



HAL
open science

Dispositif d'accompagnement des contractuels du second degré

Catherine Lebleu

► **To cite this version:**

Catherine Lebleu. Dispositif d'accompagnement des contractuels du second degré. Education. 2018. dumas-03095443

HAL Id: dumas-03095443

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03095443>

Submitted on 4 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention

Pratiques et Ingénierie de la Formation

Parcours Expertise De La Formation

Année universitaire 2017-2018

UE1-2 ; UE 3-4-5

**DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT
DES CONTRACTUELS DU SECOND DEGRE**

SEMESTRE 4

SESSION 1

Prénom et Nom de l'étudiant : Catherine LEBLEU

Prénom et Nom du directeur de mémoire : Albine COURDENT

Remerciements

Je remercie ma directrice de recherche, Madame Albine COURDENT, pour sa disponibilité, son soutien, sa bienveillance. Ses conseils ont été déterminants dans l'accomplissement de ce travail.

Je tiens à remercier mes collègues MAF pour les échanges constructifs que l'on a pu avoir sur ce sujet et particulièrement ma collègue du second degré, Marie-Laure ROBIN.

Je remercie Christine VERRIER, chargée de mission du Service Pédagogie Second degré de la DDEC de Lille, pour son soutien et la confiance qu'elle m'accorde depuis désormais 5 ans.

Je remercie tous les enseignants accompagnés depuis mes débuts, et, plus particulièrement, les trois enseignants qui ont accepté ce suivi longitudinal.

Je remercie tous les enseignants contractuels qui ont accepté de participer au questionnaire, dans le cadre des animations.

Je remercie les chefs d'établissement pour le travail de coopération, mené conjointement, de plus en plus souvent ; mais aussi, pour la confiance qu'ils nous témoignent.

Je remercie mon conjoint, Arnaud ainsi que mes enfants, Célestine et Anatole, pour leur soutien, leur patience et leur compréhension.

Sommaire

1. QUESTIONNEMENT INITIAL :

1.1 Des constats :

p 4

- 1.1.1 Un recrutement difficile.
- 1.1.2 Quid du recrutement et de la formation des contractuels ?
- 1.1.3 Des élèves, des familles, une hiérarchie plus exigeantes ?
- 1.1.4 Un métier qui a changé
- 1.1.5 Un métier de plus en plus complexe

1.2 Quelles conséquences ces évolutions et ces constats entraînent-ils dans mon métier d'accompagnateur ?

p 7

- 1.2.1 L'accompagnement doit-il tenir compte des profils ?
- 1.2.2 Le dispositif ? La professionnalisation ?

2. QUID DES CONCEPTS

2.1 Dispositif de formation ou d'accompagnement

p 10

- 2.1.1 Définition et objectifs
- 2.1.2 Professionnalisation
- 2.1.3 Quelles compétences ?
- 2.1.4 Comment les acquérir ?
- 2.1.5 Quel dispositif privilégié ?

2.2 A propos d'accompagnement

p 16

- 2.2.1. Emergence de l'accompagnement
- 2.2.2. Les différentes formes d'accompagnement
- 2.2.3. Quelles sont les conditions de mises en œuvre de cette relation « exigeante » ?
- 2.2.4 Pourquoi peut-on parler de relation « exigeante » ?
- 2.2.5 Quels gestes spécifiques ?
- 2.2.6. Quel cadre ?
- 2.2.7. Comment justement mesurer le cheminement ?
- 2.2.8. Pour quoi accompagner ?

En quoi un dispositif d'accompagnement permet-il de répondre aux besoins des contractuels et les inscrit dans un processus de professionnalisation ?

3. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

- 3.1 Hypothèse n°1 : protocole de recherche p 31
- 3.2 Hypothèse n°2 : protocole de recherche p 34
- 3.3 Prise de recul sur la problématique générale p 38

4. RESULTATS ET ANALYSES DES DONNEES

4.1. Hypothèse 1 : Outil de suivi personnalisé

- 4.1.1. Analyse des données de chacun des cas p 39
- 4.1.2. Analyse de l'usage de l'outil de suivi (volet 2 axe diagnostic) p 50
du point de vue de l'accompagné.
- 4.1.3. Analyse transversale concernant la professionnalité du formateur p 52
notamment relative aux questions d'accompagnement.

4.2. Hypothèse 2 : Spécificité du MAF

- 4.2.1 Résultats et analyses: question par question p 65
- 4.2.2 Appuis et limites de cette spécificité p 73

4.3. Prise de recul sur la problématique générale p 77

5. DISCUSSION

- 5.1. Limites de l'étude p 84
- 5.2 Mise en évidence des apports de la recherche et perspectives p 85

Bibliographie et sitographie p 91

Annexes p 94

1. Questionnement initial :

1.1 Des constats :

1.1.1 Un recrutement difficile.

Dans un contexte de société en pleine mutation, nous peinons ces dernières années à recruter des enseignants que cela soit dans le premier ou le second degré. Nous nous concentrerons sur les constats observés en second degré mais de nombreux parallèles peuvent néanmoins être faits avec le premier degré. Certaines disciplines et non des moindres dans la scolarité des élèves, comme les mathématiques, les lettres modernes ou l'anglais, voient un certain nombre de postes proposés au concours non pourvus. C'est dans ce contexte que le métier d'enseignant semble attirer de plus en plus de nouveaux profils. « En effet, en 2015, 25 % des admis au concours de professeur des écoles étaient salariés du public et du privé ou demandeurs d'emploi. Ils étaient 16 % dans le secondaire. Cette proportion est en nette hausse ces dernières années. »¹

Ces professionnels en recherche de reconversion constituent une aubaine. Plusieurs possibilités s'ouvrent à eux :

- Se consacrer pleinement aux concours.
- Débuter dans l'enseignement en tant que contractuels, en occupant de façon précaire, les postes non pourvus. Cela se révèle être un bon moyen de se ménager ou non **une « période d'essai »** avant d'envisager se présenter aux concours.

Le site vocation enseignant précise que « ces emplois présentent l'avantage d'être relativement faciles d'accès, et n'exigent aucune expérience pédagogique. »²

1.1.2 Quid du recrutement et de la formation des contractuels ?

Mon IPR me disait l'an dernier, que les problèmes qu'il avait à résoudre avec les contractuels venaient du recrutement. Sur quels critères justement ces futurs enseignants sont-ils recrutés ? Ce recrutement difficile amène à recruter des enseignants de niveau hétérogène ; de plus en plus de niveau bac +3.

¹ Source CNESCO Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, dossier de synthèse : « Le métier d'enseignant attire-t-il toujours ? »
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107-Dossier_synthese_Attractivite_Enseignant.pdf p 16

² <http://vocationenseignant.fr/devenir-enseignant-contractuel-ou-vacataire-mode-d-emploi>

Comment sont-ils formés ? sur le tas ? Les met-on en danger ? Et met-on par la même nos enfants en danger ?

Que propose-t-on à ces primo-arrivants, en matière de dispositif de formation et / ou d'accompagnement?

Les recherches montrent que « **la qualité de l'enseignement et donc des enseignants est le premier facteur scolaire associé à une amélioration des apprentissages des élèves.** »³

Le recrutement, la formation et la fidélisation des enseignants représentent « un des défis majeurs d'un système scolaire », comme le souligne le rapport du CNESECO, de Novembre 2016.

Face à cette urgence, un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier des contractuels a été créé par la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique de Lille, en Septembre 2013. Le recrutement, lui, se fait en amont par le SAAREC⁴

Les objectifs sont à la fois d'aider les enseignants sur leur poste, d'un point de vue pédagogique et organisationnel et par la même d'aider à la lutte contre le décrochage scolaire. Ce dispositif, désormais connu des chefs d'établissement est proposé systématiquement ou non aux enseignants entrants dans le métier.

Deux Maîtres Accompagnateurs Formateurs (MAF) ont été recrutées à mi-temps au sein de ce dispositif. Ma collègue accompagne les enseignants de disciplines plutôt littéraires et les langues. J'accompagne, pour ma part, les enseignants contractuels de disciplines scientifiques.

Ces enseignants, je les connais donc bien ou du moins j'en accompagne un échantillon que j'estime représentatif ; il s'agit de personnes issues majoritairement du secteur privé et qui, par choix ou parfois par défaut, se reconvertissent dans l'enseignement vers 30-40 ans.

Leurs points communs : ils **n'ont jamais enseigné** et bien souvent **n'ont aucune formation initiale**. Ils arrivent avec **une certaine représentation du métier**.

Leurs forces : **une maturité, une expérience professionnelle** souvent riche à partager à nos jeunes et qui va dans le sens de la réforme, **des convictions très fortes**.

Très vite, ils se **retrouvent face à une injonction contradictoire** : ils n'ont bénéficié

³ CNESECO p 38

⁴ SAAREC Service d'accueil et d'aide au recrutement de l'enseignement catholique

d'aucune formation mais en tant qu'enseignant, **de par leur statut**, ont un **devoir de compétence immédiat**.

1.1.3 Des élèves, des familles, une hiérarchie plus exigeantes ?

Cela m'amène à un deuxième constat : les élèves et les familles ne laisseront rien passer, qu'ils soient débutants ou non, **ils deviennent pour les parents et pour l'Institution : enseignants à part entière, du jour au lendemain**. Ils doivent tenir les « rennes » d'une classe sans être « armé ».

Laisse-t-on à ces jeunes enseignants le temps de prendre leurs repères ? leur fournit-on un vademécum des bonnes conduites à tenir pour la première heure ? **leur donne-t-on toutes les chances de réussir leur reconversion, leur entrée dans le métier ?**

Les disparités sont grandes d'un établissement à un autre.

1.1.4. Un métier qui a changé.

Comme le dit Roland GOIGOUX (2016), « **les enseignants sont passés d'une obligation de moyens à une obligation de résultats** ». Avant, le bon enseignant finissait son programme ; désormais, il s'assure que chaque élève a acquis chaque compétence. **L'enseignant se doit de tout mettre en œuvre pour faire réussir chaque élève**, l'aider à se constituer son SCCC⁵.

Ce n'est pas tout à fait ce qu'ils imaginaient. En fait, ils ont bien souvent une représentation du métier ancrées lors d'une période de socialisation primaire (famille) et secondaire (école) Cette vision du métier est axée sur la transmission. Par ailleurs, **une certaine croyance de la société perdure : celle que « tout le monde sait comment enseigner aux enfants »**. (PAQUAY, [et al.] -2012).

C'est ainsi que lorsqu'il manque un enseignant, de plus en plus de parents proposent leurs services.

Ce phénomène nouveau ne serait-il pas basé sur cette croyance et une certaine représentation du métier ? Pourquoi n'existerait-il pas, dans l'enseignement, un **knowledge base comme dans toute profession ?** (PAQUAY, [et al.] -2012).

⁵ SCCC : socle commun de connaissances de compétences et de culture (SCCCC) B.O. n°17 du 23 avril 2015

1.1.5. Un métier de plus en plus complexe

Il est d'autant plus important d'accompagner ces enseignants que le métier a énormément évolué ces 10-12 dernières années, avec la loi de l'inclusion de 2005, la loi de refondation de l'école, le nouveau SCCC⁶ et ses nouveaux cycles centrés sur l'évaluation par compétences. Les enseignants doivent également faire face à une hétérogénéité accrue, bien souvent dans des classes surchargées, utiliser le numérique et ce, qu'ils soient contractuels sans formation ou titulaires.

Nombreux sont donc les défis éducatifs à relever. Il est donc « plus que jamais nécessaire de préparer les enseignants à affronter cette complexité que cela soit en formation continue ou initiale ». (PERRENOUD, 2009)

Lors d'une rencontre interservices, nous étions plusieurs à pointer **la technicité accrue dans le métier d'enseignant.** Certains MAF accompagnent depuis 10 ans en ASH (accompagnement service handicap) et d'autres depuis 7 ans, en premier degré.

Comme le souligne Anne BARRERE (2014), enseigner est un métier qui exige un haut niveau d'expertise, des capacités d'improvisations, de bricolages, de routines incertaines.

Face à cette complexité du métier, il y a donc nécessité de mener un accompagnement singulier.

1.2 Quelles conséquences ces évolutions et ces constats entraînent-ils dans mon métier d'accompagnateur ?

Et pour nous, en second degré ? Quelle est notre réalité ? Cette pénurie d'enseignants entraînant davantage de contractuels en poste, nous la ressentons. Les inscriptions au cycle d'animation ont quasiment doublé par rapport à 2015. Le nombre d'accompagnements ne cesse d'augmenter.

Nous observons une grande hétérogénéité des profils confirmée lors de la première visite en classe ou encore lors des animations pédagogiques.

Il y a nécessité selon moi d'interroger notre dispositif, au regard de ces constats.

1.2.1 L'accompagnement doit-il tenir compte des profils ? Quelles sont nos limites ?

Autre conséquence : sous la pression des parents, des élèves, de l'institution, davantage de

⁶ SCCC : Socle Commun de Connaissances, e Compétences et de Culture

chefs d'établissement nous sollicitent pour accompagner des enseignants, en service depuis quelques mois, et qui ont des difficultés. Ils nous demandent un retour quasi systématiquement. Quid de notre charte de confidentialité accompagnée-accompagnateur, bâtie en 2013 ? Quelle utilisation aujourd'hui ?

Quid de nos postures éducatives dans des cas de danger pour les élèves ou pour l'enseignant ? Peut-on encore parler d'accompagnement ?

En Juillet 2017, lors de notre bilan d'année du service pédagogie second degré, nous avons fait remonter une difficulté majeure, liée à la demande de chefs d'établissement d'accompagner des contractuels, **enseignant depuis plusieurs années, aux connaissances didactiques et pédagogiques très lacunaires, à la conduite de classe catastrophique.**

Dans ce cas, et ils sont de plus en plus nombreux. Que mettre en place ? **Un suivi tripartite (voire quadripartite) avec le CE (et IPR.) ? avec retour systématique au CE ?**

Les modalités de suivi peuvent-elles être les mêmes pour tous ? le cadre également ?

Il y a selon moi, **nécessité de détecter au plus vite le type de profil** (en utilisant l'outil de catégorisation de l'annexe 2) afin de mettre en place des modalités qui diffèrent dès le départ.

Concernant l'annexe 2, cette catégorisation a d'abord été réalisée séparément avec ma collègue du pôle littéraire second degré en septembre 2017, sur la base de nos 4 années d'expériences précédentes. Lors de la mise en commun, le même nombre de cas apparaissait pour les contractuels.

Nous avons eu l'occasion d'échanger en interservices, mi-décembre, avec les MAF premier degré et les MAF ASH des constats et des évolutions qui émergeaient. Le même type de profil apparaît également de manière plus prégnante dans le premier degré. Il nous est apparu à tous nécessaire de détecter au plus vite le type de profil afin de proposer à chacun un accompagnement singulier.

Nous sommes arrivés à la conclusion suivante : **on ne peut plus accompagner hors de son contexte sans doute car il y a une évolution certaine des accompagnements sur prescriptions** (car on veut aller plus vite, faire mieux) et ce, pour protéger les élèves, l'Institution, les enseignants.

Ces cas d'enseignants nous amènent à nous remettre en question, à réajuster nos pratiques après les avoir observées et analysées. Cela constitue d'ailleurs un des axes du référentiel de compétences du formateur.

Qu'en est-il du dispositif, de son évolution face à nos pratiques qui évoluent ? Il y a bien **nécessité de prendre en compte la diversité des besoins dans la construction de l'action de formation.**

Le dispositif est ainsi à réajuster en fonction du profil. Le diagnostic est à revoir. C'est la **réflexion que nous avons menée autour de l'importance de l'analyse de la demande et ce, afin de mieux définir le profil et donc de privilégier un type d'accompagnement.**

Le cadre est alors différent et il y a nécessité d'être transparent avec les accompagnés et avec le CE, lors du premier entretien individuel, sur les modalités qui diffèrent.

Cela m'amène alors à me questionner sur **le concept d'accompagnement.**

Quelles sont les différentes formes d'accompagnement ? Lesquelles privilégiées et quand ?

Quid des compétences de l'accompagnateur ?

Quelles conditions favorisent la réussite de l'accompagnement ?

Ce concept sera étudié dans la partie 2.

Ce mémoire sera pour moi l'occasion d'évaluer ce qui constitue notre cœur de métier,

l'accompagnement des enseignants sur le terrain, « en nous efforçant de mesurer le transfert « de nos animations pédagogiques et de l'accompagnement individuel » sur l'enseignement et l'action éducative en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises » (axe Observer-Analyser-Evaluer)

1.2.2 Le dispositif ? La professionnalisation ?

Revenons sur ce dispositif d'accompagnement que l'on pourrait appelé **dispositif d'« intégration à la profession »** pour reprendre l'expression d'Olivier MOLINI⁷. Il propose des temps de rencontres individuels (accompagnement) et des temps d'animations pédagogiques, concentrées sur le premier trimestre). Dans la pratique, les uns vivent uniquement l'accompagnement, d'autres uniquement les temps d'animations

⁷ Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. Olivier MAULINI

pédagogiques. La majorité articulent pratique et théorie, donc vivent les deux. Cette complémentarité des approches leur permet-elle de se construire au-delà des compétences, leur identité professionnelle ?

Comment aider ces enseignants à se professionnaliser au plus vite ? Le dispositif répond-il aux besoins des contractuels ? et j'irai jusqu'à dire des chefs d'établissement et de l'Institution ?

Que permet-il ? de lever leurs difficultés ? organisationnelles, liées aux conditions de travail ; pédagogiques, didactiques et donc de palier à une insuffisance de formation, de conduite de classe, d'identité, de gestion du stress face à la multiplicité des tâches, de lever les difficultés de gestion de classe peut être liées à leur statut de contractuel. (PEREZ-ROUX. T, 2015)

En quoi ce dispositif permet-il de développer des compétences professionnelles (celles du BO Juillet 2013) mais aussi toutes les autres que l'on nomme avec mes collègues les compétences « intuitives » comme la bienveillance, le charisme, la capacité d'écoute, l'empathie...et qui heureusement se construisent également (cela pourrait faire l'objet d'un autre mémoire). Leur permet-t-il de rentrer dans un processus de professionnalisation ?

Il me paraît important de définir le concept de professionnalisation, de réfléchir à la place du tutorat et de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation.

2. QUID DES CONCEPTS

J'évoque dans mon questionnaire mon rôle de MAF au sein d'un dispositif d'accompagnement de contractuels. Cela me paraît important de revenir sur le concept de dispositif de formation ou d'accompagnement et ce que cela induit.

2.1 Dispositif de formation ou d'accompagnement

2.1.1 Définition et objectifs :

Marcel Lebrun entend par dispositif « **un ensemble cohérent** constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose » » (LEBRUN, 2005).

Cet ensemble peut être plus ou moins complexe, plus ou moins objectivé et codifié⁸. Un dispositif de formation est, en soit, un processus qui comprend un cahier des charges. C'est donc une démarche mise en œuvre par les formateurs, l'organisme de formation, l'Institution.

Nous avons, en tant que Maître accompagnateur- formateur, à analyser la commande institutionnelle ainsi que les besoins et les attentes des apprenants mais aussi à prendre en compte la diversité des besoins dans la construction de nos actions de formation. Cette compétence du référentiel de formateur fait particulièrement écho à ce que je vis et qui m'anime dans ma pratique.

Ces dispositifs « d'intégration à la profession » permettent pour reprendre Thérèse PEREZ-ROUX (2012) « d'étayer la construction personnelle et collective des enseignants en formation »

Que cela soit en formation continue ou en formation initiale, l'objectif, selon Philippe PERRENOUD (1999) est de préparer les enseignants à affronter la complexité, la diversité et la mouvance des situations professionnelles.

Ces dispositifs sont généralement mis en œuvre pour aider à développer une professionnalité enseignante et contribuer à la construction de leur identité professionnelle. On parle alors de processus de professionnalisation des personnes, qui est donc, selon BOURDONCLE (2000) et comme nous venons de le voir : un processus d'acquisition double.

2.1.2 Professionnalisation

Il s'agit pour nous de former des enseignants- professionnels.

Qu'entend-on par « **professionnel** », **au niveau sociologique** ? Il s'agit pour LEMOSSE (1989) et BOURDONCLE(1993)⁹ d'un « **praticien qui a acquis, par de longues études, le statut et la capacité à réaliser, en autonomie et en responsabilité, des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe** ». Cette définition engendre des **incidences** sur les **compétences de bases nécessaires** pour exercer ce métier

⁸ D'après lexicque de sociologie 4^{ème} édition Dalloz, p101, dépôt légal Aout 2013

⁹ PAQUAY Léopold (dir), Altet Marguerite, Charlier Évelyne [et al.] (2012) *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

d'enseignant-professionnel.

A priori, nous sommes tous d'accord pour dire qu'apprendre un métier revient à acquérir une base de connaissances (ce que l'on appelle souvent la professionnalité) en organisme de formation et des gestes professionnels en entreprise (le professionnalisme), ainsi qu'une identité professionnelle (l'image de sa propre place). WITTORSKI, 2006.

« Quel que soit l'emploi du terme de professionnalisation, les acteurs individuels, qui construisent le sens de leur activité professionnelle, à travers leur collectif de travail, leur organisation professionnelle, sont « les pilotes » **de ces processus de professionnalisation** » (ROQUET, 2007).

Si comme l'écrit WITTORSKI, **la professionnalisation « vise à saisir la formation d'un professionnel, « la fabrication » d'un expert dans son domaine** ». Que doit alors pouvoir faire un enseignant-professionnel ?

2.1.3 Quelles compétences ?

Il faut d'abord se poser la question des **compétences professionnelles à maîtriser**. De nombreux auteurs comme Donnay et Charlier(1990), L Paquay et al.(2012) admettent qu'un professionnel doit être capable d'analyser des situations complexes, de faire le choix de stratégies adaptées aux objectifs, de puiser dans des ressources les moyens adéquats, d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience, d'analyser de façon critique ses actions et résultats et enfin , de part cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière »¹⁰

Cela nécessite d'analyser les besoins de formation (tenant compte de la demande institutionnelle) tout en prenant en compte des besoins des accompagnés spécifiés, directement liés aux difficultés spécifiques observées sur le terrain.

Cela nécessite également de s'appuyer sur les travaux récents que je citais auparavant. Je pense à ceux de R. GOIGOUX (2016) -D. BUCHETON (2009) -D. BOURBAO (2009) - RICHOSZ (2015)

2.1.4 Comment les acquérir ?

Il est nécessaire de se demander **comment les acquérir ? quels sont les mécanismes**

cognitifs mis en jeu ? Cela permettra, en les connaissant, de privilégier un dispositif plutôt qu'un autre ou d'en combiner plusieurs.

Léopold PAQUAY met en lien l'impact de la représentation du métier que se font les enseignants sur le fonctionnement cognitif. Ce dernier n'est pas le même pour le débutant et l'enseignant expert. En tant que formateur, il est important d'en avoir conscience et de le garder à l'esprit car nous avons souvent tendance à l'oublier.

Quels savoirs d'expérience aident au contrôle de situations concrètes ? Une réponse globale est apportée par SCHON (1983) avec le paradigme de l'enseignant réflexif. **Selon lui, le savoir est construit en prenant appui sur l'expérience.**

Quels sont alors les leviers sachant que comme le souligne plusieurs auteurs, J. DONNAY et E CHARLIER, L PAQUAY, la **professionnalisation de l'enseignant est liée à son développement personnel ?**

Il est donc important de créer des conditions favorables, d'éviter la pression sociale pour favoriser la construction de compétences.

Il sera également important de se demander qui est le plus à même d'accompagner et comment. Ce concept d'accompagnement sera développé par la suite.

2.1.5 Quels dispositifs privilégier ?

Comment former à la fois des praticiens usant de routines, d'automatismes et de schèmes d'action et des professionnels réfléchis capable d'analyser leurs pratiques ?

Quels dispositifs d'accompagnement met-on en place ? Quels modes de formation sont à privilégier ? en tenant compte du contexte.

Cela va dépendre également du public ; dans notre cas : des contractuels qui enseignent déjà. PEERENOUD reste persuadé qu'on ne peut construire des compétences professionnelles, sans combiner les savoirs savants et les « savoirs d'expérience » qui « se construisent au gré de l'expérience ». Il insiste sur la nécessité d'articuler théorie et pratique.

Selon Nelly LACHISE (2004), « **PERRENOUD prône le partage d'expérience**, qui permet d'améliorer nos capacités de réactions aux différentes situations. » Cela permet également de développer un langage commun, qui manque dans le second degré et qui peut représenter un obstacle pour les élèves.

M.LEBOUVIER¹¹ de l'ESPE Aquitaine **prône l'alternance car le métier se construit dans l'activité professionnelle, entre pairs.** L'alternance permet de créer des ponts, d'instaurer une dialectique entre les savoirs et les valeurs portées par les deux mondes que sont la formation et le terrain. **Pour travailler les compétences, il faut les vivre car « le savoir – être des professionnels en situation réelle »¹² ne peut s'apprendre qu'en classe.**

BOURDONCLE (2000) considère les dispositifs d'accompagnement de l'entrée dans le métier comme des dispositifs qui confortent la professionnalisation.

L'entrée dans le métier était considérée comme une « phase déterminante de la réussite dans la carrière » par le ministre de l'Éducation nationale, Karl LANG, en 2001. Il lui avait consacré toute une partie dans la présentation de son plan de rénovation de la formation des maîtres. Quelques dispositifs ont été esquissés : désignation d'un « enseignant accompagnateur ou référent susceptible de venir en aide au jeune enseignant » ; offre de trois semaines de formation la première année, deux la seconde afin que l'enseignant débutant puisse « prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, l'analyser, la confronter à d'autres, disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à trouver des solutions ». Ces dispositifs rejoignent largement ceux qui ont été élaborés dans les pays anglo-saxons (BOLAM, 1987) : « **Learning Through Teaching** » (LTT)

.

Tous ces dispositifs ont des points communs. Le fait de se faire accompagner par un pair permet d'apprendre à observer et à analyser, d'apprendre à expliciter un vécu, à faire en situation complexe, à réfléchir sur son action mais aussi permet d'interagir pour travailler ses représentations.

WITTORSKI(2005)¹³ distingue 6 voies de professionnalisation que vous retrouverez ci-dessous :

La logique de l'action, la logique de la réflexion et de l'action, la logique de la réflexion sur l'action et pour l'action, la logique de traduction culturelle par rapport à l'action et en la logique de l'intégration-assimilation

¹¹ <http://blog.espe-aquitaine.fr/index.php/lalternance-integrative-en-formation-initiale-des-enseignants-analyse-des-conditions-et-des-effets-sur-le-developpement-professionnel/>

Les caractéristiques des compétences, connaissances et savoirs produits ne sont pas les mêmes suivant les voies privilégiées.

Il a ensuite fait le lien entre les différents types de formation et les voies de professionnalisation.

Vous trouvez ci-dessous, un extrait du colloque tutorat et accompagnement¹⁴

La lecture de cette grille montre que les formations par alternance mais aussi le tutorat et l'accompagnement ont des places particulières dans les voies de la professionnalisation.

Cultures de travail et de formation et professionnalisation

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| CULTURES DOMINANTES DE FORMATION ET FIGURES SOCIALES D'ACTEURS | Formation sur le tas Figure du collègue | Formation initiale ou continue non alternée Figure de l'enseignant | Formation alternée Figure du formateur | Tutorat/ accompagnement Figure du tuteur | Analyse de pratiques Figure de l'animateur |
| VOIES DE LA PROFESSIONNALISATION | LOGIQUE DE L'ACTION | LOGIQUE DE L'INTEGRATION/ ASSIMILATION | LOGIQUE DE LA REFLEXION ET DE L'ACTION | LOGIQUE DE LA TRADUCTION CULTURELLE PAR RAPPORT A L'ACTION | LOGIQUE DE LA REFLEXION SUR ET POUR L'ACTION |
| CULTURES DOMINANTES DE TRAVAIL | Exemple de typicalité : artisanat, organisation taylorienne Organisation du travail « à effet formateur » | | Exemples de typicalité : travail collectif, organisations par projet Organisation du travail qualifiante | Exemples de typicalité : travail participatif (salariés et tiers consultant) organisation du travail qualifiante | Exemples de typicalité : groupes participatifs (cercles de qualité ...) organisation du travail qualifiante, apprenante |

(Le mot « figure sociale » d'acteur signifie le rôle ou la fonction dominante représentée par le tiers présent dans le dispositif proposé)

Les formations par alternance privilégient une logique de la réflexion-action, propice au développement de « compétences mentalisées », les secondes (accompagnement-tutorat) relèvent en dominante d'une logique de traduction culturelle par rapport à l'action, permettant la construction identitaire et l'acquisition, par partage, de savoirs et de connaissances venant d'un tiers. »

Elle peut aussi nous aider, en tant que formateur, à faire des choix d'ingénierie opportuns en fonction des résultats et des effets visés.

J'aimerais, comme le dit WITTORSKI qu'elle conduise davantage « **les milieux de la formation à ne plus opposer travail et formation, savoir et action, théorie et pratique,**

¹⁴ www.aifriiss.com/upload/3-colloque-tutorat-et-accompagnement.pdf

mais plutôt à penser en termes de voies variées de développement professionnel concevant des continuums entre savoir-action, théorie-pratique. »

Une expérience va d'ailleurs dans ce sens à l'ESPE d'un dispositif pilote qui tente de faire vivre l'alternance intégrative. Il a été mis en place la possibilité d'aide à la prise de fonction sous forme d'atelier, à la demande, permettant de faire le lien entre la théorie et la pratique. (ESPE les matinales Octobre 2017)

2.2 A propos d'accompagnement

Comme on l'a vu auparavant, **l'accompagnement permet de faciliter l'articulation travail-formation.** Il me paraît donc essentiel de s'attarder sur le concept d'accompagnement qui constitue par ailleurs le cœur de notre métier

2.2.1. Emergence de l'accompagnement :

En 30 ans, l'accompagnement a gagné tous les secteurs ou presque. La formation, le travail social, le milieu médical, l'insertion et l'orientation mais aussi les ressources humaines.

Mais qu'entend-on par accompagnement ? Quel sens lui donne-t-on ?

L'accompagnement a émergé, comme le rappelle Yves BAREL, dans un contexte de crise des institutions : celles de la famille, de l'école, de la religion, du travail et de l'Etat. Ces dernières assuraient auparavant l'intégration des personnes et des individus. Dans cette société en perte de repères, M. PAUL (2010) précise qu'il incombe alors à l'individu de « se repérer, choisir, se construire, voire se reconstruire, mais aussi agir sur le contexte lui-même ». Il lui est en fait demandé de se prendre en main tout seul. L'accompagnement devient alors, dans ce contexte, une nécessité et se développe. « La formation professionnelle ne peut plus être pensée comme simple transmission de savoirs professionnels » pour reprendre les propos de M. PAUL.

L'accompagnement, dans cette société d'individus, correspond à des pratiques de soutien de développement personnel et professionnel des personnes, des équipes.

Auparavant, on accompagnait les personnes en difficultés ; désormais, il est parfois proposé à tous. Ce qui a évolué c'est la façon de voir la personne comme un sujet actif, qui a des ressources. Dorénavant, on ne comble plus les manques mais on reconnaît ses compétences et son autonomie. La démarche d'accompagnement **consiste à aider l'Autre à trouver ses ressources, à les développer.**

Autre évolution évoquée dans le dernier livre de M. PAUL (2016) : **l'autonomisation de l'individu comme nouvelle norme d'intégration**. Tous doivent y accéder mais les inégalités de conditions d'accès à cette autonomie sont grandes. Il s'agit d'une nouvelle norme d'intégration.

2.2.2 Les différentes formes d'accompagnement

Toutes sortent de pratiques aux effets formatifs mais très variées « fleurissent » ou revoient le jour. Tutorat, parrainage, compagnonnage, côtoient coaching, counseling, mentoring.

M. PAUL parle de « nébuleuse de pratiques ».

Toutes ces formes d'accompagnement sont fondées sur **une dimension relationnelle forte** et l'idée d'un cheminement. Nous reviendrons sur cette relation qualifiée d'« exigeante »
Chaque forme s'inscrit dans un contexte professionnel spécifique, s'adresse à un public différent et en réponse à des objectifs différents.

Cette démarche implique une posture professionnelle spécifique pour reprendre le titre du livre M. Paul. Cette posture minimale, on la trouve dans l'étymologie du mot ;« ac » et « accompagner » signifient « être avec » et « aller vers » celui qui deviendra le compagnon, l'accompagné. Pour reprendre l'expression d'HONORE (2000), la tâche d'accompagner est « la mise en relation (Avec), condition à la mise en chemin. » (Vers)

« Accompagner, c'est passer d'un travail pour autrui et du travail sur autrui à un travail avec autrui. » (PAUL M, 2016)

Le suivi est-il une forme d'accompagnement ?

Lors d'un suivi, nous maintenons un lien de subordination avec une notion de contrôle. L'« autre » est toujours l'objet du contrôle. C'est la raison pour laquelle, dans notre dispositif, lorsque la posture d'autorité est jugée nécessaire, comme dans les cas pointés précédemment, nous parlons de mise en place de suivi pédagogique.

Le suivi n'est donc pas une forme d'accompagnement en tant que telle.

C'est la raison pour laquelle, le choix a été fait d'utiliser une grille d'évaluation diagnostique qui servira de grille d'évaluation formative puis sommative avec ce type d'accompagnés.

Pour eux, l'objectif est attendu, programmé.

L'accompagnement prend acte dès le départ de la différence entre objectifs et buts. Le but, la visée et le trajet l'emportent sur l'objectif et la trajectoire » (VIART-CAPARROS,2007)

Le but est « poursuivi » et peut être atteint ou non. L'objectif est toujours programmé.

Ils parlent de dispositif d'accompagnement comme d'une « Production organisée, un programme plus ou moins prévu, plus ou moins anticipé et qui débouche sur un produit VALORISE » Ce produit n'est pas forcément programmé ; il est visé, attendu, possible.

Quid du mentoring, coaching, counseling et du tutorat ?

Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez pour chacun des cas l'intention ou visée et les besoins auxquelles ces formes d'accompagnement répondent ou tentent de répondre.

Nous nous concentrerons sur ces quatre formes que nous privilégions lors de nos accompagnements.

| Forme d'accompagnement | Visées/ Intentions | Besoins | Modalités |
|-------------------------------|---|--|--------------------|
| Counseling | Donner des conseils et avis d'expert sur un sujet précis / tenir conseils | Répondre à un besoin d'expertise dans un domaine précis qu'on ne souhaite pas apprendre soi-même | Sur un temps court |

| | | | |
|-------------------------|--|--|-----------------------------|
| <p>Coaching</p> | <p>Guider une personne pour l'aider à atteindre ses objectifs et à déployer son potentiel humain.</p> <p>Pour cela, des étapes sont identifier de clarification de la position actuelle, d'identification des ressources afin de mieux les déployer et de mieux résoudre les dysfonctionnements.</p> <p>Améliorer de la performance sur des points précis.</p> | <p>Avancer dans ses projets, besoin de changement professionnel et personnel</p> | <p>Sur un temps court</p> |
| <p>Mentoring</p> | <p>Transmettre son expérience à l'autre et cela peut être en montrant à l'autre.</p> <p>Etre une source d'inspiration</p> | <p>Avoir des retours d'expériences, de trucs et astuces qui pourront inspirer l'accompagné.</p> | <p>six mois à une année</p> |
| <p>Tutorat</p> | <p>Etre dans une relation d'aide, protéger, soutenir, faire se révéler, faire (faire) des trajectoires</p> <p>Posture est celle du retrait, au maximum</p> | <p>Faciliter la construction de compétences</p> <p>Laisser advenir et accompagner la personne dans l'accompagnement de ses propres processus</p> | <p>Six mois à une année</p> |

Il est important de distinguer ces **quatre formes afin de clarifier nos intentions** lors de l'accompagnement. Il est en effet **nécessaire de varier les postures**, afin de **répondre au mieux aux besoins des accompagnés**. Cela contribue à singulariser l'accompagnement.

Nous avons constaté avec les collègues du premier degré **que nos accompagnés attendaient de plus en plus qu'on leur montre comment faire**. Pouvons-nous se l'autoriser ? Si oui, dans quel cadre ?

2.2.3. Quelles sont les conditions de mises en œuvre de cette relation « exigeante » ?

M. PAUL en énonce 6 : « Soutenir et valoriser le partenaire ; se mettre à sa portée ; avancer à son rythme comme un guide de haute montagne ; cheminer ensemble : de concert ; être en capacité de maintenir une structure relationnelle de disparité et de parité (celle de l'ami critique) ; tout mettre en œuvre pour produire de la coopération ; dynamiser, mobiliser »
On accompagne désormais en motivant au lieu de convaincre, en impliquant au lieu d'imposer. Il ne s'agit plus d'exercer une pression mais d'inciter à agir. C'est cela accompagner aujourd'hui.

2.2.4 Pourquoi peut-on parler de relation « exigeante » ?

Elle est exigeante car :

- Il n'y a pas de « recettes » pour établir l'engagement de l'autre.
- Chaque personne est unique et en cela, elle exige de s'investir différemment à chaque rencontre, de s'adapter à la personne ; le processus d'ajustement est permanent même d'une rencontre sur l'autre.
- Chaque contexte est également différent. C'est dans le tâtonnement- appelé parfois bricolage que vont se construire de nouvelles modalités d'accompagnement.

2.2.5 Quels gestes spécifiques ?

Le travail de l'accompagnateur suppose des gestes spécifiques qui définissent sa professionnalité.

Ces nouveaux gestes, Isabelle ASTIER (2007) les a ciblés. Elle en définit 6 « **activer / reconnaître / se rapprocher / personnaliser / accompagner / responsabiliser** ». Ces verbes d'actions constituent en soit un processus. Comme on peut le voir avec le processus ci-dessus, l'accompagnateur est plutôt un expert de processus que de contenu.

Sa posture se fonde sur la réflexivité de sa propre posture, du processus d'accompagnement mais aussi sur le développement de la réflexivité de l'accompagnement. (M. PAUL)

On parle parfois de compagnon réflexif.

Avant de rentrer dans le processus d'accompagnement, une attention toute particulière doit être portée au cadre.

2.2.6. Quel cadre ?

L'accompagnement repose sur un partenariat (DECKER et DECKER ,2003) ; un cadre est à établir de façon plus ou moins explicite; il est à rappeler régulièrement.

Etre clair dès le départ sur le rôle de chacun ; un contrat écrit peut être établi. Le fait que l'accompagnement soit un travail de coopération engage l'accompagné. Un cadre explicite est selon moi garant d'un accompagnement efficace. Nous y reviendrons dans les hypothèses.

2.2.7. Comment justement mesurer le cheminement ?

La démarche nécessite, au préalable, une prise en compte des besoins et des points d'appui à l'aide d'une première rencontre-entretien et d'une visite en classe qui permet de réaliser une évaluation diagnostique. Le cheminement peut être mesuré grâce à plusieurs visites en classe et à l'utilisation d'outils de suivi.

2.2.8. Pour quoi accompagner ?

L'objectif final de l'accompagnement est finalement de rendre l'autre autonome et de l'aider à se construire son identité professionnelle. Pour reprendre J. BECKERS (2007) : « Seule la pleine participation aux pratiques sociales et à leurs enjeux permettrait cette construction. Cependant, la vie professionnelle qui attend la majorité s'annonce longue... ». Cette construction est d'autant plus efficace qu'elle se fait en interaction avec autrui.

Ce questionnement sur les dispositifs de formation et plus particulièrement les dispositifs d'accompagnement ainsi que les différentes postures de l'accompagnateur de contractuels m'a amené à la problématique suivante l'an dernier :

En quoi un dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier permet-il de répondre efficacement aux besoins des contractuels et constitue un processus de professionnalisation ?

Lors de l'entretien d'octobre 2017, avec Delphine PLANCK, nous nous sommes posées la question de la focale. **Que cherche-t-on à savoir ? Cherche-t-on à questionner l'efficience du dispositif ou son efficacité ?**

Si je cherche à rendre compte de l'efficacité du dispositif, je cherche à montrer si ce que l'on a mis en place correspond aux attendus, aux objectifs visés et peu importe le coût, l'énergie que l'on y a mis et les moyens que l'on s'est donnés.

L'efficacité du dispositif représente, elle, son efficacité « à moindre coût énergétique ». On cherche alors à savoir si les actions menées répondent bien aux besoins ? Quels sont les outils nécessaires, ceux utilisés (visites en classe et temps d'animation collectifs) dans le but de professionnaliser « à moindre coût » ? Finalement, il s'agit de définir quelle optimisation peut être faite avec les moyens que l'on a ou pas ?

Nous avons repris et précisé cette réflexion avec ma directrice de recherche, Madame Albine COURDENT. Il nous est alors paru évident que l'on cherchait implicitement à questionner l'efficacité, voire l'efficacité du dispositif. Le terme d'efficacité n'avait donc plus lieu d'être dans la problématique.

Le problématique finale est désormais la suivante : **En quoi un dispositif d'accompagnement permet-il de répondre aux besoins des contractuels et les inscrit dans un processus de professionnalisation ?**

Pour y répondre : je fais désormais deux paris, contre trois, dans le pré mémoire.

Hypothèse 1 : Je fais l'hypothèse que l'outil de suivi personnalisé tel qu'il est construit et utilisé permet de mener un accompagnement singulier.

Il convient dans le contexte explicité au départ, face à cette injonction du compétent de suite, de la pression des parents et parfois de l'institution : de proposer un outil, afin de répondre de manière plus adaptée et encore plus professionnelle aux demandes d'accompagnement de plus en plus diverses. Il s'agit toujours de réduire les écarts entre les attendus et ceux observés afin de les aider à se professionnaliser au plus vite.

En quoi l'utilisation de cet outil de suivi personnalisé (annexe 2 axes 1 et 2) permet une analyse plus fine de la demande, aide à catégoriser le profil et à mettre en œuvre un accompagnement adapté à son profil donc singulier.

Cet outil de suivi personnalisé (annexe 2 volets 1 et 2) date de cette année scolaire 2017-2018 ; je l'ai d'abord proposé à ma collègue puis à ma responsable.

Il comporte deux axes :

1. L'axe caractérisation du profil à l'usage du MAF (annexe 2 volet 1) prend en compte :

- ⇒ L'origine de la demande (enseignant et /ou chef d'établissement)
- ⇒ Les motifs et attendus de la demande de l'enseignant et/ ou du chef d'établissement
- ⇒ La situation de l'enseignant
- ⇒ L'évaluation diagnostique (établie à l'aide d'un entretien individuel avec l'accompagné et parfois avec le CE (voir annexe 2 volet 1 : cas 4) et à l'aide d'une grille d'observation de séance (annexe 2 volet 2), explicitée ci-dessous)
- ⇒ Les enjeux repérés

Ces critères et éléments objectifs ont toujours été utilisés pour mettre en œuvre les accompagnements mais sans qu'il y ait eu une véritable modélisation du fonctionnement.

Le cadre éthique et les règles de confidentialités restaient les mêmes, quels que soient les cas.

Cela nous posait problème, notamment quand la posture éducative ne relevait plus de l'accompagnement mais d'une posture d'autorité. Il était alors compliqué de changer le cadre en cours d'année. Nous étions mal à l'aise avec le fait de ne plus avoir une posture d'accompagnateur, posture pour laquelle nous avons été engagées et que nous cherchions à garder coûte que coûte. Il devenait nécessaire au vu de la diversité des profils de mettre en place des modalités d'accompagnement différentes et de les clarifier.

Le fait d'avoir travaillé les différentes postures d'accompagnement dans la partie concept m'a permis de les mettre en lien avec l'analyse de la demande.

Le cadre éthique des différents types d'accompagnement a été défini comme suit : il comporte les volets de confidentialité, de compte-rendu oral ou écrit à faire au CE, de compte-rendu ou de coécriture envisagée avec l'accompagné, du nombre d'observations envisagées ou encore des spécificités.

Il est le résultat de pratiques d'accompagnement mises en place par le service depuis Septembre 2013, d'ajustements faits au fil des années. L'observation longitudinale d'une centaine de cas, le croisement de pratiques en Intermaf (réunion interservices premier,

second degrés et ASH) nous a permis d’aboutir à la construction de cet outil de caractérisation du profil de l’accompagné (annexe 2 volet 1)

J’ai par ailleurs décidé cette année de construire un nouvel outil d’évaluation diagnostique.

2. L’axe diagnostique à usage du formateur et du formé (annexe 2 volet 2)

Cette grille a pour objectif d’aider à l’analyse de la demande d’accompagnement.

| | |
|---|---|
| <p>Pourquoi cet outil d’évaluation?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Afin d’évaluer à l’aide d’une grille détaillée les compétences professionnelles, et ainsi d’établir de manière la plus objective possible et la plus précise possible les points d’appui et les axes de travail des futurs accompagnés, ○ Afin d’aider à la caractérisation du profil ; l’idée est de détecter au plus vite les cas de suivi pédagogique nécessitant un « accompagnement » tripartite. (cas 3 et 4) ○ Afin de proposer un cadre éthique d’accompagnement (modalités d’accompagnement ou de suivi adaptées au profil de l’accompagné) |
| <p>Pour quoi faire?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Pour accompagner de manière singulière. ○ Pour répondre aux mieux aux besoins des contractuels et des CE ○ Pour les aider à se situer, les valoriser et instaurer une situation de reconnaissance professionnelle. (A. JORRO insiste sur cette importance de valoriser un agir professionnel) ○ De manière plus générale, cela permet d’aider à la professionnalisation de l’accompagné, de servir l’Institution, de répondre à la demande de l’établissement. ○ L’outil peut par la suite être utilisé comme un outil d’évaluation formative, afin de mesurer le chemin parcouru. ○ L’outil, de par la diversité des compétences, leur nombre et les nombreux champs balayés illustre volontairement la complexité et la richesse du métier. L’idée est de leur en faire prendre conscience au plus vite. |
| <p>Pour qui ?</p> | <p>Pour tous les enseignants ou CE ayant fait une demande</p> |

| | |
|---|---|
| | d'accompagnement d'un enseignant. |
| Quand l'utiliser ? | Après un premier entretien permettant de faire connaissance et de présenter le dispositif : l'évaluation diagnostique a lieu lors de la première visite en classe |
| Quoi ? Nature de l'outil | Il s'agira d'une grille d'observation d'une séance complétée par le MAF, basée sur l'émergence des champs de compétences à acquérir. |
| Lectures qui ont orientées la construction de cette grille. | <ul style="list-style-type: none"> ○ La lecture des travaux de BOURBAO sur la conduite de classe (les invariants- formidable outil d'analyse pour les MAF et les CP) ○ Les 5 focales pour l'analyse de l'enseignement et le CP de Roland GOIGOUX (19102016) ○ La grille d'évaluation des professeurs stagiaires (fiche 11- BO du 26 032015) qui regroupe les compétences du référentiel de l'enseignant en 6 champs est très intéressant. ○ Ces compétences professionnelles ne suffisent pas, selon moi : les différents aspects de la présence en classe, définies par RICHOZ, sont à prendre en compte et croisés avec les micro gestes de DUVILLARD. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cet aspect est d'ailleurs pris en compte dans l'annexe EMETT OBSERVATION GRID, « Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes »¹⁵ ○ Les « postures de l'enseignant »¹⁶ croisées avec le ratio temps parole prof/élève (EMETT)¹⁷ ○ <i>« Cinq champs de compétences répondant à des besoins souvent inexprimés correspondant à une approche intégrée de l'enseignement, basé sur le respect de l'autre et surtout sur l'aide à l'élève »: Compétences reliées à la vie de classe, Compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités, Compétence liées aux disciplines enseignées, Compétences exigées par rapport à la société, Compétences inhérentes à la personne (les</i> |

¹⁵ PAQUAY. L: Travail réel des enseignants et formation- Editions De Boeck, 2014. p 89

¹⁶ BUCHETON. D Les postures de l'enseignants <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

¹⁷ PAQUAY. L: Travail réel des enseignants et formation- Editions De Boeck, 2014. Annexe : EMETT OBSERVATION GRID

| | |
|--|---|
| | <p><i>plus importantes). C'est le savoir –être et savoir devenir de l'enseignant réflexif. »¹⁸</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Grille d'évaluation du PPCR dans un souci de cohérence et de professionnalisme. |
| <p>Comment la grille a-t-elle été construite ?</p> | <p>Volonté de construire un outil lisible, adapté, facile d'utilisation et croisant les regards.</p> <p>Choix de diviser le tableau en 3 colonnes :</p> <p>La première reprend les 3 grands champs d'actions de l'enseignant (savoirs-agir) vers l'entité classe, vers les élèves, vers lui-même. C'est une volonté de porter un regard sur l'agir professionnel, dépourvu de jugement, d'appréciation sur la personne.</p> <p>La deuxième colonne fait référence aux compétences regroupées en 5 champs (6 au BO du 26032015) : <i>Compétences relatives à prise en compte éléments réglementaires et institutionnels (CC1 - CC2 - CC6 - CC7) - Compétences liées à la maîtrise des contenus disciplinaires e à leur didactique - Compétences intégrant les éléments numériques nécessaires- Compétences éducatives et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves diverses (CC7-CC9 -P1-P2)- Compétences éducatives et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves diverses (P3-P4-P5-CC3-CC4) .</i></p> <p>Cela permet d'asseoir notre agir professionnel d'accompagnateur formateur et de montrer aux accompagnés notre lien avec l'Institution.</p> <p>Vous noterez qu'un champ de compétence n'apparaît pas dans la grille d'observation mais dans les notes prises lors de l'entretien. Il s'agit des compétences d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de son environnement de travail. (CC14)</p> <p>D'autres compétences n'apparaissent pas non plus, car elles ne sont pas</p> |

¹⁸ BELAIR. L La Formation à la complexité du métier d'enseignant. Former des enseignants professionnels. Editions De Boeck, 2012. p 95

| | |
|--|--|
| | <p>observables directement. Elles sont néanmoins très souvent abordées en entretien.</p> <p>La troisième colonne met en visu avec les compétences des indicateurs qui représentent tous des « marqueurs de développement professionnel » pour reprendre l'expression d' Anne JORRO (2012)</p> <p>Il s'agit d'une démarche évaluative multifocalisée. En croisant les grilles, j'ai voulu en construire une comportant à la fois les compétences et les gestes professionnels sans négliger les micro gestes professionnels, qui permettent d'établir un contact pertinent, de mettre en adéquation la parole au geste et également de mettre en place une relation éducative.</p> <p>La quatrième colonne permet de déterminer un niveau de compétence (de 1 à 5). Pourquoi 5 ? car 4 niveaux de compétences ne me suffisaient pas pour situer ces enseignants débutants. Ils sont souvent déterminés par le MAF et pour certaines compétences, autoévaluées ; afin d'en discuter, de resituer, d'explicitier et d'aider à la prise de conscience.</p> <p>La cinquième décrit les faits observés lors de la séance.</p> <p>La sixième note en visu des faits, les conseils prodigués, les remarques, les questionnements. Cela permettra au MAF d'y revenir très vite lors de l'entretien.</p> <p>D'autres colonnes sont prévues. Elles peuvent servir pour le suivi, à l'aide d'évaluations formatives (<i>ces colonnes constituent l'outil d'observation longitudinale</i>).</p> |
|--|--|

Accompagner les contractuels, les aider à se situer, oui, mais qui est le plus à même d'accompagner ces enseignants contractuels et pourquoi ?

HYPOTHESE 2 : Je fais l'hypothèse que c'est notre spécificité de MAF qui va permettre de mener à bien la singularité de l'accompagnement

Préalable : Au niveau de l'organisation du dispositif d'accompagnement du second degré : Nous sommes deux MAF (Maître Accompagnateur Formateur), sous la responsabilité de notre chargée de mission, Christine VERRIER. La taille de ce service est donc réduite.

Quelles caractéristiques, quelles spécificités du MAF permettraient de mener à bien un accompagnement singulier et entraineraient la construction de compétences professionnelles et d'éléments d'identité professionnelle chez nos accompagnés ?

Au niveau de notre statut :

Nous avons en quelque sorte un double statut.

Nous sommes d'une part MAF pour la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique de Lille et d'autre part.

Nous sommes d'autre part, obligatoirement enseignantes à mi-temps. Ma collègue enseigne les lettres modernes et moi-même, la physique-Chimie (quart temps collège-quart temps lycée).

Ces deux mi-temps constituent une spécificité.

Nous accompagnons des collègues extérieurs à notre établissement. Mais comment sommes-nous véritablement perçues par les accompagnés ?

Il reste à savoir comment le vivent les accompagnés et si l'accompagnement par un MAF est selon eux le plus opportun.

Ces données seront également confrontées avec celles de Lucie ARPIN et Louise CAPRA (2008) , qui ont accompagnées des enseignants et des équipes d'enseignants, durant de nombreuses années, et qui notent l'importance d'exploiter l'entraide entre pairs. Elles sont convaincues que l'apprentissage se fait en interaction et coopération avec les pairs.

Au niveau de nos fonctions :

➤ Nous sommes chargées de répondre à toutes les demandes d'accompagnement réceptionnées puis validées par notre chargée de mission.

Ma collègue accompagne les collègues du pôle littéraire et linguistique.

J'accompagne les collègues du pôle scientifique. Nous nous répartissons les collègues du pôle éveil.

Nous n'accompagnons donc pas forcément les collègues de notre discipline.

Le fait que le MAF n'accompagne pas uniquement dans sa discipline permet-il d'avoir une vision plus objective pas uniquement centrée sur la

didactique ?(PAQUAY et al,2012)

Il reste à savoir, par la recherche, si cela peut constituer un frein pour les accompagnés ou si cela peut constituer un atout.

- Nous concevons conjointement les animations pédagogiques destinées à ces accompagnés.

C'est à partir des besoins des accompagnés, basés sur deux années d'observations et d'accompagnement, que nous avons défini les thèmes des animations du cycle « Premiers pas dans le métier ».

- Nous co-animons et nous nous retrouvons donc, face à nos accompagnés, lors de ces temps collectifs.

En formation, nous essayons toujours en fonction du thème d'apporter des savoirs issus de la recherche didactique, pédagogique ou issus des neurosciences. L'analyse de leurs séances au cours de la formation, leur permet d'avancer, à la lueur de ces travaux ; de prendre conscience que l'on pourrait faire autrement ou voir les élèves différemment, de retour en classe. Il est important de faire du lien au plus vite lorsque l'on ressort de formation : il est selon moi indispensable que le transfert de compétences puisse avoir lieu à la condition de mettre en application au plus vite. Une visite permet d'impliquer l'enseignant et de mesurer s'il y a eu transfert ou non ; elle permet de faire le lien théorie-pratique et ancre les savoirs. On passe alors d'accompagner pour former à former pour accompagner les premiers pas de mise en place d'un processus vu en situation de formation ; on aide à interpréter, à se situer, à ne pas perdre de temps.

- Comme vous l'avez compris, nous alternons temps collectifs et temps d'accompagnement individualisés. Nous **concevons, vivons les temps collectifs et accompagnons très souvent les mêmes enseignants**. L'articulation pratique-théorie-pratique les aide-t-elle à se professionnaliser au plus vite.

Les recherches bibliographiques que j'ai réalisées sur les dispositifs de formation par alternance confirment que la réussite des premières expériences et l'ajustement des conseils par un retour personnalisé de l'accompagnateur, semblent conditionner le développement professionnel de ces enseignants.

Il s'agit de donner du sens à ce que l'on fait en partant de l'idéal (prescrit en formation) et en le mettant en pratique. Cela nécessite de construire des repères pour et dans l'action. Cela permet progressivement d'avoir le sentiment de contrôle de l'action dans la classe mais cela prend du temps et il faut l'accepter (T PEREZ-ROUX, 2015).

Au niveau de nos postures, de nos personnalités :

Je suis convaincue de la nécessité d'un climat de formation favorable au développement professionnel. Cette composante affective, cette manière d'entrer en relation, de mettre l'accompagné en confiance est nécessairement liée à notre personnalité, à ce que nous sommes. Elle est nécessairement différente d'une MAF à une autre. Comme le dit Anne JORRO, chaque accompagnateur a son propre style, sous-tendu par des ethos.

Lors des co - animations, nos personnalités très différentes et très complémentaires constituent, selon moi, une richesse. *Il nous reste à nous en assurer.* **Je pense que cela permet aux accompagnés, de ne pas avoir une seule image de mentor mais au contraire d'avoir une vision de « l'enseignant compétent-expert » plurielle.**

Cela permet ainsi de montrer qu'il n'y a pas toujours une seule réponse, un seul chemin.

Je pense que cela peut les aider à se construire leur identité professionnelle, en fonction de leurs convictions propres, au regard des nôtres. Nous allons nous en assurer.

3. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Je fais le choix de procéder à une approche déductive qui me permettra de valider l'hypothèse 1 essentiellement par l'observation.

Quant à l'hypothèse 2, je partirai des réponses du sondage pour la valider ou l'invalider.

Ma méthodologie de recherche **est multimodale**, dans le sens où elle conjugue différentes modalités de recherche.

Elle prend en effet appui sur :

- **Le suivi longitudinal sur l'année de 3 accompagnés** : par observations répétées et suivies à chaque fois d'entretiens. Je suis acteur du dispositif et observateur non participant à la séance.

- **Un questionnaire** réalisé auprès de 23 contractuels, accompagnés ou non, **sur le dispositif de formation et sur les spécificités des MAF.**

3.1. Hypothèse 1 : Protocole de recherche

J'ai réalisé un suivi longitudinal de 3 cas.

Rappel hypothèse 1 : Je fais l'hypothèse que l'outil de suivi personnalisé tel qu'il est construit et utilisé permet de mener un accompagnement singulier.

J'ai fait ce choix d'un suivi longitudinal car les observations sont pertinentes pour étudier des comportements, des attitudes ou des interactions. J'ai par ailleurs l'occasion de réaliser, de par ma fonction, beaucoup de visites en classe. L'observation permet d'accéder directement aux faits. Elle permet de mettre à jour des données descriptives et qualitatives mais aussi des comportements, des attitudes, l'influence d'un contexte.¹⁹

Lors d'observations, il est avéré que la présence d'un tiers modifie les comportements. C'est peut-être moins le cas lors d'observation longitudinale ; l'enseignant a alors tendance à oublier l'observateur du fait de la répétitivité.

Cette étude de terrain va me permettre de mettre à l'épreuve l'outil de suivi personnalisé, et de discuter de **la pertinence de cet outil quant à l'identification des besoins de chaque accompagnés, ses conséquences sur la singularité de l'accompagnement et par ricochet, sur le développement professionnel de l'enseignant.**

Mon protocole de recherche pour le suivi longitudinal est le suivant :

| | |
|---|---|
| Identification des cas constituants notre échantillon | <p>L'étude restera centrée sur les contractuels du second degré</p> <p>Trois cas correspondants à des profils bien différents ont été choisis. Ils ont été déterminés au préalable à l'aide des fiches de demande d'accompagnement, reçues en amont (annexe 1)</p> <p>Notre échantillon est volontairement hétérogène au niveau des disciplines, des niveaux d'enseignement, du type d'établissement, du sexe de l'enseignant, de l'âge, du nombre d'années d'enseignement (de 0 à 4 ans), de la participation ou non au cycle d'animations proposé.</p> |
|---|---|

¹⁹ esen <http://www.esen.education.fr/conseils/recueil-de-donnees/demarche/>

| | |
|---|---|
| | <p>Il s'agit de M. T (enseignant de Mathématiques au collège), de Mme B (enseignante en ST2S en lycée technologique) et de M.G (enseignant en physique-chimie au collège).</p> |
| <p>Construction de l'outil d'observation et Suivi longitudinal</p> | <p>La construction l'outil de suivi personnalisé (annexe 2 volet 1 et 2 et volet 3 : comptes rendus) a été justifiée au préalable.</p> <p>L'axe caractérisation du profil (annexe 2 volet 1) permet de recenser un maximum d'informations nécessaires à l'identification du profil et à la singularité de l'accompagnement mise en place selon les profils.</p> <p>L'axe diagnostic de l'outil de suivi (annexe 2 volet 2) jouera par ailleurs le rôle d'outil d'observation car il permet de consigner les observations. Très détaillée et très cartésienne, la grille aide à être factuel et à balayer un maximum de champs. Elle est utilisée pour l'évaluation diagnostique mais peut par ailleurs servir pour le suivi. Des colonnes supplémentaires sont alors créées et intitulées « Evaluations formatives ».</p> <p>Un compte-rendu plus classique est parfois utilisé par la suite. Il est plus léger au niveau de son format et permet de se concentrer sur le/les axes de travail fixés et les observations relatives à ces axes.</p> |
| <p>Construction du guide d'entretien :</p> | <p>Les thèmes abordés dans le guide d'entretien apparaissent à la fin du compte-rendu. Voici les items communs :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Analyse de l'enseignant sur l'action et dans l'action (s'il y a eu) b. Repères pour l'action : Réflexion sur comment améliorer les pratiques ? Comment faire autrement, construire autrement ? c. Liens avec animation 1/2/3/4 du cycle <p><u>Eléments recherchés à travers ces items :</u></p> <p>a et b. « Travailler la compétence d'analyse et d'adaptation de sa</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Elaboration de la question sur l'outil (axe diagnostic à l'usage du formateur et du formé),</p> <p>Posée aux trois cas de suivi longitudinal</p> | <p>pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de son environnement de travail » (CC14) => développement de compétences professionnelles et d'éléments d'identité professionnelle.</p> <p>c Repérer l'adhésion à un dispositif, le développement d'une professionnalité (l'objectif est de répondre à l'hypothèse 1) en mobilisant les connaissances travaillées lors des animations, en en rediscutant, en les contextualisant (illustre la singularité)</p> <p>Identifier les effets de l'alternance. (L'objectif est de répondre aux hypothèses 2et 1)</p> <p><i>Lors de l'évaluation diagnostique, le MAF a utilisé un outil</i></p> <p><i>A. Est-il facilement lisible ?</i></p> <p><i>B. Vous a-t-il permis de vous situer ?</i></p> <p><i>C. Que vous a-t-il apporté?</i></p> <p><i>D. Vous semble-t-il pertinent ?</i></p> <p><i>(Si oui, en quoi ? si non, pourquoi ?)</i></p> <p><u>Éléments recherchés à travers ces questions :</u></p> <p>A. Clarté, lisibilité, facilité d'accès à l'outil</p> <p>B. Se situer, évaluer son action et uniquement la sienne participe à la singularité de l'accompagnement</p> <p>C. Chercher à identifier la plus-value de cet outil au regard de la professionnalisation</p> <p>D. Chercher à identifier si cet outil répond aux besoins de l'accompagné ou du CE/ Montrer que cela contribue au développement de compétences professionnelles.</p> |
| <p>Collecte des données des différents temps d'accompagnement</p> <p>=</p> <p>Suivi longitudinal</p> | <p>Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse : je prends appui sur les données de l'outil de suivi (annexe 2).</p> <p>Je prends également appui sur l'ensemble des comptes rendus et sur les données recueillies lors des entretiens.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Collecte des données sur l'outil</p> <p>Collecte de données lors du bilan fait par l'accompagné, à distance</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les comptes rendus contiennent énormément de données comme les points d'appui, les axes de travail, la conclusion sur les modalités d'accompagnement ou de suivi (bilan établi à partir de l'analyse de la demande complète, en utilisant l'outil de catégorisation-annexe 2 volet 1), les objectifs fixés pour la prochaine visite. ➤ Les questions abordées en entretien y figurent également. <p>L'ensemble des données recueillies au fil des visites apparaissent dans : l'annexe 3 pour M.T, l'annexe 4 pour Mme B, l'annexe 5 pour M. G</p> <p>Pour les autres accompagnés, d'autres comptes rendus ou écrits rendent compte des observations de chaque séance dans l'annexe 3 bis et 3 ter de chacun.</p> <p>A l'issu de la deuxième visite, l'outil est interrogé. Les résultats à cette question apparaissent directement dans la partie 4.</p> <p>Ces données , lorsqu'elles ont été récupérées figurent dans les annexes relatives à chacun des cas.</p> |
| <p>Traitement et analyse des données</p> | <p>Voir partie 4</p> |

3.2 Hypothèse 2 : protocole de recherche

Pour rappel, je fais l'hypothèse que c'est ma spécificité de MAF qui va permettre de mener à bien la singularité de l'accompagnement.

J'ai privilégié la méthode quantitative qu'est **le questionnaire** car nous avons lors des animations une trentaine de contractuels inscrits, que nous accompagnons pour une vingtaine.

Il est écrit dans la littérature que l'enquête ou le questionnaire permettent de répondre à 3 objectifs²⁰ :

- ⇒ L'estimation, quantitative.
- ⇒ La description : elle « aborde ici le système de représentation de l'enquêté ». Ce sera le cas pour les questions qui portent sur la représentation du métier.
- ⇒ La vérification d'une hypothèse, ici l'hypothèse 2 : il s'agit alors d'une démarche déductive.²¹ Le questionnaire devient dans ce troisième cas un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse. Cela nécessite une connaissance suffisante des problèmes à étudier et il me semble que c'est le cas.

Importance du choix du mode d'administration et durée du questionnaire:

Mes lectures sur le sujet m'ont confirmé la difficulté d'obtenir un taux de réponses important.

Nos enseignants de l'ESPE et la lecture des fiches ESEN m'ont confirmé un taux de réponses de 20% en moyenne, lors d'envois par email.

J'ai donc privilégié un temps d'animation, le dernier du cycle. Vingt-trois enseignants faisant partis du dispositif d'accompagnement étaient présents et ont pu y répondre.

Ils ont eu 15 minutes pour y répondre. C'était une manière d'obtenir un taux de réponse très satisfaisant, même si la durée était peut-être un peu courte.

Ils ont été prévenus en amont d'une étude menée sur le dispositif d'accompagnement et ce, dans le cadre de mon master 2EDLF et de l'intérêt du service pédagogie second degré.

Il leur a été précisé que toutes les informations recueillies lors de ce sondage resteraient confidentielles et entièrement anonymes.

Choix de l'échantillon :

Les enseignants que nous avons en animation pédagogique constituent un échantillon représentatif des contractuels.

Ils viennent d'une vingtaine d'établissements du Diocèse de Lille, de l'enseignement

²⁰ Guiglione, R. (1987). Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Paris : Dunod

²¹ <https://www.scribd.com/document/318264785/jcvilatte-le-questionnaire-jcv-pdf>

général, technologique ou professionnel.

Ils enseignent en collège ou en lycée. Toutes les disciplines de l'enseignement général sont représentées ; cinq de l'enseignement professionnel.

Leur âge est compris entre 25 et 50 ans avec une moyenne de 35 ans.

Elaboration des questions relatives à l'hypothèse 2 :

Dans le tableau ci-dessous, apparaissent 4 colonnes : la colonne « numérotation des questions et thème », la colonne « éléments recherchés », enfin les colonnes : « objectif visé » et « énoncé de la question ».

Les questions formulées sont essentiellement semi-ouvertes.

L'intégralité du questionnaire figure dans l'**annexe 7**.

Seules les questions relatives à l'hypothèse 2 figurent ci-dessous.

| Thème- Numérotation Question | Éléments recherchés | Objectifs visés | Énoncé des questions |
|---|--|---|--|
| En italique | Présentation de l'échantillon | Situer l'échantillon dans l'objet d'étude | <i>Discipline enseignée / date entrée enseignement catholique</i> |
| Cycle d'animations | | | |
| Q 6. Spécificité de fonction | Identifier les apports ou les freins de la Co intervention (discours scientifique et littéraire) | Répondre à l'hypothèse 2 : Spécificité de MAF qui coanime : à mettre en lien avec la construction de l'identité professionnelle | Les temps collectifs sont animés par deux MAF. Qu'apporte selon vous cette co-intervention ? |
| Accompagnement par un MAF | | | |
| Q 7. Spécificité de | Vérifier adhésion au | à mettre en lien avec | Trouvez-vous |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>fonction : Accompagnatrice et Animatrice de formations en même temps</p> | <p>dispositif:</p> | <p>développement de compétences spécifiques</p> | <p>judicieux l'alternance temps collectifs-animations et temps de visites individualisées ?</p> |
| <p>Q 9. Impact du double statut du MAF, à la fois enseignant et accompagnateur formateur</p> | <p>Identifier les apports d'un accompagnement par un collègue qui enseigne ; Crédibilité, problématiques identiques</p> | <p>Répondre à l'hypothèse 2</p> | <p>Le fait que le MAF soit enseignant à mi-temps, est-il un paramètre important pour vous ? <i>Soyez le plus explicite possible.</i></p> |
| <p>Q 10. Spécificité de fonction : deux MAFs, l'une accompagnatrice du pôle scientifique et l'autre du pôle littéraire</p> | <p>Déterminer le point de vue de ces enseignants en reconversion sur l'importance ou non, de la discipline enseignée par le MAF.</p> | <p>Répondre à l'hypothèse 2</p> | <p>L'accompagnateur est enseignant mais pas nécessairement dans la même discipline que vous. Est-ce un frein ? <i>Précisez.</i></p> |
| <p>Q 11. Statut idéal de l'accompagnateur</p> | <p>Identifier le corps de métier idéal pour les contractuels, pour les accompagner. Analyser les raisons</p> | <p>Répondre à l'hypothèse 2 Et à mettre en lien avec le climat favorable à l'apprentissage</p> | <p>Selon vous, qui est le plus à même d'accompagner un enseignant ? <i>Entourez la réponse qui vous convient</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a. Chef d'établissement b. Collègue au sein de l'établissement c. Collègue extérieur à l'établissement d. MAF e. IPR f. Autre <p>Pourquoi ?</p> |

Le dépouillement et le codage des résultats

Pour les questions semi-ouvertes, une fois les réponses dépouillées, elles seront catégorisées par mots clefs afin de mieux les traiter.²²

L'analyse des résultats

Elle va me permettre de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse émise au départ. Par ailleurs, s'ajoute toujours à cette démarche une phase d'interprétation des résultats obtenus.

3.3. Prise de recul sur la problématique générale

J'ai fonctionné exactement de la même manière que dans la partie ci-dessus, seules les questions relatives à ce point apparaissent ci-dessous. Il s'agit des questions 1 à 5, 7- 8

| Thème- Numérotation Question | Eléments recherchés | Objectifs visés | Enoncé des questions |
|---|--|---|--|
| Représentation du métier Q 1- Q 2 | Rechercher des éléments de professionnalisation, de complexité du métier | Répondre à l'hypothèse 2 : la différence de représentation peut être traduite en terme de développement de compétences et d'éléments d'identité professionnelle | Quelle était votre représentation du métier en début de carrière ? et maintenant ? |
| Cycle d'animations | | | |
| Q 3 à 5 | Identifier les apports, les effets des animations pédagogiques sur les | Répondre à la problématique en terme de développement | Que vous ont apporté ces temps collectifs ? Qu'avez-vous déjà |

²² <http://www.esen.education.fr/conseils/traitement-des-donnees/operationNS/decrire-et-agreger-des-donnees-chiffrees-et-qualitatives/?pdfV=1&pdfVersion=1&cHash=4cd5d22ba9>

| | | | |
|--|---|---|---|
| | accompagnés / Importance de la coopération entre pairs | Cognitif donc de développement professionnel | réinvesti ? Pouvez- vous déjà en évaluer les effets ? (Précisez) Que pensez-vous réinvestir suite au cycle d'animations |
| Q 7. Alternance temps collectifs- temps d'accompagnement | Adhésion au dispositif : Montrer importance articulation pratique- théorie-pratique , des interactions avec le MAF | A mettre en lien avec développement de compétence | Trouvez-vous judicieux l'alternance temps collectifs- animations et temps de visites individualisées ? ⇒ Oui/ non Pourquoi ? |
| Q 8. Perspectives d'avenir | Illustrer engagement professionnel ; s'inscrire dans un développement professionnel tout au long de sa vie (CC14 du référentiel de l'enseignant) | Répondre à la problématique / Passer relais à l'IFP des thèmes de formations envisagées | Quelles formations souhaiteriez-vous désormais suivre ? |

4.RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES

4.1. Hypothèse 1 : Outil de suivi personnalisé

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse 1, je vais prendre appui sur l'**OUTIL DE SUIVI PERSONNALISE** (constitué de l'annexe 2 – vierge et des comptes rendus).

Pour mémoire, l'annexe 2 comporte deux volets :

- VOLET 1 : L'axe caractérisation du profil à l'usage du formateur.
- VOLET 2 : L'axe diagnostic et suivi, à l'usage du formateur et du formé.

L'outil de suivi comporte également les comptes rendus.

J'ai choisi de présenter les résultats non pas en analysant successivement les données recueillies pour chacun des cas mais en mettant en parallèle les cas et en présentant une synthèse.

4.1.1 : Analyse des données de chacun des cas grâce au suivi longitudinal

Vous trouverez dans cet état de recueil des données, les résultats concernant les trois personnes de l'échantillon choisi. M. T (enseignant de Mathématiques au collège), de Mme B (enseignante en 1^{re} ASSP pôle Ergonomie-Soins en lycée professionnel) et de M.G (enseignant en physique-chimie au collège).

| <i>Cas</i> | <i>Recueil des données</i> | <i>Analyse</i> |
|------------|---|----------------|
| M.T | Annexes 3. Relatives au Volet 1 , 2 et aux différents comptes rendus et écrits d'entretien. | ci-dessous |
| Mme B | Annexes 4. Idem | ci-dessous |
| M.G | Annexes 5. Idem | ci-dessous |

Les annexes seront consultables le jour de la soutenance, en accord avec Mme COURDENT. Dans un souci de clarté, j'ai privilégié les extraits.

Sur ces extraits, apparaissent des surlignages en **jaune** : ils me permettent **de mettre en évidence des points de singularité de l'accompagnement.**

Il apparaît par ailleurs **des remarques ou des précisions, en rouge sur les extraits, permettant d'explicitier davantage.**

4.1.1.1. Voici une synthèse des résultats concernant les données recueillies lors l'utilisation de l'outil de suivi (Volets 1 et 2)

Je vous explique ci-dessous en quoi l'identification du profil de Mme B, grâce aux volets 1 et 2, a permis la mise en place d'un accompagnement singulier.

D'après la fiche de demande d'accompagnement, il s'agissait d'un cas 1 ou 1 bis. En voici les raisons : la demande émanait du CE, les motifs et les attendus de la demande n'avaient pas été spécifiés par le CE. Sa situation (cf. Extrait ci-dessous de l'annexe 4. Volet 1 cas Mme B) était la suivante :

| | | |
|---|--|-----|
| Statut | Enseignants suppléants entrants MA2, MA1 | |
| Expérience dans l'enseignement (en années) | 0 à moins d'un an : entrée en septembre 2017 | |
| Formation Concours | Oui | Non |
| Inscrit/ déjà inscrit cycle d'animation | Oui | Non |

Il s'agissait a priori plutôt d'un cas 1bis car elle n'avait pas suivi de formation aux concours d'enseignant, et n'était pas inscrite au cycle d'animation.

Il me restait à la rencontrer (entretien préalable) et ensuite à aller l'observer en classe (évaluation diagnostique) afin de procéder à la mise en œuvre d'un accompagnement adapté.

Lors de l'entretien préalable, j'ai fait la connaissance d'une **personne à l'écoute, dynamique**, qui montrait une réelle volonté de bien faire et de progresser. Très vite, elle m'a présenté ses évaluations et ses cours et voulait savoir si cela convenait ; elle **souhaitait savoir ce qu' « elle valait »**, était ravie de rencontrer une personne qui lui proposait de l'accompagner. J'ai noté une adhésion **immédiate à la démarche y compris à celle de l'évaluation diagnostique future**.

Cet entretien était primordial d'autant plus que le CE n'était pas disponible et n'avait pas rempli le motif et les attendus de la demande.

L'évaluation diagnostique a eu lieu une quinzaine de jours après. Comme vous pourrez le constater à la lecture de l'extrait ci-dessous (synthèse de l'évaluation diagnostique-volet 2), le nombre de points d'appui (P) était bien supérieur aux axes de travail (A) , notamment en

terme de compétences inhérentes à la personne.

Extrait du Compte-rendu de Mme B, établi suite à l'évaluation diagnostique :

| | |
|--|--|
| <p><i>Points d'appui</i></p> <p><i>(définis à partir de l'évaluation diagnostique : volet 2)</i></p> | <p>Communication positive</p> <p>Clarté-</p> <p>Bienveillance - Regard positif porté sur les élèves et sur le métier</p> <p>Soucieuse de faire progresser les élèves</p> <p>Autorité</p> |
| <p><i>Besoins identifiés / axes de travail</i></p> | <p><i>Lors de cette séance, la démarche pédagogique suivie par l'équipe disciplinaire de la section ST2S a « enfermé » Mme B.</i></p> <p><i>Cette posture de lâcher prise que souhaite vivement mettre en place Madame B, entrainera une gestion de classe différente.</i></p> <p><i>Je propose de travailler les axes suivants :</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Construction de séance privilégiant les travaux de groupe (en classe entière ou en TP)- <i>Animation de séance (Motivation-régulation)</i>- Vigilance de la classe |
| <p><i>Conclusion sur la cadre éthique, des modalités d'accompagnement</i></p> <p><i>(Précisée à l'issue de l'entretien A l'oral puis à l'écrit dans le CR)</i></p> | <p>Pour définir les modalités d'accompagnement, je me suis appuyée sur, l'outil (axes 1 et2)</p> <p>Je propose donc un accompagnement constitué de 2-3 visites (variable d'un accompagné à un autre) et d'entretiens ; fréquence : toutes les 5-6 semaines environ.</p> <p>Un compte-rendu oral sera fait au CE.</p> <p><u>Merci à l'accompagnée d'envoyer au MAF, au plus tard trois jours avant, le déroulé de la séance. Afin de pouvoir échanger sur la faisabilité,</u> sur la clarté des activités de l'enseignant et des élèves, cela permet d'anticiper davantage l'animation, la régulation des activités <u>et de réajuster en amont si besoin.</u></p> |

Cela a **confirmé** qu’il s’agissait **d’un accompagnement et non d’un suivi**. Les éléments de la fiche de demande m’orientaient au départ vers une typologie de type « cas 1bis » donc vers des postures de mentorat, tutorat alors que l’observation de séance et les nombreux points forts de l’enseignante me faisaient dire que je pourrais prioriser la posture de coaching. (Cas 1 plutôt que 1 bis)

Suite à l’analyse de la séance (faite en direct, à l’aide de la grille, juste après l’observation en classe), je lui ai présenté le cadre éthique adapté à son profil et lui ai proposé, au vu des axes de travail, de **lui laisser choisir celui qu’elle souhaitait travailler** pour la séance suivante. Je **suis venue**, à sa demande, en séance de TP. Les axes de travail étaient **l’animation –régulation et la vigilance de la classe**.

Cela est extrêmement rare dans ce type de cas. Je suis en quelque sorte sortie du cadre mais plusieurs éléments me permettaient de dire qu’elle était dans cette dynamique et **qu’en la rendant autonome, elle se sentirait reconnue, légitime**.

L’usage des deux volets de l’outil catégorisation a donc permis de mettre en évidence une pratique singulière.

J’ai utilisé l’outil de catégorisation de la même manière pour M.T et M.G.

Voici l’extrait du Compte-rendu de M. T, établi suite à l’évaluation diagnostique ; l’analyse complète de la demande nous oriente vers un cas de suivi.

| | | |
|-----------------------|--|--|
| <i>Points d’appui</i> | Volonté de réinvestir l’animation 2 | <i>(ici, je développe davantage, je donne dans cette colonne des conseils car les points d’appui sont très très fragiles)</i> <i>Très bonne initiative d’avoir réinvesti l’animation et d’avoir pris l’initiative de préparer le déroulé de la séance sous forme de tableau. Il n’y a plus désormais qu’à s’y tenir et à faire des choix, si une activité dure plus longtemps que prévu</i> |
|-----------------------|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Circulation en classe observée ; veuillez à ce qu'elle soit davantage au service des élèves. (personnalisé)</p> | <p><i>Poursuivre et prêter attention à chacun, même à ceux qui cherchent à se faire oublier ; ils sont bien souvent en difficulté.</i></p> |
| | <p>Polycopiés de cours et d'activité du jour, de qualité</p> | <p><i>Mettre davantage en valeur les critères de réussite</i></p> <p>Sur les polycopiés, faire ressortir les points méthode qui existent en les nommant (domaine 3 du SCCC : Méthode et outils pour apprendre)</p> <p>Penser à leur faire formuler la synthèse au maximum.</p> |
| | <p>Regard ferme et insistant : vous l'avez utilisé alors n'hésitez pas à user du non-verbal pour obtenir le silence.</p> | <p><i>A utiliser davantage afin de recentrer l'attention des élèves</i></p> |
| <p><i>Besoins identifiés / Pistes de travail</i></p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Construction de séances permettant de susciter l'intérêt notamment en variant les activités : s'obliger à faire 2 à 3 activités différentes par séance de 55 minutes. Différenciation à instaurer au maximum. Toujours penser que le bavardage peut être lié à un ennui ; les mettre en activité. 2. Un travail sur l'animation de la séance (Enrôlement dans la tâche, Passation de consignes claires, Mise au travail, Entretien de l'activité, Clôture de l'activité tout en régulant les échanges) 3. Un travail sur la présence en classe (animation 3 du 7/11/2017) : vigilance de la classe, art de la parole, art du silence, utilisation du regard. 4. Retravailler les documents distribués lors de l'animation 1, l'autorité et la gestion de classe <p>Ce qui m'interpelle c'est que l'ensemble des champs balayés présente</p> | |

| | |
|--|---|
| | <p>des fragilités. Il ne semble pas soutenu par un champ d'action ou un autre : le profil de M.T pressenti au départ est confirmé par la visite.</p> |
| <p>Conclusion sur les modalités de suivi</p> | <p>A l'issu de l'évaluation diagnostique de la séance du 20/10/2017 et des deux entretiens, je propose un suivi pédagogique avec une visite en classe par mois, dans un premier temps.</p> <p>Un retour sera fait à l'accompagné et au CE, suite à chaque visite.</p> |
| <p><i>Prochaines rencontres (et objectifs)</i></p> <p><i>(Objectifs Participant au développement de compétences et à la construction d'Eléments d'identité professionnel le)</i></p> | <p>Je vous propose de venir vous observer en classe entière le lundi 6 Novembre en 4C et 4D de 13h50 à 15h45. Ces visites en classe seront suivies d'un entretien.</p> <p>Objectifs fixés avec l'accompagné:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Poursuivre le réinvestissement de l'animation 2 en créant une séance permettant de susciter l'intérêt des élèves. Attention à tenir le rythme que l'on s'était fixé. <p><u>Merci à l'accompagné d'envoyer par email, au MAF, au plus tard cinq jours avant, le déroulé de la séance. Cela permet de pouvoir échanger sur la faisabilité et de réajuster en amont si besoin.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Travailler l'animation de la séance. ➤ Travailler la gestion de classe (cadre à renforcer, vu en animation 1) , la vigilance de la classe (présence physique à un endroit tout en étant en conscience ailleurs) |

Cet extrait de compte-rendu établi suite à l'évaluation diagnostique met non seulement en évidence une **catégorisation différente selon les accompagnés** mais aussi un cadre éthique et des **modalités de suivi bien différentes.**

Enfin, pour M.G , c'est le **tutorat qui sera privilégié au départ tout en restant vigilant suite à l'entretien avec le CE** ; le CE sollicitait régulièrement l'enseignant, entre mes visites. M.G se sentait soutenu et en même temps ayant une obligation de résultats. Cela s'est

donc très bien passé lorsqu'il a fallu préciser à l'accompagné, lors de deuxième visite, en TP de chimie, que comme il y avait danger pour l'enseignant ce jour-là, un compte-rendu serait fait au CE. Il a très bien compris ; je lui avais donné les règles au départ : en cas de danger pour les élèves ou pour l'enseignant, le passage d'un accompagnement à un suivi se ferait. (cas de MG). Il a très bien compris.

⇒ **Dans ce cas, il a fallu une visite supplémentaire, en TP pour détecter des problèmes d'organisation et de gestion de classe ; spécifiques au TP.**

Pour M.B, l'analyse de la demande nous orientait vers un suivi pédagogique. Il sera confirmé par la visite d'évaluation diagnostique. Le cadre et des modalités sont individualisés et bien différentes. Le nombre de visites est bien sur estimatif.

Le suivi tripartite est plutôt bien accepté et sera régulier. L'enseignant le sait et s'implique.

Les entretiens préalables et la fiche de demande avaient permis d'établir à l'aide du volet 1, un type de profil. Il a été confirmé par le volet 2, complété lors de l'évaluation diagnostique pour l'ensemble des accompagnés suivis cette année.

L'extrait du compte-rendu de **l'évaluation diagnostique montre des points d'appui différents d'un accompagné à un autre et des axes de travail correspondant aux besoins propres à chacun.** L'objectif visé par le dispositif est de répondre à la fois aux besoins des contractuels mais aussi aux besoins des CE et de l'Institution. Cette évaluation diagnostique passe nécessairement par une observation, des faits sur lesquels s'appuyer puis une analyse de séance.

La synthèse présentée correspond finalement à ce que j'appellerai le projet d'accompagnement

En résumé :

| <i>Etude de cas</i> | <i>Recueil des données</i> | <i>Catégorisation du profil (volet 1)</i> | <i>Postures à privilégier par le MAF</i> | <i>Modalités de suivi</i> Ou <i>d'accompagnement</i> |
|---------------------|----------------------------|---|--|---|
| M.T | Annexe 3 | Cas 4 (confirmé après visite en classe) | Suivi pédagogique avec retour aux CE et évaluations formatives | un suivi pédagogique avec une visite en classe par mois, dans un premier temps. Un retour sera fait à l'accompagné et au CE, suite à chaque visite. |
| Mme B | Annexe 4 | Cas 1 (confirmé après visite en classe) | Coaching (posture non précisée aux accompagnés) | <i>accompagnement constitué de 2-3 visites (variable d'un accompagné à un autre) et d'entretiens ; fréquence : toutes les 5-6 semaines environ.</i> Un compte-rendu oral sera fait au CE. |
| M.G | Annexe 5 | Cas 1bis (confirmé après visite en classe) | Tutorat/mentorat puis SUIVI (changement précisé) | accompagnement de 3 à 4 séances d'observation en classe, suivis d'entretien. DOUTE sur un suivi |

Le tableau met en évidence **une posture à privilégier différente d'un accompagné à un autre.**

4.1.1.2. Voici une synthèse des résultats concernant les données recueillies via le volet compte-rendu et entretien.

| <i>Etude de cas</i> | Envoi des déroulés, fiches de préparation (précisé dans chaque CR car illustre une forme d'implication | Relation au MAF | Suivi des conseils liés aux axes de travail - lecture des CR/ effets observés sur plusieurs séances (voir annexes) | Spécificités mises en place : Exemples : Co écriture, Métacognition, « Mesure du cheminement » |
|---------------------|--|--|---|--|
| M.T | Oui, à minima. ⇒ Je ne suis pas certaine que je les aurai eu sans suivi et CR au CE | Attitude retrait/ pas de lien/ n'a pas d'avis (ou n'ose pas se prononcer)/ Réponses courtes (impression que cela l'embête) ⇒ C'est un suivi le minimum est fait | Il tente de les suivre mais a des difficultés à mettre en pratique les gestes techniques (comme donner consignes) nécessitant également de maîtriser l'art de la parole. ⇒ Remédiation difficile : pas de changement d'attitude chez les élèves ⇒ Cette personne a pourtant suivi une formation à l'ESPE Boulogne en 2013 | « mesure du cheminement » (volet 2 utilisé sur plusieurs séances) |
| Mme B | Envoi à chaque fois ⇒ Très investie, volonté de progresser | A besoin d'être rassurée ; de gagner en confiance ⇒ Relation de confiance , sincérité, simplicité | Tient compte de ce qui a été vu précédemment/ Capable d'exprimer des souhaits : « venir en TP » , se connaît | Mise en place ponctuelle d'une coécriture A renvoyé bilan d'année : très bonne analyse |
| M.G | Envoi à | Stressé, Volonté de | Capable de se fixer | Coécriture très |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | chaque fois mais à dernière minute- retour rapide par le MAF ⇒ Démarche constructive, tient compte des conseils | montrer ses progrès au MAF et certainement au CE | l'objectif pour la fois suivante, de proposer de revenir dans la même classe pour mesurer le cheminement | intéressante mesure du cheminement sur des axes bien précis : voir ci-dessous |
| Composantes Qui participent de la qualité d'apprentissage des étudiants ACCOMPAGNES (voir explication ci-dessous) | Composantes Affectives et cognitives | Composantes affectives : développement personnel lié au développement professionnel | Composantes cognitives et métacognitives | Actions permettant de favoriser la métacognition |

En synthétisant les annexes de chaque cas, je cherche:

1. A montrer en quoi l'utilisation de l'outil de suivi (annexe 2, volet 3 comptes rendus) permet de mener un accompagnement personnalisé (surlignage en jaune)
2. A préciser les composantes utilisées sur lesquelles nous pourrions nous appuyer pour identifier ce qui est reconnu comme efficace dans l'accompagnement

Dans la littérature (BURTON and al,²³, on retrouve fréquemment les trois composantes suivantes qui participent à la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants .

Il s'agit des « composantes cognitive, affective et métacognitive ».

Le fait de proposer des modalités de « soutien à l'engagement à l'apprenant », passe non

²³ Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur

Par R. Burton <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>

seulement par la relation de confiance mais aussi par le degré de réactivité (exemple : retour par email relatif aux fiches de préparation envoyées en amont de la séance.)

Par ailleurs, suite à une animation, lorsque l'enseignant fait le transfert et la réinvestit en se réappropriant les contenus, cela passe par de la cognition

Idem avec la coécriture, l'enseignant développe davantage la compétence métacognitive « savoir comprendre »

On retrouve à travers ce dispositif les 3 composantes qui participent à la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants.

4.1.2 Analyse de l'usage de l'outil de suivi (volet 2 axe diagnostic) du point de vue de l'accompagné.

Pour rappel, les 3 enseignants ont répondu à la question qui porte sur l'outil diagnostique et qui figure dans la partie 3.

- Tous ont répondu à la question : « *Est-il facilement lisible ?* »
 - M. G : « oui, pas de problème »
 - M.T : « c'est clair et facile à lire »
 - Mme B : « L'outil utilisé est très clair. Il reprend étape par étape le déroulement du cours. »

Les 2 enseignants **évoquent la clarté donc la lisibilité de l'outil**. C'est un élément important car cela incite à lire le document.

- Mme B ajoute : « Cela m'a permis d'**analyser** de manière **objective** mon comportement dès l'arrivée des élèves en classe jusqu'à la fin du cours. Je n'avais pas **analysé** mon cours dans tous ces détails donc cet outil m'a vraiment permis de reprendre point par point. »
- L'analyse fait partie du processus de développement de compétences (Charlier 1998).
 - Lorsqu'elle évoque « l'analyse de **mon** cours », elle évoque certainement la co-analyse de sa séance avec l'accompagnateur. Cela montre **la singularité de l'accompagnement. L'analyse est individuelle et directement liée à la séance observée donc personnalisée**

▪ A la question : « *L'outil vous a-t-il permis de vous situer ?* »

- MG répond : « C'est bien de **savoir ce qu'on vaut** » « mais surtout ce qu'il **reste à parcourir** »

⇒ Le fait de « savoir ce qu'on vaut » les aide à se situer, est une forme de reconnaissance professionnelle, à mettre en relation avec les travaux de JORRO. A, (2012)

⇒ Le fait de voir le parcours restant montre que l'accompagné se projette.

Cela permet de déceler une professionnalité émergente.

- MT répond : « Cela me permet de **voir ce qui va ou non** » Il est plus pragmatique mais cela suffit pour dire qu'il peut ainsi se situer par rapport aux attendus.

- Mme B précise : « L'évaluation diagnostique m'a permis de me **situer dans la construction** de mon cours et de corriger mes erreurs. D'une part, j'ai pris **conscience de mes erreurs**, ce qui me **permet de les corriger** et d'autre part, je m'interrogeais beaucoup quant à la qualité de mes cours. Je me demandais si je réalisais bien mes séances et surtout si mes cours étaient compréhensibles pour les élèves.

C'était **primordial** pour moi de savoir **comment me situer** et je dois dire que votre intervention m'a beaucoup rassurée. »

- Je note l'importance pour Mme B de se situer dans la construction de la séance, d'autant plus qu'elle n'adhère pas à ce que lui suggère de mettre en place les collègues ou du moins à la lecture qu'elle s'est faite de leur démarche.
- Je note une **volonté de progresser** à travers « ce qui me permet de corriger »

La construction de ces outils (annexes 2 et 3) a été justifiée au préalable.

- Elle utilise le mot « primordial ».

Toute personne se construit dans la relation et a besoin de connaître sa valeur.

Cela confirme l'importance pour les enseignants contractuels de savoir si les séances qu'ils proposent sont en phase avec le prescrit. Cela leur paraît d'autant plus « normal » que, dans le secteur privé, ils avaient l'habitude d'avoir un regard extérieur sur leur pratique au travers l'EAAD annuel.

Ce qui leur manque le plus, au bout de trois mois de reconversion, c'est la reconnaissance professionnelle et le salaire qu'ils jugent trop bas. Il est donc d'autant plus important qu'ils se sentent reconnus.

- Enfin, à la question « Que vous a-t-il apporté? Vous semble-t-il pertinent ? (si oui, en quoi ? si non, pourquoi ?) », seule Mme B a répondu :

« L’outil est vraiment très intéressant car il est clair et bien construit. Le professeur **peut parfaitement se retrouver dans toutes les étapes du cours** et identifier tous les points à corriger. ». N’évoque-t-elle pas une autoanalyse, à la relecture ?

- Je cherchais à identifier la plus-value de cet outil au regard de la professionnalisation, à identifier si cet outil répond aux besoins de l’accompagné ou du CE.
- La réponse semble le confirmer. Il est cependant regrettable que les autres enseignants n’y aient pas répondu.

En interrogeant les formés sur l’usage de l’outil de suivi (Volet 2 : axe diagnostic), nous les faisons rentrer dans leur propre démarche de professionnalisation car ils sont obligés de prendre du recul.

4.1.3 : Analyse transversale concernant la professionnalité du formateur :

J’ai choisi dans cette partie d’illustrer la professionnalité du formateur accompagnateur en établissant le lien entre les attitudes inhérentes à l’utilisation de l’outil et les compétences professionnelles alors mises en oeuvre.

Ces compétences apparaîtront en italique.

4.1.3.1 Analyse de l’usage du volet 1 et compétences mises en oeuvre par le formateur lors de son usage

L’analyse plus fine de la demande, prenant en compte des critères bien précis énoncés précédemment me permet de catégoriser plus facilement le profil de l’accompagné. L’usage systématique de ce volet est **garant d’un accompagnement le plus adapté possible**

Je m’autorise, depuis l’élaboration de cet outil de catégorisation (annexe 2 volet 1), des différences de postures plus variées.

| | | | |
|------------|----------------------------|---|------------------------|
| <i>Cas</i> | <i>Recueil des données</i> | <i>Catégorisation du profil (volet 1)</i> | <i>Postures du MAF</i> |
|------------|----------------------------|---|------------------------|

| | | | |
|-------|--------------|----------|--|
| M.T | Annexe 3 | Cas 4 | Suivi pédagogique avec retour aux CE et évaluations formatives |
| Mme B | Annexe 3 bis | Cas 1 | Coaching |
| M.G | Annexe 3 ter | Cas 1bis | Tutorat/mentorat |

Le tableau met en évidence une **posture privilégiée différente d'un accompagné à un autre** : pour M.G, c'est le tutorat qui sera privilégié au départ alors que pour M.B un suivi pédagogique lui sera proposé, avec un cadre bien différent.

Cela m'amène à préciser que **la carte ne fait pas le territoire** ; il n'y a bien évidemment pas 6 ou 8 profils comme on a pu les déterminer dans cet outil de catégorisation mais bien davantage. **Nous travaillons avec de l'humain. Nos accompagnés sont tous différents.** Je trouve néanmoins que **cette catégorisation aide le MAF à poser plus facilement un cadre éthique aux modalités claires.**

Ces dernières sont un gage de transparence et de professionnalité vis-à-vis de l'accompagné et de l'Institution. (Axe Penser-Concevoir-Elaborer)

Le fait d'avoir travaillé à **la catégorisation** me permet, lorsque je propose un suivi pédagogique, de montrer que je **m'appuie sur un certain nombre d'éléments factuels qui traduisent des lacunes** au niveau de la gestion de classe ou de la pédagogie, **que cela découle de l'analyse de la demande** (nombre d'années d'enseignement, formations suivies...). Cela n'est en aucun cas subjectif et cela me permet de le justifier auprès de l'enseignant en usant de la **posture d'autorité si besoin**. Je privilégie à ce moment-là, lors de l'entretien, une **position en face à face**.

Je suis alors **plus à l'aise** pour annoncer à l'enseignant un **suivi pédagogique** et les modalités qui en découlent (exemple : retour au chef d'établissement après chaque visite). **Le cadre m'y autorise** et c'est plus confortable pour moi. Il est donc pertinent pour moi de fonctionner ainsi.

Cela fait selon moi partie du rôle, des obligations du formateur que de prévenir.

En cas de doute, je préfère leur préciser qu'il s'agira d'un suivi en leur expliquant que l'on peut passer d'un suivi à un accompagnement très facilement ; le contraire est beaucoup plus compliqué.

La difficulté est de maintenir une structure relationnelle de disparité et de parité, tout en mettant en place de la coopération afin de les dynamiser, de les mobiliser.

Comme le dit M. PAUL, il s'agit **d'une relation « exigeante »**. Il faut malgré les modalités annoncées, « *installer un environnement bienveillant et sécurisant* » ; « *sans ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation* » (*Référentiel de compétences professionnelles du formateur-Axe Mettre en œuvre-Animer*)

4.1.3.2 Analyse de l'usage de l'axe diagnostic par le MAF et compétences mises en œuvre par le formateur lors de son usage

➤ Avantages de l'utilisation de la grille :

Pour le MAF qui l'utilise, cette grille est plutôt facile d'utilisation notamment car la majorité des items apparaissent dans l'ordre chronologique.

L'axe diagnostic (constitué d'une grille) permet de balayer tous les champs sans exception, de relever des observations qualitatives, **de se centrer sur les faits, le « savoir-agir »**. **Des conseils relatifs aux observations y sont également formulés.**

Les conseils donnés constituent « *des outils pour agir* ».

Le but est d'« *aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative* » (*Référentiel de Compétences du formateur- axe Accompagner – axe professionnalité du formateur*)

Pour faire le lien avec le référentiel de compétence professionnelles du formateur : cette grille constitue **un outil pour** « *Observer et analyser des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques* ».

Cela me conforte donc dans ma pratique.

Le fait de compléter à l'aide d'observations une grille très détaillée permet **moins d'interprétation d'un observateur à un autre.**

Une grille commune permet de travailler en toute objectivité car on a tendance et c'est humain à se concentrer sur ce qui nous paraît le plus important dans le métier et notre image du métier n'est pas toujours la même que celle de notre collègue formateur.

Cette grille commune (Volet 2) a également été conçue dans le but **de travailler le prescrit** : les compétences du référentiel de l'enseignant.

Cette grille leur « donne des repères », comme le dit Mme B ; « elle leur permet de se situer. »

Chacun dispose de sa propre grille complétée, donc de son évaluation diagnostique personnalisée qui reprend tous les moments vécus en classe mais aussi, ce qu'il y a à anticiper en amont.

La pression des parents, de l'Institution impose ou tente d'imposer une professionnalisation rapide et efficace : **cela nous paraît indispensable désormais d'utiliser une grille, liée aux compétences attendues alors que cela ne l'était pas, lorsque nous avons commencé notre mission, il y a cinq ans.**

En s'appuyant sur le champ de compétences du Référentiel de l'enseignant, cela permet de montrer aux accompagnés qu'en les travaillant : ils développent leur professionnalité. Nous aussi d'ailleurs !

L'objectif principal « volet 2 : axe diagnostic » permet de préciser, lors de l'entretien, les points d'appui et les axes de travail. Ces derniers sont alors repris dans l'outil de suivi (voir annexe 2. Volet 3 axe compte-rendu)

➤ **Inconvénients de la grille ou axe diagnostic :**

La grille est assez longue à remplir si l'on veut noter des observations et des conseils pour chacun des items. Certains **champs ne comportent quasiment pas de données descriptives faute de temps.**

Cette grille permet de consigner **un maximum d'informations sur la séance car elle constitue également un outil d'observation, dans le cadre de ce mémoire et du recueil de données.** Je pense que l'on peut garder la trame pour l'an prochain afin de balayer les

champs mais il n'est peut-être pas nécessaire de la détailler autant.

Le niveau d'acquisition de la compétence n'est pas toujours évident à estimer. Nous avons face à nous de nombreux enseignants débutants et, le fait de les noter ne crée pas forcément des conditions favorables à l'apprentissage de nos formés. A moins que l'évaluation soit très positive.

J'ai par la suite, au cours de l'année, fait évoluer la grille et proposer **une autoévaluation** pour tous les enseignants ayant moins d'un an d'expérience. Aucun n'a pris le temps de la remplir. Ils n'ont pas la même temporalité que nous et n'ont pas de recul sur leur pratique ; c'est donc difficile pour eux de se situer au départ même s'ils pouvaient s'aider des commentaires et des conseils.

4.1.3.3 Analyse de l'usage des comptes rendus (Volet 2 Axe «3) et compétences mises en œuvre par le formateur lors de son usage

Dans un souci de simplification et d'allégement du compte-rendu, j'ai très vite privilégié pour le compte-rendu un tableau reprenant uniquement les axes de travail individuels fixés d'une fois sur l'autre. C'est ce que je faisais les années précédentes et cela fonctionnait bien. Les objectifs **individualisés** apparaissent donc dans la première colonne. Dans la deuxième colonne et les observations/ conseils, remarques de la séance sont formulés dans la troisième colonne.

Justement quand est-il de la dynamique évaluative basée sur le volet 2 et les axes de travail définis ? quid de la mesure du cheminement ?

La note permet de **quantifier éventuellement** le niveau atteint en terme de compétence ; c'est plus subjectif mais cela permet de se repositionner plus vite, lors de la visite suivante, sur les points à travailler (surlignés en jaune dans le volet 2 complété). L'idée était de permettre **de mesurer le cheminement en mesurant les progrès observés ou non**.

Je suis, par la suite, partie des observations et conseils initiaux pour évaluer ce cheminement quant aux compétences travaillées et ciblées pour la séance.

Le tableau ci-dessous montre que je m'efforce de « mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et l'action éducatives en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises » (Axe Observer-Analyser-Evaluer)

| | | |
|---|--|--|
| | Reprise de conseils et remarques formulées lors de la visite précédente | Remarques quant aux conseils formulés lors de la dernière visite et conseils supplémentaires |
| <p>Retour sur l'objectif 1 de travail fixé pour cette séance : Mettre en place un cadre adapté en sciences (sécurité/ port de blouse/ de gants/ de lunettes)</p> <p>Exemple</p> | <p>Rappel règles de laboratoire et règles de savoir vivre en TP.</p> <p>Le cadre du TP est rappelé, discuté.</p> <p>L'enseignant veille à ce que groupe par groupe ils viennent chercher leur matériel puis leurs solutions.</p> <p>L'accès à l'eau par les élèves est contrôlée par l'enseignant et les élèves n'en disposent pas pendant une bonne partie du TP</p> <p>Autres règles pour prévenir des accidents : les paillasses doivent être dégagées ; les sacs sous les tables</p> | <p>Règles de base à respecter quel que soit le TP pour prendre de bonnes habitudes.</p> <p>De nombreux élèves manipulent assis. A éviter</p> <p>Des demoiselles ont les cheveux attachés.</p> <p>Leur donner la possibilité d'utiliser l'eau dès le début afin qu'ils puissent se laver les mains .</p> <p>Règles ci-contre bien respectées.</p> <p>D'autres sont à instaurer systématiquement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leur rappeler de manipuler debout systématiquement : de nombreux élèves manipulent encore assis. ➤ Leurs rappeler de bien se laver les mains. |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>L'enseignant insiste sur l'économie des solutions.</p> <p>Circulation afin de garder un œil sur chaque groupe</p> | <p><i>A faire systématiquement d'autant plus qu'ils ne disposaient pas de gants pour cette séance alors qu'ils étaient préconisés. A voir avec la collègue responsable du labo car le CE m'a informé que vous disposiez de gants.</i></p> <p>► <i>Vérifier chaque paillasse avant de les autoriser à quitter la salle</i></p> <p><i>Très important pour la sécurité es classes qui suivront dans cette salle, d'autant plus que les élèves ne porteront pas systématiquement une blouse.</i></p> <p><i>Très important en effet de limiter les déchets, d'autant plus s'ils sont dangereux pour l'environnement.</i></p> <p><i>A poursuivre</i></p> |
|--|--|--|

Ce tableau illustre une observation qui porte sur le même axe durant plusieurs séances :

Ce tableau ne concerne que l'accompagné et lui permet de « *mesurer le transfert de la formation* ».

Le travail réalisé avec l'accompagné est donc **bien individualisé**. Il montre ici que des **progrès ont été faits sur certains points et que d'autres sont à conforter**.

Le même axe de travail sera donné une troisième fois. Il y a à nouveau **personnalisation**.

➤ **Echanges autour du temps de relecture des comptes rendus:**

Quelle que soit l'évolution, je leur demande toujours **lors de l'entretien** s'ils ont relu les conseils. La réponse, je la connais. Cela **me permet de valoriser d'autant plus les progrès et, dans le cas contraire, de leur faire prendre conscience que je ne peux le faire** à leur place. C'est à eux de décider s'ils souhaitent progresser et se professionnaliser ou pas.

Dans le cas de MmB, c'était fait.

Dans le cas de M.T, cela l'était en début d'accompagnement, sur certains aspects type rituels. Ensuite, alors qu'il n'y avait que très peu de progrès, il refusait de l'admettre, prenait un air détaché et essayer de relativiser en disant qu'il débutant (alors que cela n'était pas le cas).

A l'issu de chaque visite, un nouvel objectif (ou le même) est fixé parmi les axes de travail pointés précédemment. Il apparaît en fin de compte-rendu (voir annexe 2-Volet 3).

- Nous ne proposons plus un accompagnement singulier ; nous le menons.

4.1.3.3 Adaptation de l'entretien en appui sur les outils construits

➤ **Première partie de l'entretien :**

Nous prenons appui sur cette grille ou sur le tableau reprenant uniquement les axes de travail de la séance.

Cela me permet de balayer la séance de manière efficace. Les conseils sont précis et j'espère pertinents.

Les remarques sont hiérarchisées dans l'ordre de la séance.

L'entretien est mieux structuré. Je pointe aussi bien les éléments positifs que les éléments négatifs

Ces éléments positifs nous permettent de valoriser le travail de l'enseignant. C'est tellement important ! Le dialogue est ainsi plus constructif.

L'entretien est singulier puisque les points sur lesquels nous prenons le temps de faire des rétroactions ne sont pas les mêmes. Cela permet également de favoriser la cognition (*Axe Accompagner l'individu et le collectif.*)

Il permet par ailleurs **de faire le lien avec les animations**. Si ce lien est fait, cela apparaît dans le compte-rendu. Le MAF joue alors **le rôle de tuteur qui s'assure du transfert, tout en tenant compte du contexte**. En voici une illustration : M.B, a commencé son accompagnement alors qu'il venait de vivre l'animation « Construire une séance... », sans cela, il n'aurait pas envoyé une fiche de préparation de séance au format correct. Cela m'a permis de préciser certaines choses, de montrer que la séance est construite uniquement sur des questions réponses et qu'il est judicieux de varier en proposant deux à trois activités par séance afin de favoriser la cognition chez l'enfant.

➤ **Deuxième partie d'entretien**

L'objectif est de leur faire travailler la compétence d'analyse et d'adaptation de sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier et de son environnement de travail. (CCI4)

La situation d'entretien a pour but de « promouvoir le développement professionnel » (JORRO, 2012)

| ENTRETIEN | |
|---|--|
| <p>Actions de l'enseignant sur sa propre action :</p> <p>Analyse Sur l'action et dans l'action (s'il y a eu ?)</p> | <p>MAF : « comment as-tu vécu cette séance ? » (évocation)</p> <p>« J'étais "stressé" car : -j'attendais beaucoup de cette séance, c'est la première fois que je faisais manipuler les élèves avec des produits réellement "dangereux" -Je pensais qu'avoir planifié les consignes de sécurité résoudrait "tout". Il y a eu en réalité beaucoup de choses à gérer : trop de bavardages en début d'heure, élève malade (saignement de nez abondant). »</p> <p>MAF : « c'était normal d'être un peu stressé si tu ne les avais pas encore fait manipuler » « En tous les cas, tu as osé. » (MAF essaie d'instaurer un dialogue constructif)</p> <p>« Les élèves comprennent la pertinence des consignes de sécurité mais on parfois du mal à les appliquer »</p> <p>MAF : « nécessité d'y aller progressivement dès la</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>cinquième, de se mettre d'accord en équipe sur les règles de vie en salle de TP. »</p> <p>« Le manque d'habitude de tout planifier me fait oublier d'expliquer l'essentiel : quel matériel est à disposition »</p> <p>(Pertinence de l'accompagné, prise de conscience)</p> <p>MAF : « comme tu le dis très bien, il s'agit d'établir des rituels en TP afin que le cadre instauré, le reste et facilite le travail des élèves mais aussi celui de l'enseignant »</p> <p>« Il est primordial que cela devienne routinier pour l'enseignant »</p> |
| <p>Repères pour l'action :</p> <p>Réflexion sur comment améliorer les pratiques, comment faire autrement, construire autrement / Partage d'exp</p> | <p>« J'ai envie de les évaluer par compétences sur les règles de sécurité »</p> <p>MAF : « très bonne idée, cela les aidera à y prêter attention »</p> <p>« C'est en effet possible, il s'agira de travailler la compétence Adopter un comportement éthique et responsable »</p> <p>MAF : partage d'expériences, réflexion sur les compétences à évaluer (maximum deux en TP)</p> <p>(Conseils donnés et opérationnels)</p> |
| <p>Retour sur animation 1/2/3/4 (l'animation 4 portait sur l'évaluation positive et bienveillante)</p> | <p>Voir ci-dessus</p> |

Lors de cet entretien, **en partant des champs indiqués (première colonne), j'ai essayé d'avoir un entretien pas trop linéaire, varié (les composantes de l'analyse apparaissent en rouge dans le tableau)**

Nous sommes tout de suite, entrés dans le vif du sujet, en revenant sur la problématique de la séance : comment créer un climat propice aux apprentissages en TP ?

Une prise de conscience (surlignée en jaune) : « celle d'un manque d'habitude de tout anticiper ».

A travers les entretiens, j'essaie d'« aider chacun à s'engager dans un projet d'enseignement,

je soutiens et valorise le développement de compétences » Axe Accompagner l'individu et le collectif

4.1.3.4 Accompagnement à distance et coécriture

Le fait de leur fixer un objectif pour la visite suivante, de les inciter à envoyer le déroulé ou fiche de préparation de la séance. Ils **s'impliquent. Cela les oblige à se questionner, à varier les activités donc à varier les supports, à construire, à oser !**

Je m'engage à faire un retour si la fiche de préparation est envoyée quelques jours auparavant. Cela **montre mon engagement et, de ce fait, participe certainement au leur.** Cet « accompagnement affectif intègre les modalités de soutien à l'engagement de l'apprenant »²⁴

Par ailleurs, dans le cas de M. G, à partir du moment où il a instauré un cadre spécifique aux laboratoires : voici le retour effectué à l'écrit : « **J'ai travaillé sur les consignes de sécurité et je me rends compte qu'elles ont une portée sur la discipline, l'assiduité, et l'implication des élèves dans leur travail.** J'aime impliquer les élèves dans leur travail en suscitant leur intérêt, et je me rends compte que cela peut être fait également en réclamant de la propreté dans leur manière de faire et d'agir dans la classe. » (Envoyé par email le 18/02/2018)

L'enseignant se rend compte qu'instaurer un cadre permet de créer des conditions de travail propices aux apprentissages et ce, qu'il y ait manipulation ou non. Non seulement, le propos a été **recueilli lors d'une coécriture ; il illustre une formidable prise de conscience** de cet enseignant. **Cette métacognition** est essentielle et permet de gagner beaucoup de temps. Tant qu'elle n'a pas lieu, l'enseignant met du temps à avancer. Il est donc primordial de former des enseignants réflexifs.

²⁴ <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm> Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur
par R. Burton

4.1.3.5 Fin de l'accompagnement : perspectives et limites

Dans tout accompagnement, il y a une fin. Certains, bien souvent, souhaiteraient aller plus loin.

Je mets généralement un terme à l'accompagnement lorsque les enseignants, qui ont suffisamment travaillé et progressé sur les axes pointés au départ, puissent désormais le faire de manière autonome.

Une fiche bilan entre l'accompagné et le MAF est remplie. L'accompagné peut ainsi également se projeter.

Ce tableau ci-dessous, fait le lien avec les propos de BECKERS, évoqués dans les concepts et les trois cas.

« Seule la pleine **participation aux pratiques sociales et à leurs enjeux** permettrait cette construction...». **Cette construction est d'autant plus efficace qu'elle se fait en interaction avec autrui.**

Cela a été le cas pour Mme B, un peu moins pour M.G et plus du tout, quand M.B s'est montré dans le déni. (Voir note attribuée dans le tableau et perspectives pour l'année à venir au terme, de cet accompagnement ou de ce suivi.

| <i>Cas</i> (Participation aux pratiques sociales et à leurs enjeux) Note de 1 à 5 | <i>Perspectives pour l'année à venir</i> | <i>Limites de l'accompagnement</i> |
|--|---|---|
| M.T (2/5) | Le suivi s'est terminé alors que le CE et moi-même précisions à M.T nos limites dans l'accompagnement. M.T était dans le déni, ne semblait pas prendre conscience de certains faits mettant en danger les | Ce suivi montre qu'il faut pouvoir passer le relais si besoin. Il a permis de me rendre compte de l'importance de travailler en coopération avec le CE et ce, de manière très régulière. |

| | | |
|---------------------------|--|---|
| | <p>élèves.</p> <p>⇒ Une inspection a suivi et a confirmé les lacunes et ce malgré tout un dispositif mis en place pour l'aider</p> | <p>Ce CE ne reprendra pas M.T l'an prochain mais qui de son nom sur le fichier.</p> <p>Nous n'avons pas encore tous les éléments à ce jour.</p> <p>Le CE travaille en collaboration avec la DAEC et le rectorat afin qu'il puisse être rayé des listes</p> <p>Quid de l'accompagnement des MAF dans ces cas de suivi ? Une supervision ne serait-elle pas envisageable ?</p> |
| <p>Mme B</p> <p>(5/5)</p> | <p>Nous avons mis fin à l'accompagnement d'un commun accord. Voici un cours extrait du bilan</p> <p>« Certaines compétences restent à approfondir. La volonté de travailler en équipe ainsi que son dynamisme et son implication lui permettront de les acquérir progressivement. «</p> <p>⇒ Mme B est admissible au concours et a contacté le CNFETP.</p> <p>⇒ Mme B s'est déjà vu proposer un poste pour l'an prochain</p> | <p>Relais au CNFETP pour la préparation au concours ²⁵</p> |

²⁵ CNFETP centre national formation enseignement technique privé/ IFP Institut de formation pédagogique

| | | |
|-------------------------|--|--|
| M.G (3-4 puis 2) | La dernière visite a confirmé des fragilités en gestion de classe , lors d'un TP. D'un commun accord avec le CE et l'accompagné, M.G sera suivi sur deux ans. | Lorsque l'accompagné change d'établissement l'année suivante, il ne nous rappelle pas forcément de lui-même et le CE suivant non plus. ⇒ Une réflexion est à mener autour de la communication et de l'engagement de chacun. |
|-------------------------|--|--|

Ce tableau pointe également les limites de l'accompagnement.

4.2. Hypothèse 2 : Spécificités du MAF

4.2.1 Résultats et analyses: question par question

Pour rappel, je cherche à répondre à l'hypothèse 2 en montrant un lien entre les spécificités des MAF et la manière singulière d'accompagner et de former. Je cherche par la même occasion à montrer que cette manière singulière d'accompagner entraîne la construction de compétences professionnelles et/ ou d'identité professionnelle pour l'enseignant

Démarrons par les **questions portant sur la/ les spécificités de fonction** :

Q6 : Les temps collectifs sont animés par deux MAF. Qu'apporte selon vous cette co intervention ?

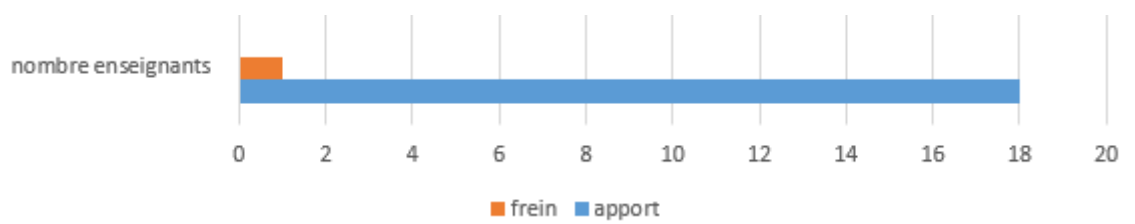
Je cherche à identifier les apports ou les freins de la co - intervention lors des animations. Ma collègue enseigne les lettres et moi, la physique-chimie.

⇒ 17.4% n'ont pas répondu à cette question.

⇒ Cela peut être faute de temps.

⇒ La question était peut-être trop orientée.

⇒ Parmi ceux qui ont répondu, 5%, soit 1 enseignante, considère **la co-intervention** comme un frein : **95% (18) comme un apport.**



⇒ Parmi ceux qui considèrent cette co-intervention comme un apport, 66.6% (18) d'entre eux notent que cela leur apporte des points de vue différents (9), des visions différentes selon les pôles (3) et deux précisent que l'on a des sensibilités différentes.

Cette co-intervention permet, selon eux, de répondre aux différentes sollicitations, aussi bien littéraires que scientifiques (1) ; elle permet également de se rendre compte que les problématiques sont communes à tous les pôles (1), et que le métier est passionnant quelle que soit la discipline (1).

⇒ Enfin parmi toutes les réponses, quatorze enseignants ont qualifié ces apports de :

- Complémentaires (5) soit 35,6%
- Intéressants (3) soit 21.4%, Enrichissants (4) soit 28.3 %, Bénéfiques (2) soit 14.7 %

Cette spécificité de fonction qu'est la co-animation et donc la co-intervention de deux animatrices de deux pôles différents me confortent et nous confortent dans le fait que ces points de vue différents sont complémentaires et source de richesse.

Cette co-animation systématique met en évidence une pratique singulière qui participe au développement de compétences de manière plus efficace, du fait de la richesse de la co-animation.

Q 7. Spécificité de fonction : Trouvez-vous judicieux l'alternance temps collectifs-animations et temps de visites individualisées ? oui ou non.

100% des personnes bénéficiant de cette alternance ont répondu oui à cette question.

Peu d'entre eux ont pris le temps de justifier, mais ce qui ressort des années précédentes, c'est non seulement l'intérêt porté au dispositif du fait de cette possible alternance mais surtout le fait que les temps d'animation soient par ailleurs vécus avec le MAF qui les accompagne.

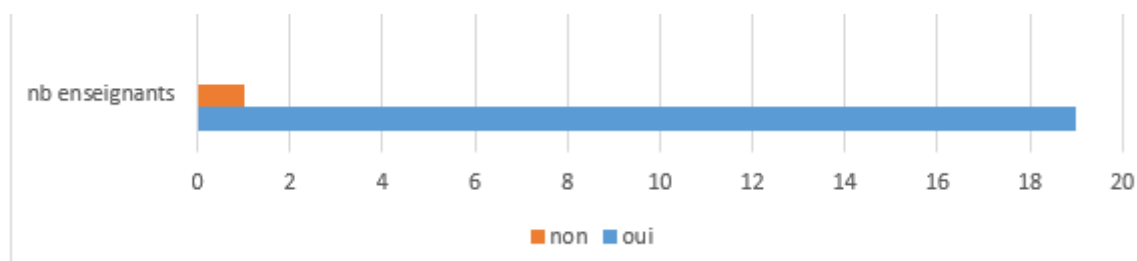
Questions portant sur la/ les spécificités de « double statut », de formateur et d'enseignant.

Précision : Ces questions ont été posés à tous les contractuels présents lors du cycle d'animations y compris ceux qui ne sont pas accompagnés individuellement.

Q9. Le fait que le MAF soit enseignant à mi-temps, est-il un paramètre important pour vous ? Soyez le plus explicite possible.

Je cherche à identifier les apports d'un accompagnement par un collègue qui enseigne notamment en terme de crédibilité.

- ⇒ 13 % (3 enseignants) n'ont pas répondu à cette question.
 - ⇒ Ils n'étaient pas accompagnés et peut-être ne sentaient pas concernés par cette question.
- ⇒ Parmi ceux qui ont répondu soit 87 % (20), **95% considère comme important le fait que le MAF soit enseignant à mi-temps** ; 5% (1 seulement) déclare que ce n'est pas du tout important pour eux.



La deuxième partie étant ouverte, j'ai catégorisé les réponses positives (19) :

Dix-huit enseignants ont répondu en explicitant leur réponse.

- ⇒ Cela montre selon moi l'intérêt porté à cette question.
- La plupart (16) soit 89% ont, semble-t-il, lu la question comme suit : « **Le fait que le MAF soit enseignant à mi-temps, est-il un paramètre important pour vous ?** ». Ils privilégient en répondant à la question le fait que l'on soit également enseignant.

Nous retrouvons dans les réponses l'importance d'être accompagné par quelqu'un qui « pratique le métier » (2), qui « vit les mêmes problématiques » (2), **qui « doit enseigner pour rester (connecté) aux (mêmes) réalités du terrain » (9).**

L'un précise même : « Il faut les avoir face à soi pour pouvoir en parler, inventer et tester des stratégies et des pédagogies nouvelles pour réagir. »

Cela montre l'importance pour eux, d'être accompagné par **quelqu'un d'ancré dans la réalité du terrain et c'est l'une de nos spécificités.**

Il nous accorde donc de la **crédibilité du fait même de « notre double statut »**. Cette **crédibilité sera la base d'une relation de confiance ; le contenu des animations favorisera le fonctionnement cognitif et le fait d'échanger en groupe favorisera le fonctionnement conatif.**²⁶

Ces trois composantes fondamentales du fonctionnement psychique permettent de créer des conditions favorables pour favoriser la motivation et par ricochet, favorisera le développement de compétences

- Trois enseignants précisent l'importance pour nous MAF de poursuivre l'enseignement afin de « continuer à suivre l'évolution du métier et celle des élèves ».

Cela signifie qu'ils ont **conscience d'exercer un métier en constante évolution ; cela illustre une professionnalité émergente** et c'est une bonne chose.

- Deux autres notent que le MAF « a plus de temps pour accompagner un enseignant en difficulté ». La question semble plutôt avoir été lu comme suit : ***Le fait que le MAF soit enseignant à mi-temps, est-il un paramètre important pour vous ?***

Même si je n'avais pas envisagé la question sous cet angle, cela me conforte dans le fait qu'**il est important à leurs yeux de dégager du temps aux enseignants qui en accompagnent d'autres.** Si l'on veut bien suivre l'accompagné, cela nécessite en effet un réel investissement, notamment en terme de temps à lui consacrer. Nous nous devons d'aller à leur rythme car la tendance est souvent à penser qu'ils considèrent ce qu'on leur dit et conseille à la lettre.

Les sociologues et notamment M. OBAJTEK explique que les **enseignants novices ont « à composer au regard des dispositions acquises durant leurs socialisations passées »** : il a développé certaines compétences par son expérience passée qu'il peut réinvestir et d'autres qu'il doit déconstruire. **Si l'on souhaite les aider à déconstruire puis à s'approprier** ou à

²⁶ « Comment créer un environnement qui favorise le flow ? » HEUTTE, 17/01/2018, ESPE-LNF

se réapproprié en contexte les apports de la formation, **cela nécessite plusieurs visites et donc du temps.**

Il doit par ailleurs : « composer au regard des attendus de l'institution scolaire, des attendus de la formation / des formateurs, mais aussi des ressources sociales disponibles sur leur lieu de stage et enfin des enseignants en exercice ». Le **contractuel - apprenti-enseignant se situe au carrefour des prescriptions ascendantes et descendantes.**

Cela nécessite une certaine cohérence entre les pairs et le centre de formation. Grâce à notre double casquette, au fait que l'on accompagne et forme, le dispositif, tel que vécu actuellement, est cohérent. Il leur permet de réaliser « des compromis opératoires »

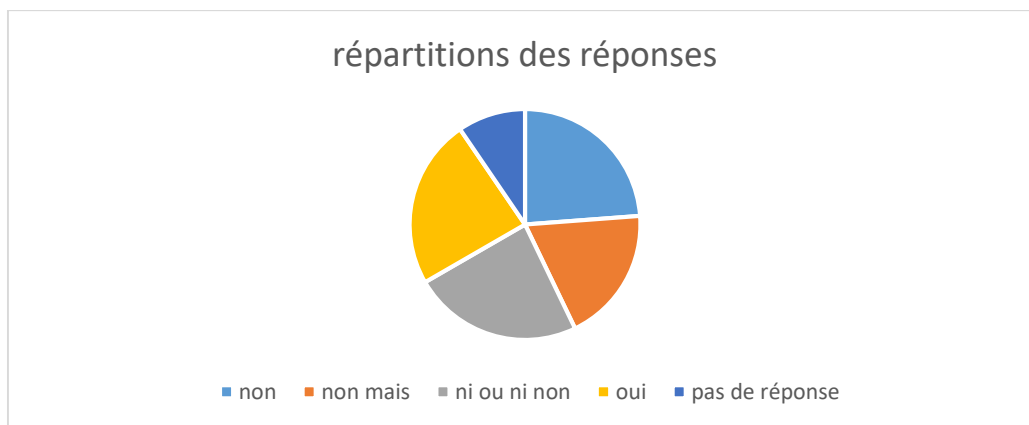
Un collègue peut aider dans l'instant mais ne prendra bien souvent pas le temps de travailler sur le fond, notamment sur les représentations du métier à déconstruire, comme celles de la séance idéale, telle qu'ils la vivaient lorsqu'ils étaient élèves. Le nombre de rencontres et de visites en classe doit, pour ce faire, être compris entre 4 à 6 visites. **Donc oui, du temps, doit être dégagé au collègue ou au MAF qui accompagne. Cette décharge d'un mi-temps permet au MAF d'accompagner dans de bonnes conditions une quinzaine d'accompagnés par an.**

Ce temps accordé au accompagné constitue une pratique singulière et plus les rencontres et animations sont nombreuses plus, plus l'on peut cerner la personne, s'y adapter, jouer le rôle d'« ami critique », que ne peut pas prendre le collègue ou difficilement.

Q10. L'accompagnateur est enseignant mais pas nécessairement dans la même discipline que vous. Est-ce un frein ? Précisez.

Je cherche à déterminer le point de vue de ces enseignants en reconversion sur l'importance ou non de la discipline enseignée par l'accompagnateur.

Ma collègue accompagne les enseignants du pôle littéraire et pour ma part, ceux du pôle scientifique. Nous nous répartissons les enseignants du pôle éveil.



J'ai choisi d'afficher la synthèse des réponses à l'aide d'un diagramme circulaire, plus lisible, ici.

- Le fait que l'accompagnateur ne soit pas de la même discipline constitue un frein pour un quart d'entre eux, soit 25% ; c'est le cas d'enseignants en SEGPA ou en filière professionnelle ou en langues. Ils pointent des spécificités liées à leur discipline.
- Un quart des interrogés trouve néanmoins que cela n'est pas un frein.
- Près de 40% précisent que cela ne constitue pas un frein mais qu'il est « préférable d'être accompagné par quelqu'un du même pôle disciplinaire » ou précise que le « MAF doit connaître les spécificités de certaines disciplines. »

Parmi eux, la moitié précise qu'il **apporte son regard extérieur**, en tant que spécialiste de pédagogie et n'est donc pas « influencé par ce qu'il a pu mettre en place sur un même chapitre avec les élèves ».

Question portant sur le statut idéal de l'accompagnateur

Q11. Selon vous, qui est le plus à même d'accompagner un enseignant ? Entourez la réponse qui vous convient. Pourquoi ?

Je cherche à identifier le statut idéal de l'accompagnateur, du point de vue de l'enseignant contractuel. Les réponses seront à mettre en lien avec les conditions permettant de créer un climat favorable à l'apprentissage.

Tous les enseignants ont répondu à cette question ; cela montre l'intérêt qui y est porté.

- Alors qu'il était demandé d'entourer une seule réponse : (14) enseignants sur (23) ont respecté la consigne. (9) pensent que c'est un collègue de l'établissement qui est le plus à même de les accompagner, (4) ont choisi le MAF et (1) l'IPR.

- Les 9 autres en ont proposé plusieurs.

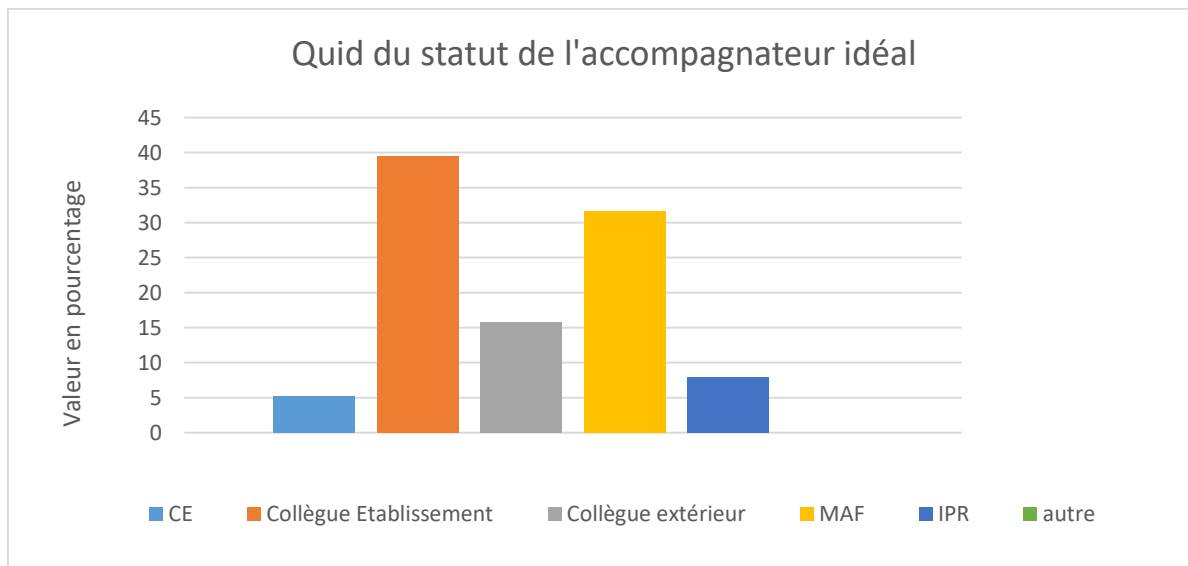
Je fais l'hypothèse qu'ils n'ont soit pas bien lu la consigne ou alors, que, selon eux, plusieurs catégories de personnes sont à même de les accompagner.

Ces 9 personnes ont quasiment toutes choisi deux réponses : le collègue de l'établissement et une personne extérieure (majoritairement MAF, puis Collègue extérieur puis IPR).

Cela n'est pas étonnant car **le regard d'une personne extérieure est objectif**, ne connaissant pas l'accompagné. Les collègues connaissent l'établissement, les élèves et leur apportent des conseils adaptés au public, comme ils le précisent si bien.

L'accompagnement par le collègue et par une personne extérieure apparaissent comme complémentaires et à juste titre.

- Sur le graphique ci-dessous, apparaissent **l'ensemble des réponses des contractuels** :



- **Sur la totalité des réponses, nous notons une nette prépondérance pour le collègue de la discipline (39.5%).**

Certains justifient ce choix par « **la proximité immédiate du collègue** ». Cette proximité permet de faire le point régulièrement de façon formelle ou non. Ils apprécient **les conseils que les collègues « peuvent leur apporter au niveau du fonctionnement de**

l'établissement »

Le règlement intérieur et les pratiques qui en découlent sont propres à l'établissement et au public concerné. C'est la raison pour laquelle un collègue est plus à même de les accompagner sur ces questions. Il donne des « **conseils adaptés** ». Cela leur permet de gagner du temps car s'ils posent ces questions au MAF ou à l'IPR, ils leur donneront plusieurs conseils, pistes en fonction du public et / ou du règlement de l'établissement. Au final, le contractuel aura tout de même à consulter le règlement et/ ou à interroger ses collègues. Ils y voient un gain de temps, indispensable pour eux.

Cette attente de réponses immédiates est légitime. Il n'est pas dans la même temporalité que les formateurs. Il faut l'avoir en tête quand l'on accompagne un enseignant novice.

Ce collègue de la discipline et de l'établissement, accompagnateur formel ou informel, « connaît son métier et me connaît ».

Ils font confiance **aux collègues qui ont une expérience du métier**. L'accompagné sous-entend qu'en le connaissant, il connaît parfaitement ses besoins et donc qu'il saura aller à l'essentiel pour lui.

Quid des besoins ? les siens ? ceux perçus par le collègue qui n'assiste pas à ses cours ? les axes de travail pointés par le MAF suite à une visite diagnostique en classe ?

Sont-ils seulement les mêmes ?

L'accompagné en début de carrière a tendance à privilégier ses attentes et non ses besoins face à l'injonction contradictoire, « du compétent de suite ».

Deux formes d'accompagnement sont alors privilégiées : le « mentoring » et le tutorat.

En étant sur place, le collègue **mentor (subject mentor)** peut : montrer et transmettre ses trucs et astuces.

Il joue également le rôle **de tuteur** en entrant dans une **relation d'aide à la formation et à la socialisation, notamment avec le reste de l'équipe**. Très souvent, il est en retrait et, ne visite pas le collègue dans la très grande majorité des cas.

➤ **L'autre catégorie prépondérante est celle des MAF (31.6% des réponses).**

Le formateur est un « spécialiste de la formation ». Ils s'appuient ici sur l'autorité de compétences du formateur, à même de ce fait d'accompagner les enseignants.

L'un précise a « une meilleure connaissance des évolutions de pratique » ; le formateur suit en effet « avec attention les expérimentations et les innovations mises en œuvre en

s'attachant aux modifications qu'elles induisent » (Référentiel de compétences du formateur-Accompagner l'individu et le collectif). En cette période de mise en place de la réforme du collège, de l'évaluation par compétences, les enseignants tentent des choses, travaillent parfois avec leurs collègues aguerris mais qui découvrent parfois comme eux, l'évaluation par compétences.

Les contractuels notent par ailleurs l'importance de l'impartialité et du non jugement lors d'un accompagnement ; cela traduit l'importance d'entrer en relation, de se sentir en confiance pour créer un climat favorable au développement professionnel. Le fait que cette personne soit extérieure à l'établissement y contribue. Ce climat permettra au jeune enseignant de donner le meilleur. Chacun sait que sinon, l'émotif coupe le cognitif...

Accompagner les individus dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges à distance et en présence (Référentiel de compétences du formateur). **Le MAF peut, grâce à la décharge accordée pour accompagner et former, jouer le rôle d'« ami critique », que ne peut pas prendre le collègue ou difficilement.**

Cette relation unique qui s'instaure permet de les aider à entrer dans ce que j'appellerais « le cercle vertueux du développement de compétences » .

Cette importance est confirmée par les choix très faibles pour l'IPR (7.9%) ou le CE (5.2%).

Ces choix sont certainement liés à la vision de l'inspecteur qui vient non pas pour tenir conseil, mais uniquement, imaginent-ils, pour les évaluer de façon sommative.

Une trop grande distance apparaît souvent entre les maîtres auxiliaires et l'équipe de direction d'où le choix très faible qui s'oriente vers le chef d'établissement.

Ces deux relations, trop verticales, entre l'accompagné et le CE ou l'IPR expliquent ces choix. De nombreuses études le montrent et notamment le Rapport N°15-08, sur le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015.

4.2.2 Appuis et limites de cette spécificité de MAF.

4.2.2.1. Points forts/axes forts :

- **100% des contractuels du dispositif apprécient l'alternance des animations et de l'accompagnement en classe, réalisé par la même équipe.**

Le fait que le discours des formateurs et des accompagnateurs soient le même, qu'ils n'aient qu'« un seul référent est d'une grande importance pour eux ».

Cette spécificité de fonction facilite la cohérence du dispositif, induite également par sa structure de petite taille.

Dans le cas d'une structure plus grande, il y a nécessité de se réunir davantage afin de construire un message partagé.

Dans de telles conditions, les uns peuvent totaliser jusqu'à plus d'une dizaine de rencontres annuelles. La relation de confiance s'établit nécessairement, ou, en tous les cas, tout est mis en place pour que cela soit le cas. **Il nous est plus facile d'« impulser pour agir ».** Ceci favorise la cognition et la métacognition.

Témoignage d'une accompagnée en attente de concret, en lien avec son vécu qui a échoué par deux fois, à l'oral du concours : « J'ai appris davantage en un an qu'en deux ans de MASTER »

- **Parmi les spécificités des MAF plébiscitées par les enseignants contractuels ayant suivi le cycle d'animation : la co-animation, à 95%.**

Cette co-intervention permet de montrer aux contractuels entrant **qu'il n'y a pas une seule réponse, un seul chemin mais plusieurs.** Cela illustre le fait que l'on enseigne avec ce que l'on est. De plus, la co-animation fait partie du référentiel de compétences du formateur.

Le fait de voir deux enseignantes, différentes de par la matière enseignée, mais aussi de par leur sensibilité (pointée par deux personnes) ne leur donne pas une figure de mentor mais plusieurs et en cela, cela contribue à la **construction de leur identité professionnelle.** Ils peuvent ainsi se projeter en s'imaginant avoir eux aussi leur propre style professionnel. Ils ne cherchent plus la bonne réponse mais prennent plus vite conscience que l'on s'adapte en

contexte, avec ce que l'on est et ce que l'on a envie de faire passer comme valeurs aux élèves.

Qui dit co-intervention, dit co-construction et travail d'équipe. Nous prôtons le travail d'équipe comme moyen de s'enrichir mais aussi de s'alléger en terme de préparations. A nous de montrer l'exemple.

Au niveau de la co-animation, il est primordial d'être à l'écoute de son collègue, de lui laisser la place, de le respecter ; tout comme un enseignant se doit de le faire en présence d'un collègue ou avec ses élèves. Cet exemple de bienveillance envers le collègue MAF ou les formés leur donne une image de l'enseignante que nous sommes. Il ne faut donc jamais oublier l'image que nous leur renvoyons et la responsabilité que nous avons.

➤ **Concernant cette autre spécificité des MAF à la fois formateur et enseignant,**

Parmi ceux qui ont répondu soit 87 % (20), **95% considère comme important le fait que le MAF soit enseignant à mi-temps.**

Cela montre l'importance pour eux, d'être accompagné par **quelqu'un d'ancré dans la réalité du terrain** et c'est l'une de nos spécificités. Cela apparaît dans notre fiche de poste : nous ne pouvons être MAF, sans être enseignant à mi-temps.

Ce nombre de réponses écrasantes va dans ce sens et traduit **le lien entre la légitimité qu'ils accordent aux MAF et le fait que les MAF soient enseignants.** Certaines réponses l'illustrent parfaitement : « **c'est un critère de fiabilité** », « **cela apporte de la crédibilité à ses propos** ». Et s'ils nous sentent légitimes, **ils sont plus à l'écoute**, « **nous font confiance** », **osent de ce fait tenter de nouvelles expériences ; ce qui implique un développement de compétences plus rapide chez l'accompagné.** Nous retrouvons le « cercle vertueux du développement de compétences ».

« Le formateur accompagne les individus...pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges en présence et à distance » (Référentiel de compétences du formateur) : cela fait écho avec ce que j'écrivais ci-dessus.

Le fait d'être à la fois formateur et enseignant est primordial pour les accompagnés car cela leur permet de gagner en efficacité. Les thèmes des animations ont été déterminés en réponse à leurs besoins : « Cela reprend parfaitement à mes attentes et cela va même au-delà » témoigne une accompagnée.

Les thèmes ont été déterminés par la redondance de leur apparition (les projets d'accompagnement des années 2013-2014 et 2014-2015 ont été décortiqués).

4.2.2.2. Limites de cette spécificité de MAF

➤ **Le fait que l'accompagnateur ne soit pas nécessairement de la même discipline ne fait pas l'unanimité.**

Nombreux sont ceux qui considèrent que leur discipline présente des spécificités et qu'il est donc préférable, à leurs yeux, d'être accompagné par quelqu'un enseignant la même discipline.

C'est important de le savoir pour en tenir compte lorsque l'on présente le cadre de l'accompagnement, tout au début, lors du premier entretien. **Le MAF se doit, me semble-t-il, de préciser sa discipline** et de préciser qu'en cas de questions didactiques auxquelles il ne pourrait pas répondre, un passage de relais sera fait auprès de quelqu'un de la même discipline, hors dispositif.

Le fait **d'être transparent** à ce sujet n'a jusqu'à présent jamais posé problème mais ce sondage nous rappelle **l'importance de le faire pour rassurer les accompagnés.**

Nous leur précisons que nous sommes là « pour observer et analyser des éléments de pratique professionnelle ». L'objectif étant de les « conseiller et de les aider à réajuster les pratiques », essentiellement sur les plans pédagogique et organisationnel. Dans ce cas, un regard extérieur d'un enseignant d'une autre discipline est tout aussi pertinent voir plus objectif.

Dans le système de tutorat, les lauréats concours sont toujours accompagnés, dans le second degré, par quelqu'un de la même discipline. Ils sont désormais également visités par un tuteur ESPE. Cela montre que les choses évoluent.

Pour ma part, mon avis sur la question a beaucoup évolué depuis que je suis MAF, les échanges avec ma collègue, littéraire, lors des préparations d'animations, nous ont permis de nous rendre compte que l'on travaillait finalement tous par situation - problème déclenchante et finalement par démarche d'investigation.

➤ **Concernant le statut idéal de l'accompagnateur, du point de vue de l'enseignant contractuel :**

➤ **Seuls 34% choisissent un MAF.**

Face à cette injonction du « tout, tout de suite », ils ne privilégient pas une réponse à leurs besoins mais finalement une réponse à leurs attentes. Ils ne sont pas dans la même temporalité. **L'accompagnement par une personne de l'établissement est alors privilégié.**

Leur réponse est compréhensible et même légitime.

L'apport d'un formateur, « extérieur », est pourtant souvent moteur. Il les rassure dans leur pratique, « leur donne des outils pour agir » (Référentiel de compétences du formateur-Accompagner l'individu et le collectif) et les incite à les mettre en œuvre lors d'une visite en classe. Il impulse, soutient, valorise alors le développement de compétences.

Ceux qui vivent l'accompagnement et participent aux animations, en sont conscients, et ont d'ailleurs choisi le MAF, comme « accompagnateur idéal ». Ceux qui ont participé uniquement aux animations, ont répondu majoritairement « le collègue » ou le « collègue extérieur ».

➤ **Au total, 86.9% choisissent un MAF ou un collègue (extérieur ou de l'établissement).** L'accompagnement par un pair est plébiscité. **La relation est davantage horizontale. L'environnement est plus sécurisant. En tant qu'accompagnateur, « Installer un environnement bienveillant et sécurisant » est indispensable car il est propice au développement cognitif. Comme le dit si bien Daniel Fabre, « l'émotif coupe le cognitif ».**

4.3 Prise de recul sur la problématique générale.

Résultats et analyses des questions Q1-Q2-Q3 et Q7-Q8.

Q1 et Q2 : Quelle était votre représentation du métier en début de carrière ? et maintenant ?

Les questions 1 et 2 relatives à la représentation du métier vise à rechercher des éléments de professionnalisation. Les 23 enseignants avaient à donner la représentation du métier

qu'ils se faisaient avant de démarrer puis celle qu'ils se faisaient en décembre. Tous y ont répondu.

- **Plus de 35 % résument leur représentation du métier en début de carrière à la transmission de connaissances.** En décembre, ces mêmes personnes décrivent un métier de contact, où l'enseignant est à l'écoute et en « adaptation perpétuelle, notamment aux difficultés des élèves, à prendre en compte. »

Ces cas nous permettent de percevoir un passage d'une conception transmissive de l'enseignement à une ouverture à la participation de l'apprenant en apprentissage, à un accompagnement de l'élève.

Cela illustre un déplacement de représentation d'une pédagogie du face à face à une pédagogie du côte à côte.

Au bout de 4 mois, ces enseignants notent comme qualités requises pour enseigner : **« la bienveillance, l'écoute et l'adaptabilité ».**

Le fait que ces qualités reviennent majoritairement me fait dire que **le dispositif leur a permis d'en prendre conscience**. Nous insistons sur ces qualités lors des animations et lors des visites et cela semble avoir porté ses fruits. L'adaptabilité de l'enseignant est en effet devenue primordiale au vu de l'hétérogénéité des classes ; cela nécessite constamment d'oser, d'inventer des formes de différenciation, d'innover en utilisant de nouveaux outils... Ils développent alors, en étant conscients ou non, la compétence CC4 : « Prendre en compte la diversité des élèves ».

Leur vision du métier au bout de quatre mois, après quatre animations et parfois quelques visites d'accompagnement me paraît réaliste et contribue au développement de compétences professionnelles.

- **30 % ont au départ une conception « floue » du métier, ou n'en n'ont pas, ou « s'imaginent un métier peu prenant, à l'emploi du temps light ».** Ces enseignants notent, après 4 mois, qu'enseigner est « un métier à temps plein », un « vrai métier », un « métier professionnel » « complexe », « exigeant », « nécessitant beaucoup d'investissement personnel ». Ils s'imaginaient que l'on pouvait devenir enseignant du jour au lendemain.

Ils se sont vite rendus compte d'une réalité tout autre. Ils ne s'imaginaient pas ce qu'impliquait la préparation d'une séance en termes de temps et de compétences à acquérir

Ce dispositif permet au MAF, à la fois formateur lors des animations et accompagnateur sur le terrain de les aider à faire le deuil de leurs représentations, plus rapidement, grâce aux 4 à 7 temps pris sur les 3 premiers mois. Cela illustre une professionnalité naissante.

- **Enfin 21% avaient dès le départ une représentation proche de la réalité** dans le sens où **elle n'a pas évolué** depuis leur entrée dans l'enseignement catholique. Il s'agit pour eux de « préparer le jeune à son avenir », d' « accompagner l'élève dans sa scolarité », de « faire progresser les élèves ». Ces enseignants ont une vision plus globale, plus générale et semblent déjà avoir pris du recul. D'où vient cette vision plus juste ? Pour l'une, elle était éducatrice auparavant, l'autre infirmière avec un mari enseignant et le dernier a également son conjoint enseignant.

Cela illustre que cette vision plus juste n'est possible que s'ils vivent avec un conjoint enseignant ou si leur métier précédent nécessitait également des compétences communes.

Cette question de la représentation montre qu'il est primordial de les déconstruire si besoin. Cette étape est normale et essentielle dans la construction de la professionnalité enseignante.

Je conclurai par les propos d'une enseignante qui précisait début décembre : « J'ai beaucoup plus confiance en moi, je vois les choses différemment et je vois qu'être professeur n'est pas évident, mais quel riche métier ». Sa vision du métier a désormais changé : il est désormais riche et complexe. Ce dispositif, à travers ses animations et son accompagnement en classe, lui a permis d'avoir davantage confiance en elle, tout en ayant une vision réaliste du métier. Cette confiance est essentielle pour nos jeunes enseignants car sinon les élèves le ressentent et s'engouffrent dans la faille.

Résumons :

| en % | Représentation du métier en septembre | Représentation du métier en décembre |
|------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 35 | Transmission | Accompagnement, Ecoute adaptabilité |
| 30 | Pas ou peu d'idée | Métier professionnel |
| 21 | Faire progresser les élèves | Pas de changement |
| 14 | divers | |

Q3-Q5. Que vous ont apporté ces temps collectifs ? Qu'avez-vous déjà réinvesti ?
Pouvez-vous déjà en évaluer les effets ? (Précisez)

Seules les réponses à la question Q3 seront exploitées car elles permettent de faire le lien avec le développement de compétences professionnelles.

Nous avons fait le choix de **ne pas analyser les réponses des questions Q4 et Q5**. Les réponses sont en effet très variées d'une personne à une autre et difficiles à analyser.

A la question « Que vous ont apporté ces temps collectifs ? », 74% ont apprécié les échanges (constructifs), les temps de partages d'expériences sur les méthodes et les bonnes pratiques (14) soit 61% mais aussi sur les difficultés rencontrées, leurs doutes (13%).
Ces temps d'échanges en petit ou grand groupe sont plébiscités et pour cause !

La professionnalisation se fait souvent, lorsqu'on est seul, d'abord par « la logique de l'action » ; des routines sont ainsi mises en place ; lors des temps collectifs d'animation avec les MAF , des « *modalités pédagogiques et des techniques d'animation fondées sur la mise en œuvre des apprenants* » sont mises en œuvre (*Référentiel de compétence du formateur-Mettre en œuvre-Animer*) : en échangeant avec les collègues, cela leur permet de développer « des savoirs partagés et des compétences collectives » . Pour reprendre WITTORSKI,

la professionnalisation se fait selon plusieurs voies ; ici, il s'agit d'« une logique de **la réflexion sur l'action** ».

Alors même qu'ils échangent en animation, je m'aperçois en circulant qu'ils sont déjà en train de se projeter pour l'action future : « **Ah oui, c'est pas mal !** Je vais essayer de faire l'appel à partir du plan de classe ». Ils sont alors dans une logique de « **réflexion pour l'action** », pour faire le lien avec les voies de professionnalisation de WITTORSKI.

Les enseignants, en échangeant avec des pairs, ont partagé leurs outils, puis, en croisant avec les formateurs, se sont constitués une banque d'outils pour agir.

Ces temps de partages ou d'analyses de pratique constituent un maillon essentiel et contribuent au développement professionnel. Elle est d'autant plus importante que l'individu est doté d'une intelligence interpersonnelle.

- **22% estiment que le cycle d'animation leur a permis de se remettre en question** notamment au niveau de leur pratique en classe mais aussi de prendre conscience de l'importance, par exemple, de leur posture. Cela a contribué à favoriser la métacognition des enseignants, ce qui est une bonne chose en terme de professionnalisation.
- **13% notent que ce cycle leur a « apporté un soutien moral » et les « a rassuré sur leur pratique ».** En tant que formateur, nous avons à « aider chacun à s'engager dans un projet d'enseignement..., soutenir et valoriser le développement de compétences » (*Référentiel de compétence du formateur - Accompagner l'individu et le collectif*).

Même si cela est apparu moins clairement cette année, le besoin de reconnaissance de leur travail est primordial. Ils avaient l'habitude des entretiens individualisés dans leur précédente vie professionnelle et désormais, ils sont seuls depuis des mois face aux élèves à « se demander si ce qu'ils font c'est bien ». Le cycle d'animations leur permet de se rendre compte des attendus du métier et les rassure sur leur pratique, ou non. Désormais, ils savent et s'ils doutent : un accompagnement individualisé peut être demandé.

- **9% ont noté que ces animations leur avaient donné « l'optimisme de faire ce métier »**, les avaient « encouragé à continuer ». En tant que formateur, nous nous devons de montrer toutes les facettes du métier, illustrant sa complexité, tout en se gardant de

les décourager. Le seul moyen est de leur montrer notre enthousiasme à exercer ce métier.

- **Enfin 9% précise qu'ils se sont constitués un réseau.** Ce chiffre était beaucoup plus important l'an dernier. Cela dépend des affinités qui se nouent, du nombre de personnes par discipline par établissement. Un enseignant, seul dans sa discipline, comme un professeur d'allemand et c'était le cas de trois d'entre eux ; ils ont très vite échangé leurs coordonnées afin de partager, de mutualiser. Cela montre que la coopération, le travail d'équipe est primordial et que même si l'on est seul au sein de son établissement des solutions existent. Cette coopération apparaît plusieurs fois dans le référentiel de compétences de l'enseignant (CC10 à CC13). Ces enseignants n'auront certainement aucune difficulté à les valider l'heure venue.

Q7. Trouvez-vous judicieux l'alternance temps collectifs-animations et temps de visites individualisées ? Si oui, quels ont été les apports de ce dispositif ? Si non, pourquoi ?

Cette question ne concernait que les enseignants, à la fois inscrits au cycle d'animations et accompagnés par un MAF. Ils étaient 9.

Tous sans exception (100%) trouvent judicieux cette alternance.

Ils notent tous des déplacements de pratiques, évoquent « **une complémentarité** ».

Ces déplacements de pratiques ont été possible grâce « *à l'observation et à l'analyse de pratique pour conseiller et aider à réajuster* ». (Référentiel de compétences du formateur-Observer-Analyser-Evaluer). L'objectif est fixé d'un commun accord en fin de séance ; cela peut donc être « le réajustement » qui sera à mettre en œuvre lors de la prochaine visite. L'accompagnateur-formateur a pu lors de cette visite, créer ou recréer du lien avec ce qui a été fait en animation car il est par ailleurs formateur. Cette cohérence aide à « tout mettre en œuvre pour produire de la coopération ; dynamiser, mobiliser » (M. PAUL).

L'un évoque l'importance de « mettre en pratique ce qui a été vu en animation. Avant, je ne prévoyais pas de fiche de préparation de séquence – de déroulé- depuis que l'on a travaillé la construction de séances, je l'envoie en amont à l'accompagnateur- cette dernière me renvoie des commentaires, me donne des conseils. Je réajuste. » Le fait de se fixer des objectifs de travail précis avec le MAF va contribuer au développement de compétences professionnelles individualisées. L'accompagnement permet à ces enseignants de donner du

sens à leur pratique et de développer leur professionnalité.

Une autre précise que **sans ces liens entre accompagnement et animations, « je n'aurai probablement pas mis en place aussi vite des travaux de groupe. Cela a été un véritable booster »**. Le rôle des MAF est bien, encore une fois, de **coopérer**, mais aussi de **impliquer tout en faisant le lien avec les animations**. Ils jouent bien souvent le jeu et sont très en attente d'une évaluation de leur action. **Le fameux « Alors ? » de fin de séance** que le MAF leur retourne parfois.

« Ce dont ils ont le plus besoin, c'est d'être valorisé et de se sentir légitime. »

Anne JORRO insiste sur ce besoin de reconnaissance professionnelle.

Ce dispositif permet de répondre à ce besoin de confiance puis **de reconnaissance, possible uniquement s'ils bénéficient de l'accompagnement et/ou des temps d'animations**. Je pense que cela leur est **plus difficile de se sentir reconnu, s'ils ne suivent que les temps d'animations**.

Q8 : Quelles formations souhaiteriez-vous désormais suivre ?

43.5% seulement des enseignants ont répondu à cette question, soit 10 sur 23. C'est faible.

Sur les treize autres, 10 n'ont rien noté et 3 précisent qu'ils « ne savent pas encore ce dont ils ont besoin »

Je fais l'hypothèse qu'ils ne savent pas car n'ont pas pris de recul sur leur pratique.

- C'est tout à fait normal ; ils ont très peu d'expérience et ne vivent pas la même temporalité que nous. Ils sont dans l'urgence. Se placer en « méta » est parfois compliqué.

Parmi ceux qui y ont répondu, 100% de ceux qui étaient accompagnés, ont fait des propositions : l'accompagnement les a-t-il aidés à mieux cerner leurs besoins ? a-t-il davantage suscité l'envie d'aller plus loin ?

Ces derniers semblent déjà « *engagés dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (Référentiel CC14 de l'enseignant).

5. Discussion :

5.1. Limites de l'étude

- Cette recherche a été menée sur la **base d'un échantillon restreint et par une personne faisant partie intégrante du dispositif.**

L'idéal aurait donc été de faire faire une étude quantitative portant sur un nombre d'accompagnés plus grand, par une personne extérieure au dispositif

Cette étude longitudinale ne porte que sur 3 cas, même s'ils sont représentatifs.

Il aurait été préférable d'en étudier davantage.

- Le questionnaire, quant à lui, portait sur un échantillon de 23 enseignants présents à la dernière animation. 10 d'entre eux venaient de l'enseignement technologique et professionnel.
- Le volet 1 de l'outil de suivi personnalisé a été testé par l'ensemble du service pédagogie second degré. Le volet 2 n'a, selon moi, pas été testé de manière efficiente : le fait qu'il serve à la fois d'outil d'observation et de recueil de données a alourdi considérablement le compte-rendu. Il sera allégé afin de le rendre davantage lisible l'an prochain. Cela aidera davantage l'accompagné à se situer en toute objectivité.
- **Cette année, seuls une dizaine des enseignants inscrits aux animations ont par ailleurs été accompagnés par nos soins.** Cet échantillon est très petit et cela nous est difficile, dans le cadre de cette recherche, de nous appuyer sur ce nombre pour illustrer la cohérence du dispositif.
- Une trentaine d'autres ont **bénéficié uniquement d'un accompagnement** et n'ont **malheureusement pas participé à cette évaluation** du dispositif. Elle est effectuée lors des bilans d'année qui viennent de débiter

5.2 Mise en évidence des apports de la recherche et perspectives

- Au départ, il s'agissait ici, de tenir compte du contexte (augmentation des cas de suivis). Nous ne pouvions plus mettre en place, avec chacun des accompagnés, un même cadre éthique, avec une charte de confidentialité et de non jugement pour tous.

La position de l'accompagnateur est en effet toujours à l'intersection de trois exigences : « l'attente de l'Institution », la nécessité d'« entendre la personne dans sa singularité » , le tout en « **étant un professionnel efficace** » (CAPARROS-VIAL, 2007).

La nécessité de créer un outil, permettant en fonction des profils, de répondre de manière différenciée et efficace est alors apparue, en Juillet 2017, comme une évidence pour le Service Pédagogie Second Degré de la DDEC de Lille.

Cette nécessité fut confirmée par les collègues du premier degré, en Décembre.

C'est ainsi que l'idée de l'outil de suivi (Volet1 : axe de catégorisation du profil) a émergé.

- **Cet outil** a été proposé à mon service et testé dans sa globalité (Volets 1-2-3), cette année, avec mes propres accompagnés. Je retiens qu'il **a permis de cibler dès le départ les cas de suivi**. Sur les 15 personnes accompagnées, 3 ont bénéficié d'un suivi et une seule visite a suffi à le confirmer. Pour M.T, une deuxième visite, en TP a mis en évidence un danger pour l'enseignant

Les enseignants de sciences et d'arts plastiques seront désormais évalués (volet 2 axe diagnostic) en séance de TP. Une ligne « rituels/ gestion labo » a d'ailleurs été rajoutée depuis.

- **Une version simplifiée** du volet 1 fera partie de notre « **guide de bonnes pratiques** », travaillé en interservices du service pédagogie premier - second degré et ASH de la **DDEC de Lille**. Il est en cours de finalisation. Il nous a permis de réaliser que l'on vivait des réalités identiques et que, dans les cas d'« accompagnement sur prescription », une démarche commune était pertinente.

- Je retiens surtout **l'importance pour eux de se situer, de connaître leur valeur. Le volet 2 permet de valoriser les points d'appui et de pointer les besoins. Cette reconnaissance est indispensable, car elle participe au développement personnel de l'accompagné, lui-même directement lié au développement de compétences (DONNAY, CHARLIER et PAQUAY). Cette reconnaissance est source de motivation.**

L'accompagnement permet d'enclencher ce cercle vertueux de développement de compétences.

Concernant le volet 2, il est donc à garder mais à alléger. Je propose **pour l'an prochain** de balayer la grille mais de **ne pas systématiquement tout remplir**. L'idée est vraiment, **à l'aide du tableau, de les aider à se situer** mais également **de leur faire connaître le prescrit, ou tout au moins les attendus en lien avec la conduite de classe**. Ils pourront y revenir et, le fait qu'il soit allégé, aidera à la relecture individuelle.

Pourquoi ne pas **indiquer par un « + » quand cela a été observé** correctement et par un « - » moins si ce n'est pas le cas ? En cas de non observation, ne rien noter.

Cela permet de garder une trace d'une fois sur l'autre et notamment sur ce qui a été observé. Cela permet de faire la synthèse plus rapidement des points d'appui et des axes de travail.

Ce fichier plus léger permettra au MAF de gagner en temps et donc en efficacité lors de la finalisation du compte-rendu.

- Je savais que la **qualité de la relation** avec l'enseignant accompagné, était **primordiale**. A l'issue de cette étude, je mesure encore plus **l'importance qui doit y être portée**, qu'il s'agisse d'ailleurs **d'un accompagnement ou d'un suivi**. Les qualités d'écoute, d'empathie et de non-jugement sont primordiales pour établir une relation de confiance. Les enseignants qui ont bénéficié d'un suivi cette année (cas de M.T) ont tous apprécié **la clarté du cadre** fixé au départ. « C'était transparent » et « cela s'est fait dans la bienveillance ». Ils sont **conscients de la chance qu'ils ont eu de bénéficier d'un accompagnement tripartite**. Cela a été très constructif dans les 4 cas de ce type, suivis cette année. **Cette démarche confirme l'importance d'associer les CE.**
Nous n'y reviendrons par la suite.

- L'étude montre, par ailleurs, que notre **double statut de MAF facilite l'entrée en relation** ; le fait d'être enseignant et de continuer à vivre les mêmes réalités , nous rend crédible. **Ils nous font confiance** mais cela ne suffit pas.

Quid de leur implication ?

A l'issu de l'évaluation diagnostique, le cadre éthique et les modalités de l'accompagnement sont précisés. C'est alors le moment de leur rappeler qu' « **Accompagner**, c'est passer d'un travail pour autrui et du travail sur autrui, **à un travail avec autrui** » (PAUL, 2016).

Je mets par ailleurs en place, depuis deux ans, une modalité supplémentaire, d'ailleurs commune à tous : « Merci à l'accompagné d'envoyer par email, au MAF, au plus tard quatre jours avant, le déroulé de la séance. Cela permet de pouvoir échanger sur la faisabilité et de réajuster en amont si besoin »

Je leur précise que « **je m'engage** à y répondre mais que je ne peux travailler sans eux ».

Le contrat est clair et renseigne sur la volonté de coopération, de coconstruction.

J'obtiens désormais **7 à 8 fiches de préparation sur 10, contre deux ou trois auparavant.** Cela permet la coconstruction en amont. **L'accompagnement est plus efficace.**

Alors, vous l'aurez compris : **S'impliquer pour impliquer est une condition nécessaire** même elle n'est pas toujours suffisante !

Par ailleurs, cette manière de les **impliquer est vraiment moteur ; cela les aide à franchir le pas, à oser.** Cela facilite le transfert.

Le sondage a d'ailleurs montré qu'à **la question sur les formations qu'ils souhaiteraient suivre : seuls ceux qui ont bénéficié de l'ensemble des propositions ont répondu.**

Bénéficiant de visites en classe, ils **connaissent désormais mieux leurs besoins, parviennent à prendre du recul et se projettent davantage.** Nous les incitons fortement à s'inscrire au concours, nous leur communiquons les coordonnées de l'IFP et du CNFETP. Nous ressentons **une véritable envie d'aller de l'avant, pour** une très grande majorité de **ceux qui vivent l'accompagnement individuel et les temps collectifs.**

➤ **Quid des enseignants qui n'ont suivi que les temps d'animation collectifs ?**

Le **transfert n'est alors pas quantifiable**. En revanche, **ces temps de partages d'expériences, d'apports théoriques, en coanimation, sont plébiscités**. Et, lorsque le cycle se termine, ils en redemandent. Ils restent généralement en contact. Des réseaux se créent.

Ce sondage a permis de montrer **une évolution très rapide des représentations et ce, quelle que soit leur représentation du métier au départ. Cela révèle leur identité professionnelle naissante ou en construction**.

Ce temps de « deuil » est nécessaire pour chaque entrant dans le métier. Il est important de le faire au plus tôt.

La directrice adjointe d'un établissement me faisait part, lors d'un temps d'échanges autour d'une de ses enseignantes, bénéficiant d'un suivi : « Mme B vient seulement de prendre conscience, après une vingtaine d'années d'expérience à mi-temps que « l'enseignant est un professionnel »(propos de l'enseignante) »

Nous sommes ensuite revenues sur le cas d'un jeune enseignant, entrant dans le métier, et ayant bénéficié l'an dernier, d'un accompagnement et des temps d'animation. Voici son témoignage: « Il a adoré. Cela a vraiment été moteur pour lui. Il a d'ailleurs été admissible au concours. » « Qu'est - ce qu'il a évolué ! »

Elle ajouta ensuite : « J'ai l'impression qu'avec ce dispositif, ils gagnent des années ! »

➤ **Ces exemples démontrent l'importance de prévenir et de vivre l'intégralité des propositions !**

Pour remédier à cela, nous incitons, depuis cette année, les enseignants qui demandent un accompagnement à s'inscrire au cycle d'animations et vice versa.

Heureusement, les temps changent et de plus en plus de CE prennent conscience, face à cette précarité qui augmente de la nécessité de les aider au plus vite et ce, dans l'intérêt de tous.

➤ **Une communication à l'ensemble des CE est certainement à envisager, afin de promouvoir le caractère préventif du dispositif. Pourquoi ne pas prendre appui sur ces quelques résultats ?**

- **Cette coopération accrue avec le CE est selon le moi, garante de l'implication de l'enseignant et donc de l'efficacité du suivi.** Elle a pris beaucoup d'ampleur cette année, avec le cadre éthique mis en œuvre lors d'un suivi. Le suivi est de plus en plus souvent tripartite.

Lors d'un échange entre CE, l'un disait à l'autre, qui méconnaissait le dispositif, sur le ton de la boutade : « Les MAF font des miracles ! »

Je dirai pour reprendre ses propos, qu'il n'y a pas de miracle mais un **engagement de chacun et en priorité de l'accompagné.** Cette coopération, cette **coconstruction produit des effets d'autant plus rapides qu'accompagnement est mis en place tôt.**

Ce même chef d'établissement avec lequel je travaille depuis cinq ans, met par ailleurs en place quasi systématiquement, un tutorat avec un collègue de l'établissement :

« **J'essaie toujours** dès l'arrivée d'un MA ou DA, au sein de mon établissement, **de mettre en place tutorat avec un pair.** Depuis 2013 et la création du dispositif, je propose à mes enseignants, **en parallèle, un accompagnement par un MAF.** Elles apportent un regard extérieur. Ne faisant pas partie de l'établissement, elles peuvent se permettre de dire à l'enseignant ce qu'un collègue de l'établissement n'osera pas dire. **Les deux sont complémentaires.** »

Cette recherche révèle qu'il est **primordial pour eux d'être accompagné par un enseignant (87%), MAF (31%) ou NON,** « vivant les mêmes problématiques » qu'eux.

- **Faut-il en tenir compte et apporter des modifications au dispositif ? Quelles perspectives ?**

Je pense qu'il serait intéressant que le service pédagogie réfléchisse à **impulser ou réimpulser la mise en place d'un accompagnement tripartite (avec un tuteur terrain) ou d'un suivi tripartite (avec le CE, amorcé cette année et à poursuivre absolument).**

Cet accompagnement par un pair existe bien souvent, de manière informelle, et n'est pas toujours connu et reconnu. Alors, comment motiver les collègues, déjà bien surchargés, afin que chaque entrant dans le métier, bénéficie d'un accompagnement par un pair de

l'établissement ? Ces collègues ont eux aussi besoin de reconnaissance et cela pourrait passer par une indemnité pédagogique ?

- **Cette étude illustre la nécessité de proposer des parcours adaptés, afin de répondre au défi d'accompagner et de professionnaliser au plus vite, un public hétérogène. Elle met en exergue le chemin parcouru par une soixantaine de contractuels chaque année. Mais, pour un accompagné, combien ne le sont pas ?**

Ce dispositif proposé par la DDEC de Lille est plébiscité par les accompagnés. Il est un formidable maillon de la chaîne mais je reste persuadée que, pour être en mesure de proposer à chacun d'entre eux, un minimum de formation dès l'entrée dans le métier, les établissements doivent davantage devenir des lieux de formation continue ; seul endroit où peuvent s'articuler facilement la formation et l'apprentissage du métier. C'est d'ailleurs une préconisation du rapport sur le suivi de la mise en place des ESPE.

Notre métier de MAF s'orienterait-il donc davantage, vers des accompagnements de groupe ? Quid des accompagnements individuels ? Les éléments de ce mémoire montrent qu'une visite diagnostique est essentielle et qu'elle doit être effectuée par un extérieur ?

- **Cette immersion dans l'enseignement n'évite pas le désenchantement, les démissions parfois, mais il permet aux contractuels de se rendre compte très vite de la réalité du terrain. **L'alternance intégrative est primordiale. L'accompagnement et la formation par une même équipe permet de les rassurer dans leur nouveau choix professionnel et les inscrit, très rapidement, dans un processus de professionnalisation.****

Mme B le résume très bien : « mon formateur m'a permis de bien comprendre ma mission, de pouvoir y répondre et savoir comment y répondre »

Pour conclure, je reprendrai l'expression de Léopold Paquay :

« L'enseignant n'est pas qu'un ensemble de compétences.

C'est une personne en relation et en devenir ».

Bibliographie et sitographie

Bibilographie

ARPIN-CAPRA, (2008) Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel, Editions Chenelière, QUEBEC p 13--33

ASTIER, Isabelle, (2007), Les nouvelles règles du social, Paris : PUF

BARRERE A, Traité des sciences et des pratiques de l'éducation , Editions DUNOD , 2014

BECKERS J, La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques. Editions de BOECK, 2007

BOURBAO, qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Questions vives n°10. 2008-2009

BOURDONCLE,2000, RECHERCHE et FORMATION N°35, p125

HONORE, RECHERCHE et FORMATION N° 35 - 2000

LEBRUN.M, SMIOTS D., BRICOULT G., 2011, *Comment construire un dispositif de formation ?*, Bruxelles, Editions de Boeck

PERRENOUD P, ENSEIGNER : AGIR DANS L'URGENCE, DECIDER DANS L'INCERTITUDE. Savoirs et compétences dans un métier complexe, ESF Editeur, Paris, 2ème édition 1999

PAQUAY Léopold (dir), ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne [et al.] (2012) *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

PAUL.M : Les Carnets de la Persagotière n° 22-2010 – Institut public la Persagotière

PAUL.M La démarche d'accompagnement -2016- Editions DE BOECK

PEREZ-ROUX., « La professionnalité enseignante », Presses Universitaires de Rennes, 2012, p121

PEREZ- ROUX. T, Formation des enseignants et enjeux identitaires : entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contextes d'insertion. *Revue Education et Formation*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2015

Sitographie :

Source CNESCO Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire, dossier de synthèse :
« Le métier d'enseignant attire-t-il toujours ? »

<http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107>

Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours
de l'année 2014-2015_ Rapport N°15-081-Octyobre 2015

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid95232/le-suivi-de-la-mise-en-place-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education-au-cours-de-l-annee-2014-2015.html>

Devenir enseignant contractuel ou vacataire : mode d'emploi

<http://vocationenseignant.fr/devenir-enseignant-contractuel-ou-vacataire-mode-d-emploi>

Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et
éducatifs- Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de
l'éducation, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, arrêté du 1-7-2013 - J.O.
du 18-7-2013, [En ligne]

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

BUCHETON. D

, les postures enseignantes

<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

GOIGOUX R Savoirs utiles aux formateurs

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>, 2016, consulté le 10 Décembre 2017

JORRO.A, 2012. La construction d'une professionnalité en éducation : entre
accompagnement et reconnaissance professionnelle

<http://www.worldcat.org/search?q=no%3A946073880>

LEBRUN.M, 2005. Cinq facettes pour construire un dispositif hybride

<http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579>

Reflective teaching: principles and practice:

<https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/9780335222407.pdf>

Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais [article] Régis Malet

Recherche & formation Année 2000 35 pp. 75-90

https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1671

BURTON.R Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur

<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>

WITTORSKI 2006 Colloque tutorat et accompagnement

<http://www.aifrisss.com/upload/3-colloque-tutorat-et-accompagnement.pdf>

Annexe 1

Demande d'accompagnement : année 2017-2018



Renseignements personnels sur l'enseignant :

- Nom /Prénom :
- Date de naissance :
- Etablissement :
- Adresse et tel :
- Statut dans l'enseignement :
- Email :
- Téléphone ou portable :

Renseignements professionnels :

- Discipline(s) :
- Niveau d'enseignement :
- Diplômes (Post-baccalauréat) :
- Date d'entrée dans l'Enseignement Catholique :
- Dernière formation suivie + Année de cette formation :
- Est inscrit (e) au cycle d'animation « Premiers pas dans le métier » : oui
non
- Emploi du temps de l'enseignant : **à joindre**

| | |
|---|---|
| La demande émane de l'enseignant <input type="checkbox"/> | La demande émane du CE <input type="checkbox"/> |
| <u>Motif(s) :</u> | <u>Motif(s) :</u> |
| <u>Qu'attendez-vous des rencontres avec le MAF ?</u> | <u>Qu'attendez-vous de l'accompagnement ?</u> |

Accord ou avis du chef d'établissement

Le :

Signature de l'enseignant

Le :

Accord du service pédagogie DDEC Lille :

Annexe 2 : OUTIL DE SUIVI PERSONNALISE

VOLET 1 : Axe caractérisation du profil à l'usage du formateur.

En rouge, apparaissent des éléments de compréhension.

Pour la recherche, nous nous concentrerons sur les cas 1 à 4 : enseignants contractuels

| Typologie | <i>CAS 1</i> <i>et</i> <i>1bis</i> | <i>CAS 2</i> <i>et</i> <i>2bis</i> | <i>CAS 3</i> | <i>CAS 4</i> | <i>CAS 5</i> | <i>CAS 6</i> | |
|--|--|---------------------------------------|---------------------------------|--|---|---|---|
| ANALYSE de la DEMANDE | | | | | | | |
| Motif et attendus de la demande. | La demande émane | CE/Institution | Enseignant | CE/Institution | CE/Institution | CE/Institution | Enseignant |
| <i>(Utilisation de la fiche de demande envoyée au service pédagogie)</i> | Motif | Aider à l'entrée dans le métier | Aider à l'entrée dans le métier | Difficultés exprimées par l'enseignant et/ l'établissement | Remontées Elèves, parents confirmées par CE | Remontées Elèves, parents confirmées par CE/ problème de légitimité | S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|---|---|--|-----|---|-----|---------------------------------|--|
| | Attendus | Vérifier que la pratique professionnelle réponde aux orientations ministérielles : - Poser un diagnostic sur les compétences professionnelles. -Repérer les points d'appui et les besoins. -Définir les axes de progrès, voire d'accompagnement ou/et de formation. | Avoir un regard extérieur sur sa pratique/se situer/ être évalué. Poser un diagnostic sur les compétences professionnelles. -Repérer les points d'appui et les besoins. -Définir les axes de progrès, voire d'accompagnement ou/et de formation | Remédier/ Combler les lacunes accumulées par l'absence d'accompagnement lors de l'entrée dans métier, pas de parrainage des collègues., de formation | Travailler sur légitimité / Envisager bilan de compétences, reconversion | -Repérer, analyser, remédier aux difficultés repérées -Travailler sur légitimité / Envisager bilan de compétences , reconversion | Approfondir/développer nouvelles compétences/Conforter et aller plus loin/ Evoluer au niveau de sa pédagogie | | | | | | |
| Situation de l'enseignant <i>(certains éléments figurent dans la fiche de demande)</i> | Statut | Enseignants suppléants entrants MA2, MA1 | | | | Enseignants suppléants non titulaires | | Enseignants titulaires sous contrat ou NON | | Enseignants titulaires Sous contrats concours | | Enseignants titulaires concours | |
| | Expérience dans l'enseignement (en années) | 0 à moins d'un an | | | | Plus d'un an-plutôt deux ans | | Plusieurs souvent au moins 5 ans | | Plusieurs souvent au moins 6 ans | | | |
| | Formation Concours | oui | non | oui | non | oui | Non | Oui | non | | | | |
| | Inscrit/ déjà inscrit cycle d'animation | oui | non | oui | non | oui | Non | Oui | non | oui | non | | |
| | Nationalité française(/ concours) | | | | | | | Oui | non | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|--|--|------------|
| Evaluation diagnostique : <i>(apparait annexe 2 volet 2 vierge)</i> | Entretiens individuels | | | | Entretien avec le CE obligatoire | Entretien avec le CE obligatoire <i>Enseignant en souffrance/ Pb personnels</i> | | | |
| | Observations d'une séance à aide grille ; Points d'appui (P)>> Axes de travail (A) | Grille d'observations (volet 2) | Grille d'observations (volet 2) | Grille d'observations (volet 2) | Grille d'observation détaillée : P <<< A | Lacunes au niveau des actions envers lui-même (présence en classe) | P>>> A | | |
| P>>A | | P<<A | P>>A | P<<A | Souvent confirmation de P << A | Lacunes au niveau des actions vers élèves (gestion classe) et envers lui-même (Pb personnels psycho..) | Pb de légitimité P<<A | | |
| Enjeux | Protection des personnes, des élèves, enjeu institutionnel | Enjeu professionnel : CC14 du ref de compétence du professeur | Enjeu professionnel : CC14 du ref de compétence du professeur | Enjeu professionnel : CC14 du ref de compétence du professeur | Enjeu institutionnel Protection des élèves /de l'enseignant | Enjeu institutionnel Protection de l'enseignant/ des élèves | Enjeu professionnel : CC14 du ref de compétence du professeur Se former tout au long de sa vie | | |
| MISE EN ŒUVRE D'UN TYPE D'ACCOMPAGNEMENT ADAPTE | | | | | | | | | |
| Postures éducatives | | Accompagnement | Accompagnement | Accompagnement | Autorité/ négociation | Autorité/ négociation/ accompagnement | Accompagnement | | |
| Postures d'accompagnement Privilégiées | | coaching | Mentorat tutorat | coaching | Mentorat Tutorat | Tutorat | Suivi pédagogique | Suivi pédagogique en vue d'un coaching | Counseling |
| Définition du cadre éthique des différentes modalités d'accompagnement <i>(formalisé dans le 1^{er} compte-rendu)</i> | Confidentialité | Non/ oui | Non/oui | Non | NON | NON | Oui | | |
| | Déroulé ou fiche de préparation à envoyer en amont | oui | oui | oui | OUI | oui | non | | |
| | CR oral/ écrit au CE | Retour oral CE (besoins/ points | Retour oral CE (besoins/ points | Retour écrit CE (Besoins /points appui) | Retour écrit CE (Totalité CR) | Retour écrit CE (Totalité CR) | Retour écrit CE (Totalité CR) | Retour oral CE | |

| | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|--|-----|--|-----|--|---|--|---|
| | | appui) | | appui) | | Entretiens réguliers avec CE | Entretiens réguliers avec CE | Entretiens réguliers avec CE | |
| | CR/ Co écriture accompagné | CR/ Co écriture | | CR/ Co écriture | | CR | Même retour qu'au CE | Même retour qu'au CE/ Co écriture ou récit de vie | Co écriture |
| | Nb de visites envisagées | 3-4 | 4-6 | 3-4 | 4-6 | 4-6 | 5-6, possibilité sur 2 ans | 5-6, possibilité sur 2 ans | 2-3 |
| | Spécificités | Objectif(s) pour séance suivante fixé(s) conjointement | | Objectif(s) pour séance suivante fixé(s) conjointement | | Objectif(s) pour séance suivante fixé(s) conjointement | Evaluations formatives des axes prioritaires ⇒ Mesure du cheminement ⇒ Si pas d'évolution malgré l'accompagnement tripartite : envisager visite IPR. ⇒ Proposition d'inscription au DALF si besoin | Coaching en vue passage de relais ○ Réorientation ; Bilan de compétences ○ Visite médicale demandée au rectorat lorsque cela semble relever des compétences d'un médecin. | Objectif pour séance suivante fixé par l'accompagné |

VOLET 2 : L'axe diagnostic à usage du formateur et du formé

Vous trouverez ci-dessous l'outil d'observation de séance qui permet une évaluation diagnostique. Chaque action de l'enseignant (vers la classe, vers les élèves, vers lui-même) est évaluée à l'aide des niveaux de maîtrise ci-dessous :

| | | | |
|------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Niveau 1 : Insuffisant | Niveau 2 : A consolider | Niveau 3: Satisfaisant | Niveau 4 :Très Satisfaisant |
|------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------------|

Un certain nombre de remarques et de conseils apparaissent en visu des observations de la séance.

Cet outil est également un outil de coécriture. **Vous êtes invité à le compléter. Ne pas hésiter à faire des remarques et à me le renvoyer.**

| Champs d'actions de l'enseignant Vers : | Référence aux compétences de l'enseignant (arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, | Observables | Evaluation diagnostique sur échelle de 1 à 4 <i>Je vous propose de vous autoévaluer</i> | Observations séance du | Remarques/ <i>Conseils</i> (y compris lors de l'entretien) |
|--|--|--|--|------------------------------|---|
| Vers la classe (classe=entité) | Compétences relatives à prise en compte éléments réglementaires et institutionnels | 1. Gestion préventive de la classe= respect du cadre <i>(lien animation 1 : Autorité et gestion de classe)</i> | | | |
| | | Rituels d'entrée, | | | |
| | | Rituels et gestion labo/ salle arts | | | |

| | | | | | |
|------------------------|---|--|--|--|--|
| | <i>CC1 - CC2 - CC6 - CC7</i> | plastiques (y compris matériel) | | | |
| | | Rituels durant la séance | | | |
| | | Rituels de sortie | | | |
| | | Plan de classe | | | |
| | | Gestion du bruit | | | |
| | | Gestion de la prise de parole | | | |
| | | Gestion des déplacements | | | |
| | | Faire respecter le règlement intérieur/ utiliser les sanctions avec discernement | | | |
| | | Adopter une attitude et un positionnement d'adulte responsable au sein de sa classe et de l'établissement / l'école | | | |
| Vers les élèves | Compétences liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et à leur didactique <i>CC4-CC7</i> <i>P1-P2P3-P4-P5</i> | 2. Fondements | | | |
| | | Utiliser un langage clair et adapté et intégrer dans son activité la maîtrise de la langue écrite et orale par les élèves/ Explicitation du vocabulaire | | | |
| | | Maîtrise les contenus disciplinaires et les concepts clés utiles à son enseignement | | | |
| | | 3. Planification (<i>lien avec animations 2 et 4- construction de séance et évaluation</i>) | | | |
| | | Démarche anticipée | | | |
| | | Démarche pédagogique réelle | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Compétences intégrant les éléments numériques nécessaires-CC9 | Objectifs définis | | | |
| | Temporalité | | | |
| | Organisation matérielle : <i>Disposition tables, vidéoprojecteur, tablettes....</i> | | | |
| | 4. Motivation et régulation (<i>lien avec animation 2 et 4 Construction de séances et Evaluation</i>) | | | |
| | Susciter l'intérêt / donner du sens aux apprentissages :Enrôlement dans la tâche | | | |
| | Passation de consignes | | | |
| | Mise au travail | | | |
| | Entretien de l'activité | | | |
| | Evaluation : à tout moment, se demander où se situe les élèves par rapport à l'objectif | | | |
| | Clôture | | | |
| | RATIO temps parole prof/ élève | | | |
| | 5. Prendre en compte la diversité des élèves : | | | |
| | Être attentif aux difficultés et aux besoins des élèves/ les évaluer | | | |
| | Différencier les apprentissages afin de permettre à chacun de progresser au maximum | | | |
| <i>Adaptations et aménagements à mettre</i> | | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | <i>en place en fonction des besoins des élèves (élèves à BEP)</i> | | | |
| Vers l'enseignant lui-même comme personne | | Lien avec animation 3 (thème : présence en classe et microgestes) | | | |
| | | Attitude ouverture, fermeture (non verbal), Enthousiasme | | | |
| | | Voix-Art de la parole | | | |
| | | Regard | | | |
| | | Vigilance de la classe | | | |
| | | Tenue | | | |
| | | Occupation de l'espace / circulation/ positionnement | | | |
| | | Enseignant réflexif sur propre action | | | |

Service Pédagogie second degré DDEC LILLE



Outil rédigé par C. LEBLEU , MAF 2nd degré ; à partir des travaux de recherche de R. GOIGOUX « Quels savoirs utiles aux formateurs ? » ; de M. BOURBAO, « Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? », de JC RICHOZ « Présence en classe » ainsi que du Compte-rendu Evaluation PPCR et de la grille EMETT Observation Grid

VOLET 3.1 : Synthèse du volet 2 Axe diagnostic et positionnement quant à un accompagnement ou un suivi



Accompagnement ou suivi de M/Mme X

Professeur, Statut : MA2

Etablissement :

MAF2 : Catherine LEBLEU

Contexte de la demande (établi à partir de la fiche de demande d'accompagnement et de l'entretien préalable réalisé avec l'accompagnée et le CE)

Synthèse des points d'appui et des besoins identifiés à l'issu de l'évaluation diagnostique

| | |
|---|---|
| <i>Points d'appui</i> | |
| <i>Besoins identifiés / Pistes de travail</i> | |
| <i>Conclusion sur les modalités de suivi</i> | <p><i>Pour définir les modalités d'accompagnement, je me suis appuyée sur l'entretien préalable et sur l'observation de la séance</i></p> <p><i>Je propose donc un accompagnement constitué de</i></p> <p><u>Merci à l'accompagnée d'envoyer au MAF, au plus tard trois jours avant, le déroulé de la séance. Afin de pouvoir échanger sur la faisabilité, sur la clarté des activités de l'enseignant et des élèves, cela permet d'anticiper davantage l'animation, la régulation des activités et de réajuster en amont si besoin.</u></p> |

*Prochaines rencontres
Et objectifs*

VOLET 3.2 Exemple de Compte-rendu Visite suivante (évaluation formative)

| | | |
|---|---|-----------------------------------|
| <p><i>Contexte de la visite :</i></p> <p>Accompagnement</p> | <p>Lors de ma venue le Jeudi 14 Décembre à 11h15, nous attendons les élèves une dizaine de minutes. Ils sont finalement au cinéma.</p> <p>Un rdv est fixé le Jeudi 19 Janvier. Il sera reporté, à la demande de M. GONEZ au Lundi 22 janvier à 11h15.</p> <p>Les axes de travail sont les mêmes.</p> <p>A la demande de M. GONEZ, le TP a lieu en demi-groupe.</p> | |
| <p><i>Rappel des objectifs fixés avec l'accompagné, suite à l'évaluation diagnostique:</i></p> <p><i>(Eléments de construction d'identité et de compétences professionnelles)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mettre en place un cadre adapté aux sciences, valable quelle que soit la séance afin que les élèves aient des habitudes de travail. ➤ Poursuivre le réinvestissement de l'animation 2 en créant une séance permettant de susciter l'intérêt des élèves. <p><u>Merci à l'accompagné d'envoyer par email, au MAE, au plus tard quatre jours avant, le déroulé de la séance. Cela permet de pouvoir échanger sur la faisabilité et de réajuster en amont si besoin</u></p> <p>Il est regrettable que la séance n'ait pas été envoyée au préalable</p> | |
| <p><i>Rituels d'entrée</i></p> | <p>Difficulté à gérer l'entrée des élèves qui arrivent au compte-goutte, pour cause d'ascenseur bloqué</p> <p>La totalité du protocole est relu. Quelques précisions sont apportées.</p> <p>Attention à ne pas apporter de réponses ; idée de développer esprit critique est intéressante.</p> | <p>Attention à l'orthographe.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Retour sur l'objectif 1 de travail fixé pour cette séance : Mettre en place un cadre adapté en sciences (sécurité/ port de blouse/ de gants/ de lunettes)</p> | <p>Port de la blouse : les élèves viennent chercher une blouse et une balance.</p> <p>Rappel règles de laboratoire et règles de savoir vivre en TP.</p> <p>Le cadre du TP est rappelé</p> <p>L'enseignant précise que les lunettes ne sont pas obligatoires.</p> <p>« Sur la fiche de cours : je leur fais écrire les règles de sécurité ou je leur donne et je rappelle la possibilité ou l'interdiction de le faire à la maison. » <i>Très bonne chose ; à poursuivre.</i></p> <p>Un bécher est cassé au premier rang : la paille est très chargée .</p> <p>C'est peut-être une erreur d'inattention mais c'est l'occasion de rappeler aux élèves les règles s'y contentent</p> | <p><i>Ne pas oublier de fermer la blouse</i> QUID de l'enseignant ? en blaser. Il se doit de montrer l'exemple.</p> <p><i>Règles de base à respecter quel que soit le TP pour prendre de bonnes habitudes.</i></p> <p><i>De ce fait, les lunettes sont à utiliser également.</i> Les cheveux à attacher pour les filles.</p> <p>La discussion porte sur les gants et uniquement sur les gants. <i>Ici, pas de risque.</i></p> <p>Autres règles pour prévenir des accidents : <i>les pailles doivent être dégagées ; les sacs sous les tables ; les élèves debout</i></p> |
| <p>Retour sur l'objectif 2 de travail fixé pour cette séance : Créer une séance permettant de susciter l'intérêt des élèves</p> | <p>Cette séance en demi-groupe dédiée à l'activité expérimentale semble, de par sa nature, susciter l'intérêt (et ce, dès le port de la blouse)</p> <p>Une accroche a bien été prévue.....</p> | <p>M. GONEZ : « il y a eu les conseils de classe la semaine dernière... »</p> |

| | | |
|---------------------------|---|--|
| Démarche anticipée | Elle l'a été mais le déroulé n'a pas été envoyé au préalable. | MAF : « <i>C'est dommage car j'aurais pu rebondir sur la démarche proposée en amont ; éventuellement suggérer des pistes ; te faire part des erreurs de frappe</i> » |
| Démarche réelle | <p>L'objectif de la séance est de déterminer la masse volumique de l'huile et de l'eau. La définition de la masse volumique est donnée. Les règles de sécurité figurent sur le photocopié.</p> <p>Les élèves ont à suivre le protocole , notamment d'utilisation de la balance et à répondre aux questions amenant aux calculs de la masse volumique de l'huile et de l'eau</p> | <p>Le protocole est donné. <i>A partir des données : définition masse volumique...</i></p> <p><i>On aurait pu imaginer leur demander de trouver le protocole Et cette compétence aurait pu être évaluée en direct. Le protocole est alors donné à ceux qui ne le trouvent pas afin qu'ils puissent réaliser l'expérience.</i></p> <p><i>C'est un choix. Penser à travailler les différentes étapes de la démarche d'investigation dès la cinquième (socle SCCC)</i></p> |
| | <p>Les consignes sont données au fur et à mesure. Les premiers attendront 20 minutes avant de débiter</p> <p>Le Tp est lu et il est précisé qu'il est noté La totalité du protocole est relu. Quelques précisions sont apportées. Attention à ne pas apporter de réponses ; idée de développer esprit critique est intéressante.</p> | <i>N'aurait-on pas pu faire autrement ? (voir point suivant)</i> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>ENTRETIEN : Autoévaluation de la séance</p> | <p>➤ <i>Des erreurs se sont glissées dans le TP ; « je m'en suis aperçu avec le groupe précédent. »</i> <i>« J'ai donc rectifier de suite avec eux la définition de la masse volumique »</i></p> <p>➤ <i>« Point positif : ils se sont intéressés ; ont essayé de le faire et je suis content car pas les 4G ne sont pas faciles.</i> <i>Point négatif : Encore des difficultés à avoir des élèves disciplinés au niveau de la sécurité alors que j'ai l'impression de leur dire. »</i></p> | <p>L'idéal est de relire le Tp au préalable, avant mise à polycopier.</p> <p>C'est en effet le cas. C'est bien d'en être conscient. Il y a en effet à vous convaincre de la nécessité d'un cadre strict lors des manipulations aussi bien pour les élèves (afin de prendre des bonnes habitudes et de favoriser les conditions d'apprentissage) et pour vous (le nettoyage de la verrerie, le rangement reviennent aux élèves).</p> |
| <p>Réflexion sur comment améliorer les pratiques ?</p> <p>Comment faire autrement, construire autrement ?</p> | <p>MAF : N'aurait-on pas pu faire autrement ? Romain : <i>« si, les premiers auraient pu commencer mais avec cette classe ; ils ne sont pas motivés ; je ne veux pas les prendre à rebrousse-poil, les braquer »</i></p> <p><i>« Avec l'autre classe, c'est ce que j'ai fait car ils lisent le sujet d'eux –mêmes »</i></p> <p><i>« J'ai débuté les séances d'exercices par ceinture de difficultés croissantes.</i> <i>Ils doivent aller jusqu'à la ceinture verte</i> <i>Une fois les exercices faits, ils viennent chercher les corrections.</i> <i>Mettre en évaluation des exercices de la séance.</i> <i>Ils jouent le jeu et ceux qui n'écoutent pas la correction de l'enseignant d'habitude sont obligés de recopier la correction. »</i></p> | <p><i>« Je comprends mais leur demander de lire le sujet ; cela permettra pour ceux qui acceptent de commencer, de ne pas avoir à évaluer tous les élèves en même temps. »</i></p> <p><i>« L'autoévaluation est très motivante pour l'élève, comme vous venez de le préciser.</i> <i>Elle lui permet aussi de se situer. Elle est très bénéfique u niveau de l'estime de lui-même. »</i></p> <p>⇒ <i>A poursuivre mais pas plus de 30 minutes.</i> ⇒ <i>Toujours penser à varier les activités.</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p><i>Evaluation des élèves</i></p> | <p>Tu précises que les élèves seront évalués. Sur quoi ? quelles compétences ?</p> | <p>« Des compétences précises peuvent être évaluées, en direct : réaliser, calculer, raisonner. Une fois la première compétence validée, les élèves peuvent alors passer aux calculs. »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Circuler avec liste de classe et tableau de compétences pour gagner du temps. ➤ Motivant pour les élèves. |
| <p>Objectifs fixés pour la visite du Jeudi 15 Février à 11h</p> | <p>Je vous propose, si tu en es d'accord, de travailler les mêmes objectifs car comme tu le reconnaissais au niveau de la sécurité, cela reste perfectible. Il s'agit ici, davantage, de savoirs faire qu'il faut rendre routiniers. « C'est en forgeant que l'on devient forgeron » Tu l'évoquais avec l'utilisation du Rubik's cube que tu ne maîtrisais pas du tout et que tu termines désormais en moins d'une minute » L'entraînement est primordial.</p> | |

Annexes 3,4 et 5 : consultables, lors de la soutenance, en accord avec Madame COURDENT

Annexe 6 : Questions posées aux trois enseignants sur l’outil de suivi (volet 2 partie axe diagnostic uniquement)

1. *Lors de l'évaluation diagnostique, le MAF a utilisé l'outil ci-dessus.*

Est-il facilement lisible ?

2. *Vous a-t-il permis de vous situer ?*

3. *Que vous a-t-il apporté?*

Vous semble-t-il pertinent ? (si oui, en quoi ? si non, pourquoi ?)

Discipline enseignée :

Date d'entrée dans l'enseignement catholique :

1. Quelle était votre représentation du métier d'enseignant en début de carrière ?

2. Quelle est, à présent, votre représentation du métier ?

Vous avez suivi le cycle d'animations « Premiers pas dans le métier ».

3. Que vous ont apporté ces temps collectifs ?

4. Qu'avez-vous déjà réinvesti ? Pouvez-vous déjà en évaluer les effets ? (Précisez)

5. Que pensez-vous réinvestir suite au cycle d'animations ?

6. Les temps collectifs sont animés par deux MAF. Qu'apporte selon vous cette co-intervention ?

7. Trouvez-vous judicieux l'alternance temps collectifs-animations et temps de visites individualisées ?
Entourez : oui, non Pourquoi ?

8. Quelles formations souhaiteriez-vous désormais suivre ?

Vous avez bénéficié ou non d'un accompagnement par un Maître Accompagnateur Formateur (MAF).

9. Le fait que le MAF soit enseignant à mi-temps, est-il un paramètre important pour vous ? *Soyez le plus explicite possible.*

10. L'accompagnateur est enseignant mais pas nécessairement dans la même discipline que vous.

Est-ce un frein ? *Précisez.*

11. Selon vous, qui est le plus à même d'accompagner un enseignant ? *Entourez la réponse qui vous convient*

- a. Chef d'établissement
- b. Collègue au sein de l'établissement
- c. Collègue extérieur à l'établissement
- d. MAF
- e. Inspecteur pédagogique
- f. Autre

Pourquoi ?

In a rapidly changing society, where we are struggling to recruit teachers, there have never been so many contract teachers reconverting into teaching. Mostly from the private sector, they enter the trade, often without any training, and overnight. They often have the firm conviction that this profession is relatively easy to access. The reality is quite different. While they are a godsend, what is being offered to them in terms of training? The objective of this thesis is to analyze a training program for contract workers, proposed by the diocesan directory of Lille since 2013.

This program is based on alternance of practical cases and theory. Who will follow them? Two MAF Maître Accompagnateur Formateur, trainers and coaches part-time secondary school teachers.

We seek to show how a training program can meet the needs of contract workers and include them in a process of professionalization.

To answer this question, we assume that the monitoring tool, as it is constructed, guarantees a singular training. This tool is tested through three longitudinal follow-ups of contract teachers. The proposed diagnostic assessment grid helps them to situate themselves objectively, in relation to the expectations but also to understand the professional skills that need to be acquired. It helps to target reference points and needs during a classroom visit. The assessment helps us to implement and adapt the training and coaching program: a singular accompaniment.

Area of work relating to the synthesis are fixed from one session to the next. The training is to be sent. To achieve this, trainers have to establish a relationship of trust, they need to stimulate, to support and to exchange before the session. Some co-writing is proposed beside, few are involved because of their difficulties to put things into perspective but this also suits some well. All this implementation is unique and individualized each time.

In addition, a questionnaire was conducted with the 23 teachers who attended the 2017-2018 session. The objective is to validate the hypothesis that this "specificity" of the MAF makes it possible to successfully carry out the singularity of the accompaniment. It appears that it is essential for them to be guided by a teacher; this is what allows trainers to be credible. Co-hosting is popular. Teachers who benefit from this "alternance integrative" ask for more.

Finally, coming from the private sector, contract teachers only want to be trained and to have an external advice of their practice, so why not systematically apply this program and coaching by a subject mentor from their school?