



UNIVERSITE BLAISE-PASCAL
CLERMONT-FERRAND



ÉCOLE DOCTORALE DE LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES (ED 370)

UFR DE PSYCHOLOGIE, SCIENCES SOCIALES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (EA 4281)

ANNEXES

Corinne AMBROISE

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 7 décembre 2016

Thèse dirigée par Marie-Christine TOCZEK et Sophie BRUNOT

Table des matières

Table des matières	2
ANNEXE 1. Le développement professionnel abordé dans une perspective développementale	1
ANNEXE 2. Nature, transformations visées et finalités du développement professionnel à partir des définitions données par les auteurs	4
ANNEXE 3. Échelles de mesure du sentiment d'efficacité personnelle.....	9
1. Teacher Efficacy Scale (TES) - Gibson & Dembo (1984).....	9
2. Teachers' Sense of Efficacy Scale (long form).....	10
3. Traduction Canadienne française du Teacher Efficacy Scale (TES)	11
4. Traduction francophone Belge de Teachers' Sense of Efficacy Scale)	12
ANNEXE 4. Méthodologie employée pour la construction de l'échelle de mesure du SEPE.....	13
1. Génération des items	14
2. Purification de l'instrument	14
3. Validation de l'instrument	16
ANNEXE 5. Référentiels de compétences	19
1. Référentiel des 10 compétences des professeurs des écoles	19
2. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation	28
ANNEXE 6. Diagrammes de distribution et normogrammes QQ des items de l'échelle de mesure du SEPE.....	29
ANNEXE 7. Diagrammes de distribution et normogrammes QQ de l'échelle de mesure du SEPE et de ses dimensions	36
ANNEXE 8. Mesure de SEPE	37
1. Échelle de mesure du SEPE à 20 items.....	37
2. Questionnaire de mesure du SEPE.....	38
ANNEXE 9. Recueil des souvenirs.....	40
1. Description des souvenirs	40
2. Datation et score de satisfaction associée aux souvenirs	43
ANNEXE 10. Journal de bord des groupes avec analyses de niveaux 1 et 2.....	45
1. Pages de titre du journal de bord.....	45
2. Page du journal de bord du groupe avec analyse de niveau 1 à remplir quotidiennement ..	47
3. Page du journal de bord du groupe avec analyse de niveau 2 à remplir quotidiennement ..	48
ANNEXE 11. Exemplaires recueil de souvenirs (étude 2)	49
ANNEXE 12. Exemplaires journal de bord (étude 3)	54
ANNEXE 13. Exemplaires recueil de souvenirs (étude 4)	56
ANNEXE 14. Exemplaires recueil de souvenirs (étude 5)	60
ANNEXE 15. Exemples des différentes catégories de souvenirs	64

ANNEXE 1. Le développement professionnel abordé dans une perspective développementale

Auteur	Étape initiale prise en compte	Phases/ Évolution de... à ...	Les phases	Sujet de l'évolution
(Fuller, 1969)	L'entrée dans le métier	3 phases de centration : sur l'enseignant, sur le contenu puis sur l'élève et les apprentissages	- Centration sur l'enseignant - Centration sur le contenu et la structure - Centration sur l'élève	L'objet d'attention de l'enseignant
(Katz, 1972)	L'entrée dans le métier	4 stades Stade de la survivance, à la consolidation/du renouvellement, de la maturité	- La survivance - La consolidation - Le renouvellement - La maturité	Identité professionnelle
(Sikes, Measor, & Woods, 1985)	L'entrée dans le métier	5 étapes	- 21 à 28 ans - 28 à 33 ans - 30 à 40 ans - 40 à 50 (55) ans - 50 à 55 ans	Développement de la personne (professionnelle et personnelle)
(Dreyfus & Dreyfus, 1986)	L'entrée dans le métier	5 niveaux exprimant le passage du novice (applicateur) à l'expert (intuition)	- Le novice - Le débutant avancé - Le compétent - L'efficace - L'expert	Niveaux de compétences en fonction de son intervention et de ses prises de décision en contexte
(Huberman, 1989)	L'entrée dans le métier	5 stades Du tâtonnement au désengagement	- 1 à 3 années d'enseignement Phase d'exploration - 4 à 6 années d'enseignement Période de stabilisation - 7 à 18 années d'enseignement Période d'expérimentation - 19 à 30 années d'enseignement Période de sérénité - 31 à 40 années d'enseignement Période de désengagement	Le nombre d'années d'expérience en lien avec le comportement du professionnel
(Zeichner & Gore, 1990)	Avant la formation initiale	3 phases De la phase d'information à la consolidation des compétences	- Phase d'information - Phase d'acquisition - Phase de consolidation	Socialisation en enseignement

(Von, 1991)	Avant l'entrée dans le métier	7 phases du préprofessionnel au bilan de carrière (l'arrêt progressif)	<ul style="list-style-type: none"> - Phase préprofessionnelle - Phase du début (1^{ère} année) - Phase de croissance (2-7 ans) - Première phase professionnelle - Phase de réorientation par rapport à soi et à la profession - Deuxième phase professionnelle - Phase de bilan de carrière 	Évolution des compétences professionnelles en lien avec les années d'expérience
(Fessler & Christensen, 1992)	Lors de la formation initiale	8 étapes De la formation initiale au départ de la profession	<ul style="list-style-type: none"> - Formation initiale - Entrée dans la profession, - Consolidation des compétences - Enthousiasme, - Frustration, - Stabilité, - Désengagement - Départ de la profession 	Acquisition des compétences et engagement
(Wheeler, 1992).	L'entrée dans le métier	3 stades de Fuller (1969)	<ul style="list-style-type: none"> - Centration sur l'enseignant - Centration sur le contenu et la structure - Centration sur l'élève et sa prise en compte individuelle 	Inquiétudes de l'enseignant
(Kugel, 1993).	L'entrée dans le métier	5 étapes D'une focalisation sur soi à celle sur l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - Focalisation sur soi - Focalisation sur la discipline - Focalisation sur l'élève - Focalisation l'élève apprenant - Focalisation l'élève comme un apprenant indépendant / 	La focalisation de l'enseignant
(Berliner, 1994)	L'entrée dans le métier	5 étapes : de novice à expert	<ul style="list-style-type: none"> - Novice - Débutant avancé - Compétent - Expérimenté - Expert 	Développement des processus cognitifs (les décisions, la responsabilisation, l'intuition, la mise en relation)
(Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, & McGowan, 1996)	L'entrée dans le métier	.Du novice à l'enseignant efficace	<ul style="list-style-type: none"> - Novice. - Débutant avancé - Enseignant compétent - Enseignant efficace 	Niveau de compétence du professionnel
(Nault, 1999)	Avant la formation initiale	De la socialisation informelle à la socialisation de rayonnement (5 phases)	<ul style="list-style-type: none"> - Socialisation informelle - Socialisation formelle - Insertion professionnelle - Socialisation personnalisée - Socialisation de rayonnement 	Socialisation professionnelle

(Steffy, Wolfe, Pasch, & Enz, 2000)	De la formation initiale à la retraite	6 phases De novice à émérite	- Novice - Apprenti - Professionnel - Expert - Distingué - Emérite	Évolution de la responsabilisation
(Moir, 1999)	La 1 ^{ère} année dans le métier	5 stades De l'anticipation à la réflexion et retour à l'anticipation	- <i>Anticipation</i> - <i>Survie</i> - <i>Désillusion</i> - <i>Regain de vie</i> - <i>Réflexion</i> - <i>Anticipation</i>	Vécu de l'enseignant, son ressenti sur cette année

ANNEXE 2. Nature, transformations visées et finalités du développement professionnel à partir des définitions données par les auteurs¹

Auteur (Année)	Définition	Nature	Transformations	Finalité
Sparks et Loucks-Horsley (1989, p. 40)	<p><i>“Processes that improved the job-related knowledge, skills, or attitudes of school employees.”</i></p> <p>Processus qui améliorent les connaissances liées au métier, les compétences et les attitudes des enseignants.</p>	Processus d'amélioration	Les connaissances, compétences et attitudes	
Duke (1990, p. 71)	<p><i>“Dynamic process of learning that leads to a new level of understanding or mastery and a heightened awareness of the context in which educators work that may compel them to examine accepted policies and routines.”</i></p> <p>Processus dynamique d'apprentissage qui mène à un nouveau niveau de compréhension ou de maîtrise et d'une prise de conscience du contexte dans lequel les éducateurs travaillent qui peut les obliger à examiner les politiques et les routines acceptées.</p>	Processus dynamique	Meilleure compréhension, maîtrise, conscience du contexte	
Dean (1991, p. 5)	<p><i>“Process whereby teachers become more professional.”</i></p> <p>Processus par lequel les enseignants deviennent plus professionnels.</p>	Processus de professionnalisation		
Fullan et Stiegelbauer (1991, p. 326)	<p><i>“Sum of formal and informal learning experiences throughout one’s career from preservice teacher education to retirement.”</i></p> <p>Somme des expériences d'apprentissage formelles et informelles au long de la carrière de la formation initiale à la retraite</p>	Somme d'apprentissages au long de la carrière	Apprentissages	
Raymond, Butt et Townsend (1992, p. 143)	<p><i>« Comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants »</i></p>	Processus développemental		
Wells (1993, p. 131) (Traduit par Dionne, 2003, p. 19)	<p><i>« Toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants vont anticiper des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Dans ce processus, les enseignants développent à la fois de nouvelles pratiques, de nouvelles compréhensions, mais deviennent également aptes à transformer la situation dans laquelle se déroulent leurs actions. »</i></p>	Processus transformateur	Les pratiques et leur compréhension et le pouvoir d'agir de l'enseignant	

¹ Document réalisé à partir de Deschênes (2014)

Barbier, Chaix et Demailly (1994, p. 7)	« Toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires qui sont mobilisées ou susceptibles de l'être dans des situations professionnelles. »	Ensemble des transformations	Les compétences et composantes identitaires des individus, du collectif	
Fullan (1995, p. 265)	<p>"The sum total of formal and informal learning pursued and experienced by the teacher in a compelling learning environment under conditions of complexity and dynamic change."</p> <p>La somme totale de l'apprentissage formel et informel poursuivi et expérimenté par l'enseignant dans un environnement d'apprentissage contraignant dans des conditions de complexité et de changement dynamique</p>	Sommes des apprentissages formels et informels	Apprentissages en contexte	
Huberman et Guskey (1995) rapporté par Dionne (2003, p. 18)	« Processus développemental d'expansion des connaissances, qui a pour objectif d'améliorer l'efficacité et la performance des individus, des groupes et des organisations. »	Processus développemental	Expansion des connaissances	Améliorer efficacité et performance à tous les niveaux du système éducatif
Day (1999, p.4)	<p>"It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives."</p> <p>c'est le processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, aux fins morales de l'éducation et par lequel ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle</p>	Processus de renouvellement individuel et collectif	Les connaissances compétences et l'intelligence émotionnelle à travers les phases carrière	Visée éthique

MEQ (1999, p. 11), (cité par Dionne, 2003, p. 20)	« <i>l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle</i>	Participation aux activités de formation	Pratique professionnelle	
Clement et Vandenberghe (2000, p. 87)	“ <i>a continuous process determined by the interplay between the individual and the organization, leading to a combination of craftsmanship and mastery.</i> ” <i>Un processus continu déterminé par l'interaction entre l'individu et l'organisation, ce qui conduit à une combinaison de savoir-faire et de maîtrise.</i>	Processus interactif entre l'individu et l'organisation	Développement de l'expertise dans les domaines pédagogique, didactique, organisationnel	
Donnay, Charlier(2000, p. 169)	« <i>Un processus d'apprentissage dynamique et continu pouvant aboutir à des compétences, des attitudes propices à l'apprentissage d'autres compétences et attitudes.</i> »	processus d'apprentissage	Les compétences, les attitudes propices à l'apprentissage et d'autres compétences et attitudes	
Guskey (2000, p. 16; cité par Martineau, Portelance, & Presseau, 2009, p. 247)	“ <i>...those processes and activities designed to enhance the professional knowledge, skills, and attitudes of educators so that they might, in turn, improve the learning of students.</i> ” Ces processus et activités visant à améliorer les connaissances professionnelles, les compétences et attitudes des enseignants afin qu'ils puissent, à leur tour, améliorer l'apprentissage des élèves.	Processus et activités	Les connaissances professionnelles, les compétences et attitudes	Améliorer les apprentissages des élèves
Killion (2002, p. 11)	“ <i>Planned, coherent actions and support systems designed and implemented to develop knowledge, skills, attitudes, aspiration, and behaviors to improve student achievement.</i> ” Actions cohérentes et planifiées et dispositifs d'accompagnement conçus et mis en œuvre pour développer les connaissances, les compétences, les attitudes, les aspirations et les comportements pour améliorer la réussite des élèves.	Ensemble d'activités et dispositifs d'accompagnement	Les connaissances, compétences, attitudes, aspirations et conduites	Améliorer la réussite des élèves
Dionne (2003, p. 70)	« <i>La manifestation du travail de transformation et d'émancipation issue de la collaboration avec les collègues.</i> »	Processus de transformation et d'autonomisation en collaboration	Les perceptions de soi, pratiques pédagogiques, habiletés réflexives et collaboratives	

NCREL(2003) (cité par Butler-Kisber & Crespo, 2006, p. 15)	« Le processus d'amélioration des habilités et des compétences dont le personnel a besoin pour produire chez les élèves des résultats éducationnels remarquables. »	Processus d'amélioration	Habilités et compétences	Résultats chez les élèves
Deaudelin, Brodeur et Bru (2005, p. 177)	« L'apprentissage réalisé par les enseignants, à la fois comme un processus et comme un produit. »	Apprentissage vu comme processus et produit	Les pratiques et la pensée (représentations, conceptions, croyances des enseignants)	
Nault (2005, p. 30)	« Le développement professionnel est la somme des apprentissages effectués de façon formelle ou informelle au cours de la carrière, de ses débuts jusqu'à la retraite. »	Somme des apprentissages Informels et formels dans la carrière	Apprentissages informels et formels dans la carrière	
Uwamariya et Mukamureja (2005, p. 148)	« Processus de changement, de transformation par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. »	Processus de changement	La pratique, la maîtrise du travail et mise en confiance	
Butler-Kisber et Crespo (2006, p. 14)	« Activités planifiées en dehors du système éducatif, qui aident à maintenir, à améliorer et à élargir les connaissances et les compétences, et à développer des qualités personnelles pour accroître la performance dans l'exécution des obligations et des responsabilités professionnelles. »	Activités planifiées Formation continue (« comme on l'appelle traditionnellement » (p.15)	Les connaissances, compétences, qualités personnelles : Les pratiques	Meilleure performance
Donnay et Charlier (2006) cité par Daele (2010, p. 67)	« Processus orienté, contextualisé, partiellement planifiable, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et partagée. Ce concept suppose également une construction de l'identité professionnelle chez les acteurs du monde de l'�ducation. »	Processus orienté, situé, dynamique et continu	Les pratiques d'enseignement et la construction de l'identité professionnelle	
Marcel_(2006) rapport� par Vallerand & Martineau,(2011, p. 156)	« Processus social par lequel l'enseignant apprend simultanément à "faire" son métier (savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles) et à "�tre à" son métier (tout ce qui est lié à la socialisation professionnelle). »	Processus social	Savoirs et socialisation professionnels	

Donnay et Charlier (2008, p. 15)	« un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par là, enrichit et transforme son identité professionnelle. »	Processus dynamique et récurrent	Les compétences, les attitudes professionnelles et l'identité professionnelle	
Wittorski & Briquet-Duhazé (2009, p. 45)	« ... relève de la dynamique de développement que met en œuvre un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre. »	Dynamique de développement	Compétences, savoirs et stratégies et dynamiques identitaires (p.48)	
Caena (2011, p. 3) en accord avec TALIS (Teaching and Learning International Survey)	“activities developing an individual’s skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher (excluding Initial Teacher Education)” les activités qui développent les aptitudes, les connaissances, l’expertise et les autres caractéristiques en tant qu’enseignant d’une personne (à l’exclusion de la formation initiale d’enseignant)	Ensemble des activités hors formation initiale	Les aptitudes, les connaissances, l’expertise	
Frenay, Jorro et Poumay (2011, p. 108)	« ...suppose conjointement un processus d’internalisation qui conduit l’acteur à faire l’expérience d’une acculturation professionnelle et un processus d’externalisation d’un savoir agir et interagir en contexte qui constitue un pas gagné au regard des actions antérieurement effectuées »	Processus d’internalisation et d’externalisation	Acculturation professionnelle et action en contexte	
Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert (2011, p. 116)	“Uptake of formal and informal learning opportunities that deepen and extend teachers’ professional competence, including knowledge, beliefs, motivation and self-regulatory skills.” Recours à différentes occasions d’apprentissage formelles ou informelles qui visent à améliorer et à étendre la compétence professionnelle des enseignants : connaissances, croyances, motivation, habiletés.	Participation à des occasions d’apprentissage formelles ou informelles	Compétence professionnelle: Connaissances, croyances, motivation, habiletés	
Evans (2013) (Communication congrès AREF)	« Le processus par lequel on considère que le professionnalisme ou la pratique professionnelle sont améliorés. »	Processus	Professionnalisme (comportements, attitudes, intellect)	
Gosselin, Viau-Guay, & Bourassa (2014, p. 11)	« une activité humaine déployée par un individu, qui a une histoire et des caractéristiques propres (dimension personnelle), qui a cours dans une situation qui est physiquement, socialement et culturellement déterminée (dimension socioculturelle) (Suchman, 1987) et qui se traduit potentiellement par des apprentissages et des changements de pratique (dimension professionnelle) »	Activité d’un individu dans un contexte socioculturel	Apprentissages et changements de pratique	

ANNEXE 3. Échelles de mesure du sentiment d'efficacité personnelle

1. Teacher Efficacy Scale (TES) - Gibson & Dembo (1984)

Item no.	Factor loading	Item
Item loadings on Factor 1 (Personal Teaching Efficacy)		
21	.61	If a student masters a new math concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept.
19	.55	When the grades of my students improve it is usually because I found more effective teaching approaches.
15	.53	When I really try, I can get through to most difficult students.
24	.51	If a student did not remember information I gave in a previous lesson, I would know how to increase his/her retention in the next lesson.
1	.49	When a student does better than usual, many times it is because I exerted a little extra effort.
25	.49	If a student in my class becomes disruptive and noisy, I feel assured that I know some techniques to redirect him quickly.
29	.48	If one of my students could not do a class assignment, I would be able to accurately assess whether the assignment was at the correct level of difficulty.
12	.46	When a student is having difficulty with an assignment, I am usually able to adjust it to his/her level.
14	.46	When a student gets a better grade than he usually gets, it is usually because I found better ways of teaching that student.
Item loadings on Factor 2 (Teaching Efficacy)		
16	.65	A teacher is very limited in what he/she can achieve because a student's home environment is a large influence on his/her achievement.
6	.60	If students are not disciplined at home, they aren't likely to accept any discipline.
2	.54	The hours in my class have little influence on students compared to the influence of their home environment.
4	.54	The amount that a student can learn is primarily related to family background.
27	-.52	The influences of a student's home experiences can be overcome by good teaching.
23	.52	If parents would do more with their children, I could do more.
30	.45	Even a teacher with good teaching abilities may not reach many students.

2. Teachers' Sense of Efficacy Scale (long form)

(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)

Teacher Beliefs		How much can you do?								
<p>Directions: This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please indicate your opinion about each of the statements below. Your answers are confidential.</p>		Nothing		Very Little		Some Influence		Quite A Bit		A Great Deal
1.	How much can you do to get through to the most difficult students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2.	How much can you do to help your students think critically?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3.	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4.	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5.	To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6.	How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7.	How well can you respond to difficult questions from your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8.	How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9.	How much can you do to help your students value learning?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10.	How much can you gauge student comprehension of what you have taught?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11.	To what extent can you craft good questions for your students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12.	How much can you do to foster student creativity?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13.	How much can you do to get children to follow classroom rules?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14.	How much can you do to improve the understanding of a student who is falling?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15.	How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16.	How well can you establish a classroom management system with each group of students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17.	How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18.	How much can you use a variety of assessment strategies?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19.	How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20.	To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21.	How well can you respond to defiant students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22.	How much can you assist families in helping their children do well in school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23.	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24.	How well can you provide appropriate challenges for very capable students?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

3. Traduction Canadienne française du Teacher Efficacy Scale (TES)

Dussault, Villeneuve, & Deaudelin (2001)

	Items	\bar{x}	σ
1.	Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	3,67	1,18
2.*	Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.	4,39	1,41
3.*	La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.	4,14	1,41
4.*	Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.	3,52	1,40
5.	Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	4,74	1,05
6.	Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	4,19	0,98
7.	Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	4,86	0,91
8.*	Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.	3,79	1,26
9.	Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	4,45	0,95
10.	Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	4,34	1,03
11.	Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.	3,28	1,29
12.	Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	4,86	0,97
13.	Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	4,80	1,00
14.	Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.	4,56	1,03
15.	Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.	3,55	1,54

Note – L'étendue des scores de chacune des échelles varie de 1 à 6, où 1 signifie tout à fait en désaccord avec l'item et 6 tout à fait d'accord.

* Items inversés

4. Traduction francophone Belge de Teachers' Sense of Efficacy Scale)

De Stercke, Temperman, De Lièvre, & Lacocque (2014)

J'estime pouvoir mobiliser les ressources...		Pas du tout d'accord		Pas d'accord		Neutre		D'accord		Tout à fait d'accord
1	pour faire face aux élèves les plus difficiles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2	pour aider mes élèves à penser de façon critique.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3	pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4	pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6	pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7	pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8	pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9	pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10	pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11	pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12	pour favoriser la créativité de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13	pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14	pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16	pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17	pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18	pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19	pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20	pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21	pour répondre aux élèves qui me "testent".	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22	pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23	pour mettre en oeuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24	pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

ANNEXE 4. Méthodologie employée pour la construction de l'échelle de mesure du SEPE

Dans le cadre du développement de l'échelle de mesure du SEPE, nous avons adapté cette démarche à nos données et aux nouvelles méthodes statistiques disponibles. Les analyses ont été réalisées avec les logiciels MPlus 6.1, AMOS 21, SPSS 23 et SAS 9.4.

Le tableau ci-dessous synthétise les méthodes et analyses utilisées pour le développement notre échelle de mesure du SEPE.

Tableau 1: Méthodologie employée pour la construction de l'échelle de mesure du SEPE

Phase	Étape	Recommandation Churchill	Méthodes et analyses mobilisées dans notre étude
Phase 1 : Définition du domaine conceptuel	Spécifier le domaine du construit : Définir ce que l'on souhaite mesurer	Revue de littérature	- Revue de littérature sur le SEPE et ses instruments de mesure
	Générer un échantillon d'items	Revue de littérature; expérience – enquête; exemples types; Incidents critiques; Focus group	- Étude du référentiel de compétences des enseignants (réfèrent institutionnel pour les enseignants)
Phase 2 : Phase exploratoire	Collecter des données		
	Purifier l'instrument de mesure : Supprimer les items mal spécifiés	Analyse factorielle Coefficient alpha de Cronbach	Analyse factorielle confirmatoire
Phase 3 : Phase de validation	Collecter des données		*
	Estimer la fiabilité	Coefficient alpha de Cronbach Split-Half	Coefficients Alpha de Cronbach et Rhô de Jöreskog
	Estimer la validité	Matrice MultiTraits-MultiMéthodes Critère de validité	Validité de construit : validité convergente et discriminante
	<i>Estimer la sensibilité</i>	<i>Non présente</i>	Comparaison de moyennes
	Développer des normes	Moyennes et autres statistiques résumant la distribution des scores	Analyse descriptive (moyennes et autres statistiques résumant la distribution des scores)

* Dans le cadre du développement de cette échelle, nous avons fait le choix de mener la validation sur le recueil de données initial car il nous aurait été ensuite impossible de recueillir de nouvelles données auprès des mêmes enseignants-stagiaires pour nos études ultérieures.

1. Génération des items

Une revue de littérature a été effectuée sur le SEPE (cf. Partie I – Chapitre 3) et sur les instruments de mesure utilisés actuellement (cf. Partie 2 – Chapitre 1 – Paragraphes 1 et 2). Les items ont été élaborés à partir de la méthodologie de Bandura et du référentiel de compétences (cf. annexe 5.1)

2. Purification de l'instrument

Étant donné que, lors de la création des items, nous avons défini *a priori* cinq dimensions, nous avons directement utilisé une analyse factorielle confirmatoire. Le modèle était donc composé à l'origine de 20 items répartis sur 5 dimensions.

Deux outils proposent des indications afin d'améliorer le modèle : les indices de modification et les résidus standardisés pour la covariance entre les variables. Ils ont été utilisés pour l'étude de la covariance entre les variables. Un résidu élevé pour la covariance entre deux variables indique que la relation entre ces deux variables n'est pas bien prise en compte par le modèle. Une solution consiste alors à placer des chemins (covariance) entre les variables. Ces indicateurs permettent également d'identifier les items multidimensionnels et de les supprimer. Étant donné que nous nous trouvons dans un processus itératif, il est conseillé d'introduire les modifications une à une ou par petits groupes.

Afin de juger si le modèle est adéquat aux données, il est important de vérifier la qualité de l'ajustement du modèle aux données. Un grand nombre de critères peuvent être pris en compte pour juger de cette qualité. Toutefois, ils sont sujets à des problèmes de taille d'échantillon (Roussel, 2005, p. 272) et les valeurs seuils à retenir pour définir une bonne qualité d'ajustement ne font pas consensus. Dans cette étude, le choix des indicateurs repose sur la lecture de plusieurs publications (Guillard, 2009; Roussel, 2005). Nous retiendrons les plus courants. Il en sera de même pour les valeurs seuils.

Ces indicateurs sont répartis en trois groupes : les indices absolus, les indices incrémentaux et les indices de parcimonie (*Ibidem*).

1.1. Les indices de mesure absolus

Ils permettent d'évaluer dans quelle mesure le modèle théorique posé *a priori* reproduit correctement les données recueillies.

- Khi-carré : sert à tester l'hypothèse nulle « le modèle théorique s'ajuste bien aux données ». C'est donc la p-value associée qui est étudiée (elle doit être supérieure à 0,05). Cependant cet

indice est très sensible à la taille de l'échantillon, il n'est donc généralement pas commenté dans les critères d'ajustement mais il est utilisé pour le calcul d'autres indices).

- GFI (Goodness of Fit Index) : il mesure la part relative de la variance-covariance expliquée par le modèle et est analogue au R^2 de la régression multiple. Il est peu sensible à la taille de l'échantillon mais l'est plus à la complexité du modèle. Sa valeur doit être supérieure à 0,90.
- RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) : il teste la mauvaise qualité de l'ajustement et représente la différence moyenne d'ajustement, par degré de liberté, attendue dans la population totale (et pas dans l'échantillon). Indépendant de la taille de l'échantillon et de la complexité du modèle évalué, il doit être inférieur à 0,08 et si possible à 0,05.

1.2. Les indices de mesure incrémentaux

Ils évaluent l'amélioration de l'ajustement apportée par le modèle testé en le comparant à un modèle plus restrictif (dit « modèle de base »). Le modèle de base le plus courant est le « modèle nul » ou le « modèle indépendant ». Dans ce modèle, toutes les variables sont supposées non corrélées (c'est-à-dire qu'il n'y a aucune relation entre les variables).

- NFI (Normed Fix Index) : désigne la proportion de covariance totale entre les variables, expliquée par le modèle testé, lorsque le modèle nul est pris comme référence. Cet indice n'est pas recommandé pour les échantillons de tailles réduites car dans ce cas sa valeur est sous-estimée. Pour attester de la qualité d'ajustement du modèle, il doit être supérieur à 0,90.
- CFI (Comparative Fix Index) : est l'indice relatif de comparaison qui est le moins sensible à la taille de l'échantillon. Il mesure la diminution relative du manque d'ajustement entre le modèle testé et le modèle de base. Il doit être supérieur à 0,90.

1.3. Les indices de mesure de parcimonie

Ils permettent d'évaluer l'efficacité du modèle. Ils déterminent, parmi plusieurs modèles comparables, celui qui satisfait le mieux au critère de parcimonie, c'est à dire le modèle qui représente le meilleur compromis entre sa qualité d'ajustement aux données collectées et sa complexité et qui, par conséquent, devrait être choisi. Ces indices, issus de la théorie de l'information, visent à pénaliser les modèles complexes.

- AIC (Akaike Information Criterion) : recherche la valeur la plus faible parmi les modèles. Il est peu sensible à la taille de l'échantillon.

- BIC (Bayesian Information Criterion) : est un dérivé du précédent, il adopte le même fonctionnement mais, en revanche, dépend de la taille de l'échantillon.
- X^2/dl (Chi-2 normé divisé par le nombre de degré de liberté [$dl= 1/2 (p+q)(p+q+1)-t$ où $p+q$ =nombre de variables observées, t =nombre de paramètres estimées) : il permet de déceler les modèles « surajustés » et « sous-ajustés ». Permet de comparer la parcimonie de plusieurs modèles, peut être absolu. Il doit être compris entre 1 et 2 (voire 3 ou 5).

Nous récapitulons ci-dessous les différents indices et les valeurs seuil correspondantes.

Tableau 2 : Critères de qualité d'ajustement et leur valeur seuil (À partir de Roussel et al. (2005, p. 307))

Indices	Valeurs seuil
Indices absolus	
Chi-2 (p associé)	>0,05
GFI	>0,90
RMSEA	<0,08 et si possible <0,05
Indices incrémentaux	
NFI	>0,90
CFI	>0,90
Indices de parcimonie	
Chi-2 normé (Chi-2 /ddl) ¹	La plus faible entre 1 et 2 (voir 3 ou 5)
AIC	La plus faible possible (comparaison)
BIC	La plus faible possible (comparaison)

¹Chi-2 /ddl est également considéré comme un indice absolu.

3. Validation de l'instrument

La validation de l'outil permet de s'assurer de la validité, de la fiabilité et de la sensibilité de l'outil de mesure.

1.4. Fiabilité

La fiabilité représente le degré de reproductibilité d'une échelle. Elle peut être considérée sous deux angles : la stabilité et l'homogénéité. L'étude de la stabilité cherche à montrer que l'échelle donnerait les mêmes résultats si elle était administrée dans les mêmes conditions à deux individus identiques. La stabilité n'a pas pu être étudiée ici. Une nouvelle administration auprès des mêmes étudiants-stagiaires

dans le cadre d'un test-retest était en effet impossible car cette nouvelle passation risquait de fausser les résultats de l'expérience à laquelle ils participaient.

L'étude de l'homogénéité (encore dénommée consistance ou cohérence interne) cherche à appréhender si les réponses aux items d'une même dimension sont proches.

Elle est traditionnellement mesurée par le coefficient alpha de Cronbach (1951). C'est la méthode la plus utilisée mais elle est aussi de plus en plus remise en cause du fait de sa sensibilité au nombre d'items (un nombre important d'items fait augmenter artificiellement sa valeur). C'est pourquoi le rhô de Jöreskog (1971) (aussi appelé fiabilité composite) est également indiqué dans cette étude. Cet indicateur semble plus adapté aux méthodes d'équations structurelles puisque son calcul prend en compte les termes d'erreurs et les contributions factorielles (Roussel et al., 2005, p. 308).

$$\rho(A) = \frac{(\sum_{i=1}^n \lambda_i)^2}{(\sum_{i=1}^n \lambda_i)^2 + \sum_{i=1}^n \text{var}(\varepsilon_i)}$$

Avec : A : le construit à tester (variable latente)

λ_i : coefficient standardisé de la mesure i pour le construit A (contribution factorielle)

n : nombre de variables observées i pour le construit A (nombre d'indicateurs)

ε_i : erreur de mesure de i

$\rho(A)$: coefficient de fiabilité

Pour ces deux indicateurs, il n'y a pas de consensus concernant la valeur seuil à retenir pour conclure à une bonne consistance interne de la dimension. Cependant, il est communément admis que la consistance interne est bonne si les valeurs de l'alpha et du rhô sont supérieures à 0,7 ou 0,8 (Fornell & Larcker, 1981).

1.5. Validité

Ici, la validité testée sera la validité de construit, elle est appréhendée sous deux formes : la validité convergente et la validité discriminante. La validité convergente correspond à la capacité d'une mesure à fournir des résultats proches de ce qu'il serait obtenu avec d'autres mesures d'un même construit (autre outil avec des items proches). En l'absence d'un instrument différent, la convergence des items est testée par sa capacité à mesurer précisément et uniquement un construit (une dimension) ; ce qui se traduit par des contributions factorielles élevées et essentiellement sur un seul facteur. La validité discriminante représente la capacité d'une mesure à générer des résultats différents

des mesures d'autres construits. En d'autres termes, il s'agit de contrôler si seul le construit est mesuré par les items et donc que ses items ne participent pas à d'autres construits.

1.5.1. Validité convergente

Lorsque l'on n'a qu'un seul instrument de mesure, la validité convergente est jugée satisfaisante si chacune des contributions factorielles est significativement non nulle.

De plus, la variance moyenne extraite (ou ρ_{vc} de validité convergente ou AVE en anglais pour Average Variance Extracted) peut être calculée pour chaque construit. Une valeur supérieure à 0,5 indique que chaque indicateur rattaché à un construit partage plus de variance avec lui qu'avec les autres construits (Fornell & Larcker, 1981). Le calcul se fait de la manière suivante :

$$\rho_{vc(A)} = \frac{\sum_{i=1}^n (\lambda_i^2)}{\sum_{i=1}^n (\lambda_i^2) + \sum_{i=1}^n var(\varepsilon_i)}$$

Avec : A : le construit à tester (variable latente)

λ_i : coefficient standardisé de la mesure i pour le construit A (contribution factorielle)

n : nombre de variables observées i pour le construit A (nombre d'indicateurs)

ε_i : erreur de mesure de i

$\rho_{vc(A)}$: ρ_{vc} de validité convergente

1.5.2. Validité discriminante

Pour tester la validité discriminante, Fornell et Larcker (1981) ont développé une méthode qui consiste à comparer la variance moyenne extraite de chaque construit à la variance partagée avec les autres construits. La variance partagée par deux construits correspond au carré de leur corrélation. La valeur de l'AVE doit être supérieure à ASV (Average Shared Variance – Variance partagée moyenne) et à la variance partagée avec les autres construits.

1.6. Sensibilité au changement

La sensibilité désigne la capacité de l'échelle à détecter la présence de changements. Elle est généralement testée grâce à une étude longitudinale avec au moins deux moments de recueil auprès des mêmes individus, individus présentant un changement concernant l'objet étudié (ici le SEPE). Elle peut également être étudiée par comparaison de deux groupes se différenciant sur l'objet étudié. Dans cette étude, ces deux méthodes ont été utilisées.

ANNEXE 5. Référentiels de compétences

1. Référentiel des 10 compétences des professeurs des écoles

(arrêté du 12/05/10 au J. O 18/07/2010)

LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

1.1. Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

1.2. Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

1.3. Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline.

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

2.1.2.1. Connaissances

Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le professeur des écoles connaît en outre:

- les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;
- les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;
- les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

2.2. Capacités

Le professeur est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;
- de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :
 - . avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir, etc.),
 - . avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

2.3. Attitudes

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur:

- à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;
- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

3.1. Connaissances

Le professeur des écoles connaît :

- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le professeur des lycées et collèges :

- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

3.2. Capacités

Le professeur des écoles est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.

3.3. Attitudes

La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4. Définir des objectifs, Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

4.1. Connaissances

Le professeur connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et les principales ressources, notamment numériques, qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

4.2. Capacités

Le professeur est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences ;
- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies numériques ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

4.3. Attitudes

Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ;
- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du professeur associés, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement, etc.).

5. Organiser le travail de la classe

Le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

5.1. Connaissances

L'École est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. À ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. À cette fin, il est essentiel que les futurs professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

5.2. Capacités

Le professeur est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

5.3. Attitudes

Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6. Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neuro-sciences.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

6.1. Connaissances

Le professeur connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

6.2. Capacités

Le professeur est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;
- dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;
- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

6.3. Attitudes

Le professeur veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

7. Évaluer les élèves

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

7.1. Connaissances

Le professeur connaît :

- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

7.2. Capacités

Le professeur est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
 - . définir le niveau d'exigence de l'évaluation,
 - . utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),
 - . adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,

- . expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation,
- . expliciter les critères de notation,
- . analyser les réussites et les erreurs constatées,
- . concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i, etc.).

7.3. Attitudes

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master.

8.1. Connaissances

Le professeur maîtrise :

- les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du C2i de niveau 2 « enseignant » ;
- les droits et devoirs liés aux usages des Tic.

8.2. Capacités

Le professeur est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

8.3. Attitudes

Le professeur observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs. Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

9.1. Connaissances

Le professeur connaît :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;
- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'Éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

9.2. Capacités

Le professeur est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :
 - . dans le domaine de la programmation des enseignements,
 - . dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels, etc.) ;
 - . dans le domaine de l'orientation,
 - . dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (Rased), personnels d'orientation et du secteur médico-social, etc.),
 - . dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la Culture, collectivités territoriales, associations),
 - . dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense, etc.) ;
- de communiquer avec les parents :
 - . en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier,
 - . en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;

- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- de travailler via les réseaux numériques professionnels ;
- de s'impliquer dans des tâches de formation.

9.3. Attitudes

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10. Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

10.1. Connaissances

Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

10.2. Capacités

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

10.3. Attitudes

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

2. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

(J.O. du 18-7-2013)

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

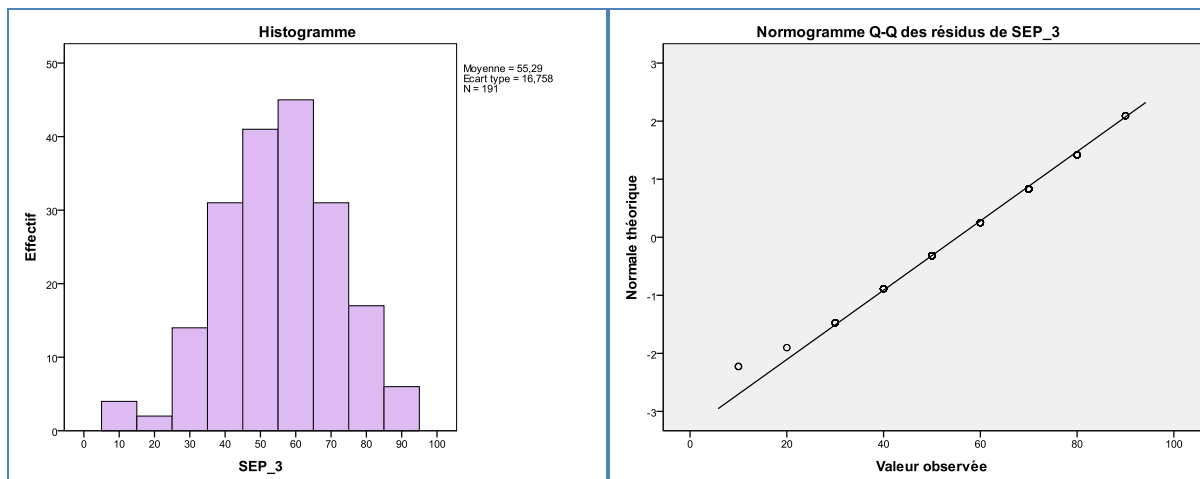
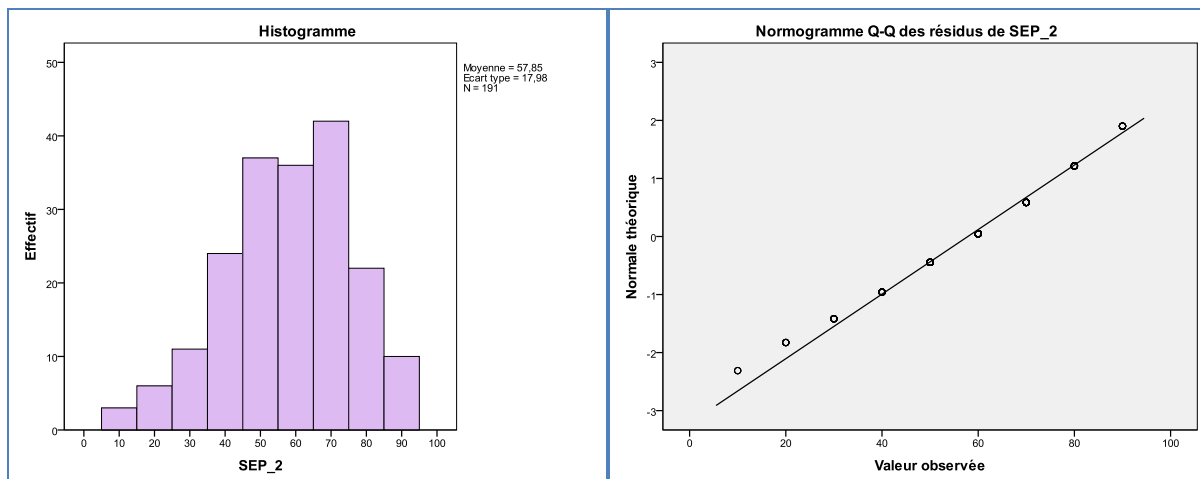
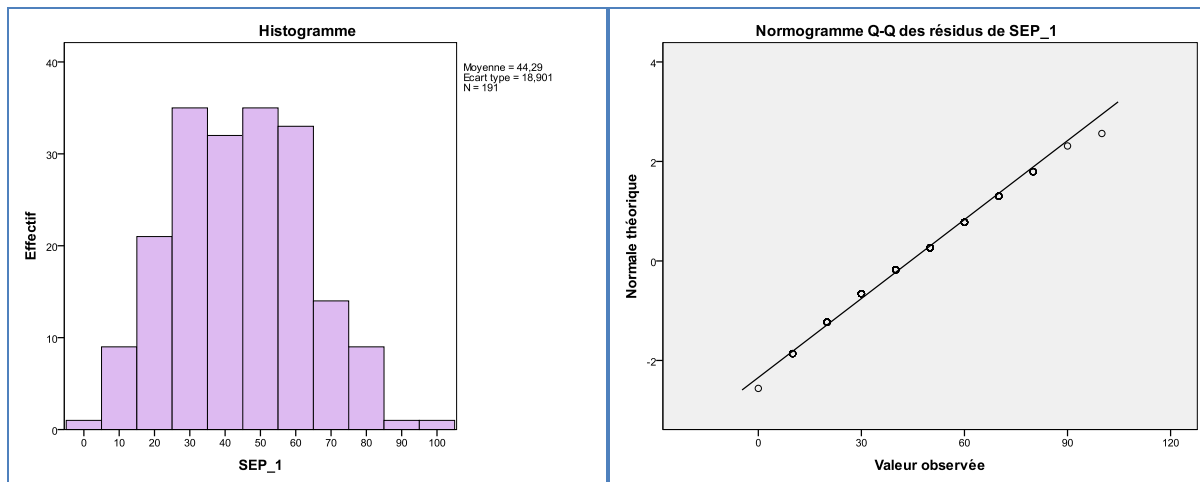
Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

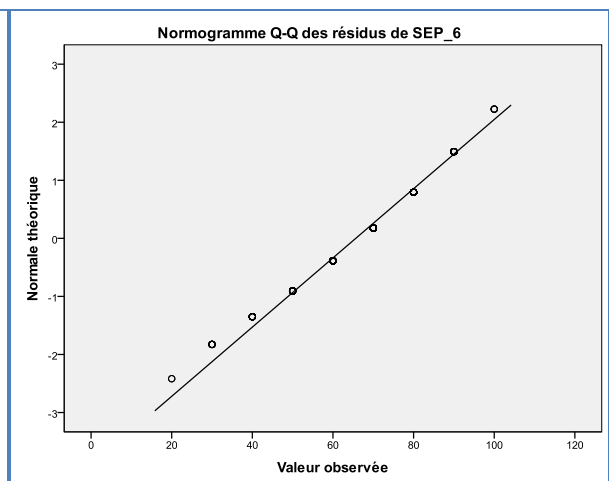
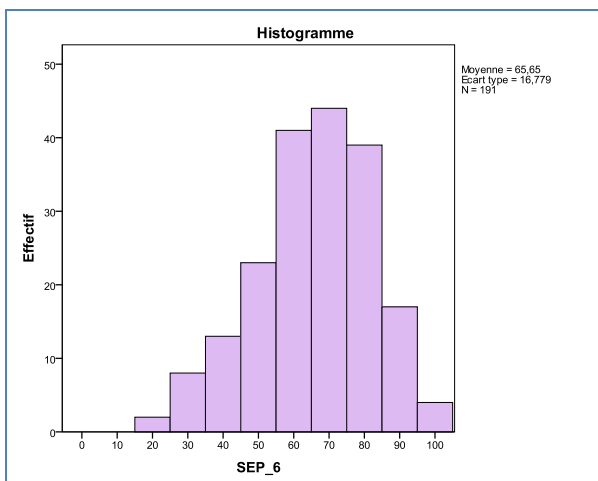
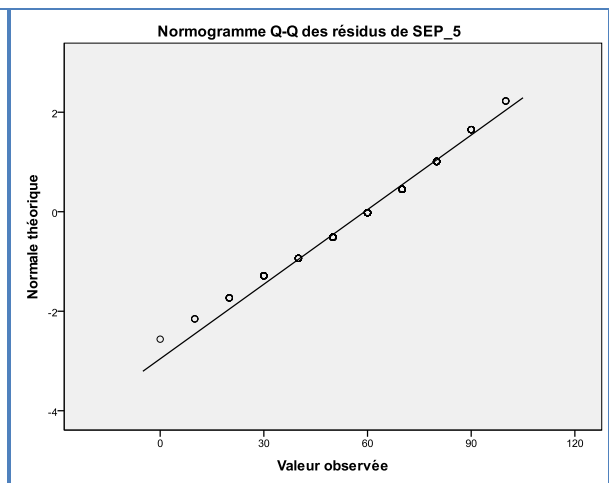
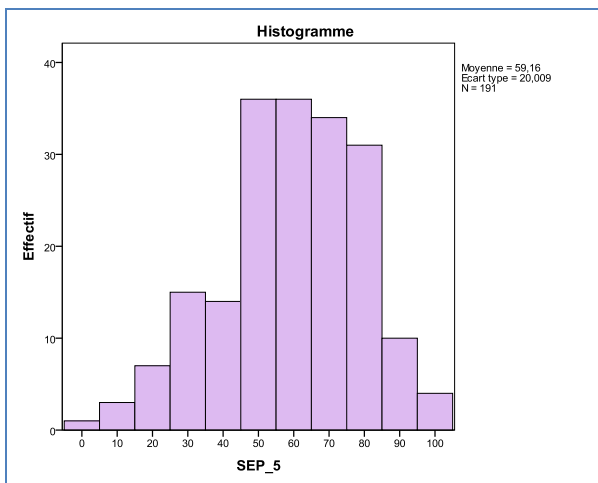
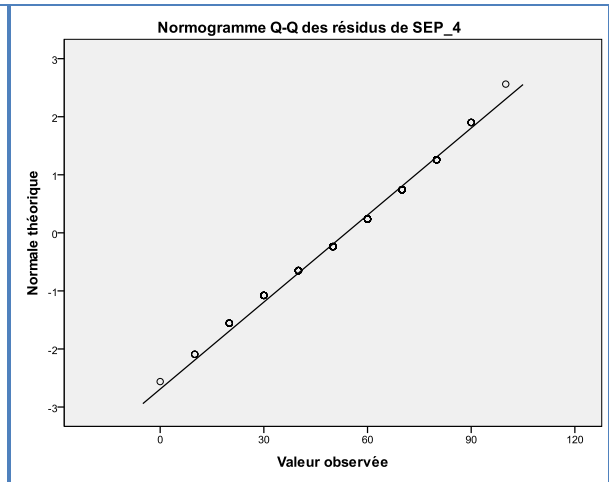
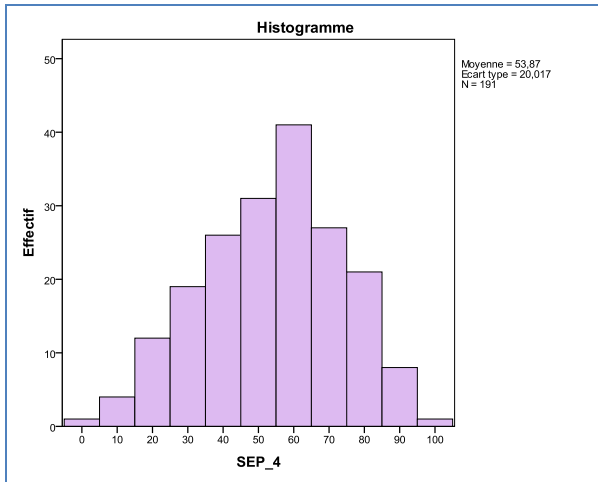
- Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
- Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

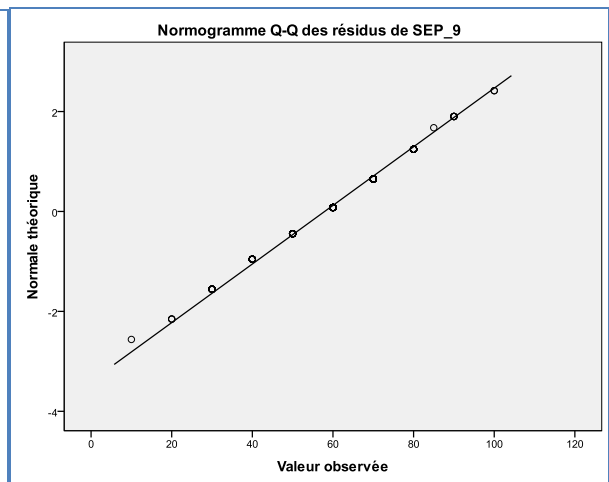
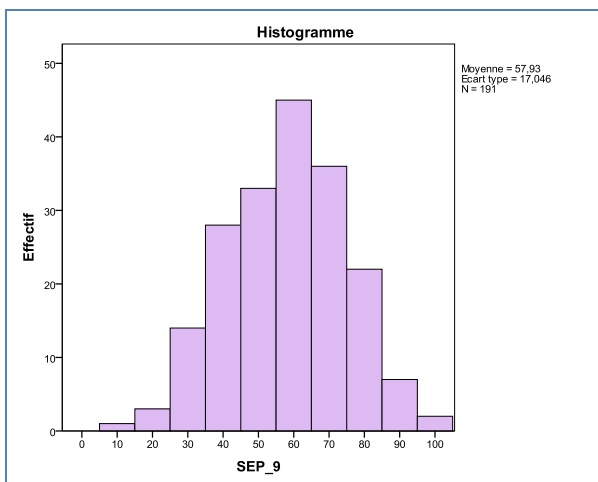
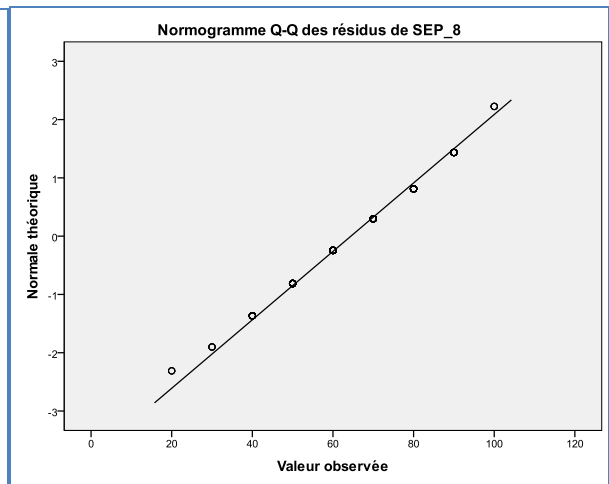
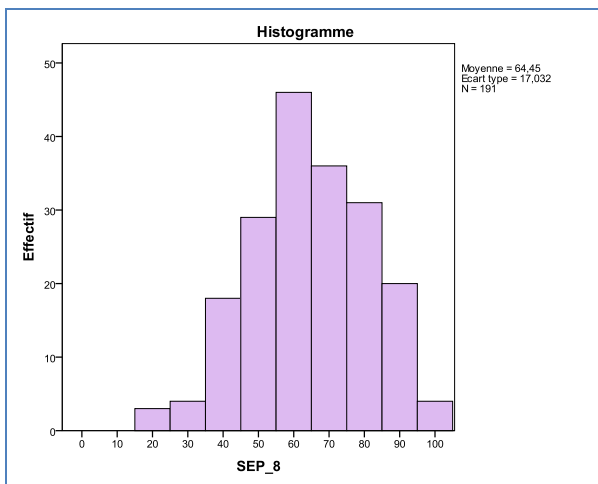
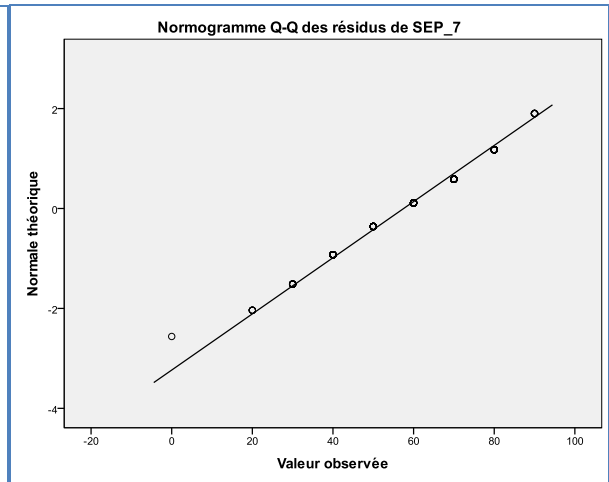
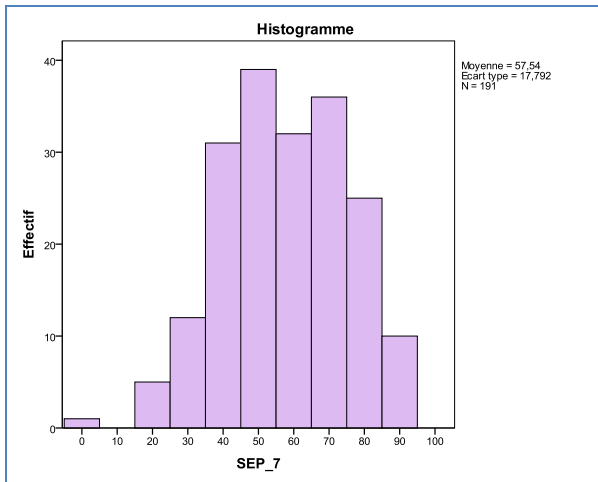
Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

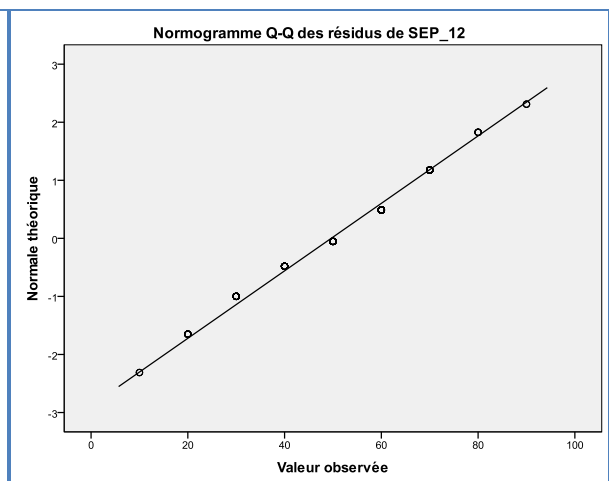
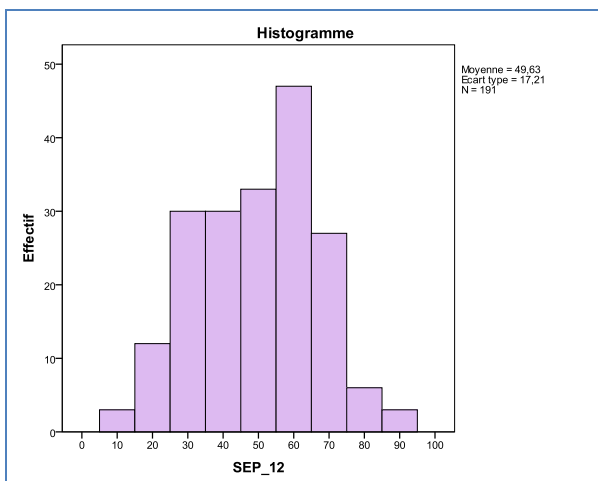
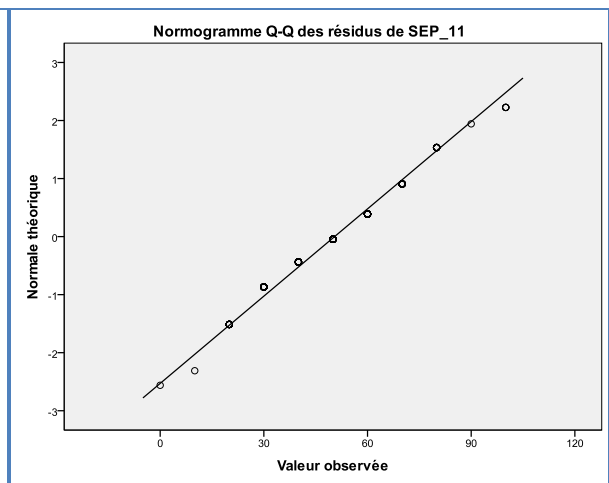
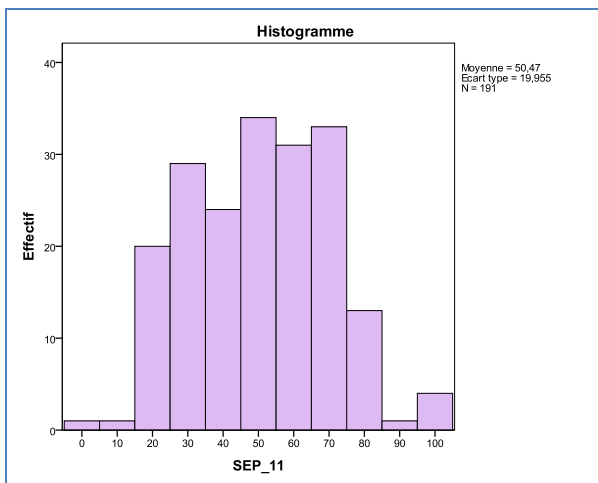
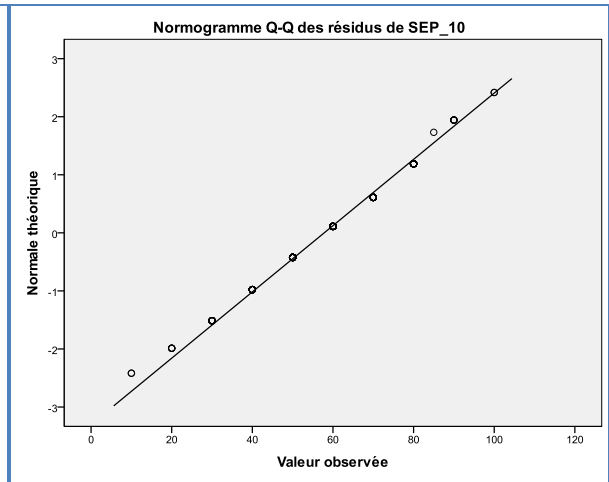
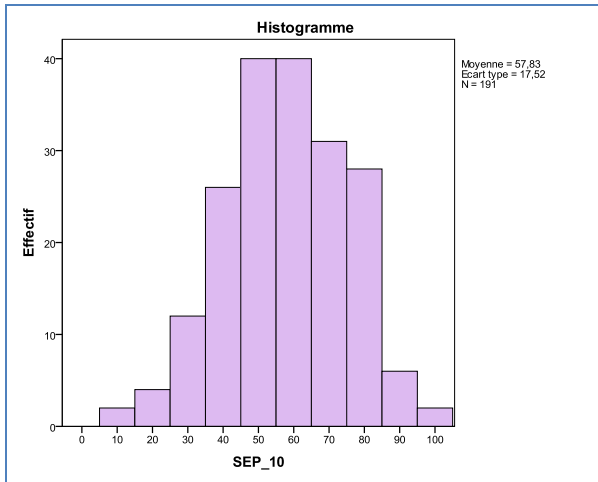
- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

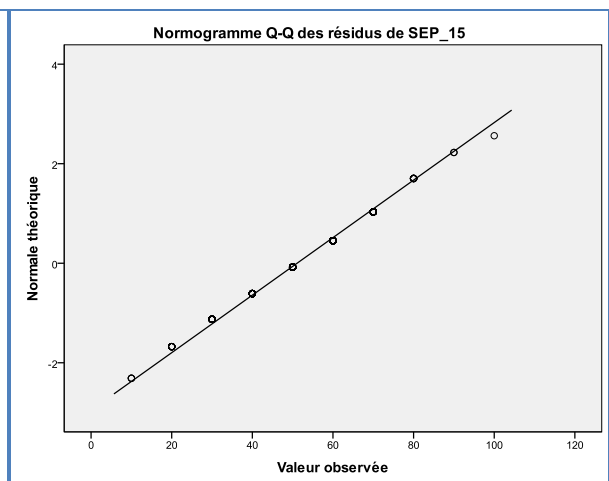
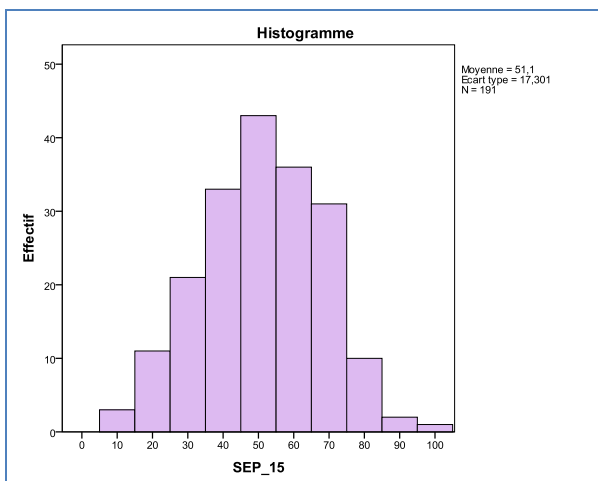
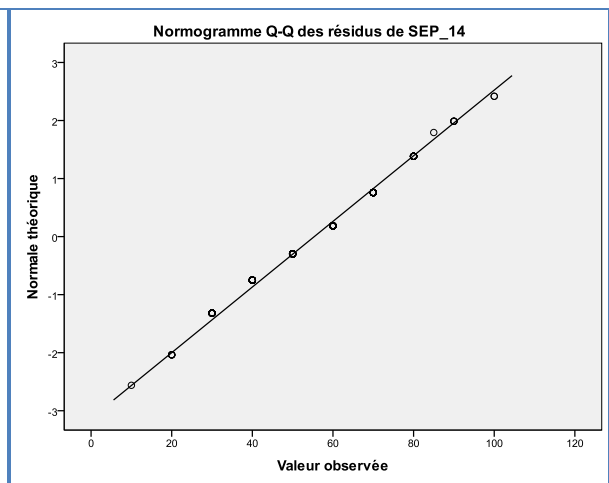
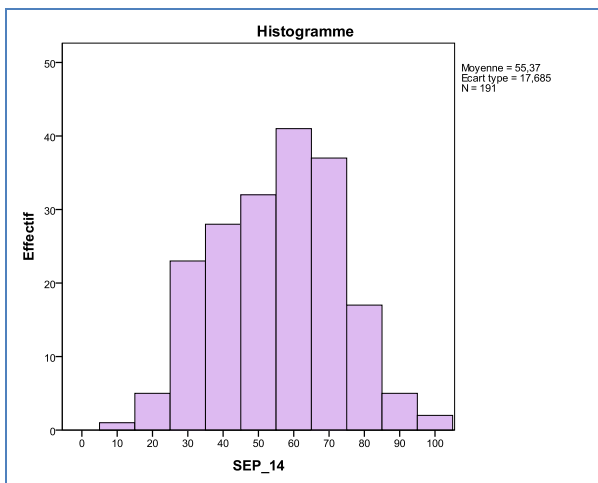
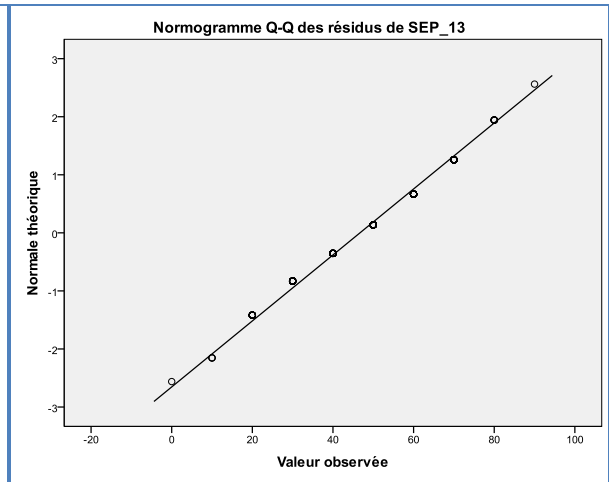
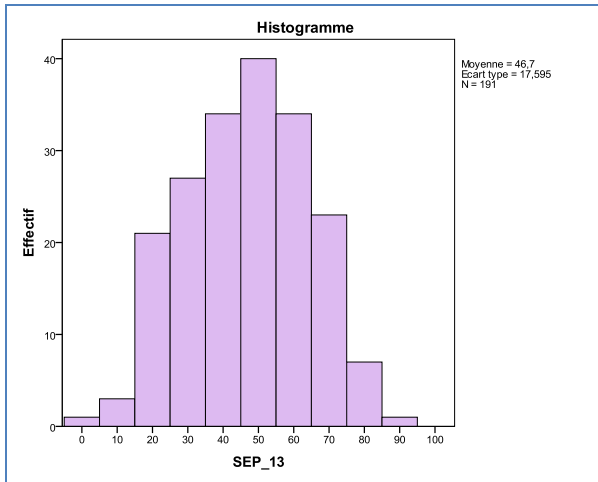
ANNEXE 6. Diagrammes de distribution et normogrammes QQ des items de l'échelle de mesure du SEPE

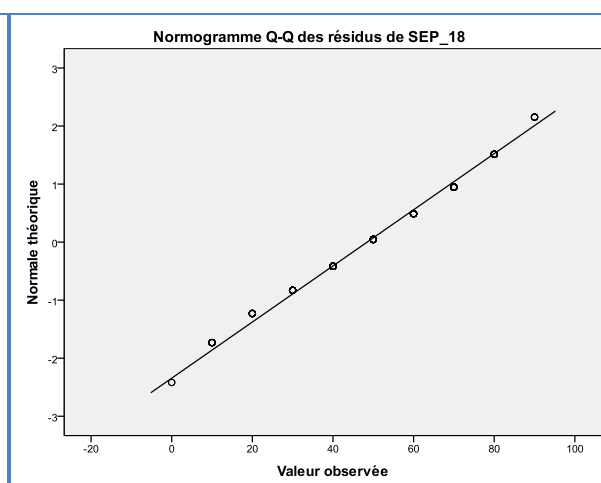
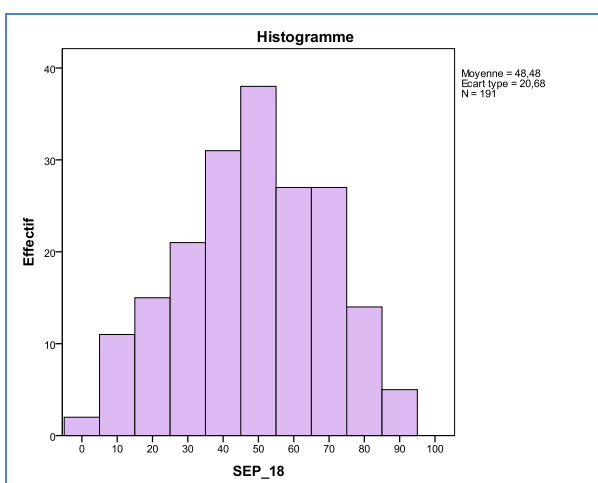
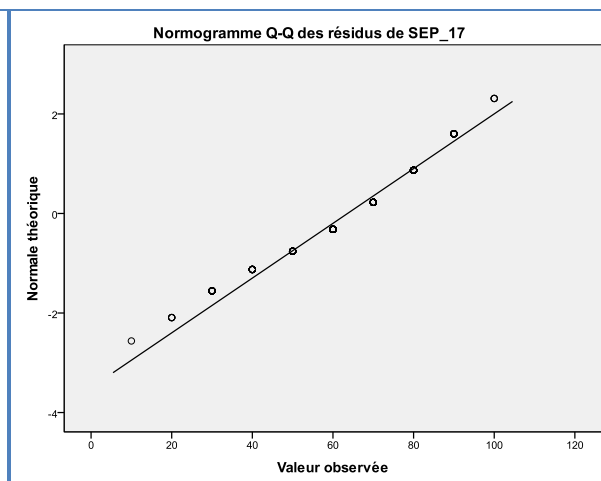
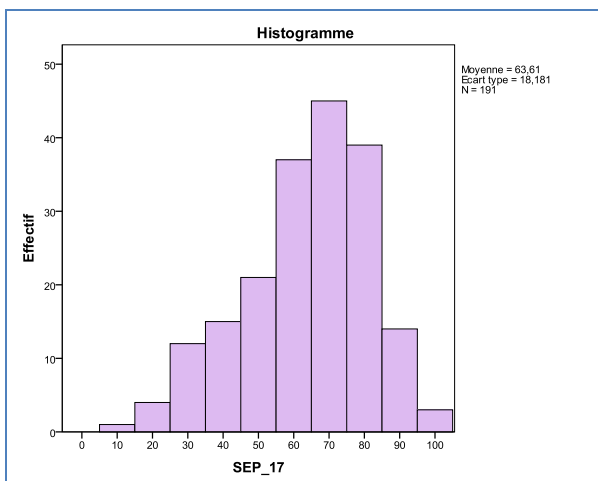
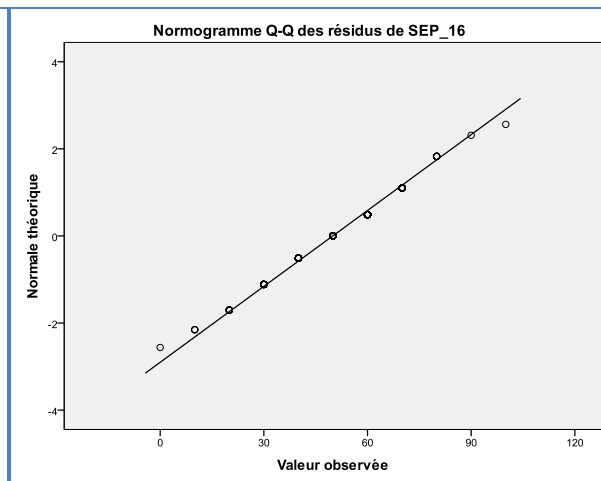
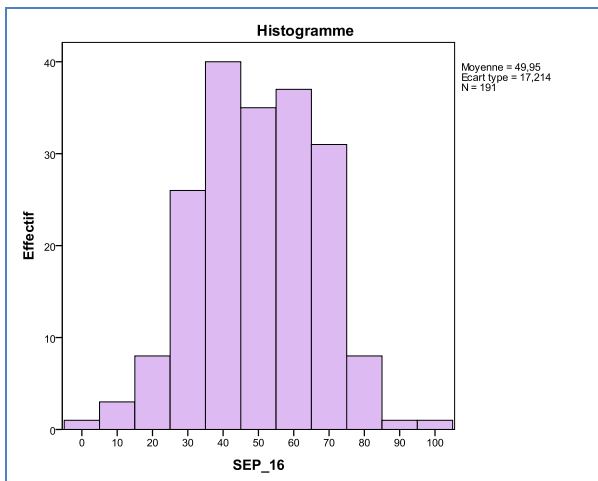


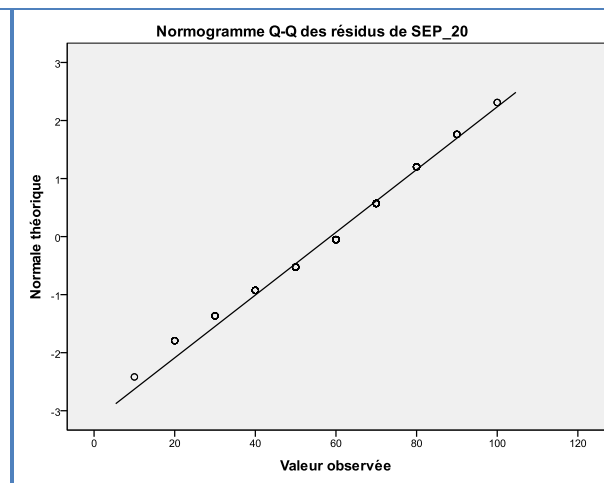
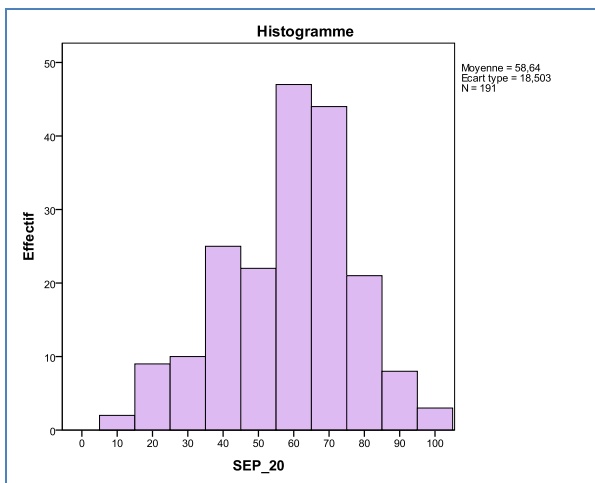
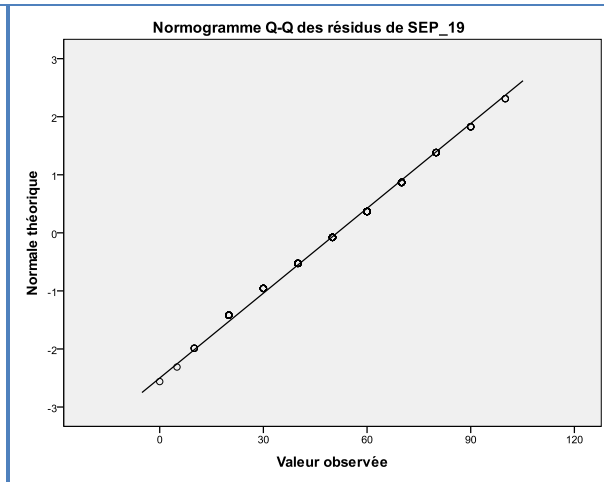
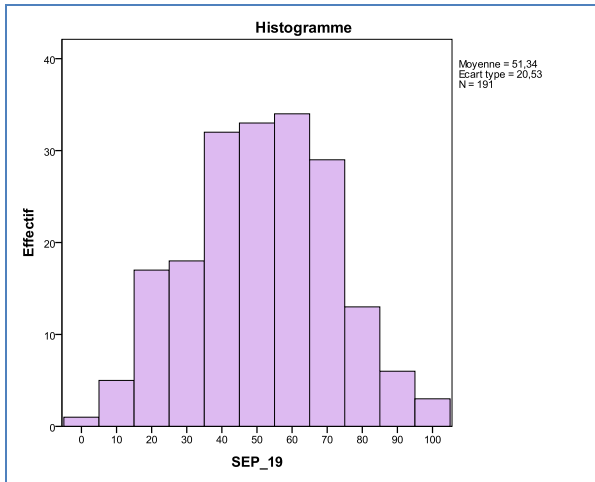




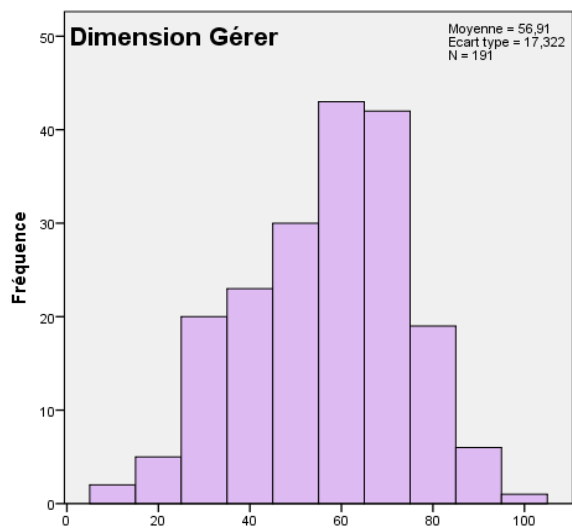
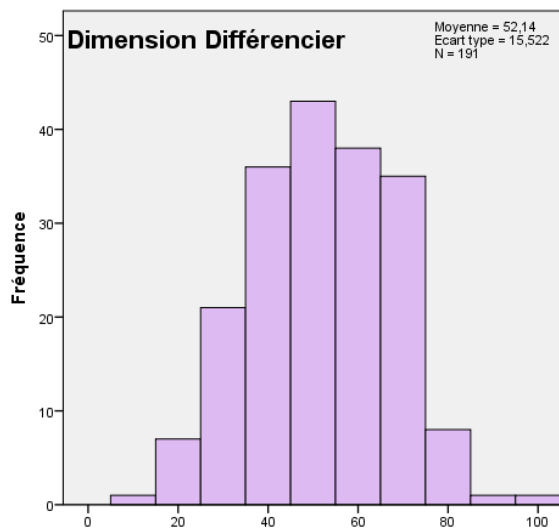
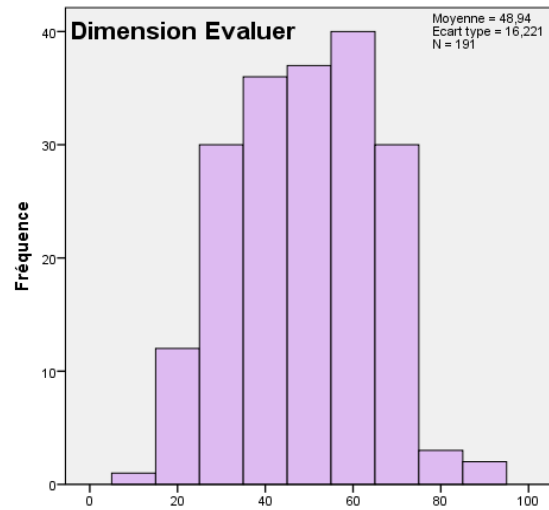
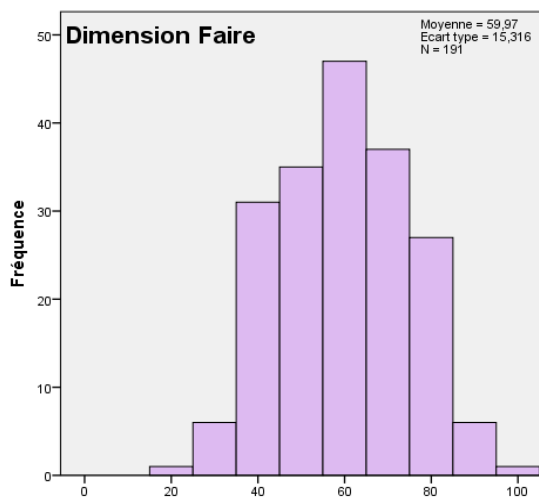
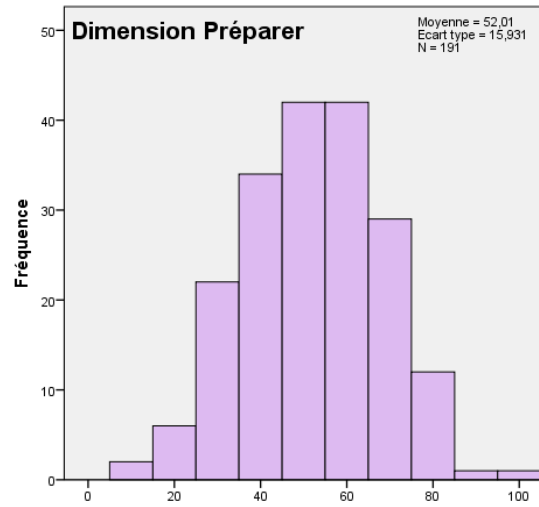
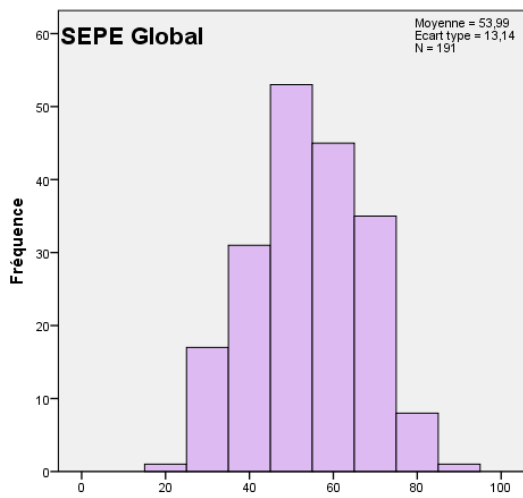








ANNEXE 7. Diagrammes de distribution et normogrammes QQ de l'échelle de mesure du SEPE et de ses dimensions



ANNEXE 8. Mesure de SEPE

1. Échelle de mesure du SEPE à 20 items

1. Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée
 2. Définir les objectifs pour une séquence
 3. *Définir les compétences visées pour les élèves dans une séquence donnée²*
 4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séquence
 5. *Mettre en œuvre une séquence préparée*
 6. *Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves*
 7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves
 8. Favoriser la participation des élèves
 9. Eveiller l'intérêt des élèves
 10. *Capter l'attention des élèves*
 11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage
 12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes
 13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis
 14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir
 15. Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée)
 16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves
 17. Faire respecter les règles de vie de la classe
 18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur
 19. *Faire face aux conflits entre élèves*
 20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages
- Diagramme de regroupement des items par compétence :
- Préparer : 1, 2, 3, 4
 - Faire la classe : 5, 6, 7, 8, 9, 10
 - Évaluer : 11, 12, 13
 - Différencier : 14, 15, 16
 - Gérer les relations : 17, 18, 19, 20

² Les items supprimés après ajustement du premier modèle sont en italique.

14. Gérer le comportement d'un élève perturbateur _____

15. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages _____

Merci de préciser les informations signalétiques suivantes:

Date de naissance :/..../....

Sexe : F M

ANNEXE 9. Recueil des souvenirs

1. Description des souvenirs

Durant votre second stage, vous avez pu vous initier à la pratique du métier d'enseignant. Vous avez pris en charge des séquences d'enseignement, interagi avec le groupe-classe, échangé individuellement avec les élèves, géré des problèmes en lien avec la vie de la classe... Durant cet apprentissage du métier d'enseignant, votre confrontation à la pratique s'est sans doute soldée tantôt par des "réussites" (vous étiez satisfait(e) de votre pratique), tantôt par des "échecs" (vous étiez insatisfait(e) de votre pratique). Ces "réussites" et ces "échecs" peuvent aussi bien renvoyer à des séquences d'enseignement qui ont bien ou mal fonctionné, qu'à de simples moments d'échange avec un ou plusieurs élève(s) que vous considérez avoir bien ou mal gérés. Essayez de vous souvenir de ces différentes expériences d'"échec" et de "réussite" et **racontez-les dans l'ordre où elles vous viennent à l'esprit.**

Vous avez 15 minutes pour vous souvenir du plus grand nombre possible d'expériences de ce type. Si vous manquez de place vous pouvez demander une feuille supplémentaire.

Souvenir 1 : -----

Souvenir 2 : -----

Souvenir 3 : -----

Souvenir 4 : -----

Souvenir 5 : -----

Souvenir 6 : -----

Souvenir 7 : -----

Souvenir 8 : -----

Souvenir 9 : -----

Souvenir 10 : -----

Merci de renseigner les rubriques ci-dessous

Date de naissance :/...../.....

Sexe : féminin masculin

2. Datation et score de satisfaction associée aux souvenirs

Datez aussi précisément que possible chacun de vos souvenirs, évaluez la durée de l'expérience relatée puis estimez sur l'échelle proposée à quel point vous étiez satisfait ou insatisfait de vous-même à l'issue de cette expérience (Plus vous cochez un chiffre élevé plus votre niveau de satisfaction était élevé).

Souvenir 1 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 2: date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 3 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 4: date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 5 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 6: date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 7 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 8: date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 9: date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 10: date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Très insatisfait

Très satisfait

Merci de renseigner les rubriques ci-dessous

Date de naissance :/...../.....

Sexe : féminin masculin

ANNEXE 10. Journal de bord des groupes avec analyses de niveaux 1 et 2

1. Pages de titre du journal de bord

École Interne IUFM d’Auvergne
Master Métiers de l’enseignement et de l’éducation
Spécialité 1 - Enseigner dans le premier degré
M 1 – semestre 2

JOURNAL DE BORD

Nom :

Prénom :

STAGE Pratique accompagnée Mars 2012

Consigne générale

Au cours de votre stage, vous allez expérimenter au quotidien le métier d'enseignant. Cette phase de développement professionnel sera naturellement marquée par des expériences de réussite et d'échec. Ce carnet va vous permettre de tenir un journal de bord de ces expériences. Il s'agira ainsi de relever après chaque journée de classe une ou plusieurs expériences ou épisodes traduisant, selon vous, une réussite ou un échec de votre pratique. Il va donc s'agir chaque soir de penser aux séances de classe conduites dans la journée, à la façon dont vous avez géré le groupe-classe, ou plus généralement à l'ensemble de vos interactions avec les élèves (interactions qui ont pu avoir lieu en classe ou en dehors de la classe, dans la cour de récréation par exemple), et de compléter ensuite le carnet en relatant les épisodes qui constituent pour vous des expériences d'échec ou de réussite.

Attention !

Il est très important de **réaliser cet exercice après chaque journée de classe (ou pendant chaque journée) et non de façon différée**.

Ce journal est un outil de formation novateur porté par un travail de recherche mené au sein du laboratoire ACTé, EA 4281.

Ce journal est un outil qui doit vous aider dans l'analyse de votre pratique, **il ne servira en aucun cas à vous évaluer**.

ANNEXE 11. Exemples recueil de souvenirs (étude 2)

Durant votre second stage, vous avez pu vous initier à la pratique du métier d'enseignant. Vous avez pris en charge des séquences d'enseignement, interagi avec le groupe-classe, échangé individuellement avec les élèves, géré des problèmes en lien avec la vie de la classe... Durant cet apprentissage du métier d'enseignant, votre confrontation à la pratique s'est sans doute soldée tantôt par des "réussites" (vous étiez satisfait(e) de votre pratique), tantôt par des "échecs" (vous étiez insatisfait(e) de votre pratique). Ces "réussites" et ces "échecs" peuvent aussi bien renvoyer à des séquences d'enseignement qui ont bien ou mal fonctionné, qu'à de simples moments d'échange avec un ou plusieurs élève(s) que vous considérez avoir bien ou mal gérés. Essayez de vous souvenir de ces différentes expériences d'"échec" et de "réussite" et **racontez-les dans l'ordre où elles vous viennent à l'esprit.**

Vous avez 15 minutes pour vous souvenir du plus grand nombre possible d'expériences de ce type. Si vous manquez de place vous pouvez demander une feuille supplémentaire.

Souvenir 1 : *Expérience négative : le 1^{er} ou 2^{ème} jour une élève est en difficulté en mathématiques, elle ne comprend pas une notion. J'ai finalement réussi à lui donner une explication, m'ayant pas connaissance des méthodes utilisées par le maître pour enseigner cette notion.*

Souvenir 2 : *Expérience positive : mon 1^{er} cours d'histoire classe au CE2. D'abord très stressé j'ai finalement réussi à mener la séance sous problèmes. Bonne participation des élèves. Sentiment de satisfaction. Plus confiant à la fin de la séance.*

Souvenir 3 : *Expérience positive : 1^{er} cours de français classe au CE2. Surtout que les élèves n'ont pas tout compris dans une 1^{re} heure, la notion est finalement reprise plus tard, les élèves ont finalement compris l'essentiel.*

Souvenir 4 : *Expérience positive : participation du maître & des stagiaires aux séances de sport avec les élèves. Moment de jeu collectif.*

Souvenir 5 : *Expérience positive : encadrement de petit groupe lors de travail de recherche.*

Datez aussi précisément que possible chacun de vos souvenirs, évaluez la durée de l'expérience relatée puis estimez sur l'échelle proposée à quel point vous étiez satisfait ou insatisfait de vous-même à l'issue de cette expérience (Plus vous cochez un chiffre élevé plus votre niveau de satisfaction était élevé).

Souvenir 1 : date: 05 au 06 mars . durée... 30 min .

1	2	3	4	5	6	7
---	--------------	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 2 : date: 15 mars . durée... 45 min .

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	--------------	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 3 : date: 16 mars . durée... 35 - 45 min .

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	--------------	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 4 : date: 16 mars . durée... 30 min .

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	--------------	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 5 : date: 22 mars . durée... 30 min .

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	--------------	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 6 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 7 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 8 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 9 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 10 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Durant votre second stage, vous avez pu vous initier à la pratique du métier d'enseignant. Vous avez pris en charge des séquences d'enseignement, interagi avec le groupe-classe, échangé individuellement avec les élèves, géré des problèmes en lien avec la vie de la classe... Durant cet apprentissage du métier d'enseignant, votre confrontation à la pratique s'est sans doute soldée tantôt par des "réussites" (vous étiez satisfait(e) de votre pratique), tantôt par des "échecs" (vous étiez insatisfait(e) de votre pratique). Ces "réussites" et ces "échecs" peuvent aussi bien renvoyer à des séquences d'enseignement qui ont bien ou mal fonctionné, qu'à de simples moments d'échange avec un ou plusieurs élève(s) que vous considérez avoir bien ou mal gérés. Essayez de vous souvenir de ces différentes expériences d'"échec" et de "réussite" et **racontez-les dans l'ordre où elles vous viennent à l'esprit.**

Vous avez 15 minutes pour vous souvenir du plus grand nombre possible d'expériences de ce type. Si vous manquez de place vous pouvez demander une feuille supplémentaire.

Souvenir 1 : dors de mon stage, j'ai réalisé une séquence de littérature de jeunesse, lors des lectures d'albums, les enfants étaient très sages et ils étaient comme absorbés dans l'histoire.

Souvenir 2 : Un défaut principal a été, durant l'intégralité du stage, le niveau sonore. En effet, quand j'ai réalisé des séances, je pouvais de plus en plus fort et par conséquent les bavardages entre élèves devenaient également plus élevés sur le plan sonore.

Souvenir 3 : J'ai effectué une séance de mathématiques qui s'est très bien passée. Les enfants de CP ont réalisé leur travail très rapidement et ont très bien réussi leurs exercices. Par contre je n'ai pas pu faire tout ce que j'avais prévu de faire avec les CE1 (c'était une classe double CP-CE1).

Souvenir 4 : À de nombreuses reprises pendant mes séances, j'ai été obligé de mettre un enfant dehors (c'était le procédé de la maîtresse de les mettre dans le couloir lorsqu'ils n'étaient pas sages) et j'ai trouvé que c'était vraiment dommage que cet élève fasse toujours le bazar en classe car ça le prive de nombreuses connaissances.

Souvenir 5 : Au cours de mon stage, j'ai réalisé une enquête ^{pour} sur mon mémoire (le but étant principalement de voir si les élèves avaient conscience de leur milieu socio-économique) et j'ai ^{mieux} ciblé grâce à cela le comportement des élèves en dehors d'une séance (certains étaient très heureux de participer à cette enquête, d'autres n'ont pas voulu la faire).

Souvenir 6 : Quand la maîtresse faisait ces séances, les élèves avaient le droit de venir au bureau où j'étais (moi et ma collègue) pour me demander de l'aide ou des conseils. J'ai trouvé cela très gratifiant.

Souvenir 7 : -----

Souvenir 8 : -----

Souvenir 9 : -----

Souvenir 10 : -----

Datez aussi précisément que possible chacun de vos souvenirs, évaluez la durée de l'expérience relatée puis estimez sur l'échelle proposée à quel point vous étiez satisfait ou insatisfait de vous-même à l'issue de cette expérience (Plus vous cochez un chiffre élevé plus votre niveau de satisfaction était élevé).

Souvenir 1 : date: ..08./03./12 durée...40.min...

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 2 : date: ..du...05/03/12 ou 23/03/12 durée...pendant...les séances que j'ai réalisées.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 3 : date: ..12./03./12 durée...40.min...

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 4 : date: ..14./03./12
 16/03/12
 19/03/12 durée...5.min...

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 5 : date: ..le...long du stage durée...pendant...les récré.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 6 : date: ..le...long du stage durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 7 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 8 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 9 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 10: date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Très insatisfait Très satisfait

ANNEXE 12. Exemples journal de bord (étude 3)

Judi 8 mars 2012

L'épisode concerne :

- Une séance d'enseignement oui non
- La gestion du groupe-classe en dehors d'une séance oui non
- Une interaction avec un élève oui non

Description de l'épisode :

Avec un groupe de MS, je faisais un atelier où ils devaient représenter des formes photographiées à l'aide feutres.

Cet épisode constitue, pour vous, une expérience :

Très dévalorisante -3 -2 -1 0 1 (2) 3 Très valorisante

Expliquez pourquoi selon vous cet épisode s'est plus ou moins bien déroulé.

Je refaisais cet atelier j'ai mieux su m'organiser pour mobiliser l'intérêt des élèves mais aussi pour qu'ils comprennent davantage la tâche seule.

Lundi 12 mars 2012

L'épisode concerne :

- Une séance d'enseignement oui non
- La gestion du groupe-classe en dehors d'une séance oui non
- Une interaction avec un élève oui non

Description de l'épisode :

Séance de sciences en atelier dirigé, ~~avec un élève~~ un élève pas forcément performant met en mot la notion travaillée. Cela semble montrer sa compréhension (travail sur les caractéristiques des liquides et différences avec solide) "tant que rien l'arrête, l'eau avance"

Cet épisode constitue, pour vous, une expérience :

Très dévalorisante -3 -2 -1 0 ① 2 3 Très valorisante

Expliquez pourquoi selon vous cet épisode s'est plus ou moins bien déroulé.

J'ai pris le temps de "comprendre" ces propos, alors qu'au début je ne voyais pas où il voulait en tenir.

ANNEXE 13. Exemples recueil de souvenirs (étude 4)

Durant votre second stage, vous avez pu vous initier à la pratique du métier d'enseignant. Vous avez pris en charge des séquences d'enseignement, interagi avec le groupe-classe, échangé individuellement avec les élèves, géré des problèmes en lien avec la vie de la classe... Durant cet apprentissage du métier d'enseignant, votre confrontation à la pratique s'est sans doute soldée tantôt par des "réussites" (vous étiez satisfait(e) de votre pratique), tantôt par des "échecs" (vous étiez insatisfait(e) de votre pratique). Ces "réussites" et ces "échecs" peuvent aussi bien renvoyer à des séquences d'enseignement qui ont bien ou mal fonctionné, qu'à de simples moments d'échange avec un ou plusieurs élève(s) que vous considérez avoir bien ou mal gérés. Essayez de vous souvenir de ces différentes expériences d'"échec" et de "réussite" et racontez-les dans l'ordre où elles vous viennent à l'esprit.

Vous avez 15 minutes pour vous souvenir du plus grand nombre possible d'expériences de ce type. Si vous manquez de place vous pouvez demander une feuille supplémentaire.

Souvenir 1 : Des soucis avec une élève qui ne'accordait pas aux stagiaires d'autorité. Le deuxième jour elle a fait une réflexion déplacée à une dame dans le tram, je l'ai reprise en lui expliquant que je ne tolère pas ce genre de propos. Suite à ça elle m'a beaucoup sollicité. J'étais satisfaite.

Souvenir 2 : Une élève enfant du voyage était dans ma classe (C171) mais avait un niveau de grande section. Je voulais à tout prix l'intégrer dans mes pratiques. Ce fut un échec. Trop d'hétérogénéité est très dur à gérer.

Souvenir 3 : Séance de grammaire qui s'est très bien passée. Réussite de tous les élèves.

Souvenir 4 : Difficultés pour la remédiation. C'est des enfants avec un faible bagage culturel en lexique. Difficultés à travailler les mots pour réexpliquer.

Souvenir 5 :

Ratez aussi précisément que possible chacun de vos souvenirs, évaluez la durée de l'expérience relatée puis estimez sur l'échelle proposée à quel point vous étiez satisfait ou insatisfait de vous-même à l'issue de cette expérience (Plus vous cochez un chiffre élevé plus votre niveau de satisfaction était élevé).

Souvenir 1 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 2 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 3 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 4 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 5 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 6 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 7 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 8 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 9 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 10 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Durant votre second stage, vous avez pu vous initier à la pratique du métier d'enseignant. Vous avez pris en charge des séquences d'enseignement, interagi avec le groupe-classe, échangé individuellement avec les élèves, géré des problèmes en lien avec la vie de la classe... Durant cet apprentissage du métier d'enseignant, votre confrontation à la pratique s'est sans doute soldée tantôt par des "réussites" (vous étiez satisfait(e) de votre pratique), tantôt par des "échecs" (vous étiez insatisfait(e) de votre pratique). Ces "réussites" et ces "échecs" peuvent aussi bien renvoyer à des séquences d'enseignement qui ont bien ou mal fonctionné, qu'à de simples moments d'échange avec un ou plusieurs élève(s) que vous considérez avoir bien ou mal gérés. Essayez de vous souvenir de ces différentes expériences d'"échec" et de "réussite" et **racontez-les dans l'ordre où elles vous viennent à l'esprit.**

Vous avez 15 minutes pour vous souvenir du plus grand nombre possible d'expériences de ce type. Si vous manquez de place vous pouvez demander une feuille supplémentaire.

Souvenir 1 : réussite gestion de ~~l'élève~~ double niveau : temps passé auprès de chaque demi-groupe

Souvenir 2 : échec à adapter les exercices aux élèves en difficulté notamment au niveau du français, lors de lecture collective, ...

Souvenir 3 : échec dans la construction d'une séquence de géographie, trop de transmission pas assez de recherche et de dialogue de la part des élèves

Souvenir 4 : échec de la séance de sciences où le travail de groupe a pris tout le temps de séance n'en laissant plus pour la phase d'institutionnalisation. Temps de séances prévu qui pourrait largement être divisé en 2

Souvenir 5 : réussite séance art plastique élèves investis dans la tâche "prototypage vitrail" avec utilisation des entres. Mauvais choix de support qui fut réadapté pour le 2ème groupe

Ratez aussi précisément que possible chacun de vos souvenirs, évaluez la durée de l'expérience relatée puis estimez sur l'échelle proposée à quel point vous étiez satisfait ou insatisfait de vous-même à l'issue de cette expérience (Plus vous cochez un chiffre élevé plus votre niveau de satisfaction était élevé).

Souvenir 1 : date: S2..... durée: 2 semaines

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 2 : date: S2..... durée: 9 semaines

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 3 : date: S2..... durée: ~~2 semaines et les m... 2 séances~~

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 4 : date: S2..... durée: 15 min

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 5 : date: S2..... durée: 15 min

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 6 : date: durée:.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 7 : date: durée:.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 8 : date: durée:.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 9 : date: durée:.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

ANNEXE 14. Exemples recueil de souvenirs (étude 5)

Durant vos différentes mises en situation professionnelles, vous avez pu vous initier à la pratique du métier d'enseignant. Vous avez pris en charge des séquences d'enseignement, interagi avec le groupe-classe, échangé individuellement avec les élèves, géré des problèmes en lien avec la vie de la classe... Au cours de cet apprentissage du métier d'enseignant, votre confrontation à la pratique s'est sans doute soldée tantôt par des "réussites" (vous étiez satisfait(e) de votre pratique), tantôt par des "échecs" (vous étiez insatisfait(e) de votre pratique). Ces "réussites" et ces "échecs" peuvent aussi bien renvoyer à des séquences d'enseignement qui ont bien ou mal fonctionné, qu'à de simples moments d'échange avec un ou plusieurs élève(s) que vous considérez avoir bien ou mal gérés. Essayez de vous souvenir de ces différentes expériences d'"échec" et de "réussite" et **racontez-les dans l'ordre où elles vous viennent à l'esprit.**

Vous avez 15 minutes pour vous souvenir du plus grand nombre possible d'expériences de ce type. Si vous manquez de place vous pouvez demander une feuille supplémentaire.

Souvenir 1 : En remplacement en classe de CE₁ : les cours de musique que j'ai dispensés se sont bien passés. Les élèves étaient motivés et l'apprentissage de la chanson française a été une réussite. J'ai entendu la chanter dans la cour de récré et c'était une réelle satisfaction.

Souvenir 2 : Lors d'un conflit entre les élèves, j'ai pris le temps d'en parler avec eux, de les écouter afin de régler les choses. Ces temps de pause ont permis de maintenir un bon climat.

Souvenir 3 : Dans l'apprentissage de la multiplication en CE₁ : je trouve que les élèves étaient en difficulté et que je n'ai pas su proposer de remédiation dans la foulée. Les très bons élèves étaient en réussite mais beaucoup ne savaient pas où en allait "j'étais" déçu de voir que ils ne comprennent pas, que j'aurais pas à les aider (de moi).

Souvenir 4 : Difficulté à gérer le comportement de 2-3 élèves perturbateurs. Le fait d'exclure l'élève du groupe, de le punir ne résout rien. Je ne sais pas toujours comment réagir et j'aimerais avoir des réponses plus adaptées pour ces élèves difficile à gérer.

Souvenir 5 :

afez aussi précisément que possible chacun de vos souvenirs, évaluez la durée de l'expérience relatée puis estimez sur l'échelle proposée à quel point vous étiez satisfait ou insatisfait de vous-même à l'issue de cette expérience (Plus vous cochez un chiffre élevé plus votre niveau de satisfaction était élevé).

- Souvenir 1 :** date: *mars 2016* durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 2 :** date: *mars 2016* durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 3 :** date: *mars 2016* durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 4 :** date: *2016* durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 5 :** date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 6 :** date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 7 :** date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 8 :** date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 9 :** date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait
- Souvenir 10 :** date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Durant vos différentes mises en situation professionnelles, vous avez pu vous initier à la pratique du métier d'enseignant. Vous avez pris en charge des séquences d'enseignement, interagi avec le groupe-classe, échangé individuellement avec les élèves, géré des problèmes en lien avec la vie de la classe... Au cours de cet apprentissage du métier d'enseignant, votre confrontation à la pratique s'est sans doute soldée tantôt par des "réussites" (vous étiez satisfait(e) de votre pratique), tantôt par des "échecs" (vous étiez insatisfait(e) de votre pratique). Ces "réussites" et ces "échecs" peuvent aussi bien renvoyer à des séquences d'enseignement qui ont bien ou mal fonctionné, qu'à de simples moments d'échange avec un ou plusieurs élève(s) que vous considérez avoir bien ou mal gérés. Essayez de vous souvenir de ces différentes expériences d'"échec" et de "réussite" et racontez-les dans l'ordre où elles vous viennent à l'esprit.

Vous avez 15 minutes pour vous souvenir du plus grand nombre possible d'expériences de ce type. Si vous manquez de place vous pouvez demander une feuille supplémentaire.

12/15
Souvenir 1: Un conflit entre 2 élèves lors de la récréation. J'ai demandé à chacun de s'exprimer. Puis leur ai demandé s'ils avaient une idée de solution. C'est un 3^{em} élève qui était à côté qui a proposé une solution. J'ai demandé s'ils étaient d'accord: oui. Le conflit a été réglé très vite et simplement. réussite

03/16
Souvenir 2: Lors de regroupements peu d'attention. Les élèves ne s'assoient pas, parlent, se voient parler, n'écoutent pas et m'adressent pas à mes injonctions "essied-toi, Jeanne, tais-toi..." Je fonds fatigue et impatience certains pour les faire assis, menace "tu te tais ou tu vas au fond de la classe", et parle un peu aggrément. Échec

21/16
Souvenir 3: Xance arts visuels = reproduire un oiseau sur quadrillage (projet oiseaux sur l'année). Chacun est à sa tâche, il n'y a jamais de bavardage pendant le silence! réussite

08/16
Souvenir 4: Xance arts visuels. Je fais la consigne au tableau en regroupement en leur montrant leur tâche avec une vraie (alors que le travail demandé est à la peinture) sans bien expliquer le geste, le résultat attendu. Les enfants font leur travail mais le résultat n'est pas du tout satisfaisant. Tenté de réexpliquer en cours mais c'est trop tard. Échec

Souvenir 5:

notez aussi précisément que possible chacun de vos souvenirs, évaluez la durée de l'expérience relatée puis estimez sur l'échelle proposée à quel point vous étiez satisfait ou insatisfait de vous-même à l'issue de cette expérience (Plus vous cochez un chiffre élevé plus votre niveau de satisfaction était élevé).

Souvenir 1 : date: 12/15..... durée..... 5 min.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 2 : date: 03/16..... durée..... 10 min.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 3 : date: 02/16..... durée..... 20 min.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 4 : date: 02/16..... durée..... 20 min.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 5 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 6 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 7 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 8 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 9 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

Souvenir 10 : date: durée.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Très insatisfait Très satisfait

ANNEXE 15. Exemples des différentes catégories de souvenirs

<p>Souvenir spécifique de réussite associée à « préparer »</p> <p>« Toute une soirée pour la préparation de ma séance de langage autour d'un album avec mes PS: J'ai pensé à bien anticiper les difficultés que les élèves pourraient rencontrer et j'ai prévu les réponses à apporter. Le matériel était noté. La séance s'est bien passée en partie grâce à mon anticipation. »</p>	<p>Souvenir spécifique de réussite associée à « gérer les relations »</p> <p>« Une élève a pleuré parce qu'elle ne se fait jamais punir d'habitude mais à un moment donné elle n'avait pas respecté une règle donc elle a pleuré. J'ai dû lui faire comprendre que ce serait injuste pour les autres si je lui retirais la punition juste parce qu'elle n'est pas habituée.»</p>	<p>Souvenir générique de réussite associée à « faire la classe »</p> <p>« Voyage scolaire sur le thème du cinéma à Tence. Les élèves élaboraient, construisaient réalisaient leur propre court-métrage. J'ai appris à connaître mes élèves autrement. »</p>
<p>Souvenir spécifique de réussite associée à « faire la classe »</p> <p>« La première fois où on a fait de la peinture. Nous avons fait cela en petits groupes. Certains étaient aux chevalets d'autres autour d'une table. Tout s'est bien passé. Tout le monde était heureux, même la maîtresse. »</p>	<p>Souvenir spécifique d'échec associé à « faire la classe »</p> <p>« Lors d'une séance où je devais réaliser une présentation générale de l'euro à une classe de CP, j'ai voulu aller trop vite dans les apprentissages et je n'ai pas réussi à valider l'objectif de ma séance. »</p>	<p>Souvenir générique de réussite associée à « gérer les relations »</p> <p>« Gestion des comportements perturbateurs => répondre aux comportements par de la douceur et du calme => les choses, le climat s'améliorent. Bons souvenirs. »</p>
<p>Souvenir spécifique de réussite associée à « évaluer »</p> <p>« Remise des bulletins scolaires à la fin du premier trimestre. Pouvoir féliciter les bons élèves et voir leur satisfaction. »</p>	<p>Souvenir spécifique d'échec associé à « évaluer »</p> <p>« Correction des cahiers sur une séance en vocabulaire qui nous semblait pourtant plutôt simple. Beaucoup d'erreurs, difficulté à annoter les exercices. Constat de la mauvaise compréhension des consignes que nous avons pourtant réexpliquées plusieurs fois.»</p>	<p>Souvenir générique d'échec associé à « faire la classe »</p> <p>« De manière générale, difficulté à gérer le double-niveau Succession de phases d'enseignement frontal et peu de temps passé en individuel. Difficulté à enrôler les élèves dans les tâches. »</p>
<p>Souvenir spécifique de réussite associée à « différencier »</p> <p>« Étayage en maths avec une élève de GS en difficulté dont le coloriage trop imprécis faussait ses réponses. Je lui ai donné l'astuce de d'abord faire le contour de ce qu'elle voulait colorier avant de colorier le centre. Elle a réussi et était très fière d'elle.»</p>	<p>Souvenir spécifique d'échec associé à « différencier »</p> <p>« Lors d'une séance sur les lettres muettes que j'ai menée en stage, je ne suis pas assez revenue sur un point qu'une élève n'avait pas compris et qui est restée sur sa représentation initiale. Je n'ai pas saisi vraiment sa difficulté. J'ai pu le constater en regardant son cahier. »</p>	<p>Souvenir générique d'échec associé à « gérer les relations »</p> <p>« Stage de 2 semaines en cycle 1 Confronté pour la 1ère fois à des problèmes d'autorité. Dans l'incapacité totale de gérer les élèves perturbateurs, et donc à terme l'ambiance générale de la classe; Remarque : classe de MS/GS, 26 élèves, en REP+ »</p>