Université PARIS 8 VINCENNES à SAINT-DENIS
École doctorale « Pratiques et théories du sens »
Laboratoire CIRCEFT
Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation, Travail
Axe Éducation et scolarisation ESCOL

Thèse de doctorat
en sciences de l'éducation

Catherine RIDARD

Le développement professionnel de l'enseignant du premier degré : Processus et influence du milieu professionnel en général et du travail de l'inspecteur en particulier

sous la direction de Brigitte MARIN

soutenance : Le 24 novembre 2017

Jury

Martine JAUBERT	Professeure des universités, sciences de l'éducation Université Bordeaux- ESPE d'Aquitaine, *Rapporteur*
Régis MALET	Professeur des universités, sciences de l'éducation Université Bordeaux-ESPE d'Aquitaine, *Rapporteur*
Brigitte MARIN	Professeure des universités, sciences du langage Université Paris-Est Créteil
Patrick RAYOU	Professeur des universités émérite, sciences de l'éducation Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis
Frédéric SAUJAT	Professeur des universités, sciences de l'éducation Université d'Aix-Marseille

Remerciements

À Brigitte Marin pour son accompagnement pendant ces années de recherche

À tous ceux qui ont cru en ce travail qui m'ont accompagnée et aidée à le mener *:*

Mes enfants : Salomé, Noé

Aline pour toutes ces vacances stratosphériques sans lesquelles ce travail n'existerait pas

Isabelle pour ses relecteurs et ses encouragements

Magali pour son soutien sans faille pendant toutes ces années

Mon frère, mes sœurs d'avoir toujours été là

À tous ceux qui ont croisé ce chemin de recherche et qui ont apporté leur pierre à cet édifice par leur présence, leur soutien, leur aide : Valérie, Catherine Jean-Michel, Éric, Corinne, Gérard, François, Marianne, Stéphane.

Résumé

Mots clés : professionnalité, enseignant, premier degré, formation, développement professionnel, prescription, inspecteur de l'enseignement

Cette recherche concerne le développement professionnel des enseignants du premier degré. Elle vise à appréhender l'effet de la formation sur l'évolution de la professionnalité des enseignants, *via* les activités et les accompagnements disponibles dans leur environnement quotidien. Après avoir mis au jour les caractéristiques du processus de développement professionnel et le rôle joué par les différentes ressources du milieu professionnel – dont l'implication de l'inspecteur de circonscription –, nous avons utilisé la construction de savoirs comme indicateur de modification des composantes de la professionnalité de l'enseignant.

Le corpus a été composé de questionnaires et d'entretiens. Dans la première partie du corpus, les questionnaires ont donné lieu à une approche quantitative ; celle-ci a été complétée par une approche qualitative. En effet, la seconde partie du corpus, constituée d'entretiens d'enseignants et d'inspecteurs de l'Éducation nationale, a permis des confrontations de points de vue de ces différents acteurs de l'enseignement et de la formation sur leurs interactions, afin d'identifier des variables susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants. Cette analyse se fonde principalement sur le modèle d'analyse de l'activité de Goigoux (2007) et l'approche du développement professionnel de l'enseignant selon Jorro (2011).

Nos résultats indiquent que l'enseignant fait évoluer les caractéristiques de sa professionnalité par la mobilisation systémique des ressources de son environnement, lesquelles sont sollicitées de façon inégale selon le contexte, et à des moments spécifiques, pour être mises en relation et entrer en synergie.

Des caractéristiques particulières des différentes ressources peuvent favoriser le développement de nouvelles compétences professionnelles : la modification des conditions de travail, le développement de collectifs de travail entre enseignants du même niveau de classe, des modalités de formation adaptées aux attentes des enseignants, une relation inspecteur/enseignant explicite et bienveillante, et des modalités cohérentes directes de travail de l'inspecteur.

Key words: professionalism, teacher, primary school, training, professional development, instruction, inspector of education

This research concerns professional development of primary school teachers. It aims at measuring the effects of training on teacher's professionalism development via activity and support available in their daily environment. After exposing features of professional development and the role of various resources in the work environment – among district inspector involvement –, we used knowledge construction process as teacher's professionalism indicator.

The corpus was composed with questionnaires and interviews. In the first part of the corpus, questionnaires were given rise to quantitative analysis; this one was completed with a qualitative analysis. In fact, the second part of the corpus, constituted by inspector of education and teachers' interviews, brought us to confront some points of view of this education and training actors on their interactions in order to identify variables in order further to favor professional development of teachers. This analysis relies on Goigoux scientific model of activity (2007) and on Jorro professional development of teachers (2011).

Our results show how teachers evolve their professionality by systemic mobilization of daily resources, which are requested in an uneven way according to the context, and at specific moments, to be got in touch and in synergy.

Particular features of the various resources could favor change in professionalism: modification of working conditions, development of working groups between same level of class teachers, training procedures adapted to teachers' expectations, explicit and benevolent relationships between inspectors and teachers, and coherent and direct actions of the inspector.

Table des matières

. Introduction 9

Chapitre I Le développement professionnel de l'enseignant du premier degré 13

I. La pratique enseignante dans le premier degré 14

A. Le travail de l'enseignant..... 14

B. Les composantes de la professionnalité de l'enseignant 17

C. La pratique professionnelle 22

II. Le développement professionnel de l'enseignant..... 30

A. Deux approches du développement professionnel..... 30

B. Le processus du développement professionnel 36

C. Caractériser le développement professionnel 46

III. L'environnement professionnel 47

A. La classe..... 47

B. L'école : Les pratiques collectives des enseignants..... 49

C. L'inspecteur 53

D. Les situations de formation 63

. Chapitre II : Définition de l'objet de recherche.....69

I. Cadre théorique et méthodologique de recherche 70

A. Cadre théorique 70

B. Cadre méthodologie de la recherche 73

II. Enquête exploratoire 78

A. Contenu de l'enquête exploratoire 78

B. Résultats de l'enquête exploratoire 80

C. Conclusion sur les ressources utilisées..... 87

III. Formulation définitive de l'objet de recherche 88

. CHAPITRE III : Le processus de modification de la pratique de l'enseignant.....91

I. Méthodologie 92

II. Les connaissances professionnelles modifiées..... 92

A. Représentation inégale des différents types de connaissances..... 92

B. Conclusion sur les types de connaissances construites..... 96

III. Le processus de modification des connaissances professionnelles 97

A. Le déclencheur du changement 97
B. L'activation du changement 104
C. La réalisation du changement 105
IV. Conclusion 112
A. Le processus 112
B. Les différentes ressources mobilisées 114

. CHAPITRE IV : favoriser le changement de pratique par les ressources interpersonnelles 121

I. Le collectif de l'École 123
A. Constitution du corpus de données 123
B. Caractéristiques du fonctionnement des collectifs de travail des écoles 124
C. Conclusion 132
D. Les limites du travail d'équipe 134
II. Les inspections 137
A. Cadre méthodologique et d'analyse 137
B. L'inspection dans le discours des enseignants 139
C. Le positionnement de l'inspecteur sur l'inspection 150
D. Croisement entre les positions de l'inspecteur et des enseignants 150
III. Les formations 152
A. Cadre méthodologique et d'analyse 152
B. La position des enseignants sur les formations 153
C. La position des inspecteurs sur les formations 157
D. Conclusion 158
IV. Les prescriptions des inspecteurs 159
A. Cadre méthodologique 159
B. L'enseignement de l'orthographe 160
C. L'utilisation du fichier de mathématiques 170
D. Prescriptions des inspecteurs 175

. Chapitre V Influence des profils des inspecteurs sur le développement professionnel des enseignants 189

A. Cadre théorique 190
B. Cadre méthodologique 190
C. Résultats 191

. **Chapitre VI Discussion 209**

I. Le processus de modifications des connaissances professionnelles 210

A. Le processus de construction de connaissances professionnelles 210

B. Les connaissances construites 213

C. L'utilisation des ressources dans le processus 214

D. Les différents processus possibles selon les ressources utilisées 220

II. Les interactions des ressources 222

A. Interaction entre le travail collectif des enseignants et l'institution 222

B. Interaction entre le travail d'équipe et celui de l'inspecteur 223

C. Interactions entre les ressources de l'environnement professionnel 224

III. Discussion sur le développement professionnel de l'enseignant 225

A. Une approche développementale 225

B. Une approche professionnalisante 226

IV. Discussion sur la ressource inspecteur 226

A. L'influence de l'inspecteur 226

B. Des prescriptions primaires seconde des inspecteurs 227

C. La formation : une ressource pour changer les pratiques ? 228

D. L'inspection : un levier de modification de pratique ? 230

E. L'évolution à la rentrée 2017 de l'inspection 232

. **Conclusion 237**

. **Bibliographie 247**

. **Table des graphiques 255**

. **Table des tableaux 256**

. **Table des schémas 258**

. **ANNEXE 259**

. Introduction

Les politiques éducatives ont régulièrement varié au cours des quatre dernières décennies, même si le principe commun à chacune d'elles a été l'égalité de droit au regard des inégalités de fait (van Zanten, 2004). Chaque nouvelle orientation de la stratégie entreprise par le ministère de l'Éducation nationale prend appui sur la formation en tant que levier permettant de conduire et de ménager les conditions théoriques et pragmatiques de ce changement. La dernière loi d'orientation sur la refondation de l'École de la République se situe dans cette dynamique, dans la mesure où, visant à réduire les inégalités entre élèves et à favoriser la réussite de tous, elle pose comme principal levier, la formation des enseignants.

Cette décision politique se fonde sur les résultats des évaluations nationales et internationales qui font le constat persistant, depuis plusieurs décennies, d'une forte inégalité de performances des élèves français dans la maîtrise des compétences de base, sensible dès l'enseignement primaire et rarement surmontée dans le secondaire. Dans la lignée des travaux de Bressoux (1995), Bruno Suchaut (2012) souligne que même si de nombreux facteurs sont déterminants dans la réussite des élèves, les facteurs à plus fort impact sur la réduction des inégalités scolaires restent l'enseignant et l'efficacité de son activité professionnelle. C'est pourquoi la formation des enseignants du premier degré constitue un enjeu fort pour la réussite des élèves de l'école primaire, lieu des apprentissages fondamentaux.

Le défi social et sociétal lié à cette question vive qui fait débat dans l'actualité de l'enseignement et de la formation est à l'origine du choix de la thématique choisie dans le cadre de ma thèse centrée sur la recherche en éducation et plus particulièrement sur le rôle et les effets de la formation des enseignants dans la construction de leur professionnalité.

Mon attrait pour ce thème de recherche s'inscrit dans la durée et je l'avais abordé dans mon mémoire de master sous l'angle très précis de la formation des enseignants titulaires, lors de leur première année d'exercice. L'objet de la recherche actuelle sera plus large tant au niveau du public concerné – les enseignants titulaires du premier degré –, que de la problématique abordée – la professionnalisation des enseignants.

Cette recherche s'inscrit dans le contexte récent des recherches pour l'éducation (Marin, 2017), dont l'enjeu consiste dans l'amélioration de la professionnalité des enseignants au bénéfice de la réussite des élèves et de la réduction des inégalités.

C'est pourquoi ce travail de thèse vise à associer étroitement recherche et formation pour aller au-delà des constats et analyser la situation quotidienne de professionnels de l'éducation avec une méthodologie scientifique. L'objet de recherche relève ainsi d'une problématique issue du milieu professionnel de l'éducation, avec l'ambition que les connaissances produites à l'issue de cette recherche puissent répondre aux besoins du monde de l'éducation. Lier ainsi recherche et formation permet de transposer le problème que rencontre le praticien en un problème construit par le chercheur, pour aller au-delà des constats et permettre d'analyser les situations quotidiennes d'enseignement et de formation (Marin et Berger, 2017).

Le choix d'une thématique de recherche portant sur les processus de formation est directement lié à mon expérience de professionnelle de l'éducation. En effet, inspectrice de l'Éducation nationale depuis plusieurs années d'exercice dans ce corps de métier, j'éprouve à présent le besoin d'apporter des réponses objectives et fondées sur une méthodologie rigoureuse, à mes interrogations sur la construction des caractéristiques de la professionnalité des enseignants. Le constat de différences de compétences professionnelles d'un enseignant à l'autre, lors de mes visites d'inspection dans les classes, chez des enseignants disposant du même nombre d'années d'expérience nécessite d'approfondir cette question pour y apporter des réponses concrètes. Il s'agit ainsi, dans le cadre circonscrit de cette recherche, d'apporter ma pierre à l'édifice en contribuant à produire des connaissances sur ce domaine particulier.

D'un point de vue plus global, ma démarche s'inscrit naturellement dans la dynamique actuelle qui consiste à irriguer les pratiques de formation par les résultats de la recherche. D'un point de vue plus particulier, elle s'appuie sur une question professionnelle issue d'observations quotidiennes sur le terrain des classes, notamment à partir d'un analyseur, le rapport d'inspection. Il s'agit ici de reconfigurer cette question professionnelle en question de recherche en vue d'obtenir des résultats permettant d'envisager des pistes pour accompagner le parcours et le développement professionnels de l'enseignant au cours de sa carrière. L'exemple du rapport d'inspection constitue un outil d'analyse éclairant sur la prégnance des dispositifs de formation susceptibles d'aider les enseignants à progresser dans leur pratique professionnelle.

En effet, pour certains enseignants, force est de constater que les conseils formulés dans la conclusion du rapport d'inspection d'une année n demeurent identiques à ceux proposés quatre ou cinq ans auparavant, lors de l'année n-4 ou n-5. Ce constat d'immobilisme au regard du développement professionnel d'une catégorie, certes marginale, mais toutefois significative d'enseignants, justifie la nécessité de construire en objet de recherche ce constat d'inefficacité partielle de l'activité d'inspection.

Améliorer la professionnalité par la formation est certes une vaste question, qui peut être abordée sous différents angles, cependant, dans cette recherche, je me focaliserai sur les conditions d'exercice quotidien de l'enseignant. Je chercherai ainsi à appréhender comment se professionnalise l'enseignant dans son milieu d'exercice *via* les différentes activités et modalités d'accompagnement qu'il est susceptible de s'approprier.

L'enseignant développe les composantes de sa professionnalité dans de nombreuses circonstances de sa vie, de manière formelle ou informelle (Day, 1999 ; Lieberman et Miller, 2001).J'ai donc pris en compte l'environnement professionnel global de l'enseignant pour analyser comment pouvait évoluer sa professionnalité. La perspective adoptée dans le cadre de cette recherche consiste ainsi à se placer du point de vue de l'enseignant afin d'analyser comment il utilise son environnement pour progresser. Il s'agit d'étudier de manière systémique les ressources constitutives du développement professionnel potentiel de l'enseignant dans son environnement afin d'identifier celles qu'il mobilise réellement. Le réel ne sera ainsi pas découpé selon une focale particulière, afin de limiter le risque de mettre en valeur des microphénomènes au détriment d'autres phénomènes plus larges (Ria et Rayou, 2008).

L'enjeu de cette thèse est double : mieux comprendre le processus de développement professionnel du point de vue de l'enseignant mais également identifier dans l'environnement de celui-ci les éléments pouvant constituer des ressources susceptibles de favoriser des évolutions.

Je chercherai donc à comprendre comment l'enseignant mobilise les ressources de son environnement pour modifier ses compétences professionnelles. J'affinerai la recherche en analysant le fonctionnement des ressources interpersonnelles et en particulier celles relevant du travail de l'inspecteur. Ainsi, je tenterai de montrer dans quelle mesure son rôle d'inspecteur peut influencer le développement de la professionnalité des enseignants et par quel processus cela est possible.

Aussi, cette recherche sera-t-elle structurée en six parties.

Dans une première partie nous[1] poserons le cadre théorique en définissant la professionnalité de l'enseignant et son évolution à l'aide du concept du développement professionnel.

Nous analyserons le milieu professionnel de l'enseignant afin d'identifier les différentes ressources à sa disposition puis nous caractériserons chacune d'elles.

[1] Ayant utilisé la première personne du singulier en introduction à cette thèse pour évoquer ce qui, dans mon parcours professionnel et universitaire, m'a conduite à choisir mon nouveau sujet de recherche, je changerai à présent de système énonciatif pour utiliser le « nous de modestie » dans la suite de la rédaction.

Dans une deuxième partie, nous délimiterons de façon précise notre objet de recherche à partir du cadre théorique posé mais également par une enquête d'exploration qui nous permettra d'affiner les définitions des ressources utilisées par les enseignants.

Dans une troisième partie, nous analyserons le processus de modification de la pratique des enseignants à partir d'entretiens. Nous pourrons ainsi décrire comment les différentes ressources sont utilisées par les enseignants pour faire évoluer leur professionnalité.

Dans une quatrième partie nous analyserons les situations d'interactions professionnelles utilisées par les enseignants pour construire leurs compétences professionnelles.

Dans une cinquième partie nous caractériserons les différents profils des inspecteurs afin d'analyser leur impact sur la construction de la professionnalité enseignante.

La dernière partie nous permettra d'ouvrir une discussion sur le processus de modification de pratiques chez l'enseignant et l'utilisation des différentes ressources à sa disposition. Nous affinerons les conclusions de cette recherche en prenant en compte les changements de modalités de l'évaluation des enseignants à la rentrée 2017, afin de conclure sur des pistes de préconisations possibles quant à l'utilisation des différentes ressources à la disposition de l'enseignant pour favoriser son développement professionnel.

Chapitre I Le développement professionnel de l'enseignant du premier degré

Ce premier chapitre va nous permettre de poser le cadre théorique de notre recherche.

Dans une première partie, nous chercherons à définir le travail de l'enseignant du premier degré en nous appuyant sur le concept de professionnalité.

Dans une deuxième partie, nous préciserons le concept de développement professionnel afin d'inscrire notre recherche dans cette perspective qui permet de décrire les modifications du travail enseignant au cours de sa carrière. Nous définirons les deux approches possibles du développement professionnel mais nous chercherons également à préciser leur processus.

Dans une troisième partie, nous analyserons la composition du milieu professionnel de l'enseignant pour le définir et le caractériser afin de comprendre son fonctionnement et son rôle dans le développement professionnel des enseignants.

I. La pratique enseignante dans le premier degré

A. Le travail de l'enseignant

1) Les activités de l'enseignant

Pour décrire le travail de l'enseignant, nous pourrions être tentée de le définir uniquement par l'activité qu'il déploie au sein de la classe en présence des élèves. C'est d'ailleurs l'interprétation que peut donner une première lecture de la définition du Larousse : un enseignant « *enseigne […]* c'est-à-dire qu'*il apprend une discipline, une science, un art à un individu, à un groupe de personnes* ». Or, le métier d'enseignant excède la part visible de l'activité connue de ceux auprès de qui il la dispense. Il concerne tout autant le domaine de l'éducation. D'après *le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2005) peut ainsi être qualifiée d'enseignante « toute personne qui a charge de l'éducation des élèves ou toute personne qui en instruit d'autres[2]. »

La diversité de l'activité enseignante comprend de nombreuses autres facettes. C'est une activité complexe qui consiste à remplir des tâches spécifiques visant l'apprentissage et la socialisation des élèves dans une institution avec ses prescriptions et ses contraintes (van Zanten, 2008). Dans une journée, voire au cours d'une année scolaire, un enseignant accomplit bien d'autres activités que celle d'enseigner *stricto sensu*. Tardif et Lessard (1999) ont identifié des activités en direction des élèves autres que l'enseignement, telles que la surveillance, ou des activités que l'enseignant pratique hors la classe – les préparations et les corrections – mais également des actions en direction d'autres adultes comme les concertations avec parents et les collègues.

D'après le référentiel de compétences établi par l'institution (cf. Bulletin officiel du 25 juillet 2013) ce qui est attendu de l'enseignant ne relève pas seulement de l'enseignement dans la classe. Il s'agit de compétences communes à tout personnel d'éducation, incluant les conseillers principaux d'éducation qui n'enseignent pas. Figurent dans ce référentiel des compétences telles que :

- coopérer au sein d'une équipe ;
- contribuer à l'action de la communauté éducative ;
- coopérer avec les parents d'élèves ;
- coopérer avec les partenaires de l'école ;

[2] à partir de celle faite par l'Unesco lors de la conférence intergouvernementale spéciale sur les conditions du personnel enseignant de 1966

- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Ainsi si la seule finalité du travail de l'enseignant est de construire des savoirs chez les élèves, il est nécessaire que l'enseignant accomplisse différentes activités pouvant ne pas s'adresser directement aux élèves mais pour autant indispensables pour permettre la réussite de tous les élèves. Ainsi, analyser le travail de l'enseignant du premier degré dans sa globalité, nécessite de ne pas le réduire à ses activités avec les élèves.

2) La place des différentes activités de l'enseignant

On peut penser que le temps d'enseignement est majoritaire parmi ces différentes catégories d'activité. Mais ce travail d'enseignement reposant sur l'initiative des personnes, ces différents temps peuvent varier d'un enseignant à l'autre (Tardif et Lessard 1999). Il existe pourtant un cadre institutionnel qui pose des repères horaires à ces différentes activités (circulaire 2013-019 du 4-2-2013), avec un temps défini d'enseignement devant les élèves et des temps de travail sans les élèves.

Ainsi, 972 heures de travail enseignant sont cadrées par l'institution : 864 heures annuelles devant une classe entière et un temps de travail avec des élèves en groupe restreint, comportant 36 heures annuelles, concernant des activités pédagogiques complémentaires. Pendant ce temps l'enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves pour une aide à ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ou dans le cadre d'activités inscrites au projet d'école. Ensuite, l'enseignant participe, à hauteur de 54 heures dans l'année à des temps de concertation au sein de l'école avec les différents adultes de l'école mais également à un temps de formation de 18 heures.

On voit donc que l'institution ne pose de repères horaires que pour certaines activités enseignantes puisque le temps de préparation, de correction n'est pas défini. Le seul repère institutionnel indiqué se trouve dans la définition horaire de travail d'un fonctionnaire : tout fonctionnaire doit effectuer 1607 heures annuelles de travail. Le ministère ne cadrant que 972 heures de présence, 635 heures restent à l'initiative de l'enseignant qui peut choisir de les consacrer à un travail de préparation ou à toutes autres activités. Lessard et Tardif soulignent donc à juste titre que le temps de travail dans les différentes catégories dépend des enseignants et que ce temps peut être extensible.

Ces différences au niveau de la place des différentes catégories d'activités sont mises en exergue par Bressoux (1995), lequel souligne qu'on retrouve ces différences importantes au niveau de l'activité même d'enseignement en classe. Ces écarts semblent permettre d'expliquer entre 10 et 20% de la variance des performances des élèves (Talbot, 2012).

Ces différences ne portent pas uniquement sur des méthodes pédagogiques utilisées : Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1999) relèvent qu'elles touchent à l'organisation du temps, à la place donnée aux différentes disciplines mais également aux démarches utilisées ainsi qu'à la gestion du temps de classe. En effet, l'enseignant du 1er degré est, dans la plupart des cas, l'unique enseignant d'un groupe d'élèves puisqu'il enseigne toutes les disciplines. L'effet « maître » sur les apprentissages des élèves est d'autant plus important.

.

3) La polyvalence de l'enseignant à l'école primaire

Les enseignants de l'école primaire enseignent aux élèves de leur classe l'ensemble des disciplines du programme de l'école primaire. Les contenus d'enseignement afférents à ces disciplines sont définis par des instructions officielles.

La polyvalence de l'enseignant du premier degré est due à l'évolution historique de l'école. En effet, à l'origine, l'instituteur enseignait les apprentissages fondamentaux du lire, écrire, compter. Ce n'est que progressivement que de nouveaux domaines de connaissances sont venus compléter ces apprentissages. Au niveau des élèves, la polyvalence permet de proposer une entrée dans la pluralité de champs disciplinaires de façon globale et ainsi de se constituer en culture (Develay, 1995).Au niveau des apprentissages, un autre argument légitime cette spécificité de l'enseignant du premier degré : les apprentissages à ce niveau de la scolarité sont corrélés, les disciplines ne se dégagent que progressivement dans leur spécificité, pour être réellement constituées en disciplines au collège. Ainsi la polyvalence à l'école primaire permet de mettre en œuvre des démarches et des activités concernant plusieurs disciplines. Elle permet aussi d'assurer la cohérence des apprentissages qu'ils soient cognitifs ou sociaux (Prairat et Rétornaz, 2002)

La polyvalence est donc une dimension incontournable du métier d'enseignant à l'école primaire : *« la polyvalence dans le contexte de l'enseignement désigne un dispositif de travail caractérisé par l'obligation pour un seul enseignant d'assumer l'ensemble des disciplines ou matières proposées à un groupe d'élèves »* (Baillat, 2001, p. 94)

Aujourd'hui, les enseignants entretiennent un rapport ambivalent avec la polyvalence. En effet comme le soulignent Baillat, Espinoza et Vincent (2001), les enseignants du premier degré y sont très attachés, ce qui les différencie des enseignants du second degré. Mais d'un autre côté, dans la réalité concrète de la classe, la polyvalence peut s'avérer pesante, car obligeant à une maîtrise de nombreux savoirs disciplinaires.

B. Les composantes de la professionnalité de l'enseignant

L'enseignant doit donc maîtriser des savoirs, avoir des compétences pour réaliser son travail d'enseignant : c'est ce qui constitue sa professionnalité.

Barbier (1996) définit la professionnalité comme « *l'ensemble des savoirs, compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique* » (Barbier, 1996, p 53).

Ces différentes composantes décrites par Barbier peuvent se regrouper en trois pôles : une dimension technique (son savoir), une dimension éthique et une dimension sociale.

1) Le savoir enseignant

C'est un savoir hybride issu de la combinaison de savoirs différents (théorique, pratique, d'expérience, valeurs, tour de main) (Malet, 2004). Ainsi le savoir des enseignants n'est pas une juxtaposition de savoirs différents mais un « enchevêtrement » de savoirs.
Pour pouvoir décrire plus précisément ces savoirs, différents auteurs proposent des classifications.

Charlier (1998) évoque une typologie simple élaborée par Raymond dans laquelle il différencie les savoirs selon leur construction : construits par l'enseignant lui-même, élaborés par d'autres instances. Cette distinction est peu précise et Marguerite Altet (1996) ainsi que Gauthier, Bissonnette et Richard (1997) proposent des typologies de ce savoir plus structurées en catégorisant les différents savoirs selon leur origine. Les catégorisations sont un peu différentes mais toutes les deux distinguent de façon claire les connaissances issues de la pratique des savoirs théoriques.

En effet, Altet (1996) différencie les savoirs théoriques, déclaratifs, des savoirs pratiques extraits des expériences quotidiennes du praticien :
Les savoirs théoriques :

- les savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves ;
- les savoirs pour enseigner, savoirs pédagogiques relatifs à la gestion du groupe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines.

Les savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes, sont de deux catégories :

- les savoirs sur la pratique qui représentent des savoirs formalisés sur le comment faire ;
- les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience issus de l'action pédagogique menée par l'enseignant.

Gauthier, Bissonnette et Richard. (1997) ont quant à eux distingué six types de savoirs dont l'enseignant a besoin pour réaliser son travail de manière pertinente :

- le savoir disciplinaire correspondant aux savoirs enseignés à l'université ;
- le savoir curriculaire à enseigner aux apprenants ;
- le savoir des sciences de l'éducation, panel de savoirs multi-référentiels ;
- le savoir d'expérience résultant de la pratique professionnelle ;
- le savoir issu de la tradition pédagogique ;
- le savoir d'action pédagogique : le savoir rationnalisé et transmissible à l'ensemble des enseignants.

Ces différentes classifications catégorisent le savoir enseignant selon sa source, qu'il soit issu de l'expérience, enseigné à l'université ou issu de la tradition, notamment. Etablies sans prendre en compte l'usage de ces savoirs en situation d'enseignement, ces catégories focalisées sur l'origine du savoir ne tiennent pas compte de son utilisation dans la pratique de l'enseignant.

En revanche, la catégorisation des connaissances des enseignants proposée par Cross (2010), à partir de celle de Shulman (1986), part de l'utilisation des savoirs lors des situations d'enseignement pour les classifier, sans toutefois chercher à en connaitre l'origine. En effet, Cross aborde les différents types de connaissances afférentes à la pratique enseignante selon leur nature. Ainsi a-t-il proposé la catégorisation suivante des connaissances professionnelles :

- les connaissances du contenu disciplinaire : celles que l'enseignant doit enseigner aux élèves mais également l'organisation, règles des concepts, théorie de ces savoirs ;
- les connaissances pédagogiques générales : celles qui relèvent de généralités sur des méthodes d'enseignement ;
- les connaissances sur le contexte d'enseignement : celles sur les élèves, l'établissement ;
- les connaissances pédagogiques liées au contexte dans la situation d'enseignement. Celles-ci sont mobilisées en classe comme le produit des trois précédentes. Ces connaissances sont celles issues des trois autres catégories, que l'enseignant transforme dans le but d'enseigner. Ces connaissances que Cross (2010) nomme les PCK (*Pédagogique Content Knowledge*) peuvent être elles-mêmes catégorisées en fonction de ce sur quoi elles portent.

Les catégories de PCK proposées par Cross, s'appuient sur le modèle de Magnuson (1999) :

1. Connaissances sur les difficultés des élèves
    - Sur les pré-requis pour apprendre un savoir
    - Connaissances difficiles pour les élèves
2. Connaissances sur les stratégies d'enseignement
    - Manière de présenter un savoir
    - Types de travaux pouvant aider les élèves à comprendre une connaissance précise
3. Connaissances sur l'évaluation
    - Les aspects à évaluer
    - Les méthodes d'évaluation
4. Connaissances curriculaires
    - sur le programme scolaire
    - sur le matériel

Ces différentes connaissances sont en lien entre elles et surtout en lien avec la dernière catégorie de connaissances que Cross identifie comme ayant un statut particulier : les connaissances sur les buts et valeurs de l'enseignement. Cette catégorie de connaissances oriente les décisions de l'enseignant. C'est pourquoi il insiste sur le lien que ces connaissances ont avec toutes les autres connaissances.

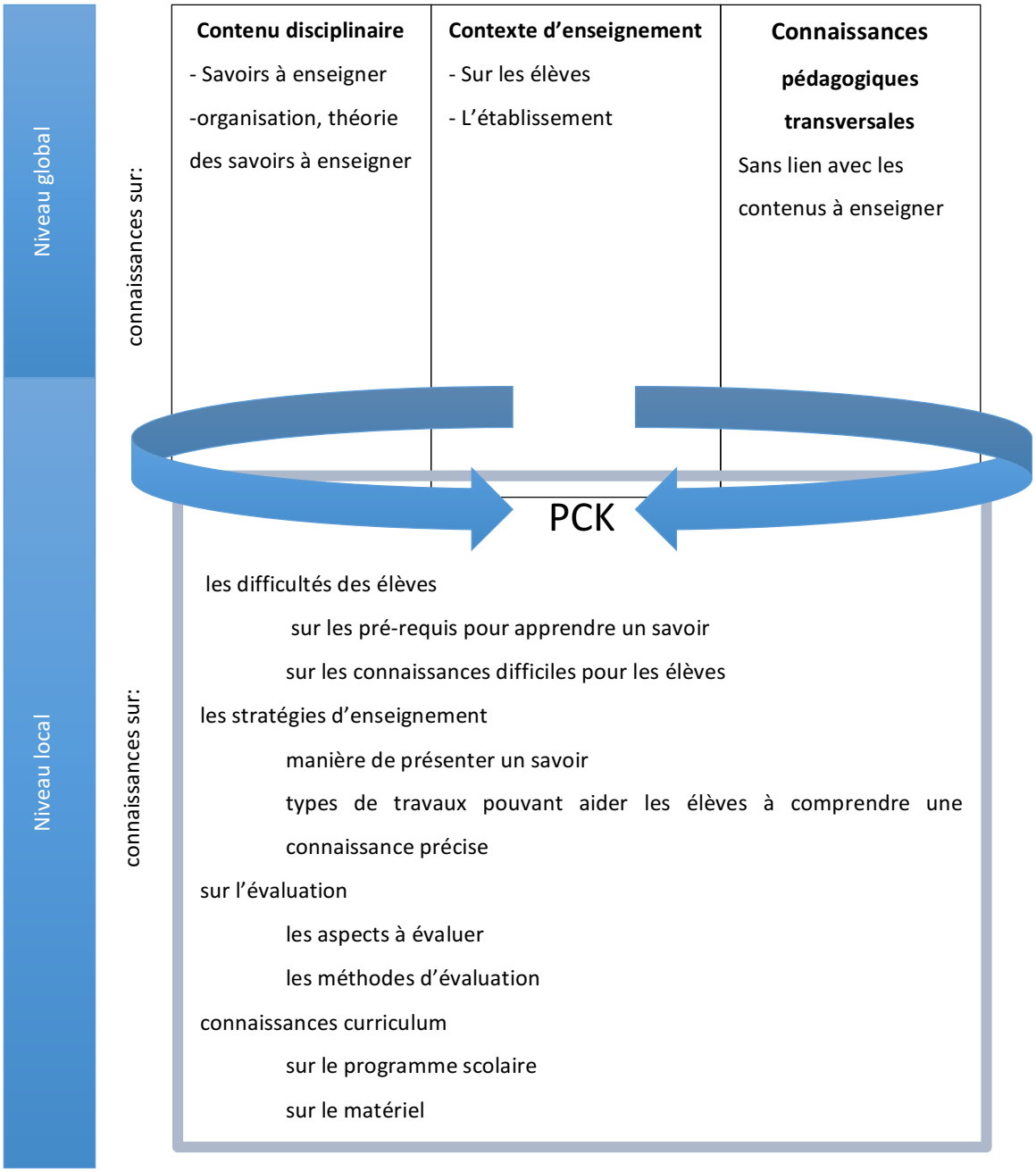


Schéma 1 : Schéma de la classification des connaissances d'après Cross (2010)

Cette classification permet de catégoriser de façon précise le savoir enseignant comme des connaissances nécessaires pour enseigner, plaçant ainsi ces connaissances au service de leur pratique professionnelle.

2) Une dimension éthique

Si le savoir enseignant est une composante importante de la professionnalité de l'enseignant, elle peut être complétée par une deuxième dimension : la valeur éthique de

la professionnalité (Aballea, 1992). L'auteure propose d'encadrer ce système complexe de savoirs et de compétences par un système de références, de valeurs et de normes.

Ainsi ce système donne-t-il aux acteurs un cadre de pensée et d'action. Nous avons vu dans la classification des connaissances nécessaires à l'enseignant que certaines connaissances sont relatives à ses valeurs et qu'elles sont très importantes car elles orientent les décisions de l'enseignant (Cross, 2010). En effet, si on se réfère au référentiel de compétences de l'enseignant, les deux premières compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation sont :

- faire partager les valeurs de la République ;
- inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.

L'institution pose donc bien un cadre de références définissant des principes au sein desquels l'enseignant doit inscrire son activité professionnelle.

3) Une dimension sociale

La professionnalité constitue un enjeu dans les relations sociales, dans la mesure où elle peut être à la fois requise, revendiquée et reconnue (Mathey-Pierre, Bourdoncle 1995). Elle s'inscrit ainsi dans un processus de reconnaissance sociale des individus.

Pour Dubar (2004), la professionnalité est le produit d'une négociation sociale où l'enjeu est la reconnaissance de soi par les autres. Elle se réalise par deux processus : l'attribution d'une identité par autrui et l'incorporation par la personne de cette identité (Dubar, 2000), avec des allers retours constants chez l'enseignant entre la connaissance de soi et le rapport aux autres (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier 2001). Dans le cas des enseignants : l'attribution sera donnée par les élèves, les parents, les collègues.

Ainsi l'identité est un processus complexe et dynamique articulant trois dimensions : biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2012).

La dimension biographique suppose pour l'enseignant d'être reconnu pour ce qu'il est actuellement avec son vécu et ses projections. La dimension relationnelle met en avant le fait que le regard de l'autre est ce qui permet la construction de l'estime de soi. La dimension intégratrice nécessite pour le sujet qu'il reconnaisse des ressources dans son environnement pour répondre aux situations rencontrées (Perez-Roux, 2012).

La professionnalité renvoie donc à trois dimensions :

- technique : qui renvoie aux savoirs ;
- éthique qui renvoie aux principes et aux valeurs ;

- sociale que cela soit dans le processus de reconnaissance sociale des individus mais aussi du groupe.

Cette professionnalité est toujours en construction et donc instable, évoluant au cours du temps (Mathey-Pierre et Bourdoncle 1995). Décrire la professionnalité d'un enseignant revient à faire une photographie à un moment donné de sa configuration professionnelle.

Pour caractériser la professionnalité à travers ces trois dimensions, Tardif et Lessard (1999) proposent de partir du travail enseignant et non du cadre réglementaire de l'institution. Ainsi pour décrire, caractériser la professionnalité d'un enseignant nous partirons de ses pratiques professionnelles.

C. La pratique professionnelle

La pratique professionnelle n'est pas un observable ; c'est une notion qui s'inscrit dans un cadre théorique (van Zanten, 2008). L'utilisation des notions de pratique et d'activité varie selon les champs théoriques de référence utilisés ; il sera donc nécessaire pour définir cette notion de se référer à des auteurs précis. On peut néanmoins partir d'une première distinction entre la pratique de classe de l'activité en classe.

La pratique est « une action permettant à l'homme de modifier le milieu naturel pour répondre à ses besoins en s'engageant collectivement dans des structures sociales » (Le grand Robert). La pratique est constituée de composantes de types personnelles et collectives. Les composantes personnelles impliquent une action finalisée, située avec un engagement personnel et dans un groupe professionnel (Vinatier et Pastré, 2007). La dimension collective s'appuie sur une culture professionnelle qui constitue le socle de la pratique singulière de chaque professionnel au niveau de l'action en situation mais également de l'engagement personnel et des valeurs (Vinatier et Pastré, 2007).

On donc peut envisager la pratique professionnelle comme un système de trois composantes en interrelation en s'appuyant sur l'approche socio-cognitive de Bandura (2003) :

- l'auteur avec ses caractéristiques socioprofessionnelles, son histoire personnelle et professionnelle, ses valeurs, son expérience ;
- le contexte de son activité avec les différentes dimensions sociales (élèves, enseignants, familles), matérielles (la classe, les ressources pédagogiques), institutionnelles ;
- l'action en situation.

La pratique enseignante peut se définir comme la manière particulière d'un enseignant d'exécuter son activité professionnelle (Altet, 2002). Le terme « pratique de classe » peut être utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou pas, que cela soit pendant, avant ou après les séances. La pratique de l'enseignant renvoie à l'activité professionnelle située, orientée par des buts, des normes d'un groupe de professionnels (Vinatier et Pastré, 2007). Cette pratique s'exprime par la mise en œuvre de savoirs, de compétences dans une situation professionnelle particulière (Altet, 2002).

Le terme d'«activité » est réservé à des moments précis de ces pratiques, référées à des situations spécifiques dans le travail enseignant (Masselot et Robert, 2007), c'est pourquoi cette notion s'est développée dans une approche d'analyse du travail. On n'analyse donc pas la pratique de l'enseignant directement mais son activité. Cette approche de l'activité trouve son origine dans la psychologie du travail, ce qui permet d'introduire l'importance de l'analyse de la tâche à effectuer et de prendre également en compte la situation et les interactions du sujet avec cette situation (Vinatier et Pastré 2007).

L'activité de l'enseignant est organisée pour produire un apprentissage chez les élèves. Il s'agit pour l'enseignant d'organiser les conditions d'apprentissage des élèves en se référant à un savoir à apprendre et de s'assurer que les élèves ont réellement appris (Bru, 2007). Une grande variabilité des pratiques existe dans la mesure où la pratique doit s'adapter à des situations très diverses (Pastré, 2007). Cet auteur fait cependant l'hypothèse qu'il existe une part d'invariance dans cette activité qui vient de l'interaction sujet/situation. Cette part d'invariance dans l'activité permet de chercher à comprendre comment cette activité est reproductible, transférable, analysable (Pastré, 2007).

1) Les schèmes

La notion de schème permet d'identifier ces invariants opératoires qui servent à l'enseignant pour orienter son action. Ces invariants sont une organisation de l'activité de l'enseignant pour une classe de situation définie (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Si le schème possède des invariants structurels, il existe une part d'adaptabilité importante due à la situation. La part d'adaptation du schème est importante surtout dans les tâches dites « discrétionnaires » (Valot, 2006) c'est-à-dire dans les tâches où le sujet a une part de choix, de décision dans l'exercice de ses fonctions. La définition de son poste lui laisse une latitude pour choisir comment il souhaite parvenir à accomplir ses missions.

Pastré (2007) souligne bien que l'enseignant effectue une tâche discrétionnaire dans la mesure où, lorsqu'il conduit sa classe, il a un but fixé mais une grande liberté dans

le choix des modalités d'action. Donc son activité laisse une grande place à l'adaptation nécessaire, compte tenu des grandes variétés des situations dans lesquelles il exerce.
Vergnaud (2001) identifie quatre composantes dans le schème :

- un but et des anticipations ;
- des règles d'actions et de prise d'information et de contrôle ;
- des invariants opératoires ;
- des possibilités d'inférence.

L'activité enseignante peut être décrite comme un ensemble de schèmes professionnels (Vergnaud, 2001). La notion de schème permet de conceptualiser l'interaction entre la personne et le réel et de rendre compte à la fois des routines professionnelles et de l'inventivité des enseignants (Goigoux, 2007).

Pour être plus précis, deux types de schèmes peuvent être identifiés avec Rabardel (1995) : les artefacts (les objets concrets tels que les manuels) et les schèmes d'utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artefacts). Goigoux (2007) appelle ces schèmes des schèmes d'utilisation résultant à la fois d'une construction personnelle et de l'appropriation des schèmes professionnels pré-existants.
Mais nous avions vu que l'activité enseignante est composée également des interactions avec son environnement professionnel, dont l'institution qui impose des règles de fonctionnement à l'enseignant.

2) Les prescriptions

L'institution scolaire s'exprime en direction des enseignants par des textes réglementaires, ce que Mayen et Savoyant (2002) appellent les prescriptions.

La tâche prescrite rend compte de l'activité de celui qui commande : le but du prescripteur est d'influencer l'activité de ceux auxquels il s'adresse en fixant des buts et des directions. Pour Patrick Mayen et Alain Savoyant (2002), les prescriptions peuvent être considérées comme un artefact symbolique dont le but est d'influencer l'activité, mais aussi les modes de pensée et les valeurs de ceux auxquelles elles sont adressées.

Dans le cas du travail enseignant, Dazugon et Goigoux (2007) précisent le modèle en identifiant des prescriptions primaires et secondaires. Les prescriptions primaires sont tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, organiser, réaliser son travail. Elles comprennent donc les programmes d'enseignement, les lois et règlements de la fonction publique d'État, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale. Ces auteurs distinguent les instructions émanant des supérieurs hiérarchiques des enseignants, des prescriptions secondaires issues des institutions de formation professionnelle (Goigoux, 2002). Celles-ci

sont élaborées et diffusées par les formateurs qui reformulent, interprètent les injonctions officielles mais développent un ensemble de recommandations autonomes (Dazugon et Goigoux, 2007).

L'activité d'une personne ne peut se réduire à l'application d'une prescription, elle doit à partir de ces prescriptions, redéfinir sa tâche (Leplat, 1997). Il existe donc une tâche prescrite qui se différencie de l'activité réelle de l'enseignant. Il semble intéressant de s'appuyer sur l'ergonomie du travail car ce courant prend en compte la tâche prescrite et la différencie de la tâche effective.

Pour parvenir à redéfinir leur tâche, les enseignants partent d'un stock de mises en actes possibles disponibles prêts à servir dans un métier particulier – ce qu'Yves Clot (2008) appelle le genre. Ce sont des conventions d'action pour agir qui sont à la fois des contraintes et des ressources pour l'individu. C'est un système souple comportant plusieurs scénarios indiquant aux travailleurs comment agir ou s'abstenir d'agir dans des situations précises.

C'est aussi à travers le genre que les travailleurs s'estiment et se jugent mutuellement, que chacun d'eux évalue sa propre action, la façon dont les membres du collectif doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons acceptables de travailler. Mais le genre n'est pas amorphe car si c'est un moyen pour agir efficacement, sa stabilité est transitoire. Ce n'est pas seulement une organisation, le genre est également un instrument (Rabardel, 1995) exposé à l'épreuve du réel, devenant ainsi une ressource à renouveler, à ajuster. Ainsi, quand le genre ne répond plus aux exigences de l'action, les travailleurs l'adaptent par un travail singulier de « stylisation » (Clot, 2008). Les styles sont le travail des genres en situation permettant de métamorphoser les genres lorsque les genres ne sont plus des moyens d'action.

Chaque sujet interpose entre lui et le genre collectif ses propres modifications. Le style n'est pas seulement une prise de distance par rapport au genre professionnel, c'est également une distance entre son action et sa propre histoire. Ainsi l'activité réelle s'accomplit entre deux mémoires : l'une personnelle et l'autre transpersonnelle (Clot, 2008).

L'activité enseignante peut être définie à partir de quatre dimensions. La première dimension relève du transpersonnel, puisque traversée par une histoire collective qui constitue une mémoire collective n'appartenant à personne mais disponible pour tous (Clot, 2008). Puis ; la dimension personnelle du métier correspond à toute la dimension subjective et personnelle d'un sujet réalisant une activité. L'action a également une dimension interpersonnelle puisqu'elle s'adresse toujours à une ou plusieurs personnes. Cette dimension relationnelle de l'activité la rend unique, non réitérable à l'identique (Béguin et Clot, 2004). La dimension interrelationnelle existe également entre les individus qui ont le

même métier ou le même objet de travail, ainsi qu'avec les destinataires indirects du travail réalisé (Clot 2005).

Le métier a une dimension impersonnelle dans la mesure où il est défini par des prescriptions extérieures à l'individu et identiques pour tous les enseignants. Ces prescriptions peuvent être différentes de l'activité réelle menée en classe par l'enseignant.

Ainsi, pour synthétiser ce qui précède, rappelons que le métier recouvre quatre dimensions :

- impersonnelle, concernant la tâche ;
- transpersonnelle, concernant le genre ;
- personnelle concernant l'activité ;
- interpersonnelle, concernant l'activité.

Décrire l'activité de l'enseignant suppose de pouvoir l'analyser à partir de cadres d'analyse précis.

3) Des modèles d'analyse de l'activité enseignante

L'approche didactique de Vergnaud (1999) nous permet d'appréhender l'activité de l'enseignant comme une médiation entre le savoir et l'élève. Ainsi dans ce cadre théorique, l'activité enseignante est considérée comme exclusivement finalisée par les apprentissages des élèves et se centre sur le savoir, sans prendre en compte les spécificités des situations dans lesquelles se déroule le quotidien de la classe.

Pourtant, dans le quotidien de la classe, les enseignants prennent de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves (Goigoux, 2009). Ils sont à la recherche d'un équilibre entre deux principales logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique *stricto sensu)* et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements).

Ces choix relèvent de véritables dilemmes selon la définition de Gelin, Rayou, et Ria : ils sont « *l'expression d'une situation au sein de laquelle deux orientations possibles de l'action s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement mais se révèlent incompatibles mutuellement (…). L'acteur ne peut pas ne pas y faire face, et en même temps toute solution est impossible* » (Gelin, Rayou et Ria, 2007, p. 44).

L'enseignant doit donc arbitrer en classe par exemple, entre les alternatives de faire apprendre individuellement tout en gérant simultanément l'organisation collective des situations (matérielle, sociales) ou encore, de faire rechercher les élèves tout en avançant dans le programme.

L'enseignant doit donc faire des compromis entre le fil conducteur (l'enjeu d'apprentissage) et les interactions des élèves qui leur permettent de se saisir individuellement de l'apprentissage visé mais qui peut entraîner l'enseignant à travers ses réponses à s'éloigner de son objectif (Pastré, 2007). Ces interactions sociales avec les élèves sont importantes car l'enseignant cherche à faire vivre la classe comme un groupe social sans perdre de vue les élèves comme individus.

Les interactions entre les élèves et l'enseignant s'inscrivent dans une co-construction de l'activité (Vinatier, 2008). L'approche d'Isabelle Vinatier permet de mettre en avant l'importance des interactions entre enseignants et élèves comme une co-activité. L'auteure souligne l'importance de la situation en tant que déroulement d'actions uniques puisque l'enseignant modifie son activité afin de s'adapter aux besoins de chaque situation.

Toutefois, les élèves ne constituent pas une entité globale qui fait face à l'enseignant (Pastré, 2007). En effet, l'enseignant doit accompagner chacun des élèves dans l'appropriation du savoir, l'apprentissage étant une activité cognitive qui nécessite de modifier ses ressources cognitives précédentes pour y intégrer ces nouveaux éléments. Il s'exerce donc un mouvement afin qu'une connaissance qui est à l'origine extérieure à l'individu puisse être intégrée : passer du savoir patrimoine au savoir considéré comme une ressource intérieure (Vygostki cité par Brossard, 2008). L'apprentissage d'un savoir consiste à assimiler en soi quelque chose qui au départ est extérieur à soi. La médiation est indispensable pour permettre cette migration : c'est là tout le rôle de l'enseignant (Pastré, 2007).

L'enseignant prend donc des indices dans l'activité de l'élève pour agir auprès de lui afin d'accompagner et de favoriser cette migration. L'enseignant doit donc agir en faisant face à différents choix, suivant son objectif de séance et en prenant en compte les interactions des élèves.

Mais cette initiative possible s'inscrit dans des limites que l'enseignant se fixe afin de ne pas perdre de vue les objectifs premiers. Le modèle de Valot sur l'activité des pilotes a été repris par Pastré (2007) afin de déterminer les différents *scenarii* possibles pour l'enseignant. Valot avait ainsi identifié quatre différents vols possibles pour un pilote de chasse : le vol technique optimal (impossible à effectuer), le vol redouté (celui qu'il faut éviter). Entre ces deux extrêmes : il identifie le vol planifié (celui prévu) et le vol effectué (celui réellement effectué). Sur ce principe, Valot a délimité les différents cheminements possibles en interaction entre celui recherché par l'enseignant et celui réalisé.

S'appuyant sur ce modèle, Pastré (2007) identifie le cours techniquement idéal hors de portée, le cours planifié, le cours effectué qui comprend des écarts acceptables par rapport au cours planifié, et le cours redouté qui est celui que l'enseignant cherche à éviter

car ses écarts sont tellement importants que l'objectif en est perdu. Ces différentes approches nous permettent de prendre en considération l'activité de l'enseignant dans sa complexité mais uniquement au sein de la classe. Or, nous avons vu que les activités de l'enseignant ne se situent pas uniquement dans la classe.

L'activité de l'enseignant peut être dirigée vers les élèves mais elle peut être parfois dirigée vers d'autres personnes. En effet elle peut s'exercer en direction d'autres acteurs, dans la mesure où l'enseignant cherche à rendre acceptable son action par les parents, les collègues, l'institution (Goigoux, 2007). Mais son activité produit également des effets sur lui-même : au niveau physique : stress, santé, fatigue mais également psychique : accomplissement de soi, déroulement de carrière, reconnaissance sociale (Goigoux, 2007). Ainsi l'enseignant vise à la fois une efficacité objective liée à la transformation des élèves par les apprentissages, mais aussi une efficacité subjective concernant les effets de son activité sur lui-même (Saujat, 2011).

L'activité enseignante est donc multifinalisée (Leplat, 1992). Dirigée simultanément dans plusieurs directions ; celles des élèves, des autres acteurs et vers lui-même, elle relève d'une grande complexité.

L'approche de Goigoux (2007) est intéressante pour notre étude dans la mesure où elle permet d'appréhender l'activité de l'enseignant de façon globale en prenant en compte son milieu professionnel. Ainsi l'activité de l'enseignant est approchée comme dépendant de ses propres caractéristiques, de celles de ses élèves et du milieu de travail (l'école, l'institution) et ayant des effets sur ces trois éléments. Cet auteur identifie la redéfinition de la tâche prescrite par l'enseignant selon son histoire, la situation dans laquelle il se trouve. C'est pourquoi Goigoux (2007) propose d'identifier trois déterminants dans son activité : l'École (l'institution, les prescriptions), l'enseignant lui-même et les élèves.

Le modèle d'analyse de l'activité de Goigoux cherche ainsi à étudier le travail des enseignants en se plaçant de leur point de vue afin qu'ils soient « sujets », ce qui nous permet d'analyser la professionnalité de l'enseignant à partir de sa pratique professionnelle. Ainsi, d'après son modèle, l'activité de l'enseignant est dirigée dans chacune de ces directions :

- activité en direction des élèves considérés d'un point de vue individuel (faciliter leurs apprentissages) mais également d'un point de vue collectif, en essayant de faire vivre la classe comme un groupe social ;
- activité en direction des acteurs scolaires : des actions de l'enseignant sont menées pour rendre lisible son action, la faire accepter des parents, des collègues mais également de sa hiérarchie ;

- activité en direction de lui-même : son activité a des effets sur lui-même ; sur le plan physique, psychique et d'accomplissement de soi (Dejours 1995, cité par Goigoux 2007).

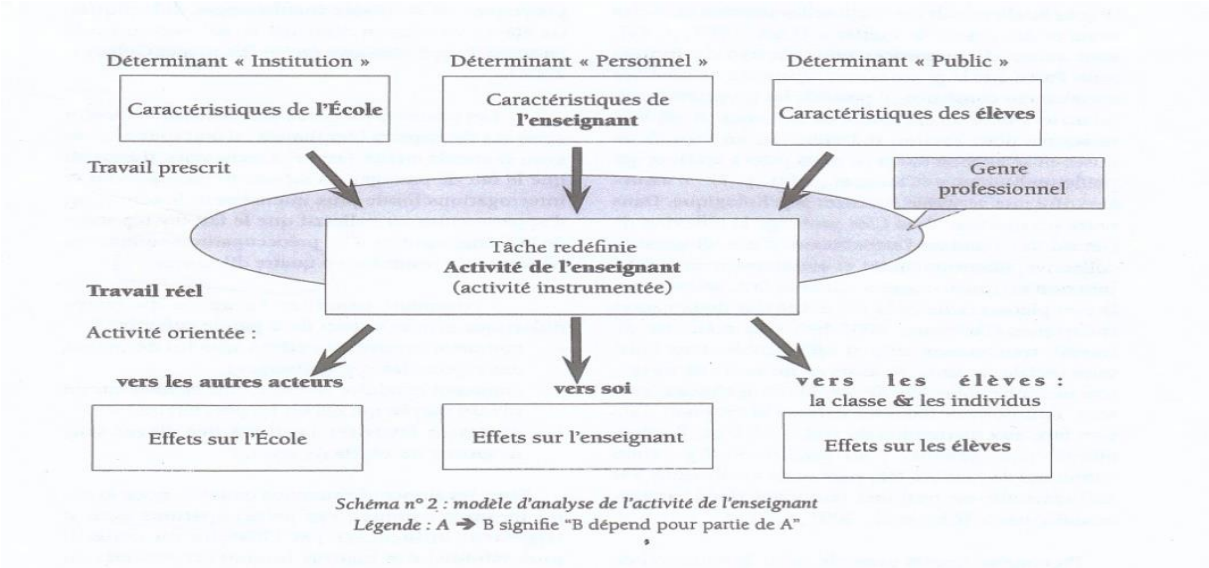


Schéma 2 : Schématisation du modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (Goigoux 2007, p.59)

Dans le modèle de Goigoux, le déterminant « institution », nommé *« caractéristiques de l'École »* est générique et comporte à la fois la dimension institutionnelle et organisationnelle de l'École. C'est pourquoi, nous affinerons cette catégorie, en la scindant en deux sous-catégories différentes.

Nous allons distinguer ce qui relève du niveau de l'école à travers le travail avec les enseignants, du niveau de la circonscription, qui relève de l'inspecteur. Ainsi nous identifions cinq ressources sur lesquelles l'activité enseignante peut s'appuyer.

Les ressources de l'enseignant dans son environnement professionnel (Goigoux, 2007)

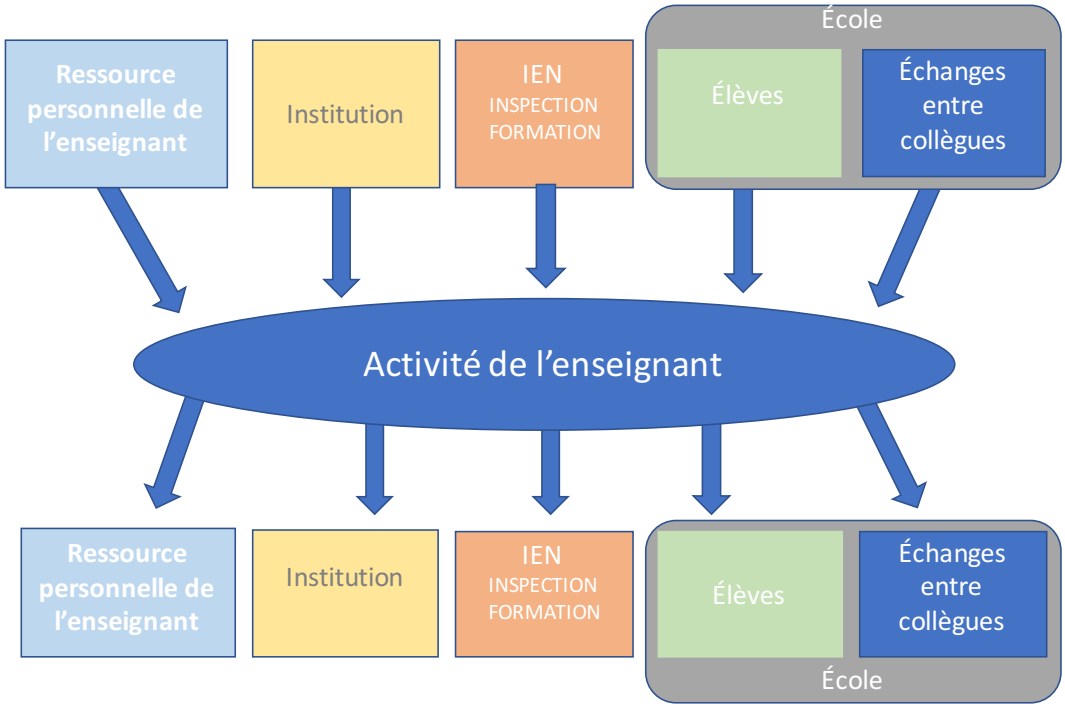


Schéma 3 : Schéma du modèle d'analyse de l'activité enseignante modifié à partir du modèle d'analyse de Goigoux (2007)

Nous avons défini la professionnalité de l'enseignant comme comportant trois dimensions : épistémologique, éthique, sociale. Nous avons précisé ce que recouvrait le savoir professionnel de l'enseignant ainsi que la pratique professionnelle. Nous avons également identifié un modèle d'analyse de cette activité qui permet de caractériser la professionnalité de l'enseignant. Mais la professionnalité n'est pas quelque chose de stable. C'est un « état » à un moment donné de l'individu dans le cadre de son activité professionnelle ; cet état est instable car toujours en construction (Trépos 1992, cité par Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995).

Ainsi la professionnalité évolue, change avec le temps. Pour Bourdoncle (1991), le processus qui conduit à construire, modifier la professionnalité est le développement professionnel.

II. Le développement professionnel de l'enseignant

A. Deux approches du développement professionnel

Dans un premier temps, il ne faut pas confondre le concept de développement professionnel avec les moyens par lesquels il s'effectue ni les indicateurs pour le mesurer.

Nous allons donc dans un premier temps définir ce qu'on entend par concept de développement professionnel car ce concept est un terme polysémique.
Si l'on s'intéresse exclusivement au champ sémantique du développement professionnel, on trouve des termes différents mais tous partagent la même idée d'un changement : croissance/ transformation/ perfectionnement/ processus d'apprentissage/ construction de compétences/ transformations identitaires/ transformation de compétences/ diversité/ recherche continue/ diversité de formes d'apprentissage.

Le développement professionnel apparaît comme un processus qui permet de construire la professionnalité. Nous avons vu que le travail de l'enseignant était constitué de compétences professionnelles. On peut donc penser qu'un développement professionnel peut être une augmentation des compétences maîtrisées par l'enseignant.
Daguzon (2010) souligne que cette notion de compétence permet bien d'inscrire les savoirs dans une évolution dans le temps. Les compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Toutefois cette approche réduit la compétence à la performance : A est plus compétent au temps t'qu'au temps t s'il sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2009). Or nous avons vu que la pratique professionnelle d'un enseignant n'est pas la juste mise en pratique de compétences dans une situation.
C'est en effet un travail adressé à autrui qui nécessite la mobilisation de nombreuses compétences simultanément mises en œuvre dans un contexte social d'interactions. Il apparaît donc nécessaire de ne pas considérer le développement professionnel des enseignants uniquement selon le constat d'augmentation des compétences professionnelles maîtrisées mais d'amélioration de sa pratique professionnelle.
Il convient donc de considérer qu'un enseignant devient plus compétent dès lors qu'il sait également adapter sa conduite à la situation : faire face à une nouvelle situation, s'adapter à une modification de la situation et savoir améliorer les procédures déjà connues et utilisées par des choix plus pertinents (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2009).

Le développement professionnel n'est donc pas un ajout de compétences mais une modification de la professionnalité de l'enseignant afin de rendre son action plus pertinente.

Après avoir défini l'enjeu du développement professionnel, il nous faut aborder son fonctionnement. Nous choisirons de partir de la définition de Jorro (2011) du développement professionnel puisqu'elle permet d'articuler les deux dimensions importantes du développement professionnel : des changements internes à l'enseignant et l'influence de l'environnement professionnel par les interactions à autrui pour les construire.

En effet, elle propose de le définir comme : « *un processus complexe sollicitant des éléments constitutifs (expériences, activités, habilités, image de soi, valeurs) à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modifications selon une dynamique d'engagement personnelle et collective.* » (Jorro, 2011, p106)

Ces deux aspects que nous convoquons dans la définition du développement professionnel sont issus de deux approches du développement qui se fondent sur deux conceptions différentes du rapport entre développement professionnel et apprentissage.

1) La perspective développementale

Dans une première perspective, le développement professionnel est abordé sous l'angle d'un processus linéaire et chronologique organisé en stades qui se succèdent (Frenay, Jorro et Poumay, 2011). Chacun de ces stades est une étape dans le développement de l'individu caractérisé par des particularités en termes de connaissances, attitudes, capacités d'analyse, identité. Chaque stade s'appuie sur le stade précédent, et représente un degré de complexité supérieur au stade antérieur (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). Chaque stade prépare son successeur, l'individu évolue en passant d'un stade à un autre, chacun étant plus complexe que l'autre, le sujet subit des changements dans ses comportements, pensées, jugements, façons d'agir (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Cette approche s'appuie sur celle des stades de développement de Piaget. Pour lui le développement se situe avant l'apprentissage sans que ces deux mécanismes soient dépendants.

Dans cette perspective, le développement ne dépend pas du milieu social du sujet ni de ses activités. C'est un processus interne à l'individu qui se produit quel que soit le milieu dans lequel il évolue mais également indépendamment de ses activés et de ses interactions avec les autres individus.

Dans cette approche, l'attention est centrée sur l'enseignant comme individu autonome hors de son contexte professionnel. Ainsi le développement de l'enseignant peut se faire de façon générique quel que soit son contexte professionnel. Il est donc possible de décrire l'évolution professionnelle d'un enseignant par des parcours composés de différentes phases pouvant servir de repère pour comprendre et expliquer le processus de socialisation professionnel ainsi que les crises et ruptures identitaires (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). Nous avons vu que la professionnalité d'un enseignant comportait plusieurs dimensions. Ainsi différents auteurs, ont proposé des modèles différents selon l'aspect de la professionnalité mis en avant. Cela conduit à disposer de plusieurs modèles de développement professionnel de l'enseignant portant sur une ou plusieurs dimensions professionnelles de l'enseignant.

Un premier modèle très générique, celui de Vonk (1988) repris par Uwamariya et Mukamurera, (2005) présente cinq différentes phases de l'évolution professionnelle : une phase pré-professionnelle puis une phase seuil lors de l'entrée dans le métier, une phase d'acquisition puis une phase de réorientation personnelle et professionnelle et une phase d'arrêt progressif. Ce modèle est très général et permet de prendre en compte la carrière d'un enseignant de façon globale : de sa formation initiale jusqu'à sa retraite. La limite de ce modèle est que les phases sont très longues et notre recherche correspond à une seule phase de ce modèle : la phase d'acquisition.

Le modèle de Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan (1996) est également trop générique puisqu'il décrit le développement professionnel uniquement par rapport à des niveaux de compétences : novice, débutant, enseignant compétent et enseignant efficace. Ce modèle est intéressant puisqu'il délimite des phases caractéristiques dans la carrière d'un enseignant titulaire. Cependant, la difficulté tient à la durée chacune de ces phases : il faut pouvoir définir quand un enseignant devient compétent et qu'il n'est plus débutant.

Huberman (1989) propose un modèle prenant en compte le développement professionnel de façon globale mais basé sur le nombre d'années d'expérience de l'enseignant. Ainsi l'évolution de carrière de l'enseignant est-elle définie par des phases selon l'expérience de l'enseignant, chacune d'elles se caractérisant par une posture et des activités.

Huberman identifie 5 étapes :

- Étape 1 : entre 1 et 3 ans de carrière : entrée dans la carrière. Lors de cette étape l'enseignant survit et découvre. Il est centré sur lui.
- Étape 2 : entre 4 et 6 ans de carrière : stabilisation : consolidation d'un répertoire pédagogique.
- Étape 3 : entre 7 et 25 ans de carrière : expérimentation : caractérisée par la volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe. L'expérimentation personnelle est développée au niveau du matériel utilisé, des démarches et des méthodes.
- Étape 4 : 25 et 35 ans de carrière : sérénité, distance affective et conservatisme.
- Étape 5 : entre 35 et 40 ans de carrière : période de désengagement.

Ce modèle est plus précis sur la durée des phases tout en abordant le développement professionnel de façon globale. D'autres modèles n'ont pas cette approche

et se centrent sur un aspect particulier, comme les modèles de Nault (1999), d'Uwamariya et Mukamurera (2005) et de Zeicher et Gore (1990).

Uwamariya et Mukamurera (2005) se centrent sur les aspects de socialisation, dimension importante de la professionnalité qu'il est intéressant de prendre en compte afin de ne pas se limiter à la construction de compétences dans le développement professionnel.

Pour Nault (1999), la socialisation commence par une phase informelle puis formelle avant une insertion professionnelle et une socialisation personnalisée pour terminer par une socialisation qu'il qualifie de rayonnement en fin de carrière.

Zeicher et Gore (1990) identifient quant à eux trois phases de socialisation : avant, pendant et après la formation initiale mais se centrent également sur le processus de socialisation pour décrire les différents stades de développement de l'enseignant sans aborder l'activité en classe.

Le point commun à tous ces modèles est qu'à chaque étape correspondent de nouveaux acquis ou caractéristiques sur le plan professionnel et personnel. C'est un développement linéaire : l'enseignant subit des changements successifs selon des stades chronologiques. Par contre, ces différents modèles ne se centrent pas tous sur les mêmes aspects puisque certains mettent plus en avant la socialisation (Nault, Zeicher et Gore) et d'autres, davantage le niveau d'expertise construit (Huberman et Barone). Compte tenu du fait que notre recherche ne porte pas uniquement sur la socialisation des enseignants, que nous n'analysons le développement professionnel qu'après la titularisation et non pendant la formation initiale, nous estimons que le modèle d'Huberman est le plus pertinent pour catégoriser les différents enseignants selon leur expérience professionnelle.

Ce modèle va nous permettre de pouvoir décrire les transformations du point de vue du sujet lors de son développement professionnel. En revanche la dimension du contexte professionnel et de l'apport du milieu ne sera pas prise en compte, ni les différences inter personnelles. Cela sous-entend que l'individu se développe de façon indépendante des évolutions de son environnement professionnel. Jorro (2011) souligne que cette conception du développement rend le parcours de l'enseignant quasi prévisible de l'entrée dans le métier à la manifestation de l'expertise. L'impact des éléments du contexte est très minoré. Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) soulignent en évoquant une étude d'Huberman que tous les enseignants ne passent pas forcément par les différents stades évoqués : un enseignant s'inscrit dans un contexte et dans une histoire de vie professionnelle dans lesquels des événements affectent forcément les enseignants. C'est pourquoi Siegler (1999 ; Crahay 2010) évoque plutôt les stades de développement qui se chevauchent comme des stratégies cognitives qui se présentent et sont susceptibles de se succéder, se chevaucher, d'entrer en compétition.

Cependant cette approche ne nous permet pas d'appréhender l'impact de l'environnement professionnel de l'enseignant dans son développement professionnel. Pourtant la définition d'Anne Jorro s'inscrit bien dans le cadre d'une interaction dynamique de l'individu avec les autres, qui permet au processus de développement de se dérouler. C'est pourquoi il nous faut prendre en compte la deuxième perspective du développement professionnel – qui se centre plus précisément sur les interactions – soit la perspective professionnalisante.

2) La perspective professionnalisante

Dans cette approche, le développement professionnel est vu comme un processus dynamique d'apprentissage. Bourdoncle (1991) souligne bien que le terme *professionnalisation* est emprunté à la sociologie anglo-saxonne des professions. En s'appuyant sur les analyses de Hoyle (1980 ; Bourdoncle 1991) il distingue deux sens à ce terme.

Le premier sens du terme *professionnalisation* ne renvoie pas à la pratique professionnelle mais à la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail et donc à la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné. R. Bourdoncle (1991) reprend le terme américain de *professionnisme*, désignant « les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective » (Bourdoncle, 1991, p.76) terme qu'il veut utiliser d'une façon neutre pour désigner les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession ».

Si le premier sens renvoie à la notion de professionnalisme, le second sens renvoie à l'idée de développement professionnel, c'est-à-dire aux processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs permettant une plus grande maîtrise et efficacité de la pratique d'un métier.

Selon V. Lang (1999), cette approche sous-entend que :

- Il existe des savoirs et des savoir-faire spécifiques propres à l'activité professionnelle en question.
- Les acteurs de cette profession vont devenir des « professionnels expérimentés » et acquérir une expertise.
- Le but de cette professionnalisation est de rendre ces acteurs efficaces.
- Elle concerne tout autant le groupe professionnel que l'individu : l'expertise doit être partagée par tout le groupe et non par un seul individu.

En effet, l'enseignant est considéré comme un apprenant qui, au fil du temps, construit et reconstruit ses savoirs. La vision de l'apprentissage est ici constructiviste dans

la mesure où les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement de savoirs. (Mukamurera et Uwamariya, 2005).

Dans ce sens, Lang (1999) souligne en suivant Bourdoncle (1993) que le processus de professionnalisation aboutit à la constitution d'une professionnalité caractéristique de l'exercice d'un métier donné. Dans cette optique, l'acteur joue un rôle essentiel dans son développement : il est capable de construire de nouvelles ressources de manière individuelle et/ ou collective pour apprendre et maîtriser son métier (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). En effet l'acteur est le mieux placé pour identifier ses points de faiblesse et les points forts de sa pratique. Le développement professionnel selon l'approche professionnalisante vise donc à atteindre un modèle de professionnalité comportant plusieurs dimensions : l'acquisition d'une identité professionnelle, de savoir-faire et de compétences.

B. Le processus du développement professionnel

1) Les éléments constitutifs

On peut ainsi définir le développement professionnel dans son aspect dynamique de professionnalisation comme la relation entre un sujet (ses ressources cognitives, affectives), ses actions (la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation) et l'environnement professionnel avec ses différents niveaux de contextes. social, culturel, temporel). Ces éléments sont interdépendants et permettront comme le soulignent Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009) de décrire, comprendre et expliquer le développement professionnel. Ces éléments peuvent être représentés en interaction par un schéma :

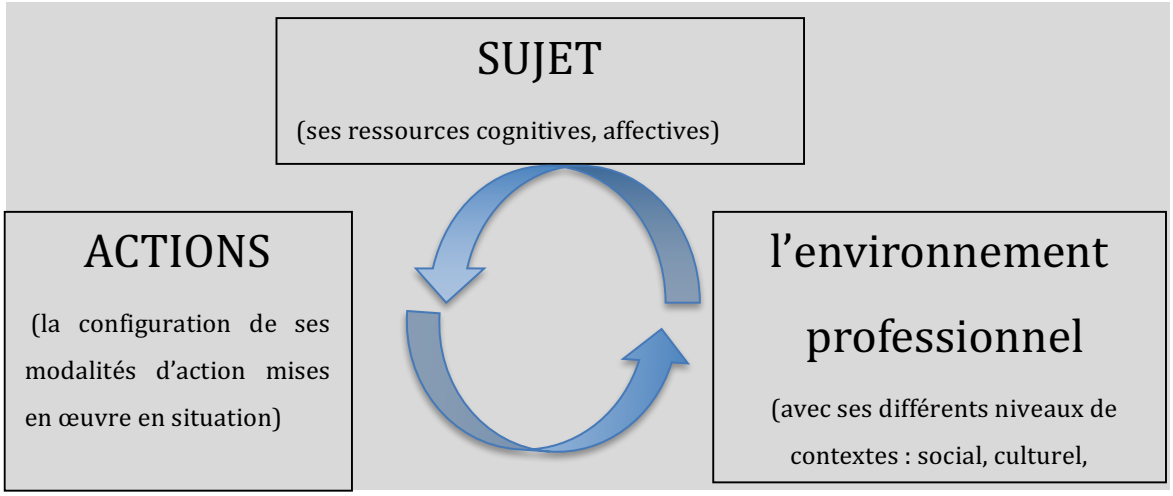


Schéma 4 : Développement professionnel, d'après le modèle de Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009)

Cette modélisation du développement professionnalisant de Lefeuvre, Garcia et Namolovan s'articule au cadre d'analyse de l'activité enseignante. En effet, dans le modèle d'analyse de Goigoux que nous avons adapté, figurent cinq ressources pour l'enseignant : l'institution, l'école, les élèves, l'inspecteur, l'enseignant lui-même. Les quatre premières ressources font partie de l'environnement professionnel (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009) et la dernière – l'enseignant – fait partie de l'élément « sujet ».

Après avoir clarifié les éléments constitutifs du processus du développement professionnel, nous allons chercher à définir le processus de façon précise : l'origine du processus, ses différentes étapes et mécanismes de fonctionnement, le rapport aux ressources.

2) Les éléments déclencheurs

Pour analyser l'origine de la construction d'une nouvelle connaissances professionnelles, nous chercherons ce qui conduit l'enseignant à s'engager dans ce processus de modification.

Nous allons nous appuyer sur les travaux analysant les motifs des enseignants d'entrer en formation. En effet, nous considérons dans cette recherche que la formation est un des leviers du changement mais pas le seul.

Les motifs d'entrer en formation sont les raisons qui conduisent l'enseignant à s'engager dans un changement de pratique professionnelle. Or nous avons vu que l'enseignant apprend dans bien d'autres situations que les situations de formation et en particulier dans son quotidien en s'appuyant sur les ressources de son environnement. C'est pourquoi, nous pouvons étendre ces motifs d'entrer en formation à toutes les situations qui conduisent à une évolution des composantes de la professionnalité de l'enseignant.

Nous pourrions nous limiter à analyser l'origine de ces changements par une mise en parallèle de cette situation avec celle des élèves dans le contexte scolaire à partir du concept de motivation (Viau, 2004). Dans ce cas, l'engagement dans le processus de changement reposerait sur des facteurs internes au sujet ou externes, liés à l'environnement (école, dispositif de formation, société).

Toutefois ces facteurs n'interviennent qu'en amont comme facteurs de « base » (Bourgois, 1998) ; la motivation provient réellement de l'interaction entre deux facteurs fondamentaux : la valeur attribuée à la formation et l'espérance de l'enseignant de réussir dans cette tâche. Selon cette approche, la motivation dépend d'une part, des interactions

entre les dispositions internes de l'enseignant et d'autre part, de son environnement à un moment donné de sa trajectoire.

Cette approche est plus complète car elle prend en compte l'enseignant dans son évolution professionnelle en tant qu'individu en interaction avec son environnement. En effet si nous prenons en compte que la motivation sans la contextualiser au parcours de l'enseignant, cela catégorise les enseignants dans un rapport à la motivation relevant d'un état figé, n'évoluant pas selon leur parcours. Considérer l'enseignant dans son environnement et dans sa trajectoire de vie permet en revanche d'identifier un premier déclencheur de cette motivation à s'engager dans un changement : les événements biographiques de la vie de l'enseignant ou des inflexions dans sa trajectoire (Bourgeois 1998).

On peut aussi ne pas s'arrêter uniquement aux réalités d'événements biographiques mais aux transformations identitaires qui les accompagnent et aux significations que le sujet leur attribue dans son contexte social. Cette approche nous permet de définir l'identité du sujet comme un complexe cognito-affectif dynamique en tension entre différentes figures identitaires (Bourgeois 1996). Ces différentes identités sont liées pour une part aux différents rôles sociaux de l'individu, mais elles sont également dues à deux autres types de différences dans les identités du sujet qui nous intéressent plus particulièrement pour expliquer les raisons qui conduisent un sujet à s'inscrire dans un changement sur le plan professionnel. Il s'agit de la distinction entre l'identité d'appartenance (héritée) et l'identité de référence (visée), mais également de la distinction entre l'identité pour autrui (celle donnée à voir à l'autre) et l'identité pour soi. Ces deux séries de distinctions qui peuvent se croiser, conduisent à délimiter quatre figures identitaires possibles (Kaddouri, 2011). Ainsi, selon les moments de sa trajectoire, le sujet oscille entre concordance et discordance de ces figures identitaires multiples. En effet, non seulement l'identité du sujet est composée de plusieurs aspects mais de surcroît, elle s'inscrit dans une dynamique, ce qui produit inévitablement un équilibre instable. En situation de tension identitaire, le sujet, par une stratégie identitaire, va chercher à rétablir une concordance entre les différentes composantes de son identité. Cette concordance est toujours provisoire car l'identité n'est pas figée mais s'inscrit dans une dynamique faite de tensions et d'interactions entre les différentes composantes de l'identité (Kaddouri, 1999).

En situation de discordance, des tensions apparaissent entre les différentes figures identitaires : entre l'image de soi héritée et celle visée mais également entre le l'image que le sujet à de lui et celle qu'il pense que les autres perçoivent de lui.

Ces tensions peuvent être de trois types (Kaddouri, 2011) :

- Soit elles touchent les fondements de l'identité et un changement profond est nécessaire, voire des ruptures.

- Soit ce sont des tensions structurelles qui ne touchent pas les fondements et leur dépassement est possible par des aménagements identitaires.
- Soit ces tensions sont latentes, elles sont présentes, mais tolérées ; parfois elles passent inaperçues.

Ces tensions sont des ruptures d'équilibre mais elles représentent également des possibilités d'action pour rétablir un équilibre. L'engagement dans la construction d'un changement peut apparaître pour l'enseignant comme la solution pour retrouver un équilibre de son identité professionnelle (Kaddouri, 2011). Mais cela apparaît surtout lorsque les tensions sont structurelles. Les tensions touchant les fondements de l'identité professionnelle peuvent être tellement douloureuses que l'enseignant peut y renoncer, auquel cas, l'enseignant résiste à s'engager dans un processus de changement afin de préserver son identité. Il se situe alors dans un processus de « préservation identitaire ». Changer reviendrait à ébranler son modèle identitaire de référence (Bourgeois, 1998).
Ces tensions structurelles peuvent intervenir dans deux cas. Lorsque l'enseignant est déjà engagé dans une dynamique de transformation identitaire (par exemple en changement de fonction) ; la construction de nouvelles connaissances professionnelles apparaît alors comme une solution pour réussir cette modification identitaire et retrouver un équilibre, une concordance entre son identité héritée et celle visée. Une autre dynamique identitaire permettant l'inscription de l'enseignant dans un changement de connaissances se produit lorsqu'il perçoit que son identité est menacée. Dans ce cas, la recherche de la préservation de son identité peut également devenir un moteur de changement. L'apport de nouvelles connaissances apparaît alors comme le moyen de réaffirmer l'identité positive qu'il avait, mais qui s'est trouvée un moment menacée (Bourgeois 1998).

Lorsque cette tension est latente, aucune dynamique ne s'enclenche puisque cette tension reste inconsciente pour l'enseignant.

Le concept de dynamique identitaire permet d'expliciter les tensions identitaires qui conduisent un enseignant à s'engager dans un processus de modification des composantes de sa professionnalité. Nous allons à présent aborder le processus du développement professionnel et ses étapes, en identifiant deux voies principales : par la réflexion et par la relation à autrui.

3) Les dynamiques du développement professionnel

1) Par la réflexion

L'enseignant joue un rôle important dans son propre développement professionnel. Le travail personnel de l'enseignant, son engagement personnel est un facteur déterminant.

Jusqu'au début des années 90, le processus considéré comme le plus important du développement professionnel était celui de l'analyse : l'enseignant apprend par la pratique et par la réflexion sur son action (Huberman, 1995) par l'analyse de sa propre pratique. L'enseignant réfléchit dans et sur sa pratique afin que les résultats de cette analyse deviennent une référence pour ses actions futures. Lieberman et Miller (1990) définissent même cette réflexion comme une forme de recherche continue effectuée par l'enseignant sur sa propre pratique. Ses savoirs sont identifiés comme des savoirs d'expérience par Tardif, Lessard et Lahaye (1991) dans leur classification des savoirs enseignants, à côté des savoirs disciplinaires, curriculaires et de formation. C'est pourquoi le modèle du praticien réflexif de Schön (1994) ; repris notamment par Perrenoud (2001), apparaît comme moteur du développement professionnel. En effet étymologiquement, *réfléchir*, par sa composition – préfixe ré- signifiant le mouvement en arrière, suivi du radical fléchir, renvoyant à la flexibilité de celui qui se courbe – traduit le retour sur soi et le pas de côté qui permet l'auto-analyse. Le professionnel est ainsi celui qui est capable de reconsidérer son expérience, d'y réfléchir, et d'en tirer un apprentissage.

Le maître considéré comme un *praticien réflexif* sait réguler son activité tout en la menant et enrichit sa pratique par une analyse critique de ses gestes professionnels. Le maître se constitue ainsi une expertise. L'analyse de son action est alors le moteur de son développement professionnel. La réflexion amène l'individu à recourir à ses habiletés cognitives en vue de la théorisation de ses actions et de ses expériences (Schön, 1994 ; Perrenoud 2001). Le résultat de son analyse devient une référence pour ses actions futures. Comme le soulignent Lieberman et Miller (1990), le développement professionnel signifie alors une forme de recherche continuelle effectuée par l'enseignant sur sa propre pratique.

Ce dialogue intérieur comme moteur de développement professionnel est également utilisé dans la perspective où l'enseignant dans sa pratique de classe résout des dilemmes entraînant des changements conceptuels, signes de construction de connaissances (Legendre, 1998). Pourtant, même si les savoirs d'expérience sont utilisés de façon privilégiée par les enseignants (Uwamariya, 2005), ils sont enrichis par d'autres savoirs qui sont intégrés aux savoirs enseignants. Par conséquent, la seule analyse de son activité ne permet pas en tant que telle de contribuer au développement professionnel, si elle reste en rupture avec l'environnement. En effet, en nous appuyant sur la théorisation du développement professionnel de Jorro (2011), nous avons pu établir que la dynamique était certes, interne à l'individu mais également associée à la relation aux autres.

2) Par la relation à autrui

L'organisation des échanges peut être différente mais elle passe toujours par un processus qui permet simultanément, par les échanges sociaux, de partager des savoirs mais également de les incorporer à sa propre pratique professionnelle.

La relation à autrui peut également permettre d'influencer des composantes de la professionnalité dans sa dimension sociale : l'identité professionnelle de l'enseignant.

L'activité narrative est la forme privilégiée de l'expression de l'identité du sujet (Malet, 1999). En effet, l'enseignant « s'ex-pose » à travers son discours et la médiatisation d'un tiers permet lui permet de passer d'une expérience sensible à une expérience réflexive. (Malet, 1999).

La reconnaissance de l'autre peut renforcer le degré d'estime de soi et un sentiment de compétence (Perez-Roux, 2012). C'est pourquoi, la reconnaissance au travail reste un levier essentiel pour permettre le développement professionnel (Jorro, 2011).

Un autre mécanisme de développement est la remise en question de son identité par la relation à l'autre *via* deux mécanismes : le premier, par lequel l'individu tend à se distinguer des autres (identisation) et le second, par lequel l'individu se reconnaît identique à l'autre (identification). Ces remises en question sont provoquées par les relations interpersonnelles : soit par le choc de la rencontre avec l'autre, soit grâce à une relation de confiance qui permettra à l'enseignant d'oser s'engager dans un changement (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier 2001).

La relation à autrui permet d'aborder la troisième composante de la professionnalité : les valeurs. Régis Malet (1999) propose la mise en discussion entre les enseignants non plus simplement de leur pratique mais aussi de leurs valeurs. Ces discussions contribuent à réduire la charge émotionnelle des expériences morales de l'enseignant, de réfléchir sur les valeurs qui sous-tendent ces pratiques, de les confronter à celles des autres et ainsi de parvenir à une plus grande autonomie dans les valeurs de chacun.

Certaines théories socio-cognitives peuvent expliciter ces processus de production de savoirs construits dans l'interaction avec les autres : celle de l'apprentissage social (Bandura, 1976) ou bien celle de Doise, Mugny et Perret-Clermont (1976) permettent d'expliciter ces interrelations.

L'apprentissage social permet d'expliquer comment les sujets par leur capacité symbolique, peuvent apprendre de nouveaux « patrons » de comportements par la représentation imagée ou bien par la description verbale. L'apprentissage par l'imitation ou bien par l'observation active d'un modèle est un processus également possible. Le conflit socio-cognitif participe également des apprentissages. En effet les désaccords de points de vue lors des échanges créent un déséquilibre entre les individus et un déséquilibre intra-individuel car l'individu est amené à remettre en cause son point de vue initial.

Bourgeois et Nizet (1999) identifient quatre facteurs favorisant l'interaction sociale pour qu'elle soit source d'apprentissage :

- Le degré d'asymétrie de la relation sociale : une relation fortement asymétrique ne favorise pas la régulation du conflit socio-cognitif.
- L'intensité de l'interaction : l'intensité de l'interaction verbale, la fréquence des désaccords, l'intensité des argumentations sont des facteurs favorables aux apprentissages.
- Les caractéristiques de l'interaction sociale : les situations qui combinent un climat socio-affectif favorable et une confrontation de points de vue divergents sont favorables. Dionne (2009) insiste également sur l'importance de qualités relationnelles et de communication.
- Les partenaires doivent maîtriser des préalables cognitifs et sociaux.

4) Le fonctionnement du processus de développement

Huberman (1995) a élaboré un modèle permettant de comprendre le rôle des interactions avec les pairs dans le développement professionnel d'un enseignant. Ainsi il identifie plusieurs étapes qui peuvent ne pas se situer dans le même ordre, et dans lesquelles des apports sont issus de l'extérieur (apports didactiques, analyse pédagogique, apports conceptuels).

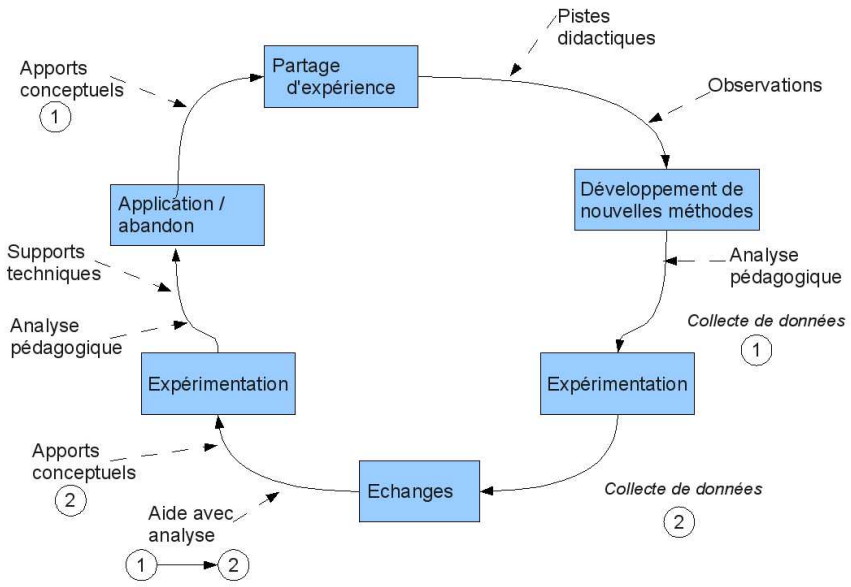


Schéma 5 : Modèle de Huberman (1995) du développement professionnel par les interactions avec autrui

Ce modèle explicite le processus de développement professionnel dans ses interactions aux autres mais ne le met en relation ni avec la pratique de classe de

l'enseignant ni avec le processus de développement professionnel par réflexion. En revanche, le modèle de Keiny (1996) permet cette articulation. En effet, il place l'enseignant au centre, entre deux lieux, deux contextes interdépendants : l'un, social (le groupe d'enseignants) et l'autre, pratique et individuel (l'activité de classe). Ainsi, la pratique suscite la réflexion qui est relayée au sein du groupe par l'enseignant et le groupe construit et suggère des actions qui sont expérimentées en classe.

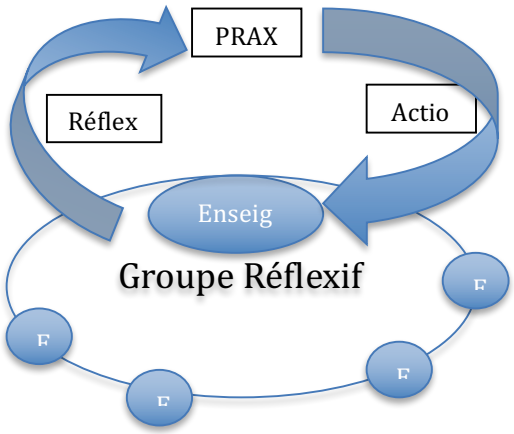


Schéma 6 : Modèle de Keiny (1996) du développement

Ce modèle met en exergue l'articulation entre la pratique de l'enseignant dans sa classe et les interactions du collectif enseignant. Cela nous conduit à résumer le développement professionnel de l'enseignant dans son aspect professionnalisant par un schéma synthétisant les différents aspects que nous avons développés :

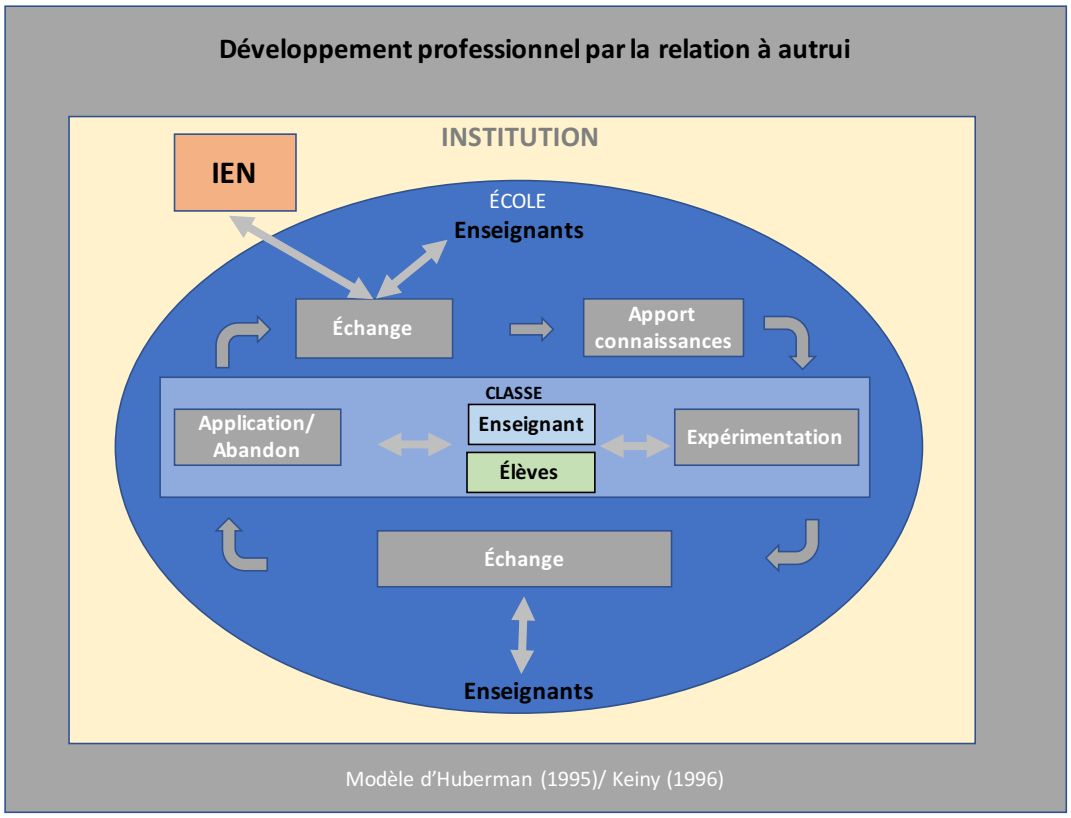


Schéma 7 : Développement professionnel par la relation à autrui

La professionnalité a été définie selon trois dimensions : une dimension éthique, une dimension sociale et une dimension épistémologique. Nous avons caractérisé le développement professionnel comme un processus dynamique d'apprentissage comportant différentes étapes : échanges/ apport de connaissances/ expérimentation/ application-abandon et trouvant son origine dans des tensions identitaires. Dans ce processus d'apprentissage, l'enseignant entre en interaction avec son environnement à différents moments du processus. Ces interactions peuvent avoir lieu avec les différentes ressources de l'environnement. Pour mieux caractériser le fonctionnement de cet apprentissage, nous allons à présent nous intéresser à la façon dont l'enseignant utilise les ressources de son environnement.

5) Le rapport aux ressources des enseignants

Pour aborder l'utilisation des ressources par les enseignants, il semble intéressant de s'appuyer sur la recherche de Leroyer (2013) sur le rapport au support dans le travail de préparation des enseignants. En effet nous pourrons à partir de ce cadre d'analyse, analyser le rapport aux ressources des enseignants dans la construction de leur changement de pratique professionnelle.

La recherche de Leroyer porte sur le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants et plus particulièrement les façons d'utiliser

les supports d'enseignement que sont les manuels. Les supports utilisés pour la préparation de classe sont considérés comme des ressources mobilisées.

Les interactions entre les supports d'enseignement, dans le travail de préparation de la classe, et les enseignants sont considérées par l'auteur comme une situation particulière de mobilisation de ressources par un enseignant. Ainsi, Laurence Leroyer propose-t-elle un cadre d'analyse de la mobilisation des ressources par l'enseignant en identifiant trois types de rapports au support de l'enseignant : il peut en être le concepteur, l'adaptateur, ou l'utilisateur.

L'étude du rapport au support de l'enseignant s'appuie sur le rapport au « savoir » (Charlot, 1997). Un parallèle peut être établi entre le savoir et le support dans la mesure où dans les deux cas, l'enseignant entretient un ensemble de relations particulières avec les différents savoirs et les différentes ressources du contexte professionnel. En effet, en fonction de son parcours de vie, mais aussi du type de savoirs et de son contexte social, la relation que le sujet établit avec le savoir n'est pas identique. Selon Laurence Leroyer, l'utilisation des différents supports à la disposition de l'enseignant relève de cette même problématique de construction des savoirs, qui suppose d'établir une relation entre le sujet et le support, comme avec les savoirs ; dans les deux cas, cette relation est dépendante de l'individu qui la construit et du contexte. Ainsi, Leroyer définit-elle le rapport au support comme : « *un ensemble de relations liées aux supports d'enseignement qu'un enseignant entretient avec les contraintes et les ressources du contexte professionnel dans lequel il évolue ainsi que celles liées aux formes communes de cette vie professionnelle* » (Leroyer, 2013, p. 148).

La typologie des rapports aux supports d'enseignement des enseignants lors de la préparation de classe qu'elle a affinée à travers sa recherche peut être synthétisée en un tableau :

Concepteur	Concevoir, inventer	L'enseignant conçoit sa séance à partir de ses connaissances et de son expérience. Il fabrique le matériel pédagogique.
Adaptateur	Sélectionner, combiner	A partir de plusieurs ressources, l'enseignant conçoit sa séance, il crée son matériel pédagogique à partir d'une sélection dans les supports proposés dans les ressources consultées.
	Modifier, remplacer, inverser	L'enseignant suit le support d'enseignement mais il en modifie certains aspects en se fondant sur ses connaissances et son expérience. Le matériel pédagogique proposé est modifié.
	Ajouter, compléter	L'enseignant suit le support d'enseignement mais le complète sans y apporter de changement (en se référant à son expérience). Le matériel pédagogique proposé par la ressource est complété mais n'a pas changé.

Utilisateur	S'appliquer	L'enseignant s'approprie les supports en se référant à ses connaissances ou à ses expériences. Il utilise le matériel qu'il possède déjà ou celui proposé par la ressource de référence.
	Appliquer	L'enseignant reproduit ce qui est proposé dans les supports d'enseignement. Il utilise le matériel pédagogique proposé par la ressource.

Tableau 1 : Typologie du travail de préparation en fonction du rapport au support de l'enseignement de L. Leroyer

Ce cadre d'analyse semble intéressant à utiliser dans le cas de la construction d'une connaissance professionnelle par l'enseignant à partir de son environnement. En effet, ce changement de pratique, ce nouveau schème se construit à partir de ressources à la disposition de l'enseignant. Comme dans la préparation de la classe, l'enseignant a à sa disposition un ensemble d'outils qu'il utilise différemment selon la relation qu'il a établie avec eux. Nous pouvons donc établir un parallèle entre ces deux situations que sont la préparation de la classe et la construction de compétences professionnelles au niveau du rapport à la ressource établi par l'enseignant.

Ainsi nous disposerons d'une typologie des rapports à la ressource dans le changement de pratique. En nous appuyant sur la proposition de L. Leroyer, nous pouvons élaborer ainsi trois catégories possibles de rapports aux ressources :

- l'utilisation directe de la nouvelle connaissance issue de la ressource ;
- une adaptation de la connaissance issue de la ressource ;
- une re-conception nouvelle à partir de nouvelles connaissances issues de la ressource.

C. Caractériser le développement professionnel

Nous pouvons à présent, à partir du modèle du développement professionnel de Lefeuvre, articulé au modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux, caractériser la construction d'un changement de pratique comme une trace de développement professionnel. Ainsi pour décrire et repérer le développement professionnel, nous pourrons partir d'une modification de pratique constatée par l'enseignant que nous chercherons à décrire à partir d'indicateurs. Ces indicateurs porteront sur les processus de changement (déclenchement, phase, mécanisme) mais également sur les ressources mobilisées lors de ce processus.

Nous nous référons au modèle de Cross (2010) décrit pour catégoriser les différentes connaissances enseignantes. Nous pourrons donc décrire le changement de pratique par :

- **Son origine** : qu'est ce qui a provoqué ce changement ? Quelles ressources parmi les cinq identifiées dans le modèle d'analyse de l'activité enseignante ont provoqué un changement ?
- **Les ressources professionnelles mobilisées pour les construire** : quelle ressource a apporté une connaissance qui a permis de construire ce changement ?
- **Le rapport aux ressources de l'enseignant :** avec quel rapport à la ressource l'enseignant a-t-il modifié sa pratique professionnelle à partir de cette nouvelle connaissance ?
- **La temporalité de l'épisode de modification :** dans quelle temporalité ce changement s'est-il construit ?

Nous avons décrit le processus de changement de pratique professionnelle de l'enseignant et identifié des indicateurs pour le repérer et le caractériser. A partir du modèle de Goigoux, nous avons noté le fait que les différentes ressources de son environnement sont mobilisées dans cette dynamique. Il semble donc nécessaire de caractériser chacune de ces ressources se trouvant dans son environnement professionnel.

III. L'environnement professionnel

L'enseignant développe sa professionnalité dans presque toutes les circonstances de sa vie, de façon formelle comme informelle (Lieberman,1996 ;1999). C'est pourquoi, nous allons aborder l'environnement de l'enseignant dans sa globalité et caractériser de façon précise les ressources professionnelles dont il est constitué. Nous les aborderons selon trois niveaux d'organisation : la classe, l'école, la circonscription.

A. La classe

L'enseignant travaille quotidiennement dans « sa » classe. C'est le lieu où s'exprime sa pratique de classe quotidienne avec les élèves. Mais si la classe est un lieu géographique bien identifié, il est défini par plusieurs éléments, tout d'abord par les élèves mais également les conditions de travail qui dans ce cas relèvent de l'institution.

1) L'institution : les conditions de travail

Si la majorité des enseignants du premier degré exerce quotidiennement dans une même classe, d'autres enseignants ne disposent pas de ces conditions de travail stables. Certains exercent dans plusieurs classes de façon régulière et organisée par un emploi du temps ; c'est le cas des enseignants qui complètent les temps partiels ou le temps de décharge des directeurs ou des formateurs. D'autres enseignants changent de classes de façon plus

aléatoire non prévue ; ce sont les enseignants qui remplacent les enseignants absents. L'enseignant peut également enseigner dans des structures différentes : l'école maternelle ou l'école élémentaire, en enseignement spécialisé. Nous pouvons donc nous interroger sur l'influence de ces conditions de travail sur la construction de leurs connaissances.

Les enseignants ne sont pas obligatoirement nommés dans l'école, la classe qu'ils souhaitent puisque l'attribution des postes repose sur des règles administratives. Selon les départements, certaines règles peuvent différer, mais la principale règle est fondée sur l'ancienneté générale de service, donc le nombre d'années d'expérience. Ainsi, certains enseignants sont amenés à enseigner principalement dans plusieurs classes, en enseignement spécialisé à un moment de leur carrière sans que cela relève d'un choix personnel, l'institution imposant un cadre de travail qui influence le travail quotidien de l'enseignant. Nous avons vu que l'environnement professionnel de l'enseignant avait une influence sur son développement professionnel. Nous pouvons donc dire qu'à travers cette proposition de cadre de travail, l'institution influence la construction de la professionnalité de l'enseignant.

2) Les élèves

Les enfants sont accueillis dans des écoles d'un même secteur géographique. Ainsi selon les secteurs géographiques, les enfants ne seront pas issus du même environnement social. C'est ce critère qui détermine principalement le fait que les écoles soient ou non placées en éducation prioritaire. Dans les écoles classées en éducation prioritaire les enfants sont majoritairement issus de classes sociales défavorisées. Au contraire, dans les écoles situées dans des zones favorisées, les élèves accueillis sont issus majoritairement des classes sociales favorisées. Entre ces deux extrêmes, de nombreuses écoles accueillent une population scolaire mixte.

Selon cet environnement social, les conditions de travail ne sont pas identiques : en effet dans toutes les classes situées en éducation prioritaire, le nombre d'élèves par classe est plus faible que dans les autres écoles (en moyenne cinq élèves de moins par classe).

Il existe donc indéniablement des différences dans le fonctionnement de la classe selon les lieux d'enseignement. Cependant, nous avons vu qu'on ne peut pas définir les élèves comme entité unique : tous les élèves d'une classe ne sont pas identiques, que cela soit au niveau de leurs compétences, de leurs besoins, de leur personnalité, de leur fonctionnement. Ainsi selon la composition du groupe classe, l'enseignant sera obligé de prendre en compte les élèves de façon plus individuelle, ces contraintes le conduisant ainsi à adapter son travail. Cette prise en compte de l'élève d'une façon globale ou plus

individuelle peut influencer les compétences que l'enseignant sera obligé de développer pour assurer ses missions professionnelles.

Au niveau de la classe, nous voyons donc deux ressources qui peuvent influencer le développement professionnel de l'enseignant : les élèves et l'institution. Nous allons maintenant analyser un autre niveau d'organisation de l'école qui entre en interaction avec l'enseignant et qui est donc susceptible d'influencer son développement professionnel.

B. L'école : Les pratiques collectives des enseignants

1) Définition des pratiques collectives

Nous pouvons partir de la définition du travail partagé de l'enseignant établie par Marcel et Murillo (2014) qui le caractérisent comme l'ensemble de ses activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes.

Lefeuvre (2010, b) identifie trois types d'arguments pour justifier ce développement de ce travail entre enseignants : ces interactions permettent de résoudre des problèmes pédagogiques, d'augmenter l'efficacité des établissements et de favoriser le développement professionnel des enseignants.

Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat (2002) proposent de distinguer différents regroupements selon leurs finalités. Ils différencient « l'équipe pédagogique » du « collectif de travail ». L'équipe pédagogique est une entrée institutionnelle dans laquelle le travail commun des enseignants constitue « *le cadre qui permet de définir des moyens d'action pour réaliser les objectifs qu'elle a définis*. » Le collectif de travail se situe du côté des enseignants. Le travail commun est alors conçu pour « penser leurs actions », que cela soit l'aménagement du milieu de travail, la mise en projet et ses conditions d'existence dans l'école. Ainsi, Marcel (2009) montre l'existence d'interrelations entre la dynamique à l'œuvre dans l'école dans le travail collaboratif et la dynamique pédagogique que les enseignants mettent en place dans leur classe. Il existerait ainsi une influence entre le travail du collectif et la pratique de classe de l'enseignant. Ce travail collectif permet également de dépasser des difficultés vécues comme personnelles pour les reconfigurer en questions

professionnelles ; ainsi, par la mise en discussion des manières de faire et de penser, le collectif permet de sortir d'une logique individualiste (Barrère, Saujat et Lantheaume 2008).

Ce travail de collaboration entre enseignants est une prescription de l'institution. En effet, il est clairement décrit dans le référentiel professionnel de l'enseignant : dans la compétence 10 : « Coopérer au sein d'une équipe ».

L'institution scolaire définit des cadres réglementaires de concertations enseignantes au sein de l'école (conseil de maîtres et le conseil des maîtres de cycle et aujourd'hui conseil école-collège) qui représentent les espaces formalisés d'après Lefeuvre (2010, a).

Le conseil des maîtres de l'école (cf. Décret n° 321- 15 du code de l'éducation) est composé du directeur et de l'ensemble des maîtres. Le conseil des maîtres donne son avis sur l'organisation du service et sur tous les problèmes concernant la vie de l'école. Le conseil des maîtres de cycle (cf. Décret n°2008- 263 du 14 mars 2008, article 5) est constitué des membres de l'équipe pédagogique exerçant dans un cycle. Il fait le point sur la progression des enfants dans l'acquisition des diverses compétences définies pour ce cycle et formule les propositions de passage de classe des élèves.

Cependant, nous avons vu que le travail prescrit n'est pas l'activité réelle de l'enseignant. L'injonction ne suffit pas pour permettre la mise en place de ces collectifs, le contexte socio-historique de l'établissement, la culture de l'école ont une influence plus importante (Piot, 2009).

Ce type de travail repose plus sur l'engagement individuel des enseignants au sein de l'école que sur les prescriptions de l'institution. La mise en place d'un travail collectif repose sur l'engagement individuel des enseignants (Piot, 2009). Pourtant Lessard, Kamanzi, Larochelle (2009) avancent l'idée que ce travail collaboratif peut exister même s'il est imposé et non comme le résultat d'une volonté partagée du groupe. Par contre les effets de ce travail collectif ne seront pas identiques. Les auteurs s'appuient sur la distinction établie par Hargreaves (1994) entre la véritable collaboration – spontanée, volontaire et intégrée aux processus de travail – et la collégialité contrainte. Dans le premier cas, les enseignants ont tendance à manifester des attitudes positives, considérant la collaboration comme porteuse de confiance professionnelle et de cohérence dans l'action. Dans le second, lorsqu'il est ressenti comme une obligation, le travail collectif est moins porteur d'efficacité et devient une source de craintes. Les enseignants y consentent ; sans toutefois s'en saisir comme un levier de travail pertinent.

2) Facteurs influençant le travail collectif des enseignants

Lessard *et al* ont regroupé en quatre catégories les facteurs pouvant favoriser ou non le travail collectif des enseignants :

- **Les caractéristiques professionnelles** mobilisées par les enseignants. Deux types de facteurs influencent l'intensité du travail collaboratif des enseignants :
    - la préoccupation pédagogique des enseignants : le questionnement professionnel dans lequel se situe l'enseignant ;
    - le sentiment de compétence des enseignants qui s'appuie sur l'estime qu'ils ont d'eux et la confiance aux autres. Cette perception de compétence favorise le travail collectif alors que celui d'incompétence renforce le repli sur soi.
- **L'organisation de travail au sein de l'école :** Les auteurs démontrent un lien entre l'organisation de l'école et l'importance de la collaboration entre les enseignants. Plus les relations entre les membres du groupe sont satisfaisantes pour eux, plus le travail collectif est important. Un autre facteur favorisant est l'institutionnalisation et l'organisation de ces temps.
- **L'environnement interne et externe de l'école :** Avec une importance moins importante que les éléments précédents, Lessard et al. montrent que les éléments de l'environnement interne de l'école peuvent influencer le travail collaboratif. Il s'agit de facteurs comme l'origine sociale des élèves qui composent la classe, la taille de l'école, la stabilité de l'équipe éducative, les ressources matérielles, financières et humaines. Par ailleurs, l'environnement externe (situation géographique, sociale, culturelle) de l'école peut également avoir un effet sur le travail collectif des enseignants.
- **Les caractéristiques personnelles des enseignants :** certaines caractéristiques personnelles des enseignants comme l'ancienneté professionnelle et le genre, la trajectoire biographique des enseignants (leurs expériences antérieures dans et hors du champ scolaire) ont un effet sur leur implication dans le travail collaboratif avec les collègues de travail au sein de l'école.

3) Le contenu des échanges

Les pratiques collectives des enseignants sont des pratiques de collaboration, de coordination entre enseignants pour la réalisation de dispositifs pédagogiques, de planification des enseignements mais également des échanges entre enseignants à propos de sujets scolaires.

Pour catégoriser les activités des enseignants en dehors de la classe nous pouvons nous appuyer sur le travail de Tardif et Lessard (1999) qui distinguent quatre types de

pratiques collectives. Le premier type de pratique est la collaboration entre enseignants du même cycle d'apprentissage pour la planification de l'enseignement. Le second type est la collaboration entre enseignants expérimentés et enseignants novices : les novices observent ou bien demandent des conseils, des indications aux enseignants expérimentés concernant leur planification ou leur mode de fonctionnement en classe. Pour Ramigues (2009), ce travail partagé permet aux enseignants de créer ensemble des outils, des dispositifs, des moyens pour mettre en œuvre la prescription institutionnelle. Le troisième type concerne également les enseignants novices mais dans leurs échanges entre eux. Les enseignants novices collaborent facilement entre eux car ils ont besoin d'échanges qui les rassurent et les aide. Le dernière type de collaboration concernant le partage des tâches pédagogiques : certains enseignants partagent des tâches d'enseignement entre eux. Il peut s'agir par exemple d'échanges de service.

Ces catégories de pratiques collectives peuvent avoir plusieurs fonctions pour les enseignants (Lefeuvre, 2010) :

- diminuer la charge mentale de travail ;
- augmenter l'acquisition de savoirs et savoir-faire professionnels ;
- faciliter l'aide et le soutien aux élèves en difficulté ;
- donner une image cohérente des pratiques pédagogiques auprès des parents et de l'institution.

La fonction du travail collectif permettant d'augmenter l'acquisition de savoirs professionnels est celle qui nous intéresse puisqu'elle s'inscrit dans le développement professionnel. En effet, la construction de nouvelles connaissances par la relation à autrui est l'une des deux voies identifiées dans le processus de développement professionnel.

4) Les lieux d'échange

Les échanges peuvent se faire dans différents espaces : formalisés (conseils des maîtres, de cycle) ou informels (déjeuner, récréation, accueil, …) (Lefeuvre, 2010).
La différence entre ces deux temps est l'absence d'objectifs clairement définis et de cadre de travail (ordre du jour, compte rendu de décision, …) dans les temps informels et généralement sur des temps courts qui n'ont pas l'objectif de développer un travail collaboratif entre enseignants.

Nous nous intéresserons donc dans cette recherche à deux types de situations d'échanges

- Type 1 : échanges institutionnelles
- Type 2 : échanges informels

5) Les niveaux de collaboration

Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009), ont élaboré une grille permettant d'apprécier le niveau de collaboration des collectifs de travail. Cette échelle d'intensité identifie sept niveaux de collaboration.

Niveau	Qualification
1	Aucune collaboration
2	Discussions informelles
3	Cohabitation
4	Coordination
5	Collaboration
6	Coopération
7	Co-élaboration

Selon les travaux de Marcel (2009), les pratiques collectives enseignantes sont source d'apprentissage professionnel des enseignants. Elles permettent de construire et de mobiliser des savoirs professionnels. Nous avons identifié différents critères permettant de décrire le travail collectif et des facteurs qui peuvent le favoriser ou non.

C. L'inspecteur

L'organisation de l'enseignement primaire est fortement déconcentrée. L'école n'est pas une entité juridique autonome comme les établissements secondaires ; le niveau d'encadrement pédagogique et administratif le plus proche des écoles est celui de la circonscription d'inspection de l'Éducation nationale.

Le terme de circonscription apparaît d'abord dans une lettre du ministre Salvandy aux recteurs en 1838 pour souligner que la taille du territoire que l'inspecteur doit parcourir pour inspecter les classes est trop étendue. En effet le territoire de l'action d'inspecteur était le département. Mais il faut attendre la loi du 15 mars 1850 pour que le territoire d'action de l'inspecteur soit défini : on parle alors d'arrondissement. En 1921, la taille des circonscriptions est posée par le ministre à partir des critères géographiques et de densité urbaine. « circonscriptions montagneuses pas plus de 250 classes, les circonscriptions rurales 300, les circonscriptions urbaines 500 ». En 1987, ce n'est plus le ministre qui fixe l'étendue des circonscriptions, c'est aux inspecteurs d'académie de le faire. On constate qu'il a toujours été recherché une proximité entre les écoles et l'encadrement de l'inspecteur.

La plupart des circonscriptions comprennent un inspecteur, deux conseillers pédagogiques et une secrétaire. (rapport des inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, Durpaire, Guerin et Jardin, 2003).

Les conseillers pédagogiques sont apparus en 1960 (cf. circulaire du 27 octobre 1960) pour faire face à l'accompagnement des maîtres débutants. Le conseiller pédagogique agit auprès des enseignants au niveau de la circonscription pour aider, conseiller, accompagner, animer. Ses missions sont définies actuellement par une note de service de mai 1996.

La secrétaire de circonscription est un personnel administratif chargé de la gestion administrative des enseignants, des remplacements, de la transmission des informations ; elle assiste l'inspecteur dans ses fonctions. Les équipes de circonscription interviennent directement dans la vie des écoles et sur le travail enseignant. L'inspecteur est le supérieur hiérarchique des enseignants du premier degré puisque le directeur n'a pas cette position. Pourtant l'inspecteur est à distance de l'école et de son quotidien. Ses équipes constituent un relais des informations institutionnelles et un encadrement pédagogique de proximité pour les enseignants du premier degré.

Avec l'équipe de circonscription et en particulier les conseillers pédagogiques, Jarousse, Leroy-Audouin et Mingrat (1997) identifient dans leur recherche un point commun à tous les IEN. L'équipe de circonscription représente en effet pour eux un appui indispensable à l'efficacité de leur action.

1) Les missions de l'inspecteur

1) Définition des missions

Les missions de l'inspecteur sont définies actuellement par un texte réglementaire : une circulaire du 11 décembre 2015. Cet écrit est la 4e circulaire depuis les années 90 (1990, 2005, 2009 et 2015) portant sur la définition des missions des inspecteurs, chacun d'eux abrogeant le texte précédent. C'est donc une redéfinition des missions qui est proposée à chaque fois.

L'évolution de ces textes est liée à l'évolution de la politique éducative : le texte de 1990 vient après la loi d'orientation de 1989, le texte de 2009 vient conclure deux ans de réformes menées par le ministre Darcos (réformes des programmes, mise en place de l'aide personnalisée, …). Le texte de 2015 vient conclure la refondation de l'École engagée depuis 2013.

Les missions des inspecteurs étaient présentées en quatre chapitres en 2005 : évaluation, animation et impulsion, formation, expertise. Dans la circulaire de 2009 ; il n'en

reste que deux : pilotage pédagogique et *management*. La mission d'inspection était très détaillée dans la circulaire de 2005 ; dans le texte de 2009 c'est un acte de *management*.

Les inspections constituaient « le cœur de métier » en 2005 ; dans la circulaire de 2009 la priorité des inspecteurs est « l'amélioration constante par les élèves des savoirs et des compétences ».

Si l'on compare à présent la circulaire de 2009 et celle de 2015, on observe un abandon du terme *management* et de la référence à la LOF (Loi Organique de finance). Un changement d'ordre des missions est également constaté puisqu'en 2009, l'ordre était : pilotage pédagogique/ *management*/ conseil. En 2015 : l'ordre devient : inspection, évaluation, formation/ pilotage/ conseil.

Le pilotage n'est plus la première mission de l'inspecteur : c'est l'inspection, la formation des enseignants qui devient la priorité dans la mesure où ce sont les leviers de la mise en place des nouvelles réformes. L'inspection est maintenant un accompagnement, un acte de formation alors qu'en 2009, l'inspection avait pour mission de vérifier la conformité du travail enseignant ainsi que son efficacité, en se référant aux résultats des élèves.

Ces modifications ont pour but d'accompagner les modifications de la politique nationale. Quelles que soient les modifications proposées, la définition des missions des inspecteurs se réfère toujours à l'article R. 241-19 du code de l'éducation : « les corps d'inspections sont chargés de « veiller à la mise en œuvre dans les classes, les écoles et établissements, de la politique éducative définie par le ministre de l'Éducation nationale et des lois et règlements relatifs à l'action éducatrice de l'État ».

Le travail des inspecteurs défini dans cette circulaire est d' « expliciter le sens des réformes, contribuer à leur application au plus près des personnels et des élèves (…) ils contribuent à la mise en œuvre effective des orientations de la loi » (circulaire de 2015).

2) L'autorité

Le rôle de l'inspecteur auprès de l'enseignant ne peut être évoqué sans aborder la question de la relation d'autorité.

L'inspecteur est le supérieur hiérarchique de l'enseignant et à ce titre, il représente l'institution scolaire et ses injonctions auprès des enseignants. Il s'agit donc d'une relation dissymétrique (Prairat, 2012 ; Rey, 2012) entre deux personnes qui peut être analysée des deux points de vue. Nous nous intéresserons à ces deux points de vue, avec, toutefois, des finalités différentes. Du côté de l'inspecteur, nous nous réfèrerons à la définition de son positionnement pour pouvoir décrire son action et la manière dont il s'appuie sur ce rapport d'autorité. Nous sommes aussi amenée à analyser cette relation du côté de l'enseignant

en analysant comment il construit ses compétences professionnelles et en particulier dans ses interactions avec l'inspecteur (Marin et Rey, 2012).

Au sens latin, celui qui a de l'autorité – l'*auctoritas* – est celui qui est à la fois garant, exemple et auteur. Jacques Ardoino (2006) rapproche l'autorité de la possibilité d'autoriser, pour indiquer qu'il s'agit de « *reconnaitre à quelqu'un la faculté, la capacité, la compétence, le droit, le pouvoir de faire légitimement quelque chose et lui permettre de l'accomplir* » (p61).

C'est donc pour lui, une influence qui s'exerce sur la cognition, les attitudes, le comportement, les émotions et leur expression. L'autorité se définit par opposition à la contrainte par la force mais est également opposée à la persuasion par arguments (van Zanten, 2008)

Des recherches sur l'autorité ont été conduites à partir de différents cadres théoriques et domaines de recherche. Ainsi, la psychanalyse étudie-t-elle les relations de pouvoir qui s'établissent sans que les acteurs en soient conscients et le pouvoir comme un mécanisme de défense, dans les relations parents-enfants. Les théoriciens de l'échange social envisagent cette notion dans les relations interpersonnelles d'échange en lien avec le pouvoir (Ardoino, 2006).

C'est dans ce cadre que la notion d'autorité est abordée dans notre recherche, dans le relationnel entre l'enseignant et l'inspecteur. Il faut donc se poser la question de l'autorité dans sa relation de pouvoir. Or, cette notion n'est pas l'attribut d'une personne mais une façon de poser le relationnel avec l'autre.

Différents modèles de l'autorité ont été proposés (Léonard, 2005) en termes d'autorité de type divin, donnée par Dieu d'autorité de nature mais également dans une relation de domination ou de référence à la science en s'appuyant sur le raisonnement ou encore en termes de contrat (Rousseau, 1999).

Léonard (2005) utilise le cadre de Weber (1922) pour proposer une analyse portant sur trois formes de pouvoir légitime : l'autorité traditionnelle, l'autorité légale rationnelle, et l'autorité charismatique. Chacune de ces formes se fonde sur des valeurs différentes.

L'autorité charismatique se fonde sur les qualités personnelles d'un individu et sur la confiance spéciale que lui accordent les autres membres du groupe. Ces pouvoirs n'existent que parce que les individus du groupe lui reconnaissent cette place de *leader*.

De manière différente, l'autorité traditionnelle s'appuie sur le respect sacré des coutumes et de ceux qui détiennent du pouvoir selon cette tradition.

La forme légale de l'autorité se fonde sur la validité de la loi. Dans ce cas, celui qui détient l'autorité n'en est détenteur que par les fonctions qu'il occupe. Par conséquent, dès lors que cette personne quitte ses fonctions, elle perd son autorité légale. Cette autorité se base donc sur une reconnaissance de savoirs et de compétences liés à une situation. Cela

interroge le rapport entre pouvoir et savoir. Merlin (2009) analysant les écrits de Foucault souligne que le savoir sert le pouvoir dans son action pratique mais que le pouvoir incite en retour le savoir.

L'inspecteur tire donc son autorité de cette dernière forme de pouvoir. Mais un autre paramètre permet de caractériser le profil de l'IEN : la nature des relations sociales instaurées (Jarousse, Leroy-Audouin et Mingrat 1997). En effet, ces auteurs soulignent l'importance de la nature des relations entre l'inspecteur et l'équipe pédagogique mais également avec les directeurs d'écoles.

3) Classification des missions de l'inspecteur

La circulaire définissant les missions de l'inspecteur centre surtout l'activité de inspecteur sur l'inspection, la formation et l'accompagnement des enseignants.

Pourtant les inspecteurs généraux, dans leur rapport sur les tâches des inspecteurs territoriaux (2000), constatent des différences importantes dans les activités professionnelles des inspecteurs. L'inspection finit par être la variable d'ajustement de leur activité, la quantité d'inspections possibles dépendant du temps restant à l'inspecteur lorsque toutes les autres tâches ont été effectuées.

Les différentes tâches relevées sont : l'administratif (24%)[3], les inspections et visites (21%), les réunions avec les partenaires (16%), les réunions institutionnelles (13%) la formation (10%), les réunions pédagogiques avec les enseignants (10%) et le recrutement (6%). Dans ce rapport, il est cependant souligné que le temps passé pour chacune de ces tâches est très variable d'un inspecteur à l'autre. Ainsi certains inspecteurs indiquent passer plus d'un tiers de leur temps à des tâches administratives, alors que pour d'autres, celles-ci ne représentent que 15 à 20% de leur temps de travail. En effet, le travail de l'inspecteur est de même nature que celui de l'enseignant : c'est une situation discrétionnaire de travail où les modes opératoires et les procédures ne sont pas clarifiés ; c'est à l'inspecteur de les définir.

C'est pourquoi Starck (2009) propose d'organiser les activités de l'IEN autour de deux pôles en fonction de la nature de ses activités : « enseigner » et « administrer l'acte d'enseigner ». Cette catégorisation permet de regrouper les activités de l'IEN selon leur nature. Lorsqu'il s'agit d'« administrer l'activité d'enseigner », les IEN sont le dernier rouage de la prescription institutionnelle. Ils suivent essentiellement des directives, appliquent les textes réglementaires et garantissent leur mise en œuvre sur le terrain. Leur marge de manœuvre réside dans la stratégie déployée pour y parvenir. Lorsqu'il s'agit « d'enseigner » ce sont principalement les activités d'inspection et de formation.

[3] Les pourcentages indiqués pour chacune des activités mentionnées correspondent à des moyennes.

L'inspection de classe est une des activités principales de l'IEN. Dans les trois objectifs visés lors de cette évaluation, l'un d'entre eux relève explicitement de notre problématique : « améliorer la qualité de l'enseignement » en intervenant auprès des enseignants. Mais les deux autres objectifs sont également centrés sur l'enseignant mais de façon indirecte : gestion de sa carrière, reconnaissance et valorisation de son investissement (d'après le rapport sur l'évaluation des personnels de l'Éducation nationale de 2013). Ces deux objectifs sont deux leviers également qui peuvent contribuer à développer les compétences des enseignants, surtout pouvant donner un but, un sens à cette dynamique de changement.

2) Les inspections

1) Cadre historique

À partir de la Restauration, l'État manifeste un intérêt évident pour la surveillance et le contrôle des écoles. Ces missions sont confiées à deux comités : l'un cantonal et l'autre local. L'article de Ferrier (1999) permet de retracer l'historique des inspections du primaire.

Dans les instructions officielles du 13 août 1835, une forme de définition de l'inspection des écoles primaires est donnée sans que les modalités d'observation soient précisées. La création de ce corps d'inspecteurs relevant de l'État se retrouve en concurrence aux comités locaux qui continuent de visiter les écoles.

En 1887, sous la pression des instituteurs ayant toute confiance dans les inspecteurs, la surveillance des délégués locaux est minimisée. Leurs missions ne portent plus que sur l'état des locaux, du matériel mais ne doivent plus se centrer sur l'enseignement qui devient la seule prérogative des inspecteurs.

Au départ, l'inspection était une inspection d'école, un écrit était transmis uniquement à l'inspecteur d'académie. Entre 1862 et 1882, le ministre impose même un modèle national de bulletin d'inspection. L'enseignant ne disposait alors d'aucune trace de la visite de l'inspecteur.

Le bulletin d'inspection en direction de l'instituteur est introduit en 1892 pour que les observations de l'inspecteur soient portées à la connaissance du maître. Ainsi cet écrit devient une pièce essentielle dans la gestion des carrières et un outil de formation au service de l'efficacité de l'enseignement. Ce changement donne une place plus importante lors de l'inspection à l'observation des leçons et donc une attention moindre aux autres activités du maître et aux productions des élèves. Ainsi l'inspection d'école est devenue une inspection individuelle centrée sur le maître en classe.

Les textes de juillet 1990 (cf. décret 18/07/1990 et la note de service du 4 juillet 1990) témoignent d'un nouvel état d'esprit : l'appréciation individuelle de l'enseignant est replacée dans le cadre plus général de l'établissement. Ferrier (1999) souligne qu'à travers l'étude historique de l'inspection, on retrouve toujours un faible cadrage institutionnel de l'inspection.

2) Définition de l'inspection de classe

Actuellement les textes définissant l'inspection de classe sont nombreux. Pourtant les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale en 2013 font le même constat dix ans après Ferrier, en écrivant : *« le cadre normatif de l'évaluation des enseignants témoigne d'un effort ancien (…) pour autant il demeure par bien des aspects, peu lisible, voire incomplet » (page 10).*

L'institution de l'évaluation s'appuie sur le texte le plus général relatif à tout fonctionnaire, soit la loi 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée portant droits et obligations des fonctionnaires. Cette loi précise les modalités de l'évaluation des fonctionnaires : « Les notes et appréciations générales attribuées aux fonctionnaires et exprimant leur valeur professionnelle leur sont communiquées.

Puis il existe des textes spécifiques à l'Éducation nationale qui délimitent l'inspection :

- Le code de l'éducation, l'article L. 912.1-1 *: « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique ne peut porter atteinte à cette liberté.* »
- La note de service n° 83-512 du 13 décembre 1983 (modifiée par la note de service n° 94-262 du 2 novembre 1994) *: Modalités de l'inspection des personnels enseignants*

La circulaire du 19 mai 2009 sur les missions des corps d'inspection apporte quelques éléments sur la finalité des inspections sans pour autant apporter des éléments concrets :

« L'inspection individuelle des enseignants dans leur classe est essentielle pour vérifier la qualité de l'enseignement dispensé. Elle l'est aussi pour assurer le pilotage de l'action éducative dans l'académie. Elle permet une observation fine et une connaissance approfondie de l'état des disciplines et des activités de l'école ou de l'établissement. Elle vérifie le respect des programmes, l'application des réformes et mesure l'efficacité de l'enseignement dispensé en fonction des résultats et des acquis des élèves. »

L'inspection individuelle des enseignants est évoquée dans ce texte comme un moyen de vérifier la qualité de l'enseignement, il est souligné que l'inspecteur ne doit pas

se limiter à dresser des constats ; *« les corps d'inspection ont le devoir de conseiller les professeurs, d'impulser et d'encourager les bonnes pratiques ».*

Dans la circulaire de 2015 sur les missions de l'inspecteur, les finalités de l'inspection sont identifiées pas ses modalités. La lecture de ces textes fait apparaître des éléments sur le déroulement de l'inspection : informer avant la visite, tenue et modalité de l'entretien après une observation de classe et la rédaction d'un rapport d'inspection. Les aspects administratifs sont également évoqués : temporalité de transmission du rapport, procédure en cas de refus d'inspection, organisation des entretiens.

Les modalités d'évaluation (les observables par exemple), les critères d'évaluation, de notation ne sont pas explicités. Ce manque de cadrage est identifié par les inspecteurs généraux (2013) comme entraînant des disparités de pratiques malgré des usages professionnels du corps d'inspection et donc ayant un caractère inéquitable.

L'entretien entre l'inspecteur et l'enseignant est un temps fort de l'inspection pendant lequel un échange entre professionnels est possible pour faire le point sur ses pratiques et ses besoins de formation dans une dynamique de progrès. (L'évaluation des enseignants, 2013) pourtant la posture de l'inspecteur a un caractère important dans son déroulement. Le sentiment de crainte de l'inspection suscité chez les enseignants par l'inspection est dû à la dissymétrie statutaire entre les acteurs et à la légitimité de l'IEN en tant que juge des pratiques.

Cette crainte est également causée par la temporalité des inspections. Celles-ci se déroulant tous les trois ou dix ans, selon les cas, elles entraînent une dramatisation de l'acte d'inspection et limitent la possibilité de dialogue entre l'enseignant et l'inspecteur (Rayou et van Zanten, 2004). Ces auteurs soulignent qu'outre l'enjeu très important associé à cette rencontre trop rare, elle génère une sur-préparation de la visite de classe au risque de la voir devenir « une mascarade » empêchant un dialogue authentique sur la pratique de classe de l'enseignant.

Quatre régimes d'inspection se différencient également par les buts visés : sanctionner, normaliser, responsabiliser, co-élaborer un savoir. L'inspection autorise donc des pratiques évaluatives très diverses.

3) Différents types d'inspection

Marcel (2009) a analysé la première inspection des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole français pour en dégager un modèle permettant de caractériser les inspections. Pour cela, il se réfère à la théorie socio-cognitive de la causalité triadique réciproque de Bandura (2003)

Cet auteur s'appuie sur trois dimensions pour caractériser trois types d'inspection :

- Le vécu de la séance d'inspection.

- Le contexte d'exercice de l'enseignant : son contexte de classe, sa place dans le collectif enseignant.
- L'histoire personnelle et professionnelle de l'enseignant : les attentes de l'inspection, son efficacité professionnelle.

Marcel (2009) dégage trois types d'inspections :

- **L'inspection formation** : dans cette catégorie d'inspection, l'enseignant a un vécu positif de la situation d'inspection. Il réinvestit les conseils de l'inspecteur et se situe en position d'analyse de sa pratique professionnelle. Cette forme de vécu d'inspection est liée à la fois au contexte d'exercice de l'enseignant, à son histoire professionnelle et personnelle, mais également à son identité professionnelle (Marcel, 2009). Elle est caractérisée par une concordance entre l'image de soi de l'enseignant et celle renvoyée par l'institution. Les paroles de l'inspecteur valident les pratiques de l'enseignant en augmentant ainsi son sentiment d'efficacité. Ce vécu positif de l'inspection est en lien avec une bonne intégration dans l'école.

- **L'inspection jugement** : dans cette catégorie d'inspection, l'enseignant a également un vécu positif de la situation d'inspection, il partage l'avis de l'inspecteur dans l'analyse de sa pratique. L'inspecteur apparaît comme neutre pour évaluer la pratique de l'enseignant (points positifs et points négatifs). Mais cette inspection n'a pas d'impact sur l'identité professionnelle de l'enseignant, contrairement à l'inspection formation. Le contexte d'exercice de l'enseignant est variable selon les enseignants.

- **L'inspection châtiment :** cette inspection est vécue négativement par l'enseignant. Il peut y avoir un hiatus entre le vécu positif de l'inspection et l'évaluation de l'inspecteur, provoquant un sentiment d'injustice, par incompréhension de la position de l'inspecteur. Lorsque le contexte d'exercice est caractérisé par une intégration difficile dans l'école avec les collègues, l'enseignant est en attente de conseils. Cette situation d'inspection châtiment provoque une régression de l'identité professionnelle.

Il semble intéressant de compléter ce cadre par la recherche de N. Mosconi et N. Heideiger (2003) qui se sont intéressées à la relation inspecteur-enseignante lors des inspections du point de vue du vocabulaire utilisé pour décrire les situations d'inspection.

Ces auteures ont relevé un caractère disproportionné des affects dans l'acte d'inspection que cela soit avant ou pendant l'inspection, ce qui les conduit à formuler l'hypothèse de la mise en œuvre de processus psychiques profonds. En effet, les enseignantes utilisent des mots très affectifs pour décrire la situation d'inspection, comme pour décrire l'inspecteur. Même si ce n'est pas l'objet de notre étude actuelle, il convient de noter que les rapports de genre, quand ils renforcent les rapports de domination hiérarchique jouent un rôle exacerbé dans la représentation de l'inspection pour l'inspecté. Les enjeux au regard de rapports de domination sont accrus.

3) Profils d'inspecteurs

Nous avons vu que le contenu de l'activité professionnelle des inspecteurs peut varier. L'inspecteur a donc des choix à effectuer qui s'expriment parmi ses différentes missions, mais également dans la façon de les mener (Jarousse, Leroy-Audouin et Mingrat, 1997). Ces différences, Sénore (1999) les a catégorisées à partir d'une étude sur l'activité d'inspection. Il définit, dans sa thèse, trois styles d'inspecteurs:

- Le style charismatique : l'inspecteur met en avant sa personnalité.
- Le style techniciste : l'inspecteur met en avant sa connaissance des techniques pédagogiques et des procédures institutionnelles.
- Le style déontologique : l'inspecteur place les relations entre inspecteurs et enseignants dans un espace de discussion proprement éthique.

Pour cet auteur, c'est ce dernier positionnement qui est le plus pertinent. D'autres auteurs en se centrant également sur les pratiques d'inspection définissent d'autres catégories de profil d'inspecteurs. Ainsi Marcel (2000) a défini cinq profils d'IEN selon leur pratique d'inspection : l'IEN- psychologue, l'IEN-patron, l'IEN pragmatique, l'IEN-régulateur, l'IEN- gestionnaire.

Il explique ces différents profils selon trois types différents de critères :

- le parcours professionnel des IEN : diplôme, âge, posture et identité professionnelle ;
- le déroulement des inspections : durée des différents moments, prise en compte du contexte avant l'inspection et place du rapport d'inspection ;
- le rapport à l'enseignant et à sa prise en compte.

Face à ces profils d'IEN, Marcel définit des profils d'inspectés en fonction de leur positionnement face à l'inspection :

- le candide ;

- le favorable ;
- l'aigri ;
- le sceptique ;
- le proche de l'IEN ;
- l'opposant.

Ces profils permettent d'identifier des postures différentes des enseignants avant[4] et pendant l'observation de la classe, mais aussi pendant l'entretien. Ils permettent également d'analyser le positionnement de l'enseignement par rapport à l'IEN et plus globalement, au dispositif de l'inspection.

Starck (2010) adopte une approche semblable qui prend en compte à la fois la posture de l'inspecteur et de l'enseignant. Mais il établit un lien de tension entre les deux acteurs en se plaçant dans le cadre conceptuel de l'ergonomie d'Yves Clot. Pour Starck, cette posture permet d'appréhender la façon dont les acteurs s'engagent pour résoudre les tensions existantes entre deux fonctions dévolues à l'inspection : le contrôle et le conseil formatif. Selon les manières de résoudre ces tensions, il est possible de dégager des « régimes » (terme qu'il emprunte à Yves Clot, 1995) de l'activité d'inspection :

- juge- baron *versus* accusé ;
- thérapeute *versus* patient ;
- *manager versus* négociateur.

D. Les situations de formation

Parent et ses collaborateurs (1999) identifient la formation continue comme un moyen de favoriser le développement professionnel. Les formations sont à la fois un moyen et un lieu de rencontre entre les enseignants qui peuvent apprendre, échanger et partager (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Le lieu et la philosophie de la formation ne s'opposent plus à l'univers de l'école ; les lieux de formation sont maintenant « intégrés », entre lieu de travail et de formation (Malet, 2010).

[4] Cela peut se traduire par l'appréhension.

1) Les contenus de formation

Les contenus de formation sont fortement dépendants du cadre de référence sur lequel s'appuient les concepteurs de la formation, avec en arrière-plan, le dilemme récurrent sur la nature des apports à privilégier en formation continue : théoriques ou pratiques ?

Les termes « théorie » et « savoirs théoriques », très souvent utilisés par les formateurs et les enseignants, ne sont pas pour autant réellement définis, comme s'il s'agissait de savoirs inaccessibles, difficilement ou guère transférables, que l'on globaliserait sous l'appellation « théorie ». Le mot « théorie » entrelace deux champs de référence : celui du savoir scientifique et celui de ses principes épistémologiques (Guigue, 1998). La généricité de ses emplois rend nécessaire la distinction entre (i) une théorie de référence permettant d'analyser des actions pédagogiques, (ii) des savoirs disciplinaires de niveau universitaire et (iii) la didactique disciplinaire qui favorise la transformation des savoirs universitaires en savoirs enseignés (Houpert, 2005). La fréquente confusion entre les trois valences de la polysémie du mot « théorie » est à l'origine du brouillage que nous observons dans le vocabulaire courant.

En revanche, l'expression « pratique » relève pour ses usagers d'un apport concret, étroitement associé à l'exercice professionnel de l'enseignant et à ce titre s'opposerait à un apport théorique très décontextualisé. Ce sont ces connaissances, procédures concrètes qui sont très souvent sollicitées en formation par les enseignants (rapport IGEN, 2013). Les attentes des enseignants sont des informations directement utilisables, sur le « comment faire » plutôt que sur le « pourquoi » (Charlier, 1998).

Une voie possible de cet apport « concret et contextualisé à la classe » est d'aborder en formation les gestes professionnels. Ce contenu de formation complexe à traiter par sa dimension très contextualisée et très individualisée est néanmoins indispensable dans la mesure où ces gestes professionnels sont les outils de transmission du savoir dans les situations de classe (Jaubert et Rebière, 2010).

Les formations ne permettent pas seulement des apports de contenu, quelle que soit leur nature. Issues de l'expérience ou théoriques, elles donnent l'habitude aux enseignants de confronter leurs pratiques et leurs savoirs avec d'autres (Rayou et van Zanten, 2004). Cet apprentissage de la critique et de la réflexion sur son action est un élément important d'une formation professionnelle, tout autant que les dimensions techniques et opératoires des gestes professionnels (Malet, 2004).

2) Les dispositifs de formation possibles

Un dispositif est un agencement de procédés en vue d'atteindre un but. Un dispositif de formation a donc pour but de faire apprendre avec des procédés pédagogiques et didactiques en mobilisant des fonctions d'animation, de gestion, d'évaluation qui concrétisent l'intention de formation (Orly et Vidal-Gomel, 2011).

Actuellement deux types de formation sont mis en œuvre ; l'un constitué des démarches classiques de transmission de savoirs et l'autre, plus récent, s'appuie sur des dispositifs d'analyse de pratiques (Bulea et Bronckart, 2010).

Cependant entre ces deux types de dispositifs extrêmes, de nombreux autres tentent d'articuler les dimensions réflexive et didactique.

Jaubert et Rebière (1997) proposent un dispositif permettant d'allier apport de connaissances, analyse de pratique et remise en cause des représentations initiales sur la connaissance et la formation. Ce dispositif se compose d'une mise en situation dans une Pratique Provoquée de Communication, une phase de décontextualisation pour l'analyse, une phase d'apport théorique avant de recontextualiser ces connaissances dans les différentes situations de classe.

Dépasser l'approche dichotomique théorie / pratique du métier requiert également de s'appuyer sur un dispositif de formation *in vivo*, ancré en établissement scolaire pour susciter chez des enseignants de même statut une réflexion autour des savoirs professionnels émergeant de leur action pédagogique et de leur analyse (Rayou, Ria, 2009).

3) Les paramètres d'une formation contribuant au développement professionnel des enseignants

La complexité de l'acte d'enseigner nécessite que la formation des enseignants allie apports théoriques sur les notions enseignées et analyse de pratique (Bulea et Bronckart, 2010). L'ancrage sur le terrain est en effet indispensable pour qu'une formation permette réellement l'amélioration des pratiques d'enseignement (Maulini, 2015).

Houpert (2005) identifie les principes d'une formation efficace. Pour lui, la première condition est d'impliquer le formé en le rendant acteur de sa formation, tout en prenant en compte son parcours, ses représentations et ses conditions de travail dans les contenus de formation dispensés. Le deuxième critère concerne le transfert dans la classe des apports de la formation, et la mise en place d'observables du changement produit dans la pratique de classe, après la formation. Enfin le troisième critère est l'interaction avec les autres formés pendant le temps de formation.

Cette théorisation a été précisée par Maulini (2015), pour qui la prise en compte du formé se fait par la mise en activité de l'enseignant pendant la formation, avec une attention au contenu de la formation, laquelle doit se trouver dans sa zone de développement. La prise en compte de la réalité de la classe se fait à plusieurs niveaux. Elle concerne tout d'abord le contenu même de la formation, avec la nécessaire explicitation de l'appui théorique de la formation, articulé à une « démonstration pratique » que feront les formateurs. Cet auteur prône un accompagnement critique en classe et une réflexion appuyée sur des observables après la formation. Il recentre ainsi l'objectif de formation sur ses effets sur l'amélioration des résultats des élèves. Il inscrit la formation dans le collectif quotidien de l'école, sans créer un collectif provisoire le temps de la formation.

4) Historique de la formation en France

Actuellement la formation continue est composée principalement des animations pédagogiques alors qu'avant 2008, il existait une formation continue en parallèle des animations pédagogiques.

L'évolution historique des animations pédagogiques permet de constater qu'elles étaient à l'origine, en 1833, organisées par les instituteurs eux-mêmes. L'institution n'interviendra qu'en 1837, par un arrêté afin d'éviter les abus en posant quelques règles (arrêté du 10/02/1837, Sardella, 1987). Les conférences doivent permettre aux enseignants de *« conférer entre eux sur l'enseignement, ses procédés et méthodes et sur les principes qui doivent diriger l'éducation et la conduite des maîtres » (arrêté du 10/2/1837).* Elles fonctionnent sous forme d'associations. Les instituteurs y adhèrent librement, et abordent les thèmes qu'ils souhaitent, discutent de diverses questions qui se rattachent à leur profession, rendent compte et critiquent des ouvrages lus. Ils sont invités à l'échange et à la mutualisation de pratiques pédagogiques et à créer des liens de solidarité.

Pourtant, peu à peu, ces conférences d'instituteurs tendent à disparaître car elles traitent de sujets de plus en plus éloignés des préoccupations professionnelles des enseignants. Elles réapparaissent cependant rapidement après 1850 sous le nom de « conférences faites aux instituteurs », suite à la mise en place de cours de perfectionnement dans les départements pourvus d'écoles normales. Selon Louis Pierre Sardella, elles sont cependant « *réduites à une suite de cours magistraux* ».

Les directives de Jules Ferry dans l'arrêté du 5 juin 1880 complétées par la circulaire du 10 août de la même année, rendent les conférences obligatoires pour assurer une « *action efficace et permanente* ». De plus, cette circulaire fait référence à l'importance de tenir compte des besoins en formation des instituteurs : *« la liste des questions à débattre*

est dressée par les instituteurs eux-mêmes, l'inspecteur d'Académie choisit dans cette liste les sujets de chaque session ». A partir de 1925, les conférences doivent être source d'information : c'est l'Inspecteur d'Académie qui doit arrêter l'ordre du jour en fonction des directives ministérielles.

Ces dispositifs n'ont guère plus de succès qu'auparavant comme en témoigne la page d'archive du *Journal des instituteurs et des institutrices* du 14 janvier 1928 qui montre la façon dont étaient perçus ces temps de formation par les enseignants : ils y étaient passifs et rétifs. Puis, les animations pédagogiques succèdent aux conférences pédagogiques. Loin d'être seulement un changement de terme, c'est un changement d'attitude et de conception du rôle de l'inspecteur en charge d'une circonscription premier degré.

L'institution invite les inspecteurs à « *généraliser les réunions de concertation* ». Il est nettement précisé que « *l'animation pédagogique n'est pas une fin en soi. Son objet est l'amélioration continue de l'enseignement et l'intérêt des maîtres retomberait bientôt si la réflexion et la concertation ne devaient pas aboutir à des mesures concrètes, à des résultats visibles* ». Si dans les années précédentes, les thèmes des conférences pédagogiques étaient imposés, les inspecteurs disposent au cours de ces années de la liberté de choix.

La circulaire du 15 janvier 1991 n'aborde que la durée des animations pédagogiques qui devra désormais être de douze heures annuelles par enseignant. En 2008, (Circulaire n° 2008-105 du 6-8-2008) la réorganisation du temps scolaire impose dix-huit heures « d'animation et de formation » dans le cadre des obligations de service des enseignants.

A l'origine, il s'agissait donc d'un type de formation professionnelle plutôt centrée sur les individus où les enseignants étaient acteurs de leur formation. Puis l'institution s'est saisie de ces temps de concertation pour en faire un levier pour mettre en œuvre ses politiques. Toujours présent dans le premier degré, ce dispositif est basé sur l'obligation de participation. Il a évolué, s'est transformé mais n'a jamais été´ abrogé.

Avant 2008, l'organisation de la formation initiale et continue était liée puisque les enseignants titulaires partaient en formation et laissaient ainsi leur classe à des enseignants stagiaires. Le remplacement des enseignants titulaires pendant les temps de formation était assuré par les enseignants stagiaires. Aujourd'hui l'organisation de la formation initiale ne permet plus cette organisation de la formation continue puisque les enseignants stagiaires sont placés en responsabilité annuelle de classe à mi-temps, en alternance avec leur formation.

Les enseignants titulaires qui partent en formation continue aujourd'hui doivent être remplacés par des enseignants remplaçants. Ainsi dans la plupart des académies, il n'existe plus ou presque plus d'actions de formation continue ouvertes aux candidatures individuelles, tant pèsent les actions à public désigné : nouveaux directeurs d'école,

formation spécialisée (rapport IGEN/ IGAENR, sur la formation continue des enseignants, 2013).

Actuellement, les animations pédagogiques, qui font maintenant partie intégrante de la formation continue, ont pour objectif de doter les professeurs des écoles des compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à la réussite de tous les élèves. La formation des enseignants est maintenant constituée des animations et de formations de circonscription.

A partir des orientations nationales, académiques et départementales, l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) définit sur son territoire les formations qu'il souhaite mettre en œuvre. Ces formations sont donc maintenant un des aspects du travail de l'IEN. Il donc nécessaire d'inclure les formations au sein des actions de l'IEN pouvant influencer le développement professionnel des enseignants. Nous allons donc chercher à circonscrire les actions de l'inspecteur.

L'environnement professionnel de l'enseignant est donc constitué des différentes ressources. Chacune d'elles présente des caractéristiques pouvant influencer le développement professionnel des enseignants. L'institution par les conditions d'exercice, les élèves par leurs différents besoins, les collègues de l'école par la nature des échanges entre eux, l'inspecteur par les dispositifs de formations et les protocoles d'inspection.

. Chapitre II : Définition de l'objet de recherche

Dans ce chapitre, nous définirons plus précisément notre objet de recherche.

Pour cela, dans une première partie, nous décrirons notre cadre théorique à partir des questions soulevées dans le chapitre I, puis nous décrirons la méthodologie de recherche adoptée en phase avec ce cadre théorique.

Dans une deuxième partie, nous présenterons une enquête exploratoire composée de questionnaires qui nous permettront d'appréhender les ressources mobilisées par les enseignants en vue de leur développement professionnel, via une approche quantitative.

Dans une troisième partie, nous resserrerons notre objet de recherche autour de trois questions. Pour chacune d'entre elles, nous expliciterons notre démarche de recherche visant à produire des résultats et à les analyser en vue d'apporter des réponses à nos questions professionnelles, reconfigurées en questions de recherche.

I. Cadre théorique et méthodologique de recherche

A. Cadre théorique

1) Les enseignants

Dans cette recherche nous nous intéressons exclusivement au développement professionnel de l'enseignant titulaire du premier degré, sans prendre en compte l'enseignant stagiaire.

Depuis la réforme de la mastérisation de la formation des enseignants, ces derniers, lorsqu'ils sont recrutés par l'Éducation nationale, sont stagiaires pendant une année. Cette année s'inscrit dans un parcours de formation initiale à l'université pour obtenir le grade de master. Après leur titularisation, les enseignants sont fonctionnaires titulaires jusqu'à la fin de leur carrière. On voit d'emblée coexister deux dynamiques différentes entre le rapport à la formation d'un enseignant stagiaire en formation initiale et celui d'un enseignant titulaire en formation continue.

Les enseignants stagiaires sont engagés dans une dynamique particulière de réussite du concours puis de titularisation. Les finalités de développement professionnel sont orientées en fonction d'un projet (réussir le concours d'enseignant puis être titularisé) et sanctionnées en cas de non réussite. Le développement professionnel d'un enseignant titulaire n'a pas de conséquence aussi importante que celle d'acquérir le statut de fonctionnaire, ce qui est l'enjeu lors de la formation initiale.

2) Le développement professionnel des enseignants

La dynamique de développement professionnel de ces deux catégories d'enseignants est donc très différente : la nécessité de se former est posée dans le cadre de l'année de formation. Ce n'est pas le cas des enseignants titulaires à qui l'institution a délivré un diplôme professionnel attestant de la maîtrise de leurs compétences professionnelles. C'est pourquoi notre recherche s'est centrée sur le seul public des enseignants titulaires.

L'impact de la formation initiale est très important et laisse des traces sur l'ensemble de la carrière de l'enseignant, aussi est-il à prendre en compte dans les compétences que possède déjà l'enseignant.

Pour cette recherche, notre cadre théorique s'appuie sur le concept de développement professionnel et plus particulièrement sur le modèle d'Huberman (1989) concernant l'évolution de carrière des enseignants. Celui-ci pose cinq étapes dans le développement professionnel selon le nombre d'années d'exercice professionnel : nous pourrons ainsi caractériser le profil des enseignants titulaires de notre recherche et analyser

l'évolution des composantes de la professionnalité comme un processus interne de modifications de leurs connaissances.

Nous avons complété ce point de vue par l'approche professionnalisante du concept de développement professionnel afin de prendre en compte les interactions de l'enseignant avec son milieu social. La définition de Jorro (2009) du développement professionnel appréhende l'évolution de la professionnalité comme un processus complexe de révisions, de modifications internes à l'enseignant selon une dynamique d'engagement personnelle et collective.

Pour parvenir à analyser la professionnalisation, il convient de s'appuyer sur une définition de la professionnalité de l'enseignant : nous l'avons fait à partir de trois composantes : son savoir (Cross, 2010), son éthique (Aballea, 1992) et sa dimension sociale (Dubar, 2004). La classification des connaissances professionnelles de Cross (2010), nous permet de catégoriser les savoirs de l'enseignant en lien avec la pratique de classe et la dimension éthique de sa professionnalité. La dimension sociale de la professionnalité de l'enseignant s'appuie sur la définition de Dubar (2004) qui identifie un processus de reconnaissance sociale en tant que négociation entre l'enseignant et les autres.

Pour s'intéresser à l'enseignant en tant que sujet inscrit dans son milieu professionnel il est nécessaire d'analyser son activité. A partir du cadre théorique de l'ergonomie du travail, nous avons distingué dans l'activité de l'enseignant ce qui relève de la tâche prescrite et de la tâche effective (Clot 2008). Cette approche nous permet à la fois de ne pas réduire l'activité de l'enseignant à l'application des prescriptions institutionnelles mais également de clarifier ces prescriptions primaires.

Pour pouvoir accéder à l'activité de l'enseignant, il nous faut adosser notre réflexion à un cadre d'analyse, qui nous est fourni par le modèle de Goigoux (2007). Celui-ci permet d'analyser l'activité de l'enseignant comme issue des prescriptions, mais également des ressources de son environnement (école, enseignant, élèves), et simultanément dirigée vers les élèves, vers lui-même et vers tous les acteurs scolaires.

Nous avons donc caractérisé de façon précise chacune des ressources de l'environnement professionnel de l'enseignant en introduisant une distinction entre les prescriptions primaires et le travail de l'inspecteur. Ainsi, nous pourrons analyser l'influence du milieu de l'enseignant sur son développement professionnel de façon précise en nous appuyant sur les cinq composantes définies de ce milieu : l'enseignant, l'institution, les collègues enseignants, l'inspecteur et les élèves.

Afin de pouvoir expliciter le processus de modification des composantes de la professionnalité dans son aspect dynamique (dans sa relation à autrui), nous avons choisi d'associer le modèle d'Huberman (1995) à celui de Keiny (1996) pour décrire les différentes

étapes de cette évolution : l'échange avec l'autre, le développement de nouvelles connaissances, l'expérimentation, l'échange et l'application/ abandon. Pour caractériser de façon plus précise ce mécanisme nous avons précisé les liens entre les ressources de l'environnement de l'enseignant et la construction du changement en utilisant le cadre d'analyse de Leroyer (2013), concernant le rapport aux ressources des enseignants.

Les raisons explicitant le déclenchement de ces changements au niveau des compétences professionnelles ont été définies à partir de la théorie de la dynamique identitaire, laquelle décrit des tensions identitaires latentes, structurelles, ou conjoncturelles (Kaddouri, 2011).

Nous avons ainsi élaboré un cadre théorique complexe mais complet nous permettant d'analyser les modifications des caractéristiques de la professionnalité de l'enseignant d'un point de vue du processus dynamique interne à l'enseignant mais également interactionnel dans les relations avec son milieu professionnel.

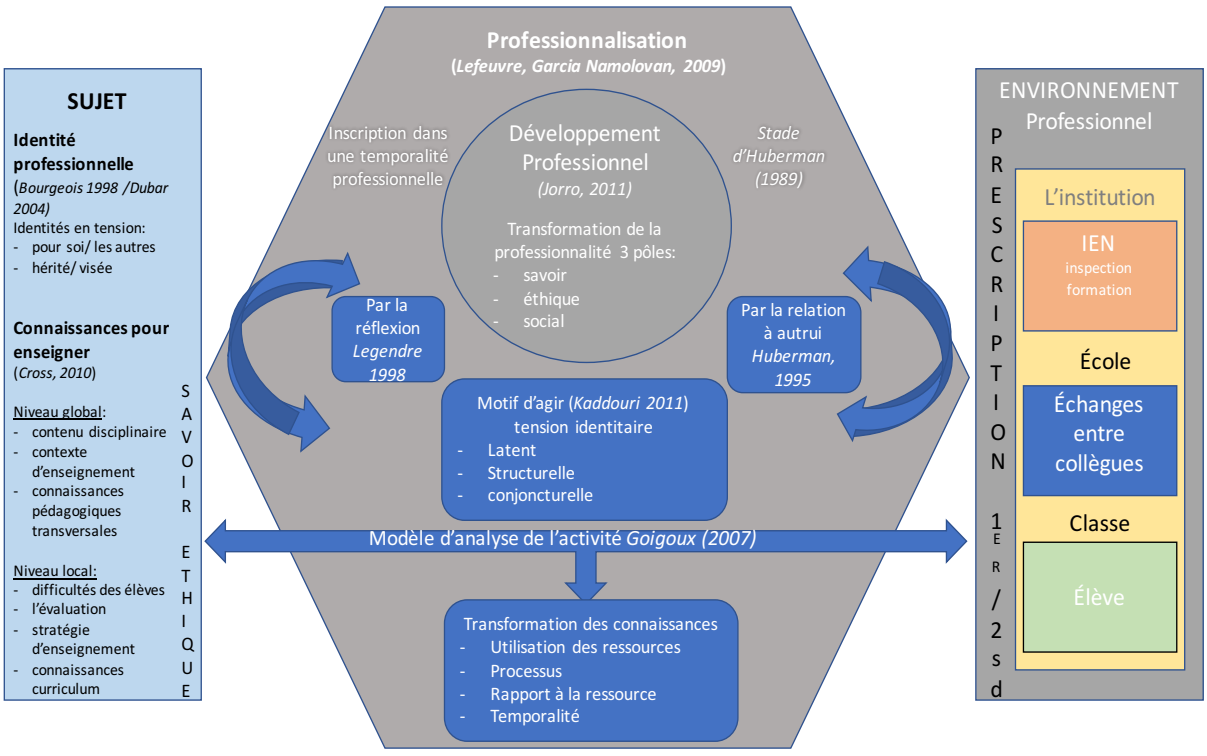


Schéma 8 : Cadre théorique de référence du développement professionnel

B. Cadre méthodologie de la recherche

Pour étudier le développement professionnel, il est possible de mobiliser les deux approches traditionnelles des sciences sociales : l'approche quantitative et qualitative (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). Dans cette recherche, l'articulation de ces deux méthodes semble pertinente pour prélever les différentes informations nécessaires à la production de connaissances sur le domaine visé.

En effet une approche quantitative permettra de vérifier le recours par les enseignants aux différentes ressources que nous avons définies à partir d'un échantillon de personnes suffisamment important pour que les résultats puissent être objectifs. Ainsi nous identifierons les ressources qui contribuent au développement professionnel des enseignants.

En revanche, une approche qualitative (entretiens) sera plus pertinente pour caractériser les mécanismes de développement professionnel chez un enseignant. Nous aborderons ainsi deux aspects du développement : le mécanisme interne de construction selon une approche développementale mais également les liens entre le développement professionnel et ses sources, dans une approche professionnalisante.

Les matériaux de recherche seront de deux natures : des questionnaires et des entretiens. Afin de pouvoir analyser le processus de modification des compétences professionnelles dans son ensemble et en particulier l'influence du travail de l'inspecteur, nous mènerons des entretiens avec des enseignants mais aussi avec des inspecteurs.

1) Les questionnaires

Le questionnaire portera sur les ressources du développement professionnel. Il permettra de vérifier que chacune des ressources identifiées est utilisée par les enseignants pour construire ses compétences. Cette enquête permettra également de vérifier si certaines de ces ressources sont plus sollicitées que d'autres et si des facteurs spécifiques peuvent influencer l'utilisation de certaines ressources. Les facteurs pouvant influencer les ressources du DP sont :

- Le niveau dans lequel l'enseignant exerce (cycle 1, 2 ,3)
- Son ancienneté dans le métier
- Son ancienneté à exercer dans ce même niveau de classe
- La nature du public enseignant (zone favorisée/ zone défavorisée)

Lors de stages de formation, avant que ne débute la formation, ce questionnaire sera proposé aux enseignants par écrit et de façon individuelle.

Le professionnels exerçaient dans différentes circonscriptions de deux questionnaire enseignant a été passé auprès de 100 enseignants titulaires et 54 enseignants stagiaires. Ces académies, Créteil et Bordeaux, afin d'avoir accès à différents territoires représentatifs de différents publics enseignants – zones favorisées *vs*. défavorisées ; population enseignante jeune *vs*. expérimentée.

2) Les entretiens avec les enseignants

1) Nature des entretiens

Les entretiens avec les enseignants nous permettent d'identifier le type de connaissances professionnelles construites et ensuite de comprendre comment l'enseignant a opéré ce changement : le processus, avec quelles utilisations des ressources de son milieu professionnel.

L'entretien d'explicitation de Vermersch nous semble adapté car il permet à la fois d'expliciter la pratique professionnelle des enseignants et de questionner de façon précise les ressources qui lui ont permis de modifier ses connaissances. L'enjeu est d'obtenir une verbalisation suffisamment détaillée du vécu pour qu'elle devienne intelligible par un questionnement et une écoute qui soit non inductive mais constitue une aide à l'explicitation (Vermersch, 2004). Ainsi Vermersch privilégie-t-il la dimension procédurale, c'est à dire l'action dans son déroulement effectif, tel que celui qui l'a accompli l'a vécu. Les questions doivent être ouvertes et toujours renvoyer à un aspect vécu de l'expérience.

2) Le corpus

Dans l'académie de Créteil, les enseignants appartiennent à trois circonscriptions différentes : T.[5], BM et Bob. Dans l'académie de Bordeaux, les enseignants interrogés appartiennent tous à la même circonscription : LP.

Les écoles des trois circonscriptions de l'académie de Créteil sont toutes situées en éducation prioritaire. Les écoles de la circonscription du LP de l'académie de Bordeaux sont situées en milieu favorisé. Dans chaque circonscription, des enseignants de cycle 2 et 3 de deux écoles élémentaires seront interrogés. Ainsi nous disposerons de trente-neuf entretiens d'enseignants (tableau 2).

[5] En raison de l'anonymation requise par la déontologie de la recherche, le nom des circonscription ont été modifié

Circonscription T. Académie de Créteil	**Circonscription LP** Académie de Bordeaux	**Circonscription BM** Académie de Créteil	**Circonscription Bob** Académie de Créteil
École E1	**École M**	**École Lurçat**	**École 1**
Enseignant E17 Enseignant E18 Enseignant E10 Enseignant E11	Enseignant E5 Enseignant E6 Enseignant E7 Enseignant E8 Enseignant E9	Enseignant E1 Enseignant E2 Enseignant E3 Enseignant E4 Enseignant E15	Enseignant E26 Enseignant E27 Enseignant E28 Enseignant E23
École E2	**École B**	**École 2**	**École 2**
Enseignant E29 Enseignant E30 Enseignant E31 Enseignant E32 Enseignant E33	Enseignant E34 Enseignant E35 Enseignant E36 Enseignant E37 Enseignant E38 Enseignant E39	Enseignant E16 Enseignant E12 Enseignant E13 Enseignant E14 Enseignant E20 Enseignant E19	Enseignant E21 Enseignant E22 Enseignant E24 Enseignant E25

Tableau 2: Organisation des entretiens dans les circonscriptions et les écoles

3) Présentation de la population enseignante

Pour caractériser la population enseignante selon le stade de développement professionnel, nous utiliserons le modèle d'Huberman (1989) afin de catégoriser les enseignants en quatre groupes :

Etape	Période	Caractéristique	Nombre d'enseignants
1	Entre 1 et 3 ans	Entrée dans la carrière	18 %
2	Entre 4 et 6 ans	Stabilisation	20,5 %
3	Entre 7 et 25 ans	Expérimentation	59 %
4	25 et 35 ans	Sérénité	2,5 %
5	Entre 35 et 40 ans	Désengagement	0 %

Tableau 3 : Nombre d'enseignants selon les étapes du développement professionnel

Les enseignants interrogés sont majoritairement au stade 3 (59 %), une partie d'entre eux, au stade 2 (20,5 %) et d'autres, au stade 1 (18 %). Aucun enseignant interrogé n'est de stade 5. Les enseignants du stade 4 sont très peu nombreux. Nous avons donc principalement affaire à des enseignants dans la phase d'expérimentation de leur carrière,

ainsi qu'à des enseignants qui débutent. En revanche, notre corpus ne contient quasi aucun enseignant de plus de 25 ans d'expérience.

Nous constatons que la répartition des enseignants dans les différents stades n'est pas identique dans toutes les écoles.

	Stade de développement de l'enseignant (modèle d'Huberman 1989)				
Circonscription/ École	1 entrée dans la carrière	2 stabilisation	3 expérimentation	4 sérénité	total
BM	*45%*	*10 %*	*45 %*	*0%*	
école 2	3		3		6
Lurçat	2	1	2		5
Bob	*0 %*	*37,5%*	*62,5%*	*0%*	
école 1		2	2		4
école 2		1	3		4
LP	*9 %*	*0%*	*81 %*	*0%*	
école B	1		5		6
école M	1		4		5
T.	*0 %*	*44,5 %*	*44,5 %*	*11%*	
école E 2		2	2	1	5
école E1		2	2		4
Total général	**7**	**8**	**23**	**1**	**39**

Tableau 4 : Description de la population enseignante

La population enseignante de chaque circonscription ne se caractérise pas de la même façon. Les enseignants de la circonscription de T. sont pour 45% en stade 2 de stabilisation et 45% en stade 3 d'expérimentation. Dans la circonscription de BM, la population enseignante est soit de stade 1 soit de stade 3, il n'y a qu'un enseignant en phase 2 de stabilisation. Dans les circonscriptions du LP et de Bob, la majorité des enseignants sont en stade 3 d'expérimentation : au LP : 81 %, à Bob : 37,5 % des enseignants.

Des enseignants en stade 3 d'expérimentation se trouvent dans toutes les écoles. Par contre, il n'y a des enseignants en stade 2, entrée dans la carrière, que dans deux circonscriptions : BM et LP, ce qui correspond à quatre écoles. Pour ce qui est des enseignants en stade de stabilisation (stade 2), nous en trouvons dans cinq écoles, dans trois circonscriptions : BM (Lurçat), les écoles de Bob, les écoles de T.. En revanche, une seule enseignante se trouve en phase 4, dans l'école 2 de T..

4) L'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens qui paraît la plus appropriée à une méthode d'analyse qualitative est l'analyse de contenu. L'analyse de contenu peut être définie par l'utilisation d'instruments méthodologiques sur des discours pour les interpréter et procéder à des inférences. Pour Laurence Bardin, citée par Lilian Négura (2006), l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives à décrire le contenu des énoncés permettant ensuite de déduire des connaissances.

Le support de l'analyse de contenu est le discours produit dans le processus de communication. Les entretiens retranscrits contiennent des informations qu'il faut identifier et analyser. Selon Mucchielli (1984) tout document parlé contient des informations sur la personne qui en est l'auteur, sur les faits qui y sont relatés. Toute analyse de contenu s'intéresse au signifié des discours pour en extraire des informations ; elle consiste donc en un équilibre entre objectivité dans le traitement des données et subjectivité dans l'interprétation des éléments langagiers.

Wanlin (2007) identifie trois moments dans l'analyse de contenu, à savoir, la pré-analyse, le traitement des résultats et l'interprétation. La pré-analyse permet de procéder à la constitution de catégories pour l'analyse. Toutefois, cette opération centrale peut être source de critique de l'ensemble de la méthodologie lorsque la définition des catégories est insuffisante (Mucchielli, 1984). Afin de définir précisément ces catégories, le discours est découpé en unités de sens qui seront ensuite réparties dans des catégories. La rigueur de la définition de ces catégories permettra de justifier de la méthode.

Nous identifions deux étapes : d'abord une analyse thématique du discours afin d'identifier des unités de discours, puis une analyse propositionnelle en fonction des catégories définies. Ces deux analyses permettront de construire des tableaux d'analyse catégorielle du discours recueilli.

3) Les entretiens avec les inspecteurs

Les entretiens des inspecteurs ne seront pas de même nature que ceux menés avec les enseignants. En effet, ce qui est recherché est un schème global de travail.

Nous visons essentiellement la reconstruction des activités professionnelles des inspecteurs à partir des traces de l'activité qui ont été utilisées, et non *via* un entretien d'explicitation sur une activité professionnelle. Pour y parvenir, nous avons eu recours à l'entretien semi-directif. Sept entretiens ont ainsi été menés : quatre à Créteil et trois à

Bordeaux. Les entretiens se sont déroulés de mai 2014 à mai 2015. Les entretiens d'Olivier[6] (académie de Bordeaux) et Bernard (académie de Créteil) se sont déroulés au mois de juin 2014. Une particularité réside dans le fait que Bernard et Annie sont deux inspecteurs qui exercent dans la même circonscription, Bernard jusqu'en juin 2014 et Annie à partir de septembre 2014.

IEN	Circonscription	Académie
Olivier	M.	Bordeaux
Bernard	BM	Créteil
François	LP	Bordeaux
Valérie	T.	Créteil
Marine	La R.	Bordeaux
Annie	BM	Créteil
Brigitte	Bob.	Créteil

II. Enquête exploratoire

A. Contenu de l'enquête exploratoire

1) Le questionnaire

Une première partie du questionnaire permet de caractériser l'enseignant : son niveau de classe, son ancienneté de service et dans ce même niveau de classe et la taille de l'école dans laquelle il travaille.

Une deuxième partie du questionnaire est centrée sur les ressources utilisées par l'enseignant. La question était : « Quelle ressource vous permet le plus d'améliorer votre enseignement ? » Classez ces ressources par ordre d'importance : de 1 *(plus important)* à 5 *(moins important)*.

Un premier questionnaire a été passé auprès d'une dizaine d'enseignants afin d'affiner les différentes catégories proposées.

Ainsi les ressources proposées étaient :

- Les échanges avec les autres enseignants
- La formation continue
- La participation à des projets
- Les inspections

[6] En raison de l'anonymation requise par la déontologie de la recherche, les prénoms des inspecteurs ont été modifiés

- Le travail personnel

L'enseignant devait ordonner ces différentes ressources, de la plus importante à la moins importante. Compte tenu du fait que le questionnaire était écrit et contenait beaucoup d'items, il existait un risque que les premiers items soient choisis prioritairement (Combessie, 2007). Pour éviter ce biais, nous avons réalisé six versions des questionnaires en variant l'ordre des propositions des réponses.

Quatre propositions ont été retenues, formulées dans des termes simples et familiers aux enseignants :

- La relation avec les élèves
- La façon d'enseigner
- Les contenus d'enseignement
- L'organisation de la classe

2) L'analyse des réponses

1) Cadre d'analyse

Les données ont été analysées selon une approche quantitative, par un traitement de fréquence des réponses sur les ressources du développement professionnel afin d'identifier celles étant les plus utilisées par les enseignants et légalement celles les moins utilisées. Pour chaque ressource, a été indiqué le pourcentage d'enseignants classant cette ressource comme la plus importante et le pourcentage d'enseignants la classant comme la moins importante. Ainsi avons-nous obtenu ce tableau récapitulatif nous permettant de mettre en relation la nature de la ressource et son rang d'importance dans le développement professionnel des enseignants

	1re ressource utilisée	2e ressource utilisée	3e ressource utilisée	4e ressource utilisée	5e ressource utilisée
Travail personnel	% d'enseignants				
Inspection					
Formation					
Echanges entre collègues					
Projet					

Tableau 5 : Modèle de tableau de synthèse des ressources utilisées par les enseignants

2) Influence des facteurs sur le choix des ressources

Pour analyser la relation entre les ressources citées du développement professionnel et les caractéristiques de l'enseignant, nous croiserons ces données dans un tableau de contingence et nous utiliserons le test de signification statistique du khi deux pour vérifier que le lien entre les valeurs observées ne relève pas de l'effet du hasard. Ainsi quatre facteurs seront analysés par le test de signification du khi deux.

- Le niveau dans lequel l'enseignant exerce : pour assurer le traitement statistique, la classification sera élaborée à partir des cycles : 1, 2, 3. Pour chacun de ces cycles, nous chercherons si le niveau de cycle influence la classification des ressources du développement professionnel
- Son ancienneté dans le métier : pour analyser ce facteur, nous nous appuierons sur la classification d'Huberman (1989).
    - stade 1 : entre 1 et 3 ans de carrière
    - stade 2 : entre 4 et 6 ans de carrière
    - stade 3 : entre 7 et 25 ans de carrière : expérimentation
    - stade 4 : 25 et 35 ans de carrière
    - stade 5 : entre 35 et 40 ans : période de désengagement.

Nous chercherons pour chacun de ces stades, s'il existe des différences dans la mobilisation des ressources du développement professionnel :

- Son ancienneté à exercer dans ce même niveau de classe
- La nature du public enseignant (zone favorisée/ zone défavorisée)

B. Résultats de l'enquête exploratoire

1) Les principales sources du développement professionnel

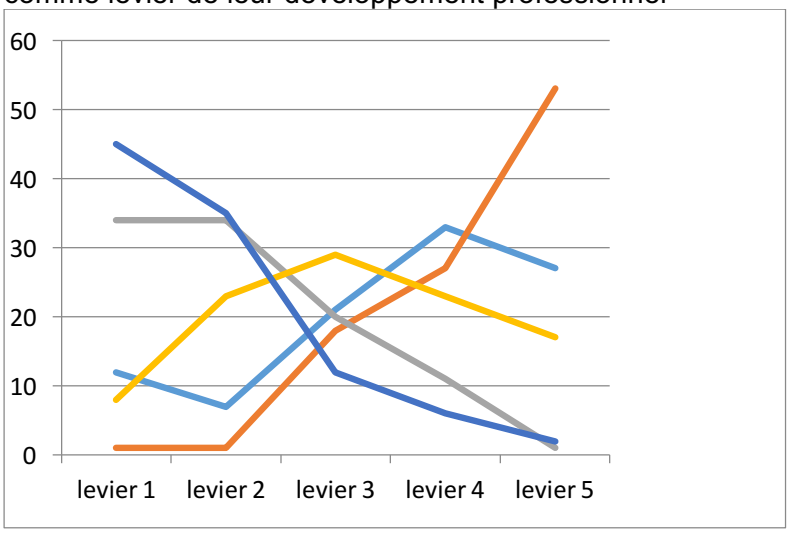
A partir du questionnaire (annexe 1), les enseignants devaient classer par ordre d'importance ces 5 ressources du développement .

	La formation continue (FC)	Les inspections (INSP)	Les échanges avec les autres (M)	La participation à des projets (PROJET)	Travail personnel (TP)	TOTAL
ressource 1	12	1	**34**	8	**45**	100
ressource 2	7	1	**34**	23	**35**	100
ressource 3	21	18	20	29	12	100
ressource 4	**33**	**27**	11	23	6	100
ressource 5	**27**	**53**	1	17	2	100

Tableau 6 : Classement des ressources utilisées par les enseignants (en pourcentages)

Nous constatons que la première ressource citée par les enseignants est le travail personnel (45%) et 35 % des enseignants l'identifient comme la deuxième ressource de leur développement professionnel. Ainsi, 80 % des enseignants citent le travail personnel comme la première ou la deuxième ressource utilisée. 34% d'enseignants classent les échanges avec les collègues comme première source de développement professionnel et 34% comme la deuxième source. 68 % d'entre eux identifient cette ressource comme la première ou la deuxième ressource de leur développement.

La formation continue et les inspections sont mentionnées par les enseignants comme les deux dernières ressources : 60% d'entre eux classent la formation continue comme la quatrième ou la cinquième ressource et 80 % d'entre eux classent les inspections au quatrième ou cinquième rang des ressources disponibles.



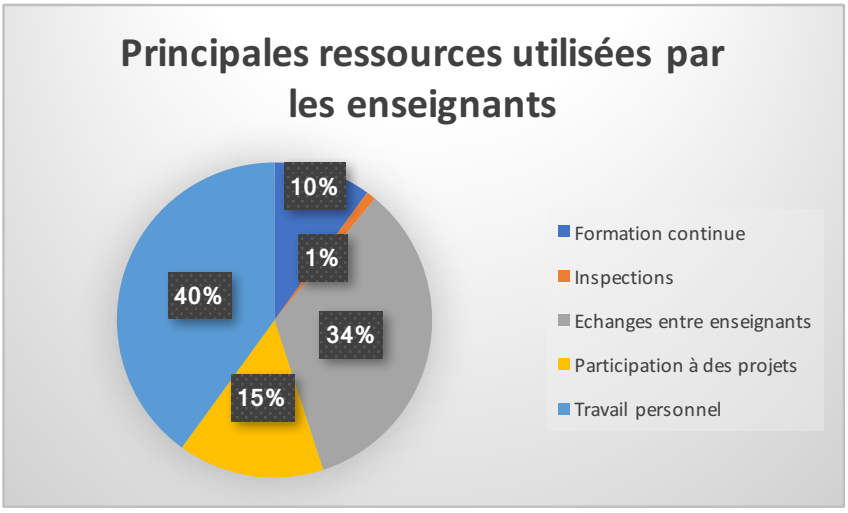
Graphique 1 : Classement des ressources citées par les enseignants comme levier de leur développement professionnel

2) Les ressources les plus utilisées par les enseignants

Nous considérons que les ressources classées en rangs 1 et 2 sont les principales qui contribuent au développement professionnel, les ressources classées en 4 et 5 sont celles qui n'y contribuent pas ou peu. Ainsi, le regroupement des réponses classées en 1 et en 2 donnent lieu à ce tableau récapitulatif :

	La formation continue	Les inspections	Les échanges avec les autres enseignants	La participation à des projets	Travail personnel
Réponse enseignants	19	2	68	30	80
Réponse en %	9,5 %	1%	**34** %	15, 5%	**40** %

Tableau 7 : Les principales ressources des enseignants



Graphique 2 : Ressources du développement professionnel des enseignants

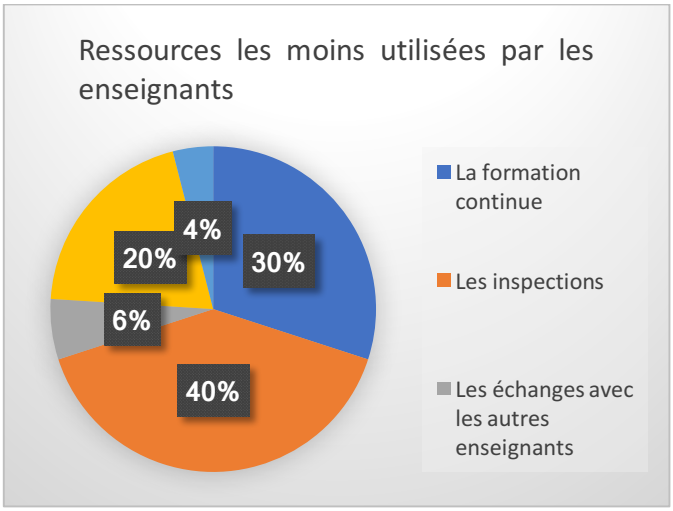
Pour les enseignants, les deux ressources principales de développement professionnel sont le travail personnel et les échanges entre maîtres. Le travail personnel est cité par 80 % des enseignants en première ou deuxième ressource. L'échange entre enseignants est cité par 68% des enseignants en première ou deuxième ressource.

3) Les ressources les moins utilisées par les enseignants

Nous allons maintenant analyser les ressources les moins utilisées dans le développement professionnel des enseignants.

	La formation continue	Les inspections	Les échanges avec les autres	La participation à des projets	Travail personnel
Réponse classée en 4e et 5e position par les enseignants	60	80	12	40	8
Pourcentage	30%	40 %	6%	20%	4%

Tableau 8 : Ressources de rang 4 et 5



Graphique 3: Ressources les moins utilisées par les enseignants

L'inspection et la formation sont les deux ressources qui d'après les enseignants contribuent le moins à leur développement professionnel : 76% des enseignants placent l'inspection en quatrième ou cinquième position et 60% des enseignants placent la formation continue en quatrième ou cinquième position dans les ressources contribuant au développement professionnel.

4) Influence des facteurs sur les ressources utilisées

Nous avions identifié deux facteurs qui pourraient influencer les réponses des enseignants quant aux ressources qu'ils utilisaient : le niveau de classe et leur stade de développement selon le modèle d'Huberman (1989).

1) Le niveau de classe

Pour savoir si le niveau de classe influence les réponses des enseignants, nous avons réparti les réponses des enseignants selon leur cycle d'exercice afin de pouvoir calculer le khi deux entre cycle et première ressource utilisée (Annexe 5a).

	1re ressource utilisée					
Cycle	Formation	Inspection	Echanges entre maîtres	Projet	Travail personnel	Total général
1	2	0	12	4	15	33
2	7	1	8	0	11	27
3	3	0	14	4	19	40
Total général	12	1	34	8	45	100

Tableau 9 : Ressource utilisée selon le cycle d'exercice de l'enseignant

Nous constatons que le khi deux n'est pas significatif. D'après les réponses des enseignants à ce questionnaire, nous pouvons déduire que les ressources ne sont pas dépendantes de leur cycle d'exercice.

2) L'expérience professionnelle de l'enseignant

Les enseignants ont été répartis en cinq groupes selon leur expérience professionnelle en appui sur la modélisation d'Huberman (1989). Afin de savoir si les choix de ressources des enseignants dépendent de leur expérience professionnelle, nous avons calculé le khi deux entre les stades de développement et la première ressource citée (annexe 5b).

	1ère ressource utilisée					
Stade Huberman	Formation	Inspection	Echanges entre maîtres	Projet	Travail personnel	Total général
1	0	0	2	0	3	5
2	5		5	1	4	15
3	6	1	24	6	28	65
4	1	0	3	1	7	12
5	0	0	0	0	3	3
Total général	12	1	34	8	45	100

Tableau 10 : Ressource utilisée selon le stade de développement de l'enseignant

Nous constatons que le khi deux n'est pas significatif : la première ressource utilisée par les enseignants pour leur développement professionnel ne dépend pas de leur expérience professionnelle.

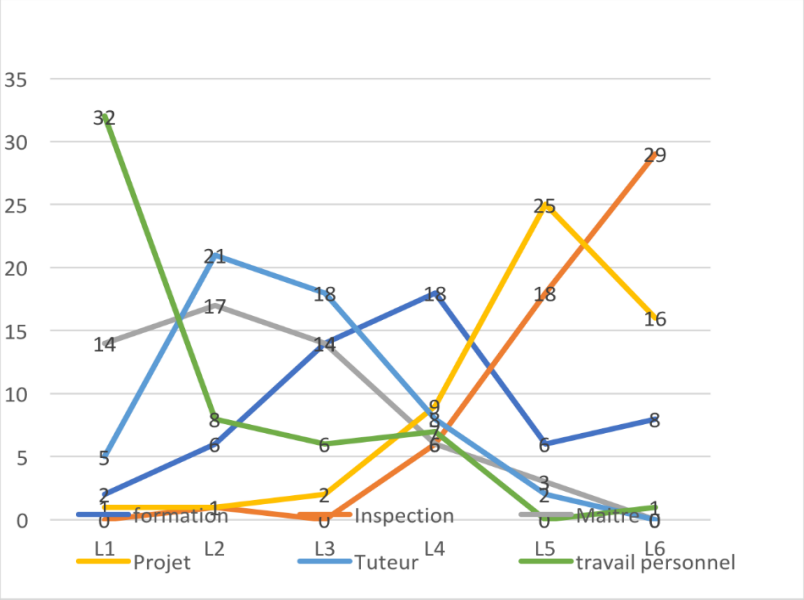
5) Les ressources des enseignants stagiaires

1) Les ressources utilisées

Il nous est apparu intéressant de proposer ce même questionnaire à des enseignants stagiaires dans le but de rechercher si le facteur « nombre d'années d'expérience » influençait réellement les réponses des enseignants. Ce questionnaire a donc été proposé à des enseignants stagiaires à la rentrée 2015 dans l'académie de Bordeaux dans le département de la Gironde. Ce questionnaire a été rempli par 55 stagiaires.

	La formation continue (FC)	Les inspections (INSP)	Les échanges avec les autres (M)	La participation à des projets (PROJET)	Les tuteurs (Tuteur)	Travail personnel (TP)
ressource 1ère	4%	0%	**26 %**	2 %	**9 %**	**59 %**
ressource 2	11%	2%	**31 %**	2%	**39 %**	**15 %**
ressource 3	26%	0%	26 %	4%	33%	11 %
ressource 4	**33%**	**11 %**	11 %	17%	15 %	13 %
ressource 5	11%	**33%**	6 %	46 %	4 %	0%
ressource 6	**15%**	**54 %**	0 %	30 %	0 %	2 %

Tableau 11: Ressources utilisées par les enseignants stagiaires



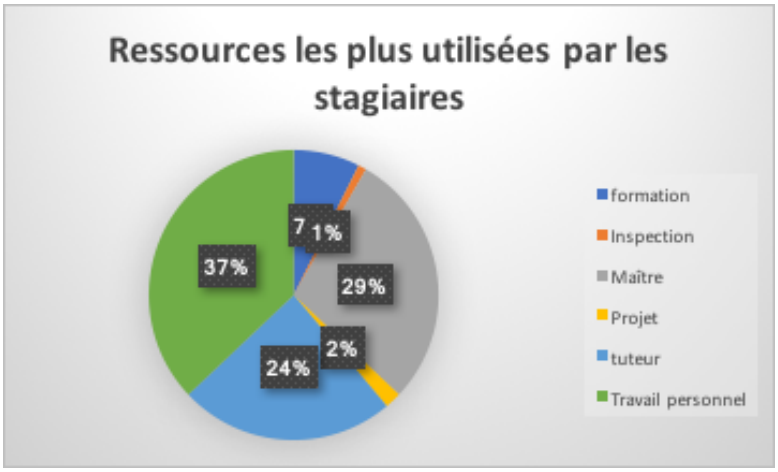
Graphique 4: Classement des ressources utilisées par les enseignants stagiaires

La première ressource est le travail personnel puis la deuxième consiste dans les échanges avec les collègues (tuteur et collègues d'école). La dernière ressource est, comme pour les enseignants titulaires, les inspections. Pour les stagiaires, la formation occupe une place intermédiaire : elle est principalement citée en troisième ressource et en quatrième ressource.

Les projets sont un levier plus important pour les enseignants titulaires que la formation alors que pour les enseignants stagiaires, la formation est un levier plus important que les projets.

2) Les ressources les plus utilisées

Ressources	*Nombre d'enseignants*
Formation	7%
Inspection	1%
Maître	29%
Projet	2%
Tuteur	24%
Travail personnel	37%

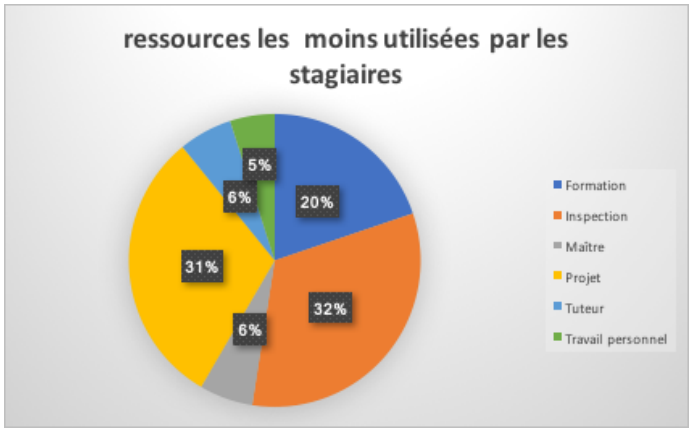


Graphique 5 : Ressources les plus utilisées par les stagiaires

Nous constatons que les enseignants stagiaires utilisent principalement leur travail personnel comme ressource, de même que le travail avec leur tuteur et les collègues.

3) Les ressources les moins utilisées

Ressources	**Nombre enseignants**
Formation	20%
Inspection	33%
Maître	6%
Projet	31%
Tuteur	6%
Travail personnel	5%

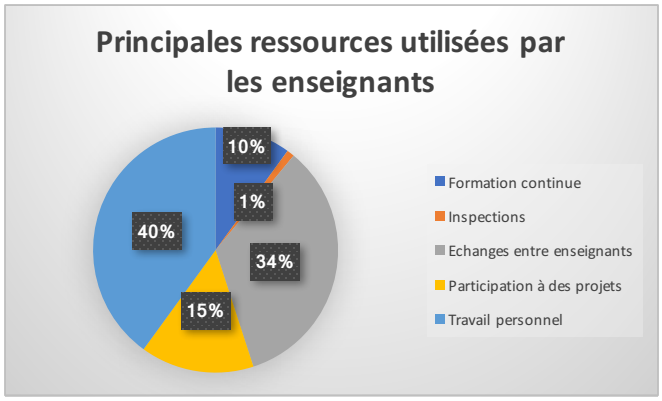


Graphique 6 : Ressources les moins utilisées par les stagiaires

Les ressources les moins utilisées par les enseignants stagiaires sont l'inspection, les projets et la formation.

C. Conclusion sur les ressources utilisées

Nous constatons que toutes les ressources de l'environnement professionnel de l'enseignant sont utilisées mais pas avec la même importance.



Graphique 7 : Principales ressources utilisées par les enseignants

Si nous comparons les résultats du questionnaire sur les ressources utilisées proposés aux enseignants stagiaires et aux enseignants titulaires, nous nous apercevons que ce sont les deux mêmes ressources qui sont mises en avant par tous les enseignants : le travail personnel et l'échange avec des enseignants.

III. Formulation définitive de l'objet de recherche

Avant l'enquête exploratoire, nous cherchions à décrire et à identifier les différentes ressources que l'enseignant mobilise pour modifier sa pratique professionnelle. Parmi les différentes ressources proposées, nous avions utilisé celle « projet » en faisant l'hypothèse que c'était un facteur influençant. Or il s'avère qu'il n'est pas pertinent au regard de notre modèle théorique et des réponses des enseignants puisque le projet peut être mené soit par l'inspecteur soit par l'école au niveau du collectif de l'école ou encore par l'enseignant seul dans sa classe.

L'enquête exploratoire laisse également voir que la place de la formation est peu importante mais qu'elle existe. De façon encore plus intéressante, les inspections sont citées comme une ressource importante par 1% des enseignants. Il apparaît que pour 27% des enseignants la formation continue ou le travail personnel est une ressource encore moins pertinente. Pourtant, nous avions identifié le fait que le travail des inspecteurs faisait partie des prescriptions primaires. Dans ce cas, leur travail devrait être identifié comme une simple transmission des prescriptions du ministère aux enseignants, sans modification aucune. Pourtant l'inspecteur exerce une influence sur le travail de certains enseignants, et ce, de manière plus prononcée que ne le fait la formation. Il semble donc intéressant d'analyser de façon plus approfondie cette ressource.

Nous pouvons ainsi identifier les différentes catégories de ressources contribuant au développement professionnel de l'enseignant que nous allons analyser. Elles concernent le travail personnel, le collectif enseignant, les élèves, l'inspecteur à travers : (i) l'inspection de classe, (ii) la formation.

Notre objet de recherche peut être délimité de façon plus précise par trois questions de recherche :

- **Question de recherche 1 : Par quel processus et avec quelles ressources, l'enseignant modifie-t-il sa pratique professionnelle pour s'engager dans un développement professionnel ?**

Pour répondre à cette question nous chercherons à partir de la construction d'une nouvelle connaissance professionnelle les différentes étapes du processus et la manière

dont l'enseignant mobilise les ressources de son environnement professionnel pour y parvenir. Pour cela nous utiliserons des indicateurs définis dans la partie I de notre recherche :

1/ L'origine du changement : quelle ressource est à l'origine du changement ?

2/ Le processus : Quelles sont les étapes de ce processus ?

3/ Quelle ressource est utilisée pour changer la pratique ? Comment la ressource est-elle mobilisée pour construire le changement ?

Pour approfondir notre recherche sur l'influence du milieu professionnel sur le développement professionnel de l'enseignant, nous nous centrerons sur l'influence des relations interpersonnelles et non sur le travail personnel de l'enseignant. En effet, nous nous intéressons à l'influence du milieu professionnel de l'enseignant comme levier du développement professionnel :

- **<u>Question de recherche 2 :</u> Comment les relations interpersonnelles de l'environnement professionnel de l'enseignant influencent-elles les changements de pratique ?**

Pour répondre à cette question nous analyserons le fonctionnement de deux ressources basées sur les relations interpersonnelles : les collectifs d'école et le travail de l'inspecteur. Nous analyserons le fonctionnement des collectifs d'école afin de comprendre comment ces interactions peuvent contribuer au développement professionnel de l'enseignant.

Pour appréhender l'influence de l'environnement de l'enseignant sur son développement, nous étudierons le fonctionnement de la ressource « inspecteur » et surtout l'influence du travail de l'inspecteur sur celui de l'enseignant. En effet, nous avons vu que son activité fait partie des prescriptions primaires de l'institution ; il ne devrait donc pas être à l'origine de changement puisqu'il doit accompagner les instructions officielles, les faire appliquer. Pourtant, l'enquête exploratoire fait apparaître que pour un petit nombre d'enseignants, le travail de l'inspecteur permet de modifier les pratiques. Cette apparente contradiction nous conduit à déterminer pourquoi, dans certains cas, le travail de l'inspecteur peut permettre une évolution de la pratique des enseignants.

Donc Nous analyserons le travail de l'inspecteur à travers deux dispositifs de travail (les formations et les inspections) et à travers les contenus des prescriptions qu'il formule. Nous rechercherons des liens entre l'activité professionnelle de l'inspecteur et les pratiques professionnelles d'enseignants placés sous sa responsabilité.

La question 3 de recherche sera alors :

À quelles conditions les activités professionnelles de l'inspecteur peuvent-elles influencer les changements de pratique de l'enseignant ?

Pour répondre à cette question, nous caractériserons le fonctionnement de cette ressource que cela soit au niveau du profil de l'inspecteur, de l'organisation de son travail et des moyens de communication utilisés et nous comparerons leur influence sur la pratique professionnelle des enseignants.

. CHAPITRE III : Le processus de modification de la pratique de l'enseignant

Dans cette partie, nous allons nous intéresser au processus du développement professionnel. Nous avons choisi d'utiliser comme indicateur la modification de la pratique professionnelle. Cette modification sera identifiée par la construction d'une nouvelle connaissance professionnelle selon la définition de Cross (2010). Nous rechercherons dans ce chapitre à la fois à identifier comment les ressources du milieu professionnel sont sollicitées mais également à comprendre le fonctionnement du processus de modification. Pour y parvenir, nous utiliserons les quatre caractéristiques d'un changement de pratique que nous avons définies dans le chapitre I.

Dans une première partie, nous rappellerons nos choix méthodologiques et le corpus utilisé.

Dans une deuxième partie, nous identifierons les différentes catégories de connaissances professionnelles modifiées.

Dans une troisième partie, nous décrirons les différentes étapes du processus de construction d'une nouvelle connaissance : déclenchement, maturation, élaboration. Pour chacune de ces étapes nous analyserons son fonctionnement et la place des différentes ressources de l'environnement professionnel de l'enseignant : Quelle ressource a-t-elle été utilisée ? Dans quelle étape ? Comment est-elle utilisée par l'enseignant ?

Dans une dernière partie nous chercherons à appréhender l'influence des facteurs de la situation sur les choix des ressources mobilisées puis nous détaillerons les différents cheminements possibles pour permettre aux enseignants de modifier leur pratique professionnelle.

I. Méthodologie

L'épisode des entretiens avec les enseignants sur le processus de développement de nouvelles est articulé autour de cinq points :

A partir d'une modification de sa pratique professionnelle :

- Décrire la modification du geste professionnel
- Comprendre dans quelle temporalité ce changement se déroule
- Identifier l'origine de cette modification
- Identifier les ressources sollicitées pour mettre en place cette modification
- Identifier le rapport à la ressource mobilisé

L'analyse des entretiens, comme nous l'avions décrit dans le chapitre II, nous permettra de définir les différentes connaissances construites, de décrire les étapes du processus de construction d'une nouvelle connaissance et la place des différentes ressources.

II. Les connaissances professionnelles modifiées

A. Représentation inégale des différents types de connaissances

Pour identifier les différentes connaissances construites, nous allons utiliser la classification de Cross (2010) qui nous permet de les catégoriser en deux grands ensembles et en sept catégories précises :

Général	PCK local
G1 : contenu disciplinaire G2 : Contenu relatif à la connaissance du milieu G3 : contenu pédagogique transversal	P1 : difficultés des élèves P2 : stratégies d'enseignement P3 : L'évaluation P4 : connaissance curriculum

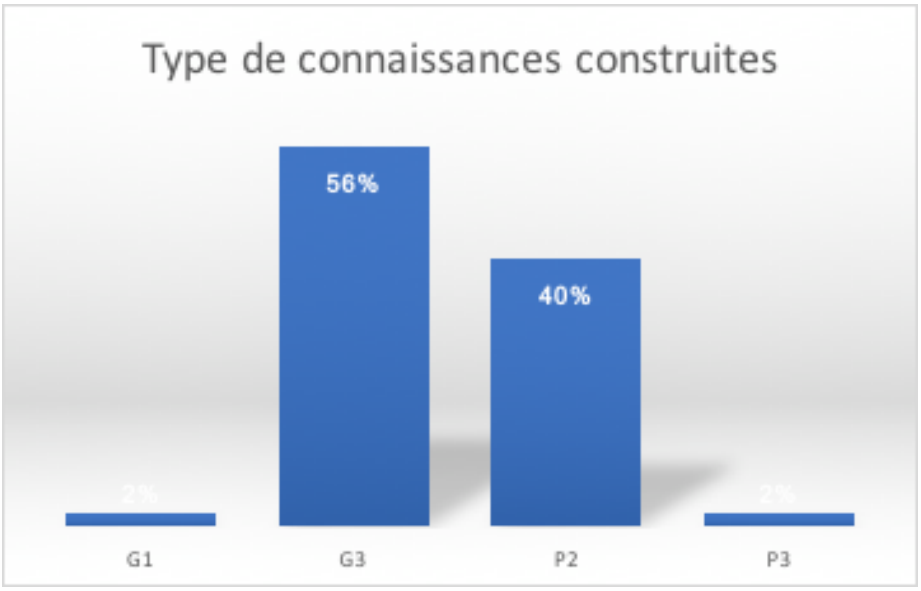
Tableau 12: Connaissances professionnelles des enseignants d'après la classification de Cross (2010)

Dans les réponses des enseignants, toutes les catégories de connaissances identifiées par Cross ne sont pas présentes.

Nature de la connaissance	Nbre de réponses	Pourcentage
G1 : contenu disciplinaire	1	2%
G3 : contenu pédagogique transversal	27	56%
P2 : stratégies d'enseignement	19	40%
P3 : l'évaluation	1	2%
TOTAL	48	100%

Tableau 13: Nature des connaissances modifiées

Quatre catégories de connaissances seulement sont citées par les enseignants : des connaissances disciplinaires (G1), des connaissances d'ordre général portant sur le contenu pédagogique transversal (G3) et deux plus locales, sur stratégies d'enseignement (P2) et sur l'évaluation (P3). Les nouvelles connaissances identifiées sont majoritairement des contenus de pédagogie transversale (56% des réponses des enseignants) et des stratégies d'enseignement, mais de façon moins importante (40) (annexe 3).



Graphique 8 : Différents types de connaissances construites

Nature des modifications selon les circonscriptions des enseignants (en pourcentage)

	G1 contenu disciplinaire	**G3** contenu pédagogique transversal	**P2** stratégie d'enseignement	**P3** évaluation	général
BM	0 %	62%	38 %	0%	100 %
Bob	9%	45%	36 %	9%	100 %
LP	0 %	53%	47 %	0 %	100 %
T.	0 %	71%	29 %	0 %	100 %
TOTAL	**2 %**	**56 %**	**40 %**	2%	100 %

Tableau 14 : Types des connaissances construites selon les circonscriptions des enseignants (en pourcentage)

On constate que dans toutes les circonscriptions, les enseignants modifient principalement des connaissances générales relatives à l'organisation pédagogique de la classe (G3) : entre 53% et 71 % des réponses. Par contre, il n'y a que dans la circonscription de Bob. que des enseignants modifient le contenu d'enseignement (G1). Cette différence ne peut s'expliquer par la population scolaire accueillie puisqu'elle est identique dans la circonscription BM, T..

Si nous cherchons à expliquer ces différences de types de connaissances construites par les caractéristiques des enseignants, nous nous apercevons que l'expérience professionnelle ne permet pas d'expliquer ces différences. En effet, la population enseignante de Bob est majoritairement de stade 3 (62,5%) mais les enseignants du LP sont pour 82% de stade 3 aussi et aucun d'entre eux ne modifie le contenu d'enseignement.

Ces différences ne peuvent s'expliquer par la variable du milieu professionnel : en effet les écoles du LP, milieu favorisé, obtiennent les mêmes résultats que les écoles situées en éducation prioritaire, comme Bob et T..

1) Précisions sur les connaissances générales construites

Soyons à présent plus précise sur les contenus des connaissances modifiées, lorsqu'elles concernent le contenu pédagogique transversal (G3). Nous faisons alors le constat qu'elles relèvent de trois catégories : l'organisation de la classe (78% des réponses), le déroulement des séances d'apprentissage (19%), l'organisation de la journée de classe (4%).

Organisation de la classe pour les apprentissages

Différenciation	*J'essaie de faire plus de différenciation, même si ce n'est pas autant que ce que je voudrais (E15)*
Travail en groupe	*Je travaille beaucoup en groupe de niveau (E1)* *J'ai trois groupes de lecture distincts (E14)*
Rituels	*Les rituels, c'était quelque chose que j'avais du mal à comprendre et depuis l'année dernière, j'ai mis cela en place (E12)*
Fonctionnement de classe	*On a mis en place un système de monnaie comme un système de bons points il y a 20 ans (E2)*

Déroulement des séances d'apprentissage

Durée des séances	*Je me suis vraiment adaptée au rythme des élèves (E7)*
Situation de recherche	*Je suis beaucoup plus dans la recherche (E6)*
Varier les supports	*Je fais plus de travail en groupes, de la manipulation, j'aime bien quand cela bouge, je voulais que cela vienne d'eux donc la manipulation (E25)*
Rythme de travail	*Avant je faisais deux grosses séances dans la matinée, maintenant je fais des petites séances avec beaucoup de choses dedans (E11)*
Entrée dans la séance	*C'est plus l'accroche pour que les élèves comprennent bien que j'essaie de changer (E2)*

Organisation de la journée de classe

Je privilégie la découverte du monde, les sciences l'après-midi et j'essaie de concentrer les matières importantes le matin (E16)

2) Précisions sur les connaissances locales construites

Analysons à présent les connaissances construites relevant d'un PCK local. Les stratégies d'enseignement (P2) représentent 40% des réponses des enseignants. Ces stratégies portent très largement sur l'enseignement du français et, pour deux cas, sur les mathématiques. En français, les enseignants citent l'enseignement de la lecture, de la grammaire, de l'orthographe et de l'écriture. La place du français est prépondérante dans les réponses des enseignants.

Lecture (37%)

méthode d'apprentissage au CP	*Ce qui m'a marqué, c'est le changement de la méthode de lecture (E9)* *J'ai choisi avec ma collègue la nouvelle méthode de lecture (E5)*
Compréhension en lecture	*On a travaillé sur la lecture experte : c'est lever tout l'implicite des textes, les mettre en réseau avec d'autres textes pour avoir une compréhension plus fine du texte (E13)*

Grammaire (16%)

Méthode d'enseignement	*En grammaire, j'ai découvert la grammaire au CE1 chez RETZ, cela m'a changé la façon de faire la grammaire (E4)*
Différenciation	*J'ai changé ma manière de différencier en grammaire (E3)*

Orthographe (32%)

Méthode d'enseignement	*J'ai lu plein de choses maintenant je fais la dictée frigo, la dictée de groupe* (E 38)

Ecriture (5%)

Outil d'écriture	*Et donc finalement cette année, voilà on n'a pas pris le crayon du tout on s'est lancé au stylo* (E4)

Mathématiques (11%)

Répertoire additif	*Il y a une instit qui disait « je travaille les répertoires additifs sur des petits cartons (…) et donc au lieu de faire la séance de découverte, j'ai trouvé cela intéressant et donc je l'ai remplacé par celle-ci. (E8)*

B. Conclusion sur les types de connaissances construites

Les nouvelles connaissances construites par les enseignants ne portent que très peu sur des contenus d'enseignement et sur l'évaluation, mais majoritairement sur des contenus pédagogiques d'ordre général, ou liés à une discipline. Toutes les disciplines ne sont pas évoquées dans ces contenus pédagogiques précis ; le sont uniquement les mathématiques et le français.

Le type de connaissances construites n'est ni lié à l'expérience professionnelle de l'enseignant ni au milieu dans lequel il travaille. En effet quelle que soit l'expérience de l'enseignant et son niveau de classe, cela n'influence pas le changement de pratique qu'il entreprend.

Nous allons maintenant nous intéresser au processus de modification qui permet à l'enseignant de construire cette nouvelle connaissance. Nous avons vu dans la première partie que ce processus était un cheminement comportant plusieurs étapes. Les entretiens avec les enseignants, nous ont permis d'identifier trois temps :

- Un temps de déclenchement
- Un temps d'activation du changement
- Un temps de réalisation

III. Le processus de modification des connaissances professionnelles

A. Le déclencheur du changement

Les raisons à l'origine de la construction d'une nouvelle connaissance se trouvent dans le milieu professionnel de l'enseignant. Les ressources de l'environnement peuvent toutes les cinq être à l'origine d'un changement de pratique. Nous avons identifié deux processus différents dans le déclenchement du changement.

1) La nécessité d'un changement

Pour certains enseignants, la situation professionnelle doit évoluer car ils sont face à un problème qui ne leur permet plus de continuer à travailler ainsi. Dans ce cas, un besoin de changement de pratique émerge (E3,E34, E9a, E9, E37, E23). L'enseignant se retrouve dans une situation problème : il y a un obstacle, il doit trouver une solution pour le dépasser : la construction de la nouvelle connaissance est la solution pour résoudre le problème.

Dynamique 1 : problème à résoudre

E3	« *Un jour une maman m'a dit, mon fils s'ennuie. Et ça c'était un coup de massue, « quoi, son fils s'ennuie ? ». Il fallait que je trouve une solution*
E34	*On avait un manuel mais cela ne me plaisait pas*
E9a	*Il n'y avait aucun sens sur l'intérêt d'une lecture*
E9	*Je trouvais cela trop compliqué, je n'arrivais pas à me l'approprier*
E 23	*C'est en regardant tout ce que je leur avais donnée, j'ai un livre et c'est là que je me suis aperçu que j'ai été trop fort avec les CE2*

Pour d'autres enseignants, le besoin de changement n'est pas clairement identifié. Pour eux, il n'y a pas un obstacle défini, il y a une « envie latente » de changement mais qui ne se met en œuvre que lorsque le milieu professionnel leur apporte une proposition de changement : là ils s'en saisissent (E4, E38, E4B). Dans ce cas, c'est l'apport d'une nouvelle connaissance par le milieu professionnel qui va entraîner le changement de pratique sans pour autant qu'une difficulté, un problème ne se soit posé à eux de façon explicite.

Dynamique 2 : changement par un besoin latent

E4	*Je l'avais vu recommandé sur des sites et cela m'a donné envie d'essayer*
E38	*J'ai lu plein de choses maintenant je fais la dictée frigo, la dictée de groupe*
E4B	*Je l'avais lu, j'avais entendu un peu cela, et finalement il (IEN) est repassé derrière et il m'a convaincu*

Il peut donc exister deux dynamiques à l'origine du changement, mais dans les deux cas, c'est l'environnement de l'enseignant qui déclenche cette modification. Nous allons donc maintenant rechercher quelles sont les ressources de ce milieu professionnel qui permettent de déclencher la construction de la nouvelle connaissance.

2) La ressource déclenchant le changement

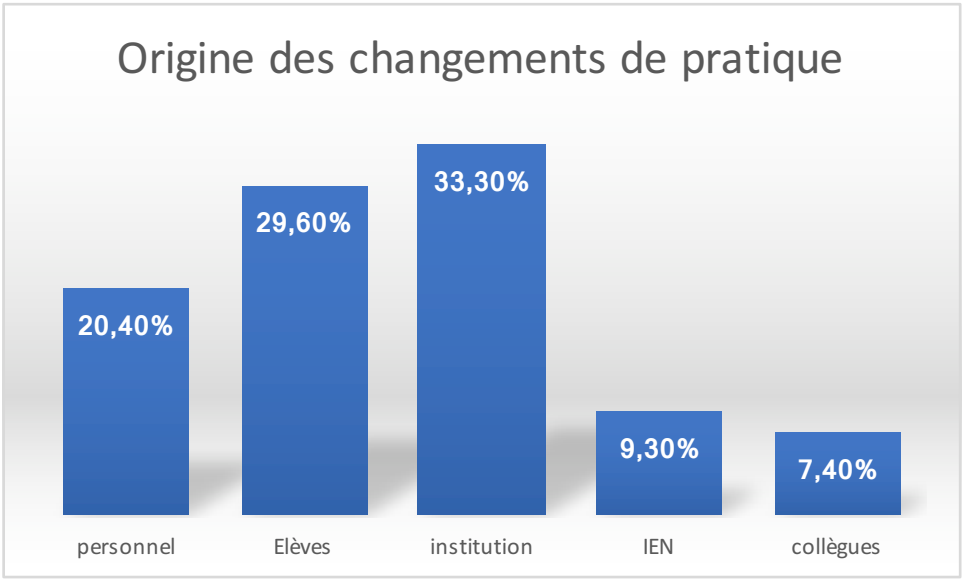
Pour rechercher l'origine des changements de pratique nous allons utiliser le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) que nous avons adapté afin de d'identifier cinq ressources dans l'environnement professionnel de l'enseignant :

- Personnel (1)
- Les élèves (2)
- L'institution scolaire (3)
- L'IEN (4)
- Les collègues (5)

Les cinq ressources de l'environnement de l'enseignant peuvent provoquer un changement de pratique (annexe 7) :

	Personnel	Élèves	Institution	IEN	Collègues
nombre d'enseignants	11	14	18	5	4
pourcentage	20,4 %	29,6 %	33,3 %	9,3 %	7,4 %

Tableau 15 : Ressource à origine des changements de pratique des enseignants



Graphique 9 : Origine des changements de pratique des enseignants

Mais si nous analysons la répartition des réponses des enseignants, nous constatons que les ressources ne sont pas toutes utilisées avec la même fréquence.

Certaines d'entre elles sont plus souvent à l'origine d'un changement que d'autres. Les échanges avec les collègues et l'inspecteur sont les deux ressources qui provoquent le moins de changements. En revanche, l'institution (33%), les élèves (29,6%) et le travail personnel (20,4%) sont des ressources entraînant un nombre plus important de changements de pratique.

Nous allons maintenant analyser de façon plus précise chacune des catégories de ressources, afin d'identifier les éléments à l'origine des changements de pratique.

1) La ressource personnelle

Le travail personnel est à l'origine de 20,4% des changements décrits par les enseignants ; il apparaît comme la troisième ressource déclenchant le processus de construction de nouvelles connaissances.

Cette ressource est citée comme étant à l'origine du changement de pratique soit parce que la façon d'enseigner ne leur convenait pas (E5, E9), soit parce que leurs recherches personnelles les ont conduits à introduire une modification de pratique (E4, E38).

Cela ne me convenait pas dans la progression, je n'arrivais pas à me l'approprier (E5)
Il n'y avait aucun sens sur l'intérêt d'une lecture (E9)
Je l'avais vu recommandé sur des sites et cela m'a donné envie d'essayer (E4)
J'ai lu plein de choses maintenant je fais la dictée frigo, la dictée de groupe (E38)

Nous avons vu que principalement ce sont des recherches personnelles ou une analyse de leur pratique qui conduit les enseignants à modifier leur pratique. Il est intéressant de noter que les ressources sur internet ne sont pas d'origine institutionnelle ; ce sont surtout des blogs d'enseignants qui sont utilisés sur internet.

2) Les élèves

De nombreuses modifications de pratiques décrites (29,6%) sont identifiées par les enseignants comme étant dues aux élèves de leur classe. Les enseignants semblent chercher à mieux prendre en compte leurs élèves et en particulier à susciter leur intérêt (E1, E9, E3). Ils cherchent surtout à améliorer l'efficacité de leur enseignement face aux besoins des élèves (E2, E6, E8, E7, E10, E5, E32).

Cette prise de conscience des besoins des élèves conduit les enseignants à modifier leurs pratiques en cherchant à construire de nouvelles connaissances.

Pour ne pas qu'ils s'ennuient (E1)
Pour que les élèves comprennent bien (E2)
Certains enfants qui finissaient vite. Un jour une maman m'a dit « mon fil s'ennuie » et ça, c'était un coup de massue. Ah non, il a fallu que je trouve des solutions à ça (E3)
Les histoires n'accrochaient pas les enfants (E9)
Je m'adapte aux élèves et comme j'ai une classe qui tourne bien. (E6)
Ils ne vont pas y arriver (E8)
Certains élèves en difficulté n'y arrivaient pas (E10)
J'ai une classe qui bouge beaucoup donc il faut faire quelque chose de très rythmée (E5)
Je me rends compte que quand je veux transmettre et que derrière les élèves ne sont pas capables de recevoir pour diverses raisons, les notions ne passent pas (E7)
Je n'arrivais pas à valider les enfants en anglais (E32)

3) L'institution

Le cadre institutionnel est la ressource à l'origine de la majorité des changements décrits par les enseignants (33,3%). L'influence de l'institution sur les changements de pratique passe soit dans l'exercice actuel de leur métier soit dans les prescriptions secondaires issues de la formation initiale.

Dans le premier cas, ce sont les conditions d'exercice qui contraignent les enseignants à modifier leur pratique professionnelle, ou bien ce sont des dispositifs, des projets qui sont à l'origine du changement. Les conditions de travail posées par l'institution qui conduisent à un changement de pratique sont :

- La nature du poste :
    - remplaçante (E17)
    - service partagé (E 34)
    - enseignant spécialisé ASH/ enseignement banal
- Le niveau de la classe (E18, E25)
- La composition de la classe : la classe est double ou de simple niveau (E14, E37)
- L'organisation du service :
    - les rythmes scolaires (E16)
    - des dispositifs particuliers comme le « plus de maîtres que de classes »(PDMQDC) (E29).

Le deuxième type de raison relevant de l'institutionnel sont des prescriptions de l'institution faites lors de la formation initiale. Il semblerait que ce soient des connaissances qu'ils n'ont pas réussi à mettre en œuvre au début de leur carrière (E1, E6, E14). Frédéric Saujat (séminaire E3D, mars 2017) dans sa conceptualisation du genre professionnel débutant, identifie quatre configurations dans lesquelles l'enseignant évolue en opérant des

compromis entre sens et efficacité. Ces compromis se traduisent par un travail sur eux pour renoncer à des principes, des idées afin de survivre dans le quotidien de la classe. Il est donc possible que ces principes soient mis de côté pour plusieurs années, les enseignants les réintroduisant ensuite dans leur pratique lorsqu'ils se sentent plus à l'aise dans leur pratique professionnelle.

De nombreux paramètres du cadre institutionnel peuvent être à l'origine d'un changement de pratique professionnelle. C'est un constat particulièrement intéressant dans la mesure où cette ressource n'était pas identifiée dans notre enquête exploratoire comme pouvant influencer le développement professionnel d'un enseignant. Nous constatons grâce aux entretiens que c'est une ressource à l'origine de 33% des changements de pratique décrits.

-Je faisais des remplacements de formation du coup je devais m'adapter aux outils de la classe (E17)
- J'étais en CLIS en ASH cela m'a appris pour le coup à différencier un maximum (E18)
- Avec des CE2 j'étais beaucoup plus dans la manipulation, je ne pouvais pas faire ce que je faisais avec mes CM2. « Il y a un souci, il faut que je fasse autre chose, ils ne peuvent pas se contenter de rester assis et de m'écouter car ils sont plus petits ». Donc j'ai changé ma manière de travailler. Du coup, je l'ai appliqué au CM2 (E25)
- Parce que j'ai un niveau simple je peux le faire (E37)
- Avec les nouveaux rythmes j'ai été obligé de changer (E16)
- Avec Christine (enseignante PDMQDC) on a été obligées de changer (E29)
- J'ai participé au marathon orthographique (dispositif académique) (E27)
- Avant je me sentais pas prête à le faire même si je savais que faire la même chose à tous les enfants en même temps cela ne leur permettait pas de tous progresser (E14)
- Depuis toujours je sais qu'il faut éviter de donner des leçons toutes faites et qu'il faut construire avec les élèves. (E6)
- Il nous disait qu'il ne fallait pas (E1)
- J'ai moins de temps à laisser aux élèves car je ne suis pas là souvent dans la classe qu'un jour par semaine (E34)
- le travail en double niveau change la façon de travailler et la représentation de la classe. Donc on est obligé de travailler différemment (E14)
- Pour faire le programme TICE, il fallait que je change mon organisation (E36)

4) L'IEN

Il apparaît que les interactions entre l'enseignant et son inspecteur peuvent être à l'origine d'un changement de pratique, même si nous avons noté que ce n'était pas une ressource très sollicitée par les enseignants (9%). Nos résultats indiquent que la constitution de cette ressource peut relever de deux origines différentes. Elle provient soit de l'inspection – en ce qu'elle entraîne un changement dans les pratiques –, et plus précisément la préparation de l'inspection (E11), soit de l'activité du conseiller pédagogique (E13, E16, E9).

Pour préparer mon inspection (E11)
Il y a quelques années on a eu une animation avec ma collègue, et on en a discuté avec les collègues en disant que c'était très intéressant, donc du coup, on a demandé une animation d'école (E13)
En discutant avec des collègues à une animation, je me suis rendu compte que cela n'allait pas (E9)
On nous dit qu'il ne faut pas habituer les enfants à un seul type de support. On= C'est le conseiller pédagogique de la circonscription (E16)

5) Le collectif enseignant

Les interactions entre enseignants apparaissent comme la ressource de l'environnement professionnel la moins importante pour provoquer un changement de pratique (7%). Deux types d'échanges entre enseignants peuvent provoquer un changement : l'organisation de l'école posée par les enseignants peut être à l'origine d'un changement (E2) ou ce sont les échanges entre les collègues (E14, E33, 35).

C'est aussi ce que permet le travail de groupe : en soulageant le travail on peut réfléchir à d'autres choses et en discuter entre nous (E14)
Ça se faisait déjà dans l'école, c'est pour cela que je l'ai fait (E2)
On a changé notre façon de travailler suite à un constat fait sur l'école avec les collègues (E33)
C'est une collègue qui m'a parlé de cette méthode (E35)

Nous avons identifié les différentes connaissances construites et les ressources à l'origine d'un changement de pratique, c'est-à-dire celles déclenchant la construction d'une nouvelle connaissance. Dans les changements décrits, les nouvelles connaissances sont principalement d'ordre pédagogique global et dans une moindre mesure des connaissances sur des stratégies locales d'enseignement du français et des mathématiques.

Nous avons constaté que toutes les ressources peuvent permettre cette construction mais que c'est principalement le cadre institutionnel et l'activité des élèves qui sont les ressources déclenchant le processus. Il est intéressant de noter que le cadre institutionnel influence encore davantage le déclenchement d'évolution des pratiques professionnelles, et cela plus que les élèves eux-mêmes.

On peut s'interroger pour savoir s'il existe un lien entre la catégorie de la connaissance construite et la ressource déclenchant le changement de pratique.

3) Le lien entre la catégorie de la connaissance construite et la ressource déclenchant le changement

En classant les ressources utilisées selon la catégorie de la connaissance, nous identifions des différences importantes. En effet, selon la catégorie de connaissances construites, ce n'est pas la même ressource qui est à l'origine du déclenchement du changement. Compte tenu du faible nombre de réponses (1) sur les connaissances G1 (contenu d'enseignement) et P3 (évaluation), nous ne pouvons pas établir de conclusion généralisable sur la ressource privilégiée pour la construction de ces connaissances. Par contre, pour les connaissances G3 (connaissance pédagogique d'ordre général) et P2 (stratégie locale d'enseignement) des conclusions sur les ressources privilégiées peuvent être faites. Dans le cas des connaissances G3, c'est l'institution qui déclenche l'évolution (48,3%) et ensuite la ressource élèves (27,6%). Pour les connaissances P2, c'est principalement la ressource du travail personnel (38,1%) qui est le déclencheur, puis intervient la ressource élèves (23,8%).

Il existe donc un lien entre le type de connaissance construite et la ressource à l'origine du changement : le khi deux est significatif à 0,025. (annexe 17). Lorsque la connaissance est d'ordre général, la ressource qui provoque le changement est principalement l'institution.

Lorsque la connaissance est une stratégie locale d'enseignement alors c'est le travail personnel qui est le déclencheur.

	Personnel	Elèves	Institution	IEN	Collègues
G1 contenu d'enseignement	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
G3 connaissance pédagogique général	6,9%	27,6%	**48,3%**	10,3%	6,9%
P2 stratégie locale d'enseignement	**38,1%**	23,8%	19,0%	9,5%	9,5%
P3 évaluation	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Tableau 16 : Nature de la connaissance construite selon la ressource utilisée

Après avoir décrit la première phase du processus, nous allons aborder la deuxième phase, qui concerne l'activation du changement.

B. L'activation du changement

Cette deuxième phase se caractérise par un temps entre la prise de conscience de la nécessité d'un changement et la mise en œuvre réelle de la construction d'une nouvelle connaissance pour faire évoluer la pratique. Nous observons donc une deuxième phase dans le processus de changement qu'on pourrait appeler une phase de maturation pendant laquelle l'enseignant souhaite modifier sa pratique professionnelle mais ne le fait pas. Ce temps n'a pas la même durée pour tous les enseignants.

Nous avons relevé trois temporalités différentes :

- La prise de conscience de la nécessité de changement et le changement se font dans un temps très court, voire en même temps (E9, E25, E28) : le jaillissement
- Une réflexion sur quelques mois, voire une année scolaire (E5) : temps intermédiaire
- Une lente réflexion sur plusieurs années (E6, E14) : temps long

La prise de conscience rapide *Je me suis dit « ah, oui, c'est ça » et j'ai modifié ma façon de faire »* (E9) *Au bout de trois semaines de CE2, je me suis dit que ce n'était pas possible* (E25) *A partir du constat du départ, je me suis rendu compte que je n'allais pas pouvoir faire comme les années précédentes.* (E28)
Une réflexion qui s'est déroulé sur une année *Il y avait, lorsque je suis arrivée une méthode de lecture qui ne nous convenait pas. Donc l'année d'après, …* (E5)
Une réflexion plus longue *Depuis toujours, je sais qu'il faut éviter de donner des leçons toute faites, je sais qu'il faut construire avec les élèves, je sais que c'est la bonne démarche, j'ai l'impression que cette année je ne suis plus dans cela* (E6*)* *Je ne me sentais pas prête à le faire même si je savais que faire la même chose à tous les enfants en même temps cela ne leur permettait pas de tous progresser (E14)*

Ce temps est variable selon les enseignants : soit très court, c'est le cas du « jaillissement », soit un temps intermédiaire, soit un temps très long.

Lorsque le besoin de changement provient de la résolution d'un problème, la temporalité de cette phase peut être identifiée clairement. En revanche, lorsque cette nécessité d'évolution provient d'un besoin latent de changement, nous ne pouvons pas savoir à quel moment ce besoin s'est construit, nous ne pouvons donc l'identifier que lorsqu'il évolue en changement de pratique.

Maintenant, que nous avons décrit les deux premières phases du processus de changement, la phase de déclenchement et de maturation, nous allons pouvoir aborder la troisième phase : celle de la réalisation du changement. Pour caractériser cette étape, nous allons chercher quelle ressource du milieu professionnel est utilisée, comment les enseignants l'utilisent et comment ils évaluent le changement de pratique ainsi construit.

C. La réalisation du changement

1) Ressources mobilisées dans la construction de la connaissance nouvelle

1) Généralités

Si nous cherchons quelles ressources sont mobilisées pour construire la nouvelle connaissance, nous constatons qu'elles ne sont pas toutes utilisées.

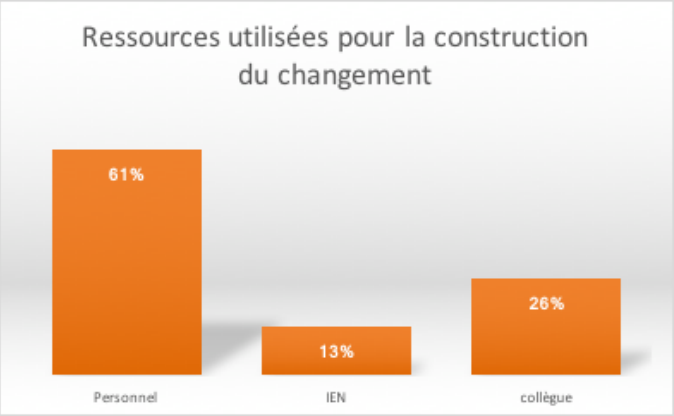
Les ressources citées par les enseignants sont au nombre de trois :

- Travail personnel : internet, livres
- Collègues : en observation/ en échangeant à l'école lors d'animation
- IEN : Animation pédagogique, échange avec l'inspecteur

La ressource la plus utilisée dans la construction du changement est le travail personnel (61 %) ; pour 26% l'échange entre collègues, et en dernier lieu les animations pédagogiques dans la ressource IEN (13%).

	Personnel	IEN	Collègue
nombre d'enseignants	33	7	14
pourcentage	61 %	13 %	26 %

Tableau 17 : Ressources utilisées pour la construction de la nouvelle connaissance



Graphique 10 : Ressources utilisées pour la construction des connaissances

Nous allons analyser de façon précise dans ces trois ressources, les éléments qui permettent aux enseignants de construire leur nouvelle connaissance.

2) Le travail personnel

Nous relevons dans les réponses des enseignants que pour mettre en place le changement de pratique, les enseignants s'appuient beaucoup sur leur travail personnel (61%). Ce travail personnel peut prendre soit la forme de recherches sur internet (E2, E12, E8) soit de recherches dans des manuels (E10, E4, E6, E9), soit provenir d'événements de leur vie personnelle (E7), soit encore, de leur activité personnelle de préparation en s'appuyant sur leurs connaissances et leurs expériences (E9, E16, E7, E32).

En regardant sur internet, sur les manuels, sur des forums (E2)
J'ai pas mal modifié ma façon de faire en allant voir les blogs des enseignants (E12)
J'ai cherché sur internet, j'ai cherché des blogs personnels (E8)

On a feuilleté des bouquins, les méthodes sur la table (dans la salle des maîtres) et on a regardé ce qu'on a fait (E10)
Des lectures, des recherches personnelles (E3)
J'ai acheté le livre perso et puis après on l'a acheté avec le budget de l'école (E4)
Je me forme toute seule. J'ai des documents, des manuels, des outils (E6)
Je suis partie de deux méthodes de lecture en parallèle (E9)

Je pense que c'est le fait d'avoir eu des enfants (E7)
La pratique m'a aidé à m'adapter (E7)
Je voyais mieux où j'allais, je me suis construit des outils, je me servais du livre pour les exercices (E9)
Je raccourcis, je supprime, je prends de la distance par rapport au guide, j'adapte beaucoup (E5)
Je privilégie la découverte du monde, les sciences l'après-midi (E16)
J'essaie de varier les types de supports, les présentations (E16)
Je me suis dit en maternelle on fait des petits groupes, je connaissais car ma mère est enseignante en maternelle (E32)

3) Les échanges avec les collègues

Une autre ressource importante citée par les enseignants est la collaboration avec les enseignants : 26% de leurs réponses. Les réponses se répartissent selon trois propositions : soit par de l'observation de leur collègue (E1, E17, E11), soit par des échanges oraux entre eux (E1, E3, E9, E5), soit lors d'un travail réalisé conjointement (E14, E2, E29).

- J'étais remplaçante, j'ai donc vu énormément de pratiques (E1)
- j'ai vu plein de façons de faire (E17)
- Elle m'a expliqué sa façon de travailler (E11)
- C'est en observant des classes j'avais vu une enseignante et cela me l'a rappelé (E1)
- En parlant pédagogie avec ma collègue (E3)
- On a parlé de ça avec les collègues et j'ai changé ma façon de faire (E9)
- j'ai choisi avec ma collègue la nouvelle méthode (E5)
- On se met d'accord sur les modes de fonctionnement, On prépare tous ensemble (E14)
- Avec les collègues, on travaille ensemble (E2)
- Avec le PDMQDC, on est obligé de travailler ensemble : on se dispache les préparations (E29)

4) L'inspecteur

La dernière ressource citée par les enseignants leur permettant de construire une nouvelle connaissance est l'inspecteur : c'est la ressource la moins utilisée des trois citées par les enseignants (13%). Dans la ressource IEN, ce sont uniquement les animations pédagogiques effectuées par les conseillers pédagogiques qui sont citées. Deux enseignants citent les animations pédagogiques comme étant la ressource utilisée pour modifier leur pratique (E13, E15) et une enseignante souligne que c'est par l'accompagnement de la CPC pour la mise en place d'un projet d'école (E33).

- Dans l'animation d'école : on a eu des cours théoriques et ensuite la mise en œuvre, on a été filmé dans nos classes. On regardait des vidéos le midi, on débriefait le midi (E13)
- J'ai fait une formation l'année dernière avec le CPC de la circonscription (E15)
- C'est la CPC qui m'a conseillée et elle nous aide à mettre en place (E33)

Maintenant que les ressources mobilisées dans la construction de la nouvelle connaissance sont identifiées, nous allons analyser le rapport des enseignants à cette ressource afin de mieux comprendre comment ils élaborent cette connaissance.

2) Le rapport à la ressource de l'enseignant

Pour analyser ce rapport à la ressource, nous nous appuyons sur le travail de Leroyer (2013). Trois rapports à la ressource sont possibles : (i) l'utilisation de la connaissance issue de la ressource, (ii) l'adaptation de la ressource et (iii) la conception d'une nouvelle connaissance à partir de celle apportée par la ressource. De façon plus précise, l'utilisation de la nouvelle connaissance par les enseignants se fait en intégrant directement cette connaissance à leur pratique de classe, soit en se l'appropriant en fonction de leurs connaissances et de leurs expériences (U1), soit en appliquant directement cette nouvelle connaissance dans leur pratique (U2).

	nombre de réponses	pourcentage
Adaptateur	13	33%
A1	8	21%
A2	5	13%
Concepteur	3	8%
C	3	8%
Utilisateur	23	59%
U2	23	59%
Total général	39	100%

Tableau 18 : Rapports à la ressource des enseignants

Dans la situation où l'enseignant adapte une nouvelle connaissance, il la modifie avant de l'intégrer à sa pratique professionnelle, soit en fonction de son expérience et de ses connaissances antérieures (A2), soit à partir de plusieurs ressources (A1).

L'enseignant qui adopte un rapport à la ressource fondé sur le principe de la conception de ressources construit sa connaissance en combinant plusieurs connaissances issues de son environnement.

La majorité des enseignants sont des utilisateurs de ressources (59%). Ainsi ils intègrent la nouvelle connaissance, sans la modifier en rien (U2 : 59%). 33% des enseignants interrogés adaptent la nouvelle connaissance avant de l'intégrer à leur pratique de classe. Cette adaptation se fait soit en mélangeant plusieurs nouvelles connaissances (21%) soit pour 13% d'entre eux, cette adaptation se fait en fonction de leur expérience, de leurs connaissances.

Nous allons analyser le rapport à la ressource selon la caractéristique de la connaissance. Si le changement de pratique porte sur l'organisation pédagogique de la classe(annexe 11)., alors les enseignants appliquent directement ces connaissances dans leur pratique (utilisateur U2). C'est le cas pour les enseignants : E9, E2, E2b, E11, E16, E14, E16b, E22,E25, E26 E32.

Certains adaptent cette connaissance avant de l'intégrer à leur pratique en modifiant certains aspects de cette connaissance en se fondant sur leur expérience et leurs connaissances antérieures (A2). C'est le cas pour les enseignants : E5, E15, E12, E38.

Pour d'autres enseignants l'adaptation consiste à mélanger plusieurs nouvelles connaissances avant de les intégrer à leur pratique (A1). Il s'agit des enseignants : E1, E6.

Lorsque la connaissance en construction relève d'un changement de stratégie d'enseignement (annexe 12), nous avons relevé quatre rapports à la ressource différents.

L'enseignant peut reconstruire sa propre connaissance à partir de celle apportée par la ressource (E9b), il peut aussi intégrer cette connaissance directement à sa pratique sans la modifier (utilisateur U2 : E10, E5, E4, E27, E33). Les deux derniers types de rapport à la ressource relèvent d'une adaptation de la connaissance. Soit l'enseignant réalise cette adaptation par rapport à ses connaissances et son expérience (adaptateur A2 : E13, E25), soit il l'effectue par la mise en relation de différentes connaissances de son environnement (adaptateur A1 : E8, E9, E3).

Concepteur : *C'est moi qui construisais les séances (E9b)*
Utilisateur (U2) : *Le plaisir de ce manuel est que tout est prêt et que c'était super (E4)*
Adaptateur (A2) : *On a modifié et réinvesti dans un autre dispositif.* (E13)
Adaptateur (A1) : *Je n'utilise pas tout mais je m'en inspire*

Le type de connaissance n'influence pas le rapport à la ressource de l'enseignant puisque majoritairement les enseignants utilisent la ressource sans la modifier, que cela soit pour les connaissances pédagogiques d'ordre général (U2 56%) comme pour les stratégies locales d'enseignement (U2 : 67%). Les réponses pour G1 et P3 ne portant que sur une réponse, nous ne pouvons pas faire de déduction des résultats obtenus.

	Adaptateur A1	Adaptateur A2	Concepteur C	Utilisateur U2
G1 contenu d'enseignement	100%	0%	0%	0%
G3 connaissance pédagogique général	19%	5%	10%	**67%**
P2 stratégie locale d'enseignement	19%	19%	6%	**56**%
P3 évaluation	0%	100%	0%	0%
Total général	21%	13%	8%	59%

Tableau 19 : Rapport à la ressource selon les catégories de connaissances professionnelles

Ainsi quelle que soit la connaissance construite, les enseignants utilisent directement la connaissance issue de la ressource. Nous allons analyser le dernier indicateur de la troisième phase du processus de construction d'une nouvelle connaissance : l'évaluation de la modification faite.

3) Le processus d'évaluation du changement

Lors des entretiens, certains enseignants abordent le processus de régulation de la construction de la nouvelle connaissance comme un feed-back par rapport au changement mis en place.

En effet, trois ressources permettent à l'enseignant d'évaluer le changement mis en place pour savoir s'ils conservent ou non la nouvelle connaissance dans leur pratique : l'analyse personnelle, la réaction des élèves, l'avis des collègues. Cependant certains enseignants préfèrent se référer à la situation d'enseignement dans sa globalité et non pas seulement à une seule ressource de l'environnement (annexe 9).

Ressource sollicitée	*nombre de réponses*	*pourcentage*
Travail personnel	12	37,5 %
Élèves	7	22 %
Collègues	4	12,5%
Réalité de la classe	9	28%
TOTAL	32	100 %

Tableau 20 : Ressource utilisée pour l'évaluation du changement de pratique

Pour la majorité des enseignants, le changement de pratique s'analyse en fonction de leur intérêt (E13, E9a, E35, E38) ou leur réussite (E1, E7, E9). Seulement 22 % des enseignants évaluent le changement de leur pratique par rapport aux effets produits sur les élèves.

Neuf enseignants ne s'appuient pas sur une seule ressource pour évaluer leur changement de pratique mais sur une confrontation à la réalité de la classe, dans sa complexité. La mise en œuvre dans une situation d'enseignement, dans sa globalité, leur permet d'évaluer la pertinence du changement (E5, E15, E16, E12, E28, E37).

Analyse personnelle

- Je trouvais leur démarche intéressante (E9a)
- C'est une méthode qui me convient donc c'est important (E1)
- Je me suis approprié cela (E9)
- Ça m'a beaucoup intéressé (E13)
- Ça j'adore cela, maintenant c'est mes trucs, maintenant j'en fait toutes les semaines (E38)
- J'ai trouvé que c''était bien (E35)

- Je l'ai essayé, cela ne m'a pas plu, je suis repartie sur Gaffi (E37)

Les élèves

- C'est sympa, ils aiment bien et je suis avec eux (E38)
- Cela motive bien les élèves c'est important (E2)
- On met en place, ils sont dans la réussite, ils savent ce qu'on attend d'eux (E35)
- Les enfants adhèrent, sont demandeurs du coup je continue (E36)
- Je trouve que cela fonctionne mieux, ils sont plus autonomes que ceux de l'année dernière (E22)

Les interactions avec les collègues

- Je demande à ma collègue car je n'ai pas encore un esprit critique (E8)
- Je demande à ma directrice car je n'ai pas assez de recul (E27)
- On échange par mail et on rajoute des choses si on a oublié des choses (E29)

La réalité de la classe

- Les retours d'expérience je les note pour pouvoir m'en servir (E5)
- Tout n'est pas possible dans la réalité de la classe(E15)
- Je me suis rendu compte que cela était vrai (E16)
- J'ai vu que cela portait ses fruits (E12)
- J'ai beaucoup tâtonné : ça marche je continue, ça marche pas j'arrête (E28)

Deux enseignants explicitent leur processus d'évaluation par une mise en œuvre dans la situation de classe et que s'ils trouvent que cette nouvelle connaissance fonctionne, ils continuent ; sinon ils arrêtent. Cette évaluation ne se fait pas à partir de critères précis. En revanche, d'autres enseignants ont des critères d'évaluation plus précis : soit l'impact sur les élèves ou sur eux-mêmes. Ensuite, on constate que pour certains enseignants l'évaluation du changement ne se fait pas dans la classe mais dans l'école par une évaluation extérieure des collègues. Dans ce dernier cas, on constate que ce sont deux enseignants ayant très peu d'années d'expérience (deux ans) qui demandent l'avis de leurs collègues pour savoir si le changement fait est pertinent.

L'élément du milieu professionnel le plus déterminant pour un enseignant, lorsqu'il évalue la pertinence d'un changement de pratique, est son avis, son intérêt.

IV. Conclusion

A. Le processus

Les entretiens permettent d'identifier une nuance entre la ressource à l'origine de la modification de pratique et la ressource qui est utilisée dans la phase d'élaboration de la nouvelle connaissance. Ainsi on constate que les cinq ressources de l'environnement de l'enseignant peuvent être à l'origine d'un changement et que la ressource permettant la construction de la connaissance n'est pas forcément la même que celle à l'origine du changement.

Le rapport à la ressource de l'enseignant permet de comprendre comment cette nouvelle connaissance est intégrée à sa pratique professionnelle : majoritairement l'enseignant intègre ce nouvel apport tel quel à sa pratique de classe sans modification, sans l'analyser.

Le processus de modification de pratique se fait dans des temporalités différentes selon les enseignants : les changements se produisent après un temps plus ou moins long de réflexion (instantané, soit quelques mois, soit quelques années).

Une autre caractéristique concerne l'analyse de la nouvelle connaissance mise en acte dans sa pratique : soit il utilise une ressource de son environnement afin d'évaluer, de réguler le changement effectué, soit il évalue la situation d'enseignement dans sa globalité lorsque ce changement est mis en œuvre dans sa pratique de classe.

Nous pouvons donc schématiser le processus de construction d'une nouvelle connaissance atour des trois temps identifiés :

1- Le déclenchement
2- L'activation
3- La réalisation

Détail de la première étape :

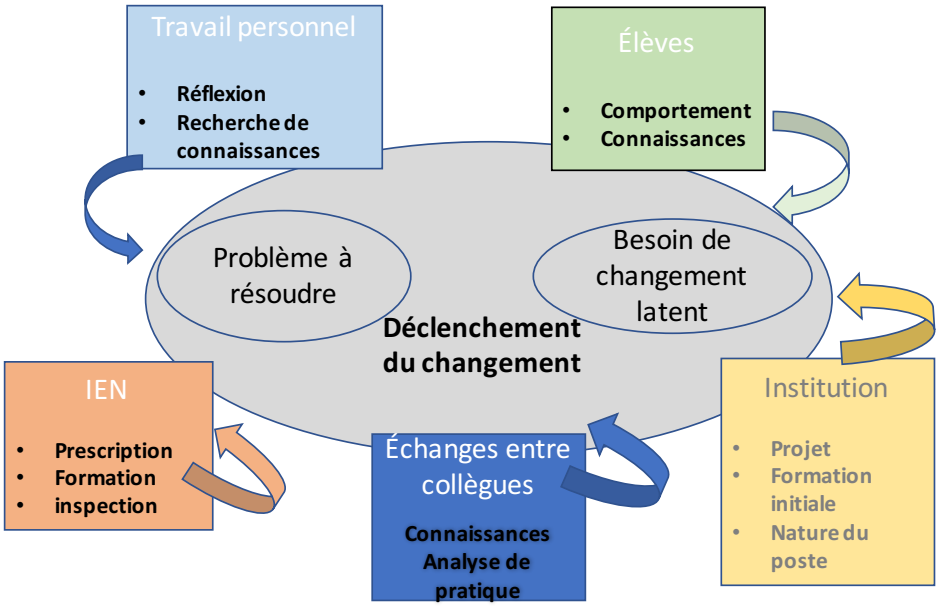


Schéma 9 : Phase 1 du processus de construction de nouvelles connaissances

Dans cette première phase, les cinq ressources peuvent être à l'origine d'un changement de pratique selon deux processus possibles : la résolution d'un problème posé par les ressources du milieu professionnel, soit un besoin latent de changement qui entre en résonnance avec un apport d'une ressource.

Détail de la deuxième étape du processus

La deuxième phase correspond à un temps de dilemme entre le besoin de changement clarifié et la pratique de classe qui n'a pas changé mais qui ne convient plus à l'enseignant : ce temps peut être plus ou moins long.

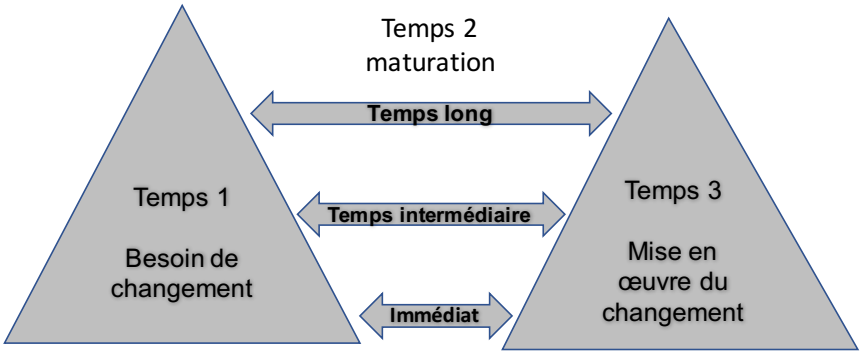


Schéma 10 : Le temps 2 du processus de construction de nouvelles connaissances

Détail de la troisième étape

La troisième phase du processus ne s'appuie pas sur toutes les ressources de l'environnement professionnel de l'enseignant : trois ressources (travail personnel, échanges avec les collègues, IEN) sont utilisées pour la construction de la nouvelle

connaissance selon trois procédés (utilisateur, adaptateur, concepteur). Les ressources : travail personnel et échanges entre enseignants sont également utilisées mais pour évaluer la pertinence du changement de pratique ainsi que la ressource « élèves ».

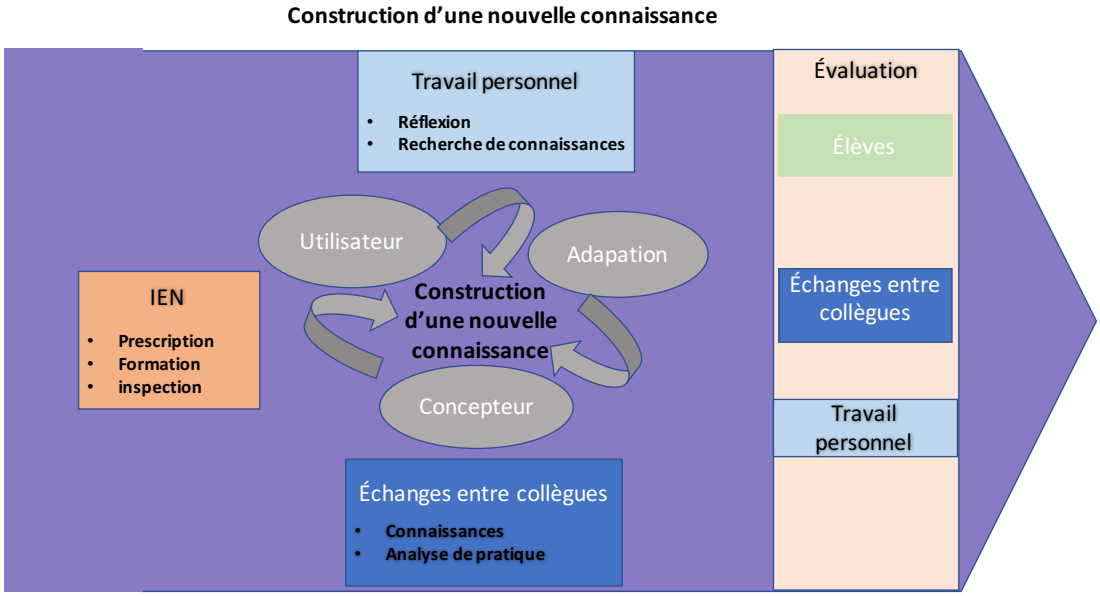


Schéma 11: Phase 3 du processus de changement : élaboration de la nouvelle connaissance

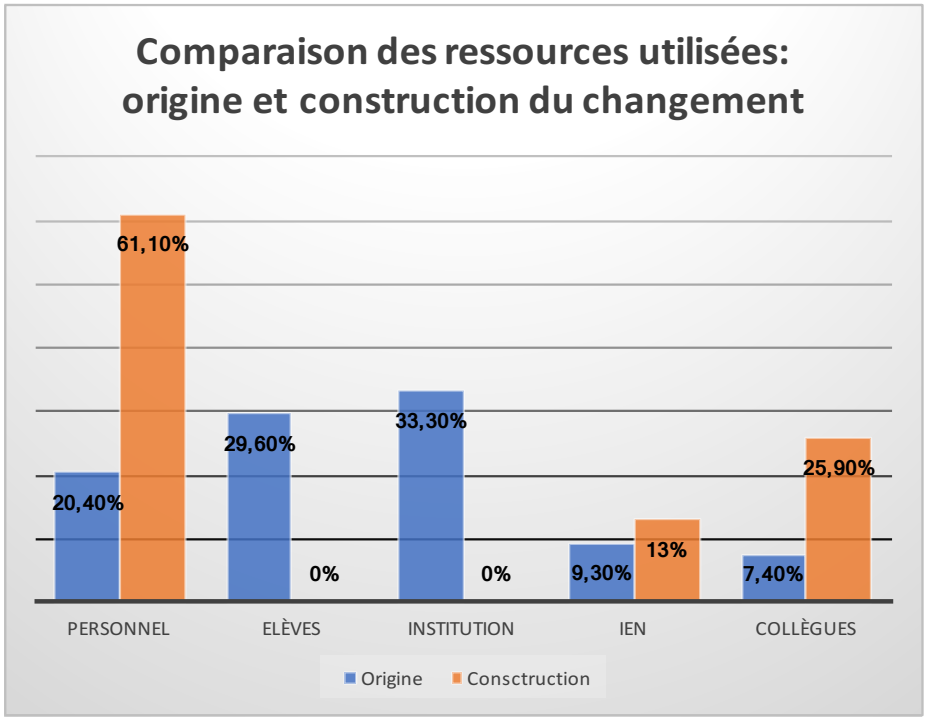
Maintenant que nous avons décrit le processus de construction d'une nouvelle connaissance et identifié les ressources mobilisées dans chacune des étapes, il semble intéressant de comparer l'utilisation en phase 1 et 3 des ressources puisque nous avons relevé une différence importante dans la nature des ressources utilisées dans ces deux phases.

B. Les différentes ressources mobilisées

Les ressources qui sont à l'origine d'un changement de pratique et mobilisées pour construire une nouvelle connaissance ne sont pas identiques.

	Personnel	Élèves	Institution	IEN	Collègues
Origine	20,4%	29,6 %	33,3%	9,3%	7,4%
Construction	61,1 %	0%	0%	13 %	25,9 %

Tableau 21: Comparaison des ressources utilisées à l'origine et lors de la construction de la connaissance



Graphique 11 : Comparaison des ressources à l'origine et utilisés lors de la construction du changement

Les cinq ressources du travail de l'enseignant peuvent être à l'origine d'un changement de pratique des enseignants. La ressource la plus citée est d'abord l'institution pour 33,3%, puis les élèves, pour 29,6 % des cas, puis le travail personnel pour 20,4% des cas et, pour 9,3% des cas, le travail de l'IEN, et enfin les collègues pour 7,4%. Par contre les ressources sollicitées pour construire la nouvelle connaissance ne sont qu'au nombre de trois : personnel (61,1%), collègues (25,9 %) et inspecteur (13%).

L'origine des changements est majoritairement l'institution et l'activité des élèves. Dans la ressource « institution », c'est majoritairement les conditions de travail dans leur classe qui conduisent les enseignants à modifier leur pratique : soit en fonction du niveau de classe, soit selon l'organisation posée par l'institutionnel : condition de travail (mi-temps, classe spécialisée, dispositif, projet institutionnel). Pour certains des enseignants, ces changements s'appuient sur la recherche de pouvoir appliquer les connaissances issues de leur formation initiale. Par contre les deux ressources les plus utilisées pour l'élaboration de la connaissance sont le travail personnel et l'échange avec les collègues.

L'influence de chaque ressource dans les phases de déclenchement et d'élaboration de la nouvelle connaissance n'est pas identique, seule la ressource inspecteur influence dans les mêmes proportions ces deux moments du processus. Les autres ressources sont plus influentes à un seul moment du processus. Les ressources

institution et élèves sont celles qui sont majoritairement à l'origine d'un changement. En revanche, elles ne sont pas du tout utilisées pour la construction d'une nouvelle connaissance. Les ressources travail personnel et collègues sont plus utilisées lors de la phase de construction que dans la phase de déclenchement.

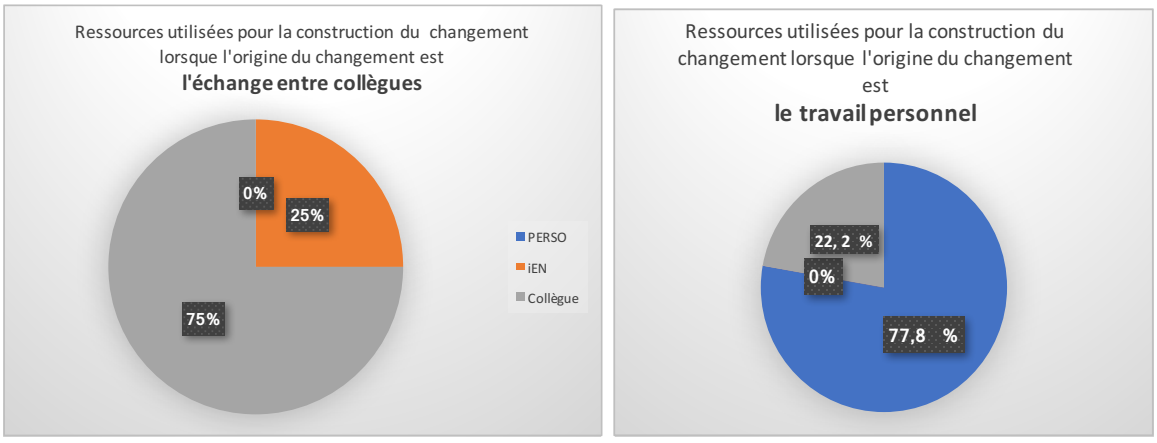
On peut alors s'interroger sur le lien qui existe entre l'utilisation de ces deux ressources. Est-ce que selon l'origine du changement, une ressource plus particulière est utilisée dans la construction des connaissances ? Est-ce que la nature de la connaissance construite a un lien avec les ressources mobilisées ?

1) Le lien entre la ressource à l'origine du changement et celle utilisée pour construire la connaissance

		Ressources utilisées dans la construction		
		Personnel	IEN	Collègues
Ressource à l'origine du changement	Personnel	77,8%	0,0%	22,2%
	Élèves	68,4%	5,3%	26,3%
	Institution	61,1%	5,6%	33,3%
	IEN	25,0%	50,0%	25,0%
	Collègues	0,0%	25,0%	75,0%

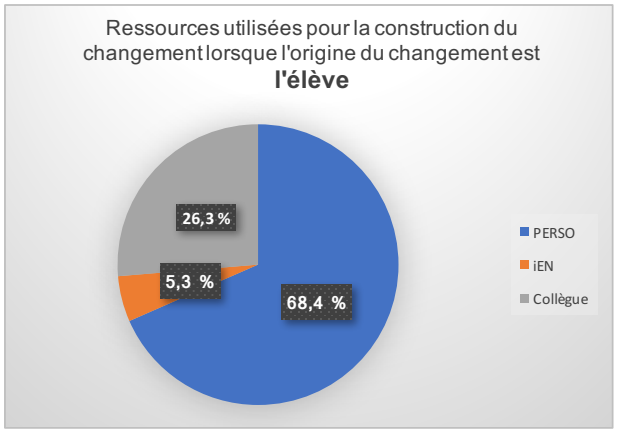
Tableau 22 : Lien entre les ressources utilisées dans l'origine et la construction du changement

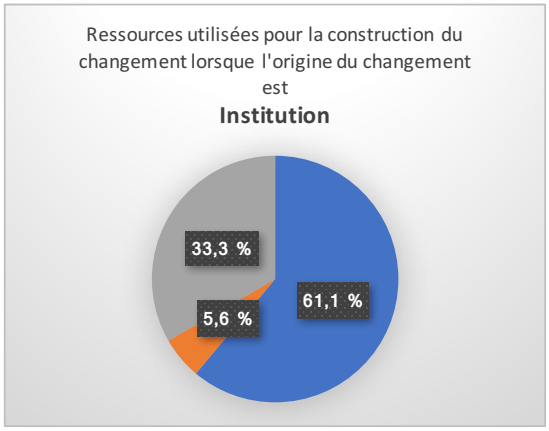
Lorsque l'origine du changement est le travail personnel alors la ressource de la construction de la connaissance est également le travail personnel. On observe la même similitude avec la ressource « échanges entre collègues ». Dans ces deux cas, la ressource utilisée dans la phase de déclenchement et dans la phase d'élaboration est la même dans les trois quarts des cas des processus de construction de nouvelles connaissances décrits par les enseignants.



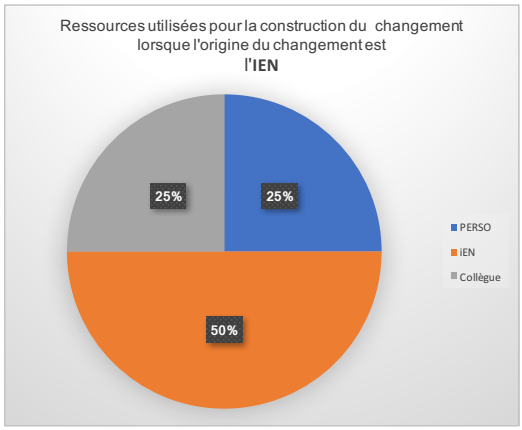
Graphique 12 : Ressources utilisées pour construire la connaissance selon l'origine du changement

On constate que lorsque l'origine du changement provient des élèves ou de l'institution, c'est alors majoritairement le travail personnel de l'enseignant qui est utilisé pour construire la nouvelle connaissance.





Lorsque l'IEN provoque le changement, alors dans la moitié des cas, c'est cette même ressource qui permet la construction de la connaissance et dans l'autre moitié des cas c'est soit un travail personnel, soit les collègues qui permettent de construire la connaissance.



Il semble qu'il existe un lien entre la ressource sollicitée dans la construction de la nouvelle connaissance et celle qui est à l'origine du changement. Nous pouvons donc en déduire que cinq cheminements sont plus régulièrement utilisés que les autres cheminements possibles.

RESSOURCE A L'ORIGINE		RESSOURCE pour LA CONSTRUCTION
Travail personnel	→	Travail personnel
Travail avec les collègues	→	Travail avec les collègues
Les élèves	→	Travail personnel

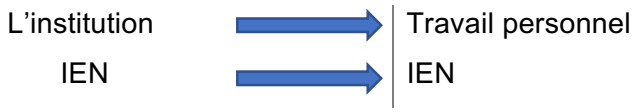


Schéma 12 : Les chemins les plus développés entre les ressources à l'origine du changement et celles de la construction de la nouvelle connaissance

La différenciation dans le processus de changement de deux phases différentes pendant lesquelles les ressources de l'environnement sont sollicitées est particulièrement intéressante. Elle nous permet de constater que la structuration par les prescriptions primaires de l'école (l'institution) comme les interventions de l'inspecteur peuvent provoquer un changement de pratique des enseignants même si majoritairement les ressources utilisées ensuite pour construire le changement de pratique sont différentes.

Nous allons maintenant chercher si dans ce processus de changement, des variables propres à l'enseignant et au milieu professionnel influencent son déroulement. Nous chercherons en particulier si cela influence les choix d'utilisation des ressources lors du déclenchement, de la construction et de l'évaluation de la nouvelle connaissance, ainsi que la temporalité de la mise en action et le rapport à la ressource.

2) Variable stade de développement

1) Les ressources utilisées

Le nombre d'années d'ancienneté des enseignants n'influence pas la nature des ressources utilisées par les enseignants à l'origine du changement de pratique.
Dans les entretiens, nous avons utilisé le modèle d'Huberman (1989) pour répartir les enseignants en quatre groupes selon leur expérience professionnelle : de la phase 1 à la phase 4 (la phase 4 n'est pas représentée parmi les enseignants interrogés).

Classons les réponses des enseignants sur l'origine du changement selon leur phase de développement. La quantité de réponses pour chacune des ressources utilisées est très proche. Il semblerait que les enseignants qui ont moins de trois ans d'expérience (en phase 1), modifient plus leur pratique selon les deux ressources : les élèves et l'IEN. En revanche, les enseignants se situant en phase 3 sont autant influencés par leur travail personnel que par les élèves et par l'institution. Par contre, chez les enseignants en phase 2 l'origine des changements de pratique semble être de façon prépondérante l'institution.

En %	**Ressources à l'origine du changement**				
	Personnel	**Elèves**	**Institution**	**IEN**	**Collègues**

Phase 1	0%	50%	33%	17%	0%
Phase 2	14%	29%	43%	0%	14%
Phase 3	25%	25%	33%	10%	8%

Tableau 23: Ressources à l'origine des changements de pratique en fonction des phases de développement de l'enseignant

Les enseignants dans cette recherche étant principalement en phase 3, ceux en phase 1 et 2 sont peu nombreux (6 et 7 dans chacune des catégories). Aussi est-il difficile de généraliser. Il serait intéressant de pouvoir approfondir cette variable.

Cependant, au niveau des ressources utilisées dans la construction de nouvelles connaissances, on s'aperçoit que, même avec un nombre peu élevé d'enseignants, le recours aux trois sources est identique, quelle que soit la phase dans laquelle ils se trouvent.

En %	**Ressources utilisées dans la construction**		
	Personnel	**IEN**	**Collègues**
Phase 1	60 %	20 %	20 %
Phase 2	56 %	11 %	33 %
Phase 3	63 %	13 %	25 %

Tableau 24: Ressources utilisées lors de la construction de la nouvelle connaissance selon les phases de développement des enseignants

Au niveau des ressources utilisées dans l'évaluation du changement le calcul du khi deux (annexe 19) nous permettent de conclure que la ressource utilisée pour l'évaluation n'est pas dépendante de la phase de développement de l'enseignant.

En %	**Ressources utilisées dans l'évaluation**			
	Personnel	**Élèves**	**Collègues**	**Situation générale**
Phase 1	20 %	0 %	40 %	40%
Phase 2	25 %	50 %	25 %	0%
Phase 3	43,5 %	21 %	4,35 %	30 %
MOYENNE	37,5%	22%	12,5 %	28%

Tableau 25 : Utilisation des ressources pour l'évaluation du changement selon la phase de développement de l'enseignant

Il semblerait donc que l'origine des changements de pratique pourrait évoluer avec l'expérience professionnelle mais pas les ressources utilisées pour la construction du changement.

2) Rapport à la ressource

Afin de mettre à jour un lien entre l'expérience professionnel de l'enseignant et son rapport aux ressources, nous avons calculé le khi deux (annexe 18).

	Rapport à la ressource

	Adaptateur A1	Adaptateur A2	Utilisateur U1	Utilisateur U2	Concepteur	Total
Phase 1	2	1	0	1	0	4
Phase 2	1	0	0	4	0	5
Phase 3	5	4	1	17	3	30
moyenne	21%	13%	12,5%	56%	8%	100%

Tableau 26 : Rapport à la ressource des enseignants selon leur phase de développement

Le khi deux n'est pas significatif, mais notre échantillon d'enseignants était très concentré sur la phase 3 de développement. Il semblerait donc que le rapport à la ressource ne dépende pas de la phase de développement de l'enseignant.

3) Variable contexte d'exercice

Dans les entretiens, lorsque nous cherchons à identifier un lien entre la nature de la ressource et le cycle d'exercice, nous constatons que le khi deux n'est pas significatif (annexe 10) que cela soit pour la ressource à l'origine du changement comme celle étant utilisée pour la construction de la connaissance.

Le secteur de l'école n'a pas d'influence sur les réponses proposées dans les entretiens menés. En effet, que les enseignants exercent dans la circonscription du LP ou dans des circonscriptions d'éducation prioritaire, les ressources citées par les enseignants sont identiques. Toutefois, le nombre d'enseignants que nous avons interrogés en milieu favorisé est peu élevé par rapport au nombre d'enseignants en éducation prioritaire (11 enseignants sur 39 interrogés), pour pouvoir écarter définitivement ce facteur.

Les entretiens ayant été menés dans huit écoles différentes, nous pouvons rechercher des régularités entre les enseignants exerçant dans la même école. L'utilisation des ressources n'est pas directement dépendante de l'école dans laquelle les enseignants exercent.

Nous pouvons conclure que tous les enseignants s'appuient sur les cinq ressources à leur disposition de la même façon, quels que soient le contexte et le niveau de classe dans lesquels ils exercent. L'expérience professionnelle semble influencer le processus de changement de pratique à un seul moment de son déroulement, lors du déclenchement du changement.

. CHAPITRE IV : favoriser le changement de pratique par les ressources interpersonnelles

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé le processus de modification de pratiques et l'utilisation des différentes ressources du milieu professionnel de l'enseignant pour y parvenir. Nous avons clarifié les cheminements privilégiés pour construire de nouvelles connaissances et mis au jour le fait que le travail personnel est à la fois une ressource à l'origine d'un changement de pratique et permet la construction de nouvelles connaissances. Deux ressources jouent un rôle important dans le déclenchement du changement de pratique : l'institution et les élèves. Mais ces différentes ressources, ont en commun de ne pas être des ressources interpersonnelles entre professionnels.

Les autres ressources (échanges entre collègues et inspecteurs) sont basées sur des échanges interpersonnels. Selon la façon dont ils sont menés, ces échanges peuvent favoriser ou non le processus de construction de nouvelles connaissances : nous pouvons donc rechercher dans ce type d'interaction des facteurs qui faciliteraient le processus de changement de pratique. Pour ce faire, il est nécessaire d'accéder à une meilleure compréhension du fonctionnement de ces ressources interpersonnelles.

C'est pourquoi, dans une première partie de ce chapitre, nous allons privilégier l'étude des collectifs enseignants afin d'identifier des leviers pour améliorer leur impact sur le développement professionnel. Nous analyserons ainsi le fonctionnement du collectif enseignant à partir des entretiens menés avec les enseignants.

Dans une deuxième partie, nous analyserons la ressource interpersonnelle que constitue l'inspecteur afin d'identifier des leviers favorisant son effet sur le processus de construction de connaissance.

Nous chercherons à comprendre l'influence de cette ressource identifiée dans l'enquête exploratoire comme une ressource peu utilisée par les enseignants (1%) mais qui, dans les entretiens, apparaît à l'origine de 10 % des changements de pratique des enseignants et pratiquement autant dans la construction d'une nouvelle connaissance.

Nous chercherons à répondre à cette question de recherche : **comment les activités professionnelles de l'inspecteur peuvent-elles influencer les changements de pratique de l'enseignant ?**

Pour mieux comprendre le fonctionnement des relations entre enseignants et inspecteurs, nous analyserons dans un premier temps les deux actions principales que regroupe le travail de l'inspecteur, soit l'inspection et la formation. Pour y parvenir, nous confronterons le discours des enseignants et des inspecteurs sur ces actes.

Puis dans une troisième partie, nous approfondirons l'analyse de fonctionnement de cette ressource en cherchant l'impact du travail de l'inspecteur sur la pratique enseignante à travers ses prescriptions de travail.

I. Le collectif de l'École

A. Constitution du corpus de données

Pour savoir comment cette ressource fonctionne, lors des entretiens avec les enseignants nous avons réalisé un épisode sur le travail collaboratif. Cet épisode se trouvant dans les entretiens des enseignants, le cadre méthodologique des entretiens est identique à celui mentionné au chapitre 2.

1) Cadre d'entretien

Les entretiens ont été menés à partir de questions ouvertes autour des problématiques :

- A quoi sert le travail d'équipe ?

La première question contribue à évaluer le rôle du travail collectif pour l'enseignant et à identifier le niveau de collaboration :

- A quel moment travaillez-vous avec vos collègues ?

La deuxième question nous permet d'identifier les types de groupe utilisés par l'enseignant :

- Sur quoi portent les échanges ?

La troisième question nous permet de comprendre la fonction du travail d'équipe pour l'enseignant :

- Qu'est ce qui influence le travail d'équipe ?

Cette dernière question nous permet de mettre au jour les facteurs influençant cette ressource, d'après l'enseignant.

2) Traitement des données

Pour caractériser la dynamique collaborative en jeu dans les équipes pédagogiques des enseignants enquêtés, nous allons caractériser dans une école, le fonctionnement du collectif d'enseignants à partir de trois indicateurs : le type de groupe, le type de pratique collective développée et la fonction des pratiques collectives.

Nous pouvons regrouper dans un tableau ces différents indicateurs :

Caractéristique du collectif	Types de groupe	1= institutionnel 2= informel
	Type de pratique collective	P1= entre enseignants même cycle P2= entre novice /expérimenté P3= entre novices P4 = échange de service
	Fonction des pratiques	F1= diminuer la charge de travail, F2= augmenter les savoirs F3= aide aux élèves F4= cohérence des pratiques

Tableau 27: Indicateurs caractérisant les collectifs enseignants

Ensuite nous chercherons à évaluer le rôle de ce collectif dans la pratique des enseignants en caractérisant le niveau de collaboration d'après la classification de Garcia et Lefeuvre (2011). Nous rechercherons ainsi des éléments de description des échanges dans leur discours :

Niveau	*De collaboration*	*Eléments de description*
1	Aucune collaboration	
2	Discussions informelles	
3	Cohabitation	Echange de documents
4	Coordination	Progressions communes, décloisonnement
5	Collaboration	Echange de pratiques, harmonisation du travail, projet commun
6	Coopération	Conception du cadre de la classe puis fonctionnement autonome de la classe
7	Co-élaboration	Conception de la classe commune, mise en œuvre identique (même chose, même temps)

Tableau 28 : Niveaux de collaboration de Garcia et Lefeuvre (2011)

Nous terminerons en identifiant les ressources du milieu professionnel favorisant le développement d'un collectif de travail dans l'école.

B. Caractéristiques du fonctionnement des collectifs de travail des écoles

Dans la première partie, nous avons identifié deux paramètres différents pour caractériser les collectifs de travail : leur nature (institutionnelle ou informelle) et leur type (conseil des maîtres, conseil de cycle).

Lors des entretiens, nous avons identifié un autre type de groupe informel qui se retrouvait dans toutes les écoles : un collectif d'enseignants de même niveau de classe.

Nous disposons donc trois types de groupes : deux groupes institutionnels (conseil de cycle, conseil de maîtres) et un groupe informel réunissant les enseignants d'un même niveau de classe.

Le type de groupe le plus cité est le collectif d'enseignants de même niveau de classe (56%), puis le conseil de cycle (28%) et enfin le conseil des maîtres (17%).

	Même niveau de classe	Conseil des maîtres	Conseil de cycle
BM	**62%**	**31%**	**8%**
école 2	80%	20%	0%
Lurçat	50%	38%	13%
Bob	**62%**	**31%**	**8%**
école 1	67%	17%	17%
école 2	57%	43%	0%
LP	**44%**	**33%**	**22%**
école 2	44%	44%	11%
école M	44%	22%	33%
T	**60%**	**10%**	**30%**
école 2	75%	25%	0%
école 1	50%	13%	38%
Total général	**56%**	**28%**	**17%**

Tableau 29: Types de groupe par circonscription et par école

Nous allons caractériser ces trois types de regroupements pour comprendre leur fonction dans le processus de modification de la pratique de l'enseignant.

1) Collectifs d'enseignants : le même niveau de classe

Souvent le terme de binôme est utilisé par les enseignants pour nommer leur collègue qui exerce dans le même niveau de classe qu'eux-mêmes. Nous constatons que la modalité de travail « entre enseignants du même niveau de classe » est celle qui est à la fois présente dans toutes les écoles et celle qui est quantitativement la plus développée (cité 17 fois sur 38 ; soit 45 % des réponses) (annexe 13).

L'origine de ce travail provient soit d'un choix personnel d'un groupe d'enseignants (E13, E14), soit d'une contrainte d'organisation de l'école (E4 : « *pour le calcul mental on récupère les CP de la classe de CP/CM2* », E17 : « j'ai un double niveau »). Une autre origine du travail collectif correspond à un dispositif institutionnel (E 17 : PDMQDC)

Ce type de pratique collective a comme fonction principale d'assurer une meilleure cohérence entre les pratiques de classes des enseignants (70,5 %) et l'augmentation des savoirs (70%) La troisième fonction de cette pratique collective est de diminuer la charge de travail (41%). L'augmentation de la confiance en soi est citée une seule fois. Nous relevons que cette modalité de travail n'est pas identifiée comme assurant la fonction d'aide aux élèves.

Fonction d'augmenter les savoirs

J'ai plus appris en une année en travaillant à trois qu'en 7 ans toute seule (E14). Lorsqu'on trouve quelque chose d'intéressant, on le met en commun avec l'autre (E3)

Diminuer la charge de travail

Toutes les semaines on se répartit le travail. Cela fait moins de travail c'est extraordinaire. (E13) *C'est puissance mille de travailler en équipe. Sur les préparations, on se dispache le travail. Si j'étais seul cela m'aurait pris trois ans à tout modifier (E30)*

Cohérence des pratiques

On travaille avec les collègues de CP, on fait les progressions de sport ensemble (E3) *On travaille en **binôme** de classe, on travaille sur des progressions (E3)* *On a choisi les méthodes ensemble et on essaie d'avancer de concert pour avoir une harmonie au niveau du CP. On fait les mêmes évaluations (E5)*

Pour autant, le niveau de collaboration n'est pas le même pour tous les enseignants : il varie de 2 (discussion informelle) à 7 (co-élaboration) : nous ne rencontrons le niveau de collaboration 7 que dans les propos des enseignants de CP.

- Le niveau de collaboration 6 est cité par des enseignants de CP et de CE1 qui ont soit une classe à double niveau soit participent à un dispositif particulier (PDMQDC).
- Le niveau 5 se rencontre une seule fois, au cycle 3 avec une enseignante qui connaît son binôme depuis 20 ans.
- Le niveau 4 est identifié dans les propos de quatre enseignantes, de cycle 2 et de cycle 3 qui exercent dans deux écoles différentes, dans deux circonscriptions différentes (BM et Bob).

2) Le deuxième type de collectif : le conseil de cycle

Des enseignants de toutes les écoles sauf une (T. école 2) évoquent ce type de pratique. L'origine du travail de cycle, est soit une raison fonctionnelle (assurer les récréations ensemble : E2), soit un dispositif de circonscription (le DEL : E16, E4), soit la présence d'un

double niveau (E6). Les autres enseignants n'évoquent pas de raison de développer ce type de pratique

Le travail collectif du conseil de cycle a comme fonction : la cohérence de pratique de classe (73%), l'aide aux élèves (27%) et d'augmenter le savoir enseignant (10%) (annexe 14).

Le niveau de collaboration varie de 4 (coordination) à 6 (coopération). Les différences de niveau de collaboration entre les écoles sont moins importantes dans ce type de collectif que dans le travail entre les enseignants du même niveau de classe.

Cohérence des pratiques (73%)

- On fait une programmation de cycle (E1)
*- On a toujours eu beaucoup de **doubles niveaux**, on essaie de faire des choses cohérentes sur le cycle et on décloisonnait au maximum dans les matières histoire, géographie, sciences (E6)*
- Avec les collègues c'était plutôt pour travailler sur les programmations, les progressions, d'harmoniser sur les outils qu'on utilisait, en termes d'évaluation, d'outils. (E9)

L'aide aux élèves (27%)

*Pour le **DEL** (dispositif d'aide à l'apprentissage à la lecture/ écriture au CE1) c'est le cycle : on identifie les objectifs de travail ensemble, la répartition des enfants dans les groupes de besoin (E4)*
On parle beaucoup des élèves (E26)

Augmentation des savoirs (10%)

On travaille beaucoup avec les CP, les autres racontent ce qu'ils font (E2)

3) Le troisième type de collectif enseignant : le conseil des maîtres

Le conseil des maîtres assure quatre fonctions différentes, d'après les enseignants enquêtés (annexe 15).

La première est de diminuer la charge de travail ; dans ce cas sont cités des échanges de pratique entre enseignants de cycles différents (E26, E7)

La deuxième fonction permettant aux enseignants d'augmenter leurs savoirs est mentionnée sous deux formes : soit en termes d'échanges de pratique (E18, E26), soit en termes d'échange de supports de travail (E10).

La troisième fonction, l'aide aux élèves, est évoquée comme relevant de l'organisation de l'école (E11), mais également comme une recherche de cohérence des aides apportées (E6, E5).

Le conseil des maîtres permet enfin d'augmenter la cohérence du fonctionnement de l'école (E26, E9, E4, E2), que cela soit au niveau de l'organisation de l'école (E5, E2, E26) ou de la mise en place de projets pédagogiques (E9).

Le niveau de collaboration varie selon les écoles entre la cohabitation (niveau 3) et la collaboration (niveau 5). La collaboration semble donc moins importante dans ce collectif que dans les deux autres.

Assurer la cohérence du fonctionnement de l'école

On essaie sur l'école d'harmoniser les pratiques de classe par cycle (E11)

Organiser l'aide aux élèves

Les concertations institutionnelles, sont des choses pratiques, on est sur les élèves, énormément sur l'organisation de la vie de l'école, on a énormément d'informations qui ne sont pas en lien avec notre classe. On parle des équipes éducatives, des élèves en difficulté (E5).

Construire des savoirs

On échange des exercices, des choses qui ont bien marché dans nos classes ou « j'ai envie de faire ça, je ne sais pas comment faire, un truc qui a raté, comment je peux faire. (E10) *On se sert de l'expérience des autres pour voir ce qu'on peut changer, pour avancer (E18)*

4) Conclusion

Des collectifs enseignants issus des prescriptions primaires sont mis en place dans les écoles. Mais d'autres collectifs sont instaurés, sur des temps informels à l'initiative des enseignants.

Nous observons aussi que certains enseignants « institutionnalisent » des temps de travail qui ne sont pas au départ fixés par l'institution. Ainsi, une fois par semaine un groupe d'enseignants se retrouve pour travailler ensemble. C'est un choix des enseignants déterminé soit par l'envie de concevoir leur enseignement ensemble (BM), soit par l'existence d'un dispositif de travail nécessitant de la concertation entre les maîtres y participant.

Dans les entretiens, nous relevons deux dispositifs entraînant cette initiative : le dispositif plus de maîtres que de classe à T. école et un dispositif d'aide aux élèves en difficulté (DEL à BM école 1 et 2).

Le niveau de collaboration entre les enseignants peut être plus important dans le collectif des enseignants du même niveau de classe que dans les deux autres. Ce constat est particulièrement vrai pour les classes de CP. Les écarts de niveau de collaboration dans

les collectifs des enseignants de même niveau de classe sont importants , dans les deux autres types de collectifs, l'avis des enseignants est plus homogène. Ces différences peuvent s'expliquer dans la mesure où les collectifs au niveau du cycle et de l'école sont cadrés par l'institution alors que le collectif entre les enseignants du même niveau de classe repose sur le choix des enseignants.

Les fonctions accordées aux deux collectifs de type institutionnel sont différentes. Le conseil des maitres a principalement pour fonction d'assurer la cohérence des pratiques au niveau de l'école mais d'un point de vue très global (fête d'école, sécurité) et l'aide aux élèves. Le conseil de cycle, quant à lui, permet principalement d'assurer la cohérence des enseignements au sein de l'école.

Le travail informel du collectif d'enseignants de même niveau de classe porte sur les contenus d'enseignement. Il permet davantage d'aborder le cœur de la pratique enseignante : préparer l'enseignement, contribuer à la cohérence des pratiques entre les classes de même niveau mais également diminuer la charge de travail et augmenter les savoirs enseignés.

Les temps de travail informel « institutionnalisé » par certains enseignants renforcent l'importance de ce type de collectif en s'inscrivant dans le fonctionnement professionnel quotidien de l'enseignant.

Nous pouvons supposer que c'est au sein de ce collectif que les enseignants construisent le plus de connaissances et donc que ce type de collectif apparaît comme la meilleure ressource pouvant contribuer à modifier la pratique de classe de l'enseignant.

5) Evaluation du collectif de travail par les enseignants

Le fonctionnement du groupe est évalué différemment par les enseignants. Soit ils considèrent qu'il ne fonctionne pas (-1), soit ce n'est pas une ressource qu'ils utilisent car ils la jugent inutile (N), soit ce travail représente pour eux un appui important (1).

École	Evaluation du collectif		
	-1	1	N
BM, école 2	**33%**	**50%**	**17%**
Cycle 2	0%	0%	100%
Cycle 3	67%	33%	0%
CP	0%	100%	0%
BM, Lurçat	**40%**	**60%**	**0%**
Cycle 2	50%	50%	0%
Cycle 3	50%	50%	0%
CP	0%	100%	0%
Bob, école 1	**0%**	**50%**	**50%**
Cycle 2	0%	0%	100%
Cycle 3	0%	50%	50%
CP	0%	100%	0%
Bob, école 2	**25%**	**25%**	**50%**
Cycle 2	0%	0%	100%
Cycle 3	33%	33%	33%
LP / M	**0%**	**60%**	**40%**
Cycle 3	0%	0%	100%
CP	0%	100%	0%
LP / B	**0%**	**100%**	**0%**
Cycle 3		100%	
Cycle 2		100%	
T. École 2	**0%**	**100%**	**0%**
Cycle 2	0%	100%	0%
Cycle 3	0%	100%	0%
T., E1	**0%**	**100%**	**0%**
Cycle 3	0%	100%	0%
CP	0%	100%	0%
Cycle 2 /3	0%	100%	0%
Total	**15%**	**64%**	**21%**

Tableau 30: Evaluation du travail collectif par école et par cycle

Nous relevons que dans les classes de CP, le collectif enseignant est toujours identifié comme une ressource positive de travail. Dans cinq écoles, aucun enseignant n'évalue négativement le travail collectif (les deux écoles de T. et du LP, l'école 1 de BM). Dans trois écoles, des enseignants de cycle 3 principalement (1 enseignant de cycle 2 et 4 de cycle 3) évaluent négativement le travail collectif.

Examinons à présent les raisons avancées pour expliquer cette évaluation.

6) Les ressources influençant le travail collectif

Dans les entretiens des enseignants, certaines ressources sont identifiées comme favorisant le travail collectif ou comme le limitant : les cinq ressources de l'environnement professionnel de l'enseignant influencent la mise en place et le fonctionnement de ce collectif (annexe 16).

Les enseignants

Le facteur le plus souvent évoqué comme influençant le travail d'équipe est l'enseignant : son expérience professionnelle et son cadre de référence de travail, ainsi que son fonctionnement personnel.

Fonctionnement personnel des enseignants

On n'est pas compatibles, on ne pense pas de la même manière, on n'a pas la même conception de la réussite, c'est la démarche pédagogique qui n'est pas la même. (E22)
Nos deux collègues font les mêmes séances aux mêmes moments. Ça je ne peux pas faire cela moi. ***J'ai besoin de liberté*** *(E22)*
Il faut être d'accord au moins sur la méthode. (E31)
Avant, avec ma collègue, elle ne voyait pas du tout comme cela. Il faut tomber dans une école qui a la même démarche (E33)
On est bien tombés car on se fait tous les trois confiance (E13)

Le travail permettant d'aborder la pratique professionnelle dans les échanges entre enseignants de même niveau de classe est, d'après les enseignants, dépendant de l'expérience professionnelle. Les enseignants ayant des expériences professionnelles différentes estiment ne pas bien pouvoir échanger entre eux. Ainsi les enseignants expérimentés échangent peu avec les enseignants débutants stagiaires et néotitulaires.

Cette position est partagée par les deux T1 interrogés (E15 et E20) et par les titulaires : E6 (12 ans d'expérience), E20 : 5ans d'expérience, E23 : 4 ans d'expérience. Ce sont également les propos tenus par E13 pour expliquer que le travail avec ses collègues fonctionne bien.

Expérience professionnelle des enseignants :

La collègue est T1, donc on n'est pas dans une période où on échange (E6)
C'est la deuxième année que mon binôme est stagiaire, ce n'est pas forcément facile d'échanger avec eux, il y a des attentes de l'ESPE c'est donc deux façons de travailler différentes (E21)
Il y a une bonne ambiance, mais l'autre CE2, c'est un T1 et un stagiaire, ils travaillent entre eux. (E23)

Prescriptions de l'inspecteur

Un autre type de facteur influençant le travail des collectifs est l'avis de l'inspecteur : les recommandations de l'inspecteur de mettre ou non en place un travail collectif sont vécues comme une prescription à suivre par les enseignants. Cet argument n'est cité qu'une seule fois.

Avant on décloisonnait en histoire géo, mais l'IEN a dit non alors on a arrêté. (E12)

Institution : formation initiale

Une enseignante identifie le travail d'équipe comme une prescription issue de la formation initiale. Prescription qui prend deux formes : tout d'abord, le travail d'équipe est utilisé comme un levier de formation mais il est également utilisé comme une compétence attendue par les formateurs.

Moi, à l'IUFM, on nous disait qu'il fallait et on le faisait, on préparait nos séquences à plusieurs, j'ai toujours préparé ma classe à plusieurs, du coup c'est une culture. (E32)

Les collègues

Un dernier type de facteurs influençant le fonctionnement du collectif vient du collectif lui-même, et en particulier de la stabilité de sa composition. Ce facteur concerne la plus ou moins grande stabilité, dans la durée, des enseignants dans l'école, et l'impulsion donnée par la directrice ou le directeur de l'école pour animer le fonctionnement du collectif. Ce type de ressource n'est cité que par trois enseignants.

L'équipe n'est pas stable donc c'est compliqué (E19)
Il n'y a pas de travail d'équipe sur le CM2, les collègues ne sont pas très stables. (E12)
Ça dépend des individuels et de la dynamique insufflée par la directrice (E26)

La ressource « élèves », n'est pas citée comme un facteur influençant le travail collaboratif. On peut se questionner sur ce constat, dans la mesure où il pourrait apparaître comme un levier favorisant sa mise en œuvre comme un facteur de motivation pour la cohérence des apprentissages des élèves, la pertinence des apprentissages selon leur besoin, …

La ressource qui influence le plus le travail collectif des enseignants concerne les caractéristiques personnelles des enseignants.

Le contexte d'exercice ne semble pas influencer ce facteur puisque E6 exerce en milieu favorisé alors que les deux autres enseignants sont affectés dans des circonscriptions plus défavorisées : E23 dans la circonscription Bob et E20 dans la circonscription BM.

C. Conclusion

Le travail collaboratif est bien un moyen de modification des pratiques professionnelles des enseignants. (« *On a trouvé cela sur internet, il y a une collègue qui a commencé et cela a fait boule de neige*, E4**).** Dans la catégorisation de Lefeuvre (2010) sur les fonctions du travail collectif, la fonction « augmenter l'acquisition de savoirs et de savoir-faire » nous intéresse plus particulièrement.

Les échanges entre collègues du même niveau de classe permettent ces changements. Ce type de pratique n'était pas identifié dans la catégorisation de Tardif et

Lessard (1999). Pourtant, on constate son importance dans les propos des enseignants ; elle est présente dans toutes les écoles. De plus, c'est la modalité de travail collaboratif la plus citée par les enseignants. Bien entendu, ce type de pratique dépend de la taille de l'école : dans la population concernée par cette recherche, les enseignants se trouvaient dans des écoles de plus de dix classes, ainsi il y avait *a minima* deux classes de même niveau.

Ces échanges ont principalement lieu lors de moments informels. Aussi, le travail avec les collègues, identifié comme une des deux principales ressources de changement de pratique, se déroule de façon informelle, soit pendant la récréation, soit après la classe, soit le midi. Il est intéressant de constater que ces moments qui se révèlent importants dans le développement professionnel des enseignants sont parfois institutionnalisés. Ainsi les enseignants posent un cadre de travail collaboratif supplémentaire qui n'est pas défini par l'institution.

Ces moments de travail « informel institutionnalisé » sont particulièrement intéressants dans la construction de connaissances par les enseignants. Lorsque cette organisation de travail est mise en place, les enseignants co-élaborent, ce qui représente le niveau de collaboration le plus important (Garcia et Lefeuvre 2011). En effet, ces temps de travail permettent à la fois aux enseignants d'analyser leur pratique, d'échanger des pratiques, de développer des connaissances de façon plus importante. Les enseignants effectuent une préparation de classe plus élaborée puisqu'elle n'est pas uniquement à leur destination mais aussi à celle d'autrui.

Ce travail collaboratif introduit de nouveaux dilemmes selon la définition de Gelin, Rayou et Ria (2007) entre deux modalités de travail : travailler seul, ce qui semble apparaît comme source d'une grande liberté vs. travailler collectivement, ce qui peut être perçu comme source de contrainte.

Le positionnement des enseignants se traduit ainsi :

- Liberté *versus* contrainte
- Écoute les besoins des enfants de la classe *versus* alignement, cohérence de l'apprentissage des classes

Travail collectif		Travail individuel
Contrainte dans l'enseignement		Liberté d'enseignement
	Enseignant	
Apprentissage entre enseignants		Adaptation en situation du déroulement de la séance
	Élève	
Assurer la cohérence des apprentissages entre les classes du même niveau		Ecoute des élèves de sa classe

Cependant, la mise en place de ce collectif est influencée par des variables à la fois liées aux caractéristiques des enseignants mais également au niveau d'enseignement. En effet, selon le positionnement des enseignants, leur cadre de référence mais également leur expérience professionnelle le collectif de travail ne se met pas en place de la même façon.

De plus, le niveau d'enseignement a une influence sur la mise en place d'un collectif de travail. En effet celui-ci est plus développé au cycle 2 qu'au cycle 3 et le niveau de collaboration – appréhendé selon la classification de Garcia et Lefeuvre (2011) – est plus important.

Le calcul du Khi-deux entre (i) les variables Niveau de classe et Évaluation de la pertinence du travail d'équipe et (ii) celui prenant en compte le lien entre Niveau de classe et Niveau de collaboration, indique une significativité de à 0,025 dans les deux cas (annexe 2). Ainsi les enseignants de cycle 2 évaluent plus positivement que les enseignants de cycle 3 le travail d'équipe. De plus les enseignants de CE1 et davantage encore ceux de cours préparatoire (CP), ont un niveau de collaboration plus élevé que ceux du cycle 3. Le niveau de co-élaboration (niveau 7 de Garcia et Lefeuvre) n'est développé que dans les classes de CP, le niveau de coopération (niveau 6) s'observe dans les classes de CE1 et de CP.

D. Les limites du travail d'équipe

Il semble que le collectif de travail soit une ressource mobilisatrice pour favoriser le développement professionnel.

On identifie trois limites :

- Les connaissances échangées ne sont pas forcément des pratiques efficientes ni institutionnelles car leur seul critère de choix est celui de la validation par les enseignants les utilisant.
- Certaines équipes très soudées font bloc envers les autres ressources de développement et en particulier celles de l'inspecteur.
- Ce travail collectif serait prégnant sur les besoins des élèves.

Les connaissances véhiculées sont peu ancrées dans un cadre didactique et institutionnel ; par exemple l'enseignante de l'entretien E3, souhaitant mettre en place une différenciation pédagogique, propose un travail individuel sur fiche basé sur une différence de quantité de travail.

« *Je leur donne des fiches comportant entre 8 et 12 exercices sur la notion qu'on travaille, du plus facile au plus compliqué. Chaque enfant travaille à son rythme. Quand je dis grammaire, ils sortent leurs fiches et il y en a qui font un exercice, il y en a qui en font deux, et voilà. A la fin de la fiche, je regarde la progression de l'enfant.* »

On peut s'interroger sur l'appui didactique de cette proposition de différenciation.

Une autre limite au travail d'équipe réside dans la dynamique de l'école. Il semblerait que lorsque le collectif est très fort, il empêche d'autres ressources extérieures de contribuer au développement professionnel des enseignants. Cela résulte soit du fait que les enseignants n'en ressentent pas le besoin (pour les recherches personnelles) soit d'un positionnement de groupe (en direction des prescriptions primaires secondes surtout) qui consiste à rester fermé sur lui-même.

Par exemple dans l'école de T., les enseignants et le directeur considèrent comme de l'ingérence dans leur école les prescriptions de l'inspecteur :

Même pour moi, l'équipe de circonscription c'est uniquement administratif. Les CPC, je les connais, on les tutoie. Ça ne change pas le travail de notre école et j'aimerais pas que ça le change.
Q/ Cela pourrait être un appui pour faire changer les pratiques, les fonctionnements ?
*Directeur : oui mais d'une façon négative. Donc j'ai résisté, j'ai trouvé les parades pour… (*directeur, école Z, T.)

Or dans cette même école, la description du collectif de l'école est très forte et dépasse le professionnel *:*

Mais c'est aussi parce qu'on mange ensemble, c'est lié à ça. On se croise forcément le midi, on le sait, on mange ensemble, le soir des conseils d'école, on mange ensemble,
Directeur : le vendredi, on finit à 15h on part pas directement, on a notre petite réunion pédagogique, qui n'a rien de pédagogique, … sur le ton convivial, on lâche, on évacue la semaine, on passe beaucoup de temps ensemble, c'est notre deuxième maison, globalement, on passe plus de temps ici que chez nous. L'école n'est pas un lieu de travail mais de vie. C'est pourquoi en bas de l'escalier il y a une photo de l'ensemble des acteurs de l'école : les animateurs, les enseignants les personnels de service. Pour les élèves mais pour nous aussi, on s'est approprié l'école. »

Dans cette école, la force du collectif est très importante ; elle ne se situe pas uniquement au niveau des enseignants de mêmes niveaux de classe, ou entre quelques enseignants de l'école. Les huit enseignants de l'école sont dans cette dynamique collective qui fait du lieu de travail un lieu de vie proche de leur vie personnelle.

Dans le discours des enseignants, une autre limite au fonctionnement d'une co-élaboration entre les enseignants apparaît. En effet la force de ce collectif peut rendre les enseignants moins attentifs aux besoins des élèves de la classe. Les élèves sont pris en compte de façon différenciée lors de la conception des séances : le collectif enseignant permet une organisation de l'apprentissage plus adaptée à chacun des élèves (E13, E14). Par contre, pour réajuster le déroulement des séquences d'apprentissage, les enseignants travaillant en co-élaboration réajustent moins en fonction des élèves de leur classe. Ils attendent de faire un constat partagé sur chacune de leur classe pour réajuster le déroulement des séances.

Parfois le désir des enseignants de maintenir un rythme identique entre leurs différentes classes semble les conduire à moins prendre en compte l'intérêt des enfants dans leur classe.

Lorsque moi, l'année dernière travaillant seule, parfois je prends des libertés avec ma progression, je vais mettre ça de côté, je vais m'assurer qu'une notion est bien comprise par ce groupe d'élèves, Ce qui n'empêche pas de ***prendre des libertés avec la progression mais en en discutant collectivement.*** *Là ils n'ont pas du tout compris ça, on stop. Par exemple là on a fait le choix, ce n'était pas prévu, mais là les 15 derniers jours on stoppe, on ne fait rien de nouveau, on fait que des révisions car ils sont fatigués, et cela c'était pas prévu en septembre. Mais c'est un constat que l'on a fait dans les trois classes, on était d'accord. (E13)*
Car moi au début, j'avais 2 groupes de lecture, on en a parlé et on a fait trois groupes après on a commencé en faisant des groupes hétérogènes puis des groupes homogènes, 2 groupes, puis 3. Voilà on affine au fur et à mesure. (E14).
Nos deux collègues de CE1 préparent leurs semaines ensemble. Elles font les mêmes séances aux mêmes moments. Ça je ne peux pas le faire.

Q/ vous pensez que vous perdriez la latitude de changement ?
Oui et surtout je ne serais pas moi, je me sentirais contrainte et j'ai pas envie de me sentir contrainte. J'ai besoin de liberté et puis de sentir que, chaque classe est différente, sentir comment les élèves peuvent ressentir. (E22)

Nous avons vu dans cette partie de notre thèse que les relations interpersonnelles mises en place au niveau de l'école entre les enseignants sont un facteur important d'enclenchement de modifications de leurs pratiques professionnelles. Cette modalité de travail appartient au quotidien de l'enseignant, ce qui contribue également à la rendre importante, car elle apparaît récurrente.

Nous allons maintenant analyser un autre type de relations interpersonnelles permettant à l'enseignant de modifier ses pratiques mais qui ne s'inscrit pas dans le quotidien de l'enseignant : le travail de l'inspecteur. Cette modalité de relations interpersonnelles est opposée à celle du collectif enseignant en termes de fréquence. En

effet, si le collectif enseignant est présent tous les jours dans l'environnement professionnel de l'enseignant, les interventions de l'inspecteur, extérieur à l'école – via l'inspection ou la formation – restent rares, d'une fois tous les trois à cinq ans pour les inspections et d'une à trois fois par an pour les formations, selon les modalités de mise en œuvre. Pourtant, dans l'analyse du processus des changements de pratique, nous avons fait le constat que l'inspecteur pouvait avoir un véritable impact sur le processus de construction de connaissances professionnelles.

II. Les inspections

A. Cadre méthodologique et d'analyse

Suite à trois entretiens exploratoires, nous avons adapté la catégorisation de Starck (2009) afin de prendre en compte le discours des IEN au regard de l'objet de notre recherche. En effet les actions de l'IEN sur lesquelles nous nous concentrons appartiennent toutes à la même catégorie : « enseigner ». Il est donc apparu important de définir deux sous-catégories : l'inspection et la formation.

C'est pourquoi l'analyse des entretiens avec les IEN portant sur les contenus professionnels s'appuiera sur cette classification :

Administrer l'enseignement	Gestion fonctionnelle Gestion des difficultés sur les écoles
Enseigner	Inspection en classe Formation

Dans cette partie, nous cherchons dans quelles mesures des situations d'inspection peuvent contribuer au développement professionnel des enseignants en s'appuyant sur le cadre d'analyse de Marcel (2009).

Inspection	La séance inspectée	Le contexte	L'histoire professionnelle et personnelle
Inspection formation	Vécu positivement de la situation et de l'inspection. Réinvestissement des conseils dans la pratique de l'enseignant. PE en position d'analyse	Bonne intégration dans l'école, Bonne relation avec conseiller Entretien vécu comme une formation	Paroles IEN valide les pratiques. Renforcement du sentiment d'efficacité professionnelle
L'inspection jugement	Vécu positivement de la situation d'inspection. Neutralité de l'IEN : point + et – Concordance de l'analyse du PE et de l'IEN	Variable sur les différents points	Pas d'impact sur l'identité professionnelle
L'inspection châtiment	Vécu négativement, hiatus entre le vécu positif de l'inspection et l'évaluation de l'inspecteur. Sentiment d'injustice, ne comprend pas la position de l'IEN	La situation professionnelle est vécue difficilement dans l'intégration dans l'établissement, dans les relations sociales	Attente de conseils pendant l'inspection. Provoque une régression de l'identité professionnelle

Tableau 31 : Régimes d'inspection d'après MARCEL (2009)

Pour aborder l'inspection du point de vue des enseignants, nous réalisons un épisode autour de l'inspection afin d'aborder leur vécu d'inspecté. Pour obtenir les données les plus complètes possibles, nous avons conduit les entretiens à partir de questions ouvertes.

Notre corpus est constitué d'un questionnaire renseigné par 26 enseignants qui ont répondu à toutes les questions de cet épisode.

L'épisode va être mené autour de trois questions afin de pouvoir évaluer l'inspection, identifier son rôle et les différents régimes d'inspection selon le cadre de référence de Marcel (2009) :

Questions posées aux enseignants	But épistémologique des questions
Vous avez été inspecté, il y a longtemps ?	Pour ouvrir la discussion de façon neutre sur l'inspection
A quoi cela vous a servi ?	Pour mesurer l'évaluation globale de l'inspection Pour identifier le rôle de l'inspection
Comment cela s'est passé ? **Cela dépend de quoi ?**	Pour identifier les régimes l'inspection selon Marcel Pour identifier les facteurs influençant le déroulement de l'inspection

Afin de recueillir le positionnement des inspecteurs sur le processus de l'inspection, lors des entretiens, nous avons consacré un épisode au déroulement des inspections, mais aussi à leurs enjeux.

Ainsi pour appréhender le rôle de cette ressource interpersonnelle nous disposerons du point de vue des deux individus entrant en interaction : celui des inspectés à travers les entretiens avec les enseignants et celui de l'inspecteur.

B. L'inspection dans le discours des enseignants

1) Déroulement des inspections

Lorsque les enseignants évoquent leurs inspections, ils parlent principalement du moment de l'entretien avec l'inspecteur (19 enseignants). Deux enseignants évoquent le rapport d'inspection (E13, E21). Dans trois entretiens (E7, E5, E28) les enseignants évoquent la séance réalisée et l'entretien avec l'inspecteur.

Dans l'entretien E22, l'enseignante fait référence à toutes ses inspections, aux entretiens avec les inspecteurs mais également à son évolution professionnelle entre chaque inspection (annexe 20).

1) Avant l'inspection

Les enseignants soulignent que la préparation de l'inspection entraîne un travail en amont. Dans l'entretien E5, l'enseignante évoque de façon générale la préparation de l'inspection : « *tout le monde se met une pression pour penser à tout* ». Les autres réponses des autres enseignants sont plus précises et peuvent s'organiser autour de quatre points :

- Les documents sont plus explicites :

Dans les entretiens, E30, E1, E3, E26, E7 les enseignants évoquent une préparation des documents administratifs plus importante que lorsqu'ils ne sont pas inspectés : rédaction de PPRE (E1), rédaction de fiches de préparation plus nombreuses (E3), explicitation plus importante des documents (E30), détails plus nombreux dans la séance présentée (E7).

- L'environnement de la classe est modifié :

Dans les entretiens E2 et E3, les enseignantes qui sont dans la même école soulignent une vérification plus importante des affichages, des cahiers des élèves, du rangement de la classe. Elles évoquent même une pratique d'école : lorsqu'un enseignant est inspecté, la directrice, les collègues viennent « vérifier » la classe : affichage, rangement. E2 « *la directrice est venue la veille »,* E3 *: « les collègues me l'avaient dit ».*

- La séance est sur-préparée :

Dans l'entretien E2, l'enseignante souligne qu'elle a fait appel à une autre personne proche pour mieux préparer sa séance d'inspection. Dans les entretiens E5, E7, les enseignants affirment que la séance proposée en inspection s'inscrit dans une discipline bien maîtrisée et qu'elle a fait l'objet d'une réflexion plus importante. Dans les entretiens E27, E28 et,E36 les enseignantes soulignent que cette préparation est tellement importante qu'elle ne peut pas être réalisée dans le quotidien de la classe.

- Préparation de l'entretien avec l'inspecteur : E4

Dans l'entretien E4, l'enseignante parle de préparer l'argumentaire de ses choix pédagogiques : « *qu'est-ce que je vais lui dire ? il y a des questions qu'on prépare* ».

Il y existe donc deux moments importants dans une inspection : avant l'inspection et l'entretien pendant l'inspection. C'est pendant ces deux moments que le travail de l'inspecteur peut influencer le processus de construction de nouvelles connaissances professionnelles décrit dans la deuxième partie. Il est intéressant de relever que ces deux moments ne sont pas de même nature puisque la préparation de l'entretien n'est pas un moment d'interaction directement entre l'enseignant et l'inspecteur, contrairement à l'entretien pendant l'inspection. Ainsi, l'anticipation de cette confrontation est également un moment d'évolution de pratique professionnelle.

Après avoir décrit le déroulement des inspections et identifié les moments importants d'une inspection, nous allons analyser les contenus des inspections. Pour ce faire, nous partirons d'une évaluation des inspections par les enseignants puis dans un second temps nous analyserons le rôle des inspections pour les enseignants en nous appuyant sur les différents régimes d'inspection (Marcel, 2009).

2) Evaluation des inspections

L'évaluation de l'inspection par les enseignants peut être scindée en trois groupes : les inspections évaluées négativement, celles évaluées positivement et celles évaluées comme un acte « qui ne leur sert à rien » (Annexe 21).

Positif

Elle m'a donné des pistes très concrètes réellement faisables. (E32) *L'inspecteur nous aidait beaucoup car il nous donnait beaucoup d'explications (E12)*

Négatif

C'est un peu l'horreur l'inspection (E4)

Neutre

On a abordé des choses dont j'avais déjà conscience. (E14)
Il y avait à la fois de la validation et des tentatives de dégager des pistes de travail. Ce n'était pas très concluant (E9)

La moitié des enseignants interrogés évaluent les inspections comme inutiles, 18,1 % d'entre eux comme quelque chose de négatif et 36 % comme quelque chose de positif.

	Évaluation des inspections par les enseignants		
	Négatif	Neutre	Positif
BM	28,6%	28,6%	42,9%
Bob	25,0%	50,0%	25,0%
LP	9,1%	63,6%	27,3%
T	16,7%	33,3%	50,0%
Total général	**18,1%**	**45,5%**	**36,4%**

Tableau 32 : Evaluation des inspections par les enseignants

Cette catégorisation des inspections n'est pas suffisante pour nous permettre de définir le contenu des inspections et leur effet sur les enseignants.

3) Les régimes d'inspection

Pour déterminer les régimes d'inspection, nous avons besoin de mettre en regard la description de la séance d'inspection, le contexte d'exercice et les attendus de l'inspection des enseignants.

Selon Marcel (2009), le premier régime d'inspection – l'inspection formation – correspond aux caractéristiques suivantes : les enseignants portent un regard positif sur le déroulement de l'inspection, ils sont bien intégrés au collectif d'école et conçoivent la situation d'inspection comme une situation de formation.

Le deuxième régime d'inspection – l'inspection châtiment – est caractérisé par une mauvaise intégration au collectif d'école, un vécu négatif de l'inspection et une remise en cause de l'identité professionnelle.

Le dernier régime d'inspection – l'inspection jugement – correspond à une situation d'inspection vécue positivement, mais qui n'a pas d'impact sur l'enseignant et associée à un collectif enseignant peu ou pas influent.

Voici les indicateurs que nous allons croiser pour définir les trois régimes d'inspection :

	Evaluation des inspections	Evaluation du collectif enseignant	Apport attendu de l'inspection
Inspection châtiment	négative	négative	impact sur l'identité
Inspection formation	positive	positif	formation
Inspection jugement	positive	neutre	jugement sur sa pratique

Tableau 33 : Caractéristiques des différents régimes d'inspection

Pour y parvenir, nous allons dans un premier temps croiser l'évaluation des inspections et des collectifs par les enseignants avant d'analyser les contenus des entretiens des enseignants sur les apports et les attendus de l'inspection.

Tous les enseignants évaluant négativement les inspections, ne sont pas dans une situation de collaboration avec leur collègues négative et inversement, des enseignants évaluent de façon positivement l'inspection et de façon négative le collectif de l'école.

Évaluation du collectif enseignant	Évaluation des inspections		
	Négatif	Neutre	Positif
-1	66,7%	0,0%	33,3%
1	14,3%	52,4%	33,3%
N	0,0%	71,4%	28,6%
Total général	**18,1%**	**45,5%**	**36,4%**

Tableau 34: Evaluation des inspections selon l'évaluation des enseignants sur les collectifs enseignants

Nous allons analyser les entretiens des enseignants en les classant selon les catégories de Marcel à partir de leur évaluation de la situation de l'inspection et de leur attendu de l'inspection et rôle de l'inspection. Nous relèverons également dans chacun des cas, la nature du vocabulaire utilisé en nous référant à N. Mosconi et N. Heideiger (2003).

1) Les inspections châtiment

Cinq enseignants évaluent négativement les inspections ; cependant tous ne remettent pas en cause le même moment de l'inspection. Pour E22, c'est dans le déroulement de l'entretien, pour E21 et E13 l'aspect négatif vient de la différence entre le déroulement de l'inspection et le rapport d'inspection. Pour les enseignants E4 et E18, ce sont les conditions de déroulement de l'inspection qui les conduisent à évaluer les inspections négativement.

« ***C'est terrible, moi je l'ai mal vécue.*** *J'ai été inspectée en classe en novembre, j'ai eu mon rapport en juillet, Avec un rapport d'inspection qui ne correspondait pas avec ce qui c'était passé en classe. Ce n'était pas mon nom, c'était pas mon niveau de classe. »* (E13).
C'est dur on a l'impression d'être des numéros. C'est une torture car dans le rapport ce n'était pas mon nom (E21)
Je suis ressortie quasiment en pleurs parce qu'au niveau de l'entretien, je me suis sentie perdue et je ne me suis plus sentie capable de répondre à aucune des questions(E22)

Dans ces inspections, le vocabulaire est très affectif et traduit des souffrances importantes : « terrible » (3 fois), « torture », « horreur », « nerveusement horrible », « il y a de la culpabilité », « je me suis sentie trahie », « j'étais pas considérée », « l'inspection est un point douloureux », « année très douloureuse », « je me suis plus sentie capable, c'est une remise en cause ».

Deux inspections châtiments d'enseignantes se situant dans la même phase de développement professionnel, dans le même cycle sont intéressantes à approfondir. Les deux enseignantes de l'entretien 35 et 22 ont la même ancienneté de service (16 ans) et travaillent dans le même cycle (CP et CP/CE1). Elles ne sont pas de la même circonscription, mais elles évoquent une situation de travail en éducation prioritaire toute les deux ; la seule différence tient à ce que dans l'entretien 35, l'enseignante a depuis changé de contexte d'enseignement, ce qui n'est pas le cas de de l'enseignante de l'entretien 22.

Dans l'entretien 35, l'enseignante relate une inspection difficile sans que cela ait pour autant affecté son identité professionnelle, contrairement à l'enseignante de l'entretien 22 qui a mis toute l'année scolaire à se remettre de l'inspection tant les propos de l'inspectrice l'ont remise en cause. Chez cette enseignante, la souffrance s'exprime dès le moment où est évoquée l'inspection : « *mon inspection s'est pas bien passée, c'est un point douloureux.* ». L'enseignant de l'entretien 35 montre une distance importante avec l'acte d'inspection : « *Mais vous vous ne l'avez pas mal vécue ? Non parce que moi je mets de la distance, enfin… Je trouve que c'est qu'un moment, c'est très court.* »

Ces deux enseignants partagent dans leur parcours professionnel la même image positive de l'inspection. En effet pour elles deux, leurs deux inspections précédentes se sont bien déroulées. Elles considèrent que l'inspection peut jouer un rôle dans leur développement professionnel mais que cette efficacité est dépendance de la relation établie avec l'inspecteur. Ainsi cette inspection châtiment arrive alors qu'elles avaient en amont une bonne image de l'acte d'inspection. Cette troisième inspection est vécue par les deux enseignants comme un moment difficile mais les conséquences qui suivent sont différentes pour chacune d'elles.

Dans l'entretien 22, l'enseignante se décrit comme « très réservée » et dans la description de ces outils, elle justifie ses choix de supports (en particulier d'un fichier), par la nécessité de disposer d'un cadre qui la rassure « *je pense que j'ai besoin d'être rassurée ».* Elle évalue le travail d'équipe négativement ; elle ne travaille pas avec sa collègue de même niveau de classe car elle explique qu'elle ne partage pas la même conception de l'enseignement, des enfants.

Mais même en dehors de ces différences idéologiques avec cette collègue, elle reconnaît plus globalement éprouver des difficultés à travailler en co-élaboration de documents ou de programmations. Elle le justifie par ses qualités personnelles « *je n'arrive pas à m'approprier le travail d'un autre, je dois réécrire, je ne peux pas suivre* », elle dit avoir besoin de se sentir « *libre* ». Dans la modification de sa pratique de classe, l'origine du changement décrit vient de son analyse personnelle et le changement de pratique se construit par l'observation d'une collègue. Cette observation lui a ensuite permis de construire une nouvelle façon de procéder dans sa classe mais à partir de l'observation des élèves. Ainsi elle n'a appris qu'à partir de l'observation des élèves. La collègue de classe ne lui a pas transmis directement de savoir. On voit que cette enseignante évolue principalement par sa propre réflexion, son propre travail.

En revanche, même si l'inspection ne s'est pas bien passée pour l'enseignante dans l'entretien 35, celle-ci décrit un entretien d'inspection qui a duré deux heures dont une partie qu'elle juge « *compliquée* ». Elle n'utilise pas de vocabulaire lié à l'affect pour décrire l'inspection : « *on craignait un peu les inspections, nous on était un peu tendus »*

Compte tenu des propos tenus, qui semblent détachés affectivement pour décrire l'inspection, alors que le récit de son déroulement laisse paraître un moment difficile, l'enquêteur a posé la question suivante :

Vous montrez une certaine distance par rapport à cette inspection ; vous avez toujours été dans cette distance ou elle est venue au fur et à mesure ?

« Je pense que c'est au fur et à mesure avec l'expérience. » a répondu l'enquêtée.

Cette enseignante travaille beaucoup en équipe, elle évalue positivement ce travail de collaboration, puisque même en venant d'arriver sur l'école, elle travaille déjà au sein du cycle 2 en collaboration, ce qui correspond au niveau 5 (Garcia et Lefeuvre, 2010). Les changements de pratique évoqués dans l'entretien s'appuient sur sa réflexion mais également sur ses collègues pour se saisir de leurs outils et se les approprier. Il semblerait donc que l'enseignante qui s'inscrit dans un travail de collaboration avec ses pairs pour évoluer dans son développement professionnel soit moins impactée par une inspection négative qu'une enseignante qui s'appuie principalement sur son travail personnel pour évoluer et qui est moins intégrée dans le travail collectif.

2) Les inspections formation

Les inspections formation concernent les entretiens E8, E 12, E24, E26, E39. Dans cette catégorie, les enseignants trouvent que l'inspection leur apporte des contenus de formation, une analyse de leur pratique et que cette situation leur permet d'avancer dans leur développement professionnel. Le vocabulaire n'est pas affectif.

Le profil des enseignants est principalement celui d'enseignants en cycle 3 sauf un (E8) de CP. Aucun enseignant de la circonscription de T n'est représenté. Tous se situent au stade 3 ou 1 de développement professionnel. On n'identifie pas de lien avec le travail d'équipe puisque selon les enseignants, ce travail de collaboration peut être positif, négatif ou neutre.

Entretien	Circonscription	École	Cycle	Stade développement	Evaluation travail d'équipe
24	Bob	école 2	3	3	1
39	LP	école B	3	1	N
26	Bob	école 1	3	3	1
12	BM	école 2	3	3	-1
8	LP	école M	CP	1	1

Tableau 35 : Profils des enseignants de la catégorie l'inspection formation

L'inspecteur nous aidait beaucoup car il nous donnait beaucoup d'explications, d'exemples, et deux trois points à améliorer c'était fait de manière correcte, il me posait des questions, c'était à moi de réfléchir sur comment je pouvais faire et c'était pas « c'est pas bien », c'était : l'idée est bonne sur la séquence mais comment on aurait pu mieux l'aborder » (E12)
Il a eu une vraie discussion comme on a en ce moment sur la pratique de classe, et ce que j'avais comme difficultés, « qu'est une évaluation ». Moi, j'ai senti que je pouvais dire quelque chose avec laquelle la personne en face n'est pas d'accord. Il y a eu un vrai dialogue qui s'est installé entre nous. A partir de là effectivement on peut s'interroger (E24)
Elle m'a dit ce qu'elle pensait de ce que je proposais et elle m'a donné des pistes pour travailler autrement (E26)

3) Les inspections jugement

Dans les inspections jugement, nous pouvons identifier les inspections décrites dans les entretiens E2, E9, E30, E11, E27, E28, E34, E37, E23, E31. Dans cette catégorie, les enseignants évaluent positivement leur inspection même s'ils estiment qu'il s'agit d'un jugement sur leur pratique pendant l'inspection ; ils ne la vivent pas négativement cependant. Dans ce cas-là le vocabulaire n'est pas affectif.

Les enseignants proviennent de toutes les circonscriptions, ils sont tous en cycle 2 sauf un enseignant (E11). Ils sont au stade 2, 3 ou 4 de leur développement professionnel. Ils évaluent tous le travail d'équipe positivement sauf l'un (E28) qui l'évalue comme neutre.

Entretien	Circonscription	École	Cycle	Stade développement	Evaluation du travail d'équipe
E34	LP	B	2	3	1
E9	LP	M	2	3	1
E11	T	E1	3	3	1
E30	T	E 2	2	2	1
E2	BM	Lurçat	2	2	1
E28	Bob	École 1	2	3	N
E27	Bob	École 1	2	2	1
37	LP	B	CE1	3	1
23	Bob	École 1	3	2	N
31	T	E 2	M su	4	1

Tableau 36: Profils des enseignants des inspections jugement

Elle m'a dit de continuer comme cela, ça m'a montré que j'étais dans la bonne direction. (E28)
Elle m'avait donné des conseils car c'est son domaine. Cela s'est très bien passé, juste une validation. » (E27).
C'était plutôt une validation de ce que je faisais, il y avait à la fois de la validation et des tentatives de dégager des pistes de travail. Ce n'était pas très concluant (E9)
Ça *sert à quelque chose… je ne sais pas… J'ai pas eu de problème mais que cela apporte quelque chose… moi non. Je le vois plutôt comme un côté d'évaluation »* (E37).

On constate que certaines inspections n'entrent pas dans les trois catégories de Marcel ; elles restent à élaborer.

4) L'inspection reconnaissance de l'institution

J'introduirai une catégorie d'inspection proche de celle des inspections- jugement : l'inspection reconnaissance. Cette catégorie concerne les enseignants qui sont très en attente d'une reconnaissance institutionnelle et pour lesquels l'inspection est la seule façon de l'obtenir. Ainsi le déroulement de l'inspection se passe bien mais le vécu de l'enseignant est difficile compte tenu des enjeux de reconnaissance qui sont attendus, la situation est source de souffrance. Ce sont les inspections E1, E5, E36, E38.

Dans cette catégorie d'inspection, l'objectif principal pour les enseignants est de voir reconnu leur travail par l'inspecteur. Selon les enseignants, l'inspection est également considérée comme un moment de formation (E1, E5) ou pas (E38, E36), mais ce n'est pas pour eux l'enjeu de l'inspection. Le vocabulaire utilisé est plus davantage axé sur le registre affectif : « ça me stresse », « met une pression », « on est content », « peur », « horrible ».

Les enseignants en attente de reconnaissance lors de leur inspection, évaluent tous le travail d'équipe positivement. Quatre enseignants sur cinq appartiennent à la circonscription du LP et sont au stade 3 de leur développement professionnel, à l'exception d'un enseignant qui se trouve dans la circonscription du Blanc-Mesnil, au stade 1 de son développement.

Entretien	Circonscription	école	Cycle	Stade développement	Evaluation du travail d'équipe
E36	LP	B	3	3	1
E5	LP	M	2	3	1
E38	LP	B	2	3	1
E1	BM	Lurçat	ZIL	1	1

Tableau 37 : Profils des enseignants relevant des inspections « reconnaissance »

Cela ne m'a pas apporté des choses dans ma façon de faire, juste cela me valide, cela me stresse énormément, ça fait pas dormir pendant un mois, (rire). En tout cas, cela m'a toujours motivée. J'ai toujours très peur avant, j'ai pas envie qu'ils viennent mais après quand ils disent : « c'est bien, continuez ! ». qu'est-ce qu'on est content quoi (E38).
C'est un moment où on se met une pression, on a envie de montrer le meilleur, ce qu'on peut faire de mieux, on essaie toujours de faire une super séance bien comme il faut (E36).

5) Les inspections neutres

Certaines inspections ne peuvent pas être catégorisées parmi les catégories précédentes. Ce sont des inspections pendant lesquelles les enseignants ne dégagent « rien » de l'inspection pour leur développement professionnel. Cela dit, elles n'ont pas de conséquences négatives sur leur identité professionnelle, contrairement à l'inspection châtiment. Dans cette catégorie, on peut classer les inspections E6, E7, E25, E35, E14.

Ces enseignants sont de cycle 2 ou 3, de toutes les circonscriptions et de tous les stades, à l'exception du stade 1. L'évaluation du travail d'équipe est soit neutre soit positive.

Entretien	Circonscription	École	Cycle	Stade développement	Évaluation du travail d'équipe
35	LP	B	CP CE1	3	1
6	LP	M	3	3	N
7	LP	M	3	3	N
25	Bob	école 2	3	3	N
14	BM	école 2	CP	3	1

Tableau 38 : Profils des enseignants des inspections « neutres »

« Cela ne change pas la vie une inspection, je trouve pas cela très formateur, oui on va me donner des petites billes mais j'apprends plus en travaillant avec les collègues ou en animations pédagogiques » (E14)
« Sur le moment, il va nous donner des conseils, c'est ponctuel souvent on va le faire tout de suite après mais si on n'est pas convaincu, on ne le fera pas. » (E25),

Les inspections peuvent ainsi relever de cinq catégories : châtiment, jugement, reconnaissance, neutre, formation.

Régime d'inspection	Pourcentage d'enseignants
Châtiment	16,5%
Jugement	33,3%
Reconnaissance	13,2%
Neutre	16,5%
Formation	16,5%

Tableau 39 : Pourcentage des différentes catégories de régimes d'inspection

Les catégories d'inspection susceptibles de permettre le développement professionnel sont les inspections jugement, reconnaissance et formation. La catégorie formation touche davantage le processus de construction de la connaissance, alors que les deux autres types d'inspection abordent plus précisément l'identité professionnelle. Dans 33% des cas, l'inspection ne permet pas le développement professionnel. C'est le cas de l'inspection neutre et de l'inspection châtiment.

Nous allons maintenant déterminer des facteurs qui peuvent expliquer ces différences de régimes d'inspection.

6) Selon les enseignants

Dans les entretiens, les enseignants soulignent deux facteurs influençant l'inspection : l'inspecteur en tant que personne et la nature de la situation de l'inspection (annexe 22).

D'après les enseignants, le déroulement de l'inspection dépend principalement des qualités personnelles de l'inspecteur, de sa façon d'être : bienveillance, être agréable, qualité humaine (E1, E6, E8, E12, E22, E26, E28, E30) et de la relation posée (E9, E23,

E24, E28, E29, E31). Mais d'autres enseignants évoquent le fait que la pertinence de l'inspection dépend des compétences de l'inspecteur (E1, E5, E26, E27) ou de son parcours professionnel (E9, E30). Pour trois enseignants (E4, E22, E29), il faut connaître les attendus de l'inspecteur pour répondre à une attente précise afin que « cela se passe bien ». Pour d'autres enseignants (E23, E25), la distance dans la relation entre enseignant/ inspecteur est un facteur important. L'importance d'un échange IEN/ enseignant constitue également un élément important pour les enseignants.

Au niveau de la situation d'inspection ; les enseignants remettent en cause différents paramètres de son déroulement : sa temporalité dans le déroulement d'une inspection (E14 : peu de temps d'observation en classe, E13 : peu de temps d'entretien) mais également sa place dans le déroulement de la carrière (E13 : peu d'inspections dans la carrière). La nature « pas vraie » de la situation d'inspection est mise en avant selon plusieurs paramètres. La séance est choisie sur un contenu maîtrisé par l'enseignant (E28, E29, E5, E7), la séance est très préparée (E14, E7, E28), contrairement au quotidien de la classe.

Dans ces cinq régimes d'inspection, les enjeux des inspections ne sont pas les mêmes.

Dans le cas des inspections neutres, l'enseignant n'en retire rien pour évoluer dans son développement professionnel ; les inspections châtiment ont même un impact négatif. Les inspections formation et les inspections reconnaissance et jugement permettent aux enseignants d'évoluer dans leur pratique.

L'inspection reconnaissance permet également cette même évolution par le renforcement de son identité professionnelle. C'est un enjeu fort pour l'enseignant lors dans cet échange : ce moment va lui permettre de savoir si son travail est pertinent ou non. Cela rend ce moment de travail difficile car les enjeux sont très importants pour lui. Pourtant nous avons vu que la reconnaissance du travail fait par l'enseignant dépend de la posture de l'inspecteur, d'autant plus que cette demande de reconnaissance n'est pas toujours explicitement formulée par les enseignants. Dans certains cas, ces inspections permettent également de modifier directement la pratique, si l'enjeu de reconnaissance est réglé rapidement par l'inspecteur, il peut aborder ultérieurement des axes de formation.

En revanche, les inspections châtiments, peuvent avoir un impact négatif sur le développement professionnel des enseignants. Dans ce cas, l'inspection est contre productrice pour l'évolution des enseignants, puisque l'identité professionnelle de l'enseignant est remise en cause.

Pour les enseignants, le déroulement de l'inspection repose principalement sur les caractéristiques de l'inspecteur. Il semble donc intéressant à la fois de (i) vérifier si ces

différences de positionnement au sein des inspecteurs existent vraiment lors de l'acte d'inspection, mais également (ii) d'analyser le point de vue de la deuxième personne entrant dans l'interaction, soit l'inspecteur.

C. Le positionnement de l'inspecteur sur l'inspection

Parmi les six inspecteurs interrogés, nous identifions des pratiques d'inspection différentes (annexe 23). Si pour tous les inspecteurs, il s'agit d'analyser le fonctionnement de la classe à partir d'observables, nous notons des différences dans la conception, les enjeux et la mise en œuvre de leurs inspections.

Au niveau du déroulement de l'inspection tout d'abord, certains demandent d'observer une séance de classe portant sur une discipline particulière (Bernard, Annie) ; d'autres tiennent à suivre l'emploi du temps de la classe (Brigitte) ; pour d'autres le choix est laissé à l'appréciation de l'enseignant (Valérie). Bernard et François posent la bienveillance comme un incontournable de leur entretien et partent de la réussite des enseignants. En revanche, le point de vue d'analyse n'est pas le même : François se situe au niveau de l'élève pour analyser, Bernard, au niveau global de la classe ainsi qu'Annie et Marine, Valérie au niveau pédagogique, comme le fait d'ordinaire un conseiller pédagogique.

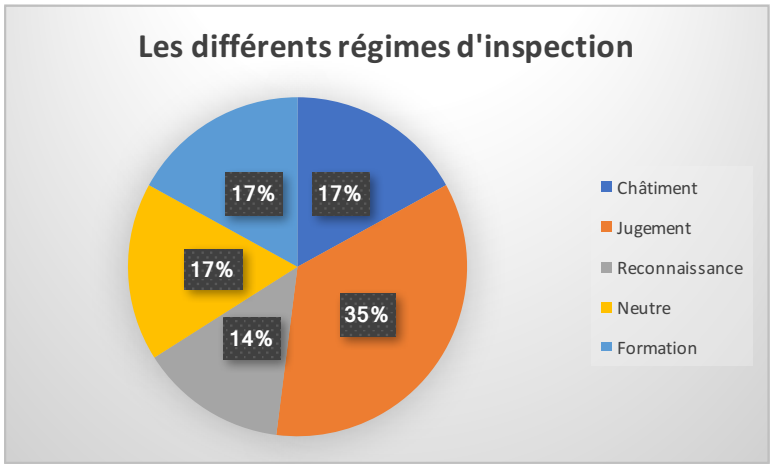
Pour tous les inspecteurs, le principal enjeu de l'inspection est de connaître les pratiques des enseignants pour les faire évoluer. Cette dimension d'évolution est plus ou moins présente dans leur discours. Pour Valérie et Bernard, c'est une dimension particulièrement importante, qui se traduit par des entretiens longs avec les enseignants. Pour Valérie, l'inspection a une double finalité, à la fois moment de formation mais également moyen de prendre des informations pour dégager des axes de formation. Pour Brigitte, même si elle insiste dans son entretien pour dire *« je ne pars pas de là tant que je ne suis pas sûre que cela serve à quelque chose* », pour elle l'enjeu de l'inspection est également une connaissance de la réalité de la classe : pratique des élèves, pratique des enseignants. Nous avions souligné que pour Valérie, Bernard, François l'inspection était un levier important pour atteindre leurs axes de travail. Pour autant, ils n'ont pas la même conception de l'inspection et ne la mettent pas en œuvre de façon identique.

D. Croisement entre les positions de l'inspecteur et des enseignants

La circulation des enseignants dans les différentes écoles, ainsi que les mouvements des inspecteurs dans les différentes circonscriptions ne permettent pas de faire des rapprochements importants entre la position de l'inspecteur et celle des enseignants de sa circonscription.

Les inspecteurs considèrent tous l'inspection comme un moment de formation même si des différences importantes existent entre eux que cela soit dans leur conviction ou leur mise en œuvre de ce temps particulier.

Par contre, du côté des enseignants, l'inspection n'est pas toujours considérée comme un moment de formation : ce n'est le cas que pour 17% des enseignants. 35 % d'entre eux considèrent l'inspection comme une inspection jugement, 17% comme une inspection neutre ou comme un inspection châtiment et 14% comme un inspection reconnaissance.



Graphique 13 : Répartition des enseignants dans les différents régimes d'inspection

Si pour les enseignants, l'inspection doit permettre une reconnaissance de leur travail par l'institution, cette dimension n'apparaît pas du côté des inspecteurs. Aucun d'entre eux n'aborde la dimension de l'identité professionnelle dans l'inspection. Pourtant nous avons vu que c'était une dimension importante pour les enseignants dans les inspections châtiment et reconnaissance.

La dimension la plus souvent mise en avant par les inspecteurs dans les inspections est la formation ; or nous avons constaté que le régime d'inspection le plus développé est l'inspection jugement (33%) alors que les inspections formation ne représentent que 16,5%.

Un écart existe donc entre la position des inspecteurs et des enseignants sur les enjeux de l'inspection. Pour les inspecteurs, la reconnaissance du travail n'est pas un enjeu prioritaire, c'est pourtant une dimension importante pour les enseignants. La formation est l'enjeu de l'inspection pour les inspecteurs. En revanche, pour les enseignants, c'est un des aspects le moins développé.

L'inspection joue donc un rôle dans le développement de l'enseignant au niveau de son identité professionnelle ; c'est un enjeu important de l'inspection. Le développement de nouvelles connaissances n'est pas toujours un enjeu pour les enseignants, c'est toujours l'objectif des inspecteurs.

Cela nous permet de comprendre pourquoi dans certains cas, l'inspection permet une évolution des connaissances professionnelles, et non dans d'autres. Nous avons constaté que deux moments dans l'inspection sont importants : la préparation et l'entretien. Nous avons identifié des facteurs déterminant l'impact de l'inspection dans ces deux modalités ; ce sont le positionnement de l'inspecteur et le partage des enjeux de l'acte d'inspection entre l'inspecté et l'inspecteur.

III. Les formations

A. Cadre méthodologique et d'analyse

1) Cadre méthodologique

Lors des entretiens avec les enseignants, nous avons réalisé un épisode autour des formations. Les questions portent sur :

Question 1 : Que vous apportent ces formations ?

Cette question nous permet d'évaluer cette ressource dans le développement professionnel.

Question 2 : Raconter un exemple la formation pour justifier vos propos.

Cette question, contribue à identifier les facteurs qui permettent de savoir si la formation favorise les modifications de pratique.

Du côté des entretiens avec les inspecteurs, nous avons réalisé un épisode autour de la formation afin d'identifier la conviction des inspecteurs sur le rôle des formations ainsi que les contenus et l'organisation de formations qu'ils proposent dans leur circonscription.

2) Cadre d'analyse

Le but de cette partie est de comprendre la mobilisation de cette ressource dans la construction de nouvelles connaissances.

Nous procèderons à une analyse du discours des enseignants afin d'identifier les facteurs qui permettent aux formations de contribuer aux changements de pratique. Nous catégoriserons ces facteurs afin d'identifier pour chacun des types de variable des éléments facilitateurs du développement professionnel des enseignants dans cette situation professionnelle.

B. La position des enseignants sur les formations

1) Descriptions des formations

Lorsque l'on questionne les enseignants sur l'efficacité des formations pour changer leur pratique, dans 80 % des cas la réponse donnée est « cela dépend ». Il apparaît que la pertinence d'une formation pour eux est dépendante de différents facteurs.

24 enseignants décrivent des formations de façon précise : 20 enseignants sur 24 évoquent des formations qu'ils jugent pertinentes et 4 enseignants évoquent uniquement des formations qui ne sont pas pertinentes (annexe 24).

3 enseignants donnent deux exemples opposés d'animation : un exemple d'animation pertinente pour eux et d'animation non pertinente (E1, E15, E16).

4 enseignants (E28, E32, E10, E22) évoquant uniquement les formations comme non pertinentes, appartiennent à deux circonscriptions : T. et Bob.

Lorsque nous analysons les descriptions des formations qui sont évaluées négativement, les facteurs évoqués pour expliquer leur non pertinence sont (annexe 25) :

- Qu'elles ne sont pas adaptées à leur besoins (E1, E16, E15)
- Que la modalité de travail ne leur convient pas (E32, E28, E22)
- Que le contenu n'est pas pertinent (E32, E10)

Parmi les 20 enseignants identifiant une formation comme étant pertinente pour eux, 11 soulignent que cette formation a permis un changement dans leur pratique. 9 n'évoquent pas de transfert dans leur pratique de classe, 3 évaluent la formation comme étant positive mais ne l'ont pas réinvestie dans leur pratique professionnelle.
Les enseignants évoquent le réinvestissement dans leur pratique de classe des formations en le justifiant par différents arguments.

Le réinvestissement est justifié par la mise en œuvre de la formation lorsque le matériel de classe nécessaire a été fourni.

> *Il y avait tout un matériel avec un livre avec des chants et comment faire intégrer le vocabulaire. Des fois, quand il y a des bonnes idées, on les teste*. (E2)
> *Je l'ai réutilisé dans ma classe directement, car avant, je ne faisais pas du tout à partir d'album. Le transfert dans la classe doit être facile au début au moins pour mettre le pied à l'étrier* (E4).
> *J'ai modifié ma pratique. Le lundi j'arrivais avec mon livre et je mettais en pratique ; je racontais l'histoire avant de la lire. Ça permet à l'enfant de rentrer directement dans l'histoire* (E7).

D'autres enseignants justifient le réinvestissement par la réaction positive des élèves :

Oui quel que soit le niveau. C'est une séance que j'aime bien faire car les enfants sont très réceptifs, c'est un peu le bazar mais ils sont contents. (E1),

Parfois le réinvestissement dans la classe des apports de la formation fait partie du déroulement de la formation

C 'était la démarche de formation qui nous a obligés à essayer et comme cela fonctionne, je peux le mettre dans ma pratique et c'est quelque chose dans la normalité » (E6)

Certains enseignants n'ont pas réinvesti les formations dans leur pratique de classe. Leurs arguments sont de trois ordres :

- Leur niveau de classe ne leur permettait pas ce réinvestissement.
- Cette formation ne correspondait pas à un besoin de formation pour eux.
- Des raisons personnelles – et non des raisons professionnelles – ont fait obstacle.

Niveau de classe

Car j'ai souvent des doubles niveaux, donc ce genre de manipulation est compliqué surtout cette année. Donc non, je n'ai pas pu (E3)

Efficience de la pratique

J'avais déjà un fonctionnement qui me convenait et la conseillère m'avait dit que ça allait (E6).

Facteurs personnels

Vous l'avez mis en place dans votre classe ? Non, non, moi… avec le programme et j'ai été un peu malade donc je n'ai pas eu le temps mais je pense qu'à la période 4 je vais faire plusieurs types de dictées. (E 19).

Nous avons donc vu que pour la majorité des enseignants, les formations peuvent permettre un développement professionnel ; cela dépend toutefois de plusieurs facteurs.

2) Evaluation et facteurs influençant les formations

Deux types de facteurs sont évoqués par les enseignants : aux niveaux des formateurs et de la situation de formation (annexe 26).

Du côté des formateurs les éléments influençant l'efficience de la formation d'après les enseignants, sont les qualités personnelles des formateurs (E1, E3, E26), leurs compétences (E1, E13, E14, E17, E23, E34, E35) et la connaissance de la réalité de la classe par les formateurs (E13).

Qualités personnelles

C'est une question de personnalité. Il y en a qui vont être très théâtral, et d'autres plus sur le frontal (E1)
Cela dépend de la qualité du professeur qu'on a en face de nous. Donc qu'il arrive à faire vivre son animation, à faire passer le sujet (E3)

Au niveau de leurs compétences

Il y a clairement des formateurs qui ne maîtrisent pas bien le sujet (E13)
Ils ne mènent pas bien la formation (E14)

Connaissances de la situation professionnelle

On se demande depuis combien de temps ils n'ont pas mis les pieds dans une classe, il y a un décalage entre ce qu'ils proposent et ce qu'on peut vraiment mettre en place dans la classe. (E13)

Au niveau de la situation de formation nous relevons des critères d'organisation et de mise en œuvre de formation.

Au niveau de l'organisation des formations, les enseignants évoquent principalement le choix de la formation, les modalités de mise en œuvre des séances de formations.

Au niveau de l'organisation, un critère cité est le choix des formations (E13, E14, E21, E22, E34, E36). Pour ces enseignants, il est important qu'ils puissent choisir la formation à suivre en lien avec leurs besoins.

Des fois on a le choix entre 3 animations qui ne nous intéressent pas(E14)
J'ai connu une époque où au début d'année, on avait des propositions de plusieurs animations pédagogiques et on pouvait s'inscrire et choisir. Alors que maintenant c'est très restreint (E22)

Au niveau de l'organisation de formations, le second type de critère relève de critère relatif à la taille du groupe de formation (E9, E24, E34, E36, E38), à la constitution des groupes (E 22) au moment de la journée (E28, E9) qui sont évoqués.

Certaines pourraient être passionnantes mais on est trop nombreux et dans des lieux pas appropriés et donc on n'entend pas et on finit par discuter avec la voisine. Après c'est placé à des temps où on est fatigué (E9)

Pour les critères relevant de la mise en œuvre des situations de formation, nous identifions deux types de critères : les dispositifs de formation et les contenus de formation.

Au niveau des dispositifs de formation : les enseignants évoquent, comme critère de réussite : une mise en activité des formés (E1, E2, E22, E23, E24, E38) et des échanges

entre formés et formateurs (E23, E26) ou entre formés (E27, E36, E37, E38) ou encore, une analyse de pratique (E29) o une observation de classe (E5, E9).

Une animation où une personne va parler pendant 3 heures sans qu'on participe, je fais comme les enfants, je m'endors et cela ne m'intéresse pas. Je trouve que les meilleures animations, ce sont celles où on est acteur (E1)
Si en face de nous, on a quelqu'un qui parle beaucoup, on ne nous donne pas la parole (E26)
Par rapport à une situation de classe, je regarde comment cela se passe, on analyse ensemble. (E29)
On rencontre aussi d'autres collègues d'autres écoles avec qui on peut échanger (E27)

Pour d'autres enseignants il faut observer une classe (E5, E9)

J'aimerais aller « mettre les pieds » dans des classes (E5)
La meilleure des formations serait d'aller dans les classes de collègues. Car on prendrait ce qu'il y a prendre, on laisserait ce dont on n'a pas besoin (E9)

Mais trois enseignants identifient comme facteur négatif de la formation le travail collaboratif entre enseignants proposé en formation pour la conception d'outils (E5, E9, E32). Ils opposent cette activité à un apport de démarche et de supports ; qu'ils attendent lors des formations.

Pour ce qui est des facteurs portant sur les contenus de la formation, les enseignants évoquent soit la nature des contenus de façon globale, soit de façon précise :

- La nature des contenus de façon globale (concret de la classe) : E1, E13, E16, E13, E17, E26, E27, E29, E30, E34, E36, E37, E38
- Le type de contenu :
    - L'apport de supports : E4, E28
    - L'apport de démarches : E4, E5,E15, E24, E30, E31, E32

Les attentes sur les dispositifs de formation sont assez précises dans le discours des enseignants et les critères qui déterminent la qualité de la formation sont nombreux et assez différents d'un enseignant à l'autre.

Critère	Types des critères	Réponse des enseignants

Formateurs	Caractéristiques personnelles, compétences	18,75%
Modalités d'organisation des formations	Choix, constitution des groupes de formation	18,75%
Mise en œuvre des séances de formation	Dispositifs de formation	25 %
	Contenu de formation	37,5%

Tableau 40 : Critères de réussite d'une formation

Il apparaît donc que les facteurs qui influencent l'impact des formations pour les enseignants se situent principalement du côté de la situation de la formation : dans l'organisation, le déroulement, les contenus de la formation, plus que du côté de l'intervenant qui anime la formation. En revanche, dans chacune de ces catégories de variables, les attentes des enseignants ne sont pas identiques. Le seul critère qui semble majoritaire dans les réponses des enseignants concerne la nature des contenus de formation, lesquels doivent être en lien avec la réalité de la classe.

Nous allons maintenant analyser, du côté des inspecteurs, les formations qu'ils proposent dans leur circonscription afin de confronter les conceptions et attentes des enseignants aux conceptions et mises en œuvre des inspecteurs.

C. La position des inspecteurs sur les formations

Dans le discours des inspecteurs, nous relevons entre eux des différences au niveau des enjeux, de l'organisation et des contenus des formations proposées dans leur circonscription (annexe 27).

1) L'organisation des formations

Dans l'organisation des formations, les choix de formations proposées aux enseignants sont différents. Deux modalités d'inscription s'opposent, avec un choix individuel (Brigitte, Marine, Olivier.) vs. un choix par école (Bernard, Valérie, Annie).

L'organisation des différents temps de formation n'est pas non plus identique. Elle relève soit d'un parcours de formation d'une durée de neuf heures où l'enseignant choisit un parcours (Valérie, Marine, Bernard, Annie), soit d'une somme d'animations de trois heures que l'enseignant compose comme il le souhaite (Brigitte.)

La participation des IEN n'est pas identique non plus : certains d'autres eux n'y participent pas (Olivier et Bernard) et d'autres en font un incontournable (Valérie).

2) Les convictions des inspecteurs

De plus, les inspecteurs ne défendent pas les mêmes convictions dans ces actions de formation. Pour Valérie, Olivier et Brigitte, les formations sont un levier important de façon

générale ainsi que pour Bernard qui en fait un levier de modification. Il est à noter que ce levier se situe alors au niveau de l'école et non pas au niveau individuel de l'enseignant. Pour l'IEN Marine, l'important se situe dans la mise en œuvre de l'action de formation : il faut que les enseignants expérimentent. Pour Valérie et Annie la priorité consiste dans la définition des besoins de formation.

Pour Olivier, Bernard, Valérie, la formation est un levier important : nous constatons pourtant des différences dans leur conception et dans leur mise en œuvre de ces formations.

Les formations proposées aux enseignants ne sont pas identiques d'une circonscription à l'autre, que ce soit au niveau de leur déroulement, de leur contenu et de leurs objectifs, compte tenu des différences de conviction et de mise en œuvre défendues par les inspecteurs.

D. Conclusion

La majorité des enseignants (20 sur 24) sont capables d'expliciter une formation qui permette une modification de leur pratique. En revanche, les enseignants soulignent que ces changements sont très dépendants de la situation de formation proposée, plus que du positionnement du formateur. Nous retrouvons là les éléments du rapport des inspecteurs généraux (rapport IGEN 2013), sur les conditions nécessaires pour les enseignants dans une formation : ils cherchent pendant les formations des outils, des informations directement utilisables.

Dans les entretiens avec les enseignants, les facteurs influençant la pertinence des formations sont précisés : ce sont à la fois les modalités de formation mais également les contenus abordés, tout en accordant une place importante à la demande de lien explicite avec le travail de la classe.

Mais nous observons des divergences dans les attentes de formation des enseignants qui ne permettent pas de les considérer comme un groupe uniforme.

Le premier facteur cité par les enseignants est le contenu de la formation : il représente 37,5% des critères cités. Mais la demande n'est pas uniforme : certains souhaitent analyser leur pratique, d'autres considèrent que ce n'est pas le lieu de la formation ; ils souhaitent uniquement un apport d'outils, de procédures de travail. Les contenus de formation majoritairement attendus sont des éléments concrets de la classe.

Le discours des enseignants laisse entendre l'attente forte, pour eux, de pouvoir choisir le contenu de leur formation et de voir prendre en compte une différenciation dans les mises en œuvre des formations.

Les mêmes différences dans les conceptions des formations sont relevées du côté des enseignants, comme des inspecteurs. Toutefois, seuls les inspecteurs décident des mises en œuvre des formations. Ne cherchant pas à connaître les attentes des formés, ils s'appuient sur leurs convictions pour décider. Nous relevons donc des différences de contenus, d'organisation dans les différentes circonscriptions qui s'appuient principalement sur des différences de conceptions personnelles.

L'analyse des réponses des enseignants et des inspecteurs sur la formation, fait apparaître que cette modalité de travail dans la ressource IEN peut être un levier pour faire évoluer les pratiques des enseignants, à certaines conditions. Cependant, il semble nécessaire que le contenu et le déroulement des formations proposées par les inspecteurs permettent de prendre en compte les attentes des enseignants en terme de contenu de formation mais également de modalités de formation et d'organisation, sachant que les attentes des enseignants sont hétérogènes.

IV. Les prescriptions des inspecteurs

A. Cadre méthodologique

Dans la partie précédente, nous avons analysé les relations interpersonnelles entre inspecteur et enseignant à travers les activités d'inspection et de formation. Nous avons ainsi vu que ces dispositifs interpersonnels permettraient à l'inspecteur d'entrer en interaction avec les enseignants sous un certain nombre de conditions, les enseignants identifiant ainsi des possibles d'évolution de leurs connaissances grâce au travail de l'inspecteur.

Dans cette partie, nous allons confronter l'activité de l'inspecteur à celle des enseignants *via* les prescriptions formulées par les inspecteurs. Ainsi nous vérifierons si la construction des nouvelles connaissances est réalisée grâce au travail de l'inspecteur. Pour ce faire, nous chercherons à retrouver les connaissances véhiculées par l'inspecteur dans la pratique des enseignants de sa circonscription.

Pour réaliser cette confrontation, nous nous centrerons sur des schèmes particuliers afin de retrouver dans le discours des enseignants et des inspecteurs des éléments comparables.

Nous avions vu avec Rabardel (1995) deux types de schèmes possibles, les schèmes d'utilisation et les schèmes- artefact. Nous avons choisi un schème de chaque catégorie. Ainsi, le schème d'utilisation sera exemplifié par l'enseignement de l'orthographe et le schème –artefact, par le fichier de mathématiques.

Dans les entretiens des inspecteurs, afin d'identifier précisément leurs prescriptions, nous avons mené un épisode autour de l'enseignement de l'orthographe et de l'utilisation des fichiers en mathématiques.

Lors des entretiens des enseignants, nous mènerons un épisode précis sur « comment » ils enseignent l'orthographe dans leur classe et pour les enseignants de cycle 2, un autre épisode sera mené autour de l'utilisation du fichier dans leur enseignement des mathématiques. La méthodologie de ces épisodes sera la même que celle décrite dans le chapitre II puisqu'ils relèvent du même entretien.

B. L'enseignement de l'orthographe

1) Cadre théorique

1) Le choix d'analyser l'enseignement de l'orthographe

Le choix de l'enseignement de l'orthographe est motivé par le fait que c'est un enseignement ayant fait l'objet de nombreuses prescriptions primaires depuis 2008. La maîtrise de la langue a été l'objet de multiples recommandations du ministère de l'Éducation nationale, compte tenu des lacunes constatées dans les compétences des élèves en ce domaine. Les enseignants ont donc été encouragés à modifier leur enseignement afin qu'il soit plus efficace.

2) Cadre théorique sur l'enseignement de l'orthographe

L'orthographe commence à se stabiliser avec le travail de l'Académie française au XVII^{e} siècle mais c'est vraiment au XVIII^{e} siècle que se fixe l'orthographe. Les consonnes inutiles disparaissent grâce à l'emploi des accents aigus, graves et circonflexes. L'apparition des dictionnaires contribue à fixer une norme.

Il n'y a pas de correspondance terme à terme entre les phonèmes et les lettres de l'alphabet : L'écrit sert à transcrire les sons de l'oral mais il existe un déséquilibre (26 lettres pour un nombre beaucoup plus important de phonèmes). A un même phonème peuvent correspondre plusieurs graphies. A une lettre unique peuvent correspondre deux phonèmes. L'orthographe a dû créer des graphies pour des phonèmes récents, comme les voyelles nasales.

Nina Catach (2011) explique le fonctionnement de l'orthographe du français par un plurisystème car : « il se compose de plusieurs parties, comme les rouages imbriqués d'une machine. »

La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

- Le système phonogrammique : selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral
- Le système morphogrammique : selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales
- Le système logogrammique : selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones

L'orthographe est donc un enseignement complexe à délivrer aux élèves. Ainsi souvent les erreurs des élèves ne traduisent pas des ignorances mais des conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l'apprentissage. C'est pourquoi Danièle Cogis (2006) propose de travailler à la fois sur les représentations des élèves pour les remettre en cause et sur leurs erreurs. Ainsi elle propose trois pistes de travail : faire écrire des textes aux élèves, faire découvrir le système orthographique et faire évoluer les concepts orthographiques des élèves par une étude de la langue basée sur une observation réfléchie.

3) Cadre d'analyse

Nous allons identifier les prescriptions des inspecteurs en orthographe en nous fondant sur la catégorisation des connaissances de Cross (2010). Nous allons adapter cette classification sur cette composante du programme de français et non d'un point de vue global de l'enseignant polyvalent. Ainsi, lorsque nous parlerons de connaissances générales, il s'agira de connaissances générales sur l'orthographe et lorsque nous parlerons de PCK plus local, en particulier des stratégies d'enseignement, il s'agira de stratégies précises d'enseignement de l'orthographe. Ainsi nous pourrons distinguer à quel niveau de formulation (global, local) les préconisations des inspecteurs se trouvent et sur quoi portent ces prescriptions (les difficultés des élèves, les stratégies d'enseignement, l'évaluation, …).

2) Résultats

1) La position des inspecteurs

IEN	Travail sur l'orthographe mené par l'inspecteur	Référence en orthographe	Leviers utilisés	Niveau
Olivier	Aucun, axe sur les outils des élèves pour écrire	aucun donné	inspection	PCK P2 stratégie d'enseignement
Bernard	Position très précise: contre la dictée négociée. Défend une démarche précise de dictée et le développement d'outils pour écrire (ortho-dico)	Ouzoulias	inspection formation	PCK P2 stratégie d'enseignement
François	Mémoire orthographique au cycle 2 et doute orthographique au cycle 3. Pour la dictée négociée mais comme une démarche parmi d'autres	Cogis	formation, inspection	G3 position global
Valérie	Rien, travail fait avec IEN avant, rien à changer	Aucune	inspection	
Marine	En lien avec la production d'écrit, observation de la langue analyse orthographique à partir de modification de phrase (la phrase du jour) et non l'application des règles pour installer des habitudes de doutes orthographiques	Brigaudiot	formation	PCK P2 stratégie d'enseignement
Annie	L'important c'est la programmation de l'enseignement. L'important c'est que l'enseignement soit progressif et explicite à des moments précis. même si le doute orthographique est quelque chose d'intéressant.	Aucun cité	inspection	G3 position global
Brigitte	Dictées négociées, copies. Développement du doute orthographique, une posture réflexive sur ce qui est écrit. Pas sur les connaissances mais sur la réflexion « *Sujet de prédilection* » de l'IEN (y compris avant d'être IEN)	Jacques F.	action toutes les écoles, formation	PCK P2 stratégie d'enseignement

Tableau 41: Position des inspecteurs sur l'enseignement de l'orthographe

Ainsi nous constatons que les inspecteurs ont des prescriptions soit globales (Annie, François) soit au niveau d'une stratégie d'enseignement précise (Bernard, Brigitte, Marine, Olivier). Une inspectrice ne donne aucune prescription dans le domaine de l'orthographe, elle justifie ce choix de ne pas avoir d'axe de travail sur ce domaine d'enseignement par le travail effectué par l'inspectrice précédente ; son choix de travail est donc d'aborder d'autres priorités de travail, celles-ci ayant été particulièrement travaillées les années précédentes. L'implication mise dans cet enseignement par l'inspecteur est extrême, dans un sens opposé, dans la position de Brigitte. En effet, pour elle, cet enseignement est un axe de travail important puisqu'une formation obligatoire est mise en place : un enseignant par école doit participer à cette formation. C'est pour elle un sujet qui présentait un intérêt majeur avant même qu'elle n'occupe les fonctions d'inspectrice. Ainsi ce choix n'est pas en lien avec les besoins spécifiques du territoire.

L'implication dans ce domaine varie selon les inspecteurs mais également les positions défendues sur les procédures d'enseignement. Le premier constat est que les inspecteurs ne se réfèrent pas aux mêmes auteurs pour défendre leur position sur l'enseignement de l'orthographe. Pour Annie, la priorité concerne la programmation du travail, alors que François, Marine et Brigitte défendent une analyse orthographique. Pour Olivier, Bernard, le lien avec la production écrite est essentiel. Bernard critique même la démarche du doute orthographique, défendant un apprentissage d'utilisation d'outils, de mémorisation et d'analyse en amont de l'écriture.

2) Circonscription BM

La position de l'inspecteur est assez précise, ses préconisations se situent au niveau des stratégies d'enseignement (PCK P2 d'après Cross, 2010). Ses préconisations correspondent à une conviction qu'il défend avec force (convaincre, transmettre). Le levier qu'il utilise est l'inspection uniquement. La formation a été un levier mais ce n'est plus le cas actuellement.

Dans le discours des enseignants, nous dénombrons 5 façons d'enseigner l'orthographe pour 9 enseignantes exerçant dans deux écoles différentes (annexe 28) :

- Dictée de mots/ dictée de phrases avec une évolution sur la semaine (école Lurçat cycle 2 : E15, E1, E2)
- Dictée de phrases progressives sur la semaine (cycle 3 : E12, E20)
- Pratique de nombreuses dictées différentes (cycle 3 : E3)
- Méthode Picot (E19, E16)
- Carte éclaire (E4)

Dans cette circonscription, aucune méthode ne se dégage parmi les différentes pratiques relevées. Dans les ressources qui ont été mobilisées pour construire ces pratiques nous retrouvons : le travail personnel, les collègues, l'inspection, l'institution.

Nous relevons deux liens entre le travail de l'inspecteur et les pratiques d'enseignement de l'orthographe. L'inspecteur est directement évoqué par des enseignants comme étant à l'origine de cette nouvelle connaissance. L'institution a également permis un changement de pratique par l'intermédiaire d'un projet départemental (le marathon orthographique) qui n'est pas relayé par la circonscription.

On retrouve dans les propos de deux enseignantes l'outil proposé par l'inspecteur (l'ortho-dico : E2, E3) et une enseignante (E3) évoque la dictée zéro faute qu'il défend.

Ainsi les prescriptions de l'inspecteur arrivent jusqu'aux enseignantes mais de façon partielle puisque nous constatons que cela concerne 3 enseignantes sur 9.

3) Circonscription du LP

Dans la circonscription du LP, l'inspecteur défend dans ses prescriptions une position globale d'enseignement de l'orthographe en se référant comme auteur à Cogis. Il propose de travailler sur la mémoire orthographique au cycle 2 et le doute orthographique au cycle 3. Il n'est pas opposé à la dictée négociée mais elle n'est qu'une démarche parmi d'autres.

Si on analyse le discours des enseignants sur leur façon d'enseigner l'orthographe (voir partie 2 de l'annexe 28), nous identifions 4 façons d'enseigner l'orthographe pour 9 enseignantes exerçant dans deux écoles différentes:

- Dictée d'encodage : E5 (CP)
- Dictée de phrases progressives sur la semaine : E7, E9
- Pratique de nombreuses dictées différentes : E39, E38, E37, E6
- Méthode Picot : E35, E36

Dans les ressources qui ont été mobilisées pour construire ces pratiques on retrouve l'institution par la formation initiale (E39), les recherches personnelles (E38), les collègues (E35, E36, E37) et l'IEN à travers une animation pédagogique (E6, E7).

L'inspecteur préconise le doute orthographique au cycle 3. Or on voit que des enseignants développent cette pratique dès le CE1 à travers l'utilisation de la dictée négociée, de phrases du jour analysées, modifiées (E6, E7, E9, E38, E37). L'enseignante E37 aborde la démarche du doute orthographique, et simultanément, celle de la mémoire orthographique. Au niveau du cycle 3, on constate que tous les enseignants travaillent le doute orthographique mais également la mémoire orthographique.

Les prescriptions de l'inspecteur sont en lien avec les pratiques pédagogiques des enseignants de sa circonscription. Deux enseignantes évoquent leur changement de pratique en lien avec une animation pédagogique (E6, E7) de la circonscription.

4) Circonscription T.

Dans cette circonscription, l'inspectrice, Valérie, n'a adopté aucune prescription sur l'enseignement de l'orthographe. Pour elle, c'est un travail qui a été mené par l'inspectrice précédente, elle ne l'aborde plus dans ses prescriptions.

Dans l'analyse des entretiens avec les enseignants (partie 3 de l'annexe 28), nous dénombrons 3 façons d'enseigner l'orthographe pour 7 enseignantes exerçant dans deux écoles différentes :

- Dictée de mots/ dictée de phrases avec une évolution sur la semaine (E18, E11, E17)
- Dictée de phrases progressives sur la semaine (cycle 3 : E12, E20)
- Pratique de nombreuses dictées différentes (E33, E32)
- Dictée de mots (CP : E30)
- Dans les ressources qui ont été mobilisées pour construire ces pratiques on retrouve l'inspection et l'institution (formation initiale).

Dans l'école 1, nous ne relevons pas de cohérence de cycle dans l'enseignement de l'orthographe. Dans l'école 2, la cohérence s'établit sur les mêmes niveaux de classe au sein du cycle 2, les enseignants préparant ensemble.au niveau du cycle 3. Les enseignantes (E32, E33) utilisent les mêmes outils (les différentes dictées), mais l'organisation de l'enseignement est différente (changement de dictées par période où une fois par mois une différente).

Compte tenu de la position de l'inspectrice, il n'y a pas de lien entre la pratique de l'orthographe des enseignants et ses prescriptions.

5) Circonscription Bob.

L'inspectrice de cette circonscription, contrairement à la circonscription de T. donne des prescriptions importantes qu'elle porte avec conviction. Elle se situe au niveau des stratégies d'enseignement local. Sa position est de développer le doute orthographique, une posture réflexive sur ce qui est écrit. Elle défend des dispositifs précis d'enseignement

comme la dictée négociée, les copies et elle relaie de façon importante le dispositif institutionnel du marathon orthographique.

Dans l'analyse du discours des enseignants sur l'enseignement de l'orthographe (annexe 28, partie 4), nous identifions 4 façons d'enseigner l'orthographe pour 8 enseignants exerçant dans deux écoles différentes :

- Résolution de problème en utilisant un manuel et dictées à côté (E24, E21, E25)
- Dictée de syllabes, de mots (cycle 2, CP : E22, E27)
- Manuel et dictées préparées (E26)
- Dictée négociée aménagée (E28, E23)

Les ressources mobilisées sont toujours les mêmes : recherches personnelles, échanges entre collègues, l'inspecteur et l'institution (à travers un dispositif départemental : le marathon orthographique).

Les enseignantes E24, E21 et E25 : sont dans le même cycle dans la même école. La démarche d'enseignement est mixte pour toutes trois, avec pour point commun l'utilisation d'un même manuel (interligne) et sa démarche. En revanche, l'utilisation des dictées ne se fait pas de la même façon. En effet E24 utilise différentes dictées alors que E21 y est opposée et que E25 fait des dictées quotidiennes.

Les enseignantes E22 et E27 sont en classe de CP avec des démarches d'enseignement similaires sans être dans la même école.

Les enseignants E26 et E23 sont dans la même école, dans le même cycle par contre la démarche d'enseignement n'est pas similaire. L'un d'entre eux utilise(E23) la dictée négociée une fois par semaine et une reprise en dictée simple en fin de semaine après des séances d'apprentissage d'orthographe spécifique, l'enseignant alternant cette organisation avec des séances sans dictée négociée. Différemment, pour E26, ce sont des dictées préparées associées à l'utilisation d'un manuel (la balle aux mots). L'enseignant E28 qui utilise une démarche similaire à l'enseignant E 23 est en cycle 2 (en CE1).
Au sein de l'école 1 nous ne retrouvons pas, comme dans l'école 2, une cohérence dans la démarche d'enseignement telle que celle constatée au sein du cycle 3.

Dans cette circonscription, l'inspectrice est très impliquée dans la mise en œuvre du dispositif départemental du marathon orthographie et propose au sein de son territoire une vaste organisation pour l'accompagner au sein des écoles : animation pédagogique avec un enseignant de chaque école qui doit y participer. Ses prescriptions sont d'un niveau local (PCK P2).

Ce dispositif est connu dans les deux écoles, la moitié des enseignants l'identifie comme la ressource qui a fait évoluer leur pratique (E23, E25, E27, E28).

Deux éléments semblent intéressants dans l'appropriation de cette connaissance. Tout d'abord dans les propos de l'enseignante E27 : *« J'avais participé au projet du marathon,* ***on a eu une animation pédagogique*** *avec la nouvelle inspectrice, là j'ai vraiment appris comment procéder.* ***Là j'ai vraiment appris comment procéder parce que la première année c'était guidé sur les explications mais sans vraiment réfléchir*** *».*
L'autre élément se trouve dans les propos de E28 : *« Bah, commencer par une dictée tous les matins c'est ennuyant, on s'aperçoit que c'est toujours les mêmes qui apprennent.* ***Après dans la salle des maîtres, cela parlait beaucoup*** *de dictées négociées avec ceux qui avaient fait la formation. Donc cela m'a « titillé » et je me suis dit : » à partir de janvier, on va faire autrement, on va faire la dictée négociée. »*

Nous pouvons donc avancer que la formation de circonscription a permis à un enseignant une meilleure compréhension d'un dispositif institutionnel. L'échange entre collègues a permis la diffusion d'une nouvelle connaissance apportée par l'institution et relayée par l'inspecteur. La construction d'une même pratique de classe est passée par différents cheminements entre les ressources des enseignants.

Ainsi la mise en œuvre d'un dispositif départemental a permis à des enseignants de construire une nouvelle connaissance qui a modifié leur pratique de classe. Ce dispositif a influencé directement la pratique d'enseignants (E3, E23, E25) soit de façon indirecte par le relais d'un dispositif de formation (E27) soit par un ou deux relais : par l'IEN puis par des collègues de l'école (E28).

Nous relevons dans cette circonscription un lien entre les prescriptions de l'inspecteur et le travail des enseignants, le principal levier étant la formation de circonscription. Au niveau de l'école, il semble qu'un travail d'équipe a favorisé la diffusion de cette pratique puisque dans l'école 2 ayant développé un travail d'équipe plus important, un plus grand nombre d'enseignants se sont saisis de cette pratique que dans l'autre école dans laquelle ce travail entre collègues semble moins développé.

Comment une connaissance est-elle véhiculée entre l'institution et l'enseignant ? Soit elle l'est directement (application dans la classe d'un projet par un enseignant), soit cette connaissance est relayée par l'IEN (formation), soit encore l'échange entre enseignants (ayant suivi la formation ou participant au projet) permet de transmettre ces connaissances à leur collègue.

6) Conclusion sur l'enseignement de l'orthographe

Dans la circonscription de Bob, il est intéressant d'observer un dispositif mis en place par l'inspectrice en lien avec un projet académique. En effet, une organisation académique

propose à des enseignants de participer avec les élèves de leur classe à un projet de mise en œuvre d'un défi autour de l'orthographe dans les classes de CE2. Dans cette circonscription, l'inspectrice relaie ce projet de façon importante : un enseignant de chaque école doit participer à une animation pédagogique qui explicite le dispositif pédagogique et accompagne les enseignants dans la mise en œuvre du projet. Dans cette circonscription, dans les deux écoles, ce dispositif est identifié comme un levier de modification de pratique y compris dans les niveaux de classe qui ne sont pas concernés par le projet. Cinq enseignants utilisent la dictée négociée issue de ce dispositif et quatre enseignants identifient clairement le lien entre leur pratique professionnelle et ce dispositif.

Trois circonscriptions sont dans l'académie dans laquelle ce dispositif est mis en place : T., BM et Bob. Dans deux circonscriptions, ce dispositif n'est pas relayé (T et BM). On constate que dans la circonscription de T. aucun enseignant ne relève ce dispositif comme moyen de modifier ses pratiques. Dans la circonscription de BM, ce dispositif existe mais aucun enseignant ne l'évoque comme un levier ayant modifié leur pratique de classe. Deux enseignants évoquent ce dispositif pour préciser qu'ils ont cessé d'y participer car c'était trop complexe.

Au contraire, dans la circonscription Bob, des enseignants des deux écoles interrogés (4 enseignants au total) identifient ce dispositif comme ressource pour un changement de pratique, que cela soit de façon directe (par les collègues après le travail de l'inspecteur) ou indirecte.

Nous pouvons donc conclure sur l'existence d'un lien entre le travail de l'inspecteur et les pratiques de classe. De plus si celui-ci relaie dans sa circonscription un apport de l'institution alors nous constatons un changement de pratique auprès d'un plus grand nombre d'enseignants que si l'inspecteur ne relaie pas.

Sur l'enseignement de l'orthographe, des liens entre les prescriptions des inspecteurs et les pratiques de classe sont relevés mais nous ne retrouvons pas les préconisations de tous les inspecteurs dans les pratiques de tous les enseignants de leur circonscription. En effet, nous avons relevé dans deux écoles différentes de chaque circonscription entre quatre et cinq façons différentes d'enseigner l'orthographe.

Dans trois circonscriptions (LP, BM, Bob) l'animation pédagogique est citée comme ressource d'une construction d'une connaissance ayant conduit à un changement de pratique de l'enseignement de l'orthographe.

Dans trois circonscriptions, des liens entre les prescriptions de l'inspecteur et les pratiques d'enseignement sont identifiés. Il s'agit de la circonscription de BM et de Bob, LP.

Dans la circonscription de BM, les pratiques d'enseignement de l'orthographe ne sont pas complétement identiques aux prescriptions de l'inspecteur. En effet, certains

utilisent la méthode Picot, méthode basée sur l'analyse de phrases, alors que l'inspecteur ne défend pas cette position. En revanche, une enseignante cite directement la dictée préconisée par l'inspecteur, et deux autres enseignantes, l'outil qu'il préconise (l'ortho-dico).

Dans une circonscription, c'est la position directe de l'inspecteur qui est identifiée. Au niveau de l'orthographe, dans une circonscription, l'influence des prescriptions de l'inspecteur a un impact important (Circonscription Bob). Dans ce cas on constate que l'IEN est très impliquée, que des formations récentes et précises sur ce sujet ont été menées.

Dans la circonscription du LP, la formation menée par un conseiller pédagogique introduit un lien entre les préconisations de l'inspecteur et les pratiques de classe. Deux enseignantes citent explicitement des changements de pratique liés à l'animation pédagogique

Ces prescriptions ont-elles une influence sur le travail des enseignants ?

Nous avons noté que les inspecteurs adoptent des prescriptions soit globales (Annie, François) soit relevant d'une stratégie d'enseignement précise (Bernard, Brigitte, Marine, Olivier) en orthographe.

Nous constatons à travers cet axe de l'enseignement de l'orthographe, que les préconisations des inspecteurs ne sont pas le levier le plus utilisé par les enseignants pour développer leur enseignement. Nous avons pourtant identifié des influences possibles ; soit de façon directe soit de façon indirecte. Lorsque c'est de façon directe, ce sont des préconisations précises (PCK P2 : des stratégies d'enseignement) qui sont transmises directement par l'inspecteur lors des inspections ou des formations Si cette transmission est indirecte, elle passe par le conseiller pédagogique. Dans ce cas, ce n'est pas la prescription globale de l'inspecteur qui est transmise. La conseillère pédagogique reformule la prescription globale de l'inspecteur en une stratégie d'enseignement (PCK P2) avant de la transmettre aux enseignants.

Nous allons maintenant nous intéresser aux fichiers de mathématiques. Nous confronterons les prescriptions des inspecteurs sur son utilisation à la pratique réelle des enseignants de sa circonscription. Pour cela, nous utiliserons exactement la même méthodologie afin de voir si les constats établis à partir d'un schème d'utilisation se retrouvent sur un schème artefact : le fichier de mathématiques.

C. L'utilisation du fichier de mathématiques

1) Le cadre d'enseignement

Le support didactique qui sera questionné sera le fichier de mathématiques. En effet cet outil très présent dans les classes de cycle 2 est pourtant sujet à discussion, quant à sa pertinence et son efficacité depuis plusieurs années.

L'enseignement actuel des mathématiques s'appuie sur la réforme de l'enseignement des mathématiques des années 1970. Ce changement s'appuie à la fois sur une évolution de la conception de l'apprentissage qui se base sur l'action de l'élève sur le réel pour abstraire les notions mais également sur une redéfinition de la notion de nombre. Les nombres ne sont plus étudiés les uns après les autres. La progression de l'apprentissage s'appuie plus sur les notions que sur l'ordre des nombres. Ainsi les nombres sont étudiés comme des outils pour résoudre des problèmes afin de donner du sens au nombre et d'après l'idée que les nouvelles connaissances se construisent à partir des anciennes en les améliorant ou en les rejetant. Le concept de nombre se construit donc par l'usage que l'élève se fait des nombres (Charnay, 2002).

2) La position des inspecteurs

IEN	Utilisation du Fichier	Position sur les fichiers	Leviers utilisés en lien avec l'utilisation du fichier
Olivier	oui	Oui pour les débutants mais en sortir car cela limite les enseignants dans leur enseignement	Inspections
Bernard	non	L'utilisation des fichiers enferme les enseignants dans leur enseignement	Argumentation en réunion de directeurs, en inspection, en réunion de cycle. Une attente de l'IEN
François	non	Ne permet pas la manipulation ni la prise en compte réelle des élèves	Prescrire et en réunion directeurs, en inspection. une attente de l'IEN connue de tous
Valérie	oui	Tout dépend de leur utilisation et du fichier	Note de service sur l'organisation de la rentrée, réunion directeurs, inspections
Marine	oui	Outils à analyser	Inspections
Annie	oui	Outils à questionner mais pas de position sur cet outil	Inspections
Brigitte	oui	Contre mais ne l'interdit pas et essaie de convaincre par des arguments (écrire sur un livre, prise en compte des élèves) et en valorisant les enseignants ne l'utilisant pas	Inspections

Tableau 42 : Position des inspecteurs sur l'utilisation de fichiers au cycle 2

Quatre inspecteurs (Olivier, Bernard, Brigitte et François) sont opposés à l'utilisation du fichier en cycle 2 et véhiculent cette prescription de façon argumentée : « enfermant » (Bernard), « pas de manipulation ni de prise en compte des élèves » (François), « exercice à trous non pertinent et écrire sur un livre, prise en compte des élèves » (Brigitte).

Mais ces inspecteurs ne portent pas cette prescription de la même façon. Pour deux d'entre eux, Olivier et François, le fichier peut-être un outil pour les enseignants débutants mais pas pour les autres enseignants :

- François : « Je leur ai dit d'arrêter d'en prendre (rire), je leur ai dit : « voilà qu'on prenne un fichier la 1ère année, la 2e parce qu'on a besoin d'un cadre, d'être rassuré mais maintenant le fichier il est défini par un éditeur et a priori qu'on soit à L.ou au fin fond des Landes ou en Corse c'est le même. Et cela ne correspond pas à chacune des classes du territoire et que, il faut plus l'adapter »

- Olivier : « J'ai un public jeune donc je garde le fichier mais le T3 il a parfois 3 niveaux de classe, je ne peux pas dire de jeter le fichier, qu'ils le gardent mais qu'ils en sortent car il n'y a pas tout ce qu'il faut pour tous les gamins ».

Pour les deux autres inspecteurs, l'expérience professionnelle n'est pas une variable pour accepter l'utilisation du fichier. Pour eux deux, le fichier n'est pas un outil à utiliser en classe.

Trois inspectrices ont un positionnement différent (Marine, Annie, Valérie). Pour elles, le fichier n'a pas de statut particulier, elles le considèrent comme n'importe quel outil qu'il faut questionner quant à son utilisation.

Nous pouvons donc en conclure que les positionnements des inspecteurs sur l'outil pédagogique que représente le fichier de mathématique n'est pas identique pour les 7 IEN interrogés. On pourrait s'interroger sur l'origine de ce positionnement afin de savoir s'il est en lien avec le terrain d'exercice.

Comme précédemment la variable « terrain » est écartée dans la mesure où les trois inspectrices qui ont le même positionnement exercent en éducation prioritaire (Valérie, Brigitte) ou en milieu rural (Marine) mais également parce que Bernard et Annie sont issus de la même circonscription.

3) Croisement position des inspecteurs et pratiques enseignantes du fichier

1) Circonscription BM :

Position de l'inspecteur de la circonscription : NON. Ne pas utiliser de fichier, car c'est enfermant.

L'inspecteur préconise de ne pas utiliser de fichier ; nous constatons qu'aucun enseignant n'utilise de fichier parmi les enseignants interrogés.

N°E	Position	Arguments
16	Non	*On nous dit que les fichiers ce n'est pas forcément bien Changer de supports régulièrement (CPC). Financier*
13	non	*On a des instructions très guidantes (IEN) sur le fait de ne pas commander de fichier car on ne peut pas suivre notre propre progression et on ne peut pas différencier.*
3	non	*Il faut tomber sur le bon fichier qui soit entièrement compatible avec notre pédagogie car moi je trouve que cela nous bride, je préfère piocher.*
4	non	*Parce que c'est coûteux et c'est plus difficile de différencier avec un fichier*
15	non	*On m'a toujours déconseillé d'utiliser des fichiers, j'étais d'accord finalement, adapter à chaque fois en fonction de la classe, des élèves, un fichier c'est pas possible*
1	non	*L'inspecteur ne voulait pas de fichier tout prêt, il expliquait que si on utilisait le même fichier pour tous les élèves, où est la différenciation. On nous le déconseille et comme on manque de budget. Et comme moi, je tourne, je m'adapte et c'est très souvent comme cela*

2) Circonscription LP :

Position de l'IEN : non au fichier car il ne permet pas la manipulation ni la prise en compte réelle des élèves.

Dans le discours des enseignants, trois enseignants sur cinq n'utilisent pas de fichier.

N°	Position	Arguments
5	non	*Pour avoir un peu de liberté dans l'enseignement, on avait envie d'avoir une marge de manœuvre, les enfants n'ont pas le fichier dans leur cartable mais collé dans leur cahier.*
38	non	*Je trouve il y a plein d'exercices que je ne trouve pas très intéressants et c'est pas différencié.*
37	oui	*Il est assez dur car il est d'un niveau assez élevé, cela fait 5, 6 ans qu'on a ce fichier et comme on travaille beaucoup ensemble.*
34	non	*On a en supports Cap Maths, mais on utilise que le guide du maitre, on n'a pas le fichier en classe, c'est un souhait de l'inspecteur.*
35	oui	*Parce que dans cette école c'est Cap maths. Je trouve que cela est important que cela soit harmonisé. Donc, voilà je m'adapte. Afin qu'ils puissent dans un même cycle du moins construire progressivement.*

3) Circonscription T.

L'inspectrice de T. est pour que les enseignants utilisent un fichier, pour elle l'enjeu est dans la façon de l'utiliser. Sa position est donc différente selon la manière dont l'enseignant organise son enseignement avec cet outil. Elle analyse donc son utilisation pour se positionner sur la pertinence du support de travail.

Nous relevons que tous les enseignants de la circonscription interrogés utilisent un fichier.

N°	Position	**Arguments**
10	Oui	*« Comprendre les maths » on vient de changer pour « outils pour les maths » car il y avait plusieurs méthodes pour faire des additions et cela forçait les enfants à appliquer certaines méthodes et ils ne comprenaient rien. On a feuilleté un exemplaire pour choisir.*
30	Oui	*Comme cela les forts travaillent sur leur fichier et nous on peut reprendre un petit groupe d'élèves faibles, manipuler.*
29	Oui	*On a un livre et un fichier, la trame est faite en dehors du manuel et après on regarde ce que l'on peut trouver. On regarde sur internet et on échange entre collègues. Le fichier nous permet de ne pas avoir trop à copier et à se concentrer sur l'essentiel sans dériver*

4) Circonscription Bob.

Dans cette circonscription, l'inspectrice n'interdit pas l'utilisation du fichier mais argumente pour que les enseignants ne l'utilisent pas. Pour convaincre les enseignants, elle utilise des arguments pédagogiques mais elle valorise également les enseignants qui ne l'utilisent pas.

Nous relevons que tous les enseignants interrogés utilisent un fichier.

N°	Position	Arguments
E28	Oui	*Mais c'est vraiment une banque d'exercice plus qu'une méthode en soi. J'utilise beaucoup internet*
E27	Oui	*Je suis la méthode de Picbille. Après je pioche un peu sur internet pour ajouter des exercices en plus, je trouve que le fichier ne suffit pas pour tous les élèves*.
E22	Oui	*J'ai un fichier de maths qui me sert plus de support d'exercices d'application. Je prépare ma séance à ma « sauce » puis le fichier de maths après*.

5) Impact des prescriptions

L'analyse des entretiens, nous conduit à constater que sur 13 enseignants, 9 enseignants n'utilisent pas de fichiers. Sur l'utilisation de cet outil, deux circonscriptions (BM et LP) sont intéressantes à comparer puisque dans ces deux territoires, les prescriptions de l'inspecteur sont identiques, qui s'opposent à l'utilisation de fichiers.

Cette prescription ne se retrouve pas de la même façon dans les pratiques des enseignants de ces deux circonscriptions. Dans la circonscription BM, la prescription de l'inspecteur se retrouve dans la pratique de tous les enseignants interrogés dans les deux écoles. Ce n'est pas le cas dans la circonscription du LP où environ la moitié des enseignants suit cette prescription.

Dans la circonscription BM, tous les enseignants de cette circonscription interrogés n'utilisent pas de fichier. Deux tiers des enseignantes (E13, E16, E15, E1) justifient le fait

de ne pas utiliser le fichier comme une demande de l'inspecteur et un tiers par des arguments pédagogiques (E3, E4), arguments qui s'avèrent identiques à ceux de l'inspecteur.

Dans la circonscription du LP, sur les cinq enseignants interrogés, trois ne l'utilisent pas et deux l'utilisent. Une enseignante évoque clairement la prescription de l'inspecteur, celle-ci dans l'entretien précisant qu'elle est inspectée cette année.

Dans son discours l'enseignante (E34), rapporte clairement la prescription de l'inspecteur transmise en réunion de directeurs :

« Il l'a dit à la réunion de directeurs, et donc la directrice l'a noté et l'a transmis. Après elle l'a transmis aux enseignants mais on est les seules à ne pas avoir de fichiers. Les autres font du fichier : par choix car il y en a une qui a un double niveau donc c'est plus simple, il y en a une qui fonctionnait comme cela avant et que cela lui convenait. Moi, elle me l'a déconseillé car je vais être inspectée. »

On constate clairement la distance prise par les enseignantes avec les prescriptions de l'inspecteur.

On peut donc en conclure que les prescriptions des IEN peuvent avoir une influence sur l'utilisation d'un outil pédagogique.

D. Prescriptions des inspecteurs

1) Les prescriptions en orthographe et sur les fichiers

Nous avons constaté que les inspecteurs n'avaient pas tous les mêmes prescriptions sur l'enseignement de l'orthographe et l'utilisation du fichier en mathématiques et que ces prescriptions pouvaient avoir une influence sur les pratiques des enseignants.

Ces prescriptions sur deux schèmes précis d'enseignement peuvent être contextualisées dans les axes de travail que l'inspecteur définit dans son activité quotidienne.

1) Prescription primaire sur l'orthographe

Pour identifier les prescriptions de l'institution sur l'enseignement de l'orthographe, l'analyse des programmes est sans doute le texte le plus approprié (annexe 30).

Dans le socle commun, nous distinguons les objectifs d'apprentissage à atteindre en particulier : « écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes / 10 lignes en utilisant les connaissances/ en se référant aux règles connues ». Dans les programmes les connaissances en orthographe sont plus précises et on trouve également des recommandations sur la façon de construire ces connaissances.

Au niveau du cycle 2 les recommandations sur les dispositifs pédagogiques ne sont pas explicites. Les objectifs auxquels il faut amener les élèves sont clairs :

- écrire en respectant les correspondances ;
- copier sans faute un texte court ;
- écrire des mots mémorisés ;
- entraîner à orthographier correctement ;
- développer l'attention à l'orthographe et les moyens de la contrôler.

En revanche, les moyens pédagogiques ne sont pas évoqués. Toutefois, au niveau du cycle 3 on trouve quatre dispositifs à mettre en œuvre. Deux propositions se rapportent à l'orthographe grammaticale et deux à l'orthographe lexicale. Mais il n'y a pas de démarche pédagogique qui soit défendue dans les programmes 2008 et n'y a pas de complément de programme sur l'enseignement de l'orthographe qui soit proposé.

Dans le cas de l'orthographe grammaticale, Il s'agit de la fixation des connaissances acquises par :

- la pratique régulière de la copie ;
- La pratique de la dictée sous toutes ses formes ;
- la pratique de la rédaction ;
- la pratique d'exercices diversifiés.

La deuxième proposition évoquée concerne l'automatisation des graphies correctes et pour y parvenir le levier proposé est l'application des connaissances orthographiques dans des situations nombreuses et variées.

La troisième proposition pour favoriser l'apprentissage orthographique repose sur l'application des règles d'orthographe ou des régularités dans l'écriture des mots pour la construction de l'orthographe lexicale.

2) Prescription primaire sur les fichiers en mathématiques

L'apprentissage des mathématiques développe l'imagination, la rigueur et la précision ainsi que le goût du raisonnement. La connaissance des nombres et le calcul constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. La résolution de problèmes fait l'objet d'un apprentissage progressif et contribue à construire le sens des opérations. Conjointement une pratique régulière du calcul mental est indispensable. Des premiers automatismes s'installent. L'acquisition des mécanismes en mathématiques est toujours associée à une intelligence de leur signification.

Dans les textes officiels que sont les programmes, il n'y a aucune évocation sur l'utilisation de fichier de mathématiques en classe. Dans les programmes scolaires 2008 en mathématiques proposés par le ministère, il n'y a non plus aucune référence aux démarches d'apprentissage. Les seuls éléments contenus dans ces écrits qui ne sont pas descriptifs de contenus d'apprentissage, sont : « pratique régulière du calcul mental » et « associée à une intelligence de leur signification l'acquisition des mécanismes mathématiques ». Ces deux phrases fournissent des indications sur la façon d'enseigner.

Les documents d'accompagnement de la mise en œuvre des programmes proposés par le site « éduscol » apportent une clarification sur le choix qui est assumé, de ne fournir aucune indication sur les choix pédagogiques des programmes : *« Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine l'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves.* » (des ressources pour faire classe, le nombre au cycle 2, sceren).

Par contre ce livret propose des aides pédagogiques et didactiques aux enseignants : *« Ce corpus de textes se propose d'aider les enseignants dans la mise en œuvre de ces Programmes »*

Ces documents d'accompagnement ont un statut un peu particulier. Ce n'est pas une prescription primaire au sens strict puisque ce ne n'est pas un texte réglementaire mais une ressource proposée par le ministère pour aider les enseignants à concevoir leurs enseignements. Ce document qui se trouve sur le site « Eduscol », site institutionnel regroupe des références, des documents d'accompagnement de la politique de l'éducation nationale. Ces documents d'accompagnement peuvent donc être considérés par les enseignants comme des prescriptions primaires. Il semble donc intéressant de les analyser afin de rechercher une prescription vis à vis des fichiers.

A la lecture de ce document centré sur l'apprentissage du nombre au cycle 2, plusieurs pistes de travail sont données en termes de scenarios pédagogiques, d'exemples de démarches, d'organisation de classe, de programmation. Par contre à aucun moment le fichier comme outil de travail n'est évoqué : ni comme un support d'apprentissage, ni même comme un outil à éviter.

Les manuels de mathématiques au cycle 2 sont principalement constitués d'un fichier accompagné d'un guide du maître. Le fichier apparaît donc comme un support prédominant pour travailler avec les élèves.

On peut donc en conclure qu'aucune prescription primaire par rapport à l'utilisation des fichiers de mathématiques en classe n'est proposée par l'institution.

3) L'orthographe

Nous avons vu que les prescriptions de l'institution sur l'enseignement de l'orthographe ne sont précisées que pour le cycle 3 : Nous pouvons donc résumer ainsi les prescriptions pour l'enseignement de l'orthographe au cycle 3 :

Orthographe grammaticale	Orthographe lexicale
1/ Fixation des connaissances acquises par : • La pratique régulière de la copie, • La pratique de la dictée sous toutes ses formes • La pratique de la rédaction • La pratique d'exercices diversifiés 2/ Application des connaissances orthographiques dans des situations nombreuses et variées.	1/ Mémorisation de l'orthographe des mots les plus fréquents 2/ Application des règles d'orthographe ou des régularités dans l'écriture des mots

Ces prescriptions identifient des dispositifs de travail (pratique de la copie, de la dictée, ...) et des objectifs « méthodologiques » : fixer des connaissances, appliquer des connaissances dans des situations variées, mémoriser des mots. Toutefois, dans les programmes de 2008, il n'y a pas de prescription sur la démarche d'enseignement à mettre en place en classe pour y parvenir.

IEN	Travail sur l'orthographe mené par l'inspecteur	Proposition de l'IEN conforme à celles de l'institution	Nombre de propositions identiques
Olivier	- Les outils des élèves pour écrire	Rédaction avec outils	1/1
Bernard	- Démarche précise de dictée (Contre la dictée négociée) - Le développement d'outils pour écrire	Rédaction avec utilisation d'outils	1/2
François	- Mémoire orthographique au cycle 2 - Doute orthographique au cycle 3. - Dictée (la dictée négociée mais comme une démarche parmi d'autres)	Différentes dictées Mémorisation de mots	2/3
Valérie	Rien, travail fait avec IEN avant, rien à changer		
Marine	- En lien avec la production d'écrit, - Observation de la langue, - Analyse orthographique à partir de modification de phrase (la phrase du jour) et non l'application des règles pour installer des habitudes de doutes orthographiques	Rédaction	1/3
Annie	- L'important c'est la programmation de l'enseignement. - L'enseignement soit progressif et explicite à des moments précis.		0/ 2
Brigitte	- Dictées négociées, - Copies. - Développement du doute orthographique, - Une posture réflexive sur ce qui est écrit.	Copies Dictées différentes	2/4

Tableau 43 : comparaison des prescriptions des inspecteurs sur l'orthographe aux prescriptions primaires

Nous avions vu que les prescriptions sur l'enseignement de l'orthographe des inspecteurs ne sont pas toutes identiques. Une comparaison avec les prescriptions de l'institution permet de noter que certains aspects de leurs prescriptions sont identiques à celles formulées par le ministère. En effet cinq inspecteurs proposent dans leurs prescriptions, les dispositifs (copies, dictée, rédaction) qui sont cités dans les programmes 2008. Par contre une inspectrice n'effectue pas de prescription dans ce domaine (Valérie) et une autre procède à des prescriptions qui ne se retrouvent pas du tout dans les programmes : Annie a choisi comme axe de prescription pour l'orthographe la programmation de l'enseignement de l'orthographe.

.

Quatre inspecteurs ont adopté parmi leurs prescriptions : la réflexion, l'analyse, le doute orthographique qui ne sont pas évoqués dans les programmes 2008. Cela pourrait laisser à penser que ces prescriptions ne sont pas issues des textes réglementaires. Mais, si on cherche dans les programmes scolaires antérieurs (ceux de 2002) et en particulier dans les documents d'accompagnement de ces programmes, on découvre que ces démarches sont clairement explicitées. En effet, en 2002, l'enseignement de l'orthographe faisait partie de « l'observation réfléchie de la langue ». Dans ce domaine, les textes institutionnels recommandaient : « L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets que l'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. A cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs. Construire des attitudes intellectuelles de questionnement, de mise en pratique des savoirs acquis, de transfert dans des situations nouvelles. Les phrases-problèmes permettent de sensibiliser les élèves à la compréhension de structures syntaxiques qui leur sont peu familières. »

L'analyse des contenus des programmes 2008 montre que cette approche réflexive n'est pas explicitement véhiculée. Pour autant, elle n'est pas interdite. En effet, « l'application des règles dans différentes situations » qui est dans les programmes 2008 peut être mise en place en classe selon différentes démarches.

On peut en déduire que les programmes de 2008 laissent plus de choix aux enseignants sur la démarche à mettre en place, alors que ceux de 2002 prônaient une démarche précise.

On constate que les prescriptions des inspecteurs sont donc issues des prescriptions institutionnelles en partie mais elles ne sont pas pour autant identiques. Il existe donc bien des prescriptions primaires secondes sur l'orthographe formulées par les inspecteurs, différentes d'un inspecteur à un autre.

4) Les fichiers

Nous avons vu que les écrits institutionnels ne se positionnent pas sur l'utilisation des fichiers en classe. L'analyse des entretiens des inspecteurs conduisent au constat de positions différentes. Il existe donc des prescriptions propres aux inspecteurs sur l'utilisation de cet outil de travail qui ne se fonde pas sur les prescriptions primaires.

2) Les prescriptions des inspecteurs

Ces deux exemples ne nous permettent pas de formuler de généralisations sur le travail des inspecteurs pour en déduire qu'ils formulent des prescriptions différentes des instructions primaires. En effet, nous avions vu dans la première partie que les prescriptions des inspecteurs faisaient partie des prescriptions primaires formulées par l'institution.

Pourtant, à partir de deux exemples précis, nous faisons le constat de l'existence d'une différence entre les deux types de prescription. Aussi, pour pouvoir généraliser cette différence entre les prescriptions de l'institution et celles des inspecteurs, nous allons nous intéresser à l'ensemble des prescriptions des inspecteurs.

Pour cela, nous avons questionné les inspecteurs sur leurs axes principaux de travail. Ce questionnement fait partie des entretiens menés avec les inspecteurs que nous avons évoqués lors de la partie précédente. Puis nous comparerons les axes de travail des inspecteurs entre eux mais également aux prescriptions primaires.

Dans les entretiens avec les inspecteurs, nous relevons que le nombre d'axes ciblés, la nature des axes, le contenu des axes, ne sont pas identiques entre tous les inspecteurs. Le nombre d'axes varie de 2 à 5. Certains IEN ont des axes qui ne sont que d'ordre pédagogique (Bernard, Olivier, Marine) ; d'autres choisissent des axes d'ordre à la fois pédagogique et organisationnel (François, Annie, Brigitte, Valérie). Le contenu visé est très différent, avec 22 propositions différentes sur les 28 axes cités en tout par les inspecteurs.

IEN	nbre Axes	Axes de travail donnés par l'IEN
Olivier	2	Les sciences, le langage à l'école maternelle
Bernard	5	L'évaluation / le jeu à l'école maternelle, la production d'écrit, les outils de l'autonomie, TICE et les sciences
François	5	Lien avec le second degré, langues vivantes, utilisation du numérique, professionnaliser la fonction de directeur langage à l'école maternelle
Valérie	4	Le climat scolaire, l'évaluation, les BEP, liaison école/collège
Marine	3	Axes pédagogiques : améliorer les résultats des élèves, assurer la continuité des apprentissages, cohérence des projets
Annie	3	Pas d'axe pédagogique : Accompagner les enseignants débutants, les élèves en situation de handicap et troubles du comportement, les nouveaux programmes
Brigitte	3	Pas d'axes pédagogiques : la co-éducation / la parentalité, les enfants hautement perturbants, les nouveaux programmes,

Tableau 44 : Axes de travail des inspecteurs

Nous pouvons conclure que tous les inspecteurs ne se donnent pas les mêmes axes de travail, les mêmes priorités d'actions aux enseignants de leur circonscription. Pourtant, nous avions vu que les prescriptions des inspecteurs étaient des « relais » des prescriptions primaires de l'institution : elles devraient donc être toutes identiques puisque les prescriptions du ministère sont uniques pour tout le pays. Il semble donc intéressant de comparer les prescriptions de ces inspecteurs aux prescriptions de l'institution afin de mesurer les écarts entre les prescriptions primaires et celles formulées par les inspecteurs.

Pour identifier les prescriptions primaires de l'institution deux types d'écrits émanant du ministère de l'Éducation nationale semblent pertinents : (i) les circulaires de rentrée dans lesquelles, chaque année le ministre donne ses orientations et priorités de travail à tous les personnels de l'éducation nationale ; (ii) les programmes d'enseignement de l'école dans lesquels les contenus d'enseignement sont précisés.

Les entretiens avec les inspecteurs se sont déroulés pendant l'année scolaire 2015/ 2016, c'est pourquoi le texte étudié est la circulaire de la rentrée 2015. Le seul entretien ayant eu lieu en 2014 est celui de Bernard qui s'est tenu en juin. Les programmes analysés sont ceux de 2008 puisqu'ils étaient en vigueur jusqu'en septembre 2016 pour l'école élémentaire.

3) Les prescriptions de l'institution

1) Les axes de travail : la circulaire de rentrée

La circulaire de rentrée 2015 (annexe 29, partie 1) définit des axes de travail qui peuvent être regroupés en deux catégories : des objectifs de travail formulés en termes d'objectifs d'apprentissage et d'autres en termes d'organisation de la scolarité. Ainsi la priorité « première » de l'école primaire donnée en 2015 par l'institution est « **L'acquisition de la maîtrise de la langue française** et des langages scientifiques ».

Dans la circulaire de rentrée 2014, on identifie dans la circulaire douze priorités pour les écoles (annexe 29).

Ainsi l'institution définit les priorités de travail à tous les personnels de l'Éducation nationale à chaque rentrée scolaire : cela concerne les enseignants comme les inspecteurs. Ce sont donc les prescriptions primaires que les inspecteurs doivent relayer dans les écoles. Compte tenu que les entretiens se sont déroulés en 2014 et 2015 ainsi ce sont les priorités identifiées dans le tableau suivant que nous devrions retrouver dans le discours des inspecteurs.

Circulaire 2015	Circulaire 2014
• La langue française • L'école maternelle • Les mathématiques • Les langues vivantes • Les valeurs de la république • Le numérique • Les rythmes scolaires • Les parcours des élèves .	• Réforme des rythmes scolaires • Dispositifs plus de maitres que de classes • Activités pédagogiques complémentaires • Faire évoluer les pratiques d'évaluation • Liaison école/collège et GS/CP • Refondation de l'Éducation prioritaire • Différenciation pédagogique, • École Inclusive de tous les élèves • École bienveillante : le climat scolaire • Développement du numérique • Défendre et Promouvoir les valeurs de la République • Partenariat avec tous les acteurs de la communauté éducative

2) Ecarts avec les prescriptions primaires et celles des inspecteurs

Nous allons maintenant rechercher si les prescriptions primaires définies par l'institution font partie des prescriptions mises en œuvre par les inspecteurs interrogés. Ainsi nous pourrons mesurer l'écart existant entre les prescriptions primaires et la prescription des inspecteurs.

Comparaison entre les axes de la circulaire de rentrée 2015 et les axes cités par les inspecteurs :

	Olivier	Bernard	Philippe	Valérie	Marie Laure	Annie	Brigitte
La langue française		X					
L'école maternelle : nouveaux programmes	X	X	X		X	X	X
Les mathématiques							
Les langues vivantes			X				
Éducation civique et morale					X		
Le numérique		X	X				
Rythmes scolaires							
Parcours de l'élève				X	X	X	X
Fluidité des parcours			X	X			
Evaluation CE2							
PEAC							
Formation/ accompagnement des enseignants			X			X	
Nombre d'axes identiques	1	3	5	2	3	3	2
Nombre total d'axes retenus	**2**	**5**	**5**	**4**	**3**	**3**	**3**

Tableau 45 : Comparaison des axes de travail des inspecteurs

L'ensemble des axes prioritaires définis par le ministère pour l'année 2015 n'est pas cité par les inspecteurs comme leurs axes de travail. Le ministère fixe 12 axes de travail pour l'école primaire en 2015 et 8 en 2014. Les inspecteurs définissent, quant à eux, entre trois et cinq priorités. Les priorités des inspecteurs sont donc moins nombreuses. Les priorités du ministère ne sont pas toutes reprises par les inspecteurs comme les priorités à mettre en œuvre. En effet si on regarde par cette entrée, les priorités du ministère sont relayées entre 8 % (Olivier) et 42 % (François).

	Olivier	Bernard	François	Valérie	Marine	Annie	Brigitte
AXES dans priorités 2015	50 %	60 %	100 %	50 %	100 %	100 %	67%
Pourcentage de priorité 2015 du ministère relayé par l'IEN	8 %	25 %	42 %	25%	25 %	25 %	17%
Pourcentage des axes issus des circulaires 2014 ou 2015	50 %	60%	100%	100 %	100 %	100%	100%
Hors priorité 2015 et 2014	sciences	sciences/ les outils de l'autono-mie					

Tableau 46 : Origines des axes de travail des inspecteurs

Les axes cités par les IEN sont-ils issus des axes définis par le ministère ? Nous constatons des différences entre les priorités affichées par les IEN. Pour 5 sur 7 d'entre eux leurs priorités sont uniquement issues des prescriptions primaires, soit de 2015, soit de 2014

Pour trois IEN, toutes les priorités font partie des axes de la circulaire 2015 (Annie, Marine, François). Pour deux autres inspecteurs (Valérie et Olivier) les priorités sont issues pour la moitié des priorités de 2015 et pour Valérie l'autre moitié de ses axes est celle de la circulaire de 2014. Deux d'entre eux (Olivier et Bernard), choisissent des axes qui n'en font pas partie (les sciences pour les deux inspecteurs et les outils de l'autonomie pour Bernard en plus). Concernant les sciences, un plan en 2011 a été lancé « une nouvelle ambition pour les sciences et les technologies à l'école ».

La plus grande majorité des prescriptions des inspecteurs trouvent leur origine dans les textes institutionnels mais ces écrits sont plus ou moins d'actualité au moment où les inspecteurs les mettent en place sur leur territoire.

Nous pouvons conclure qu'il existe une différence entre les prescriptions institutionnelles et celles portées par les différents inspecteurs.

Les deux types de prescriptions sont différents : nous relevons bien une modification au niveau des inspecteurs des prescriptions conduisant à la création de prescriptions primaires secondaires différentes des prescriptions primaires de l'institution. Nous

constatons que tous les inspecteurs s'appuient sur les prescriptions primaires pour élaborer leurs prescriptions primaires secondaires.

Six inspecteurs sur sept citent comme priorité les nouveaux programmes de l'école maternelle. Aucun d'entre eux ne mentionne les mathématiques, le PEAC, les évaluations CE2 ou les rythmes scolaires comme un axe prioritaire de travail. La langue française n'est citée que par un inspecteur alors que dans la circulaire de rentrée, cet axe de travail est présenté comme l'axe prioritaire de l'école primaire. Les langues vivantes et l'enseignement moral et civique ne sont cités que deux fois, la mise en place de parcours est citée par quatre inspecteurs, la fluidité des parcours par deux d'entre eux.

L'origine de ces choix mérite d'être interrogée afin de pouvoir comprendre comment et pourquoi les inspecteurs définissent ces prescriptions primaires secondaires. Pour cela, il semble intéressant de chercher s'il existe une récurrence dans les différentes prescriptions primaires secondaires. Ensuite nous pourrons chercher s'il existe un lien entre le terrain d'exercice de l'inspecteur et les prescriptions formulées ou un lien avec le profil de l'inspecteur que nous avons défini précédemment ou un lien par rapport à son parcours personnel.

Les inspecteurs ont au plus deux prescriptions communes. Il n'y a aucun lien entre la spécificité de leur territoire et les axes définis puisque Marine exerce en milieu rural alors que Brigitte et Annie en milieu urbain en politique de la ville. Or, elles ont toutes les trois deux axes de travail identiques.

De plus, Bernard et Annie sont deux inspecteurs ayant exercé dans la même circonscription : leurs axes de travail ne sont pas identiques. Le choix des priorités ne peut donc s'expliquer par les besoins du territoire. Les inspecteurs exercent leur choix ; dans l'entretien de Bernard une phrase est révélatrice : « *Moi cela m'intéresse cette idée d'école bienveillante ».* L'école bienveillante est un concept développé actuellement par le ministère et cet inspecteur dans cette phrase explicite bien qu'il choisit dans les priorités du ministère celle qui lui semble la plus pertinente.

Nous avons donc constaté que les inspecteurs opéraient une sélection dans les prescriptions du ministère pour définir leurs propres prescriptions.

4) Le travail de l'inspecteur : des prescriptions primaires secondes ?

Le rôle de l'inspecteur est de mettre en œuvre de façon concrète sur un territoire défini les prescriptions de l'institution. Les prescriptions de l'inspecteur sont comprises dans les prescriptions primaires ; il n'existe pas de différence entre l'institution qui formule les prescriptions et les inspecteurs qui les mettent en application (Daguzon (2007).

Nous avons analysé trois types de données afin de savoir si les inspecteurs émettaient des prescriptions différentes des prescriptions primaires de l'institution. Ainsi, il apparaît que l'inspecteur ne fait pas que transmettre les prescriptions de l'institution : il les modifie. Les inspecteurs définissent leurs axes généraux de travail en sélectionnant des axes parmi les prescriptions institutionnelles. Les inspecteurs créent des prescriptions : des prescriptions primaires secondes. Sur des axes plus pédagogiques, une distance plus importante avec le cadre institutionnel est prise, puisque certains inspecteurs définissent des prescriptions primaires secondaires qui n'ont aucun lien direct avec les prescriptions institutionnelles.

Les écarts entre les prescriptions primaires secondes des différents inspecteurs sont importants ; ils ne sont pas en relation avec les terrains d'exercice. Nous constatons une distinction dans les prescriptions primaires décrites par Daguzon (2007). Les prescriptions des inspecteurs apparaissent comme des prescriptions qui seraient des reformulations, des interprétations comprenant un ensemble d'injonctions autonomes, comme pour les prescriptions secondaires (Goigoux et Daguzon, 2007).

Ces prescriptions seraient véhiculées à travers les différentes actions situées au niveau de la circonscription : la formation, l'inspection, les projets pédagogiques, la gestion administrative, l'accompagnement des équipes pédagogiques. Nous pouvons donc nous interroger sur l'origine de ces différences entre les inspecteurs puisqu'elles ne sont pas issues des besoins des territoires où ils exercent.

. Chapitre V Influence des profils des inspecteurs sur le développement professionnel des enseignants

Dans le chapitre précédent, nous avons vu qu'il pouvait exister une influence du travail de l'inspecteur sur le développement professionnel de l'enseignant. Nous avons identifié des différences importantes au niveau de leurs prescriptions entrainant des différences d'influence sur les changements de pratique des enseignants.

C'est pourquoi dans ce chapitre, nous chercherons dans un premier temps à définir des profils d'inspecteurs puis dans un second temps de rechercher un lien entre leurs profils et l'impact de leur travail dans la pratique des enseignants.

Pour définir les profils des inspecteurs, à partir du cadre théorique du chapitre I, nous clarifierons leur mode de communication, l'organisation de leur travail et les leviers utilisés dans leurs différentes missions.

Pour identifier l'impact de leur profil sur les changements de pratiques, nous mettrons en regard les résultats du chapitre précédent avec ces différents profils.

A. Cadre théorique

1) Les tâches des inspecteurs

Ainsi à partir des postures théorisées par Sénore (1999) et de la catégorisation des relations de Jarousse (1997), nous pouvons dégager un cadre d'analyse du profil de l'inspecteur pour notre recherche :

Posture de l'inspecteur *(Sénore 1999)*	- Charismatique - Techniciste - Déontologique
Nature des relations *Jarousse, Leroy-Audouin, Mograt, (1997)*	CPC *entre 2 pôles* Autonomie CPC → Même action que l'IEN Directeurs *entre 2 pôles* Rôle particulier → Identique à l'enseignant

B. Cadre méthodologique

Pour pouvoir appréhender l'activité de l'inspecteur et son style, nous nous appuierons sur les entretiens conduits avec les inspecteurs. Nous mènerons deux épisodes particuliers lors des entretiens avec les sept inspecteurs décrits dans la partie précédente.
Un premier épisode abordera le contenu de leur activité à travers :

- Les difficultés/ interrogations ciblées
- La place des différentes tâches de l'inspecteur

Un deuxième épisode regroupera les éléments qui permettront de définir le style de l'IEN à partir de questions portant d'abord sur les leviers utilisés, les axes de travail, leurs priorités, puis des questions concernant la communication mise en place avec les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école.

C. Résultats

1) Profil des inspecteurs

Le profil des sept inspecteurs peut être synthétisé dans un tableau regroupant les différentes caractéristiques identifiées.

	Age	Nbre d'années d'IEN	Poste avant IEN	Nbre d'années	Contexte d'exercice
Olivier	Entre 40 et 50	3 ans	Prof Maths et IUFM	3e année	Enseignants jeunes Milieu rural : 48 écoles 21 communes
Bernard	Plus 50	+ 15 ans	instituteur	8e année	Enseignants jeunes ZEP : 1 commune, 33 écoles
François	entre 40 et 50	8 ans	CPC EPS	2e année	Enseignants expérimentés, 43 écoles : 12 communes Public favorisé
Valérie	Plus 50	4 ans	CPC EPS	2e année	Enseignants jeunes, zone Urbaine défavorisée ZSP : 5 Communes, 40 écoles
Marine	Entre 40 et 50 ans	5 ans	CPC	5e année	Enseignants jeunes Rural : 67 écoles dans 63 Communes
Annie	Entre 40 et 50 ans	2 ans	CPC généraliste	1ère année	Enseignants jeunes ZEP : une commune, 33 écoles
Brigitte	Plus de 50 ans	3 ans	CPC généraliste	2e année	Enseignants jeunes ZEP : une commune

Tableau 47: Profil des inspecteurs

2) L'importance des différentes tâches de l'inspecteur

1) La place des différentes tâches de l'inspecteur

	Administrer l'enseignement		**Enseigner**	
	Gestion organisationnelle	Gestion des difficultés sur les écoles	Formation	Inspection
Olivier	2	1		
Bernard		2		1
François	2			1
Valérie	2	1	3	3
Marine	1			2
Annie	1	2		3
Brigitte		1		2

Classement de 1 (tâche qui prend le plus de temps) à 3 (moins de temps)

Tableau 48 : Différentes tâches de l'inspecteur

La place des différentes tâches dans l'activité de l'inspecteur n'est pas identique pour tous. Les actions les plus souvent citées comme les plus importantes sont soit la gestion des difficultés dans les écoles soit les inspections.

2) Les missions départementales

Parmi les tâches de l'inspecteur, la place des missions est importante. Cinq inspecteurs sur sept ont des missions.

Ces missions sont des actions qui se situent au niveau du département et non plus au sein de leur circonscription. Leurs actions sont soit organisées par une entrée disciplinaire (mathématiques, anglais) soit relèvent d'une problématique fonctionnelle de l'école (innovation, parentalité, climat scolaire). Le contenu de la mission peut avoir un lien avec le parcours de l'IEN : une fonction occupée avant d'être IEN (professeur de mathématiques / mission maths pour Olivier.) ou un lien avec les études menées (licence d'Anglais / mission Anglais pour François).

Pour les problématiques plus transversales en lien avec le fonctionnement plus global de la circonscription, nous relevons un lien entre le travail effectué au niveau du département dans la mission et le travail mené en circonscription.

- *Tu vois celle à qui je succède, avait la mission maîtrise de la langue, ils ont fait énormément de formation maîtrise de la langue dans la circonscription. (IEN V.)*
- *J'ai deux missions qui me prennent un temps fou : 50 % de mon temps : parentalité, et la co-éducation. Mais parallèlement cela m'aide à gérer B. (nom de la circonscription)*
- *En inspection oui, je me rendais bien compte lorsque cela commençait à se savoir (pour la mission) qu'ils étaient dans l'évitement. C'est à dire : ne pas faire anglais lorsque je venais et puis au fur et à mesure que le lien s'est construit certains qui débutaient en anglais on fait anglais. (IEN P.)*
- Les TICE, j'ai la mission je ne suis pas plus exigeant, j'ai un regard particulier et comme les enseignants savent, ils font plus attention.
- Si je pilote ce groupe, c'est parce que je l'ai demandé car c'est quelque chose qui me plaît beaucoup. Mais du coup, forcément, moi, l'évaluation (la mission), j'en parle systématiquement dans le cadre des inspections et je retravaille avec les enseignants sur la question de l'évaluation. (IEN V.)
- Forcément et en même temps j'en suis à me dire on va construire une formation au niveau du groupe départemental et on va la mettre en œuvre, la tester au niveau de la circonscription (IEN V.)

Le lien entre le niveau départemental et local peut se retrouver dans toutes les tâches de l'inspecteur, que cela soit dans celles relevant de l'administration de la circonscription (pour l'IEN Brigitte.) ou dans les actes relevant d'enseignement et de formation (IEN Valérie,) ou encore d'inspection (IEN François).

Les problématiques des inspecteurs

IEN	**Difficultés, points ne qui interrogent l'IEN**	**Nature de la difficulté**
Olivier	Manque de temps pour faire de la formation, trop de place aux urgences. *Je faisais des animations, puis l'IEN n'a plus le temps, la circonscription c'est l'urgence.* Cadre départemental fort pour les formations ce qui entraine une « *année blanche en formation* ».	Tâche de l'IEN
Bernard	*Décalage fort entre ce potentiel humain professionnel individuel qui n'arrive pas à se traduire collectivement* *L'addition des individus ne fait pas un collectif efficace, c'est les directeurs qui mènent les concertations ils n'ont pas le savoir-faire pédagogique pour entrainer leur équipe*	*Efficacité du collectif enseignant*
François	*Ce qui m'interroge :* *- les élèves oubliés dans les classes* *- je vois des fois des gestes professionnels qui ne sont pas aussi aboutis. Donc finalement, on arrive à des enseignants avec des résultats très bons sans se retrousser les manches*	*Pédagogique*
Valérie	Difficulté : faire de la pédagogie et ne pas se laisser déborder par la gestion des difficultés.	Tâches de l'IEN
Marine	*C'est un peu difficile avec mes conseillers pédagogiques. Ils sont assez contents de la façon qu'on a de travailler, moi je les trouve trop peu impliqués.* *Je suis toujours un peu sur ma réserve parce que cela va être une fin de non-recevoir ou il va falloir que je négocie systématiquement*	Fonctionnel
Annie	Difficulté : équipe de circonscription débutante Taille de la circonscription et nombre de débutants	Fonctionnel
Brigitte	*La difficulté, je sais qu'elle existe mais je n'arrive pas encore à la cerner ni à agir dessus, c'est les échelons entre les directeurs et les enseignants. Là les directeurs sont en difficulté pour faire passer les commandes, faire passer, arrêter les… pour tout ce qui est transmission descendante et pour tout ce qui est …, réponse à la demande des enseignants.*	Efficacité de la communication

Les préoccupations des inspecteurs sont différentes. Pour Annie et Marine, ce sont des problématiques de fonctionnement au sein de leur équipe de circonscription. Olivier et Valérie sont en questionnement sur la place de leurs différentes tâches : entre administrer et enseigner. Bernard et Brigitte s'interrogent sur le rôle du directeur : chacun dans l'un des aspects de sa communication : Brigitte s'interroge sur leur rôle – « faire passer les

connaissances de l'inspecteur aux enseignants » –, alors que Bernard s'interroge sur le rôle du directeur en tant que pilote de l'école pour faire travailler l'équipe enseignante en collectif efficace. Enfin François adopte un questionnement plus général en se situant au niveau de la classe : les élèves en difficultés et le lien entre les résultats des élèves et les gestes professionnels des enseignants.

Comme pour les axes de travail, nous retrouvons des interrogations, des problématiques différentes chez les sept inspecteurs. Si pour deux d'entre eux (Annie et Marine) leurs interrogations sont en lien avec le contexte de la circonscription, ce n'est pas le cas des autres inspecteurs.

3) Les leviers utilisés

Nous avons constaté que les axes de travail et les problématiques des inspecteurs étaient différents mais également la place donnée aux différentes missions menées. Nous allons analyser si ces différences se retrouvent également dans leurs outils de travail. En effet, nous allons nous intéresser aux leviers qu'ils utilisent pour atteindre les axes de travail qu'ils définissent.

IEN	Leviers prioritaires utilisés
Olivier	*Les animations sont un levier important et les CPC car ils sont plus en contact avec les enseignants*
Bernard	*Le truc, c'est les inspections, les réunions de directeurs, les animations pédagogiques da avec les conseillers pédagogiques voilà, qui savent les axes et puis sur toutes les rencontres que tu peux avoir, je réunis les enseignants une fois dans l'année par cycle*
François	*Animations pédagogiques, tels ou tels types d'action à construire avec le 2sd degré. Ça peut être telle ou telle modalité d'inspection, ça peut être telle ou telle modalité d'information d'un groupe d'enseignants bien identifié, ça peut être définir des stratégies d'actions de communication envers les élus*
Valérie	La formation qui passe par : les GT, réunions de directeurs, inspections, animations, surtout les animations par moi et les CPC
Marine	*(Les CPC) eux c'est le 1er cercle eux vraiment. J'essaie de partager un maximum d'informations pour qu'on tienne le même discours sur toutes les questions* *Donc essentiellement par les notes de services et ensuite* ***conseil de maîtres*** *soit avec l'équipe de circonscription soit moi toute seule en fonction des demandes. J'essaie d'aller en conseil de maîtres. Les inspections car malgré tout je pense que quand tu as un entretien personnalisé on peut aller approfondir sur certains points*
Annie	Groupes de travail avec les directeurs *Certes, il y a l'équipe de circonscription mais surtout il y a le cercle de directeurs d'école*
Brigitte	*L'accompagnement quotidien des directeurs, la formation.* C'est *vraiment l'accompagnement quotidien des directeurs qui eux accompagnent les enseignants*

Des leviers communs sont identifiés : le travail avec les directeurs et l'instance de formation, ainsi que le travail de l'équipe de circonscription. Par contre on note des différences : pour Bernard, comme pour Valérie et François, l'inspection est également un levier. Par ailleurs, l'importance des leviers est différente entre les inspecteurs. Pour Bernard, Valérie et François, ces différents leviers sont tous de même importance, alors que Brigitte et Olivier ont deux leviers : directeurs et formation pour Brigitte ; CPC et formation pour Olivier. On constate qu'Annie et Olivier ont un levier privilégié : pour Annie ce sont les directeurs et pour Olivier ce sont les formations.

Marine est la seule à évoquer comme leviers : les notes de services et la participation aux conseils des maîtres. Pour autant, elle s'appuie également sur les inspections et le travail des conseillers. On peut donc conclure qu'il existe des différences importantes dans les leviers de travail que les inspecteurs identifient pour atteindre leurs objectifs de travail.

Nous allons maintenant analyser de façon plus précise les conceptions, les mises en œuvre de ces différents leviers auprès des enseignants. Nous pourrons identifier l'origine de ces différences et savoir comment ces leviers sont utilisés.

4) L'activité des conseillers pédagogiques comme levier d'action de l'inspecteur

1) L'organisation du travail des conseillers pédagogiques

IEN	Organisation de la circonscription
Olivier	Répartition par dossiers
Bernard	Répartition par dossiers
François	Répartition par dossiers
Valérie	Répartition par dossiers
Marine	Dossiers (répartition et partage) et répartition territoire : *les missions à l'intérieur des TICE, sont réparties, on a réparti l'EPS Ils suivent les écoles du secteur de collège et le lien avec le collège.*
Annie	*GT directement avec enseignants et directeurs d'école. Répartition par dossiers pour les CPC*
Brigitte	*(Les CPC) sont référents de dossiers, ils vont dans les RE tout le temps sur leur secteur. Ils sont référents dans le sens ou on les appelle et ils gèrent des projets et des dossiers. Des CPC qui sont référents sur les écoles,*

Tableau 49: Organisation des circonscriptions selon les inspecteurs

L'organisation des circonscriptions diffère d'un IEN à l'autre. Dans toutes les circonscriptions, le travail des conseillers pédagogiques est réparti par unité de sens, « par dossiers ». Certains se chargent de l'EPS, de l'anglais, des TICE, …
Une inspectrice (Marine) a fait le choix de répartir leur travail en plus petites unités de sens à l'intérieur de grands dossiers (Tice et EPS).

En revanche, certains inspecteurs croisent cette organisation thématique à une répartition géographique, par secteurs de collèges (Marine) ou par école (Brigitte). L'implantation géographique des CPC dans la circonscription de Brigitte est un aspect important puisqu'elle parle de CPC « référent » sur les écoles, affirme qu'ils sont « *les soutiens des directeurs »*. Au contraire, dans la circonscription d'Annie, une autre stratégie est mise en place, qui s'appuie plus sur un lien direct avec les écoles (enseignants et directeurs) et non sur la médiation des CPC pour la mise en place de groupes de travail. Cette stratégie est assumée puisque justifiée par le fait que les conseillères débutent dans la fonction.

Le nombre de réunions d'équipe est très variable d'un inspecteur à l'autre. Pour certains ce sont des réunions régulières, une par semaine (Valérie, Marine) ou tous les quinze jours (Brigitte). D'autres n'ont pas ritualisé ces rencontres : « quand il y en a besoin » (François) ou « quand cela est possible » (Olivier). Ainsi ces deux inspecteurs tiennent trois à quatre réunions dans l'année pour Olivier et trois à quatre réunions par période pour François. Annie a développé en parallèle de ces rencontres de toute l'équipe de circonscription des rencontres individuelles des conseillers selon leurs besoins.

	Pole pédagogique	**Pole institutionnel**
Olivier	+++	+
Bernard	+++	+
François	++	++
Valérie	+++	+
Marine	++	++
Annie	++	++
Brigitte	+	+++

Tableau 50: Importance des pôles pédagogiques et institutionnels selon les inspecteurs

2) La relation inspecteur/ conseillers pédagogiques

Nous avons vu que l'organisation du travail des conseillers pédagogiques n'était pas identique dans toutes les circonscriptions. Nous allons maintenant analyser la relation de travail et la définition du travail posés par l'inspecteur avec ces conseillers.

Relation CPC

Olivier	*- l'IEN a des entrées claires pour diriger l'équipe, ils décryptent plus facilement ce que veut l'IEN pour le transcrire aux enseignants car les enseignants, on ne les voit pas.* *- les CPC sont plus en contact avec eux.* *- avec les CPC, j'ai discuté des contenus, du cadre puis c'est les CPC qui les ont préparées et faites.* *- cette année on a dû faire 3, 4 réunions d'équipe.* - Q : tu vois l'équipe régulièrement ? *Oui mais une réunion où ont dit, on fait ça, pendant cette période, on va mettre la focale plutôt là-dessus, bosser sur ça. Non, Au départ c'était plus régulier*
Bernard	*- je ne suis pas un expert très pointu de la pédagogie des disciplines par exemple,* *- je laisse aux conseillers pédagogiques la finesse de l'approche didactique… entre nous (CPC/ IEN) c'est clair,* *- les conseillers pédagogiques voilà, ils connaissent les axes* *- je ne fais plus d'animation pédagogique, les conseillers ont repris ce que je faisais*
François	*- CPC sur des repères professionnels qui sont datés d'y a 10 ans.* *- si le discours est clair, redondant, relayé par les CPC* *- Elle connaît très bien la pédagogie, la didactique,* *- je pense qu'il lui manque la capacité à représenter l'institution, à émettre un jugement sans m'en référer.* *- c'est quelqu'un qui n'a pas l'autonomie nécessaire pour fonder un propre jugement institutionnel.* *- alors on en n'a pas (réunion) de manière régulière, on en a quand il y a besoin qu'il y en ait, qui sont ciblées sur la formation sur le plan d'animation pédagogique sur les modalités, les mises en œuvre. C'est … pas toutes les semaines, dans une période de six semaines, 3 fois par période* *- cela me permet de les informer des éléments de la vie de la circonscription, ça me permet aussi de leur renvoyer une photographie de la circonscription, des compétences des enseignants. Ce que je trouve bien, ce que je trouve moins bien, ce sur quoi on peut ajuster le plan d'animation et aussi de leur propre réussite.*
Valérie	*- je fais des propositions et on en discute* *- j'arrive avec une proposition et puis on retravaille ensemble,* *- on regarde, on peut même changer des choses* *- on travaille vraiment en équipe.* *- on se réunit une fois par semaine,* *- moi je donne forcément un certain nombre d'entrées, s'ils veulent, ils peuvent en ajouter mais ils ne le font pas ; mais s'ils voulaient ils pourraient ;* *- on met en commun un certain nombre de choses Ils ont leur rôle de formateur, ils ont une certaine autonomie quand même.* *- je leur fais toute confiance, sur la formation à partir du moment où on était d'accord sur la thématique.* *- lorsque c'est une animation de circonscription tout le monde est au même niveau à ce moment-là. On travaille vraiment en équipe.* *- moi j'espère qu'ils sont vraiment le relai de ce qu'on peut avoir parlé en équipe.*

Marine	- Réunion équipe : Tous les lundis *- c'est un peu difficile avec mes conseillers pédagogiques. Je les trouve trop peu impliqués.* *- je négocie systématiquement* *- cela fait presque 15 ans, 8 ans, il est arrivé avant moi et C. est arrivée la dernière.* *-ils sont compétents tous les trois, ils fuient un peu le boulot.* *- voilà ce que j'attends de vous en réunion d'équipe éducative lorsque vous me remplacez*
Annie	- Réunion d'équipe/ rencontre individuelle CPC *C'est un peu difficile car elles viennent d'arriver sur la circonscription et dans la fonction.* *- et puis j'interviens quand elles me disent « j'arrive pas »*
Brigitte	- 1 réunion d'équipe tous les 15 jours *- Les conseillers sont plus sur le conseil dans la gestion des élèves, des parents, que sur du conseil pédagogique sur les démarches pédagogiques.* *- j'essaie d'être à la fois empathique et en même temps exercer mon autorité parce qu'il faut que je le fasse et c'est important et voilà.*

La nature de la relation établie est différente et l'attente des inspecteurs sur les compétences que les conseillers doivent maîtriser est également différente. Pour trois d'entre eux ces relations sont difficiles pour des causes différentes : pour Annie c'est difficile car les conseillères sont débutantes alors que pour Marine et François c'est difficile car les CPC sont en poste depuis très longtemps, entraînant un désinvestissement des conseillers pour Marine et une inadaptation de la posture de la CPC pour François.

Les compétences des conseillers pédagogiques attendues par les inspecteurs sont différentes. Olivier et Bernard insistent sur le rôle pédagogique des conseillers avant tout. Pour François et Marine les compétences pédagogiques et didactiques ne suffisent pas : les conseillers doivent pouvoir représenter l'institution : *voilà ce que j'attends de vous en réunion d'équipe éducative lorsque vous me remplacez* (Marine), *je pense qu'il lui manque la capacité à représenter l'institution* (François). Pour Brigitte, le rôle des conseillers ne se situe pas sur le versant pédagogique : « *Les conseillers sont plus sur le conseil dans la gestion des élèves, des parents, que sur du conseil pédagogique sur les démarches pédagogiques. »*

Les attentes des inspecteurs oscillent donc entre deux pôles : compétences pédagogiques/ didactiques *versus* représentant de l'institution.

Les relations établies par les inspecteurs avec leurs conseillers pédagogiques sont différentes. Marine parle de « négociation » lorsqu'elle évoque le travail avec les conseillers pédagogiques, Brigitte parle d'empathie/ d'acte d'autorité, Valérie parle de travail d'équipe, de confiance et Olivier parle d'entrées claires pour diriger l'équipe.

Nous avions vu que le travail des conseillers pédagogiques était un levier pour Olivier, Marine et Bernard, voire le levier privilégié pour les deux premiers de ces inspecteurs. Pour Olivier et Bernard le rôle pédagogique des conseillers pédagogiques est prépondérant alors que pour Marine, le CPC a également un rôle institutionnel. Cela laisserait à penser que pour elle la transmission de ses axes de travail passe également par une représentation institutionnelle des CPC et pas uniquement par une posture d'accompagnement pédagogique des enseignants, comme pour Olivier et Bernard. Si nous reprenons les axes de travail de ces trois inspecteurs, Bernard et Olivier adoptent des axes de travail pédagogiques très précis (langage, sciences, production d'écrit, …), alors que Marine s'appuie davantage sur des approches globales : assurer la continuité des apprentissages, la cohérence des projets. Ces différences de nature d'axes de travail peuvent expliciter les attentes différentes sur le rôle des conseillers pédagogiques.

3) Place des directeurs d'école

Nous avions vu que le travail de l'inspecteur s'appuyait sur les directeurs. Pour certains inspecteurs, c'est un levier important pour pouvoir atteindre leurs axes de travail.

Relation directeurs	
Olivier	*Réunion de directeurs 3 fois dans l'année.*
Bernard	*- en réunion de directeurs, c'est du martelage,* *- une par mois* *- ce sont les directeurs qui mènent les concertations ils n'ont pas le savoir-faire pédagogique pour entrainer leur équipe* *- je trouve que le truc, c'est les inspections. Les réunions de directeurs, les animations pédagogiques avec les conseillers pédagogiques voilà,*
François	3 réunions par an et des réunions de secteurs de collège. C'est pour impulser, transmettre des informations.
Valérie	6 réunions minimum par an, levier important mais pas suffisant
Marine	*- je les réunis 3 fois dans l'année, La 1ère réunion est plutôt descendante. et après, on travaille sous forme d'ateliers : soit deux ou trois ateliers avec des thématiques différentes et après on tourne.* *- c'est un temps de formation plutôt que d'information. Ils sont 67 donc du coup ce n'est pas gérable en grand groupe.* *- je leur dis c'est l'équipe de circonscription élargie donc c'est vraiment mes relais sur place.* *- moi, je m'appuie sur eux comme un relai*
Annie	*- vraiment je soigne ma communication avec eux.* *- qu'ils me fassent confiance pour que lorsqu'ils ont une question, ils décrochent leur téléphone.* *- réunion une fois par mois* *- Groupe de travail avec les directeurs*
Brigitte	*- réunion de directeurs* *- il y a une vraie relation de confiance, une extrême loyauté des directeurs mais une vraie relation de confiance dans les deux sens,*

Le nombre de réunions de directeurs est variable d'une circonscription à l'autre : les inspecteurs en circonscription rurale, réunissent leurs directeurs trois fois dans l'année (Olivier, Marine) alors que les inspecteurs ayant une commune pour circonscription les réunissent tous les mois (Annie, Brigitte, Bernard). Pourtant il n'existe pas de lien entre la place des directeurs dans leur stratégie de communication et le nombre de réunions menées.

La place des directeurs dans la stratégie de travail des inspecteurs est différente d'un inspecteur à l'autre mais elle ne semble pas en lien direct avec le nombre de réunions de directeurs et donc pas en lien avec la configuration de la circonscription.

Nous avions vu que pour Annie et Brigitte, les directeurs étaient des relais importants. Pour Bernard et François ce sont des leviers comme les autres. *Je trouve que le « truc », c'est les inspections. Les réunions de directeurs, les animations pédagogiques avec les conseillers pédagogiques voilà*, (Bernard)

Pourtant, Marine qui ne réunit les directeurs que trois fois par an compte tenu de leur nombre et de la configuration du territoire, les identifie ainsi « *c'est vraiment mes relais sur place »* (Marine), Pour Annie, l'appui sur les directeurs qu'elle identifiait comme le principal levier est confirmé par l'importance qu'elle accorde à la communication avec eux et à la fréquence des réunions tenues (une fois par mois).

4) Les voies de communication les plus utilisées

Nous avons identifié et analysé les différents leviers de travail utilisés par les inspecteurs. Trois voies de communication existent entre l'inspecteur et les enseignants : soit par le travail des conseillers pédagogiques, soit par le travail avec les directeurs d'école, soit en intervenant directement auprès des enseignants.

	Communication par CPC	Communication par les directeurs	Lien direct IEN/ enseignant
Olivier	**Voie principale** *C'est un effet de cascade pas directement l'IEN* *Les CPC sont plus en contact avec eux.*	Réunion de directeurs	Inspection
Bernard	*Connaissent les axes. Discours relayé par les CPC*	Réunion de directeurs	**Voie principale** *Inspection* *Je réunis les enseignants une fois dans l'année par cycle*
François	**Voie principale** *Si le discours est clair, redondant, relayé par les CPC,*	Réunion de directeurs	Inspection individuelle et de cycle/ formation
Valérie	Discours partagé	Réunion de directeurs/ GT	Inspection/ formation
Marine	Discours partagé	Conseil des maîtres Réunion de directeurs	Inspection/ formation/ note de service
Annie	Peu : raisons données : expérience des CPC, taille circonscription	**Voie principale** GT/ réunion de directeurs	2e voie En inspection, dans les GT
Brigitte	**Voie principale** *C'est les directeurs soutenus par les CPC.*	**Voie principale** Accompagnement individuel dans gestion des difficultés	Inspection - formation

Tableau 51: Communication mise en place par les inspecteurs

Si tous les inspecteurs ne citent pas tous les leviers (inspections, formation, travail avec les CPC, avec les directeurs), on constate lors des entretiens qu'ils les utilisent tous. En revanche, ils ne les utilisent pas de la même façon.

Nous avons vu que les inspecteurs avaient des conceptions et adoptaient des mises en œuvre différentes pour chacun de ces leviers et en particulier pour l'inspection et la formation. Ces leviers de travail peuvent être catégorisés en fonction de la distance entre l'inspecteur et l'enseignant : soit l'inspecteur intervient directement auprès des enseignants – c'est le cas des inspections et des formations lorsque l'inspecteur intervient directement –, soit c'est une intervention indirecte – par l'intermédiaire d'un conseiller pédagogique ou d'un directeur d'école.

Quatre voies de communications de deux natures différentes sont identifiées :

- La voie indirecte :
    - IEN-Directeur- Enseignant
    - IEN- CPC- Enseignant
    - IEN- CPC- Directeur- Enseignant
- La voie directe :
    - IEN- Enseignant

La communication entre l'inspecteur et l'enseignant peut passer par différents cheminements. Tous les inspecteurs utilisent l'ensemble de ces voies, mais pas avec la même prégnance. Ainsi les directeurs d'école et les conseillers pédagogiques sont des professionnels qui, pour l'inspecteur, occupent une place particulière et sont susceptibles de véhiculer efficacement ses prescriptions :

- Bernard privilégie la voie directe. Les inspections sont essentielles pour lui et il rencontre tous les enseignants une fois par an lors d'animations.
- Olivier, Annie, Brigitte, François utilisent surtout une voie indirecte, Olivier par les conseillers et Annie par les directeurs, Marine et Brigitte par les deux voies.
- Valérie et Marine passent autant par la voie directe qu'indirecte. Valérie donne de l'importance aux inspections et intervient en formation directement, mais elle s'appuie également sur les CPC et les directeurs.

5) Cohérence des leviers utilisés

Nous avons identifié le fait que tous les inspecteurs utilisaient les différents leviers des voies directes et indirectes. Mais on peut s'interroger sur les liens entre ces différents leviers.

Dans les propos de Bernard, François et Marine, nous relevons une recherche de cohérence de toutes leurs actions, y compris avec les actions des conseillers pédagogiques.

- Ce sont les inspections, les réunions de directeurs, les animations pédagogiques avec les conseillers pédagogiques voilà, qui savent les axes et puis sur toutes les rencontres que tu peux avoir, les inspections d'école, puis voilà c'est en permanence (Bernard**)**
- Le discours doit être clair, redondant, relayé par les CPC (…) s'ils (les enseignants) voient des lignes directrices en inspections, en réunion de directeurs » (François).
- Je leur dis que c'est vraiment mes relais (les directeurs) puis j'essaie de partager un maximum d'informations avec les CPC pour qu'on tienne le même discours sur toutes les questions. (Marine)

Non seulement les axes de travail des inspecteurs sont différents, mais leurs méthodologies de travail également. Au niveau des enseignants, ces différences sont perceptibles car les axes de travail ne sont pas identiques et les leviers de travail ne sont pas conçus, ni mis en œuvre et utilisés de la même façon.

Pour mettre en évidence les facteurs qui permettraient d'expliquer ces différences entre les inspecteurs, nous allons analyser le positionnement adopté par l'inspecteur dans

ses différentes missions. En effet, dans l'analyse des différents régimes d'inspection, les enseignants soulignaient l'influence des caractéristiques de l'inspecteur. Nous pouvons donc nous interroger sur l'influence de ce facteur dans l'ensemble des missions d'inspecteur.

5) Posture de l'inspecteur

Pour établir une typologie des postures de l'inspecteur, nous synthétiserons les données recueillies, *via* les propos des inspecteurs tenus lors des entretiens et qui traduisent leur façon de se positionner (voir Encadré 1).

Pour cela, nous nous appuyons sur la classification de Stark.

Eléments relevés dans l'entretien traduisant la posture de l'IEN :
En bleu : style déontologique
En orange : propos relevant du style charismatique
En gras : techniciste

IEN	PROPOS
Olivier	*- l'IEN est là pour mettre les gens en confiance, qu'ils se sentent soutenus pour bosser correctement (inspection)* *- L'IEN a toujours l'ambition de faire bouger les choses mais c'est sa personnalité qui fait qu'il dit qu'il influence ou pas (pilotage)* *- Mon entrée c'est plutôt vous avez fait géométrie ? Vous avez du matériel pour manipuler ?* *- J'ai un public jeune donc je ne peux pas leur dire de jeter le fichier, qu'ils le gardent mais qu'ils en sortent (fichier)*
Bernard	*- je dis attention* *- là ce sont les messages très forts que j'essaie de faire passer sur quelques éléments* *- sur ce que je ne veux pas qu'ils fassent* *- Il faut pouvoir l'argumenter et convaincre* *- emporter leur conviction,* *- alors tu as 2 cas de figure : tu as ceux qui adhèrent car c'est leur conviction, ça correspond à ce qu'ils pensent, ils se trouvent confortés et donc cela les aide à franchir le pas et puis tu as ceux qui font parce que, parce bah parce que c'est le chef qui a dit* *- donc il faut le répéter, quelque part…* *- tu fais passer un message fort je trouve* *- ce que je leur délivre comme message là-dessus* *- un inspecteur c'est quelqu'un qui a des lubies mais qui en change* *- tu **martèles** les choses.* *- Moi par exemple, actuellement j'ai 2/3 cheval de bataille que j'essaie de pousser, …* *- je leur dis : « faites…, si vous voulez, pas d'interdiction, mais faites …* *-j'insiste beaucoup là-dessus* *- j'insiste régulièrement* *- j'ai des préconisations assez simples,* *- moi je leur dis*

	- il faut que / il faut leur donner des outils *- il faut pouvoir convaincre les gens.* *- moi c'est ma conviction profonde moi, /c'est tout un travail de fond et de conviction que l'on doit faire.* *- c'est cet état d'esprit que j'essaie de transmettre* *- comme en réunion de directeurs, c'est du martelage,*
François	*- le fait rien que de dire les choses ça marche.* *- si tu es a minima convaincu et que tu as les bonnes stratégies, les bons arguments qui touchent les gens.* *-si tu pars d'un constat, tu leur fais partager ce constat et que tu amènes des solutions pour les faire évoluer.* *- il faut que cela soit des choses très ciblées,* *- il faut que cela soit dans leur zone proximale de développement,* *- si le discours est clair, redondant, relayé par les CPC,* *- si quand tu le dis en réunion de directeurs, en inspections,* *- s'ils voient des lignes directrices qui se dégagent de ce que tu veux faire bouger* *- mais il faut que cela soit très lisible, à partir du moment où c'est lisible, c'est redondant, que tu ne changes pas de cap tous les 6 mois,* *- il y a tous les discours pour les convaincre mais je pense que quand tu es convaincu toi-même, c'est facile de convaincre les autres, Je leur ai dit d'arrêter d'en prendre (rire), je leur ai dit que …* *- je leur ai dit : « voilà…* *- je n'ai jamais été un fan de recettes, j'en ai présenté mais j'ai toujours été plutôt, sur l'idée de présenter des démarches* *- ce discours là, a plutôt porté ses fruits*
Valérie	*- je ne leur dis pas : « c'est pas comme cela qu'il faut faire. »* *- j'essaie vraiment de réfléchir de là où ils en sont et comment ils pourront faire évoluer leur pratique (inspection)* *- je ne vais pas dire, ne prenez pas de … mais je leur fais comprendre* *- je ne crois pas avoir de position tranchée sur quoi que ce soit* *- j'essaie plutôt d'être dans la réflexion avec les enseignants.* *- j'attire l'attention des enseignants sur … quelque fois, il faudrait mieux ne pas prendre… Mais ils savent que j'en parle (fichier)*
Marine	*- j'ai plutôt l'habitude d'accepter ce qu'il utilise* *- je les invite à s'en distancier et à éventuellement analyser* *- je ne suis pas sur des interdictions fermes,* *- je les invite à analyser (fichier)* *- on analyse ensemble et on essaie de modifier les choses. (inspection)*
Annie	*- je n'ai pas de discours, je n'ai pas de prescription.* *- je questionne ça …* *- comment l'utiliser, comment …(fichier)* *- je demande …obligatoirement. (inspection)* *- du moment que …* *- je questionne. je leur demande aussi de s'inscrire…(orthographe)* *- je devrais avoir de la formation et de l'aide mais je n'en ai pas.* *Pas de contrainte académique de faire magistère ? Très modéré donc j'en profite (rapport au cadre)*
Brigitte	*- systématiquement je demande l'explication de …* - j'ai *trouvé …. Là j'ai dit non, vous me l'enlevez, pas discutable* *- c'est discuté je leur démontre à chaque inspection en quoi…… (fichier)* *- je suis absolument pas coercitive, prescriptive oui, je respecte les libertés pédagogiques* *- ils savent que tout peut être discuté*

	- *je m'appuie sur quelque chose de réglementaire donc là j'interdis* *- je leur ai interdit pour le coup mais pas comme cela, ... Je leur ai démontré que c'était ridicule* *- je suis rarement injonctive, j'essaie d'être sûr ce qu'ils me disent ce qu'ils vont changer* - *je suis exigeante je dis « il faut faire, si ça, (inspection)* *- là j'ai été injonctive, un par école (orthographe)*

Encadré 1 : Typologie des postures de l'inspecteur

Les sept inspecteurs interrogés appartiennent à trois styles différents :

- Bernard et François sont de style charismatique : leur propos pour modifier les pratiques des enseignants s'appuient sur leur personnalité : dire et convaincre. Les prescriptions délivrées sont importantes et s'appuient sur des convictions personnelles et ils argumentent pour convaincre les enseignants de suivre leur position. Mais les arguments de Bernard sont davantage fondés sur la conviction que ceux de François. Les arguments de son discours sont plus agressifs pour modifier la position des enseignants : « convaincre », « marteler », « cheval de bataille à pousser », « insister beaucoup », « convaincre », « avoir un discours redondant », « conviction profonde », « faire un travail de fond de conviction ». Le contenu du discours de François est plus stratégique et pédagogique : « dire », « expliquer pour convaincre », « proposer un discours », « des outils adaptés ».

- Annie, Valérie, Olivier et Marine relèvent du style déontologique : Ils ont des convictions pédagogiques mais ne cherchent pas à les imposer aux enseignants. Ils cherchent à amener l'enseignant à analyser son activité et ensuite à proposer des conseils contextualisés au regard de cette analyse.

- Brigitte formule autant de propos relevant du style charismatique pour prescrire et imposer que de propos conduisant à la réflexion, à l'analyse. Ses propos apparaissent ainsi parfois contradictoires puisque selon le moment de l'entretien, l'inspectrice interdit certaines pratiques mais à d'autres moments affirme que tout peut être discuté.

IEN	Style de l'IEN	Organisation du travail CPC	Place des directeurs	Communication le plus développé avec les enseignants
Olivier	déontologique	délégation	neutre	indirect
Bernard	charismatique	centralisée	neutre	direct
François	charismatique	délégation	neutre	indirect
Valérie	déontologique	centralisée	importante	direct
Marine	déontologique	centralisée	importante	indirect
Annie	déontologique	centralisée	importante	direct
Brigitte	charismatique/ déontologique	délégation		indirect

Tableau 52: Profils des inspecteurs

Nous avons identifié à travers les entretiens des inspecteurs, des profils différents. Ces différences sont perceptibles à des positionnements différents, des organisations de travail différentes mais également des leviers d'action et des procédures de travail différents d'une circonscription à l'autre.

Enfin, selon la classification de Stark, différentes postures d'inspecteur ressortent. Nous avons identifié trois styles différents : charismatique, déontologique et une posture s'appuyant sur les deux styles.

Les inspecteurs relevant du premier style utilisent davantage la rhétorique basée sur leur force de persuasion pour convaincre les enseignants de modifier leur pratique, alors que les inspecteurs de style déontologique se fondent davantage sur un argumentaire en appui sur l'analyse de la situation.

Ainsi les inspecteurs défendent des prescriptions différentes et utilisent des méthodologies de travail différentes pour les véhiculer en direction des enseignants. Si les enseignants identifient l'inspecteur comme un acteur important dans leur travail, certains dans l'école 2 de T., explicitent même des lieux de travail qu'ils ne choisiraient pas à cause de la présence d'un inspecteur particulier (*Il y a des enseignants qui ne demandent pas certaines circonscriptions pour ne pas avoir certains inspecteurs. Si celle de T (ville voisine) vient, on s'en va, on ne va pas non plus dans la ville de L. Q/ Pourquoi ? C'est relationnel surtout.).*

Dans d'autres circonscriptions comme Bob (école 2), le changement d'inspecteur est identifié comme sans conséquence pour les enseignants. L'organisation de la communication des circonscriptions peut expliquer la différence entre ces deux

circonscriptions. En effet, dans la circonscription de Bob les relations sont organisées par l'intermédiaire de conseillers pédagogiques de circonscription référents dans chaque école. Ce choix d'organisation limite les contacts directs et peut expliquer cette position puisque dans la circonscription de T., ce n'est pas cette organisation-ci mais un lien par les directeurs d'école qui est établi.

6) Impact de la posture de l'inspecteur sur le développement professionnel de l'enseignant

La question de l'impact de ces postures et de ces méthodes de travail sur le développement professionnel des enseignants peut se poser compte tenu des constats que nous venons de faire.

Nous avions analysé au début de cette partie l'influence des prescriptions des inspecteurs sur l'enseignement de l'orthographe des enseignants de leur circonscription. Nous avons dégagé deux dispositifs afférents au travail de l'inspecteur qui ont permis de concrétiser cette influence : tout d'abord les formations, mais également le discours de l'inspecteur lors des inspections.

Brigitte dans sa circonscription a une influence importante par les animations pédagogiques qu'elle mène directement et qui relaient un projet de l'institution. François est à l'origine de la modification des pratiques enseignantes par des animations pédagogiques et Bernard par son discours lors des inspections.

Bernard et François ont un type de communication privilégiée, par voie indirecte pour François, et directe pour Bernard. Brigitte privilégie la communication par voie indirecte avec les enseignants. Pourtant dans le cas de l'enseignement de l'orthographe, elle met en place des actions directement à destination des enseignants.

Chez ces trois inspecteurs, le style est charismatique. Nous considérons qu'il s'agit d'un style charismatique pur chez les deux inspecteurs. En revanche, chez Brigitte, nous qualifions le style charismatique qui la caractérise de mixte.

Quant à l'enseignement de l'orthographe, Brigitte explicite que c'est son « sujet de prédilection » ; elle propose au sein de la circonscription une mise en cohérence de ses différentes actions, lors des formations, lors des inspections, lors des réunions de directeurs (qui permettent l'organisation du dispositif départemental).

Nous avions analysé l'utilisation des fichiers de mathématiques par les enseignants au cycle 2 au regard des préconisations des inspecteurs de leur circonscription. Nous avons constaté que Bernard et François influençaient de façon importante l'utilisation de cet outil puisqu'ils réussissaient à imposer leurs prescriptions de façon totale pour Bernard et

partielle pour François. Ils adoptent tous deux un discours très prescriptif avec un argumentaire qui s'appuie sur leur style charismatique.

Nous pouvons donc avancer que le travail de l'inspecteur peut avoir un impact sur le développement professionnel des enseignants en initiant et construisant des modifications de pratiques.

Si différentes méthodes de travail permettent de parvenir à ce même résultat, le style de l'inspecteur et l'organisation générale de son travail sont de nature à favoriser cet impact.

En effet, comme nous l'avons vu, les prescriptions des inspecteurs peuvent être transmises soit de façon directe aux enseignants soit de façon indirecte. En voie indirecte, l'inspecteur transmet ses prescriptions *via* les conseillers pédagogiques et les directeurs. En revanche, les prescriptions transmises par voie directe le sont lors des entretiens d'inspection, ou lors des formations qu'assure l'inspecteur.

Il convient de noter que les prescriptions des inspecteurs de style charismatique sont davantage prises en compte par les enseignants que celles émanant des inspecteurs de style déontologique ou techniciste. Nous avons également appréhendé le rôle des compétences organisationnelles des inspecteurs dans l'efficacité de leurs prescriptions : les inspecteurs qui organisent l'ensemble de leur travail de la façon la plus cohérente ont aussi un impact plus fort sur les changements de pratiques des enseignants de leur circonscription.

. Chapitre VI Discussion

Dans ce dernier chapitre, nous reprendrons nos conclusions partielles que nous articulerons entre elles pour les mettrons en regard de notre cadre théorique afin d'en déduire des pistes d'action pour influencer le développement professionnel des enseignants.

Dans une première partie, nous nous intéresserons au processus de construction de nouvelles connaissances en reprenant chacune de ses étapes puis nous synthétiserons l'impact des ressources de l'environnement de l'enseignant dans ce processus. Nous terminerons cette partie en proposant un modèle du processus de développement.

Dans une deuxième partie, nous expliciterons les relations existant entre les différentes ressources de l'environnement professionnel de l'enseignant et l'impact de ces relations sur leur développement professionnel.

Dans une troisième partie, nous reviendrons sur les différences interindividuelles dans le développement professionnel.

Dans une quatrième partie, nous discuterons de l'impact du travail de l'inspecteur, à travers l'ensemble de ses actions et envisagerons son évolution au regard des caractéristiques du protocole d'évaluation de septembre 2017.

I. Le processus de modifications des connaissances professionnelles

A. Le processus de construction de connaissances professionnelles

1) Les étapes du processus

Nous avons identifié un processus de construction d'une nouvelle connaissance professionnelle comportant trois temps :

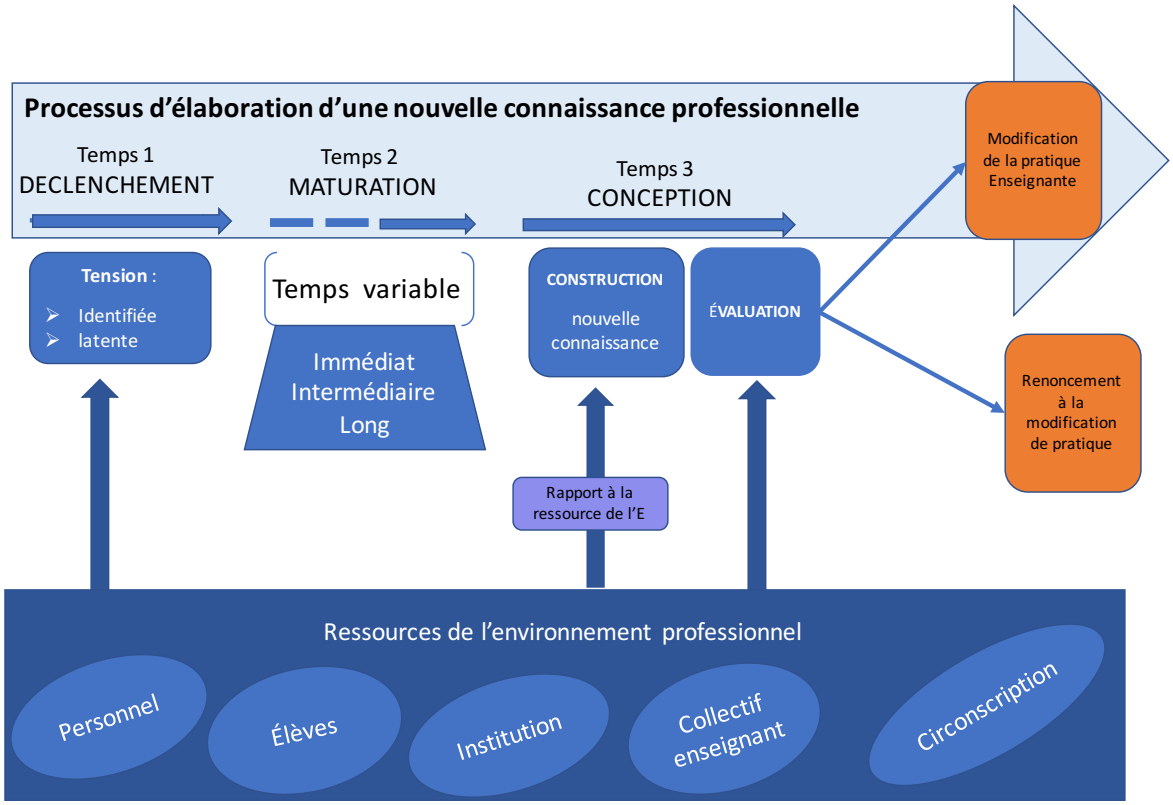


Schéma 13 : Processus de construction d'une nouvelle connaissance

1) Temps 1 : le déclenchement

Pendant le temps 1, deux mécanismes peuvent donner lieu au déclenchement du processus de construction d'une nouvelle connaissance : il s'agit soit d'un problème à résoudre, soit d'un besoin latent. Nous retrouvons dans ces conclusions la tension identitaire décrite par Kaddouri (2010) comme un processus déclencheur du changement. Cette tension identitaire correspond à un déséquilibre entre deux aspects de l'identité de l'enseignant.

Cependant, l'analyse de notre corpus a également mis en évidence le fait qu'une tension latente chez un enseignant peut provoquer un changement lorsqu'une des ressources apporte la solution à la tension latente.

Le troisième type de tension identitaire identifié par Kaddouri est une tension structurelle touchant les fondements de l'identité de l'enseignant, et pouvant provoquer un renoncement au changement, dès lors que l'identité de référence de l'enseignant est remise en cause. On peut penser que dans les inspections châtiments, c'est cette identité qui est touchée, ce qui explique la remise en cause et le vécu violent de cette situation. Dans ce cas, en effet, la tension identitaire ne permet pas à l'enseignant d'entrer dans un processus de changement mais provoque un repli et une stratégie de préservation identitaire (Bourgeois, 1998).

Cette tension entre deux éléments constitutifs de l'identité professionnelle de l'enseignant trouve son origine dans son environnement professionnel. Parmi les cinq ressources du milieu professionnel de l'enseignant que nous avons identifiées comme pouvant être à l'origine de cette tension, trois ressources ont une influence plus importante : l'institution (plus de 30%), les élèves (un peu moins de 30%) et les ressources personnelles (20%). Les deux autres sont moins souvent à l'origine du déclenchement du changement : l'IEN, environ 9%, et les échanges avec les collègues, environ 7%.

2) Temps 2 : la maturation

Dans le processus de construction d'une nouvelle connaissance, nous avons identifié l'existence d'un temps de latence entre la prise de conscience de la nécessité du changement de pratique et la construction du changement. Les résultats de notre recherche indiquent trois temporalités : immédiate, intermédiaire, longue. Ces trois temporalités, ont uniquement été identifiées lorsque le déclenchement du changement est une tension identitaire conjoncturelle dans laquelle l'enseignant a conscience du besoin de changement. En effet, dans le cadre d'un déclenchement par tension latente, cette période de cohabitation entre le besoin de changement et la poursuite d'une pratique non pertinente ne peut être mesurée puisque le besoin de changement n'est identifié que lorsqu'une solution se présente dans l'environnement de l'enseignant.

3) Temps 3 : la conception

C'est l'étape de la construction de la nouvelle connaissance. Nous avions vu qu'elle pouvait se faire soit par la réflexion, soit par la relation à autrui à partir des ressources de l'environnement. Notre recherche nous a permis de constater que seules trois ressources sont utilisées dans cette étape : la ressource personnelle (61%), la ressource inspecteur (13%) et la ressource échanges entre collègues (26%).

Le modèle de Leroyer (2013) nous as permis de caractériser le rapport aux ressources des enseignants lors de cette phase de construction : les enseignants sont

majoritairement dans un rapport d'utilisateur des connaissances apportées par les ressources. En effet 56% des enseignants se comportent en utilisateurs, 8% sont des concepteurs et les autres utilisent ou adaptent les nouvelles connaissances, soit en fonction de leur expérience ou de leurs connaissances soit en « mélangeant » plusieurs nouvelles connaissances.

Cette troisième étape se termine par une évaluation de cette nouvelle connaissance lors de son intégration à la pratique de classe grâce à l'une des ressources de l'environnement de l'enseignant (élèves, collègues, ressource personnelle), soit par la prise en compte globale de la situation professionnelle. Selon cette évaluation, ce changement sera conservé ou abandonné.

2) La modélisation du développement professionnel

La mise en relation des conclusions de notre recherche sur le processus de construction des connaissances avec le modèle d'Huberman (1995) / Keiny (1996) (schéma 7), nous permet d'identifier des similitudes dans les étapes décrites, mais également des différences.

Tout d'abord, ce modèle se centre que sur le développement professionnel par la relation à autrui sans aborder la voie par la réflexion. Or, nous avons constaté que l'enseignant passait d'une voie à l'autre dans le processus de construction d'une connaissance ; on ne peut donc analyser ces deux mécanismes séparément. Il est donc important de réintroduire le travail personnel de l'enseignant en tant que ressource de l'environnement professionnel de l'enseignant et d'analyser le développement professionnel simultanément par les deux voies, sans les séparer.

Une autre limite du modèle Huberman / Keiny réside dans le fait qu'il n'intègre pas la phase 1 et 2 du processus de construction de la connaissance que nous avons décrite. Or il existe un lien entre la ressource déclenchant le changement de pratique (phase 1) et celle utilisée dans la construction de la nouvelle connaissance (phase 3). De plus le modèle Huberman / Keiny n'abordant pas la question de la temporalité identifiée en phase 2, l'organisation de leur modèle laisserait à penser que les différentes phases s'enchaînent les unes aux autres dans une temporalité continue. Or nous avons vu que dans certains cas l'enseignant attendait plusieurs années avant de construire une nouvelle connaissance alors même qu'un besoin de changement était identifié. Ce processus peut donc non seulement relever de différentes temporalités, mais également s'inscrire dans une temporalité discontinue.

Essayons à présent de compléter certaines étapes du processus Huberman / Keiny. Nous avons retrouvé les mêmes phases : un apport de connaissances, une phase d'expérimentation, une phase d'application/abandon. Toutefois, nous pouvons préciser les

phases d'échange. Ces deux phases ne sont pas menées uniquement par des échanges avec autrui mais également grâce à une réflexion personnelle. De plus cette relation à autrui peut se développer à différents niveaux : dans l'école, dans la circonscription avec l'IEN ou par contrainte de l'institution. La phase d'échange entre l'expérimentation et l'application/ abandon, non seulement n'est pas uniquement menée grâce à des interactions avec autrui, mais de plus, elle revêt un rôle important. En effet c'est une phase d'évaluation qui peut se faire à partir de différentes ressources, principalement les élèves, les collègues et l'analyse de l'enseignant, mais parfois aussi, la pratique d'enseignement dans sa globalité.

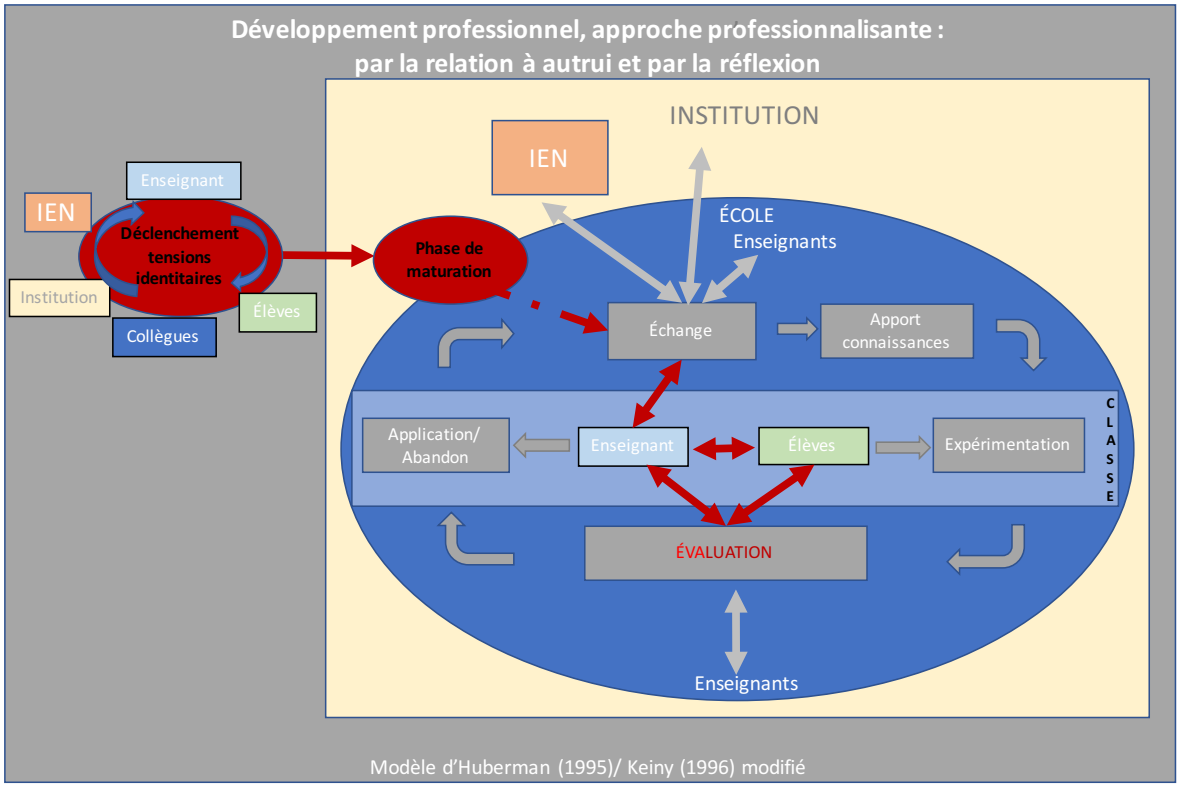


Schéma 14 : Modèle du développement professionnel proposé à partir de ceux d'Huberman (1995) et de Keiny (1996)

B. Les connaissances construites

Lorsque nous avons analysé le processus de construction d'une nouvelle connaissance, nous avons souhaité être précise sur les connaissances abordées. C'est pourquoi nous avons utilisé la classification des connaissances professionnelles de Cross (2010) pour les décrire.

Il est ainsi apparu que les nouvelles connaissances construites par les enseignants portent sur les façons d'enseigner. En effet, 56% des connaissances décrites portent sur des contenus pédagogiques transversaux et 40% d'entre elles concernent des stratégies

précises d'enseignement. Lorsque les connaissances sont locales, elles ne concernent que les mathématiques et français. Lorsqu'il s'agit de connaissances pédagogiques transversales, ce sont des connaissances relatives à l'organisation de la classe.

Le choix des ressources construites correspond à un besoin pour l'enseignant ; nous avons en effet mis au jour le fait que le déclenchement du processus relevait d'une tension identitaire. Ainsi, nos résultats soulignent le fait que les enseignants s'interrogent principalement sur les façons d'enseigner, que cela soit au niveau global de l'organisation de la classe, ou plus localement dans les façons d'enseigner les disciplines fondamentales.

De plus, nous avons identifié un lien entre le type de construction construite et la ressource déclenchant le changement. Ainsi selon les connaissances qu'on souhaite faire évoluer, on peut identifier la ressource qui s'avère la plus influente pour provoquer cette évolution. Il s'agit du travail personnel pour les stratégies locales d'enseignement, et de l'institution pour les connaissances pédagogiques générales. Le travail de l'inspecteur influence de la même façon ces deux types de connaissances.

C. L'utilisation des ressources dans le processus

L'analyse du travail, d'après Goigoux (2007), nous a permis de poser un principe : l'enseignant s'appuie sur les différentes ressources de son environnement pour élaborer sa pratique professionnelle. Notre recherche confirme bien le fait que toutes les ressources sont sollicitées, même s'il existe une différence dans la fréquence de leur utilisation par les enseignants : certaines ressources sont plus utilisées que d'autres dans les différentes étapes du processus.

En effet, c'est ce montrent nos questionnaires et nos entretiens avec les enseignants. Cependant, si les cinq ressources identifiées sont utilisées par les enseignants, certaines sont utilisées tout au long du processus, d'autres seulement à des moments précis, avec des différences réellement importantes dans leur utilisation.

Dans les questionnaires, les enseignants classent comme principales ressources leur travail personnel (40%) et les échanges entre collègues (34 %).

Dans les entretiens, lors de l'explicitation des changements de pratique par les enseignants, nous retrouvons la même hiérarchie dans l'utilisation des ressources que dans les questionnaires. Les ressources citées principalement sont également le travail personnel (cité par 61% des enseignants), le travail avec les collègues, puis la formation et l'inspection qui sont regroupées dans les entretiens dans l'item « IEN » puisque les formations sont proposées uniquement par la circonscription.

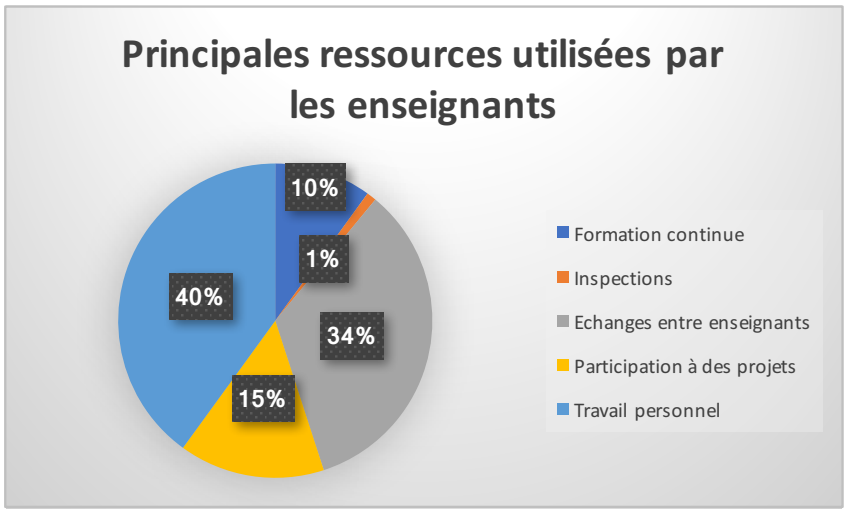


Schéma 15 : Ressources utilisées d'après les questionnaires

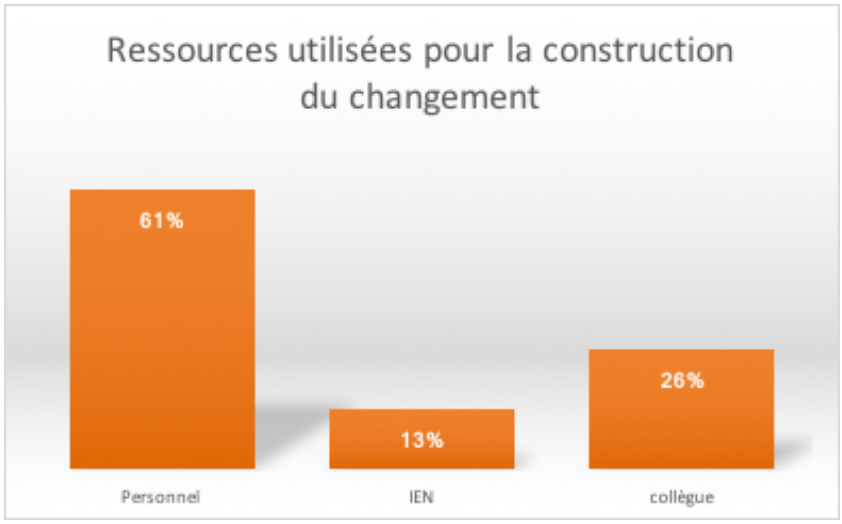


Schéma 16 : Ressources utilisées d'après les entretiens

1) Le travail personnel

Dans le chapitre I, en nous appuyant sur les travaux de Schön, nous avions mis en avant le fait que la réflexion permet à l'enseignant de réguler sa pratique et de l'enrichir, Legendre (1998) soulignant que c'est par cette réflexion que des connaissances sont construites. Dans notre recherche, cette ressource intervient dans toutes les étapes du processus de construction de la connaissance : comme ressource déclenchant le processus, comme ressource pour construire la nouvelle connaissance et comme celle permettant d'évaluer le changement.

Cette ressource occupe donc une place très importante dans la modification de pratique, non seulement parce qu'elle est présente tout le long du processus, mais également parce que cette ressource a une influence plus importante que les autres. En

effet au cours de l'étape 1, c'est la troisième ressource la plus utilisée pour déclencher un changement de pratique mais c'est surtout la ressource la plus utilisée dans l'étape 3, que cela soit pour la construction de la nouvelle connaissance ou pour son évaluation dans la pratique de classe.

Moment dans le processus	Part dans le processus (en %)
Étape 1 : déclenchement du changement	**20,4%**
Étape 3 : construction de la connaissance	**61 %**
Étape 3 : évaluation du la nouvelle connaissance dans la pratique	**37,5 %**

Tableau 53 : Part du travail personnel dans les différentes étapes du processus de construction de connaissance

De façon plus précise, dans l'étape 1, le travail personnel recouvre soit des recherches personnelles, soit l'analyse par l'enseignant de son propre travail.

Lors de l'étape 3, la construction de la connaissance repose principalement sur des recherches personnelles – la majorité sur Internet –, parfois sur une réflexion concernant la pratique professionnelle ou des événements biographiques des enseignants. À la fin de cette étape, l'enseignant évalue cette nouvelle connaissance pour savoir s'il peut la maintenir dans sa pratique ou non. Le principal critère d'évaluation est son propre intérêt : « Ce changement me convient-il dans mon travail ? ».

Nous avions vu que dans la partie I que l'enseignant jouait un rôle déterminant dans son développement professionnel grâce à sa pratique et sa réflexion sur son action (Huberman, 1995). Notre recherche apporte des éléments sur l'importance de cette réflexion en dehors de la classe lors de l'évolution de ses connaissances professionnelles.

2) Les élèves

La ressource Élèves intervient à deux moments du processus de construction de nouvelles connaissances : lors de l'étape 1 de déclenchement et lors de l'évaluation en phase 3.

Moment dans le processus	Part dans le processus (en %)
Étape 1 : déclenchement du changement	**29,6%**
Étape 3 : évaluation du la nouvelle connaissance dans la pratique	**22 %**

Dans la phase 1, c'est en effet la deuxième ressource qui déclenche le processus après la ressource Institution. Lorsque la ressource élève déclenche le processus de construction de la nouvelle connaissance, c'est principalement pour mieux prendre en compte les besoins des élèves (70% des réponses) ou leur intérêt (30% des réponses).

Ces résultats sont intéressants car on pourrait s'attendre à ce que les élèves soient la première des ressources modifiant la pratique des enseignants : c'est la seconde après l'institution. Ceci nous conduit à conclure que l'institution a plus d'influence que les élèves sur le déclenchement des modifications de pratique enseignante.

Dans l'évaluation du changement en phase 3, la ressource Élèves est utilisée comme critère de réussite par 22% des enseignants. Comme dans la construction de la connaissance, ce n'est pas non plus la ressource la plus utilisée. La ressource enseignante est plus souvent prise comme critère de réussite que la ressource Élèves.

Compte tenu de la finalité du travail de l'enseignant – construire des connaissances chez les élèves –, on pourrait s'attendre à ce que les élèves soient le critère d'évaluation principal pour valider un changement de pratique. Dans la majorité des changements de pratique, ce n'est pas le cas : un changement doit d'abord convenir à l'enseignant.

Nous retrouvons dans ces résultats, ce que soulignait Goigoux (2007) ; la finalité de l'enseignement n'est pas uniquement tournée vers les élèves mais également vers l'enseignant lui-même.

La tension que Saujat (2011) avait relevée chez les enseignants débutants se retrouve chez les enseignants titulaires : entre l'efficacité du travail pour élèves, et « *un usage de soi générateur de confort, de bien-être et de plaisir professionnel* » (Saujat, 2011, p. 254).

Lors de la construction d'une nouvelle connaissance, la résolution de ce dilemme semble le plus souvent avoir lieu en faveur de l'enseignant, plutôt que de l'élève.

C'est particulièrement le cas dans la phase de construction d'une nouvelle connaissance.

3) L'institution

Cette ressource n'intervient que dans une étape : le déclenchement du processus de construction connaissances, mais c'est le facteur le plus influent.

Si nous regardons de façon plus précise les réponses des enseignants, la ressource Institution concerne principalement le changement de cadre de travail, mais également les prescriptions secondes (Daguzon et Goigoux, 2007) de la formation initiale.

Moment dans le processus :	Part dans le processus (en %)
Étape 1 : déclenchement du changement	**33,3%**

Ainsi les changements de niveau de classe, comme la composition de la classe (simple/ double niveau), mais également la nature du poste (service partagé entre deux

classes, remplaçante, enseignement spécialisé) et l'organisation de l'école sont des facteurs déclencheurs d'un changement de pratique professionnelle.

Ce résultat est intéressant, car cela veut dire qu'il est possible de déclencher un changement de pratique en modifiant les conditions de travail de l'enseignant. Il serait donc pertinent de proposer aux enseignants de changer de niveau de classe, d'alterner classe à double niveau/ classe à simple niveau, ce qui favoriserait leur développement professionnel.

4) Le collectif enseignant

Notre recherche confirme le lien que Marcel (2009) posait entre le travail collectif et la pratique de classe de l'enseignant, y compris dans l'évolution de sa pratique. En effet, les échanges entre enseignants apparaissent depuis le début de notre recherche comme une ressource importante. C'est, dans les questionnaires, la ressource la plus fréquemment citée comme levier de changement de pratique, de même que le travail personnel. L'analyse du processus de construction de nouvelle connaissance a confirmé ce phénomène mais a permis d'apporter des précisions sur son rôle et son utilisation, lesquels ne sont pas identiques dans toutes les étapes du processus. En effet, cette ressource est présente à chaque fois que l'environnement professionnel est sollicité dans le processus : au déclenchement, à la construction, lors de l'évaluation. Par contre son importance n'est pas toujours aussi forte à toutes les étapes du processus.

Moment dans le processus :	Part dans le processus (en %)
Étape 1 : déclenchement du changement	**7,4%**
Étape 3 : construction de la connaissance	**26 %**
Étape 3 : évaluation du la nouvelle connaissance dans la pratique	**12,5%**

Lors de l'étape 1, le collectif enseignant est la ressource la moins utilisée pour déclencher le processus de changement. Ainsi ce n'est pas l'échange avec les collègues qui est le levier le plus efficace pour faire évoluer les pratiques des enseignants.
Par contre, en phase 3, c'est la deuxième ressource utilisée pour construire la nouvelle connaissance. Lors de l'évaluation, elle peut être également sollicitée, mais de façon très minoritaire et principalement par des enseignants débutants.

Ainsi l'importance de cette ressource se concentre-t-elle surtout à un moment particulier du processus, lors de la construction de la nouvelle connaissance en phase 3.

Nous avons plus approfondi le fonctionnement de cette ressource que le travail individuel. Ainsi, il est apparu que parmi les différents collectifs (Lefeuvre, 2010) existant

dans une école, certains ont plus d'impact que d'autres dans le processus de construction de connaissances.

Nous avons relevé plusieurs collectifs selon la catégorisation de Lefeuvre (2010), qui sont soit organisés par l'institution (conseil de maître, de cycle), soit décidés par les enseignants eux-mêmes (enseignants du même niveau de classe).

Tardif et Lessard (1999) avaient identifié quatre types de pratique. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons observé ni la collaboration entre enseignants novices ni celle entre enseignants expérimentés et novices. Cela peut s'expliquer en partie par la population enseignante de notre recherche qui était peu nombreuse (18 % de notre population) en phase 1 (moins de deux ans d'expérience). De plus ces enseignants novices sont répartis dans les différentes écoles de notre échantillon (entre 1 et 3 enseignants novices dans la même école, dans des cycles différents).

Par contre, nous avons observé les deux autres types de pratique : les conseils de cycle et les conseils de maîtres. Nous avons pu identifier un autre type de pratique que Lessard et Tardif n'avaient pas décrit, à savoir le travail entre enseignants du même niveau de classe. Or ce type de pratique a été cité dans toutes les écoles de notre corpus ; c'est de surcroît le plus développé et utilisé par les enseignants. Le travail entre enseignants de même niveau de classe apparaît le plus efficient pour le développement de nouvelles connaissances. Il permet également d'assurer une meilleure cohérence des pratiques, et de diminuer la charge de travail des enseignants.

Il est intéressant de constater les dilemmes qui s'installent avec la mise en place d'un travail collaboratif. Le dilemme le plus important se situe entre les deux pôles : (i) travailler en collaboration complète jusqu'à faire la même chose en même temps dans chacune des classes concernées par cette étroite collaboration/coélaboration et (ii) revendiquer la liberté d'action dans sa classe.

Le travail de collaboration est aussi mis en tension avec la prise en compte des élèves : entre faire comme ses collègues / réagir aux élèves. C'est une première limite au travail entre enseignants. Une autre limite réside dans le fait que dans l'interaction avec les autres ressources – puisqu'il semble que si cette ressource est trop fortement développée –, les autres ressources ont potentiellement moins d'impact.

Toutefois, la mise en place du travail collaboratif dépend des enseignants constituant le collectif (leur expérience professionnelle, leurs valeurs et leur cadre de référence) mais également de la composition du collectif (stabilité de ses membres, impulsion de la directrice ou du directeur) et parfois même des prescriptions secondaires issues de la formation initiale.

5) Le travail de l'inspecteur

Dans les questionnaires, le travail de l'inspecteur est apparu comme la ressource la moins importante de l'environnement de l'enseignant. Pourtant, nous avons constaté dans le processus de construction d'une nouvelle connaissance qu'elle intervenait à deux moments : dans le déclenchement du changement et dans la construction de la connaissance. Plus précisément, le travail de l'inspecteur représentant une ressource pour les enseignants est soit une formation soit une inspection.

La place de cette ressource n'est pas majoritaire dans les deux étapes dans lesquelles elle intervient ; elle est même la moins importante des trois ressources utilisées dans la construction de la connaissance et la quatrième sur cinq dans le déclenchement du changement. Mais contrairement au premier constat effectué lors du dépouillement des questionnaires, elle intervient dans le processus.

Moment dans le processus :	Part dans le processus (en %)
Étape 1 : déclenchement du changement	**9,3 %**
Étape 3 : construction de la connaissance	**13 %**

Ainsi, le travail de l'inspecteur permet dans une même proportion de déclencher des changements de pratique et d'apporter des connaissances : autour de 10% dans les deux cas.

D. Les différents processus possibles selon les ressources utilisées

Nous venons d'analyser comment chacune des ressources intervenaient dans le processus de construction d'une nouvelle connaissance afin d'identifier son influence dans le changement de pratique des enseignants. Si maintenant nous regardons de façon curriculaire comment l'enseignant utilise dans un même changement les différentes ressources de son environnement, nous constatons des régularités entre la ressource utilisée en phase 1 et en phase 3.

Nous avons vu que toutes les ressources pouvaient déclencher un changement de pratique et que seules trois d'entre elles permettaient la construction d'une connaissance. Il y a donc quinze possibilités différentes de processus selon la combinaison de ressources utilisées. Pourtant, certaines n'ont jamais été citées.

Par exemple, lorsque l'origine du changement se situe dans le travail personnel, la ressource de construction n'a jamais été l'inspecteur, c'est toujours soit encore la même ressource, soit le travail personnel, soit encore l'échange entre collègues.

De même, lorsque l'origine est l'échange entre enseignants, la ressource de construction citée n'a jamais été le travail personnel.

Par contre lorsque l'origine est l'institution, les élèves ou l'IEN, alors les trois ressources permettant la construction de la connaissance peuvent être sollicitées. Ainsi, nous avons relevé treize cheminements possibles

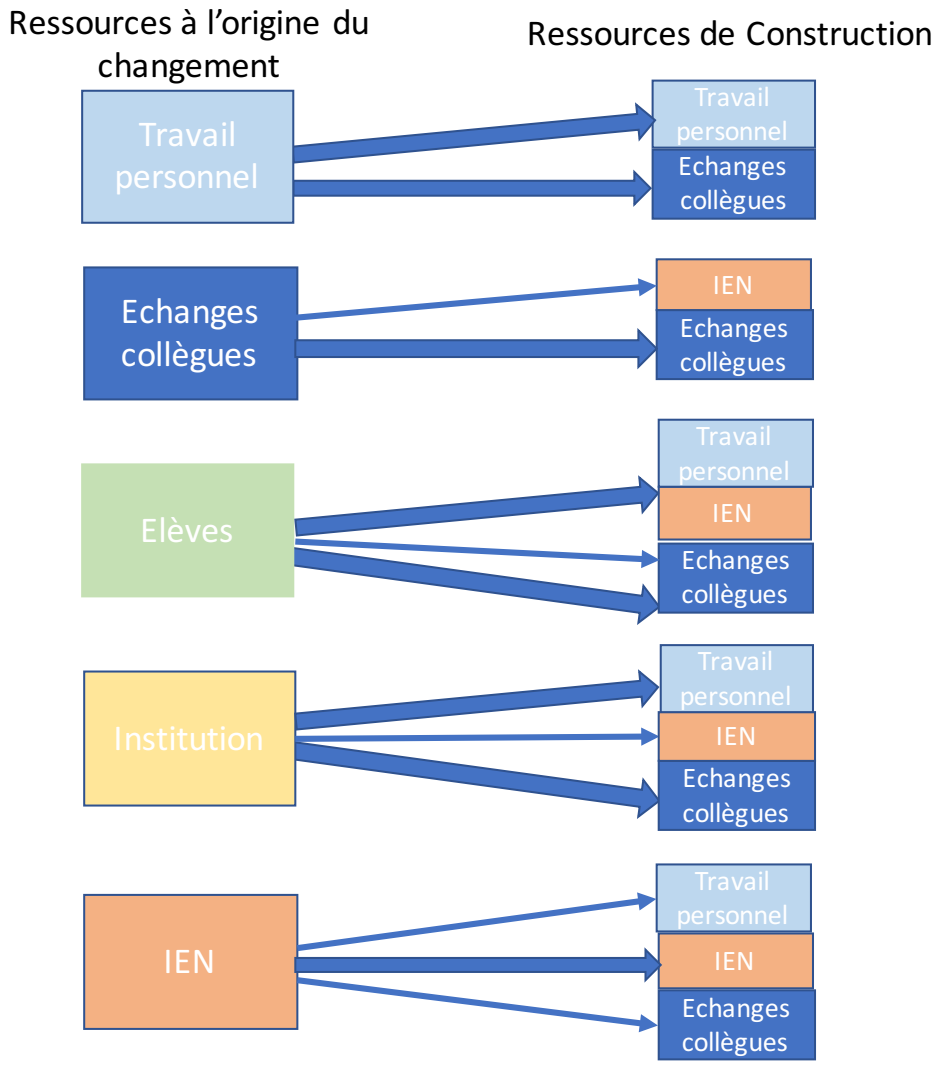
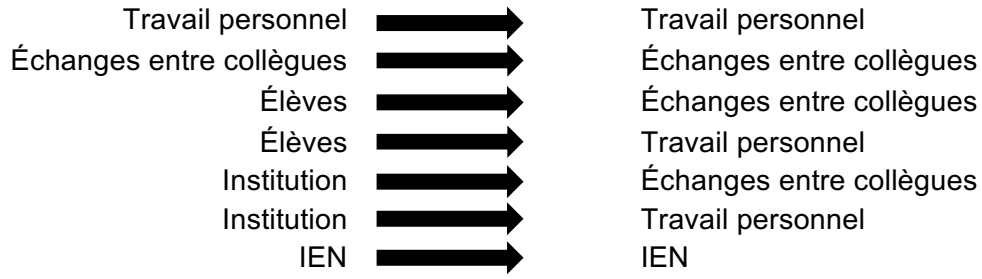


Schéma 17 : Cheminements possibles pour les changements de pratique[7].

Mais ces cheminements ne sont pas tous utilisés de façon aussi régulière. Sept cheminements sont plus souvent mis en œuvre :

[7] Dans le schéma 5, la taille de la flèche précise l'importance du cheminement entre les deux ressources



Nous avons identifié différents cheminements possibles ; il convient de noter que cette multiplicité permet de proposer un nombre important de situations susceptibles de modifier la pratique des enseignants puisqu'elle permet de prendre en compte la diversité des enseignants et de leur contexte de travail.

Nous avons retracé le processus de construction d'une nouvelle connaissance, ses étapes, ses dynamiques et les ressources utilisées à chacun des moments. Mais ce travail de recherche a aussi montré qu'on ne pouvait séparer la dynamique du développement de la pratique par la réflexion et par la relation à autrui, puisque ces deux types de ressources peuvent être sollicités dans un même changement de pratique. Ces différentes ressources ne fonctionnaient pas de façon autonome et déconnectée les unes des autres. Nous allons donc dans la partie suivante revenir sur les interactions entre les différentes ressources et sur les leviers que ces interactions représentent pour favoriser le développement professionnel de l'enseignant.

II. Les interactions des ressources

A. Interaction entre le travail collectif des enseignants et l'institution

L'institution peut, par des organisations spécifiques, favoriser le travail collectif des enseignants. Ainsi, le dispositif plus de maîtres que de classes (PDMQDC) amène l'équipe de l'école 2, circonscription T. à faire travailler collectivement les maîtres exerçant dans des classes de même niveau. Ce travail d'équipe conduit à des changements de pratique : « *Avec **le maître sup du PDMQDC**, on est obligé de se concerter pour travailler ensemble. C'est puissance mille de travailler en équipe. » (E30)*.

Nous avions vu que l'institution par son organisation pouvait être à l'origine de modifications de pratiques professionnelles ; nous constatons qu'elle peut également avoir une influence indirecte sur ce développement professionnel. En effet, elle favorise le

développement d'une ressource de l'environnement professionnel de l'enseignant (le travail d'équipe).

Ainsi nous constatons une influence des ressources du milieu professionnel de l'enseignant sur les changements de pratique, qu'elles favorisent.

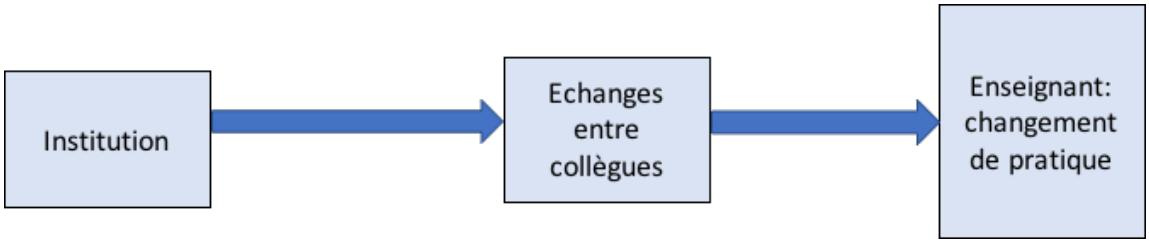


Schéma 18 : Influence indirecte de l'institution par les Echanges entre collègues

B. Interaction entre le travail d'équipe et celui de l'inspecteur

Les prescriptions de l'inspecteur peuvent être relayées par le collectif de l'école. Trois configurations d'influence ont été relevées dans les entretiens des enseignants, soit par l'intermédiaire d'un projet de circonscription, soit par les prescriptions de l'inspecteur, ou soit encore, par un projet institutionnel porté par l'inspecteur.

L'institution scolaire propose aux enseignants des projets pouvant contribuer à modifier leur pratique. Nous avons vu que le dispositif « le marathon orthographique » dans l'académie de Créteil a été cité par les enseignants. En revanche, on voit que ce dispositif a un impact, en particulier lorsque l'inspecteur le relaie dans sa circonscription par ses actions. En effet, dans une circonscription dans laquelle l'inspecteur ne le « porte » pas, une enseignante affirme : *« le marathon orthographique, j'avais abandonné en cours car c'était trop lourd. »* (E3). Au contraire, dans une circonscription dans laquelle l'inspecteur propose des formations pour relayer ce dispositif avec une organisation particulière des écoles – permettant qu'un enseignant de chaque école puisse suivre la formation –, on voit alors un impact plus important.

À travers l'entretien E1 dans la circonscription BM, des pratiques pédagogiques portées par l'inspecteur (l'utilisation d'un l'ortho-dico) sont ensuite véhiculés par l'équipe. Cette diffusion se fait à travers des formations et des inspections. En effet, l'enseignante, dans l'entretien E1, évoque cet outil transmis par l'équipe et clairement identifié pour elle comme « un projet de circonscription » développé avant son arrivée dans l'école et utilisé par les collègues qui lui ont transmis cette pratique.

Dans l'entretien 3 en particulier, nous constatons que le travail d'équipe peut permettre une diffusion des prescriptions formulées en inspection. Ainsi l'équipe enseignante échange sur les attendus de l'inspecteur pour préparer l'inspection. Il est intéressant de noter que dans la circonscription de BM, ces échanges entre enseignants

ne se font pas uniquement pour répondre à un attendu de l'inspecteur ; *« Lorsque la collègue a été inspectée, par rapport au truc des crayons, elle nous a dit : 'Alors, cette année cela m'a fait un peu bizarre de commencer sans crayon, alors, j'ai commencé un peu au crayon et je suis passée plus vite au stylo et j'ai vu que c'était pas la catastrophe finalement. Donc voilà on se passe les conseils'. » (E3)*

On voit dans ce cas également une influence entre deux ressources de l'environnement de l'enseignant, l'une favorisant le développement de l'autre.

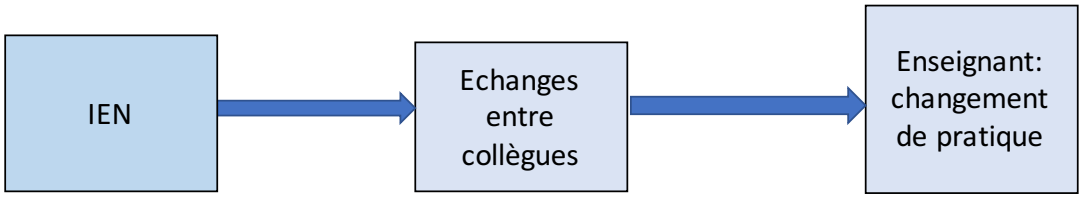


Schéma 19 : Influence de la ressource IEN par l'intermédiaire du travail collectif

C. Interactions entre les ressources de l'environnement professionnel

L'étude des interactions entre les différentes ressources nous permet d'identifier quatre cheminements possibles des ressources en dehors de l'influence directe de l'institution sur le changement de pratique (cheminement 4). Tout d'abord, le travail d'équipe favorise la diffusion des prescriptions des inspecteurs (cheminement 2) et de l'institution (cheminement 3). L'intervention de l'inspecteur favorise la diffusion des prescriptions de l'institution (cheminement 1). Ces interactions favorisent soit la diffusion de connaissances, soit lefonctionnement de la ressource.

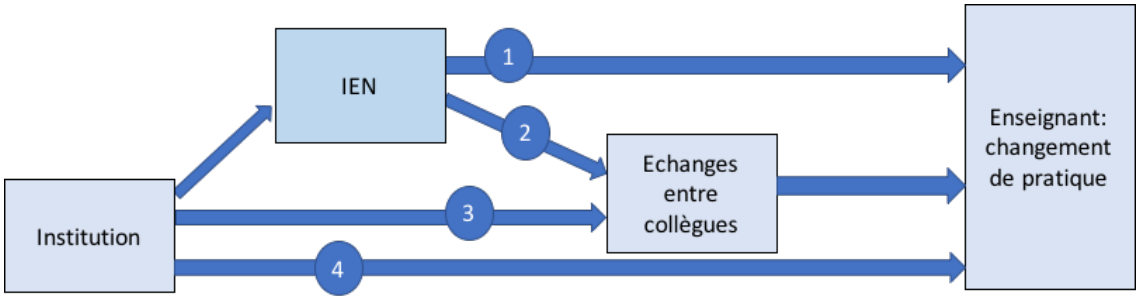


Schéma 20 : Interactions entre les ressources de l'environnement

Ainsi l'institution et le travail de l'inspecteur peuvent influencer de façon indirecte – par l'intermédiaire du collectif enseignant – les modifications de pratique enseignante.

Le changement de pratique peut venir d'une interaction des différentes ressources interpersonnelles de l'environnement de l'enseignant.

III. Discussion sur le développement professionnel de l'enseignant

A. Une approche développementale

Dans le cadre de cet axe du développement professionnel, nous avons explicité une transformation du point de vue de l'enseignant : le processus de construction d'une nouvelle connaissance. Jorro (2011) soulignait qu'une approche développementale du développement professionnel rendrait le parcours de l'enseignant prévisible et identique. Dans le cadre de notre recherche, c'est le résultat auquel nous sommes parvenue au niveau des différentes étapes du processus, lesquelles apparaissent communes à tous les enseignants.

De façon plus précise, nous retrouvons l'existence de stades de développement à partir de la modélisation d'Huberman (1989) lors d'une seule étape du processus : celle du déclenchement du changement. Cette observation mise à part, il semble que, quel que soit le stade de développement de l'enseignant, les enseignants utilisent les mêmes ressources pour construire de nouvelles connaissances.

À ce stade du retour sur les résultats de notre recherche et leur analyse, il apparaît une limite à l'objectivité de ces résultats et à leur possible généralisation. En effet, la constitution de notre corpus n'a pas suffisamment recouvert l'ensemble des stades de développement de l'enseignant dans des proportions suffisantes et équivalentes. C'est pourquoi il serait utile, à partir des premiers résultats obtenus, de poursuivre la recherche dans cette voie à une plus grande échelle, à partir de nouvelles hypothèses.

Lors de l'analyse du fonctionnement des ressources interpersonnelles, nous avons constaté des différences interindividuelles importantes ne pouvant être explicitées par cette seule approche développementale puisque dues aux interactions avec l'environnement. Ainsi, cette approche devra-t-elle être complétée par la perspective professionnalisante afin de prendre en compte le développement professionnel de l'enseignant dans toute sa complexité (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

B. Une approche professionnalisante

En reprenant les facteurs influençant les pratiques collectives (Lessard, 1999) dans les collectifs d'enseignants, on s'aperçoit que les caractéristiques de l'enseignant, qu'elles soient professionnelles ou personnelles, sont très influentes. Dans notre recherche, les enseignants en font un critère déterminant pour que le collectif fonctionne. Ainsi les enseignants utilisent le travail collectif comme levier lorsqu'ils partagent la même conception de leur travail, qu'ils ont une expérience professionnelle proche.

Au niveau des formations, un même dispositif de formation peut être mentionné comme favorisant la réussite d'une formation ou au contraire comme un critère qui la rend inefficace. E27 : *On rencontre aussi d'autres collègues d'autres écoles avec qui on peut échanger/* E9 : *Les pires c'est celles dans lesquelles on nous demande de réfléchir en groupe*.

On relève ainsi des différences importantes dans les critères d'efficacité d'une formation dans le développement professionnel pour les enseignants :

- Pour certains c'est une mise en activité pendant la formation.
- Pour d'autres enseignants c'est l'échange entre pairs.
- Pour d'autres, le critère important consiste en la présence d'interactions et non un discours du formateur.

Nous identifions également des différences interpersonnelles dans l'inspection. Les attendus des inspections ne sont pas identiques pour tous les enseignants. Certains n'en attendent rien, d'autres attendent une reconnaissance de leur travail et certains des apports de connaissances professionnelles.

Nous avons vu que toutes ces différences interindividuelles ne sont pas en lien avec l'expérience professionnelle des enseignants mais dues au parcours de l'enseignant en interaction avec son milieu.

IV. Discussion sur la ressource inspecteur

A. L'influence de l'inspecteur

Nous avons vu qu'il est possible d'influencer la modification des pratiques des enseignants à deux moments : à l'origine du changement et lors de la construction de la connaissance qui lui permet de faire évoluer sa pratique.

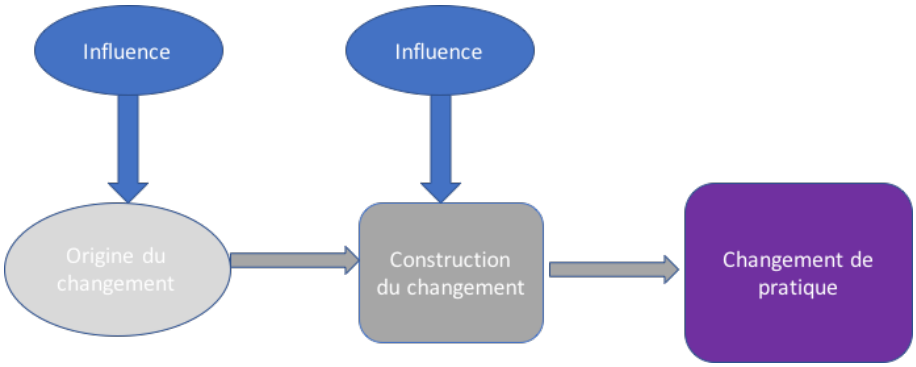


Schéma 21: Moments des influences possibles

Nous avions vu que l'organisation institutionnelle de l'école pouvait être à l'origine d'un changement de pratique : changement de niveau de classe et changement dans la composition des classes.

Il est intéressant de noter que l'inspecteur peut donc favoriser ces modifications en intervenant auprès des enseignants : il ne peut pas les « obliger » à changer de niveau de classe, mais il peut les y inciter. Nous avons vu que ce n'est pas une pratique utilisée par les inspecteurs dans leur façon de travailler. Pourtant, nous avons démontré que ces changements de conditions d'exercice professionnel étaient des leviers capables d'entraîner un changement de pratique puisque l'enseignant était obligé de mobiliser d'autres ressources de son environnement pour faire face à ces changements. Il semble donc intéressant à développer dans le travail de l'inspecteur. Il semble donc que l'inspecteur pourrait utiliser ce levier pour favoriser les changements de pratique des enseignants.

Concernant l'enseignement de l'orthographe, il apparaît que l'institution peut être également à l'origine de changements de pratiques par des projets (marathon orthographique par exemple) ou la mise en place d'organisations spécifiques (comme le dispositif plus de maîtres que de classes). Nous avons constaté que l'inspecteur peut renforcer cette influence en relayant par son travail ces dispositions institutionnelles.

B. Des prescriptions primaires seconde des inspecteurs

Dazugon et Goigoux (2007) définissaient les prescriptions primaires comme regroupant les instructions officielles mais également celles des inspecteurs. Dans notre recherche, nous avons avancé l'idée qu'il y avait une différence entre les deux. En effet, nous avons relevé que les inspecteurs conçoivent des prescriptions au niveau de leur circonscription. Nous les avons nommées prescriptions primaires secondes dans la mesure où elles se basent sur les prescriptions primaires de l'institution sans, cependant, leur être identiques. En effet, les inspecteurs effectuent une sélection parmi les prescriptions primaires ou en ajoutent de

nouvelles. Il existe donc à la fois des différences dans les prescriptions des inspecteurs et celles de l'institution mais également au sein-même des prescriptions des différents inspecteurs.

Comme c'est le cas pour le travail des enseignants, il existe un écart entre le travail prescrit des inspecteurs et leur travail réel (Leplat, 1997). Dans l'écart entre travail prescrit et travail réel se fait jour un espace de reconfiguration de leur tâche professionnelle qui semble, pour eux, de première importance.

Celle-ci est d'autant plus importante que selon leur façon d'agir et leur style (Sénore, 1999), l'influence sur l'évolution des caractéristiques de la professionnalité des enseignants ne sera pas identique.

C. La formation : une ressource pour changer les pratiques ?

Dans les réponses aux questionnaires, les ressources Formation et Inspection sont considérées comme les deux leviers les moins fonctionnels pour le développement professionnel des enseignants : 60 % des enseignants placent cette ressource comme l'une des deux dernières ressources utilisées.

Pourtant, l'analyse des entretiens de notre corpus a permis d'identifier un paramètre important des formations qui peut être déterminant pour leur efficience sur le développement professionnel. 83 % des enseignants enquêtés estiment en effet que les formations peuvent être pertinentes, à la condition qu'elles leur apportent « quelque chose » pour leur pratique de classe. 46 % d'entre eux décrivent un changement de pratique suite à ces formations, ce qui rend cette ressource potentiellement efficace pour le développement professionnel. En effet, pour 80 % des enseignants, l'impact de la formation sur leur pratique existe, mais il dépend de la mise en œuvre de la formation. En référence aux critères d'efficacité d'une formation (Houpet, 2005 ; Maulini, 2015), nous relevons dans nos données, deux types de facteurs importants : la prise en compte des formés et l'ancrage de la formation dans la réalité.

Les enseignants considèrent la prise en compte individuelle de leur situation professionnelle comme un critère déterminant pour sa réussite, que ce soit dans le choix de la formation-même, comme dans son déroulement. Toutefois, les attentes de formation ne sont pas identiques pour tous les enseignants. Une formation permettant à un enseignant de modifier sa pratique ne peut pas être identique pour tous puisque leurs attentes de formation diffèrent. Les formations doivent pouvoir être différenciés pour prendre en compte les différents besoins des enseignants.

Le deuxième type de critère d'efficacité des formations, est leur ancrage dans la pratique professionnelle : c'est le premier critère cité par les enseignants (45%) dans notre

recherche : « *Ce qui est intéressant en animation péda, c'est quand on est sur des vraies situations de classe » (E26)*. Cependant cet ancrage ne se retrouve qu'au niveau des contenus abordés, pas au niveau des transferts où des observables. En effet, les enseignants n'abordent pas les effets sur les élèves pour évaluer la pertinence d'une formation , elle se base uniquement sur leur point de vue.

Le troisième type de facteurs d'efficacité, les échanges entre enseignants, est très peu évoqué (14%) et parfois même comme une modalité de formation négative. Ce type de facteur ne semble donc pas le plus déterminant pour l'efficacité d'une formation, même si certains soulignent que l'appui sur un collectif constitué en amont de la formation peut être favorisant.

Par contre suite aux entretiens avec les enseignants, nous avons identifié un autre type de critère non évoqué par Houpet et Maulini : il s'agit de la posture du formateur. Ce critère, n'est pas le plus important, mais un tiers des enseignants de notre corpus s'y réfère pour évaluer la pertinence d'une formation.

Dans les entretiens des inspecteurs, nous avons constaté des différences dans les mises en œuvre de leurs formations mais également dans les enjeux défendus à travers ces actions de formation. Les inspecteurs, à partir des prescriptions primaires, définissent leur action selon leur propre style issu de leur parcours, de leurs connaissances, de leurs croyances et de leurs expériences en se basant sur un stock d'actes possibles relevant du genre (Clot, 2008).

Cette reconfiguration de leur tâche entraîne les inspecteurs à proposer des formations selon leurs profils, sans prendre en compte les attentes des enseignants, dès lors qu'elles restent basées sur leurs convictions. Ces différences de reconfiguration sont importantes car elles influencent le développement professionnel des enseignants.

L'étude des entretiens permet d'aller plus loin que le premier constat fait lors de l'analyse des questionnaires. En effet si dans un premier temps, les formations semblaient une ressource peu pertinente (10% des réponses aux questionnaires), l'analyse des entretiens permet d'identifier que ce n'est pas la ressource en elle-même qui est remise en question mais sa mise en œuvre.

Les formations peuvent être un véritable levier permettant des changements de pratique, mais leur pertinence dépend de la plus ou moins grande adéquation des modalités de formation posées par l'inspecteur avec les attentes des enseignants.

D. L'inspection : un levier de modification de pratique ?

L'inspection peut avoir une influence sur le développement professionnel de l'enseignant mais selon un certain nombre de conditions, notamment dans son déroulement. La première condition relève du positionnement de l'inspecteur.

L'analyse des questionnaires des enseignants, montre que cette ressource est l'une des deux ayant le moins d'influence : 1% des enseignants place cette ressource comme la première ou la deuxième ressource à l'origine de son développement professionnel ; 76 % la placent comme l'une des deux dernières ressources.

Dans les entretiens avec les inspecteurs, l'inspection apparaît comme une pratique professionnelle importante qui prend un temps conséquent ; elle est même pour certains (Bernard) un des leviers le plus importants pour faire évoluer les pratiques.

Les modalités de notre recherche ne nous ont pas permis de mettre en regard la mise en œuvre des inspections d'inspecteur et le vécu de ces inspections par les enseignants de sa circonscription.

En revanche, les entretiens avec les inspecteurs mettant en exergue des pratiques d'inspections différentes, des postures d'inspecteurs différentes sont confirmés par les entretiens avec les enseignants. L'impact de l'inspection semble variable selon la situation d'inspection. Cette situation dépend à la fois de la posture de l'inspecteur comme le soulignent largement les enseignants mais également des attentes de l'enseignant face à la situation d'inspection.

Dans les vingt-sept entretiens portant sur l'inspection, aucun enseignant n'a évoqué une inspection pertinente lorsqu'un relationnel bienveillant n'était pas posé. Il semble donc que le premier critère de départ se situe du côté de l'inspecteur : ses qualités personnelles, ses compétences professionnelles. Cette influence se situe à deux niveaux : lors de la préparation de l'inspection et lors du déroulement de l'inspection.

Ainsi parfois, la préparation de l'inspection représente un levier de développement professionnel, soit parce que l'enseignant dispose d'une réflexion plus importante sur les séances proposées, soit parce que l'enseignant clarifie le cadre de travail de façon plus précise, en particulier les organisations de classe – préparation, programmation. Une autre situation pouvant influencer le développement professionnel de l'enseignant se situe dans l'interaction entre l'enseignant et l'inspecteur après l'observation de la classe. L'inspection peut donc avoir une influence sur le développement professionnel des enseignants et son identité professionnelle.

Nous avions vu en nous appuyant sur les travaux de Dubar (2000) que la construction de l'identité professionnelle de l'individu nécessite d'abord la reconnaissance

de soi par l'autre. Ainsi l'inspection joue ce rôle. Elle peut aussi dans certains cas toucher le deuxième aspect de la professionnalité : son savoir.

L'inspection peut donc influencer le développement professionnel au niveau de deux composantes de la professionnalité de l'enseignant mais deux limites sont à prendre en compte : la temporalité des inspections et l'impact négatif possible. En effet, l'inspection est une action qui ne se déroule pas régulièrement et diffère d'une circonscription à l'autre selon l'organisation du travail de l'inspecteur : entre trois et sept ans ce qui relativise son influence.

De plus selon le positionnement de l'inspecteur, l'inspection peut entraver de façon durable le développement professionnel de l'enseignant lorsque celui-ci se perçoit remis en cause dans son identité professionnelle, si une inspection l'a mal-mené. On peut donc affirmer que l'inspection représente « une prise de risque » pour l'enseignant.

Les inspections pourraient être un levier important du développement professionnel si elles étaient menées plus régulièrement, avec un positionnement bienveillant de l'inspecteur et une explicitation des enjeux de la situation. Toutefois, au terme de cette réflexion, il nous importe de prendre en compte une évolution institutionnelle importante.

À la rentrée 2017, en effet, la modalité d'évaluation des enseignants *via* l'inspection n'existera plus et sera remplacée par le dispositif « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR). Il semble donc nécessaire, dans le cadre de cette étude, de nous interroger de manière prospective sur la manière de réinvestir nos résultats de recherche, du cadre de l'inspection vers la nouvelle modalité d'évaluation des enseignants à l'ordre du jour.

Notre recherche nous a permis de dégager des variables importantes dans la mise en œuvre des inspections qui permettaient de la rendre ou non efficiente pour le développement professionnel, mais pouvons-nous transférer ces résultats de recherche dans le PPRC ?

Pour répondre à cette question, il faut analyser le PPCR afin de dégager les similitudes et les différences entre les anciennes et les nouvelles modalités d'évaluation puis dans un second temps analyser comment nos résultats de recherche peuvent permettre une mise en œuvre plus efficiente de cette nouvelle évaluation.

E. L'évolution à la rentrée 2017 de l'inspection

1) Description du PPCR

Pour pouvoir établir cette comparaison, nous allons dans un premier temps caractériser le protocole du PPCR.

Le PPCR est un protocole qui implique la fonction publique dans son ensemble dans la continuité de la loi du 11 juillet 1983 sur le statut général des fonctionnaires. L'objectif est de mieux reconnaître l'engagement des fonctionnaires en revalorisant leurs grilles indiciaires et en améliorant leurs perspectives de carrière. C'est dans ce cadre que l'évaluation des enseignants est modifiée à la rentrée 2017.

L'inspection tous les trois ans est remplacée par deux dispositifs : l'accompagnement des enseignants et les rendez-vous de carrière. L'organisation des rendez-vous de carrière est très cadrée réglementairement, avec pour objectif de reconnaître la valeur professionnelle de l'enseignant et de favoriser son avancement dans la grille indiciaire de salaire. Quatre rendez-vous sont prévus : au 6^{e} échelon, 8^{e} échelon, pour l'accès à la hors classe et pour l'accès à la classe exceptionnelle.

Le déroulement de ce rendez-vous de carrière consiste en, une inspection de classe et un entretien. L'entretien entre l'inspecteur et l'enseignant porte sur « un retour sur l'inspection et sur la période écoulée » (annexe 31). Un compte rendu dont la trame est fixée nationalement est communiqué à l'enseignant (annexe 32). Celui-ci est composé d'un tableau de compétences issues du référentiel du professeur, l'inspecteur devant pour chaque item évaluer le niveau d'expertise de l'enseignant à l'aide de 4 critères : À consolider, satisfaisant, très satisfaisant, excellent.

À côté de ces rendez-vous de carrière, intervient un protocole d'accompagnement de l'enseignant par l'inspecteur (annexe 32). L'objectif de ce protocole est « *un accompagnement continu dans leur développement professionnel par les corps d'encadrement pour donner du sens à leur pratique et développer leur professionnalité* ». Dans ce texte de cadrage est évoqué très clairement le fait que cet accompagnement doit permettre l'évolution des pratiques didactiques et pédagogiques et qu'il est proposé dans le premier degré par l'inspecteur de l'éducation nationale de manière individuelle et collective.

Dans l'accompagnement collectif, la taille du collectif est évoquée : équipe pédagogique d'une école ou inter-degré à un niveau plus large que l'école. L'origine de l'accompagnement est soit interne à l'équipe : soit une demande formulée par les enseignants soit externe par le conseiller pédagogique ou l'inspecteur.
Les actions qui regroupent cet accompagnement sont les suivantes :

- Analyser des pratiques, améliorer la qualité des enseignements
- Faire évoluer les pratiques pédagogiques
- Définir les besoins de formation

L'accompagnement individuel peut-être déclenché par les deux mêmes voies : par l'enseignant ou l'inspecteur. Par contre les objectifs et les mises en œuvre sont différents. Les objectifs sont de :

- Consolider et développer les compétences professionnelles
- Remédier aux difficultés rencontrées par certains personnels
- Favoriser la mobilité professionnelle

Cet accompagnement se déroule sous la forme d'une visite de classe et d'un entretien, comme les entretiens de carrière mais peut avoir lieu à n'importe quel moment de la carrière de l'enseignant.

2) Comparaison PPCR et inspection

Si maintenant, nous comparons les deux modèles d'évaluation que sont l'inspection et le PPCR, nous constatons que les deux aspects actuellement présents dans l'inspection sont différenciés en deux dispositifs.

Cette évolution répond à une des conclusions de notre recherche, qui concerne l'importance de la reconnaissance du travail de l'enseignant. En effet, au sein du nouveau protocole d'évaluation cette reconnaissance devient l'enjeu des entretiens de carrière. C'est bien l'identité professionnelle qui sera abordée dans ce dispositif. Nous avons souligné dans notre recherche que c'est un des enjeux importants du côté des enseignants et négligé par les inspecteurs.

Nous avions vu que l'inspection n'était pas toujours perçue par les enseignants comme un dispositif de construction de nouvelles connaissances. Dans le PPCR, cela devient l'enjeu des accompagnements individuels et collectifs.

Ainsi les deux aspects du développement professionnel relèvent de deux actions bien distinctes, ce qui permet d'éclairer les enjeux plus efficacement que lorsque les deux étaient mélangés dans l'inspection. Nous avions vu que ce manque de clarté était une des limites de l'inspection, le nouveau protocole améliore également cet aspect.

3) Entretien de carrière versus inspection

Le déroulement de l'entretien de carrière est identique à celui de l'inspection ; ainsi l'impact des caractéristiques personnelles de l'inspecteur n'est pas plus contrôlé. L'instauration d'une relation bienveillante entre inspecteur et enseignant reste un préalable pour que l'entretien de carrière puisse atteindre ses objectifs. Nous avions vu comment

l'inspection pouvait impacter négativement l'identité professionnelle de l'enseignant ; l'entretien de carrière pourra produire ce même effet. Ce nouveau protocole n'améliore pas cette limite de l'inspection, voire la renforce puisque cette évaluation servira à l'inspecteur pour proposer ou non un avancement plus rapide de la carrière de l'enseignant. Ainsi cet entretien a donc un enjeu encore plus important que l'inspection puisque dès à présent cette évaluation aura une conséquence financière pour l'enseignant.

Les rendez-vous de carrière sont encore plus espacés que les inspections : quatre fois dans la carrière. L'espacement de cette reconnaissance professionnelle rend encore plus déterminant le relationnel bienveillant posé par l'inspecteur. En effet, la plus grande rareté de ces entretiens de carrière rendra ce dispositif encore plus important pour l'enseignant, d'autant plus si cet entretien de carrière est vécu comme une inspection châtiment, les conséquences sur l'identité professionnelle pourront être plus durables.

Si cette temporalité est plus espacée, elle sera plus équitable. En effet, elle devient imposée réglementairement à tous les inspecteurs. Ainsi tous les enseignants auront la même temporalité de rendez-vous de carrière. Un deuxième point d'équité est introduit au niveau des comptes rendus d'évaluation. Il devient fixé par l'institution et sera identique pour tous les enseignants, sans différence d'un département à l'autre.

Ces deux changements par rapport à l'inspection permettent de répondre à l'une des problématiques de l'inspection que nous avions soulevée : le manque d'équité entre les enseignants.

4) Accompagnement versus inspection

L'accompagnement collectif et individuel a pour objectif le développement professionnel des enseignants. On retrouve dans cette nouvelle approche les deux versants de la définition du développement professionnel de Jorro (2011) : une dimension individuelle et une dimension collective. Cette approche du développement professionnel semble donc plus complète que la précédente.

L'accompagnement selon ces nouvelles modalités est plus pertinent que la définition précédente des inspections. En effet, la place du collectif est affirmée comme une dynamique incontournable pour le développement professionnel de l'enseignant et nous avons vu dans notre recherche l'importance de cette ressource interpersonnelle.

De plus, l'organisation de cet accompagnement collectif permet de lier le travail de l'inspecteur, de l'institution et le travail du collectif enseignant. La modalité de mise en œuvre permet que ce dispositif se déroule au niveau d'une école *via* l'intervention de l'inspecteur mais aussi des conseillers pédagogiques. Cet accompagnement peut être un levier pour favoriser les interactions de ces différentes ressources. En particulier, nous

avons vu que les changements de classe, de niveau pourraient être à l'origine de modifications de pratique : l'accompagnement collectif peut être un levier pour mettre en place ces changements et les accompagner.

Plusieurs points vigilances semblent déjà se dessiner. Aucune temporalité, aucune modalité de travail n'est évoquée : c'est donc l'inspecteur qui définira le cadre de travail mais également les contenus. En effet, l'accompagnement peut avoir lieu soit sur demande de l'équipe, soit sur prescription de l'inspecteur. Cette modalité de l'accompagnement risque de renforcer davantage encore l'impact de la posture de l'inspecteur sur le développement professionnel de l'enseignant.

La vigilance porte aussi sur la nécessité, pour cet accompagnement collectif, d'inscrire son action dans la dynamique collective de l'école déjà existante et non de proposer un nouveau collectif qui se juxtaposerait aux autres collectifs. C'est d'autant plus important que cette juxtaposition existe déjà dans les écoles. Ainsi que nous l'avons mis au jour, en nous appuyant sur les travaux de Tardif et Lessard (1999), trois types de collectifs sont déjà présents dans une même école, avec des finalités différentes. Ces collectifs fonctionnent de façon parallèle, en particulier entre les concertations au niveau de l'école et celles menées dans les niveaux de classe.

Alors que nous avons constaté à partir de l'analyse de notre corpus le fort impact de la modalité Travail d'équipe dans les dispositifs privilégiant le travail entre enseignants du même niveau de classe, nous observons que cette modalité de travail n'est pas évoquée dans les textes.

L'accompagnement individuel dans son déroulé est très proche d'une inspection ou d'un rendez-vous de carrière. Par contre les objectifs sont clairement différents : approfondir les connaissances, développer les compétences de l'enseignant. Cet accompagnement aura une visée de formation mais également d'accompagnement de carrière puisqu'il doit permettre d'accompagner l'évolution de carrière des enseignants vers d'autres fonctions ou lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Cet accompagnement présente donc deux aspects différents qui étaient auparavant contenus dans les enjeux de l'inspection.

Le texte officiel ne prévoit pas d'articulation entre l'accompagnement individuel et collectif pourtant nous avons vu l'enjeu lié à ce que les différentes actions de l'inspecteur soient menées en cohérence pour réellement modifier la pratique de l'enseignant.

5) Conclusion

Au regard des résultats notre recherche, le PPCR semble résoudre des points faibles de l'inspection. Tout d'abord avec l'introduction d'une clarification des enjeux, mais également une certaine équité de traitement dans les entretiens de carrière est introduite. De plus,

nous avions mis en avant l'importance du travail collectif : il est maintenant constitutif du PPCR.

En revanche, nous avions souligné l'influence de la posture de l'inspecteur sur le développement professionnel de l'enseignant. Cet aspect est nettement renforcé dans le nouveau protocole, rendant l'évaluation des enseignants dépendante du profil de l'inspecteur, que cela soit dans les dispositifs mis en œuvre dans l'accompagnement individuel et collectif mais également à travers le relationnel posé dans les entretiens de carrière.

De plus, il existe des ressemblances importantes dans la mise en œuvre des inspections actuelles, le déroulement des rendez-vous de carrière et l'accompagnement individuel : dans ces trois cas il s'agit d'une visite de classe comportant un entretien.

Malgré des objectifs clairement différents, compte tenu de ces ressemblances de mises en œuvre, le risque persiste de reconduire des pratiques professionnelles anciennes de l'inspection dans les entretiens de carrière comme dans les accompagnements individuels si les inspecteurs ne sont pas eux-mêmes accompagnés dans l'évolution de leur professionnalité.

Sans entrer dans le domaine des préconisations, qui ne relève pas directement de celui circonscrit par le périmètre d'une thèse, il convient cependant de noter la nécessité d'études ultérieures pour appréhender de manière rigoureuse une modélisation des contenus d'entretien mais également des observables de situation de classe, en fonction des différents dispositifs concernés. Pourtant rien n'est évoqué dans les textes institutionnels. Il semble donc nécessaire qu'une réflexion identifiant des protocoles pour ces deux nouvelles modalités de travail soient conduite. À défaut, la mise en place du PPCR n'apportera aucune amélioration dans l'accompagnement du développement professionnel des enseignants.

. Conclusion

Dans cette recherche, nous souhaitions investir la question de l'amélioration de la professionnalité de l'enseignant du premier degré par la formation. Nous avons choisi de traiter cette question *via* les différentes activités et modalités d'accompagnement possibles issues du milieu quotidien de travail de l'enseignant.

Nous nous sommes placée du point de vue de l'enseignant pour appréhender de façon globale son environnement afin d'étudier les ressources qu'il mobilise réellement et d'analyser la manière dont il les utilise pour modifier et faire évoluer sa professionnalité.

La première visée de cette thèse était d'identifier un processus permettant l'évolution des composantes de la professionnalité de l'enseignant. Nous avons utilisé comme indicateur la construction de nouvelles connaissances professionnelles en nous référant à la classification des savoirs enseignants de Cross (2010).

La seconde visée concernait la compréhension des interactions de l'enseignant avec son environnement afin d'identifier les éléments pouvant favoriser l'évolution de ses compétences professionnelles.

Pour y parvenir, nous avons d'abord réalisé une pré-enquête à l'aide d'un questionnaire pour mieux circonscrire les différentes composantes du milieu professionnel de l'enseignant sollicitées dans l'évolution de ses compétences professionnelles. Puis pour l'enquête principale, nous avons mené des entretiens avec des enseignants d'école élémentaire et des inspecteurs du premier degré. Le contenu des entretiens avec les enseignants était structuré en épisodes abordant nos deux problématiques ; d'abord la description d'une modification de pratique pour mettre en exergue le processus de développement professionnel puis une description de l'utilisation par les enseignants de leurs ressources interactionnelles de leur milieu professionnel.

Les entretiens avec les inspecteurs étaient également structurés en épisodes, centrés sur leurs différentes missions, en particulier celles conduites en direction des enseignants. En croisant les données issues des entretiens avec les enseignants et celles issues des entretiens avec les inspecteurs, nous avons confronté leurs différents points de vue et leurs interactions professionnelles. Ainsi, nous avons mieux compris les enjeux liés au déroulement des inspections, aux formations et aux prescriptions des inspecteurs.

Pour traiter ce matériau, nous avons conçu un outil d'analyse à partir d'un cadre théorique empruntant des concepts à la didactique professionnelle et à la sociologie. Le

cadre général a été élaboré à partir du modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) et de la définition du développement professionnel de Jorro (2011).

L'analyse des données a été menée autour de trois questions de recherche constitutives de notre problématique :

<u>Question de recherche 1 :</u> Par quel processus et avec quelles ressources, l'enseignant modifie-t-il sa pratique professionnelle ?

Concernant le processus de construction de nouvelles connaissances, les résultats avancés dans la thèse peuvent se synthétiser en trois points :

- Le processus de construction d'une nouvelle connaissance se structure en trois étapes, quels que soient la nature de la connaissance construite et l'enseignant la construisant : un temps pour le déclenchement du changement, un temps de latence avant que le changement ne s'opère et un temps pour la conception et l'élaboration de la nouvelle connaissance.
- Ces étapes ne se déroulent pas de la même façon pour tous les enseignants : la nature des ressources utilisées peut être différente ; il peut s'agir de l'institution, des élèves, de l'inspecteur, des collègues, ou / et du travail personnel. La manière d'utiliser les connaissances issues de ces ressources peut varier. Elle peut prendre la forme d'une application de cette connaissance dans leur pratique de classe ou d'une adaptation de cet apport en fonction de leurs connaissances, ou encore d'une re-conception complète d'une connaissance à partir de celle de la ressource. De même, la durée du processus de construction d'une nouvelle connaissance peut varier. Le temps de latence entre la prise de conscience de la nécessité de changement de pratique et le changement réel peut être différent : immédiat ou différé, parfois de plusieurs années.
- Certaines ressources de l'environnement sont plus particulièrement sollicitées à un moment précis du processus : le déclenchement d'un changement de pratique est majoritairement provoqué par l'institution ou les élèves, alors que la conception d'une nouvelle connaissance s'appuie plutôt sur le travail personnel de l'enseignant et ses échanges avec ses collègues.

Concernant la mobilisation des ressources, les résultats avancés dans notre travail de recherche peuvent se résumer en quatre points :

- Des ressources différentes sont sollicitées au cours d'un même processus de construction de connaissance.

- Une corrélation entre les ressources intervenant dans un même processus de changement de pratique permet de définir une typologie de processus possibles :
    - Un type de processus ne sollicitant qu'une ressource que cela soit dans le déclenchement du changement ou dans sa construction. Dans ce cas, trois cheminements différents sont possibles (Schéma 22) : soit la seule ressource utilisée est le travail personnel, soit il s'agit uniquement de l'interaction avec l'inspecteur, soit exclusivement de l'échange avec les collègues.

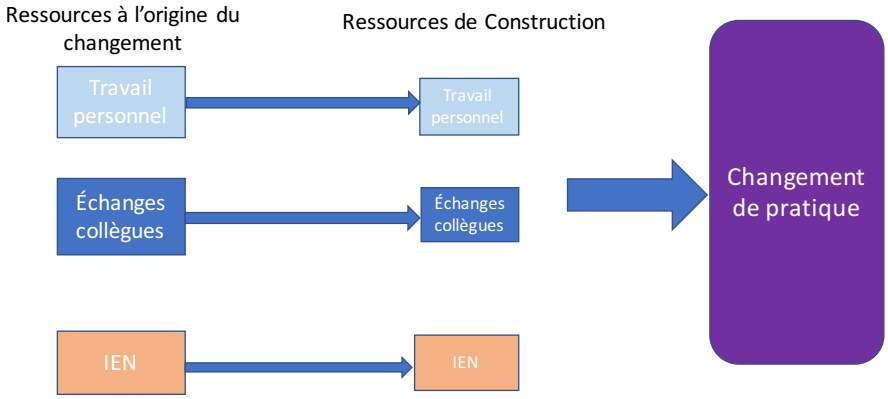


Schéma 22 : Processus de construction sollicitant une seule ressource.

    - Un type de processus sollicitant deux ressources de nature différente (Schéma 23) : une ressource lors du déclenchement du changement, une autre lors de la construction de la nouvelle connaissance. Dans ce cas précis, il existe quatre cheminements possibles :

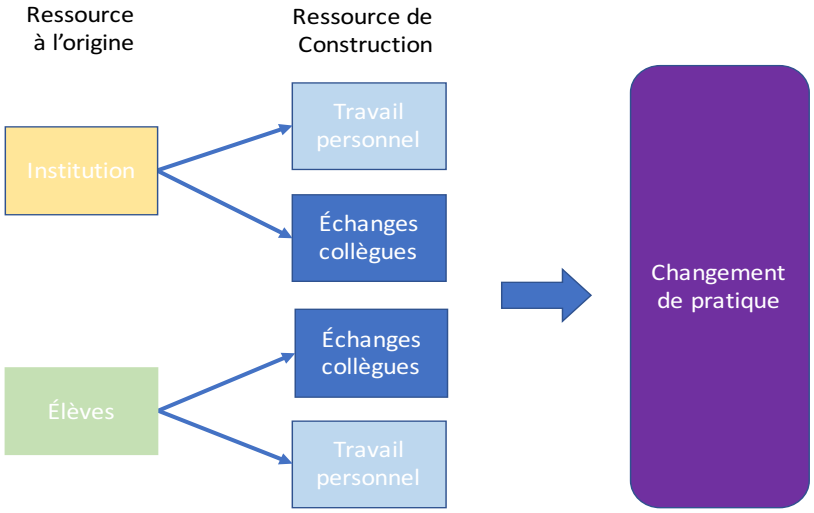


Schéma 23 : Processus de construction de connaissances utilisant deux ressources différentes.

- Certaines ressources de l'environnement sont plus particulièrement à l'origine de la construction d'un type de connaissance. L'institution est plus souvent à l'origine d'un changement dans les connaissances pédagogiques transversales de l'enseignant (selon la classification de Cross, 2010) comme par exemple les modalités d'organisation de la classe, la durée des séances d'enseignement, la nature des supports. En revanche, le travail personnel (recherches personnelles) permet davantage le déclenchement d'acquisition de connaissances concernant les stratégies d'enseignement spécifiques à des disciplines (démarches d'enseignement de l'orthographe, méthode de lecture, d'apprentissage du répertoire additif). L'inspecteur et les échanges entre enseignants sont deux ressources influençant le déclenchement de construction de la même façon quel que soit le type de connaissances.
- Les ressources interagissent entre elles de deux façons :
    - Cette interaction peut permettre de développer la diffusion de nouvelles connaissances auprès de plus d'enseignants. Ainsi les prescriptions de l'institution peuvent influencer la pratique de classe de l'enseignant par voie directe, mais aussi par trois autres voies indirectes. Dans ce cas, elles sont relayées par l'intermédiaire d'autres ressources : le collectif enseignant ou l'inspecteur, ou encore, par les deux successivement. L'échange entre enseignants peut également favoriser l'impact de la ressource Inspecteur par la diffusion au sein de collectifs des prescriptions de l'inspecteur.
    - Certaines ressources peuvent intervenir en s'agrégeant à d'autres ressources, améliorant ainsi leur fonctionnement. Par exemple, l'institution par l'intermédiaire de dispositif de travail peut favoriser le fonctionnement des collectifs enseignants qui deviennent alors plus efficaces pour la conception de nouvelles connaissances.

<u>Question de recherche 2</u> : Comment les relations interpersonnelles constituent-elle un environnement qui influence l'évolution des pratiques ?

Les résultats de notre recherche peuvent être structurés en deux points selon le type de relations interpersonnelles avec : (i) le collectif enseignant, (ii) le travail de l'inspecteur à travers les formations, l'inspection de classe et ses prescriptions.

Si le collectif enseignant était déjà identifié comme un puissant levier dans le changement de pratiques, nous avons apporté une précision sur les éléments de sa

composition qui permettent cette efficacité. En effet, le collectif regroupant les enseignants d'un même niveau de classe apparaît particulièrement efficace pour modifier les pratiques professionnelles. Un autre point intéressant mis au jour dans cette recherche est l'influence du niveau de classe : les enseignants de cycle 2 développent plus ce type de collectif et en particulier dans les classes de CP que ceux de cycle 3. Ce travail entre enseignants du même niveau de classe est même parfois institutionnalisé par les enseignants eux-mêmes quand le niveau de collaboration entre les enseignants est élevé. Les enseignants développent là leur façon bien à eux d'exercer leurs missions, ils exercent leur style (Clot, 2014). Cette capacité à inventer des moyens d'agir permet à la fois aux enseignants de retrouver le plaisir au travail par cette stimulation intellectuelle et de ressentir l'impression de faire un « bon » travail (Lantheaume et Hélou, 2015).

Nous avons également mis au jour les conditions dont dépend l'efficacité du collectif de travail. En effet, son fonctionnement est dépendant de facteurs propres aux enseignants ; à la composition du groupe et parfois aux prescriptions secondaires. Ainsi un collectif se développerait de manière optimale si l'institution et la formation initiale le valorisent, si le collectif est encouragé par la directrice ou le directeur de l'école d'affectation, et si celui-ci est constitué de façon durable d'enseignants ayant un profil professionnel proche. Ce profil commun est constitué à la fois d'un partage de valeurs, de concepts sur l'enseignement, mais également d'une expérience professionnelle similaire en nombre d'années d'exercice, quel que soit le niveau de classe concerné.

Dans l'analyse du fonctionnement du collectif enseignants, nous avons également identifié des limites à son influence sur la pratique quotidienne de l'enseignant et sur le développement professionnel des enseignants. Au niveau de la pratique de classe, le collectif enseignant peut provoquer deux types de tensions: une tension entre « faire comme ses collègues » et être libre de ses actes en classe, mais également une tension entre « faire comme ses collègues » et prendre en compte les élèves de sa classe. Au niveau du développement de nouvelles compétences professionnelles, cette ressource peut limiter l'influence des autres ressources en créant un environnement professionnel « hermétique » replié sur lui-même. Dans ce cas, le collectif se suffit à lui-même et considère tous les autres paramètres du milieu professionnel comme des « intrus ».

Les formations, comme les inspections, peuvent conduire à des changements des constituants de la professionnalité des enseignants. Les formations le peuvent grâce à des modalités adaptées aux attentes des formés. Cette influence se fait soit directement par l'intermédiaire de l'inspecteur menant lui-même les formations, soit par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques de sa circonscription.

L'effet de l'inspection peut se concrétiser à deux moments différents : soit la préparation de l'inspection entraîne une modification de la pratique de classe, soit l'entretien avec l'inspecteur permet à l'enseignant de construire de nouvelles connaissances.

Certes, la préparation de l'inspection consiste souvent en une sur-préparation de la séance de classe motivée par l'évaluation et qui peut conduire à une « mascarade» (Rayou et van Zanten, 2004). Pourtant le croisement de données nous a permis d'identifier le fait que le travail accompli par l'enseignant dans le but de « paraître » un bon enseignant, lui permettait d'inscrire des changements de pratique dans la durée. Ces changements peuvent être des outils professionnels plus efficients (progressions, programmations), des changements dans le rythme de travail, des stratégies d'enseignement plus efficaces (grâce à l'approfondissement de séances pour l'inspection, puis dans la durée). Les changements de composantes de la professionnalité de l'enseignant lors de l'entretien avec l'inspecteur sont dus aux apports de connaissances de l'inspecteur.

Ces deux moments permettent à l'inspecteur d'influencer la professionnalité des enseignants mais il peut également le faire à travers ses actions quotidiennes, en particulier par voie indirect qu'il mène en direction des directeurs d'école – que cela soit lors des régulations de fonctionnement de l'école, des réunions de directeurs ou lors des groupes de travail.

Question de recherche 3 : À quelles conditions, les activités professionnelles de l'inspecteur peuvent-elles influencer les changements de pratique de l'enseignant ?

L'influence de la formation sur les changements de pratique dépend de l'adéquation entre les modalités de formation posées par l'inspecteur et les attentes des enseignants. Cependant, tous les enseignants n'ont pas les mêmes attentes. Il en est de même des inspections ; leur influence sur le changement de professionnalité dépendant à la fois de la posture de l'inspecteur et de l'adéquation entre les enjeux poursuivis par les inspecteurs et des attentes des enseignants.

L'inspecteur ne se limite pas à relayer les prescriptions de l'institution, il les modifie, les complète ; ce sont des prescriptions primaires secondes. Ces prescriptions se fondent davantage sur ses convictions que sur les besoins de son terrain d'exercice.

Les contenus des prescriptions véhiculées par les inspecteurs diffèrent donc sensiblement, tout comme leurs façons d'agir. Selon leur style, l'influence sur les pratiques des enseignants est différente. Les éléments constitutifs du profil de l'inspecteur susceptibles de favoriser le changement de professionnalité des enseignants se situent à trois niveaux, élaboratif, organisationnel et communicatif.

Tout d'abord, l'inspecteur élabore ses propres prescriptions. Ces choix d'axes de travail influencent les pratiques des enseignants, même si ce n'est pas la source d'influence la plus importante (environ 10% des changements de connaissances professionnelles des enseignants). Sur le plan organisationnel, la programmation cohérente de l'action de l'inspecteur contribue à l'efficacité de son action. En effet, son action est plus efficace si elle est constituée de différentes activités cohérentes entre elles et avec des objectifs récurrents. Sur le plan de la communication entre l'inspecteur et l'enseignant, le fait que celle-ci soit la plus directe possible, accroît son effet sur le développement professionnel de l'enseignant et l'analyse des entretiens montre que le facteur « charisme de l'inspecteur » est un facteur d'optimisation de son action.

Le choix d'aborder l'amélioration de la professionnalité enseignante en prenant en compte l'environnement professionnel dans son ensemble nous a permis de comprendre à la fois le fonctionnement du processus de développement professionnel, mais surtout d'appréhender les interactions possibles entre les différentes ressources de l'environnement susceptibles – et permettant – de favoriser cette évolution. Cependant cette approche globale présente des limites.

Le travail personnel de recherche et de réactualisation des connaissances apparaît comme une ressource importante pour le développement professionnel des enseignants en particulier dans l'élaboration d'une nouvelle connaissance (cette ressource est utilisée dans 63% des cas). Cependant, nous n'avons pas analysé de façon approfondie son fonctionnement dans le cadre de cette étude.

Il serait intéressant, pour mieux comprendre son influence sur l'évolution des compétences des enseignants, d'approfondir son fonctionnement dans quatre directions. Tout d'abord en le quantifiant en durée et en fréquence. La deuxième direction consisterait à analyser les différentes modalités de ce travail personnel (recherche personnelle sur manuel, sur blog internet, analyse de leur pratique). Le dernier point serait d'étudier comment il se distribue entre les différentes composantes de la polyvalence de l'enseignant : le travail personnel est-il identique dans toutes les disciplines, en fonction de la formation initiale et continue suivie par l'enseignant ?

La ressource Élèves permet de déclencher des modifications de pratique de l'enseignant et dans une moindre mesure d'évaluer si un changement de pratique est pertinent. Néanmoins son influence semble en deçà de ce qu'on pourrait attendre de cette ressource : cette ressource déclenche 30 % des changements de pratique et sert de critère d'évaluation des changements de pratique de l'enseignant dans 22% des cas. En effet, la

finalité de tout le travail enseignant est la construction de connaissances des élèves. On pourrait donc s'attendre à ce que cette ressource influence davantage les modifications des composantes de la professionnalité de l'enseignant. Dans cette recherche, nous n'avons pas approfondi le fonctionnement de cette ressource. Afin de mieux comprendre l'influence de cette ressource sur la construction des compétences des enseignants, il serait nécessaire d'identifier d'une typologie de leviers qui permettent à partir de la ressource Élèves d'influencer le travail de l'enseignant.

L'ensemble des résultats de cette thèse et des prolongements à venir sont susceptibles d'enrichir une réflexion tant au niveau de la construction de la professionnalité de l'enseignant que de celle de l'inspecteur.

Une partie de cette recherche se fonde sur la mise en relation des pratiques des enseignants et des inspecteurs. Ainsi, nous avons établi l'existence d'une influence du travail de l'inspecteur sur les pratiques de classe des enseignants. Nous avons identifié des leviers et des facteurs favorisant cette influence : la cohérence de son activité pédagogique et son profil charismatique. Cependant, la manière dont les entretiens semi-directifs ont été conduits ne nous ont pas permis de mesurer le poids respectif de chacun de ces facteurs ni de quantifier cette influence. Cela permettrait d'aller vers une remise en cause d'une représentation selon laquelle pour les enseignants la réussite des apprentissages reposent sur le « charismatique » de l'enseignant, notion qui mériterait un approfondissement théorique dans un autre cadre.

Un prolongement de cette recherche pourrait ainsi être une mise en regard de chaque activité de l'inspecteur avec la pratique de tous les enseignants placés sous sa responsabilité. Ainsi, nous pourrions identifier les activités, dans l'action de l'inspecteur, qui contribuent le plus à des changements de compétences et celles qui ont le moins d'influence. Cette évaluation des différentes activités partie prenante de l'action générale de l'inspecteur pourraient faire l'objet d'une analyse qualitative et quantitative à grande échelle, s'appuyant sur des entretiens semi-directifs conduits avec tous les enseignants de plusieurs circonscriptions.

Au terme de cette recherche, il nous apparaît que notre méta-hypothèse initiale fondée sur les caractéristiques de l'enseignant du premier degré nous conduit à mettre en évidence une nouvelle hypothèse de recherche concernant le développement professionnel de l'inspecteur lui-même.

Si notre recherche a permis de mettre en exergue l'importance des interactions entre les ressources, il apparaît que c'est une piste à approfondir du point de vue de l'inspecteur. En effet, au sein de son action, nous avons vu qu'il pouvait favoriser le rôle

des autres ressources, en particulier le fonctionnement du collectif enseignant et la transmission des connaissances de l'institution. Il serait intéressant d'analyser plus avant ces interactions afin d'identifier plus précisément les facteurs favorables à leur fonctionnement.

. Bibliographie

Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, *124*, 39-49.

Alin, C. (2010). *La Geste Formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, *35*(1), 25-41.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*, 85-93.

Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). Bruxelles De Boeck Supérieur.

Altet, M. et Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G. et Saujat, F. (2002). Les collectifs de travail. *Les cahiers pédagogiques*, *406*, 16-18.

Ardoino, J. (2006). *Vocabulaire de psychosociologie, référence et positions*. Édition Érès

Baillat, G, Espinoza, O. et Vincent, J. (2001). Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Reims* : IUFM de Champagne-Ardenne.

Baillat, G., Espinoza, O. et Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, *133,*123-136.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory Englewood Cliffs*. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris : Presses Universitaires de France.

Barone, T., Berliner, D., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). A future for teacher education: Developing a strong sense of professionalism. *Handbook of research on teacher education*, *2*, 1108-1149.

Barrère, A., Saujat, F. et Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien avec Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. *Recherche et formation*, *57*, 89-101.

Barus-Michel, J. (2013). *Vocabulaire de psychosociologie. Toulouse :* Érès.

Blanchet, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, *94*, 73-91.

Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse [La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe]. *Revue française de pédagogie*, *105*(1), 83-119.

Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Éducation permanente*, *128*, 27-35.

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, *136*(3), 101-109.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie, 36*, 273-294.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, *126*, 7-110.

Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, *2*, 67-82.

Bulea, E. et Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, *1*(1), 43-60.

Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 55-78.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^{e} siècle? *Savoirs*, *5*, 9-50.

Catach, N. (2011). L'orthographe, collection «Que sais-je ?», n° 685. Paris : PUF (première édit. 1978).

Champy, P. et Étévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Retz.

Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Éducation et formation*, *293*, 137-149.

Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris : De Boeck Supérieur.

Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charnay, R, Guillaume, J.-C., Douaire et Valentin, D., (2002). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes, cours préparatoire.* Paris : Hatier.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, *1*(1), 83-93.

Clot, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. et Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, *1*, 1-2.

Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P. et Schwartz, Y. (2005). Analyses du travail et formation : Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. *Éducation permanente*, *165*, 139-160

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles. École/Collège*. Paris : Delagrave.

Colomb, J., Charnay, R., Douaire, J., Valentin, D. et Guillaume, J.-C. (2005). *Ermel - Apprentissages numériques et résolution de problèmes CP Ed. 2005*. Hatier.

Combessie, J.-C. (2010). *La méthode en sociologie*. Paris : La découverte.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. 172*, 85-129.

Cross, D. (2010). Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant. *Éducation et Didactique*, *4*(3), 39-60.

Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants*. Clermont Ferrand : Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.

Daguzon, M. et Goigoux R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. *Les Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*.

Day, C. (1993). The importance of learning biography in supporting teacher development: empirical study. In C. Dayy, J., Calderhead et P. Denicolo (dir), *Research on teacher thinking: Understanding professional development*, London: Falmer Press (pp. 221-232).

Develay, M. (1995). Apprentissage, enseignement, formation. *Revue EPS*, *1*(72), 2-6.

Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, *28*(1), 76-105.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation.* Paris : Presses Universitaires de France.

Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue* (5e édition). Paris : La Découverte.

Durpaire, J.-L., Guerin, J.-C. et Jardin, P. (2003). *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire* (rapport public). Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. Consulté à l'adresse http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000595/index.shtml

Durpaire, J.-L. et Mégard, M. (2010). *Le nombre au cycle 2*. Scéren. Consulté à l'adresse https://www.reseau-canope.fr/notice/le-nombre-au-cycle-2.html

Ferrier, J. (1999). L'évaluation des maîtres des écoles primaires. *Recherche et Formation*, *30*(1), 101-120.

Fontaine, S. (2011a). Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). Devenir enseignant. Parcours et formation. Paris, France : Armand Colin.

Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). Devenir enseignant. Parcours et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(1), 191-192.

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, *67*, 105-116.

Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris : De Boeck Supérieur.

Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000, 20*(3), 13-33.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 3-32.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, *138*,125-134.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, *1*(3), 47-69.

Guigue, M. (1998). Autour du mot « pratique ». *Recherche et Formation*, *27*(1), 115-122.

Gutnik, F. (2002). Stratégies identitaires, dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*, *41*(1)*,* 119-130.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles. *Cahiers pédagogiques*, *435*, 45-57.

Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and teaching*, *1*(2), 193-211.

Jarousse, J.-P., Leroy-Audouin, C. et Mingat, A. (1997). Les inspections primaires de l'Education nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. *Revue française de pédagogie*, *118*, 5-25.

Jaubert, M. et Rebière, M. (1997). Formation professionnelle et formation disciplinaire: un exemple en didactique du français. *Spirale*, *HS 2,* 253-261.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2010). Forme scolaire et genres professionnels: une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP. *Travail et formation en éducation*, [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 17 juin 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://tfe.revues.org/1189

Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance ?* Paris : De Boeck Supérieur.

Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*, *31*(1), 101-112.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, *1*, 69-86.

Keiny, S. (1996). A community of learners: promoting teachers to become learners. *Teachers and Teaching*, *2*(2)*,* 243-272.

Klette, K. (1997). Teacher Individuality, Teacher Collaboration and Repertoire-Building: some principal dilemmas. *Teachers and Teaching*, *3*(2)*,* 243-256.

Lang, V. (1995). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Lantheaume, F et Hélou, C. (2015). *La souffrance des enseignants, Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris : Presses Universitaires de France.

Le Boterf, G. (1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte? Quelles conséquences pratiques. *Actes des Journées d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international*, 45-61.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, *5*(1)*,* 58-78.

Lefeuvre, G. (2010,a). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, [En ligne], 6 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2011. URL : http://tfe.revues.org/1523.

Lefeuvre, G. (2010, b). Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. *Spiral-E- Revue de Recherches en Education, supplément électronique au n°53, 39-52.*

Lefeuvre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives. Recherches en éducation*, *5*(11)*,* 277-314.

Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, *24*(2), 379-406.

Léonard, F. (2005). Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation. Une approche webérienne du pouvoir des enseignants. *Recherches et éducations*, [En ligne], 10 | 2005, mis en ligne le 15 octobre 2008. URL : http://rechercheseducations.revues.org/366

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Education et didactique*, *7*(1), 147-164.

Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, *1*, 59-77.

Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher Development in Professional Practice Schools. *Teachers College Record, 92*(1), 105-22.

Maggi, B. (2015). *Interpréter l'agir. Un défi théorique*. Paris : Presses universitaires de France.

Magnusson, S., Krajcik, J. et Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome et N. Lederman (dir). *Examining pedagogical content knowledge (*pp. 95-132). Boston, MA: Kluwer Press.

Malet, R. (1999). La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique. *Spirale*, *24*, 31-53.

Malet, R. (2005). Introduction de Bliez-Sullerot, N. et Mével, Y. *Récits de vie en formation : l'exemple des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Malet, R. (2010). *Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts dans l'espace francophone. Présentation*. Lyon : ENS Éditions.

Marcel, J.-F. (2000). Les pratiques d'inspection dans l'enseignement primaire : discours croisés d'inspecteurs et d'inspectés. Consulté à l'adresse http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L254.htm

Marcel, J.-F. (2009). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, *5*(11), 157-159.

Marcel, J.-F. et Murillo, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *21*. http://doi.org/10.4000/questionsvives.1507

Marcel, J.-F. (2002). Note de synthèse : Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 135-170.

Marin, B. (2016). *Lire pour écrire. L'écriture miroir de la lecture*. Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS). https://doi.org/http://hdl.handle.net/11143/10232

Marin, B. et Berger, D. (2017). Les actes en ligne du Printemps de la recherche en ESPE 2015 | Site du Réseau national des ÉSPÉ. Consulté à l'adresse http://www.reseau-espe.fr/actualites/les-actes-en-ligne-du-printemps-de-la-recherche-en-espe-2015

Marin, B. et Rey, B. (2012). *La formation aux questions d'autorité*. ENS Éditions.

Masselot, P. et Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, *56*, 15-32.

Mathey-Pierre, C. et Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation*, *19*(1), 137-148.

Mayen, P. et Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. Les évolutions de la prescription. Actes du 27e congrès SELF, Aix en Provence.

Méard, J. et Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, *2,* http://tfe.revues.org/index718.htlm

Merlin, M. (2009). Foucault, le pouvoir et le problème du corps social. *Idées économiques et sociales*, *1*, 51-59.

Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. et Paquay, L. (Ed.) (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

Morandi, F. (1997). Dynamique de modélisation dans la formation des maitres. *Spirale*, HS *2*, 93-126.

Mosconi, N. et Heideiger, N. (2003). Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité. *Revue française de pédagogie*,*142*, 45-53.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : Des documents et des communications* (9e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Mugny, G. et Perret-Clermont, A.-N. (1976). Conflit de centrations et progrès cognitif. *Bulletin de psychologie*, *321*, 199-204.

Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation* (pp. 140-159). Bruxelles : De Boeck.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales, Sociologies. *Théories et recherches, URL: http://sociologies. revues. org/index993. html*.

Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue: tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités, 8*(2), 115-149.

Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, P., Toussaint, P. et Bonneau, G. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.). *L'enseignant : un professionnel* (pp. 119-144). Québec : Presses Universitaire du Québec.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, *56*, 81-93 ;

Pastré, P.,Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, *154*, 145-198.

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants. Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel? *Recherches et éducations*, *7*, 69-84.

Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire? *Recherche et Formation*, *35*(1), 9-23.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, *390*, 42-45.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui? *Questions Vives. Recherches en éducation*, *5*(11)*,* 259-275.

Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, *71.*

Prairat, E. et Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(3), 587-615.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?* Paris : Bayard Jeunesse.

Rayou, P. et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, *23*, 79-90.

Ria, L. et Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Recherches et éducations*, *1*, 105-119.

Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Éditions Flammarion.

Sardella, L.-P. (1988). Des conférences d'instituteurs aux demi-journées pédagogiques : une intuition détournée. *Recherche et Formation*, *3*(1)*,* 19-34.

Saujat, Frédéric. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son« sosie » de son expérience... *Le préscolaire en question: questions sur les pratiques*, *7*(1)*,* 107-117.

Saujat, Frédéric. (2005). Conférence : « Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale ». IUFM Aix-Marseille.

Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, collections Formation des maîtres.

Sénore, D. (1999). *L'inspecteur, le maître et les élèves du pacte a l'alliance : pour une construction identitaire et une éthique de l'acte d'inspection*. Lyon 2.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15(2),* 4-14.

Si Moussa, A. (2000). Les rapports d'inspection du premier degré, contenus et finalités : un exemple à La Réunion. *Revue française de pédagogie*, *133* (1)*,* 75-86.

Starck, S. (2009). *Administrer et enseigner : quel travail à l'interface? : inspecteurs et enseignants dans le premier degré*. Lille 3.

Starck, S. (2010). L'évaluation des professeurs des écoles. Quatre régimes de l'activité d'inspection. *Recherche et formation*, *64*, 157-167.

Suchaut, B. (2012). L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. In *Conférence sur l'évaluation*, février 2012, Grenoble, France.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *6*(18), 129-140.

Taoboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E.-M. LiLPsky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (pp.43-83). Paris : Presses Universitaires de France.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Presses Universitaires Laval.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, *23*(1), 55-69.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.

Valot, C. (2006). *Conférence sur la métacognition. Séminaire doctoral de didactique professionnelle*. Paris : CNAM.

Vergnaud, G. (1999). À quoi sert la didactique. *Sciences humaines*, *24,* 49-51.

Vergnaud, G. (2001). La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. Actes du Colloque du GDM 2001.

Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation, Actes du colloque « Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation ». *Les cahiers de Beaumont*, *53*, 63-70.

Vermersch, Pierre. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, *160*(3), 71-80.

Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., Viron, F. et Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *38*(1), 25-44.

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. 3e congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles, mars 2004.

Vinatier, I. (2013). *La didactique professionnelle et le travail de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, Isabelle et Pastré, P. (2007). Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, *56*, 95-108.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, *3*, 243-272.

Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

van Zanten, A. (2004). Les politiques éducatives entre le dire et le faire : L'école en débat : quelles politiques pour l'éducation. *Sciences humaines*, *153*, 30-32.

van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Zeichner, K. G. et Gore, Y. (1990). Teacher socialization. In M. Haberman et J. Silula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp 329-348). New York: MacMillan.

Rapports institutionnels de l'Éducation nationale

- Circulaire de rentrée 2015, circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015 (2015). Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301.
- L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire, juin 2003. Durpaire J.-L., Guerin J.-C., Jardin P.
- L'évaluation des enseignants, avril 2013. Doriath B., Montaigu R. Poncelet Y., Richon H-G.
- Des ressources pour faire classe, le nombre au cycle 2, Scéren, 2010, Jean-Louis Durpaire, Marie Mégard.

. Table des graphiques

Graphique 1 : Classement des ressources citées par les enseignants comme levier de leur développement professionnel 81
Graphique 2 : Ressources du développement professionnel des enseignants 82
Graphique 3: Ressources les moins utilisées par les enseignants 83
Graphique 4: Classement des ressources utilisées par les enseignants stagiaires..... 85
Graphique 5 : Ressources les plus utilisées par les stagiaires 86
Graphique 6 : Ressources les moins utilisées par les stagiaires 87
Graphique 7 : Principales ressources utilisées par les enseignants 87
Graphique 8 : Différents types de connaissances construites 93
Graphique 9 : Origine des changements de pratique des enseignants 98
Graphique 10 : Ressources utilisées pour la construction des connaissances..... 105
Graphique 11 : Comparaison des ressources à l'origine et utilisés lors de la construction du changement..... 115
Graphique 12 : Ressources utilisées pour construire la connaissance selon l'origine du changement..... 116
Graphique 13 : Répartition des enseignants dans les différents régimes d'inspection ... 151

. Table des tableaux

Tableau 1 : Typologie du travail de préparation en fonction du rapport au support de l'enseignement de L. Leroyer 46
Tableau 2: Organisation des entretiens dans les circonscriptions et les écoles 75
Tableau 3 : Nombre d'enseignants selon les étapes du développement professionnel ... 75
Tableau 4 : Description de la population enseignante 76
Tableau 5 : Modèle de tableau de synthèse des ressources utilisées par les enseignants 79
Tableau 6 : Classement des ressources utilisées par les enseignants (en pourcentages) 81
Tableau 7 : Les principales ressources des enseignants..... 82
Tableau 8 : Ressources de rang 4 et 5 83
Tableau 9 : Ressource utilisée selon le cycle d'exercice de l'enseignant 84
Tableau 10 : Ressource utilisée selon le stade de développement de l'enseignant 84
Tableau 11: Ressources utilisées par les enseignants stagiaires 85
Tableau 12: Connaissances professionnelles des enseignants d'après la classification de Cross (2010)..... 92
Tableau 13: Nature des connaissances modifiées..... 93
Tableau 14 : Types des connaissances construites selon les circonscriptions des enseignants (en pourcentage)..... 94
Tableau 15 : Ressource à origine des changements de pratique des enseignants..... 98
Tableau 16 : Nature de la connaissance construite selon la ressource utilisée..... 103
Tableau 17 : Ressources utilisées pour la construction de la nouvelle connaissance.... 105
Tableau 18 : Rapports à la ressource des enseignants 108
Tableau 19 : Rapport à la ressource selon les catégories de connaissances professionnelles 109
Tableau 20 : Ressource utilisée pour l'évaluation du changement de pratique 110
Tableau 21: Comparaison des ressources utilisées à l'origine et lors de la construction de la connaissance..... 114
Tableau 22 : Lien entre les ressources utilisées dans l'origine et la construction du changement..... 116
Tableau 23: Ressources à l'origine des changements de pratique en fonction des phases de développement de l'enseignant..... 119

Tableau 24: Ressources utilisées lors de la construction de la nouvelle connaissance selon les phases de développement des enseignants 119
Tableau 25 : Utilisation des ressources pour l'évaluation du changement selon la phase de développement de l'enseignant 119
Tableau 26 : Rapport à la ressource des enseignants selon leur phase de développement 120
Tableau 27: Indicateurs caractérisant les collectifs enseignants 124
Tableau 28 : Niveaux de collaboration de Garcia et Lefeuvre (2011) 124
Tableau 29: Types de groupe par circonscription et par école 125
Tableau 30: Evaluation du travail collectif par école et par cycle 130
Tableau 31 : Régimes d'inspection d'après MARCEL (2009) 138
Tableau 32 : Evaluation des inspections par les enseignants 141
Tableau 33 : Caractéristiques des différents régimes d'inspection 142
Tableau 34: Evaluation des inspections selon l'évaluation des enseignants sur les collectifs enseignants 142
Tableau 35 : Profils des enseignants de la catégorie l'inspection formation 145
Tableau 36: Profils des enseignants des inspections jugement 146
Tableau 37 : Profils des enseignants relevant des inspections « reconnaissance » 147
Tableau 38 : Profils des enseignants des inspections « neutres » 148
Tableau 39 : Pourcentage des différentes catégories de régimes d'inspection 148
Tableau 40 : Critères de réussite d'une formation 157
Tableau 41: Position des inspecteurs sur l'enseignement de l'orthographe 162
Tableau 42 : Position des inspecteurs sur l'utilisation de fichiers au cycle 2 171
Tableau 43 : comparaison des prescriptions des inspecteurs sur l'orthographe aux prescriptions primaires 179
Tableau 44 : Axes de travail des inspecteurs 181
Tableau 45 : Comparaison des axes de travail des inspecteurs 184
Tableau 46 : Origines des axes de travail des inspecteurs 185
Tableau 47: Profil des inspecteurs 191
Tableau 48 : Différentes tâches de l'inspecteur 192
Tableau 49: Organisation des circonscriptions selon les inspecteurs 195
Tableau 50: Importance des pôles pédagogiques et institutionnels selon les inspecteurs 196
Tableau 51: Communication mise en place par les inspecteurs 201
Tableau 52: Profils des inspecteurs 206
Tableau 53 : Part du travail personnel dans les différentes étapes du processus de construction de connaissance 216

. Table des schémas

Schéma 1 : Schéma de la classification des connaissances d'après Cross (2010)..... 20
Schéma 2 : Schématisation du modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (Goigoux 2007, p.59) 29
Schéma 3 : Schéma du modèle d'analyse de l'activité enseignante modifié à partir du modèle d'analyse de Goigoux (2007)..... 30
Schéma 4 : Développement professionnel, d'après le modèle de Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009)..... 36
Schéma 5 : Modèle de Huberman (1995) du développement professionnel par les interactions avec autrui 42
Schéma 6 : Modèle de Keiny (1996) du développement 43
Schéma 7 : Développement professionnel par la relation à autrui..... 44
Schéma 8 : Cadre théorique de référence du développement professionnel 72
Schéma 9 : Phase 1 du processus de construction de nouvelles connaissances 113
Schéma 10 : Le temps 2 du processus de construction de nouvelles connaissances.... 113
Schéma 11: Phase 3 du processus de changement : élaboration de la nouvelle connaissance 114
Schéma 12 : Les chemins les plus développés entre les ressources à l'origine du changement et celles de la construction de la nouvelle connaissance 118
Schéma 13 : Processus de construction d'une nouvelle connaissance 210
Schéma 14 : Modèle du développement professionnel proposé à partir de ceux d'Huberman (1995) et de Keiny (1996) 213
Schéma 15 : Ressources utilisées d'après les questionnaires 215
Schéma 16 : Ressources utilisées d'après les entretiens 215
Schéma 17 : Cheminements possibles pour les changements de pratique..... 221
Schéma 18 : Influence indirecte de l'institution par les Echanges entre collègues 223
Schéma 19 : Influence de la ressource IEN par l'intermédiaire du travail collectif..... 224
Schéma 20 : Interactions entre les ressources de l'environnement..... 224
Schéma 21: Moments des influences possibles 227
Schéma 22 : Processus de construction sollicitant une seule ressource. 239
Schéma 23 : Processus de construction de connaissances utilisant deux ressources différentes. 239

. ANNEXE

Annexe 1 : Questionnaire 261
Annexe 2 : Facteurs influençant le travail d'équipe 262
Annexe 3 : Nature des changements de pratique selon la classification des connaissances de Cross (2010) 263
Annexe 4: Recherche de l'influence de l'expérience professionnelle sur la ressource utilisée pour construire la connaissance 265
Annexe 5 : Influence des facteurs sur les réponses des enseignants aux questionnaires 266
Annexe 6 : Lien entre le cycle et les ressources utilisées dans le changement de pratique 266
Annexe 7 : Ressources à l'origine des changements de pratique 268
Annexe 8 : Ressource à l'origine du changement et ressource de construction selon la nature de la connaissance 271
Annexe 9: Ressources utilisées pour l'évaluation des changements de pratique 273
Annexe 10: Recherche du lien entre le cycle d'exercice de l'enseignement et le changement de pratique 275
Annexe 11: rapport à la ressource lors de la construction du changement de pratique lors d'un changement global de fonctionnement 277
Annexe 12 : Rapport à la ressource lors de la construction lors d'un changement local de stratégie d'enseignement 278
Annexe 13 : Caractéristiques du collectif enseignants de même niveau de classe 279
Annexe 14 : Caractéristiques du collectif enseignant : conseil de cycle 281
Annexe 15: Caractéristiques du fonctionnement du collectif: conseil de maîtres 283
Annexe 16 : Facteurs influençant l'évaluation du collectif enseignant 284
Annexe 17 : Lien entre le type de connaissance et la ressource déclenchant le changement 285
Annexe 18 : Lien entre le rapport à la ressource et la phase de développement de l'enseignant 286
Annexe 19 : Lien entre la phase de développement des enseignants et les ressources utilisées pour l'évaluation du changement 287
Annexe 20 : Description des inspections par les enseignants 288
Annexe 21 : Evaluation des inspections par les enseignants 292
Annexe 22 : Facteurs influençant l'inspection dans les entretiens enseignants 294

Annexe 23 : Description de l'inspection par les inspecteurs 298
Annexe 24 : Description de situation de formation par les enseignants..... 300
Annexe 25 : Les évaluations négatives des formations 302
Annexe 26 : Facteurs influençant les formations 303
Annexe 27 : Conception et mise en œuvre des formations selon les inspecteurs..... 306
Annexe 28 : Position des enseignants sur l'orthographe 308
Annexe 29 : Extrait de la circulaire de rentrée 2014 et 2015 312
Annexe 30 : Programmes d'enseignement et socle commun sur l'enseignement de l'orthographe 315
Annexe 31 : Le rendez-vous de carrière 316
Annexe 32 : Parcours professionnels, carrières et rémunérations..... 319
Annexe 33: Entretiens avec les inspecteurs 321
Annexe 34 :Entretiens enseignant 367

Annexe 1 : Questionnaire
SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

QUESTIONNAIRE

Situation d'enseignement

Ecole maternelle	
Ecole élémentaire	
Ecole primaire	

Taille de l'école	Moins de 5 classes	
	Entre 6 et 9 classes	
	Plus de 10 classes	

Niveau de classe	maternelle	
	Cycle 2	
	Cycle 3	

Enseignant

Nombre d'années d'ancienneté à l'éducation nationale		Nombre d'années dans ce niveau de classe	

1/ Quelle ressource vous permet le plus d'améliorer votre enseignement ?

Classer ces ressources par ordre d'importance : **de 1** *(plus important)* à **5** *(moins important)*

La participation à des projets	
La formation continue	
Les échanges avec les autres enseignants	
Les inspections	
Le travail personnel	

Annexe 2 : Facteurs influençant le travail d'équipe

Lien entre le cycle et l'évaluation du travail de groupe

	Négative	Neutre	pertinent	total
cycle 3	2	6	5	13
Cycle 2	1	2	17	20
TOTAL	3	8	22	33
	0,091	0,242	0,667	

effectif théorique	Négative	Neutre	Pertinent	
cycle 3	1,1818	3,1515	8,6667	
cycle 2	1,8182	4,8485	13,3333	
calcul khi 2	Négative	Neutre	Pertinent	
cycle 3	0,5664	2,5746	1,5513	
cycle 2	0,3682	1,6735	1,0083	Khideux :
	0,9346	4,2481	2,5596	7,742307692

Khi deux de référence 7,377758908

Le lien entre le cycle et l'évaluation de la pertinence du travail d'équipe est significatif à 0, 025.

Lien entre le cycle et le niveau de collaboration

Niveau de collaboration	**cycle 3**	**CE1**	**CP**	TOTAL
2	1	0	0	1
3	0	1	0	1
4	5	1	0	6
5	5	4	3	12
6	0	2	1	3
7	0	0	6	6
TOTAL	11	8	10	29
	0,379310345	0,275862069	0,344827586	

effectif théorique	**cycle 3**	**CE1**	**CP**	
2	0,379310345	0,276	0,3448	
3	0,379310345	0,275862069	0,344827586	
4	2,275862069	1,655172414	2,068965517	
5	4,551724138	3,310344828	4,137931034	
6	1,137931034	0,827586207	1,034482759	
7	2,275862069	1,655172414	2,068965517	
calcul khi 2	**cycle 3**	**CE1**	**CP**	
2	1,015673981	0,275862069	0,344827586	
3	0,379310345	1,900862069	0,344827586	
4	3,260710554	0,25933908	2,068965517	
5	0,04414838	0,143678161	0,312931034	
6	1,137931034	1,66091954	0,001149425	
7	2,275862069	1,655172414	7,468965517	
TOTAL	8,113636364	5,895833333	10,54166667	24,55113

Khi deux de référence: 23,33666

Le lien entre le niveau de classe et le niveau de collaboration est significatif à 0,025

Annexe 3 : Nature des changements de pratique selon la classification des connaissances de Cross (2010)

	CIRCO	Cycle	Ancienneté	Changement
E1	BM/ Lurçat	ZIL	3	G3 Groupe de niveau
E2	BM / Lurçat	C2 (CE1)	5	G3 Monnaie d'échange dans l'organisation de la classe
E2	BM / Lurçat	C2 (CE1)	5	G3 L'accroche du début de la séance
E3	BM/ Lurçat	3	8	P2 Différenciation en grammaire
E4	BM/ Lurçat	2 (cp)	8	P2 Méthode d'enseignement de la grammaire
E4	BM/ Lurçat	2 **(cp)**	8	P2 Méthode de lecture
E5	LP / M	2 (cp)	13	G3 rythme de travail
E5	LP / M	2 (cp)	13	P2 Méthode de lecture
E6	LP/ M	3	12	G3 Situation de recherche dans toutes les disciplines
E7	LP/ M	3	12	G3 Rythme de travail
E8	LP / M	2	2	P2 Répertoire additif
E9	LP /M	2	15	P2 Méthode de lecture
E9	LP /M	2	15	P2 Enseignement des maths
E9	LP /M	2	15	G3 Travail de groupes
E10	T. / E1	2	12	P2 Méthode de lecture
E11	T., E1	3	11	G3 Gestion du temps : durée des séances
E12	BM, école 2	3	11	G3 Travailler avec des rituels
E13	BM, école 2	2 (CP)	12	P2 Enseignement de la compréhension de lecture
E14	BL, école 2	2 (CP)	7	G3 Travail en groupes de besoin
E15	BL, Lurçat	2 (CE1)	1	G3 Différenciation
E16	BL, école 2,	2 (CE1)	2	G3 Organisation dans la journée des matières d'enseignement
E16 bis	BL, école 2,	2 (CE1)	2	G3 Varier les supports d'enseignement
E17	T., E1	2 /3	4	G3 Diversité des méthodes

E18	T., E1			G3 Différenciation
E22	Bob , école 2	2	16	G3 Faire des ateliers
E 23	Bob, école 1	3	4	G1 Quantité d'apprentissages abordés
E 24	Bob école 2	3	+10	P2 Questionnaire de géographie
E25	Bob, école 2	3	+10	G3 Manipulation
E25	Bob, école 1	3	+10	P3 Evaluation
E25	Bob, école 1	3	+10	P2 Dictée négociée
E 26	Bob, école1	3	7	G3 Différenciation
E 26	Bob	3	7	G3 Travail en projets, en groupes
E27	Bob	2 CP	3	P2 Méthode de lecture
E27	Bob	2 cp	3	P2 Dictée négociée
E 28	Bob	2	7	G3 Différenciation
E29	T. E2	2	10	G3 Travail identique en français et en maths
E32	T. Ecole 2	C3	4	G3 Travail en ateliers
E33	T. Ecole 2	C3	7	P2 Enseignement de l'orthographe
E4	BM/ Lurçat	2 cp	8	P2 Utilisation du stylo directement
34	LP, B	CE1	12	P2 Orthographe
34	LP, B	CE1	12	G3 Rythme de travail
35	LP, B	CP CE1	15	P2 Orthographe
35	LP, B	CP CE1	15	G3 Ritualisation
36	LP, B	3	16	G3 Ateliers
37	LP, B	CE1	21	G3 Donner des aides différentes.
37	LP, B	CE1	21	P2 Méthode de lecture
38	LP, B	CE1	21	G3 Ateliers
38	LP, B	CE1	21	P2 Orthographe

Annexe 4: Recherche de l'influence de l'expérience professionnelle sur la ressource utilisée pour construire la connaissance

NBRE E	Ressources utilisées dans la construction			
	personnel	IEN	collègues	total
Phase 1	3	1	2	6
Phase 2	5	1	3	9
Phase 3	5	5	10	20
TOTAL	13	7	15	35
En % Ressources utilisées dans la construction				
	personnel	IEN	collègues	
Phase 1	60 %	20 %	20 %	100%
Phase 2	56 %	11 %	33 %	100%
Phase 3	63 %	13 %	25 %	100%

Nombre d'Enseignants	Ressources à l'origine				
	personnel	élèves	institution	IEN	collègues
Phase 1	0	3	2	1	0
Phase 2	2	2	3		1
Phase 3	10	10	13	4	4
TOTAL	12	15	18	5	5
En %	Ressources à l'origine				
	personnel	élèves	institution	IEN	collègues
Phase 1	0%	50%	33%	17%	0%
Phase 2	14%	29%	43%	0%	14%
Phase 3	25%	25%	33%	10%	8%

Annexe 5 : Influence des facteurs sur les réponses des enseignants aux questionnaires

Annexe 5a : Influence du cycle d'exercice de l'enseignant sur les ressources utilisées

cycle	formation	inspection	échanges entre maîtres	projet	travail personnel	total général
cycle 1	2	0	12	4	15	33
cycle 2	7	1	8	0	11	27
cycle 3	3	0	14	4	19	40
TOTAL	12	1	34	8	45	100
	0,12	0,01	0,34	0,08	0,45	

effectif théorique	formation	inspection	échanges entre maîtres	projet	travail personnel
cycle 1	3,96	0,33	11,22	2,64	14,85
cycle 2	3,24	0,27	9,18	2,16	12,15
cycle 3	4,8	0,4	13,6	3,2	18

calcul khi 2	formation	inspection	échanges entre maîtres	projet	travail personnel	
cycle 1	0,970101	0,33	0,0542245	0,700606061	0,001515	
cycle 2	4,363456	1,973703704	0,1516775	2,16	0,108847	
cycle 3	0,675	0,4	0,0117647	0,2	0,055555	total général
TOTAL	6,008557	2,70370370	0,2176668	3,06060606	0,165918	12,156

nombre de référence :	17,534

Le khi deux n'est pas significatif à 0,025 puisque le résultat est de 12,15 et que le seuil est de 17,53.

Annexe 6 : Lien entre le cycle et les ressources utilisées dans le changement de pratique

Lien entre le cycle et l'origine de la ressource

Origine de la ressource	**CYCLE 3**	**CYCLE 2**	TOTAL
Personnel	1	10	11
Elèves	7	8	15
Institution	8	9	17
IEN	1	4	5
Collègues	1	3	4
TOTAL	18	34	52
	0,346153846	0,653846154	

effectif théorique	**cycle 3**	**CE1**
Personnel	3,807692308	7,192
Elèves	5,192307692	9,807692308
Institution	5,884615385	11,11538462
IEN	1,730769231	3,269230769
Collègues	1,384615385	2,615384615
calcul khi 2	**cycle 3**	**CE1**
Personnel	2,07031857	1,096051008
Elèves	0,629344729	0,333182504
Institution	0,760432378	0,402581847
IEN	0,308547009	0,163348416
Collègues	0,106837607	0,056561086
TOTAL	3,875480293	2,051724861

Khi deux : **5,927**

nombre de référence 11,143286

Le khi deux n'est pas significatif à 0,025 puisque le résultat est de 5,927 et que le seuil est de 11,14

Lien entre le cycle et les ressources utilisées pour la construction de la connaissance

	Personnel	IEN	Collègues	Total
cycle 3	14	2	2	18
Cycle 2	19	4	10	33
TOTAL	33	6	12	51
	0,647	0,118	0,235	

effectif théorique	Personnel	IEN	Collègues
cycle 3	11,6471	2,1176	4,2353
cycle 2	21,3529	3,8824	7,7647
calcul khi 2	Personnel	IEN	Collègues
cycle 3	0,4753	0,0065	1,1797
cycle 2	0,2593	0,0036	0,6435
TOTAL	0,7346	0,0101	1,8232

Khi deux: 2,56795225

KHIDEUX de référence : 7,377

Le khi deux n'est pas significatif à 0,025 puisque le résultat est de 2,56 et que le seuil est de 7,37

Annexe 7 : Ressources à l'origine des changements de pratique

E	Circonscription	Cycle	Ancienneté	Numéro de la ressource	*Propos des enseignants*
E1	BM/ Lurçat	ZIL	3	3	*Il nous disait qu'il ne fallait pas*
E2	BM / Lurçat	C2 CE1	5	5	*Ça se faisait déjà dans l'école, c'est pour cela que je l'ai fait*
E2	BM / Lurçat	C2 CE1	5	2	*Pour que les élèves comprennent bien*
E3	BM/ Lurçat	3	8	2	*Certains enfants qui finissaient vite* *Mon fils s'ennuie (entretien mère d'élève)*
E4	BM/ Lurçat	2 cp	8	1	*Je l'avais vu recommandé sur des sites et cela m'a donné envie d'essayer*
E4	BM/ Lurçat	2 Cp	8	3	*C'est dans l'observatoire des pratiques de lecture, on a vu une conférence.*
E5	LP / M	2 cp	13	2	*J'ai une classe qui bouge beaucoup donc il faut faire quelque chose de très rythmée*
E5	LP / M	2 cp	13	2	*Les histoires n'accrochaient pas les enfants* *Il y avait beaucoup trop de travail de mots de façon globale*
E6	LP/ M	3	12	3	*Depuis toujours je sais qu'il faut éviter de donner des leçons toutes faites et qu'il faut construire avec les élèves.*
E7	LP/ M	3	12	2	*Je me rends compte que quand je veux transmettre et que derrière les élèves ne sont pas capables de recevoir pour diverses raisons, les notions ne passent pas*
E8	LP / M	2	2	2	*Ils ne vont pas y arriver*
E9	LP /M	2	15	1	*Il n'y avait aucun sens sur l'intérêt d'un lecture*
E9	LP /M	2	15	1	*Je trouvais cela trop compliqué, je n'arrivais pas à me l'approprier*
E9	LP /M	2	15	4	*En discutant avec des collègues à une animation, je me suis rendu compte que cela n'allait pas*
E10	T. / E1	2	12	2	*Le constat que certains élèves n'y arrivaient pas*
E11	T., E1	3	11	4	*Pour préparer mon inspection*
E12	BM, école 2	3	11	2	*Le niveau d'orthographe quand les gamins, ils arrivaient au CM2*
E13	BM, école 2	2 (CP)	12	4	*Il y a quelques années on a eu une animation avec ma collègue* *On a demandé une animation d'école*

E14	BL, école 2	2 (CP)	7	3/5	*Je me sentais pas prête à le faire même si je savais que faire la même chose à tous les enfants en même temps cela ne leur permettait pas de tous progresser C'est aussi ce que permet le travail de groupe : en soulageant le travail on peut réfléchir à d'autres choses et en discuter autre nous*
E15	BL, Lurçat	2 (CE1)	1	2	*Parce que les niveaux sont tellement différents et on se rend compte que ce qu'on prépare, ne convient pas à tout le monde*
E16	BL, école 2,	2 (CE1)	2	3	*Avec les nouveaux rythmes j'ai été obligé de changer*
E16 bis	BL, école 2,	2 (CE1)	2	4	*C'est le conseiller pédagogique de la circonscription*
E17	T., E1	2 /3	4	3	*Je faisais des remplacements*
E18	T., E1	3	2	3	*J'étais en CLIS en ASH*
E22	Bob, école 2	2	16	1	*Je ne me rendais pas compte que les CE1, c'était des fins de CP.*
E 23	Bob, école 1	3	4	1	*C'est en regardant tous ce que je leur avais donnée J'ai un livre et c'est là que je me suis aperçu que j'ai été trop fort avec les CE2*
E 24	Bob école 2	3	+10	3	*Être MAT*
E25	Bob, école 2	3	+10	3	*Quand je suis arrivé au CE2 J'avais l'impression que les élèves s'ennuyaient. Il y a un souci il faut que je fasse autres choses, ils ne peuvent pas se contenter de rester assis et de m'écouter car ils sont trop petits*
E25	Bob, école 1	3	+10	2	*Ils n'apprenaient pas ils étaient fichus*
E25	Bob, école 1	3	+10	3	*Au CE2, j'ai fait le marathon orthographique*
E 26	Bob, école1	3	7	3	*J'ai suivi ma classe donc je connaissais les élèves*
E 26	Bob école1	3	7	3	*Classe transplantée : on est parti en séjour et c'est là que j'ai senti qu'il fallait que je fonctionne différemment*
E27	Bob école1	2 CP	3	1/2	*La méthode est vieillotte et elle n'est pas assez riche pour certains élèves*
E27	Bob école1	2 cp	3	3	*J'avais participé au marathon orthographique*
E 28	Bob école1	2	7	1 /2	*Je me suis rendu compte que je ne pouvais pas faire comme les années précédentes, il fallait que je gère le grand écart entre les enfants*
E29	T. Ecole 2	2	10	3	*PDMQDC*
E32	T. Ecole 2	C3	4	2	*Je n'arrivais pas à valider les enfants en anglais*

E33	T. Ecole 2	C3	7	5	On a changé notre façon de travailler suite à un constat fait sur l'école avec les collègues
E4	BM/ Lurçat	2 cp	8	4/1	Je l'avais lu, j'avais entendu un peu cela, et finalement il (IEN) est repassé derrière et il m'a convaincu
34	LP, école B	CE1	12	1	On avait un manuel mais cela ne me plaisait pas
34	LP, école B	CE1	12	3	TRS, j'ai moins de temps à laisser aux élèves pour que cela soit fini dans le temps imparti.
35	LP, école B	CP CE1	15	2	C'est aussi de faire, d'être dans la ritualisation, dans la répétition.
36	LP, école B	3	16	3	Des programmes où il fallait travailler sur les TICE
37	LP, école B	CE1	21	3	Parce que j'ai un niveau simple
37	LP, école B	CE1	21	1	Je l'ai essayé, je suis repartie sur Gaffi comme mes collègues
38	LP, école B	CE1	21	3	Pouvoir travailler de façon approfondie la rédaction
38	LP, école B	CE1	21	1	J'ai lu plein de choses maintenant je fais la dictée frigo, la dictée de groupe

Annexe 8 : Ressource à l'origine du changement et ressource de construction selon la nature de la connaissance

n°E	Origine	Ressource	N° C	Changement
5	1	1	G3	Rythme de travail
7			G3	Rythme de travail
4			P2	Méthode d'enseignement. Grammaire
9			P2	Méthode de lecture
9			P2	Enseignement. Maths
37			P2	Méthode de lecture
34			P2	Enseignement de l'orthographe
22		2	G3	Travail en groupe
23		1/3	G1	Contenu d'enseignement
2	2	1	G3	L'accroche du début
12			G3	Travailler avec rituels
8			P2	Répertoire additif
10			P2	Méthode de lecture
35			G3	Ritualisation
32			G3	Travail en ateliers
15		4	G3	Différenciation
3		1 /5	P2	Différenciation fiche grammaire
16	3	1	G3	Organisation la journée
18			G3	Différenciation
24			P2	Questionnaire
25			P2	Dictée négociée
26			G3	Travail en projet
34			G3	Rythme de travail
38			G3	Ateliers
36			G3	Ateliers
6			G3	Situation de recherche
27		4	P2	Dictée négociée
37		5	G3	Différenciation
29		5	G3	Organisation de classe
17		5	G3	Diversité des méthodes

16	4	1	G3	Varier les supports d'enseignement
9		4	G3	Travail de groupes
13			P2	Enseignement de la Compréhension
11		5	G3	Gestion temps : durée
2	5	5	G3	Monnaie d'échange
5			P2	Méthode de lecture
35			P2	Orthographe
33		4	P2	Enseignement de l'orthographe
28	1/2	1/5	G3	Différenciation
1	3 /2	5	G3	Groupe de niveau
14	3 / 5	5	G3	Travail en groupe

Annexe 9: Ressources utilisées pour l'évaluation des changements de pratique

	CIRCO	Cycle	Ancienneté	Ressource et arguments
E1	BM/ Lurçat	ZIL	3	1 C'est une méthode qui me convient donc c'est important
E2	BM / Lurçat	C2 (CE1)	5	2 Cela motive bien les élèves
E4	BM/ Lurçat	2 Cp	8	SG C'est un outil efficace que j'ai testé et qui m'obligeait plus à me prendre la tête
E5	LP / M	2 (cp)	13	SG Les retours d'expérience je les note pour pouvoir m'en servir
E8	LP / M	2	2	5 Je demande à ma collègue car je n'ai pas encore un esprit critique
E9	LP /M	2	15	1 Je trouvais leur démarche intéressante
E9	LP /M	2	15	1 Je voyais mieux où j'allais et donc je me suis construit des outils
E9	LP /M	2	15	1 Je me suis appropriée cela
E10	T. / E1	2	12	5 On s'était renseigné par d'autres écoles ce qu'ils en pensaient, si c'était bien.
E12	BM, école 2	3	11	SG J'ai vu que cela portait ses fruits
E13	BM, école 2	2 (CP)	12	1 Ça m'a beaucoup intéressé
E15	BL, Lurçat	2 (CE1)	1	SG Tout n'est pas possible dans la réalité de la classe, et au final, c'est par nous même qu'on apprend et qu'on va modifier les choses qui vont ou pas.
E16	BL, école 2	2 (CE1)	2	SG Je me suis rendu compte que cela était vrai
E17	T., E1	2 /3	4	5 Je m'adaptais à leur façon de faire des collègues
E22	Bob, école 2	2	16	2 Je trouve que cela fonctionne mieux, ils sont plus autonomes que ceux de l'année dernière
E 23	Bob, école 1	3	4	1 Je l'ai mieux pensé, j'essaie d'enchainer les choses
E25	Bob, école 1	3	+10	2 J'essaie de faire en sorte que chacun trouve son compte
E25	Bob, école 1	3	+10	1 2 Je réadapte à moi et aux élèves

E 26	Bob	3	7	1 C'est difficile pour moi car c'est dans le bruit, il faut que je corrige un milliard de choses Je ne peux pas le faire sur tout
E27	Bob	2 CP	3	5 Critère : je demande à ma directrice car je n'ai pas assez de recul
E 28	Bob	2	7	SG J'ai beaucoup tâtonné : ça marche je continue, ça ne marche pas j'arrête
E32	T. Ecole 2	C3	4	2 J'essaie cela plait beaucoup aux élèves
E34	LP, B	CE1	12	1 Je trouve que finalement je suis plus impliquée dans la méthode, je sais où je vais
E34	LP, B	CE1	12	1 Il faut que je sois directive
E35	LP, B	CP CE1	15	1 J'ai trouvé que c'était bien
E35	LP, B	CP CE1	15	2 On met en place, ils sont dans la réussite, ils savent ce qu'on attend d'eux
E36	LP, B	3	16	2 Les enfants adhérents, sont demandeurs du coup je continue
E37	LP, B	CE1	21	SG Il y a de meilleurs résultats de mon avis avec une méthode
E38	LP, B	CE1	21	2 Et c'est sympa, ils aiment bien et je suis avec eux.
E38	LP, B	CE1	21	1 Ça j'adore cela, maintenant c'est mes trucs, maintenant j'en fait toutes les semaines

Annexe 10: Recherche du lien entre le cycle d'exercice de l'enseignement et le changement de pratique

1/ Lien entre le cycle et les ressources utilisées pour la construction de la connaissance

	Personnel	IEN	Collègues	total
cycle 3	14	2	3	19
Cycle 2	19	5	10	34
TOTAL	33	7	13	53
	0,623	0,132	0,245	

effectif théorique	Personnel	IEN	Collègues	
cycle 3	11,8302	2,5094	4,6604	
cycle 2	21,1698	4,4906	8,3396	
calcul khi 2	Négative	Neutre	Pertinent	
cycle 3	0,3980	0,1034	0,5916	
cycle 2	0,2224	0,0578	0,3306	Khi deux :
	0,6204	0,1612	0,9221	1,703

KHIDEUX de référence 7,3777

2/ Lien entre le cycle et la ressource à l'origine du changement

La ressource à l'origine du changement	**CYCLE 3**	**CYCLE 2**	TOTAL
1	1	10	11
2	7	8	15
3	8	9	17
4	1	4	5
5	1	3	4
TOTAL	18	34	52

effectif théorique	**cycle 3**	**cycle 2**
1	3,807692308	7,192
2	5,192307692	9,807692308
3	5,884615385	11,11538462
4	1,730769231	3,269230769
5	1,384615385	2,615384615
calcul khi 2	**cycle 3**	**cycle 2**
1	2,07031857	1,096051008
2	0,629344729	0,333182504
3	0,760432378	0,402581847
4	0,308547009	0,163348416

5	0,106837607	0,056561086	Khi deux :
TOTAL	3,875480293	2,051724861	**5,927205**

Le khi deux n'est pas significatif à 0,025 puisque le résultat est de 5,92 et que le seuil est de 11,14

Annexe 11: rapport à la ressource lors de la construction du changement de pratique lors d'un changement global de fonctionnement

Groupe de niveau/ de besoin/ ateliers	**Adaptateur (A1)** : *Je fais un peu à ma sauce*. (E1) *Parfois je change un peu, c'est trop compliqué, ça perd du temps* (E38) **Utilisateur (U2) :** *On en a parlé on a fait trois groupes, on affine au fur et à mesure* (E14) **Utilisateur (U2) :** *Je me suis dit « ah oui » et j'ai modifié ma façon de faire (*E9). *Je les mets en place comme on faisait des ateliers comme en GS* (E22). *J'ai transposé cette organisation que je connaissais* (E32)
Monnaie d'échange dans la classe	**Utilisateur (U2) :** *Les autres classes le faisait alors, on a mis en place le système* (E2)
L'accroche du début de la séance	**Utilisateur (U2)** : *je prends si cela me parle* (E2b)
Rythme de travail	**Adaptateur (A2) :** *Je raccourcis un peu et je mets l'accent sur ce qui est important et ce qui l'est moins je l'ai supprimé* (E5) **Utilisateur (U2)** : *J'ai vu faire, ça m'a donné envie d'essayer, c'est tout simple de raccourcir les choses* (E11)
Situation de recherche dans toutes les disciplines	**Adaptateur (A1) :** *Je cherche des documents, des outils, des manuels que j'ai et je les organise* (E6)
Travailler avec des rituels	**Adaptateur (A2)** : *Ce n'était pas forcement expliqué comme cela par les enseignants qui l'avaient fait mais après 2, 3 semaines, j'ai appliqué ma façon* (E12)
Différenciation	**Adaptateur (A2) :** *Je n'adapte en ne le faisant pas tout le temps, au lieu de le faire tout le temps, je le fais sur certaines choses* (E15) **Utilisateur (U2)** : *je récupère des choses* (E26) *Je suis parti de ce que je savais de l'IUFM pour essayer* (E28)
Organisation dans la journée des matières d'enseignement	**Utilisateur (U2) :** *J'essaie de concentrer les matières plus importantes le matin* (E16)
Les supports d'enseignement	**Utilisateur (U2)** : *C'est le conseiller pédagogique qui m'a dit alors J'essaie de le faire* (E16b) *J'ai regardé sur internet, j'ai acheté des bouquins et j'ai modifié***(**E25)

Annexe 12 : Rapport à la ressource lors de la construction lors d'un changement local de stratégie d'enseignement

Enseignement de la compréhension de lecture	**Adaptateur (A2)** : *On a modifié et réinvesti dans un autre dispositif.* (E13)
Méthode de lecture	**Utilisateur (U2)** : *On en a sélectionné deux et on avait entendu que cette méthode marchait bien.* (E10) **Utilisateur (U2)** : *Tout n'est pas parfait mais pour l'instant cela correspond bien… je ne l'aurais pas utilisé de cette façon mais il a la pertinence d'exister donc c'est confortable d'avoir cela. (E5)* **Adaptateur (A1)** : *Je suis partie sur deux méthodes, je me suis construit des outils, je me servais uniquement du livre pour les exercices.* (E9)
Différenciation en grammaire	**Adaptateur (A1) :** *C'est un tout : en parlant... en faisant des recherches* (E3)
Méthode d'enseignement de la grammaire	**Utilisateur (U2) :** *Le plaisir de ce manuel est que tout est prêt et que c'était super (E4)*
Enseignement des maths	**Concepteur :** *C'est moi qui construisais les séances (E9b)*
Répertoire additif	**Adaptateur (A1)** : *Je n'utilise pas tout mais je m'en inspire, j'ai gardé en tête les mois de la formation, je ressors parfois les notes de mes formations* (E8)
Orthographe	**Utilisateur (U2) :** *Je l'ai lue dans un truc, j'ai trouvé cela génial*, *je l'ai fait* (E38), *Je l'ai vu faire aussi en stage en pratique de classe accompagnée. Moi je le fais sur la semaine* (E33), *Et là c'était vraiment intéressant car là j'ai vraiment appris comment procéder. Parce que la 1ère année c'était guidé sur les explications mais sans vraiment réfléchir* (E27) **Adaptateur (A2) :** *Je reste majoritairement sur ce fil directeur du manuel car c'est « Interlignes » et je le trouve bien conçu. Mais des fois cela ne me convient pas donc je vais piocher* (E25)

Annexe 13 : Caractéristiques du collectif enseignants de même niveau de classe

École	Cycle	Fonction	Niveau de collaboration	*Propos des enseignants*
BL, école 2	2	F1 F2 F4c	7	*Nous les 2 CP on a une organisation pour le calcul mental, on récupère les **CP de la classe de CP/CM2 donc** on doit faire la même chose. C'est contraignant mais **je n'ai jamais fait autant de calcul mental**. On se tient plus au calendrier, elle m'apporte une rigueur à la temporalité (E4).*
BL, école 2	3	F4c	2	*Avec ma collègue, on se tient au courant de notre avancé, on n'a pas les mêmes manuels, on travaille chacune de notre façon (E12) **(évaluation négative du travail d'équipe**)*
BL, école 2	2 (CP)	F2 F4c F1	7	*En juin on a commencé à préparer l'année à faire nos progressions : on a fait l'organisation de l'année et toutes les semaines on se répartit le travail. Cela fait moins de travail c'est extraordinaire. Le fait de préparer pour les 2 autres nous oblige à faire cela bien plus que si c'était juste pour soi (E13)*
BL, école 2	2 (CP)	F2 F1 F4c	7	*On prépare une fois pour les 3 classes. C'est plus guidant ce travail d'équipe, c'est plus contraint c'est une certaine liberté de travailler seul. **J'ai plus appris en une année en travaillant à trois qu'en 7 ans** toute seule. On a nos habitudes, là on me propose une séance que je n'ai pas fait moi-même et je me dis « bah, oui on aurait pu faire comme cela je n'y avais pas pensé » (E14)*
BL, Lurçat	ZIL	F0 F2	7	*Sur le CP, je trouve que c'est tellement mieux de pouvoir faire la même chose au même moment. **C'est hyper rassurant** (E1)*
BL, Lurçat	2	F4 c	4	*J'essaie de reprendre ce qui avait bien marché avec elles, cela m'a permis de mettre plein de choses en place. (E2)*
BL, Lurçat	3	F2	4	*On travaille en **binôme** de classe, on travaille sur des progressions, lorsqu'on trouve quelque chose d'intéressant, on le met en commun avec l'autre (E3)*
LP / M	2 (CP)	F2 F4c	7	*Avec la collègue de CP/CE1, on partage tout. On a choisi les méthodes ensemble et on essaie d'avancer de concert pour avoir une harmonie au niveau du CP. On fait les mêmes évaluations (E5)*
LP / M	2 (CP)	F4 c F2	6	*On travaille avec les collègues de CP on fait les progressions de sport ensemble on fait la même chose, on allait même au gymnase ensemble. Pour le reste on est beaucoup en phase, on se dit ce qu'on fait, on ne fait pas exactement la même chose, les mêmes méthodes. Les outils des élèves : on discute car c'est assez lourd en préparation, donc on y gagne, on partage énormément, on partage nos affichages. On prépare la classe ensemble(E8).*

Bob, école 2	2	F2	3	*On s'échange beaucoup de documents (E22)*
Bob, école 2	3	F1 F2 F4c	5	*Je travaille avec une autre personne, et cela aide vraiment c'est intéressant de comparer comment cela a marché dans la pratique de classe : on prépare les projets (E24)*
Bob, école 1	2 (CP)	F1 F2 F4c	7	*Ma **binôme**, c'était la 1ère fois qu'elle faisait du CP aussi donc on a essayé de travailler vraiment ensemble, de faire exactement la même chose, à peu près en même temps et on voit comment on peut faire travailler les élèves (E27)*
Bob, école 1	3	F4c	4	*On échange sur les programmations (E23) (Peu de travail collectif)*
Bob, école 1	2	F4c	4	*On partage les programmations, les mêmes progressions, on décloisonne mais en lecture on fait chacun selon sa personne (E28) (Peu de travail de groupe)*
T. école 2	2 (CP)	F1 F2 F4c	7	*Avec **le maître sup du PDMQDC**, on est obligé de se concerter pour travailler ensemble. C'est puissance mille de travailler en équipe. Sur les préparations, on se dispache le travail. Si j'étais seul cela m'aurait pris trois ans à tout modifier (E30)*
T. école E2	2	F4c F2	6	*Toutes les semaines, on fait le point et on se dit ce qu'on va travailler. (E29)*
T., école E1	2 /3	F1 F2 F4c	6	*J'ai un **double niveau** donc il y a des trucs qu'on fait toutes les deux, donc on fait des choses en même temps toutes les deux. En fait je me cale sur elle. (E17)*
LP, école B	2	F2 F4	5	*lorsque j'avais ma classe à moi, c'était plus simple de communiquer avec la collègue du même niveau. Des fois, on se répartissait : je faisais les prépas histoire et elle géographie par exemple et on s'échange.(E34)*
LP, école B	3	F2 F4 F1	5	*là, avec une autre de mes collègues de CE2, on travaille aussi en parallèle avec la même méthode de maths, de français. On essaie d'avoir un peu les mêmes outils, d'être en parallèle, ce qui nous permet parfois de faire des petits défis en mélangeant les classes.* (E36)
LP, école B	2	F1 F4	5	*on faisait les mêmes fiches, on faisait toute la méthode de .. sons de grammaire. Il y en avait une qui préparait les fiches de sons, l'autre les leçons, l'autre les exercices. On les échangeait après, enfin voilà, on faisait tout ensemble.* (E37)
LP, école B	2	F1 F2 F4	5	*le CE1 on a les mêmes outils comme cela on a les mêmes évaluations, et d'échanger les préparations d'évaluation.* (E38)

Annexe 14 : Caractéristiques du collectif enseignant : conseil de cycle

École	Cycle	Fonction	Niveau de collaboration	*Propos des enseignants*
BL, Lurçat	ZIL	F4	4	*On fait une programmation de cycle (E1)*
BL, Lurçat	2	F2	4	*Comme on est en récréation avec les CP, on travaille beaucoup avec les CP, les autres racontent ce qu'ils font(E2)*
BL, école 2	3	F3 F1	6	*Pour le **DEL** (dispositif d'aide à l'apprentissage à la lecture/ écriture au CE1) c'est le cycle : on identifie les objectifs de travail ensemble, la répartition des enfants dans les groupes de besoin et tout le travail de préparation est fait en commun. (E4)*
LP / M	3	F4 F2	4	*Si on veut échanger sur les façons de faire, on reste au sein du cycle. On a toujours eu beaucoup de **double niveau**, on essaie de faire des choses cohérentes sur le cycle et on décloisonnait au maximum dans les matières histoire, géographie, sciences. (E6)*
LP / M	2 (CP)	F4	4	*Avec les collègues c'était plutôt pour travailler sur les programmations, les progressions, d'harmoniser sur les outils qu'on utilisait, en termes d'évaluation d'outils. (E9)*
BL, école 2	2	F4 F3	6	*Conseils de cycle, de maîtres, il y a des projets par niveaux de classe et le **DEL** pour les CE1 qui est sur tout le niveau-là. (E16)*
Bob, école 2	3	F4	4	*Il y a un vrai travail de groupe sur l'école car on met des outils en commun. Par exemple au cycle 3, on a des porte-vues de leçons de mathématiques et de français, qui sont communs. L'enfant le commence au CE2 et le garde. On a des sommaires communs cela fait la 3e année. On le fait aussi en sciences et en histoire (E21)*
Bob, école 2	3	F4	5	*Ici dans l'école, on est relativement harmonisé sur la notation, les compétences dans le cycle on a des cahiers qui se suivent, on essaie aussi d'évoluer dans les poésies et les textes qu'on peut proposer (E24)*
Bob, école 2	3	F4	4	*On prend tous la démarche d'interligne (E25)*
Bob, école 1	3	F4 F 3	4	*Pour les progressions de cycle on a travaillé CP/ CE1. On parle beaucoup des élèves. (E26)*
T., E1	3	F4	5	*On essaie sur l'école d'harmoniser les pratiques de classe par cycle (E11)*
LP, école B.	2	F1 F4	5	*On prépare un spectacle ensemble. Notamment sur le domaine artistique car on fait un spectacle avec des chants de Noël, en juin on a un projet de spectacle aussi* on a des outils communs *: la méthode Picot, les maths c'est le même fichier de maths.* (E35)
LP, école B.	3	F1	5	*On décloisonne selon nos capacités : musique, arts, c'est pas mon truc, donc elle prend ma classe et moi je les prends en informatique. je retrouve mes élèves de*

				l'année dernière et c'est sympa de continuer avec eux. (E36)
LP, école B.	2	F1 F4	5	*On fait les mêmes projets. Le développement durable, cela fait des années qu'on est dessus, toute l'école (le cycle) le fait. On a des projets communs et on s'entend bien et c'est très bien.(*E37)
LP, école B.	2	F1 F4	5	*on fait tout ensemble, tous les projets sur le cycle 2. Si c'est un projet chorale, on le fait ensemble, on fait les JJD on les fait toutes ensembles ; (E38)*

Annexe 15: Caractéristiques du fonctionnement du collectif: conseil de maîtres

Ecole	Cycle	Fonction	Niveau de collaboration	*Propos des enseignants*
BL, Lurçat	2	F4	3	*On voit des trucs généraux en réunion institutionnelle. (E2)*
LP / M	2 (CP)	F4 F 3	3	*Les concertations institutionnelles, sont des choses pratiques, on est sur les élèves, énormément sur l'organisation de la vie de l'école, on a énormément d'informations qui ne sont pas en lien avec notre classe. On parle des équipes éducatives, des élèves en difficulté, du coup, ce ne sont pas des moments où on prépare sa classe (E5).*
LP / M	3	F3	4	*On parle avec les collègues de cycle 2 aussi sur les PPRE (E6)*
Bob, école 1	3	F1 F2	4	***Je décloisonne avec un collègue de CM1 en anglais.** Et du coup on échange sur d'autres matières, je lui demande comment cela s'est passé (E26)*
LP / M	3	F1	5	*On fait du décloisonnement entre maternelle et élémentaire (E7)*
LP / M	2 (CP)	F4	5	*On a eu la chance d'avoir une collègue à fond sur **un projet Comenius** là on a vraiment travaillé avec les collègues de CM mais aussi toute l'école. Sur ce projet-là, et donc on a travaillé 2 ans sur un projet commun. (E9)*
Bob, école 1	3	F3 F4	5	*On est tout le temps ensemble à l'heure du déjeuner. On parle des enfants. Lorsque quelqu'un n'en peut plus, on s'est mis d'accord sur une organisation. Ce qui nous aide c'est d'avoir le même règlement, les mêmes attentes. Si on décide de le faire, on le fait tous ensemble. (E26)*
T., E1	3	F2	5	*On se sert de l'expérience des autres pour voir ce qu'on peut changer, pour avancer (E18)*
T., E1	3	F4	5	*On essaie sur l'école d'harmoniser les pratiques de classe par cycle Lorsqu'on élabore la structure des classes on essaie de privilégier les binômes qui fonctionnent bien pour que le travail commun soit favorisé (E11)*
T., E1	2 (CP)	F2	5	*On échange des exercices, des choses qui ont bien marché dans nos classes ou « j'ai envie de faire ça, je ne sais pas comment faire, un truc qui a raté, comment je peux faire. (E10)*

Annexe 16 : Facteurs influençant l'évaluation du collectif enseignant

PERSONEL	**<u>Expérience professionnelle des enseignants</u> :** *La collègue est T1, donc on n'est pas dans une période où on échange (E6)* *C'est la deuxième année que mon binôme est stagiaire, ce n'est pas forcément facile d'échanger avec eux, il y a des attentes de l'ESPE c'est donc deux façons de travailler différentes (E21)* *Il y a une bonne ambiance, mais l'autre CE2, c'est un T1 et un stagiaire, ils travaillent entre eux. (E23)* **<u>Fonctionnement personnel des enseignants</u>** *On est pas compatible, on pense pas de la même manière, on a pas la même conception de la réussite, c'est la démarche pédagogique qui n'est pas la même. (E22)* *Par exemple, nos deux collègues de CE1 préparent leurs semaines ensemble. Elles font les mêmes séances aux mêmes moments. Ça je ne peux pas faire cela moi. Je ne serai pas moi, je me sentirai contrainte et je n'ai pas envie de me sentir contrainte.* ***J'ai besoin de liberté*** *et puis de sentir que, chaque classe est différente,* ***sentir comment les élèves peuvent ressentir****. A ma personnalité, C'est pour cela que le guide du maître c'est bien, car cela peut nous donner une piste mais je ne peux pas suivre mot à mot (E22)* *Il faut être d'accord au moins sur la méthode. (E31)* *Avant, avec ma collègue, elle ne voyait pas du tout comme cela. Il faut tomber dans une école qui a la même démarche (E33)* *On est bien tombé car on se fait tous les trois confiance (E13)* *Il faut être sur le même pied (même expérience professionnelle), il ne faut pas qu'il y est un déséquilibre et que tout le monde soit force de proposition. (E13)* *On se connait depuis vingt ans, on travaille ensemble mais on ne conçoit pas tout ensemble, on n'aborde pas les mêmes choses au même moment* ***on s'adapte chaque jour aux élèves.*** *Sur la pédagogie cela serait une contrainte de faire pareil au même moment on fait selon nos* ***émotions à nous****. (E22)* *Je crois que cela* ***dépend beaucoup des personnalités*** *pas d'individualiste, on se passe les choses, les gens acceptaient de travailler ensemble.* (E37)
IEN	**<u>Prescription de l'inspecteur</u>** *Avant on décloisonnait en histoire géo, mais l'IEN a dit non alors on a arrêté. (E12)*
INSTITUTION	**<u>Formation initiale</u>** *Moi, à l'IUFM, on nous disait qu'il fallait et on le faisait, on préparait nos séquences à plusieurs, j'ai toujours préparé ma classe à plusieurs, du coup c'est une culture. (E32)*
COLLEGUES/ ECOLE	**<u>Constitution de l'équipe</u>** *L'équipe n'est pas stable donc c'est compliqué (E19)* *Il n'y a pas de travail d'équipe sur le CM2, les collègues ne sont pas très stables. (E12)* **<u>Directrice</u>** *Ça dépend des individuels et de la dynamique insufflée par la directrice (E26)*

Annexe 17 : Lien entre le type de connaissance et la ressource déclenchant le changement

	Personnel	Elèves	IEN	Institution	Collègues	Total
G3	1	1	13	3	1	19
P2	8	4	4	2	3	21
TOTAL	9	5	17	5	4	
	0,4285714	0,2380952	0,809523	0,2380952	0,190476	

Le khi deux est

Effectif attendu	Personnel	Elèves	IEN	Institution	Collègues
G3	4,275	2,375	8,075	2,375	1,9
P2	4,725	2,625	8,925	2,625	2,1

Ecart	Personnel	Elèves	IEN	Institution	Collègues	
G3	2,5089181	0,7960526	3,003792	0,1644736	0,4263157	**Résultat**
P2	2,2699735	0,7202380	2,717717	0,1488095	0,3857142	**13,142**
TOTAL	4,7788916	1,5162907	5,721509	0,3132832	0,8120300	

Nombre de référence : 12,832501

significatif à 0, 025 car le résultat est de 13, 142 avec un seuil de référence de 12, 83

Annexe 18 : Lien entre le rapport à la ressource et la phase de développement de l'enseignant

Niveau de collaboration	phase 1	phase 2	phase 3	TOTAL
adaptateur A1	2	1	5	8
adaptateur A2	1	0	4	5
utilisateur U1	0	0	1	1
utilisateur U2	1	4	17	22
concepteur	0	0	3	3
TOTAL	4	5	30	39
	0,102564103	0,128205128	0,769230769	

Effectif théorique	**phase 1**	**phase 2**	**phase 3**
adaptateur A1	0,820512821	1,026	6,1538
adaptateur A2	0,512820513	0,641025641	3,846153846
utilisateur U1	0,102564103	0,128205128	0,769230769
utilisateur U2	2,256410256	2,820512821	16,92307692
concepteur	0,307692308	0,384615385	2,307692308

calcul khi 2	**phase 1**	**phase 2**	**phase 3**	
adaptateur A1	1,695512821	0,000641026	0,216346154	
adaptateur A2	0,462820513	0,641025641	0,006153846	
utilisateur U1	0,102564103	0,128205128	0,069230769	
utilisateur U2	0,699592075	0,493240093	0,00034965	
concepteur	0,307692308	0,384615385	0,207692308	TOTAL
TOTAL	3,268181818	1,647727273		4,915909091

nombre de référence : 17,53454614

Le khi deux n'est pas significatif à 0, 025 car le résultat est de 4,9 avec un seuil de référence de 17,53

Annexe 19 : Lien entre la phase de développement des enseignants et les ressources utilisées pour l'évaluation du changement

	Personnel	Élèves	Collègues	Situation d'enseignement
phase 1	1		2	2
phase 2	1	2	1	
phase 3	10	5	1	7
TOTAL	12	7	4	9
	0,375	0,21875	0,125	0,28125

	Personnel	Élèves	Collègues	Situation d'enseignement
phase 1	1,875	1,09375	0,625	1,40625
phase 2	1,5	0,875	0,5	1,125
phase 3	8,625	5,03125	2,875	6,46875

	Personnel	Élèves	Collègues	Situation d'enseignement	
phase 1	0,4083	1,09375	3,025	0,250694444	
phase 2	0,166666667	1,446428571	0,5	1,125	
phase 3	0,219202899	0,000194099	1,222826087	0,043629227	TOTAL
total	0,794202899	2,540372671	4,747826087	1,419323671	9,501725328
				référence	14,44937534

Annexe 20 : Description des inspections par les enseignants

E	Propos des enseignants
1	Préparation Inspection : *On a envie de faire plus que d'habitude : il y a la note, l'enjeu de l'évaluation. Donc on prépare plus. Les papiers administratifs (ex PPRE) : l'année où tu es inspecté tu le fais, tu poses bien tes mots.*
2	Inspection *Savoir si ce que je faisais c'était vraiment de l'enseignement. L'inspecteur m'a donné des pistes que sur la séance de sciences* Préparation Inspection : *J'avais appelé ma belle-mère qui est enseignante pour lui demander son avis sur la séance de sciences qu'il fallait que je fasse. J'ai corrigé vingt fois les cahiers, la directrice est venue la veille voir s'il y avait tous les affichages obligatoires, si la salle était bien rangée.*
3	Préparation inspection : *On n'en fait plus des fiches de prép, mais quand on est inspecté, on est obligé d'en faire, donc cela demande plus de travail, d'organisation. Par exemple, il faut être plus rigoureux sur les affichages, Il faut que tout soit fait et impeccable*. Inspection Je *stresse car il faut penser à tout, il faut que tout soit bien carré, moi je sais que je ne suis pas ordonnée pour ranger la classe. On se passe les trucs que l'inspecteur, il dit ; les cahiers d'entraînement. Lorsque la collègue a été inspectée, par rapport au truc des crayons, elle nous a dit.* ***Alors, cette année je l'ai fait. Donc voilà on se passe les conseils.***
4	Inspection *c 'est surtout des grandes lignes sur lesquelles il faut plus appuyer,* *J'ai orienté ma pratique en fonction de ce qu'on m'avait dit. Cela n'a pas fait des grands bouleversements par rapport à ce qu'il m'a dit mais, … plutôt des orientations.* *Finalement, il a été bienveillant, il m'a donné des trucs. Finalement c'était bien et je me suis dit « tu en a fait tout un truc et finalement… » mais je pense que la prochaine, je m'en ferai tout un monde pareil. Il y a aussi le souci du programme car en règle générale, je prends le temps qu'il faut pour faire les choses selon le groupe classe, et c'est vrai que quand on sait qu'on est inspecté bah, on fait quand même, mais il y a une forme de culpabilité, il va voir, que je n'ai pas fait, ça ça ça, il va falloir que j'explique pourquoi.* Avant l'inspection : *Dès le début quand on prépare le rapport de la visite, qu'est-ce que je vais lui dire ? je ne vais pas lui dire « j'en sais rien ». Donc il y a des questions qu'on prépare mais il y a aussi des choses pendant l'entretien et ça on ne peut pas préparer, prévoir.* *C'est plutôt bénéfique pour les enfants en fait, On est plus rigoureux sur les cahiers des élèves, les affichages. Mais c'était mon premier CP, donc, de toute façon j'aurais changé des choses.* *Ce qu'on fait quand un de nous est inspecté, on range les dessus d'armoire, on les entasse autre part, et encore il a trouvé qu'il y en avait trop ! ils me l'avaient les collègues ! En vrai, mon bureau, il est pas du tout rangé quand il ne vient pas…*
5	Inspection *J'avais fait une séance en anglais et la piste que m'avait apporté l'inspecteur c'était intéressant car lui avait une expérience en enseignement de l'anglais. On se saisie des pistes qui nous sont données. Mais ça ne m'a pas marqué. J'étais contente qu'il demande de l'anglais. L'autre séance c'était de l'orthographe, cela s'est moins bien passé mais ce n'était pas grave. Je n'étais pas convaincu en la faisant, après on a débriefé et cela c'était bien passé* Avant l'inspection *Avant qu'il vienne, on a envie de montrer le meilleur de soi, de sa classe donc tout le monde se met une pression pour penser tout pour que cela se passe bien.*
6	Inspection *Je cherche, je n'ai pas d'idée sur la séance je cherche, elle avait été bienveillante sur ce que j'avais fait en me réconfortant que je savais mener une séance sur un*

	double niveau. Elle avait regardé mes PPRE, elle m'avait posé des questions sur la différenciation. Cela avait été bien mais cela n'avait rien modifié.
7	Inspection : *L'inspecteur ne m'a rien dit, « c'est très bien » c'est tout. Surtout qu'on a le choix de la séance qu'on présente donc moi j'ai fait une séance en anglais que je maitrisais.* Avant l'inspection : *j'ai réfléchi davantage à la séance que j'ai présentée mais je maîtrisais le contenu déjà. Mais, il serait venu en sciences, cela aurait été différent car là j'ai du mal. La préparation de l'inspection, je trouve cela très lourd, remplir des dossiers, envoyer toute la séance que j'allais présenter, tout détailler dans la séquence. Toute la préparation de la séquence, toute mes références.*
8	Inspection : *c'était celle de titularisation donc c'était intéressant car cela m'a permis d'avoir des pistes de réflexion, de recul. L'intérêt d'une inspection, c 'est la hauteur qu'on prend, ce qu'on n'a pas le temps de faire surtout quand on débute. Cette hauteur-là m'a fait du bien, j'ai eu des conseils, j'ai été rassurée sur un certain nombre de choses. C'était constructif. Quand on débute, on est très demandeur de tous les conseils qu'on peut me donner. J'ai pris au sérieux car j'étais stressée avant mais là j'ai envie de réussir, réussir pour la classe, je suis là pour entendre apprendre*
9	Inspection : *C'était plutôt une validation de ce que je faisais, il y avait à la fois de la validation et des tentatives de dégager des pistes de travail.*
11	Inspection : *avec notre inspectrice précédente, elle m'a fait réfléchir à ma pratique, certes elle me l'avait pas vraiment dit mais je m'en suis rende compte en discutant, elle ne me l'a pas marqué dans mon rapport. Elle m'avait dit : « ne traînez pas trop ». Je n'ai pas tout pris sur des trucs très spécifiques*.
12	L'inspection : *On a parlé des choses qu'il fallait que j'améliore, la présentation du travail. J'ai plus gardé les conseils ou les choses un peu négatives de ce qui n'allait pas. Il me posait des questions, c'était à moi de réfléchir sur comment je pouvais faire et ce n'était pas « c'est pas bien », c'était « l'idée est bonne sur la séquence mais comment on aurait pu mieux l'aborder ».*
13	La 1ère inspection, *c'est terrible, moi je l'ai mal vécue. J'ai été inspectée en classe en novembre, j'ai eu mon rapport en juillet, Avec un rapport d'inspection qui ne correspondait pas avec ce qui c'était passé en classe. Ce n'était pas mon nom, c'était pas mon niveau de classe.* La 2e inspection, *c'était différent mais, il venait également voir un enfant qui relevait ou pas de l'ITEP, donc c'était un peu compliqué, enfin il venait pour moi et pas pour moi. Il m'a donné des choses intéressantes, et en termes de carrière on peut parler avec un inspecteur. Il y a donc des choses pour moi qui m'ont aidé dans le métier.* La dernière inspection, *Elle était intéressante, on m'a donné des vraies billes.*
14	1ère inspection : *On a abordé des choses dont j'avais déjà conscience, par exemple qu'il fallait que je fasse plus de production d'écrits, j'étais sur des CM2. C'est la production d'écrits, oui c'est primordial mais c'est aussi quelque chose de difficile à mettre en œuvre, j'en avais conscience et même si on me l'avait pas dit j'aurais envie d'en faire plus en m'améliorant avec l'expérience.*
21	Inspection : *Elle m'a dit aucun, que c'était excellent, elle ne m'a rien reproché, elle ne m'a orienté sur rien du tout du coup puisqu'elle était contente de tout. C'est dur on a l'impression d'être des numéros. C'est une torture car dans le rapport ce n'était pas mon nom, la note était moyenne et ce n'est pas ce qu'on m'a dit de vive voix donc je me suis sentie trahie. Je vous le dis honnêtement*.
22	Les deux premières inspections *se sont passées normalement, sans que cela soit excellent avec des choses à me reprocher, on m'a aussi félicitée sur d'autres*

	choses, que j'ai prises en compte. Entre ma 1ère inspection et la 2e on m'a dit que j'avais progressé, que j'avais évolué. 3e inspection je *suis ressortie quasiment en pleurs parce qu'au niveau de l'entretien, je me suis sentie perdue et je ne me suis plus sentie capable de répondre à aucune des questions qui m'étaient posées et j'ai fini par dire « je ne sais pas, je ne sais pas » C'est difficile de dire que cela s'est passé comme cela, car finalement, il n'y a rien sur le rapport. Il n'y a aucune preuve. Je l'ai vraiment très mal vécu.* *Elle m'a dit des choses déplacées qui n'ont pas à être dites, qui n'apparaissent pas sur mon rapport bien évidemment et quand j'ai vu ma note, elle m'a dit « ce n'est plus ce qu'on attend de vous, peut-être qu'il y a dix ans vous étiez une bonne enseignante mais aujourd'hui cela n'est plus le cas ».* *J'ai eu l'impression qu'on avait pas tant parlé que cela de mes séances C'est une remise en cause sans que je comprenne pourquoi et je n'ai toujours pas compris Oui et partir du moment où j'ai ressenti cela, et j'ai pas réussi, je suis quelqu'un de très réservé et je me souviens d'avoir regardé l'horloge et de me dire « quand cela va se terminer » je n'avais plus que cela dans la tête et je voulais que cela s'arrête.*
23	Inspection *cela m'a permis… de savoir où j'en étais, déjà de mettre un curseur sur ce que je faisais, si c'était bien, pas bien, quels points il fallait que je travaille. On va dire ça, … oui faire le point Je peux dire ça parce que j'ai eu un bon retour, c'est plus facile de dire cela quand on a eu un bon retour que quand on a un retour qui n'est pas élogieux qui n'est pas bon. Elle m'a dit que c'était bien, voilà la pratique de la classe.*
24	Inspection : *il y a le dialogue et on peut se dire « ah, oui effectivement là je pourrais faire cela mais où est ce que je vais trouver mon information, voilà c'est soit on a le courage soit on a le temps de chercher. Il a eu une vraie discussion comme on a en ce moment sur la pratique de classe. Moi, j'ai senti que je pouvais dire quelque chose avec laquelle la personne n'est pas d'accord en face.*
25	Inspection Sur *le moment, il va nous donner des conseils, c'est ponctuel souvent on va le faire tout de suite après mais si on est pas convaincu, on ne le fera pas.*
26	Inspection Alors *là en l'occurrence, elle m'a dit ce qu'elle pensait de ce que je proposais et elle m'a donné des pistes.* Avant l'inspection, *j'avais des difficultés en histoire et en géo et que je ne pouvais pas le cacher, j'ai pas inventé des leçons que j'avais pas faites donc je lui ai montré. Je n'attendais rien, j'étais paniquée. Je voulais juste que cela soit terminé. Je ne me posais pas la question trop stressée. J'avais quand même très très peur.*
27	Avant l'inspection : *Disons que j'ai plus détaillé chaque séance, plus en profondeur. C'était une 1ère donc c'était encore plus stressant donc j'ai travaillé énormément. Cela reflète notre travail mais on ne pourrait pas passer autant de temps que lorsqu'on prépare une inspection* Déroulement inspection *Elle m'a donné quelques petits conseils mais c'est plus un contrôle. Elle m'a donné quelques conseils, j'avais fait une dictée négociée, elle m'avait donné des conseils car c'est son domaine. Cela s'est très bien passé, juste une validation.*
28	Avant l'inspection *: on a préparé la séance pendant trois jours alors que d'habitude on la fait la veille. Au niveau des progressions, elles sont mieux faites qu'une année non inspectée* L'inspection : *elle m'a dit de continuer comme cela, ça m'a montré que j'étais dans la bonne direction. On a échangé par rapport à cela, et sur autres choses sur lesquelles j'étais plus ou moins d'accord. Je n'étais pas d'accord sur un principe et on voyait pas la même chose... Elle voyait qu'il y avait une réflexion derrière mes conclusions, on n'a pas « claché » par rapport à cela.* *Si en dictée négociée, elle m'a donné des « billes » par rapport à bien « annoncer les objectifs ». Du coup j'ai modifié par rapport à cela.*

	C'est le côté validation. *Si c'est toujours stressant d'être observée, mais après la réflexion que je me suis faite après c'est : « tu as montré ce que tu fais tous les jours, donc c'est parfait mais sans temps mort mais voilà, elle a vu une séance comme une autre. Elle a vu une séance de dictée négociée comme on a l'habitude de faire »* La 1ère inspection *c'était pendant mon premier CP, elle m'avait dit de bien articuler l'écrit, l'encodage et le décodage, et voilà j'avais mis cela en place.* .
29	Inspection : *on ne va pas faire quelque chose de nouveau, on fait comme d 'habitude*
30	Avant l'inspection : *C'est plus explicite surtout au niveau des documents. On formalise plus pour rendre lisible pour quelqu'un qui n'est pas dans notre tête car je n''ai pas besoin de mettre toute la démarche je l'ai dans la tête.*
31	Inspection les *conseils qu'elle donne sont tout à fait réalistes, adaptés au niveau de chacun mais bon voilà on ne va pas passer nos nuits à travailler non plus, on n'a pas envie non plus.*
32	Inspection Elle *m'a donné des pistes très concrètes réellement faisables, j'ai essayé et j'ai vu si cela fonctionnait ou pas, si cela me convenait, ou pas.*
33	*Personnellement, je trouve que c'est … on se met dans des petites habitudes, je trouve, et au bout d'un moment, on réfléchit moins à certaines choses et je trouve que l'inspection cela permet de se recentrer, de se reposer des questions qu'on oublie parfois de se poser par moment.* *C'est stressant, c'est pas facile d'avoir quelqu'un qui vient vous observer, mais cela a été.*
34	*Frustrant, en fait car j'avais envie de bien faire. J'ai eu la chance d'avoir à chaque fois, un inspecteur, une inspectrice très ouverte et qui n'étaient pas dans la sanction. On a toujours l'appréhension. C'était à chaque fois rempli de conseils que j'ai pris ou pas, en général je les ai pris qui m'ont permis d'avancer pour mon cas. Après je sais que c'est pas le cas de tout le monde. Mon problème aussi c'est que je suis inspectée tous les 6 ans. Donc c'est trop peu pour avoir…on nous demande de rendre des comptes en fait c'est trop long pour rendre des comptes.*
35	*Je pense que c'est intéressant le moment de l'inspection mais là je l'ai peut-être, j'en ai pas tiré parti…*
36	*Quand l'inspecteur vient, il vient pour une heure et demie, deux heures, on essaie toujours de faire une super séance bien comme il faut …* *Après ils ne sont pas dupes non plus, elle m'a dit « j'imagine que vous ne préparez pas cela à chaque fois ». Non, effectivement c'est pas possible d'avoir la super fiche de prép, les programmations, le cahier journal avec tous les détails, au bout d'un moment, si on passe tout notre temps à préparer cela, la préparation matériel de notre classe, …les corrections.* *C'est vrai que c'est un moment où on se met une pression, qu'on a envie de montrer le meilleur, ce qu'on peut faire de mieux, et on oublie des fois le quotidien où on est en difficulté sur certaines choses voilà.*
37	*Je ne pense pas que cela serve à quelque chose…je le vois plutôt comme un côté d'évaluation.*
38	*Les inspections ça fait pas dormir pendant un mois, (rire). En tout cas, cela m'a toujours motivée. J'ai toujours très peur avant, j'ai pas envie qu'ils viennent mais après quand ils disent : « c'est bien, continuez ! ». Qu'est-ce qu'on est content quoi !*

Annexe 21 : Evaluation des inspections par les enseignants

E	Circonscription école	*Extrait des entretiens d'enseignants*	Evaluation
4	BM/ Lurçat	*C'est un peu l'horreur l'inspection*	Négatif
18	T., E1	*L'entretien tu es tellement sous pression déjà que tu n'entends pas tout, on est dans un état second. C'est une évaluation personnelle*	Négatif
21	Bob, école 2	*Elle ne m'a rien reproché, elle ne m'a orienté sur rien du tout du coup puisqu'elle était contente de tout. C'est dur on a l'impression d'être des numéros. C'est une torture car dans le rapport ce n'était pas mon nom.*	Négatif
22	Bob, école 2	*Mes deux 1ères inspections se sont passées normalement, sans que cela soit excellent avec des choses à me reprocher, on m'a aussi félicité sur d'autres choses, que j'ai prises en compte.* *Nouvelle inspectrice, inspection d'école. Et je suis ressortie quasiment en pleurs parce qu'au niveau de l'entretien, je me suis sentie perdue et je ne me suis plus sentie capable de répondre à aucun des questions qui m'étaient posées*	Négatif
13	BM, école 2	*J'ai été inspecté en classe en novembre, j'ai eu mon rapport en juillet, Avec un rapport d'inspection qui ne correspondait pas avec ce qui c'était passé en classe.*	Négatif
35	LP, / B	*On était dans des relations avec l'inspection qui étaient compliquées. Cela a changé dans l'entretien. Il a duré 2h, 2h et demie. Cela a était assez long. Il y a eu une première partie très sympathique et après…c'était plus compliqué.*	négatif
9	LP /M	*C'était plutôt une validation de ce que je faisais, il y avait à la fois de la validation et des tentatives de dégager des pistes de travail. Ce n'était pas très concluant*	Neutre
6	LP/ M	*Cela n'avait rien modifié.*	Neutre
7	LP/ M	*L'inspecteur ne m'a rien dit, « c'est très bien » c'est tout.*	Neutre
5	LP / M	*Après on se saisit des pistes qui nous sont données. Mais ça ne m'a pas marqué.*	Neutre
11	T., E1	*Ce n'est pas un entretien avec l'inspectrice qui change du jour au lendemain notre façon de faire classe.*	Neutre
14	BL, école 2	*L'inspection d'avant, c'était ma première inspection. On a abordé des choses dont j'avais déjà conscience.*	Neutre
3	BM /Lurçat	*Je stresse car il faut penser à tout, il faut que tout soit bien carré Il faut que tout soit fait et impeccable. On se passe les trucs de l'inspecteur.*	Neutre
23	Bob, école 1	*Cela m'a permis… de savoir où j'en étais,* *J'ai toujours aimé la critique car sinon, s'il y a des éloges on ne sait plus trop où on en est*	Neutre
24	Bob école 2	*Il y a le dialogue et on peut se dire « ah, oui effectivement » là je pourrais faire cela mais où je vais trouver mon information, voilà c'est si on a le courage le soir, si on a le temps*	Neutre
25	Bob, école 2	*Sur le moment, il va nous donner des conseils, c'est ponctuel souvent on va le faire tout de suite après mais si on est pas convaincu, on ne le fera pas.*	Neutre

27	Bob, école 1	*Elle m'a donné quelques petits conseils mais c'est plus un contrôle. Cela s'est très bien passé, juste une validation.*	Neutre
28	Bob, école 1	*Elle m'a dit de continuer comme cela, ça m'a montré que j'étais dans la bonne direction. C'est le côté validation.*	Neutre
29	T. école 2	*Non car on ne va pas changer, on fait pas quelque chose de nouveau, la séance en trois groupes non, on fait comme d'habitude,*	Neutre
37	LP, école B	*J'ai pas eu de problème mais que cela apporte quelque chose… je sais pas… moi non.*	Neutre
30	T. école 2	*Ils ne viennent pas voire comment on travaille, ils viennent trouver des défauts. L'inspectrice, elle a eu un public proche du nôtre donc dans son approche, elle sait ce que cela fait elle l'entend.*	Neutre
34	LP école 2	*Frustrant, en fait car j'avais envie de bien faire.. Mon problème aussi c'est que je suis inspectée tous les 6 ans. Donc c'est trop peu pour avoir…on nous demande de rendre des comptes en fait c'est trop long pour rendre des comptes.*	neutre
36	LP école B	*Pas spécialement l'entretien n'a pas duré trop longtemps. Voilà c'était pas…*	Neutre
31	T. E2	*Les conseils qu'elle donne sont tout à fait réalistes, adaptés au niveau de chacun.*	Positif
32	T. E2	*Elle m'a donné des pistes très concrètes réellement faisables.*	Positif
26	Bob, école 1	*Alors là en l'occurrence, elle m'a dit ce qu'elle pensait de ce que je proposais et elle m'a donné des pistes*	Positif
8	LP / M	*Mais c'était celle de titularisation donc c'était intéressant car cela m'a permis d'avoir des pistes de réflexion, de recul.*	Positif
1	BM/Lurçat	*Je l'ai bien vécu comme une formation, il y avait des choses qui n'allaient pas mais je ne l'ai pas vécu comme quelque chose d'horrible.*	Positif
2	BM /Lurçat	*Savoir si ce que je faisais c'était vraiment de l'enseignement. L'inspecteur m'a donné des pistes que sur la séance de sciences*	Positif
12	BM, école 2	*J'ai plus gardé les conseils ou les choses un peu négatives de ce qui n'allait pas. L'inspecteur nous aidait beaucoup car il nous donnait beaucoup d'explications.*	Positif
33	T.E2	*Positif car cela aide à se remettre en question. Personnellement, je trouve que c'est … on se met dans des petites habitudes, je trouve, et au bout d'un moment, on réfléchit moins à certaines choses et je trouve que l'inspection cela permet de se recentrer, de se reposer des questions qu'on oublie parfois de se poser par moment. C'est stressant, c'est pas facile d'avoir quelqu'un qui vient vous observer, mais cela a été.*	Positif
38	LP, école 2	*Je donne beaucoup, je mets tellement d'enjeux tous les jours de ma vie, j'adore mon métier. Les inspections ça fait pas dormir pendant un mois, (rire). En tout cas, cela m'a toujours motivée. quand ils disent : « c'est bien, continuez ! ». Qu'est-ce qu'on est content quoi !*	Positif

Annexe 22 : Facteurs influençant l'inspection dans les entretiens enseignants

E	Propos des enseignants sur les facteurs influençant les inspections
1	Inspecteur : *La chance d'être inspecté par des personnes très humaines, très compétentes : Quand on nous agresse on a aucune envie de prendre en compte les remarques ; Tout dépend de la personne qui la mène, c'est important comme les enfants de partir de ce qui va.* *Blessée par MF lors de la formation initiale qui n'avait pas pris le temps de souligner les points positifs mais l'avait dit à la MF pour que cela change lors de la deuxième visite.*
4	Inspecteur : *On savait que monsieur G. (Bernard) était très attentif à la différenciation, ce qu'on avait mis en place pour les élèves en difficulté. On le savait car on l'avait rencontré à plusieurs reprises, on savait qu'il était dans la réflexion sur les MACLE on savait les grands axes : la sécurité, les trucs de rangement, comme je pense comme tous les inspecteurs, les outils qu'on utilise en production d'écrit.* *La nouvelle inspectrice, on connaît pas encore trop ses marottes. On va faire les bruits de couloirs des collègues qui vont être inspectés. Petit à petit, on collecte les informations, chacun a ses sujets de prédilection, on saura petit à petit.* Situation : *C'est un peu l'horreur l'inspection. C'est tellement peu souvent qu'on s'en fait une montagne. Pour moi c'était nerveusement horrible pour moi. Je trouve qu'il y a un côté « il faut se vendre » Mettre en avant les choses qu'on fait avec les élèves, des fois on sait pas trop pourquoi on fait les choses. Je ne sais pas parce que ma collègue elle m'a dit de faire comme cela ! Ce n'est pas une réponse acceptable mais des fois c'est ça. Qu'ils viennent ou qu'ils ne viennent pas, on le fait mais on le rend plus visible surtout.* *C'est cela, car cela va être un regard extérieur. Quand j'ai la classe, je doute quand même, car je pose des questions, le doute, il est plus constructif, je suis plus sereine. Car il n'y a pas ce truc, que si je me suis trompée je vais refaire sans jugement hiérarchique.* Personnel : *Car j'ai l'impression que tout ce que je fais c'est nul, dans l'absolu, comme cela. Donc plus, la date s'approche plus je me remets en question, je n'ai pas fait ça… Moi, je me dis c'est peut-être moi, j'ai mal fait du coup, enfin il y a ce truc qui n'est pas hyper épanouissant, c'est plutôt une torture*.
5	Inspecteur : *La piste que m'avait apportée l'inspecteur était intéressante car lui avait une expérience en anglais, c'était intéressant.* Situation *C'était pas un moment où je me suis sentie jugé, ce n'est déjà pas mal, c'était constructif.* *Pourquoi une séance d'anglais : J'avais envie de montrer ce qu'on faisait car j'avais l'impression que cela se passait bien.*
6	Inspecteur : *Elle avait été bienveillante sur ce que j'avais fait en me réconfortant*
7	Situation *Il y a un côté d'évaluation dans l'inspection, c'est la facilité, on fait ce qu'on sait faire.*
8	Inspecteur : *La personne qui m'a inspectée a eu une approche constructive, elle m'a tout de suite rassurée que j'étais titularisée donc le suspens était réglé donc plus facile après*
9	Inspecteur *Nous avant on avait un IEN agrégé de français, et du coup il n'avait pas eu forcément de classe en élémentaire. Donc c'était inaccessible en termes de pratique de classe, c'était intéressant sur le contenu mais pas de piste de travail* Situation *Mais en fait on est en position d'écoute religieusement car c'est l'IEN. Ce n'était pas très concluant* *Parce que la difficulté c'est souvent un monologue, car il y a peu de temps et l'IEN essaie de placer le plus de choses qu'il a observées. La difficulté, c'est que à ce*

	moment-là on a besoin d'expliquer de justifier notre pratique qu'à partir de là, cela serait intéressant d'avoir un échange.
11	Situation *Ca dépend on disait avec E qu'on avait la même notation, même croix, mais elle est passée au grand choix et moi au choix, mais elle est plus jeune. C'est encourageant, on a exactement la même chose, mais pas le salaire qui suit.* ***Ce n'est pas un entretien avec l'inspectrice qui change du jour au lendemain notre façon de faire la classe***.
12	Inspecteur : *L'inspection cela dépend de la personne qu'on a en face de soi, la façon de parler, qu'elle reste agréable c'est important. L'inspecteur nous aidait beaucoup car il nous donnait beaucoup d'explications, d'exemples, et deux, trois points à améliorer c'était fait de manière très correcte* Situation *Ma première inspection, je n'en ai rien retiré, alors que le deuxième oui. La différence c'est une question de personne.*
13	Situation *Est-ce que c'était aussi intéressant que l'animation pédagogique, non car ce n'est pas sur une heure de temps, qu'on peut parler de fond, cela survole c'est dommage.*
14	Situation ***Ca ne change pas la vie une inspection,*** *je trouve pas cela très formateur oui on va me donner des petites billes mais j'apprends plus en travaillant avec les collègues ou en animations pédagogiques quand elles sont intéressantes que sur une inspection.* *Car, ils viennent nous voir sur une ou deux séances, que tu as préparées. Moi je trouve que les inspections, cela peut être trompeur. Il y a un côté jeu de rôle. Je serais pour qu'on vienne sans prévenir mais pas avec les mêmes exigences. Quand je vois certains collègues qui font des affichages et retapent tout, c'est ridicule.*
18	Situation : *L'entretien tu es tellement sous pression déjà que tu n'entends pas tout, on est dans un état second. C'est une évaluation personnelle*
21	Situation : *Quand on entend parler les collègues souvent cela touche le personnel, normalement une inspection ce n'est pas un jugement, c'est une base de conseils pour nous, pour nous améliorer et c'est très rarement le cas dans ce qu'on entend Mine de rien c'est quand même le seul retour qu'on a sur notre pratique c'est le seul regard qu'on pose sur nous.*
22	Inspecteur : *C'est un regard extérieur cela peut servir à évoluer si c'est fait en toute humanité, bienveillance. Un inspecteur très bienveillant qui a compris qu'il y avait encore des choses à mettre en place* Situation : *Entre mes 2 inspections, avec deux inspecteurs différents sur deux circonscriptions différentes car je venais d'arriver, n'avaient pas les mêmes attentes. Maintenant j'appréhende encore plus ma prochaine inspection et ce qui est dommageable c'est que j'ai été inspectée trois fois par trois inspecteurs différents. Il n'y a pas de continuité.* Personnel *Cela a été vraiment une année très douloureuse. J'ai eu du mal à terminer l'année, en me demandant si j'avais fait le bon choix, si j'étais vraiment bien à ma place.*
23	Inspecteur Je *pense que les inspecteurs, ne sont pas au contact régulier avec les inspectés cela veut dire que c'est comme si on avait un invité dans sa classe.* Situation : *Il n'y a pas assez d'interaction entre les deux, je pense que c'est cela, je pense que si on avait l'habitude de les voir tout le temps, le jour où ils viennent on est plus sûr et puis aussi le fait qu'il y ait une note. La pratique de la classe ne m'angoissait pas.* *Parce que j'attendais des critiques sur la pratique de la classe. J'ai toujours aimé la critique car sinon, s'il y a des éloges on ne sait plus trop où on en est,*

	En fait, moi je viens du privé, donc j'ai l'habitude de voir des managers, d'avoir des objectifs, d'avoir des réunions, c'est pour cela que moi je n'ai pas eu cette appréhension-là. Juste de ne pas avoir le bon papier.
24	Inspecteur : *Ce sont des rapports humains donc cela dépend de la personne.* Situation *Il y a eu un vrai dialogue qui s'est installé entre nous. A partir de là effectivement on peut s'interroger*
25	Inspecteur : *Comme on le voit très peu, il n'est pas proche, il ne vient pas nous voir, et encore il vient nous voir en début d'année pour dire bonjour mais c'est tout*.
26	Inspecteur : *C'est une dame qui n'est pas là pour nous mettre des bâtons dans les roues* ma première inspectrice : *Comme c'était en maternelle, elle n'était pas spécialiste de la maternelle, donc elle m'a surtout dit que j'avais rien d'autre à travailler finalement*
27	Inspecteur : *Elle m'avait donné des conseils car c'est son domaine* Situation : *C'est plus un contrôle, de venir observer ce qu'on fait. On est prévenu, la nature de* ***la situation n'est pas vraie****.* *Cela reflète notre travail mais on ne pourrait pas passer autant de temps que lorsqu'on prépare une inspection. En plus on va pas se mettre en difficulté à faire quelque chose qu'on maitrise pas.*
28	Inspecteur : *Moi j'avais préféré l'inspection de la 1première[ère]. Car elle, elle pouvait changer d'avis en discutant, capable de modifier son jugement quand je lui avais expliqué pourquoi « ah j'avais pas compris comme cela ». Oui elle a changé de position en voyant la réflexion.* Situation : *Cette partie, formative, elle est minime, c'est plutôt une validation, un contrôle. Elle nous donne quelques petites billes mais c'est léger.* *C'est un peu tronqué car ce jour on fait tout très bien, on a préparé la séance pendant trois jours alors que d'habitude on la fait la veille. Du coup c'est pas la réalité.* *En plus en inspection on prépare quelque chose qu'on gère, là où on aurait des difficultés, on ne va pas la présenter.* *Donc elle nous donne des billes sur des choses qu'on maîtrise déjà bien. Ce n'est pas en inspection qu'on va lui dire qu'on a un souci par rapport à cela.*
29	Inspecteur : *Nous l'inspectrice, elle nous a dit carrément ses « dadas ». Elle convoque tous les inspectables en début d'année et elle explique comment se passe l'inspection. Pendant la réunion elle dit qu'elle n'a pas de dada mais elle dit : « j'aime bien voir ça, ça ». Moi je pense qu'elle est honnête. Il y a des enseignants qui ne demandent pas certaines circonscriptions pour ne pas avoir certains inspecteurs. Si celle de T vient on s'en va, on ne va pas non plus dans la ville de L.* Situation : *C'est relationnel surtout. On ne va pas changer, on fait pas quelque chose de nouveau, la séance en trois groupes non, on fait comme d'habitude.*
30	Inspecteur : *Il y en a qui viennent juste pour casser. Ils viennent juste pour trouver quelque chose qui ne va pas et critiquer. Ils ne viennent pas voire comment on travaille, ils viennent trouver des défauts. L'inspectrice, elle a eu un public proche du nôtre donc dans son approche, elle sait ce que cela fait elle entend. Elle commence par souligner tout ce qu'on fait de bien et cela aide à mettre en confiance. Il faut que l'inspecteur ait marché dans nos baskets quelque temps sinon il ne comprend rien.*
31	Inspecteur : *Cela dépend de la personne et de sa formation Une personne compétente, bienveillante avec des conseils... On sait que tout n'est pas parfait on le sait bien. Avant elle n'était pas bienveillante et comme elle cherche la petite bête, même si elle peut dire des choses qui sont peut-être vraie mais c'est dans un tel état d'esprit qu'on ne peut pas les entendre. Le relationnel a une place très importante. Du coup on est plus à l'écoute car elle souligne les points positifs*.
32	Situation *J'ai plus appris en une heure d'inspection qu'en je ne sais pas combien d'heure d'animation.*

34	Inspecteur : *J'ai eu la chance d'avoir à chaque fois, un inspecteur, une inspectrice très ouverte et qui n'étaient pas dans la sanction*
36	Inspecteur : *Il y a des inspecteurs avec lesquels on se sent un peu plus heu…un peu plus en confiance dans la façon de poser les questions, dans le relationnel qu'il met et c'est un peu moins impressionnant.*
37	Inspecteur : *C'est pas un bon moment à passer même si on a des gens très sympathiques.*

Annexe 23 : Description de l'inspection par les inspecteurs

Inspecteur	Eléments de discours relatifs à l'inspection
Olivier	- Observables *: Les TICE, j'ai la mission je ne suis pas plus exigeant, j'ai un regard particulier et comme les enseignants savent, ils font plus attention.* Axes *: passage obligé par le socle commun, la bienveillance dans les écrits du maître dans les bulletins,*
Bernard	Conviction *: j'adore aller en inspection* *L'inspection je trouve que c'est quand même là où tu fais passer un message fort* Contenu *: Moi j'inspecte systématiquement depuis 3 ans en sciences ou en découverte du monde,* Observables *: je regarde beaucoup les cahiers des enfants, leurs outils, les enfants pas ce qu'ils font mais comment ils font,* *Je suis plus dans le méso en inspection, Moi je suis plutôt là-dessus, je laisse aux conseillers pédagogiques la finesse de l'approche didactique* Déroulement *: du coup ça fait des entretiens d'inspection qui sont longs* *Je suis plutôt bienveillant, j'essaie, de partir de là où ça peut tenir, là où ils en sont pour les faire progresser ou en tout cas j'essaie d'être encourageant car cela sert à rien de casser*
François	Conviction *: on voit quand même les choses au travers d'un prisme qui est son prisme professionnel* Enjeux *: c'est 1 vérifier la conformité de l'enseignement qui est donné à travers ce qu'on voit en 1h30 et à travers surtout ce que les écrits des élèves nous renvoient.* Démarche *: analyser les séances, mettre en avant toutes les réussites des enseignants et définir deux ou trois pistes. Les appuis didactiques ça te permet d'appuyer dessus, mais quand tu ne les as pas, tu t'appuies sur d'autres choses cela veut dire, que quand j'analyse une séance, je me mets à la place de l'élève c'est pas absurde non plus et j'essaie de trouver, l'intérêt de la démarche à travers une posture d'apprenant quand même. Cela ne change pas grand-chose, pour « l'instit » je pense. Sauf que qu'on ne part pas du tout des mêmes éléments d'analyse.* *Ma stratégie d'analyse va être différente c'est sûr mais cela ne va pas changer ma façon d'évaluer la personne, cela va changer la nature du conseil.*
Valérie	*Enjeux : l'inspection comme un contrôle de conformité mais surtout un temps de formation pour les enseignants et un retour pour moi de recenser les besoins des enseignants en formation. Cela commence à se dire donc je le sens et dans certains petits conseils que j'ai pu donner à une enseignante dans une école, si je vais dans la même école voir une autre enseignante on peut les voir apparaître.* *Observables : tous les outils des élèves, les outils de l'enseignant mais je m'appuie beaucoup sur la séance que j'observe,* *Contenu de l'observation : je vais voir toutes les disciplines, je n'ai pas pris l'option : je veux voir systématiquement une séance de lecture au CP non, j'essaie de varier les domaines fondamentaux, je regarde à travers les outils des élèves quand même en maths ou français principalement.* *Axes : élèves à BEP, le travail d'équipe, différenciation pédagogique. L'évaluation : j'en parle systématiquement dans le cadre des inspections* *Démarche : je retrouve un peu ce que ce que je faisais quand j'étais conseillère pédagogique par rapport à la séance : j'analyse et je fais analyser la séance par les enseignants. Poser des questions : de faire que cela soit eux qui avancent dans leur analyse* *Je ne leur dis pas c'est pas comme cela qu'il faut faire. J'essaie vraiment de réfléchir de là où ils en sont et comment ils pourront faire évoluer leur pratique* *Je reste quand même plus sur des entrées plus pédagogiques que didactiques*

	Déroulement : au moins une heure d'entretien car je pense que l'entretien c'est la partie la plus importante de l'inspection en tout cas pour l'enseignant et pour le faire évoluer dans ses pratiques. Trois pistes de réflexion
Marine	Déroulement *: c'est très ritualisé* Observables *: regarde dans un 1er lieu, c'est les outils de l'enseignant* *Je regarde l'environnement de la classe, la 2e ce sont les élèves :* Démarche *: je croise avec ce qui se passe dans la classe.* *Axes : Il y a la différenciation pédagogique, l'aide aux élèves.* *Le sens qu'il donne aux apprentissages : c'est un peu mes dadas* *Production d'écrits dans toutes les disciplines. Là je suis en train de bouger sur l'oral*
Annie	Planification des inspections *: 1er période aller voir toutes les écoles* *Ensuite, j'ai essayé de forcer sur les CP puis après sur les CE2. Puis sur cette période-là, j'ai commencé les T2* *Après à la période suivante, je serai sur les directeurs d'école et le RASED* Axes *: En élémentaire, je demande de l'Education morale et civique obligatoirement, pour la maternelle, l'évaluation. Mais c'est annoncé.* *Je questionne systématiquement la production d'écrit mais je ne l'ai pas annoncé, la méthode de lecture mais je ne l'ai pas annoncé où la langue orale à l'école maternelle* Déroulement *: les outils des élèves bien entendu, voir ce qui se fait vraiment et pas seulement ce qui est affiché, en croisant le cahier journal, les progressions et les cahiers des élèves.* *Mais je suis très attentive à la tenue du registre* *Je regarde aussi tout ce qui est outils de liaison avec les familles*
Brigitte	*Conviction : je voudrais sortir de cette inspection individuelle entre eux et l'inspecteur et après on en parle plus. En les mettant en lien les uns avec les autres* Axes *: Pour moi, l'incontournable c'est l'emploi du temps : La cohérence, le respect de l'emploi du temps. La parentalité, les rythmes et les nouveaux programmes et les pratiques d'évaluations, enfin la prise en compte de la difficulté scolaire et d'expliquer, synthétiser les APC,* Enjeux *: L'inspection me permet plus de voir les élèves que les enseignants. Donc quand je vais dans les classes et que je vois qu'ils (les élèves) fonctionnent bien, qu'ils apprennent ; ça me rassure… Alors évidemment les pratiques enseignantes, je les regarde, … cela me rassure aussi car je vois des enseignants qui font leur travail globalement* Déroulement *: je leur demande de m'envoyer leur emploi du temps normalement ils doivent le suivre, donc je suis au plus près de ce qui est vraiment fait au quotidien.* *Je ne repars pas de là tant que je ne suis pas sûre que cela serve à quelque chose*

Annexe 24 : Description de situation de formation par les enseignants

Description de formation positive par les enseignants

E	Propos des enseignants
1	Animation : *J'ai fait des supers animations, notamment en anglais, j'ai appris. La personne, en face de nous a trouvé le juste équilibre. C'est à dire, qu'elle nous a donné des « billes », qui peuvent être utilisées du CP au CM2. Par exemple quand tu fais anglais, tu déposes le drapeau, tu le poses sur le tableau. Tu commences par une chanson en anglais, ça aussi c'est quelque chose que tu peux adapter, et puis après elle nous a donné des exemples, Elle nous a mis par niveau après en groupe, c'était quelque chose de préparé et du coup on a fait des manipulations, j'ai appris à utiliser des tournures de phrases*
1	Animation : *On avait fait une sur l'écriture. On devait faire des vrais projets. On en discutait ensemble, chacun apportait quelque chose par rapport à son niveau. On s'était vu deux fois une fois au début de l'année, et en fin d'année on a fait le bilan de l'année. Cela c'est intéressant car on parle, de ce qu'on fait en classe, on analyse sa pratique.*
2	Animation : *Par exemple, pour l'anglais, l'année dernière, on nous a donné beaucoup de documents, de site et donc après on peut aller chercher. Parce que l'on avait eu des références de sites internet, on avait eu un livre que je ne connaissais pas avec plusieurs pistes. Chacun avait du matériel en couleur en plus, avec des petites fiches cartonnées.*
3	Animation : *j'ai bien aimé une animation en mathématiques en numération, avec un très bon professeur, qui donnait du matériel, on essayait aussi le matériel en animation, c'était vivant, c'était réfléchi.*
4	Animation : *En anglais, celle qu'on avait fait avec le CPC sur lire avec des albums en anglais, Déjà, quand on a du matériel concret. Mais sur clé USB on avait tous : les feuilles et tout et on pouvait faire le jeu car c'était prêt, j'ai tout ce qu'il faut, je n'ai plus qu'à découper et à coller donc je vais le faire.* ***Cela enclenche pour fabriquer d'autres matériels, chercher sur internet*** *quelle chose qui ressemble Par exemple, le calcul mental par magistère, le fait que là-haut ; cela ne fonctionne pas, les ordinateurs, les sites qu'on nous a indiqué, j'ai vu des choses intéressantes mais je n'ai pas mis en place dans ma classe.*
5	Animation: *Telle séance de calcul mental voici vous pouvez faire comme ça, ça ça marche, des choses à mettre en place.* *Si tout le monde va sur internet, c'est qu'on a se besoin d'avoir des trucs fait et de mutualisation et on en manque. C'est le seul endroit, où on voit tous ce que proposent les gens, les gens proposent des choses clés en main.* *J'aimerais avoir des temps où je vais dans la classe de personnes, de maîtres formateurs et observer des pratiques qui fonctionnent.*
6	Animation : *L'année dernière sur le calcul mental c'était très intéressant*
6B	Animation : *En orthographe j'avais une démarche classique. Je n'étais pas forcément convaincue devant l'intitulé l'année dernière mais pendant l'animation ça avait l'air intéressant donc le contenu était intéressant l'animation nous a présenté des ressources.*
7	Animation : *La dernière en date, c'était l'écrit en maternelle et donc c'était une mine d'idées pour moi. Elle nous a donné des « billes »*
9	Animation : *La seule chose que je retiens comme quelque chose qui m'a vraiment éclairé, c'était sur les méthodes de lecture. Et sur les avancées en termes de recherche sur le cerveau, sur comment fonctionne le cerveau. C'était passionnant et il y avait un lien direct avec la classe, sur comment les enfants se saisissent de l'outil et comment cela fonctionne et j'ai pu comprendre les erreurs que je faisais en classe. C'est intéressant de réfléchir mais à un moment il faut produire.*
12	Animation : *J'en ai une en tête car les autres elles ne m'ont pas beaucoup marqué, c'est une animation en mathématique, avec beaucoup de situations de jeux pour faire comprendre les nombres décimaux, les fractions.*

13	Animation : Mais l'animation d'école sur la lecture explicite qu'on a demandée, on avait un projet d'école, il y a des collègues qui ne l'ont pas mis en place dans leur classe mais cela n'est pas grave, au moins on entend tous le même discours, on a tous le même apport théorique, là c'était intéressant.
15	Animation : *C'est cela le problème. La formation avec le CPC c'était bien car il nous parle de la réalité de la classe, de la pratique de classe, du terrain, il nous donne des pistes, si cela ne fonctionne pas, vous pouvez faire comme cela, comme cela, et pis il interroge les collègues donc chacun, parle comme cela on peut donner ses difficultés. Cela nous rassure car on se pose plein de questions, on se culpabilise, et comme il nous répond ça rassure et ça aide, ça nous donne des pistes car il donne des exemples concrets.*
16	Animation : *Cette année en production d'écrit s'était bien car on est parti de situations concrètes et elle nous a donné plus de types de situations à mettre en place, on a identifié les difficultés des élèves, des enseignants du coup c'est plus parlant, Elle nous a montré des vidéos de la situation, c'était très parlant.*
19	Animation : *Il faut qu'il y ait quelque de concret à mettre en place. Cette année en production d'écrits s'était bien car on est parti d'une situation concrète.*
26	Animation : *J'ai participé à des animations péda sur la laïcité, pour savoir ce qu'on attend de moi, autant j'y suis allée un petit peu (souffle) en me disant que j'allais entendre des choses que je savais déjà mais moi j'avais besoin de plus avec l'autre inspecteur de Bob, on nous a donné des progressions avec des thèmes, comment travailler avec ces thèmes, des choses qui avaient du sens. Moi ces animations-là moi j'ai beaucoup aimé.*
27	Animation : *Moi j'ai une animation en anglais qui était vraiment géniale. Dynamique, on nous a passé plein de documents, Car cela m'apporte des éléments concrets pour mettre en place dans la classe, Des chansons à faire avec les élèves, des gestes comment faire, des petits jeux, l'intervenante, elle nous a tout mis sur une clé. Je n'y suis pas allée pour rien on va dire, c'était intéressant.*
29	Animation : *Celle qu'on a eue sur la lecture, elle était intéressante, on partait des situations de classe, concrètement, « est ce que vous faites ça ? » vous prenez ça ? et pourquoi pas ça ? et à la fin on nous dit ce qu'il faut faire.*
34	Animation : *Après les animations pédagogiques en groupe restreint, c'est toujours pareil : cela dépend du thème et cela dépend de qui l'anime. J'en ai fait une en histoire très intéressante sur le patrimoine local.*
35	Animation : *vous ne vous rendez pas compte de l'importance de ce que vous faites». Et après elle disait : « voilà, ce que j'ai vu là, ou ce qu'on peut faire ». Du coup elle nous mettait en confiance, elle était très enthousiaste et sympathique.*
36	Animation : *Le fait qu'on puisse garder trace de ce qu'on a fait. Je vois pour l'anglais, des enregistrements, des flash-cartes et tout cela je trouve cela super. Le fait de recevoir par mail les comptes rendus de ce qui a été fait avec les documents utilisés, je trouve cela très bien*
37	Animation : *Il y en a qui servent forcément. Il y en avait une en histoire de production, où il nous expliquait qu'il fallait faire une phrase, par exemple, faire une seule phrase mais la faire en collectif. Alors là, bon cela donne des pistes qu'on peut appliquer selon ou non.*
38	Animation : *A l'IUFM on avait du travail car à partir d'un livre de littérature, on devait le couper, préparer les séances à plusieurs. Puis on en discutait en les présentant et ainsi on est parti avec 12 lectures suivies faites, originales, avec plein de liens différents avec les disciplines.*

Annexe 25 : Les évaluations négatives des formations

1	*Par exemple un truc tout bête, j'étais en CP, je me retrouve dans une animation de cycle 3 : comment aborder la dictée. Bah, cela me saoule parce que cela me servira peut-être dans six mois, mais là mon réel problème c'est comment faire pour tourner la lettre dans le bon sens.*
32	Animation *: Par exemple travailler sur la mesure au cycle 2, une séquence sur la monnaie. Donc nous on va essayer de réfléchir ensemble sur la séquence, avec les mêmes logiques que celles que l'on a dans la classe qui peuvent être biaisées, pas pertinentes, pour X ou Y raisons. Au final on fait une séquence qui peut être intéressante ou non et on n'ose jamais nous le dire, Qu'est-ce que vous voulez que je fasse de 10 séquences que je vais recevoir qui ne seront pas mieux que celles que j'aurais faite toute seule dans mon coin. Je ne vais pas prendre le temps de décortiquer celles de Pierre, Paul Jacques.*
32	Animation : *Celle sur l'évaluation, elle a durée 6 heures, on a rien appris. Concrètement nous qui sortons de l'IUFM il y à peine 4 ans, c'est exactement la même chose, j'aurai pu sortir mon cours de l'IUFM, ils en sont exactement au même point, Cela n'a servi à rien. On a des besoins de formation autres que cela. Pourquoi nous faire venir 6 h pour qu'on se questionne ? on se questionne déjà beaucoup dans la classe*
28	Animation : *On a eu la laïcité on avait pas trop le choix. Il parlait derrière son bureau sur magistère c'est pas intéressant.*
22	Animation : *Je pense à la dernière où il n'y avait pas de chauffage et qu'on a eu très froid dans la salle, mais c'était avec le collège et ils parlaient énormément du collège même si c'était intéressant mais c'était long, technique. On était assis, on écoutait des gens parler et éventuellement prendre des notes et on est comme nos élèves, à un moment, on s'échappe.*
16	Animation : *Les formations TICE ce n'est pas très utile sur la messagerie c'était long. Les formations sur les fiches de préparations, c'étaient longs car je pense que c'était quelque chose d'acquis pour tout le monde à l'IUFM donc pas utile pour moi.*
15	Animation : *Cela aurait été mieux qu'on réunisse ceux qui veulent faire la même chose, car on se retrouve à faire le blog alors qu'on a d'autres besoins plus urgents pour notre pratique en classe tous les jours, le blog c'est pas une priorité.*
10	Animation : *on a eu une formation sur les évaluations du dispositif d'évaluation départementale au CP, relire le livret de passation. Normalement après on a 3 heures sur les pistes.*

Annexe 26 : Facteurs influençant les formations

E	Propos des enseignants
1	*Cela dépend des animations et des animateurs. J'ai vraiment vécu des bonnes animations en classe*. Formateur : *Si la personne en face de nous est vraiment compétente alors oui. C'est comme un enseignant, parfois la personne n'arrive pas à capter les personnes. Quand on est assis, c'est une question de personnalité. Il y en a qui vont être très théâtrales, et d'autres plus sur le frontal. Cela dépend ce qu'on aime.* Situation : *Moi, je trouve que le but c'est de nous faire pratiquer par groupe. Une animation où une personne va parler pendant 3 heures sans qu'on participe, je fais comme les enfants, je m'endors et cela ne m'intéresse pas. Je trouve que les meilleures animations, ce sont celles où on est acteur. On apprend quelque chose, et on repart avec quelque chose, une trace écrite, voilà. Je vais être honnête, j'ai participé à des animations « toutes pourries » car je ne voyais pas l'intérêt, parce qu'il ne ciblait pas.*
2	*Ça dépend, sur deux ans d'animation des fois, il y a de bonnes idées mais c'est souvent un peu long* Situation *: On attend, je pense qu'il faudrait qu'on puisse vraiment intervenir et faire comme les élèves car là c'est plus magistral qu'autre chose. Plus manipuler, se mettre à la place des élèves,*
3	Formateur : *Cela dépend de la qualité du professeur qu'on a en face de nous. Donc qu'il arrive à faire vivre son animation, à faire passer le sujet.*
4	Situation : *Quand il y a trop de théorie, ce n'est pas bien. C'est obligé qu'il y ait de la théorie mais c'est quand, il y en a trop. Voilà on se passe des livres mais si c'est que de la théorie on finit par ne pas le faire dans sa classe. On met pas en pratique de façon aussi visible même si cela aide à réfléchir, on ne le met pas de façon aussi visible dans notre classe que lorsqu'on repart avec du matériel, une façon de faire les choses, bah là on le teste tout de suite vraiment.*
5	Situation : *C'est toujours intéressant mais en fait ce qui m'embête beaucoup pendant les animations, c'est que l'on réfléchit, on se remet en question mais ce qu'on aurait besoin c'est un peu des choses pas clés en main mais des choses qui marchent on nous demande toujours de réfléchir à notre pratique ce qu'on fait tout le temps mais on a peu d'aide pour arriver à faire cela, clés en main, je n'aime pas cette expression mais des déroulés de séances qui fonctionnent. C'est pour cela que je trouve qu'internet essaie de palier à ce manque-là... Plutôt que d'avoir des animations pédagogiques, j'aimerais aller « mettre les pieds » dans des classes.*
7	Situation : *Chaque fois que je vais dans une conférence pédagogique, j'en sors enrichis toujours. Je trouve plein de bonnes idées.*
9	*Il y a de rares conférences pédagogiques intéressantes Moi dans ma carrière, des conférences pédagogiques où j'ai appris des choses il y en a très, très peu.* Situation : *Certaines pourraient être passionnantes mais on est trop nombreux et dans des lieux pas appropriés et donc on n'entend pas et on finit par discuter avec la voisine.* *Après c'est placé à des temps où on est fatigué.* *Les pires c'est celles dans lesquelles on nous demande de réfléchir en groupe. Car en fait on n'en a pas envie. Pour moi la meilleure des formations serait d'aller dans les classes de collègues. Car on prendrait ce qu'il y à prendre, on laisserait ce dont on n'a pas besoin*
11	Situation : *Il n'y a plus de choix de formation, car on nous impose selon les classes dans lesquelles on exerce*
13	*J'en ai vécu tellement des animations qui n'étaient pas bien, mais celle d'école, elle était bien.*

	Formateur : *Il y a clairement des formateurs qui ne maîtrisent pas bien le sujet, le sujet de la formation ne nous intéresse pas. On se demande depuis combien de temps ils n'ont pas mis les pieds dans une classe, il y a un décalage entre ce qu'ils proposent et ce qu'on peut vraiment mettre en place dans la classe.* Situation : *Donc quand on nous propose quelque chose qui ne correspond pas clairement à ce qui est possible, on a tous perdu notre temps.*
14	Situation : *Des fois on a le choix entre 3 animations qui ne nous intéressent pas, …* Formateurs : *qui ne sont pas bien menées*
15	Situation : *Ce qui est rare dans une formation, c'est qu'on nous apporte des choses concrètes. Car souvent on nous dit ce qu'il ne faut pas faire, mais pas comment faire.* *Cela aurait été mieux qu'on réunisse ceux qui veulent faire la même chose, car on se retrouve à faire le blog alors qu'on a d'autres besoins plus urgents pour notre pratique en classe tous les jours, le blog c'est pas une priorité.*
16	Situation : *quelque chose de concret à mettre en place*
17	Formateur : *Dans les autres groupes qui n'avaient pas les mêmes formateurs, ce n'était pas bien.* Situation : *C'est bien car c'était de vraies situations de classe. Voir et quelque chose qui se rapportait à ce qu'on avait besoin dans le moment où on était en maternelle ou au cycle 2, en lien avec ce qu'on faisait en classe, sur les formations de l'an dernier, quatre étaient bien c'est un truc clé en main qu'on peut essayer, ça ne marche pas, mais c'est quelque chose de concret, avec des choses qui peuvent fonctionner tout de suite.*
21	Situation : *Les modalités de formation, Il faudrait des formations, par école peut être par rapport aux besoins de formation. Que cela convienne mieux à nos besoins* *Par exemple, si nous on est dans une école où il y a une UPE2 A peut-être cela serait bien qu'on soit tous une petite formation sur l'UPE2A. Moi avec tous les projets que je mène, j'ai plus de choix, avec Erasmus. En plus, il y a un nombre de places restreint, on nous dit, c'est 30 enseignants, donc pas plus qu'un enseignant par école pas plus c'est dommage.*
22	Situation : *J 'ai connu une époque où au début d'année, on avait des propositions de plusieurs animations pédagogiques et on pouvait s'inscrire et choisir. Alors que maintenant c'est très restreint. Il faut qu'on puisse faire des choses car être assis écouter et poser des questions, non. Cela reste très cloisonné : maternelle, cycle 2, cycle 3 et parfois il y a des choses qui seraient intéressantes si elles étaient basculées sur le cycle 2 évidemment.*
23	Formateur : *L'animatrice répond des choses non adaptées* Situation : *Tout ce qui est conférence cela me passe au-dessus car c'est une personne qui parle et peut être c'est quand il n'y a pas d'interaction entre les participants, si l'intervenant parle tout le temps. Des fois, on a l'impression qu'on ne répond pas aux questions qui sont posées, alors ça c'est un avis général l'impression que si on lance un problème, on n'a pas de réponse…*
24	Situation : *On a des réunions d'informations pas de formation. Ils sont dans du frontal, on est assis sagement, il ne faut rien dire, on est dans la passivité. On ne dit rien on papote en douce on est exactement dans ce qu'ils nous reprochent donc forcément on les prend pour des rigolos. Effectivement on nous propose des choses qui peuvent se faire. Mais on est 500 dans la salle. Le truc unilatéral. Il parle, on écoute et si cela nous intéresse c'est à nous d'aller chercher après nos informations et entre nous comment peut-on faire ?*
26	Formateur *: Si en face de nous, on a quelqu'un qui parle beaucoup, on ne nous donne pas la parole* Situation : *Ce qui est intéressant en animation péda, c'est quand on est sur des vraies situation de classe. Qu'on travaille sur des documents d'une école, qu'on*

	travaille sur des difficultés qu'on rencontre nous Ce que je n'aime pas dans les animation péda, c'est quand c'est trop vague. C'est quand on se reconnait pas …on n'est pas dans la pratique de classe, on est sur des notions J'étais là mais j'ai pas suivi.
27	Des fois on est un peu déçu de ce qu'il s'y passe. Situation : *Nous ce qui nous intéresse c'est du concret pour notre classe. On rencontre aussi d'autres collègues d'autres écoles avec qui on peut échanger, cela permet ça.*
28	*On n'y va pas avec un grand enthousiasme...* Situation : *Une partie théorique, qui nous montre où on doit aller, pour avoir des « billes » théoriques. Et après des supports concrets Elles sont compliquées car elles nous prennent du temps sur …le soir ou le mercredi après-midi.*
29	Situation : *Les animations qui sont intéressantes, sont celles qui partent du terrain. Par rapport à une situation de classe, je regarde comment cela se passe, on analyse ensemble.*
30	Situation : *Ils veulent qu'on découvre par nous-mêmes mais on a très peu de temps pour cela donc « donner nous des « billes » directement », Avec les vidéos c'est mieux en formation.*
31	Situation : *On a besoin de choses concrètes à mettre en œuvre.*
32	Situation : *Trop souvent en animation pédagogique, c'est nous qui fabriquons le contenu avec nos collègues et en plus comme à la fin on est toujours charrette sur le temps, ils nous disent « ah, bah, vous nous enverrez par mail vos séances à la conseillère péda les séances pondues.* *Il y a beaucoup d'animations pédagogiques où il n'y a pas de contenu, on nous donne le thème, on nous met en groupe avec des collègues.*
34	Situation : *L'organisation, c'est pas pertinent en grand groupe. C'est pas assez personnalisé pour qu'on interagisse avec la personne qui anime : donner nos points de vue. Et le contenu n'est pas toujours adapté*
35	Situation : *Pour vous dire les formations qui marchent soit parce qu'elles répondent vraiment à un besoin aussi je pense. Si c'est pas trop déconnecté de ce dont on a besoin.* Formateur *: Et aussi comment cela est présenté, la personne … comment elle fait.*
36	Situation : *Concrètement qu'est-ce que je peux faire là en classe.* *Et chacun avait amené ses outils et on avait échangé sur les jeux. C'était basé sur ce qu'on fait sans toutes ces théories.* *Comme cela on est reparti avec une liste de jeux et ça c'est sympa. Et on était en petits groupes aussi.*
37	Situation : *Il faut des choses concrètes, des échanges avec des collègues, peut-être un peu de théorie car je ne lis plus de livre de pédagogie.* *Il en faut un petit peu. Par exemple, il y a eu des conférences pédagogiques très intéressantes avec des chercheurs. C'est intéressant car vous voyez les choses différemment et c'est pas quelque chose que vous faites par vous-même.*
38	Situation : *On se voit une fois, on se dit « ton enfant ça va ? et toi tu vas au ski bientôt ». La durée de l'animation est très courte donc on s'échange très peu de choses.*

Annexe 27 : Conception et mise en œuvre des formations selon les inspecteurs

IEN	Description
Olivier	9h à distance/ 9h circo Conviction *: les animations sont un levier important* Organisation *: 9h de magistère départemental et après 3h programme/ 3h socle/ 3h projet d'école* Contenu *: 3 animation en français une par cycle, 3 animation en maths, de l'EPS et voilà les enseignants en choisissent 2 chacun ; 6 heures puis le reste FOAD et programmes. Avec les CPC j'ai discuté des contenus, du cadre puis c'est les CPC qui les ont préparés et faites.*
Bernard	Parcours de formation d'école 9h Conviction *: c'est de nature à créer une dynamique d'école* Organisation *: un parcours engageait à 6 h/ 9h de formation* *C'est l'école qui se met d'accord sur quoi elle travaille et c'est toute l'école qui travaille dessus avec un formateur : le mercredi ou le soir à négocier*
Valérie	*Il y a 9h à distance, 9 h en présentiel :* Conviction *: Moi la formation : réunions de directeurs, groupes de travail animation pédagogique auquel je participe systématiquement* *Ce n'est pas parce que l''on a fait une animation que c'est acquis, donc il faut la retravailler mais peut être par une autre entrée,* *Il faut que les enseignants aient conscience de l'importance de se former* *Il faut qu'ils en aient envie, car s'ils en n'ont pas envie ou s'ils ont l'impression que cela ne sert à rien ils ne vont pas entrer dans la démarche de formation* *Je pense qu'il faut que cela soit aussi un besoin au sein de l'équipe* Organisation *: Au regard déjà des directives départementales déjà et puis de ce que j'ai pu observer dans le cadre des inspections* *On a déjà des directives départementales. Certaines animations on les fait aussi parce que c'est une politique départementale* *Il fallait qu'on travaille sur l'emploi du temps au regard de la mise en place des rythmes en restant bien sur le temps scolaire, c'était bien car moi je voulais travailler dessus de la manière que l'on a retravaillé au niveau de l'équipe de circonscription pour se l'approprier.* *Cadrage départemental : c'était 9 heures à distance et 9 heures en présentiel.* *On propose un certain nombre d'animations qui sont au choix mais au choix de l'équipe de l'école : pas de choix individuel mais des choix par équipe. C'est un moyen de dynamiser l'animation* *Sinon quand elles sont au choix, les gens vont faire leur animation mais quand ils reviennent à l'école finalement ça tombe à l'eau, j'ai vraiment cette impression-là.* Contenu *: 3h sur le climat scolaire (projet de circonscription) 3h sur les nouveaux programmes, et 3h au choix sur la continuité des apprentissages.*
Marine	9 heures de parcours Conviction *: J'avais à cœur qu'ils expérimentent, sinon, s'ils ne mettent pas tout de suite en œuvre, il y a de la déperdition* Organisation *: Menu de 9 heures : 3 heures en présentiel, 3h d'expérimentation dans leur école et 3 h de retour d'expérience et apports supplémentaires*. *Cette année, on est parti sur 12 heures Comme la FOAD est arrivée, j'étais déjà organisé*

	Contenu *: les maths et les sciences j'avais établi un plan de formation triennal en commençant par les maths et puis production d'écrits et j'avais toujours une entrée dans un autre domaine. Depuis, j'ai navigué selon mes inspections que j'ai vues. J'ai resserré sur la différenciation*
Annie	9 h parcours école/ 9h magistère (ou GT) Conviction *: une vraie démarche de questionnement, on ne se forme pas si on est passif.* *Je pense que l'un des leviers c'est de la participation à l'identification par les enseignants de leurs propres besoins de formation.* Organisation *: dans les 9 h en présentiel, toute l'équipe s'inscrit sur un parcours. Il y a deux parcours hors parcours école que sont les débutants T2 et T1 :* *Eux ils font les 2, celui avec leur équipe et celui pour les débutants, ils ne font pas magistère* *Donc pour ces groupes de travail je prends sur ces 9 heures de magistère* Contenu *: comprendre au cycle un sur l'orthographe justement, il y en a un sur l'organisation de l'espace maternel, un en sciences au cycle 3 sur la démarche d'investigation et un autre sur les langues vivantes.*
Brigitte	Conférence/ magistère/ formation 3h de proximité Conviction : *la formation de circonscription on a vraiment mis en place beaucoup de choses* Organisation : choix individuel des enseignants Contenu : orthographe

Annexe 28 : Position des enseignants sur l'orthographe

Partie 1 : Position des enseignants de la circonscription du BM sur l'orthographe

	École	Cycle	Démarche d'enseignement de l'orthographe	Ressources
E1	Lurçat	ZIL en C3 3 ans	*Je fais une leçon et ils ont une liste de mots. Et la fois d'après, je mets les mots dans les phrases selon les temps qu'on est en train de voir. Correction collective : je change la correction pour ne pas qu'ils se lassent : seul, corrige l'autre, collective, le but c'est de varier pour ne pas que les enfants tombent dans la routine.*	
E2	Lurçat	C2 (CE1) 5 ans	*Un son par semaine, dictée de mots puis de phrases. On utilise l'ortho-dico*	Site internet conseillé par collègue/ IEN
E15	Lurçat	C2 (CE1) 1 an	*On débute avec des mots à apprendre, des dictées de mots à l'ardoise, on les voit un peu chaque jour sur l'ardoise, le cahier. La dictée sera une dictée de phrases en fin de semaine où il y a les mots insérés.*	
E3	Lurçat	C3 8 ans	*On part d'une leçon de découverte classique. Je fais différentes sortes de dictées. Je peux faire une dictée négociée, la dictée traditionnelle, l'autodictée et la dictée sans erreur. On utilise l'ortho-dico. Je fais le plus c'est de dictées traditionnelles*	La dictée négociée, c'est le marathon orthographique et la dictée sans erreur c'est l'IEN.
E4	Lurçat	C2 cp 8 ans	*Je travaille l'orthographe à travers les cartes-éclairs après je fais des dictées régulières.*	Maitre E du RASED
E 20	Lurçat	C3 2ans	*Je fais une dictée rituelle tous les jours, ils ont une liste de mots à apprendre. Donc ces mots là ils sont réinvestis dans des phrases. On fait une correction au tableau, j'envoie plusieurs élèves au tableau un peu comme la dictée négociée. Le vendredi ils ont une dictée finale*	
E19	école 2	C3 3 ans	*Manuel : interligne. Méthode Picot*	MF pour Picot. Interligne : collègue
E12	école 2	C3 11 ans	*Lundi, mardi, mercredi on a une petite phrase ou deux sur un thème précis, on revoit le soir quelques mots de la phrase, on repère les verbes, on les conjugue. Le jeudi c'est révision sur ardoise des mots et le vendredi c'est la dictée bilan.*	
E16 2 ans	école 2	C2/ CE1	*Je fais la méthode Picot, un son par semaine*	

Partie 2 : Position des enseignant du LP sur l'orthographe

E7	LP/ M	3	*On construit la dictée sur 4 jours. Je leur donne une phrase simple qu'on amplifiait. Je la décline dans le présent, le passé, le futur en changeant de personnes. L'orthographe lexical c'était le même.*	animation
E9	LP /M	2	*Une phrase par jour, avec un réinvestissement avec ce qu'on a vu la veille et à la fin de la semaine ils devraient revoir tout. Pour développer la vigilance orthographique sur quelque chose de ritualisé.*	
E5	LP / M	2 (cp)	*Je me satisfais lorsqu'ils arrivent à encoder les syllabes et après l'orthographe, on ne le travail pas de façon systématique*	
E6	LP/ M	3	*J'ai réorganisé afin que tous les jours, il y ait une petite dictée, c'est différent tous les jours : très court, des dictées à trous, recto-verso, flash, joker, négociée. Je cherche la dictée selon ce que je veux travailler. C'est très lourd tous les jours car il faut corriger donc je fais deux semaines comme cela et une semaine sans dictée et je retravaille les règles de façon plus systématique.*	Animation
E35	LP, B (15 ans)	CP CE1	*Je revois les sons. Ils ont une fiche avec des mots. Ça c'est la méthode Picot. Ils ont des mots à apprendre et après on fait une dictée.*	*C'est une collègue qui me l'a conseillé*
36	LP, B	3	*Avec ma collègue, on prend la méthode Picot.*	*C'est une de mes collègues qui nous a présenté le manuel*
37	LP, B	CE1	*On revoit les sons une fois par semaine, les sons complexes, il y a des mots à apprendre, il y a aussi à apprendre des phrases. On va faire des dictées aussi avec grammaire, conjugaison. Il y a plusieurs dictées, la dictée frigo, après les dictées cache-cache*	*C'est en parlant avec des collègues*
38	LP, B (21 ans)	CE1	*Tous les jours, je fais des petites choses. Le lundi c'est un élève qui fait la dictée au tableau. Le mardi, on apprend sur l'ardoise, on apprend des mots, le mercredi une petite dictée de groupe par niveau. Le vendredi c'est la dictée frigo,*	*Je l'ai lu dans un truc (livre pédagogique), j'ai trouvé cela géniale. Ils adorent !*
39	LP B 3 ans	3	*Nous dans la classe, on fait beaucoup de dictées négociées, donc sur plusieurs jours on fait plusieurs dictées négociées et cela se termine en fin de semaine par une dictée globale qui reprend les phrases des dictées négociées de la semaine. On fait aussi la dictée flash, on change chaque semaine.*	*En formation, en master à l'ESPE. Et je l'ai vu faire aussi en stage en pratique de classe accompagnée.*

Partie 3 : position des enseignants sur l'orthographe dans la circonscription de T.

E17	T., Ecole 1	C2 /3 4 ans	*Ritualisé, tous les jours, 1er jour des mots à apprendre 2 et 3 jours des phrases avec des mots et le 4e cela sera une grande phrase avec tous les mots de la dictée. Les rituels on gagne du temps sur les consignes*	
E18	T.Ecole1	C3 4ans	*Une phrase par jour dans le cahier de brouillon et le vendredi dans le cahier du jour. Pour corriger, je prends un cahier dès qu'on n'est pas d'accord on lève la main et on débat. Le vendredi je corrige toute seule*	
E11	T.Ecole1	C3 11 ans	*Dictée de mots, dictée de phrases et je les oriente avec un code pour qu'ils corrigent leurs erreurs. Je fais aussi la dictée à 4 temps j'écris une phrase au tableau, on l'analyse ensemble, je ferme le tableau et on fait la dictée et on ouvre le tableau et on corrige. Le lendemain, je redonne cette phrase et une nouvelle, le mercredi, le jeudi il y a 3 phrases plus 1 et le vendredi je fais la dictée de tout. J'aime bien aussi la dictée négociée et la dictée sans faute*	
E29	T. Ecole 2	C2 10 ans	*Entrée par la lecture, sons complexe, puis dictées de mots, de phrases dictées progressive tous les jours*	CPC
E30	T. Ecole 2	C2 cp 4 ans	*Mots outils, une dictée par semaine avec des 4 mots outils dont un ou deux nouveaux. Les 2 CP travaillent de la même façon.*	
E32	T. Ecole 2	C3 4 ans	*Dictées toutes les semaines, c'est dictée négociée une fois par mois, sinon une liste de mots à apprendre*	IUFM
E33	T. Ecole 2	C3 7 ans	*Je change de dictée par période, là je fais des dictées préparées après on va faire des dictées négociées.*	

Partie 4 : discours des enseignants sur l'enseignement de l'orthographe dans la circonscription de Bob.

E21	Bob, école 2	C3 5 ans	*On part toujours d'un problème, qu'on analyse en groupes et après on en tire les règles et ils construisent la leçon. Les dictées, je ne trouve pas cela pertinent, je fais des dictées collectives pour qu'ils s'aident.*	Internet
E22	Bob, école 2	C2 Cp 16 ans	*Je fais beaucoup de dictée de syllabes, de mots. Je fais des dictées de mots que l'on prépare ensemble j'accepte l'écriture au niveau du son et après on apprend à l'écrire*	
E 23	Bob, école 1	C3 4 ans	*J'ai deux façons de faire. La dictée est donnée négociée au début de la semaine et à la fin de la semaine ils doivent la faire tout seul, elle n'est plus négociée et entre les dictées il y a des cours sur l'orthographe, les notions.* *Sinon, je commence par une série de mots que je fais classer et j'essaie de leur faire sortir la notion.*	J'ai fait le marathon orthographique

E 24	Bob école 2	C3 10 ans	*On a tous la même démarche, interligne : partir d'un problème réfléchir et élaborer la règle et arriver à l'utiliser. Je peux faire des dictées de mots. Après, je fais des dictées de textes selon la notion qu'on a vu. J'ai essayé les dictées coopérées mais je fais plutôt de la dictée négociée avec un enfant au tableau et on la corrige tous ensemble.*	
E25	Bob, école 2	C3 10 ans	*Tous les jours, je fais des dictées flash), ils doivent apprendre des mots. A la fin de la semaine, on fait une dictée bilan. Des leçons ? une fois par semaine car de manière collective cela ne rentre pas. Je suis le manuel car c'est « Interligne » et je le trouve bien conçu.*	Marathon orthographique, changement de classe
E 26	Bob, école 1	C3 7 ans	*J'ai mon manuel, j'ai une espèce de progression. J'essaie aussi de faire beaucoup de dictées préparées : ils doivent apprendre des petits textes. Je donne le vendredi pour le lundi.*	
E27	Bob, école 1	C2 cp 3 ans	*J'avais participé au projet du marathon, on a eu une animation pédagogique avec la nouvelle inspectrice, là j'ai vraiment appris comment procéder parce que la 1ère année c'était guidé sur les explications mais sans vraiment réfléchir. Au CP on fait des dictées de syllabes, de mots avec des sons qu'on a vus. Les orthographes de mots c'est trop tôt.*	Marathon et animation péda
E 28	Bob, école 1	C2 7ans	*Dans la salle des maîtres, cela parlait beaucoup de dictées négociées avec ceux qui avaient fait la formation. Donc, on va faire de la dictée négociée. Mais pas tous les jours, deux fois par semaine : une où on négocie et une où on corrige.*	Collègues suite à une animation pédagogique

Annexe 29 : Extrait de la circulaire de rentrée 2014 et 2015

Partie 1 : circulaire de rentrée 2015

I - Construire une école plus juste pour offrir à chaque élève un parcours de réussite
Depuis deux ans, toutes les mesures de la refondation de l'École de la République placent la qualité des enseignements et de leur organisation au cœur du système éducatif. Ainsi, de nouveaux cycles, un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (La rentrée 2015 verra quant à elle la mise en œuvre du programme de l'école maternelle, de l'enseignement moral et civique et des parcours éducatifs

Le temps de scolarité déterminant que constitue l'**école maternelle**, conçue comme un cycle unique et fondamental, centré sur le développement affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif de l'enfant, vise à prévenir les difficultés, réduire les inégalités et inscrire chaque enfant dans un parcours de réussite.

L'acquisition de la maîtrise de la langue française et des langages scientifiques, est l'objectif premier de l'**école primaire**, dont la pédagogie doit favoriser l'épanouissement de l'élève, sa motivation et sa pleine implication dans les apprentissages.

La **réforme des rythmes scolaires** désormais généralisée s'appuie sur un pilotage pédagogique renforcé, fondé sur les nouveaux programmes et l'action des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) en matière d'accompagnement pédagogique et de formation des équipes.
Pour que les élèves puissent profiter au mieux de **l'aménagement des temps d'apprentissage**, les emplois du temps à l'école sont réorganisés pour situer ces derniers dans les moments où la capacité d'attention des élèves est la plus grande et instaurer une bonne qualité de vie dans l'école.

La **maîtrise des savoirs et des compétences mathématiques** par tous les élèves et la lutte contre l'innumérisme occupent également une place importante dans la refondation pédagogique du système éducatif.

Les langues vivantes
La refondation entend développer les compétences des élèves en langues vivantes et favoriser l'enrichissement culturel et l'ouverture au monde.

Tenir compte des spécificités de chaque élève pour permettre la réussite de tous
Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire

Développer les compétences des élèves avec le numérique
L'usage des outils numériques doit contribuer au renforcement des apprentissages fondamentaux et à la lutte contre le décrochage, faciliter la différenciation des démarches et l'individualisation des parcours pour répondre aux besoins de chaque élève. Le déploiement généralisé des technologies numériques dans la société implique aussi l'acquisition par les élèves, dès l'école primaire, de nouvelles compétences.

Renforcer la transmission des valeurs de la République
Le rôle et la place de l'école dans la République sont inséparables de sa capacité à en faire vivre et à en transmettre les valeurs. L'école entend répondre avec pédagogie et fermeté à une double mission : transmettre des connaissances, des compétences et une culture commune d'une part ; être, d'autre part, un creuset de la citoyenneté.

1) **Une politique globale de formation**
Permettre aux équipes enseignantes et éducatives et, plus largement, à chaque professionnel de l'école, de s'approprier l'ensemble des évolutions en cours suppose de bien articuler les actions mises en œuvre au niveau national et celles développées au niveau local.
Afin que chaque équipe soit soutenue et chaque enseignant accompagné, la **formation continue** doit privilégier plusieurs modalités. D'abord, les actions doivent s'inscrire dans la proximité : formations en circonscription
Mieux accompagner les professionnels dans l'exercice de leurs missions
Pour que soient mises en œuvre, au service de la réussite des élèves, les nouvelles orientations pédagogiques et éducatives de la refondation de l'École, les missions des personnels enseignants de l'éducation nationale, dont le contenu a évolué et s'est progressivement enrichi, doivent être redéfinies.
2) Former les enseignants et le personnel d'encadrement au numérique pour mieux accompagner les élèves
La **formation du corps enseignant et du personnel d'encadrement au numérique** est indispensable pour répondre aux nouveaux contextes d'éducation liés à l'évolution des technologies et à l'apparition de nouvelles pratiques culturelles et sociales.

Une évaluation du niveau des élèves en français et en mathématiques, à des fins diagnostiques, est mise en place au début de la classe de CE2

Parcours d'éducation artistique et culturelle entend favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Sa mise en œuvre résulte de la concertation entre les différents acteurs d'un territoire afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes, à l'échelon académique et à l'échelon local

La **fluidité des parcours**, enfin, toutes les transitions doivent être mieux accompagnées : celles entre chaque cycle, à l'école comme au collège

Partie 2 : Circulaire de rentrée 2014

I - Accompagner les élèves dans leurs apprentissages et la construction de leur parcours pour une meilleure insertion sociale et professionnelle
La refondation de l'École de la République place la **qualité des apprentissages** au cœur de l'action engagée. La priorité donnée au premier degré est réaffirmée.
1. Offrir à chacun de meilleures conditions d'apprentissage
Les **contenus d'enseignement** doivent évoluer. La formation professionnelle continue répond à plusieurs objectifs : l'adaptation immédiate aux fonctions, l'adaptation aux évolutions prévisibles du métier, l'acquisition de nouvelles compétences, la mise à jour des connaissances et une réflexion collective sur les contenus et les pratiques. Elle permet aux personnels d'enrichir leurs pratiques pédagogiques et éducatives.
Le dispositif « plus de maîtres que de classes »
La réforme des rythmes scolaires sera généralisée à la rentrée 2014.
, les **activités pédagogiques complémentaires** (APC) contribuent à la réussite de tous grâce à un accompagnement différencié favorisant le plaisir d'apprendre.
L'action des directeurs d'école sera soutenue.
2. Faire évoluer les pratiques d'évaluation des élèves
Pour améliorer l'efficacité des apprentissages et la confiance en eux des élèves, il importe de faire évoluer les pratiques en matière d'évaluation des élèves.
3. Améliorer la progressivité des apprentissages et la fluidité des parcours tout au long de la scolarité
Le **conseil école-collège**

Plus largement, pour favoriser la fluidité des parcours, ce sont toutes les transitions qui doivent être mieux accompagnées : celle entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire ; celle entre chaque cycle, à l'école comme au collège 4. Adapter l'offre de f4. Formation pour améliorer l'insertion professionnelle

Les recteurs d'académie définiront une stratégie académique de la formation continue des adultes

5. Engager la refondation de l'orientation

II - Combattre les inégalités tout au long de la scolarité

Refonder l'éducation prioritaire

2. Développer les internats de la réussite

3. Améliorer la mixité sociale des établissements scolaires

4. Mieux aider et accompagner les élèves qui en ont le plus besoin

Tout acte d'enseignement suppose l'accompagnement de l'élève au plus près de ses besoins. La différenciation pédagogique permet de faire progresser tous les élèves au sein de la classe, notamment en mettant en place des pratiques pédagogiques diversifiées. **La promotion d'une école inclusive pour mieux scolariser les élèves en situation de handicap est poursuivie.**

5. Favoriser la persévérance scolaire et poursuivre la lutte contre le décrochage scolaire

III - Former, soutenir et accompagner les équipes pédagogiques et éducatives

1. Se mobiliser pour la réussite des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation

2. Développer la professionnalisation des formateurs

3. Développer le service public du numérique éducatif, vecteur de renouvellement des pratiques pédagogiques

IV - Promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante

Lieu d'enseignement et d'apprentissage, l'école est aussi un lieu de vie dans lequel chaque élève doit se sentir en confiance. L'action sur le climat scolaire est déterminante pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves.

Annexe 30 : Programmes d'enseignement et socle commun sur l'enseignement de l'orthographe

Partie 1 : Extraits des programmes 2008, (BO hors-série n°3 du 18 juin 2008)

Cycle 2	Cycle 3
Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entrainés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule. Au CP et au CE1, l'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place.	**Orthographe** Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés. <u>Orthographe grammaticale</u> - Les élèves sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire (voir plus haut), à distinguer les principaux homophones grammaticaux (*à-a, où-ou...*). - Les particularités des marques du pluriel de certains noms (en-*al,-eau,-eu,-ou;* e*n-s,-x,-z*)et de certains adjectifs (en *-al, - eau, - s, - x*) sont mémorisées. <u>Orthographe lexicale</u> - L'orthographe relative aux correspondances graph-phoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (*s/Ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge*) ou de la consonne suivante (*n* devenant *m* devant *m, b, p*) est maîtrisée. - L'orthographe des mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents, est mémorisée. L'apprentissage orthographique repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence).

Partie 2 : extrait du socle commun de connaissances et de compétences, décret n°2006-830 du 11/07/2006

Palier 1 (cycle 2)	Palier 2 (cycle 3)
Écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales	Orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.

Annexe 31 : Le rendez-vous de carrière

PARCOURS PROFESSIONNELS, CARRIERES ET REMUNERATIONS - REFORME DE L'EVALUATION PROFESSIONNELLE
FICHE 2. LE RENDEZ-VOUS DE CARRIERE : LE PROCESSUS
1. Objectifs des rendez-vous de carrière

Un personnel enseignant, d'éducation ou psychologues déroulant une carrière complète a vocation à avoir quatre rendez-vous de carrière. Ces rendez-vous de carrière permettent de reconnaitre sa valeur professionnelle et de déterminer :
- pour le premier, l'avancement accéléré du 6ème au 7éme échelon ;
- pour le second, l'avancement accéléré du 8ème au 9ème échelon ;
- pour le troisième, le moment de l'accès à la hors-classe ;
- pour le quatrième, l'accès à la classe exceptionnelle.

L'objet de la présente fiche est de fixer les principes d'organisation des trois premiers rendez-vous de carrière et leur articulation avec les campagnes d'avancement accéléré et hors classe. Le 4ème rendez-vous de carrière est organisé selon des modalités spécifiques qui font l'objet d'une présentation distincte.
Dans chacun des corps, les promotions tiendront compte dans le choix des promus de l'équilibre femmes-hommes parmi les promouvables pour s'inscrire dans les principes et orientations posés par le protocole d'accord signé le 8 mars 2013 et relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique.
Les principes qui suivent sont également applicables aux enseignants, dont les professeurs documentalistes, aux conseillers principaux d'éducation (CPE) et aux psychologues de l'éducation nationale (PsyEN), sous réserve de modalités spécifiques à certains d'entre eux ou à certaines situations, qui sont précisées en partie 5.
Concernant les agrégés, les processus décrits ci-dessous s'appliquent dans le cadre actuel d'une compétence dévolue au ministre chargé de l'éducation nationale.

2. Les acteurs
Les services RH compétents initient le lancement de la campagne de rendez-vous de carrière pour l'année scolaire à venir.
Le rendez-vous de carrière de l'enseignant fait intervenir, pour le premier degré, l'inspecteur de l'éducation nationale et, pour le second degré, les corps d'inspection et le chef d'établissement.
Le recteur/l'IA-DASEN est l'autorité compétente pour arrêter l'appréciation finale de l'enseignant. DGRH-B, Page **2** sur **4**

3. Les étapes d'un rendez-vous de carrière
Le processus du rendez de carrière se déroule de septembre N au 31 août N+1.
L'évaluation est validée selon le processus ci-après décrit au 31 août de l'année N+1.
3.1. Une nécessaire phase de préparation
Par l'enseignant **:**
Il est fortement recommandé que l'enseignant prépare en amont ses rendez-vous de carrière, tant l'inspection que le ou les entretien(s) qui la suivent.
Pour cela, outre le fait de se référer à un guide générique sur la rénovation des carrières et de l'évaluation, l'enseignant pourra également s'appuyer sur la notice qui lui sera préalablement remise pour présenter le déroulé et les enjeux de ce rendez-vous de carrière et, s'il l'estime pertinent, sur les différents documents élaborés tout au long de son parcours et stockés dans i-prof.

Le guide comme la notice précités comprennent un document de référence à destination des évaluateurs comme des évalués sur lequel ils s'appuieront pour les rendez-vous de carrière.

Par les services académiques :
Le rectorat adresse en juin aux inspections, et aux chefs d'établissement pour le second degré, la liste des enseignants relevant de la procédure du rendez-vous de carrière au titre de l'année scolaire à venir.
En parallèle, le rectorat informe individuellement les enseignants concernés de la programmation d'un rendez-vous de carrière pour l'année à venir. Est jointe à cette information la notice lui présentant le déroulé et les enjeux de ce rendez-vous de carrière.
Les corps d'inspection établissent leur plan d'inspection pour l'année en fonction des promouvables : les inspections sont programmées d'octobre à mai.
Le rendez-vous de carrière pour la hors-classe concerne les enseignants se situant dans la deuxième année du 9ème échelon de la classe normale.
Le calendrier du rendez-vous de carrière -inspection et entretien- est communiqué à l'enseignant un mois à l'avance par l'inspecteur compétent.

3.2. Une inspection
Le rendez-vous de carrière comporte une inspection en classe.

3.3. Des échanges bilatéraux au travers d'un entretien pour le 1er degré et de deux entretiens pour le 2nd degré
L'inspection est suivie d'un entretien avec l'inspecteur au cours duquel est fait un retour sur l'inspection et ont lieu des échanges sur la période écoulée.
Dans le second degré, un deuxième entretien a lieu entre l'enseignant et son chef d'établissement. Cet entretien se déroule dans un délai maximal de 6 semaines après l'inspection. DGRH-B, Page **3** sur **4**

3.4. Un compte-rendu d'évaluation professionnelle lié au rendez-vous de carrière
Complété et signé par l'inspecteur et, pour le second degré, par le chef d'établissement, le compte-rendu d'évaluation professionnelle, dont le modèle est arrêté par le ministre chargé de l'éducation nationale, est communiqué à l'enseignant qui peut, à cette occasion, formuler par écrit des observations.
Dans le second degré, l'appréciation générale portée par chacun des évaluateurs fait l'objet d'un échange préalable entre eux.

3.5. Appréciation finale et voies de recours

Le recteur/l'IA-DASEN arrête l'appréciation finale de la valeur professionnelle de l'agent au vu des appréciations des évaluateurs primaires. L'appréciation finale est communiquée à l'enseignant.
L'enseignant peut demander la révision de son appréciation finale auprès du recteur/ de l'IA-DASEN, dans un délai d'un mois, suivant la notification de cette dernière. L'autorité compétente a un mois pour répondre. En cas de réponse défavorable, l'enseignant peut saisir la CAP d'une demande de révision dans le mois suivant la notification de la réponse. Il est précisé que le silence gardé par l'autorité académique compétente à l'expiration du délai imparti pour répondre à la demande de révision vaut rejet de celle-ci.
Une CAP sur les demandes de révision se tient préalablement à la CAP pour l'avancement différencié. Elle est informée du nombre des demandes de révision et des suites données par l'autorité compétente.
L'évaluation, issue du 3ème rendez-vous de carrière organisé dans la perspective du passage à la hors classe, se déroule selon des modalités similaires à celles prévues pour les deux premiers rendez-vous de carrière.

4. Articulation entre les rendez-vous de carrière et les campagnes d'avancement
4.1. Avancement différencié aux 6ème et 8ème échelons
En tenant compte de l'appréciation, le recteur/l'IA-DASEN propose le cas échéant un avancement accéléré d'échelon. Le nombre de ces propositions est égal à 30% des effectifs d'enseignants concernés par le rendez-vous de carrière considéré.

La CAP est réunie pour donner un avis sur ces propositions.
NB : l'avantage spécifique d'ancienneté (ASA) est un dispositif totalement distinct de l'avancement d'échelon.

4.2. Avancement à la hors classe

Les personnels enseignants, d'éducation ou psychologues doivent pouvoir dérouler une carrière complète sur au moins deux grades. Un barème est construit pour atteindre cet objectif et doit permettre un accès plus ou moins précoce à la hors classe en référence à une durée moyenne d'accès à ce grade.
L'examen du tableau d'avancement au grade de la hors-classe est annuel.

Annexe 32 : Parcours professionnels, carrières et rémunérations

FICHE 1. L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS

L'accompagnement des enseignants dans l'exercice de leur métier est l'une des finalités du projet de la réforme de l'évaluation. En effet, si le déroulement de carrière est une préoccupation légitime, les personnels enseignants et d'éducation attendent aussi un accompagnement continu dans leur développement professionnel, de la part des corps d'encadrement compétents à leur égard.

L'accompagnement est un processus dynamique qui s'inscrit dans un temps long, seul à même de permettre l'évolution des pratiques didactiques et pédagogiques. Dans le premier degré, cet accompagnement sera proposé par l'inspecteur de l'éducation nationale. Dans le second degré, le chef d'établissement et l'inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional (IA-IPR), l'inspecteur de l'éducation nationale - enseignement technique, enseignement général proposent de manière coordonnée cet accompagnement.

L'accompagnement peut se concevoir de manière collective ou individuelle. Il s'agit d'un accompagnement de proximité des équipes et des personnels qui vise à les soutenir dans l'exercice de leur mission, dans une relation de confiance. L'enjeu est de développer le potentiel individuel des acteurs de l'école ou de l'établissement et de construire des compétences collectives pour assurer la cohérence et l'efficacité de l'action éducative.

En parallèle des rendez-vous de carrière, cette démarche, qui doit bénéficier à tous les enseignants, revêt une dimension formative. Dans le second degré, elle s'inscrit notamment dans le cadre d'un dialogue régulier avec le chef d'établissement.

1. L'accompagnement collectif

L'accompagnement professionnel doit inclure celui des équipes pédagogiques, notamment pour aider à la construction et la formalisation de la stratégie d'enseignement au sein de l'école ou de l'établissement.

L'accompagnement collectif peut concerner l'équipe pédagogique d'une école, une équipe disciplinaire ou pluridisciplinaire d'un établissement du second degré, une équipe pluri-professionnelle d'un bassin de formation, ou encore une équipe d'enseignants inter-degrés.

Il peut répondre à une demande de l'équipe concernée ou résulter d'une proposition du chef d'établissement, du conseil pédagogique ou de l'inspecteur. Il peut porter sur la conception et la mise en oeuvre de projets ou de dispositifs pédagogiques, sur l'évolution des pratiques pédagogiques et sur l'explicitation des orientations nationales et académiques en matière d'éducation. Cet accompagnement pourra également consister en une aide à la mise en place des programmes et à l'évaluation des acquis des élèves. Il peut aussi répondre à tout autre besoin exprimé localement.

L'accompagnement des équipes consiste à les aider à :

- analyser les pratiques et améliorer si nécessaire la qualité des enseignements (suivi du parcours des élèves dans la ou les discipline(s), modalités d'apprentissage et d'évaluation des élèves, construction DGRH-E, Page **2** sur **3**

de démarches pédagogiques, conduite de projets disciplinaires et interdisciplinaires adossés au projet d'établissement, etc.) ;

- faire évoluer les pratiques pédagogiques ou en initier de nouvelles (usage du numérique, par exemple) ;
- faire le bilan des besoins de formation et envisager des actions de formation de proximité.

Les équipes qui bénéficient d'un accompagnement collectif arrêtent, le cas échéant, les modalités de compte-rendu et, le cas échéant, de restitution de celui-ci.

2. L'accompagnement individuel

Dans les deux niveaux d'enseignement, l'accompagnement individuel peut répondre aux besoins exprimés par les personnels ou repérés lors d'une visite, d'un entretien ou d'une inspection. Il peut être initié, à tout moment de la carrière, par les personnels d'inspection ou de direction ou à la demande des personnels. Les visites dans la classe et l'entretien qui les accompagne constituent le vecteur central de l'accompagnement professionnel des enseignants. Elles sont principalement destinées à valoriser les compétences, identifier les besoins de formation et repérer les expertises spécifiques.
L'accompagnement professionnel vise plusieurs objectifs et doit permettre aux enseignants de donner du sens à leur pratique et développer leur professionnalité.
Les objectifs de l'accompagnement individuel sont de :

- consolider et développer les compétences professionnelles :

- consolider les compétences inscrites au référentiel des personnels, particulièrement en début de carrière, au cours des première et deuxième années après la titularisation ;
- offrir une formation dans les domaines de la pédagogie générale, de la didactique ou de la gestion de classe ;
- approfondir les connaissances disciplinaires ;

- remédier aux difficultés rencontrées par certains personnels :

- en apportant un soutien aux personnels faisant état de difficultés ;
- en proposant une aide à la suite d'un constat effectué par un personnel d'encadrement compétent à leur égard ;

- favoriser la mobilité professionnelle :

- soutenir les personnels souhaitant élargir leur champ de responsabilités au sein de l'école, de l'établissement, au niveau de la circonscription, du département ou de l'académie ;
- identifier, aider et conseiller les personnels souhaitant évoluer vers d'autres fonctions et notamment des fonctions d'encadrement.

L'accompagnement individuel fait l'objet, en tant que de besoin, d'une restitution formalisée à l'enseignant.

3. Les acteurs de l'accompagnement

L'accompagnement professionnel associe à la fois les cadres dont dépendent les enseignants (inspecteurs et chefs d'établissement) et le service académique de gestion des ressources humaines.
Dans le premier degré, les inspecteurs coordonnent, notamment dans le cadre de la formation continue, l'action des conseillers pédagogiques, des professeurs des écoles maîtres formateurs et des tuteurs. DGRH-E, Page **3** sur **3**

Dans le second degré, les inspecteurs coordonnent, notamment dans le cadre de la formation continue, l'action des professeurs formateurs académiques, des professeurs intervenant en appui aux corps d'inspection et des tuteurs repérés conjointement par l'inspecteur et le chef d'établissement.
Selon les besoins, il est fait appel au potentiel de formation de l'ESPE.
Les directions des ressources humaines académiques contribuent à l'accompagnement des personnels par la mise en place et la coordination de dispositifs d'aide, de formation, de soutien et de conseil.
En conclusion, l'accompagnement tel que défini ci-dessus répond à la fois à une demande des personnels et à un besoin de l'institution. Il est impulsé et coordonné par les personnels d'encadrement qui agissent dans leur domaine respectif mais aussi en complémentarité. Conçu dans un esprit de formation et de valorisation des compétences, il est progressif et ajusté tout au long de la carrière des personnels.

Annexe 33: Entretiens avec les inspecteurs

Entretien IEN 1 : Bernard, circonscription BM., académie de Créteil 322
Entretien IEN 2 : François, circonscription LP, Académie de Bordeaux 329
Entretien IEN 3 : Brigitte, circonscription Bob., Académie de Créteil 337
Entretien IEN 4 : Marine, Académie de Bordeaux 345
Entretien IEN 5 : Valérie, circonscription T., Académie de Créteil 350
Entretien IEN 6 : Olivier, Académie de Bordeaux 358
Entretien IEN 7 : Annie, académie de Créteil 360

Entretien IEN 1 : Bernard, circonscription BM., académie de Créteil

Ça fait 8 ans que je suis IEN dans cette circonscription, cela fait 10 ans que je suis inspecteur L'impact sur la pratique professionnelle des enseignants, ce n'est pas l'IEN tout seul, l'équipe aussi. C'est intéressant quand tu restes longtemps dans une circonscription quand tu vas revoir les gens en inspection, trois quatre ans, 5 ans après.	Contexte
En inspection, tu ne dis pas de fichier au cycle 2 ? Oui, étonnamment (rigole), ils s'écoutent mais c'est enfermant le fichier.	Fichier
Car 2ème circonscription du département, et 100 débutants cette année, donc un plan d'inspection tous les ans 50% des inspections mangées par les T2 et les stagiaires qui n'ont pas vocation à rester donc ça descend le quota d'inspections, finalement : 35 inspections de débutants, pour les titulaires reste 40. Cumulé tous les ans, tu prends un retard, quand tu es dans des grosses circonscriptions.	Inspection
Cela dit, tu vois l'effet sur les pratiques quand tu reviens voir, il y a la maturité des enseignants, les enseignants sont jeunes, y a peu d'anciens, là je trouve c'est un des moments où tu vois. Globalement là-dessus, je n'ai pas revu tout le monde car il faudrait 12 ans pour revoir tous ceux qui sont là, mais je trouve que tous, sauf à la marge les cas particuliers, **je trouve qu'ils ont tous progressé dans la réflexion, dans l'approche que j'essaie de faire sentir, oui**	Impact des inspections
J'ai pris l'habitude que **je ne fais plus d'animation pédagogique**, il y a magistère, je n'en fais plus le mercredi car avec les PES on est débordé, c'est de la folie, donc je n'en fais plus, l**es conseillers ont repris ce que je faisais**. En revanche, **je réunis les enseignants une fois dans l'année par cycle, là c'est les messages très forts que j'essaie de faire passer sur quelques éléments.** Q/Sur ce que tu veux qu'ils mettent en œuvre ? Ou **sur ce que je ne veux pas qu'ils fassent,** par exemple sur les fichiers mais tu vois, sur les fichiers, il faut pouvoir l'argumenter et convaincre Oui **emporter leur conviction**, alors tu as 2 cas de figure : **tu as ceux qui adhèrent car c'est leur conviction, ça correspond à ce qu'ils pensent, ils se trouvent confortés et donc ça les aide à franchir le pas et puis t'as ceux qui font parce que, parce bah parce que c'est le chef qui a dit** et qu'ils ne veulent pas se retrouver dans une situation, tu vois, **donc il faut le répéter**, quelque part…	Formation
Q : Tu le répètes sur les inspections ? Oui c'est ça, moi je trouve que le truc, c'est **les inspections, les réunions de directeurs, les animations péda** avec les conseillers pédagogiques, voilà, qui savent les axes et puis **sur toutes les rencontres que tu peux avoi**r, les inspections d'école, j'en ai pas fait beaucoup, j'en ai fait une l'année dernière là aussi ça fait l'objet d'un compte rendu et puis voilà c'est en permanence, et puis **l'inspection** je trouve que c'est quand même **là que où tu fais passer un message fort** je trouve Q : Dans les inspections tu prends le temps d 'argumenter ?	Leviers de pilotage
Oui, oui, c'est à dire que **contrairement à ce qu'on demande je passe** une 1h /1h15 en classe et après je fais un entretien 1h, l'inspection ça prend la matinée et puis je fais un rapport d'inspection, ça peut être très répétitif quand on lit mes rapports d'inspection.	Inspection
Tu sais, j'ai un collègue qui dit, **un inspecteur c'est quelqu'un qui a des lubies mais qui en change** de temps en temps, avoir une lubie tu martèles les choses. **Moi par exemple, actuellement j'ai 2/3 chevaux de bataille que j'essaie de pousser**, heu là moi c'est la **production d'écrit et les outils d'autonomie**. Q : Parce que tu sentais qu'il y avait besoin dans les classes ? Il y a besoin de réactiver,	Pilotage leviers et axes

C'est à dire que soit il n'y a pas de production d'écrit, il y a de l'écriture mais pas de production d'écrit, soit il y a de la production d'écrit et les enseignants sont très démunis, ils ont.. ; Ils sont au pied d'une montagne à chaque fois, parce qu'ils sont tellement sollicités pour corriger les trucs et donc y a pas une vraie réflexion sur la production d'écrit, **ce que je leur délivre comme message là-dessus,** un message très basique, écrire c'est très complexe, la preuve c'est que nous, on a besoin d'aide en permanence pour écrire : un correcteur d'orthographe, tu as une grammaire, un Smartphone, un dictionnaire. C'est hyper compliqué, donc je leur donne des outils, il faut être **humble** là-dessus et **bienveillant.** C'est à dire qu'au lieu de les mettre en situation de difficulté, on va les mettre en situation d'étayage maximal pour qu'ils fassent le moins d'erreurs possible. Tu sais, le petit bouquin d'Ouzoulias, dans la collection « Retz lecture/ écriture », 80 page à peine, vachement bien foutu, donc exercer le doute, **entrainer les enfants au doute orthographique,** si j'ai un doute comment je vais faire sans faire appel systématiquement au maître… je ne veux pas d'écriture inventée, donc les enfants doivent avoir des stocks de mots, avoir des listes de mots, des stocks de mots quand ils doivent écrire (se lève va chercher des livres) Tu vois un mémo, des répertoires orthographiques, des vieux trucs, tu vois c'est de la pédagogie Freinet. Q : Tu leur amènes en inspection ? Oui ou je leur montre « Euréka », il est bien foutu.	Axe pédagogique de travail
Tu vois mettre un accent pendant quelques années avec la circo, ça fait trois ans maintenant qu'on met l'accent sur les sciences. …. C'est une chose formidable **On les oblige à faire un travail inter-degrés**, des rencontres scientifiques, CPC, directeurs initient	Axe : les sciences
Moi, **j'inspecte systématiquement depuis 3 ans en sciences ou en découverte du monde**, dans l'esprit c'est pas de constater ce qui n'est pas fait mais de pouvoir en parler et ça montre ma vigilance et du coup ça a des effets, tu vois des enseignants qui n'étaient pas à l'aise car pas de formation scientifique et c'est un peu périlleux car il faut mettre les enfants en expérimentation, il faut faire ceci, il faut cela, il faut avoir une préparation, une préparation matérielle importante, je trouve que cette induction à des effets, inégaux, je ne suis pas naïf.	Inspection
Q : Les CPC faisaient des formations alors ? Tout le monde avait des formations, on a commencé à 3 heures sur les sciences avec les CPC dans les écoles, par groupe d'écoles, mater, élémentaire puisque c'était inter-degrés. Des moments de travail en commun pris sur les concertations, un plan un peu On aurait pu faire autre chose mais les sciences nous paraissaient intéressantes car il y a de la manipulation, de la confrontation à une sorte de démarche scientifique à l'école, des hypothèses, des références bibliographiques intéressantes aujourd'hui. Voilà donc et de la PS jusqu'au CM2 ça a des effets. Mais encore une fois, des écoles sont très engagées, il y avait plein de travail déjà dans des écoles qui faisaient, on s'est appuyé sur eux, sur leur expérience ça nous est apparu comme une entrée forte pour **retravailler tous les gestes professionnels par cette discipline** et pas que sur la discipline, je trouve que c'est un domaine où l'état d'esprit est très très important. Bon, **pour être tout à fait vrai, c'est Nicolas (CPC généraliste) qui l'a proposé**. Il a dit que ça serait bien de faire un truc comme ça, il voulait sur les langues vivantes d'abord je n'étais pas assez à l'aise et sur les sciences en plus je trouvais que ça faisait tous les degrés et au-delà, c'est plus large, c'est du transversal donc pendant 3 ans, on a beaucoup travaillé sur les sciences	Formation : projet de circonscription
Q : En élémentaire, tu disais que tu étais plutôt production d'écrit alors en maternelle ? En ce moment, sur l'élémentaire, je suis sur **la production d'écrit et le travail sur les ressources**, euh, en lien avec les sciences car je trouve que les enseignants donnent beaucoup de polycopiés avec des ressources différentes, sur un thème par exemple, des trucs, des machins, des exercices, et après voir où ça en est…	Axe pédagogique

En fait, le travail sur les volcans par exemple… les apports documentaires sont très pauvres alors que l'enjeu derrière aujourd'hui… on a changé de paradigme complètement, je leur explique qu'on est passé du temps où vous étiez élève ou au mieux on avait l'encyclopédie peut être et là on est dans un monde où aujourd'hui tous nos élèves sont confrontés au numérique et ont accès au numérique et y a plein de ressources, et on n'exploite pas ça, c'est à dire qu'on n'habitue pas nos élèves suffisamment à être guidés dans les recherches, oui on peut faire des sélections mais ça c'est du mâché complètement, on peut faire du mâché plus intéressant en allant voir tel site, voir machin, allez voir des petits films, le site truc machin etc. Pour les habituer à être guidés dans leur recherche, de se faire une documentation qui permet de faire son propre jugement Q : plus sur de la méthodologie de recherche que sur un apport de connaissance ? Oui mais plus sur de la méthodologie mais à travers des apports de connaissances, par exemple, sur les volcans ça marche comme ça on peut voir un petit film, un schéma, des animations mais ne pas se limiter à un domaine car aujourd'hui l'enjeu, il est énorme …on l'a vu lors des événements de janvier, si on n'a qu'une source et qu'on est livré à soi pour…même sur internet, ça génère des trucs qui ne sont pas du tout dans l'esprit de l'école.	
En mater, je suis plutôt sur l'évaluation, depuis longtemps, je continue, quelque part il y a un tel turne over, que… j'ai l'habitude de dire que c'est comme les assiettes chinoises, tu laisses un truc après tu lances un second truc et tu es obligé de revenir sinon ça passe. **La place du jeu à l'école**, ça tombe bien, les nouveaux programmes, et en plus j'ai la chance d'avoir des enseignants, des directrices d'école dans les écoles qui travaillent dans cet état d'esprit et qui sont capables de conduire des animations, ça fait des personnes ressources. Tu vois, mardi prochain, je fais mon animation maternelle sur les nouveaux programmes, j'ai demandé à une directrice d'école qui fait de la pédagogie Montessori adaptée à aujourd'hui de faire une intervention sur le jeu et les nouveaux programmes sur « comment on s'y prend ? ». Maintenant, je vois dans les classes, j'y vais, je vois, je demande vous avez fait l'animation ? Oui c'était drôlement intéressant, j'ai pris ce jeu : « ok, très bien ». Et puis tu vois des classes où les enseignants n'ont pas compris le pourquoi du comment. Ils ont pris juste la forme et souvent dans les écoles il y a des enseignants qui s'en sont vraiment emparé et qu'on n'a pas été en capacité ou pris le temps d'expliciter aux débutants et ils se retrouvent avec les jeux ; ils les font mais sans le sens, ils perdent l'importance du sens. On est tout le temps dans la réactivation de truc. Bon, j'ai ça et l'évaluation bienveillante, il faut arrêter, comme en élémentaire, « qu'est-ce que vous évaluez ? », il ne faut renvoyer que du positif, être toujours encourageant surtout pas de blocage. Les feux tricolores par exemple, c'est universel, le rouge on s'arrête dans l'apprentissage ça gêne dans la symbolique **je dis** « attention, donc qu'est-ce qu'on induit avec des couleurs ? Même si c'est pratique, qu'est-ce que vous renvoyez à l'élève ? les petits bonhommes, qui est-ce qui n'est pas content ? ». Pour leur faire prendre conscience que l'évaluation doit vraiment être partagée avec l'élève, que ça doit toujours encourager. Ça doit servir à l'élève sinon ça sert à quoi ? Il rend son machin et après ? Il a son travail avec un smiley et il ne sait pas pourquoi. Pareil en élémentaire, il faut prendre du temps avec les élèves, être en capacité de se situer, tu as réussi. Par exemple, ça se traduit en maternelle, **je leur dis** : « **faites des ateliers, si vous voulez, pas d'interdiction, mais faites** le bilan, vous ne le faites pas en grand groupe, ça n'a pas de sens, il faut que vous puissiez revenir avec chaque groupe à un moment. Vous venez voir même s'ils ont fini le travail ou de jouer. Ça exige une organisation de classe particulière mais vous leur rappelez : « qu'est ce qui était difficile ? toi, tu as réussi, fais voir », prendre des photos, des traces. » Ce qui permet plus que le truc en grand groupe avant la récré, là c'est mort, les gamins, ils ont fait un truc ils peuvent pas en parler, ils savent pas, ça prend du	Axe de travail maternelle

temps c'est coûteux mais ça vaut la peine, **j'insiste beaucoup** là-dessus et la place du jeu et puis les sciences de toute façon, et le langage quelque part et puis Tu vois mes entrées ne sont pas très intéressantes mais c'est pour te donner des exemples mais après tu vois les effets, c'est très long et puis des fois tu te demandes si tu t'es bien fait comprendre …	
Q : C'est intéressant ce que tu dis sur le décalage entre le sens et la mise en œuvre. Oui, oui, moi, je constate un truc c'est que les enseignants ne lisent pas de pédagogie, ils n'ont pas d'ouvrage de référence où ils peuvent facilement prendre des trucs, des ouvrages aidants, pour les enseignants en français il y a Ouzoulias. Q : Leur identifier une ou deux ouvrages de référence pour éviter qu'ils se noient ? Oui, surtout sur des ouvrages qui permettent de lier le fond et la forme, lien didactique-pédagogie, genre « *lecteur/ lectrice »* où il y a de la didactique et de la recherche, c'est des ouvrages forts Là où je trouve que c'est difficile c'est avec les débutants qui ont fait autre chose avant, cela représente 33 % des enseignants sur 40% des classes, il y en a des très bien mais ils doivent apprendre, ils ne savent rien. Q : Lors de ta conférence sur les cycles 2 la semaine dernière tu leur as fait la liste de ce que tu voulais voir et ne pas voir ? J'ai fait mon testament pédagogique, j'ai présenté **comme en réunion de directeurs, c'est du martelage**, « arrêtez les fichiers, les photocopies, les enfants doivent écrire, arrêtez les fichiers, arrêtez, c'est enfermant, l'important c'est de travailler sur cahier, pas classeur, on réserve les photocopies lorsque c'est vraiment utile, pas pour faire du remplissage » ; j'insiste sur les manuels, des ouvrages de référence, **j'insiste régulièrement.**	Pilotage
Q : **les réunions de directeurs tu en fais souvent ?** **Une par mois.**	Directeurs
Q : Sur l'orthographe, tu as fait quelque chose de particulier ? Sur l'ortho, pas de truc particulier, pas fait beaucoup d'animation ça fait un moment que je n'en ai pas fait mais dans les inspections je regarde toujours à travers les outils car l'apprentissage de l'orthographe c'est compliqué, il faut être humble, il faut … **j'ai des préconisations assez simples**, il faut exercer le doute orthographique, à nous enseignant d'apporter l'étayage nécessaire, où je vais trouver les ressources. Moi je ne suis pas favorable à la dictée négociée ou à petite dose car c'est chronophage ce truc-là. L'autre jour j'ai fait un CAFIPEMF en classe, classe sympa, mômes bosseurs, à la fin de la séance au bout de 45 bonnes mn, les élèves ne savaient toujours pas écrire éléphant car ils n'avaient pas les outils pour se mettre d'accord, ça ça me gêne quand on a passé autant de temps au bout du compte qu'est ce qu'ils ont retenu ? pas grand-chose, c'est très délicat à faire, il faut que cela soit bien mené et je suis pas convaincu que, moi, si j'étais en classe c'est ce que je ferais, je préfère travailler avec Ouzoulias, la dictée sans erreur. Le but de la dictée tu dois faire 0 erreur, alors on la prépare collectivement, idée que cela soit ritualisé, 3 fois par semaine, tous les jours, pour que les gamins soient en capacité de faire l'analyse des obstacles, il y a ce mot là, il faut qu'on fasse attention parce que c'est l'infinitif, là le participe passé, tu vois c'est un décorticage du texte, pas sur les erreurs qu'il y a mais les potentialités d'erreur Q : Donc même discussion que la dictée négociée mais avant que l'erreur ne se produise ? Oui, et puis après tout de suite ou on laisse passer la récréation ou l'après-midi, on fait la dictée classiquement sauf que l'élève a la possibilité de se référer au texte. C'est à dire, si je sais, j'écris, si je ne sais pas, si j'ai un doute orthographique, j'ai la possibilité par des techniques (tourne une page) et je mets un bâton qui indique le nombre de fois où j'ai été voir. Le but c'est 0 erreur. Au début, il regarde beaucoup, mais après un tableau qui suit les dictées, au départ beaucoup d'erreurs et peu de retours au texte et après beaucoup de retours au texte et peu d'erreurs et après peu d'erreurs et peu de retours au texte. La phase de préparation est essentielle, c'est super important. Ça change de stratégie, ça enlève la difficulté de revenir sur son écrit et qui transforme la dictée classique en un apprentissage, comme la dictée négociée mais c'est un	Axe l'orthographe

apprentissage plus rapide de mon point de vue, la dictée négociée a des vertus mais à condition avec des outils … Et moi, **je leur dis** en grammaire/ orthographe/ conjugaison, il doit y avoir une phase d'analyse de la langue pas la règle bête. Ils travaillent tellement dessus qu'il devrait le savoir, pourtant ils ne le savent pas. Pourquoi ? il y a un problème de façon de faire et puis est-ce que c'est si important que cela à cet âge-là ? Ça va s'installer plus tard, donc en lecture et systématiquement de la production et en grammaire, conjugaison, toujours production/réception, pas production/exercice à trous, pas les verbes entre parenthèses. Ça ils y arrivent tous et ils ne sont pas capables de transférer, non, produire avec un petit guide qui permet de trouver les verbes les plus fréquents à tous les temps, présent, futur, passé simple. **J'ai un truc** qui n'est pas terrible, enfin si mais, (se lève pour aller chercher des documents) c'est un petit dictionnaire orthographique. C'est des listes de mots par liste alphabétique par exemple chacal, il n'y est pas... Bon le mot charbon, tu vois, il y est et comme ça tu sais comment il s'écrit et tu perds pas le temps du dictionnaire et voilà normalement ça vient de là : des doubles pages avec des mots et l'intérêt de ce truc-là je leur ai donné, c'est que tu peux enlever des mots, ajouter des mots. Q : Donc cela leur fait un outil de base qu'ils adaptent ? Oui et l'élève doit l'avoir tout le temps et il le conserve : il y a un peu de conjugaison avec les verbes les plus courant, avec un outil, ils ont tout, … les homophones grammaticaux, tu vois synthétique, ce n'est pas mal fait. « Ribambelle CE1 » font des trucs comme ça, **il faut que** les élèves aient des trucs comme ça, à eux, c'est à dire qu'on les met le moins possible en échec quand on écrit un texte. Si l'objectif c'est qu'ils fassent la rédaction d'un texte correct qui ait du sens, **il faut leur donner des outils**. Si on veut qu'ils écrivent un texte sur les châteaux forts, on leur donne le champ lexical, si on veut faire une évaluation, on la fait mais pas tout le temps, la dictée est une évaluation permanente, c'est Par exemple **je leur ne dis pas** d'auto dictée, c'est la double peine, pour moi apprendre un texte par cœur, apprendre à écrire un texte et apprendre à le restituer, on évalue quoi ? Ça veut pas dire qu'il ne faut pas apprendre à écrire des textes par cœur, théâtre poésie, pourquoi pas. Ce n'est pas de l'orthographe, passer plus de temps à produire, à écrire qu'à évaluer. Moi je fais le pari que ça va se construire progressivement et voilà, là aussi c'est périlleux. **Il faut pouvoir convaincre les gens. Moi c'est ma conviction profonde moi**, mais en même temps comme Ouzoulias, plus vite on écrit correctement un mot par exemple, plus on va l'écrire correctement plus on saura l'écrire correctement, plus on met les élèves en déshérence, en difficulté par rapport à ça et moins de chance on a qu'ils écrivent correctement. Tu vois, et ce n'est pas affaiblir la tâche, le « par cœur » c'est important, c'est plus facile d'écrire ce qu'on a appris. Si je sais écrire charcutier, j'écris plus vite que si je ne connais pas le mot et que je dois aller le chercher. Cette économie de temps, ils la perçoivent très vite et il faut leur vendre, c'est pareil pour tous, on est des fainéants en puissance, plus vite on y arrive mieux c'est. Donc c'est **cet état d'esprit que j'essaie de transmettre** ça revient à revoir « comment on évalue ». Il faut être humble par rapport à ça et encourageant et essayer de les aider à se servir des outils d'aide.	
Voilà, **c'est tout un travail de fond et de conviction qu'on doit faire**. Notre école est beaucoup trop cassante, beaucoup trop dure, surtout ici, avec des élèves qui ont des grosses difficultés de français lorsque ce n'est pas leur langue et voilà et je trouve que si on va trop vite on casse les élèves. S'il y a autant d'échec, c'est qu'on est trop une école de la sélection, trop. **Moi, ça m'intéresse cette idée d'école bienveillante,** je ne veux pas que ça soit bisou ours, c'est pas l'école des bisou ours. C'est bienveillant et exigeant de mon point de vue, je crois que dans les programmes, ils parlent d'exigence, ce n'est	Principe

pas de la compassion. C'est encouragement, aide, soutien, et puis voilà comment on les rend autonomes. Ce n'est pas mettre son manteau en maternelle ; c'est être capable d'avoir une réflexion sur ce qu'on fait aussi. Et l'autonomie, c'est être capable de s'autoévaluer, de déterminer ses propres besoins. Là, je suis autonome, je sais que là j'ai des manques et je vais chercher des réponses et quel que soit le domaine. Voilà.	
Voilà c'est un peu l'état d'esprit, plus que sur des domaines, ça vient aussi de ma formation je ne suis pas **CPC, je ne suis pas un expert très pointu de la pédagogie des disciplines par exemple,** je ne suis pas un expert de ça, je laisse ça au conseiller pédagogique, qui peuvent décortiquer une séance c'est pas ça qui guide mon …mes réponses, même si je m'en sers, je regarde les séances, tu vas t'appuyer là-dessus, j'essaie toujours d'élargir les choses pour plutôt aborder la philosophie de l'éducation tu vois.	Position IEN/ CPC
Q : **Plutôt sur les principes, le sens que la didactique ?** Oui d'abord parce que **tu n'as pas le temps en inspection**, et après voilà c'est renvoyer sur des ouvrages, des animations, sur les CPC, on parlait d'orthographe, tu vois, je leur conseille ce bouquin-là (se lève et va chercher un livre) enfin bref des ouvrages de référence plus abordables. Moi, je suis plutôt là-dessus, **je laisse aux conseillers pédagogiques la finesse de l'approche didactique** Q/ Vous avez donc un positionnement bien identifié par rapport aux enseignants ? Oui, je pense, enfin **entre nous (CPC/ IEN) c'est clair**, c'est relativement clair, pour moi c'est clair. Je n'ai pas construit ces compétences, ça m'intéressait pas, enfin je me voyais pas me lancer pour moi même dans un travail très important alors qu'il me semblait que j'avais les bases, je ne veux pas m'auto-flageller, je le dis en caricaturant, je disais à l'ESEN que **la pédagogie je m'en fous** (rire) pour plaisanter. Q : Donc **IEN,** pas super CPC ? Oui, **ni super directeur, ni super CPC, toi tu es là pour donner les orientations,** essayer d'élargir le…oui **moi c'est la conception de l'enseignement**, le méta ou le méso, l'intermédiaire entre le micro, l'analyse fine pour les conseillers, méta quand tu es sur des gros trucs, **moi je suis plus dans le méso en inspection**, **je regarde beaucoup les cahiers des enfants**, leurs outils, les enfants pas ce qu'ils font **mais comment ils font**, du coup **ça fait des entretiens d'inspection qui sont longs** donc je ne fais jamais deux inspections dans la même journée, j'arrive pas, ça me retourne le cerveau. Q : Ça te demande beaucoup de concentration ? Oui j'aime beaucoup, je suis ... **j'adore aller en inspection** sauf quand je sais que ça va être compliqué, non vraiment j'adore voir les enfants travailler, les enseignants travailler et échanger avec eux parce qu'il me connaissent de réputation et comme je suis plutôt bienveillant… **J'essaie, de partir de là où ça peut tenir, là où ils en sont pour les faire progresser ou en tout cas j'essaie d'être encourageant car ça sert à rien de casser** sauf les buses mais il y en a très peu, les vrais buses il y en a très peu.	Inspection
Tu vois ce qui me surprend, c'est que les enseignants, pris individuellement, ils sont plutôt vachement bien, quand tu les vois en inspection et après ce qui me surprend enfin non, je trouve qu'il y a un **décalage fort entre ce potentiel humain professionnel individuel qui n'arrive pas à se traduire collectivement**. Q : Au niveau de la dynamique de l'école ? Oui, au niveau de la dynamique de l'école, souvent c'est d'autres considérations qui prennent le pas sur les considérations pédagogiques. Q : Le fonctionnement social de l'école prend sur le fond ? Ça perd de la force, **l'addition des individus ne fait pas un collectif efficace**, pas forcément, ça peut mais ça n'est pas une règle. Je suis toujours très surpris et interrogatif par rapport à ça. Tu as des enseignants vraiment bien et ensemble ils n'y arrivent pas, ça produit pas grand-chose ou ça produit du conflit. Q : Ça viendrait d'où ? Le fonctionnement entre eux ?	Difficultés pilotage

Je sais pas, il y a tous les cas de figure ; le fonctionnement entre eux, le non fonctionnement entre eux, on reste sur la forme, on ne s'attache pas aux vraies questions pédagogiques, moi je crois que la clé est là ; souvent c'est **les directeurs** qui mènent les concertations, **ils n'ont pas le savoir-faire pédagogique pour entrainer leur équipe.** Q/ Car ils n'ont plus de classe ? Souvent plus de classe ou une classe mais **pas la réflexion qui va avec** et ils se heurtent avec cette illusion de « je fais ce que je veux dans ma classe et je n'ai pas envie qu'on regarde, on va partager dans le discours pas dans le réel. » Je leur propose d'aller visiter leur classe ensemble, c'est vachement dur… il y a un parcours magistère là-dessus, un enseignant visite des classes avec un IEN, c'est vachement bien, quand tu poses la question dans les écoles vous faites ça… euh... non Q : Le jugement qui les arrête ? Je trouve que ça joue beaucoup, pris par des tâches matérielles et puis ou notre présence, nous, équipe de circonscription est très difficile à tenir. **Si tu veux participer à un conseil des maîtres sur des objets pédagogiques, c'est compliqué.**	
Cette année, on a changé de façon de faire, dans les parcours de formation, jusqu'à présent on proposait X parcours et les gens s'inscrivaient, **un parcours engageait à 6 h/9h de formation** et cette année donc avec le changement de rythme c'était beaucoup plus difficile de s'organiser sur les mercredis après-midi. On s'est dit qu'on allait faire quelque chose plus à la carte et plus près et du coup on s'est dit que ce qui est intéressant c'est de réunir, une école, deux écoles, sur le même thème, on prend les mêmes parcours mais au lieu que madame Michu s'inscrive individuellement, **c'est l'école qui se met d'accord sur quoi elle travaille et c'est toute l'école qui travaille dessus avec un formateur dessus, le mercredi ou le soir à négocier** avec le formateur. C'est intéressant car il y a discussion dans l'équipe sur ce qu'on va travailler, ça demande au directeur de dégager un consensus. Il n'y a plus d'imposition par le haut entre guillemets ou de choix individuel, car avant le contrat c'était participer à une animation et un temps de prévu dans les concertations pour faire le retour, ça se faisait très très peu. En faisant ça, tout le monde entend la même chose, ils travaillent ensemble. **C'est de nature à créer une dynamique d'école** autour de questions, je pense, on cherche, on tâtonne toujours.	Formation : organisation

Entretien IEN 2 : François, circonscription LP, Académie de Bordeaux

Q/C'est ton 2e poste ? Ça dépend si tu comptes l'année de faisant fonction, un an de faisant fonction dans le Lot et Garonne, 5 ans à L. et un an au LP. Et là je vais attaquer ma 8e année dans trois circonscriptions, sachant que la 1ère c'était faisant fonction. A L., j'ai vu la prise d'indices, la mise en œuvre, et la fin l'évaluation	Profil
Q/ Qu'est-ce que tu appelles la prise d'indices ? La prise d'indices, c'est à dire que je me suis donné un an, comme là, pour repérer les axes forts et les points d'amélioration sur lesquels je pouvais agir. Ensuite il y a eu la 2e année, une année de mise en œuvre. La 3e année, une année d'approfondissement de la mise en œuvre. Une 4e année régulation et bilan et la 5e année bilan vraiment bilan. Q/ Qu'est-ce que tu entends par état des lieux ? Ça m'a permis, bon là, c'est pareil que LP sauf que les enjeux ne sont pas du tout les mêmes. Ça m'a permis de faire un état des lieux des compétences professionnelles des enseignants, c'est à dire d'avoir fait suffisamment d'inspections pour avoir vu 1/5 de la circonscription pour avoir une vue assez précise des points de réussite et des points d'amélioration des compétences professionnelles des enseignants catégorie par catégorie. Cela peut être par secteur, par âge, par cycle et ça peut être repérer des fonctionnements par rapport à des injonctions ministérielles. Repérer des insuffisances de fonctionnement par rapport à des injonctions ministérielles et décider d'axe de mise en œuvre.	Pilotage
Quelques exemples, lorsque je suis arrivé à L., le lien avec le second degré était déjà assez bien construit. J'ai approfondi et je suis parti avec une situation qui me satisfaisait. Situation très différente que la situation que j'ai trouvé là pour une bonne raison c'est que l'éducation prioritaire a été un énorme point d'appui pour la liaison école collège.	Axe de travail : lien 2sd degré
Et là il n'y a pas d'éducation prioritaire et donc tout reste à construire et là j'ai besoin d'un an pour prendre la mesure sur ce qui avait été fait, ce qui n'avait pas été fait et des points d'appui que je pourrais avoir auprès des principaux, auprès de la coordinatrice de la ZAP, voir de mon équipe ou pas d'ailleurs. Plutôt pas d'ailleurs	Moyen pour axe péda 2sd degré
Q/Tu dis ça par rapport à tes conseillers pédagogiques Surtout par rapport à une conseillère pédagogique qui me semble être sur des repères professionnelles qui sont datés d'y a 10 ans. **Elle connaît très bien la pédagogie**, la didactique, elle serait très forte pour faire une animation le mercredi matin sur la littérature de jeunesse mais qui n'a pas pris le dernier virage et qui n'est pas sur les enjeux actuels et qui ne peut pas dépasser les enjeux pédagogiques Q/ Ce n'est pas ce que tu attends ? Plus ce qu'on attend pour faire un lien école collège. Sur 6 secteurs aujourd'hui je ne peux pas mener tous les conseils école-collège forcément tout seul. Et surtout, je ne peux pas animer toutes les commissions qui en découlent. Donc à partir de là, il faut quelqu'un qui au-delà d'avoir des compétences didactiques et pédagogiques qui puisse représenter l'institution ou représenter l'inspecteur, ce qui est beaucoup plus compliqué, Q/tu penses qu'il lui manque quoi ? Je pense qu'il lui manque **la capacité à représenter l'institution, à émettre un jugement sans m'en référer.** C'est quelqu'un qui **n'a pas l'autonomie nécessaire pour fonder un propre jugement institutionnel**. Et aujourd'hui les enjeux, tu vois, par exemple, aujourd'hui, avant les secrétaires RRS avaient cette capacité là dans les réunions de travail à décliner de façon très opérationnelle le dernier maillot de la déclinaison de la politique nationale sur l'éducation prioritaire. Et de la décliner au plus près de l'aspect organisationnel, ça elle, elle ne peut pas. Elle ne peut pas faire ça et moi je ne peux pas être dans les, animer toutes les commissions école-collège.	Travail avec CPC

Q/ Comment tu travailles avec eux par rapport à ça ? Cà peut poser souci à chaque fois qu'elle doit représenter l'institution, donc j'évite qu'elle le fasse et j'attends qu'elle parte à la retraire. Si elle va dans une équipe éducative, je sais qu'elle va être bonne pour donner des conseils sur la façon de gérer le gamin en classe mais elle ne pourra face à d'autres interlocuteurs, les parents notamment, la mairie, poser le point de vue de l'institution. A un moment, tu attends du conseiller pédagogique aussi qu'il fasse les 2. C'est à dire que c'est la même chose, Je ne vais pas assister à toutes les équipes éducatives. Elle est très IMF en circonscription. Plutôt une formatrice qui reste assez dans le cadre de ce qu'était le métier à une époque, qui est défini par la circulaire qui a 20 ans mais qui est toujours en vigueur mais tout ce qui est porter la parole de l'institution à moins de porter mot pour mot ce que j'aurai pu lui faire apprendre avant Q : Elle ne peut pas élaborer une réflexion à partir d'un cadre ? Elle ne peut pas une réflexion, une parole qui soit … elle aurait peur de me trahir, alors qu'intellectuellement elle en serait capable mais elle a peur, toujours dans un rôle d'IMF d'école d'application Q/Comment tu travailles en circonscription avec eux ? **des réunions** ? Alors **on en n'a pas de manière régulière**, on en a **quand il y a besoin** qu'il y en ait, **qui sont ciblé sur la formation** sur le plan d'animation pédagogique sur les modalités, les mises en œuvre. Parfois cela peut paraître un peu compliqué de lui faire adopter tous les enjeux de la FOAD notamment. **Ça me permet de les informer des éléments de la vie de la circonscription**, ça me permet aussi de leur renvoyer une photographie de la circonscription, des compétences des enseignants. **Ce que je trouve bien, ce que je trouve moins bien, ce sur quoi on peut ajuster le plan d'animation et aussi de leur propre réussite.** Lorsque je vois quelque chose qui est particulièrement bien réussie et que je sais que cela vient d'une animation pédagogique je leur dis. Ça me permet de les informer de la politique nationale de leur donner tous les éléments d'informations Q/ tu ne dis pas souvent, c'est à dire ? C'est euh… pas toutes les semaines, dans une période de six semaines, **3 fois par période.** A peu près	
Q : ça c'est ton année d'état des lieux ? Oui prendre la mesure des réussites, des choses qui peuvent s'améliorer, des leviers que je peux mettre en œuvre pour améliorer les pratiques, les dispositifs et les appuis et les ressources que j'aurais en termes de personne ou d'autres chose	Pilotage
Q : qu'est-ce que tu entends par levier pour faire bouger les choses ? Ça peut être des **animations pédagogiques**, tels ou tels types **d'action à construire avec le 2sd degré**. Ça peut être telle ou telle **modalité d'inspection**, ça peut être telle ou telle modalité d'information d'un groupe d'enseignants bien identifié, ça peut être définir des stratégies d'actions de communication envers les élus pour les faire évoluer sur des dossiers partagés	Leviers
Q : ça tu te donnes 2/ 3 ans pour le faire ? A L. c'était quoi tes axes ? Oui je me suis donné 2/3 ans pour le faire. C'était à L. : cibler et continuer à approfondir, Éric l'avait déjà fait (IEN d'avant) la politique de l'Education prioritaire comme étant défini à partir **des projets basés sur les besoins des élèves et non sur la finalité du projet**. Besoin des élèves à l'époque repérés par rapport aux évaluations nationales et par rapport aussi à mes constats d'inspections dans les pratiques des enseignants et ce qui pouvait être améliorable ou amélioré à travers les projets éducation prioritaire que je définissais les axes des différents projets et puis ensuite c'était d'inciter les enseignants à s'y impliquer en fonction de la réalité de leur classe, de s'impliquer dans ces projets là et de laisser tomber les projets. Ce que Éric avait commencé à faire, tous les projets qui n'étaient pas basés sur l'amélioration des résultats des élèves. 2e point ; c'était que **tous les enseignants enseignent l'anglais**, ensuite l'école occident dans une des écoles euh… Ensuite il y a ensuite et je l'ai repris pour LP, c'est **professionnalité la fonction de directeur** d'école et stabiliser les formés et les encourager à l'assumer pleinement et quelques axes pédagogiques : le **langage à l'école maternelle** pour les élèves les plus en difficulté euh... ça était	Axes pédagogiques de travail

ensuite **l'abandon des fichiers en math**s ça était tous les aspects pédagogiques et didactiques des langues vivantes le corolaire de ce qu'on enseigne, **l'utilisation des TICE**, **la compréhension en français et réviser les pratiques d'enseignement en l'histoire**.	
Q : Comment tu as fait pour le mettre en œuvre, par exemple pour les fichiers ? **Je leur ai dit d'arrêter d'en prendre (rire), je leur ai dit que** …la plupart à L. c'était une circonscription plutôt jeune, ils avaient entendu parler d'Ermel donc toute la sensibilisation au faite que les mathématiques s'apprennent par la manipulation, il n'y a pas eu un énorme travail, je leur ai dit : « voilà qu'on prenne un fichier la 1ère année, la 2e parce qu'on a besoin d'un cadre, d'être rassuré, mais maintenant le fichier il est défini par un éditeur et a priori qu'on soit à L. ou au fin fond des Landes ou en Corse c'est le même. Et cela ne correspond pas à chacune des classes du territoire et que, il faut plus l'adapter à ce que soit les mathématiques, c'est à dire un instrument de connaissance du monde ou de découverte du monde à travers des manipulations et puis le fait surtout que s'est pas adapté à la réalité des classes. » **Ce discours là, a plutôt porté ses fruits, je le disais en inspection, et en réunion de directeurs et puis comme c'était sur les rapports d'inspection et comme cela s'est su que l'inspecteur attendait ça**. Q : Tu as pu le constater ?	Fichier
C'est ce qui est bien sur 5 ans, c'est une bonne durée. Parce que les deux dernières années tu vois ce qui a portée. **La différenciation pédagogique dans le domaine du langage de la maternelle** aussi. Je ne dis pas que c'était parfait, comme j'en aurai rêvé. Mais il y avait vraiment sur les 2 dernières années, il y avait à minima, des essais, au maxima des vraies réussites sur l'individualisation des parcours et sur le fait de plus proposer les mêmes ateliers à tout le monde.	Pilotage
Q/A travers les réunions de directeurs et les inspections ? Oui, je pense que les inspections sur cette thématique là seront d'autant plus porteuses au LP que cela sera des inspections de cycle. C'est à dire que **tu vois tout le monde en même temps** et que à l'issu de ça tu as une réunion collective pour fixer quelques axes de progrès possibles, et ça je crois que c'est beaucoup plus porteur. Ça on peut le faire avec des équipes stables, ça marche, c'est très con de dire un truc, faite le, ça marche. **Si le discours est clair, redondant, relayé par les CPC, et si quand tu le dis en réunion de directeurs, en inspections, s'ils voient des lignes directrices qui se dégagent de ce que tu veux faire bouger. Mais il faut que cela soit très lisible, à partir du moment où c'est lisible, c'est redondant, que tu ne changes pas de cap tous les 6 mois, après il y a tous les discours pour les convaincre mais je pense que quand tu es convaincu toi-même, c'est facile de convaincre les autres**, le fait d'avoir été aussi instit me permet de donner des appuis très concrets pour les guider. Q : pas trop changer ? C'est quoi la temporalité 5 ans, au bout de 5 ans c'est bien. Et c'est vrai j'y réfléchis en parlant, la dimension de comment faire évoluer les pratiques des enseignants, **la formation, l'animation, l'impulsion** ; ce n'est pas défini mais **le fait rien de dire les choses ça marche. Si tu es à minima convaincu et que tu as les bonnes stratégies, les bons arguments qui touchent les gens. Si tu pars d'un constat, tu leur fais partager ce constat et que tu amènes des solutions pour les faire évoluer. Mais il faut que cela soit des choses très ciblées, il faut que cela soit dans leur zone proximal de développement**, pas leur parler d'entretien d'explicitation (rire) bon mais, je pense que ça marche	Levier du pilotage
Q : cette année cela fait un an que tu es au Bouscat, sur L. c'était plutôt jeune ? Il y avait de tout : c'était rural, il y avait peu de toutes petites écoles finalement car dans des villages, il y a rien ce n'est pas le plus isolé. Mais c'était globalement plutôt jeune et cela bougeait beaucoup moins qu'à une époque mais ça pouvait bouger à l'intérieur de la circonscription, et là sur LP cela ne bouge pas.	Description de situation
Q/ cette année tu as fait ton année de constat ? Donc, il y a effectivement un certain nombre de choses qui méritent d'évoluer, le lien avec le second degré qui est entièrement à reconstruire qui alors va être construit à l'intérieur de la ZAP. Mais la ZAP de Bordeaux nord est complément in	Axes péda

opérationnel, on est 4 circonscriptions avec chacun un bout de notre circonscription dans une autre ZAP. Donc c'est compliqué mais en tout cas cela va être un point d'appui important pour l'année prochaine et réunir tous les principaux de la circonscription pour définir des axes communs. On l'a un peu fait sur les outils mais pas sur les modalités. Ça je voudrais le faire et l'obstacle le plus fort est de convaincre les gens qui ne sont pas dans la même culture professionnelle de lever des obstacles qui moi me semble un peu étonnant avec le second degré. Ensuite sur la pratique des enseignants, cela m'interroge beaucoup, car globalement je les trouve plutôt bon, il y a toujours une évolution à accompagner sur l'usage du numérique, sur l'anglais qui pourrait être mieux fait mais globalement je les trouve vraiment bon.	
Il y a 2 choses liées qui m'interrogent, j'ai été enseignant dans un petit village des Landes, qui ne relevé pas de l'éducation prioritaire mais le village d'à côté en relevait, il y avait régulièrement des élèves en difficulté, c'était assez ancré, j'ai été conseiller pédagogique dans la circonscription d'à côté ou il y avait un REP ou c'était cette culture là, après je suis parti faire fonction (d'IEN) là ; il y avait 2 REP. Bref, j'ai toujours ciblé mon analyse au prisme de difficulté scolaire aussi par ce que je fais partie d'une génération où à l'IUFM on nous a assommé avec ça, et là je me rends compte que là j'arrive dans un territoire où pour une grande majorité, il n'y en a pas ou très peu. Donc il y 2 choses qui m'interrogent : **les élèves oubliés dans les classes,** par exemple en maternelle, des élèves qui ne sont pas en difficulté mais qui ne sont pas dans l'excellence non plus et on voit certains enseignants dans une classe de 29 élèves de maternelle proposer quelque chose d'assez ambitieux pour 22 élèves. La classe tourne très bien, marche très bien parce qu'il y a 6 ou 7 pour qui cela passe plutôt au-dessus mais comme ils sont plutôt gentils, plutôt dans l'attitude scolaire ; la classe se déroule bien. Alors que tu sais que dans une classe difficile si tu ne donnes pas quelque chose d'extrêmement étudiées, préparées à destination de chacun des élèves ou groupes d'élèves, tu as le feu parce que…, parce que… tu as ces élèves oubliés.	Difficulté dans le pilotage
Ce qui m'interroge aussi finalement aussi, je **vois des fois des gestes professionnels qui ne sont pas aussi aboutis** que ce que je voyais en éducation prioritaire, mais en même temps est ce que c'est la peine ? C'est une interrogation : est ce que cela sert à quelque chose ? Surtout dans la mesure que lorsque j'essaie de prendre des indices sur le niveau des élèves, ce que j'apprécie est vraiment très relevé. Donc finalement, on arrive à des enseignants avec des résultats très bons sans se retrousser les manches …Donc qu'est-ce que je peux dire à un enseignant de maternelle qui certes ne met pas en œuvre toute les stratégies hyper pointues que je peux imaginer, ou vu par ailleurs mais pour lesquelles ça sert pas à grand-chose puisque **les élèves très bons** et s'en sortent ? J'étais assez surpris de voir… je pense à ma dernière inspection que j'ai faite au Bouscat dans le privé, au mois de juin avant le concours, une jeune enseignante T2, je ne sais pas comment elle est arrivée là, qui avait 29 élèves. Alors LP, école privée donc cadre éducatif très favorable. Les recettes pédagogiques étaient très anciennes c'est à dire qu'elle présentait une notion et les gamins appliquaient et ils appliquaient bien et ils s'appropriaient bien sur une démarche pédagogique qui n'aurait jamais marchée ailleurs et qui était une démarche extrêmement simple, mais est ce que je peux lui reprocher ça ? Q : Tous les élèves étaient en réussite ? Ouais, j'allais les voir un par un ouais, cela m'interroge un peu. Je veux dire que je suis dans un contexte d'exercice auquel je ne suis pas habitué. Ça veut dire que j'en fait quoi de ce contexte là ? La seule réponse que j'ai pour l'instant : **j'accompagne l'évolution nationale, ou l'évolution naturelle et ça se suffit à soit même** ; Cela veut dire qu'il y le conseil école collège, le lien avec le second degré, il y a le numérique, il y a tous ce qui fait la politique éducative au niveau nationale mais moi au plan local **j'ai du mal à percevoir des axes de progrès.** Enfin je pourrai percevoir des axes de progrès dans la pratique des gens mais qui	Pilotage

finalement ne méritent pas d'être convoqués vu le public accueilli, je ne sais pas si c'est clair... Q/ Mais là, on était sur la maîtrise de la langue, mais est ce qu'il réinvestissement les notions de grammaire en production d'écrit par exemple ? Ouais, les productions d'écrit sont bonnes, tu vois, je vois dans les classes, dans la plupart des écoles du Bouscat, je vois des élèves comme j'ai rarement vu dans le Médoc Q/ Au niveau de leur résultats ? Au niveau de leur résultat, de leur performance. C'est ceux que j'ai eu quand j'étais à l'AEFE quand j'étais au Maroc. C'est à dire les fils d'instit, de cadre de Casablanca bon c'est à dire des gamins qui lorsque j'avais fini d'écrire le problème d'Ermel au tableau les gamins levaient la main pour donner le résultat. C'est ça que je vois. Et je me dis : « est ce qu'on est dans un système qui ne repose pas sur des gestes professionnels très experts qui n'ont pas besoin d'être convoqué mais le système marche bien. Est ce qu'il faut tendre vers l'ultra excellence ?peut-être, mais je ne sais pas comment. On n'est pas habitué à cela, » … mon cercle de travail c'est de travailler sur la difficulté scolaire et non pas que l'élève très bon devienne excellent. C'est un point d'interrogation qui fait que bon, là, je vais reparler de ma lettre de mission. **L'impulsion c'est la déclinaison du national, ce n'est pas l'analyse du déficit repéré sur le terrain si on se base sur les résultats des élèves.**	
Q/ Tu penses que tu es en déclinaison directe du national et qu'il n'y a pas, rien à retravailler d'essentiel d'après l'analyse du local ? Si tu prends notamment l'axe 2 du projet académique « laisser personne au bord du chemin » ; il n'y a pas ou très peu. Oui il y a une école qui accueille la communauté des gens du voyage de Blanquefort bon mais le reste ; c'est accompagner le développement du numérique, la politique sur le socle commun, c'est assez peu d'éléments d'analyse tirés à l'amélioration de performance des élèves qui se situeraient en 1ère ou 2e quartile des évaluations nationales. Q : Tu définirais ton travail sur LP comme l'accompagnement des modifications nationales, sans rien entre guillemets sans rien de plus ? Sans rien de plus car le contexte n'est plus un contexte d'élèves en difficulté ; ni scolaire, ni sociale, ni psychologique. Ce qui veut dire que tout le pédagogique qui va derrière n'a pas besoin d'être investi. Tout le partenariat n'a pas besoin d'être investi si ce n'est dans des cas particuliers. C'est à dire toute la problématique d'insularisation du Médoc n'a pas besoin d'être investi parce qu'on est dans un territoire de banlieue chic qui ne revête pas une identité forte. Qui a des codes particuliers mais qui n'a pas… je sais par exemple on va ouvrir un site bilingue sur la commune du Bouscat. On a prouvé que le fait de dire que d'apprendre une langue en situation bilingue facilite l'apprentissage des autres langues vivantes, par ailleurs. On risque de le faire au Bouscat car les attentes sont là et que la mairie sera d'accord et l'IEN de la circonscription c'est moi donc il sera d'accord. Mais si on avait voulu le faire là où vraiment on pense que le bilinguisme peut être un appui ; on ne le ferait pas au LP. On l'a fait à Fort Médoc à Langon, c'est plus intéressant de le faire sur ces populations là, eux ils en ont vraiment besoin. C'est comme ouvrir une section européenne au Bouscat c'est un non-sens total pour moi, parler de pôle d'excellence en éducation prioritaire oui mais pas au Bouscat Donc ce que je te dis cela me questionne car ça veut dire que soit je suis trop ancré dans une représentation de tous les métiers que j'ai eu depuis 20 ans qui ont été axé, qui sont axés sur l'axe 2 du projet académique, c'est faire en sorte que le gamin que j'ai eu en GS soit moins en difficulté pour apprendre à lire, faire en sorte que le gamin qui ne savait pas lire en CM2 sache lire quand même pour que aujourd'hui cela pousse à m'interroger car : « est ce que c'est moi qui ne voit pas d'autres axes parce que je suis trop marqué par ça ? Ou franchement, il n'y en a pas et on fait, on décline les axes d'évolution nationale et voilà les langues vivantes, le numérique.	
Q/ Est ce que le fait d'avoir la mission langue vivante change quelque chose sur le local de ta circonscription ? Non, car j'y étais sensible avant de par mes études, j'avais dit à L. quand je suis arrivé, il n'y aura plus d'assistant d'anglais, **j'ai dit** pareil en arrivant au LP, c'est	Rapport avec les missions (LV)

pas la mission c'est plutôt l'expertise, ou **la sensibilité par rapport aux langues vivantes qui a pu influencer mon action** à un moment, oui, ça, c'est certain, la mission ; non. Q/ toi tu étais déjà sensible aux LV et tu as pris la mission qui était en lien avec ta sensibilité. Le regard des enseignants du fait qu'ils sachent que tu avais la mission LV change quelque chose ? Oui, en inspection oui, sur deux choses très différentes, la 1ère pas parce que je suis l'IEN langue mais parce que je suis l'IEN angliciste c'est à dire au tout début lorsque je suis arrivé ça ne se savait pas, je ne l'ai pas clamé sur tous les toits mais je me rendais bien compte lorsque cela commençait à se savoir qu'ils étaient dans l'évitement. C'est à dire : ne pas faire anglais lorsque je venais et puis au fur et à mesure que le lien c'est construit certains qui débutaient en anglais on fait anglais parce que je venais et qu'ils savaient qu'ils allaient me montrer quelque chose sur lequel ils avaient des hésitations parce qu'ils avaient dédramatisé ce qu'était une inspection. Sur lequel je leur ai dit ; je pense être meilleur pour analyser une séance d'anglais que d'analyser une séance de maths très franchement donc je pense que cela à jouer dans ce sens-là. D'abord dans un sens un peu négatif et après plutôt positif	
Q/ En inspection : analyser les séances, une inspection, pour toi c'est quoi une inspection ? L'enjeu d'une inspection c'est **1 vérifier la conformité de l'enseignement** qui est donné à travers ce qu'on voit en 1h30 et à travers **surtout ce que les écrits des élèves nous renvoient**. Et surtout c'est définir, **mettre en avant toutes les réussites des enseignants et définir deux ou trois pistes** de ce que j'estime être des pratiques dans un contexte hyper, un contexte, un environnement hyper contextualisé. C'est à dire que c'est une visite à un moment T, sur des séances ou sur des travaux qui ont été conduits par un inspecteur qui même si on fait tous l'effort de se détacher de notre propre personnalité professionnelle, **on voit quand même les choses au travers un prisme qui est son prisme professionnel** donc ça, c'est ce qui fait la richesse, l'intérêt du métier le fait que dans une circonscription, il faut y reste mais pas trop non plus c'est à dire, il faut se garder d'analyser par rapport à des attentes très précises mais par rapport à ce qu'on sait soi-même. Oui une séance d'anglais, oui je pense avoir plus atout pour l'analyser qu'une séance de maths ça c'est sûr, c'est à dire que cela sera à travers un prisme très différent. Et l'autre point à mon avis c'est d'aborder l'évolution professionnelle d'avoir un projet en harmonie avec un potentiel qu'on détecte, si on détecte un potentiel et pas de projet d'être là aussi très ferme, Q/ Quand tu dis, j'ai d'autres atouts pour analyser, tu parles d'appuis didactiques ? Pour toi cela se base sur des connaissances de la discipline enseignée ? Si c'est en anglais, c'est incontestable des appuis didactiques, que je n'ai pas forcément les connaissances. Mais tu vois depuis que je coordonne le concours en EPS, j'ai dû me remettre dedans. Je vois les choses différemment car j'ai relu des bouquins en EPS. Donc en effet, les **appuis didactiques ça te permet de d'appuyer dessus, mais quand tu ne les as pas, tu t'appuies sur d'autres choses** et je trouve que c'est pas idiot non plus. Je vois une séance de maths, j'ai le niveau déclaration d'impôts, j'ai eu deux bonnes notes, c'est le jour du bac mais c'était en A2 et le jour du CRPE et je n'ai pas du tout un esprit matheux, un esprit scientifique d'ailleurs quand je vois une situation de maths un peu complexe en CM2, je …, cela demande une concentration pour essayer d'y répondre, je me rappelle le jour d'un CAFIPEMF, donc… **Ça veut dire, que quand j'analyse une séance, je me mets à la place de l'élève** c'est pas absurde non plus et j'essaie de trouver, l'intérêt de la démarche à travers une posture d'apprenant quand même. Alors ça change quoi sur le fond ? Ça ne change pas grand-chose, pour l'instit je pense. Sauf que euh qu**'on part pas du tout des mêmes éléments d'analyse.** Dans une séance d'anglais, je vais être super vigilant sur la prononciation, la phonétique sans être une exigence folle pour l'enseignant, il ne faut pas tomber là-dedans, c'est à dire je vais être plus sensible et je vais pouvoir lui donner quelques stratégies pédagogiques qui vont découler de l'analyse phonétique de ses productions par exemple. En maths je n'ai pas du tout	Inspection enjeux

la possibilité de faire tous les liens que certains collègues matheux donc font, je me souviens Elisabeth T., je vois pas les choses de manière globale, ça va être beaucoup plus pédagogique Q/ sur la mise en œuvre ? Sur les mises en œuvre et moins sur la didactique ou au moins sur la didactique mais avec une entrée là aussi d'apprenant, je ne sais si c'est clair Q/ dans le sens où comment un enfant peut apprendre… Comment un élève peut apprendre même sur l'aspect didactique, comment, comment on va didactiser cette notion qui est extrêmement difficile, c'est des trucs difficiles, il y a les fractions, c'est compliqué, la division, comment on rend ce contenu abordable, Q/ le résultats est différent alors ? Ce n'est pas un jugement, mais les 2 sont intéressants … Est-ce que cela ne fait pas le même résultat, ça veut dire que je vais être plus sévère dans les disciplines que je connais et moins sévère dans les autres, porter un regarde plus bienveillant,, non je crois pas mais moi **ma stratégie d'analyse va être différente c'est sûr** Q/dans les conseils que tu vas donner, ils ne vont sans doute pas être de même nature ? Les conseils, voilà, il suffit de lire les rapports d'inspection d'Isabelle mon prédécesseur qui a été prof de maths, des fois j'apprends des choses e. Oui forcément, mais **cela ne va pas changer ma façon d'évaluer la personne, ca va changer la nature du conseil,** parce que effectivement sur des aspects de phonétiques, sur les erreurs que je vais relever sur les élèves que quelqu'un n'aurait pas relevé forcément, sur les remédiations ça va porter sur mon expertise de la langue anglaise, en maths non, c'est caricatural ce que je dis mais il y a de cela c'est forcé qu'on soit… à travers un prisme	
Q/ c'est intéressant ce que tu dis sûr qu'il faut rester longtemps et pas trop longtemps Oui, 5 ans c'est très bien, je dirai entre 4 et 6, Q/ Et après qu'est ce qui se passe tu penses si on reste plus ? Après, il se passe que si j'étais resté une année de plus à L. je me serai franchement demandé pourquoi j'irai tous les jours, c'est à dire qu'il fallait que **quelqu'un de nouveau arrive, fasse une nouvelle analyse**, je ne sais pas si j'aurai eu les moyens d'en faire une 2e, surtout qu'il n'y avait plus d'évaluation nationale, fasse une nouvelle analyse au travers de sa propre personnalité professionnelle aussi , et définisse des nouveaux axes de formation et cela ça prend du temps, tu vois à L.., il n'est resté qu'un an et il aura, enfin j'ai rien contre lui mais il aura fait comme on fait quand on fait fonction, il administre le truc et terminé, mais il faut que quelqu'un de nouveau arrive, face cette même démarche, reste un certain temps et parte. A mon avis, c'est ça Q : ça c'est du côté de l'IEN, du côté des enseignants, tu penses qu'il se passe quoi ?Est-ce que dans leur façon de travailler cela change quelque chose ? Je ne sais pas, les enseignants sont très inquiets du changement IEN, très désireux du changement d'IEN, bon après est ce que cela change quelque chose dans leur manière de travailler ? heu, ça change pas quelque chose dans leur manière d'être, dans l'investissement, dans… ça peut changer dans leur manière de travail à partir du moment où ils entendent un discours différent. Là au LP, ils entendent un discours différent, ce n'est ni mieux ni moins mais différent. Ce n'est pas une question de génération, ni de compétences, il a fait un travail remarquable sur les maths, que j'étais bien incapable de conduire, je ne vois pas ce que je pourrai leur raconter en maths mais on fait les choses. Moi, je crois à cette idée de cycle, tu vois Éric a fait un travail très intéressant sur l'évaluation à L. et quand je suis arrivé à L. en 2009, effectivement j'ai pu comparer, par rapport à la circonscription où j'avais fait fonction, ou celle où j'avais été conseiller, les principes d'évaluation étaient nettement plus aboutis que ce que j'avais vu précédemment, je pense que quelqu'un arrive, dessine un programme d'actions, qui doit être nécessairement très ciblé sur 2, 3 points, sinon on s'y perd et on perd toute visibilité et à partir du moment où c'est fini, soit il faut avoir la force de recommencer et quand je dis la force c'est l'idée les compétences pour le faire, moi	Pilotage

à L. je ne vois pas ce que j'aurai pu faire d'autre, je ne sais pas mais ça moi c'est un minimum 5 ans.	
Q/ Sur l'orthographe tu as fait quelque chose de particulier ? Oui à la fin de L. et au début de cette année. Cette année, il y a quelque chose qui a été fait en cycle 3 sur le la mémoire orthographique et donc l'année prochaine, on enrichit autour de toute la dimension collective de l'apprentissage de l'orthographe tout ce qui est **dictée négociée et tout ce qui est mémoire orthographique au cycle 2,** Q/ Il va y avoir des formations ? Il va y avoir **des animations pédagogiques** dans le plan de formation pédagogique et là-dessus les conseillères pédagogiques et notamment celle dont je te parlais vont intervenir et elle est très forte là-dessus, là je peux, c'est là que **je vais tirer le maximum d'elle** Q/ parce que tu as constaté que ce qu'il faisait en orthographe cela n'était pas bon ? J'ai constaté que c'était bon ce qu'il faisait sur le plan de la mémoire orthographique, depuis que Isabelle l'avait mis au programme depuis 2/3 ans, ils s'en étaient emparés qu'il faut continuer là-dessus et maintenant il manque une dimension réflexion, la mémoire orthographique n'introduit pas le doute orthographique donc là il y a quelque chose à travailler de plus, de plus approfondi en cycle 3 et cela avait été limité au cycle 3 tout seul. Mais à mon sens quelque chose qu'on peut travailler avec une ambition moindre en CP et en CE1 et qu'il faut travailler Q/ qu'est-ce que tu entends par mémoire orthographique ? Le fait de connaître l'orthographe de mots d'usage courant qui dépasse 3 lettres, par cœur et savoir écrire que « moment ça s'écrit M O M E N T on a peu de réflexion sur la langue, d'attitude métalinguistique pour le déterminer et qu'il y a des stratégies qu'il faut apprendre et qu'est-ce qu'apprendre un mot sur la base de ce qu'est un mot dans la base orthographique Q/ Et développer l'axe du doute orthographique **Le doute orthographique, l'interrogation orthographique au cycle 3** Q/ tu penses que cela passe beaucoup par la dictée négociée ? Oui, entre autres, oui, moi **je n'ai jamais été un fan de recette,** j'ai toujours, j'en ai présentée mais j'ai toujours été plutôt, sur l'idée de **présenter des démarches** que des recettes des outils, si les outils conviennent tant mieux, l'idée c'est de présenter la démarche qui est derrière l'outil, l'outil s'il fonctionne très bien, ils le prennent sinon ils construisent le leur mais qui respecte la démarche Q/ CE que tu dis c'est que la dictée négociée est une façon de travailler le doute orthographique mais qu'il y en a d'autres ? Oui, il y en a d'autre Q/ qu'est-ce que tu entends par démarche qui ne serait pas dans la dictée négociée ? Ce n'est pas qu'il ne serait pas, la dictée négociée telle que je la perçois c'est quelque chose d'extrêmement cadrée avec différentes phases. En tout cas, tel que moi je la définis, à travers 3 moments clés, essentiels. Mais finalement, c'est un moyen de travailler le doute orthographique, le questionnement orthographique, mais il y en a d'autres la phrase du jour ça peut l'être, heu, ce pour être clair ce que je veux qu'il retienne c'est qu'il faut propose aux élèves des situations pédagogiques qui leur permettent d'avoir une réflexion personnelle puis collective par confrontation sur la façon d'écrire un mot. Et la dictée négociée est une démarche à partir du moment où toute autre stratégie, tout autre outil permettra de travailler ce questionnement à la fois individuel et collectif, bah ça marche Ça marche le bouquin de **Corgis** très explicite là-dessus, on voit bien différentes unités d'apprentissage, contextualisé dans différents moments, qui ne sont pas meilleurs forcément que d'autres mais qui sont intéressants mais on voit comment les enseignants, les 2 formatrices ont pu l'adapter à différents projets, c'est plus essayer d'avoir 2/3 invariants que des recettes	L'orthographe

Entretien IEN 3 : Brigitte, circonscription Bob., Académie de Créteil

Q/ Tu es IEN depuis 2ans ? Oui, un an à Pantin et là c'est ma 2ème année à Bobigny.	Contexte,
Q/ Dans les tâches que tu fais, qu'est-ce que tu fais le plus dans tes missions d'IEN ? La gestion des urgences, la gestion de l'imprévu, la gestion de ce que je n'avais pas organisé. J'ai calculé que les réponses aux mails, au téléphone représentaient la plus grande partie de mon temps de travail. Après, viennent les inspections, mais après, en second. Donc l'accompagnement, ce qui représente la plus grande partie de mon travail, c'est l'accompagnement aux directeurs pour la gestion des enseignants, des écoles, des parents d'élèves, de façon diverse. Q/ Donc les 1ers interlocuteurs pour toi, ce sont les directeurs ? Oui, quotidiennement, de façon personnelle, sur mon portable sans passer par le biais de la secrétaire. Ils m'appellent directement pour tout un tas de tâches qu'ils pourraient remplir seuls, je pense, mais où ils sont en difficulté car il y en a beaucoup. On est à la frontière de quelque chose de, ils ont peur de faire une bêtise, quelque chose qui ne soit pas réglementaire. Ils veulent un appui, ils veulent un étayage. Q/ Ce sont surtout des conseils sur ce qu'ils doivent faire ? Oui sur tout et n'importe quoi. Non, non c'est toujours du relationnel. Q/ Ce n'est pas une question sur quoi faire ? Non, c'est comment faire. Tous les jours, il y en a des nouvelles donc au bout du bout, du coup, cela fait du temps. Enormément de temps. Cela fait partie d'un pilotage parce que moi je reprends cela à mon compte pour en faire une problématique pour piloter une circonscription. Qu'est-ce que l'on va mettre en place pour répondre à tout cela ? Du coup, ce sont des indicateurs quotidiens. Du coup, priorité à la **coéducation et à la parentalité scolaire,** à l'échange. Priorité à la **gestion des élèves hautement perturbants**, on construit des protocoles, on les aide à faire ça, on a des formations, beaucoup de formations, comment gérer des RE, un travail énorme avec quelqu'un qui ne fait pas partie de la circonscription : l'enseignant référent, qui est là au quotidien, voilà. **Les conseillers sont plus là-dessus, sur le conseil dans la gestion des élèves, des parents, que sur du conseil pédagogique sur les démarches pédagogiques.**	Activités L'IEN
Q/ Ce sont vraiment tes axes de travail ? Oui vraiment, mais ce n'est pas ce que j'avais choisi au départ. Oui, je me suis dit que j'allais faire du pilotage pédagogique, je vais me servir de mes inspections pour dégager des lignes de force, un projet. J'ai arrêté tout de suite. Moi, j'ai fait 2 fois une 1ère année, donc je me suis dit l'année dernier, c'est normal c'est la 1ère année. Mais là pour la 1 ère fois de ma carrière je fais une 2ème année et je me dis que je vais me servir de ça en le problématisant, en faisant un projet de circonscription. J'en suis là de ma réflexion. Q/ Tu t'es décalé par rapport à ce que tu souhaitais ? Oui, exactement Q/ Par rapport à Pantin, c'était la même chose ? Exactement, avec une mixité sociale Q/ Elle était plus importante ? Oui, elle était très importante, du coup j'avais aussi à gérer tout ce qui était la lisibilité des enseignements, des démarches vis à vis des parents qui avaient une forte demande. Des parents, « des bobos » du canal, qui eux voulaient savoir : les méthodes qu'on utilisait et pourquoi, par rapport aux programmes. Et puis, il y avait aussi tous les autres, les mêmes qu'à Bobigny. Q/ Dans tes axes de travail, tu faisais face à la même chose ? Non, on était plus, … cela me prenait autant de temps, c'était autre chose dans la gestion du quotidien et des feux à éteindre tous les jours, c'était aussi prégnant. Ça me prenait plus de temps car je consacrais moins de temps aux inspections et, comme je débutais vraiment, mon travail d'inspection consistait à me décentrer de	Axes Pilotage

mon ancien travail de conseillère pédagogique. Donc c'était plus personnel, j'étais en train de me professionnaliser. C'était plus égocentré, voilà. Maintenant, je me dis pour la 1ère année en quoi les inspections, le travail dans les écoles, va pouvoir m'aider à faire changer les démarches des enseignants en classe, je peux enfin travailler à cela. Q/ Là, tu manques de temps pour le faire ? Oui, **énormément. Et puis j'ai deux missions qui me prennent temps fou. J'ai la parentalité, et la coéducation donc cela prend 50 % de mon temps. Mais parallèlement cela m'aide à gérer Bobigny.** Q/ Car ce sont les mêmes problématiques ? Oui et j'essaie tout le temps de raccrocher cette problématique-là à du pédagogique. A comment, par les démarches d'enseignement des enseignants, par l**a professionnalisation des enseignants, on peut répondre à la gestion de la coéducation et à la parentalité**. Je pense qu'il y a une nouvelle professionnalisation qui est nécessaire qui est « former les enseignants à être dans la coéducation, s'ouvrir, rendre visible les apprentissages ». Et cela c'est nouveau et ce n'est pas fait dans la formation initiale, encore. Je pense que c'est en train d'être pris en compte dans la formation initiale, je pense, mais en tout cas on peut plus dire, les enseignants arrivent sans formation sur cette parentalité, ce n'est plus possible. Voilà. Q/ Des axes seraient alors : les enfants hautement perturbants, la parentalité Oui Q/ Ce sont tes 2 axes de travail principaux ? Non, L'entrée principale est quand même **la mise en œuvre des nouveaux programmes**, donc on s'appuie par exemple sur la mise en œuvre des nouveaux programmes de maternelle pour travailler ces 2 axes-là. C'est présent dedans. Oui, non. L'axe principal c'est quand même la mise en œuvre des programmes et du socle, mais au travers de cela particulièrement la coéducation, l'accompagnement à la parentalité et rendre visible tout ce qu'on fait sur la mise en œuvre du socle et des programmes aux parents. Articuler les 2.	
Q/ Pour mettre cela en œuvre, tu es beaucoup en lien avec les directeurs, sur quoi d'autres tu t'appuies ? Quels autres partenaires ? Comment tu fais concrètement ? Les directeurs, la formation de circonscription on a vraiment mis en place beaucoup de choses, à la fois sur la coéducation et la parentalité depuis 2 ans en partenariat avec la maison des parents de Bobigny, partenaire le plus important, et puis dans la formation on a aussi tout ce qui est autour de l'école bienveillante : l'évaluation, etc. Q/ Tu passes donc par **l'accompagnement quotidien des directeurs**, **la formation ?** Et puis heu…l'accompagnement quotidien, c'est vraiment l'accompagnement quotidien des directeurs qui eux accompagnent les enseignants, on n'accompagne pas directement les enseignants. Si ce n'est que les conseillers pédagogiques qui sont très présents, ils sont beaucoup dans les écoles. Q/ Ils accompagnent les écoles, vous avez une organisation particulière sur les écoles ? Oui, on a **des CPC qui sont référents sur les écoles**, il y en a 3 ; le directeur m'appelle directement quand il y a un vrai conseil, heu, … ils hiérarchisent, parfois c'est moi, parfois c'est le CPC. C'est toujours pour des raisons différentes, et puis bon ils (**les CPC) sont également référent de dossiers**, **ils vont dans les RE tout le temps sur leur secteur. Ils sont référents dans le sens où on les appelle et ils gèrent des projets et des dossiers.** Q/ Il y a donc une répartition géographique et au niveau des contenus ? Oui c'est cela. Les autres aussi, tout le monde fait tout mais les conseillers sont particulièrement là-dessus. C'est une organisation que j'ai reprise et que je trouve vraiment intéressante. Je n'ai jamais vu, dans différentes missions, j'interviens en formation des directeurs, cela ne se fait nulle part ailleurs. Les conseillers aussi près des directeurs. Q/ Tu penses que cela aide ?	Leviers

Oui cela aide, la preuve c'est que tout cela fonctionne tellement bien, les directeurs se sentent tellement soutenus que je ne comprends pas, je suis toujours en train d'analyser pourquoi avec tous les problèmes de cette circonscription, non remplacement, etc., les parents appellent rarement, il n'y a jamais de mécontentement organisé ou voir instrumentalisé. C'est toujours ponctuel, cela veut dire que c'est arrêté avant et donc **c'est les directeurs soutenus par les CPC.** **Il y a une vraie relation de confiance, une extrême loyauté des directeurs mais une vraie relation de confiance dans les deux sens,** réciproque, ce qui fait que ça reste calme, tout est apaisé.	
La difficulté, je sais qu'elle existe mais je n'arrive pas encore à ne la cerner ni à agir dessus, c'est les échelons entre les directeurs et les enseignants. Là, les directeurs sont en difficulté pour faire passer les commandes, faire passer, arrêter les… pour tout ce qui est transmission descendante et pour tout ce qui est heu…, réponse à la demande des enseignants. Je le sens, ils le disent, et je ne sais pas encore comment agir dessus. Q/ Toi, tu fais le lien avec les directeurs et c'est après. Oui, les leviers que j'ai identifiés pour l'instant ce sont les inspections, lorsque je vais inspecter, je déborde de la classe, j'essaie de faire en sorte qu'il y ait, je n'en suis pas aux inspections d'école, mais j'essaie qu'il y ait le groupe quand même afin que ce soit moi qui m'adresse à l'équipe enseignante. **J'essaie de trouver des moments où rencontrer les équipes enseignantes pour ne pas que cela soit que les directeurs**. L'autre levier, l'an prochain, et on va y travailler l'an prochain, c'est de faire des formations de groupes scolaires voilà on ne peut pas y couper, **ils ont besoin qu'on les prend en compte localement.** Donc les conseillers sont très très enclins à faire cela, ils en ressentent le besoin. Euh, il y a bien un autre levier mais cela coince avec les collèges, ce sont les réseaux, car toute la ville est en éducation prioritaire. Autant cela marche bien sur le REP+ parce qu'il y a des temps. Autant là, c'est affreux, on peut pas, on n'arrive pas à trouver le temps de mettre autour d'une table tout le monde. Ce n'est pas possible. Q/ Cela te semblerait un levier intéressant ? Oui car au moins c'est un réseau, c'est du local, il faut aller sur le terrain. L'IEN doit être directement dans le lien avec les enseignants, et arrêter de tout confier aux directeurs. Tu vois, à l'échelon directeur, en réunion de directeurs, on livre une parole, et après… ils ne sont pas là pour cela, ou il faut changer le statut du directeur et le former autrement. Q/ Donc cela ne te semble pas suffisant ? Non.	Voie de communication
Q/ Avec tes conseillers, tu fonctionnes en réunion d'équipe de temps en temps ? Oui, j'ai institué depuis cette année des réunions d'équipe tous les quinze jours. Ils en ont besoin. Q/ Oui ? cela régule les questions ? Oui, c'est important. L'année dernière c'était pas comme ça et ils se sentaient perdus, tout seuls, surtout maintenant on a besoin de se sentir soutenu car il y en a plusieurs en arrêt. Donc on a un échange informel mais on fait des réunions d'équipe. On en a besoin dans le lieu où on est (dans les locaux de la DSDEN) d'avoir un esprit de circonscription et je fais en sorte que les réunions d'équipe qui étaient avant, pareil descendantes, l'année dernière c'est moi qui livrais les informations, ne le soient plus. On démarre par amener vos dossiers. Chacun parle de son dossier, de ce qu'il a envie de dire. Cela m'aide beaucoup mon passé de conseillère pédagogique, je reviens sur mon ressenti de, je me mets à leur place. Q/ Tu fais ce que tu aurais aimé que l'IEN fasse lorsque tu étais CPC ? C'est la définition de l'empathie que j'applique, je veux me mettre à la place des gens. Il n'y arrive pas encore bien, Toute la difficulté, moi je travaille comme cela, **j'essaie d'être à la fois empathique et en même temps d'exercer mon autorité parce qu'il faut que je le fasse et c'est important et voilà.** Q/ C'est la distance avec les CPC à trouver ?	Relation et organisation avec les CPC

Oui, elle existe, ils sont tout à fait prêts à la respecter, et puis voilà et maintenant que j'ai mis la distance, comme faire en sorte que, qu'ils aient confiance, que moi j'ai confiance en eux. C'est pareil, un temps où leur parole est prise en compte, cela marche bien, ils vont puiser sur le terrain, ils font remonter énormément, Q/ Cela te permet d'avoir une meilleure connaissance des écoles ? Oui et en même temps, ils redescendent, je pense que c'est autour de cela.	
Je pense que le protocole d'évaluation d'école, je sais qu'il est construit, bon… Q/ Tu penses que cela ne marche pas ? Sans doute si, mais ce n'est pas adapté à cette circonscription. Puis à mon fonctionnement à moi Q/ C'est trop cadré ? Oui, mais c'est moi, pour la 1ère fois cette année, je suis en train de travailler sur un tableau de bord avec des chiffres. J'aurais dû le faire en arrivant. Je suis arrivée par liste d'aptitude, je n'ai pas eu la visite de l'IG donc j'ai pas été obligée de faire ce que font mes collègues. J'ai pris le temps, cela m'a permis d'avoir une vision extrêmement intuitive, empirique, qui me convient bien. Maintenant, un an après, je ressens le besoin d'aller puiser des indicateurs et construire petit à petit mon tableau de bord. C'est intéressant car cette après-midi, il y a le DASEN qui vient pour une visite de courtoisie, du coup je me suis sentie obligée de lui donner quelques extraits d'un tableau de bord, des chiffres, une analyse. Q/ Cela t'a apporté quelque chose ? Oui, mais oui je me suis dit qu'il faut que je le fasse, c'est important. Et maintenant je peux confortablement le faire. Q/ Mais il te fallait un temps de recul ? Oui, voilà je me dis qu'on devrait le faire avec tout le monde, pas presser les IEN stagiaires, à faire tout ce travail d'un coup mais le faire avec du recul. Tu vois moi j'ai fait deux fois fonction, on ne me demandait rien, liste d'aptitude, on me demandait rien, et aucune espèce de pression. Maintenant, je me dis qu'il est quand même temps que je fasse un état des lieux, un diagnostic mais personne ne me le demande. Q/ Cela répond à un besoin identifié ? Oui c'est moi, mon parcours personnel me permet de faire comme cela. J'ai le loisir de faire comme je veux puisque j'ai ce parcours-là.	Questionnement sur le pilotage
Q/ Vous avez un plan de formation de circonscription ? Oui, je vais te le donner. Q/ C'est surtout les CPC qui interviennent ? Oui. Celui de l'année dernière on l'a fait dans l'urgence car j'arrivais et il fallait intégrer magistère. On a fait des choses extrêmement à la fois mathématiques au niveau des heures et puis chacun avait des formations à proposer de l'année dernière en fonction des besoins identifiés. Voilà, cela a été compliqué, car correspondant plus aux besoins des conseillers que des enseignants. Voilà tout le problème. Une espèce de catalogue. Cette année, on a été beaucoup plus, on a restreint les horaires de formation en ligne car on s'est rendu compte qu'ils ne le faisaient pas. Donc on leur a offert un espace de travail là-dessus et puis on s'est concentré sur la mise en œuvre des programmes de maternelle et l'axe que je disais tout à l'heure sur la coéducation tout en gardant les vestiges de l'ancien plan c'est à dire prenant en compte les propositions des uns et des autres. Q / Des conseillers pédagogiques ? Oui. Q/ Tu veux dire plus sur des contenus pédagogiques ? Oui …mais pour la première fois cette année, je dis on car on travaille sur les 2 circonscriptions de Bobigny ensemble. Je pense qu'on va vers quelque chose, de beaucoup plus, progressivement quelque chose qui est à la croisée entre la prise en compte des besoins identifiés des enseignants car pour la 1ère fois plus je suis en mesure de les identifier un peu plus et les préconisations nationales et académiques. Donc le plan, sur les modalités de formation, sur les formats euh, on a gardé **des conférences mais emblématiques** c'est à dire, une conférence emblématique pour une culture commune, voilà. Programme de maternelle, pas seulement les	Formation, animation

thèmes des programmes mais les enjeux, et l'autre pour les enseignants d'élémentaire, l'évaluation à partir des travaux d'Antibi déclinée avec l'évaluation bienveillante et positive etc. Deux grandes conférences, après on a décliné toutes les axes des programmes de maternelle et on a demandé à chaque école d'envoyer quelqu'un dans chacun des axes et de re-mutualiser dans les écoles. Ils ne l'ont pas fait, ils sont restés sur une formation individuelle. Magistère et des formations de trois heures de proximité. C'est là que je me suis dit qu'on était pas dans… **la formation de l'enseignant restait quelque chose d'extrêmement individuel**. Ils n'ont pas l'esprit de travail d'équipe et pourtant, on avait insisté à le faire. Donc l'année prochaine, il va falloir qu'on aille les former en équipe par école. Q/ Tu fais évoluer les modalités selon les constats ? Oui c'est cela.	
Q/ En inspection, il y a des incontournables, des choses systématiques ? J'ai un document extrêmement construit que j'essaie d'améliorer chaque année, et je me dis si j'avais su j'aurais demandé. Car l'année dernière, je suis arrivée sans incontournable et ils me présentaient quelque chose qu'ils ne faisaient pas d'ordinaire. J'ai donc demandé au moins en CP, de voir au moins de la lecture, Q/ C'est à dire, qu'il faisait des choses qu'ils ne faisaient pas d'habitude ? Si mais d'autre façon. Je voyais bien qu'ils changeaient le jour de l'inspection quelque chose comme les travaux de groupes qu'ils ne faisaient jamais. Je le voyais bien chez les enfants. Donc, cette année, j'ai demandé à rester collé à l'emploi du temps et j'insiste pour voir une séance de lecture au CP sinon, ils n'en faisaient pas. Et bien, ce n'est pas suffisant. L'année prochaine, **il va falloir que je sois plus stricte** sur des demandes. Voir des séances de découverte, voir des champs disciplinaires. J'échange beaucoup avec mes collègues car j'ai été en formation, il y en a une qui a demandé systématiquement une séance d'EMC, et du coup, elle ne voit que des débats. Du coup la gestion de la classe, la pratique de l'enseignant c'est complètement, extrêmement circonscrit à quelque chose, voilà. Donc, je me dis, il faut que je revoie mes incontournables vraiment. **Pour moi, l'incontournable c'est l'emploi du temps**. **La cohérence, le respect de l'emploi du temps**. Donc, comme je leur demande de m'envoyer leur emploi du temps, normalement ils doivent le suivre, **donc je suis au plus près de ce qui est vraiment fait au quotidien**. Q/ C'est une préoccupation importante pour toi, d'être au plus près de ce qu'ils font quotidiennement ? Ah oui, car j'ai l'ancien travail avec eux sur les rythmes et la constitution des emplois du temps qui avance, il y a beaucoup d'écoles qui ont remplacé la récréation de l'après-midi par des temps de repos très autonome car à Bobigny, il y a des après-midis très courts. D'autres ont expérimenté l'accueil dans les classes en élémentaire, euh enfin il y a eu une réflexion. D'autres ont bouleversé l'emploi du temps afin de ne pas faire systématiquement français, maths le matin. Q/ Toi en inspection tu es attentive à cela ? Oui, je demande, en fait mon document préparatoire, il fait partie de l'inspection au sens où il engage l'enseignant dans une pratique réflexive avant l'inspection. Q/ Ce document est en lien avec tes priorités ? Oui, j'y ai mis l**a parentalité, les rythmes et les nouveaux programmes et les pratiques d'évaluations, enfin la prise en compte de la difficulté scolaire et d'expliquer, synthétiser les APC**, vraiment **ce que je veux vraiment voir.** Ce document ne me sert pas à rédiger mon rapport d'inspection. J'ai dû le dire, expliquer que ce n'était pas eux qui faisait mon travail. C'est pour instaurer un dialogue et maintenant ils le savent et ils me le disent, enfin ceux engagés dans l'inspection, ils me le disent que cela leur a permis d'avoir un regard sur leur pratique avant l'inspection. Q/ Toi cela te permet de mieux savoir ce qu'il se passe dans les écoles ? Oui ah oui, les inspections oui. Non, pardon, les inspections me permettent de connaître les pratiques enseignantes et les élèves. **L'inspection me permet plus de voir les élèves que les enseignants.**	Inspection

Q/ Dans quel sens ? Car sinon j'ai cette vision tronquée de tous les incidents qui arrivent, de tous ces gens en souffrance qui m'arrivent, je me dis j'ai une vision épouvantable des élèves de Bobigny. Donc, quand je vais dans les classes et que je vois qu'ils fonctionnent bien, qu'ils apprennent, ça me rassure. Quand je les vois capables d'argumenter, de lire, de réfléchir d'écrire, d'être élève. Cela me rassure, **sinon je n'aurais que cette vision tronquée de ce qui ne va pas**. Donc mon objectif est de faire plus d'inspections, pour voir les élèves. Alors évidemment les **pratiques enseignantes**, je les regarde, … **ça me rassure aussi car** je vois des enseignants qui font leur travail globalement. Et donc les inspections c'est quelque chose de très positif pour moi. Pour avoir une vision plus rassurante de la réalité. Les enseignants travaillent, les élèves apprennent. Et effectivement, cela m'aide à avoir une vision des écoles, des ambiances des écoles, de ce qu'il se passe vraiment. Q/ Tu penses que les inspections cela leur sert à eux ? Ah oui, ah oui, oui. Je me berce pas d'illusion, vraiment, **je ne repars pas de là tant que je ne suis pas sûre que cela sert à quelque chose.** Parfois, c'est l'échec total, Il n'y arrive pas. Je veux être sûre que cela leur apporte quelque chose. Q/ Sur quoi ? Sur le, …la modification des pratiques, sur la prise de recul. Je veux qu'ils continuent à réfléchir sur comment ils peuvent encore améliorer leur pratique, **je veux absolument** qu'ils soient toujours engagés dans un processus d'évolution professionnelle. Q/ C'est dans le questionnement que tu t'assures qu'ils ont compris ? Dans l'entretien**, je suis rarement injonctive**, j'essaie d'être sûr qu'ils me disent, ce qu'ils vont changer mais pas pour me faire plaisir. Je voudrais qu'ils en soient persuadés, c'est difficile, cet entretien, j'y mets beaucoup à la fois de …je rassure, la mise en conformité, je vais vite, **je suis exigeante je dis « il faut faire ci, ça**, ... ; » mais je vais. Après on engage ce travail sur, certains sont sur, sont ouverts qu'on les aide à se former. Peu sont réticents à une évolution. Mais je voudrais vraiment et je vais au-delà, je les engage à devenir personnes ressources au sein l'équipe. Je leur donne une mission pour l'équipe qui engage leur travail d'équipe. Q/ En s'appuyant sur quoi ? Sur des leviers, des réussites. Q/ Qu'ils soient ressource sur quelque chose en particulier ? Oui, sur quelque chose en particulier. Je prends l'exemple : les programmes de l'école maternelle. J'essaie de repérer ce qui dans la pratique de l'enseignant est dans l'esprit de ces nouveaux programmes et je leur dis « vous voyez c'est ça, donc vous allez dans votre équipe valoriser ça ». Je leur donne des éléments. Ou alors, n'importe quoi, des choses que je vois. J'essaie de trouver en quoi la réflexion particulière de cet enseignant-là peut nourrir celle de l'équipe. Je leur dis, donc ils se sentent investis d'une mission. Et alors quand je vois que cela ne va pas du tout, je leur demande d'aller prendre conseil auprès de tel ou tel collègue. **Car c'est au sein de l'école que les choses vont se faire.** Et je voudrais et je crois y parvenir un peu d'après ce que j'entends, **je voudrais sortir de cette inspection individuelle entre eux et l'inspecteur et après on n'en parle plus. En les mettant en lien les uns avec les autres car** c'est une somme d'individualités, c'est une somme de professionnels c'est par eux dans leurs interactions que les pratiques vont changer. On a énormément de jeunes, le pourcentage de moins de trente ans est beaucoup plus élevé que la moyenne du département. Donc je me dis que c'est comme cela qu'on va faire bouger je ne fais pas assez d'inspections même si j'en fais trois par jour et la formation non plus. Les 18h ce n'est pas assez.	
Q/ Sur les fichiers, tu préconises quelque chose ? Les fichiers au cycle 2, je leur démontre à chaque inspection en quoi…Systématiquement je demande l'explication de l'utilisation du fichier. Q/ Des fois, cela te satisfait ? Jamais.	Fichiers

Q/ Mais s'ils réussissaient à te l'argumenter, tu accepterais ? Oui bien sûr, cela est arrivé une fois ou deux. Où… mon argument était plus solide que le sien. **Je prends deux entrées sur les fichiers** : la 1ère c'est l'exercice lacunaire. Certains m'ont dit que l'exercice lacunaire déchargeait, c'est vrai. Ils m'ont dit qu'ils utilisaient le fichier que pour cela. Là, j'ai dit qu'il y avait une déperdition. Il y a un coût par rapport à l'utilisation qu'ils en font. Et l'autre argument c'est le statut du livre : on écrit sur un livre, alors cela, ils n'y avaient pas pensé. Voilà. C'est les 2 arguments que j'utilise, bien sûr le 1er argument et plus important que le 2ème sur l'écriture, sur le fait que pour construire la pensée d'une opération, il faut l'écrire de façon linéaire. Le fait que le fichier soit complètement peu adapté au niveau de la classe car fait par quelqu'un d'autre, ça donne un coté universel du fichier qui ne prend pas en compte les élèves, voilà. J'ai trouvé des classes où il y a un fichier en maths, en lecture, j'ai trouvé un fichier en maths au CM1. Là, **j'ai dit non, vous me l'enlevez, pas discutable**. **C'est discuté au cycle 2 forcément car il y en a partout**. Donc ça c'est une entrée ponctuelle, précise, je suis encore trop dans la globalité, je ne me suis pas encore attaquée à cela. Mais systématiquement j'en parle et puis j'écris cela et il va falloir qu'on travaille dessus car il y en a trop des fichiers. Et puis, j'essaie de valoriser les classes où il n'y en a pas. Q/ Tu ne les interdits pas pour autant ? Non, je ne peux pas. Je n'ai pas le droit, liberté pédagogique. Q/ Tu essaies de démonter ? Oui, **je suis absolument pas coercitive, prescriptive oui, je respecte les libertés pédagogiques** et ils le savent, ils n'ont pas peur des inspections, ils arrêtent de demander aux conseillers les choses interdites. Ils essaient… **ils savent que tout peut être discuté,** c'est un gros travail de ma part, c'est ma personnalité, je ne pense pas qu'en interdisant ça marche. J'ai interdit des choses, je trouve cela absurde. J'ai demandé d'arrêter d'utiliser le terme de « devoirs ». Là, **je m'appuie sur quelque chose de réglementaire donc là j'interdis**. Voilà mais je n'interdis pas le travail à la maison. **Je leur ai interdit pour le coup mais pas comme cela, d'utiliser les notes décimales à deux chiffres à l'école. Je leur ai démontré que c'était ridicule**. Par exemple :14,52 au CP sur une notation d'un travail. Je suis tombée sur des pratiques, là j'ai dit non. Ils ne comprennent pas mais en revanche, je me suis pas permise d'interdire les notes, la notation. Petit à petit, j'essaie de leur faire comprendre en quoi c'est incohérent et absurde Q/ Ils entendent ? Ils ont du mal mais petit à petit ça évolue.	
Q/ Sur l'orthographe, est ce que tu as des … Ah Oui, beaucoup, **c'est un de mes sujets de prédilection** quand j'étais CPC, j'ai énormément accompagné le marathon orthographique, j'y ai beaucoup travaillé. J'ai fait en sorte que ce marathon orthographique de l'académie soit dans toutes les classes, **là, j'ai été injonctive, un par école.** Et le conseiller pédagogique qui faisait les formations est arrêté donc je le remplace, pour vraiment **les faire accéder à une vraie pratique réflexive**, une vraie posture réflexive. Je me dis cette entrée marathon orthographique **plus les formations qu'on fait, j'ai dit à chaque enseignant qui y participe de diffuser dans l'école,** j'ai diffusé tous les documents pédagogiques qui accompagnaient le marathon dans les 1ères années. Je m'aperçois que l'amélioration de l'orthographe est une des priorités de beaucoup de projets d'école et je me dis qu'il y a quelque chose à faire là-dessus. Je pense qu'il faut diffuser encore plus. Je voudrais juste, là c'est un changement de professionnalité chez l'enseignant, qu'il arrive à prendre en compte que l'orthographe ce n'est plus de l'apprentissage de connaissance mais un changement de posture chez l'élève. Qu'il arrive à prendre en compte que son travail c'est aussi de faire acquérir à l'élève une posture de scripteur réflexif. Et pour cela il faut une modification des pratiques, pour cela on les nourrit, **avec toutes les dictées négociées, toutes les copies**. Q/ C'est plus sur des dispositifs pédagogiques ?	Orthographe : leviers utilisés et contenu pédagogique

Oui, je me dis **qu'en rentrant par des dispositifs et des apports pédagogiques et en demandant aux enseignants de réfléchir après**, et cela fonctionne ça leur plait, c'est dur, et petit à petit cela les incite à réfléchir eux-mêmes sur leur pratique. Q/ Entrer par leur donner des outils pour remettre en cause leur pratique ? Oui et je m'appuie sur des travaux de recherche. Je m'appuie sur des mémoires de CAFIPEMF que j'ai accompagnés là-dessus. Donc, c'est frais car c'est la dernière chose que j'ai fait en tant que conseillère pédagogique. J'ai un conseiller auquel j'ai transmis cela sur l'orthographe. Si je **rentre par la didactique ça passe pas, on rentre par le pédagogique basique et après on réfléchit.**	
Q/ Tu défends un parti pris particulier de l'orthographe ? Oui, sur Jacques F…d'être vraiment sur **une réflexion sur comment j'écris**. Je m'appuie sur des auteurs pour être sur une réflexion, **le doute orthographique,** la valorisation de l'erreur, le tâtonnement, la vigilance, le maître-mot c'est la vigilance orthographique et puis tout ce qui est autour des ateliers de négociation graphique ; ce courant-là qui m'intéresse même s'il y a **moins de temps sur les connaissances**, au moins l'élève tout seul, je pense que l'orthographe est quelque chose de très personnel. Cela plait, ils sont contents, les enseignants, car c'est quelque chose de nouveau où ils ont échoué partout ailleurs. Q/Partout en orthographe ? Oui, en orthographe et là ils trouvent quelque chose de nouveau qui les interpelle, qui fait crédit d'intelligence, et toutes ces approches cognitivistes qui m'intéressent.	Orthographe Position

Entretien IEN 4 : Marine, Académie de Bordeaux

Q/Tu es dans cette circonscription depuis combien de temps ? tu es IEN depuis combien de temps ? 5 ans pour les 2.	Contexte
Q/ Tes axes de travail que tu te donnes ? Principalement pédagogique. D'abord la prise en compte de la diversité des élèves. 2ème axe autour de la continuité des apprentissages. 3ème axe autour de dynamiser les projets, de façon à ce que cela soit une réelle plus-value en termes d'apprentissage. Avant beaucoup de projets très hétéroclites sans vraiment d'effet sur les apprentissages. Et puis améliorer les résultats des élèves, c'était le 1er axe autour du socle commun etc.	Axes de travail
Q/ Dans cet axe-là, tu as des disciplines particulières ? En termes de formation, initialement on avait commencé sur **les maths et les sciences** car il y avait un petit groupe de travail en sciences qui était ancien avec des mallettes sciences et les résultats aux évaluations en sciences à cette époque montraient une faiblesse des résultats dans le domaine scientifique. Donc j'étais partie là-dessus et **j'avais établi un plan de formation triennal, en commençant par les maths et puis production d'écrits et j'avais toujours une entrée autre domaine**. Le plan triennal on a bien réussi à le suivre, par cycle sur les 3 années. **Depuis, j'ai navigué selon mes inspections que j'ai vues. J'ai resserré sur la différenciation** parce que voilà on a resserré sur la production d'écrit et puis comme on avait fait un gros effort sur le domaine scientifique, j'avais laissé un peu tomber.	Plan de formation : axes de travail
Q/ ton plan de formation, il a quelle forme ? Il a évolué, les 3 années comme il y avait ce plan triennal, il y avait toujours un menu **de 9 heures : 3 heures en présentiel, 3h d'expérimentation dans leur école, dans leur classe et 3 h de retour d'expérience avec retour et apports supplémentaires.** Donc cela, depuis le début avec cette forme-là. Avec des menus plus ou moins longs. **Cette année, on est parti sur 12 heures en fait**. Comme par la suite la FOAD est arrivée, j'étais déjà organisée. J'avais à cœur qu'ils expérimentent, sinon, s'ils ne mettent pas tout de suite en œuvre, il y a de la déperdition etc. En fait, ce que je déplore c'est que je n'ai pas de retour. Je n'ai pas vraiment fait de sondage de retour pour voir les formes qui leur plaisaient Q/ Sur les modalités de formation ? Oui sur les modalités de formation. En inspection, je commence à avoir des retours. Cela fait la 2ème fois que je vais les voir. Je trouve qu'il y a des choses qui se sont transformées au niveau des pratiques pédagogiques en différenciation.	Plan de formation : organisation de la formation et modalité
Q/ Tu vois le changement ? Oui, dans les inspections, les conseils de maîtres, dans la réflexion, je trouve que cela a évolué sur 5 ans. Alors pas forcément par le biais des formations, même si on en a proposé autour de la différenciation. Après, tout ce qui est entrée dans l'écrit, maths et sciences, ce sont les domaines dans lesquels je suis moins à l'aise, donc si tu veux on a impulsé des choses, tu vois le travail quand je suis arrivée cela a permis d'initier des défis sciences qui perdurent sur la circonscription et qu'on fait tourner sur le secteur. Du coup, cela a permis d'engager un dynamisme autour de la démarche scientifique etc. En maths, j'avoue, je ne sais pas trop, du coup je regarde plutôt le pédagogique, la différenciation, l'entrée par la manipulation mais je suis moins à l'aise. Q/ Tu as toujours la même organisation d'animation : apports, puis ils essaient et échangent ? Voilà, toujours. Avec des apports supplémentaires soit avec des retours supplémentaires avec des questions.	Impact de la formation
Q/ C'est donc un de tes leviers pour atteindre tes axes, par quel autre levier tu passes également ?	Les autres leviers

Je passe par **les notes de service**, je ne suis pas sûre de l'efficacité mais cela me fait du bien à moi, cela me soigne. Donc essentiellement par les notes de services et ensuite **conseil de maitres,** soit avec l'équipe de circonscription soit moi toute seule, en fonction des demandes. J'essaie d'aller en conseil de maîtres. Les inspections car malgré tout je pense que quand tu as un entretien personnalisé on peut aller approfondir sur certains points etc. et moi, je pense que cela apporte quelque chose. D'ailleurs, ceux que je revois je vois des choses qui ont bougé et puis c'est à peu près ce que je vois.	
Q/ Ta circonscription, elle est rurale ? Oui, j'ai 67 écoles, 11 RPI, la majorité des classes sont des classes sont à double niveau. Q/ Le public que tu as, ils sont plutôt jeunes ? 36 ans de moyenne d'âge donc plutôt jeune. Q/ Tu trouves que c'est plutôt dynamique pédagogiquement ? Moi je trouve que c'est plutôt dynamique mais cela dépend des secteurs. Il y a des secteurs plus dynamiques que d'autres et, sur le plan de la pédagogie, il y a des secteurs qui sont plus riches que d'autres. Le réseau de Cadillac c'est plan-plan, cela ne bouge pas trop, sauf Peroxi. Par contre la Réole, c'est très actif, ils ont beaucoup de difficulté scolaire et voilà. Monségur, c'est plutôt jeune, plutôt actif, en questionnement sur la continuité école-collège c'est à fond, la Réole c'est pareil. Sur Podensac, c'est dynamique pédagogiquement mais on reste un peu dans son école, on reste dans son école. Ils font beaucoup, beaucoup de projets. C'est à cause d'eux que j'ai choisi cet axe d'optimiser le travail en projet pour qu'il y ait un véritable impact sur les projets sinon, c'est des projets pour se faire plaisir sans impact pour les élèves en difficulté. Ils se font plaisir en équipe, ils travaillent bien en équipe mais après ils ne vont pas dans le fond, ce projet-là pour les élèves en difficulté, que vont ils en retirer ? Je n'y suis pas très bien arrivée encore.	Contexte
Q/ La relation avec les directeurs ? **Je les réunis 3 fois dans l'année,** pendant 2 ans, je leur ai donné 6 heures au plan de formation, et puis certains ont râlé etc., l'année dernière. Je n'en ai pas mal qui ont des quarts de décharge, j'en ai 3 qui ont une demi décharge. Je les ai réunis sur une semaine sur le temps de décharge, et j'avais pris les moyens sur les zil pour remplacer sur les petites écoles des RPI. Ils ont râlé aussi car cela leur prenait sur leur quart de décharge sur des petites écoles à quatre classes cela ne fait pas beaucoup. L'année dernière, je les ai réunis 4 fois sur ces quarts de décharge. Cette année, je leur ai dit qu'ils avaient du temps sur les APC, puisqu'ils sont déchargés d'APC, donc on prenait 6 heures. En principe je les réunis 3 fois : à la rentrée mi-septembre, fin septembre ; là je les réunis en mars car le DASEN vient, sinon je les aurais réunis un peu plus tôt et fin mai pour faire le point. **La 1ère réunion est plutôt descendante, avec les nouveaux directeurs. Et après, on travaille sous forme d'ateliers** : soit deux ou trois ateliers avec des thématiques différentes et après on tourne. **C'est un temps de formation plutôt que d'information**. On avait choisi le climat scolaire, leur présenter les stratégies d'équipe, la dynamique des groupes, la gestion des conflits. On leur a fait vivre une analyse de pratique pour qu'ils voient des stratégies pour résoudre des conflits des tensions au sein d'une équipe. La dernière c'est plutôt une formation aussi avec des ateliers. Soit celui avec moi, je donne des informations, tu vois, l'année dernière, j'avais présenté les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique avec les enjeux, j'avais fait une petite fiche synthétique et les nouveaux programmes de maternelle. On avait parlé de ça et deux trois petits points d'information sur les langues vivantes, et puis les conseillers sur des ateliers car **ils sont 67 donc du coup c'est pas gérable en grand groupe.** Ce que je fais, je leur envoie l'ordre du jour avant, et moi au moment de la grand-messe, **je leur donne l'ordre du jour avec tout ce que je dis pour qu'ils puissent ensuite en conseil de maîtres s'appuyer dessus**. Cela semble leur convenir. Q/ Quelle place donnes-tu dans le pilotage de la circonscription aux directeurs ?	Relation directeurs : stratégie

Alors, moi, je leur dis, pour moi ce sont mes interlocuteurs principaux, **je leur dis c'est l'équipe de circonscription élargie donc c'est vraiment mes relais sur place**. Tu vois je ne fais pas de réunion par secteur par exemple. Je pourrais faire des réunions par secteur, directeurs et enseignants et faire 5/6 réunions. **Moi, je m'appuie sur eux comme un relais** que je leur dis pour leur équipe. Sauf pour les projets d'école, là, j'ai réuni tout le monde par secteur. On a fait 5 réunions, pas tout à fait, pour les secteurs où on a fait des projets de secteur, j'ai réuni que les directeurs pour expliquer la stratégie, ce qu'on allait mettre en place et leur donner les échéances et répondre à leurs questions. Pour les secteurs où on a travaillé en projet d'école, j'ai réuni toutes les équipes, tous les enseignants, et on avait, fait des petits ateliers, et on avait fait pareil on leur a donné tous les outils, on leur a présenté la démarche et on leur a laissé du temps pour travailler. Là c'était un peu particulier pour les (les directeurs) protéger si les collègues râlent.	
Q/ Par rapport à tes conseillers pédagogiques, comment tu fais ? Mes conseillers pédagogiques, **on a une réunion d'équipe tous les lundis matin**, systématiquement. Très rare que je déroge, tu ne me feras pas bouger. Cette période, j'ai tous les matins de pris donc je leur ai dit de bloquer les lundis après-midi. Tous les lundis, **eux c'est le 1er cercle, eux vraiment.** Je leur envoie l'ordre du jour le dimanche soir, et puis **j'essaie de partager un maximum d'informations pour qu'on tienne le même discours sur toutes les questions** etc. Tout ce qui est dit en conseil d'IEN et, en retour, eux aussi lorsqu'ils sont dans des groupes de travail ou des temps de formation. **On établit des priorités par période**, des dossiers prioritaires par période et puis ensuite au fur et à mesure que je présente des dossiers, ils interviennent.	Organisation du travail d'équipe
Moi, j'ai … **c'est un peu difficile avec mes conseillers pédagogiques**. Ils sont assez contents de la façon qu'on a de travailler, c'est assez transparent, ils savent où ils vont, c'est assez lisible etc. Moi, je les trouve trop peu impliqués. Tu ne vois jamais, ils vont travailler, j'en ai une nouvelle qui est arrivé cette année, et je comptais sur elle pour qu'elle insuffle, j'en ai un qui est ancien, cela fait presque 15 ans qu'il est sur la circonscription un autre cela fait 8 ans, il est arrivé avant moi et donc C. est arrivée la dernière. **Ils sont compétents tous les trois,** très compétents pour tout ce qui est conflit, pour tout ce que tu vois essayer de régler les conflits, je les trouve très bons, simplement après ils sont très bons pédago mais ils jargonnent donc ils passent mal au niveau des équipes, ils font un peu les beaux et i**ls fuient un peu le boulot**. Si en réunion de directeurs, si je ne prévoyais pas des ateliers. Tu vois la 1ère réunion de l'année, ils veulent bien y aller, mais la 2ème comme c'est une grand-messe, ils seraient prêts à ne pas venir même si je les associe, qu'ils ont des dossiers à présenter etc. J'essaie toujours de les associer. Tu vois, l'année dernière, j'ai voulu répartir les missions TICE pour l'ensemble des 3 CPC car c'est ce qui avait été demandé, de travailler que le numérique soit transversal donc le CPC EPS, le plus ancien, était intéressé, il me l'avait fait savoir.	Relations CPC
Lorsqu'on avait rediscuté des missions, je lui ai dit « Fréderic si vous voulez, si vous en êtes d'accord, cela sera vous plutôt le référent numérique. Il est monté sur ses grands chevaux « oui, j'ai le dossier EPS, je dois aller à Bordeaux plusieurs fois dans l'année et tout. » Comme il a vu que cela allait prendre du temps. On a re-réparti **les missions à l'intérieur des TICE,** des gros dossiers et cela ne tourne pas mal.	Organisation de la circo
Mais je suis toujours un peu sur ma réserve parce que cela va être une fin de non-recevoir ou il va falloir que **je négocie systématiquement**. Là, ils m'ont fait, je travaille avec l'IEN maternelle sur le groupe évaluation, ils ont, …Moi en avant-première, je leur ai dit « voilà le travail qu'on a fait » ; ils m'ont dit « il faudra déjà qu'on en reparle en réunion d'équipe ». Après, ils ont dit que ce n'était pas bien, que c'était du tout prêt, enfin ils ont critiqué, j'étais verte. J'ai dit « faites-moi par écrit vos remarques, faites-moi quelque chose d'écrit que je puisse le soumettre au groupe ». Et puis qu'on puisse modifier selon leurs remarques puisqu'ils sont si compétents que cela. Et alors, ils m'ont dit « on ne voudrait pas mettre en difficulté le groupe, etc. »	Relationnel CPC

Q/ C'est beaucoup dans le discours ? Oui beaucoup. Alors, ils m'ont fait quelque chose par écrit tous les trois, il n'y en a pas un qui s'est mouillé, ils travaillent bien tous les trois. Enfin, c'était trois, quatre bricoles. On a fait quelques modifications. Mais c'est pénible, **ils ne sont pas partie prenante, c'est moi qui porte** et si je me dégage, je me suis déjà dégagée sur des trucs, en me disant, là ils vont faire, tu vois sur des équipes éducatives où je peux pas aller, il y en a un toujours le même, il a téléphoné à l'école pour dire : « tu sais moi, je ne connais pas le gamin donc si je viens, je ne dirai rien ». Donc j'ai repris la fois d'après en réunion d'équipe en disant « voilà ce que j'attends de vous en réunion d'équipe éducative lorsque vous me remplacez. » C'est très rare, je les fais toutes, un maximum de toutes les équipes je suis obligée car j'en ai plusieurs où je ne suis pas ou quoi, « c'est un appui aux équipes, même si vous ne connaissez pas le gamin, moi non plus, voilà. » Q/ Les CPC ne seraient pas dans la posture conseiller en pédagogie et non adjoint de l'IEN. Oui, clairement, chaque fois c'est compliqué.	
Q/ Tu es par dossiers ? Oui, on a fait un tableau pour répartir, du coup **on a réparti l'EPS** aussi car il se plaignait, le numérique, il est réparti, il y en a un qui a le dossier sciences, un le dossier langue vivante, la formation, le suivi des T1, des T2 tout le monde l'a et puis ils sont également par secteur de collège. Q/ Dans ce cas-là qu'est-ce qu'ils font ? **Ils suivent les écoles du secteur de collège et le lien avec le collège**. Le CEC c'est moi qui le porte, j'essaie de les associer. Souvent, c'est moi dans un 1er temps, lorsqu'il y a un souci avec un enfant. J'en ai assez peu par rapport à ce qu'on entend chez les collègues, dans un 1er temps c'est moi et après je leur demande de suivre. Cela dépend de la stratégie : parfois, cela peut être eux en premier lieu et moi après. Dans tous les cas c'est le CPC du secteur. Q/ Tu croises une organisation par secteur et par dossier ? Oui je croise les 2.	Organisation de la circo
Q/ Sur les inspections, tu as des incontournables ? Oui, c'est **très ritualisé**, j'aurais voulu y travailler en collège des IEN lors du dernier mais je n'ai pas pu venir. Donc en inspection, j'arrive, il y a une note de service qui cadre les inspections et un questionnaire préalable à l'inspection, c'est un peu une prise de recul sur leur pratique, je leur ne demande pas de l'envoyer, je le lis en arrivant. Je reste systématiquement jusqu'à la récréation, j'observe au moins 2 séances et après on prend le temps pour l'entretien. Ce que je regarde dans un 1er temps, j'ai le cadre tout prêt de mon rapport d'inspection, je tape au fur et à mesure. Ce que je regarde dans un **1er lieu, c'est les outils de l'enseignant** : emploi du temps, tout ce qui est cahier journal, progression, programmation et le suivi des élèves. Ce que j'ai oublié de te dire, c'est que je regarde **l'environnement de la classe**, l'équipement numérique, le registre d'appel et l'absentéisme, et puis à partir du questionnaire que je leur donne, j'ai le nombre de PPRE, le nombre d'élèves pris en APC, le nombre d'élèves ayant un an d'avance, de retard, le nombre de PPS. Voilà cela me fait une photographie, le cadre de fonctionnement. Voilà. Dans le questionnaire, j'ai des éléments sur comment ils organisent les APC, comment ils organisent, comment ils procèdent aux évaluations, comment ils s'en servent pour faire des groupes de besoin, organiser la différenciation pédagogique. Donc ma 2ème entrée se sont les élèves. Ma 1ère entrée c'est les enseignants, leurs outils etc. et **la 2ème ce sont les élèves** : les outils des élèves et l'aide apportée aux élèves : PPRE, différenciation, cahier de suivi et puis les outils des élèves. Et au fur et à mesure, **je croise avec ce qui se passe dans la classe**. Je fais des allers-retours entre les deux. Donc dans les observables, j'ai vraiment l'équipement de la classe, le suivi des élèves avec des observations sur les élèves qui complètent le suivi très précis des compétences des élèves, avec des grilles etc. Sur les APC, je regarde si c'est rédigé sous forme de projet ou sous	Inspections : déroulement et observables

forme d'activités ou catalogue d'activités ou s'il y a des objectifs ou pas. Les PPRE, je regarde si les objectifs sont suffisamment ciblés ou pas. L'emploi du temps, je regarde la conformité, je regarde si les domaines sont croisés ou si ce n'est pas systématiquement du français et des maths et puis le reste. S'ils réfléchissent à l'attention des élèves etc.	
Q/ Sur les contenus pédagogiques, tu as des incontournables ? Il y a la **différenciation pédagogique, l'aide aux élèves**. Après, j'ai le **sens qu'il donne aux apprentissages** : comment ils rendent visible ce qu'ils ont prévu ? Comment la séance est introduite ? Est-ce qu'il y a un bilan ? Un bilan d'étape ? Ça **c'est un peu mes dadas**, je leur dis, les inspecteurs, ils ont des dadas. Et après tout ce qui est **production d'écrits dans toutes les disciplines**. Là, je suis en train de bouger sur l'oral, je regarde d'avantage les interactions langagières aux cycle 2 et 3 surtout cycle 3 car à la maternelle c'est quelque chose qu'on regarde beaucoup mais moins au cycle 3, je bouge un peu.	Axes pédago en inspection
Q/ Par rapport au fichier, tu as une position, qu'est-ce que tu leur dis ? **J'ai plutôt l'habitude d'accepter ce qu'ils utilisent** car c'est plutôt leur outil, car s'ils le connaissent, a priori on peut penser qu'ils l'utilisent mieux. Mais **je les invite à s'en distancer et à éventuellement analyser** des choses qui ne seraient pas utiles, qu'ils pourraient enlever ou, au contraire, qu'ils pourraient compléter. Je suis plutôt dans ce discours. Q/ Tu l'analyses comme un outil parmi d'autres ? Non, **je ne suis pas sur des interdictions fermes**, **je les invite à analyser**. C'est comme les méthodes de lecture : je les invite à analyser, en disant « vous voyez ici, il y a très peu de compréhension de texte, de phrase, sur la progression vous voyez, ce n'est pas très équilibré, il amène tel ou tel phonème trop tôt, vous voyez » **On analyse ensemble et on essaie de modifier les choses.**	Fichier
Q/ Sur l'orthographe, ce n'est pas un axe de travail ? Non, mais on a eu , cela a été un levier de formation sur le plan de formation triennal ou on a tourné, suite à ça, selon, moi, **j'inclus tout cela dans ce que j'appelle production d'écrits**, activité d'encodage, tout ce qui est la phrase du jour, tout ce travail autour de l'observation de la langue, du fonctionnement de la langue, analyser, mesurer l'écart comme le dit Mireille **Brigaudiot,** ce travail ritualisé pour installer des habitudes de vigilance orthographique, réactivité les règles orthographiques donc c'est quelque chose qu'on a posé dans le cadre de formation. Cette année, on a repris un plan triennal autour de la lecture compréhension avec des entrées par l'écrit ou elles sont retravaillées cela. Donc ce sont des choses. Q/ Tu as quoi comme approche de l'orthographe ? **Analyse orthographique à partir de la production d'écrit**, de phrase du jour qu'on transforme, qu'on modifie etc. Pour voir les modifications sur le groupe nominal, le groupe sujet verbe. C'est plutôt ça que de donner la règle et j'applique, partir plutôt de modification.	Orthographe

Entretien IEN 5 : Valérie, circonscription T., Académie de Créteil

Q / Quelles sont les caractéristiques de ta circonscription ? Plutôt urbain avec une partie très très urbaine qui correspond à 22 écoles et une partie plus suburbaine avec un petit peu de rural avec deux villages pour deux écoles, ce qui correspond aux 18 autres écoles mais plutôt pavillonnaires. Q/ Au niveau de la population enseignante ? Plutôt jeune avec beaucoup de débutants, environ 60 %. Q/ Au niveau des élèves ? Plutôt des élèves qui rencontrent des difficultés sociales. Déjà toute la commune de T. est en zone de Sécurité prioritaire, enfin 16 écoles sur 20. Pas de l'éducation prioritaire mais c'est ZSP on peut dire avec un public qui correspond à de l'éducation prioritaire mais pas reconnu comme tel. Mais pour autant l'inspectrice d'académie a quand même une attention particulière puisqu'on a une classe de moins de trois ans, une école qui bénéficie d'un dispositif plus de maîtres que de classes par le fait qu'on soit en zone de sécurité prioritaire.	Description du contexte d'exercice
Q/ Quels sont des axes de travail ? Quelles lignes de travail ? Par rapport à la formation, à l'impulsion ? Q/ Les deux, à tout. Bah oui je ne vois pas comment on peut travailler autrement qu'en se fixant des objectifs maintenant, prioritairement par rapport aux résultats des élèves. Nous, en Seine-et-Marne, on a le DAL, le dispositif départemental d'accompagnement à l'apprentissage de la lecture. Avec donc des évaluations départementales qui permettent de voir, au niveau de la lecture/écriture, qui permettent de voir les besoins des élèves. Plus au niveau du cycle 2 puisque cela se fait au niveau de la grande section/CP et bientôt CE1. Mais cela donne quand même une idée de ce qui est travaillé et notamment des besoins des élèves en compréhension et autour de la grammaire aussi.	Dispositif départemental
Q/ Les missions que tu effectues en temps qu'IEN ? Alors ! Les missions que j'accomplis ; 1ère chose qui me vient c'est avant tout c'est **la gestion de crise et surtout avec les élèves en difficulté**, sur des difficultés de comportement. Je vais dire que cela occupe quand même au moins **50% de mon temps.** C'est en tout cas comme cela que je le ressens, ce n'est peut-être pas la réalité mais par rapport à des enfants qui ne vont pas bien du tout et qui font exploser les écoles. Après euh... ça fait partie de mes missions quand même de gérer ces, ces problèmes. Après, j'ai aussi tout ce qui va être aussi **gestion des enseignants qui ont des difficultés particulières** et ça, ça occupe un petit peu de temps si on parle en termes de pourcentage, parce qu'il y a aussi en termes d'impact sur les classes et les remontées de parents et voilà et ensuite, il y a ce qui est plus classique, il y a tout ce qui est **carte scolaire qui prends du temps** et qui fait partie de mes missions. Et puis ce qui me paraît très important, auquel moi je tiens beaucoup, même si on aurait tendance quelques fois à se laisser emporter quelque fois par... ; enfin envahir, c'est tout ce qui est **formation des enseignants**.	Activité IEN
Q/ Qu'est-ce que tu regroupes dans Formation ? Alors, je regroupe tout ce qui est **animation pédagogique** auquel **je participe systématiquement**, je ne les fais pas toutes, toutes, mais il y en a dans lesquels j'interviens forcément mais aussi dans le cadre des **inspections**.	Formation : définition
Je considère **l'inspection comme un contrôle de conformité mais surtout un temps de formation** pour les enseignants et **un retour pour moi de recenser les besoins des enseignants** en formation.	Inspection Rôle
Mais la formation, elle est partout de mon point de vue, elle est dans les **réunions de directeurs**, elle va être aussi dans les **groupes de travail** qu'on peut mettre en place. J'essaie qu'elle soit tout le temps, tout le temps présente quelles que soient les missions et les dossiers que je traite.	Formation Définition (suite)

Q/ Sur les inspections, tu as des rituels d'inspection ? Oui comme tout inspecteur je pense, de regarder. …En termes de formation ? Q/ Non plutôt comment tu t'y prends ? tu m'as donné les enjeux, comment tu t'y prends pour y arriver. C'est à dire je regarde évidemment **tous les outils des élèves, les outils de l'enseignants** et cela peut être aussi une entrée pour aller vers la formation mais **je m'appuie beaucoup sur la séance que j'observe**, la ou les séances que j'observe et **je retrouve un peu ce que ce que je faisais quand j'étais conseillère pédagogique par rapport à la séance.** Bien évidemment, ce n'est pas une visite de CPC mais **j'analyse et je fais analyser la séance par les enseignants** comme quand j'étais conseillère pédagogique. Avec un entretien, la maïeutique qui permet de **poser des questions** mais **de faire que ça soit eux qui avancent dans leur analyse et je ne leur dis pas « c'est pas comme cela qu'il faut faire ». J'essaie vraiment de réfléchir de là où ils en sont et comment ils pourront faire évoluer leur pratique.** Q/ Tu pars vraiment de ce que tu as vu pour les faire réfléchir ? Oui vraiment, je pars de la séance que j'ai vue alors après on ne voit pas tout sur une ou deux séances mais je reste quand même plus **sur des entrées plus pédagogiques que didactiques** parce que je me dis que finalement ils peuvent le retrouver dans différents domaines ensuite. Q/ Quand tu dis une entrée pédagogique et pas didactique tu veux dire quoi précisément ? tu n'approfondis pas une discipline ? Oui, je ne vais pas aller si c'est une séance de mathématiques, je vais entrer dans le détail des mathématiques même si forcément c'est lié, je vais m'appesantir sur les besoins en différenciation pédagogique si c'était nécessaire, sur l'entrée, le début de la séance, comment elle a été présentée aux élèves, enfin voilà vraiment le côté pédagogique, même si on peut pas partir, on peut pas se limiter au pédagogique forcément on a la didactique. Q/ Cette approche c'est dans toutes les disciplines ? Oui j**e vais voir toutes les disciplines,** je ne me base pas sur un domaine en particulier en inspection, quand je vais inspecter. J'essaie, moi, de varier dans les inspections que je vois, pour voir tous les domaines disciplinaires. Mais je n'ai pas pris l'option comme on peut faire de dire que je veux voir systématiquement voir une séance de lecture au CP non, j'essaie de varier, pour les parties qui ne correspondent pas à une séance que je vais voir et sur lesquels je dois porter mon attention, comme tout ce qui va être lecture/écriture au CP ou **les domaines fondamentaux, je regarde à travers les outils des élèves quand même.** Q/ Quand tu dis domaines fondamentaux, c'est à dire ? C'est les disciplines fondamentales, je pense maths français principalement. : lire, écrire, compter. Q/ L'entretien a une place particulière ? Oui, toujours une heure. En fait, j'ai presque plus de temps, heu non, disons que la séance, les séances là où cela fait une heure et quart, une heure et demie, et **au moins une heure d'entretien car je pense que l'entretien c'est la partie la plus importante de l'inspection.** En tout cas, pour l'enseignant et pour le faire évoluer dans ses pratiques. Q/ Donc tu le fais analyser, tu lui donnes des pistes de travail ? Toujours deux, trois pistes. Dans le rapport et avant le rapport dans l'entretien, il y a toujours, **trois pistes de réflexion** plus que de travail.	Inspection : déroulement
Q/ Par rapport aux animations, tu travailles avec tes conseillers ? Le plan d'animation, on a déjà forcément nous dans le département de Seine-et-Marne, **on a déjà des directives départementales**. Qui font que, par exemple, l'année dernière en maternelle on a travaillé sur les boites à histoires parce que **cela faisait parties des directives départementales** que de travailler sur les boites à histoires. C'est vrai, qu'il y a **certaines animations, on a les faites aussi parce que c'est une politique départementale** pour qu'il y ait une culture commune départementale. Q/ Ça impacte les contenus la politique départementale, ça impacte autre chose ?	Formation Organisation

C'est à dire, pour certaines animations, cela ce n'est pas fait cette année il y a des groupes de travail qui vont travailler, qui vont proposer un diaporama, en tout cas des outils pour travailler. Je suis en train de dire des bêtises car cette année on a eu sur l'emploi du temps, **il fallait qu'on travaille sur** l'emploi du temps au regard de la mise en place des rythmes, en restant bien sur le temps scolaire, c'était bien car moi je voulais travailler dessus de toute manière mais euh c'est venu comme une demande et donc tous les enseignants ont pu bénéficier de trois heures sur l'élaboration de l'emploi du temps au regard des rythmes de l'enfant. Q/ C'est la DASEN qui a demandé ? Oui, après il y a un groupe de travail qui s'est constitué d'IEN et de CPC qui ont travaillé dessus et qui ont proposé un diaporama mais **qu'on a retravaillé au niveau de l'équipe de circonscription pour se l'approprier.** Q/ Vous avez un **cadrage départemental** des horaires d'animation ? Cette année, **c'était 9 heures à distance et 9 heures en présentiel**. Cette année la DASEN souhaite que cela soit 18 heures à distance car il y a des problèmes de remboursement de frais de déplacement vraisemblablement. Mais moi je ne vais pas suivre puisque j'ai pas de difficulté de frais de déplacement donc je vais faire du présentiel. Q/ Ton plan d'animation tu le conçois avec tes CPC ? Oui, enfin, c'est à dire que je fais des propositions et on en discute, je fais plutôt comme ça. **Au regard déjà des directives départementales déjà et puis de ce que j'ai pu observer dans le cadre des inspections**	
Q/ Tu leur proposes et elles te disent ce qu'elles en pensent ? Oui et on le fait évoluer ensuite. **J'arrive avec une proposition et puis on retravaille ensemble**, on regarde, **on peut même changer des choses,** il se peut, … par exemple l'année dernière je ne sais plus sur quoi je voulais travailler, elles m'ont dit on l'a travaillé il y a deux ans, c'était pas intéressant de revenir dessus pour autant, il y avait des besoins, mais je n'ai plus en tête ce que c'est… Q/ Cela fait longtemps qu'elles sont là ? elles ont la culture de la circonscription ? C'était des jeux mathématiques, pour autant, moi, quand je vais inspecter, je constate que ce n'est pas acquis pour les enseignants. Ils ont des difficultés à proposer des jeux qui soient des jeux, qui permettent aux élèves de progresser, lorsqu'ils proposent des jeux c'est plutôt un atelier en autonomie pour pouvoir s'occuper d'un autre groupe.	CPC : relation
Q/ D'où cela pourrait venir que cela ne soit pas encore acquis pour eux ? Je pense que ce n'est pas parce qu'on a fait une animation que s'est acquis, c'est bien là tout le problème. Donc il faut le retravailler mais peut-être par une autre entrée, je pense qu'il faut et faire attention aux enseignants qu'ils n'aient pas l'impression que cela soit de la redite et les conseillers pédagogiques de pas qu'ils aient l'impression que c'est de la redite aussi et qu'ils se retrouvent soit dans le dire « on fait toujours la même chose » ou ... et c'est plus intéressant pour eux s'ils sont dans quelque chose qui est nouveau. Q/ Quelle autre voie il y aurait alors ? Ils ont eu des animations, cela ne suffit, que faudrait-il pour que ça évolue dans les classes ? Moi, par rapport à la formation de manière générale, je détourne peut-être ta question, mais pour y arriver il faut **que les enseignants aient conscience de l'importance de se former** sur … par rapport à un point. Il faut qu'ils en aient envie, car s'ils n'en ont pas envie ou s'ils ont l'impression que cela ne sert à rien ils ne vont pas entrer dans la démarche de formation pour eux en tout cas. Donc pour ça, je pense qu'il faut que ça soit aussi **un besoin au sein de l'équipe** et ce qu'on a essayé de faire sur d'autres entrées que les jeux mathématiques, on propose un certain nombre d'animations qui sont au choix mais au choix de l'équipe de l'école. Il n'y a **pas de choix individuel mais des choix par équipe**. Cela crée des petites tensions parce que quelque fois il y en a qui disent « oui, mais moi j'aimerais bien travailler là-dessus, mes collègues l'ont déjà fait » mais pour autant le fait que ce soit un choix de l'équipe pour moi c'est **un moyen de dynamiser l'animatio**n qui sinon, quand elles sont au choix, les gens vont faire leur animation et puis ils reviennent, ils sont contents sur le moment, ou pas	Formation Conception

d'ailleurs, mais **quand ils reviennent à l'école finalement ça tombe à l'eau**, j'ai vraiment cette impression-là. Alors que quand l'équipe a travaillé, cela fait deux ans que nous faisons comme ça, quand c'est toute l'équipe, pour certaines écoles pas toutes quand même, mais pour quelques écoles cela correspond à leur besoin, à ce qu'ils ont envie de mettre en place en lien avec leur projet d'école et il y a une dynamique et cela avance et les conseillers peuvent même accompagner et c'est là que c'est intéressant. Pour autant, après se pose le problème du temps, de la disponibilité des conseillers pédagogiques car ils ont beaucoup de débutants à suivre, beaucoup de jeunes à accompagner. Ils sont moins disponibles pour accompagner les équipes.	
Q/ Comment tu travailles avec tes CPC ? Pour toi, ils ont un rôle de formateur mais tu leur donnes un autre rôle que formateur ? Moi, **on travaille vraiment en équipe**. Moi, ce que je considère en équipe c'est à dire qu'on **se réunit une fois par semaine**, on fait une réunion d'équipe. **Moi je donne forcément un certain nombre d'entrées, s'ils veulent, ils peuvent en ajouter mais ils ne le font pas** ; mais s'ils voulaient ils pourraient ; Je leur dis à chaque fois que j'envoie l'ordre du jour, « n'hésitez pas à faire des propositions ». Il se trouve que là, ils n'en font pas. Peut-être que j'ai, je donne suffisamment d'entrées et qu'on arrive à parler de tous les dossiers. Mais non, mais je pense que l'équipe de circonscription, on est vraiment une équipe. **On met en commun un certain nombre de choses** : voilà c'est comme ça que je travaille avec mes conseillers pédagogiques. **Ils ont leur rôle de formateur, ils ont une certaine autonomie quand même**. Lorsqu'ils font une animation pédagogique, si ce n'est pas une animation qui est pour toute la circonscription, je ne vais pas forcément leur demander comment ils font leur animation, etc. **Je leur fais toute confiance** sur la formation, à partir du moment où on était d'accord sur la thématique. Q/ Tu délègues complètement, tu ne vas pas… Lorsque c'est une animation de circonscription, on la prépare vraiment ensemble, chacun apporte son idée. J'ai l'impression, c'est peut-être une impression, mais que **tout le monde est au même niveau à ce moment-là**. On travaille vraiment en équipe. Après, ils ont forcément des missions administratives aussi les CPC, c'est aussi… enfin **moi j'espère qu'ils sont vraiment le relais de ce dont on peut avoir parlé en équipe**. Quelques fois, ils ont des informations qu'ils ne donnent pas immédiatement aux enseignants parce qu'on se dit que c'est pas le moment, qu'on va attendre un peu. Ce n'est pas le moment, voilà. Ça s'est relativement bien passé comme ça dans les circonscriptions dans lesquelles je suis passée. Q/ Est ce qu'il y a des moments où tu demandes qu'ils te représentent ? Oui, ça arrive, ça dépend des situations. S'il y a une situation problématique, j'y vais mais quand c'est une réunion avec une municipalité ou l'important c'est que l'EN soit représenté, ils y vont. Oui cela arrive régulièrement car on ne peut pas être sur toutes les réunions. Q/ Et sur les conseils école-collège, tu les fais tous ? Oui, je les fais tous. Par contre, je ne fais plus toutes les commissions de liaison depuis qu'il y a les conseils école-collège pour le moment en tout cas cela ne fait pas longtemps que c'est mis en place, depuis l'année dernière. J'ai toujours fait parce que ... enfin on a 5 collèges et moi je mets une priorité sur ce conseil école-collège. Parce que je pense qu'il y a vraiment un accent à mettre qu'il y a encore beaucoup de travail à faire sur la liaison école-collège et je trouve que c'est important que j'y aille et du coup le principal est toujours présent aussi. Alors que souvent quand ils sentent que les IEN ne sont pas présents, ils envoient leur adjoint voire il n'y a pas forcément quelqu'un au niveau du collège. Pour le moment en tout cas je me tiens à faire tous les conseils école-collège.	CPC : organisation du travail

Q/ Dans les différentes fonctions que tu assumes, il y en a que tu n'as pas le temps de faire ou est-ce que toutes ont la même place, la même importance ?	
Oui, moi, **en terme de formation j'aimerais aller plus loin**, je trouve que ce que je fais est très superficiel par rapport à ce que j'aimerais faire même si je dis que c'est une priorité et que je me laisse pas envahir, je pense que dans ma mission tout ce qui est formation et inspection, **je n'en fais pas suffisamment pour avoir un vrai retour de ce qui peut être fait dans le cadre de la formation parce qu'on est trop pris par d'autres tâches,** qu'elles soient administratives et tous les problèmes, ce qui est difficulté à régler dans les écoles.	Pilotage
Q/ Tu as des missions départementales ? Oui **je pilote le groupe départemental évaluation.** Q/ Est-ce que tu trouves qu'il y a un impact entre la mission départementale que tu as prise et ton travail sur la circonscription ? Oui forcément. Je m'en rends compte pour moi et même par rapport à mes collègues. Tu vois, celle à qui je succède, **elle avait la mission maitrise de la langue, ils ont fait énormément de formation maîtrise de la langue** dans la circonscription. Et là, moi, si je pilote ce groupe, c'est parce que je l'ai demandé car c'est quelque chose qui me plait beaucoup. Mais du coup, forcément, moi, **l'évaluation, j'en parle systématiquement dans le cadre des inspections** et je retravaille avec les enseignants sur la question de l'évaluation. Et l'année prochaine, par exemple, on prévoit de mettre en place une formation sur l'évaluation bienveillante et positive par exemple. Forcément et en même temps j'en suis à me dire, **on va construire une formation au niveau du groupe départemental et on va la mettre en œuvre, la tester au niveau de la circonscription** parce que moi j'ai envie de la mettre en œuvre. Je ne sais pas dans les autres circonscriptions s'il y a une formation qui est toute prête on va dire, si les collègues n'ont pas d'autres priorités, ils la mettront dans leur plan de formation. Q/ Tu penses que par rapport aux enseignants, l'attitude qu'ils ont par rapport à toi est différente parce que maintenant tu as la mission évaluation ? Ou cela ne change rien ? Je ne sais pas s'ils le savent que j'ai cette mission. Q/ Il n'y a pas de différence dans leurs attentes ? Non je ne pense pas. Peut-être parce que cela ne fait pas suffisamment longtemps que j'ai cette mission car je l'ai eue qu'au milieu de l'année dernière donc il n'y a pas eu de production et ils ne savent pas.	Mission départementale Impact sur la circo
Mais ils savent que j'en parle systématiquement dans le cadre de l'inspection car **cela commence à se dire** donc je le sens et dans certains **petits conseils que j'ai pu donner à une enseignante dans une école**, si je vais **dans la même école voir une autre enseignante on peut voir apparaître**… Par rapport, par exemple, les cahiers de progrès en maternelle, on va le voir apparaître dans la classe d'à côté, peut-être qu'elle le faisait ou pas, je ne peux pas savoir. Je ne suis pas en train d'enquêter d'où vient l'idée. Mais en tout cas je sens des petites choses qui bougent comme ça. En tout cas j'y crois.	Inspection : impact
Q/ Tu dis que tu abordes systématiquement l'évaluation, il y a autre chose que tu abordes systématiquement ? Ça c'est un incontournable pour moi à aborder. Oui, alors l'évaluation ça c'est sûr, tout ce qui va être **élèves à BEP**, on va regarder les élèves qui ont un PPS, PPRE tout ça, j'ai une grosse entrée par rapport à ça. **Le travail d'équipe** aussi, je le dis, je l'aborde systématiquement, bon forcément avec les BEP je parle de la **différenciation pédagogique** mais tout est lié en fait.	Inspection : axes
L'idée dans l'entretien d'inspection, c 'est qu'à un moment donné, on se rende compte à chaque fois qu'on parle de quelque chose, on le retrouve et **par rapport à la séance qu'on a vu et par rapport aux outils de l'enseignant et par rapport aux outils des élèves tout est en lien,** c'est aussi ce que j'essaie de faire dans le cadre de l'entretien, tout est lié. Après … enfin ça c'est les entrées.	Inspection : entretien

Q/ Par rapport aux formations, est-ce que tu as des entrées différentes sur ton plan de formation ? Tu abordes quoi dans le plan de formation ? Il y a des heures cadrées par le département et après ? 3 à 6 heures cadrées par le département et après il y en a d'autres qui sont au choix. **Il y a 9h à distance, 9 h en présentiel : 3h sur le climat scolaire (projet de circonscription) 3h sur les nouveaux programmes, et 3h au choix sur la continuité des apprentissages.**	Formation : organisation
Q/ Est-ce que sur l'orthographe tu as fait quelque chose de particulier sur ta circonscription ? Non, pas d'entrée particulière du fait que **la précédente inspectrice à beaucoup travaillé dessus** avec tout le travail sur les différentes façons de faire les dictées, de travailler l'orthographe avec les élèves. C'est donc un domaine que j'ai mis de côté car c'est un domaine qui a beaucoup été travaillé et que je vois dans ce qu'ils peuvent mettre en œuvre. Les enseignants, pour ceux qui sont dans la circonscription depuis un moment qu'il y a eu un travail autour de l'orthographe et la dictée avec les différentes entrées qui sont plus des manières d'apprendre à orthographier que de la dictée évaluation.	Orthographe
Q/ Par rapport aux fichiers au cycle 2 ? Tu as une entrée particulière ? **J'ai une note de service** que je fais en fin d'année dans laquelle **j'attire l'attention des enseignants sur les fichiers et les dangers du fichier** s'ils ne sont pas utilisés, d'une façon, comme un outil pédagogique et pas comme dans certaines classes où l'enseignant tourne les pages et fait les exercices les uns après les autres. Donc, j'attire leur attention là-dessus, que **quelque fois, il vaudrait mieux ne pas prendre de fichier. Et ça c'est vraiment cas par cas. Dans les classes, on parle du fichier quand il y en a**. La note de service, elle n'est pas que sur les fichiers. Elle est sur la préparation de la rentrée, les choix de manuels, sur les choix outils. Prendre les manuels dans le cadre de choix d'équipe et pas qu'il y en ait un qui prenne ce manuel de lecture et l'autre classe à côté n'ait pas le même manuel. Enfin, voilà c'est une note de service de préparation mais aussi sur la constitution des classes ... c'est assez global comme note de service. Q/ Tu n'as pas une position tranchée sur les fichiers ? C'est un choix de l'enseignant ? Oui, **je ne vais pas dire, ne prenez pas de fichier** mais **je leur fais comprendre** qu'il y a d'autres moyens de travailler qu'avec les fichiers en général. Sauf quand les fichiers sont vraiment utilisés à bon escient. De toute manière, je crois pas, peut être que je me trompe, **mais je ne crois pas avoir de position tranchée sur quoi que ce soit** ; je ne veux pas ça ou je veux ça. **J'essaie plutôt d'être dans la réflexion avec les enseignants**. Un avis tranché, c'est quoi… Q/ Par exemple, je ne veux pas de fichier dans ma circonscription… Ça c'est quand même une décision de l'inspecteur et pas de l'enseignant, ça devrait être de l'enseignant. Moi, je ne veux pas le faire comme ça, **je pense qu'un fichier à un moment donné peut-être qu'on peut l'utiliser de façon pertinente et que cela peut être un outil**. Dans une classe de CP/CE1 quand on a des CP en mathématiques, à un moment donné, qui ont bien manipulé suffisamment pourquoi pas utiliser un fichier, ça dépend du fichier, de plein de choses. C'est un outil qui peut être bien utilisé mais qui ne l'est pas souvent. **J'attire l'attention lorsque je ne le vois pas bien utilisé.**	Fichiers
J'ai un projet de circonscription que j'ai lancé en arrivant dans la circonscription en fin de première année, car je suis à la fin de la 2e année, parce que je savais qu'il y avait des besoins. J'ai vu qu'il y avait beaucoup de déclaration d'incidents, qu'il y avait beaucoup d'enseignants en souffrance du fait de ce que j'ai dit en début d'entretien, avec beaucoup d'enfants qui ne vont pas bien et qui font exploser les écoles. Et donc du coup beaucoup d'enseignants qui ne vont pas bien.	Pilotage : projet de circonscription

Je pense qu'en plus je me suis rendu compte que c'est une entrée qui plaisait beaucoup aux enseignants parce que parler du climat scolaire c'est pas entrer directement dans des difficultés d'enseignement ou dans ... Parler du climat scolaire pour les enseignants cela les intéresse parce qu'ils sont aussi concernés dans cette question de climat scolaire en tant que personne, en tant que leur bien-être à eux. Même si c'est important, cela en fait partie car un enseignant qui va bien, il va être plus à l'aise et donc il va être mieux avec ses élèves. Donc le climat de la classe va être mieux donc tout est lié. C'est venu petit à petit cette idée de travailler sur le climat scolaire et quand j'ai vu… **on a monté un groupe de travail au niveau de la commune de T.**, en lien avec la municipalité **en associant tous les partenaires possibles** autour du climat scolaire : des directeurs d'école, un psychologue scolaire, un infirmière scolaire, et puis des personnes de la mairie. Que cela soit des coordinateurs du périscolaire et des personnes du service éducation-enfance et une élue aux affaires scolaires et puis des représentants de parents d'élèves pour pouvoir parler de cette question du climat scolaire sur les écoles de la commune de T. Mais moi, avec l'idée derrière d'en parler à toutes les écoles de la circonscription mais sachant que c'est surtout sur la commune de T. qu'on a ces difficultés de climat scolaire. Mais on se rend compte que même dans les écoles plus, moins, … dans des milieux socio-culturels moins défavorisés, on a des enseignants qui ne sont pas bienveillants, des enseignants qui sont en souffrance, des élèves qui ne vont pas bien car des enseignants ne sont pas bienveillants. C'est une question qui concerne tout le monde et donc je me suis rendu compte que c'est une entrée intéressante vis-à-vis de la formation des enseignants. Car ils savent, tout le monde sait dans la circonscription, qu'on travaille sur le climat scolaire. C'est un sujet qu'on aborde très régulièrement. **On l'aborde systématiquement en réunions de directeurs ;** ça peut durer 5 mn, une demi-heure mais à chaque fois on parle du climat scolaire. Cette année, le plan de formation a tourné en partie autour du climat scolaire. L'idée au départ, c'était de travailler sur le livret Eduscol sur le climat scolaire car dans le livret on a les 7 facteurs qui permettent d'améliorer le climat scolaire en sachant et cela a été prouvé dans le cadre de recherches que …un climat scolaire bienveillant est un facteur de réussite scolaire et notamment dans les quartiers les plus populaires. Ça c'est une entrée qui plait beaucoup aux enseignants parce que voilà on est sur quelque chose de global et petit à petit on travaille avec eux et on va de plus en plus loin. On part de quelque chose qui plait à tous avec une vraie réflexion menée dans les écoles. On a la réflexion sur la mise en place des emplois du temps dont on parlait tout à l'heure qui avait été une demande départementale. Mais, avant même que cela soit le cas, je souhaitais travailler dessus : « comment on va faire son emploi du temps pour respecter le rythme de l'enfant ? » Et quelque part cela oblige à une réflexion pédagogique car : « que peut-on faire le matin dans le cadre des rituels quand on est en maternelle ? », « à quel moment, on va pouvoir placer sa séance de calcul mental ? », « Est-ce que c'est plus pertinent de le faire en milieu d'après-midi ou en début d'après midi ? sur des activités plus ritualisées ? ». On a vraiment bien travaillé là-dessus et je trouve qu'un certain nombre d'enseignants, pas tous, se sont impliqués dans la formation parce qu'elle était assez générale. En fait, ce qu'on a fait sur le climat scolaire, on a commencé à travailler sur le livret scolaire. Il se trouve dans le cadre des recherches que j'ai fait autour du climat scolaire, j'ai eu un contact avec Benjamin M. qui est directeur de l'observatoire international de prévention et d'éducation, qui travaille avec Éric Debarbieux et, du coup, il nous a proposé de faire une conférence. Il nous a présenté les recherches faites sur le climat scolaire pour sensibiliser les enseignants à cette question et que c'était une condition de la réussite des élèves pour pouvoir ensuite travailler sur le livret Eduscol. Toutes les écoles ont travaillé sur le climat scolaire dans le cadre de conseil de cycle, conseil de maîtres et par	

contre **une directive que j'ai donnée** c'est que puisqu'on réécrivait le projet d'école c'était qu'il y ait une entrée, une orientation ou au moins quelques actions en lien avec le climat scolaire. Finalement, le climat scolaire c'est très large, parce que cela peut être les entrées pédagogiques mais également tout ce qui va concerner la citoyenneté et du coup les enseignants ils ont eu… sur 40 écoles, je crois qu'il y en a que 4 ou 5 qui n'ont pas respecté cette directive. Mais parce que au niveau des 35 autres, je sentais que cela leur plaisait. Je voyais dans les procès-verbaux de conseil d'école, lorsqu'on les lit, ils parlent de climat scolaire. Je leur ne demande pas moi d'en parler. Mais ils sont contents de dire : « alors là on va faire telle action dans le projet d'école », j'espère que c'est une entrée pour aller plus loin. Et l'année prochaine, dans le plan de formation on va mettre l'évaluation formatrice et bienveillante, on va creuser un peu. On est parti sur quelque chose de très large pour aller plus loin.	
Lorsque je vais inspecter, **c'est une entrée que j'aborde systématiquement ne serait-ce que dans la bienveillance**. Ce que cela veut dire d'être bienveillant lorsqu'on prépare une séance, de présenter aux élèves ce qu'on est en train d'apprendre, ça aussi cela fait partie du climat scolaire. Finalement on peut aller très loin avec le climat scolaire. **On ne rentre pas dans la didactique mais on rentre vraiment dans le pédagogique.**	Inspection : axe
Le site de circonscription a aussi son entrée climat scolaire avec ce qui est fait ; une mutualisation de ce qui se fait dans chacune des écoles, sans mettre le nom des écoles. On remet en lien tous les outils qu'ils peuvent avoir. Et puis une entrée parents aussi, car **je souhaite, ce qui me semble important c'est qu'ils prennent conscience de l'importance** du rôle des parents à l'école. Il y a une entrée pour les parents sur le site de la circonscription. A chaque réunion, du groupe de travail de T., il est devenu important car il y avait 2, 3 directeurs et puis maintenant on en est à 6 et à chaque fois chacun donnait ses petites expériences. Ce n'était pas très cadré, on est parti à l'aveugle mais on se rendait compte que juste de parler du climat scolaire, il y avait une réflexion de menée au niveau des directeurs. Tout s'imbrique. Les directeurs racontaient les petits changements : l'entrée du matin. Je me dis : « c'est un levier » une fois que la confiance est mise en place mais au-delà de la confiance s'ils se rendent compte au fur et à mesure ils se rendent compte de leur besoin. Et pour cela le livret Eduscol est bien fait car il permet de voir où on en est vraiment et voir ce qu'on pourrait faire de plus.	Projet de circo : fonctionnement du GT
Moi ce que je souhaite, c'est qu'ils rentrent dans l'auto formation. Car avec 18h de formation, **dont 9 heures à distance, voir 18 h à distance l'année prochaine, cela va être compliqué de vraiment impulser quelque chose, il faut donc que l'impulsion soit de leur propre chef.** A nous de pointer où sont les besoins, le climat scolaire est une des priorités annoncées par le ministère.	Formation : organisation

Entretien IEN 6 : Olivier, Académie de Bordeaux

Je pense que c'est un **effet de cascade pas directement l'IEN**. **L'IEN a des entrées claires pour diriger l'équipe, ils décryptent plus facilement ce que veut l'IEN pour le transcrire aux enseignants car les enseignants, on ne les voit pas. Les CPC sont plus en contact avec eux.**	Relation CPC
Q : En inspection ? Oui mais il y a d'autres facteurs, les programmes de maternelle vont entrer en application, oui, mais je ne vais pas avoir le même suivi, la même implication que l'IEN maternelle. C'est pourquoi les missions ça influence. Les TICE, **j'ai la mission, je ne suis pas plus exigeant**, j'ai un regard particulier, et comme les enseignants le savent, ils font plus attention.	Mission
Mais on est plus dans le non-dit, dans le contrat didactique, comme **la personnalité de l'IEN qui compte.** Les IEN on sait que c'est juste un passage maintenant, dans cette période l'IEN apporte une focale particulière : **cette focale-là fait avancer sur le sujet tout le monde.**	Rôle de l'IEN
L'équipe de circonscription c'est de la gestion du quotidien alors que l'équipe TICE départementale que je pilote elle est organisée et fonctionne toute seule, lorsque j'y vais, je donne des orientations, des pistes. **La circonscription, c'est le quotidien, la gestion des affaires courantes à 90 %, elle est non pédagogique.** Rattrapé par **les parents, les gamins qui dysfonctionnent**, absorbé par les missions, ça me manque la vie de la circonscription, **cette année** on a dû faire **3, 4 réunions d'équipe**. Q : Tu vois l'équipe régulièrement ? Oui mais une réunion où ont dit : « on fait ça pendant cette période, on va mettre la focale plutôt là-dessus, bosser sur ça ». Non, **la circo c'est l'urgence**. Je l'ai fait au début puis c'est un implicite de fonctionnement. Au départ, c'était plus régulier. **Je faisais des animations, puis l'IEN n'a plus le temps**.	Activité IEN
Q : Ça ne dépend pas du profil de la circonscription ? Oui et non, oui et des missions à côté. D'abord la circo est très étendue donc beaucoup de voiture, donc pas égalitaire pour les enseignants.	Contexte : ruralité
Selon la compétence des inspecteurs, le développement n'est pas le même, donc si le turn-over des IEN est suffisant ça tourne. Par exemple, avant, Béatrice (IEN précédente) avait mis la focale sur le français et la liaison avec le collège ; moi, je suis sur les maths, donc ça peut se compléter.	Axes explication des choix
Donc il faut que les IEN changent régulièrement mais pas trop non plus. Sinon il y a un relâchement de tout le monde, des habitudes, il ne se passe plus rien.	Règle du métier
Je pense **qu'il faut que les enseignants s'enrichissent de l'IEN** : par les compétences, la personnalité ; s'enrichissent de lui, pour cela l'IEN doit se rendre disponible. Q : en faisant quoi ? en restant dans le non-dit ou l'explicitation aux enseignants ?	Mission IEN
Lors de la réunion de directeurs, l'IEN qui dit « je suis là pour tant de temps, je peux vous apporter pour réfléchir là-dessus et après passer à autre chose » mais les directeurs boivent du petit lait si on leur dit ça.	Directeur
Q : Les implications des changements nationaux permettent ce pilotage ? Oui et non car dans **les animations qui sont un levier important**, avec les nouveaux programmes, le nouveau cycle que ces entrées-là don**c année blanche de formation.** Q : Mais tu fais des choix sur ces changements dans les formations, un point d'entrée, un axe plus développé ?	Formation
Mais gestion département donc l'an prochain il y a **9h de magistère départemental et après 3h programme/ 3h socle/ 3h projet d'école** Donc pour la formation, c'est une année blanche car que de la présentation pas vraiment de la formation. Car messe de 3h, on n'a pas le choix. Et peut-être même pas messe, les enseignants seuls dans leur école qui doivent s'approprier les textes.	Formation organisation

Cette année, plan de formation : 3 animations en **français,** une par cycle, 3 animations en **maths**, de **l'EPS** et voilà les enseignants en choisissent 2 chacun ; 6 heures puis le reste FOAD et programmes. **Les choix parcours magistère sont organisés départementalement** : 6 sessions, une là, une là, une là puis les enseignants, selon les lieux, ils s'inscrivent mais pas de lien avec les animations, c'est souhaitable sinon juste magistère plus grand car pas la main sur les magistères. Cette année, je n'ai pas eu le temps de faire des animations. **Avec les CPC j'ai discuté des contenus, du cadre, puis c'est les CPC qui les ont préparées et faites**.	
Il y a toujours des décisions à prendre, des choix à faire, **l'IEN est là pour mettre les gens en confiance, qu'ils se sentent soutenus pour bosser correctement**, car plus facile de casser la confiance, mettre les gens sur la rôtissoire, c'est facile à faire, c'est plus difficile de construire la confiance pour travailler tranquillement sans arrière-pensées sans que l'enseignant réponde ce que l'IEN a envie d'entendre. Q : Le type de public influence la relation avec l'IEN ? Oui et non, car les jeunes sont plus naturels et spontanés mais ils ont leur première inspection qui va influencer le reste de leur carrière. Les jeunes, on les voit en T2 puis en T8, j'aimerais qu'on les voie plus mais non, donc pas de suivi entre les deux surtouts qu'ils bougent beaucoup car ils repartent en T3/ T4 car arrivent contraints et cherchent à repartir le plus vite vers les P.A (département des Pyrénées Atlantiques). L'IEN a toujours l'**ambition de faire bouger les choses mais c'est sa personnalité qui fait qu'il dit qu'il influence ou pas.** Moi ce n'est pas dans mon caractère de dire ça. Je n'ai pas de culture du 1er degré car avant prof de maths puis directeur de site IUFM, ça me manque de ne pas connaître les contraintes du 1er degré pas dans la pédagogie.	Rôle IEN
Q : Tes axes de travail cette année ? On a un **projet sciences** avec une fête des sciences, on a fait une BD sur l'histoire des Landes qui est utilisée dans les écoles. **Pas une focale sur une discipline plutôt une focale dans la discipline**, cette année **le langage oral en maternelle.**	Axes
Q : As-tu travaillé plus particulièrement sur l'orthographe ? Non, séance classique et pas de réflexion sur les dictées, plutôt rechercher dans les dictées **des outils pour les élèves pour écrire.**	Orthographe
En inspection, **passage obligé par le socle commun**, les références au socle dans les préparations présentes, dans les évaluations des élèves et si les parents sont au courant et que quand ce n'est pas validé, recherche dans les évaluations les exos non réussis. Une focale aussi sur **la bienveillance dans les écrits du maître,** dans les bulletins, pas « il sait, il ne sait pas » car il y a beaucoup d'annotations pas gentilles.	Inspection
Q : Ta position sur les fichiers de maths ? **Mon entrée c'est plutôt « vous avez** fait géométrie ? **Vous avez** du matériel pour manipuler ? » J'ai un public jeune donc je garde le fichier mais le T3 il a parfois 3 niveaux de classe, **je peux pas dire de jeter le fichier, qu'il le garde mais qu'il en sorte** car il n'y a pas tout ce qu'il faut pour tous les gamins.	Fichier
Mon rapport d'inspection 1/2 pages avec toutes les indications, modifiées avec les nouvelles compétences du PE et plus light maintenant car on inspecte plus les bons en classe. C'est un rapport d'activité et un entretien que moi je fais dans la classe afin de voir les affichages, l'organisation de la classe. Mais chez moi ça ne change rien car beaucoup de débutants. En tout, 4 enseignants selon ces nouvelles modalités cette année et 2 l'an prochain. J'ai inspecté les 2008 cette année car 50% sont des T2, il y a une vraie disparité car d'autres IEN font les 2012.	Inspection

Entretien IEN 7 : Annie, académie de Créteil

Q/ Par rapport aux tâches que tu as, tu passes plus de temps sur quels types de tâche ? **Gestion de conflits et accompagnement à la gestion de conflits** auprès des directeurs essentiellement. Conflits avec les enseignants et avec les parents. Q/ Il y en a autant des deux types de conflits ? Là, depuis le début de l'année… ça dépend des écoles, il y en a où il y a une grande majorité de conflits avec les enseignants et d'autres avec les familles. En particulier avec les jeunes enseignants (stagiaires, contractuels, débutants) et les directeurs d'école. De type : les directeurs d'école qui attendent de ces jeunes je dirais d'être là et de s'investir dans l'enseignement de tenter de résoudre des problèmes de gestion de classe et d'un autre côté des contractuels qui disent non. Moi, j'ai 29 contractuels et 5 démissions car cela ne leur convient pas, ils s'adaptent mal, j'ai reçu avec une directrice d'école car la contractuelle pense qu'on lui a donné la classe la moins fonctionnelle de l'école, on lui met les enfants les plus durs exprès lorsqu'il y a un enseignant absent. Un sentiment de non prise en compte de leur statut de débutant, de non légitimité. « **Je devrais avoir de la formation et de l'aide mais je n'en ai pas ». Ils** sont en demande d'être accompagnés, les directeurs d'école me disent qu'ils n'ont pas le temps. Sinon le plus **47% dans mon temps c'est ma formation IEN stagiaire, 19% la gestion de conflits, après accompagnement et formation par l'intermédiaire des groupes de réflexion et de formation, là on est à 11% de mon temps, j'ai oublié les inspections, on est à 25% de mon temps.**	Activités IEN
Q/ Tu as lancé des groupes de réflexion pour travail ? Oui enseignants, directeurs. Selon les problématiques que j'ai pu voir. **La 1ère c'était les élèves qui posent des problèmes dans les écoles** depuis longtemps et avec des problématiques très ancrées du type : tous les enfants hautement perturbateurs, précoces, les enfants en situation de handicap mais qui ne sont pas suffisamment accompagnés. Là, on a un groupe de travail un peu pôle ressource, là on a des enseignants, des directeurs d'école qui ont choisi, la CPC, la Conseillère à la scolarisation, un directeur d'école élémentaire, une directrice d'école maternelle, un maître E, un ZIL. L'idée de ce groupe-là est de 2 rôles : le 1er c'est un peu comme dans le temps, les situations d'élèves sont présentées par le directeurs, on analyse et on essaie de trouver des solutions. La 2ème c'est plutôt de prévoir des outils d'aide à la prise en charge des crises, etc. **Un autre groupe sur l'élaboration d'un carnet de progrès en maternelle, un autre groupe c'est un groupe de directeurs** et là c'est de la formation et là c'est volontaire, c'est ceux qui conçoivent de la formation : ils me demandent ce qu'ils souhaitent. Ils m'ont demandé la conduite de réunion, par exemple. C'est un groupe qui monte des formations sur des besoins précis, soit je réponds directement par une formation soit il y a des tutorats qui se mettent en place entre des directeurs de ce groupe et des directeurs qui demandent une formation qui veulent un accompagnement sur base-élèves. Q/ Le groupe c'est pas ceux qui demandent à être formés ? c'est le groupe qui élabore la formation ? Voilà, le pendant de ce groupe-là, c'est **un groupe de formateurs** : on a des directeurs d'école qui sont déchargés ou pas et qui acceptent de suivre des T1 des T2 car j'ai 127 débutants et 2 conseillères pédagogiques donc on a étoffé le groupe, donc les directeurs participent à ce groupe et à l'accompagnement donc 2 directrices d'école maternelle, deux d'élémentaire. Ce groupe-là se réunit pour faire le point sur ce qu'ils voient pour les accompagner en termes d'accompagnement, de formation et de réponse institutionnelle pour les stagiaires, pour les procédures. Voilà, directeur, formateur, maternelle, les enfants durs.	Organisation

Q/ Tu prends sur les horaires d'animation pédagogique ? Ces quatre-là oui, sur les 18h d'heures de formation c'est scindé en deux. Il y a pour **9 heures des parcours école** donc toute l'équipe s'inscrit dans un dispositif dans un parcours et **9h magistère.** Donc pour ces **groupes de travail, je prends sur ces 9 heures** de magistère plus du temps perso. Cela dépasse les 9 heures mais c'est une forme de valorisation, ce qui me paraît le minimum. Q/ Donc sur la formation, ce sont des parcours de 9 heures pour tout une équipe qui s'inscrit ensemble ? Oui, c'est cela. Dans les 9 h en présentiel, **toute l'équipe s'inscrit sur un parcours** et on répond. Il y a deux parcours hors parcours école que sont les débutants T2 et T1 en plus et ils le font. Q/ Ils ne sont pas avec leur équipe alors ? Ils font les 2, celui avec leur équipe et celui pour les débutants, ils ne font pas magistère, c'est toujours magistère qui trinque tout le temps. C'est un choix. Q/ Vous n'avez pas de contrainte académique de faire magistère ? Très modéré donc j'en profite, il n'y a pas de difficulté de frais de déplacement puisque tout est dans la même ville. Ensuite les suivis des débutants, il y a aussi des regroupements ; les conseillères pédagogiques vont travailler je ne sais pas moi, sur la lecture au CP, elles regroupent les débutants qui sont intéressés sur cette problématique et donc du coup elles vont sur le secteur. Q/ C'est au volontariat, ils viennent s'ils souhaitent ? Oui mais ils viennent car ils en ont besoin.	Formation : modalités organisation
Q/ Là on est en février, sur les axes de la circonscription, tu t'es donné quoi ? On a 1 : les débutants, l'accompagnement des débutants, puis les enfants en situation de handicap et du trouble du comportement associés parce que c'est ce qui en termes de vie de l'école est le 2ème sujet difficile. Après, essentiellement ce sont des axes liés aux ressources humaines. Je n'ai pratiquement pas d'autres axes. J'interviens en terme du point de vue strictement pédagogique, J'interviens beaucoup autour des programmes et là du coup c'est de la formation. Et le 4ème axe que j'ai non c'est tout, 2ème avec la gestion du RASED et le 3ème l'axe pédagogique.	Axe de travail
Q/ Tu t'appuies beaucoup sur les groupes de travail ? Oui **essentiellement**. Car, en effet, une des caractéristiques sur MB., par rapport à ce que j'avais vécu avant (faisant fonction IEN dans autre commune) c'est d'abord 33 écoles, c'est donc 495 enseignants et 7000 élèves. Du coup, ou bien j'étais sur des dossier transversaux qui me permettaient d'aller sur l'ensemble de ces écoles ou bien je faisais des regroupements d'écoles en termes de regroupements thématiques, en sous-commission. C'est pourquoi **j'ai fait des groupes de réflexion, ils n'ont pas de vocation seulement à réfléchir, mais qui me servent de démultiplicateur,** car je travaille avec ce groupe et que ce groupe du coup est amené à échanger Q/ C'est ton maillage ? Oui exactement.	Organisation
Q/ Tu t'appuies sur quoi d'autres : des conseillères ? Oui sur mon équipe. Ici c'est **un peu difficile car elles viennent d'arriver sur la circonscription et dans la fonction**. Toutes les 2 étaient en classe l'année dernière. La généraliste était maitre formatrice depuis un an et l'EPS est en train de passer la valence, elle n'était pas formatrice. Donc sur l'équipe, on a 2 conseillères pédagogiques nouvelles, une secrétaire nouvelle qui arrive de cette année et qui est contractuelle, on a l'AFTICE qui est un conseiller mais qui est à cheval sur deux circonscriptions et donc le meilleur moyen d'être nulle part et on a 2 conseillères à la scolarisation (des élèves en situation de handicap) et l'enseignante référente. Qui sont 2 enseignantes qui sont de MB. et qui connaissent tout le monde et qui du coup ont aussi un rôle de passeurs de mémoire, elles le font très intelligemment dans le respect des valeurs, elles sont, …elles viennent aider, avec les conseillères, elles sont très bien, « tu sais, je connais cette personne, peut-être tu pourrais faire	Place de l'équipe

comme ça… » Cela permet d'arrondir. Ou aussi en attirant mon attention sur des endroits qui présenteraient des difficultés particulières sur quelque chose qui se serait passé, mais encore une fois, elles le font avec tact et intelligence.	
Q/ Tu disais que ce n'est pas le même fonctionnement que ce que tu avais pu mettre en place avant à Pantin ? Non, car Pantin c'est 22 écoles, en gros la moitié donc, du coup, je n'avais pas ces sous-groupes-là. Il y avait l'équipe coordo, 2 conseillers, un médiateur violence. Je travaillais avec l'équipe et c'est l'équipe qui travaillait avec les écoles. Q/ C'est à dire que tu étais moins en lien direct avec les équipes ? Beaucoup moins, ça et les réunions de directeurs. Là aussi, il y a les réunions de directeurs mais cela ne suffit pas. Là au BL **je fais une réunion par mois, ou deux quand je sépare les élémentaires des maternelles. Mais cela ne suffit pas** pour être dans « fabriquer des outils analyser les situations. » Alors qu'à Pantin cela suffisait, car le relais c'était les conseillers et les coordo. Regarde, imagine, par exemple une des réunions qu'on avait faite c'était sur la prise en charge par les services du commissariat des faits de violence dans les quartiers. On fait une réunion avec les directeurs et puis après avec les deux coordo qui vont sur les deux quartiers : les Courtilliers et les 4 chemins. Chacun sur un des quartiers qui vont accompagner les directeurs dans la mise en œuvre. Alors que là, pour pouvoir faire cela, il faudrait que je démultiplie deux fois et je n'ai pas assez de conseillers. Q/ Donc c'est à la fois car tu n'as pas le même nombre d'écoles et de personnes dans ton équipe ? Oui c'est cela et de l'expérience des membres de l'équipe. Q/ Cela ne te permet pas de faire cela ? Non non, je ne crois pas.	Organisation des circo
Elles seraient en difficulté, elles ne peuvent pas porter cela sur le 2nd degré. Tous les dossiers de liaison par exemple, tous les conseils école/collège **je les fais tous car la coordo est arrivée au mois de septembre**. Elle était encore dans une classe, donc le temps qu'elle comprenne qui est qui et quoi, qu'est-ce qui fait problématique, comment on développe les choses, comment on rentre en relation avec les uns et les autres. Voilà, elles montent des réunions et personne ne vient. Q/ Donc elle n'a pas encore la légitimité ? Oui alors que si je fais moi, ils viennent, donc je fais même si à terme c'est pas une bonne solution. Q/ Donc cela t'oblige à porter plus ? Du coup, soit j'ai ces groupes qui me permettent de … soit je porte en direct Q/ A terme, c'est de les former pour retrouver ce mode d'organisation ? Oui, c'est cela. Au début de l'année, on a calé un organigramme, celui qui me paraissait équilibré en termes de **répartition des dossiers. On a des réunions très régulières avec les uns et les autres sur leurs propres dossiers hors réunion d'équipe.** Pour voir comment les compétences se construisent, les difficultés qu'elles rencontrent, comment je peux les aider, etc. Et puis **j'interviens quand elles me disent « j'arrive pas,** elle veut pas me répondre, j'ai envoyé des mails et elles ne veulent pas me répondre… » du coup, moi, j'interviens. J'ai demandé un 3ème poste de conseiller péda en entretien de carte scolaire, que j'ai obtenu et un poste de coordo. Normalement avec tout cela, cela devrait aller. Avec une montée en puissance de leurs compétences et les nouveaux postes, cela devrait aller. Q/ Ce n'est donc pas la même façon de piloter dans les deux cas ? En fait, dans les 2 cas, dans des territoires qui n'ont rien à voir, il a fallu **trouver autre chose qui puisse me permettre de couvrir tout le territoire,** après ce que j'ai laissé tourner c'est le RASED, je leur ai dit en début d'année, j'ai vu, j'ai dit « tout est très très bien, les antennes ; c'est très très bien, tout est très très bien » pour cette année, j'en avais parlé avec Bernard (IEN l'année d'avant), les 4 antennes sont complètes . Il y a du monde partout, il y a des points plus forts et des points plus faibles, je leur ai dit qu'on se donnait rendez-vous en fin d'année pour faire le bilan. Mais **c'est un choix car on ne peut pas tout faire**, il y a des endroits où on laisse voguer, je me suis dit ça on verra ; je me suis dit bon. Alors que sur	Place des CPC organisation possible

Pantin, je réunissais le RASED une fois par période on fait le point, on a travaillé sur la co-intervention, voilà. Q/ Mais c'était pas du tout la même problématique sur Pantin ? Non du tout. En nombre d'écoles, le nombre d'élèves en difficultés, ici c'est plus important les équipes absorbent beaucoup moins bien qu'à Pantin, cela joue aussi donc voilà, j'ai changé mon style d'organisation par rapport à l'année dernière.	
Q/ Par rapport aux inspections, tu as des axes ? Donc j'ai travaillé par périodes, donc : début d'année, 1ère période, j'ai voulu aller dans toutes les écoles le plus possible. Donc, je choisissais en fonction de l'ancienneté. Du coup, en croisant toujours les regards et les axes. **1ère période, aller voir toutes les écoles** car ce n'est pas la même chose de les voir en inspection que de les voir comme ça. **Ensuite, j'ai essaie de forcer sur les CP puis après sur les CE2**. On a au BL des évaluations de circonscription de CP. Et puis parce que pour les évaluations de CE2, je voulais qu'on prenne des items communs pour des évaluations. J'ai donc été plutôt inspecté dans ces niveaux-là pour voir comment ils s'appropriaient les choses et le travail et **puis sur cette période-là, j'ai commencé les T2** comme il n'y en a beaucoup pour être sûr de les voir tous, il faut commencer de bonne heure. J'ai commencé en décembre. Là j'ai une première évaluation d'école que j'ai choisie parce que c'est une équipe très très très jeune : sur 13 enseignants, il y a 2 enseignantes qui ont plus de 5 ans d'ancienneté. Le reste des stagiaires, des T1, des T2. Du coup, on a travaillé sur la prise en compte des parcours personnalisés d'élèves ; la thématique et j'ai inspecté tout le monde sauf les 2 stagiaires et les 2 T1. Mais qui ont été visités par les conseillères pédagogiques sur le même moment, sur la même thématique pour qu'elles soient concernées par le retour qu'on va faire. Et puis on va faire une 2ème évaluation d'école, j'espère avoir le temps. Là c'est une autre problématique, c'est une école qui est juste derrière il y a un nouveau directeur et beaucoup d'enseignants débutants, et je crois qu'il va falloir qu'on dégage des sujets communs de travail pour fédérer l'équipe. **Après à la période suivante, je serai sur les directeurs d'école et le RASED** et cela sera la fin de l'année et il y aura les 2 concours et les instructions à domicile.	Inspection
Q/ Dans le déroulé de l'inspection, il y a des points où tu es plus attentive ? Je l'ai fait apparaître dans la note de service de début d'année. En élémentaire**, je demande de l'Education morale et civique obligatoirement** car c'est un nouvel enseignement. Je leur ai dit que comme c'est un nouvel enseignement je veux voir comment vous vous débrouillez on pourra en discuter, cela me permettra de voir ce qui coince et qu'on en discute et voilà. Donc **pour la maternelle, l'évaluation** car il y a le cahier de suivi donc je trouvais que c'était assez cohérent de travailler ainsi. **Mais c'est annoncé**, je leur ai dit avant ; écrit dans la note de service et je leur redis, c'est bien d'y réfléchir un peu avant, cela vous permettra d'avoir quelque chose à dire lors de l'entretien.	Inspection axes
Q/ En classe qu'est-ce que tu regardes ? En termes de choses qui attirent mon attention, les **outils des élèves bien entendu**, voir ce qui se fait vraiment et pas seulement ce qui est affiché en croisant le cahier journal, les progressions et les cahiers des élèves. Mais je suis très attentive à la **tenue du registre** d'appel en maternelle. En particulier avec les petites sections pour voir s'ils sont là l'après-midi car c'est important. Un des cheval de bataille qui est très compliqué dans ce secteur et en plus qu'ils soient là à plein-temps. Je regarde aussi tout ce qui est **outils de liaison avec les familles**. Dans les deux cas, en élémentaire et en maternelle. Que cela prenne la forme d'un cahier de vie, la forme d'un cahier de bord car la municipalité a imprimé des agendas. Je regarde comment les enseignants s'adressent aux parents, sur tous les aspects : parentalité, relation avec les familles. La relation avec les élèves, c'est un peu le fond de paysage, ce n'est pas l'objet d'une focale très précise. Dans le sens où cela se voit, voilà.	Inspection observable

Q/ Pour toi, les directeurs ont un rôle plus particulier ? Pour moi, ils ont **un rôle majeur** c'est comme cela que je vois les choses. **Certes, il y a l'équipe de circonscription mais surtout il y a le cercle de directeurs d'école**, si on n'arrive pas à fédérer un groupe qu'ils travaillent entre eux, si on n'arrive pas à impulser des échanges on se ferme la porte des écoles. Donc du coup, pour moi, il y a un enjeu majeur, du coup, dès qu'il y a une possibilité, par exemple la commission des dérogations hop, je demande à ce qu'il y ait des directeurs d'école. Tout ce qu'il y a comme comité de suivi pour le PEDT, je demande à des directeurs et puis **vraiment je soigne ma communication avec eux. Voilà qu'ils me fassent confiance pour que quand ils ont une question, ils décrochent leur téléphone**. Q/ C'est établir une relation de confiance avec eux ? Oui c'est le but dans un 1er temps. Pour pouvoir travailler avec eux. Il faut que cela soit vraiment bien huilé. Q/ Pour qu'ils ont bien confiance pour travailler ? Oui c'est cela.	Relation avec les directeurs
Q/ Sur les fichiers, tu as une position particulière ? Non, ça ne fait pas partie des sujets, **j'ai pas de discours**, **j'ai pas de prescription**. En revanche, à chaque fois dans pratiquement toutes les inspections en CP et CE1, je **questionne ça** de l'intérêt du fichier, comment l'utiliser, comment l'inscrire dans la différenciation pédagogique.	Fichier : position
Q/ tu re-questionnes l'outil mais comme tout le reste ? Oui exactement. Ce n'est pas une focale au même titre que l'enseignement moral et civique où là vraiment de manière systématique et explicite je re-questionne le travail dessus. Là ce n'est pas le cas, ça se fait forcément même titre que **je questionne systématiquement la production d'écrit mais je ne l'ai pas annoncé**. Au même titre que dans une classe de CP, je vais questionner systématiquement **la méthode de lecture mais je ne l'ai pas annoncé où la langue orale à l'école maternelle,** il y a des choses qui sont très très très très récurrentes mais qui ne sont pas pour autant des objets de réflexion que j'ai prévus, inscrits, mesurés et accompagnés dans la campagne d'inspection. Cela ne fait pas partie de mes petits critères dans mon tableau de bord. Q/ Ton tableau de bord n'est pas sur des critères pédagogiques ? Pas pour l'instant.	Inspection : axes
Q/ Sur l'orthographe, tu as une approche particulière ? Là, de la même manière, quand je vois dans des classes, des cahiers avec des dictées tous les jours, pas préparées, de mots à apprendre par cœur, voilà je **questionne** « vous devez réfléchir, vous devez justifier de vos pratiques. Mais encore une fois, ce n'est pas une focale, c'est pas une prescription, pour l'instant non Q/ Tu re-questionnes quand tu en vois ? Oui, comme pour les sciences, les phases d'exploration, il y plein de thématiques qu'on va retrouver comme cela régulièrement mais encore une fois… au fil de l'eau…	Orthographe posture IEN
Q/ Et sur l'orthographe tu penses que pour que l'orthographe soit efficace, il faut quoi ? Il faut d'abord que l'enseignant ait **programmé des contenus d'enseignement orthographique** et non pas des activités à caractère orthographique, donc ce que les enseignants ont du mal c'est inscrire une progressivité. Une vraie et pas seulement une répartition. Et du coup, **c'est ce que je travaille surtout en inspection**, **je leur demande aussi de s'inscrire** dans une attention explicite aux questions d'orthographe sur des moments précis et pas tout le temps mais des moments précis. Voilà. Q/ Donc surtout en termes de progressivité de ce qu'ils font ? Oui c'est là qu'on a un levier sur l'organisation de l'enseignement ? Q/ Pas sur une méthode d'apprentissage en particulier de l'orthographe ?	Orthographe conception

Non, ils ont beaucoup travaillé dessus jusqu'à l'année dernière dans le département sur le marathon orthographique. Du coup, on a en. Donc j'ai vu en inspection un peu des dictées négociées, … bien sûr c'est plus efficace car cela dégage le doute orthographique avant d'engager une vraie réflexion et qu'en terme pédagogique cela me paraît plus intéressant sûrement, et que c'est une pratique qui a déjà été insufflée ; initiée à l'aide de ce dispositif, en tout cas j'en vois les effets, mais je ne systématise pas **du moment que l'enseignement est progressif.**	
Q/ Le plan de formation était déjà prêt cette année, tu vas modifier des choses l'année prochaine ? Plus de présentiel et moins à distance. Par contre, en lien avec ce qu'on était en train de dire, de faire des propositions de parcours magistère semi présentiel, car je pense vraiment que les enseignants ont **besoin d'être accompagnés in vivo pour avancer**. L'idée serait de faire un, deux trois parcours bien ciblés qui correspondent à des besoins bien précis et bien identifiés et sur des problématiques qu'on aura bien identifiées.	Formation organisation
Donc il y aurait comprendre au cycle 3 car là vraiment, il y a du travail à faire. Il y en a un sur l'orthographe justement, il y en a un sur l'organisation de l'espace en maternelle, **un en sciences** au cycle 3 sur la démarche **d'investigation** et un autre sur les **langues vivantes.**	Formation contenu
En tout cas l'idée c'est que là cela ne sera plus 9 heures, et du coup, en particulier, articulé avec les parcours-école. C'est à dire quand on a un parcours sur l'aménagement en maternelle, il y aura un lien pour que cela soit plus cohérent. Pour minimiser le nombre d'heures réservées à magistère et augmenter le nombre d'heures d'accompagnement des équipes sur les nouveaux programmes. Ça et le cycle 3 avec des réunions inter-degrés, il faut que je les prenne quelque part et je ne vois pas où je peux les prendre ailleurs que sur le plan de formation.	Formation organisation
Q/ En termes de développement professionnel, qu'est ce qui porte le plus ses fruits pour les aider à construire leurs compétences ? Je pense que **l'un des leviers c'est de la participation à l'identification par les enseignants de leurs propres besoins de formation.** Cette partie-là, d'arriver à ce que les enseignants prennent conscience. Je m'explique, des enseignants qui disent que magistère c'est pas bien, ce sont des enseignants qui ne cherchent pas. Il n'y a pas d'identification d'un besoin, d'un complément. Ils y vont car ils sont obligés. En formation présentiel, c'est la même chose : participer à l'animation ils y vont mais bon. Je crois que ce qu'il faut soigner c'est qu'il faut bien identifier, c'est cette phase-là pour chacun d'entre eux, les compétences professionnelles qu'ils veulent développer et surtout préciser les questions qu'ils se posent pour qu'on ait un travail de réflexivité, il faudrait sans doute des outils. A titre d'exemple, dans l'accompagnement des débutants au BL, on a mis en place une espèce de portfolio de compétences et donc l'idée c'est de mettre des traces des compétences qu'ils sont en train de construire, mais surtout d'identifier avec chacun des formateurs avec qui ils travaillent les questions qui se posent à eux dont ils doivent se saisir.	Formation leviers importants
Je crois que c'est vraiment là la différence entre des enseignants dynamiques dans leur carrière et qui, si on les compare à des enseignants qui sont resté 20 ans sur le même niveau de classe, une des différences majeures c'est que les 1ers se posent des questions, demandent des choses. Je vois dans les questionnaires de pré-inspections : là, il y a des gens qui ont des questions hyper précises. Là, j'ai vu un enseignant qui avait fait un double de son questionnaire et, à la fin de l'entretien, **il attendait des réponses à ses questions, dans une vraie démarche de questionnement**. Il y en a d'autres qui n'y sont pas mais dans une attitude très responsabilisante. Accompagner les enseignants pour qu'ils se placent dans une	Posture des enseignants

démarche de questionnement comment ces personnels-là peuvent prendre en compte et surtout s'engager. Q/ Les aider à passer de la passivité à l'implication ? Oui sans laquelle sinon, il n'y a pas de formation possible, **on se forme pas si on est passif**.	
Quand on fait une conférence pour 400 personnes, ils sont là mais combien écoutent ? Je pense vraiment que les parcours-école sont une voie, ce n'est pas seulement **se rapprocher des problématiques des écoles, c'est vraiment questionner une équipe** : quels sont vos besoins ? qu'est-ce que vous demandez ? vous avez besoin de quoi ensemble ? En plus il y a le mot ensemble ! Encore plus compliqué mais cette question-là ... En évaluation d'école, c'est la même question qui se pose. Là j'ai travaillé avant avec toutes les enseignantes, sur quoi elles voulaient travailler, ce qu'elles souhaitent. La réponse a été : « quel livret utiliser ? ». Donc, c'est vraiment emblématique, simplement trouver des objets de perfectionnement, de réflexion, réels, voilà et qui correspondent à des besoins réels. Dans les réunions inter-degrés, dans les conseils école/collège c'est **la mutualisation qu'ils veulent mais le problème c'est qu'on en fait rien de cela**. D'accord, on a été voir l'autre en classe, moi, les enseignants ils me demandent beaucoup cela, d'aller voir les collègues à côté mais une fois qu'on revient, il se passe rien. Donc les enseignants débutants en difficulté, on les envoie en observation et alors lorsqu'ils reviennent, ils font quoi de ce qu'ils ont vu ? on participe aussi à cette espèce de croyance qu'il suffit de voir faire et cela rentrera. Comme si la professionnalisation était un échange.	Formation conception

Annexe 34 :Entretiens enseignant

Entretien 1 : E1 ZIL, école Lurçat, circonscription BM 369
Entretien 2 : E2, cycle 2, école Lurçat, circonscription BM 375
Entretien 3 : E3, cycle 2, école Lurçat, circonscription BM 379
Entretien 4 : E4, cycle 2, école Lurçat, circonscription BM. 383
Entretien 5 : E5, cycle 2, école M, Circonscription du LP 390
Entretien 6 : E6, cycle 3, école M, Circonscription du LP 395
Entretien 7 : E7, cycle 3, école M, circonscription du LP 399
Entretien 8 : E8, cycle 2, école M, circonscription du LP 403
Entretien 9 : E9, cycle 3, école M, circonscription du LP 406
Entretien 10 : E 10, cycle 2, école E 1, circonscription de T. 410
Entretien 11 : E11, Cycle 3, école E1, circonscription T. 411
Entretien 12 : E12, cycle 3, école 2, circonscription BM 414
Entretien 13 : E13, cycle 2, école 2, circonscription BM 417
Entretien 14 : E14, cycle 2, école 2, circonscription BM 420
Entretien 15 : E15, cycle 2, école Lurçat, circonscription BM 422
Entretien 16 : E16, cycle, école 2, circonscription BM 424
Entretien 17 : E17, cycle 2/3, école E1, circonscription T. 426
Entretien 18 : E18, cycle 3, école E1, circonscription de T. 428
Entretien 19 : E19, cycle 3, école 2, circonscription BM 429
Entretien 20 : E20, école 2, circonscription BM : 429
Entretien 21 : E21, CYCLE 3, école 2, circonscription Bob 430
Entretien 22 : E22, cycle 2, école 2, circonscription BM 432
Entretien 23 : E23, cycle 3, école1, circonscription BM 437
Entretien 24 : E24, cycle 3, école 2, circonscription BM. 442
Entretien 25 : E25, cycle 3, école 2, circonscription BM 446
Entretien 26 : E26, cycle 3, école 1, circonscription BM 448
Entretien 27 : E27, cycle 2, école 1, circonscription BM 454
Entretien 28 : E28, cycle 2, école 1, circonscription BM 457
Entretien 29 : E29, cycle 2, école E2, circonscription T 460
Entretien 30 : E30, cycle 2, école 2, circonscription T. 461
Entretien 31 : E31, cycle 2 (maître PDMQDC), école 2, circonscription T. 463
Entretien 32 : E32, Cycle 3 école 2, circonscription T 464
Entretien 33 : E 33, cycle 3, école 2, circonscription de T. 466
Entretien 34 : E 34, cycle 2, école 2, circonscription LP 467
Entretien 35 : E35, cycle 2, école 2, circonscription du LP 472

Entretien 36 : E36, cycle 3, école 2, circonscription du LP 476
Entretien 37 : E 37, cycle 2, école 2, circonscription du LP 480
Entretien 38 : E 38, cycle 2, école 2, circonscription du LP 484

Entretien 1 : E1 ZIL, école Lurçat, circonscription BM

Je suis ZIL Q/ Tu tournes, dans différents niveaux, c'est cela ? Oui Il y a un niveau, où tu as particulièrement plus exercé ? Oui, le CP. Car j'ai été inspecté sur du CP. Comme cela s'était bien passé, il avait l'habitude de m'envoyer sur du CP dans la mesure du possible. Principalement des congés longs. Actuellement j'ai du CM2. Q/ Est ce que tu arrives à réutiliser ce que tu faisais au CP en CM2 ? Au niveau, de la gestion de classe, il y a des choses adaptables à tous les niveaux. Dans les programmes non, car c'est tellement différent. Par contre, il y a des petites choses, qui me permettent de déceler les enfants qui n'écrivent pas très très vite, alors on sait que, au CP si les enfants ne tournent pas bien leurs lettres, ils vont pas bien écrire. On s'en rend compte plus facilement quand on a vu des petits. Pourquoi cela pêche chez les grands.	Contexte
Q/ Sur l'orthographe, tu as une façon de procéder ? Ils ont des mots à apprendre, donc en fonction de … par exemple en ce moment, les mots qui commencent par « APP ». **On fait la leçon et ils ont une liste de mots. Et la fois d'après, je mets les mots dans les phrases selon les temps que l'on est en train de voir** ; je fais mettre l'imparfait, le passé simple, cela fait que trois semaines que je suis là. L'année dernière, j'étais en CE2, je leur faisais apprendre des mots par catégories et à la fin de la semaine, il y a un mélange et ils savent sur quoi ils sont évalués. Q/ Sur les accords ? Moi je vais souligner la faute d'orthographe mais cela ne sera pas forcément compté dans la note, si cette semaine-là les accords de sont pas évalués. Q/ La correction ? On fait d'abord une correction collective. Soit l'enfant se corrige lui-même, soit il corrige un autre enfant. Cela m'arrive de prendre un élève avec un bon niveau et un élève plus faible afin que l'élève le plus en difficulté puisse avoir moins de correction à faire. En général je change la correction pour ne pas qu'ils se lassent : car s'ils corrigent l'autre, au bout d'un moment ils en ont marre, s'ils se corrigent tout seul, aussi. La correction, c'est toujours compliqué. On peut faire par groupe de niveau, cela dépend. Le but c'est de varier pour ne pas que les enfants tombent dans une routine. Q/ Tu as toujours procédé comme cela ? Oui, ayant souvent des petits, au CP **je travaille beaucoup en groupes de niveau** pour ne pas qu'ils s'ennuient. Ceux qui sont bon lecteur, s'ils doivent attendre trois heures c'est pas facile. Mais, par contre pour les groupes de travail, en fonction de leur niveau, ils peuvent être dans un groupe de niveau ou un groupe différent. Comme en maternelle. Comme **j'ai l'habitude de travailler par groupes, j'essaie au maximum chez les grands de maintenir cette organisation-là.** Ce n'est pas si simple, car j'ai l'impression que les grands, ils ont perdu l'habitude de travailler par groupes. A quel moment, je ne suis pas assez dans une école pour le dire. Mais c'est allusionnant, c'est que jusqu'au CP, ils sont capables, mais dès qu'on les met par groupes au CE1, CE2, CM1, CM2 cela ne fonctionne plus. Ils sont complètement existés, ils ont du mal à travailler, à canaliser, cela se travaille. A partir du moment où on fixe les règles, il n'y a pas de souci, c'est toujours plus long à mettre en œuvre. Si on explique bien, que l'on cadre au début, il n'y a pas de problème. Q/ Vous avez toujours fait ces modalités de travail ? La 1ère année, j'ai eu un CE2, j'étais trop le nez dans le guidon, déjà entre les progressions et les programmations, et en fait dès la 2e année, **j'ai été remplaçante, j'ai donc vu énormément de pratique**. C'était dur au début, mais j'ai vu plein de façon de faire. Il y a des jours où je n'avais pas de remplacement, donc j'allais dans d'autres classes pour observer. J'ai vu	Orthographe

énormément de choses, j'ai observé pendant une semaine et demi dans une classe de maternelle. L'année d'après je me suis posé sur un CP, je me suis dit que je pouvais travailler comme cela. Au début c'est un peu à ta sauce, pas forcément facile mais **c'est une méthode qui me convient donc c'est important**. Q/ Vous l'avez vu dans d'autres classes ? En maternelle c'est obligé et pour l'élémentaire, **ils nous le disaient qu'il ne fallait pas** perdre cette gestion de groupes au niveau des grands. Du coup, bah, oui j'ai gardé cela en tête. J'ai fait un master 2, car j'ai eu mon concours l'année où il le fallait. Le M2 m'a appris beaucoup de choses, comment faire une fiche de prep. Après ce n'est pas toujours facile, surtout dans certaines classes. Là par rapport aux CM2 que j'ai, je n'ai pas pu les mettre en groupe les deux premières semaines car il a fallu que j'instaure un cadre, et maintenant qu'ils ont compris les règles, comment ça fonctionne avec moi, c'est plus facile.	
Q/ Quand tu étais au CP, tu utilisais un fichier ? Non, j'ai toujours fonctionné en français, avec une méthode toute faite au départ pour me rassurer, les années d'après car cela fait 3 ans que je fais du CP, j'utilise par rapport à la lecture d'albums, on choisit en équipe sept ou huit albums, et puis en fonction de l'album, on le prend en fonction des sons et on le décortique. Du coup, voilà. **En mathématiques, avec les collègues, on essaie de faire une programmation sur l'année, il y a des trucs sur internet, on pioche des trucs à droite et à gauche et on fait notre propre fichier**. Je n'ai jamais utilisé. **L'inspecteur, ne voulait pas de fichier tout prêt**. Donc, comme il expliquait que c'était quelque chose qui n'était pas forcément bien, même s'il y a du plus et du moins dans chaque méthode. **Il expliquait en gros que si on utilisait le même fichier pour tous les élèves, où est la différenciation**. Voilà il faut voir ce qu'ils ont vu avant. C'était plus, on nous avait déconseillé de le faire et comme on manque de budget. Et comme moi, je tourne, je m'adapte à la façon de faire des collègues et très souvent c'est comme cela.	Fichier
Q/ le travail d'équipe, cela a quelle place ? C'est majeur, je trouve malheureusement qu'on n'y arrive pas assez, car il ne faut pas se le cacher, c'est un métier qui prend énormément de temps, qui fatigue énormément. Quand on arrive sur le temps de pause et qu'on a une réunion, on est dégouté, on n'a pas envie. **Mais c'est super important de travailler en groupe**. **De travailler vraiment ensemble déjà sur un même niveau.** Par exemple **sur le CP, je trouve que c'est tellement mieux de pouvoir faire la même chose au même moment, de pouvoir se cadrer**. J'ai testé cette année et l'année dernière. Et ce qu'il se passe, **on se sent hyper rassuré car le soir quand on a eu des difficultés, sur un fichier qu'on a créé ensemble, on en parle**, et ça pas été sur tel exercice, et toi ? on réfléchît. En fait, on peut discuter de notre pratique. Déjà sur la classe en général, même si cela prend du temps, c'est du temps de gagner pour après. Et puis je trouve, tout ce qui est projet d'école de cycle, c 'est **très important que les enfants se rendent compte qu'on travaille mains dans la main.** C'est par évident, par rapport au temps et les collègues on est dépassé par le temps. Mais j'ai eu la chance de tomber dans des équipes qui travaillent vraiment ensemble, et on voit vraiment la différence. Parce que, quand **on fait une programmation de cycle, et qu'on s'y tient, on ne refait pas les mêmes choses**. Mais souvent dans les équipes, il n'y en a pas, on ne sait pas qui fait quoi en histoire, en géographie, en sciences, tu arrives, tu sais pas ce que l'enfant a fait avant, il a perdu son cahier. Alors que quand c'est bien établi, toi tu fais cela, moi je ferai cela l'année prochaine, et cela évite la redondance. Q/ Les échanges entre collègues sur la mise en œuvre cela aide ? Oui, car moi, **je suis débutante, je suis là pour apprendre, pouvoir échanger avec quelqu'un qui a 20 ans de métier, cela n'a pas de prix**. Bon après quand on se réunit tous ensemble en réunion, on est un peu contraint	Travail d 'équipe

par le temps, les élèves en difficulté, mais c'est hyper important d'aller voir dans la classe d'à côté. Q/ Quand tu dis, que cela n'a pas de prix, c'est de pouvoir échanger sur quoi ? Déjà **la confiance en soi**, car c'est un métier où on est tout seul, c'est difficile d'analyser sa pratique. D'être **capable d'analyser sa pratique,** de dire, là je me suis plantée car je n'ai pas fait comme cela. **On peut se le faire soit même, mais c'est souvent en échangeant avec les autres collègues qu'on peut se dire** « là, j'ai fait trop de manipulation, là j'en ai fait pas assez, ... là je me suis complètement éloignée de la compétence ». Je pense que si on ne se remet pas en question, on n'y arrive pas. Et tout seul c'est plus difficile. Q/ Tu dis que cela permet de se donner confiance en soi et d'analyser sa pratique ? Complètement. Et aussi sur les mille et une façon de faire. Par exemple, ma 1ère année c'était d'obtenir le silence dans une classe. Comment on fait ? bah là la 1ère chose qu'on fait c'est de crier. On se rend compte que cela sert à rien, on s'épuise, on s'énerve, on énerve les enfants, et donc fortement pour moi je suis tombée sur une équipe qui a pris le temps de m'expliquer « Ecoute, Marion, tu cries beaucoup, ce n'est pas un reproche, mais il y a d'autres façon de faire », **ils m'ont donné des façons de faire**, comme éteindre la lumière, écrire au tableau, regarder avec un air énervé, … Après je suis nulle en histoire-géo, je m'en cache pas, c'est vraiment une matière que je n'aime pas, et donc quand on a des collègues, c'est bien de pouvoir échanger avec eux « comment tu fonctionnes » **cela permet tant sur la pédagogie que sur voilà sur la confiance en soi, que sur des petits techniques.** Quand on a un groupe classe qui tient plus en place ? s'il n'y a pas quelqu'un qui ne t'a pas dit un jour, « hop, tu t'arrêtes, tu te lèves, on fait un petit jeu. » **Tu ne peux pas le deviner, il faut échanger**. C'est pour cela que je suis contente d'être remplaçante car je trouve qu'en tournant on voit énormément de chose. C'est très difficile car il faut s'adapter, être souriant, être … mais en même temps c'est une vraie qualité. Maintenant j'ai envie de me poser, car j'en ai marre. Mais je pense que quand je me poserai, je n'arriverai pas forcément avec un bagage plus important, mais, il y a des avantages quand on est posé dans une école, on connaît les familles, il y a d'autres choses, que moi j'ai pas accès à tout cela. Mais au moins j'aurai eu accès à plusieurs pratiques et cela je ne regrette vraiment pas.	
Q/ Par rapport aux animations ? qu'en penses tu ? Cela dépend des animations et des animateurs. Je vais être, honnête, j'ai participé à des animations toutes pourries car je ne voyais pas l'intérêt, parce qu'il ne ciblait pas. Par exemple un truc tout bête, j'étais en CP, je me retrouve dans une animation de cycle 3 : comment aborder la dictée. Bah, cela me soule parce que cela me servira peut-être dans six mois, mais là mon réel problème c'est comment faire tourner la lettre dans le bon sens. Du coup si on a le choix, si la personne en face de nous est vraiment compétente alors oui. J'ai fait des super animations, notamment en anglais, j'ai appris énormément de choses. Q/ Qu'est ce qui a fait que tu as trouvé cela bien ? C'était ciblé sur la bonne classe ? Non même pas, la personne, en face de nous a trouvé le juste équilibre. C'est à dire, **qu'elle nous a donné des billes, qui peuvent être utilisées du CP au CM2**. Par exemple quand tu fais anglais, tu déposes le drapeau, tu le poses sur le tableau. Tu commences par une chanson en anglais, ça aussi c'est quelque chose que tu peux adapter, et puis après elle nous a donner des exemples, elle a ciblé une séance en cycle 1, une séance en cycle 2, une séance en cycle 3. Elle nous a mis par niveau après en groupe, c'était quelque chose de préparé et du cout on a fait des manipulations, j'ai appris à utiliser des tournures de phrases « quel temps fait-il aujourd'hui » tu pars des flashcards, tu dois taper dans le dos de l'enfant le signe du temps qu'il fait. Deux par deux, ils le font.	Animation

J'ai vraiment vécu des bonnes animations en classe. Q/ Tu as réussi à mettre cela en place dans ta classe ? Oui quelle que soit le niveau. C'est une séance que j'aime bien faire car les enfants sont très réceptifs, c'est un peu le bazar mais ils sont contents car ce n'est pas quelque chose qu'ils ont forcément le temps de faire en classe pour pas se mentir, ils ont un programme tellement immense, il ne faut pas se mentir. Du coup, là, que cela soit de la maternelle où au CM2, on peut la faire cette séance, bien sûr on l'adapte cette séance. Q/ Tu dis que cela dépend de la personne ? C'est comme un enseignant, parfois la personne n'arrive pas à capter les personnes. Quand on est assis, c'est une question de personnalité. Il y en a qui vont être très théâtrale, et d'autres plus sur le frontal. Cela dépend ce qu'on aime. **Moi, je trouve que le but c'est, de nous faire pratiquer par groupe.** Une animation où une personne va parler pendant 3 heures sans qu'on participe, je fais comme les enfants, je m'endors et cela ne m'intéresse pas. A l'inverse, on se met en situation de l'élève, on essaie de comprendre. Déjà travailler par groupe entre adultes c'est déjà pas facile alors comme cela on comprend les difficultés des enfants. Je trouve que **les meilleures animations, ce sont celle où on est acteur. On apprend quelque chose, et on repart avec quelque chose, une trace écrite, voilà.** On avait fait une sur l'écriture. **On devait faire des vrais projets**. On en discutait ensemble, chacun apportait quelque chose par rapport à son niveau. On s'était vu deux fois une fois au début de l'année, et en fin d'année on a fait le bilan de l'année. **Cela c'est intéressant car on parle, de ce qu'on fait en classe, on analyse sa pratique.** Dans celle toute pourrie, c'est quelque chose de frontal, je ne doute pas que cela soit intéressant. On est fatigué, c'est en fin de journée, il faut capter l'attention. Du coup, introduction, grand un, grand, deux, à la fin la conclusion, … on va se coucher. Q/ c'est surtout sur la modalité de la formation alors ? Oui, c'est cela, notre capacité de concentration et d'écoute, c'est 20 mn après on décroche, donc **s'il n'y a pas quelque chose qui nous remet dedans c'est pas possible, c'est comme les enfants**.	
Q/ Quand tu prépares ta classe de CM2 en ce moment, tu fais comment ? **Je pioche dans plein de choses, la priorité, c'est le manuel du collègue mais on est tous différents. Donc ce qui parle je l'utilise, ce qui ne me parle pas je ne l'utilise pas. Je prends sur internet.** Q/ Quand c'est un long congé dès septembre, je m'organise pour travailler avec les collègues, car moi mon but, c'est vraiment que l'enseignant que je remplace, j'utilise sa façon de faire, avec ma façon à moi, mais je ne vais pas faire quelque chose de différent. Je m'adapte dans la mesure pour faire quelque chose qui plaise au deux. Par exemple, les albums, on les avait choisis ensemble, et puis on s'est posé la question de l'expression écrite, on s'est posé la question car ce n'est pas quelque chose d'évident, donc on s'est demandé si on ne le laissait pas de côté. Là on en a parlé ensemble, on l'a travaillé avant.	préparation
Q/ Dans ta pratique, qu'est-ce que tu as changé ? Je suis plus cool, plus posé avec les enfants. Le stress, je suis plus organisée, la capacité de m'adapter. Avant, je travaillais énormément pour un rendu pas terrible. Maintenant, avec le recul, je travaille toujours énormément, mais **j'ai gagné en efficacité**, j'étais quelqu'un de bordélique, je le suis toujours mais j'essaie de l'être moins car sinon je m'épuise. Car en fait je n'étais pas au point cela m'épuisait. Avec des petits, en CP ils sont pas autonome donc il faut savoir d'avance ce qu'on va faire. Avant je n'arrivais pas à voir plus loin que le lendemain. Maintenant, **j'arrive à établir des choses périodiques**, après comme cela je sais où je vais, comme	changement

cela, si je n'ai pas le temps de le faire dans la journée, je le ferai demain. **Je suis plus structurée** Pour moi cela me parle plus et pour les enfants C'est plus difficile là en CM2 car cela m'intéresse moins donc c'est plus compliqué de faire que cela m'intéresse après avec les élèves.	
Q/ Tu as déjà été inspecté ? Deux fois, et une fois en PES. J'ai eu la **chance d'être inspecté par des personnes, très humaines**, très compétences, donc je l'ai vécu comme une discussion entre collègue et non comme une évaluation. Je l'ai vécu comme une formation. Je l'ai bien vécu, l'importance c'est la façon dédire. On peut tout dire comme à un enfant, à un adulte, mais il y a une façon de dire les choses. Parfois on tombe sur des supérieurs hiérarchiques qui abuse de leur pouvoir, et qui vont dire les choses un peu sans prendre des pincettes, cela peut être blessant. On travaille avec de l'humain. **On nous dit tous les jours de faire de l'évaluation positive, de s'adapter, au niveau de l'enfant, alors quand on est face à un adulte qui ne prend pas de pincette, on a envie de lui dire « tu me demandes quelque chose et tu ne l'applique pas ».** Heureusement pour moi, j'ai toujours eu de la chance de tomber sur des gens qui font attention à ce qu'ils disent, qui pèse leurs mots. Bien sûr quand je me suis faite inspectée, il y avait des choses qui n'allaient pas, mais je ne l'ai pas vécu comme quelque chose d'horrible. Je me suis dit « super, j'ai appris des choses » Q/ tu penses que tu vas pouvoir t'en resservir en classe ? Oui, il y a des choses que j'ai déjà réinvesties en classe. Surtout sur ma première et seconde inspection. Car sur la 3e, je suis partie du CP et qu'elle m'a principalement conseillé sur du CP. **Je pense qu'on est comme les enfants, quand on nous agresse, on a aucune envie de prendre en compte les remarques.** Si on prend le temps de dire : « tu vois cela c'est un point fort chez toi, mais prend le temps de travailler ça là-dessus, c'est ton point faible… » Q/ Dans ce que tu dis, c'est qu'il y a aussi les points positifs qui sont donnés ? Tout à fait, car **on fonctionne à l'affecte, on a besoin d'être rassuré**, on a besoin qu'on nous dise, car je pense que les ¾ on bosse comme des malades, on a aussi besoin, à un moment donné qu'on nous dise : « c'est bien, tu travailles, tu prépares ta classe, après oui, il y a des choses qui ne va pas ». **Mais je crois que c'est important comme les enfants de partir de ce qui va.** Avant de partir de ce qu'il ne va pas … **Tout est dans la façon de le dire…** c'est important de dire ce qui est bien, car je suis quelqu'un de sensible, je pense qu'on l'est tous, en plus quand on prépare une inspection, on peut bosser des heures hallucinantes, on a besoin d'être rassuré. Q/ tu dis que la préparation de l'inspection prend du temps ? Oui car il nous demande, car quand on prépare une classe, il y a énormément de choses à préparer. Mais quand on est inspecté, on est tous pareil, on a envie de faire plus que d'habitude : il y a la note, il y a l'enjeu de l'évaluation, tout **simplement comme un enfant qui prépare son évaluation.** Et du coup, oui, on prépare plus. Je vais parler pour moi. Il y a des choses que je n'ai pas fait une année où je n'étais pas inspectée : des papiers administratifs, voilà, la rédaction d'un PPRE, c'est un programme qu'on doit rédiger pour un élève en difficulté, il y a des années où tu le fais plus dans ta tête car tu sais où tu vas et puis tu transmets au collègue sur une feuille. L'année, où tu es inspecté, tu n'amuses pas à faire cela ou tu es kamikaze. Tu le fais, tu fais attention à tes mots, à bien poser tes mots, …enfin voilà. Q/ Il y autre chose la préparation ? Tes affichages, tu regardes pour qu'ils soient bien, **tu regardes, tu te mets un peu à sa place pour regarder ce qu'elle pourrait te reprocher.** Chose que tu ne fais pas dans ta classe. Tu te dis, là, ils ont bien compris, je vais afficher, là ils n'ont pas bien compris, on va refaire une affiche. **Tu le fais avec un regard pour les enfants pas avec un regard extérieur.**	Inspection

C'est une prise de recul, c'est énormément stressant mais je j'ai vécu comme quelque chose de positif car on apprend. **Tout dépend de la façon que la personne qui la mène.** C'est difficile car on y pense tout le temps, quand tu vas faire tes courses, tu vois un truc tu te dis pour mes élèves, … il me faut cela. On a tous nos défauts. Mais, c'est dur quand une collègue est en larmes, et que quand tu lui poses la question « qu'est ce qui s'est passé ? ». On lui a dit : « tu sais pas gérer ta classe, il n'y a rien de positif ». Et cela je trouve que cela n'est pas possible. Et malheureusement, ce système est fait comme cela. C'est l'ambition de ma vie, et la maître-formatrice m'avait dit que des choses qui n'allaient pas. La 2e fois je lui avait dit et elle m'avait répondu qu'elle n'avait pas le temps de me dire ce qui allait. Franchement c'est dur, ma mère m'avait dit ne te laisse pas faire, bien sûr il y a des choses qui ne vont pas, et donc après elle a entendu. J'ai des choses à apprendre mais prenez 5 mn c'est pas grand-chose. Elle m'a dit : « bien sûr qu'il y a des choses qui vont » et ben voilà, dis-le ! moi je ne le sais pas.	
Q/ Ce qui vous a fait le plus avancé vous ? **Le remplacement** par tous ce que j'ai vu, des outils, des méthodes, de fonctionnement. Je n'ai pas beaucoup observé mais j'ai discuté avec plein de collègues qui avaient des méthodes différentes **comme je les remplace, on est obligé d'avoir un temps où on échange**, c'est obligé sinon cela part dans tous les sens. Du coup, j'ai très peu observé, c'est plutôt en échangeant avec les collègues. En observant, on apprend beaucoup. Sinon on peut aussi se filmer, c'est des choses inconscientes. Si tu ne prends pas le temps de te filmer tout du moi tu peux avoir quelqu'un qui t'observe, c'est stressant d'avoir quelqu'un dans ta classe, mais si c'est bien fait c'est hyper formateur.	Ressource plus importante

Entretien 2 : E2, cycle 2, école Lurçat, circonscription BM

J'enseigne depuis 2009, cela fait 5 ans, pas toujours CE1, j'ai eu : CE1, CE2, CM1 J'ai eu trois CE2 et un CE1 C'est votre 2e année de CE1 ? Oui	Contexte
Par rapport à ce que vous faisiez l'année dernier en CE1, il y a des choses que vous avez modifiées ? Oui pas mal de chose, ça dépend, **par rapport à des choses qui n'ont pas fonctionné** Vous avez modifié sur les contenus d'enseignement ? Oui Dans la façon de faire classe il y a des choses que vous avez modifiées ? Sur ce que je fais en classe, il y a pas mal de choses, déjà avec les collègues **on travaille ensemble sur les deux CP** et **les deux CE1**, on travaille sur les règles de vie dans la classe, ce qu'on ne faisait pas les autres années. On a mis en place un système de monnaie, comme un système de bons points, il y a 20 ans. Pourquoi vous l'avez mis en place ? **Parce que dans cette école, ça fonctionne bien et puis parce que ça motive bien les élèves.** Ça peut être un bon exercice ou un exercice qu'ils corrigent bien même s'ils avaient faux, ils ont le droit, et aussi pour le comportement à la fin de la journée. A la fin de la période, à la veille des vacances, on fait ce qu'on appelle un marché. On achète des petites choses, chaque chose à sa valeur. Q/ C'est quoi ce qu'ils achètent ? Il y a des livres, des objets, des vrais objets…ça se faisait déjà dans l'école c'est pour cela que je l'ai fait.	Changement dans la pratique
Par rapport à l'enseignement des mathématiques, vous utilisez un fichier ? Non, il y a **un manuel de CE1, sinon, je prends sur internet,** Comment vous procédez ? Vous avez un site en particulier ? Il y a deux, trois sites de préférence, il y en a un qui s'appelle « les coccinelles » plus CP sinon, il y a lutin bazar qui est très bien fait, on m'a conseillé de prendre sur ce site. Je regarde par rapport à ma progression les leçons et les exercices.	Le fichier
Quand vous aviez modifié les contenus de séances, c'est quoi qui ne vous plaisait pas ? **C'est plus l'accroche pour que les élèves comprennent bien dès le début de la séance**, **c'est ça que j'essaie de changer, certaines fois oui**. En regardant sur internet, dans des manuels, ou il y a des fiches de préparation sur des forums. Comment vous sélectionnez ce que vous voyez sur internet ? **Je prends surtout si ça me parle et que j'arrive à le réaliser, je me dis aussi tel élève cela pourrait marcher. J'ai presque les 24 élèves dans la tête et je me demande si pour eux ça pourrait marcher.** Si on essaie de trouver les critères de choix ? Le critère de faisabilité, si cela leur parle. Mais aussi si j'ai tous les outils pour le mettre en place, ou qu'ils sont proposés et si je comprends ce qui est à le préparer. S'il y a d'indiquer les outils à faire pour mettre en œuvre ? Oui c'est ça, **si j'arrive à le préparer et si c'est adapté à mes élèves**	*Suis beaucoup, (collègues, livres, …) peu initiative*
Comment vous travaillez l'enseignement de l'orthographe ? Je travaille par son. **C'est là aussi les anciens collègues de CE1 qui m'ont aussi dit de tout prendre sur un site**, je sais plus quel site, je crois que c'est lutin bazar, où il y des fiches qui reprennent des sons qui vont du son simple au plus complexe et c'est un son par semaine. D 'abord c'est la découverte du son à l'oral, trouver le son A et 5 ou 6 mots ou on entend le son A, puis plus	orthographe

un travail sur l'écrit pour le son A c'est facile mais pour les sons complexes c'est plus difficile après toujours un petit exercice pour réinvestir les mots et après dictée de 5, 6 mots qu'ils ont à apprendre sur deux jours. Donc les dictées sont des dictées de mots ? Oui au début de l'année, après, maintenant, ils ont appris plein de mots : « le petit garçon joue dehors », ça maintenant ils savent l'écrire. Q/ Maintenant, vous leur faites des phrases ? Oui Q/ Les phrases n'ont pas été apprises, c'est du vocabulaire réinvesti ? Oui, **La dictée c'est sur le cahier d'évaluation pas dans le cahier du jour.** Je leur fais sauter des lignes comme cela je peux corriger s'il y a des erreurs, après la correction, je leur demande d'écrire trois, sachant qu'entre temps il y a des enfants qui n'auront pas tous les mots à apprendre : certains ont deux trois mots, d'autres six ou sept. Je demande toujours que cela soit signé par les parents. Q/ Sur tout ce qui est des accords, vous les travaillez comment ? Pour l'instant, je ne les travaille pas encore. On en est à l'accord, sujet/ verbe et pluriel. Pour l'instant on le travail sous forme d'une leçon. Q/ Ce n'est pas introduit dans les dictées pour l'instant ? Non, non parce que pour l'instant c'est trop difficile.	
Q/ Par rapport à la rédaction, vous avez une façon de procéder particulière ? Pas vraiment j'ai une programmation sur l'année, je leur fais sauter des lignes, écrire au crayon à papier. Ici on a ce qu'on appelle **un « ortho-dico », c'est un petit fichier d'orthographe, ou c'est beaucoup plus un fichier qu'un dictionnaire où il y les mots à utiliser pour faire des phrases simples.** Q/ Il a été fait au niveau de l'école **Il a été fait au niveau de l'école mais en fait au niveau de la circonscription je crois. Je crois que c'était un projet**, je sais pas je n'étais pas là Q/ Et tout le monde s'en sert ? Oui, le but c'est que cela suive l'enfant du CP jusqu'au CM2 avec la déduction d'une évolution avec le fait qu'au CP ils mettent une majuscule et un point, qu'est ce qu'il a d'autres, il y a les accords, les homonymes, Q/ C'est à la fois une progression et une banque de mots ? Oui, c'est ça. Ce sont des mots pour qu'ils puissent aussi se corriger. Par exemple si on met M dans la marge, cela veut dire qu'il faut qu'il se corrige que c'est une majuscule. Q/ Il y a un code de correction commun ? Oui voilà	Rédaction : outil de l'IEN
Q/ Sur ce qui vous a fait évoluer, puisque cela fait 5, 6 ans que vous étiez enseignante, qu'est-ce qui vous a fait le plus changer vos pratiques ? Je pense que c'est les élèves. Oui c'est **leurs réactions par rapport au travail qu'on mène.** Q/ Vous ne vous dites pas que c'est eux qui comprennent pas ce que vous proposez ? Non, je pense que cela vient plutôt de l'accroche du début, de ce qui les as motivés. Q/ Donc quand cela ne marche pas très bien, vous vous questionnez par rapport à ce qu'ils vous renvoient ? Oui c'est comme ça, par exemple comment intégrer la multiplication, **si ce n'est pas passé, il faut que je fasse autrement.**	Changement : levier : les élèves
Q/ Par rapport au travail d'équipe, comment il fonctionne ? A quoi il vous sert vous ? Le travail d'équipe m'a permis de mettre plein de choses en place cette année, par rapport aux démarches et tout cela, Q/ Vous vous êtes appuyé sur ce que les collègues de CE1 faisaient déjà en prenant ce niveau de classe. Oui c'est cela, **j'ai essaie de reprendre ce qui avait bien marché avec elle, aussi pas que des collègues de CE1, comme on est beaucoup en récréation avec les CP, on travaille beaucoup avec les CP. Et puis je**	Travail d'équipe

m'appuie aussi sur ce que j'avais vu au CM2. C'est les autres qui racontent ce qu'ils font. Q/ Vous en parlez quand avec les autres enseignantes ? Mise à part **pendant les récréations, des moments le midi,** Q/ Les réunions institutionnelles sont sur quoi ? Plus des trucs généraux qui nous aide, par exemple la sécurité à l'école. Des thèmes hors de la classe. On fait un projet avec un collègue aussi, là on va se voir pour travailler ensemble et on va faire rencontrer nos classes. Q/ Vous parlez de ce que vous faites, vous vous posez des questions ? Oui on peut demander, des collègues vont dire **s'ils ont du matériel ou pas**, c'est en parlant qu'on s'aperçoit qu'il y a du matériel. Pour la lecture de l'heure, de l'horloge, en arrivant je ne savais pas qu'il y avait des horloges.	
Q/ Par rapport aux animations pédagogiques, vous trouvez cela utile, pas très utile ? Ça dépend, sur deux ans d'animation des fois, il y a de bonnes idées mais **c'est souvent un peu long, on attend** Q/ Vous trouvez que vous êtes très passive ? Oui c'est cela. Q/ Vous avez modifié des choses dans votre classe suite à des animations ? Oui des fois, quand il y a des bonnes idées, on les teste. Par exemple, **pour l'anglais, l'année dernière, on nous a donnée beaucoup de documents, de site et donc après on peut aller chercher.** Q/ Des fois vous trouvez que c'est un peu long ? Oui quand même, par rapport à ce qu'on apprend. Q/ Qu'est ce qu'il faudrait pour vous pour que cela soit plus efficient ? **Je pense qu'il faudrait qu'on puisse vraiment intervenir et faire comme les élèves car là c'est plus magistral qu'autre chose.** Q/ Vous trouvez que vous n'êtes pas assez actif dans les propositions de formation ? Oui c'est ça. Q/ Qu'est-ce que vous voudriez y faire ? Plus manipuler, se mettre à la place des élèves, Q/ Pas forcément qu'on vous donne des outils mais qu'on vous les fasse vivre ? Oui c'est cela, l'année dernière en anglais, ce n'était pas mal. Q/ Qu'est ce qui n'était pas mal dans cette formation ? Par ce qu'on avait eu **des références de sites internet,** on avait eu un livre que je ne connaissais pas avec plusieurs pistes. **Chacun avait du matériel en couleur en plus, avec des petites fiches cartonnées,** Q/ Et vous êtes reparti avec ces petites fiches cartonnées ? Oui, je les ai réutilisés dans les classe, et je crois que la directrice, elle avait filmé l'intervention de la dame et comme cela on pouvait la revoir. Q/ Cela a modifié votre façon d'enseigner l'anglais ? Bah, là par exemple, je m'en suis servi les fruits et les légumes, il y avait tout un matériel avec un livre avec des chants et comment faire intégrer le vocabulaire.	Animations pédagogiques
Q/ Par rapport aux inspections, je ne sais pas si vous avez été inspectée il y … C'était en 2012 je crois. Q/ Cela vous a servi à quelque chose l'inspection ? Ba oui **un petit peu**, à savoir ou j'en été au niveau de l'enseignement dès le départ, **savoir si ce que je faisais c'était vraiment de l'enseignement** Q/ Un retour sur ce que vous faisiez ? Oui, oui revoir tout, sur les affichages si c'est vraiment ce qu'il fallait faire, les cahiers, …cela m'a permis dès le départ si ça allait. Q/ La préparation de l'inspection vous a obligé à faire plus que d'habitude ?	inspection

Peut-être, les cahiers je les corrige normalement, **mais là j'ai corrigé 20 fois le même cahier pour être sûr qu'il n'y est pas d'erreur.** Q/ Dans la préparation de la classe ? Ah oui oui, l'année dernière, il ne voulait voir que des sciences donc mais après pour préparer**, j'avais appelé ma belle-mère qui est aussi enseignante pour lui demander son avis**, sur les sciences que j'allais préparées. Q/ Sur le fait que ces séances-là ont été mieux préparées, est ce que cela vous a servi à quelque chose ou cela a été ponctuel pour l'inspection Après ce qui a servi c'est du côté avec mon collègue et ça m'a servi une année après je les ai réinvestis comme j'avais le même niveau que ça tombait dans la progression. Q/ C'était très local sur cette séance là ? Oui car l'inspecteur m'avait donné des pistes, qu'en sciences, sur ces séances-là. Je sais que la **directrice était venue dans la classe la veille pour voir s'il y avait tous les affichages obligatoires et puis voilà on vérifie, si notre salle est bien rangée.**	
Q/ Si vous deviez identifier une ressource principale que vous devriez identifier pour apprendre des choses ? **Cela serait internet,** car sur internet parce que il y a beaucoup de leçons, des exercices, de forums où on peut partager Q/ vous trouvez quoi sur les forums ? Plutôt des avis avec des fois bonnes idées dans des progressions auquel je n'aurais pas pensé et des fois des forums qui disent, je sais pas c'est le 1er avril je vais faire telle chose et il y a un lien pour le faire, **ça me donne des idées auxquelles je n'aurais pas pensé.** Q/ Au niveau des idées, de mise en œuvre ? Oui de mise en œuvre, mais aussi par exemple pour l'art visuel, pour le 1er avril, il mettait un lien pour faire un travail sur les poissons avec les maths et ça j'avais bien aimé. Q/ Pourquoi ? Par ce que cela tombait pile le 1er avril, donc je n'avais même pas pensé faire quelque chose en lien et j'avais bien aimé car c'était de l'arts visuels, ça change un peu.	Levier le plus important

Entretien 3 : E3, cycle 2, école Lurçat, circonscription BM

Q/Vous enseignez depuis combien de temps, dans quelle classe ? - Plutôt du cycle 3, maitre sup et là avec des maitres de cycle 2 et là un CP/ CM2. **Une 1ère fois des CP**	contexte
Q/ comment vous enseignez l'orthographe ? Je fais des dictées de mots, de syllabes, reconnaissances de mots. Je ne fais pas les cartes éclairs cela prend plus de temps que ce que je peux disposer. Mais au début, c'est les syllabes, reconnaissances des étiquettes, les télé-étiquettes qu'on colle : au début c'était des syllabes, des mots à coller avec des étiquettes et donc maintenant presque tous les jours je leur donne trois mots à apprendre. J'ai oublié : la phase des mots outils : « le, la-les » qu'ils ont appris avant. Là, je rajoute tous les jours, j'ajoute 3 mots. Tous les jours je leur donne une phrase à partir de ces trois mots-là qui intègre aussi les mots outils qu'on avait déjà appris avant. Si par hasard il y a un mot compliqué alors je le donne. Et donc après, je corrige tout de suite, car ils sont que 8 les CP. Donc je ramasse les cahiers et on fait la correction collective au tableau après. Généralement, ils aiment bien passer au tableau donc je les envoie, ensuite je réécris avec l'écriture de la maitresse pour qu'ils puissent corriger. Avec les CM2 : on a un programme à suivre c'est différent. **On part d'une leçon de découverte classique** : comment écrire les différentes façons de tout. Donc je peux partir d'une analyse de phrase, ou de groupes nominaux. Ensuite on extrait la leçon puis je donne la leçon et des exercices d'application. En ce qui concerne les dictées, **je fais différentes sortes de dictées** tous les mercredis. Je peux faire une dictée négociée, où donc là, ils sont par deux, ils travaillent sur une dictée à deux. Ensuite, ils corrigent, généralement c'est une dictée corsée que je donne négociée. Je dictée, ils écrivent à deux. Ils se débrouillent : parfois il y en a un qui écrit la moitié et puis l'autre, l'autre moitié, ou c'est un qui écrit tout mais ce qui est intéressant c'est l'analyse des deux enfants, la confrontation des deux enfants, de justification « on met un S là, etc… » sachant qu'ils ont le droit à tous leurs outils : **l'ortho-dico,** c'est un recueil lexical et des règles de l'orthographe, le dictionnaire, le vocabulaire, de son. Ils peuvent tout prendre. Ce qui est intéressant, c'est l'analyse et la négociation. Q/Donc ils doivent l'écrire à deux mains et ensuite, Ils se corrigent sur le brouillon et ensuite ils la réécrivent chacun sur son cahier. Ils recopient chacun la même dictée qu'ils ont corrigée ensemble. Il y a aussi la dictée traditionnelle que je fais aussi, il y a aussi l'autodictée un peu plus rarement et **la dictée sans erreur**, je la garde pour deux élèves en difficulté. La dictée sans erreur, c'est en fait, je leur donne la dictée et ils écrivent derrière sans erreur. Là, c'est un moyen de mémorisation orthographique. En effet, ils sont obligés de tourner, de mémoriser et d'écrire. Q/ Vous ne leur dictez pas ? Je dicte, si un mot, un accord qui leur pose problème, ils tournent, regardent. Ils sont censés l'indiquer. Parfois, ils ne le font pas tout le temps car ils ont envie de faire plaisir à la maitresse comme quoi ils ne font pas beaucoup de fautes.	Orthographe
Q/ comment vous avez connu ces différentes dictées comme la dictée négociée ?	orthographe

Non, il me semble … non **la dictée négociée c'est le marathon orthographique et la dictée sans erreur c'est monsieur G.** Il n'y avait pas la dictée sans erreur dans le marathon orthographique. Et après j'ai fait des recherches plus approfondies dessus. Car **le marathon orthographique, j'avais abandonné en court car c'était trop lourd**. Mais, j'avais **retenu la dictée négociée et j'avais fait des recherches dessus et j'avais gardé le système**. Q/ Quelles dictées vous faites le plus ? **Je fais plus de dictées traditionnelles.** Q/ dans ce cas, vous dictez et corrigez ? Je corrige d'abord moi et le lendemain et on fait une correction collective. J'envoie les élèves écrire une phrase chacun au tableau et on analyse les erreurs. On parfois, c'est moi qui écrit en laissant des erreurs intéressantes que j'ai pu voir pour les analyser ensemble.	
Q/ Il n'y a pas de manuel de maths, il n'y a que des fichiers ? Vous prenez des pages de fichiers des fois ? Non, je ne photocopie pas les fichiers. **Je mélange les différentes ressources que j'ai.** **Il faut tomber sur le bon fichier, qui soit entièrement compatible avec notre pédagogie, car moi je trouve que cela nous bride. Je préfère piocher.**	fichier
Q/ Il y a une chose que vous avez changé dans votre façon de faire classe, dans les contenus d'enseignement ? Oui, **la manière de différencier**. Car au début la façon dont je travaillais de façon différentielle, je proposais un exercice et un exercice, assez différents d'un enfant à l'autre. **Mais au bout d'un moment, je me suis aperçue que je ne prenais pas en compte les enfants qui travaillaient vite.** Et je pensais que lorsqu'on différenciait on ne pensait qu'aux élèves en difficultés. J'ai changé, j'applique cela en grammaire et en conjugaison et un peu en calcul, en numération mais plus en grammaire et en conjugaison où j'ai préparé des fiches. Déjà en début d'année, je donne toutes les leçons à coller dès le début avant que je fasse la leçon. En septembre, ils ont tout. Puis je leur donne des fiches comportant entre 8 et 12 exercices sur la notion qu'on travaille du plus facile au plus compliqué. Chaque enfant travaille à son rythme. Quand je dis grammaire, ils sortent leurs fiches et il y en a qui font un exercice, il y en a qui en font deux, et voilà. A la fin de la fiche, je regarde la progression de l'enfant. Si tous les exercices sont bien, très bien c'est bon tu peux passer les évaluations même si un tel et un tel n'a pas fini sa fiche. En fait, je permets aux enfants qui travaillent vite, d'avancer, ceux qui sont plus lents vous prendre un peu plus de temps, ensuite, je peux, il y en des enfants qui me demande d'en faire à la maison, on peut donner un exercice à la maison. Je peux alléger une consigne, tous les exercices, sont à faire sur le cahier, je peux lui dire, « ça tu peux le faire sur la fiche ». Voilà c'est une fiche qui me permet de moduler et de prendre en compte tous les enfants pas seulement les élèves en difficulté. Q/ Et vous pendant qu'ils font leurs exercices, qu'est-ce que vous faites ? Ça permet d'avoir l'autonomie des élèves. Quand, ils voient le planning de la journée, quand ils voient numération, grammaire, ils savent que quand ils ont terminé numération, ils peuvent commencer tout seul grammaire. Quand ils ont un problème, ils viennent me voir. Q/ Avant vous ne procédiez pas comme cela ? **Non, je me suis un peu renseigné sur la pédagogie institutionnelle mais je n'ai pas aimé c'est trop, il faut une organisation terrible. Cela m'a inspirée mais j'ai trouvé cela trop contraignant.** Je me voyais pas faire un suivi individuel, je n'ai pas réussi à me projeter dedans. J'ai une amie qui a essayé de me convaincre mais je ne me voyais pas dedans. Ça demande une organisation que je n'ai pas. J'ai besoin que les enfants m'aident à enseigner les choses, il faut qu'ils aient de l'autonomie, **cela ne correspondait pas à ma façon de faire classe.**	Changement de pratique

J'ai essayé je me suis intéressée, je me suis rendu compte que ce n'était pas pour moi. Q/ Qu'est-ce qui vous a amené à modifier votre façon de différencier ? **C'est de constater que certains enfants qui finissaient vite, « maitresse qu'est-ce que je fais maintenant ? » Et cela me chagrinait beaucoup,** car je crois qu'au début de ma carrière, les très bons éléments, je ne leur ai pas donné les moyens de faire plus que cela, que je m'étais dit qu'il fallait faire aujourd'hui. Et voir même dans le programme du niveau. **Maintenant, je peux dépasser un peu le niveau du programme selon les enfants. Mais au début je ne le faisais pas**. Je m'intéressais surtout la masse, les bons qui constituaient la majorité de la classe. Ceux en difficulté, pour lesquels j'avais beaucoup d'attention et puis ceux qui étaient très bon et bien, ils étaient un peu délaissés. Q/Vous vous en êtes rendu compte et cela ne vous convenez pas ? En fait, **un jour une maman m'a dit, mon fils s'ennuie. Et ça c'était un coup de massue**, « quoi, mon fils s'ennuie ? » A non, **alors il a fallu que je trouve des solutions à ça.** Q/Comment vous avez trouvez alors ? C'est un tout, en parlant de pédagogie avec ma collègue qui fait la pédagogie institutionnelle, je voulais savoir comment, elle faisait pour s'occuper des différents niveaux ? Car c'est une masse incroyable, chaque enfant peut avoir un niveau différent. Après, il y a eu une petite coupure avec le maître sup mais c'est partie de là. Pendant les années où j'ai été maître sup, je me suis beaucoup renseignée là-dessus. La différenciation. Q/ Vous vous êtes renseigné en faisant quoi ? **Des lectures, des recherches personnelles**, et ensuite quand j'ai eu mon CE2 après avoir été maitre sup pendant 3 ans, je me l'étais pas encore bien lancée. Mais quand, j'ai eu mon CE2/ CM1 alors là un double niveau et dans chaque niveau, il y avait encore des différences de niveau, alors là, j'ai été obligé de faire autrement. Q/ Donc vous avez fait ce changement par des recherches personnelles ? Oui et **par mes réflexions : « comment je vais faire pour que cela soit pas insurmontable, que cela ne soit pas quelque chose que je ne pourrais pas tenir jusqu'au bout. »** Il fallait que je trouve un moyen, des outils qui me conviennent et qui conviennent aux enfants, pas difficile pas contraignant, efficace. J'ai pris plusieurs étés pour préparer mes fiches, **et voilà je suis assez satisfaite** maintenant de mes fiches mais maintenant, il faudrait que je le fasse sur d'autres matières.	
Q/ Les animations ? Cela dépend de la qualité du professeur qu'on a en face de nous. Donc qu'il arrive à faire vivre son animation, à faire passer le sujet. Moi, j'ai bien aimé une animation en mathématiques en numération, avec un très bon professeur, qui donnait du matériel, on essayait aussi le matériel en animation, c'était vivant, c'était réfléchi. Q/ Vous vous en servez dans votre classe ? Alors pas beaucoup car j'ai souvent des doubles niveaux, donc ce genre de manipulation est compliqué surtout cette année. Donc non Q/ Cela vous a intéressé mais vous ne vous en êtes pas servi en classe ? Non, je n'ai pas pu il aurait fallu, …j'aurai pu avec mes CM1/ CM2 mais bon je sais pas… **Cela m'a intéressé, j'aurai aimé le mettre en place mais je ne l'ai pas fait…** **Une animation sur le calcul mental, j'ai essaie les sites mais cela ne fonctionne pas donc, j'ai pas fait.**	animation
Q/ Le travail d'équipe : quelle place cela a pour vous, comment vous vous en servez ? cela vous apprend des choses ? Oui, on travaille beaucoup en équipe ici quand même. On a des projets en commun. Moi, par exemple, **cela m'oblige à sortir un peu de mon confort, car j'aime faire mes petits trucs tranquilles, du coup dès qu'il y a un**	Travail d'équipe

projet, cela m'oblige à aller vers les autres à faire des choses que je n'ai pas l'habitude de faire. Cela m'ouvre un peu, cela m'oblige. **Car moi je suis timide et réservée et donc tendance à ne pas faire les choses en équipe en groupe, cela me stresse un peu**. Au final, bon.... Q/ C'est une contrainte pour vous ? Oui, contrainte qui est nécessaire, **pour des projets avec l'équipe. Pour le quotidien, on travaille plutôt en binôme de classe, par classe identique.** Q/ Vous travaillez en **binôme** cela vous aide dans le travail de classe ? On le fait un peu, on devrait le faire plus, mais, **on travaille sur les progressions en commun.** Si on a des projets en commun, on les met sur le papier déjà. Donc par exemple avec la classe de monsieur X on a le projet classe de mer, donc en géographie, en sciences, on a calé la progression pour faire les mêmes choses. On met l'art visuel en commun. Lorsqu'on trouve **quelques choses d'intéressant on le met en commun avec l'autre ; échange de documents.** Le projet vélo, on prend les deux classes ensemble.	
Q/ par rapport à l'inspection ? cela vous a servi à quelque chose ? Avant avec la paperasse qu'on nous demande : les fiches de prep, et tout. Nous, **on en fait plus des fiches de prép, mais quand on est inspecté, on est obligé d'en faire, donc cela demande plus de travail,** d'organisation. Par exemple, il faut être plus rigoureux sur les affichages, cette année, j'ai du retard dans les affichages, pour les inspections, pas de retard. **Il faut que tout soit fait et impeccable.** J'ai été inspecté en 2006 et en 2011. Bon la dernière fois en 2011, je n'étais pas tout à fait moi-même, c'était en début d'année, j'avais, moins de préparation, donc moins de fiches de préparation à présenter, moins d'affichage, voilà, c'était**… Je stresse** car il faut penser à tout, il faut que tout soit bien carré, moi je sais que je ne suis pas ordonnée pour ranger la classe. On se passe les trucs que l'inspecteur, il dit ; les cahiers d'entrainement. Lorsque la collègue **a été inspecté, par rapport au truc des crayons, elle nous a dit. Alors, cette année cela m'a fait un peu bizarre de commencer sans crayon, alors, j'ai commencé un peu au crayon et je suis passée plus vite au stylo et j'ai vu que ce n'était pas la catastrophe finalement**. Donc voilà **on se passe les conseils.**	inspection
Vous avez des critères pour trier ce que vous allez prendre où pas dans vos ressources ? **Il faut que cela soit faisable, pas trop contraignant, un critère de faisabilité.**	Critère de choix des ressources

Entretien 4 : E4, cycle 2, école Lurçat, circonscription BM.

Q/Vous enseignez depuis combien de temps, dans quelle classe ? - **Environ 8 ans,** CE2, j'ai fait maitre supplémentaire, du CE1. **Surtout du cycle 2**, le nouveau cycle 2. Jamais du cycle 3. Cette année j'ai un CP	contexte
Q/ L'orthographe Je travaille l'orthographe à travers **les cartes-éclairs,** c'est à dire la reconnaissance globale des mots, ensuite on cherche des mots dans lesquels on peut reconnaître certains sons, on travaille par assimilation et après orthographe à l'ardoise, des dictées régulières, mais à l'ardoise, sur le cahier, dictée à trous. Je multiplie surtout les modalités avec les mêmes mots et petit à petit on augmente la banque de mots. Q/ Vous faites des dictées de mots ? Non en début d'année, dictée de mots et de syllabes et là en ce moment on fait des dictées de phrases avec la réutilisation des mots qu'on a vu en banque outils. Q/ Ils écrivent sur leur ardoise et sur leur cahier ? C'est un peu progressif : d'abord **une reconnaissance visuelle efficace, après à l'ardoise, et après sur le cahier pour des mots qui sont petit à petit plus nombreux….** Q/ Vous corrigez comment ? Sur le cahier, je fais une correction. **Les enfants font une correction en dessous en écrivant les mots en entier.** **Le modèle est au tableau lorsqu'ils doivent corriger.** Un enfant la relit et on voit les points. Là en ce moment on commence le pluriel, on rappelle, on fait la petite flèche qui fait le pluriel. On l'explicite au tableau et ils corrigent après. Q/ Vous avez toujours procédé comme cela ? Avec les Cp, c'est que ma 2e année, là oui j'ai toujours procédé comme cela. Q/ Vous avez trouvé où cette façon de faire ? **Les cartes éclairs, c'est madame Bonnet du RASED,** c'est avec elle, elle me disait d'avoir une reconnaissance visuelle très souvent. Cinq second et on cache. Ça c'est elle qui nous l'a donné. Moi je me suis emparée de cela. Sinon, Ardoise et tout cela, **je ne sais pas d'où cela sort. C'est un peu classique**. Q/ Sur le fait de faire des dictées de mots, des dictées de phrases, tous les CP ne font pas forcément des dictées de phrases ? Dès le début je fais des dictées de phrases, les mots servent à cela toujours les mêmes et on les étoffe, le but d'écrire, c'est de communiquer, mettre une idée donc juste les mots cela ne sert à rien.	Orthographe
Pour les CP, je comptais mettre en place cela pour la rentrée. La dictée sans erreur ? Q/ Vous la connaissez d'où cette dictée sans erreur ? Elle nous est venue d'où ?... **Du marathon orthographique départemental, en participant à cela. Je crois que c'est là la première fois où on l'a vue. Et ensuite monsieur G., l'ancien inspecteur d'ici** Moi j'ai fait le marathon orthographique avec la connexion qui ne marchait pas, après **j'avais pas le bon code, j'ai arrêté**.	Origine de la ressource
Q/ Comment vous faites par rapport aux mathématiques ? Vous avez un fichier ? Non, **on fonctionne sans fichier, on pioche à droite, à gauche, sur internet. Voilà, pas mal de manipulation du coup on a construit la progression en début d'année.** Q/ Vous avez un manuel, une ressource que vous suivez plus particulièrement ? Ou plusieurs ? **Il y a quelques sites où on pioche souvent, « Ipotame » on ne pioche pas mal. Quand je travaillais en CP / CE1, j'allais beaucoup sur bullegum mais pour les CP c'est moins bien. Mais du coup j'adapte des trucs que j'ai trouvés pour les CE1 de bullgum que je refais pour les CP.**	Fichiers de maths

Mais sinon, je les fais. Q/ Vous allez surtout sur ces sites là ? Oui, car visuellement c'est assez joli car si c'est moi, c'est moche. Si je veux que les exercices de mots puissent avoir une allure un peu plus chouette, je les prends tout prêt. Sinon parfois je feuillette les fichiers pour aller chercher des idées. Cela m'arrive d'aller voir un petit exercice. Parfois la compétence générale du socle commun cela donne quoi au CP ? Ce n'est pas toujours évident dans les BO, c'est pas toujours explicite, sur une compétence, ça peut se décliner dans plein de chose donc j'utilise pour aller voir. Q/ Vous en avez de prédilection ? Non, j'en ai quelqu'un, je ne sais même pas les titres. **Je regarde le sommaire, sur l'année quelle est la progression proposée quelles sont les exercices et je fais un mélange.** Q/ Vous n'avez pas de manuels de prédilection, vous prenez dans différents endroits et vous faites votre « mélange » ? Oui, c 'est cela. Q/ Pourquoi vous n'utilisez pas les fichiers ? **Parce que cela coute, et on préfère acheter autre chose, le matériel, la colle, les cahiers, tout cela qu'ils n'ont plus au bout de deux mois qu'ils ne renouvellent pas beaucoup. Et le reste du budget, on préfère acheter du matériel pédagogique que des fichiers qui vont aller à la poubelle.** En plus **c'est plus difficile de différencier,** il y a ceux qui sont sur le fichier, l'autre il n'est pas sur le fichier, donc pourquoi il a des feuilles. **Là au moins, tout le monde a des feuilles.** C'est facile de différencier : tu dis, toi tu prends celle-ci, toi tu prends celle-là, et finalement **cela ne stigmatise pas ceux qui ne sont pas sur le fichier**. Là c'est facile on peut différencier dès le début de l'année, cela va très vite d'avoir finalement dès la 2e semaine, des enfants qui ne font pas la même chose. On est obligé car il y en a qui ne savent pas compter jusqu'à vingt, et ben ils savent pas, il faut bien différencier. Par contre, il faut coller les feuilles et ça c'est la galère ! C'est le revers de la médaille. Moi **je ne me projette pas dans le fichier avec tout le monde à la même page en même temps.** **Toute la manipulation, elle n'est pas dans le fichier et donc des feuilles on n'en a pas tant besoin que cela.** Entre la manipulation, l'ardoise, les choses qu'on fait au velda sur les jeux, on en a pas tant besoin que cela de papier. **J'ai toujours fait comme cela**.	
Q/ Il y a une chose que vous avez changé dans votre façon de faire classe, dans les contenus d'enseignement ? Moi par exemple en **grammaire**. J'ai commencé la grammaire de rechercher un peu dans un texte de référence et tout cela. Et après j'ai découvert, entrer dans la grammaire au CE1 de chez Retz, et qui fonctionne avec des colliers, des fabrications de matériel. Il y a aussi un texte, qui peut servir de référence au départ pour en déduire la règle mais **cela m'a changé la façon de faire la grammaire.** Car du coup, c'est plus ludique, les enfants circulent dans la classe, enfile leur étiquette, on fait un système de syntagme pour aller changer le groupe nominal changer le verbe. Q/ Vous l'avez changé suite à quoi ? Suite à l'achat du livre, **je l'avais vu recommander sur des sites, bullgum et charivarie à l'école. C'est ces sites-là qui en parlait et cela m'a donné envie d'essayer.** **Je l'ai acheté perso et je l'ai testé et puis après on l'a acheté avec le budget de l'école pour qu'il en reste un.** Q/ Mais c'est CE1 ? Oui mais je l'adapte. Maintenant que j'ai découvert cela, je sais que je vais faire le début des natures avec le féminin / masculin, **j'adapte.** Les petits	Modification de pratique

bonhommes c'est les mêmes et comme j'ai vu que les collègues de CE1 et CE2 s'en étaient emparées du coup, cela fait une progression avec des repères qui sont les mêmes pour tous les enfants. **Cela m'a tout changé ça** !	
Moi je me suis intéressée au départ de ma carrière à la pédagogie institutionnelle car j'ai fait un stage dans une école qui fonctionne en Freinet, et en arrivant ici avant elle fonctionnait en pédagogie institutionnelle. **Du coup je me suis renseignée**, j'ai été le dimanche faire les champignons, les moments de discussions, et puis finalement, je ne me suis pas trop emparée de cela. **C'était trop de chose. J'ai gardé la monnaie intérieure qui est inspirée de cela**. Q/ Vous n'aimez pas prendre tout prêt ? Vous préférez vous inspirez de plusieurs sources ? Cela dépend, **car le Retz, moi je l'ai aimé pour cela au départ**, j'avais quelque chose de…un outil efficace, que j'ai testé et **qui ne m'obligeait plus à me prendre la tête**. Maintenant, je l'ai adapté pour mes CP **mais le plaisir de la découverte de ce manuel c'est que c'était tout prêt et que c'était super.** En pédagogie institutionnelle, sur la masse du travail au départ pour créer les fiches au départ ; c'est ça qui m'a fait peur. Mais cela m'inspire pour que enfants ne fassent pas tous la même chose en même temps. Cela m'a permis de faire qu'il y en ait un en numération et un en lecture. Ils ne feront pas la même chose en même temps du coup et cela m'arrange de faire comme cela. Cette pédagogie m'a permis de ne pas faire la même chose en même temps en rang d'oignon au même rythme, **cela m'a permis d'oser faire comme cela**. On peut enseigner comme cela, ce n'est pas un problème, au contraire. Cela va me libérer un temps pour faire de la remédiation avec un groupe, ou remanipuler car ils en ont besoin, et pendant que les autres font autre chose.	Changement de pratique Pédagogie institutionnelle
Moi quand j'étais maitre supplémentaire, de voir les autres collègues cela m'a bien aidé. Quand je travaillais avec des collègues de CP et CE1 en **co-interventions, on voyait d'autres pratiques « ah, tiens du fait cela comme cela, ah tiens tel support »** Je l'ai fait une seule année mais **j'ai emmagasiné des idées de travail.** Q/ Et vous vous en resservez ? Oui, oui, plein de choses que j'ai vu de mes anciennes collègues de CP qui sont parties maintenant, je pense aux mathématiques, avec ? et ses petits cubes, et voilà. Moi je faisais le travail en demi-groupe, donc je réutilisais et au départ je faisais ce qu'elle m'avait demandé. Après, j'ai réutilisé pas mal de chose que j'ai vu en étant maitre sup.	Changement de pratique : maitre sup.
Q/ Par rapport aux animations pédagogiques ? qu'est-ce que cela vous apporte ? Cela dépend lesquelles. En anglais, celle qu'on avait fait avec le CPC sur lire avec des albums en anglais, je l'ai réutilisé dans ma classe directement. Cela dépend des années. Q/ Qu'est ce qui fait la différence ? Déjà, **quand on a du matériel concret**. Mais sur clé USB on avait tout : les feuilles et tout et on pouvait faire le jeu car c'était prête, j'ai tout ce qu'il faut, j'ai plus qu'à découper et à coller donc je vais le faire. Cela enclenche pour fabriquer d'autres matériels, chercher sur internet quelle chose qui ressemble, Q/ cela a modifié votre façon de travailler l'anglais ? Oui car **avant, je ne faisais pas du tout** à partir d'album. Donc oui, cela ne m'était pas venu à l'idée. Après quand on est sensibilisé, on voit d'autres choses. Cela venait d'une animation au départ. **Quand il y a trop de théorie, ce n'est pas bien**. C'est obligé qu'il y est de la théorie mais c'est quand, il y en a trop. Voilà on se passe des livres mais si c'est que de la théorie on finit par ne pas le faire dans sa classe. **On met pas en pratique de façon aussi visible même si cela aide à réfléchir**, **on ne le**	Animation pédagogique

met pas de façon aussi visible dans notre classe que lorsqu'on repart avec du matériel, une façon de faire les choses, bah là on le teste tout de suite vraiment. Par exemple, le calcul mental par magistère, le fait que là-haut ; cela ne fonctionne pas, les ordinateurs, les sites qu'on nous a indiquez, j'ai vu des choses intéressantes mais j'ai pas mis en place dans ma classe. **Le transfert dans la classe doit être facile au début au moins pour mettre le pied à l'étrier**.	
Q/ Le travail d'équipe : quelle place cela a pour vous, comment vous vous en servez ? cela vous apprend des choses ? Cela dépend, car nous les 2 CP on a une organisation pour le travail de calcul mental, ce n'est pas un travail d'équipe mais une organisation. **Par contre pour le DEL, là on a un travail en commun car on définit les objectifs de travail ensemble en amont ensemble, le nombre de séances, la répartition des enfants dans les groupes de besoin**. Ce travail là c'est un vrai travail d'équipe mais après chacun le mène comme il le souhaite dans son groupe. **Mais tout le travail de préparation, on le fait en commun. Avec Rachelle, on fait les progressions en amont, un échange de document. Des fois, elle construit sa séquence et des fois c'est moi et on se donne.** Comme on récupère des fois les 8 élèves de CP de la classe de CP/CM2, la moitié dans les deux classes donc il faut qu'on ait fait la même chose. Et donc à suivre, c'est compliqué, on n'est pas dans un carcan mais on peut se permettre une séance de décalage mais pas plus sinon ils sont perdus. Q/ Vous faites toutes les séances alignées avec votre collègue ? Pour tout ce qui concerne la découverte du monde oui, en EPS aussi. Là on a fait en même temps. En calcul mental on essaie de faire la même chose. Q/ Vous trouvez cela contraignant ? **Franchement, c'est contraignant mais je n'ai jamais fait autant de calcul mental. Car souvent les 15 mn dans l'emploi du temps qui ont tendance à sauter, bon bah là non.** On fait les 15/ 20 mn de façon systématique tous les jours. **Du coup, en fait cette contrainte devient bénéfique** et même, moi j'ai tendance à étirer les séances, à refaire un exo, là j'ai encore tant d'élèves qui ne savent pas trop, ... Alors que Rachelle, si on a dit tant de séances, elle fait tant de séances et elle avance. Donc on va se mettre d'accord pour ajouter un autre créneau, un petit truc qu'on a besoin, **mais on se tient plus au calendrier**. **Donc pour moi c'est plutôt bien cela m'apporte une rigueur dans la temporalité que sinon je n'ai pas. Cela m'oblige car elle me « dit prend sur un autre moment parce que moi, j'avance », alors je dis « ah bah non, moi aussi j'avance »** La méthode de lecture, comme c'est mon 2e CP, on a pris une qui était déjà sur l'école. **Moi j'ai fait une année avec une collègue qui était déjà là et qui m'a donné la méthode qui était déjà en place** inspiré de Ribambelle avec un renforcement syllabique au milieu et un travail de phonologie un peu plus poussé que ce qu'on trouve. **Donc je me suis mis dans les pattes de ce qu'il se faisait avant, pour bah pour ne pas être trop perdu. Cette année, c'est moi qui aie transmis aux filles de CP. Mais par contre l'année prochaine on va changer avec les changements de programmes et avec ce qu'on a lu sur le développement de la lecture sur le nombre de sons à acquérir sur les 9 premières semaines. On était trop lent donc on va refaire.** On s'est aperçu que cela n'allait pas Là, c'est dans l'observatoire des pratiques de lecture, **je ne sais plus exactement le titre de cette conférence, mais du coup on a regardé sur internet, c'est la directrice qui nous a transmis les informations, en disant qu'en fait, on allait pas assez vite, il faut accélérer le mouvement.** Car nous avec les élèves des grandes sections, on prend beaucoup de temps car ils ne sont pas prêts quand ils arrivent pour avoir ce dont il était nécessaire d'avoir pour commencer. Mais on s'aperçoit qu'on ne va pas	Travail d'équipe

assez vite. Donc là c'est le grand chantier de la fin de l'année. **On est en train de regarder, tout le monde farfouille déjà, de voir si on prend un manuel, mais de toute façon on va refaire des progressions**, qu'on prenne un manuel ou pas de toute façon. Q/Comment vous **recherchez ?** **Observation des manuels reçus par les éditeurs, recherche sur internet, on va demander à madame Bonnet du RASED, je ne sais pas quand on a prévu dans la prochaine concertation,** cela va faire partie d'une au minimum. Cela va changer surtout la progression. Car, on sait qu'on veut un texte, de la phono, de la syllabique. On connaît les ingrédients, sauf que là, si, il faut qu'il est 15 sons dans les 1ères semaines, alors il va falloir faire autrement, c'est évident.	
Q/ par rapport à l'inspection ? cela vous a servi à quelque chose ? Moi j'ai été inspecté l'année dernière. **C'est un peu l'horreur l'inspection**. C'est tellement peu souvent qu'on s'en fait une montagne. **Pour moi c'était nerveusement horrible pour moi.** **Après oui, j'ai pris en compte**, il m'avait dit par exemple, de passer par le crayon pour l'écriture, que cela servait à rien. J'avais déjà lu un peu à droite et à gauche, alors là j'ai dit « allez, hop ». **Je l'avais lu, j'avais entendu un peu cela,** je n'avais pas commencé car je m'étais dit qu'ils allaient être dans un état pas possible et tout cela, et finalement **il est repassé derrière et il m'a convaincu.** Et donc finalement cette année, voilà on n'a pas pris le crayon du tout on s'est lancé. Après, oui sur l'inspection, c'est surtout des grandes lignes ou de choses sur lesquelles il faut plus appuyer, mais du coup oui, on oriente aussi, enfin moi, **j'ai orienté ma pratique en fonction de ce qu'on m'avait dit. Mais c'était mon 1er CP, donc, de toute façon j'aurais changé des choses.** Q/ Cela a plutôt confirmé des choses ? Oui, **cela n'a pas fait des grands bouleversements par rapport à ce qu'il m'a dit** mais, … plutôt des orientations, là c'est pas assez souligné. Je pense à la production d'écrits que j'avais travaillé depuis le début de l'année, mais, voilà son regard a fait qu'on peut encore en faire plus : « Voilà c'est fait c'est traité mais allez-y encore plus dès le début de l'année, ne pas attendre. » Des choses que j'ai essayé de mettre en place cette année. Q/ C'est une grande angoisse la préparation de l'inspection ? Cela vous donne du travail ? Ah oui cela donne du travail, c'est évident, il faut vendre ce qu'on fait dans la classe. Il faut expliquer, alors qu'en vrai des fois **on sait pas trop pourquoi on fait les choses**. On ne sait pas trop pourquoi on fait les choses comme cela, et pourquoi ? Je ne sais pas **parce que ma collègue elle m'a dit de faire comme cela** ! on sait pas forcément pourquoi, **c'est pas une réponse acceptable mais des fois c'est ça**. Bah voilà la collègue d'avant, elle a dit fait comme cela, moi je fais comme elle et voilà. Et pourquoi… Q/ C'est pendant l'entretien que vous vous dites cela ? Dès le début quand on prépare le rapport de la visite, qu'est-ce que je vais lui dire ? je ne vais pas lui dire j'en sais rien. Donc il y a des questions qu'on prépare mais il y a aussi des choses pendant l'entretien et ça on ne peut pas préparer, prévu. Je trouve qu'il y a un côté « il faut se vendre » Q/ Dans quelle sens ? Mettre en avant les choses qu'on fait avec les élèves, ce qu'on fait avec eux, … **C'est plutôt bénéfique pour les enfants en fait**, sauf si on pette un câble et qu'on fait trop oh là là, oh là là, Mais si, non, la vérification orthographique de chaque date, chaque cahier. **On est plus rigoureux sur les cahiers des élèves, les affichages.** Il y a aussi **le souci du programme** car en règle générale, je prends le temps qu'il faut pour faire les choses selon le groupe classe, et c'est vrai que quand on sait qu'on est inspecté bah, on fait quand même, **mais il y a une forme de**	Inspection

culpabilité, il va voir, que je n'ai pas fait, ça ça ça, il va falloir que j'explique pourquoi. Moi, je me dis c'est peut-être moi, j'ai mal fait du coup, enfin il y a ce truc qui n'est pas hyper épanouissant, c'est plutôt une torture. Q/ Pourquoi c'est une torture ? **Car j'ai l'impression que tout ce que je fais c'est nul, dans l'absolue, comme cela. Donc plus, la date s'approche plus je remets en question, je n'ai pas fait ça…** Q/ Vous doutez beaucoup quand l'inspecteur vient ? C'est cela, car cela va être un regard extérieur. **Quand j'ai la classe,** je doute quand même, car je pose des questions, **le doute, il est plus constructif**, je suis plus sereine. Car **il n'y a pas ce truc, que si je me suis trompée je vais refaire sans jugement hiérarchique**. Finalement, il a été bienveillant, il m'a donné des trucs. Finalement c'était bien et je me suis dit « tu en a fait tout un truc et finalement, … » mais je pense que la prochaine, je m'en ferai tout un monde pareil. Ce qu'on fait quand un de nous est inspecté, on range les dessus d'armoire, on les entasse autre part, et encore il a trouvé qu'il y en avait trop ! ils me l'avaient les collègues ! Q/ car vous saviez qu'il était attentif au rangement de la classe ? Oui en même temps plus on a du matériel, j'ai des trucs des bidules donc cela s'entasse, je savais qu'il allait dire qu'il faut montrer l'exemple, faire un bureau rangé pour qu'eux range leur case. **En vrai, mon bureau, il est pas du tout rangé quand il ne vient pas…** Q/ Vous saviez qu'il était attentif à cela ? Il y a autre chose que vous saviez sur quoi il allait être attentif ? **Ah oui on savait les grands axes. Là la nouvelle inspectrice, on la connaît pas encore trop ses marottes.** On savait qu'il y avait : la sécurité, les trucs de rangement, comme je pense comme tous les inspecteurs, les outils qu'on utilise en production d'écrit. On savait que **monsieur G. était très attentif sur la différenciation, a ce qu'on avait mis en place pour les élèves en difficulté.** On le savait car on l'avait rencontré à plusieurs reprises, on savait qu'il était dans la réflexion sur les maclé et tout cela, donc on savait dans le rapport (préparatoire), il fallait qu'on en parle et que cela soit visible. **Qu'il vienne ou qu'il ne vienne pas, on le fait mais on le rend plus visible surtout.** Q/ Avec la nouvelle inspectrice vous ne savez pas ? comment vous allez savoir ? On va faire les bruits de couloirs des collègues qui vont être inspectés. **Petit à petit, on collecte les informations,** chacun a ses sujets de prédilection, on saura petit à petit.	
Q/ Les 1 ou 2 sources qui vous aident le plus ? **Les collègues en 1er que cela soit la directrice, les collègues du RASED, les collègues de l'école. Je pense que la 1ère ressource, ce sont les collègues. Après il y a internet. Au départ, un site, je cherche un exercice un truc très concret, et finalement, ... on trouve autre chose.**	Ressource 1ères
Par exemple, le chaque jour compte. **J'allais chercher un exercice, et je me suis dit « tiens c'est quoi ce truc » et j'ai été voir, et la collègue dans l'école à qui j'en ai parlé m'a dit « ah, je commence cette année »** et j'ai commencé cette année, c'est un système de numération super et **je me suis lancée cette année et c'est super bien.** C'est un système où on compte les jours d'école et on représente chaque jour d'école avec un objet, et après on multiplie les présentations. Et après on fait des échanges de dizaines, et on fait une fête du 100e jour. On continue à compter quand même mais avec les abaques c'est un rituel dans la classe. **On a trouvé cela sur internet, il y a une collègue qui a commencé et cela a fait boule de neige.** Q/ Pourquoi cette idée vous l'avez gardé, il y en a plein d'idée sur internet ? Car en numération, **je cherchais des choses intéressantes à travailler, et que voilà ce que j'ai lu m'a semblé intéressant : le fait que cela soit progressif, que cela correspondant à ce que j'avais lu sur le nombre au**	Appropriation de ressource : chaque jour compte

cycle 2 en disant qu'il fallait plusieurs représentations du nombre, juste les pièces, ce n'était pas suffisant… **Ça correspondait à ce que je cherchais**. Comme c'est un rituel, c'est aussi ce qu'on cherchait pour faire la liaison GS/CP. J'ai un coin regroupement dans ma classe de CP, on se retrouve on fait l'appel, la date, le chaque jour compte, la météo, le thermomètre, plein de petits ateliers qui changent. Comme cela j'ai gardé un peu du fonctionnement de maternelle.	
Par exemple, **ERMEL, c'est hyper intéressant mais franchement, c'est infaisable dans l'année, ou sinon une dans l'année**… Mais eux, quand on lit, bah tout l'intérêt c'est de proposer des situations de recherche et de les multiplier, mais on a fait un fourmillon c'est bon pour l'année, **c'est trop lourd**. Mais en plus, **il n'y a pas les documents : il faut fabriquer les documents, bien comprendre comment cela va se passer**. C'est trop lourd. **Il faut que la mise en œuvre soit compréhensible, que le matériel soit donné et que cela soit modifiable pour qu'on puisse différencier.** **Si c'est trop fermé, je suis obligée de le refaire, mais c'est vrai c'est mieux. Il faut qu'il y est un côté efficace, il faut déjà réfléchir à toute la journée, comment je vais aider lui, comment, quel groupe, …si en plus il faut fabriquer tout…non, il faut qu'il y est une base. Sinon je ne me lance même pas. Cela peut être un jeu pendant les vacances. Mais pas tout, toute l'année tout le temps, non.** Moi la collection Retz, cela ne m'a pas trop parlé mais souvent ce qu'il propose c'est clair, la trame la façon de faire, il n'y a pas de théorie. Il y a la façon de faire directement.	Appropriation des ressources : ERMEL

Entretien 5 : E5, cycle 2, école M, Circonscription du LP

Q/ Vous êtes en classe de CE1 ? Non CP, c'est ma binôme de la classe que vous avez vue, moi je suis la titulaire de la classe, c'est la 1ère année qu'on travaille en binôme. Q/ vous cela fait combien de temps que vous êtes enseignante ? Cela fait la 13ème année, cela fait 3 ans en CP de suite que je commence à m'installer dans le niveau, avoir mes repères. Cela fait 3 ans dans l'école. Avant j'ai fait plusieurs niveaux, des postes de TRS, donc rien n'était stable. Donc j'étais contente d'arriver dans un seul niveau dans cette école pour me poser et pouvoir approfondir les choses pour ce niveau-là.	contexte
Q/ Au bout de cette 3e année, il y a des choses que vous avez changé ? Oui, il y avait lorsque je suis arrivée une méthode de lecture qui ne nous convenait pas. Donc l'année d'après on a eu la chance de pouvoir nous-mêmes choisir la méthode de lecture ce qui est confortable. J'ai choisi avec ma collègue la nouvelle méthode de lecture. Elle est très différente de celle qu'on avait avant. On avait « Abracadalire » et maintenant, on travaille sur le nouveau « Ribambelle » donc on a vraiment eu un gain. Q/ qu'est ce qui ne vous plaisait pas ? Les supports, ils étaient désuets et les histoires n'accrochaient pas les enfants, il y avait beaucoup trop de travail de mots de façon globale, dans « Ribambelle », les albums sont artificiels certes mais au moins chaque son correspond vraiment à l'album et le son est travaillé de façon très progressive et chaque page de l'album les enfants peuvent la décoder en fonction de ce qu'ils ont vu précédemment. Donc c'est très cohérent au niveau du code et de l'album. Il y a un peu de compréhension, et on le travaille différemment mais il a vraiment été bien pensé les enfants peuvent décoder pratiquement l'intégralité du texte qu'on travaille en classe, ils s'appuient sur ce qu'on a vu avant en classe c'est vraiment cohérent Q/ Cela correspond plus à ce que vous vouliez mettre en place ? Oui, une bonne part de syllabique, de combinatoire, je trouvais cela important, après tout n'est pas parfait mais pour l'instant cela correspond bien. Le support qui va à la maison, je l'aurais pas utilisé de cette façon-là mais il a la pertinence d'exister donc c'est très confortable d'avoir cela, même si j'aurais enlevé certaines choses que je trouve dans les devoirs du soir. Q/ Cela vous l'avez changé la 2ème année ? C'est la 2ème année, le recul n'est pas encore important.	Modification : méthode de lecture
Q/ Il y a des choses dans votre façon de faire classe que vous ne faites plus de la même façon ? Bah, je ne prends pas mal de distance par rapport au guide du maître. Au début j'essayais les séances proposées et puis avec l'expérience et le recul il y a des moments où on appuie plus et des moments qu'on passe un peu à la trappe, j'adapte beaucoup le guide du maitre Q/ Ce que vous passez à la trappe, c'est parce que cela ne vous semble pas pertinent ? Parfois ou trop lourd à mettre en place ; trop d'étiquettes, de manipulation et je sais qu'on va perdre du temps où parfois que cet exercice-là est un peu trop facile par rapport au niveau des élèves car j'ai une classe performante cette année donc j'adapte tous les ans. Mon conjoint me dit « pourquoi tu ne prends pas les choses que tu as faites l'an dernier et tu refais ? Pourquoi tu recommences tout, tout le temps ? » je lui dis : « c'est parce que les élèves changent, les supports je les change un peu », on réadapte tout le temps. Q/ Dans les critères que vous utilisés, il y a : la faisabilité matérielle, la prise en compte des élèves Et puis, les temps de lecture sont parfois un peu longs par rapport au temps de concentration des élèves, donc je raccourcis un peu et de mettre l'accent sur ce qui est vraiment important et ce qui l'est un peu moins de les supprimer. Je gère le temps beaucoup. Q/ Ce souci c'avoir des séances pas trop longues vous l'aviez avant où c'est plutôt une nouvelle préoccupation J'y suis attentive car j'ai une classe qui bouge beaucoup, donc je peux les faire manipuler très facilement, donc il faut quelque chose de très rythmé. L'année dernière, cela me paraissait moins important car ils avaient une capacité d'écoute plus importante. Là, il faut	Modification dans la façon de préparer le classe

que cela soit bref et rythmé. Et puis on perd beaucoup de temps en manipulation : à sortir le matériel, ranger le matériel. Donc si je peux avoir moins de choses qui parasitent la mise en place de la séance, j'essaie de faire au plus efficace. Avec les CP, coller quelque chose sortir l'ardoise, ranger l'ardoise, coller une étiquette découper, cela prend beaucoup de temps. Q/ Cette année ? Non c'est quelque chose au CP qui prend beaucoup de temps. Découper dix étiquettes, il faut prévoir du temps, les boites, ce n'est pas anodin. On ne peut pas en faire à toutes les séances la découpe d'étiquettes. Q/ C'est plutôt une règle de vigilance que vous avez en tête lorsque vous préparez la classe ? Oui, en CP c'est un des aspects majeurs de la réussite de la classe. Le matériel et leur matériel à eux, ça c'est extrêmement parasite pour eux et le temps, gérer le temps et le matériel. Gérer aussi phase individuelle/ phase collective. Q/Dans quel sens ? Passer pas trop de temps en collectif, souvent à l'écrit car les phases collectives cela part dans tous les sens, il faut recentrer. Donc avoir des moments où on recentre sur son travail à soi Q/ C'est une vigilance que vous avez en préparant ? Tout le temps : en maths, en lecture, Q/ Ce que vous utilisez ce sont les guides du maître ? En lecture et en mathématiques. On a choisi de prendre la méthode « CAP maths » donc là aussi on adapte car parfois on trouve que c'est trop long car le jeu proposé a trop de matériel individuel donc on le fait en collectif. On est tout le temps en train de réadapter le support/ le guide du maître. C'est pourquoi on n'arrive jamais à faire la même séance que l'année d'avant. On essaie de trouver, de simplifier d'utiliser d'autres matériels Q/ En réadaptant tout le temps, parfois vous en tirez un enseignement ? Oui, je me le marque sur le guide du maître : ne pas faire comme ça, faire comme ça… les retours d'expérience je me les note pour pouvoir m'en servir après. Q/ Plutôt sur le guide du maître vous notez ? Oui car le support je le garde tout le temps Q/ vous écrivez des annotations ? Oui et sur la fiche de prep de la journée. Q/ Oui mais l'année d'après vous ne retournez pas sur votre cahier journal ? Non mais je sais que je les ai. Je sais que c'est plus efficace de le mettre sur le guide du maitre. Q/ Vous inscrivez les choix avant de faire la séance ou après avoir fait les séances ? Après l'avoir fait. Par exemple, quand la séance n'a pas fonctionné, je l'ai écrit	
Q/ C'est vous qui enseignez l'anglais dans la classe ? En CP, j'ai privilégié les albums comme supports. J'aime bien, j'ai choisi plusieurs albums pour faire une progression de ce que je voulais travailler avec eux. J'ai aussi un support de marionnettes que j'utilise donc il fonctionne très bien et il est très bien apprécié. Après à côté de cela, j'ai fait des études d'anglais à l'université, donc je suis bien à l'aise en anglais donc cela me facilite bien les interactions avec les enfants. J'avais utilisé aussi un livre de chez Retz que j'avais utilisé une année et qui m'avait donné un peu des trames et maintenant j'utilise ma progression et après je prends soit sur un album, soit avec la marionnette soit avec les flash cartes. Q/ Vous faites votre mélange ? Cuisine interne oui. Grace à mes études, je fais intégralement le cours en anglais, cela les surprend toujours au départ et après on a beaucoup d'interaction, c'est la marionnette qui leur parle, tout de suite on bascule dans un autre univers et cela se passe très bien. Je leur lis des albums en anglais, on écoute beaucoup de chansons, pour travailler l'oreille. C'est une sauce interne, je n'ai pas de manuel.	Anglais
Q/ Au niveau de l'orthographe ? C'est quelque chose où je suis en difficulté pour les CP. Car je manque d'outils pour me dire en orthographe au CP qu'est-ce que je peux faire ? On n'est pas dans le cadre mais, on code les syllabes et je me satisfais lorsqu'ils arrivent à encoder les syllabes de façon phonétique. Sauf qu'il me manque c'est comment les faire progresser au niveau orthographique hormis passer par la copie, ce genre d'exercice. C'est vrai que ce passage orthographique, je ne suis pas encore à l'aise avec.	Orthographe

Q/ La question que vous vous poser c'est quand on bascule sur l'écriture orthographique des mots ? Après, je suis déjà ravie lorsqu'ils arrivent à encoder et après l'orthographe on ne le travaille pas de façon systématique. Cela va être plutôt de façon intuitive aux mots qu'ils recopient dans le fichier. On n'a pas de travail systématique, je compte sur les collègues de CE1 pour le faire. On travaille les mots outils, ils les apprennent par cœur à la maison et ils doivent toujours bien les écrire sous forme de dictée. On les a travaillés en amont : dicter les lettres, les épeler et ensuite dictée pour vérifier.	
Q/ Sur le travail d'équipe, vous travailler sur le même niveau de classe ? sur le cycle l'école ? La collègue de CP/CE1 est vraiment à côté, donc c'est vrai qu'on partage tout. On a choisi les méthodes ensemble et on essaie d'avancer de concert pour avoir une harmonie au niveau du CP que les 2 CP soient cohérents. On fait les mêmes évaluations bien sûr et du coup il y a une harmonisation au niveau du CP qui est très forte. Après on s'est posé des questions pour faire des progressions de cycle mais on a manqué de temps pour les faire au niveau de l'anglais, de la découverte du monde. Dans l'école, il y a des CP/ CE1 très souvent, donc on se posait des questions pour faires des organisations sur deux ans. Q/ Quand vous dites que vous avancez ensemble, comment vous faites ? On communique énormément par mails, quand on se voit, on se dit ce qu'on a fait sur tel exercice, de porte à porte de toute façon Q/ De façon informelle ? Oui car de toute façon, on n'a pas de temps pour poser des concertations vraiment avancées. Nos évaluations, on les construit ensemble : l'une se charge des maths l'autre de la lecture, et après on se les envoie et on se dit « ça, ça va, là on pourrait modifier ». On échange beaucoup par mails. Q/ Vous échangez en amont sur ce que vous allez faire ou après ? Les deux, on s'échange le matériel de « Cap maths », les 2 classes c'est la même chose. Q/ Les concertations institutionnelles, c'est la même chose ? Disons que là c'est des choses pratiques, on est sur les élèves dans les conseils des maîtres, je donne mon avis sur les élèves que j'avais au CP qui sont maintenant en CE1, énormément sur l'organisation de la vie de l'école. Je trouve qu'on manque de temps pour être vraiment sur le travail dans nos classes et sur un niveau. On a énormément d'informations qui viennent dans tous les sens, de concertation à faire sur des tas de sujets qui ne sont pas en lien avec notre classe. Je trouve **que je manque de temps pédagogique**. On n'a pas ce temps pour discuter du pédagogique, sur ce qu'on fait dans la classe. J'ai l'impression qu'on est accablé de choses qui nous parasitent dans notre travail de classe et on n'a pas le temps de réfléchir à nos pratiques de classe. C'est du temps qu'on prend en plus à la maison, dans la voiture, le soir en se couchant, on y pense tout le temps car on n'a pas de vrai temps posé pour dire : là voilà Q/ Dans les conseils des maîtres ? Les conseils de maîtres ça ne suffit pas. On parle de tous les élèves en difficulté, les liens avec les équipes éducatives et du coup ce sont pas des moments où on prépare la classe. On a un peu fait les progressions en conseil des maîtres mais on n'a pas pu aller jusqu'au bout. On a fait une partie, j'ai l'impression qu'on manque de temps et qu'on est toujours en train de courir. Q/ Les temps de concertation existent ? Oui mais **ils ne sont pas ce que j'aimerais qu'ils soient.** Car il y a plein d'autres choses mais moi je voudrais qu'on parle de ce qu'on fait, là où on en est, des progressions, qu'est-ce qu'on a fait, … des moments d'échanges de pratique, d'analyse qu'ils soient faits ailleurs qu'entre deux portes et ailleurs qu'à 23 h le soir.	Travail équipe d'école
Q/ Au sein des animations, vous ne trouvez pas de temps pour cela ? C'est toujours intéressant mais en fait ce qui m'embête beaucoup pendant les animations, c'est qu'on réfléchit, on se remet en question mais ce qu'on aurait besoin c'est un peu des choses pas clé en main mais des choses qui marchent. Par exemple : telle séance de calcul mental, voici vous pouvez faire comme ça, ça ça marche, des choses à mettre en place. Q/ Vous avez du mal à trouver cela en animation ?	Animation

Oui, souvent, on réfléchit, on se remet en question. Il manque toujours ce temps : voilà ça ça marche. C'est vraiment quelque chose… on nous demande toujours de réfléchir à notre pratique ce qu'on fait tout le temps mais on a peu d'aide pour arriver à faire cela, clé en main, je n'aime pas cette expression mais des déroulés de séances qui fonctionnent. C'est pour cela que je trouve que internet essaie de pallier à ce manque-là. Si tout le monde va sur internet, c'est qu'on a se besoin d'avoir des trucs faits et de mutualisation et on en manque. C'est le seul endroit, où on voit tout ce que propose les gens, les gens proposent des choses clés en main. Q/Vous vous en servez d'internet là ? Pas moi car j'ai ce qu'il faut là. Mais quand je n'ai pas ce qu'il faut, c'est mon 1er réflexe : je vais voir sur internet si quelqu'un y a déjà réfléchi. Il faut avoir un regard critique, car il y plein de documents et de séances mais je trouve que c'est le chainon manquant à la formation qu'on a : c'est l'espace de mutualisation où tout le monde propose ce qu'il a fait, essayez-le. Il faut vraiment le retravailler car il faut l'adapter mais comme il y a beaucoup de travail ça simplifie. Il nous manque vraiment ce temps de mutualisation. J'aimerais avoir des temps où je vais dans la classe de personnes, de maitres formateurs et observer des pratiques qui fonctionnent. Et pourtant j'ai 13 ans d'exercice, j'ai du recul ; mais je rêverai de pouvoir assister à plusieurs classes de CP qui fonctionnent, voir des pratiques pour remettre en question ce que je fais, voir d'autres choses qui fonctionnent car tout est toujours perceptible. J'aimerais savoir comment d'autres personnes fonctionnent dans leur classe. Je trouve que cela manque cruellement. Plutôt que d'avoir des animations pédagogiques, j'aimerais aller mettre les pieds dans des classes. Avoir une position réflexive sur ce qu'on fait, de voir la posture différente.	
Q/ Les inspections, quand votre dernière ? En 2012. Q/ Qu'est-ce que vous en avez retenu ? J'avais fait une séance en anglais et la piste que m'avait apporté l'inspecteur c'était intéressant car lui avait une expérience en enseignement de l'anglais c'était intéressant. Ce n'était pas un moment où je me suis sentie jugé, c'est déjà pas mal, c'était constructif. Q/ Vous aviez changé quelque chose avant qu'il vienne ? après ? Avant qu'il vienne, on a envie de montrer le meilleur de soi, de sa classe donc tout le monde se met une pression pour penser tout pour que cela se passe bien. Après on se saisit des pistes qui nous sont données. Mais ça ne m'a pas marqué, Q/ Pourquoi une séance d'anglais ? C'était à l'emploi du temps, c'est ce qu'il avait demandé. J'avais envie de montrer ce qu'on faisait car j'avais l'impression que cela se passait bien. J'étais contente qu'il demande de l'anglais. L'autre séance c'était de l'orthographe, cela s'est moins bien passé mais ce n'était pas grave. Je n'étais pas convaincue en la faisant, après on avait débriefé et cela c'était bien passé.	Inspection
Q/ Vous avez un fichier ? Non pour avoir un peu de liberté dans l'enseignement. On a un manuel, un fichier qu'on peut photocopier si besoin mais on avait envie d'avoir une marge de manœuvre : ça je ne le fais pas, ça je le fais, … je prends dans un autre fichier, c'est plus adapté. Là j'ai envie de mettre l'accent sur ça donc je vais refaire un exercice qui n'est pas dans le fichier. Car l'écueil du fichier c'est que les parents ont l'impression que chaque page doit être faite, etc. Donc on a l'impression que si une page n'est pas faite il faut le faire à la maison, on a pas envie d'avoir à justifier, on avait envie d'avoir cette liberté. Q/ Depuis 3 ans vous n'avez jamais eu de fichier ? Si, si, c'est la première année où on n'a pas de fichier. Les 2 années précédentes, nous avions « Picbille ». Cette année, on est passé sur « Cap maths », car on trouvait qu'il n'y avait pas assez de géométrie dans le « Picbille » et qu'on manipulait pas assez de façon individuelle. Il y a quand même plus de manipulation et donc l'écueil dans lequel on est tombé c'est qu'il y a beaucoup de manipulation individuelle de matériel, préparer 20 cartes par enfants, il y a des choses par raisonnables à faire dans la classe. Donc voilà on ajuste encore. Q/ Vous continuerez sans fichier ? En fait, on n'est pas sans fichier, les enfants n'ont pas le fichier dans leur cartable mais, collées dans le cahier, ils ont des pages du fichier. Q/ Vous suivez le fichier ?	Fichier

Oui, on se donne des petites marges de manœuvre. Si on compare le cahier et le fichier il y a peu de différence. Dans l'intendance, le fichier c'est beaucoup plus facile à utiliser, cela évite de coller, découper, … C'est la 1ère année qu'on fonctionne comme cela, il faut qu'on se l'approprie.	

Entretien 6 : E6, cycle 3, école M, Circonscription du LP

Q/ Ici, on est plutôt en milieu favorisé, même s'il y a un peu de familles du voyage ? Oui globalement. Il y a des situations vraiment défavorisées. Q/ Cela fait combien de temps que vous êtes enseignante ? J'ai passé le concours en 1999. Je suis dans l'école depuis 2007. Q/ Vous n'avez pas toujours fait du CM 1 dans l'école ? Du CE2/ CM1 ; du CM2 et là du CM1	Contexte
Q/ Si on essaie de voir ce que vous avez changé dans votre façon de faire classe, dans le contenu, … Tous les ans, je change beaucoup de choses. Je m'adapte au public et cette année j'ai une classe qui tourne très bien et donc j'ai adapté mes outils et ma façon de travailler. Je suis beaucoup plus dans la recherche. On a besoin aussi de renouveler. J'ai découvert de nouvelles choses, je me forme seule. Je trouve plus mon compte cette année, je suis plus dans la recherche cette année. Q/ Vous adaptez ? Il y avait un besoin d'aller plus loin. Ils étaient déjà dans leur rôle d'élève dès la rentrée, j'en ai aussi beaucoup de l'année dernière donc je les connaissais et je sais que c'est un groupe qui tourne bien et qu'ils peuvent travailler en groupe. Donc je leur donne beaucoup plus de documents de recherche et on construit tous nos outils par rapport à la situation de départ. Les autres années lorsqu'on a des classes qui sont plus faibles, je trouvais que les situations problèmes dès le départ c'était un peu difficile pour eux de voir où on voulait les amener. J'induisais bien plus de choses. Cette année, je leur donne les documents comme ça et je les laisse chercher notamment en sciences, en histoire. Q/ Vous vous appuyez sur l'observation des élèves pour faire ce constat ? Oui, je les connaissais bien et cette année, j'ai un seul niveau, c'est plus facile pour le faire aussi. Q/ Donc vous avez changé dans la façon de travailler ? Oui j'avais peut-être peur de le faire dans une classe de double niveau. Peut-être que je me trompais. Mais j'ai testé cette année. Peut-être qu'après même si je retourne à des classes à double niveau avec des élèves plus faibles, peut-être que cela influencera ma façon de gérer. J'y crois plus, je ne savais peut-être pas l'amener. J'ai sans doute aussi plus de temps pour construire les outils de départ. Q/ Vous vous appuyez sur quoi pour le faire ? Je cherche des documents, des manuels, des outils que j'ai et je les organise. Je tire un texte, une illustration, je les mets en place pour qu'ils cherchent et après j'organise une synthèse et on voit ce qu'on retient. Q/ Sur les documents, c'est vous qui les cherchez. Sur la façon de travailler, vous la connaissiez ? Oui depuis toujours, je sais qu'il faut éviter de donner des leçons toutes faites et qu'il faut construire avec les élèves. Je sais que c'était la bonne démarche, je la faisais sans aller jusqu'au bout. J'induisais trop de choses au départ. Même en mathématiques. J'utilise « Cap maths » j'utilise des situations de recherche. J'ai l'impression que cette année, je suis plus dans ça. Q/ Ce qui est intéressant c'est que là c'est le groupe classe qui a déclenché le changement vers quelque chose que vous connaissiez mais que vous n'osiez pas faire ? Oui c'est ça. Je sais maintenant que si cela ne fonctionne pas, je peux me rattraper, alors qu'avant je n'osais pas. C'est vraiment une classe le CM1 que j'arrive bien à maîtriser donc on se sent moins coincé devant des documents. Il y a quelques années je ne l'aurais pas fait de peur de tomber devant un document une réponse d'élève que je	Modification démarche pédagogique

n'aurais pas su quoi faire, une question à laquelle je n'aurais pas su répondre. Alors qu'aujourd'hui, je suis capable de dire maintenant, oui là je ne sais pas il faudra qu'on cherche. Q/ Il y avait aussi une question de confiance ? Oui exactement. C'est un public agréable, très actif en classe, dynamique, globalement c'est bon. Ils rentrent dans le questionnement, les meilleurs ils se trompent, ceux plus en difficulté rentrent mieux alors. C'est la dynamique de la classe qui a été un appui. Q/L'année prochaine, vous continuerez ? Maintenant que les documents sont faits, pourquoi pas continuer, en différenciant les documents de recherche, si la méthode c'est quelque chose qui ne fonctionne pourquoi pas continuer en adaptant les documents.	
Q/ C'est vous qui faites anglais ? Oui, on partage avec ma collègue. Elle vient le vendredi dans la classe, on en fait chacune. Q/ Vous procédez comment ? Je suis une méthode, Q/ C'est un manuel ? C'est une mallette, avec un CD un guide pédagogique, Q/ Elle était dans l'école cette méthode ? Oui, les collègues l'avaient avant et ça fonctionnait donc je l'ai pris pour faire mes séances et ça fonctionne, les enregistrements sont de bonne qualité. Il y a des jeux, beaucoup, des enregistrements où il faut qu'ils miment, qu'ils se lèvent, ils aiment beaucoup. Et puis il y a des chants avec des gestes, aujourd'hui je rebrassais, et je me suis aperçue que cela fonctionnait bien, le vocabulaire était très bien. J'ai posé des questions, ils ont répondu par des phrases complètes.	Anglais
Q/ En équipement informatique ? Non rien, je vais avoir un fixe récupéré bientôt	informatique
Q/ Le travail avec le collège ? Non rien avec le CM1.	collège
Q/ Sur l'enseignement de l'orthographe ? Comment vous procédez J'ai changé cette année. L'année dernière, j'avais une animation pédagogique très intéressante sur la dictée, la dictée quotidienne et les différentes dictées. Cette année, j'ai donc réorganisé afin que tous les jours, il y ait une petite dictée. Ils prennent cela sous forme de jeu. C'est différent tous les jours. Cela peut être très court, des dictées à trous, des dictées recto-verso… Q/ c'est une méthode ? Non c'est une animation, qu'on avait eu et on nous avait donné différents liens sur des sites de circonscription qui avaient travaillé sur la dictée car il y avait un CPC qui avait mis en lien des documents. C'est la CPC de la circonscription qui nous a donné ces liens. Elle nous a présenté toutes les différentes dictées, elle avait proposé de les mettre en place dans sa classe et en fait cela fonctionne bien. Q/ Le principe c'est une dictée tous les jours ? Je construis le texte à partir des lectures qu'on fait, comme ça le texte ils le connaissent, et je leur fais une petite dictée tous les jours. Donc le mardi, mercredi, jeudi, le vendredi c'est ma collègue, une dictée différentes : une dictée flash, joker, … la dictée négociée. Q/ A chaque fois c'est une forme de dictée différente ? Comment vous les choisissez ? Je cherche selon ce que je veux travailler, en choisissant un temps de la conjugaison, les homophones, sur certains sons et je crée une dictée comme ça. Q/ Vous choisissez la compétence orthographique et après vous choisissez le mode de dictée. Mais comment ? Ça dépend, quand c'est une dictée sur les terminaisons, je vais travailler avec les dictées transformées, quand c'est sur le vocabulaire, je fais une dictée à	Orthographe : dictée quotidienne de différentes formes

trous. La dictée négociée, ils peuvent poser toutes les questions qu'ils veulent sauf comment cela s'écrit. Q/ Quelles questions, ils vous posent ? Des questions intéressantes : est ce que c'est le « un de pain ? » ils cherchent le sujet à plusieurs pour trouver l'accord, ils posent des questions qui ont du sens par rapport à l'orthographe, la grammaire. Q/ Avant vous ne faisiez pas vos dictées comme cela ? Non, je faisais une dictée par semaine, cela restait classique : dictée préparée, d'atelier de réflexion orthographique, je ne m'autorisais pas des petites dictées flash comme ça. Q/ C'est mieux comme ça ? C'est très lourd comme ça tous les jours, quotidiennement, car il faut la corriger donc cela demande beaucoup de temps. Je fais deux semaines/une semaine. Une semaine, je ne fais pas de dictée. Au début je voulais faire toutes les semaines mais cela prenait trop de temps. Q/ Quand vous ne faites pas de dictée, cette semaine-là vous faites quoi ? Grammaire, orthographe, il y a toujours des choses à reprendre en lien avec les dictées, je retravaille les règles de façon plus systématique en fonction des règles qu'on a vues. On revient beaucoup sur les accords, sujet/verbe ; les accords du groupe nominal, les mots invariables.	
Q/ On parlait de travail d'équipe On est très souvent ensemble, on échange le midi, le soir, on a un planning de réunion assez chargé donc on se voit régulièrement. On est tous là après l'école donc si on veut se voir, Q/ Vous travaillez surtout avec des collègues de même cycle ? Oui avec les autres on va parler comme ça, des enfants. Si on veut échanger sur la façon de faire, on reste au sein du cycle. On construit des choses ensemble mais les collègues ont un peu bougé. Les collègues de CE2 sont nouvelles ce sont des T1, l'autre est PES donc des personnes-là à mi-temps donc qui ne sont pas là et qui vont pas rester dans l'école donc c'est un peu moins dynamique cette année, c'est plus difficile de construire cette année. Donc on leur transmet notre façon de faire, Q/ Vous êtes dans une relation débutant à qui on donne des conseils ? Oui on n'échange pas sur nos façons de faire. On pourrait aussi, mais elles n'osent pas. Donc les échanges sont moins importants. Q/ Donc juste avec votre collègue de CM2 ? La collègue est T1 donc on n'est pas dans une période où on échange pour construire. Il y a les nouveaux programmes qui arrivent. On a modifié ensemble, changé des choses. Q/ Qu'est-ce que vous faisiez ? On a toujours eu beaucoup de doubles niveaux, donc on essayait de faire des choses cohérentes sur le cycle et on décloisonnait au maximum et on faisait des échanges de service sur toutes les matières histoire, géographie, science. Q/ Le midi, vous mangez ensemble ? Oui généralement, on parle beaucoup des élèves, on en profite pour parler même avec les collègues de cycle 2, sur les PPRE.	Travail d'équipe de l'école
Q/ vous avez été inspecté il y a longtemps ? En 2013. Q/ Qu'est-ce que vous en diriez ? ça vous a rassuré, modifié des choses ? Je cherche, je n'ai pas d'idée sur la séance, je cherche, elle avait été bienveillante sur ce que j'avais fait en me réconfortant que je savais mener une séance sur un double niveau. Elle avait regardé mes PPRE, elle m'avait posé des questions sur la différenciation. Cela avait été bien mais cela n'avait rien modifié.	Inspection
Q/ Sur les animations ? D'autres formations ? L'année dernière sur le calcul mental c'était très intéressant mais j'avais déjà un fonctionnement qui me convenait et la conseillère m'avait dit que ça allait. Alors qu'en orthographe j'avais une démarche classique alors qu'en calcul mental, j'avais déjà quelque chose qui fonctionnait bien. C'est plus systématique le calcul mental, alors qu'en orthographe cela demande une	Animation

réflexion et on s'aperçoit que le calcul mental les enfants aiment alors que la dictée non c'est plus mal vécu et je n'étais pas satisfaite. Q/ Sur des contenus de formation, parfois il y a des choses parfois des contenus plus difficiles à exploiter ? En sport, j'ai découvert des sports, des activités que je ne pratiquais pas : golf, roller Q/ Dans le plan d'animation, vous arrivez à trouver des choses qui vous conviennent ? Parfois des collègues trouvent qu'il n'y a pas assez de choix ? Oui, les autres années j'ai trouvé des choses. Je n'étais pas forcément convaincue devant l'intitulé, l'année dernière mais pendant l'animation ça avait l'air intéressant donc le contenu était intéressant l'animation nous a présenté des ressources donc tous les collègues ont mis en place car c'était une phase de l'animation ; ça a été un peu le test et donc cette année, je le fais. C'était la démarche de formation qui nous a obligés à essayer et comme ça fonctionne, je peux le mettre dans ma pratique et c'est quelque chose dans la normalité car on a entendu cela aussi à la radio, **sinon je ne me serais peut-être pas permis car une dictée par jour j'aurais pensé que c'était trop.**	

Entretien 7 : E7, cycle 3, école M, circonscription du LP

Je suis en PS car je suis la décharge de la directrice, le lundi, mardi et mercredi matin. Et le vendredi en classe de CM1. Quand j'ai débuté ma carrière j'ai surtout fait du cycle 3, j'en ai fait pendant 7 ans. J'ai commencé dans le département des Alpes Maritimes. Je suis dans le département de la Gironde depuis 2014 : l'an dernier GS, je connais davantage le cycle 3. Ça fait 12 ans que je suis enseignante mais j'ai eu deux congés parentaux : pendant 1 année et l'autre de six mois. J'ai 3 enfants. Q/ Quel milieu dans cette école ? Le milieu de l'école c'est plutôt favorisé, mais il y a de tout car il y a des familles du voyage, c'est une minorité.	Contexte
Q/ qu'est-ce que vous avez changé dans votre pratique **Je me suis vraiment adaptée au rythme des élèves**. Je prends beaucoup plus en compte l'hétérogénéité de la classe par rapport au début de ma carrière. A ce moment j'étais vraiment sur ma fiche de préparation et il fallait que cela se déroule comme c'est écrit sur ma fiche de prep. Là, c'est vraiment la pratique qui m'a aidée à m'adapter parce que je me rends compte que quand je veux transmettre et que derrière les élèves ne sont pas capable de recevoir pour diverses raisons les notions ne passent pas. Donc je me suis vraiment adaptée au rythme des enfants. Bien sûr, il y a les programmes à suivre et tout. Je suis capable de dire aux parents en début d'année que je ne finirai pas le programme mais ce que je vais faire c'est quelque chose qui selon moi sera quelque chose de maitrisé et bien fait et je vais accompagner les enfants dans leur démarche, dans leur apprentissage. Donc ... Q/ vous avez fait ce changement à partir de quand ? Je pense que c'est aussi le fait d'avoir eu des enfants, de les avoir vu grandir, et évoluer et je me rends compte que ... il y a une question de maturité. Par exemple dans la motricité par rapport à la géométrie. Il y a un âge pour tout, les enfants... il y a aussi la prise en compte de l'environnement de l'enfant dans la façon d'appréhender le monde. Je pense que la maturité de l'enfant, de sa place dans le monde fait qu'il va être capable ou non d'appréhender les notions que je fais lui proposer. D'être plus à l'écoute pour trouver des techniques, des parades, de les intéresser et d'aller plus à leur rythme. Q/ Le changement dont vous me parlez c'est dans la façon de faire classe ? Oui c'est plutôt dans la façon de faire classe. Qu'il y est une place plus importante, de leur faire comprendre que l'erreur a toute sa place en classe et qu'il ne fallait pas qu'ils hésitent à revenir vers moi s'ils n'avaient pas compris pour expliquer, remontrer un geste, expliquer une notion, donc je fais des ateliers ludiques que cela soit en maths, Je fais des recherches ludiques pour vraiment les intéresser, c'est quelque chose que je ne faisais pas au début dans ma pratique.	Modification : pédagogique
Q/ Vous enseignez l'anglais ? comment vous travaillez par rapport à l'anglais ? vous avez modifié des choses ? L'anglais j'ai eu la chance si vous voulez d'être en classe avec un intervenant extérieur. Quand elle venait faire classe, j'étais dans la classe et je notais toutes les bonnes méthodes qu'elle utilisait. D'ailleurs, je n'ai pas de méthode en anglais, j'ai toujours cette pratique où je vais faire acquérir du vocabulaire à travers des flash cartes et ensuite, je fais travailler une phrase grammaticale, une notion que je vais leur faire appliquer et après je fais des mémos, je travaille avec du matériel audio, avec ABC, c'est une mallette avec un système de prêt où les enfants peuvent aller écouter le support audio sur internet et suivent l'histoire sur le livre en l'écoutant. J'ai un Ipad aussi ça leur plait beaucoup parce que ce sont des outils qu'ils ont à la maison, où les mots étaient dits en anglais mais pas répéter en français. On ne parle jamais en français en anglais. Q/ Cette mallette comment vous l'avez connue ?	Anglais

C'est moi qui me la suite faite, donc j'ai acheté plein de livre sur Amazon, des livres d'Éric Carl et puis après quand on travaille sur les couleurs, ce sont des livres simples avec un support visuel, les enfants finissent par construire les notions et comprennent les tenants et les aboutissants de l'histoire. Q/ Et là ce n'est pas une méthode d'anglais ABC ? C'est ABC mélodie et donc c'est un site internet, le livre en lui-même coute 15 euros, j'ai investi beaucoup d'argent, ça s'adresse plutôt à des élèves de cM2 car ce sont des petits personnages. C'est en suivant une conférence pédagogique lorsque j'ai passé l'habilitation en 2011. A partir du moment où l'intervenant n'est plus venu et que j'avais une formation en anglais universitaire, j'ai voulu continuer à enseigner l'anglais donc j'ai passé l'habilitation. Donc j'ai suivi une formation et j'ai passé une habilitation en 2011. Lors de cette formation, on nous a présenté ces livres que j'ai été écouter, découvrir. J'ai trouvé cela intéressant. Je les présente en réunion de rentrée aux parents pour qu'ils puissent connaitre.	
Q/ Vous parliez d'un Ipad, vous êtes équipé en matériel informatique ? Non dans cette école n'est pas équipé.	informatique
Q/ J'ai toujours une entrée sur l'orthographe Moi l'orthographe, j'adore ! La dictée du jour, on faisait une dictée tous les jours les élèves et moi. On construisait la dictée du jour sur 4 jours. Il y avait une évaluation sommative le vendredi. Je leur donnais une phrase simple qu'on amplifiait : le groupe nominal, c'était une dictée dialoguée où les enfants notaient un 1er jet après j'envoyais un enfant au tableau et on essaie de voir pourquoi il avait accordé comme ça le GN avec le verbe, on essaie de le déplacer. C'était aussi avec des étiquettes. On faisait de la grammaire de l'orthographe et j'évaluais le vendredi sous forme d'une dictée Q/ C'était la même phrase qui était dictée ? Non, je changeais. L'orthographe lexical c'était le même, les accords pouvaient changer en fonction de ce qu'on avait pu voir dans la semaine. Q/ Tous les jours, il y avait une dictée ? Oui, c'était ritualisé. Je pense qu'il y a des élèves qui m'ont détesté mais après ... non je plaisante mais c'était un exercice difficile pour eux. Pour certains, c'était difficile dans la mémorisation de l'orthographe lexicale. Pour certains enfants c'est difficile de mémoriser des mots. Q/ La phrase c'était la même tous les jours ? J'agrandissais la phrase tous les jours, je la déclinais dans le présent, dans le passé dans le futur, en changeant de personnes. Q/ Et cela vous pensez que cela porte ses fruits ? Ah oui, J'en suis convaincue. Je travaillais dans un milieu défavorisé et pendant des années, j'ai des élèves qui revenaient me montrer leur bulletin et ils étaient hyper contents car ils étaient forts en orthographe, doués en français. J'étais convaincu qu'ils pouvaient y arriver, les enfants, les parents l'étaient aussi. Q/ qu'est-ce qui vous a conduit à faire cette pratique de l'orthographe qui n'est pas classique ? Non ce n'est pas classique on est d'accord, je pense que ce sont des conditions personnelles, c'est la culture et leur permettre de grandir, au collège c'est une autre démarche, ils n'ont pas le temps. Q/ cette façon d'aborder l'orthographe, vous l'avez apprise où ? C'est aussi à travers des conférences pédagogiques, où on a discuté. Q/ Vous avez eu des conférences sur l'orthographe ? Oui, je n'étais pas dans ce département, c 'était aussi en conseil de cycle, on avait discuté, c'était mon dada l'orthographe alors on avait discuté j'avais réussi à convaincre les autres de travailler là-dessus et puis on voyait que c'était vraiment payant. J'avais entrainé des collègues car ceux qui se contentais de la dictée classique le lundi sous forme d'une dictée lexicale et le jeudi sous forme d'une dictée préparée, c'était du par cœur sans rien apprendre sur la façon de réfléchir pourquoi on apprend pourquoi ça s'écrit	Orthographe

comme ça. C'était une vraie réflexion. Ce qui était bien c'est que cela prenait énormément de temps sur la matinée 45 mn, ça me prenait énormément de temps entre midi et deux car je corrigeais mais ils avaient le retour en début d'après-midi ils pouvaient retrouver leur cahier et pour le lendemain ils pouvaient voir. Et ils voyaient l'évolution de leur propre travail. Il y avait une auto-évaluation. Q/ Vous corrigiez le midi ? et eux après Oui, pour retrouver leur faute et je n'avais pas le cahier du jour, j'avais le cahier dictées du jour pour avoir le suivi. Je tapais toute l'orthographe lexicale le soir, ils avaient sur leur cahier toute l'orthographe lexicale tapé et corrigé comme ça il repartait avec les mots sans faute d'un jour sur l'autre.	
Q/ On parlait de travail d'équipe, comment vous pourriez décrire le travail de l'équipe de l'école ? Quand j'étais dans le 06, c'était très lourd, car on travaillait énormément en équipe donc c'était vraiment lourd Q/ Vous travaillez beaucoup tous ensemble ? Oui, sur de gros projets donc c'était très lourd. On ne comptait pas nos heures mais c'était pesant. Ici, il y a un travail d'équipe certes, quand je suis arrivée, il n'y avait pas trop de choses qui étaient faites mais cela commence. On fait du décloisonnement en maternelle, le lundi au lieu de regarder mes élèves dormir, j'ai proposé à mes collègues d'élémentaire, d'animer des chorales. Donc on a fait des groupes de besoins dans chaque classe, les collègues font piloter, les élèves en difficulté passent aussi à la chorale avec moi pour que ça soit divertissant pour les enfants. Q/ Vous faites des décloisonnements mais vous n'avez pas de gros projets comme dans votre autre école ? Le gros projet de l'école c'est la kermesse de l'école. Q/ Sur les apprentissages, ce n'est pas autant ? Non, c'est pas autant, c'est vrai que je me rappelle avoir fait des soirées entières à découper des programmes en géographie disant est ce qu'on fait vraiment un apprentissage spiralaire, un apprentissage linéaire, quelles sont les motivations à faire soit l'un ou soit l'autre. DE fixer la frise chronologie en histoire par exemple, et on avait tout découpé et je trouvais que c'était plus porteur pour les enfants. Q/ Ici, vous avez des progressions en histoire ? En histoire, on découpe les périodes de l'histoire en temps pour chaque classe Q/ donc le niveau de travail d'équipe est de construire des progressions communes ? Oui, mais c'est surtout qu'on n'y arrive pas, on manque de temps. On s'arrêterait sur un programme spiralaire on se laisserait moins déborder par le temps. Q/ Pas d'échanges de service ? Non car je me partage entre les 2 écoles. La mise en route a été très longue dans la classe. Q/Dans l'équipe, il y a une bonne entente, il n'y a pas de rituel, une fois par semaine ou l'équipe se retrouve ? Vous vous retrouvez sur des temps institutionnels mais pas en dehors ? Non rarement, quand j'étais dans le 06 on travaillait des mercredis après-midi entier pour travailler sur des projets. Dans le 06, c'était ritualisé, on se prenait un musée et on construisait des projets sur la sortie et voir tous ce qu'on pouvait faire. C'est plus un travail solitaire ici, je suis convaincu que tout le monde travaille mais ce n'est pas la même dynamique. Mes sources, c'est beaucoup internet, je passe ma vie sur des blogs d'instits qui bossent et je me sers de cela, il y a des gens qui font des choses formidables, et forcément je me base dessus.	Travail d'équipe
Q/ votre dernière inspection ? C'était en 2012. Q/ ça vous a apporté, contribué à modifier des choses	Inspection

Non je ne pense pas. Surtout qu'on a le choix de la séance qu'on présente donc moi j'ai fait une séance en anglais que je maitrisais. L'inspecteur ne m'a rien dit, « c'est très bien » c'est tout. Q/ dans l'échange, après, il ne vous a pas apporté de billes ? Et la préparation de l'inspection ? La préparation de l'inspection, je trouve cela très lourd, remplir des dossiers, envoyer toute la séance que j'allais présenter, tout détailler dans la séquence. Toute la préparation de la séquence, toute mes références. Q/ cela vous a apporté quelque chose de le faire ? Certainement, j'ai réfléchi davantage à la séance que j'ai présentée mais je maitrisais le contenu déjà. Mais, il serait venu en sciences, cela aurait été différent car là j'ai du mal. Q/ Pour vous il faudrait qu'il vienne là où vous avez des difficultés ? Oui car comme il y a un côté d'évaluation dans l'inspection, c'est la facilité, on fait ce qu'on sait faire.	
Q/ Par rapport au plan de formation ? Ah, oui, à chaque fois que je vais dans une conférence pédagogique, j'en sors enrichi toujours. Je trouve plein de bonnes idées. La dernière en date, c'était l'écrit en maternelle et donc c'était une mine d'idées pour moi. Elle nous a donné des billes, j'ai modifié ma pratique. Le lundi j'arrivais avec mon livre et je mettais en pratique ; je racontais l'histoire avant de la lire. Ça permet à l'enfant de rentrer directement dans l'histoire Q/ Ce que vous citez ce sont des choses très en lien avec la pratique de classe ? Oui, comme ça je fais des liens. J'ai lu tous les documents d'accompagnement de la maternelle, c'est une mine de connaissances. Ça m'apporte quelque chose donc ça prend du temps mais ça me sert.	Animation

Entretien 8 : E8, cycle 2, école M, circonscription du LP

Je suis **TRS**, j'ai un mi-temps en maternelle et un mi-temps en CP. Je partage mon temps entre la maternelle et l'élémentaire. Q/ Cela fait combien de temps que vous êtes dans l'enseignement ? Depuis peu car je suis TRS. J'ai démarré, il y a 2 ans. J'étais dans un contexte professionnel différent, j'avais toujours rêvé d'être enseignante et j'avais raté le concours quand j'étais jeune. Du coup j'ai eu l'occasion dans le cadre d'un plan social de proposer mon départ et du coup j'ai pu préparer le concours comme il fallait et rentrer dans l'enseignement. La 1ère année, j'étais contractuelle en préparant le concours, du coup j'ai enseigné pendant l'année de préparation. L'année dernière j'ai fait une année complète en PS et puis cette année, je suis T1. J'ai travaillé 12 ans dans le privé. Q/ C'est donc une 2ème carrière. Comment vous arrivez à trouver vos marques dans ce début de CP ? Il y a plusieurs sources et j'essaie de les varier le plus possible. J'ai bien conscience que je démarre et que je manque d'expérience, c'est un métier qui demande de la réflexion personnelle. Dans les sources, j'essaie de prendre du recul pour faire ma propre idée pour voir comment les utiliser. Ma 1ère source, c'est ma collègue, car j'ai la chance d'être TRS. J'ai quelqu'un qui connaît le CP, le cycle et qui a beaucoup d'idées sur le choix des manuels. Ma 1ère source c'est elle, on discute beaucoup, je n'hésite pas à lui demander sur la mise en œuvre de séance. La 2ème, je travaille beaucoup sur internet : Eduscol, les sites académiques beaucoup de choses après je n'utilise pas tout, mais je m'en inspire. Je vais à CANOPE de Mérignac, j'emprunte des manuels. Les manuels, c'est aussi une source. J'ai gardé en tête les mois de formation, je ressors parfois les notes de mes formations. J'apprécie beaucoup les vidéos. Je regarde beaucoup de vidéos ; L'an dernier, j'étais suivie par une CPC qui m'avait donné un CD avec des vidéos. Q/ Des vidéos de classe ? Ça je trouve vraiment bien. Ça c'est une source qui me manque aujourd'hui c'est de l'observation. Les vidéos ça compensent en partie ce manque, c'est vraiment une source d'inspiration, les gestes professionnels que peut avoir quelqu'un qui exerce ce métier depuis plusieurs années, c'est incomparable par rapport à tout ce qu'on imagine lire même si c'est intéressant. Après j'ai des lectures plus théoriques mais comme ce n'est pas directement utilisable, je les fais pendant les vacances. C'est aussi une source prendre du recul. L'inspecteur que j'ai rencontré l'an dernier qui m'a fait réfléchir sur les compétences à faire développer aux élèves. Q/ Comment vous faites pour mettre cela en place ? **Je suis beaucoup le manuel car je n'ai pas encore un esprit critique**, parfois et maintenant un peu plus qu'au début, je me dis « tiens ça je suis pas sûre », et donc je demande à mon collège et je vais voir sur internet, sur les sites. Par exemple, là j'ai fait dernièrement quelque chose sur le répertoire additif et donc dans « Cap maths » on allait du plus compliqué au plus simple, c'est l'esprit de « Cap maths ». Je trouvais cela compliqué et au vu de la classe en plus, quand on voit certains éléments, on se dit, ils ne vont pas y arriver. Donc j'ai cherché sur internet, j'ai cherché sur des blogs personnels. Et là il y a une instit qui disait, « je travaille sur les répertoires additifs je travaille sur des petits cartons recto-verso de couleurs qui permettent de manipuler les chiffres ». J'ai trouvé cela intéressant, j'ai dit « tiens c'est intéressant », et donc au lieu de faire la séance de découverte, je l'ai remplacée par celle-ci. J'ai de la chance, ça a bien marché. Voilà, le manuel, c'est ma bible, 2ème les conseils de collègues et 3ème je regarde sur des sites personnels qui donnent des idées intéressantes.	Modification/ façon de travail

Q/ Equipement informatique ? Non. J'ai le mien que j'utilise beaucoup et parfois également en classe. Q/ Vous faites l'anglais ? Non Q/ L'orthographe au CP, il n'y en a ? Non plutôt	Informatique/ anglais/ orthographe
Q/ Le travail d'équipe ? Je constate que j'ai peu d'expérience mais j'ai fait six écoles et il y a des différences de fonctionnement. Déjà entre la maternelle et l'élémentaire. J'ai l'impression qu'il y a plus de travail d'équipe car il y a plus de projets d'école car on tourne plus autour des événements de l'année. Noël, ... ; on essaie de se regrouper tous pour avoir la même approche. En élémentaire, j'ai le sentiment, j'ai l'impression, qu'on est plus dans sa classe, par cycle par contre. Par contre les autres on les voit moins. Q/ Dans cette école ? On travaille avec les collègues de CP, on fait les progressions de sport ensemble on fait la même chose, on allait même au gymnase ensemble. Pour le reste on est beaucoup en phase, on se dit ce qu'on fait, on ne fait pas exactement la même chose Q/ Vous avez les mêmes méthodes ? Oui les mêmes. Q/ Les outils des élèves ? En grande partie, on discute car c'est assez lourd en préparation, donc on y gagne, on partage énormément, on partage nos affichages. Q/ Vous échangez de façon informelle où vous préparez la classe ensemble ? Il y a les 2, on prépare la classe ensemble, il y a des moments de réunions spécifiques et on fait cela. On travaille en amont des périodes, de façon plus formalisée : qu'est-ce qu'on va faire, qu'est-ce qu'on va prévoir. Une fois, dans notre classe on est tellement mangé par le quotidien, que là c'est plus informel. Q/ Vous vous concertez plutôt sur le contenu d'une période ? Oui et après dans la préparation de la classe chacun fait tout seul. Mais on échange, par exemple pour les petits cartons, on en a parlé et elle l'a utilisé aussi pour 2 élèves en difficulté. On le fait le midi, le soir, de façon informelle.	Travail d'équipe
Q/ Les animations péda ? On les commence que la semaine prochaine	animation
Q/ L'inspection ? Mais c'était celle de titularisation donc c'était intéressant car cela m'a permis d'avoir des pistes de réflexion, de recul. L'intérêt d'une inspection, c 'est la hauteur qu'on prend, ce qu'on n'a pas le temps de faire surtout quand on débute. Cette hauteur-là m'a fait du bien, j'ai eu des conseils, j'ai été rassurée sur un certain nombre de choses. C'était constructif. Q/ L'enjeu du moment de l'inspection vous a permis d'écouter les conseils ? Je ne sais pas, mais la personne qui m'a inspecté a eu une approche constructive, elle m'a tout de suite rassurée que j'étais titularisée donc le suspens était réglé donc plus facile après. Quand on débute, on est très demandeur de tous les conseils qu'on peut me donner. J'ai pris au sérieux car j'étais stressée avant mais là j'ai envie de réussir, réussir pour la classe, je suis là pour entendre apprendre Q/ Vous êtes suivie par une conseillère pédagogique ? Euh… oui, c'est bien car on a toujours un temps de partage. Après ce qui est compliqué souvent, c'est qu'il y a des constats de faits et des pistes de réflexion données. J'avoue que parfois, j'aurais envie qu'elle me dise « testez cela, hop, hop, hop » Parfois, il nous manque des solutions, on nous demande beaucoup de réfléchir, de se poser des questions, de se remettre en question. Il nous manque très concrètement, ce qui fonctionne bien c'est de faire comme ça, de faire… Q/ C'est sur la nature des conseils ? vous les trouvez trop réflexifs que de mise en œuvre ?	inspection

Oui c'est réfléchissez à ça et moi je voudrais faire ça. J'aurais besoin d'un entretien de solutions pas de conseils. Les conseils de l'inspecteur étaient de la hauteur sur l'organisation de la classe. Pour les conseillers péda, j'attends des choses très concrètes. Et ça ça me manque, on a envie de savoir des choses simples pour aider à la préparation. Des formations, il faut que cela soit pareil, on nous donne des choses qui marchent et non des réflexions.	

Entretien 9 : E9, cycle 3, école M, circonscription du LP

Q/ C'est à la fusion de l'école, tu as fait combien de temps de CM ? 5 ou 8 ans, je ne sais plus.	Présentation école/ M
Q/ Tu as fini en CM ? Donc on va chercher ensemble quelque chose que tu as modifié dans ta façon de faire classe, le contenu de ton enseignement, … Sur le CP ce qui m'a marqué c'est le changement de la méthode de lecture, ça c'est sûr. Je suis arrivée sur une méthode de lecture qui était « Gaffi » et donc je l'ai utilisée car c'était celle qu'il y a avait et il y avait un manuel par élève donc je suis partie de ça. Et à Noel j'ai changé, radicalement modifié. Car c'était un peu dépressif, c'était tellement inintéressant que j'ai changé à Noël. Une fois que j'ai compris le fonctionnement et que j'étais sur des rails, je me suis permis de lâcher. J'ai pris une autre méthode. Q/ C'était quoi qui ne te plaisait pas ? C'était complètement décroché du sens. Il n'y avait aucun sens, un entrainement systématique aux sons, aux syllabes, les correspondances grapho-phonographiques. Celle-ci, c'était sur des rails, mais il n'y avait aucun sens sur l'intérêt d'une lecture, ce qu'on va chercher sur un texte pour, il n'y avait rien du tout. Q/ Et tu as pris quoi après ? Je suis partie sur « Max et Jules » car il y avait un fichier et cela me permettait de finir l'année là-dessus. Je trouvais cela intéressant car il y a avait à la fois des textes plus intéressants que « Gaffi » et en fait il y avait en parallèle le fichier qui me permettait de travailler sur la systématisation des sons donc c'était intéressant. L'année d'après, je suis partie sur 2 méthodes de lecture en parallèle « Ribambelle » car je trouvais leur démarche intéressante sur « à quoi sert de lire, pourquoi on lit les différents types d'écrits ?». Sur 3 semaines et après je suis partie sur une méthode qui s'appelle « Abracadalire » et qui permet d'avoir à la fois des textes et à la fois les exercices systématiques qui permettent d'aider. Quelque chose dans lequel ils se retrouvent. Je décrochais ensuite, je ne faisais pas le dernier, ou les 2 derniers albums d'Abracadalire, je re-décrochais, et je repartais sur « Ribambelle » pour travailler vraiment sur un album. Q/ Tu piochais ce qui t'intéressait dans différentes méthodes ? Oui, c'est cela, une fois qu'on est à l'aise cela permet de changer. Q/ comment tu as fait pour trouver cette méthode ? J'ai cherché sur internet, demandé à l'équipe de circo, à des collègues qui avaient un CP, regardé à la librairie Mollat. Et j'ai fini par faire un mix entre les conseils de l'équipe de circo et mes recherches personnelles.	Modification
Q/ Du coup en CM2 ? J'ai fait pareil sur les maths. On n'a jamais commandé de livre pour les élèves. On était au début sur « Cap maths ». J'ai trouvé cela trop compliqué, je n'arrivais pas à me l'approprier car je trouvais cela tellement dense et comme je ne maitrisais pas le programme, j'arrivais pas ; ce qu'il me convenait comme un peu au départ avec les méthodes de lecture. Et donc soit j'en faisais trop ou pas assez, mais cela ne me convenait pas dans la progression, donc l'année d'après j'ai changé mais je m'en suis très peu servi car je voyais mieux où j'allais et donc je me suis construit des outils. Je me servais uniquement du livre pour les exercices systématiques et c'est moi qui construisais les séances car celles du livre ne me convenaient pas. Q/ Dans la démarche ? Oui, en fait, pour moi ce n'était pas des exercices de découverte, c'était pas des exercices où l'enfant était en situation de réflexion, de recherche. C'était des faux exercices de découverte. Ils sont mieux faits sur « Cap maths » mais la forme, une progression dans « Cap maths » qui ne me convient pas. On fait un exercice de découverte et on part sur autre chose et ils vont revenir et cela ne me va pas, c'est pas assez structuré.	Modification en CM : méthode

Q/ Dans la façon de faire classe tu as modifié des choses ? Oui plein de fois ! En termes de quoi ? Q/De n'importe quoi : façon de travailler avec les élèves organisation classe, … En fait, j'aime beaucoup plus travailler en groupe sur du vrai travail de groupe. Dans ma pratique de classe ce que j'ai fait évoluer c'est ma façon de voir le travail de groupe. Au départ, je plaçais les élèves en ateliers sans les faire travailler en ateliers. Après j'ai compris ce que c'était un vrai travail de groupe. Du coup j'ai tourné les bureaux quand il y en avait besoin et c'était vraiment un travail de réflexion dans le groupe. Avec une restitution en groupe. Q/ Comment tu t'es aperçue que ce n'était pas du travail de groupe ? Je pense que c'est en réunion, conférence pédagogique, en discutant avec des collègues que je me suis rendu compte que cela n'allait pas. Où c'est une conférence pédagogique qui a dérivé sur ce qu'est le travail de groupe et c'est là que j'ai compris et pris ce que j'avais à prendre. Ce n'était pas le thème de la conférence pédagogique mais au détour de cette conférence on a dû parler de cela et je me suis appropriée cela. Je me suis dit à oui c'est ça et j'ai modifié ma façon de faire.	Modification dans le fonctionnement de la classe
Q/ Entre collègue de CM vous travaillez ensemble ? Oui sur certains projets. On a eu la chance d'avoir une collègue à fond sur un projet Comenius, là on a vraiment travaillé avec les collègues de CM mais aussi toute l'école. Sur ce projet-là, et donc on a travaillé 2 ans sur un projet commun. Sur les collègues c'était plutôt pour travailler sur les programmations, les progressions, d'harmoniser sur les outils qu'on utilisait, en termes d'évaluation d'outils. Oui on travaillait ensemble. Q/ Pas dans les préparations de classe ? Non, mais on mange ensemble donc on parle souvent de ce qu'on fait en classe, comment, il y a une collègue qui fait un projet si j'étais dans le même niveau, je l'aurais fait avec elle. La même chose en classe. Q/ Pas d'échange de service ? Si en anglais car je ne peux pas et donc on le faisait en anglais et en sciences.	Travail d'équipe
Q/ Par rapport à l'orthographe qu'est-ce que tu utilisais ? Alors, en fait je travaillais sur des dictées que je sais pas comment on les appelle mais je me suis vite rendu compte que la dictée en tant que telle ne servait à rien sinon à valider des incompétences donc cela n'apportait pas grand-chose et, en fait, j'ai travaillé sur quelque chose de plus systématique mais beaucoup plus ciblé. Par exemple, lorsqu'on travaillait une phrase par jour avec un réinvestissement avec ce qu'on avait vu la veille et à la fin de semaine, il devait revoir tout. En fait, je leur dictais comme ça à froid. Ensuite, je leur donnais les différentes propositions des enfants d'écriture et on validait ou invalidait avec les règles qu'on avait vu ensemble. Ensuite on donnait la correction puis on laissait dormir et on revoyait cela le lendemain. Q/ Tu trouvais cela plus efficace. Oui, cela permettait une intégration des règles. En fait, la difficulté c'est d'intégrer les règles de façon systématique pour comprendre le raisonnement. J'ai le déterminant « les » donc je sais qu'il va y avoir des « S » et des « X », j'essaie de me dire s'il y a un petit signal qui s'allume, on joue les détectives. J'avais essayé de travailler cela : on est des détectives et on va trouver différents suspects de la phrase. Et à partir du moment où on trouve des suspects on va les interroger. Donc les suspects sont le verbe, le sujet et on va essayer de voir en tant qu'enquêteur, on va pouvoir poser des questions pour trouver les coupables et orthographier correctement les coupables. Un peu sous la démarche de jeu.	Orthographe

Pour développer la vigilance orthographique, sur quelque chose de ritualisé. Sur l'orthographe, on le réinvestissait en production d'écrit où on le réinvestissait sur 1 ou 2 règles lors des relectures. La règles de l'accord nom/ adjectif ou sujet verbe. Les mots d'orthographe avec une simplification de relecture avec un focus sur ce qu'il faut regarder.	
Q/ Sur l'informatique vous n'êtes pas équipé ? Non.	Informatique
Q/ Ta dernière inspection ? Comment tu l'analyses ? C'était plutôt une validation de ce que je faisais, il y avait à la fois de la validation et des tentatives de dégager des pistes de travail. Ce n'était pas très concluant. Parce que la difficulté c'est souvent un monologue, car il y a peu de temps et l'IEN essaie de placer le plus de choses qu'il a observées. La difficulté, c'est que, à ce moment-là, on a besoin d'expliquer de justifier notre pratique, qu'à partir de là, cela serait intéressant d'avoir un échange. Mais en fait on est en position d'écoute religieusement car c'est l'IEN. Nous, avant on avait un IEN agrégé de français, et du coup il n'avait pas eu forcément de classe en élémentaire. Donc c'était inaccessible en termes de pratique de classe, c'était intéressant sur le contenu mais pas de piste de travail.	Inspection
Q/ Par rapport aux animations, sur les contenus, sur ce que ça apporte ? Très peu. En fait, on en parle avec les collègues, il y a de rares conférences pédagogiques intéressantes. Certaines pourraient être passionnantes mais on est trop nombreux et donc dans des lieux pas appropriés et donc on n'entend pas et on finit par discuter avec la voisine. Après c'est placé à des temps où on est fatigué. Moi dans ma carrière, des conférences pédagogiques où j'ai appris des choses il y en a très très peu. La seule que je retiens comme quelque chose qui m'a vraiment éclairé, c'était sur les méthodes de lecture. Et sur les avancées en termes de recherche sur le cerveau, sur comment fonctionne le cerveau. C'était passionnant et il y avait un lien direct avec la classe, sur comment les enfants se saisissent de l'outil et comment ça fonctionne et j'ai pu comprendre les erreurs que je faisais en classe et d'autre part voilà on peut se dire, cela fonctionne et cela ne fonctionne pas. Cela avait un rapport direct avec la pratique de classe Q/ Pourtant c'était un apport de connaissance ? Oui mais il faisait le lien avec ce qu'il se passait dans la classe. Q/ Il y en a d'autres ? Non. Les pires c'est celle dans lesquelles on nous demande de réfléchir en groupe. Car en fait on n'a pas envie. On a envie de parler de nos pratiques de classe car cela nous est très utile, pour moi la meilleure des formations serait d'aller dans les classes de collègues. Car on prendrait ce qu'il y a prendre, on laisserait ce dont on n'a pas besoin, mais ça serait le top. Dans le projet Comenius, on allait dans les classes et comme ça on voyait ce qu'on pouvait mettre en place en classe. Mais nous laisser réfléchir en groupe on part souvent sur d'autres sujets. Souvent on nous donne un thème et on nous laisse trouver ce qu'on pourrait mettre en place dans la classe. Je crois qu'on n'a pas trop envie de travailler et on n'est pas sûr qu'on s'en servira donc on fait plaisir à l'institution, on remplit notre devoir de fonctionnaire. Si on nous demande de réfléchir sur des programmations dans une école on va le faire car on en a besoin. Ce qui est rageant, c'est qu'on est obligé de recommencer quand les programmes changent. Je pense que dans les conférences pédagogiques, on devrait nous apporter du savoir et nous apporter vraiment des outils pour travailler dès le lendemain dans nos classes. Q/ Dans son école cela favorise les échanges par rapport aux conférences pédagogiques, de travailler avec des collègues qu'on ne connaît pas ? Oui, si la finalité c'est de repartir avec un document finalisé mais c'est rarement l'objectif. Par exemple, il y a des conférences pédagogiques sur le	Animation pédagogique

cahier de progrès mais cela serait plus simple de nous en donner un et qu'on travaille dessus. Alors qu'on est uniquement dans une réflexion. Donc il va falloir qu'on se revoit après pour le finaliser pour l'école et qu'on construise nous même le document et donc à la fin de la conférence on part avec et on peut s'en servir. C'est intéressant de réfléchir mais à un moment il faut produire.	
Q/ Par rapport au travail d'équipe ? tu arrives à mettre en place les réflexions que tu souhaites Je bute depuis 3 ou 4 ans sur la mise en place des délégués car je crois que c'est quelque chose d'important au niveau de la vie civique et droit de chacun et, en fait, j'y suis parvenue cette année. La difficulté c'est de demander du temps aux enseignants dans leur classe. Il y a 2 difficultés : du temps dans leur classe pour que les élèves en classe avec les enseignantes réfléchissent aux questions, problématique que j'aborderai ensuite dans les réunions de délégués car c'est moi qui gère les réunions. Et d'autre part du temps pour les élèves qui vont sortir de la classe pour la réunion de délégués. Alors là c'est le gros affolement : comment ils vont rattraper ce qu'ils ont loupé ? Donc voilà ça c'est difficile. Je crois qu'il y a une saturation du temps institutionnel. Les collègues ont l'impression d'avoir plus de demande de formalisation et à partir d'un moment quand on demande quelque chose en plus cela devient compliqué. Elles ont l'impression qu'elles n'ont plus de temps et donc quand je demande du temps c'est compliqué et donc l'impulsion de projet devient difficile.	Travail d'équipe

Entretien 10 : E 10, cycle 2, école E 1, circonscription de T.

Vous enseignez depuis combien de temps ? 12ème rentrée, classe CP	contexte
Q/Par rapport au cycle 2, qu'est-ce que vous avez changé dans votre enseignement ? que cela soit des contenus, des façons de faire ? On a changé de méthode de lecture, on a axé sur de la syllabique avec les enfants en difficulté qu'on avait avec le code, avec les albums c'est assez compliqué et les élèves en difficulté ça marchait pas. On fait donc une méthode syllabique et on fait en parallèle des albums pour faire de la compréhension de lecture. Q/ Quelle méthode avez-vous avez prise ? « Taoki » et après on fait plein de petits albums en parallèle pour travailler la compréhension de lecture. Q/ Qu'est-ce qui vous a amenés à ce changement ? Le constat que certains élèves n'y arrivaient pas. Un enfant qui comprend pas, il peut quand même lire. On peut faire une fiche complémentaire, colorie quand tu entends la syllabe, entoure la syllabe, …. Je vois même cette année, ils ont du mal à entendre les « a », le « i » dans les mots. Q/ Donc, face à ce constat, vous avez décidé de changer de méthode de lecture. C'est donc votre travail à vous, qui face à ce constat de classe, vous avez cherché à faire autrement. On a lu des bouquins pour et on a regardé ce qu'il y avait. Q/ Comment vous avez fait pour choisir cette méthode-là ? On a feuilleté les méthodes sur la table et on a regardé ce qu'on a fait, ce qui nous paraissait le mieux, on en a sélectionné 2 et on s'était renseigné par d'autres écoles, d'autres connaissances, qu'est-ce qu'ils en pensaient, si c'était bien et on avait entendu que cette méthode elle était bien, elle marchait bien.	Changement
Q/ Vous travaillez ensemble ? Oui beaucoup Q/ qu'est-ce que vous échangez ? Des exercices, des choses qui ont bien marché dans nos classes, ou j'ai envie de faire ça je ne sais pas comment faire, comme on mange tous ici on parle beaucoup ensemble le midi. Un truc qu'on a raté complètement comment je peux faire.	collectif

Entretien 11 : E11, Cycle 3, école E1, circonscription T.

Vous enseignez depuis longtemps ? 11 années, dont 6 dans l'école en classe de CM1/ CM2	
Qu'est-ce que vous avez changé dans votre enseignement ? Ce que je fais plus pareil, c'est la gestion du temps dans une classe. Quand on débute, on a tendance à mettre beaucoup de temps sur une séance, à s'attarder longtemps sur une leçon de conjugaison, remettre une heure et demie. Ces genres d'erreur qu'on peut faire au début. Moi j'ai changé complètement le rythme de ma classe. Avant, dans la matinée, j'arrivais à faire 2 trucs en une heure et demie, je faisais des grosses séances, finalement maintenant je fais des petites séances avec beaucoup de choses dedans mais finalement il y a des petites révisions, une séance de découverte, mais on va découvrir sur l'ardoise qu'on va laisser de côté et qu'on reprendra le lendemain, je ne vais pas faire tout d'un coup. J'arrive mieux à gérer mon temps. Du coup, même d'arriver au bout d'un programme qu'avant je n'arrivais pas forcément à tenir et faire plein de petites choses. En 1h30, on va faire plus de choses, numération, orthographe, calcul mental, en 1h30, on va faire une multitude de petites choses et avec des trucs qui vont durer 20 mn maximum. J'essaie de ne pas aller plus loin. Sauf quand c'est une séance de découverte mais, en cycle 3, il y a peu de découverte, la plupart des choses se sont des redites, là on est sur des petites révisions sur l'ardoise, puis sur le cahier le lendemain et on revoit donc cela ne prend pas un temps, quand je ferai le conditionnel avec les CM qui ne l'ont jamais vu, oui, je vais prendre une séance de 45 mn. Mais pas pour le reste Q/ vous trouvez que cela est plus approprié avec ce rythme-là ? Cela permet d'alterner déjà, je dirais déjà ça sert à rien une séance de 45 mn, c'est long pour les enfants, 2 matières dans une matinée qu'on ne revoit que la semaine suivante, alors que je préfère en faire un peu tous les jours sous différentes formes des petites choses qui permettent d'avancer sans forcément faire un exercice très très long et finalement n'apporte pas beaucoup plus que quand on fait 5 phrases. Ça n'apporte pas grand-chose, parfois il y a 5 phrases, on en fait une. Moi je pars du principe d'en faire plus mais sur des petites choses. Et s'il y a des grosses séances, oui, je vais prendre le temps, sur une séance qui est nouvelle. Avant sur une matinée, je faisais peu de choses mais très longues et pour les enfants je changeais pas beaucoup. Q/ Quand avez-vous changé ? **Après ma 2ème inspection**. En travaillant avec ma collègue pour préparer mon inspection, elle avait une façon de travailler qui me plaisait bien, elle faisait beaucoup de choses dans une matinée. Alors qu'avant je faisais conjugaison le lundi et j'en faisais pas du tout dans le reste de la semaine et quand on revenait le lundi dessus, il fallait mettre le paquet pour que ça revienne. Alors que des petites choses tous les jours, ça les entraine bien et finalement le lundi on peut faire une séance pas trop longue. On alterne comme ça, on est à l'oral, à l'écrit, on change de supports, on est sur le cahier de brouillon, on écrit, on fait une petite pause, on va faire des trucs à l'oral, alterner aussi le rythme de travail de l'enfant dans l'écrit, dans l'oral. Q/ Vous disiez au moment de mon inspection/ avec ma collègue ? Oui, c'est à peu près au même moment. Elle m'a aidée à préparer ma 2ème inspection, elle était beaucoup avec moi, et puis c'est là qu'elle m'a expliqué sa façon de travailler car je lui ai dit que je perdais beaucoup de temps à faire des choses très longues, quand je la voyais, je lui disais « t'arrive à faire tout cela dans une matinée » Et puis c'est aussi en observant des classes j'avais vu une enseignante et ça m'a rappelé cela, c'est une enseignante que j'avais vu en tout début en observation (en formation	Changement et inspection

initiale) et moi je me disais comment elle fait, elle avait corrigé des trucs, et comment elle fait pour caser toutes ces choses ? et puis je me suis dit, **si Nathalie, elle le fait, je vais y arriver et maintenant je fonctionne que comme ça. Ça demande un certain rythme, les enfants ils changent vite, il faut les raccrocher**, ça va vite, on change vite d'activité c'est une question d'habitude de travail qui est conséquent. En début d'année ils râlent pas mal mais après ça va. Ils s'y font et ils prennent un rythme d'activité et ça avance. Q/ Vous avez dit que vous aviez vu cela avant ? J'ai vu faire, ça rassure de voir, ça m'a donné envie d'essayer, c'est tout simple de raccourcir les choses. Ça peut être de faire une petite activité. En conjugaison cela peut être juste un petit exercice et revenir sur la notion pour faire un exercice à rallonge de plein de phrases à écrire. Je peux le faire, une fois par semaine, dans une matière il y a beaucoup de phrases à écrire. Il y un exercice qu'on va faire qui va prendre plus de temps une fois par semaine. Un rythme rapide.	
Q/ que pensez-vous de l'inspection ? Cela a dépend, avec notre inspectrice précédente, elle m'a fait réfléchir à ma pratique, certes elle me l'avait pas vraiment dit mais je m'en suis rendu compte en discutant, elle ne me l'a pas marqué dans mon rapport. Elle m'avait dit, ne trainez pas trop. Q/ Il semble que cela soit un ensemble de choses, et pas qu'inspection et pas que la collègue ? Oui c'est plein de choses mises en relation. Q/ Lors de l'inspection, elle a dû vous dire autre chose ? Oui, c'est sûr, je n'ai pas tout pris sur des trucs très spécifiques Q/ L'entretien de l'inspection n'est pas vraiment un moment de formation pour vous alors ? **Ce n'est pas un entretien avec l'inspectrice qui change du jour au lendemain notre façon de faire classe.** On disait avec E qu'on avait la même notation, même croix, mais elle est passé au grand choix et moi au choix, mais elle est plus jeune. C'est encourageant, on a exactement la même chose, mais pas le salaire qui suit.	Inspection

Q/ Si on regarde l'enseignement de l'orthographe ? Vous travaillez l'orthographe d'une façon particulière, vous faites des dictées ? Cela a beaucoup changé en 10 ans, beaucoup de genres de dictée sont apparus, avant une seule maintenant 25 types de dictées possibles. Alors on les met en place ou pas dans sa classe. Moi j'en sélectionne 3/ 4 que je mets en place pas forcément tous les jours, je fais des dictées de mots tous les jours, des dictées de phrases, c'est ponctuellement, le jeudi sur le présent de l'indicatif, je vais noter que les verbes, par exemple. Mais je ne fais pas des grosses dictées tous les jours. Q/ Et vous disiez que vous faisiez 3 types de dictée ? Pas une progression mais plutôt changer les modalités de dictée ? Dans l'idée, c'est pareil. Là c'est une dictée de mots en ce moment. C'est classer, c'est des mots très simple. Ils savent qu'ils vont chercher leur cahier de leçon et ils recopient. Par contre, si c'est une dictée de phrases, je vous dis c'est soit sur un thème précis : le présent, l'imparfait sur les accords et donc je vais noter ça et pas les autres mots. S'il y a des erreurs je vais quand même les corriger, mais pas noter. Sinon je fais un code de correction, il n'est pas encore en place mais bientôt. C'est une faute du dictionnaire, je mets un D pour qu'il cherche dans le dictionnaire, c'est une faute de conjugaison, je mets un C, comme cela ça les oriente pour corriger leurs erreurs. Surtout si c'est une dictée sans support particulier pour les aider donc il faut qu'ils s'aident de leurs leçons. Donc il y a dictionnaire D, conjugaison C, A pour accord, H pour homophone. Q/ Vous codez toutes les fautes pour qu'ils les recherchent ensuite ? Oui pour que si c'est une faute de dictionnaire, ils n'aillent pas chercher ailleurs. Je leur fais une fiche récapitulative quand ils ont par exemple un A, qu'est-ce que je fais ? je peux aller voir dans mon cahier de leçons, c'est une faute d'accord, est ce que j'ai oublié. Il a des choses qui leur rappellent … Q/ Quand vous dites 3 types de dictées ? c'est dictée de mots, de phrase Enfin trois types, c'est ça, c'est surtout que je fais la dictée à 4 temps, c'est le même principe que B mais moi j'écris une phrase au tableau, on l'analyse ensemble, je ferme le tableau et on fait la dictée de cette phrase-là. Là je les corrige directement, dans le cahier, je souligne les erreurs, normalement, ils doivent pouvoir se corriger tout seuls. On ouvre le tableau, on corrige. Le lendemain, je redonne cette phrase-là et j'en donne une nouvelle. La phrase en plus et pareil, le mercredi, le jeudi il y a 3 phrase plus 1 et le vendredi, je fais la dictée de tout. Et là je mets une note. Q/ Au niveau de la correction ? Je corrige, je souligne et après l'après-midi, ils ont la correction, on se corrige tout seul. Le vendredi, c'est l'évaluation définitive. Les autres jours je ne mets pas de notes. Q/ Donc ils corrigent l'après-midi ? Moi je fais ça, par contre je reviens sur leur correction parfois. Pas de correction collective, ça arrive mais c'est rare. C'est un autre type de dictée, là on va prendre le temps de corriger ensemble au tableau. Il y a la dictée négociée que j'aime bien. C'est par groupe, c'est aussi la dictée sans faute. Je fais déjà la dictée individuellement, ensuite, je leur dis, vous vous mettez en groupe et vous refaites une dictée pour tout le groupe et donc ils doivent me rendre la dictée, alors cela prend beaucoup de temps. Moi, je coupe en deux. Ils me rendent la dictée une 1ère fois et lorsqu'ils me l'ont rendue, ils refont la dictée, je leur dis qu'ils ont le droit de venir me voir une seule fois. Vous avez le droit à tous les outils… Q/ Ils refont la dictée une 3ème fois ? Non, juste une 2ème fois mais une seule feuille pour les 4 enfants, ils se sont mis d'accord, et après avoir fait une feuille commune ils viennent me voir. Je fais souligner toutes les fautes. Et là je leur dis, on cherche à faire 0 erreur. Vous n'avez plus le droit de venir me voir. Il faut faire des groupes très homogènes même avec des élèves en difficulté quitte à leur mettre moins de phrases, car sinon les bons vont tout sortir, les	orthographe

moins bons vous attendre et il n'y en a aucun qui échangera car il sait très bien qu'il n'est pas bon. Alors que si on met des enfants de même niveau, il y a plus d'échanges c'est plus profitable. Q/ Et ils trouvent leurs fautes les élèves en difficulté ? Bah, je les guide, regardez c'est une erreur de dictionnaire, est ce que vous avez regardé ça, mais il ne faut pas que cela soit trop long, réduire les choses Enseignante B : ça me fait penser à un truc que je n'ai pas encore commencé, que j'avais vu pour les élèves en difficulté, de mettre en place la dictée à trous. Ils n'ont pas la même exigence	
Q/ Par rapport à votre organisation d'école, vous travaillez surtout sur des temps informels ? Oui, mais on a aussi une réunion tous les mardis après-midi de 15h à 16h30, on travaille tous ensemble. On est collectiViste ici, personne ne travail tout seul. Cela tient de la personnalité du directeur, il tient son équipe. C'est aussi parce qu'on mange ensemble, mais c'est aussi parce qu'on mange ensemble, c'est lié à ça. On se croise forcément le midi, on le sait, on mange ensemble Q/ Ce temps informel qui devient professionnel fait que ces relations ne sont plus que professionnelles ? On parle de tous, on parle des élèves, comme ça tout le monde connaît les élèves, on est bien, c'est pour cela qu'on revient chaque année on a nos habitudes On passe beaucoup de temps ensemble, c'est notre 2ème maison.	collectif
Q/ L'équipe de circonscription, cela représente quoi pour vous ? Enseignante E : On les voit en animation. On va pas les appeler quand on a un souci, on va d'abord voir entre nous. On a besoin d'eux quand on a un môme en crise qu'on ne peut plus gérer, et qu'on a besoin d'appui. Ils vont nous dire on ne sait pas, appelez le SAMU. Ça va être des cas très particuliers. Si on a un souci pédagogique, non on va voir entre nous.	circonscription

Entretien 12 : E12, cycle 3, école 2, circonscription BM

Q/ Vous enseignez depuis longtemps ? 11 ans, 9éme année dans l'école. C'est mon 1er choix après 2 ans à Stains. Je Beaucoup de CM 2 et là j'ai suivi mes CM1 et j'ai là des CM1 et CM2. J'ai fait que du CM depuis que je suis là	présentation
Q/ Si on regarde dans votre façon de faire, qu'est-ce que vous avez modifié ? les contenus ? la façon de faire ? Depuis l'année dernière, j'ai pas mal modifié ma façon de faire en allant voir pas mal de **blog d'enseignants**. J'en ai vu beaucoup qui passait par les rituels et c'était quelque chose que j'avais du mal à comprendre et depuis l'année dernière j'ai mis cela en place : les dictées flash, les rituels dans l'écriture du nombre, cela peut-être la fraction du jour. Et donc j'ai vu que cela portait ses fruits le fait de ne pas forcement répartir chaque semaine : orthographe, grammaire mais d'avoir des petits moments comme cela. J'ai fait de plus en plus comme cela. Q/ cela vous est venu comment de changer cela ? **Le niveau de l'orthographe, quand les gamins** arrivaient en CM2, me paraissaient catastrophique. Donc j'ai été voir sur les blogs ce que proposaient d'autres enseignants. De voir tous les jours des petits morceaux de notions tous les jours, que cela soit des petites quantités. Les petites phrases, les notions sont rabâchées tout le temps donc au final cela finit par rentrer plus que de faire une leçon pendant deux semaines et on passe à autre chose après. Q/ Vous n'avez changé qu'en français ? Non, après, je me suis ne dit pourquoi pas les maths ? Les phrases du jour c'est plus en grammaire, décortiquer les phrases, cela aussi je le fais cette année. Ils avaient énormément de mal à reconnaitre les classes de mots lorsque je les faisais petit à petit, mais là de les voir un peu tous les jours et répéter un peu tous les jours la même démarche, les mêmes techniques.	Changement
Q/ Comment vous faites pour l'orthographe ? On a toute une organisation : lundi, mardi, mercredi, on a une petite phrase, ou deux en général. Il y a un thème précis. Il y a un temps précis qui est travaillé. On revoit le soir, quelques mots de la phrase du jour qui les ont gênés. On repère les verbes, on les conjugue au temps qu'on a vu. Le jeudi, c'est révision sur ardoise des mots. Le vendredi, c'est la dictée bilan. Ce n'est pas exactement les mêmes phrases, mais cela reprend les mêmes mots de vocabulaire, le temps qu'on a revu dans la semaine. **On** progresse beaucoup depuis. Ce n'est pas une analyse de phrase là, c'est vraiment : on écrit la phrase et on voit les problèmes d'orthographe. On corrige tous ensemble à l'oral	orthographe
Q/ Comment vous avez mis en place ce changement ? Ce n'était pas forcement expliqué comme cela par les enseignants qui l'avaient fait mais après deux, trois semaines, j'ai appliqué ma façon de faire les choses avec les petits jeux du matin, l'ardoise, cela leur a plu, quand je fais pas, ils demandent, je me suis dit « chouette ». Beaucoup par le jeu quand on est en mathématiques, le dernier c'est quand, on a revu un ensemble les quadrilatères. Le nombre de côtés égaux, parallèles, d'angles droits, … j'ai fait des petites cartes pour les différents quadrilatères, des petites définitions, je distribue au hasard, ils devaient se retrouver dans la classe par binôme alors que si j'avais donné un exercice directement dans le cahier, ils n'auraient pas adhéré à cela, auraient pris plus de temps alors que là ils avaient envie de le refaire. Q/ ça vous l'avez trouvé comment ? Non mais maintenant, j'essaie de beaucoup de réfléchir : quelles situations de manipulations, de jeu pourrait faire revenir plusieurs notions en même temps. Moi je les invente comme cela, je voulais qu'ils associent l'image et le texte, je n'ai pas pris le temps de chercher, je l'ai fait moi.	Changement suite
Q/ Travail d'équipe ? On essaie de travailler par cycle quand on a le temps, mais on a peu de temps, sinon c'est les collègues entre eux. On se voit, il y a peu de temps où on peut se dire, on travaille en équipe. C'est les enseignants entre eux qui se mettent d'accord pour travailler ensemble. Là, avec ma collègue, on se tient régulièrement au courant de notre avancée, on travaille un peu chacune à notre façon. On se tient au courant sur le	Travail d'éqiupe

contenu, on n'a pas les mêmes manuels et dès qu'on a des petites idées. Mais on n'a pas un temps comme les CP où on fait tout ensemble où tout est pareil. **J'ai toujours travaillé toute seule**, il n'y a pas vraiment de travail d'équipe sur le CM2, les collègues ne sont pas très stables, avant avec les échanges d'histoire, de géographie là oui je partageais. Là, cette année, cela a été très déconseillé de faire cela. Q/ Pourquoi vous dites cela ? Il y une collègue qui m'avait demandé car elle n'était pas à l'aise en histoire et moi j'aime beaucoup l'histoire, et elle plus en géographie. Et au moment de son inspection, on lui a fait comprendre que c'était pas du tout ce qu'il fallait faire. Il y a deux trois ans, que cela nous a été dit, on a arrêté alors. Q/ Pourtant vous étiez convaincues ? Moi, j'étais à l'aise avec les deux matières mais pour ma collègue, je m'étais ne dit pourquoi pas ? Q/ C'est une préconisation de l'inspecteur ? Oui, ce n'est pas sur le décloisonnement, c'était sur le fait de séparer ces deux matières là. Q/ Il y a une raison ? Travailler ensemble ces deux matières avec le même enseignant. Jusqu'à présent on me demandait mais maintenant, on me demande plus. Q/ Vous attendez qu'on vous demande ? Oui car moi je suis bien dans mon truc, je peux partager des choses aux autres, mais je n'arrive pas à aller voir les gens pour leur proposer. Sur les CM1, moi j'ai été voir ma collègue pour lui demander pour le décloisonnement, mais non il ne faut pas. Moi, j'avais l'expérience l'année et cela se passait très bien. Chacun travaille dans sa classe, et on se tient au courant sur les contenus et sur l'avancé et on échange moins sur la façon de faire mais cela n'empêche pas d'aller voir des fois lorsque je ne sais pas faire. On va se voir avec mon collègue quand on a des questions.	
Q/ L'inspection, à quoi cela vous sert ? Les choses qu'il fallait que j'améliore, c'était sur la présentation du travail, comment j'allais aborder le travail, la façon d'aborder les choses, comment présenter le travail. J'ai plus gardé les conseils ou les choses un peu négatives de ce qui n'allait pas que ce qui allait. L'inspecteur nous aidait beaucoup car il nous donnait beaucoup d'explications, d'exemples, et deux trois points à améliorer, c'était fait de manière correcte. Il me posait des questions, c'était à moi de réfléchir sur comment je pouvais faire et ce n'était pas « c'est pas bien », c'était « l'idée est bonne sur la séquence mais comment on aurait pu mieux l'aborder ?» Il faisait plus réfléchir les gens que de leur dire ça va pas Q/ Pour vous l'inspection sert à quelque chose ? Oui, mais tout dépend de la personne en face, on peut pointer des choses mais la façon dont la personne aborde, la façon de parler, qu'elle reste agréable c'est important. Car j'ai vu pas mal de collègues se faire démonter par une inspection, et après se poser tellement de questions avec la boule au ventre. Ma 1ère inspection, il y avait moins d'échanges, le rapport me convenait mais je n'en ai rien retiré. Alors que la 2ème oui. Q/ Pourquoi cette différence ? Ça dépend vraiment de la personne, ce qu'elle va regarder, quel retour il va y avoir derrière, plutôt le dialogue qu'il y a après. La différence c'était une question de personne.	inspection
Q/ Les animations ? 1/ J'en ai une en tête, car les autres elles ne m'ont pas beaucoup marquée. C'est une animation en mathématiques, avec beaucoup de situations de jeux pour faire comprendre les nombres décimaux, les fractions. Et depuis, j'avoue j'essaie de faire manipuler les enfants maintenant, il y avait beaucoup d'exemples.	animation

Entretien 13 : E13, cycle 2, école 2, circonscription BM

Q/ vous enseignez depuis combien de temps ? 12 ans	
Q/ Qu'est-ce que vous avez changé dans votre classe ? Pour la méthode de lecture, on a la méthode des albums. Ce n'était pas forcement mon choix car ayant déjà fait du CP, je fonctionnais sans méthode et donc …et les années précédentes, j'avais fait du CE1 donc… **On a négocié car les autres ne se sentaient pas sans méthode et comme l'idée c'était vraiment de travailler ensemble en équipe.** C'est une méthode intéressante comme **en plus sur l'école on a commencé un travail sur la lecture experte et que la méthode reprend plusieurs choses de la lecture experte.** Pour moi, la production d'écrits pour moi, c'est la base. Donc j'étais inquiète de savoir ce qu'on allait produire et, en fait, on produit tous les jours, la méthode oblige à écrire tous les jours. Et on rajoute ce qu'on veut par-dessus. Q/ Le changement de méthode de lecture ? J'ai eu du mal à rentrer dans la méthode de lecture, je ne me repérais pas forcément dans la construction du guide du maître et du fichier car on peut avoir un exercice à la page 5 et en avoir un à la page 15 le même jour. J'ai vraiment eu du mal dans l'organisation. En plus, j'ai des convictions après 12 ans, j'ai des choses qui me tiennent à cœur et, au final, je m'y retrouve car réellement la méthode est riche. Mais il a fallu vraiment que je m'approprie le support. Mes collègues avaient déjà utilisé la méthode mais sur des classes à double niveau donc ils y arrivaient mieux et ils me disaient « allez courage tu vas t'y habituer » et on a travaillé sur la lecture experte.	Lecture méthode
Q/ Vous disiez que vous avez travaillé sur la lecture experte dans quel cadre ? En animation pédagogique. Il y a quelques années, on a eu une animation pédagogique avec ma collègue, on était deux de l'école. A l'époque, j'avais un CM1-CM2 pour dire qu'on voyage beaucoup sur les niveaux et ça m'a beaucoup intéressée. Car le principe c'est de lever tout l'implicite des textes, les mettre en réseau avec d'autres textes pour avoir une compréhension plus fine du texte. Et on a discuté avec les collègues, en disant que c'était très intéressant. Donc, du coup, on a eu une animation d'école et on a été filmées toute les deux dans nos classes, et on a pu discuter de la manière de faire et d'avancer un peu dans notre manière de faire. Q/ Vous avez été filmées ? pour montrer aux autres ? Oui, toute l'école a travaillé dessus, **on avait demandé une animation d'école**. On a d'abord eu des cours théoriques et ensuite la mise en œuvre. On regardait des vidéos le midi, on débriefait le midi par rapport à ce qui allait, ce qui n'allait pas. Q/ Par rapport à quoi vous débriefiez ? Sur ce qui n'allait pas, c'était formateur, on a fait cela il y a deux ans, donc on a un peu changé la façon de faire la littérature. En fait, on avait déjà commencé un peu car c'était **le CPC** qui s'était formé auprès de l'AFL et qui s'était construit des lectures expertes, il nous les avait un peu données comme ça **clé en main, pour démarrer.** C'est bien et on s'en sert dans le dispositif DEL pour l'aide aux élèves en difficulté, comme un peu les MACLE et ça c'est les CP et CE1 qui sont concernés, l'idée c'est qu'ils lisent et écrivent et de soulever tout de suite les difficultés des élèves. Et donc, en fait, on s'est dit que c'était bien de s'appuyer sur des lectures expertes pour le faire. Q/ Vous avez réinvesti ? Oui, on a modifié et réinvesti dans un nouveau dispositif.	formation changement

Q/ Vous avez un fichier ? Non, on suit « CAP maths » mais parfois il nous arrive de ne pas suivre la méthode par rapport à l'ordre dans lequel s'est proposé. Par exemple, on a travaillé sur les longueurs, pendant 15 jours on a travaillé sur ça. Alors que dans Cap maths, il propose : on fait longueur, 15 jours après on revient là-dessus, sur certaines notions, on trouve que c'est plus intéressant de les grouper. Et puis il faut être honnête, ce sont des notions que les élèves ont du mal à intégrer, si on saupoudre il n'en reste pas grand-chose. Q/ C'est une façon de travailler que vous avez toujours eue, car en lecture vous faites pareil, vous faites des blocs ? Oui mais non, pas forcément. Là on l'a fait pour les longueurs, sinon non, donc là oui on fait des blocs sur ce qu'on a du mal à faire d'habitude, car la numération par exemple on en fait tous les jours. Q/ Vous n'avez jamais eu de fichier ? Non, car **on a des instructions assez guidantes sur le fait de ne pas commander de fichier car on ne peut pas suivre notre propre progression et on peut pas différencier** et, comme on n'a pas les moyens d'acheter des fichiers, le problème est réglé. Q/ Vous dites des instructions, de qui ? D**e l'IEN. Et je crois l'avoir lu quelque part que c'était pas très bon les fichiers**. Donc nous on les a les fichiers qui vont avec la méthode et c'est une base d'exercices pour nous, et on s'en sert, mais voilà cela nous permet de ne pas faire sortir les exercices qui ne nous plaisent pas, de modifier, de les faire différemment, de les modifier. On suit la progression de la méthode et on voit ensemble en amont comment faire.	fichier
En juin, quand on a commencé à préparer l'année, à faire nos progressions, on avait déjà fait nos blocs. **Et là, on a fait l'organisation de l'année. Toutes les semaines, on se répartit le travail** : « toi tu prépares l'exercice de maths, moi l'évaluation de découverte du monde, ... » Q/Vous préparez la semaine ensemble dans sa conception et vous vous répartissez la préparation des séances après ? **Cela fait moins de travail, c'est extraordinaire**, on est bien tombé car **on se fait tous les trois confiance, je sais que ce que va préparer ma collègue, cela sera bien, et je peux prendre clé en main ce qu'a fait ma collègue, c'est impeccable**. On rédige peu car la méthode est assez guidante, on se réfère au guide du maitre et sinon, on se fait une fiche de prép mais on en discute avant du déroulement de la séance : on sait ce qu'on va faire, il faut choisir les exercices, les supports. Et **le fait de préparer pour les 2 autres nous oblige à faire cela bien, cela met une certaine pression.** On la pense plus que si c'était pour soi, c'est tout numérique, on s'envoie par mail. Il faut un exercice de calcul hop je le prépare et j'envoie par mail. Je sais que je ne pourrais pas le faire avec n'importe quelle collègue. Q/ Ça dépend de quoi ? **L'envie au départ, on sait depuis mai, on sait qu'on prend les trois CP et on avait envie de travailler ensemble.** **Sur les 3 niveaux, il y a pas d'enseignants débutants**. L'année dernière, il y avait 2 débutants, c'est pas un travail d'équipe, c'est moi qui apporte des choses, et les collègues n'osent pas dire. Il faut avoir confiance en soi dans ses capacités d'enseignante de gestion de groupe. Des fois, on propose des choses qui ne sont pas forcément faisables pour des débutants. **Il faut avoir de l'expérience ou plutôt être sur le même pied**, peut-être que trois débutantes pourraient travailler ensemble. Mais il ne faut **pas qu'il y ait un déséquilibre** et **il faut que tout le monde soit force de proposition.** Il faut savoir faire des compromis, comme par exemple sur la méthode de lecture, et très ponctuellement on peut dire « bah, ça je ne ferai pas ».	Travail équipe

Le collègue a proposé une production d'écrits sur un poésie moi j'étais sur autre chose, donc j'ai dit merci. **On partage les modalités de travail,** on fait des groupes de besoin, on a posé la façon de travailler au départ même si on ne sait pas ce qu'il se passe dans les classes. Dès l'année dernière on savait qu'on voulait travailler en ateliers au CP.	
Q/ Vous avez changé quelque chose dans votre façon de faire classe alors entre cette année et l'année dernière ? **Cela change tout de travailler en équipe, car on est obligé de programmer tout ce qu'on doit faire donc on est assez précis sur la progression, qu'on suit au pied de la lettre**. Alors que moi, l'année dernière travaillant seule, parfois je prenais des libertés avec ma progression, je vais mettre de côté ça, je vais m'assurer qu'une notion est bien comprise par ce groupe d'élèves, Ce qui n'empêche pas de **prendre des libertés avec la progression mais en en discutant collectivement.** Là, ils n'ont pas du tout compris ça, on stoppe. Par exemple là on a fait le choix, ce n'était pas prévu, mais là les 15 derniers jours on stoppe, on fait rien de nouveau, on fait que des révisions car ils sont fatigués. Et ça ce n'était pas prévu en septembre. Mais c'est un constat qu'on a fait dans les trois classes, on était d'accord. Moi cela faisait 15 ans que j'attendais de travailler en équipe, maintenant je suis ravie, c'est très enrichissant.	Changement pratique, fonctionnement travail équipe

Entretien 14 : E14, cycle 2, école 2, circonscription BM

Q/ Cela fait longtemps que vous faites du CP ? Moi non, c'est mon 2ème CP, et cela fait 7 ans que je suis enseignante, j'ai fait tous les niveaux mais c'est mon 1er CP pur.	
On est trois enseignantes de CP et on travaille toutes ensemble et ça c'est une aide. Da**ns la réflexion qu'on va faire comme dans la charge de travail car on prépare une fois pour les trois classes. Et on fait nos semaines ensemble. Une fois par semaine on se réunit pour préparer la semaine suivante.** Ensuite on suit une certaine méthode de lecture et en maths, donc on est assez guidé. Je trouve que le CP c'est une classe où on est le plus guidé. Il y a des méthodes qu'il n'y a pas au cycle 3 par exemple. **C'est plus guidant ce travail d'équipe, c'est plus contraint, c'est une certaine liberté de travailler seul**. Notre collègue c'est plus une contrainte pour lui. Moi, j'étais organisée, c'est toujours tout prévu, et très autonome et je n'ai jamais travaillé à plusieurs, j'avais très envie de le faire mais je me suis dit, je m'attendais à ce que cela ne me plaise pas qu'on fasse pas comme je voudrais, mais finalement, **je me sens pas dépossédée de mon travail.** **J'ai plus appris en une année en travaillant à trois qu'en 7 ans toute seule.** Q/ Appris sur quoi ? 1/ Les modalités, **on a nos habitudes**, même si c'est mon premier CP, je fonctionne toujours de la même façon, là on me propose **une séance que je n'ai pas moi même pensé et je me dis « bah, oui on aurait pu faire comme cela**, je n'y avais pas pensé »	Travail d'équipe
Q/ Modification entre votre CP à double niveau et cette année ? J'ai trois groupes distincts de lecture, je suis obligée de m'adapter. Q/Le fait de travailler par groupe vous le faisiez avant ? Non, c'est une organisation importante à mettre en œuvre avant, donc voilà **je me sentais pas prête à le faire même si je savais que faire la même chose à tous les enfants en même temps cela ne leur permettait pas de tous progresser.** J'ai toujours eu des grands. Mais maintenant si je retournais en cycle 3, je continuerai à travailler en ateliers maintenant. C'est aussi ce que permet le travail de groupe. Car en se soulageant de travail finalement, **on peut réfléchir à d'autres choses** et d'en discuter entre nous. Car moi au début, j'avais 2 groupes de lecture, on en a parlé et on a fait trois groupes après. On a commencé en faisant des groupes hétérogènes puis des groupes homogènes, 2 groupes, puis 3. Voilà on affine au fur et à mesure. **Le fait d'en discuter, cela rassure, cela met en confiance**. Voilà les questions que je me pose, quelqu'un d'autre se les pose aussi, c'est donc que ce n'est pas si bête. Q/ Vous aviez toujours l'idée de faire des groupes mais... Cela m'a permis de me lancer, Q/ Vous n'osiez pas ? ou vous ne saviez pas comment faire ? Un peu les deux et puis, après c'est différent. J'ai faisait des groupes mais ponctuel, par exemple, en résolution de problèmes, ponctuellement, pas suffisamment.	Modification pratique
Mais si je peux me permettre, le travail en double niveau change la façon de travailler et la représentation de la classe. Donc on est obligé de travailler différemment. Car il y a deux niveaux donc forcément dans un niveau simple, il peut y avoir deux niveaux, deux groupes, trois, quatre. La 1ère année c'est difficile mais après c'est un bon apprentissage.	Travail en double niveau

Il n'avait pas toutes les difficultés d'une classe entière puisqu'ils avaient des bons élèves. Il n'avait pas les difficultés d'avoir des élèves non scripteurs, des élèves qui arrivent au CP en ne connaissance aucune lettre, des élèves qu'on a pas dans un double niveau.	
Q/ L'inspection ? L'inspection d'avant, c'était ma 1ère inspection. **On a abordé des choses dont j'avais déjà conscience**, par exemple qu'il fallait que je fasse plus de production d'écrits, j'étais sur des CM2. C'est la production d'écrits, oui c'est primordial mais c'est aussi quelque chose de difficile à mettre en œuvre. **Donc je savais déjà que je n'en faisais pas assez, j'en avais conscience et même si on me l'avait pas dit j'aurais envie d'en faire plus en m'améliorant avec l'expérience** etc. **ÇA NE CHANGE PAS la vie une inspection, je trouve pas cela très formateur. Oui, on va me donner des petites billes mais j'apprends plus en travaillant avec les collègues où on animations pédagogiques** quand elles sont intéressantes que sur une inspection. Car, ils viennent nous voir sur une ou deux séances, que tu as préparées, voilà Moi je trouve que les inspections, cela peut être trompeur. Il y a un côté jeu de rôles. Je serais pour qu'on vienne sans prévenir mais pas avec les mêmes exigences. Quand je vois certains collègues qui font des affichages et retaper tout, c'est ridicule. Q/ Vous trouvez que ce n'est pas forcement juste ? Oui, entre ceux qui travaillent et ceux qui font illusion. Alors que nous, il n'y a pas de différence entre le jour de l'inspection et les autres jours alors qu'il y en a cela n'a rien à voir.	Inspection
Q/ Les animations pédagogiques ? Des fois on a le choix entre 3 animations qui ne nous intéressent pas, qui ne sont pas bien menées.	animation

Entretien 15 : E15, cycle 2, école Lurçat, circonscription BM

Q/ Vous êtes enseignante depuis combien de temps ? 1ère année en tant que titulaire, l'année dernière on était stagiaire. En CE1. Vous êtes dans l'école depuis ? Cette année.	
Q/ Qu'est-ce que vous utilisez comme ressources ? Le guide du maître, les collègues aussi, par rapport aux élèves sur nos propres ressources, on ne prend pas forcement des choses toutes faites dans le livre, on essaie de les réadapter par rapport à nos élèves. Internet aussi il y a des choses pas mal, on essaie d'en retirer quelques idées pas mal L'IUFM nous a servi aussi. Q/ Si on devait les ranger ? La plus importante **Le livre du maitre, car cela a été construit par des professionnels,** internet, on ne sait pas trop qui les fait alors que les guide des maitres c'est reconnu. Moi j'utilise plus les guides des maitres après je réadapte car on n'a pas tous les mêmes élèves les mêmes milieux. Q/ Vous avez changé votre façon de faire, quelque chose dans votre classe cette année ? J'essaie un peu cette année de les faire travailler par groupes, par groupes de besoin pour cibler les difficultés. Choses qu'on ne peut pas du tout faire en 1ère année. **J'essaie de faire plus de différenciation, même si ce n'est pas autant que ce que je voudrais faire, mais j'essaie de faire plus que l'année dernière.** Q/ Pourquoi vouloir faire ainsi ? **Parce que les niveaux sont tellement différents,** et on se rend compte que ce qu'on prépare, ne convient pas à tout le monde, il y en a qui ont plus de difficultés dans telle chose, on se dit qu'il faut travailler autrement. C'est difficile. Q/Vous avez pioché où pour le mettre en place ? Vous vous êtes appuyée sur quoi ? **J'ai fait une formation l'année dernière avec le CPC de la circonscription**, il nous avait fait une formation sur la différenciation, travailler en groupes de besoin, il nous avait donné pas mal de pistes, il nous avait dit que c'était important, et franchement cela m'a beaucoup servi. Q/ Vous vous en servez en classe de ce qu'il vous a apporté ? Oui mais tout n'est pas possible, tout n'est pas toujours possible dans la réalité de la classe. On voit qu'on a préparé notre séquence et tout est parfait avec ça, ça ça et non une fois sur le terrain cela ne va pas. Et au final, c'est par nous-mêmes qu'on apprend et qu'on va modifier les choses qui vont ou pas. Mais c'est pas du tout facile, les élèves ne sont pas autonomes, du coup c'est pas si évident que cela. Je n'adapte en ne le faisant pas tout le temps, comme la maternelle, les ateliers qui tournent, donc au lieu de le faire tout le temps, je le fais sur certaines choses. Par exemple, lorsqu'un petit groupe n'a pas compris les soustractions avec retenue, alors là je dis on va travailler en groupes de besoin. Je le fais lorsque je vois que c'est nécessaire. Mais après de le faire tous les jours c'est pénible.	changement
Q/ Vous avez un fichier en mathématiques en CE1 ? **Non, on m'a toujours déconseillé d'utiliser des fichiers**, j'étais d'accord finalement et j'ai décidé de ne pas utiliser de fichier, de changer un peu les supports, car les fichiers c'est très contraignant. Le but de l'enseignant sinon après c'est de faire une page par jour et on oublie qu'il faut changer les supports, adapter à chaque fois en fonction de la classe, des élèves, un fichier c'est pas possible. On a des tas de spécimens, des fois c'est mieux fait dans un livre que dans un autre, je peux trouver quelque chose de plus simple à faire, de plus adapté, et je le donne mais ce n'est jamais sur le même manuel. Q/ Vous avez plusieurs ressources ?	

Oui, en fonction de la compétence travaillée, je vais regarder ce qui pourrait mieux convenir. Il y a certains que je préfère mais pas un seul, **C'est cela la grosse difficulté, c'est de regarder partout un peu, c'est difficile car on s'éparpille un peu partout il y en a beaucoup.** En tant que débutante, ce n'est pas évident car on est en pleine construction de nous-mêmes et on n'a pas quelque chose à suivre, mais surtout pour les maths car pour le français, il y a les RETZ qui sont très bien faits, « entrée en grammaire ». Là c'est super bien fait, il y a beaucoup de manipulation, cela donne beaucoup de sens aux élèves, c'est vraiment super. Il y a la grammaire, il y a le vocabulaire.	
Q/ Comment vous procédez pour l'orthographe ? On débute avec des mots, **des mots à apprendre, des dictées de mots à l'ardoise**, enfin, on les voit un peu chaque jour, sur ardoise, sur cahier, la dictée sera une dictée de phrases où il y a les mots insérés en fin de semaine, car il faut qu'ils aient vu plusieurs fois les mots. Si je vois qu'il y a beaucoup d'erreurs, on peut reprendre mais sinon c'est moi qui corrige.	Orthographe
Q/ Par rapport aux animations ? est-ce que cela vous sert ? qu'est-ce que vous en pensez ? Cela aurait été mieux qu'on se réunisse ceux qui veulent faire la même chose, car on se retrouve à faire le blog alors qu'on a d'autres besoins plus urgents pour notre pratique en classe tous les jours, le blog c'est pas une priorité. Ce qui est rare dans une formation, qu'on nous apporte des choses concrètes. Car souvent on nous dit ce qu'il ne faut pas faire, mais pas comment faire. C'est cela le problème. La formation avec le CPC c'était **bien car il nous parle de la réalité de la classe, de la pratique de classe, du terrain, il nous donne des pistes, si cela ne fonctionne pas, vous pouvez faire comme cela, comme cela**, et puis il interroge les collègues donc chacun parle comme cela on peut donner ses difficultés. Cela nous rassure car on se pose plein de questions, on se culpabilise, et comme **il nous répond ça rassure et ça aide, ça nous donne des pistes car il donne des exemples concrets.**	animation
Q/ Le travail d'équipe ? **Le travail avec les collègues ça nous n'aide pas de façon spécifique dans notre classe mais ici on a une directrice, elle est formatrice donc elle est compétente dans ce domaine, donc elle nous donne des pistes**, elle nous soutient, elle nous envoie des mails, des pistes qu'elle nous envoie. Q/ Vous échangez avec les collègues ? Non franchement, non, Concrètement non, c'est dommage que dans un même niveau on ne puisse pas se poser ensemble pour travailler, Q/ Entre collègues non ? On s'entend tous très bien, si quelqu'un a besoin, mais je trouve qu'au niveau de l'échange de notre pratique sur ce qu'on fait en classe, non. Stéphanie, elle a de l'expérience, elle a ses trucs prêts, elle sort de l'école à 15h30 car elle a sa fille donc elle est partie. Ça dépend des personnes. Nous on reste un peu.	Travail d'équipe

Entretien 16 : E16, cycle, école 2, circonscription BM

Q/ Niveau de classe ? CE1, CP et suivi en CE1 mes élèves	
Q/ Avez-vous modifié quelque chose dans enesignement ? Avec les nouveaux rythmes, j'ai été obligé de changer car les après-midis sont très très courtes car on a une heure et demie donc je privilégie la découverte du monde, les sciences l'après-midi. J'essaie de concentrer les matières plus importantes le matin et **surtout le changement de rythme qui m'a fait modifier ma façon de travailler**.	changement
Q/ L'orthographe, comment vous faites ? Moi **je fais la méthode Picot** mais pour le CE1 donc c'est la révision des sons. Un son par semaine en phase orale puis en phase écrite. Pareil je donne des mots à apprendre qu'on réinvestit dans la dictée du vendredi. On nous dit qu'il ne faut pas habituer les enfants à un seul type de support donc j'essaie de varier les types de supports : à d'autres présentations, d'autres écrits. Q/ Quand vous dites « on nous dit » c'est qui ? **C'est l'IUFM** car « Cap maths » c'est le guide qu'ils nous donnent quand on débute. Q/ Mais sur le fait de changer de supports ? C'est qui ? **C'est le conseiller pédagogique de la circonscription** qui me suivait l'année dernière. **Et je me suis rendu compte que cela était vrai** car dès que les enfants sont confrontés à un autre type d'exercices, ils n'y arrivent plus alors qu'ils savent le faire. Car cela change, ce n'est pas la même présentation. J'essaie de le faire pour ne pas les mettre en difficulté l'année prochaine.	orthographe
Q/ Vous avez un fichier en CE1 ? Non, des photocopies Q/ Pourquoi ? Bah, déjà, **on nous dit que les fichiers c'est pas forcement bien pour les raisons que je vous disais car ils sont habitués à travailler d'une certaine façon.** Et pour des raisons financières. Mais même je ne le ferai pas. Sauf en géométrie car c'est galère j'avoue là préparer le matériel, les photocopies quand il faut refaire le gabarit fois 28 ! **L'année prochaine, je vais demander à investir dans un fichier au moins de géométrie** pour des raisons pratiques. Pour les enfants c'est mieux de travailler sur des supports fait exprès et non des photocopies car des fois on voit pas bien les lignes, les carreaux, c'est compliqué. Car la numération, ce n'est pas trop grave on peut la faire sur le cahier du jour mais la géométrie c'est un type de supports spécial.	fichier
Q/ Les animations, c'est quoi une bonne animation ? Qu'il y ait quelque de concret à mettre en place. Cette année, **en production d'écrit c'était bien car on est parti de situations concrètes et elle nous a donné plus de types de situations à mettre en place**. On a identifié les difficultés des élèves, de l'enseignant, du coup **c'est plus parlant, du coup moi j'ai mis en place des choses dans ma classe** des choses que je ne connaissais pas avant la formation. J'ai introduit des nouvelles choses **ça à l'air de plaire aux enfants et de fonctionner**, c'est la dictée négociée, un 1er jet puis une correction à 2 puis je les corrige et ils retournent à leur place pour faire des corrections pour élimer encore des fautes. **J'ai découvert cela en formation de circonscription, je ne connaissais pas.** Elle nous a montré des vidéos de la situation, c'était très parlant. Q/ Une animation pas pertinente ? Les formations TICE ce n'est pas très utile sur la messagerie c'était long. Les formations sur les fiches de préparations, c'étaient longs car je pense que c'était quelque chose d'acquis pour tout le monde à l'IUFM donc pas utile pour moi	Animation changement orthographe

Q/ Le travail d'équipe comment cela se passe dans votre école ? Il y a des conseils de cycles, de maitres, il y a beaucoup de projets au sein de l'école pour fédérer tous les niveaux. Puis on a des dispositifs pour les élèves en difficulté comme le DEL pour les CE1 qui est sur tout le niveau-là.	Travail équipe

Entretien 17 : E17, cycle 2/3, école E1, circonscription T.

Q/ Vous enseignez en quelle classe ? 4e année aussi CE1/ CE2, 1ère année dans l'école	Contexte
Q/ Vous travaillez avec des collègues ? Oui avec celles du même niveau. Moi, j'ai un double niveau donc il y a des trucs qu'on fait toute, les deux, donc on fait des choses en même temps toute les 2. En fait, je cale sur elle, on fait la même chose. Q/ Oui, quand je suis arrivée ce matin, vous disiez j'ai une séance de lecture de décalage ? Oui voilà, on essaie de se réajuster. : quand elle fait des choses pour le CE1, elle me les donne, pareil, le CE1 que je prépare, hop je le donne à ceux qui avaient le CE1, voilà on arrive à combiner comme ça. Voilà quand on a des trucs, des documents pour les élèves en difficulté, ils ont réussi du coup.	Travail collectif
Q/ Pour les mathématiques, vous avez quoi comme outil ? On avait un fichier avant, « comprendre les maths » on vient de changer. Q/ Vous l'avez changé, pourquoi ? On avait des décompositions sur le fichier qui imposaient certains calculs, il y a plusieurs méthodes pour faire des additions, il prenait une page pour développer une méthode et ça forçait les enfants à faire des méthodes, les élèves ne comprenaient pas. Ils en faisaient une après il y en avait une autre et ils appliquaient celle apprise avant parce qu'ils y arrivaient bien. Du coup on était coincé, donc on a essayé une autre « outil pour les maths » car les grands ils ont ça : « outils pour les maths », « outils pour le français », on va dans la continuité, et du coup on a changé cette année. C'est un changement radical pour le CE1, il faut s'y habituer mais ce n'est pas mal. Q/ Pourquoi celui-là ? On le trouvait complet, on avait un exemplaire, on l'a feuilleté et on a regardé. Il impose pas de méthode, on peut faire notre méthode à nous, on n'oblige pas les enfants à passer par je sais pas combien de décompositions pour arriver au même résultat. Q/ Vous en aviez plusieurs, vous les avez feuilletés pour choisir ? Oui c'est ça	Fichier
Q/ qu'est ce qui a changé dans votre enseignement ? Moi l'année dernière j'étais remplaçante un peu particulière car je faisais des remplacements de formation, du coup c'est pas moi qui venait avec mes outils mais je devais m'adapter aux outils de la classe. Donc comme j'étais là qu'une journée, les enseignants devaient me laisser le travail et je m'adaptais à leur façon de faire. Donc c'est enrichissant car j'ai vu plein de façons de faire, des méthodes différentes dans des quartiers difficiles et en plus comme je venais de maternelle, j'avais un rapport à la manipulation et voilà. **La diversité des élèves des méthodes, cela a été une façon de me former tout le long de l'année.**	changement
Q/ Si on regarde l'enseignement de l'orthographe ? Vous travaillez l'orthographe d'une façon particulière, vous faites des dictées ? Moi c'est ritualisé, tous les jours de la semaine, le 1er jour, on a des mots à apprendre, le 2e jour, il y aura des phrases avec les mots, le 3e jour une 2e phrase avec des mots et le 4e jour cela sera une grande phrase avec tous les mots de la dictée. Et en gros, il y aura les verbes à accorder, du coup on pourra voir dans la semaine, la syntaxe, si on n'a pas oublié de mots, copier, ritualiser toutes les semaines de la même façon. Q/ Pourquoi avoir fait ce choix ? Bah, justement, pareil, quand j'étais en remplacement de formation, ils faisaient beaucoup en classe par rituels, donc cela permet de gagner du temps de refaire toujours la même chose. Les enfants savent comment cela va se passer, on gagne du temps en consigne, ils savent déjà que voilà le 1er jour cela sera les mots. Ils vont se focaliser par exemple pour avoir tous bon sur les mots et puis s'ils ont des difficultés en grammaire en conjugaison, cela sera déjà des points gagnés pour eux et on va pouvoir travailler avec eux les façons d'accorder les sujets, on va avancer petit à petit avec certains élèves alors que d'autres il faut qu'ils apprennent leurs mots d'orthographe et eux vont se concentrer sur la syntaxe, comment accorder. Du coup, on a plusieurs entrées et on va pouvoir valoriser les enfants qui avaient du mal à retenir l'orthographe. Bah, le lundi ils auront des facilités à avoir des notes assez correctes et les autres, ils avancent à un autre rythme, on leur demande de réussir plus au niveau des accords.	orthographe

Q/ Donc c'est progressif sur la semaine et comment vous les corrigez ? Normalement, on est censé avoir une grille et au niveau des accords, il y a je sais / acquis/ en court d'acquisition/ pour tout ce qui est accord ; syntaxe pareil il y a une grille d'évaluation et pareil pour les accords. Q/ Pourquoi vous dites « censé avoir une grille » ? C'est comme cela que cela avait été présenté Q/ Comment vous vous les utilisez ? Je l'ai pas encore commencé pour l'instant la grille, car les premières choses, je leur disais, comment dire, je leur disais le 1er jour, les mots, Q/ Vous dictez les mots et vous les corrigez comment après ? Bah du coup moi, je les note, je souligne déjà les fautes d'orthographe et les fautes d'accord mais je n'ai pas encore affiché cette grille car pour l'instant on a pas travaillé les accords, donc c'est pas une exigence que je leur demande pour l'instant car je n'ai pas encore introduit. Q/ Vous, vous n'avez pas le même système de correction avec tous vos élèves ? C'est un élève directement qui va écrire sa phrase, ça revient au même mais du coup il écrit sa phrase et parfois en écrivant il se rend compte qu'il a fait une erreur au tableau donc il corrige tout seul. Et puis, au fur et à mesure on demande, par exemple le jour de dictée de mots, cela sera que des mots. Mais avec les CE2 et parfois c'est une petite phrase et je ritualise la grammaire tous les jours. On a écrit la phrase, là ok, il a écrit le premier mot, qu'est-ce que c'est comme mot ? comment on fait avec un déterminant ? on travaille la grammaire en même temps Q/ Vous reprenez les règles ? Oui cela nous permet de faire 2 matières en même temps.	
Q/ Vous vous réunissez entre enseignant ? Tous les mardis, il y a beaucoup de gens en plus qui peuvent venir, la psy scolaire, l'enseignante UPE2A, la RASED, si besoin selon l'ordre du jour, ils savent qu'on est là le mardi, ils savent qu'ils peuvent venir, et le soir des conseils d'école, on mange ensemble. Dans les écoles en difficulté, les gens s'entraident, c'est dans les écoles où il n'y a pas de difficultés que les gens ne se parlent pas. Mais l'an dernier, quand on arrivait dans les écoles pour faire un jour par semaine, on nous laissait beaucoup dans notre coin, même si on était parfois encore plus en difficulté car on était là qu'une journée par semaine.	Travail équipe
Q/ L'équipe de circonscription, cela représente quoi pour vous ? Enseignante B : sur les formations de l'an dernier, 4 étaient bien mais dans la discussion avec les autres, dans les autres groupes qui n'avaient pas les mêmes formateurs, c'était pas bien. C'est bien car c'était des vraies situations de classe. Voir et quelque chose qui se rapportait à ce qu'on avait besoin dans le moment où on était en maternelle ou au cycle 2. En lien avec ce qu'on faisait en classe, c'est un truc clé en main qu'on peut essayer, ça marche, ça ne marche pas, mais c'est quelque chose de concret, avec des choses qui peuvent fonctionner tout de suite.	Equipe circo

Entretien 18 : E18, cycle 3, école E1, circonscription de T.

Q/ Vous enseignez depuis longtemps ? 4e année d'enseignement et ma première année dans cette école en classe de CE2/ CM2	contexte
Moi, ce qui m'a permis de modifier ma pratique c'est que l'année dernière j'étais en CLIS en ASH, donc je suis arrivée là-bas cela faisait un peu peur, mais cela m'a quand même appris pour le coup à différencier au maximum, j'avais 4 groupes à comprendre, comment prendre les enfants comme ils sont, fixé des objectifs différents voilà.	changement
Q/ Si on regarde l'enseignement de l'orthographe ? Vous travaillez l'orthographe d'une façon particulière, vous faites des dictées ? Oui, je fais des dictées j'en fais tous les jours, que cela soit des mots, des phrases Mais c'est très court, max 2 phrases pour les CE2, et 3 pour CM Moi je m'étais lancée, il y a 2 ans dans une dictée préparée, oh ! ça n'allait pas j'ai vite changé, et maintenant c'est ce que je fais, comme toi, une phrase par jour. Le vendredi dans le cahier du jour, les 3 autres sont dans le cahier de brouillon. Par contre, ce que je fais, pour corriger, je prends un cahier, j'écris ce qu'il y a sur le cahier et dès qu'on n'est pas d'accord, on lève la main on débat. Oui il y a un S, du coup je rappelle toutes les petites règles d'accord, les mots d'orthographe. Par contre, le vendredi, c'est dans le cahier du jour, je corrige toute seule et je mets une appréciation. Q/ vous ne la corrigez pas celle du vendredi comme les autres de la semaine ? Enseignante F : dans l'idéal, je pourrais aussi la faire le vendredi, mais comme, par exemple, c'est bête mais moi j'ai un double niveau, elle est à peine plus longue, ça me permet, je ne peux pas laisser longtemps l'autre niveau, ça me permet comme ça. C'est vrai qu'un double niveau ça demande une gestion bien particulière pour calculer les séances. Là, j'ai 20 mn pour faire avec les CE2, et là avec les CM2 et pour que cela soit comme le dit D que cela soit dynamique le plus possible, j'essaie de m'y tenir mais parfois, je n'avais pas prévu telle ou telle difficulté, donc je reste un peu plus longtemps dans un niveau, de l'autre côté c'est fini en avance, c'est vrai… Q/ Les autres jours, vous reprenez à chaque fois avec le cahier d'un élève ? Enseignante F : oui mais pas le mercredi, je fais autre chose	orthographe
Q/ Les formations, vous en pensez quoi ? Personne n'a jamais très envie d'aller en formation, pour être honnête, on y va car on est obligé, ça répond pas vraiment à nos attentes.	formation
Q/ L'inspection, vous en pensez quoi ? L'entretien tu es tellement sous pression déjà que tu entends pas tout, on n'a pas le recul de prendre les choses, on est dans un état second, c'est très particulier. C'est une évaluation personnelle	Inspection
Q/ Le collectif de l'école, qu'en pensez vous ? On travaille beaucoup ensemble, tous les enseignants le mardi, il faut vraiment avoir un rendez-vous ophtalmo pour ne pas y allez. Ce n'est pas le cas dans toutes les écoles. Ça c'est super agréable car on a fait pas mal d'écoles en remplacement et mine de rien, en 4 ans, j'ai dû voir 12 écoles. J'ai vu souvent chacun dans sa classe le midi où on a peur de demander à la collègue une question qui nous parait un peu bête. Non là il y a énormément d'échanges mais il faut se le dire c'est pas du tout partout comme ça.	Collectif

Entretien 19 : E19, cycle 3, école 2, circonscription BM

Q/ Niveau de classe ? CM1 1ère année, avant CE2, 3ème année d'enseignement, donc T2 cette année	
Q/ L'orthographe, comment vous faites ? Moi je suis un manuel, « Interlignes » qui est assez scolaire et très cadré, leçon sur le pluriel de tel mot. Je suis le manuel. Après je sais qu'il y a encore d'autres façons de faire mais que je n'ai pas encore intégré, comme les dictées flash qu'on peut faire. Toutes les sortes de dictées : préparées, sans erreurs. Je fais des dictées avec des listes de mots à apprendre. Je suis 2 méthodes : la méthode de Françoise Picot, qui étudie un son par semaine avec une liste de mots à apprendre et cela correspond à une dictée par semaine et à côté je suis « Interlignes » pour les règles d'orthographe car le manuel suit vraiment les règles de pluriel, de féminin etc. Donc 2 choses. Moi, **c'est mon MF qui m'a donné cette méthode** et « Interlignes » avec les collègues au sein de l'école. J'étais d'accord avec ce que j'avais entendu car c'était assez cadrant comme on avait des nouveaux collègues qui arrivaient sur le même niveau, on essaie d'avoir les mêmes outils entre les mêmes niveaux pour avoir une continuité d'apprentissage. Tous les CM1 ont « Interlignes » mais pas pour les maths, ce n'est pas le cas car il y a des manuels plus anciens qu'ils utilisent comme banque d'exercices. « A portée de maths » mais moi, j'ai fait le choix de pas l'utiliser car j'aime bien « Cap maths ».	orthographe
Q/ Les fichiers ? Moi, j'avais un fichier l'année dernière en CP qu'en géométrie car je pense qu'il faut avoir plus d'années d'expérience pour avoir une banque d'exercice déjà bien fournie. Q/Vous suivez le guide du maitre ? Oui et non car il y a des choses que je ne fais pas soit par manque de temps soit parce que cela n'est pas pertinent. Il me semble que dans « Cap maths » il y a des symboles devant les séances qui ne sont pas indispensables, en plus de cela je fais un écrémage. J'ai le guide du maître**, j'enlève mais j'ajoute rarement. Il n'y a pas de traces écrites donc je suis obligé de compléter par des trucs sur internet surtout sur l prof.**	maths
Q/ Les animations, c'est quoi une bonne animation ? Il faut qu'il y ait quelque chose de concret à mettre en place. Cette année, en production d'écrits c'était bien car on est parti de situations concrètes. Q/ Vous l'avez mis en place dans votre classe ? Non, non, moi… avec le programme et j'ai été un peu malade donc je n'ai pas eu le temps mais je pense qu'à la période 4 je vais le faire, plusieurs types de dictées. Moi, j'ai bien aimé la dictée sans erreur, et la dictée flash.	animation
Q/ Le travail d'équipe comment cela se passe dans votre école ? Il y a des conseils de cycles, de maitres. On fait peu de choses en commun, on a fait une sortie, l'équipe n'est pas très stable non plus donc cela ne favorise pas non plus. Sauf un petit noyau qui est là depuis un moment. Il y a beaucoup d'arrivants chaque année du coup c'est compliqué.	Travail d'équipe

Entretien 20 : E20, école 2, circonscription BM :

entretien annulé

Entretien 21 : E21, CYCLE 3, école 2, circonscription Bob

Q/ Vous êtes en CE2 ? Oui, c'est ma 1ère année de CE2. L'année dernière j'étais en congé de maternité mais j'avais un CM1. L'année d'avant un CM2 et avant j'étais en SEGPA et avant CM1 dans le groupe scolaire à côté. J'ai été titularisée en 2011. Donc **5 ans** que j'enseigne Q/ Un changement ? On évolue tous les jours, on change en fonction de nos élèves, moi j'ai beaucoup changé de niveaux. C'est tellement vaste ce qu'on peut avoir comme profil d'élèves. Moi, l'année dernière j'ai décidé de travailler moins depuis que j'ai ma fille.	contexte changement
Q/ Pour enseigner l'orthographe en CE2 ? Cela dépend des différentes règles. Dans ma classe, ils sont toujours extrêmement acteurs. On part toujours **d'un problème qu'on analyse en groupes et après on en tire les règles et ils construisent la leçon que j'écris au tableau.** En petits groupes de 4. Ce sont des groupes hétérogènes pour toutes les activités. Je fais comme cela en orthographe comme dans tout. Je veux que l'élève réfléchisse. Le CE2 c'est beaucoup de redites du CE1 donc, du coup, c'est plutôt facile de mettre cela en place. **Les dictées, je ne trouve pas cela pertinent, j'en fais mais je ne les évalue pas**. Je les regarde pour les prendre en compte mais je ne les évalue pas. **J'ai fait des dictées collectives, pour qu'ils s'aident les uns les autres, surtout en début d'année.** Car ils focalisaient beaucoup sur l'orthographe et cela nous bloquait dans la production d'écrit car ils ne savaient pas écrire les mots. Du coup, ils étaient bloqués, bloqués. Donc pour les rassurer, on a fait plein de petits jeux. Q/ Dictée collective ? **En petits groupes, je travaille peu en grand groupe classe sauf pour les corrections collectives**. Beaucoup de dictées de mots au départ puis des dictées de phrases. La dictée, je l'utilise quand on note les devoirs. Je commence à le faire maintenant qu'ils sont plus autonomes, ce n'est pas vraiment des devoirs, car on ne donne plus de devoirs écrits. Je leur dicte et après je fais une trace écrite. Le temps de dictée une fois par semaine, je ne suis pas très manuelle, j'aime bien « Interlignes », les élèves ont un manuel pour deux pour faire les exercices d'application. Q/ comment vous faites alors si vous n'utilisez pas de manuel ? **Dans ma tête, je pioche un peu partout, sur internet, il y a beaucoup de choses très bien et après je construis mes documents à moi.** Q/ Vous prenez différentes sources ? **Je n'ai pas de manuels de référence, je pioche dans différents manuels pour faire mon exercice de découverte et moi je préfère faire ça car j'ai pas trouvé le super bon manuel**. **Je fais beaucoup d'orthographe en production d'écrits.** Car il faut leur donner du sens aux élèves. Savoir écrire les mots pour savoir écrire les mots cela n'a pas de sens. Alors que si on leur dit qu'il faut savoir écrire les mots pour être compris, pour communiquer cela passe beaucoup mieux. Je fais beaucoup de production d'écrits. On fait un 1er jet où ils mettent leurs idées, après je ramasse, je souligne les endroits où il y a des fautes si c'est des notions qu'on n'a pas vues, je corrige, si c'est des choses que nous sommes en train de voir, ou qu'on a déjà vues, je les laisse corriger. Ils ont accès à l'affichage, aux manuels, aux copains, au porte vues, et ils se corrigent eux-mêmes et après je ramasse et j'évalue. J'en fais 2, 3 fois par semaine de la production d'écrits. **Je viens du CM2 et je me rends compte que c'est une faiblesse extrême**. Parfois c'est des productions d'écrits en petits groupes, cela dépend des thèmes.	orthographe

Q/Sur le travail d'équipe au sein de l'école ? C'est compliqué car cela fait 2 ans, c'est la 2e année où **mon binôme est un stagiaire**. Donc la classe est partagé en deux, ce sont des personnes qui arrivent sur le terrain, qui n'ont aucune formation **c'est encore plus compliqué et donc c'est pas forcément facile de travailler avec eux car on a très peu de temps.** Comme sur cette classe il y en a un ou une qui est un stagiaire, **il y a des attentes de la part de l'IUFM enfin l'ESPE**, une attente de la part des professeurs et des gens qui viennent les visiter que nous on a un peu de mal à communiquer. Parfois il me raconte des choses, je vois pas l'utilité de ce qu'on leur demande, **c'est deux façons de travailler très différentes donc, je n'échange pas beaucoup avec eux.** **Je n'arrive pas à m'approprier le travail de quelqu'un, j'ai besoin d'avoir pensé ma séance d'A à Z de toute façon**. Q/ on niveau du groupe de tous les enseignants ? Il y a un vrai travail de groupe sur l'école car on met des outils en commun. Par exemple au cycle 3, on a des porte-vues de leçons de mathématiques et de français, qui sont communs. L'enfant le commence au CE2 et le garde. On a des sommaires communs cela fait la 3e année. On le fait aussi en sciences et en histoire.	Travail équipe
Q/ Il y a eu une inspection d'école me disait votre directrice, il y a deux ans ? J'ai été inspectée un an avant donc juste visité lors de l'inspection d'école. C'est une torture. Mon inspection s'est extrêmement bien passée, **mais c'est une torture car dans le rapport ce n'était pas mon nom, je l'avais signalé cela n'a pas été corrigé du coup, j'ai une note moyenne et ce n'est pas ce qu'on m'a dit de vive voix donc je me suis sentie trahie. Je vous le dis honnêtement.** Q/ Cela s'est bien passé sur quoi ? Elle m'a dit aucun, que c'était excellent, **elle ne m'a rien reproché, elle ne m'a orienté sur rien du tout, du coup puisqu'elle était contente de tout**. Je suis sortie avec un super sourire mais après la note était moyenne et surtout que le nom dans le rapport ne soit pas le mien et qu'on le change pas, personnellement, **c'est dur on a l'impression d'être des numéros**. Q/ à quoi ça doit servir pour vous l'inspection ? Quand on entend parler les collègues souvent cela touche le personnel, normalement une inspection c'est pas un jugement, c'est une base de conseils pour nous, pour nous améliorer et c'est très rarement le cas dans ce qu'on entend C'est une torture, mais moi je n'ai pas eu de souci, **c'est après que j'ai eu l'impression que j'étais pas considérée** car je me suis dit qu'elle faisait des copier-coller dans ses rapports d'inspection, pour gagner de temps alors qu'on nous demande tellement de choses, d'être parfait, et nous on fait une toute petite réclamation et cela passe à la trappe. On nous dit toujours demander des choses réalistes à vos élèves et c'est pas du tout ce qu'ils font et **mine de rien c'est quand même le seul retour qu'on a sur notre pratique c'est le seul regard qu'on pose sur nous**.	Inspection
Q/ sur les formations, qu'est-ce que vous pouvez me dire ? Les modalités de formation, Il faudrait des formations par école peut être par rapport aux besoins de formation. Par exemple, si nous on est dans une école où il y a une UPE2 A peut-être cela serait bien qu'on ait tous une petite formation sur l'UPE2A. **Que cela convienne mieux à nos besoins.** Par exemple on a passé une formation au moment du concours et puis plus rien. **Moi avec tous les projets que je mène, j'ai plus de choix**, avec Erasmus. En plus, **il y a un nombre de places restreint**, on nous dit, c'est 30 enseignants, donc pas plus qu'un enseignant par école pas plus c'est dommage.	animation

Entretien 22 : E22, cycle 2, école 2, circonscription BM

Depuis 2011 je suis enseignante, dans cette école depuis 2012, 4e rentrée. J'ai tout eu comme classe mais j'ai toujours été sur le cycle 2. L'âge des enfants car les grands j'ai du mal et j'aime bien les voir progresser, en CP c'est agréable.	contexte
B/ Avant je ne faisais que travailler, après quand j'ai eu mes enfants. Quand j'ai débuté j'ai fait beaucoup de CE1, j'avais fait 2 CP avant d'arriver ici, où j'ai eu un CE1. Et je me suis rendu compte que je travaillais plus de la même manière en début de CE1. Car avant je ne me rendais pas compte que les débuts de CE1 c'était des fins de CP donc **j'ai eu une approche moins directive pour leur laisser le temps d'apprendre**, de savoir ce que c'est être élève à l'école utiliser un manuel. Alors qu'avant, je pensais que cela devait être acquis. Q/ C'est **une meilleure connaissance des enfants qui vous a fait changer** ? B/ Oui exactement, j'ai réajusté mes attentes et mes explications. C'est-à-dire que je ne fais pas aussi de façon directive mais plus explicite. L'année dernière, on a mis en place avec la GS, l'observation. **J'ai été observer pendant une matinée une classe de grande section**. En fin d'année, pour me rendre compte ce que la maitresse avait comme attentes en fin de grande section par rapport à mes attentes en début de CP. Et effectivement j'étais encore sur la représentation qu'ils ne connaissent pas l'élémentaire, mais en fait, ils se déplacent tous dans la classe, ils travaillent beaucoup en groupes, ils travaillent ensemble, j'étais dans « je vais leur apprendre à ne pas bouger en classe, à rester assis ». Cela je le mets en place, mais j'ai commencé l'année en m'imposant de **deux après-midis où on faisait des ateliers comme la GS**. Pour leur permettre de bouger, de souffler un peu. Et en fait, ils sont plus autonomes que ce que n'était les CP que j'avais l'année précédente car l'autonomie, c'est « tu fais ton travail tout seul, tu sais où sont les crayons, tu vas les chercher », et **je trouve que cela fonctionne mieux. J'ai donc réajusté en allant voir la maitresse de GS.** Et la maitresse de GS est venue en début d'année pour voir quelles étaient mes attentes à moi pour qu'elles puissent rajuster aussi ce qu'elle devait apprendre vers quoi elle devait tendre pour ne pas qu'ils soient apeurés qu'ils soient assis à une table. J'ai donc beaucoup changé depuis 16 ans. Je fais moins de fiche de prep. Je suis moins sur : « j'attends qu'ils me posent cette question, j'attends cette réponse ». Non, je prépare, je ne fais pas forcément une fiche de prep type avec mes objectifs, je prépare mais je reste pas figée sur ce que j'attends. S'ils ne posent pas la question que j'attends, je leur dis et je pars plus de leurs remarques.	Changement
Q/ Comment vous enseigner l'orthographe ? Depuis que je fais du CP, je suis une méthode, cela me rassure. Et puis, en fait je suis la méthode de lecture en arrivant dans l'école. Je fais beaucoup de dictées de syllabes et de mots. Mais, la dictée de syllabes, il faut que cela soit bien orthographié à partir du moment où on entend le son, et les dictées de mots on a commencé la dictée de mots outils et je leur demande d'apprendre par cœur. J**e fais des dictées de mots qu'on prépare ensemble** : on tape les syllabes, avant qu'ils puissent les écrire. On passe par l'ardoise, la finalité cela sera le cahier, au début sur l'ardoise. J**'accepte l'écriture au niveau du son, c'est de l'encodage d'abord et après on apprend à l'écrire.** A partir du moment où on sait l'écrire, je leur demande de se souvenir. Je n'évalue pas car c'est pour qu'on puisse les utiliser en production d'écrits. Je suis vraiment la programmation de la méthode de lecture, parfois je vais piocher des petits exercices avec des images sur internet. C'est une méthode surtout syllabique et la globale que sur les mots outils.	Orthographe

Q / En mathématiques, vous avez quoi comme support ? **J'ai un fichier de maths qui me sert de support d'exercices d'application** que de support de découverte d'une notion. **C'est la 1ère année que j'utilise un fichier,** j'ai acheté le guide du maitre car les activités sont bien, et je vais le faire. Mais **je n'arrive pas à le suivre,** donc on part sur une notion, je prépare ma séance où je suis sur le livre du maître si la séance me plait et je suis ce qu'il propose. Sinon **je prépare ma séance à ma sauce et** puis le fichier de maths après c'est la finalité, **une fois qu'on a bien compris, on peut essayer de faire les exercices du fichier**. Q/C'est quoi votre fichier ? B/… je sais pas, si cela me revient je vous le dis. J'ai essayé « Picbille », « j'apprends les maths », cela me convient pas, et **là ce n'est pas les enfants, car eux cela fonctionnait bien mais moi je n'y arrivais pas**. « Cap maths » je trouve que c'est très difficile. Je suis la méthode en français et pourtant, je suis plus à l'aise en français mais parce que **en maths j'ai pas trouvé la méthode qui me convient, cela fait 16 ans que je cherche mais je ne trouve pas donc je pioche à gauche et à droite**. Et les années où j'ai pris des fichiers, je m'en suis servi. Q/ Pourquoi vous reprenez un fichier cette année ? B/ Car l'année dernière, j'ai tenté une méthode « champion des nombres » c'est un professeur de l'IUFM qui l'a mis en place et j'ai essaie par tous les moyens de la mettre en œuvre et je n'ai pas réussi. Avec beaucoup de préparations et c'est très complexe, moi qui suis pas mathématicienne, et qui n'ait pas la logique des maths, des fois je ne comprenais pas où il voulait en venir et j'ai pas réussi à la mettre en place donc je suis partie dans tous les sens et cela m'a frustrée car j'avais l'impression de ne pas apporter ce qu'il fallait à mes élèves. Et là, cette année, pour me poser sur quelque chose, je me suis dit, tiens je l'ai eu en spécimen ce fichier, je me suis dit, je vais l'essayer et on verra. Je l'ai feuilleté je l'ai trouvé assez sympa avec un fichier à part avec les leçons très colorées déjà toutes faites et en fait je les utilise très peu. Mais **le fait d'avoir une programmation, je vais pouvoir la suivre, cela m'a rassuré d'avoir un cadre**. Et finalement je ne le suis pas tant que cela mais le fait de me dire « tiens, on en est là, on va faire cette séance là », et j'avance, parfois plus vite que le fichier, on saute, on va en avant, en arrière mais **je pense que j'ai besoin d'être rassurée.** Q/ Vous suivez la programmation ? B/ Non, parfois je saute des morceaux, je ne saute pas des étapes, il y a des fiches qu'on va pas faire et on revient dessus après, cela permet qu'ils travaillent en autonomie, cette notion-là, on l'a déjà vue et ce qui est très bien c'est les consignes qui sont très simples.	Fichier
Q/Sur le travail d'équipe au sein de l'école ? B/ Déjà au niveau des niveaux, **je sais qu'avec ma collègue de CP, on communique beaucoup, on s'échange beaucoup de documents, mais on ne travaille pas ensemble**. **Comme on a pas la même vision de comment enseigner les choses**, du coup donc on travaille pas ensemble, on s'échange des choses mais on ne travaille pas ensemble. Q/ il faut avoir des choses communes, la même façon de travailler, … B/ Il faut avoir la même approche, pour avoir déjà travaillé sur le même niveau avec d'autres enseignants c'est vrai qu'on allait dans la même direction. Là avec ma collègue, on s'entend super bien mais **on ne pense pas de la même manière**. Q/ Comment vous pourriez m'expliquer : la même direction ? B/ **C'est la démarche pédagogique qui n'est pas identique, la façon de penser est très différente**. On est très différente, les 2 maîtresse de CP et je vois **au niveau des élèves quand on en parle, on n'a pas la même conception de la réussite**. Par exemple, un élève qui va être lecteur pour moi, ne va pas forcément l'être pour elle, **on n'a pas les mêmes attentes**. Q/ comment vous vous êtes aperçu que vous n'aviez pas la même démarche ?	Travail équipe

En discutant, tout simplement. Moi je pourrais pas le faire de la même manière que celle qu'elle me raconte, ce n'est pas que c'est pas bien, mais moi je ne pourrais pas faire de la même manière. Par exemple, en production d'écrit, elle fait beaucoup plus de productions que moi et qu'elle le fait d'une manière qui ne me convient pas, je n'arrive pas à le faire. **On n'est pas compatible**. Par exemple, nos deux collègues de CE1 préparent leurs semaines ensemble. Elles font les mêmes séances aux mêmes moments. Ça **je ne peux pas faire cela moi**. Car, je peux préparer une séance ; là cela va durer 20 mn, en fait cela dure 15 mn donc je vais continuer à avancer, et puis finalement dans d'autres séances c'est beaucoup plus long et finalement je la coupe en deux, je bascule demain car c'est trop difficile, je n'arrive pas à me figer. Q/ vous pensez que vous perdriez la latitude de changement ? B/ Oui et surtout **je ne serais pas moi**, **je me sentirais contrainte et j'ai pas envie de me sentir contrainte**. J'ai aussi travaillé avec des collègues dans d'autres écoles, et j'ai une collègue qui me disait « tu leur dis ça, comme ça ». Mais « je me souviens même plus de ce que tu m'as dit comment veux-tu que je leur dise cela ». C'était une collègue très directive. **J'ai besoin de liberté et puis de sentir que, chaque classe est différente, sentir comment les élèves peuvent ressentir.** Q/ Vous pensez que c'est lié à quoi cette position ? B/ **A ma personnalité,** pour l'avoir déjà vécu puisque j'étais liste complémentaire, j'avais des collègues qui m'aidaient car je n'avais jamais vu de classe et ils me passaient leurs séances, ils me disaient « tu lis bien ». Et en fait **je n'arrivais pas à me l'approprier, j'étais obligée de réécrire**, pour comprendre ce que moi j'attendais des élèves finalement en lisant une fiche de prep. C'est pour cela que le guide du maître c'est bien, car **cela peut nous donner une piste mais je ne peux pas suivre mot à mot**. Quand je dis que je suis le guide du maitre de la méthode de lecture, je ne vais pas forcément faire toutes les séances. Les séances qui me conviennent je vais les utiliser mais j'ai déjà besoin moi de comprendre, ce que j'attends d'eux donc suivre quelque chose de figée j'ai du mal. **Si on prépare à deux c'est peut-être différent si on apporte chacune quelque chose et qu'on mutualise. Mais en même temps, il faut que je me sente libre dans ce que j'ai à faire**, de dire et en fonction de la classe, en fonction des classes, les élèves ne sont pas les mêmes. C'est ma base le livre. Quand j'ai commencé au CP, j'avais tellement peur de ne pas y arriver, on se met une pression, nous on se dit « pourvu qu'ils sachent lire » et quand on voit certains enfants qui n'y arrivent pas on a peur, bref. J'ai besoin d'avoir un cadre : j'ai mon manuel, j'ai mon livre du maître, je regarde un peu les activités, il y a tout un tas d'idées pour travailler sur les syllabes, sur les sons qui sont très bien, mais je ne vais pas forcément faire cette activité qui est proposée pour ce son-là. Mais j'aurais lu une autre activité qui me convenait pour ce son-là et donc je peux échanger d'activité, je peux… Le fait de l'avoir et de pourvoir me reposer dessus, cela me rassure. Je vois des collègues qui font à partir d'albums qu'ils créent eux-mêmes, je ne m'en sens pas capable. Moi je ne pourrais pas. On a la même méthode de lecture et le même fichier mais on l'utilise pas de la même façon.	
Q/ Il y a eu une inspection d'école me disais votre directrice il y a deux ans ? B/ Mon inspection s'est pas très bien passée et c'est un point douloureux pour moi, donc c'est douloureux. **C'est un regard extérieur cela peut servir à évoluer si c'est fait en tout humanité, bienveillance** car mes deux 1ères inspections se sont passées normalement, s**ans que cela soit excellent avec des choses à me reprocher, on m'a aussi félicité sur d'autres choses, que j'ai prises en compte**. Entre ma 1ère inspection et la 2ème on m'a dit que j'avais progressé, que j'avais évolué. Ma 2ème inspection, j'étais à mi-temps cela faisait 4 jours que je	inspection

connaissais ma classe. Pareil, **un inspecteur très bienveillant qui a compris** qu'il y avait encore des choses à mettre en place, qui est venu en court d'année inspecter mon binôme et qui lui a dit que j'ai bien pris en compte les choses qu'on avait dites. Quand je suis arrivée ici, nouvelle inspectrice, inspection d'école. J'étais la dernière de toute l'école à me faire inspecter, et **je suis ressortie quasiment en pleurs** parce **qu'au niveau de l'entretien, je me suis sentie perdue et je ne me suis plus sentie capable de répondre à aucune des questions qui m'étaient posées** et j'ai fini par dire « je ne sais pas, je ne sais pas » et donc peut être que je n'aurais pas dû mais à un moment… La situation m'a … **Elle m'a dit des choses déplacées** qui n'ont pas à être dites, qui n'apparaissent pas sur mon rapport bien évidemment et quand j'ai vu ma note, **cela a été vraiment une année très douloureuse**. **J'ai eu du mal à terminer l'année, en me demandant si j'avais fait le bon choix, si j'étais vraiment bien à ma place**. L'année est passée et on oublie mais maintenant **j'appréhende encore plus ma prochaine inspection** et ce qui est dommageable c'est que j'ai été inspecté trois fois par trois inspecteurs différents. **Il n'y a pas de continuité**. Notamment dans ma dernière inspection, quand il m'a été demandé de faire pour progresser, j'ai dit ce qu'il m'avait été demandé de faire et de réajuster par rapport à ce qui m'avait été demandé de faire, et elle m'a dit « **ce n'est plus ce qu'on attend de vous, peut-être qu'il y a dix ans vous étiez une bonne enseignante mais aujourd'hui cela n'est plus le cas ».** C'est vraiment des choses difficiles à entendre car toutes ces petites choses n'apparaissent pas sur le rapport et finalement. C'est **difficile de dire que cela s'est passé comme cela, comme cela car finalement, il n'y a rien sur le rapport. Il n'y a aucune preuve. Je l'ai vraiment très mal vécu**. Q/ La bienveillance c'est un critère important ? B/ Oui et qu'on nous donne des conseils sur comment évoluer sur notre séance car **j'ai eu l'impression qu'on avait pas tant parlé que cela de mes séances** voilà la séance s'est passée comme cela est ce que vous pouvez imaginer qu'on aurait pu le faire d'une autre manière. Pas forcément chercher à me dire : « comment vous auriez pu le faire autrement », « justement je ne sais pas puisque je l'ai fait de cette manière. ». **C'est une remise en cause sans que je comprenne pourquoi et je n'ai toujours pas compris.** Il y a trois ans, c'est difficile. Entre mes 2 inspections, **avec deux inspecteurs différents sur deux circonscriptions différentes car je venais d'arriver, n'avait pas les mêmes attentes. Moi j'ai répondu aux attentes du rapport d'avant**, j'ai relu, j'ai essayé de comprendre « oui, c'est vrai, on m'a dit que cela n'allait pas donc je vais essayer de réajuster » et puis comme cela n'était pas les attentes de cette 3ème inspectrice cela servait à rien. J'ai eu cette impression pendant l'entretien mais pendant la séance cela a été, c'est pendant l'entretien, j'ai senti comme une brèche et qu'elle s'est faufilée, très ... c'était difficile. Q/ Vous avez l'impression qu'elle a creusé une faille qu'elle avait trouvée ? B/ Oui et partir du moment où j'ai ressenti cela, et **je n'ai pas réussi, je suis quelqu'un de très réservée et je me souviens d'avoir regardé l'horloge et de me dire « quand cela va se terminer » je n'avais plus que cela dans la tête et je ne voulais que cela s'arrête.**	
Q/ sur les formations, qu'est-ce que vous pouvez me dire ? B/ En 16 ans, j'ai eu une formation de 3 semaines en arts plastiques où j'ai vraiment appris plus de choses et j'étais contente d'avoir pris l'air trois semaines. J'ai appris plein de choses que j'ai pu mettre en place. C'était vraiment bien. Q/ Mais dans le cadre des animations pédagogiques ? B/ Je pense à la dernière où il n'y avait pas de chauffage et qu'on a eu très froid dans la salle, mais c'était avec le collège et ils parlaient énormément du	animation

collège même si **c'était intéressant mais c'était long, technique**. On était assis, on écoutait des gens parler et éventuellement prendre des notes et on est comme nos élèves, à un moment, on s'échappe. Il y a des choses qui sont importantes ; et **qu'on puisse faire des choses** car être assis écouter et poser des questions, une fois qu'on nous dit « vous avez des questions » alors que cela fait déjà une demi-heure, une heure qu'on est déjà en train d'écouter, non. Cela nous aide à nous mettre à la place de nos élèves, il ne faut pas que je parle trop, mais **aussi nous demander un peu plus notre avis sur ce qu'on voudrait**. Ce n'est jamais le cas. Moi, **j'ai connu une époque où on début d'année, on avait des propositions de plusieurs animations pédagogiques et on pouvait s'inscrire et choisir. Alors que maintenant c'est très restreint**, moi je participe à « école et cinéma » donc cela prend beaucoup de temps. Et **cela reste très cloisonné** : maternelle, cycle 2, cycle 3 et parfois il y a des choses qui serait intéressantes si c'étaient basculées sur le cycle 2 évidemment, ou des choses qu'on pourrait faire nous, moi qui suis en CP, il y a des animations, en GS en maternelle qui pourraient nous intéresser car on reçoit ces enfants-là.	
Q/ il y a autre chose qui est important pour vous, qui fait partie de votre environnement et qui vous aide ? B/ On a les conseillers pédagogiques de la circonscription, c'est vrai qu'en début d'année quand j'ai voulu essayer de mettre en place les ateliers comme en maternelle, la conseillère pédagogique est venue, une fois, deux fois, trois fois pour m'aider à mettre en place, elle m'a donné des conseils, elle est intervenue auprès des enfants, auprès de moi, cela m'a aidé car n'ayant jamais fait de maternelle, les ateliers c'était quelque chose de compliqué. Elle se rend disponible. Après ce n'est pas pareil d'une circonscription à l'autre mais **ici c'est un point d'appui important la CPC**.	CPC

Entretien 23 : E23, cycle 3, école1, circonscription BM

Q/ Vous êtes sur l'école depuis un moment ? En fait, j'étais dans le groupe scolaire d'à côté pendant 2 ans, avant d'arriver dans celui-ci, j'ai des CE2. C'est la 2ème fois que j'ai des CE2, j'ai choisi car j'aime bien. Il y a 2 ans j'ai déjà eu des CE2. Cela fait **4 ans** que je suis enseignant	cadre
Q/ Il y a quelque chose que vous auriez modifié dans votre façon d'enseigner ? On va dire, le **contenu**, je leur demandais un peu trop. Q/ Vous leur demandez moins de choses ? Oui par rapport au contenu, je leur demandais trop de choses. Au niveau qu'exige un CE2. Q/ vous aviez une exigence plus importante ? Oui, une exigence plus importante que cette année. Je vois que cela me permet de remplir les objectifs qui sont donnés pour des CE2, alors que l'année où j'ai eu d'autres CE2, j'avais l'impression que je demandais tellement de choses que j'avais du mal à remplir tous les objectifs qui me sont donnés en termes de CE2. Q/ concrètement ? Dans la classe **dans les contenus, dans les évaluations**, je vois que c'était difficile, je mettais la barre assez haute et je n'aurais pas dû. Q/ Qu'est-ce qui vous a permis de faire ce changement ? Le recul, c'était la 1ère fois que j'avais des CE2, en plus j'avais un double niveau CE1/ CE2. Cela m'est venu lorsque j'ai eu ces CE2 là, **déjà j'avais plus de recul, parce que j'avais un seul niveau et j'avais déjà pratiqué le CE2 et comme j'avais un seul niveau, je me suis un peu plus concentré sur un niveau de classe**. Même si je connaissais la programmation, le programme, ça m'a permis d'être un peu plus sur le contenu. Q/ c'est en début d'année que vous vous êtes dit : «je vais être moins exigent » Non, en fait **c'est en regardant tout ce que j'avais donné cet été**, je me suis dit « ah, non, c'est pour cela qu'il y a eu des difficultés », c'est une remise en question. Avant j'avais eu des CP et des CM1. J'ai trop demandé quand je vois les évaluations je leur en demandais trop, j'essayais de les faire avancer un maximum et de les motiver mais je comprends pourquoi ils étaient un peu fatigués (rire) Q/ Au niveau du rythme ? Au niveau du rythme et du contenu, Mais bon, j'essaie de coller aux objectifs de l'éducation nationale mais ils ne sont pas atteignables. Il faut avoir des têtes, si on veut faire tout le programme, il ne faut pas un jour de chorale, pas de jour de cinéma de sortie, bref il faudrait avoir tout le temps les élèves qu'ils soient tout le temps prêt, alors qu'on sait très bien qu'il y a des choses où on va passer légèrement au-dessus. Q/ Vous faites des choix ? Non, j'ai un peu plus allégé sur les contenus, même si sur le rythme j'essaie de le garder toujours soutenu, j'allège les contenus pour qu'ils puissent voir tout ce qu'il y a à voir. Q/ vous n'allégez pas sur la somme des objectifs ? Nous sur le niveau d'acquisition, on va plus coller sur un niveau de CE2 que sur un niveau de collège. Q/ vous avez repris vos cours de ce que vous aviez fait en CE2 ? Oui et non car comme j'avais un double niveau, **j'ai remis en cause ce que j'avais fait**. Je me suis plus appuyé sur comment diriger la classe que les contenus en eux-mêmes. Je me suis appuyé sur la programmation, sur les programmes. Même la programmation elle a changé, je l'ai un peu mieux pensée, j'ai essayé d'enchainer les choses que j'ai pas assez enchainé l'année dernière. Q/ Qu'est-ce qui vous a permis d'y arriver là ?	Modification

L'expérience, et sans le double niveau car cela a été plus simple pour moi. Je regarde ce que j'ai fait mais **je suis un insatisfait éternel,** donc je vois mais je fais autre chose car je trouve que ce n'est pas assez bien fait. Q/Sur quoi ce n'est pas assez bien fait ? Sur les exemples, sur la phase de recherche, etc… Q/ c'est quoi votre critère pour dire : c'est bien, ce n'est pas bien ? Heu, **c'est sur l'expérience, non, en plus sur les élèves** que j'ai en face de moi, comment ils vont réagir, « c'est pertinent, ce n'est pas assez pertinent par rapport à ces élèves ». Q/ Par rapport au contenu ou de la façon de faire ? Les deux, et **je repars des programmes et des programmations, je prends un bouquin, je vais voir ce qui se fait sur internet, ce que j'ai fait moi et je fais faire un mixte**. Q/ En maths ? J'utilise rarement le manuel, parce que je ne trouve pas le temps de l'utiliser en classe, car je prévois tellement de choses que j'ai pas assez de temps pour l'utiliser. Q/ Pour préparer, vous n'utilisez pas le **manuel** ? Non, je m'en sers très peu. En fait car je me dis que par rapport aux programmes, **cela colle pas vraiment à la réalité du programme,** je trouve qu'il ne colle pas, même si quand même il est assez bien fait (pour comprendre les mathématiques.) Q : Comment vous faites alors ? Je vais prendre des exercices même sur les exercices de recherche, **je vais voir ce que j'ai fait à l'IUFM, sur les lectures que j'ai**. Par exemple en mathématiques, j'ai un livre, le titre m'échappe, cycle 2 et 3 cela a été fait par ... je sais plus par qui, il a été fait, mais il y a « comment on fait la phase de recherche, comment on peut donner les exercices aux élèves ». **C'est là aussi que je m'aperçois que j'ai été trop fort avec les CE2**. Après je dois donner des exercices que je crée moi aussi. Par exemple, les multiplications, il n'y a pas besoin de prendre un livre pour donner des multiplications. Je me dis, je aujourd'hui je vais mettre du 5, là je vais mettre du 5 et du 9, avec 1, 2, 3, je mélange. C'est moi qui le fais. Cela demande plus de temps pour l'instant cela me convient, je ne suis pas très vieux dans la profession car cela fait 4 ans. Q/ En français vous suivez, la même démarche ? Oui, je regarde dans le livre, ce qu'il y a sur internet, des fois je prends un texte directement sur internet, on part souvent d'un texte. **En orthographe, je pars souvent de mots à classer** après en orthographe, c'est un rituel. Généralement les enfants aiment bien les rituels. Après la phase de recherche qu'on donne sur une séance spécifique mais ils aiment bien que cela soit ritualisé, que les choses soient ritualisées même si à l'intérieur il y a la phase de recherche. A la fin de la séance, pardon de la séquence, on a toujours une phase d'institutionnalisation rien que pour les préparer à l'évaluation sommative. Je fais aussi de la formative, c'est pourquoi je reprends des choses que j'ai faites qui n'ont pas marché et cela prend beaucoup de temps tous les jours. En français et en maths, je fais des évaluations formatives, c'est-à-dire que j'essaie de voir où on en est par rapport aux items que je suis en train de traiter avec eux. Donc cela est très rapide, 15 mn, je leur fais sous forme de défi, ils ont deux petits cahiers, ils totalisent des points et ils s'amusent à totaliser des points et moi cela me permet de voir ce qu'ils ont compris. Q/ Cela vous le faisiez avant ? Non, avec les CE2 c'était la même chose, entre guillemets, je le faisais que sur du calcul mental, je faisais tous les jours du calcul mental pour le défi et l'orthographe pour le français. Cette année, je le fais sur toutes les matières chaque jour une matière différente en maths et en français. En français, on revient là sur l'écriture des nombres en maths sur dizaines, unités, différence chiffres et nombre, ça c'est le lundi, c'est ritualisé. Le mardi,	

c'est grammaire, et pour les mathématiques c'est le calcul réfléchi et le mercredi, c'est pareil on revient sur la conjugaison et en mathématique sur le calcul réfléchi ou géométrie. Le jeudi c'est problème mental ils n'ont que leur stylo et en français, on fait de l'orthographe avec une petit série de mots à connaitre et le vendredi c'est vocabulaire.	
Q/ sur l'orthographe ? Il y a deux séries de choses. Soit je suis un peu en retard, et je ne fais pas la dictée négociée car elle me permet d'amorcer la séance d'orthographe que je vais faire dans la semaine. Il y a deux façons de faire, **la dictée est donnée négociée au début de la semaine et à la fin de la semaine et ils doivent la faire tout seul, elle n'est plus négociée, la même dictée exactement**, **et entre les deux dictées, il y a des cours sur l'orthographe, sur les notions** et les items d'orthographe travaillés. Là par exemple c'est la lettre G et le temps actuel. C'est toujours orthographe et conjugaison. Sinon, c'est en orthographe, **je commence par une série de mots que je fais classer et j'essaie de leur faire sortir, émerger la notion sur laquelle on va travailler. Là par exemple pas de dictée négociée là, on fait la leçon et le mercredi je leur demande d'apprendre les mots de la leçon**. Ce n'est pas une dictée au début de l'année juste savoir les mots. Au début de l'année ils n'ont pas l'habitude d'écrire donc je les projette pas directement mais je tâtonne encore. C'est au fur et à mesure dans la semaine, si on a beaucoup de retours, je serai moins dans la négociée car la négociée cela prend énormément de temps. Sinon je fais une dictée de mots et je les corrige, ils rangent tout et on corrige en vert et il y a un élève au tableau qui corrige et moi je corrige derrière eux, quand ils s'autocorrigent c'est bien. Q/ c'est selon la quantité de travail qui vous fait choisir ? **J'adore la dictée négociée, je sais que c'est bien de toute façon, je fais le marathon orthographique, donc voilà c'est des choses qu'on doit faire en plus.**	orthographe
Q/ Vous avez été inspecté ? Oui, cette année, Q/ Alors vous avez retenu quelque chose ? qu'est-ce que cela vous a permis ? Qu'est-ce que cela m'a permis… **de savoir où j'en étais**, déjà de mettre un curseur sur ce que je faisais, si c'était bien, pas bien, quels points il fallait que je travaille. On va dire ça, … oui faire le point. **Je peux dire ça parce que j'ai eu un bon retour, c'est plus facile de dire cela quand on a eu un bon retour que quand on a un retour qui n'est pas élogieux qui n'est pas bon**. Q/ on peut avoir un retour pas très bon ? Je sais pas moi… Q/ cela vous a permis de faire un peu un point ? Oui si cela avance dans le bon sens, ce n'est déjà pas mal mais bon, heu, heu… Mais moi je pense que ce que j'ai manqué aujourd'hui c'est de pas avoir trop vu de professionnels aguerris, c'est cela qui me manque. Voir des enseignants faire classe, cela aurait été le graal. On fait cela, cela mais on ne sait pas si cela va. Si on est dans le bon ou le pas bon. Voir quelqu'un faire, je sais que **la 1ère fois que j'ai vu quelqu'un faire, en stage d'observation, je suis passé de 0 à 50% de savoirs, de pratique de la classe déjà**. Après j'ai pris une classe, en responsabilité totale, si je n'avais pas eu cela, j'aurais fait n'importe quoi, je pense. Q/ Vous avez refait des choses que vous aviez vues ? Oui, oui, surtout sur la gestion de classe, et sur comment aborder les choses, sinon je ne sais pas comment j'aurai pu faire. Q/ c'était votre 1ère inspection ? Oui Q/ S'il fallait donner une définition de l'inspection cela serait quoi ? On peut dire cela… Q/ vous n'avez pas l'air convaincu ? Des collègues me disent que c'est stressant, que ce n'est pas un reflet, il y a une critique de ce qu'ils font… ?	Inspection

Je pense que les inspecteurs, ne sont pas au contact régulier avec les inspectés cela veut dire que c'est comme si on avait un invité dans sa classe, il n'y a pas assez d'interaction entre les deux, je pense que c'est cela, je pense que si on avait l'habitude de les voir tout le temps, le jour où ils viennent on est plus sûr et puis aussi le fait qu'il y est une note. En fait, **moi je viens du privé**, car j'ai travaillé dans la finance, dans la banque en entreprise, donc j'ai l'habitude de voir des manager, d'avoir des objectifs, d'avoir des réunions, c'est pour cela que **moi je n'ai pas eu cette appréhension-là**. **Juste de ne pas avoir le bon papier**. C'est tout, le fait qu'il me manque un papier, plus du point de vue administratif que sur la pratique de classe. La pratique de la classe ne m'angoissait pas Q/ Pourquoi ? **Parce que j'attendais des critiques sur la pratique de la classe. J'ai toujours aimé la critique car sinon, s'il y a des éloges on ne sait plus trop où on en est**, Q/ Vous préférez avoir des critiques, et là vous avez des points qu'il fallait retravailler ? Oui, oui, surtout j'ai eu des remarques sur la séance, elle m'a dit que c'était bien, voilà la pratique de la classe, c'est pourquoi **je vous dis qu'il n'y a pas eu de critique sur la pratique de la classe.** Q/ Vous auriez aimé plus de pistes précises sur ce que vous faisiez ? Comme pour elle c'était convenable ce que je faisais, c'est ce qu'elle m'a dit « c'est très bien ce que vous faites », si tout va bien tout va bien, mais allez voir d'autres collègues pour travailler cela m'aurait bien plu.	
Q/ sur la formation, vous pensez que cela serait ça la meilleure formation ? Oui, oui, regarder des collègues faire, pour reprendre des choses. **Par exemple, moi, je suis un peu juste sur la musique, et les arts plastiques, j'aurais aimé voir, il y a plein de petites choses comme cela**. C'est ce qui était fait à l'IUFM avant. Q/ Sur les formations actuelles que vous avez qu'est-ce qui vous fait dire, cette formation n'est pas bien ? Des fois, on a l'impression **qu'on répond pas aux questions qui sont posées**, alors ça c'est un avis général l'impression que si on lance un problème, on n'a pas de réponse. Q/ A l'intérieur de l'animation ? Sur des problèmes plus spécifiques, plus pointus ? Q/ comme quoi par exemple ? Comment réagir par rapport à un élève si un élève se lève, jette une table, des choses comme cela. J'ai déjà entendu parler de cela et l'animateur, **l'animatrice, réponds des choses pas adaptées**. Q/ Vous avez eu des animations qui ne vous ont pas plu ? On est toujours en recherche, … je suis au début, je suis en recherche de savoir. Tout ce qui est conférence cela me passe au-dessus car c'est une personne qui parle et peut-être c'est **quand il n'y a pas d'interaction entre les participants, si l'intervenant parle tout le temps.** Q/ c'est plutôt sur la modalité de la formation ? Oui, oui sur le contenu aussi, ... ;	formation
(Des enseignants passent et se moquent de lui « tu es assis comme un chef d'entreprise là ! ») Q/ Il y a une bonne entente dans l'école ? vous êtes le seul CE2 de l'école ? Non, il y a un 2ème CE2 dans l'école. C'est un stagiaire et un T1 sur la même classe. Q/ vous travaillez avec eux ? On échange entre nous mais ils travaillent de leur côté. Q/ sur quoi vous échangez ? Sur les séances : « tiens-moi j'ai fait cela », sur les programmations de cycle donc on fait la même chose, on a échangé sur cela. Q/ Vous ne préparez pas ensemble ? En début d'année, j'ai donné mes préparations au stagiaire. Je lui ai dit « c'est mon classeur, prends ce que tu veux ». Le T1 lui, il ne m'a rien demandé.	Travail d'équipe

Vous échangez quand ? Avant, après l'heure du déjeuner, on se demande mutuellement. Q/ sur quoi ? **Comme on échange sur la programmation**, après on échange sur… on peut se dire « **celui-là, il est un peu casse-pied, celui-là il travaille bien** ». Q/ Le sujet d'échange avec les collègues de CE2 c'est sur quoi ? Sur les outils communs et sur les séances. Q/ Vous avez les mêmes choix ? Les livres on a ce qu'on nous donne, les cahiers, c'est moi qui aie commandé car ils n'étaient pas là mais ils ont quand même changé le fonctionnement des cahiers. On échange sur le déroulement de séances. Par exemple, **ils m'ont donné une musique que je ne connaissais pas et je l'ai utilisé dans la classe. J'ai donné un support DVD sur l'histoire**. Q/ Vous vous voyez quand ? On discute, tous les jours, on se voit, on a des classes à côté.	

Entretien 24 : E24, cycle 3, école 2, circonscription BM.

Q/ Vous êtes dans l'école depuis longtemps vous ? Depuis sept 2006. J'ai fait CE1, CE2, CM1. J'aime bien changer régulièrement de niveau, mais je travaille avec un binôme qui aime moins. Q/ Parce que vous travaillez à deux ? **Je travaille avec une autre personne, on fait presque tous cela dans l'école et cela aide vraiment**. Deux ou trois pour pouvoir s'enrichir. Q/ Vous gardez toujours la même personne avec qui vous travaillez ? Oui moi pour l'instant. **On ne réagit pas de la même façon** par rapport à comment on fait pour enseigner une compétence Q/ Vous trouvez que c'est enrichissant ? Oui et c'est intéressant de comparer comment ça a marché dans la pratique de classe. Si on a fait la même où pas la même chose voilà. Q/ Vous avez une collègue avec qui vous aimez bien travailler ? Oui mais cela n'est pas pareil, cela fait 20 ans que je la connais. **On travaille ensemble pendant les vacances, on prépare les projets, donc quand on change de niveau on change ensemble.** Q/ Vous préparez tout ensemble ? **On ne conçoit pas tout ensemble, on décloisonne pas mal, on mélange nos deux classes**. **On aimerait bien arriver à être deux dans la même classe** même si on a beaucoup d'élèves. Permettre aux élèves qui sont plus autonomes d'être à coté comme cela, et faire des ateliers des recherches et garder un moment dans la journée les enfants qui ont besoin plus d'un adulte. Il y a le problème des locaux, le problème de pas assez d'informatique. Q/ Vous ne préparez pas ensemble, vous essayez de fonctionner ensemble ? **On n'aborde pas les mêmes choses au même moment** mais tout ce qui est avant éveil, on le fait ensemble, les classes vertes. Si je fais une leçon qu'elle n'a pas encore faite on en discute et inversement. Q/ Vous échangez mais vous n'harmonisez pas sur ce que vous faîtes ? Non car moi cela me fait toujours rire d'harmoniser car chaque année on a des élèves différents, on a des élèves qui évoluent en cours d'année, des élèves qui peuvent rencontrer des difficultés médicales, familiales, non moi je dis plutôt **on s'adapte chaque jour aux élèves.** Q/ Dans la façon de faire, il y a des enseignants qui me disent qu'ils font pareil. Ici **dans l'école, on est relativement harmonisé sur la notation, les compétences dans le cycle on a des cahiers qui se suivent, on essaie aussi d'évoluer dans les poésies et les textes qu'on peut proposer**. Là oui il y a une harmonisation. Mais après **sur la pédagogie**, dire moi je fais le passé composé et je le ferai comme cela. Non, **cela serait une contrainte**, on fait avec nos émotions à nous, selon les élèves. On le sent bien avec les vacances, on est fatigué, ils sont fatigués, on apprend à se connaitre en début d'année. L'IUFM ce n'était pas le top mais au moins on faisait des analyses de pratiques. Là quand on enseigne on n'a pas de retour. Moi j'ai pris mes fonctions en 96, 4 mois après j'étais inspectée et après 2006. Ce n'est pas avec les gens qui sont venus dans ma classe que j'ai pu progresser **c'est les collègues, on se forme entre nous**. On s'entraide, on parle. Je trouve que c'est dommage, que je ne peux pas aller voir dans la classe des collègues, on en parle comme cela mais c'est pas la même chose que d'aller voir. Car je vois N. ce qu'elle fait avec le retour des élèves dans sa classe, je trouve cela vraiment bien mais je ne peux pas aller voir, j'ai pas le temps. Et que les autres puissent venir voir, car on n'a pas de recul par rapport à notre pratique. Le recul qu'on a c'est le parent qui n'est pas content. C'est un recul dans le conflit. On n'a pas de recul objectif sur notre travail	Travail d'équipe
Quand on fait le projet Erasmus en Belgique l'enseignant qui commence, il est en doublon. Ici, elles sont balancées avec quelqu'un qui a un an d'enseignement. Nous on doit les aider mais nous, on a notre classe. Donc on en discute le midi mais cela fait qu'on n'a jamais réellement de pause.	ressource

Internet nous a sauvé la vie et des gens qui partagent leur pratique de classe parfois quand on est MAT on a un retour sur notre pratique, on peut nous aussi se remettre en question et on voit les élèves et cela nous permet d'évoluer.	
Je n'ai pas le temps d'être **MAT** là car il faut rester le soir pour les aider à préparer donc je le fais plus mais quand j'ai fait, je lui laissais la classe pour une séance, une matinée, une journée. C'était très intéressant. Cela m'a permis de voir par exemple sur les questionnaires en géographie que parfois il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Et on a tendance à écrire les questions chez nous avec la réponse dans la tête, et dire dès qu'il n'a pas pensé comme moi je vais pas lui mettre le point. Mais **maintenant quand je lis la réponse d'un gamin je me dis, c'est logique, ce n'est pas ma logique à moi mais sa réponse est logique donc je lui enlève pas de point**. Pareil je faisais toujours la soustraction avec la retenue en haut, et je me suis rendue compte que j'étais complétement en décalage par rapport à ce qu'ils apprenaient en CP et en CE1 avec les échanges avec les abaques, j'ai changé. Si je n'avais pas travaillé avec madame PF. (Prof ESPE) qui avait aidé à faire les formations des CP et CE1 et bien, je n'aurais sans doute pas changé ma pratique de classe. Et ce n'est pas les grandes réunions à 500 qui changent. Q/ C'est un apport par une formatrice ? C'est un apport très précis ? C'était un projet autour des nombres On vient avec notre passé d'élèves et heureusement qu'on entend parler de la pédagogie coopérative mais bon il y a Corinne (CPC) qui nous a montré des vidéos d'autres classes, et peut-être qu'on aurait été plus rapide **si on avait pu aller voir avant. Ce n'est pas pareil d'entendre quelqu'un pour passer le pas et sachant que si on passe le pas, on est seul.**	changement
Q/ Comment vous faites pour enseigner l'orthographe ? On prend tous la démarche d'Interlignes : partir d'un problème, réfléchir et élaborer la règle et arriver à l'utiliser. Et on a tous ce manuel car les situations problèmes sont bien. Q/ Vous sortez ponctuellement ? Oui par exemple en ce moment je fais les temps simples et composés, mais après les exercices je les ne trouve pas très pertinents, car l'enfant est passif. Donc je leur ai donné une batterie de 10 exercices que j'ai pris sur internet, et ils ont eu trois, quatre séances où ils devaient résoudre des problèmes et me rendre un travail commun. Quand je commence, c'est rarement individuel pour que cela rassure les enfants qui ont du mal à se lancer et pour les élèves en difficulté c'est bien car c'est rassurant. Après je passe par des choses plus individuelles. Q/ En orthographe ? Moi je fais une dictée une fois par semaine. **Je peux faire des dictées de mots pour revoir des sons**, de mots invariables c'est important en CM1. Après je fais des dictées de textes selon la notion qu'on a vu dans la semaine. J'ai essaie les dictées coopérées, mais j'ai remarqué qu'il en a un qui bosse et pas l'autre donc j'ai arrêté. **Je fais plutôt de la dictée négociée** où pareil je mets un enfant **au tableau** qui écrit, je choisis un enfant qui fait beaucoup de fautes comme cela ils se rendent compte que tout le monde fait des fautes, et puis on la corrige ensemble et on discute sur la règle, quelle question on aurait dû se poser. Et de temps en temps **une petite dictée chacun** dans son cahier et là je leur donne un travail en autonomie et là on s'installe sur la grande table **et je les appelle un par un et je vois avec eux et c'est moi qui leur pose des questions**. Pareil dans les autres matières, **j'attire leur attention sur l'orthographe dans les autres disciplines. Mais je fais pas de leçon systématique** car quand on leur dit « aujourd'hui on va faire le pluriel des noms » ils savent tous écrire des fraises avec un S et si on retrouve dans la dictée, dans le jardin, il a des fraises, ils ne mettront pas de S. **Donc je préfère donner une grille quand je fais de l'expression écrite, avec comment je vais relire, comment je m'interroge.** Etc. sur le sujet et le verbe.	orthographe

Et on fait un 2ème jet et ils ont dans la marge, un code, sur les erreurs et je les renvoie aux leçons. On part de ce qu'ils savent faire et on va juste l'officialiser et qu'ils prennent conscience qu'ils savent des choses. Mais je n'ai pas le courage de faire des dictées tous les jours je trouve cela dur. Je leur dis ce que j'attends dans la dictée.	
Q/ tout à l'heure vous avez dit que l'inspection pourrait former, mais que cela dépend des personnes ? Des fois quand on est inspecté par un inspecteur qui est dans le dialogue. **L'inspection peut être une formation. C'est des rapports humains donc cela dépend de la personne.** J'ai pas été inspectée pendant 10 ans. Sur les 4 inspections que j'ai eues, j'ai eu de la chance il y en a qu'une où l'inspectrice enfin ce n'était pas une inspectrice mais une chargée de mission et qui n'a regardé que le travail qui a été fait en classe, la séance. Alors que les autres**, il a eu une vraie discussion** comme on a en ce moment sur la pratique de classe, est ce que j'avais des difficultés, qu'est-ce qu'une évaluation. **Moi, j'ai senti que je pouvais dire quelque chose avec laquelle la personne n'est pas d'accord en face. Il y a eu un vrai dialogue qui s'est installé entre nous**. A partir de là, effectivement on peut s'interroger. Mais il y a le dialogue et on peut se dire « ah, oui effectivement là je pourrais faire cela mais où est-ce que je vais trouver mon information, voilà c'est soit on a le courage soit on a le temps. On nous apprend à analyser enfin à l'IUFM, on nous apprenait à analyser pourquoi cela ne fonctionne pas, pourquoi l'élève fait cela si on tourne la page toute la journée c'est pas très pertinent, intéressant. On est enseignant si on fait cela pendant 42 ans en tournant la page, moi je ne peux pas. Q/ Tourner la page ? C'est dire, aujourd'hui on va faire de la page 100 à la page tant et tous les ans on fait la même chose, moi je ne prendrais pas plaisir à enseigner et à progresser car si on va pas chercher de l'enrichissement avec d'autres adultes, d'autres pratiques ou même nous dans notre vie personnelle dans nos lectures, dans des sorties, enfin on vit en vase clos donc si on va pas chercher ailleurs j'aurais l'impression d'étouffer. La personne qui est venue m'inspecter n'a pas pris en compte que je revenais d'un congé de maternité, j'avais pas eu la classe depuis des mois, ils avaient eu 8 remplaçants, j'étais là depuis 15 jours, elle a ... j'avais des CE1 qui ne savaient toujours pas lire, elle s'est pas intéressée à l'histoire de ces élèves. **Je pense que l'inspection c'est pas quelqu'un qui vient voir juste l'enseignante mais aussi la classe, l'histoire de ces élèves, l'histoire de l'école.** Nous cela fait longtemps qu'on travaille ensemble, on décloisonne beaucoup quel que soit les cycles, on connait les familles, on a des grandes fratries, on n'arrive pas avec ses gros sabots et sur un exercice on juge toute une équipe par rapport à un petit morceau. C'est arrivé une fois, sinon les autres ont parlé dans la salle des maitres parler avec les autres enseignants, voilà. Qui ont pris le contexte de l'école. On voulait travailler sur le journal des apprentissages, elle a pris le temps d'en discuter avec nous, la conseillère pédagogique est venue et on nous a prêté des livres. **L'inspection serait formateur si c'était régulier**. Moi, j'avais bien aimé quand on avait eu les deux dernières inspectrices qui étaient venues dans l'école, qui avaient parlé avec nous, demandé qu'on réfléchisse sur le lien entre le français et les autres matières. Cela nous a permis de dire « ça me plait cette piste de travail ou même pourquoi cela ne me plait pas cette piste de travail ?» **Une inspection d'école, cela nous apportait un soutien, pour qu'on puisse échanger après**. **Tiens va voir telle enseignante car elle fait ça comme cela. Cette entrée école était bien.** Mais comme elle vient tous les 5 ans pour s'asseoir au fond de la classe et pas dire un mot, non. Mais par contre les deux dernières, on a eu la chance avec une inspection d'école avec un retour en fin de semaine, avec un petit groupe, on peut échanger	inspection

Q/ vous citiez la CPC, c'est un point d'appui ? 2/ non, nous on va la solliciter moi je préfère honnêtement ce n'est pas sympa mais, je trouve que ce sont des personnes qui sont noyées dans les chiffres etc. et je préfère échanger avec des personnes qui sont en classe pas loin de moi, entre pairs. Qui ont les mêmes préoccupations. Quand on nous parle budget quand on a des enfants en face de nous non ce n'est pas des banques. Il y a cette distance entre eux et nous et on n'a pas les mêmes objectifs : eux ils doivent remplir de dossier et faire des croix dans des cases. Nous, un élève c'est pas une croix dans une case. Et effectivement, je préfère échanger avec des collègues où l'enfant a une place, individuellement dans la classe, on a 25 individualités différentes. Eux c'est une école, tout le monde est pareil. Après on a des réunions d'informations pas de formation. Effectivement on nous propose des choses qui peuvent se faire. Mais on est 500 dans la salle. Le truc unilatéral. **Il parle, on écoute et si cela nous intéresse c'est à nous d'aller chercher après nos information**s et entre nous comment on peut faire. Ce n'est pas une formation ça ? Parce que les formations qu'on nous propose on est dans la passivité. On nous demande de créer un dynamique et ce n'est pas ce qu'ils font, **ils sont dans du frontal, on est assis sagement, il faut rien dire**, on dit rien, on papote en douce on est exactement dans ce qu'ils nous reprochent donc forcément on les prend pour des rigolos.	CPC Formation

Entretien 25 : E25, cycle 3, école 2, circonscription BM

Q/ Il y a quelque chose que vous avez changé ? Oui **les évaluations,** on essaie un peu de faire de sortir du cadre traditionnel, de poser la question, **je mets des questions de connaissance mais aussi de réflexion.** Avant c'était que de connaissance. J'essaie de faire en sorte que chacun puisse y trouver son compte. Ce que je ne faisais pas au début d'année où c'était que des questions de connaissance. Ils apprenaient par cœur, ils s'en sortaient, ils n'apprenaient pas c'était fichu. Maintenant je mets des documents comme cela si un élève a du mal à apprendre, il peut quand même réussir. J'ai changé ma manière d'évaluer. Dans ma pratique aussi **je fais plus de travail en groupes, de la manipulation** car j'ai regardé sur des blogs, sur internet, Q/ Vous avez changé pourquoi ? **Car j'avais l'impression que les élèves s'ennuyaient,** et je n'aime pas qu'on s'ennuie. J'aime bien quand cela bouge. J'en avais marre d'être le maitre et qu'on écoute la maitresse. **Je voulais que cela vienne** d'eux donc la manipulation. Q/ Où vous avez trouvé cette façon de faire ? **Sur internet, sur des blogs d'enseignants qui détaillent leur journée. Donc je me suis dit « tiens, je vais le faire** » A **chaque fois c'est cela, on prend un risque**. Avant je me posais beaucoup de questions, je me dis « **punaise, est ce que je vais y arriver** ». Alors j'essaie progressivement, Q/ entre le moment où vous vous êtes dit, cela ne me convient pas, et le moment où vous avez changé, il y a combien de temps ? 2/ **Trois ans**, en fait j'ai fait des CM2, j'ai eu ma coupure avec des CE2, avec des CE2 j'étais beaucoup plus dans la manipulation, je ne pouvais pas faire ce que je faisais avec mes CM2. J'ai eu 7 ans de CM2, j'ai enchainé, ensuite j'ai eu des CE2. Je me suis dit : **« il y a un souci, il faut que je fasse autre chose, ils ne peuvent pas se contenter de rester assis et de m'écouter car ils sont plus petits ».** Donc j'ai changé ma manière de travailler. Du coup, je l'ai appliqué au CM2. Et cela fonctionne bien. Au bout de 3 semaines de CE2, je me suis dit que ce n'était pas possible**. J'ai regardé sur internet, j'ai acheté des bouquins et j'ai modifié.**	Changement
Q/ Comment vous faites pour enseigner l'orthographe ? **Tous les jours, je fais des dictées.** Des dictées flash. Je leur donne un corpus de mots, classé en noms, adjectifs, adverbes. Ils doivent apprendre les mots. Au début, je leur demandais de copier. Je me suis rendu compte que certains élèves copiaient et disaient « c'est bon, j'ai copié donc j'ai appris » et ils n'apprenaient pas. Je leur dis apprenez vos mots, je leur ai donné une petite méthode, et tous les matins une dictée de phrases avec les mots. Du coup je ne reviens pas sur l'orthographe lexicale car cela doit être su. On revient sur tout ce qui est grammatical. Q/ quand vous dites, vous revenez ? En fait, les élèves font leur dictée, et il y a un élève qui a fait la dictée au tableau et on compare la dictée de l'élève et ensuite il y a une négociation. On corrige collectivement. **A la fin de la semaine, on fait une dictée bilan** sur tout ce qu'on a pu voir c'est un texte de 5 - 6 lignes. Et il y a beaucoup de progrès. Q/ A côté vous faites des leçons ? Oui sur des homophones, **je le fais une fois par semaine de manière collective,** cela ne rentre pas. Sur le moment dans les exercices, mais après lorsqu'ils vont écrire cela ne fonctionne pas. Donc en faisant les dictées, du rabâchage, on revoit les règles, pourquoi on met ENT, pourquoi un s. Et du coup je vois que cela progresse. Cela commence à venir plutôt que la leçon où ils ont tous 20/20 et après quand ils écrivent des textes ça va pas. En faisant des dictées quotidiennes et bien ils transfèrent. Q/ Vous faisiez comme cela avant ?	orthographe

Non pareil j'ai changé avec mes CE2. Q/ Le CE2 a été un vrai changement ? Ah oui vraiment et en plus comme j'ai fait le **marathon d'orthographe**, là aussi j'ai commencé comme cela. Car avant, je ne faisais pas de dictée. J'avais du mal, je ne savais pas comment faire. Du coup **j'ai regardé sur internet une bloggeuse.** Beaucoup internet. Moi ma formation c'est internet. Je peux rester des heures à chercher plein de choses. Tout n'est pas bon à prendre mais à moi de réadapter aux élèves, à moi. Q/ Vous ne suivez pas un manuel alors ? Si mais tout ne me convient pas donc je pioche, **j'ai un manuel pour me sécuriser au cas où**. Mais je peux sortir du cadre et prendre autre chose. Je reste majoritairement sur ce fil directeur du manuel car c'est « Interlignes » et je le trouve bien conçu. **Mais des fois cela ne me convient pas donc je vais piocher. Sinon je reste dans le manuel**. On prend tous la démarche d'interligne : partir d'un problème : réfléchir et élaborer la règle et arriver à l'utiliser. Et cela on a tous ce manuel car les situations problèmes sont bien. Q/ Vous sortez ponctuellement ? Oui par exemple en ce moment je fais les temps simples et composés, mais après les exercices je les ne trouve pas très pertinents, car l'enfant est passif. Donc je leur ai donné une batterie de 10 exercices que j'ai pris sur internet. Et ils ont eu trois, quatre séances où ils devaient résoudre des problèmes et me rendre un travail commun. Quand je commence, c'est rarement individuel pour que cela rassure les enfants qui ont du mal à se lancer et pour les élèves en difficulté c'est bien car c'est rassurant. Après je passe par des choses plus individuelles.	
Q/ tout à l'heure vous avez dit que l'inspection pourrait former, mais que cela dépend des personnes ? Sur le moment, **il va nous donner des conseils, c'est ponctuel souvent on va le faire tout de suite après mais si on est pas convaincu, on ne le fera pas.** Q/ donc un changement d'inspecteur cela vous ferait quelque chose ? Non, ce n'est pas les mêmes à toutes les inspections, Comme on le voit très peu, il n'est pas proche, il ne vient pas nous voir, et encore il vient nous voir en début d'année pour dire bonjour mais c'est tout. Moi je pose beaucoup de question sur pourquoi les élèves ils n'y arrivent pas et quand les autres collègues ont les mêmes ressentis, alors on se dit « bah, ça va, c'est pas nous » je refais rarement la même chose en sortant les classeurs.	inspection
Q/ vous citiez la CPC, c'est un point d'appui ? J'appelle la CPC sur un projet particulier, sinon si j'ai des difficultés c'est pas elle que j'irai voir, c'est mes collègues pour discuter.	CPC

Entretien 26 : E26, cycle 3, école 1, circonscription BM

Q/Tu es en CM2 ? J'ai suivi ma classe. Q/ c'est une politique d'école car j'ai l'impression que les CE1 aussi ? C'est un choix personnel aussi, c'est vrai que les collègues ont aussi suivi leurs classes.	contexte
Nous cette année on est une équipe très soudée, on essaie de s'entraider. Q/ Pourquoi cette année là ? C'est ma 2e année dans l'école, avant, j'ai fait beaucoup de maternelle, Q/ Cela fait combien de temps que tu es enseignante ? **7ans**, donc l'élémentaire, c'est un peu nouveau pour moi. Ce n'est pas le même monde. L'année dernière les anciens m'ont beaucoup aidé, beaucoup rassuré et j'ai été scolarisé quand j'étais petite dans cette école, j'ai voulu retrouver un peu mes racines ! Quand je suis arrivée, même l'ancienne directrice j'ai beaucoup été aidée, je n'ai pas été mise de côté. Je sais que sur certaines écoles c'est pas la dynamique, c'est pas du tout la dynamique quand on vient d'arriver sur l'école. J'ai travaillé avant sur Aube. C'était, chacun de son coté, chacun pour soi. **Cela dépend des individus et de la dynamique qui est insufflée par le directrice aussi.** Q/ tu penses que c'est beaucoup la directrice qui permet d'insuffler ce travail là ? Je pense que oui, je pense que la directrice ce n'est pas seulement notre pair, notre collègue, c'est quelqu'un qui supervise l'école, qui donne une certaine dynamique. Si elle est moins motivée, si elle a moins envie de faire des choses avec les enfants, cela se répercute sur l'équipe tout de suite.	Travail d'équipe
Q/ Il y a des choses que tu ne fais plus comme avant ? Des choses que tu as modifiées ? J'ai préparé beaucoup plus en amont. Parce que en maths et en français, le programme est le même, on revoit les mêmes notions, j'avais déjà tout préparé en amont et comme je connais mes élèves, **j'ai su différencier un peu sur certaines choses de par l'expérience que j'avais eu en CM1.** J'ai toujours des difficultés en histoire, en géographie et tout. Il faut transmettre l'envie et comme c'est un domaine que je ne maitrise pas, j'ai l'impression que je les ennuie et cela, j'ai pas l'impression que j'ai réussi à trop évoluer. Mais la directrice m'a dit qu'elle viendrait m'aider sur ça, elle intervient dans la classe quand on a besoin. Q/ Tu as changé ta façon de préparer la classe, d'anticiper ? Voilà, j'ai plus anticipé, en fait à la base, je voulais rencontrer les enfants avant de préparer pour savoir ce qu'il y avait à faire. On est toujours en train de préparer des séances extraordinaires et après cela ne fonctionne pas. Et franchement j'ai bien fait car j'ai un niveau de classe très bas, car j'étais le seul niveau pur de CM1, j'ai tous les élèves en difficulté car on a pas voulu les mettre dans le niveau double, voilà, je comprends aussi mais cela ne marche pas. Je dis pas que mon travail n'a rien donné mais trop d'enfants en difficulté dans la même classe c'est difficile. Cette année, j'ai les mêmes, mais comme ils ont gagné en autonomie et en discipline, moi je suis quelqu'un qui ne rigole pas. Je ne veux pas avoir ce genre de problème dans ma classe. J'ai travaillé beaucoup, beaucoup sur la discipline, ce qui nous a permis d'avancer dans les apprentissages, même s'ils n'avancent pas à la même vitesse que les autres classes, je l'assume complètement. On a fait ce qu'il fallait pour les accompagner. **J'ai préparé plus en amont en connaissant mieux les élèves car pour certains élèves** : par exemple, il y en a en CM2 qui ont des grosses difficultés en écriture en CM2, c'est bizarre en CM2, genre illisible. On a fait un travail sur cela. Ils avaient un cahier d'écriture, ils ont été obligés de faire un travail différent, un travail en plus d'ailleurs. Mais cela a donné des résultats ?	changement

Q/ Tu as plutôt préparé l'individualisation pour certains élèves en amont ? Oui voilà, c'est vrai que les cours de français et de maths, ce n'est pas compliqué à préparer, **c'est surtout au niveau de la différenciation que j'ai essayé, j'ai essayé des choses. J'ai essayé de récupérer des choses qu'on avait fait en CM1**. Donc, il y en a qui sont restés sur un niveau un peu moins élevé et qu'ils puissent comprendre, après, il y en a qui s'en sortent aussi donc j'ai continué à travailler pour eux normalement. Q/ Il y a des choses que tu as fait évoluer ? Alors l'année dernière j'étais très dans le magistral : ils doivent écouter, voilà je débarquais, je savais pas que je ne pouvais pas fonctionner comme cela. Et en fait cette année-là, ils ont appris mais ils ont pris aucun plaisir, j'ai senti les pauvres qu'ils avaient aucun plaisir. Sauf **qu'on est parti en séjour et c'est là que j'ai senti qu'il fallait que je fonctionne différemment**. Donc cette année **on fonctionne en petits projets, on travaille en groupes,** où il y a des moments où on fait de la production d'écrits et ils s'expriment total et je ne suis pas forcément là pour leur dire : « non, comme ça, comme ça ». Ce n'est pas fermé, c'est quelque chose de très ouvert. **Il y a des exposés**, ils me font des trucs vraiment bien, je suis vraiment fière d'eux dans ces moments là. Q/ Tu travailles moins sur le frontal ? Oui voilà moins, je le fais toujours car c'est important aussi mais j'ai apporté ces petites choses-là. On a fait un projet conte, on a fait plein de recherches sur internet sur certains auteurs, on a utilisé d'autres outils et on a aussi, comme on a une BCD bien fournie, c'est l'occasion quand on travaille sur un thème qui les intéresse, de descendre, récupérer des livres et là vraiment, il se passe quelque chose entre eux, ils n'en profitent pas pour faire n'importe quoi entre eux. Q/ c'est à la classe de neige que tu as fait le changement ? Oui parce que en fait en classe de découverte on était un peu dans le même état d'esprit : ils sont là, ils découvrent, ils posent des questions, ils cherchent à comprendre avec un thème, avec des livres quand ils ont le choix de prendre une direction ou une autre, là il se passe quelque chose. Ce n'est pas moi qui impose. Q/ Et cela tu as essayé de le remettre dans ta façon de fonctionner en classe ? C'est ce que j'essaie de faire. **C'est difficile pour moi** car c'est dans le bruit, il faut que je corrige un milliard de trucs mais je ne peux pas le faire sur tout. Mais là j'ai déjà fait 2 fois et je vais recommencer après. Et j'aimerais bien faire cela en histoire et en géographie justement. Il va peut-être se passer quelque chose si je les laisse un peu faire des recherches de leurs côtés, cela va peut-être modifier leur rapport à ces disciplines et le mien aussi d'ailleurs, pour être honnête. Ce n'est pas que j'aime pas, mais j'ai pas reçu de vraie formation dans ces disciplines-là sur : « comment préparer un cours en histoire ». C'est particulier, je pense, en géographie je m'en sors. Mais en histoire, il y a tellement de choses et il faut un fil conducteur et ça je ne l'ai pas forcément. Je sais les périodes à travailler mais si j'ai du retard, ... Mon **inspectrice** j'en avais parlé et elle m'avait dit que cela pouvait arriver et qu'il fallait que je passe certaines périodes. Elle m'a dit d'aller très vite vers la seconde guerre mondiale et passer les temps modernes. **Mais en même temps** il y a tellement de choses bien, les Lumières, je ne peux pas passer sur tout cela **donc je suis un peu perdue**.	
Q/ sur l'orthographe, comment tu travailles ? Alors, **j'ai mon manuel**, j'ai une espèce de progression, qu'ils ont aussi donc ils savent ce qu'on va travailler sur chaque période. Q/ Tu as quoi comme manuel ? La balle aux mots. J'essaie aussi de faire beaucoup de dictées. Mais **beaucoup de dictées préparées** parce que ... Parce que les dictées préparées, elles ne sont pas … les enfants ont des notes catastrophiques, donc j'essaie de travailler sur cela. J'essaie aussi de travailler sur la liste du	orthographe

Buysse avec la fréquence des mots. Je n'aime pas trop travailler comme cela mais après ils ont besoin d'avoir l'orthographe, le vocabulaire, donc je leur fais faire, quand même. Ils ont des petites dictées de mots comme cela régulièrement. Q/ Tu dis dictées préparées c'est quoi, des phrases ? Ce sont des petits textes de 5 et 6 lignes, avant je faisais plus, j'ai raccourci à 5 - 6 lignes. Et j'essaie de faire cela toutes les semaines. **Ils doivent apprendre ce petit texte-là en rapport avec des choses qu'on a travaillées en classe**. Ils ont le texte à l'avance, j'essaie de leur donner, ils ont le week-end généralement, je donne le vendredi pour le lundi. Je vois qu'il y en a beaucoup qui ont fait des progrès, je suis contente d'ailleurs car j'avais super peur pour eux. Mais je ne sais pas s'il y a un problème de mémoire mais il y en a certains, … Il y a le problème du suivi, il y en a qui ne font pas forcement leurs devoirs et tout. Mais pour ceux qui font un effort, j'ai vu qu'il y avait un résultat même leur façon d'écrire en production d'écrits cela va mieux.	
Q/ Les autres niveaux de classe de CM sont tous des doubles niveaux ? Oui je suis le seul CM2 sur l'école, il y a 2 CM1 / CM2 pour séparer des élèves, c'était obligé. Q/ Tu dis qu'il y a un bon esprit dans l'école, sur le cycle cela se retrouve dans la dynamique de l'école ? Oui car sur le cycle, **on a créé des progressions en commun**. Donc on a travaillé avec les collègues de cycle 3, ensemble, pour savoir comment on s'organise car on a vu qu'il y avait un peu de cafouillage au niveau des leçons et donc que les élèves pouvaient revoir plusieurs fois la même leçon parce qu'on avait pas de progression commun avant cette année. Et là, cela fonctionne bien. Q/ Sur le quotidien de la classe, vous n'avancez pas ensemble ? Non, c'est compliqué, **j'aurais bien aimé** car cela permet de savoir où on en est de savoir, de s'aider quand on a des difficultés. Là on n'y arrive pas avec les doubles niveaux. Q/ C'est parce qu'il y a des très anciens ? Non pas du tout, **c'est juste parce qu'on a des doubles niveaux** et que... à la base, on avait réfléchi à faire des niveaux purs pour faire du décloisonnement, vraiment on voulait travailler ensemble. Mais cela n'a pas été possible, on est tous sur la même longueur d'ondes sur l'école. Q/ Cela aurait pu être un choix de regrouper tous les CM1 ? Comme on a changé de directrice, on a eu des priorités. Déjà les progressions c'était quelque chose qu'il fallait qu'on fasse et **déjà cela prend du temps** car il fallait qu'on s'organise ce qu'on a envie de faire par niveau. Je pense que c'est quelque chose qu'on fera à terme, **moi aussi je suis nouvelle dans l'école**. **Je n'arriverais pas toute seule à proposer**, la directrice nous met toujours au courant des projets de l'inspection, elle aussi elle nous en donne, c'est une ancienne enseignante, du coup elle nous donne pas mal de projet pour la classe.	Travail équipe

Q/ Du coup tu prépares ta classe un peu toute seule ? Oui, j'ai quasiment tous mes cours de français et de maths qui sont préparés car je les avais préparés pendant les vacances, on n'avait pas le même manuel, donc j'ai travaillé en fonction du manuel de français et de maths qu'on avait cette année, qu'on a cette année. Donc comme je suis célibataire, toute seule chez moi, voilà ... Q/ Tu t'appuies sur le manuel ? Oui beaucoup, **le manuel, il est vachement bien fait, oui il est super bien fait**. Et en maths, « à portée de maths » : il me convient mais je n'en connais pas énormément, il était déjà sur l'école. Mes collègues cela faisait un moment CM1 CM2 donc**, je leur ai fait confiance**, Q/ Donc tu suis le déroulement du manuel ? Oui sinon j'aurais été un peu perdue, je suis contente Q/ De la maternelle tu as gardé des choses ? Certaines choses : les responsabilités car ils aiment bien. Cela leur plait. J'ai gardé aussi en poésie, qu'ils choisissent le jour où ils vont passer. Il y a un tableau pour qu'ils s'inscrivent. Il y a un super travail « super Broumette » c'est une sorcière, c'est des jeux mathématiques, et c'est du travail en autonomie sur des notions qu'on a travaillées en classe, et cela suit bien la progression en mathématiques. Les gamins doivent remplir, respecter certaines conditions : écrire une phrase pour le résultat pour avoir tous les points et en fonction de cela ils sont soit grenouille, soit… et en CM2, ils sont... Cela leur plait vachement ils sont encore… des enfants des fois on l'oublie et on leur ne donne pas assez la possibilité de les laisser travailler de façon ludique même s'ils sont en CM2. Ils sont à fond dedans, ils colorient leurs citrouilles à colorier.	
Q/ Tu parlais de l'inspectrice, tu as été inspecté, il y a longtemps ? Au mois d'octobre, Q/ c'était ta 2ème inspection ? Alors là en l'occurrence, c'est **une dame qui n'est pas là pour nous mettre des bâtons dans les roues**, elle m'a dit ce qu'elle pensait de ce que je proposais et **elle m'a donné des pistes** pour travailler autrement. Car sur ce que j'avais proposé, je n'avais pas fait trop de différenciation, donc elle m'a dit de quelle manière je pouvais en faire puisqu'à ce moment-là je travaillais sur mon projet conte. Euh…on a parlé de l'EMC, des nouveaux programmes euh…Donc, elle m'a donné certaines billes pour transformer ce que j'avais proposé pour faire plus d'interdisciplinarité, c'est ce qui est ressorti de notre entretien. Q/ Tu as changé des choses après ta 1ère inspection ? Comme c'était en maternelle, bah ma 1ère inspectrice elle était pas, …elle n'était pas spécialiste de la maternelle, donc elle m'a surtout que j'avais rien d'autre à travailler finalement, pour être honnête, sinon elle m'a rien dit de particulier. Voir si les enfants étaient en sécurité, dans une ambiance de travail qu'il y avait de l'interactivité entre eux. Je crois qu'on ne m'en a pas demandé plus à ce moment-là. Q/ tu crois que cela vient du fait que c'était ta 1ère inspection où parce qu'elle n'y connaissait pas forcément en maternelle ? Un peu des deux : **j'ai respecté ce qu'on attend de moi et l'inspectrice c'est pas pour porter un jugement, cela vient d'elle, elle n'était pas forcement spécialiste de la maternelle**, ce sont ses mots. Q/ elle te l'a dit en inspection ? Oui Q/ Tu attendais quoi de ta 1ère inspection ? **Je n'attendais rien, j'étais paniquée**. Je voulais juste que cela soit terminé. Je ne me posais pas la question trop stressée. Q/ La 2ème ? **J'avais quand même très très peur**, mais comme j'avais des difficultés en histoire et en géo et que je ne pouvais pas le cacher, j'ai pas inventé des leçons que j'avais pas faites donc je lui ai montré, je lui ai dit qu'on s'était organisé…On a fait un peu de décloisonnement l'année dernière en histoire	Inspection

et en géo **avec les anciennes mais c'est elles qui avaient organisé car moi je savais pas trop**. Donc on avait pris du retard donc cette année, je ne savais plus par où commencer et comment faire. Et je lui en ai parlé, voilà elle m'a dit que c'est des choses qui peuvent arriver même s'il faut travailler sur ça. Elle m'a dit que pour travailler cela, il fallait que je fasse de **l'interdisciplinarité** sur certains sujets je pouvais évoquer des sujets en histoire ou à travers l'histoire de l'art citer un évènement. Q/ tu penses que tu vas faire comme cela ? **J'essaie de le faire** en ... pas en histoire et en géographie mais en arts visuels, en arts de l'histoire, je commence par ce qui est le plus simple. J'essaie de le faire en littérature. J'ai une collègue qui m'a filé un projet en poésie, cela me permet une espèce de chronologie, on voit plein de textes du moyen-âge, de la renaissance et on remonte comme cela, et ça nous permet à travers les textes d'évoquer certains sujets, certains…	
Q/ Au niveau du plan de formation, qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Alors... ; moi j'ai j'ai …déjà ce qui est formateur**, c'est les projets que l'inspection** nous propose, car c'est toujours des choses… Il y a une conseillère péda que je connais car c'était ma maitresse, je sais ce qu'elle propose puisque je l'ai vécu en tant qu'élève et je m'en rappelle de cette maitresse qui nous faisait des expériences tout le temps. Je sais qu'elle propose des choses très intéressantes et en plus qui sont… moi je n'ai pas beaucoup de choses à apporter après si je maitrise pas, c'est quelque chose que je vais m'inspirer pour après et elles, elles sont là pour nous accompagner vraiment beaucoup. Ça c'est vraiment formateur. Après ce qu'il se passe dans l'école : préparer des progressions communes ça je ne connaissais pas. Les petits projets qu'on peut se refiler entre nous, ça nous permet de travailler sur certaines disciplines. Et notre directrice puisque c'est quelqu'un qui s'implique énormément. J'ai rarement vu cela, elle nous a aidé à taper les projets sur la laïcité. Q/ sur le plan de formation ? qu'est ce qui est le mieux ? qu'est ce qui est moins bien ? J'ai participé à des animations péda sur la laïcité, pour savoir ce qu'on attend de moi, autant j'y suis allée un petit peu (souffle) en me disant que j'allais entendre des choses que je savais déjà mais moi j'avais besoin de plus avec l'autre inspecteur de Bob, on nous a donné des progressions avec des thèmes, comment travailler avec ces thèmes, des choses qui avait du sens. Moi ces animations-là moi j'ai beaucoup aimé. Je me suis inscrite aussi à une animation sur les sciences mais je n'ai pas pu y participer. Sur … la formation magistère j'ai pas commencé. Q/ Une animation qui est bien, c'est quand on te donne des outils, des progressions, directement en classe ? Pour être honnête oui Q/ et si elle t'apporte rien, elles sont comment ? Je n'arrive pas à me souvenir, mais là j'ai participé dans l'autre circo a une animation avec une spécialiste de l'écriture, qui nous… j'ai découvert que pour mes élèves qui avaient des difficultés, il y avait quelqu'un qui pouvait aussi les aider à s'améliorer. Quand moi je suis à mes limites. Après il y a des choses où on n'est pas dans des situations de classe. Ce qui est intéressant en animation péda, **c'est quand on est sur des vraies situation de classe. Qu'on travaille sur des documents d'une école, qu'on travaille sur des difficultés qu'on rencontre nous.** Ce que je n'aime pas dans les animations péda, **c'est quand c'est trop vague**. C'est quand on ne se reconnait pas ... on est pas dans la pratique de classe, on est **sur des notions**, heu... j'ai du mal à donner un exemple. Il y a beaucoup d'animations où j'ai décroché, où je n'ai pas suivi. J'étais là mais je n'ai pas suivi. Si en face de nous, on a **quelqu'un qui parle beaucoup, on ne nous donne pas la parole** mais… où on participe pas car on se reconnait pas. Il nous faut des choses concrètes : des progressions, des exemples de séances, sur des thèmes. Pourquoi pas	formation

travailler l'histoire à partir d'exposés, de projets, …qui sont menés par les enfants.	
Q/ vous vous voyez quand avec les autres collègues ? Sur l'heure du déjeuner, on est tout le temps ensemble à l'heure du déjeuner. Q/ vous parler de quoi ? On parle surtout des enfants qui nous posent problème au niveau du comportement, et ce qui est super : on n'hésite pas à se donner un coup de main. Lorsque quelqu'un n'en peut plus, car c'est arrivé. On s'est mis d'accord dernièrement pour qu'un enfant passe un peu de temps dans d'autres classes, et cela nous a posé aucun souci de proposer cela. Les problèmes de comportements cela nous prend énormément de temps, cela nous fait perdre du temps sur les apprentissages. Car on est obligé d'essayer des choses car la sanction cela ne suffit pas. Q/ vous êtes accompagnés par rapport à ces difficultés là ? Non, après il ont proposé des choses dans les animations sur la **parentalité**, c'est forcément en lien avec les problèmes de comportement, on a besoin dans ses moments là de créer du lien avec les parents. Mais moi je ne me suis pas inscrite à cette animation-là. Ce qui peut nous aider c'est d'avoir le même règlement, les mêmes attentes envers les enfants, et on se met d'accord sur cela afin de ne pas avoir un comportement trop différent dans sa classe. Personne n'a adopté un système Freinet dans l'école avec les ceintures. Si on décide de le faire, on le fera tous ensemble, et on essaie de faire quelque chose d'homogène. Cela a fonctionné, dans la cour de récréation, on a quasiment plus de problèmes de bagarres. J'avais une **conseillère péda** à Aube. Super, elle avait vraiment aidé mais **des fois nous on ne fait pas l'effort d'aller vers eux, car on se sent un peu évalué,** c'est un problème, moi c'est comme cela que je fonctionne. Moins maintenant, par exemple l'année dernière, pour mon projet de classe de découverte, **j'ai eu besoin de faire appel à une CPC et donc elle m'a aidée, cela a été hyper cool, elle m'a aidée**, elle était pas là pour ne me dire non pas comme cela, non fait pas ça. Elle m'a aidé à appeler les bonnes personnes, mais voilà c'est maintenant que je découvre qu'on peut faire appel à ces personnes-là sans forcément être jugée. Q/ tu pensais cela car elle était à l'inspection ? Oui c'est le sentiment qu'on a sur l'inspection, comme c'est notre supérieur l'inspectrice, pas les CPC je crois, non ? mais c'est quand même ce sentiment là qu'on a. Peut-être elles ne s'en rendent pas compte, cela changerait la donne si elle disait comme C. la CPC : « qu'elle ne sont pas là pour juger. »	Travail d'équipe

Entretien 27 : E27, cycle 2, école 1, circonscription BM

Q/ Cela fait longtemps que vous êtes enseignante ? Je suis T3, c'est ma 4ème année Q/ Cela fait longtemps sur l'école ? sur le niveau de classe ? C'est ma 1ère année sur l'école mais c'est ma 4ème année sur la circonscription. C'est la 1ère année sur le CP. Q/ Sur le CP comment vous avez fait ? Au départ, j'étais un peu effrayée, donc du coup je me suis documentée sur le CP, lire des manuels sur le CP, bon j'ai demandé aux collègues. Ma binôme, c'était la 1ère fois qu'elle faisait du CP aussi donc on a essayé de travailler ensemble. On a notre méthode de lecture et on essaie de s'appuyer sur le guide du maître et de comprendre comment cela fonctionne et de **travailler vraiment ensemble**, **de faire exactement la même chose, à peu près en même temps et on voit comment on peut faire travailler les élèves, on échange entre nous et avec les anciens.** C'est cela qui m'a aidée mais aussi en me documentant sur internet. On a réussi à mettre en place un fonctionnement de classe qui me satisfait. On a des difficultés avec certains élèves bien sûr.	Cadre Travail équipe
Q/ Vous vous êtes appuyée sur le guide du maître ? Oui beaucoup car c'est la 1ère fois que je fais un CP, c'est « Justine », elle est un peu ancienne, il manque pas mal de choses, on a décidé de changer de méthode pour l'année prochaine. C'était la méthode qui était dans l'école depuis plusieurs années. On m'a donné cela donc j'ai suivi c'était la 1ère fois, je me suis beaucoup attachée à suivre la méthode et de ne pas trop décrocher. Du coup on va la faire toute l'année mais je fais d'autres choses à part. Maintenant que je maitrise un peu mieux le CP, je complète avec d'autres textes, d'autres exercices. Je complète sur la lecture car les textes du manuel sont bien mais ils ne sont pas assez riches pour certains élèves en termes de contenu, ils ne sont pas très intéressants. Donc je complète. Pour les élèves très en difficulté, cela suffit pour l'instant mais il y a des élèves qui lisent déjà très bien donc il y a besoin d'autre chose. Q/ Vous les prenez où ces textes ? Sur internet, j'ai demandé à mon collègue de CP de l'année dernière, j'avais trouvé des manuels. On fait des groupes de niveau, la directrice, nous a proposé de prendre un groupe en difficulté pour le décrocher de la classe pour faire de la lecture de syllabes basiques qu'ils n'arrivent pas encore à faire et du coup je peux avancer sur d'autres textes avec les autres élèves. Q/ L'année prochaine vous disiez que vous allez **changer de méthode** ? Oui, on est en train de regarder pour changer de méthode pour adapter et moderniser car cette méthode est très très ancienne. Q/ Comment vous faite pour chercher ? **Je discute avec des collègues un peu partout dans différentes écoles même à l'étranger d'ailleurs et qui me conseillent des méthodes et après je regarde sur internet**. Des méthodes plus attractives avec des couleurs. Q/ Vos critères pour chercher ? qu'est-ce que vous cherchez ? **Une méthode qui lie un peu tout** : lecture, lecture-écriture bien sûr mais aussi découverte du monde car j'ai vu des méthodes avec de la découverte du monde et je trouve cela intéressant. Q/ Votre critère de choix c'est de trouver une méthode qui ne soit pas que sur la lecture-écriture ? Oui, **j'essaie de voir avec ma directrice car moi je n'ai pas assez de recul par rapport au CP pour qu'elle me conseille.**	changement
Q/ Vous travaillez avec des collègues ? Pour les progressions de cycle on a travaillé CP/ CE1, Q/ sur la dynamique de l'équipe c'est un appui ? vous parlez de quoi ? **beaucoup des élèves**, des difficultés qu'on a avec les élèves, on cherche des solutions forcément ce qu'ils feraient.	travail d'équipe

C'est plus sur les élèves en difficulté. Après moi **je décloisonne avec mon collègue de CM1** : je fais anglais dans sa classe et il fait sport. Cela me permet de retourner en cycle 3 et comme j'avais fait beaucoup de cycle 3 avant. Et du coup on échange sur d'autres matières, je lui demande comment cela s'est passé, Q/ Par rapport au fonctionnement de votre classe ? Oui Q/ Sur les séances que vous mettez en place, vous échangez dessus ? **Plus avec le stagiaire qui nous demande plus sur le fonctionnement de sa classe**. Nous au CP, on va dire que tu vas faire cette séance-là, comment tu vas la faire. Après entre les différents niveaux un peu moins ? Q/ Vous échangez avant de mener les séances ? Avant et après. Avant quand on a le temps d'en discuter. Des fois lorsqu'on l'a mené chacun de notre côté « comment tu as fait, moi cela n'a pas marché et moi cela a marché comment tu as fait. » Q/ Vous vous appuyez sur quoi ? Guide du maitre, recherche internet	
Q/ Vous avez un fichier au CP ? F/ Oui, j'ai « Picbille ». Je m'appuie beaucoup et il y a de la manipulation car on a les boites de Picbille », on a les jetons. **Je suis la méthode de « Picbille ».** J'ai le fichier, le guide du maître, le matériel. **Après je pioche un peu sur internet pour ajouter des exercices en plus. Je trouve que le fichier ne suffit pas pour tous les élèves**. Il y en a, ils auront tout compris, et certains plus en difficulté, il faut qu'on fasse, qu'on fasse. Donc, je prends des exercices à part. Q/ sur les mêmes contenus ? Oui qui reprennent les mêmes choses.	fichier
Q/ L'orthographe ? Vous l'abordez comment ? Moi, j'avais participé à un projet, **le marathon orthographique** pendant 3 ans j'ai fait cela et du coup c'était un sujet phare du marathon de faire une dictée négociée**. Du coup j'en avait parlé à plusieurs collègues qui l'ont repris, qui l'ont repris même en inspection.** Du coup moi je trouve cela super motivant comme truc mais je ne peux pas faire avec les CP. Q/ C'était un projet d'où ? De la ville, du département même. Q/ Vous aviez eu une formation ? Oui, la 1ère année, c'était juste une mise en œuvre programmée, les deux 1ères années. L'année dernière, **on a eu une animation pédagogique par rapport au marathon, avec la nouvelle inspectrice qui a mené cela. Et là c'était vraiment intéressant car là j'ai vraiment appris comment procéder.** Parce que la 1ère année c'était guidé sur les explications mais sans vraiment réfléchir. Là l'animation a bien aidé. Q/ Cela vous a tellement plu que vous en avez parlé en salle des maîtres ? Oui. F/ Au CP on fait **des dictées de syllabes, de mots, avec les sons qu'on a vus. Les sons : on cherche à les écrire. Les orthographes des mots non c'est trop tôt.**	orthographe
Q/ Les animations comment vous les percevez ? **Des fois on est un peu déçu de ce qu'il s'y passe.** Moi j'ai une animation en anglais qui était vraiment géniale. **Dynamique, on nous a passé plein de documents**, Q/ pourquoi vous la trouvez bien ? Car **cela m'apporte des éléments concrets pour mettre en place dans la classe**. Q/ C'est quoi comme éléments concrets ? Des chansons à faire avec les élèves, des gestes comment faire, des petits jeux, des supports et des façons de faire. Q/ C'est l'intervenante ? Oui, **elle nous a tout mis sur une clé**. Il n'y suit pas allée pour rien on va dire, c'était intéressant.	animations

Q/ Quand c'est moins bien, qu'est-ce qu'il ne vous plait pas ? Cela ne nous apporte pas grand-chose, **Nous ce qui nous intéresse c'est du concret pour notre classe.** Q/ Qu'est-ce qu'il faudrait qu'il y ait alors pour une formation idéale ? C'est aussi intéressant car on **rencontre aussi d'autres collègues** d'autres écoles avec qui on peut échanger, cela permet ça. Q/ Vous êtes sur magistère ? On a eu la laïcité, on n'avait pas trop le choix. C'était vraiment très théorique. Je n'ai pas commencé, c'est entièrement à distance, je sais pas sur quoi c'est. C'est 3h tout seul. Q/ Vous n'avez pas l'air très satisfait ? Non car l'année dernière cela ne m'a pas emballée. **C'était long, trop théorique**	
Q/ On parlait d'inspection tout à l'heure, vous avez été inspecté il y a longtemps ? **C'est plus un contrôle, de venir observer ce qu'on fait. On est prévenu, la nature de la situation n'est pas vraie.** Q/ Cela ne reflète pas votre travail ? Si cela reflète notre travail mais on ne pourrait pas passer autant de temps que lorsqu'on prépare une inspection. Ce n'est pas possible car on aurait pas assez d'heures dans toute la semaine pour le faire. Alors il y a des séances moins bien préparées que d'autres car on peut pas préparer toutes les séances comme cela. E**n plus on ne va pas se mettre en difficulté à faire quelque chose qu'on maitrise pas**. Moi je suis encore jeune dans le métier donc elles sont toujours bien faites mais peut être qu'après…. Moi j'ai eu ma 1ère inspection l'année dernière donc je suis encore dans …**C'était une 1ère donc c'était encore plus stressant donc j'ai travaillé énormément. Elle m'a donné quelques petits conseils mais c'est plus contrôle.** Q/ Quand vous dites que vous avez travaillé énormément, vous avez fait quoi ? Disons que **j'ai plus détaillé chaque séance, plus en profondeur. Cela s'est très bien passé, juste une validation. Elle m'a donnée quelques conseils, j'avais fait une dictée négociée, elle m'avait donné des conseils car c'est son domaine**. Ma gestion de classe, cela allait très bien donc non. Q/ Vous dites que la dictée négociée c'est son domaine, comment vous le savez ? Du coup j'avais fait l'animation avec elle donc je savais que c'était son domaine, et puis c'est quelque chose qu'on aime bien.	Inspection
Q/ Le travail d'équipe c'est comment ? Conseils de maîtres, de cycle régulièrement. Q/ Tout le monde s'entend ? Il y a une bonne entente dans l'équipe. Q/ c'est important ? Moi qui ne vient pas de cette école, j'avais pas envie de quitter mon ancienne école, et en arrivant ici j'ai été rassurée car il y a **une bonne dynamique, une très bonne directrice qui peut nous conseiller,** nous aider comme sa proposition de prendre des élèves de CP cela y joue beaucoup. Entre nous, on arrive bien à communiquer. Si on demande des conseils à quelqu'un, il ne va jamais nous laisser de côté. Si les élèves sont trop difficiles, on peut les envoyer, trouver une solution.	
Q/ Les liens avec les CPC ? C'est plutôt au début, pour préparer l'inspection, la 1ère. Après non sauf si on participe aux projets de circonscription. Sinon on ne les voit pas.	

Entretien 28 : E28, cycle 2, école 1, circonscription BM

Q/ Cela fait longtemps que vous êtes enseignant ? Moi cela fait **7 ans** que je suis titulaire et 7 ans que je suis sur l'école et c'est mon 3ème CE1, j'ai fait du CP jusqu'au CM1. Q/ Par choix ? Par choix pour travailler à deux. On était 2 sur le niveau sur la classe de CP, on les suivait sur la classe de CE1. On prenait le niveau à deux et on montait avec nos élèves, puis on redescend de niveau.	cadre
Q/ Si on essaie de voir ce que vous avez changé dans votre façon de faire classe, dans les contenus d'enseignement ? Là par exemple cette année c'était s'adapter au niveau de la classe qui était très hétérogène et assez bas. Avec un groupe assez conséquent qui avait du mal dans la lecture. Plus de différenciation, de travail individuel. A partir du constat du départ, **je me suis rendu compte que je n'allais pas pouvoir faire comme les années précédentes de faire de la différenciation de temps en temps lorsqu'il y en a besoin**. **Là il fallait que cela soit systématique** pour gérer le grand écart, qu'il y a entre les élèves les bons lecteurs et les lecteurs plus fragiles. Q/ Vous les avez puisés à partir de quoi ces changements ? Je suis parti du principe que j'allais faire comme si c'était un double niveau, CP, CE1 et voilà à partir de cela j'ai travaillé, **j'ai réfléchi, j'ai beaucoup tâtonné,** essayé de mettre en place des choses qui ne fonctionnaient pas forcément, voilà ça marche, ça marche pas. Ça marche on continue, ça ne marche pas, on arrête. Q/ C'était quoi que vous testiez ? Des organisations de travail : est-ce qu'on fait des organisations dans la classe, est-ce qu'on fait des groupes de niveaux directement dans la classe ou est-ce qu'on se déplace dans un endroit lorsqu'il y a besoin ? Le temps : quel moment dans la journée ? Q/ Les essais, vous vous êtes appuyé sur quoi ? **Je suis parti de ce que je savais sur les doubles niveaux, je n'en ai jamais fait. Comment on fonctionne**, de l'autonomie, les restes de l'IUFM qu'on a par rapport à cela. **Discussion avec les collègues.** Q/ Vous leur avez demandé ? Oui « comment tu fais toi quand tu as beaucoup d'écart entre le niveau des élèves, quand ponctuellement cela ne fonctionne pas et qu'il faut quelque chose de plus ». On s'appuie sur les anciens qui ont beaucoup d'expérience. Q/ Vous vous êtes appuyé sur vos connaissances, et les échanges avec les autres enseignants ? Oui par l'expérience et le collègue.	changement
Q/ Vous travaillez avec des collègues ? G/ **Pas beaucoup** parce que je n'ai pas suivi ma classe mais c'est le même groupe classe. L'année dernière cette classe a eu des difficultés de remplacement et donc ma collègue dans l'autre classe n'a pas besoin de différencier autant. Elle différencie que pour deux élèves elle a pas besoin de le faire. Q/ C'est pour cela que ne vous travaillez pas beaucoup ensemble ? **On partage les mêmes progressions, programmation, on décloisonne mais en lecture, non on fait chacun selon sa personne**. Q/ sur la dynamique de l'équipe c'est un appui ? vous parlez de quoi ? Beaucoup des élèves on échange. C'est la 3ème année que j'ai le même niveau que j'ai déjà fait, on peut se libérer des supports, du guide du maître et plus partir dans ce qu'on a envie de faire, des situations de recherche plus élaborées. Q/ Vous vous appuyez sur quoi alors ? Beaucoup sur…. Sur des bouquins comme « Ermel » des situations qui sont pas dans le guide du maitre mais qu'on trouve. On a le choix au CE1 de prendre un guide du maître, en maths d'une méthode « comprendre les maths » c'est pas comme « Cap maths », qui est trop fermé. C'est un manque d'outils sur un	Travail équipe

fichier c'est pratique et ce qui permet d'avoir des séances de découverte dedans.	
Q/ Vous avez un **fichier** ? Oui mais **c'est vraiment une banque d'exercices plus qu'une méthode en soi**. Je ne suis pas forcément la numérotation Q/ Vous voulez dire que chaque séance n'est pas la suite sur le fichier ? Non, ce n'est pas la suite, une page par jour. Ils ont leur façon de faire, qui ne me convient pas forcément à chaque fois. Q/ En maths comment vous faites alors ? Une situation de découverte et le fichier va me servir à faire des exercices**. Je fais mon mélange par rapport au début quand je faisais du CE1 où je suivais le fichier**. Après quand on a fait une fois, deux fois, **on voit ce qui ne nous va pas**, ce qui nous convient pas, ce qu'on a envie de changer. C'est pratique Q/ Vous utilisez toujours les mêmes sources ? Non **j'utilise beaucoup internet. Je regarde, souvent il y a plein de sources, on regarde et on pioche.** Q/ Vous piochez en fonction de quoi ? Ce qui vous guide ? En ce moment, c'est plus vers la manipulation, je veux trouver des 1ères séances où ils manipulent pour arriver à quelque chose de plus abstrait.	fichier
Q/ L'orthographe ? Vous l'abordez comment ? G/ bah, en début d'année, je faisais des mots à apprendre tous les jours et en fin de semaine. J'ai fait cela les deux 1ères fois que j'ai fait CE1. Cette année, 1er trimestre ça ne m'a pas plu. Refaire les choses qu'on a fait. Q/ Cela vous ennuyait ? Bah, **commencer par une dictée tous les matins c'est ennuyant, on s'aperçoit que c'est toujours les mêmes qui apprennent et on fait toujours travailler les mêmes**. Après **dans la salle des maîtres, cela parlait beaucoup de dictées négociées, avec ceux qui avaient fait la formation.** Donc cela m'a titillé, et je me suis dit à partir de janvier, on va faire autrement, on va faire de la **dictée négociée.** Mais pas tous les jours. Deux ou trois fois par semaine. **Deux séances : une où on négocie et une où on corrige.** **En dehors de cela vous faites d'autres dictées ?** En ce moment on fait des dictées spécifiques en fonction de ce qu'on a travaillé et plus de dictées de mots. Ils savent quand on fait une dictée sur quoi va porter la difficulté, on les revoit ensemble.	orthographe
Q/ Les animations comment vous les percevez ? Elles sont compliquées car elles nous prennent du temps sur …le soir ou le mercredi après-midi. **On n'y va pas avec un grand enthousiasme.** Q/ Quand c'est moins bien, qu'est-ce qu'il ne vous plait pas ? C'est creux, trop théorique Q/ Qu'est-ce qu'il faudrait qu'il y ait alors pour une formation idéale ? **Une partie théorique, qui nous montre où on doit aller, pour avoir des billes théoriques. Et après des supports concrets.** Q/ Vous êtes sur magistère ? On a eu la laïcité on avait pas trop le choix. Il parlait derrière son bureau sur magistère c'est pas intéressant.	animation
Q/ On parlait d'inspection tout à l'heure, vous avez été inspecté il y a longtemps ? Le mois dernier. Q/ Cela vous a apportez quoi ? de quoi avez-vous parlé ? L'inspection, **elle m'a dit de continuer comme cela**, **ça m'a montré que j'étais dans la bonne direction**. Cela a permis d'échanger sur le principe de la différenciation un peu systématique tous les matins jusqu'à la récréation. On a échangé par rapport à cela, et sur autres choses sur lesquelles **j'étais plus ou moins d'accord.** Q/ Vous avez pu dire que vous étiez pas d'accord ou vous n'avez rien dit ? G/ **Je n'étais pas d'accord sur un principe et on voyait pas la même chose.** C'est qu'il y a trois niveaux dans la classe, et elle me disait, et elle m'a posé une	Inspection

question « est-ce que l'objectif lorsqu'ils sont dans un niveau c'est pas de passer dans le niveau supérieur et est-ce que vous faites en sorte que cela soit une réussite de passer dans le niveau supérieur ? » Moi je disais : « non, je fais attention qu'ils soient pas contrariés qu'ils soient dans un petit niveau. » Normalement, ils ne savent pas. Ils ne sont pas censés savoir que ce niveau c'est pas les bons lecteurs. Ils doivent juste savoir que chaque niveau à des besoins particuliers. Dans ce qu'elle m'a donné c'est qu'il faut privilégier les bons groupes en faisant que tous aient envie de passer dans le groupe du dessus. Q/ Et vous, vous n'étiez pas d'accord ? Je ne vois pas cela comme cela. Elle voyait qu'il y avait une réflexion derrière mes conclusions, **on n'a pas « claché » par rapport à cela**. Q/ Est-ce que cela vous a servi ? Si, qu'elle me dise que c'est bien et qu'il faut que je continue comme cela**, c'est le côté validation.** Q/ Est-ce que dans la préparation de l'inspection cela vous a permis de creuser plus ? C'était comme d'habitude, Q/ Vous n'étiez pas stressé ? Si, c'est **toujours stressant d'être observé, mais** après la réflexion que **je me suis faite après c'est : « tu as montré ce que tu fais tous les jours, donc c'est parfait mais sans temps mort** mais voilà, elle a vu une séance comme une autre. Elle a vu une séance de dictée négociée comme on a l'habitude de faire » Q/ Vous repartez en vous disant, je vais pouvoir modifier ça ? Si en dictée négociée, elle m'a donné des billes par rapport à bien « annoncer les objectifs ». Car avant je ne disais pas forcément le lien avec la leçon. Elle me disait d'annoncer les objectifs, du coup j'ai modifié par rapport à cela. La 1ère inspection c'était pendant mon 1er CP, elle m'avait dit de bien articuler l'écrit, l'encodage et le décodage, et voilà j'avais mis cela en place. Q/ cela sert à quelque chose d'être inspecté ? **Cette partie justement, formative, elle est minime, c'est plutôt une validation, un contrôle. Elle nous donne quelques petites billes mais c'est léger**. **C'est un peu tronqué car ce jour on fait tout très bien**, on a préparé la séance pendant 3 jours alors que d'habitude on la fait la veille. Du coup c'est pas la réalité. **En plus, en inspection on prépare quelque chose qu'on gère, là où on aurait des difficultés, on ne va pas le présenter.** **Donc elle nous donne des billes sur des choses qu'on maîtrise déjà bien. Ce n'est pas en inspection qu'on va lui dire qu'on a un souci par rapport à cela.** Au niveau des progressions, elles sont mieux faites qu'une année non inspectée. Q/ Si vous changiez d'inspecteur cela change quelque chose ? **Moi j'avais préféré l'inspection de la 1ère. Car elle, elle pouvait changer d'avis en discutant**, capable de modifier son jugement quand je lui avais expliqué pourquoi « ah je n'avais pas compris comme cela ». Oui **elle a changé de position en voyant la réflexion**. Q/ Alors que lors de la 2e inspection non ? Voilà oui, c'était quelques détails de toute façon	

Entretien 29 : E29, cycle 2, école E2, circonscription T

Vous enseignez depuis longtemps ? 10 ans, beaucoup de cycle 2.	Contexte
Q/ Par rapport à l'orthographe ? On a changé cette année, Irène, **elle nous a conseillé de rentrer par les sons** complexes et pas par les lettres. Jusqu'à décembre, j'ai travaillé sur les sons complexes, quand on entend 'a', 'en', les sons complexes et puis après à partir des lettres à partir de janvier. Comment on lit, 'banane', 'banc', c'est 'AN' mais pas la même lecture, comment on les écrit, de façon très proche de l'encodage/décodage de la lecture.	orthographe
Q/ En CE1 en maths ? **On a un livre, un fichier**. La trame de travail c'est pas le manuel, la trame est faite en dehors du manuel et après on regarde ce qu'on peut trouver. Q/ Vous partez de quoi ? C'est **sur internet** ce qui nous intéresse à partir de notre programmation et on échange entre collègues, on discute. On se concerte beaucoup, par rapport à la nouvelle compétence qu'on aborde chaque semaine. On regarde par quoi on commence, combien de séances de manipulation on fait, on va faire une fiche sur telle compétence, une fiche sur telle autre, On travaille avec tous les CE1 et avec Christine. On se concerte beaucoup, toutes les semaines, on fait le point. Surtout français, maths mais aussi découverte du monde. On avance pareil, on se voit tous les CE1 le lundi à 15h. Et on se dit ce qu'on va travailler. **Le fichier nous permet de ne pas avoir trop à copier et se concentrer sur l'essentiel, sans dévier**. Car le manuel, on en a un pour deux, Comme ils apprennent au fur et à mesure donc petit à petit c'est de plus en plus dans le manuel, on est de plus en plus dans le manuel	fichier
Q/ Les formations ? Les **animations qui sont intéressantes, sont celles qui partent du terrain. Par rapport à une situation de classe, je regarde comment cela se passe, on analyse ensemble. Celle qu'on a eu sur la lecture, elle était intéressante, on partait des situations de classe, concrètement,** « est ce que vous faites ça ? » vous prenez ça ? et pourquoi pas ça ? et à la fin on nous dit ce qu'il faut faire. Celle qu'on a eue sur la lecture, elle était intéressante, on partait des situations de classe, concrètement, « est ce que vous faites ça ? » vous prenez ça ? et pourquoi pas ça ? et à la fin on nous dit ce qu'il faut faire	formation
Q/ L'inspection, vous en pensez quoi ? Il y a des enseignants qui ne demandent pas certaines circonscriptions pour ne pas avoir certains inspecteurs. Si celle de T vient on s'en va, on ne va pas non plus dans la ville de L. Q/ Pourquoi ? C'est relationnel surtout. **Nous l'inspectrice, elle nous a dit carrément ses dadas. Elle convoque tous les inspectables en début d'année et elle explique comment se passe l'inspection**. Pendant la réunion elle dit qu'elle n'a pas de dada mais elle dit : « j'aime bien voir ça, ça ». Moi je pense qu'elle est honnête. Q/ La préparation de l'inspection vous permet d'apprendre des choses ? Non, cela nous permet de nous mettre au clair dans nos papiers. On rend lisible ce qu'on fait. Car on ne va pas changer, on fait pas quelque chose de nouveau, la séance en trois groupes non, on fait comme d'habitude.	inspection

Entretien 30 : E30, cycle 2, école 2, circonscription T.

Vous enseignez depuis longtemps ? Depuis quatre, je suis en CP	contexte
Q/ Est ce que vous avez changé ? Mais le fait que Christine (maitre sup. du PDMQDC) intervienne sur toutes nos classes de CP, tous les matins, **on a été obligé de se concerter pour construire nos séances.** Donc principalement en lecture mais aussi en maths, on a la même programmation. On a le même fichier de maths qu'on a élaboré ensemble. On fait tout pareil en français que cela soit en lecture, en dictée, enfin tout. Q/ Avant le dispositif de PDMQDC ? Avant je travaillais toute seule dans l'école où j'étais avant. Et dans l'école ils ne travaillaient pas comme cela Q/ Le dispositif PDMQDC, a changé votre façon de travailler ? **Oui, pour tout le monde surtout nos pratiques car on est obligé d'échanger. C'est parce que c'est Christine !** Q/ De travailler en équipe ? **C'est puissance mille de travailler en équipe** et puis on a Christine qui a beaucoup d'expérience. Donc on a appris beaucoup plus vite que si on s'était mises toutes les deux (enseignantes de CP) à réfléchir à partir de rien. C'est toujours sur des temps informels, on se fait des retours sur les séances qu'on a mis en place. On mange tous les midis ensemble et on discute. Et sur les préparations, on se dispache, on fait un planning et on se distribue le travail. Par exemple, on se réunit tout à l'heure, on va se répartir les maths et la compréhension. On est trois sur la compréhension et on échange par mail et on donne aux autres. Et **on rajoute des choses si on a oublié des choses**, cela fonctionne bien, On est 3 enseignantes et 2 classes de CP. Christine : j'ai beaucoup d'expérience, j'ai travaillé longtemps sans méthode avec une collègue en utilisant des albums mais à côté de cela je conseille aux collègues de prendre une méthode car cela cadre mais on a envie d'en sortir. C'est grâce aux autres qu'on va découvrir une autre façon de penser.	Changement/ travail d'équipe
Q/ Vous disiez que vous fabriquiez votre fichier de maths ? L'année dernière, on avait un fichier de maths qui ne nous convenait pas du tout, c'était « pour comprendre les maths ». Il ne nous convenait pas sur la progression et sur tous points de vue **Trop de consignes différentes**, on passait notre temps à expliquer les consignes et on pouvait pas aider les enfants. Alors que là c'est toujours les mêmes exercices et, de temps en temps, on introduit un nouvel exercice, **comme cela les forts travaillent sur leur fichier et nous on peut reprendre un petit groupe d'élèves faibles, manipuler**. vous trouviez que c'était pas un bon outil pour différenc ? No en effet, cela n'était qu'une contrainte, on subissait la programmation. C'est logique pour nous pas pour eux. Du coup on est plus efficace, je vois par rapport à l'année dernière, on échange tu penses que cet exercice sert à quelque chose ? on va trop vite ? **S j'étais toute seule cela m'aurait pris trois ans à tout modifier**. Q/ La ressource principale ? Grace aux autres, le fait d'en parler, cela nous fait prendre du recul sur ce qu'on fait et nous donne aussi d'autres façons de faire.	Fichier/ travail d'équipe
Q/ L'orthographe ? On fait des mots outils, **une dictée par semaine avec 4 mots outils qu'ils connaissent et un nouveau ou deux**. C'est surtout des révisions, je préfère me concentrer sur quelques mots, car je ne vois pas l'intérêt.	Orthographe
Q/ L'inspection, vous apporte quelque chose ? Il y en a qui viennent juste pour casser. Ils viennent juste pour trouver quelque chose qui ne va pas et critiquer. Ils ne viennent pas voire comment on travaille, ils viennent trouver des défauts.	Inspection

L'inspectrice, elle a eu un public proche du notre donc dans son approche elle sait ce que cela fait de se retrouver avec des élèves qui n'ont pas du tout le niveau attendu, les attendus de leur classe, de leur comportement et qu'on puisse être hyper dérouté par cela, elle l'entend. Elle commence par souligner tout ce qu'on fait de bien et cela aide à mettre en confiance. Il faut que l'inspecteur ait marché dans nos baskets quelque temps sinon il ne comprend rien.	
Q/ Et les formations ? Ils veulent qu'on découvre par nous-mêmes mais on a très peu de temps pour cela donc donnez-nous des billes directement, dans une équipe on se parle, on fait les échanges de séquences. Avec les vidéos c'est mieux en formation Il y en a qui veulent pas donner ce qu'ils font et puis moi **je n'ai pas envie de me réunir pendant trois heures pour discuter, ne pas être d'accord et au bout du compte, tu es pas du tout d'accord**. **Nous, là on a les mêmes idées**. Cela fait 2 ans au CP, avant, ma collègue ne voyait pas du tout comme cela, et je voulais pas lui dire ce qu'il faut faire, que c'est comme cela.	formation

Entretien 31 : E31, cycle 2 (maître PDMQDC), école 2, circonscription T.

Q/ L'inspection ? Cela sert à quelque chose ? Les conseils qu'elle donne sont tout à fait réalistes, adaptés au niveau de chacun. Cela dépend de la personne et de sa formation. On sait que tout n'est pas parfait on le sait bien, mais bon voilà on va pas passer nos nuits à travailler non plus, on n'a pas envie non plus. Une personne compétente, bienveillante avec de conseils. J'ai 35 ans d'ancienneté, les 3 dernières que j'ai eues étaient comme cela. **Avant elle était pas bienveillante et comme elle cherche la petite bête, même si elle peut dire des choses qui sont peut-être vraies mais c'est dans un tel état d'esprit qu'on ne peut pas les entendre. Le relationnel à une place très importante. Du coup, on est plus à l'écoute car elle souligne les points positifs.** On avait une inspectrice, elle était prof de musique au collège, ensuite elle est devenue inspectrice. Mes collègues de maternelle me racontaient les inspections, c'était hilarant. Cela servait à rien. Q/ Elle aurait pu construire des compétences professionnelles après ? Oui mais je vois pas **comment on peut donner des conseils quand on n'a jamais été enseignant.**	inspection
Q/ Le travail d'équipe ? Nous on travaille beaucoup ensemble par cycle. Le mardi c'est les cycle 2 et le jeudi les cycle 3. Moi qui rentre dans toutes les classes, il y a plein de choses à prendre. Voir une vidéo, aller dans les classes des autres c'est encore mieux. Moi j'ai demandé ce type de poste, avant il y avait une collègue qui n'était pas flexible du tout, je n'aurais pas pu travailler avec elle, j'ai attendu qu'elle parte. **Le travail en équipe cela dépend des personnes, il faut être d'accord au moins sur la méthode d'apprentissage.** Mais l'éducation nationale doit se rendre compte car moi c'était un poste à profil et j'ai eu un entretien, une des qualités, une des principales, c'était cette adaptation car le travail d'équipe était indispensable et cela vient car moi quand j'ai commencé, c'était chacun dans son coin.	Travail d'équipe
Q/ La formation ? On a besoin de choses concrètes à mettre en œuvre.	formation

Entretien 32 : E32, Cycle 3 école 2, circonscription T

Q/ Cela fait longtemps que vous enseignez ? 4 ans, je suis en CM1	
Q/Moi c'est ma 4e année d'enseignement. Il n'y a pas de nouvelles leçons donc c'est du rebrassage, et **des dictées toutes les semaines, c'est une dictée négociée une fois par mois, sinon une liste de mots à apprendre** et le reste, ils doivent savoir orthographier. Par 2 ou 4, ils réécrivent la dictée après l'avoir écrite individuellement. Puis je souligne les fautes des équipes et après ils se corrigent entre équipes. Une fois par mois car c'est long. On voit s'ils savent utiliser leurs outils et tout ce qu'ils veulent. Ils apprennent à expliquer et l'autre il comprend « ah oui », c'est le copain qui explique. Sinon c'est une dictée classique avec correction collective ou non. J'ai déjà fait cela en CM2, **j'avais entendu cela à l'IUFM, après ce n'est pas comme cela qu'on nous avait expliqué à l'IUFM mais j'ai fait ma sauce.** Je fais une dictée de mots et une de phrases par semaine. Avec des mots à connaitre. **Je change de dictée par période, là je fais des dictées préparées où on analyse la phrase avant la dictée, après on va faire des dictées négociées, sachant qu'ils suivent leur nombre de fautes dans un tableau**. Cette année, on a changé notre façon de travailler suite au **projet vocabulaire** de l'école, suite à un constat d'école pour faire le lien avec la production d'écrit, la littérature. **On a trouvé un livre qui proposait une démarche.** **C'est une CPC qui m'avait conseillé cet ouvrage et elle nous a aidé à mettre en place, on lui avait demandé.** Quand on lui demande, elle vient. On est une école en difficulté et comme on a un PDMQDC, elle doit nous suivre, donc quand on lui demande, elle vient. C'est une vraie aide, ses conseils sont concrets et bien.	Orthographe
Q/ Vous avez modifié des choses dans votre pratique ? Il y a des choses au fur et à mesure qui évoluent. Par exemple, en anglais, j'avais des soucis pour valider les élèves en classe entière. L'art visuel posait aussi des problèmes, donc **toutes les semaines je travaille en ateliers** en anglais, parfois en arts visuels, en français, en maths. Comme en maternelle, la même chose, c'est parti de l'anglais. Q/ Comment vous est venu cette idée ? **Parce que je n'arrivais pas à valider les enfants en anglais et que j'avais vraiment besoin d'être en petits groupes et donc je me suis dit en maternelle** on fait des petits groupes. J'ai essayé, cela dépend des groupes classes, mais j'ai essayé et cela tourne, cela plait beaucoup aux élèves. Même si c'est très court, 20/25 mn, tous les élèves participent alors qu'en grand groupe non, même dans une séance de 45 mn. Q/ Cette idée vous la connaissiez ? Oui **j'ai juste transposé cette organisation** que je connaissais car ma mère est enseignante en maternelle	changement
Q/ L'inspection, vous en pensez quoi ? cela vous sert à quelque chose ? Cette année, on a été tous inspectés, **on a eu un regard formateur sur nos classes**, sur mon inspection, elle m'a dit, il y a tel biais, essaie ça, ou ça. **Elle m'a donné des pistes très concrètes réellement faisables**, j'ai essayé et j'ai vu si cela fonctionnait ou pas. Si cela me convenait ou pas. J'en suis ressortie avec quelque chose. Trop souvent en animation pédagogique, c'est trop souvent nous qui fabriquons le contenu avec nos collègues et en plus comme à la fin on est toujours charrette sur le temps, ils nous disent « ah, bah, vous nous enverrez par mail vos séances à la conseillère péda, les séances pondues ». Qu'est ce que vous voulez que je fasse de 10 séquences que je vais recevoir qui ne seront pas mieux que celle que j'aurais faites toute seule dans mon coin. Je ne vais pas prendre le temps de décortiquer celle de Pierre, Paul Jacques. E : Ils veulent qu'on découvre par nous-mêmes mais on a très peu de temps pour cela donc donnez-nous des billes directement, dans une équipe on se parle, on fait les échanges de séquences. Avec les vidéos c'est mieux en formation	Inspection

J'ai plus appris plus en une heure d'inspection qu'en je ne sais pas combien d'heures d'animation pédagogique.	
Q/ Les animations pédagogiques ? Celle sur l'évaluation, elle a duré 6 heures, on n'a rien appris. **Concrètement nous qui sortons de l'IUFM il y a peine 4 ans, c'est exactement la même chose,** j'aurais pu sortir mon cours de l'IUFM, ils en sont exactement au même problème et cela n'a pas avancé le schmilblick. La recherche, elle n'a pas avancé. Cela n'a servi à rien. On a des besoins de formation autre que cela. Pourquoi nous faire venir 6 h pour qu'on se questionne ? on se questionne déjà beaucoup en classe. Il y a beaucoup d'animations pédagogiques où il n'y a pas de contenu, on nous donne le thème, on nous met en groupe avec des collègues et pour, par exemple, travailler sur la mesure au cycle 2, une séquence sur la monnaie. Donc nous on va essayer de réfléchir ensemble sur la séquence, avec les mêmes logiques que celles qu'on a dans la classe qui peuvent être biaisées, pas pertinentes, pour X, Y raisons. Au final, on fait une séquence qui peut être intéressante ou non et on n'ose jamais nous dire, travailler les mesures en ciblant les objectifs de telle manière, dans les manuels vous avez tel type de séance. Affiner notre pratique pour qu'on travaille mieux en classe ?	formation

Entretien 33 : E 33, cycle 3, école 2, circonscription de T.

Q/ Cela fait longtemps que vous enseignez ? 7ans, CE2	contexte
Q/ Vous avez changé quelque chose cette année dans votre enseignement ? Cette année, on a changé notre façon de travailler suite au **projet vocabulaire** de l'école, suite à un constat d'école pour faire le lien avec la production d'écrit, la littérature. **On a trouvé un livre qui proposait une démarche.** **C'est une CPC qui m'avait conseillé cet ouvrage et elle nous a aidé à mettre en place, on lui avait demandé.** Quand on lui demande, elle vient. On est une école en difficulté et comme on a un PDMQDC, elle doit nous suivre, donc quand on lui demande, elle vient. C'est une vraie aide, ses conseils sont concrets et bien.	Changement
Q/ Pour l'orthographe, comment vous l'enseignez ? Je fais une dictée de mots et une de phrases par semaine. Avec des mots à connaitre. **Je change de dictée par période, là je fais des dictées préparées où on analyse la phrase avant la dictée, après on va faire des dictées négociées, sachant qu'ils suivent leur nombre de fautes dans un tableau**.	orthographe

Entretien 34 : E 34, cycle 2, école 2, circonscription LP

Q/ Vous avez quel niveau de classe ? Je suis TRS, je remplace la directrice à mi-temps, et un quart de temps en CE1 avec une PEMF et un quart de temps chez moi. Q/Cela fait longtemps que vous êtes enseignante ? C'est ma 12ème année Q/ C'est un choix d'être TRS ? Non car c'est pour rester ici vu mon barème. Q/ Vous avez gardé le même niveau de classe ? Non, je suis arrivée dans cette école, il y a 3 ans. L'an dernier j'avais 3 classes différentes : CM2 ; CE1 ; CE2 J'ai tout fait de la maternelle au CM2.	cadre
Q/ Qu'est-ce que vous avez modifié ? dans les contenus ? votre façon de faire classe ? Il y a 2 choses : avant je travaillais dans ma classe à moi. Donc je n'abordais pas les élèves de la même façon, étant donné que c'était des élèves que je voyais tous les jours. Il faut donc que je sois efficace. La différence, c'est que j'ai moins de temps à laisser aux élèves : les laisser finir un dessin, peaufiner et dire ce n'c'est pas grave, on finira demain ». Là, je n'ai pas de temps, il faut que je sois directive pour que cela soit fini dans le temps imparti. C'est la difficulté, j'ai l'impression de courir tout le temps après le temps. Donc j'ai un regard moins approfondi sur l'élève puisque je les vois moins, mais je les suis un jour par semaine mais sur plusieurs années CE1, CE2, CM1, donc je les connais, cela va plus vite. Après, je pense que j'approfondis plus les objectifs et les compétences que je veux mettre en place dans telle ou telle séance qu'en début de carrière. Q/ Qu'est-ce que vous voulez dire « plus approfondir » ? C'est-à-dire que je sais plus où je vais, avant j'avais l'objectif, pas forcément la compétence à raccrocher avec, c'est ce qu'on m'avait reprochée au début de ma carrière en inspection. Après j'ai un parcours un peu spécifique : j'ai commencé dans le spécialisé en Seine-et-Marne, de la maternelle en Charente-Maritime, donc j'ai touché un peu à tout. Je suis plus posée car je sais mieux où je vais, alors qu'en début de carrière, on cherche, on tâtonne, on ne sait pas trop. Là, je sais où je vais, j'ai les niveaux depuis 3, 4 ans pour le CE1, donc je sais ce que je veux faire avec eux. Q/ Vous êtes plus au clair avec les contenus d'enseignement ? Ouais, Q/ Cela vient d'où ? De l'expérience, des conseils qu'on a pu me donner lors des inspections aussi, on essaie… mais cela vient avec l'expérience, … discuter avec les collègues comme cela en mutualisant on progresse.	Modification (voir aussi ortho)
Q/ Qu'est-ce qui pour vous est le plus important dans tout ce que vous m'avez cité, là où vous apprenez le plus ? C'est avec les collègues. Q/ Pourquoi ? Parce qu'on n'a pas forcément la même vision des choses, ma vision à moi est différente de ma collègue et peut-être que la façon de faire de ma collègue je peux me l'approprier et c'est ce que je vois de travailler avec la directrice, je … elle me dit, toi tu fais comme cela, moi je fais comme cela, et on s'échange pas mal les informations, c'est enrichissant. Q/ C'est une aide d'être sur la même classe ? Oui, c'est fatiguant car il faut communiquer tout le temps, tout le temps « là je me suis arrêté là, … » car on se suit dans la semaine en maths et en français. Q/ Vous ne répartissez pas les domaines d'enseignement ? Là non, lorsque c'était un jour par semaine oui, mais là comme mon mi-temps c'est le mardi et le jeudi, elle fait par exemple maths le lundi, je continue le mardi, je poursuis le jeudi et elle termine le vendredi. Donc on est obligé d'échanger.	

Q/ Et cela c'est source d'apprentissage pour vous cela ? Oui car cela m'oblige à être plus rigoureuse car la fonction m'oblige à l'être, et à dire « là je n'ai pas réussi à terminer, et à réfléchir pourquoi j'ai pas réussi à terminer ? parce que j'ai pris trop de temps, parce que la notion était trop complexe et il faut plus de temps sur cette notion là ? » Q/ Vous analysez ce que vous faites et vous échangez sur vos pratiques ? C'est exactement cela. Q/ Avec les autres collègues ? Je travaillais davantage avec les autres collègues lorsque j'avais ma classe à moi, c'était plus simple de communiquer avec la collègue du même niveau. Des fois, on se répartissait : je faisais les prépas histoire et elle géographie par exemple et on s'échange. Je faisais aussi anglais, j'étais habilité anglais avant que les postes soient supprimés, donc j'intervenais dans la classe des collègues. On fait beaucoup de projets dans cette école, enfin dans ce cycle, c'est un peu compliqué car c'est une école de cycle. Moi je suis cycle 2, on ne fait pas mal de projets. On a un projet chants, marché de Noel où on fait des créations où on peut s'échanger les classes. Là, le projet chants, donc il y a des collègues qui sont venus dans ma classe pour apprendre les chants à mes élèves. Après, sur deux jours, je n'ai pas le temps. Mais je sais que les collègues de CE2 elles font tout ensemble.	
Q/Comment faites-vous en mathématiques ? Alors, on a en supports « Cap maths », mais on n'utilise que le guide du maitre, on n'a pas le fichier en classe, c'est un souhait de l'inspecteur. Donc en fait, on prépare la séance, on suit la séance, moi j'écrème un peu car il y a trop de choses dans une séance. Avec Sophie, elle souhaite qu'on enchaine les séances, donc voilà. Et après on s'appuie sur le fichier, on regarde les exercices proposés, on ne donne pas tous les exercices, on trie. On a aussi « Ermel », pour les problèmes. Par contre, on a pris, enfin, j'ai pris, j'ai imposé à Sophie, de prendre le fichier de géométrie. Car c'était moi qui faisais géométrie l'année dernière, et en fait je m'arrachais les cheveux, car on suivait « Cap maths » et les situations d'apprentissage c'était « Cap maths », et après les supports : soit je photocopiais le fichier ce qui n'avait aucun intérêt et c'était en noir et blanc, et il y avait des figures, les élèves se perdaient, donc comme on se suit cette année. On a pris la décision de prendre juste ce fichier-là. Q/ Comment vous savez que l'inspecteur ne veut pas ? Il l'a dit à la réunion de directeurs, et donc Sophie l'a noté et l'a transmis. Après elle l'a transmis aux enseignants mais on est les seules à ne pas avoir de fichiers. Les autres font du fichier : par choix car il y en a une qui a un double niveau donc c'est plus simple, il y en a une elle fonctionnait comme cela avant et que cela lui convient. Moi, elle me l'a déconseillé car je vais être inspectée donc…je suis inspectée dans quinze jours.	Fichier
Q/ Sur l'orthographe, comment vous enseignez l'orthographe ? C'est moi qui fais orthographe, on travaille sur les sons, Sophie travaille sur les dictées de mots etc. il y a des mots à apprendre. Moi, je leur dicte les mots le lendemain. Elle, elle fait les dictées frigo, les dictées flash, elle ne fait pas mal de dictée. Moi, c'est plus sur les sons. Donc je pars d'une petite comptine dans laquelle le son est récurrent. Je leur lis la comptine ou un élève la lit cela fait travailler la lecture. Ils doivent trouver quel est le son sur lequel on va travailler. Ils doivent trouver avant qu'on ait fait la leçon les différentes façons d'écrire ce son et quels mots ils connaissant pour illustrer l'écriture. Par exemple le son O : eau/o/au…Puis je leur relis la comptine et on cherche comment on va écrire les mots et après on fait la leçon. Q/ Pourquoi vous faites comme cela ? par rapport à un ouvrage de référence ? Il y avait, « j'entends, je vois, je lis » c'est un ouvrage que j'ai trouvé sur internet (de Claude Picot), je l'ai pas. Je trouve que cela est bien. Cela leur montre qu'ils savent des choses. Ils mutualisent dans la classe : « moi je l'écrirais pas comme cela, mais moi comme cela... » Q/ Vous l'avez trouvé comment ?	orthographe

En cherchant sur internet, sur « lutin-bazar » qui en parlait et qui détaillait bien la méthode. Je voulais me l'acheter mais je n'ai pas fait le nécessaire. Q/ Internet, vous l'utilisez souvent comme ressource ? Oui, pas systématiquement, et puis cela fait 3 ans que j'ai toujours eu orthographe avec Sophie, donc je reprends la base, on a la progression. Q/ Vous aviez toujours eu cette méthode-là en orthographe ? Non. Alors…Après on avait un manuel en CM1 qui faisait à l'époque orthographe, vocabulaire, et on le suivait. Q/ Cela ne vous plaisait pas ? Non car il n'y a pas de liberté, enfin, on peut prendre la liberté mais on est obligé de suivre car c'est par module, le son correspondait au texte, donc après il fallait le faire soi-même. Je trouve que finalement je trouve que tout soit préparé par moi-même, je suis plus impliquée dans la méthode, je sais où je vais, j'approfondis davantage, là je sais que je vais là, et puis là… C'est tout le temps la même chose. Q/ C'est une même démarche ? Oui cela donne une régularité pour les élèves, et pour les élèves cela donne un repère car ils savent qu'on va toujours faire comme cela. Du coup, je lis la consigne et ils ont déjà le doigt levé, ils ont déjà trouvé, c'est un rituel en fait. Cela avance plus vite	
Q/ Les inspections ? Cela va pas être très …comment dire. Mes deux inspections étaient en maternelle, sur le même niveau en fait dans des départements différents, en MS/GS. Avec des problématiques différentes. Avec une école, du côté de Fontainebleau, avec des parents très exigeants et une autre école en Charente-Maritime, très rurale avec un profil de parents moins impliqués dans l'école. Du coup, moi c'était bien parce que c'était le même niveau, j'ai pu avoir un regard de 2 personnes différentes sur ma pratique, sur l'évolution de ma pratique car il y avait 5 à 6 ans entre les deux. Ce que j'en ai retiré... La 1ère s'était très très bien passée et j'avais dans ma classe le problème d'une élève avec suspicion de secte donc j'avais eu beaucoup de lien avec l'inspectrice donc elle m'avait demandé d'être cobaye pour une future PEMF. Donc j'avais beaucoup vu l'inspectrice et donc je pense qu'elle avait voulu valoriser l'inspection pour cela. Et après, la 2ème s'est bien passée, il n'y a pas de souci, euh, et là j'étais plus sur mon regard. J'avais un enfant en situation de handicap, et je n'avais aucune formation pour accueillir cet élève et j'étais vraiment en souffrance et j'ai pas eu d'aide. Et l'inspecteur, dans mon questionnaire, j'ai demandé qu'est-ce qu'on peut avoir comme soutien, il m'a très clairement répondu, il n'y en a pas. Voilà… je lui ai dit que cela ne me convenait pas et que je trouvais que c'était dommage, que cela lésait la famille, lésait moi et forcément ça lésait l'enfant concerné car il n'y avait pas de soutien…. Q/ Vous vous êtes senti ... Seule ! très clairement ; c'était « j'ai pas de solution à vous apporter, ça va ce que vous faites, on ne peut pas vous donner plus ». Pas de formation, pas de ressource, il devait y en avoir, mais il m'a dit que cela servait à rien. Q/ Donc pas forcément positif ? Frustrant, en fait car j'avais envie de bien faire et ce n'est pas évident non plus quand on en a 28 de gérer un cas à part qui crie dans la classe sans formation. J'avais appelé à l'aide et je n'avais pas eu de réponse. Oui, abandonnée avec une directrice en classe aussi qui n'a pas le temps de le prendre un peu, ou voilà, des parents qui ne comprennent pas que leur enfant n'ira pas en CP ordinaire, donc le rôle de la méchante. Q/ Vous pensez que cela peut servir à quelque chose les inspections ? Alors j'ai eu la chance d'avoir à chaque fois, un inspecteur, une inspectrice très ouverte et qui n'étaient pas dans la sanction. C'était positif pour moi. On a toujours l'appréhension. C'était à chaque fois rempli de conseils que j'ai pris ou pas, en général je les ai pris qui m'ont permis d'avancer pour mon cas. Après je sais que ce n'est pas le cas de tout le monde. Mon problème aussi c'est que je suis inspectée tous les 6 ans. Donc c'est trop peu pour avoir…on nous	inspection

demande de rendre des comptes en fait c'est trop long pour rendre des comptes. Il faudrait, je ne sais pas… La personne vient sur une heure de classe, qu'est-ce qu'elle peut voir de notre pratique ? bien sûr, elle regarde nos documents mais c'est court pour juger une personne. On peut se rater sur la séance alors que cela peut marcher le reste du temps. Je trouve que c'est dommage. Q/ Ce n'est pas assez souvent et c'est court ? C'est exactement cela. Après moi je ne cours pas après ! mais je trouve que les conseils que je peux avoir auprès de mes collègues et la directrice, car le fait de travailler avec elle m'apporte énormément, c'est encore plus riche que la sanction de l'inspection qui dit « oui vous faites bien, non vous faites mal. » et puis là où j'ai eu des regrets, la 1ère c'est très bien passée, donc j'ai eu une très bonne note qui en Seine-et-Marne comptait pour choisir les postes et dans l'avancement. La 2ème s'est très bien passée mais l'inspecteur de Charente-Maritime m'a dit « vous allez partir en Gironde, vous êtes hors barème pour une 2ème inspection. ». C'est très satisfaisant mais j'ai gagné 75 centièmes de points…Donc je l'ai un peu… Maintenant, je sais ce que je vaux, je sais mes qualités et là où je pêche, je le sais. Enfin, cela sert à quoi d'avoir une note qui ne correspond pas à ce qu'on vaut. Voilà, juste parce qu'il y a des critères et qu'il faut empêcher les enseignants d'avancer trop vite pour pas trop les rémunérer. Q/ Comment vous l'évalueriez l'inspection ? Positive mais avec un bémol. Positive car cela m'a toujours servi les conseils mais ce n'est pas satisfaisant car cela ne valorise pas le travail réel puisque de toute façon il y a une note qui est bornée par des critères académiques. C'est frustrant, j'avais dit « à quoi cela sert de travailler, c'est pour mon estime personnelle quoi ». C'est pour cela qu'à la dernière inspection, je m'étais dit « voilà les inspections, il faut en passer par là, ok, voilà très bien mais voilà maintenant je sais ce que je vaux, je vais essayer d'améliorer ce qui ne va pas mais je vais plus me mettre dans des états pas possibles parce qu'il y a une inspection. » Q/ Celle-là, vous la relativisez ? Oui complétement.	
Q/ Qu'est-ce que vous pourriez me dire sur les formations ? Cela dépend : si on parle animation pédagogique ou une réelle formation comme avant. Je peux dire que je n'ai pas de formation continue. En tout cas, cela fait 3 ans que je n'en ai pas eu même plus que cela. J'ai des animations pédagogiques. Je distingue les animations pédagogiques en grand auditoire où en fait on pourrait nous envoyer le power point et ça s'arrêterait-là qui sont enrichissantes mais euh… nous lire un présentiel : j'ai vécu souvent cela : tous les enseignants assis, l'animateur, un conférencier nous lit son présentiel et nous apporte de temps en temps des détails et ça s'arrête là. On est comme les élèves, on se déconcentre très vite et on n'écoute plus. Q/ Vous remettez en cause : le contenu ou l'organisation ? L'organisation, ce n'est pas pertinent en grand groupe. Ce n'est pas assez personnalisé pour qu'on interagisse avec la personne qui anime : donner nos points de vue. Et le contenu n'est pas toujours adapté. J'avais une animation sur l'orthographe qui était en grand amphi, j'ai écouté mais si je n'avais pas écouté, je serais passée à côté de plein d'informations, des supports à utiliser. Je ne suis pas convaincue de ce mode d'organisation. Après les animations pédagogiques en groupe restreint, c'est toujours pareil : cela dépend du thème et cela dépend de qui l'anime. J'en ai fait une en histoire très intéressante sur le patrimoine local, où j'ai quand même était déçue car la personne s'est concentrée sur Blanquefort alors que moi je m'attendais à ce qu'on me parle de la région, du département au moins pour avoir des billes, emmener mes élèves, faire des visites mais c'était riche, intéressant. Là, en ce moment, on en fait une en anglais qui est très intéressante mais… le problème des animations pédagogiques c'est que c'est souvent… on ne nous	formation

donne pas assez d'outils, de pratique qu'on puisse mettre en œuvre dans les classes. C'est trop scolaire. A chaque fois… Q/ En orthographe c'était pas concret ? Non, c'était en amphi, il n'y avait pas... c'était trop généraliste : cela allait du CP au CM2, donc un enseignant de CE1 ne s'y retrouvait pas forcément avec des exemples de cycle 3. Et malheureusement, c'est souvent une contrainte car cela nous prend du temps : les animations pédagogiques le mercredi pendant 3 heures c'est trop long, on ne rentrait pas dedans. On se retrouvait les uns, les autres et on papotait très clairement. Il y a cela, et ce qui me gêne aussi maintenant dans la façon dans laquelle c'est présenté avec magistère, c'est qu'on est livré à nous même. On est seule face à sa formation, il n'y a pas d'interaction avec des collègues, des échanges. Il y en a certaines qu'on a fait ensemble car les réponses pouvaient être données globalement. Voilà ce n'est pas satisfaisant. Q/ C'est quoi la formation idéale pour vous ? Je voudrais bien qu'on revienne aux formations où on avait 15 jours hors classe où on pouvait préparer des choses et qu'on pouvait tester en classe après. Moi j'avais vraiment apprécié. Q/ Votre collègue disait que c'est ce qu'il faisait en T1-T2 ? Je ne sais pas, car cela a changé depuis. Je pense que c'est comme cela qu'on peut progresser aussi nous dans notre pratique, on va tester, on va en parler ensuite à la prochaine étape pour dire ce qui a marché, ce qui n'a pas marché et pourquoi et le refaire dans ma classe après, m'en resservir. C'est cela, je trouve qu'on passe trop de temps à faire des choses qui ne sont pas réutilisables en classe. J'attends avec impatience l'animation yoga pour pouvoir après m'en servir dans ma classe. D'un autre coté 2 h c'est court. Q/ Si je résume ce qu'on s'est dit : votre ressource principale c'est les collègues ? Oui, puis c'est mes recherches sur internet, je vais souvent chercher, c'est la 2ème ressource.	

Entretien 35 : E35, cycle 2, école 2, circonscription du LP

Q/ Vous avez quel niveau de classe ? CP-CE1 Q/ Cela fait longtemps que vous enseignez ? C'est ma 15ème rentrée. Q/ Beaucoup de cycle 2 ? Surtout, c'est ce que j'ai fait le plus. Avant, j'ai fait des regroupements de service. Là je faisais un peu maternelle, un peu cycle 3.	cadre
Q/ On va regarder ce que vous avez changé, dans les contenus, la façon d'enseigner, dans la façon de faire…quelque chose que vous avez modifié ? Il y a les outils : j'ai trouvé petit à petit des choses qui me correspondaient, ou avec lesquels… enfin qui me semblaient efficaces aussi, heu… par exemple, j'utilise la méthode Picot en orthographe voyez comme ça. Q/ La méthode Picot, vous vous y êtes mise comme ça ? Non, c'est sur les conseils d'une collègue, j'étais à l'école S. avant, c'est une REP, j'y suis restée 7 ans avant de venir ici, c'était ma 1ère année ici. Là-bas, il y avait une collègue expérimentée qui m'avait parlé de cette méthode et voilà. Q/ Vous l'avez essayé et vous l'avez trouvé bien ? Oui, j'ai trouvé que c'était bien, que c'était très…j'ai remarqué aussi des outils que j'utilise en dehors enfin efficaces, qui sont les meilleurs que j'ai trouvés, c'est aussi la façon de faire, d'être dans la ritualisation, dans la répétition. J'ai remarqué, et surtout en REP. Q/ Qu'est-ce que vous ritualisez ? La façon de travailler et les exercices, heu... je pense bien que cela a ses limites parce que du coup l'enfant est moins apte à s'adapter aux différents supports, à différentes situations. Mais quand on a des élèves, c'est vrai surtout pour la REP, mais ici aussi c'est rassurant, c'est quand on répète des exercices construits de la même façon c'est rassurant et je trouve que les petits rentrent plus facilement et ils en ont besoin. Q/ Avant vous ne ritualisiez pas comme cela ? En maternelle si, je ritualisais mais peut-être, voilà, je ne voyais pas l'importance de la formulation, je me rendais pas compte dans mes débuts. Q/ Comment vous vous en êtes rendu compte ? En le mettant en pratique, et je vois même ici où les enfants sont moins en difficulté que là où j'étais les années précédentes, je remarque qu'en début d'année, on met en place des choses, il faut qu'ils s'habituent et au fil du temps quand on est dans ce rituel qu'on met en place, ils sont dans la réussite, ils savent ce qu'on attend d'eux, il n'y a pas tout… Et la méthode en elle-même. Il y a des méthodes qui sont très ritualisées, même pour réussir son entrée en grammaire, voilà je l'ai expérimentée il y a 2 ans à l'école S et ici, et bah, il y a vraiment des repères pour les enfants et je trouve que cela les aide pour assoir leurs apprentissages. Q/ Avant vous ne l'utilisiez pas ce livre de Retz ? Avant non c'est une collègue qui l'a conseillé et je l'utilise toujours.	Changement
Q/ Comment vous faites pour enseigner l'orthographe ? En CE1, je revois les sons. Ils ont une fiche avec des mots, ils ont à la lire, ils ont des exercices, des petites questions, il faut qu'ils cherchent dans cette fiche, cela peut être des devinettes ou …Ça c'est la méthode Picot. Ils ont des mots à apprendre et après on fait une dictée. Parfois on en fait 2 dans la semaine, cela dépend du temps qu'il me reste. Et puis comme cela chaque semaine, on voit un nouveau son avec les mots qui vont avec.	orthographe
Q/ Vous avez un fichier en maths ? Ici, on a « Cap Maths » sur le cycle 2. Q/ vous l'utilisez sur les 2 niveaux ? Oui Q/ Vous l'avez toujours utilisé ?	fichier

Non, à S. j'avais « Picbille ». Là, c'est parce que dans cette école c'est « Cap maths ». Je trouve que cela est important que cela soit harmonisé. Donc, voilà je m'adapte. Q/ Pourquoi c'est important ? Il me semble qu'il y a une approche de la numération, de la technique opératoire dans une méthode, et c'est bien, enfin qu'ils puissent dans un même cycle du moins construire progressivement. Il me semble qu'il y a une cohérence.	
Q/ Vous avez été inspecté, il y a longtemps ? Il y a 2, 3, ans Q/ Vous diriez quoi ? cela sert à quelque chose ? Heu… si, si, il y a eu un échange sur la pratique c'est toujours intéressant, qu'on nous observe car on ne se voit pas et on a plus le temps d'observer les autres donc c'est difficile de ... on se rend pas compte de comment on enseigne, les défauts. Pour cela c'est intéressant. Q/ Vous n'avez pas l'air de l'avoir mal vécu ? Il y avait un contexte un peu particulier dans l'école. Q/ Dans quelle mesure ? On était dans des relations avec l'inspection qui étaient compliquées. Q/ En terme relationnel ? Oui, on craignait un peu les inspections, nous on était un peu tendu. Q/ Cela tenait de la personnalité de la personne ? Je sais pas, c'était un problème qui était général sur la circonscription donc il n'y avait pas que notre école, et nous, on était dans une école difficile, et on avait rencontré une grosse difficulté avec une fratrie et heu… on s'était pas senti soutenu, voire montré du doigt, c'était compliqué et il y a eu... les enfants ont été sortis de la famille, c'était compliqué. Il y a eu des conséquences assez lourdes… c'était un peu lourd, c'était une relation qui était difficile. C'est pour cela. Je pense que c'est intéressant le moment de l'inspection mais là je l'ai peut-être, je n'en ai pas tiré parti… Q/ Donc c'est que cela dépend du relationnel posé avec l'inspecteur dans ce que vous me dites ? Oui, oui bien sûr. Oui, il me semble qu'il faut qu'il y ait un peu de confiance. Q/ Même dans cette relation tendue, cela ne s'est pas mal passé de votre point de vue ? Cela a changé dans l'entretien. Il a duré 2h, 2h et demie. Cela a était assez long. Il y a eu une première partie très sympathique et après…c'était plus compliqué. Q/ Par les propos tenus ? Oui, cela peut être blessant… Q/ Mais vous, vous ne l'avez pas mal vécu ? Non parce que moi je mets de la distance, enfin… Je trouve que c'est qu'un moment, c'est très court. Je vois pas comment on peut... je me mets à votre place, une séance, elle peut bien se passer comme elle peut ne pas bien se passer des fois tout se passe bien on sait pas toujours pourquoi, … Q/ Vous dites que ce n'est pas très pertinent car c'est un moment très court dans une pratique de classe qui est très développé ? Oui, oui, oui c'est cela. Il me semble oui que cette temporalité pose souci. Q/vous avez été inspectée plusieurs fois ? Oui, 3 fois. Q/ Vous avez une certaine distance, vous avez toujours été dans cette distance ou elle est venue au fur et à mesure ? Je pense que c'est au fur et à mesure avec l'expérience. Au tout début, la 1ère inspection c'est vrai, on a tout à apprendre, on est submergé, du moins moi. J'étais en regroupement de service sur plusieurs niveaux, j'avais l'impression de surnager et que je faisais de mon mieux pour que cela se passe bien. Donc c'est vrai que je me doutais qu'il y avait plein de choses à revoir, j'étais loin. Mais au fur et à mesure, j'avais plus qu'un niveau donc c'est plus confortable.	Inspection

En plus, quand on travaille dans un secteur difficile, c'est facile de critiquer mais il faut y être, tous les jours. Je mesure encore la différence plus depuis que je n'y suis plus. Je finis la journée, j'ai fait mon travail, mais j'ai encore beaucoup d'énergie pour faire encore le travail et pour avoir du temps à consacrer à ma famille. Avant, j'étais vidée surtout par le stress. Nerveusement, il y a de la violence. Il y a peut-être des personnes qui la vivent mieux que d'autres mais, moi, cela me touchait. J'avais l'impression de pas faire mon travail, de pas…qu'il y avait des enfants qui attendaient tout le temps et que j'étais accaparée par ceux en difficulté, c'est vrai…Cela aussi, vous voyez : inspecter une classe où il n'y a pas d'animosité entre les enfants c'est très différent que d'aller inspecter quelqu'un qui doit être sur le qui-vive. Q/ Cela vous a servi à quelque chose les inspections ? Cela m'a servi. Je me souviens de ma 2ème inspection, dans le Médoc, j'avais des CP et j'essayais de faire comme me disaient les collègues, comme on m'avait dit à l'IUFM… donc la lecture suivie. Mais je trouvais que c'était un peu compliqué de faire de la lecture suivie quand les élèves ne sont pas encore lecteurs. J'avais l'impression que cela n'allait pas. A côté de cela, je faisais du travail syllabique… et donc j'en avais parlé à l'inspecteur et il m'avait dit : « il ne faut pas hésiter à différer, à faire ce travail plus tard, à faire vraiment un travail de déchiffrage et ensuite, faire la lecture suivie. » Cela je l'avais appliqué et c'était pertinent. Aujourd'hui, alors que j'ai le double niveau, un groupe de CP qui est vraiment moteur, je l'ai encore fait. Je leur laisse le temps sinon on est trop dans le global, ils apprennent par cœur leur petit texte et puis cela peut bloquer l'apprentissage de la lecture et cela n'a pas trop d'intérêt. Q/ Donc il y a des choses que vous avez gardées. Oui	
Q/ Les formations ? Cela varie beaucoup, cela dépend des formations. Q/ De quoi cela dépend ? Là où j'ai le plus appris, c'est quand j'avais fait une formation juste avant que cela se termine, de 3 semaines, un mois. J'étais remplacée, on avait vraiment le temps, j'étais ressortie avec plein d'idées, d'envies, des albums qu'on avait lus que je ne connaissais pas et après je les avais faits en classe. Q/ Pourquoi c'était pertinent pour vous ? Le contenu était bien, était intéressant, les intervenants, et le fait d'avoir le temps car si la formation est trop courte… Q/ Vous dites cela dépend de qui fait la formation ? Cela dépend de la façon qu'elle a de transmettre, c'est un peu vrai pour nous aussi. Il y en a une qui intervenait à BN, tout le monde sortait de sa formation toujours en disant : « c'est génial avec elle ». Q/ C'est la façon qu'elle avait de faire la formation ? Elle était enthousiaste, elle avait aussi, elle nous rassurait, elle nous disait qu'il fallait pas qu'on se dénigre, parce qu'elle avait cette habitude de dire qu'on ne faisait pas ce qu'il fallait, qu'on était…D'abord, elle nous disait : « ne vous inquiétez pas, vous faites plein de choses bien, vous ne vous rendez pas compte de l'importance de ce que vous faites ». Et après elle disait : « voilà, ce que j'ai vu là, ou ce qu'on peut faire ». Du coup elle nous mettait en confiance, elle était très enthousiaste et sympathique. Après, avec les collègues en REP, on était motivé pour mettre en place après. Pour la médiation, je sais qu'ils ont mis en place. Pour vous dire les formations qui marchent soit parce qu'elles répondent vraiment à un besoin aussi je pense. Si ce n'est pas trop déconnecté de ce dont on a besoin. Et aussi comment cela est présenté, la personne … comment elle fait.	Les formations
Q/ Vous êtes arrivée cette année dans l'équipe enseignante, à quoi cela vous sert, de quoi vous parlez ? C'est une aide à apprendre des choses. On travaille beaucoup ensemble, c'est la petite structure qui permet cela. Il y a 5 classes, dans ce bâtiment Q/ Un bâtiment par cycle c'est cela ?	Equipe enseignante

Oui. On prépare un spectacle ensemble. Notamment sur le domaine artistique car on fait un spectacle avec des chants de Noël, en juin on a un projet de spectacle aussi. Q/ Par rapport à votre façon de travailler, sur le contenu ? Oui… je suis nouvelle ici, les autres collègues se connaissent bien donc du coup, … on a des outils communs : la méthode Picot, les maths c'est le même fichier de maths. Q/Vous ne décloisonnez pas ? Non juste les APC. Parfois on échange sur la pratique quand on se demande comment faire, quand on est face à une difficulté ou … Q/ Quand vous trouvez le temps de faire cela ? Pendant les conseils de maîtres, de cycle et ou alors après la classe. Q/ vous échangez sur ce que vous avez mené ou sur « je ne sais pas comment faire cela ? » Un peu les deux, la dernière fois, ma collègue en sciences, elle m'a parlé de sa séance et je me suis inspirée de comment elle l'avait menée. En sciences, on a un projet commun avec les JDD donc on fait un certain nombre de séances en commun, de sorties en relation. Q/ Cela vous apprend des choses de travailler sur ces projets là ? Oui, oui, c'est moteur et cela oblige aussi, …c'est des choses qu'on peut faire lorsqu'on a le temps, une fois qu'on a fait les maths et le français, et tout ce qui nous semble prioritaire. Avec ces élèves j'avance beaucoup plus vite. Q/ Donc c'est une contrainte positive ? Oui, sinon on laisse un peu de côté. Et cela dépend des élèves, ici ils ont envie	
Q/Vous opposez beaucoup REP et ici, qu'est ce qui a été le plus formateur ? Je crois que c'est formateur la REP mais c'est très frustrant et on se dévalorise professionnellement. On finit par avoir une image de soi, heu ! car on a l'impression que les résultats ne sont pas bons, qu'on n'y arrive pas. Je pense qu'il ne faut pas que cela dure trop longtemps. Peut-être qu'il y a des enseignants qui ont vraiment le cuir épais mais c'est éprouvant. Car il faut être à 100% tout le temps. Q/ Si on résume, votre source principale serait : les collègues, il y en a une autre source pour apprendre ? Oui, beaucoup les collègues et puis la formation, elle a beaucoup évolué je trouve. Elle est devenue très théorique, on pratiquait plus. Je me souviens de formations en sport où on pratiquait, du coup, on se souvenait et on mettait en pratique plus facilement. Ces dernières années, je n'ai presque pas eu de formation en EPS, … Q/ Même en quantité ? Oui, les stages longs c'étaient intéressants. Quand on était à l'IUFM, on nous disait qu'il fallait créer ce qu'on faisait alors qu'il y a des gens c'est leur travail, et je trouve que c'est dommage de pas s'en saisir, il y a des manuels critiquables mais on ne va pas réinventer des choses qui existent surtout quand on démarre, il y a plusieurs matières, il faut tout faire.	Conclusion sur ressource

Entretien 36 : E36, cycle 3, école 2, circonscription du LP

Q/ Vous avez quelle classe ? CE2, Q/Cela fait longtemps que vous êtes enseignante ? 16 ans Q/ Vous avez surtout fait du cycle 3 ? Oui, mon premier poste m'a beaucoup plu, il y avait des habitudes sur l'école donc pendant 3 ans j'ai gardé le même niveau, et quand je suis arrivée ici, on m'a proposé un CE2 et j'étais ravie. Avec les réformes, on ne s'ennuie pas et d'avoir le même niveau permet d'avoir des choses sur lesquelles se reposer et avancer sur d'autres choses. Comme cela, chaque année, on peut avoir une optique différente. Q/ Cela fait longtemps que vous êtes dans cette école ? Là, cela fait, … 3 ans dans le Médoc donc 13 ans dans cette école. Mon poste a été supprimé, donc, on m'a dit de partir et du coup j'ai pu avoir un poste de TRS sur cette école et après j'ai re postulé et j'ai réussi à revenir dans cette école.	cadre
Q/ Quelque chose que vous avez changé ? Cela fait quelques années que je travaille en ateliers avec les enfants. Et j'essaie d'être dans des petits groupes assez individualisés. Dans la classe entière, des fois j'ai du mal à être très individualisée sur une tache complète. Alors que quand je mets en place des ateliers, j'arrive à voir la progression de chaque enfant car ils sont cantonnés à un petit atelier. Q/ Ateliers ? comment ? En fait, sur deux semaines, je fais une demi-heure tous les jours, il y a 10 ateliers et les enfants tournent sur tous les ateliers. Cela peut être du français, des maths, de l'informatique… Du coup, chaque enfant a sa propre progression et n'a pas de comparaison car ils ne font pas la même chose en même temps. Ils ont un planning au tableau, cela leur permet d'apprendre les tableaux à double entrée. C'est très individuel, c'est par petits groupes de 3. Si à des moments je veux faire des petits groupes, du coup ils peuvent jouer. Car en classe entière… il y a des moments j'arrive pas. Q/ elle vous est venu d'où cette idée ? Au départ, des programmes où il fallait travailler sur les TICE etc. Et en fait, on avait peu d'ordinateurs dans les classes, pour qu'ils puissent tous passer en terme équitable, donc je me suis dit : « il faut que je trouve un moment où ils peuvent passer » Et pour que cela soit équitable, il faut qu'ils puissent tous passer, du coup, je me suis dit : « mais que vont faire les autres ? ». Et de fil en aiguille… Q/ Cela fait plusieurs années que vous faites cela ? Ça fait 5 ans que je fais cela. Et chaque année, les enfants adhérents, sont demandeurs, du coup, je continue. Voilà, cela me permettait aussi d'avoir un petit groupe de lecture pour lire à haute voix, je garde toujours un petit groupe ; soit pour corriger, soit pour faire des lectures. Ça c'est vraiment le gros changement que j'ai fait. Q/ Vous la connaissiez cette organisation ? Oui, au départ, je me suis dit : « Qu'est-ce que je vais pouvoir leur faire faire qui ne soit pas que de l'occupationnel ? ». Du coup, je mets du calcul mental, ou… et du coup chacun peut avancer. Cette organisation-là, je l'avais observée dans mes stages en maternelle au départ, mais pas forcément des collègues après mais vraiment : comment je peux en isoler 3 car j'ai trois ordinateurs ? C'est une organisation matérielle au départ.	Changement
Q/ Comment vous faites pour enseigner l'orthographe ? Avec ma collègue, on prend la méthode Picot. Voilà. En fait on utilisait la méthode, « Faire la grammaire au CE2 », et dans sa méthode ; elle parle de cet outil là : « je mémorise, je sais écrire des mots ». Donc on travaille à	Orthographe

partir de l'observation de son, et puis on décompose si c'est au milieu, au début, à la fin.... Avec des dictées de mots et des dictées de phrases. Q/ Vous avez toujours travaillé comme cela ? Non, c'est pareil, cela fait 6 ans qu'on travaille avec cette méthode-là. Avant je travaillais avec des manuels, … Q/ Comment vous l'avez connu cette méthode ? C'est une de mes collègues qui nous a présenté le manuel « Faire de la grammaire » et on trouvait l'approche très intéressante. Et du coup, on s'est dit, dans le cycle on va essayer de mettre en place pour voir si cela améliore par rapport aux enfants. Et effectivement, on l'a fait pendant 2, 3 ans et on avait un bon retour des CM qui nous disaient qu'il y avait des automatismes, des repères bien mis en place. Du coup, comme elle parlait de cette méthode là en complément de faire la grammaire, on s'est dit : « celle de grammaire nous convient, pourquoi pas faire celle d'orthographe ? ». Et cela fonctionne bien.	
Q/ Vous parliez de travail avec votre collègue ? Oui, une collègue qui a changé d'école, avec qui j'ai travaillé en CM1, on avait des idées souvent en commun sur des projets, des idées à mettre en place. Et là, avec une autre de mes collègues de CE2, on travaille aussi en parallèle avec la même méthode de maths, de français. On essaie d'avoir un peu les mêmes outils. Q/ Vous faites la même chose en même temps ? Non, pas forcément, mais d'être en parallèle, ce qui nous permet parfois de faire des petits défis en mélangeant les classes. Q/ Vous échangez quand ? Quand on peut, quand on est dans la même cours, le matin en arrivant, où le soir, on reste souvent pour corriger et on se croise et on se dit « tiens, j'ai vu cela, … » et on échange comme cela. Q/ Vous avez les mêmes outils ? Oui, on a le livre de grammaire, « Cap maths » du coup sur les activités découvertes, on voit un peu suivant qui a commencé la 1ère la séance, on se dit « oh ! là méfie-toi, telle chose peut être compliquée... ou attention au matériel, je n'avais pas fait assez de cartes... ; » voilà. On décloisonne selon nos capacités : musique, arts, ce n'est pas mon truc, donc elle prend ma classe et moi je les prends en informatique. Et avec un autre de mes collègues, je fais anglais, et il fait un peu de lecture avec mes élèves. Q/ Cela vous répartit le travail ? Oui, c'est cela et je vois aussi en anglais, je retrouve mes élèves de l'année dernière et c'est sympa de continuer avec eux. Ce n'est pas mal, cela nous permet d'avoir un autre regard sur les enfants. Je vois, moi j'ai des enfants qui participent beaucoup en anglais, et quand j'en parle avec mon collègue, il me dit « c'est bizarre, avec moi, il est complétement éteint ». Q/ Vous discutez aussi des enfants ? Oui, ça répartit le travail, avec tous les nouveaux programmes, c'est bien. On se répartit les thèmes en histoire, chacun prépare un thème et on se les échange, on en parle. Q/ Cela vous fait beaucoup de moments informels pour échanger ? Oui car on ne se met pas une heure de rendez-vous pour échanger. C'est du cas par cas, parfois c'est un peu dans l'urgence. Q/ Vous avez des classes proches ? Non, on est côte à côte, on a une porte qui nous sépare. Q/ Vous avez d'autres échanges avec l'équipe enseignante ? Oui… on peut en avoir au niveau de l'école.	Travail d'équipe
Q/ Vous avez été inspecté, il y a longtemps ? 2012. Q/ Cela vous a servi, ça? Oui… mais comme on ne rencontre pas toujours la même personne du coup, c'est pas toujours… cela serait bien que cela soit toujours la même personne qui puisse nous voir sur plusieurs inspections.	inspection

Mais ça n'arrête pas de changer, on nous demande des nouvelles choses, il faut s'adapter, on est à peine bien sur ce qu'on devait faire au départ, qu'il faut repartir sur autre chose. C'est bien car cela permet de se remettre toujours en question mais, à un moment, cela fait beaucoup de papier, de choses à remplir. On a l'impression de beaucoup, de remplir ces tableaux, ces papiers, cela pourrait être plus cohérent sur la durée. Car à chaque fois on nous demande de re-remplir les progressions alors qu'en restant sur le même niveau cela ne devrait pas trop changer. Q/ Par rapport à l'inspection, cela a changé ou pas ? Pas spécialement car ma dernière inspection cela a été pour valider mon habilitation en anglais. Donc, finalement, elle est venue sur une séance d'anglais et un petit bout d'autre chose et l'entretien n'a pas duré trop longtemps. Voilà ce n'était pas… Q : Ce n'est pas une ressource d'apprentissage pour vous ? Cela dépend, car l'inspection d'avant, j'avais présenté une séance, c'était un peu compliqué et je lui avais demandé après comment je pourrais faire. C'était de la production d'écrits. Là, elle m'avait donné une liste d'ouvrages où je pouvais me référer. Mais je pense qu'il faut que cela soit nous qui impulsions un peu les thématiques où on a un peu de difficulté. Car finalement, quand l'inspecteur vient, il vient pour une heure et demie, deux heures, on essaie toujours de faire une super séance bien comme il faut … Après ils ne sont pas dupes non plus, elle m'a dit « j'imagine que vous ne préparez pas cela à chaque fois ». Non, effectivement ce n'est pas possible d'avoir la super fiche de prép, les programmations, le cahier journal avec tous les détails, au bout d'un moment, si on passe tout notre temps à préparer cela, la préparation matérielle de notre classe, …les corrections. C'est vrai que c'est un moment où on se met une pression, qu'on a envie de montrer le meilleur, ce qu'on peut faire de mieux, et on oublie des fois le quotidien où on est en difficulté sur certaines choses voilà. Q/ Vous osez présenter un truc où vous n'êtes pas à l'aise ? C'est compliqué, mais j'avais essayé de préparer cette séance du mieux que je pouvais, mais nous, on donne un emploi du temps sur 15 jours, si l'inspecteur vient la matinée où il y a production d'écrits. Q/ Il ne vous prévient pas forcément ? Non, on a 15 jours, après on ne sait pas quand il vient. Comme les enfants sont habitués à un emploi du temps, du coup je m'étais, je prépare au mieux et puis après…et c'est par forcément … ce n'est pas quelque chose que je vais faire toute l'année. Je sais que les gros chantiers d'écriture, c'est compliqué, il fallait bien que je puisse justifier que j'en faisais et voilà et c'est tombé là. Q/ Et cela s'est bien passé ? Oui, cela s'est bien passé, et voilà j'ai été honnête en disant que ça n'est pas forcément mon domaine, que c'est un peu compliqué. Je pense aussi que c'est le fait que c'est ma 3ème inspection, donc finalement on est un peu moins déstabilisé par rapport aux premières où on se sent très jugé, et après cela dépend de la personne qu'on a en face de soi. Et du coup le dialogue était quand même agréable. Au bout d'un moment on se dit : « qu'est ce qui peut m'arriver de pire ? » donc on relativise par rapport aux 1ères inspections. Q/ Vous disiez que cela dépend des personnes, cela dépend de quoi ? La facilité de dialogue avec la personne. Si on sent que ... que l'inspecteur…des fois ... ; je me souviens de ma 1ère inspection... je n'osais rien dire, je disais : « oui, oui, oui » et puis et il n'y a pas d'échange. Q/ C'est parce que c'était la posture de l'IEN ou parce que c'était votre 1ère inspection ? Il y a un peu des 2. Il y a des inspecteurs avec lesquels on se sent un peu plus heu…un peu plus en confiance dans la façon de poser les questions, dans le relationnel qu'il met et c'est un peu moins impressionnant. Et finalement maintenant, enfin avec le recul, voilà... et maintenant la séance, elle n'était pas super, j'essaierai de faire mieux la prochaine fois…	

pourquoi cela n'a pas marché. Une analyse qui est plus simple avec quelques années. L'expérience et la distance…	
Q/ Les formations ? Alors les formations, disons que moi j'aime bien qu'**on nous propose des formations et du coup on va s'inscrire sur des formations qui nous plaisent où on sent qu'on a besoin, envie.** On va avoir un intérêt personnel. Du coup, des fois sur les formations imposées, il y a des moments... ; sur le fait qu'on n'ait pas le choix. Il y a des fois des choses qu'on a déjà vu avant. Le fait que cela soit sur GAIA, il y a des choses intéressantes et des choses moins intéressantes. Le fait qu'on puisse garder trace de ce qu'on a fait. Je vois pour l'anglais, des enregistrements, des flash-cartes et tout cela je trouve cela super. Le fait de recevoir par mail les comptes rendus de ce qui a été fait avec les documents utilisés, je trouve cela très bien. Mais souvent, moi ce qui m'embête un peu c'est le côté historique de tout ce qui s'est passé depuis 1960, et comment on est arrivé là. Il y a toujours une 1ère partie qui peut être intéressante mais après la journée de classe, on a envie de se dire : « **qu'est ce qui va m'aider moi tout de suite** ». C'est vrai, que souvent cette 1ère partie qui est théorique, qui est intéressante ... ; moi personnellement je ne vais pas me pencher dans tout ce qui est théorique. **Concrètement qu'est-ce que je peux faire là en classe.** Il y a eu des formations intéressantes, là on en a eu une en **calcul mental**, par exemple, où on était réuni et où chacun : « toi qu'est-ce que tu fais dans ta classe ? est-ce que cela marche ou au contraire ? » Et chacun avait amené ses outils et on avait échangé sur les jeux. C'était basé sur ce qu'on fait sans toutes ces théories. Comme cela on est reparti avec une liste de jeux et ça c'est sympa. **Et on était en petits groupes aussi**. Ce n'était pas la grande messe. On était tous en CE2, on était une dizaine, on se connaissait tous car on est tous de B., c'est plus facile pour échanger et c'était fait par la CPC. Pour un autre truc de lecture, qu'est ce qu'on utilise comme album, des choses qui permettraient de déclencher. C'est vrai que se sont celles qui m'ont le plus marquée et vraiment on repart et bah oui. On voit aussi que les autres s'est compliqué, cela rassure. Q/ Donc pas en grand groupe et pas trop théorique ? Oui pour moi.	Travail d'équipe
Q/ Les principales ressources pour vous alors ? Les échanges avec collègues les échanges du coup c'est bien d'être dans une école dans laquelle cela fonctionne bien, les ressources… il y a chaque année, il y a des choses qui reviennent c'est rassurant. Il y a aussi les projets. Chaque année, on va avoir le salon du livre, du coup on va avoir des livres, des auteurs qui vont selon le livre déclencher en art on part là-dessus. Le concours des incorruptibles, en fonction des livres qui sont présentés, voilà… cela oriente et cela a du sens pour les enfants. Q/ Cela tient à quoi que cela fonctionne bien dans une équipe ? Je ne sais pas je suis toujours tombée dans des équipes où cela fonctionne bien donc je sais pas…	Conclusion ressource

Entretien 37 : E 37, cycle 2, école 2, circonscription du LP

Q/ Vous avez quel niveau de classe ? CE1 Q/ Cela fait longtemps que vous êtes dans l'école ? Oui, cela fait la 12ème année Q/ Que vous êtes enseignante ? 21 ans ! Q/ Vous avez fait surtout du cycle 2 ? Oui Q/ Par choix ? Cela s'est trouvé et puis j'ai bien aimé donc je suis restée.	cadre
Q/ On va essayer de trouver quelque chose que vous avez changé ? Plein de choses en 21 ans heureusement. J'ai toujours eu des niveaux doubles voir triples. Avec toujours un CP. J'ai fait GS/ CP/ CE1. C'est difficile car avec des élèves non triés contrairement à ici, où dans les doubles niveaux on met les élèves autonomes. J'ai eu plusieurs méthodes de lecture car des fois on se fatigue. J'ai même été classe pilote sur « Un Monde à Lire » lorsqu'ils ont sorti le « Monde à Lire ». Q/ Vous avez changé la méthode, pourquoi ? **Pour « Un Monde à Lire », je trouvais que c'était extrêmement compliqué, justement on m'avait demandé de critiquer puisque j'étais classe pilote. Je l'ai essayé**, je l'ai retravaillé et c'est très mal ce que je vais vous dire et finalement, **je suis repartie sur « Gaffi »** comme mes collègues, cela fonctionne très bien. Ce n'est peut-être pas la plus… à l'IUFM à l'époque c'était remis en cause car il ne fallait pas mais, moi, je trouve que, une méthode qui fonctionne, c'est pas mal ! Je trouve toutes les méthodes naturelles…car on avait préconisé cela s'est fait pour les bons élèves. Q/ « Un Monde à Lire » ? C'est fait pour les bons élèves car vous avez tout un tas de livres qui vont avec ; forcément les textes sont plus compliqués que dans « Gaffi ». C'est toujours pareil, les bons élèves vont prendre et c'est sûrement plus intéressant pour eux. Q/ Vous trouviez que ce n'était pas adapté aux élèves en difficulté ? Oui et il y a de meilleurs résultats de mon avis avec une méthode bien carrée, bête et méchante. Q/ Vous voulez parler d'une méthode syllabique ? Oui, ça changeait cela forcément. Aborder les choses différemment, je fais de l'anglais que je ne faisais pas avant, il y a une évolution des contenus. Q/ Il y a des choses que vous avez modifiées dans votre façon de faire ? En sortant de l'IUFM, vous essayez de mettre en place ce qu'on vous apprend avec plus ou moins de bonheur…Et donc je me suis recentrée sur des choses plus basiques. Q/ Qu'est-ce que vous entendez par des choses plus basiques ? C'est-à-dire qu'on parle beaucoup de travail en groupes, et j'ai beaucoup de mal à le mettre en place. Je comprends son intérêt intellectuellement, mais j'ai beaucoup de mal. Et je pense, qu'il faut mieux faire quelque chose dans lequel on se sent bien et qui fonctionne. Après, ce que je fais beaucoup mais à 30 c'est difficile, c'est d'avoir le même travail mais avec des longueurs différentes. Enfin, bon, il y en a qui ne savent pas lire donc eux il faut les prendre à part mais pour ceux qui suivent à peu près, individuellement, **donner des aides différentes.** Q/ Vous essayez de mettre en œuvre ? C'est ce que je mets en œuvre plus ou moins selon les moments de la journée, selon le nombre d'élèves. Q/ Vous ne le faisiez pas avant ? C'était plus difficile ? Oui surtout que j'ai toujours eu des doubles et des triples niveaux. Q/ Donc c'est le fait d'avoir un seul niveau ?	changement

Oui, c'est quand même plus simple de lancer les consignes et d'aider, de les faire venir, d'en aider 2, 3 à la fois, je parle pas de ceux qui ne savent pas lire du tout en début d'année, vous faites un truc adapté à eux. Q/ C'est aussi parce que vous avez de l'expérience que vous pouvez le faire maintenant ? Oui et aussi **parce que j'ai eu des double et des triples niveaux.**	
Q/ Vous utilisez un fichier en maths ? Oui, « Cap maths ». Car toute l'école est sur « Cap maths ». Q/ Cela vous convient ? Oui, il est assez dur car il est d'un niveau assez élevé, cela fait 5, 6 ans qu'on a ce fichier et comme on travaille beaucoup ensemble. On a le même livre de lecture qu'on trouve très bien car ce ne sont pas des extraits de lectures.	Fichier
Q/ Pour l'orthographe, vous faites comment ? On revoit les sons une fois par semaine, les sons complexes, il y a des mots à apprendre, il y a aussi à apprendre des phrases. Et là, maintenant qu'on sait ce que c'est un verbe, un nom, on va commencer la conjugaison dans pas longtemps et on va faire des dictées aussi avec grammaire, conjugaison. Q/ Des dictées de phrases ? Des dictées de phrases avec l'accord sujet/ verbe, avec ce genre de choses. Q/ Dans ce cas-là, vous leur dictez la phrase ? Il y a plusieurs dictées, la dictée frigo, c'est S. qui va vous expliquer vraiment mais le truc c'est qu'ils vont… on fait la dictée, je l'ai pas commencée et comme l'année dernière j'avais un niveau double, je ne faisais pas cela souvent… Mais on écrit une dictée, on la regarde, ils ont le droit de revenir voir les mots. On explique toutes les difficultés. Au début, ils ont le droit de regarder deux ou trois fois et puis de moins en moins. Après les dictées cache-cache. On écrit la dictée, on mémorise les mots on voit les difficultés, on efface, et après ils doivent écrire. Q/ Vous avez toujours procédé comme cela ? Avant, je faisais des grandes fiches avec les différentes manières d'écrire A et là, du coup, j'ai arrêté de faire cela car revoir le son A, le son I, bon là on passe vraiment sur les sons complexes et sur les lettre qui ont différentes valeurs et les mots invariables. Q/ Pourquoi avez-vous changé ? **Car cela prenait un temps fou et on n'arrivait pas à la fin du programme**. Donc cela prenait un temps fou car il fallait classer les mots, écrire toutes les façons d'écrire le mot dans les colonnes, il fallait tout vérifier ce qu'ils avaient écrit car c'était les mots qu'ils devaient apprendre donc il ne fallait pas apprendre avec des fautes et il y en a, pour écrire 3 mots, il faut une heure. Donc c'était trop long et ça empiétait sur le reste. Donc j'ai changé de façon de faire. Q/ Comment avez-vous connu cette façon de faire ? Il y a les livres chez Retz, je vois, j'entends, ce n'est pas une méthode. La grammaire on la fait sur un livre de Retz. C'est en parlant avec des collègues je crois, je sais plus…	orthographe
Q/ Vous avez été inspectée il y a longtemps ? En 2012, il y a 5 ans Q/ Cela vous a servi à quelque chose ? cela s'est bien passé ? En généralement cela s'est bien passé... **ça sert à quelque chose… je ne sais pas**… Q/ vous n'en avez rien retiré si vous dites cela ? Oui, pas plus que cela… Q/ Ce n'est pas quelque chose qui vous permet d'apprendre des choses ? Je ne pense pas…je le vois plutôt comme un côté d'évaluation. Ce n'est pas un bon moment à passer même si on a des gens très sympathiques. Q/ Si vous dites cela c'est que ce sont des critères personnels qui rentrent en compte ? Je pense oui.	inspection

Je n'ai pas eu de problème mais que cela apporte quelque chose… je sais pas… moi non.	
Q/ Par rapport aux formations, cela vous sert ? qu'est-ce qu'il faudrait ? Il y en a qui servent forcément. Il y en avait une en histoire de production, où il nous expliquait qu'il fallait faire une phrase, par exemple, faire une seule phrase mais la faire en collectif. Alors là, bon cela donne des pistes qu'on peut appliquer selon ou non. Moi je trouve que les formations sur internet, je trouve que là c'est une catastrophe Q/ Pourquoi c'est une catastrophe ? Cela peut être intéressant, le contenu, peut-être intéressant. Mais ce qui est censé durer 6 heures vous passez 10 heures, 12 heures, il y a un moment où ça va !! Et je trouve que le fait d'être seule devant son ordinateur, cela va bien dans le sens de la société qui va de plus en plus mal la société. Q/ Le fait d'être isolée ? Oui je trouve, c'est les échanges avec les autres, c'est le côté humain, vous allez dire que je rapporte tout à l'humain. Q/ C'est de croiser des formateurs ou les collègues ? Les deux. Bien sûr de croiser d'autres collègues, mais le formateur aussi car le formateur à travers un écran ! Cette formation d'anglais une fois que... cette remise à niveau qui était censé durer trois heures mais non c'est long. Q/ Pour qu'une formation soit bien alors ? Il faut des choses concrètes, des échanges avec des collègues, peut-être un peu de théorie car je ne lis plus de livre de pédagogie. Il en faut un petit peu. Par exemple, il y a eu des conférences pédagogiques très intéressantes avec des chercheurs. C'est intéressant car vous voyez les choses différemment et ce n'est pas quelque chose que vous faites par vous-même. Q/ Parfois vos collègues disent que c'est trop éloigné de la classe comme contenu de formation ? Moi je trouve que c'est intéressant d'abord parce que j'aime bien ce côté un peu cérébral mais s'il y en a une ou deux sur les 18h si on a que cela, cela ne sert à rien. C'est le dosage ; car je trouve que cela fait prendre un peu de hauteur quand même. Et que c'est intéressant de prendre un peu de hauteur. Mais là, on reprenait tous les programmes, les machins, le type qui nous lit les programmes. C'est pour faire des économies on le sait bien. C'est très mal ce que je vais dire mais cela nous demande 4 fois plus de travail c'est encore un travail rajouté, on a que du travail rajouté. Il faut faire le GEVAS-Co, le PPRE, le truc, le machin… Les APC, les fiches d'APC, on est noyé par tout un tas de trucs qui n'est pas la classe. Donc les conférences pédagogiques, se surajoutent encore à cela.	formation
Q/ Au niveau du travail d'équipe, vous trouvez que cela sert à quelque chose ? Ah oui, on travaille beaucoup ensemble et c'est très bien. Q/ Vous travaillez sur quoi ? Sur l'élaboration des progressions, on fait un spectacle, on se partage le chant, le machin donc les percussions. Je sais que les arts plastiques je suis pas très bonne, je veux bien faire de l'histoire de l'art mais bon je suis pas très bonne donc je fais prendre la classe par ma collègue. Q/ Faites-vous des échanges de services ? Oui, on fait les mêmes projets. Le développement durable, cela fait des années qu'on est dessus, toute l'école (le cycle) le fait. On a des projets communs et on s'entend bien et c'est très bien. C'est pour cela que je trouvais que c'était une école de cycle car on a forcément les mêmes préoccupations. Q/ Vous préparez la classe ensemble ? Non, mais cela peut arriver : « qu'est-ce que tu ferais ? » on échange sur nos pratiques de classe : « ça, ça ne va pas qu'est-ce que tu fais ? » Q/ Vous trouvez le moment de le faire quand cela ? Bah, on reste beaucoup à l'école : entre midi et deux, le soir jusqu'à 18h souvent. Q/ Sur des moments informels ? Oui et institutionnels, les deux. Mais c'est surtout informel surtout depuis qu'on est plus une école de cycle.	Travail d'équipe

Q/ Vous disiez « on s'entend tous bien », cela dépend de quoi ? Je crois que cela dépend beaucoup des personnalités, c'est une question de chance. Moi, j'ai toujours eu de la chance dans toutes les équipes dans lesquelles je suis passée. Q/ Il n'y avait pas de tension ? Oui, pas de tensions, pas d'individualiste, on se passe les choses, les gens acceptaient de travailler ensemble et c'est agréable. Q/ Il faut que les personnalités puissent s'entendre ? Oui, je crois et ne pas être replié dans sa classe. J'ai une collègue qui est partie, il y a 2 ans, là on faisait les mêmes fiches, on faisait toute la méthode de ... sons de grammaire. Il y en avait une qui préparait les fiches de sons, l'autre les leçons, l'autre les exercices. On les échangeait après, enfin voilà, on faisait tout ensemble. Q/ Et là la collègue est partie ? Oui ... Q/ vous êtes triste ? Oui…c'était ma copine... On était arrivée en même temps, on avait fait …c'est un autre niveau de travail, c 'est le hasard qui fait les choses. Maintenant cela peut arriver ponctuellement. Avec M. on avait fait toute la conjugaison, elle avait le CP et moi le CP/ CE1 et donc on faisait… tout le français ensemble. Q/ Vous trouvez que c'est un vrai atout ? Oui, en termes de temps, de charge de travail et on a le double regard et il y en a une qui dit : « tu crois ? » C'est intéressant Q/ C'est parce que vous étiez arrivées en même temps ? Non, c'est parce qu'on était proche, pas au niveau âge, car elle était plus jeune que moi car moi c'est mon 2ème métier donc pas du tout… Q/ Elle avait la même ancienneté de service que vous ? Oui à peu près… C'est surtout une question de personnalité. Moi je suis très basée sur les personnes, je pense. Moi, je crois que c'est vraiment une question de personnalité et qu'on voit les choses de la même manière quelque part, on partage la même chose, au niveau de l'enseignement, des enfants. On avait une sensibilité commune. Et puis la vision de l'enseignement ... on savait où on voulait arriver, ou là où ce n'était pas la peine d'en mettre trois tonnes de plus... Il faut être d'accord, on avait la même jauge, qui était la bonne ou pas... mais c'était la même.	
Q/ Si je résume un peu, pour terminer, c'est les échanges entre les collègues qui vous permettent d'avancer ? Oui, je crois surtout et quelques conférences pédagogiques qui ont effectivement, et après internet et on recherche, c'est un métier qui prend du temps. Contrairement à ce qu'on pense à l'extérieur, la vision extérieure est très désagréable dans le monde personnel, car on entend qu'on est beaucoup en vacances, on n'est pas reconnu et que cela rejaillit sur l'attitude des enfants. J'avais une discussion avec un père d'élève qui est médecin, et il me disait que tant que vous ne serez pas mieux payé, on vous considérera pas, nous sommes dans une société où la reconnaissance se fait par l'argent. J'ai trouvé que son analyse était fondée, car c'est l'argent qui est la valeur.	conclusion

Entretien 38 : E 38, cycle 2, école 2, circonscription du LP

Q/ Vous avez quel niveau de classe ? CE1 Q/ Vous faites souvent du CE1 ? J'ai fait 14 ans de CM2 et cela fait 6 ans que je fais du CE1, depuis que je suis arrivée dans cette école car c'était une école de cycle donc il n'y avait que du cycle 2. C'est un monde entre les 2 mais maintenant je me suis investie dans le CE1 ; comme dans 2 ans je serais sans doute complétement déchargée dans la nouvelle école, donc je reste. Q/ Que vous êtes enseignante ? 21 ans je crois…	Cadre
Q/ Qu'est-ce que vous avez changé dans votre façon de faire classe ? dans les contenus ? Les deux premières années, j'ai fait n'importe quoi, mais là, j'arrive à faire tout ce que je faisais avant, au début du CE1 c'était trop compliqué pour moi car pendant une heure, ils font des choses complétement différentes : il y a informatique, écriture, il y a le théâtre, la bibliothèque. Je me disais, jamais je n'arriverai à gérer cela. Mais maintenant, j'ai repris ce que je faisais là-bas. En danse, je ne me disais jamais j'arriverai à les faire danser car (claque des doigts) ils sentent pas, ils manquent de maturité mais en fait non… Q/Vous disiez avant, car vous faisiez des ateliers au cycle 3 ? Oui, oui. Q/ Et là, vous avez transféré sur les CE1. Oui, au départ je pensais pas, la 1ère et la 2ème année, je me suis dit « doucement » et après je me suis dit « je me relance » Q/ Pourquoi vous teniez à faire des ateliers ? Car j'adore cela, j'adore quand tout le monde fait n'importe quoi en même temps. Q/ Vous n'aviez pas commencé dès le début en CM2 à faire des ateliers ? Non je n'avais pas commencé dès le début à faire des ateliers, non mais… Q/ Pourquoi vous vous êtes mise à en faire ? Certaines choses … les créations poétiques, cela demande … en grand groupe, il y en a toujours qui viennent vous voir : « oh là là … cela ne va pas… est-ce que c'est bien ? est-ce que j'ai fait une faute ? ». On est tout le temps dérangé et il n'y a pas le calme. Et je me dis : « quand il y a un groupe qui est en informatique. Quand il y en a huit en informatique vraiment calme et boum, ceux-là, je suis tranquille, les huit autres sont en bibliothèque, ils lisent, ils échangent entre eux, je suis tranquille aussi et c'est bien. J'ai 2 choses à gérer : la création poétique, et le théâtre. Mais ils commencent à se gérer : ce sont des petits groupes de huit, ils ont deux petites pièces de théâtre, ils sont 4. Ils lisent d'abord le texte, ils choisissent les personnages, ils se battent mais cela je ne le vois pas… (rire). Ils surlignent et quand ils commencent à s'entrainer à lire je vais les voir et ceux qui sont en création poétique ou création de n'importe quoi, ils écrivent et j'arrive à jongler entre les deux groupes. Et c'est sympa, ils aiment bien et je suis avec eux. Ils savent que là, à ce moment de la semaine, je suis avec eux. Q/ C'est une fois par semaine ? Oui Q/ Vous avez mis en place cette organisation pour pouvoir mieux gérer, pour être tranquille avec un groupe ? Oui, ils vont beaucoup plus loin. Les très, très bons, je peux les pousser beaucoup, beaucoup plus loin en création qui sont complétement différentes, que je n'obtiendrai pas en grand groupe. Q/ Vous faites des groupes selon leur niveau ? Cela dépend, des groupes d'écriture et de théâtre oui. Q/ Cette organisation-là vous la connaissiez déjà d'où ? Je lis beaucoup de livres pédagogiques, au moins deux par été. Donc cela me relance : « ah, oui cela c'est génial, ah, oui » (claque des doigts). Comme les dictées pour les CE1, j'ai lu plein de choses maintenant je fais la dictée frigo, la dictée de groupe, ça j'adore cela, maintenant c'est mes trucs, maintenant j'en fais toutes les semaines.	changement

Q/ A travers vos lectures ? Oui, souvent j'achète des livres avec les CD avec les exemples de séances. Comme cela je vois mieux car parfois je lis et en regardant je me dis : « ah, oui ». Parfois je change un peu. Q/ Vous adaptez, par rapport à quoi vous adaptez ? Bah, parfois c'est trop compliqué, ça perd du temps, par rapport à ce que je pense, parfois je sais que je suis, pas stressante, mais dynamique. Je pense que, en classe, les enfants, ils s'effondrent, je pense qu'il faut les relancer. Toutes les demi-heures, les CE1 sinon on les tient plus. Parfois les séances sont très, très longues, on les perd, enfin les meilleurs, on les a, mais les autres non.	
Q/ Vous faites des dictées avec vos CE1 ? Tous les jours, je fais des petites choses. Le lundi c'est un élève qui fait la dictée au tableau et les autres, ils ont leur ardoise et puis après on analyse la phrase, ils ne savent pas se poser des questions, sinon. « Pourquoi il n'y a pas de S, elles sont plusieurs donc il faut mettre un S ». Je trouve cela génial. Le mardi, on apprend sur l'ardoise, on apprend des mots, le mercredi une petite dictée de groupe par niveau. C'est-à-dire qu'il y a 4 niveaux mais ils sont dans 2 poules. C'est-à-dire qu'il y a la poule A et B. Et les très forts vont se battre contre les très bons, les moyens contre les moyens et les faibles contre les faibles… Les très forts n'ont aucune aide, le 2ème groupe a le mémento, le 3ème a le mémento et le dictionnaire et le 4e a la maitresse pour souligner les fautes. Donc tous les groupes peuvent rapporter des points à leur équipe. Q/ Vous la connaissiez d'où cette organisation ? Je l'ai lue dans un truc, j'ai trouvé cela génial. Ils adorent ! Le vendredi c'est la dictée frigo, ils adorent cela, ils se déplacent dans la classe pour aller voir, ils adorent cela. Ils ont le droit de se lever 3, 2, 1 fois selon les élèves pour corriger avant de recopier leur dictée au propre.	orthographe
Q/ Votre TRS disait que vous n'aviez pas de fichier ? Pourquoi ce choix ? D'abord les fichiers de « Cap maths », je trouve qu'il y a plein d'exercices que je ne trouve pas très intéressants et c'est pas différencié. Et les enfants, même s'ils ne sont pas très bons, le fichier, ils comprennent pas pourquoi ils ne finissent pas. C'est très frustrant, je trouve pour un enfant. Je lui dis : « non, ça tu ne le fais pas, ça tu ne le fais pas », lui me dit « mais pourquoi ? je suis nul… » Je préfère que cela soit des exercices sur feuilles, ils savent que c'est des exercices différenciés, ils le savent très bien mais ils vont jusqu'au bout de leur exercice. Et ça je trouve que c'est beaucoup mieux, ils ne se sentent pas dévalorisés. Mais c'est très dur en binôme. Q/ Vous l'avez motivée en lui disant que l'inspecteur n'en veut pas, comme elle est inspectée ? Je lui ai dit : « les fichiers, il faut arrêter ! ». Mais cela fait très, très longtemps. Je suis resté deux ans avec eux (les collègues) sur le fichier et j'ai lâché. Dans l'école, ils sont tous sur « Cap maths ». Il n'y a que moi. Mais maintenant, ils savent que ce n'est pas méchant c'est pas pour dire « Moi, je fais… ». Le cap est passé et c'est très bien.	fichier
Q/ Vous avez été inspecté il y a longtemps ? Là, il y a deux ans. Q/ Qu'est-ce que vous pourriez m'en dire des inspections ? cela sert à quelque chose ? cela donne du travail avant ? Les inspections ça fait pas dormir pendant un mois, (rire). En tout cas, cela m'a toujours motivée. J'ai toujours très peur avant, je n'ai pas envie qu'ils viennent mais après quand ils disent : « c'est bien, continuez ! ». Qu'est-ce qu'on est content quoi ! Et on se dit : « c'est super » car il n'y a pas grand monde qui nous voit dans notre classe. C'est juste personnellement on est très fier de cela. Q/ Pourquoi cela empêche de dormir ? Car moi je suis très stressée de ne pas être à la hauteur sur quoi que ce soit. Q/ Vous considérez ce moment comme un moment d'évaluation ? de formation ? Je veux montrer le jour de l'inspection ce que je pourrais... ce que je fais. Je sais qu'une fois, j'ai eu une inspection, il était très gentil le monsieur, il est en retraite maintenant, il avait dit : « ah, j'aimerais bien voir de la danse contemporaine ». Je	inspection

me suis dit : « super, génial ! » c'est vraiment ce que j'aime. J'étais tellement heureuse ! Et, il me dit : « vous ne mettez pas de musique ? » « Bah non, je la mets à la fin, la musique pour moi elle ne sert à rien. » il a dit « j'aurais bien aimé avoir de la musique… » et moi, je comprends pas !! Il aurait dû voir quelque chose de plus classique en maths. Après j'ai argumenté mais…cela s'est très bien passé au final. Mais on a tellement envie de montrer, le meilleur que, en fait, il va arriver à un moment où c'est la matière que j'aime moins, que j'ai moins préparé, car l'IEN vient dans les 15 jours, donc on ne sait pas. J'ai toujours été inspectée comme cela moi. On sait pas quand il vient, et parfois on fait des trucs nuls, on range et il n'y a pas de fiche de prep. Q/ C'est angoissant ? Oui, je me rappelle une fois, ma 1ère inspection de ma vie, il devait venir « demain », je le savais. Et il est passé à côté la veille et il est venu la veille et moi j'étais en train de coller les trucs, les feuilles, pour l'inspection pour que cela soit bien carré. Il rentre et je lui dis : « ah ! non ! cela n'est pas possible ! » et il m'a dit : « si c'est pas possible, cela sera demain ! ». Et là, je me suis dit : « qu'est-ce qu'il est bien ! ». Cela m'a soulagé. Q/ Cela vous a apporté l'inspection ? Cela ne m'a pas apporté des choses dans ma façon de faire, juste cela me valide. Q/ Vous dites que cela s'est bien passé, cela dépend de quoi pour vous ? Je donne beaucoup, je mets tellement d'enjeux tous les jours de ma vie, j'adore mon métier. Les critiques aucun problème mais s'il me trouve nulle alors que j'essaie de faire le mieux que je peux. L'inspecteur dans l'école d'avant, m'a dit « passez le CAFIPEMF, devenez directrice ». Je n'avais jamais pensé avant à être directrice. Je suis allée dans une école d'application mais je me suis dit que ce n'était pas ce que je voulais faire. Q/ Avant l'inspection cela vous donne du travail en plus ? Non, cela me stresse énormément.	
Q/ Au niveau des formations ? Mes meilleures formations, j'en garde un souvenir extraordinaire c'est quand on partait 3 semaines. J'ai fait 2 formations, je m'en sers encore à l'heure actuelle, qui ont beaucoup changé ma façon de faire, c'est en littérature et en rédaction. Prof de français à l'IUFM on avait du travail car à partir d'un livre de littérature, on devait le couper, préparer les séances à plusieurs. Puis on en discutait en les présentant et ainsi on est parti avec 12 lectures suivies faites, originales, avec plein de liens différents avec les disciplines. Je me sers tout le temps de cela. En histoire géo, on avait visité tous les lieux avec ce qu'on pouvait faire dans ces lieux. Maintenant, je connais Bordeaux comme ma poche, on est parti avec un bagage et certains faisaient une fiche de prep sur ce monument-là…Moi aussi, moi aussi, on échangeait. On est reparti avec des trucs clé en main. Maintenant, j'ai une trame pour visiter d'autres monuments. En animation, on se voit une fois, on se dit « ton enfant ça va ? et toi tu vas au ski bientôt ». La durée de l'animation est très courte donc on s'échange très peu de choses. Le mieux c'est quand on fait, par exemple en anglais on l'avait vécu, le jeu. C'est bien, en lutte, on l'avait, on en avait parlé. Ce qui était très bien. Dans cette école, ils ne voulaient pas de TNI, en formation on devait faire un petit truc en l'utilisant pour la fois d'après. Ils ont tous râlé mais ils l'ont fait et après ils étaient fiers de ce qu'ils avaient fait. Maintenant, lorsque le TNI ne marche pas, ils râlent « je vais travailler comment ? », « mais il y a 2 ans, tu n'en voulais pas… ». Quand on fait c'est mieux. Lorsqu'on était dans un amphi, où on nous balançait des trucs d'orthographe, il y en a qui écoutent, et au bout d'une heure, ils s'écroulent, ça papote à droite, à gauche, nous aussi on est attiré c'est normal donc on n'écoute plus trop. Quand on est trop nombreux c'est vraiment pas bien.	formation
Q/ Le travail d'équipe, cela vous apporte quelque chose ? Ici, on fait tout ensemble, tous les projets sur le cycle 2. Si c'est un projet choral, on le fait ensemble, on fait les JJD on les fait toutes ensembles. On est 5, on	Travail d'équipe

prépare par thème dans les JDD, comme cela j'ai tout un dossier sur l'eau par exemple. Tout le monde est très content, si on veut recommencer dans 3 ans, sur ce thème c'est fait. C'est difficile à mettre en place, car en fait quand j'ai dit qu'il faut travailler les programmations dans le nouveau cycle 3 dans l'autre bâtiment, ils pensent à travailler par deux, sur ce qu'ils ont eu envie de faire. Et je me dis : « bah, mince, comment va-t-on faire ? » C'est difficile car ils n'ont pas l'habitude de travailler ensemble. Il y en a qui sont par binôme mais pas tous ensemble non une cohésion c'est difficile… Q/ Ce n'est pas plus compliqué sur le cycle 3 que sur le cycle 2 Je ne sais pas …c'est vrai que c'est tellement vaste ce qu'on fait, il y en a qui sont plus scientifiques, d'autres littéraires, plus côté. Alors qu'au cycle 2 c'est plus fermé, on reste sur des projets où on peut partir très loin. Q/ Vous travaillez en équipe sur des projets de classe et d'avoir des outils communs ? Oui, sur le CE1 on a les mêmes outils comme cela on a les mêmes évaluations, et d'échanger les préparations d'évaluation. Q/ Vous arrivez à échanger sur ce que vous faites en classe ? Oui, on fait du décloisonnement, je fais cela pendant mes jours de décharge… Et puis on fait des percussions et tout le monde s'y met. Ils chantaient beaucoup mais pas de percussion. J'ai proposé, ils ont été d'accord, ils sont restés 3 soirs pour que je leur montre et maintenant tout le monde fait des percussions dans l'école et j'ai racheté des percussions ! Q/ Cela vous a permis d'insuffler une pratique de classe ? Oui, moi quand je suis arrivée, ils m'ont beaucoup aidé. Je leur ai dit « vous ne me mettez pas d'enfants qui ne savent pas lire, vous ne me mettez pas de. » Ils m'ont beaucoup aidée. Je n'aimais pas la méthode de lecture « Gaffi », j'ai appelé la CPC « ils ont Gaffi ! ». Mais la CPC m'a répondu « oui mais ils sauront lire à la fin de l'année, fait des albums à côté ». J'ai dit « ok ». Mais ils m'ont portée la 1ère année. Q/ Cela se traduit comment d'être portée ? J'avais la direction et la classe, ils m'ont expliqué comment faire lire les enfants, tous les gestes. En CE1 je voulais prendre l'équerre, ils m'ont dit « non, non ». Ils m'avaient dit « fait ta progression et on regarde ». J'avais mis l'accord du sujet verbe, au mois de novembre, ils m'ont dit « ça ne va pas ! tu sais pas ce que c'est le CE1 » Ils m'ont aidée surtout le midi car tout le monde reste et le soir souvent jusqu'à 18h.	