

**L'ÉVALUATION DU STAGE EN ETABLISSEMENT DES FUTURS PROFESSEURS
D'ANGLAIS : UN EXEMPLE À L'INSPE DE LIMOGES**

Sophie Dufossé

Université de Limoges - Inspé de Limoges

Mots-clés

Evaluation – formation – Inspé – stagiaires – tuteurs

Keywords

Evaluation – mentors – National Higher Institute of Teaching and Education –
teaching training – trainees

Résumé

Dans le cadre de sa formation initiale à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, le stagiaire en anglais doit impérativement réussir ses examens l'année suivant l'obtention du concours. Le futur enseignant est lui-même un apprenant confronté à une réalité de terrain dans l'établissement scolaire où il effectue son stage en alternance. L'Inspé de Limoges envisage l'évaluation de ce travail par le biais d'un outil appelé « bulletin de visite » rédigé par le tuteur de terrain. Le document existe depuis 2013 mais gagnerait à être amélioré pour mieux former les alternants en leur proposant une analyse profitable de leur pratique de classe.

Abstract

As part of their initial training at the National Higher Institute of Teaching and Education, trainees in English must succeed their exams the year following the competitive examination to get tenure. The future teachers are confronted with school life reality while completing their Masters' training. The Limoges National Higher Institute of Teaching and Education is considering their evaluation via a professional tool called a "teaching report". The aim of this document is to give an image of the trainee's aptitudes. The test is made by an experienced teacher or mentor dedicated to the task.

Introduction

Le contexte de notre étude se situe au sein de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Limoges (désormais Inspé) et analyse une pratique de terrain. En tant que directrice du département de langues vivantes et enseignante-chercheure en didactique, nous nous sommes intéressée à la formation initiale des futurs enseignants d'anglais titulaires du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (désormais CAPES) jusqu'à la réforme actuelle et, plus particulièrement, à l'évaluation de leur stage en alternance.

Cette dernière est assurée par les formateurs de l'Inspé et les professeurs experts en poste dans les collèges et lycées de l'académie. Dans cet article, nous nous intéressons au document complété par le tuteur de terrain au semestre 3 du Master, au début de la prise en main des classes en établissement, soit le bulletin de suivi n°1 délivré en novembre. Il comporte plusieurs rubriques à compléter comme le contexte du stage, son déroulement, et le bilan des entretiens effectués après chaque rencontre. Les compétences professionnelles (De Ketele et al., 1989) sont appréciées en termes de niveau d'acquisition et suivies d'un avis global. Elles ne semblent pourtant pas correspondre aux qualifications des stagiaires débutants et mériteraient d'être améliorées. Notre recherche tentera de répondre à la question suivante : comment évaluer correctement les compétences développées pendant l'année de stage par nos stagiaires ?

Suite à la présentation du système de formation en alternance mis en place à l'Inspé de Limoges dans le parcours anglais, nous analyserons un corpus composé des bulletins de nos neuf stagiaires pendant l'année universitaire 2021-2022. Nous ferons des propositions concrètes d'amélioration de la mise en stage à valoir pour cette rentrée universitaire et la mise en situation professionnelle des nouveaux contractuels alternants.

1. Devenir professeur d'anglais avant la réforme de 2021

1. 1. Une approche socioconstructiviste

Le cadre théorique de cet article s'inscrit dans une approche socioconstructiviste fondée sur le développement de situations pédagogiques et d'outils au service des apprentissages et de la formation. Le futur enseignant construit ses connaissances « à travers sa propre activité » (Jonnaert et Vander Borght, 2003 : 29). Il va prendre en

charge des classes à raison de neuf heures par semaine pendant toute son année de stage. Il va élaborer une progression annuelle de son enseignement, gérer les évaluations des élèves et assumer leur suivi via les bulletins trimestriels. Pendant son stage, l'alternant va exploiter « sa propre connaissance » (Jonnaert et Vander Borght, *ibid.*) en mettant en œuvre le savoir disciplinaire approfondi dispensé à l'université. Enfin, il construit ses gestes professionnels grâce aux échanges avec le milieu dans lequel il évolue. Celui-ci est constitué de son établissement scolaire et de ses acteurs (tuteurs et équipes pédagogiques), mais aussi de la composante universitaire avec ses pairs, les formateurs et les conférenciers. Le stagiaire va développer une activité réflexive sur ses propres savoirs et savoir-faire grâce à la rédaction de son mémoire de recherche. Le processus dynamique ainsi mis en place implique des modifications et des transformations qualitatives continues qui s'inscrivent dans sa zone proximale de développement (Vygotsky dans Rivière, 1990). Dans ces conditions, formateurs, tuteurs de terrain et outils utilisés sont ce que Vygotsky appelait des médiateurs ou des éléments « capables de favoriser [son] le développement » (Rivière, *ibid*). Piaget (1969 : 205) le rappelle, « Éduquer, c'est adapter l'individu au milieu social ambiant ». L'autonomie professionnelle est visée au sens où l'entend Morandi (2005 : 112) : « L'autonomie, qui est l'opposé de l'indépendance solitaire, est la construction d'une efficacité personnelle dans l'interdépendance aux autres, aux supports et au traitement du savoir (et donc aux méthodes). » Un enseignant compétent sera autonome « dans l'action » (Bourguignon, 2014 : 22).

1. 2. La formation initiale jusqu'en 2021¹

Avec la création de l'École supérieure du professorat et de l'éducation, puis de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, la formation initiale des lauréats du CAPES a changé pour une situation d'alternance entre la composante universitaire et un établissement public local d'enseignement (désormais EPLE). L'État a imposé le niveau Master pour enseigner en plus d'une Licence disciplinaire obtenue au sein des facultés et départements dédiés.

Chaque étudiant inscrit en Master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (désormais MEEF) s'engage à suivre une formation de deux ans avec pour objectif un dispositif complet qui s'adresse spécifiquement à des

¹ Une autre réforme est prévue pour la rentrée 2022.

professionnels en construction (Carré et Caspar, 1999 cités par Rayou et Ria, 2009). Le concours se passait jusqu'en 2021 en première année parallèlement à une formation disciplinaire, à de la méthodologie de la recherche et à des stages d'observation en collège ou lycée. Les lauréats du CAPES étaient nommés à mi-temps en EPLE et finalisaient leur Master dans la composante universitaire dédiée. Ils géraient seuls et sans accompagnateur leurs classes contre un salaire complet versé par le rectorat. Chaque alternant se voyait attribuer un poste provisoire et environ 3 classes à conduire. Valider le Master MEEF signifiait réussir les examens terminaux et le stage en établissement puis la visite d'inspection en mai. Du succès à ces différentes étapes dépendaient sa titularisation et son entrée définitive dans le métier avec un statut de fonctionnaire de catégorie A.

1. 3. Le stage en alternance

L'alternance entre les cours disciplinaires, théoriques, de méthodologie de la recherche à l'université et l'application concrète en salle de classe date de la mastérisation (2010) et de la création des ESPE (2013). Elle vise l'intégration progressive des étudiants dans leur métier par la pratique de terrain et la construction de compétences (Perez-Roux, 2014 : 4) « mettant en jeu des savoirs pluriels et composites » (*op. cit.* : 3). Les formateurs sont encore aujourd'hui des universitaires et des professeurs du second degré « experts » (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2012) désignés par le corps d'inspection.

1. 4. Les encadrants

Chaque stagiaire est suivi et formé individuellement par trois personnes-ressources en plus de l'équipe pédagogique. La première est le tuteur de terrain. Il s'agit d'un collègue de la discipline désigné par l'État-employeur, suite à une inspection, en poste dans le même établissement en zone urbaine ou dans un proche bassin en zone rurale. Son objectif est de développer les gestes professionnels et les gestes de métier du futur professeur d'anglais par de l'aide à la préparation de cours, des visites régulières et de la remédiation (évaluation formative) en cas de difficultés (Jorro, 2016 ; Rey, 2009 ; Clot et al., 2007 ; Feyfant, 2016 ; Perrenoud, 1996). Les tuteurs sont les garants de « conditions propices aux apprentissages » (Jorro, 2016 :

116) dans le sens où ils expliquent et représentent les « compétences de régulation » (Chappaz, 1996 : 21) nécessaires au métier.

Des formateurs de l'Inspé sont également désignés pour encadrer et évaluer les stagiaires. Ils vont les suivre individuellement pendant un an et s'assurer que les enseignements reçus dans la composante universitaire sont mis en œuvre de manière adaptée sur le terrain. Ils vont évaluer les compétences sur lesquelles ils peuvent s'appuyer et celles à consolider le cas échéant en formation continue. Ce sont les référents-Inspé. La réalité a montré que, dans le parcours anglais à Limoges, leur rôle se limite à deux visites en EPLE par an, l'une formative et l'autre évaluative, avec un suivi personnel très limité, voire inexistant.

Le chef d'établissement s'investit également dans la formation du futur enseignant dans une moindre mesure. Il accueille l'alternant et lui présente les différentes équipes en place. Il lui présente le projet d'établissement puis fait un point semestriel quant à son intégration dans les classes et ses relations avec les élèves et leurs parents.

2. L'évaluation du futur professeur d'anglais

Pour devenir titulaire de l'éducation nationale et être « qualifié² », un stagiaire doit franchir plusieurs étapes. Elles sont ponctuées et représentées par des documents venant attester des aptitudes de ce dernier. Bernard Rey (2009 : 109) situe l'apparition du concept de compétence professionnelle associée aux enseignants à la rédaction de référentiels de métier. Enseigner relevait de la vocation, de la fibre pédagogique et de la compétence disciplinaire. De cette manière, un étudiant doué en anglais devenait en enseignant capable. Le document mis en œuvre en 2013 (ministère de l'Éducation Nationale), puis reconduit en 2019, est composé de listes de compétences et de descripteurs de capacités. Selon Rey (*ibid.*), le référentiel de métier a permis « d'introduire des règles là où il n'y en avait guère ». Il a permis de modéliser le métier et de rationaliser une praxis qui, à son tour, va déterminer la formation initiale. La problématique de notre article est donc la suivante : si le stage en EPLE à mi-temps constitue une macro-tâche complexe de type actionnel, quel accompagnement à l'entrée dans le métier l'Inspé fournit-il à ses stagiaires ? Pour être plus précise, nous nous demandons comment évaluer avec équité les compétences

² Terme utilisé par le ministère pour qualifier un agent titulaire

développées pendant l'année de stage par nos stagiaires ? Chauvigné (2010) insiste sur l'aspect contraignant du pilotage de la formation via un document illustrant une pédagogie par objectifs devenue une pédagogie par compétences sur le modèle de l'entreprise privée. Il insiste sur le poids de la dimension institutionnelle française.

2. 1. Enseigner ou développer des gestes professionnels

L'enjeu du stage en responsabilité est de développer la partie professionnelle des gestes du métier par des actions et des codes modélisés et listés dans le référentiel (voir annexe 1). Pour Jorro (2016 : 126), il « dépend d'une intention professionnelle actualisée par la médiation d'une posture ». Il s'appuie sur des connaissances fondamentales disciplinaires et didactiques solides développées pendant deux ans en formation initiale à l'Inspé. C'est dans la confrontation entre savoir général universitaire et pratique de terrain que vont apparaître les attitudes propres au métier relatives à la flexibilité et à la temporalité (Feyfant, 2016). En effet, « apprendre un geste c'est le retoucher en fonction des contextes hétérogènes qu'il traverse » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 3).

2. 2. Évaluer les gestes professionnels : quel outil ?

L'enjeu du stage en responsabilité est de développer deux types de « gestes ». Les premiers sont les gestes de métier qui « rendent compte d'une activité invariante » selon Clot (cité par Jorro dans Feyfant, 2016). Les seconds sont les gestes professionnels. Ils relèvent d'actions et de codes modélisés et sont gravés dans le marbre du référentiel de métier. Bucheton et Soulé (2009 : 32) en donnent la définition suivante : « [...] par geste professionnel nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. »

Le référentiel de métier a « standardisé » les attendus relatifs à l'enseignement de l'anglais. Vérifier ces critères demande une grille dédiée et des descripteurs. À Limoges, nous utilisons un bulletin de visite à remplir à chaque étape de l'année de stage (voir annexe 3). Le tuteur de terrain ainsi que le référent-Inspé ont un document adapté. Le texte est dérivé du référentiel de métier avec les compétences visées et des commentaires à faire sur les compétences acquises, en cours d'acquisition ou non-acquises. La titularisation du stagiaire ou son renouvellement dépendent du résultat de l'ensemble de ces documents. Le bulletin de visite revêt alors une fonction

d'évaluation au service des ressources humaines de l'État par le biais d'une décision certificative.

2. 3. Analyse de bulletins de visite

Dans cet article, nous nous intéressons au document complété par le tuteur de terrain au semestre 3 du Master et délivré en novembre. Il comporte plusieurs rubriques à compléter comme le contexte de stage et son déroulement, le bilan des entretiens post-rencontres étayé de conseils ainsi que les compétences professionnelles (De Ketele et al., 1989) en termes de niveau d'acquisition. Afin d'illustrer notre réflexion, nous allons nous appuyer sur un corpus composé de neuf³ bulletins de visite rédigés par les collègues encadrant neuf fonctionnaires-stagiaires en anglais pendant l'année universitaire 2020-2021 dans la situation de pandémie. Nous avons relevé les remarques des collègues de terrain experts et les avons rassemblées dans un tableau récapitulatif pour plus de clarté et de lisibilité. Les neuf éléments répertoriés correspondent aux catégories renseignées directement et extraites du référentiel de métier (voir tableau 1). Les collègues ayant tous le même document à remplir, l'évaluation devrait pouvoir être considérée comme équitable et fiable.

	Bulletin tuteur 1	Remarques tuteur de terrain	EPLÉ
1	<input type="checkbox"/>	gestion de classe élaboration séquences (choix supports en fonction des objectifs pédagogiques)	collège
2	<input type="checkbox"/>	gestion de classe adaptation préparations cours / niveau des élèves	collège
3	<input type="checkbox"/>	manque de confiance rédaction des consignes gestion du temps	collège
4	<input type="checkbox"/>	construction de la tâche pour qu'elle fasse sens construction de séance circulation parole des élèves	lycée
5	<input type="checkbox"/>	prise en compte du niveau des élèves construire des séquences	collège
6	<input type="checkbox"/>	élaboration de séquences > exploitation des supports	lycée
7	<input type="checkbox"/>	conception document-support connaissances linguistiques	collège

³ Le petit nombre de documents vient du fait que tous les inscrits en Master deuxième année ne sont pas lauréats du CAPES et ne relèvent donc pas du dispositif en alternance. Limoges est également la plus petite académie de France avec peu de berceaux de stage. Ces informations expliquent les limites de notre étude qui ne se veut pas comme une généralisation.

8	<input type="checkbox"/>	rigueur séquences > définition des objectifs + éléments travaillés en cours outils proposés aux élèves objectifs	lycée
9	<input type="checkbox"/>	choix des supports circulation parole des élèves	lycée

Tableau 1 : liste des problèmes remarqués par les tuteurs de terrain dans la pratique de classe de leur stagiaire.

Le responsable de la formation du parcours anglais nous a fait parvenir les bulletins n° 1 du tuteur en établissement des neuf stagiaires et avons relevé les commentaires dans la catégorie « Priorités de travail et propositions d'aide » (voir annexe 2). Dans un esprit de synthèse et de lisibilité, nous avons résumé ces commentaires afin d'élaborer des tableaux accessibles.

Il ressort de l'étude de cette liste des obstacles en didactique, des difficultés de gestion de classe et de temps et des lacunes disciplinaires. Tout d'abord, pour certains alternants, leur niveau de langue anglaise peut poser des problèmes de communication en cours. Nous n'avons – à ce jour – pas de solutions à leur proposer, si ce n'est d'aller à la maison des langues pour obtenir un cursus de conversation personnalisé. D'autres ne peuvent fixer d'objectifs en lien avec le niveau de la classe visée. Ils fonctionnent par besoins linguistiques et non pas par compétences à développer, reproduisant ainsi un modèle pédagogique daté, loin des critères d'obtention du concours. Faute de maîtrise des savoirs et savoir-faire didactiques nécessaires pour enseigner, certains ont de réelles difficultés à élaborer des séquences complètes articulées autour d'objectifs culturels, linguistiques et communicationnels cohérents menant à une tâche finale complexe à visée actionnelle. La technique d'exploitation propre aux activités de réception peut ne pas être aboutie. Aussi, de ces problèmes, il en résulte que les élèves ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux et tardent à se mettre au travail. Dans ces conditions, le recours aux consignes en français devient la norme dans le cours d'anglais. Enfin, en termes de discipline de groupe, la gestion de la classe pose parfois des problèmes ainsi que l'absence de participation de tous les élèves. En résumé, c'est la pédagogie de l'anglais qui est à développer et à améliorer afin de favoriser l'entrée dans le métier. En effet, en composant des séquences rigoureuses, motivantes et efficaces les alternants gagneront en maîtrise de leurs classes.

La responsabilité du suivi des stagiaires sur le terrain incombe aux tuteurs qui, après chaque visite, vont reprendre le travail de l'alternant, lui proposer des moyens de remédiation - s'ils existent - et continuer à l'épauler dans l'élaboration des séquences. La charge mentale que représente l'année de stage est très importante et rebute beaucoup de tuteurs. Qu'en est-il en formation initiale à l'Inspé ? À part des conseils ciblés proposés en réponses à des questions spontanées en TD laissées à l'initiative des stagiaires, peu de suivi personnalisé est proposé par les référents du parcours anglais. L'interaction et la communication sont des compétences à développer. Elles constituent le cœur du métier selon Vasseur (1993 : §1) : « [...] l'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir. » Notre stagiaire se trouve dans cette situation en Master MEEF. Il finalise sa formation tout en commençant à enseigner, ce qui est définitivement laissé à la conscience professionnelle de nos collègues de terrain (Lemarchand Chauvin et Tardieu, 2018). L'outil d'évaluation proposé ne semble pas propice au développement professionnel de nos futurs collègues non plus (Hadji, 2012) même si des efforts de formation à l'outil ont été déployés à l'Inspé. Les lignes qui suivent sont destinées à présenter des exemples de difficultés repérées et les solutions parfois proposées par les collègues en établissement. Voici les commentaires de tuteurs de terrain issus de la catégorie « priorités de travail et proposition d'aide » :

- M. H. propose parfois des activités non transférables et dont le caractère sommatif est plus adapté à l'évaluation qu'à l'exploitation d'un document. Proposition d'aide : je lui propose de remplacer ces activités trop sommatives par d'autres, transférables, en lui donnant des alternatives et en lui montrant dans mes classes quelles formes ces activités peuvent prendre.

Le recours au français est souvent abordé dans les rapports comme dans :

- M. C. doit veiller davantage à limiter les interventions en français, aussi bien pour lui que pour ses élèves. Même s'il est rassurant pour le professeur de « reprendre » en français ce qui vient d'être dit, M. C. doit s'astreindre le plus possible à mener le cours en anglais. Il doit aussi faire preuve de plus de fermeté avec ses élèves, et il devra parvenir à leur faire comprendre que l'usage du français doit être restreint à des moments précis (définis par le professeur) et à les habituer à un cours en langue anglaise le plus souvent possible.

Des problèmes sont relevés sans proposition d'amélioration :

- Des difficultés demeurent dans la préparation des séquences. Il importe de choisir l'intégralité des documents qui seront utilisés dans la séquence avant de se lancer dans le travail avec la classe et être capable de justifier ce choix au regard des objectifs définis et du projet retenu (vision synthétique).

Une liste de points à travailler peut être fournie au stagiaire sans solution apportée aux problèmes inventoriés :

- Concevoir les activités dans un souci de faisabilité et progressivité : support adapté au niveau des élèves, anticipation du vocabulaire essentiel à l'activité langagière, équilibre entre guidage trop resserré et trop lâche, toujours donner le temps de réflexion nécessaire pour que l'activité soit bien formative pour tous (prise de notes pendant la CO par ex.)

Ces lignes sont issues de bulletins rédigés en novembre. Les exigences pédagogiques envers les stagiaires semblent élevées à ce stade. La composante universitaire ne s'appuie généralement pas sur la synthèse du bulletin pour adapter la formation en Master pourtant déterminante dans le cadre de la titularisation des stagiaires.

3. Amélioration de la formation initiale

Nous avons fait correspondre des objectifs de remédiation à chaque cas listé dans le tableau n°1 (voir tableau 2).

	EPLÉ	Améliorations formation initiale Inspé à envisager
1	collège	- adapter les objectifs au niveau des élèves - varier les supports à didactiser en fonction des objectifs à atteindre
2	collège	- adapter les objectifs au niveau des élèves - varier les supports à didactiser en fonction des objectifs à atteindre
3	collège	- améliorer la pratique de classe (expérience)
4	lycée	- adapter les objectifs au niveau des élèves
5	collège	- adapter les objectifs au niveau des élèves - didactiser les documents authentiques après une analyse universitaire - varier les supports à didactiser
6	lycée	- varier les supports à didactiser en fonction des objectifs à atteindre - exploiter les documents
7	collège	- varier les supports à didactiser en fonction des objectifs à atteindre

		- exploiter les documents - approfondir les connaissances disciplinaires
8	lycée	- adapter les objectifs au niveau des élèves - définir des objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir
9	lycée	- faire participer tous les élèves (fiche de participation à élaborer)

Tableau 2 : remédiation proposée par les tuteurs de terrain dans le cadre de la formation initiale des futurs professeurs d'anglais

Le bulletin de visite, rédigé à partir du référentiel de métier de 2013, gagnerait à être modifié pour correspondre aux progrès réalisés sur toute une année, de manière à épauler le contractuel alternant dans son entrée dans le métier. Une focalisation sur l'élaboration des séquences (compétence P3-1) pourrait être envisagée avec des critères qualitatifs en lien avec les programmes d'anglais pour donner lieu ensuite à une mise au point sur la prise en compte des difficultés des élèves (compétence P5-1) et à leur diversité (I-4-1). L'analyse de pratique gagnerait donc à être systématisée en formation initiale.

3. 1. Analyse et bilan

Nos étudiants éprouvent des difficultés à mettre en relation le savoir disciplinaire et sa didactisation. Notre rôle en tant que spécialiste de didactique serait, dans ce cas précis, de déconstruire leurs représentations du métier d'enseignant, elles-mêmes basées sur leur expérience d'élève avant d'en rebâtir avec eux, en fonction de leurs propres aptitudes et des textes réglementaires régissant le métier. C'est le lien objectifs-programme qui est d'abord visé. En effet, les alternants ne connaissent pas assez les documents d'appui du métier par cycles pour s'y référer. Les formateurs y font pourtant régulièrement référence en cours. Ils n'ont pas de visibilité sur une année d'enseignement complète et ne peuvent donc envisager de progression, malgré une formation solide proposée dans les options de Licence deuxième et troisième année. Il faudrait peut-être réintroduire une évaluation sur les savoirs fondamentaux lors des examens du semestre 3. En outre, certains stagiaires peinent à adapter leurs objectifs pédagogiques au niveau de leurs classes. Ce travail demande de l'expérience mais aussi une connaissance certaine des programmes et rejoint le premier point relevé. Une évaluation diagnostique systématisée en début d'année et en début de séquence viendrait mettre en évidence les acquis des élèves. Ces derniers constituent alors des leviers sur lesquels s'appuyer pour avancer dans la programmation annuelle

envisagée. On peut travailler cette pratique didactique de manière raisonnée par le biais du repérage des obstacles et des éléments facilitateurs d'un support. Cette difficulté rejoint le point suivant. Certains alternants ne savent pas exploiter les supports mobilisés selon leurs spécificités langagières avec des conséquences directes sur la faisabilité et l'efficacité des séquences proposées aux élèves, mais aussi sur la gestion de classe. Un élève non motivé peut parfois s'ennuyer et se dissiper. C'est donc un problème d'ingénierie qu'il faut résoudre. Enfin, la parole ne circule pas assez dans le groupe-classe. Les stagiaires rechignent à multiplier les types d'interactions en classe de peur de perdre le contrôle du groupe. Ce besoin de contrôle, bien compréhensible, s'avère contreproductif et génère des séances trop magistrales, en particulier avec les élèves les plus jeunes. Pour résumer, les stagiaires manquent de formation et d'entraînement. Les bulletins de visite n°1 mettent en évidence ce que la logique nous dicte. Cependant, les alternants sont évalués avec le même outil au semestre 3 et au semestre 4 alors qu'ils sont plus expérimentés. Il serait donc opportun d'adapter les outils d'évaluation qui prendraient en compte cette évolution.

Nous sommes la seule formatrice à temps plein en anglais à l'Inspé de Limoges. Nos collègues sont, soit dans un site distant et dans le premier degré, soit à temps partagé. Les cours de didactique avant 2021 étaient des TD de préparation au concours (épreuve de mise en situation professionnelle) en Master première année suivi d'un cours intitulé « le développement des 5 activités langagières » en deuxième année. Aucun cours de didactique générale basique n'était proposé. Aucune analyse de pratique n'était développée en Master MEEF anglais.

3. 2. Quelques pistes d'amélioration

La réforme de la formation des enseignants mise en place à la rentrée 2022-2023 vient répondre en partie à notre problématique. En effet, le nombre d'heures de cours en didactique de l'anglais a augmenté de manière notable. Il est cependant toujours orienté vers la préparation de l'épreuve écrite du concours dans une situation de classe virtuelle souvent décalée de la réalité. À titre personnel, nous avons proposé le développement d'un nouveau cours autour de l'approche didactique et de la pratique de classe permettant de développer le geste de métier en lien avec les stages d'observation s'appuyant sur des articles scientifiques. Le but est également de venir

agrémenter la bibliographie des mémoires de recherche des Masterants. Nous envisageons de joindre l'enseignement de terrain, la science (didactique) et les savoirs disciplinaires. Chaque TD proposé en Master première année s'accompagne de tâches d'applications en lien avec les programmes et les savoirs et savoir-faire disciplinaires.

Avec notre collègue enseignante-chercheuse à Tulle (site distant), nous avons proposé de développer des séances organisées autour de *mini-teachings* pour les étudiants inscrits en M1 depuis septembre 2021. Ces derniers doivent d'abord nous proposer un scénario pédagogique rédigé en groupe puis nous décrire l'enseignement d'une des tâches. Chaque binôme effectue son activité devant tous les étudiants qui jouent le rôle de la classe après avoir contextualisé la séquence. Ils peuvent répondre à des questions du groupe par la suite. Le travail est évalué selon des critères établis de manière collégiale. L'ensemble des pseudo-séances a eu lieu après le deuxième stage d'observation, au printemps, ce qui a permis aux étudiants de faire le lien entre pratique de classe et didactique disciplinaire. Ils ont alors fait le lien entre les objectifs fixés, les programmes par cycles, les supports mobilisés et les tâches envisagées.

Nous proposons également de mettre en place un suivi personnalisé des stagiaires depuis la rentrée, avec un regard de spécialiste sur l'élaboration des séquences en lien avec les classes concernées et la progression annuelle. Chaque alternant serait alors sous le regard croisé de son tuteur de terrain et d'un spécialiste de didactique de l'Inspé, qu'il soit enseignant-chercheur ou formateur à temps partagé.

Nous envisageons également de proposer à l'équipe du parcours anglais un travail systématique de remédiation suite au conseil de perfectionnement des semestres 1 et 3. L'objectif est d'adapter les enseignements des semestres 2 et 4 pour résoudre les problèmes ou dysfonctionnements relevés. Les membres de l'équipe pédagogique devront être réactifs et flexibles pour accepter de modifier les préparations de cours selon les attentes des intéressés, qu'ils soient étudiants ou contractuels alternants. Cependant, l'amélioration de la formation initiale des semestres impairs devraient limiter les modifications à effectuer des semestres pairs.

Des échanges systématiques entre le tuteur et le référent-Inspé, puis avec le corps d'inspection pourraient améliorer la qualité de la formation de nos futurs collègues. Une communication tripartite serait bénéfique aux stagiaires qui verraient ainsi leurs chances de réussite aux épreuves écrites, puis orales du nouveau concours augmenter de manière significative.

Enfin, il serait peut-être judicieux d'adapter les exigences du bulletin des tuteurs de terrain mais aussi des référents-Inspé du semestre 3 à l'inexpérience des contractuels alternants à partir de la rentrée 2021. Les attentes pourraient être adaptées et graduées pour se focaliser sur la tâche en novembre, puis progressivement, sur l'ensemble de la fonction en avril. Les critères ne peuvent – ne doivent pas – être les mêmes lors de la prise en main des classes en septembre qu'en fin de parcours de formation. Les descripteurs dédiés doivent donc être sensibles à cette évolution. Dans le cas contraire, on se dirige vers des démissions de jeunes contractuels alternants de leur poste en EPLE pour un statut de stagiaire en pratique d'observation accompagnée et des élèves sans enseignant d'anglais.

Conclusion

Dans ce travail autour de la mise en stage des futurs professeurs d'anglais de l'académie de Limoges, nous avons analysé un corpus de bulletins de visites rédigés par les tuteurs de terrain avant la réforme actuelle. Les stagiaires alternaient alors formation initiale et pratique enseignante dans le but d'être titularisés en fin de Master MEEF deuxième année. Les documents renseignés par nos collègues en EPLE lors de leurs visites formatives servaient à évaluer les alternants au titre de la pratique professionnelle et du geste de métier. Il ressort de leur analyse des lacunes en formation initiale liées à la maquette de formation et au manque de ressources humaines. La responsabilité de la formation à la pratique de classe incombait aux seuls tuteurs de terrain avec une charge mentale et un sentiment de culpabilité parfois trop importants exprimés au référent-Inspé lors des visites conjointes.

Les neuf bulletins de visite utilisés pour l'analyse ont mis en évidence des manquements en didactique malgré la formation dispensée en option de Licence, puis de manière obligatoire dans le cadre de la préparation au concours en Master. Il en découle des difficultés liées à la gestion de classe et à la communication avec les acteurs de la formation. L'outil d'évaluation n'est pas propice au développement professionnel de type socioconstructiviste de nos futurs collègues (Hadji, 2012). Il met en avant les manquements sans proposer de véritable parcours de remédiation personnalisé même si des efforts sont constatés depuis plusieurs années.

Bibliographie

- Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Paris : Delagrave.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, n° 3. Récupéré de <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> .
- Chappaz, G. (1996). Comprendre et construire la médiation. *Spirale. ERevue en recherches en éducation*, n°17, 7-24. Récupéré de : <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article699> .
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. In : C. Chauvigné & Y. Lenoir (dir.), *Recherche et formation*, n° 64, 77-90. Récupéré de : <https://doi.org.ezproxy.unilim.fr/10.4000/rechercheformation.210> .
- Clot, Y., Fernandez, G., et Scheller, L. (2007). Le geste métier : problèmes de la transmission. *Épique Clinique de l'Activité*, Paris : CNAM. Récupéré de : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_7DADFD51DD87.P001/REF.pdf .
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., et Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*, Bruxelles : De Boeck.
- Feyfant, A. (2016). *Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation*. Récupéré de : <https://eduveille.hypotheses.org/7771>.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P., et Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2016). L'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. In *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, Université de Franche Comté, 114-132. Récupéré de : <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02008279>.
- Lemarchand Chauvin, M.-C., et Tardieu, C. (2018). Teachers' Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education. In J. de D. Martinez Agudo (dir.), *Emotions in Second Language Teaching*. Récupéré de : https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_23.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Récupéré de : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.
- Morandi, F. ([1997] 2005). *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions. In L. Paquay (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 29-42.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoë/Gonthier. Récupéré de : <https://www.cairn-info.ezproxy.unilim.fr/---page29.htm>.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*, Liège : Pierre Mardaga.
- Perrenoud, P. (1996). L'évaluation des enseignants entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. In *Éducateur*, n° 10, 1996.
- Perez-Roux, T. (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. Perez-Roux & A. Balleux (dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages*

- identitaires et stratégies d'acteurs*, Paris : L'Harmattan, 25-45. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716607/document> .
- Rayou, P., et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 23, 79-90.
- Rey, B. (2009). « Compétences » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/756> .
- Vasseur, M.-T. (2012). Gestion de l'interaction, activités méta-langagières et apprentissage en langue étrangère. In U. Dausendschön-Gay & U. Kraft (dir.). *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/aile/4855>.

Annexe 1. Référentiel métier

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

- 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

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
- Maîtriser la langue française à des fins de communication
- Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

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

Compétences communes à tous les professeurs

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes

Les professeurs documentalistes, enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias

- Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information

Les professeurs documentalistes, maîtres d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition

- Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir
- Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement

Les professeurs documentalistes, acteurs de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

- Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international

Compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation

Les conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement

- Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps
- Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement
- Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement
- Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire

Les conseillers principaux d'éducation, accompagnateurs du parcours de formation des élèves

- Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif
- Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative
- Participer à la construction des parcours des élèves

Les conseillers principaux d'éducation, acteurs de la communauté éducative

- Travailler dans une équipe pédagogique

Annexe 2. Bulletin de visite (tuteur en établissement)



RÉGION ACADÉMIQUE
NOUVELLE-AQUITAINE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION



BULLETIN DE SUIVI
rédigé par la/le tuteur.rice de terrain
Stage en alternance (2nd degré) – Enseignant.e de discipline

Année universitaire : ...

Nom – Prénom de la/du fonctionnaire stagiaire :

Discipline(s) :

Établissement :

Nom – Prénom de la/du tuteur.rice :

Établissement de la/du tuteur.rice :

CONSIGNES

Le rapport est rempli par la/le tuteur.rice ; il est transmis **pour le ...** , après l'entretien mené avec la/le stagiaire, sous format numérique exclusivement :

- à la DIFOR
- à la scolarité de l'Inspé
- à la/au responsable de chaque formation.

Les appréciations et remarques portées sur le rapport seront des plus explicites et objectives, de manière à informer précisément sur les capacités de la/du stagiaire à conduire le groupe, analyser sa pratique, intégrer les conseils, etc.

Une **copie du bulletin**, dûment complété et signé par les deux parties, sera **remise à la/au stagiaire**.

CONTEXTE DU STAGE	
Conditions matérielles, pédagogiques, organisationnelles	
Autre(s) élément(s) utile(s)	

DÉROULEMENT DU STAGE (description, prise d'indices)	
Points positifs	
Progrès réalisés	
Priorités de travail et propositions d'aide. <i>Précisez :</i> <i>- les points à travailler</i> <i>- les modalités envisagées</i>	

BILAN DES ENTRETIENS (analyse)	
Attitude réflexive de la/du stagiaire (capacité à justifier les choix effectués, prendre du recul, exploiter l'alternance...) et réceptivité aux conseils	
Éléments supplémentaires	

*** Ne cocher que les compétences évaluables ***

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT.E	Niveau d'acquisition		
	Non acquis	En cours	Acquis
Compétences communes à tou.te.s les professeur.e.s et personnels d'éducation			
<i>Les professeur.e.s et les personnels d'éducation, acteur.trices du service public</i>			
I-1-1- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations			
I-2-2- Connaître les droits et obligations des fonctionnaires			
<i>Les professeur.e.s et personnels d'éducation, pédagogues et éducateur.trice.s au service de la réussite de tou.te.s les élèves</i>			
I-4-1- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.			
I-5-2- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture			
I-6-7- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.			
I-7-1- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle			
I-9-1- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques			

Les professeur.e.s et les personnels d'éducation, acteur.trice.s de la communauté			
I-14-3- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.			
Compétences communes à tou.te.s les professeur.e.s			
Les professeur.e.s, professionnels porteur.se.s de savoirs et d'une culture commune			
P1-1- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement.			
P1-2- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture			
P2-1- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.			
P2-2- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.			
Les professeur.e.s, praticien.ne.s expert.e.s des apprentissages			
P3-1- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation			
P4-1- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.			
P5-1- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages			
P5-3- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.			

AVIS GLOBAL (à renseigner impérativement)	
Date :	Signature de la/du tuteur.rice :

OBSERVATIONS DE LA/DU STAGIAIRE	
Date :	Signature de la/du stagiaire :

Annexe 3. Bulletin de visite (référent-Inspé)

<p align="center">BULLETIN DE SUIVI CONJOINT (n° 2) rédigé par le tuteur de terrain et le référent ESPE Stage en alternance (2nd degré) - Enseignant de discipline</p>

Année universitaire ...

<p>Nom – Prénom de l'étudiant stagiaire :</p> <p>Discipline(s) :</p> <p>Établissement :</p> <p>Classes :</p> <p>Nom – Prénom du tuteur :</p> <p>Établissement du tuteur :</p> <p>Nom – Prénom du référent ESPE :</p>
--

Date de la visite :

CONSIGNES

Le bulletin est rempli – après entretien avec le stagiaire – par le tuteur de terrain et le référent ESPE ; il est transmis sous format papier ou numérique **au plus tard deux semaines après la date de la visite.**

- à la DAFPEN
- à la scolarité de l'ESPE
- au responsable de chaque formation.

Les appréciations et remarques portées sur le rapport seront des plus explicites et objectives, de manière à informer précisément sur les capacités du stagiaire à conduire le groupe, analyser sa pratique, intégrer les conseils, etc...

Elles sont à rédiger APRES l'entretien et doivent être en cohérence très nette avec les propos échangés.

Une **copie du bulletin**, dûment complété et signé par les trois parties, sera **remise au stagiaire.**

CONTEXTE DE LA SEANCE OBSERVEE

Nombre d'élèves :

Jour/heure :

Classe :

Matériel :

***** Ne cocher que les compétences évaluables *****

COMPETENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT en cours d'acquisition	Niveau d'acquisition		
	Non acquis	En cours	Acquis
Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation			
<i>Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation</i>			
I-1-1- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations			

I-2-2- Connaître les droits et obligations des fonctionnaires			
Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves			
I-4-1- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.			
I-5-2- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture			
I-6-7- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.			
I-7-1- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle			
I-9-1- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques			
Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative			
I-14-3- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.			
Compétences communes à tous les professeurs			
Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune			
P1-1- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement.			
P1-2- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture			
P2-1- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.			
P2-2- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.			
Les professeurs, praticiens experts des apprentissages			
P3-1- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation			
P4-1- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.			
P5-1- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages			
P5-3- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.			

--