

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS PAR L'ANALYSE DE PRATIQUES

dans le cadre d'une évaluation concernant :

**Le dispositif de l'Accompagnement de l'Entrée dans le Métier (AEM)
sur le second degré dans l'Académie de Grenoble**

Etude réalisée à la Cellule d'ingénierie et de suivi de la Formation Continue de l'Académie de Grenoble

Texte communiqué par

Claudine BESSON

GRENOBLE

Octobre 2003

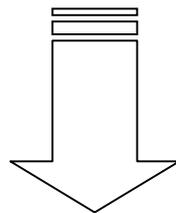
Université Pierre Mendès France, Département de Sciences de l'Éducation

Mémoire pour l'obtention du

Mastaire-DESS « Métiers de la Formation »

Directeur de mémoire : Michel GRANGEAT

Maître de stage : Bernard WLOCH



Sommaire

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION du mémoire | 4 |
| INTRODUCTION de la partie 1 | 6 |
| 1 Le contexte de la commande | 7 |
| 1.1 La politique européenne d'éducation et de formation | 7 |
| 1.1.1 <i>Le contexte socio-économique des pays de l'Europe</i> | 7 |
| 1.1.1.1 <i>Le contexte économique</i> | 7 |
| 1.1.1.2 <i>Le contexte social : l'agenda social européen</i> | 9 |
| 1.1.1.3 <i>Le système 3-5-8 (LMD)</i> | 9 |
| 1.2 La politique nationale..... | 11 |
| 1.2.1 <i>Mieux prendre en compte le métier d'enseignant</i> | 11 |
| 1.2.2 <i>La répartition des initiatives entre les différents niveaux décisionnels</i> | 13 |
| 1.2.3 <i>Des circulaires de référence</i> | 16 |
| 1.2.3.1 <i>La circulaire de cadrage du dispositif</i> | 16 |
| 1.2.3.2 <i>La circulaire du 23 mai 1997</i> | 16 |
| 1.2.3.2.1 <i>Un continuum progressif ?</i> | 18 |
| 2 De la commande à l'étude | 19 |
| 2.1 Une compréhension de la commande | 19 |
| 2.2 Une compréhension du dispositif..... | 20 |
| 2.2.1 <i>Une logique de formation continuée</i> | 20 |
| 2.2.2 <i>Le dispositif académique de l'AEM</i> | 22 |
| 2.3 La question de recherche..... | 24 |
| 2.4 Une évaluation régulation | 25 |
| 2.4.1 <i>La posture de l'évaluateur</i> | 27 |
| 2.5 Le concept d'accompagnement et la notion d'entrée dans le métier | 28 |
| 2.5.1 <i>Le concept d'accompagnement</i> | 28 |
| 2.5.1.1 <i>Les Ateliers d'Analyse de Pratiques (AAP)</i> | 31 |
| 2.5.2 <i>La notion d'Entrée dans le Métier</i> | 35 |
| 3 Le cadre conceptuel | 37 |
| 3.1 Le modèle SocioConstructiviste et Interactif (SCI)..... | 38 |
| 3.1.1 <i>Une activité réflexive</i> | 39 |
| 3.1.2 <i>Le concept de compétence selon l'approche socioconstructiviste</i> | 39 |
| 3.2 La didactique professionnelle | 40 |
| 3.2.1 <i>Le courant de la psychologie du travail</i> | 41 |
| 3.2.2 <i>Le courant de la conceptualisation dans l'action</i> | 41 |
| 3.2.3 <i>L'analyse du travail en didactique professionnelle</i> | 42 |
| 3.3 L'ingénierie didactique professionnelle..... | 45 |
| 3.3.1 <i>Sa définition</i> | 45 |
| 3.3.2 <i>Les apports de la didactique professionnelle à l'analyse de pratiques</i> | 46 |
| 3.3.2.1 <i>De l'intérêt des écarts de l'alternance</i> | 46 |
| 3.3.2.2 <i>La formation continue : de la réflexion à l'action</i> | 48 |
| CONCLUSION de la partie 1 | 50 |

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION de la partie 2 | 51 |
| 4 La méthodologie | 52 |
| 4.1 La référentialisation | 52 |
| 4.1.1 La définition des acteurs..... | 54 |
| 4.1.2 Les outils sociologiques..... | 56 |
| 4.1.2.1 L'entretien semi-directif..... | 56 |
| 4.1.2.2 Le questionnaire | 56 |
| 4.1.3 Du public ciblé au public de l'enquête..... | 57 |
| 4.1.3.1 La constitution de l'échantillon | 57 |
| 4.1.3.2 L'échantillon constitué..... | 58 |
| 5 Les résultats de l'étude | 61 |
| 5.1 La présentation des résultats | 61 |
| 5.1.1 Le respect des missions et des finalités du dispositif..... | 62 |
| 5.1.1.1 Dimension 1 : Un accroissement des compétences professionnelles par l'Analyse de Pratiques..... | 62 |
| 5.1.1.2 Dimension 2 : Une facilitation de l'Entrée dans le Métier | 64 |
| 5.1.1.3 Dimension 3 : Une contribution au développement d'une culture de métier..... | 68 |
| 5.1.2 Des moyens mis en œuvre : | 70 |
| 5.1.2.1 Dimension 4 : Une amélioration de la reconnaissance des acquis..... | 70 |
| 5.1.2.2 Dimension 5 : Une différenciation des réponses apportées..... | 72 |
| 5.1.2.3 Dimension 6 : L'affirmation d'une politique d'Information et de Communication..... | 74 |
| 5.2 Le référentiel | 76 |
| 6 La réponse à la question de recherche | 78 |
| CONCLUSION de la partie 2 | 81 |
| CONCLUSION du mémoire | 82 |
| Bibliographie | 83 |
| LES ANNEXES | 85 |
| Annexe N°1: La liste des tableaux | 86 |
| Annexe N°2 : Les questions initiales..... | 87 |
| Annexe N°3 : Protocole de référentialisation : le dispositif AEM dans l'Académie de Grenoble sur le second degré (13 mars 2003) | 85 |
| Annexe N°4 : Le guide d'entretien semi-directif | 90 |
| Annexe N°5 : Le questionnaire | 91 |
| Annexe N°6 : L'amorce de l'entretien | 94 |
| Annexe N°7 : Les données d'identification des enquêtés | 95 |
| Annexe N°8 : La grille d'analyse des entretiens | 100 |
| Annexe N°9: Entretien N°10 | 102 |
| Annexe N°10 : glossaire..... | 115 |

INTRODUCTION du mémoire

Cette introduction conduit de l'analyse de la commande et de l'étude de son contexte, jusqu'à la question de recherche portant sur un point particulier du dispositif étudié. Le cadre conceptuel choisi est alors précisé, avant d'exposer le plan de ce mémoire articulé autour de deux grandes parties.

La commande émane du service de la formation continue des enseignants et des personnels d'éducation du second degré, en relevant d'une politique d'évaluation décidée au niveau académique et impulsée par circulaire. Elle concerne ainsi une demande d'évaluation consistant à accompagner la mise en place d'un nouveau dispositif de formation: l'AEM (Accompagnement de l'Entrée dans le Métier) avec pour objet privilégié d'observation : la formation des formateurs accompagnateurs d'Ateliers d'Analyse de Pratiques (AAP). Sa formulation est celle-ci :

« Elaboration d'un protocole d'évaluation du dispositif AEM sur le second degré dans l'académie de Grenoble »

L'analyse de cette commande a conduit à choisir une méthodologie adaptée à ce type de travail afin de procéder de manière instrumentée et méthodique. Ainsi, l'étude du contexte européen puis national du dispositif met en évidence des enjeux d'avenir autour d'effets attendus en termes de professionnalisation des personnels concernés. Ceci, ajouté aux attentes exprimées par le commanditaire autour de ce même sujet, permet de cerner toute l'attention portée, sur le plan académique, à une modalité particulière du dispositif : l'Analyse de Pratiques . De ces premiers constats, est née la question de recherche, que voici:

En quoi l'analyse de pratiques contribue-t-elle à l'accroissement des compétences professionnelles des nouveaux enseignants ?

Pour répondre à cette question, la **didactique professionnelle** est retenue en tant qu'approche spécifique de l'analyse de l'activité, ayant pour objectif central le développement des compétences professionnelles. De plus, ce cadre conceptuel, issu d'un champ théorique, s'appuyant sur un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage et en conséquence de la formation, permet d'apporter des éléments de réponse à la fois théoriques et pratiques autour de la question posée.

La première partie de cette étude va du contexte du dispositif et de la commande, au cadre conceptuel choisi pour répondre à la question de recherche. Ainsi, différents éléments qui tissent la toile de fond de l'AEM sont étudiés en procédant par visions successives. Celles-ci sont complétées par une analyse de la commande nous amenant à expliciter à la fois l'étude réalisée et la posture adoptée. Une présentation cherchant à rendre compte des objectifs de l'AEM conduit ensuite à exposer des éléments significatifs dudit dispositif. Ceux-ci concernent à la fois : la place de l'AEM dans un cadre plus large de formation professionnelle, la présentation de la structure responsable de sa mise en œuvre, ainsi que quelques concepts-clés utiles à sa compréhension. Une présentation de la didactique professionnelle vient alors clore cette première partie. L'approche théorique de l'analyse de l'activité professionnelle est ici replacée dans le cadre du courant dont elle est issue. De tout ceci émane des clés de compréhension de l'activité d'analyse de pratiques, entendue avant tout comme outil au service de la professionnalisation des nouveaux titulaires. La seconde partie de ce mémoire, construite autour de la méthodologie utilisée et des résultats obtenus, est alors introduite.

La seconde partie permet d'aller des enquêtes menées aux réponses apportées à la question de recherche, et conduit à une conclusion portant sur l'ensemble de cette étude. Les enquêtes, conduites auprès de différentes catégories d'acteurs du dispositif, sont ainsi précisées. L'une d'entre elles, réalisée auprès des bénéficiaires de l'AEM, est ici privilégiée, de même que tout ce qui relève de l'Analyse de Pratiques, dans le but de répondre à la question de recherche. Les outils sociologiques construits et les caractéristiques de la population sélectionnée sont alors présentés selon la perspective, liée à la commande passée, d'évaluer pour faire évoluer. Une interprétation des témoignages ainsi recueillis auprès de professionnels, donne sens et corps à un référentiel construit autour d'un questionnement, de 6 dimensions et de 11 critères d'évaluation. Des éléments de réponse proviennent ainsi de l'analyse convergente des apports du cadre conceptuel et des informations recueillies auprès de différents acteurs de l'AEM. Ceci permet alors de conclure, pour cette seconde partie, autour de la didactique professionnelle et de la compréhension qu'elle donne de l'activité réflexive en rapport avec le développement de la professionnalité des enseignants.

Deux dominantes de cette étude sont reprises en final. La première, concerne la démarche d'évaluation et la rigueur qu'elle requiert. La seconde, insiste sur l'intérêt de l'analyse de pratiques au service du développement des compétences des enseignants et des apports de la didactique professionnelle en termes d'outils conceptuels et pratiques.

INTRODUCTION de la partie 1

Cette première partie rend compte du premier temps de l'étude réalisée. Elle retrace un cheminement ayant conduit de l'étape initiale du travail, à savoir une compréhension de la commande remplaçant celle-ci dans son contexte, au travail d'investigation théorique autour de la question de recherche.

Ainsi, le contexte d'émergence du dispositif est l'objet d'un premier point permettant de préciser progressivement l'objet étudié. La conjoncture particulière dont est issu l'AEM est alors précisée. C'est aller du niveau des politiques globales à celui de la définition de la mise en œuvre sur le terrain. Ceci permet de cerner le débat autour de la formation universitaire et professionnelle de personnels du système éducatif dans le contexte de l'harmonisation des diplômes européens. La question des enjeux du dispositif national est alors étudiée en se plaçant successivement aux deux grands niveaux décisionnels : ministériel puis académique. Cette étude de textes et de rapports, permet alors de mieux appréhender une analyse des circulaires de référence servant à cadrer le dispositif.

Le second point conduit de la commande à la définition de l'étude menée. Rendre compte du sens du travail demandé permet d'introduire le choix méthodologique réalisé. Une compréhension de la commande aide également à cerner certains enjeux pour le commanditaire. De cette analyse première des finalités et missions conférées à l'AEM par différents niveaux de définition des politiques éducatives est déduite la question de recherche concernant le développement des compétences professionnelles par l'analyse de pratiques. La présentation de la posture adoptée de l'évaluateur vient alors compléter cette introduction de la méthode.

Les objets d'étude ayant été définis, un troisième point s'organise autour d'une conceptualisation des éléments importants du dispositif. Deux notions dominantes de l'AEM, celle d'accompagnement et celle d'entrée dans le métier, sont précisées, ainsi que l'activité d'analyse de pratiques telle qu'entendue au niveau académique. Du modèle théorique retenu socioconstructiviste et interactif (SCI) est alors déduit le sens donné à la notion de compétence, qui est ici centrale. Il s'agit alors de montrer l'intérêt de la didactique professionnelle pour répondre à la question de recherche. Ceci est réalisé en présentant sa double filiation scientifique à laquelle est ajoutée la présentation de deux approches basées sur une conceptualisation à visée pratique.

Il sera alors possible de conclure pour l'ensemble de cette première partie, qui aura permis de contextualiser et de préciser les objets d'étude ainsi que la question de recherche.

1 Le contexte de la commande

Il s'agit ici de retenir, dans un premier temps, quelques éléments des conjonctures internationale et nationale qui aident à comprendre l'émergence du dispositif de l'AEM. De ce fait, trois dimensions ont été ici retenues : économique, sociale et liée au contexte universitaire. Ce choix vient de ce que le contexte socio-économique du pays et au delà celui de l'Europe politique, influencent le sens donné à un dispositif qui concerne le système éducatif français. Par ailleurs, les grandes orientations, prises dans les domaines de l'éducation et de la formation le sont aux niveaux national et européen. De plus, les formations des personnels éducatifs sont arrêtées dans le cadre d'une politique plus large de définition et de reconnaissance de diplômes universitaires européens.

Le niveau académique, qui représente pour le second degré, celui de la mise en œuvre sur le terrain, est abordé dans un second temps. Enfin, l'articulation existante entre les instances nationales ministérielles et les instances académiques, est ici questionnée avant de conclure au sujet de ce contexte large.

1.1 La politique européenne d'éducation et de formation

L'observation de ce niveau international l'est ici sous trois angles : économique, social puis universitaire. Il s'agit de replacer l'enjeu de la formation des professeurs et des personnels d'éducation dans ce contexte large.

1.1.1 Le contexte socio-économique des pays de l'Europe

1.1.1.1 Le contexte économique

Sa présentation succincte a pour but d'aider à comprendre en quoi une conjoncture particulière à une époque donnée, influence les politiques internationale et nationale d'éducation et de formation. Ainsi, l'ouverture des marchés européens du travail (à tous en 2005) a lieu dans un contexte lié à une forte incertitude économique, à la mondialisation et à des changements démographiques. Tout ceci contribue à créer des risques à l'avenir en termes d'inégalités sociales et d'exclusion, d'inadéquation entre l'offre et la demande, de pénurie de main d'œuvre et de déficits en compétences.

Ainsi : pour le secteur de l'enseignement : tous les pays européens verront partir, d'ici 2010, des proportions élevées de leur personnel enseignant. Des départs rarement inférieurs à 20% et qui pourront dépasser les 30 %, voire parfois les 40%, selon une communication des directions générales de l'éducation et de la culture, de l'Emploi et des Affaires sociales (Commission Européenne, 2001).

Soit : des défis à relever grâce à une stratégie pour l'emploi qui augmente la compétitivité en investissant dans le capital humain, en créant de la main d'œuvre qualifiée, formée et adaptable. Il s'agit d'aller vers une société fondée sur la connaissance, car, l'avenir de l'Europe dépend en premier lieu des citoyens, de leurs connaissances et de leurs compétences (Commission Européenne, 2001).

Afin de relever les défis que cela signifie, il est surtout mentionné ces moyens : une rationalisation de l'existant, une responsabilisation des individus et des liens accrus entre éducation formation et recherche, afin d'accroître l'intérêt des jeunes pour les carrières scientifiques et techniques.

Cette notion de responsabilisation des individus conduit à faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, un élément de base du modèle social européen. Celui-ci est ainsi défini : « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi. ». (Commission Européenne, 2001, p. 11) Soit une formation qui débute à l'enseignement pré scolaire et qui va jusqu'à l'après retraite en intégrant toute forme d'éducation : formelle, non formelle ou informelle. Il est intéressant, à ce niveau, de définir ces trois notions, d'après la communication consultée :

L'apprentissage formel est intentionnel, dispensé dans un établissement, il s'accompagne d'une validation.

L'apprentissage informel découle des activités de la vie de tous les jours, il est non structuré, généralement non validé par un titre et le plus souvent non intentionnel.

L'apprentissage non formel n'est pas dispensé en établissement, mais il est structuré (par des objectifs, des temps et/ou des ressources) et est intentionnel de la part de l'apprenant.

Ainsi, les individus sont encouragés tout au long de leur existence et de leur carrière professionnelle à veiller à « prendre en charge leur propre apprentissage ». A ce niveau, le rapport prône, en lien avec une culture de l'apprentissage, la recherche de l'excellence, le développement du partenariat et une mutualisation de moyens existants.

Un appel est par ailleurs formulé pour des pédagogies novatrices allant de l'acquisition de connaissances vers le développement de compétences et pour des rôles nouveaux donnés aux enseignants (dont il faut revoir la formation, l'ouverture aux autres cultures, afin de promouvoir plus de tolérance et de démocratie en général).

Ainsi, le contexte économique et les défis qu'il oblige à relever donne une importance particulière au développement des compétences, à la culture continue de l'apprentissage et au rôle des personnels éducatifs et de formation. Il est par ailleurs lié au contexte social des pays de l'Union Européenne évoqué ci-dessous brièvement.

1.1.1.2 Le contexte social : l'agenda social européen

Une dimension sociale complémentaire aux enjeux économiques, joue un rôle très important dans la vie quotidienne des citoyens et influence les conceptions et les mises en œuvre de la formation initiale et continue. Les enjeux sont ici : la prospérité, l'inclusion sociale, la tolérance et la démocratie. Un rapport récent de l'OCDE est là pour affirmer que l'investissement dans le capital humain ne se traduit « pas seulement en termes d'augmentation du PNB mais aussi en termes d'amélioration de la participation civique et du bien être perçu et de la baisse de la criminalité » (Commission Européenne, 2001, p. 8). Des principes sont ainsi énoncés : d'égalité des chances et de place centrale de l'apprenant. En conséquence, la communication étudiée affirme qu'il s'agit de capitaliser sur l'acquis au niveau européen avec pour défi de s'assurer que les états membres conservent la liberté de définir leurs propres stratégies tout en avançant toutefois selon la même direction.

Ainsi, les politiques sociales définies par chacun des Etats membres s'inspirent de ces grands principes et ont également pour but de réguler les effets des politiques économiques. Elles attirent en particulier l'attention des décideurs sur les risques d'exclusion et de déshumanisation de tout dispositif d'apprentissage à tous les niveaux du système éducatif. Le contexte universitaire servant ici de cadre à la formation étudiée, il est intéressant de définir quelques enjeux liés à ce niveau.

1.1.1.3 Le système 3-5-8 (LMD)

Il s'agit d'envisager, dans un premier temps, la formation des enseignants et des personnels d'éducation en replaçant celle-ci dans le cadre de l'harmonisation des diplômes européens. Ceci permettra, dans un second temps, de préciser quelques-uns des enjeux nationaux qui découlent de l'ensemble du contexte décrit.

Ainsi, dans le cadre de la construction de l'espace européen de l'enseignement et de la recherche, la France est conduite à adopter une réforme de ses formations universitaires. Celle-ci se concrétise par un engagement dans le schéma LMD (Licence, Master, Doctorat). En effet, dans le cadre de cette réforme, quatre grades sont reconnus : le baccalauréat, la licence (bac +3), le master (bac +5), et le doctorat (bac +8).

Une circulaire en date du 14 novembre 2002, intitulée : « mise en œuvre du schéma licence master doctorat (LMD) » permet aux Universités de préparer ces changements. Ainsi, il s'agit de masters de 120 crédits (le diplôme national de maîtrise correspond à l'obtention des 60 premiers crédits) qui devront permettre des parcours de formation différenciés favorisant les mobilités et la prise en compte de pratiques personnelles, sportives, artistiques, associatives, etc. Il s'agira de donner globalement au système national plus de souplesse et de lisibilité, de faire varier les parcours et d'aider à leur définition, d'assurer une cohérence avec les débouchés, et de garantir au niveau de l'espace européen une qualité à des formations devant favoriser une réelle mobilité des étudiants des pays concernés.

Cependant, en ce qui concerne la formation des enseignants en France :

Un rapport récent commandé par le Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche met l'accent sur les questions de la formation des maîtres et du défi à relever dans les dix ans à venir sur l'adaptation des compétences professionnelles aux besoins de ce métier. Il est ainsi précisé : « Une année seulement est consacrée à l'acquisition de la quasi-totalité des compétences avec lesquelles, en d'autres pays, les étudiants commencent à se familiariser quatre ans auparavant. » (Septours, Gauthier, 2003, p.26) Le débat est placé autour de la question de l'adéquation entre la formation dispensée et les exigences actuelles du métier et de l'intégration de la formation à celle des diplômes d'enseignement supérieur en Europe. A ce niveau, il est utile de préciser ci-dessous le parcours de formation actuellement le plus classique d'un enseignant du second degré, qui n'est toutefois pas le seul possible.

- **Une formation à l'université :**

Conduisant à valider une licence (bac +3)

- **Une formation en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)**

« définie par les textes officiels comme une formation en deux ans visant à assurer une professionnalisation progressive tout au long des deux années, la première étant centrée principalement sur la préparation au concours, la deuxième sur les pratiques professionnelles ». (Conseil National de l'Evaluation, p.48).

En résumé : On peut ainsi noter des logiques et des enjeux concernant la formation initiale et continue des enseignants autour de trois axes:

- une pénurie mondiale annoncée d'enseignants dans les années à venir
- la libre circulation des travailleurs au sein de l'Union Européenne et de la mise en place d'un système d'harmonisation dans le cadre du schéma LMD
- la professionnalisation des formations dispensées aux futurs enseignants : donc la question de l'acquisition de compétences professionnelles en lien avec les réalités du métier.

On peut ainsi se demander si les axes ainsi posés seront à l'avenir conciliés dans :

- une formation professionnelle préparant complètement aux évolutions du métier
- une reconnaissance des niveaux de qualification favorisant une mobilité des enseignants (Hors des frontières et tout au long de la carrière, hors ou dans l'enseignement)

Ceci conduit à s'interroger à un niveau national, afin d'observer à ce niveau, les questions posées au système de formation des enseignants.

1.2 La politique nationale

1.2.1 Mieux prendre en compte le métier d'enseignant

Un détour par un rapport du Conseil Economique et Social (Azéma, 2002) et un avis joint, va être utile afin de préciser encore les défis que pose la formation des enseignants, en France. L'axe numéro 5, défini par ces documents et intitulé: « Mieux prendre en compte le métier d'enseignant » aide ici à comprendre certains des enjeux actuels autour de l'adéquation entre les besoins (en termes de recrutement et de compétences) et les réponses à construire.

- **Concernant la formation initiale et continue des enseignants :**

- Adapter la formation initiale aux besoins nouveaux de l'Education nationale :

Soit : une dimension pratique jugée largement insuffisante et **une prise de responsabilité progressive et accompagnée du premier poste** nécessaire.

- Développer la formation continue des enseignants :

Soit : **des périodes régulières de retour en formation pour les jeunes enseignants, afin d'analyser, en dehors du cadre professionnel, les difficultés rencontrées sur le terrain.**

« La formation reçue alors leur apporterait des réponses concrètes immédiatement mobilisables face à des situations vécues en situation professionnelle ». (Azéma, 2002, résumé p. 37)

- Redéfinir les tâches

« La première tâche d'un enseignant est de transmettre des savoirs et de s'assurer de l'effectivité de la transmission » (id., p 38). Soit : une attention et un accompagnement accrus pour des publics plus hétérogènes que par le passé.

La nécessité d'un travail en équipe et de l'interdisciplinarité est affirmée, ainsi qu'une grande disponibilité pour : une meilleure écoute des familles et des élèves et le développement du partenariat. Soit : une prise en compte dans les heures de service « d'heures liées à la concertation et aux tâches éducatives autres que l'enseignement face à la classe. » (Azéma, 2002, p.38).

-Evaluer

Une « **véritable évaluation formative de leurs propres compétences** » (id., p. 38) à la place du contrôle des inspecteurs, rare et soigneusement préparé. L'enseignant est un fonctionnaire qui doit rendre compte de son travail. Pour ce faire, une réforme de l'inspection pédagogique est proposée, afin qu'elle évalue en mettant l'accent sur le travail collectif. Ce rapport préconise de donner des moyens pour le corps d'inspection chargé de l'évaluation, pour une démarche de : « conseil, d'animation, d'accompagnement et d'interface entre recherche pédagogique, pratique de terrain et action innovante » (id., p. 38)

- Mieux répondre aux besoins de recrutement

Pour faire face « **aux besoins colossaux d'effectifs enseignants des dix prochaines années...** » (id., p 39) un plan pluriannuel de recrutement a été mis en place en 2000. Démarche qui semble toutefois « remise en cause par les récentes annonces en matière budgétaire » (id., p. 39). La question est aussi celle de l'attraction des jeunes diplômés pour les métiers de l'éducation nationale. « ... certaines caractéristiques des carrières de l'Education nationale peuvent rebuter des candidats au profil adapté, telles que la difficulté particulière de certains postes sur lesquels les **jeunes enseignants** sont encore trop souvent, indistinctement, affectés, alors qu'il y faudrait des enseignants expérimentés » (id., p. 39)

Par ailleurs, « une attention particulière pourrait être apportée aux moyens d'existence des jeunes en formation aux métiers de l'Education nationale, à travers une réappréciation du niveau des allocations d'études ou la re-crédation d'un dispositif rémunéré de pré recrutement ». (id., p. 39)

En conséquence, et selon ce rapport, il s'agit de prévenir un risque de pénurie de main d'œuvre pour les métiers de l'enseignement. Une crise de vocation est annoncée face aux difficultés rencontrées, **en particulier en début de carrière**. Il est ainsi proposé d'aider les nouveaux titulaires par des retours en formation, les conduisant à analyser leur pratique et les aidant à trouver des solutions. Par ailleurs, les enseignants devant rendre compte de leur travail, une évaluation formative et collective est ici proposée pour les y aider.

Ainsi, et pour conclure ce point, ce rapport fait des propositions, qui sont, entre autres :

- accompagner, donc rendre moins difficile la première prise de poste
- aider, par une pratique de l'alternance, à une évaluation formative et à une analyse de pratiques contribuant à la professionnalisation et à la responsabilisation
- favoriser l'interdisciplinarité et le travail en équipe

La question de la professionnalisation des personnels est bien posée là de manière centrale. Par ailleurs, ce rapport précise également que certains enjeux relèvent plutôt d'une autre politique d'affectation, de pré recrutement et d'évaluation, plutôt que d'un seul dispositif visant à accompagner le nouveau titulaire en début de carrière. Afin d'affiner cette vision, il est utile de s'intéresser à présent à l'articulation entre les instances ministérielles et académiques, celle-ci ayant des incidences sur l'organisation de la formation des professeurs et personnels d'éducation.

1.2.2 La répartition des initiatives entre les différents niveaux décisionnels

Il s'agit de décrire cette répartition telle qu'elle existe actuellement et telle que la préconise un rapport déjà cité (Septours, Gauthier, 2003) commandé aux deux grands corps d'inspection par le ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, qui établit des constats et émet des recommandations.

En substance, ces auteurs appellent l'Etat à plus assumer ses responsabilités d'employeur à trois niveaux :

1. En définissant mieux les compétences attendues des maîtres
2. En recomposant le jeu des acteurs
3. En modifiant certaines des ses pratiques gestionnaires

Le premier point sera vu ultérieurement. Au point 2: c'est l'organisation des institutions qui est explicitement visée. En ce qui concerne la formation des enseignants du second degré, deux niveaux de direction sont à considérer : celui du ministère et celui des académies.

Au niveau ministériel :

Actuellement trois directions ont principalement des compétences

- La direction des personnels enseignants recrute et gère les maîtres
- La direction des enseignements supérieurs assure la tutelle des IUFM
- La direction des enseignements scolaires (DESCO) suit les référentiels de compétences des maîtres et doit s'assurer « par des actions de formation continue que ces derniers maîtrisent les contenus et programmes de l'école, du collège et du lycée, qu'ils possèdent les outils et les méthodes pour conduire les réformes pédagogiques et s'adapter aux évolutions de la vie scolaire » (Septours, Gauthier, 2003, pp. 55-56).

A ce titre, la DESCO organise des séminaires dans le cadre du programme national de pilotage autour des nouveaux dispositifs. Pour l'AEM, le colloque organisé les 23 et 24 janvier 2002 à Paris, a été articulé autour d'une modalité privilégiée par le dispositif : « l'analyse de pratiques professionnelles ». Ces rencontres donnent ensuite lieu à publication dans le cadre de la collection « Les actes de la DESCO ».

Les auteurs du rapport préconisent la création auprès du Ministre d'un « conseil national de la formation et du recrutement des maîtres » (id., p. 56) afin de donner plus de cohérence et de continuité au travail réalisé par les trois directions. Ce conseil scientifique serait consulté sur tous projets de textes qui concerneraient la formation et le recrutement des maîtres et ferait « ...toutes études et propositions qu'il jugerait lui-même utile de fournir à l'administration » (id., p. 56). Il serait composé d'un nombre limité d'experts (désignés par le Ministre).

Dans les académies :

A ce niveau : il est question de rappeler avec force « les compétences déléguées par le Ministre au recteur en matière de recrutement et de formation des maîtres » (id., p. 56).

Suit un rappel de la double prérogative qui revient au recteur :

1. employeur des professeurs
2. chancelier des universités, soit : responsable de la formation des enseignants

Le rapport propose également à ce niveau qu'une « instance académique de suivi de la formation des maîtres, placée sous l'autorité directe du recteur, l'aide à assumer sa double compétence et prête son concours aux universités pour conduire leur mission de formation ». (id., p. 56)

Au point 3 : il s'agit : a. de promouvoir la cohérence et la continuité, soit :

- Adopter une gestion prévisionnelle des emplois à l'aide d'une politique claire pluriannuelle de recrutements
- Eviter des « coups d'accordéon » (Septours, Gauthier, 2003, p. 57) dans les moyens dispensés en particulier à la formation continue d'une année sur l'autre
- Eviter les décisions (même de politique éducative) conduisant à des modifications brusques de calendriers
- Impulser une gestion des ressources humaines s'ouvrant à la reconnaissance des efforts de formation accomplis par les agents (promotion, valorisation, etc.)
- Au niveau académique et en rapport avec le conseil régional, se préoccuper de l'émergence de viviers nécessaires aux besoins régionaux d'enseignement grâce à une politique de promotion des métiers de l'enseignement

b. de gérer les emplois avec plus de souplesse :

Il est à ce titre souligné : « que le meilleur emploi des compétences des maîtres, qui sont plus riches et diversifiées que ce que fait apparaître la seule carte des concours, et qui s'enrichissent au cours de la vie professionnelle, devrait conduire à la mise en œuvre de plus de souplesse dans l'affectation des professeurs » (id., p 58) et plus souvent « en fonction de leurs talents, de leurs goûts et des besoins du service public que sur la base de la seule appartenance à un corps particulier ». (id., p. 58)

Ainsi, sont retrouvés, au niveau national, des enjeux décrits au niveau européen, soit :

- La professionnalisation progressive des enseignants et, en corollaire, la nécessité d'une meilleure reconnaissance de celle-ci par l'employeur
- L'ouverture au marché européen et l'intégration des qualifications des enseignants au système LMD favorisant leur mobilité

Afin de revenir sur le point 1 cité, la question des compétences attendues des maîtres, va être à présent abordée, en lien avec la question de recherche et à l'aide d'une analyse de textes officiels .

1.2.3 Des circulaires de référence

Il s'agit ici de deux circulaires : celle qui définit l'AEM, complétée par celle qui décrit les compétences des professeurs des collèges et des lycées. Leur présentation a pour but de cerner les objectifs donnés officiellement au dispositif, en continuité avec une politique plus ancienne de développement des compétences professionnelles.

1.2.3.1 La circulaire de cadrage du dispositif

La circulaire définissant l'AEM (N° 2001-50 du 27. 07. 2001) permet de situer deux enjeux importants du dispositif :

- le renouvellement historique de près de la moitié du corps enseignant au cours des dix prochaines années

- **une maîtrise progressive de compétences** (par ces nouveaux enseignants) qui « pèseront fortement et durablement sur l'avenir du système éducatif » (circulaire, p. 2), passant par « la reconnaissance de l'importance qui s'attache à l'entrée dans le métier comme préfiguration de l'exercice maîtrisé d'une profession » (id., p.2)

Ainsi, le rôle central de l'AEM est bien d'aider le nouveau titulaire à affirmer une identité professionnelle par une maîtrise de compétences liée à :

- son rôle d'acteur du système éducatif dans : la classe, l'école, l'établissement, le système éducatif, l'environnement territorial social et économique
- une acquisition **progressive** du métier forgée « peu à peu, avec le temps et au contact des réalités pédagogiques, ... » (id., p.2)

Par ailleurs, il est nécessaire, relativement à cette question des compétences de se reporter à une circulaire plus ancienne (datant de 1997) qui sert toujours de référence en la matière.

1.2.3.2 La circulaire du 23 mai 1997

Il s'agit de s'appuyer là sur une analyse du contenu et du sens de ce texte avant de chercher plus précisément à revenir sur les priorités fixées par l'AEM dans ce domaine des compétences professionnelles. Son sens a été traduit récemment ainsi : « ... ce qu'en matière de diplômes professionnels on appelle un référentiel de l'emploi ». (Septours, Gauthier, 2003, p.13) Cette circulaire est relative « à la mission du professeurs exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » (id., p. 13)

Voici, selon trois grands points, les résultats de l'analyse effectuée :

| |
|--|
| <p>I. Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif : Situer son action dans le cadre de la mission d'un service public Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif</p> |
| <p>II. Exercer sa responsabilité dans la classe : Connaître sa discipline : une culture de la discipline Faire preuve de savoir-faire didactiques et pédagogiques Avoir : Une conscience du caractère global et de la cohérence nécessaire à la formation de l'élève Une conscience de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage Savoir conduire la classe</p> |
| <p>III. Exercer sa responsabilité dans l'établissement : sous l'autorité du chef d'établissement Connaître l'établissement et son fonctionnement Connaître les caractéristiques des publics accueillis Travailler en équipe au sein de la communauté scolaire Confronter ses démarches Dialoguer avec les familles Participer au suivi et orientation des élèves</p> |

Tableau N°1 : Des compétences générales des enseignants du second degré

Ce texte conduit à la conclusion que le professeur doit posséder en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle, ainsi que le contexte dans lequel il exerce.

La formation initiale a ainsi une double finalité :

- Lui permettre de prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier

- Lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation

En conclusion, il s'agit là d'une énonciation de trois domaines très vastes d'acquisition de compétences correspondant bien à des savoirs et des savoir-faire s'acquérant pour partie par l'expérience. Ceci conduit à s'interroger sur la notion d'acquisition progressive telle qu'elle est finalement véhiculée par cette circulaire de 1997. Cette question est d'importance car elle est au cœur même du sens de l'AEM, qui, par définition, est appelé à jouer un rôle majeur dans la valorisation de cette notion de construction progressive de compétences.

1.2.3.2.1 Un continuum progressif ?

Il s'agit donc là d'interroger cette notion en lien avec le contenu de la circulaire cadrant l'AEM. En effet, des compétences et des savoirs professionnels à approfondir durant les deux premières années d'exercice sont ainsi précisées. En voici une présentation résumée : **Analyser l'activité de la classe, travailler en équipe, identifier et comprendre les caractéristiques du territoire de son environnement professionnel, s'appropriier une éthique professionnelle, prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs.**

Finally, formulées autrement, les compétences ainsi décrites recouvrent bien celles énoncées dans le texte de 1997. Notons cependant, qu'elles font plus référence à l'exigence d'actualisation des savoirs qu'à la « culture de la discipline », tout en mettant l'accent sur l'interdisciplinarité. Elles paraissent ainsi à la fois en continuité et en rupture avec le texte de référence précédent.

Il s'agit également de chercher à comprendre le rôle de la circulaire de 1997 vis-à-vis des différents temps de formation des enseignants. En effet, l'impression retenue est que, finalement, ce texte ne situe pas clairement le moment où les compétences sont considérées, par l'institution, comme devant être acquises. Ce constat vient des résultats d'une analyse portant sur le contenu même de la circulaire, dont voici, ci-dessous, les conclusions.

- **C'est un outil de travail privilégié en Formation Initiale (FI) :**

Pour les partenaires de la FI : c'est une référence, une orientation du plan de Formation

Pour les stagiaires : des compétences : à acquérir et à construire en Formation Initiale

: attendues en fin de FI pour : exercer sa responsabilité (au sein du système éducatif et de la classe), maîtriser les notions fondamentales de la discipline, savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage et conduire la classe, pour analyser sa pratique professionnelle et son contexte

Il ne constitue cependant pas un référentiel d'évaluation des compétences des stagiaires

- **C'est un outil de professionnalisation progressive :**

Dans le cadre d'un continuum de la pré professionnalisation à la Formation Continue (FC)

Définissant des compétences à maîtriser progressivement (à l'aide de la pratique et de la FC), la pleine acquisition des compétences (complexes, diversifiées) étant inscrite sur l'ensemble d'une carrière

Tout ceci, pour constater à l'analyse, que ce texte affirme de manière contradictoire cette construction progressive des compétences en se voulant à la fois : un énoncé de ce que le futur professeur se doit d'acquérir en FI et de ce qu'il est susceptible de développer tout au long de sa carrière.

Ce problème étant posé, l'exposé qui suit permet de voir, entre autres, en quoi la place conférée à l'AEM dans le dispositif de formation des enseignants lui donne un rôle à jouer pour une clarification nécessaire à ce sujet. Ainsi, les objets d'étude vont être à présent précisés afin de définir les tenants et les aboutissants du travail entrepris en lien avec une commande précise et une question de recherche retenue.

2 De la commande à l'étude

Le choix de la méthodologie d'évaluation est ici déduit du sens de la commande. La question de recherche est approfondie à l'aide d'une présentation du dispositif étudié. Cet objet d'évaluation est alors précisé autour de deux notions dominantes : celle d'Accompagnement et celle de l'Entrée dans le Métier. L'Analyse de Pratiques, occupe au cours de ces développements une place privilégiée en tant qu'objet d'étude central de la question de recherche.

2.1 Une compréhension de la commande

De cette compréhension découle la méthodologie retenue. Dès le départ, la commande a porté sur la construction d'un protocole d'évaluation concernant le dispositif de l'Accompagnement de l'entrée dans le Métier (AEM), sur le second degré, dans l'académie de Grenoble. La demande d'évaluation émane de la circulaire même qui sert de cadrage au dispositif de l'AEM. En effet, celle-ci préconise que le dispositif donne lieu à la construction d'outils d'évaluation, ce qui, dans l'académie de Grenoble, a été décidé dès la première mise en œuvre du dispositif. La commande concerne donc une démarche d'évaluation et d'accompagnement visant en particulier à observer la mise en place des Ateliers d'Analyse de Pratiques (AAP) et plus particulièrement encore la formation des personnes responsables de leur bon fonctionnement.

Les outils ainsi demandés devront permettre à l'institution d'évaluer l'AEM, par la suite, dans le but de faire évoluer la mise en œuvre de ce dispositif. Deux grands axes de travail ont ainsi été définis, que voici :

- 1. Construire des outils d'évaluation de l' AEM**
- 2. Analyser et accompagner sa première mise en place**

Le travail d'évaluation a été entièrement réalisé dans le cadre d'un groupe de pilotage, à partir d'un chantier rectoral. C'est l'axe 1 qui a été retenu au centre du stage et porté sur la convention bipartite passée entre l'Université et la Cellule d'ingénierie et de suivi de la Formation Continue de l'Académie de Grenoble. Ainsi, la méthodologie choisie doit pouvoir répondre à une démarche « d'accompagnement- évaluation » d'un dispositif nouveau, ce qui conduit à préciser davantage, ci-après, l'objet évalué.

2.2 Une compréhension du dispositif

Afin de décrire l'objet étudié, il s'agit d'évoquer, sa place au sein d'un dispositif plus global de formation professionnelle, puis son organisation interne. La question de la progressivité de l'acquisition des compétences évoquée précédemment a montré l'importance d'une articulation optimum FI/FC que le dispositif de l'AEM a pour vocation de favoriser.

2.2.1 Une logique de formation continuée

Le parcours résumé ci-dessous ne correspond pas à celui qu'emprunte tous les enseignants du second degré, il en est néanmoins la forme la plus classique.

| Un parcours de formation du second degré | |
|---|--|
| Phase de formation | public |
| La formation universitaire : Bac +3 : licence | Etudiants |
| En parallèle (facultatif) : La pré professionnalisation : sensibilisation aux métiers de l'enseignement | Etudiants |
| La Formation Initiale : de préparation au concours du professorat des collèges et des lycées : un an (IUFM) | Etudiants PLC1 (enseignement général) ou PLP1 (enseignement professionnel), etc. |
| La Formation Initiale : professionnalisation de un an conduisant à la titularisation | Stagiaires fonctionnaires reçus au concours PLC2 ou PLP2, etc. |
| L'AEM: Accompagnement de l'Entrée dans le Métier: un dispositif de professionnalisation | Titulaires 1 ^{ère} année : T1 (pour l'année 2002- 2003) T1 et T2 : dès l'année 2003-2004 |
| La Formation Continue | Titulaires |

Tableau N°2: Un parcours de formation du second degré

Ainsi, l'AEM se place après la FI et appartient à la FC qui commence là et va durer tout au long de la carrière. L'importance de l'articulation entre trois pôles d'un dispositif global de formation mérite que l'on s'arrête un moment sur cet aspect. Ce qui ressort des analyses précédentes, autour de l'enjeu de la progressivité de l'acquisition des compétences, est de nouveau interrogé ici. Cette question est importante car elle se pose en lien direct avec la question de recherche.

Deux notions sont donc ici retenues pour traiter de cette articulation : la continuité et le risque de rupture.

- **La continuité**

L'AEM se situe en continuité avec la FI, de par la notion même de professionnalisation progressive poursuivie tout au long de la carrière. Il s'agit bien d'affirmer que le fait d'être en situation professionnelle va contribuer à l'acquisition de compétences nouvelles et à l'approfondissement de celles acquises en FI. En ce sens, la continuité FI/AEM est complètement affirmée. Le dispositif de l'AEM se met en place dans le cadre d'une FI renouvelée (circulaire du 27 01 2001, p. 2)

Continuité avec la Formation Continue également, dont l'AEM constitue une impulsion de départ qui participe au lancement d'une nouvelle dynamique de la FC au service « d'une professionnalisation progressive et durable et qui bénéficie des apports de la recherche » (id., p. 2). L'AEM est à ce titre défini dans le cadre d'une Formation Continue « renouvelée » (id., p. 2).

- **Le risque de rupture**

L'AEM, pour les bénéficiaires correspond à l'acquisition d'un nouveau statut, celui de titulaire. Cette titularisation vient au terme d'un parcours de formation qui atteste de compétences professionnelles reconnues. Or, le nouveau professionnel est accompagné tout au long de cette nouvelle étape (de 2 années, dès 2003-2004). Le risque peut être alors de concevoir celle-ci comme un moment à part de la Formation Continue, conduisant à stigmatiser le statut de nouveau titulaire, plus que de lui reconnaître toute son importance et tout son intérêt.

En conclusion donc, ni FI, ni FC au sens traditionnel du terme, un dispositif charnière entre deux phases identifiées de la formation des enseignants. Un dispositif qui pour être bien compris nécessite une réflexion approfondie autour de ses liens avec la FI et la FC et aussi autour des notions d'accompagnement et d'Entrée dans le Métier que nous envisagerons ultérieurement.

Ainsi, la question abordée des enjeux autour de sa mise en œuvre au sein d'un dispositif de formation identifié donne toute son importance à la présentation qui suit de son organisation au plan académique .

2.2.2 Le dispositif académique de l'AEM

En voici la description pour le 2nd degré dans l'académie de Grenoble :

| | | |
|--|---|--|
| Chantier ou pôle pédagogique : Une volonté de la rectrice de la mise en place d'une instance permettant de traiter globalement des problèmes qui touchent le pédagogique et le structurel, permettant de mettre en accord les décisions et les moyens nécessaires pour les appliquer Instance de réflexion de concertation et de décisions associant de nombreux partenaires | | |
| | L'AEM nouveaux titulaires | L'AEM contractuels |
| Textes de cadrage : Circulaire du 27 07 2001 N° 2001-150 et cahier des charges | | |
| Public cible | Nouveaux titulaires sortants d'IUFM n'ayant pas déjà enseigné 2002-2003 : 349 bénéficiaires projection 2003-2004 : environ 750 | Contractuels : personnels recrutés sur contrat pour palier au manque de professeurs titulaires dans le 2 nd degré |
| Pilote institutionnel : sur choix de la rectrice | IA-IPR (Inspecteur Pédagogique Régional) enseignement général : co-responsable IA-IPR enseignement technique : co-responsable Le DAFPA : Délégué Académique à la Formation, la Pédagogie et l'Animation (conseiller technique de la rectrice) La responsable de la DIFAP : Division de la Formation et de L'Animation Pédagogique (suivi administratif et financier de la formation continue) IA-IPR enseignement général CPA : Coordonnateur Pédagogique Académique Des représentants d'établissements du 2 nd degré Des IEN : Inspecteurs de l'Education Nationale Des membres de la direction de l'IUFM, le responsable de la cellule d'ingénierie et de suivi de la Formation Continue | |
| Les axes principaux des dispositifs | Accompagnement Accueil rectoral et dans l'établissement Formation : 30heures, dont : Analyse de pratiques : 18heures | Tutorat : au long de la première année Accueil dans l'établissement : 3 jours Formation : année 1 : 18 heures année 2 : 18 heures |
| Des intervenants | Le référent non disciplinaire | Le tuteur disciplinaire |

Tableau N° 3 : Le dispositif de l'AEM sur le second degré dans l'académie de Grenoble

On note bien ici l'existence de deux rôles différents : celui de **tuteur** et celui de **référent**.

L'AEM défini par circulaire* (p.2) l'est dans le cadre d'une Formation Continue « renouvelée » : (p 18) afin :

→ Que l'enseignant exerce mieux son métier

→ Qu'il puisse « accéder à des diplômes universitaires validant les compétences acquises et, s'il le souhaite, de s'ouvrir à d'autres domaines, soit pour élargir son horizon, soit pour préparer une mobilité. » (id., p 2).

Les différentes composantes du dispositif :

Elles sont présentées ci-dessous, dans un tableau, selon trois dimensions principales, que voici :

1. l'accueil
2. la formation et l'Analyse de Pratiques
3. l'accompagnement

Le dispositif dans son ensemble constitue l'objet central de l'évaluation, tandis que l'Analyse de Pratiques constitue un objet d'étude privilégié en lien avec la question de recherche.

| Les 3 pôles de l'AEM T1 dans l'académie de Grenoble sur le second degré | |
|--|---|
| L'accueil | <p>Une journée d'accueil académique (Le 11/12/ 2002 matin, cette année)</p> <p>L'accueil organisé dans l'établissement</p> |
| La formation et l'analyse de pratiques | <p>Un Plan Individuel de Formation : défini avec un IA-IPR et un CPA (Coordonnateur Pédagogique Académique) de la discipline, lors de la journée d'accueil (le 11 décembre 2002 après-midi, cette année)</p> <p>Soit un crédit de formation de 30 heures ainsi réparties :</p> <p style="padding-left: 40px;">12 heures de formation spécifique ou en établissement, avec au choix :</p> <p style="padding-left: 80px;">un stage disciplinaire (12 heures)</p> <p style="padding-left: 80px;">un stage : « Aide à l'orientation des élèves »</p> <p style="padding-left: 80px;">un stage en entreprise (convention Région entreprise) qui peut s'ajouter aux autres demandes (si souhaité)</p> <p style="padding-left: 40px;">une participation aux : journées de l'inspection (= journées d'information)</p> <p>B. Une analyse de pratiques par groupes inter catégoriels et inter disciplinaires 18 heures (6X3) : d'Ateliers d'Analyse de Pratiques obligatoires</p> |
| L'accompagnement | <p>Un accompagnement par un pair réfèrent non disciplinaire dans l'établissement d'exercice</p> <p>Des accompagnements par des équipes diverses</p> |

Tableau N°4 : Les 3 temps de l'AEM T1 dans l'Académie de Grenoble sur le second degré

En résumé, les dominantes de l'AEM : Accueil, Formation (dont l' Analyse de Pratiques) et Accompagnement doivent contribuer de manière complémentaire à l'atteinte d'objectifs communs autour de la construction d'une identité professionnelle et de la professionnalité.

2.3 La question de recherche

L'ensemble des résultats obtenus et exposés jusque là permettent à présent de déduire le sens de la recherche placée au coeur de ce mémoire. De plus, la démarche évaluative adoptée a permis de choisir une méthodologie particulière, introduite au point suivant.

Un questionnaire général autour de la professionnalisation du cursus de la formation initiale et/ou continue au sein duquel l'AEM prend place, ressort de l'étude du contexte étudié. Le rapport qu'entretient une modalité particulière d'analyse de l'activité avec le gain escompté par l'institution en termes d'acquisition de compétences professionnelles est de même à l'origine de la question posée.

Les deux dimensions du travail autour duquel ce mémoire s'articule, sont donc :

1. L'élaboration d'un protocole d'évaluation du dispositif AEM sur le second degré dans l'académie de Grenoble, en vue d'améliorer les effets de celui-ci
2. Une recherche concernant l'analyse de pratiques vue sous l'angle du développement des compétences des professeurs de collège et de lycée

Le thème central de l'acquisition de compétences grâce à une modalité de formation spécifique étant retenu, il reste à préciser une question de recherche, que voici :

En quoi l'analyse de pratiques contribue-t-elle à l'accroissement des compétences professionnelles des nouveaux enseignants ?

En résumé, les deux grands axes retenus visent à approfondir la question du développement des compétences autour duquel toute l'attention du commanditaire et les enjeux de la formation des enseignants, sur le plan international comme sur le plan national, se concentrent à l'heure actuelle.

Tout ceci conduit à introduire rapidement la méthode d'évaluation choisie pour traiter le premier axe de ce travail, celle-ci donnant lieu à une description plus précise au cours de la seconde partie de ce mémoire.

2.4 Une évaluation régulation

Il s'agit à présent d'explicitier la démarche adoptée, en lien avec la commande passée, puis d'énoncer des critères de réussite allant avec celle-ci.

Dans un premier temps, il s'est agi de répondre à des questions provisoires de l'évaluation afin de définir les enjeux, missions, finalités et objectifs des différents niveaux observés de l'objet évalué. Ces questions qui ont servi de fil conducteur tout au long de cette étude sont reproduites en annexe N°2 p 84. Cette façon de procéder relève de la méthodologie ici employée, soit la référentialisation (Figari, 1994). Celle-ci fera l'objet d'une présentation plus détaillée au point 4.1. de ce mémoire.

La démarche correspondant à la commande montre un souci d'accompagner la mise en place d'un dispositif par son observation, par la construction d'outils d'évaluation, afin d'être en mesure d'évaluer des effets de son application et en vue de son amélioration. Il s'agit, en ce qui concerne cette étude, d'une démarche d'évaluation régulation visant à communiquer avec les partenaires: maître d'ouvrage et maître d'œuvre à partir d'observations menées auprès d'acteurs concernés par l'AEM. Cette évaluation a donc pour fonction essentielle de permettre la communication et ainsi de faciliter la prise de décision par des partenaires du dispositif. Ceci correspond à la définition que Stuffelbeam (1980) donne de l'évaluation :

« L'évaluation est le processus pour lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles ».

Voici le sens donné ici à ces termes:

Processus : en référence à un ensemble de comportements et de phénomènes en évolution

Délimite : il s'agit bien de faire des choix dans les informations retenues, en les explicitant

Obtenir des informations: il s'agit de les recueillir (de façon instrumentée), de les classer et de les interpréter (donc de leur donner du sens grâce à une méthodologie expliquée du traitement de l'information)

Fournir : c'est restituer aux différents partenaires

Utiles : ce sont des informations finalisées

Décision : le but de l'évaluation est d'aider à la prise de décision grâce à l'information recueillie de la manière la plus objective possible

C'est donc : évaluer dans le but de favoriser une évolution

Soit : une évaluation régulation pendant l'action. En effet, il s'agit de collecter des informations non pas après coup, une fois le dispositif mis en place, mais à mesure de sa première mise en œuvre . C'est faire en se regardant faire. C'est intégrer l'évaluation à une démarche d'ingénierie de formation et lui reconnaître un rôle essentiel d'aide à la conception.

Il est également possible de rapprocher cette démarche de « l'évaluation formative » (terme dû à Scriven, 1967), appliquée dans le domaine de l'apprentissage. Elle est présentée ci-dessous selon trois étapes caractéristiques (De Ketele, 1993) :

- le recueil d'informations en cours d'action
- l'interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle
- l'adaptation des actions en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies

Enfin, il semble intéressant de définir les qualités attendues d'une évaluation autour de trois critères fondamentaux : la pertinence, la validité et la fiabilité (De Ketele, Rogiers, 1993). Les questions posées par ces auteurs, ont été adaptées au contexte présent, tenant compte du fait que les résultats attendus sont avant tout des outils d'évaluation .

| Les critères | Des questions à se poser |
|--------------|--|
| pertinence | Est-ce que je ne me trompe pas : d'objectif (s), d'informations à recueillir, d'outils à construire ? |
| validité | les outils construits permettront-ils d'évaluer ce que je déclare vouloir évaluer ? |
| fiabilité | Quelle confiance peut-on avoir dans les opérations effectuées ? Le recueil de l'information est-il semblable (partout, avec tous et à des moments différents) ? |

Tableau N°5: Evaluation : 3 critères de réussite, selon De Ketele et Rogiers

Ainsi, et d'un point de vue méthodologique, les points développés jusque-là permettent de rendre compte de quelques réponses apportées à des questions initialement posées par l'évaluateur. Ceci a permis ici de cerner des enjeux actuels autour de l'AEM, cherchant ainsi à donner, à ce dispositif, tout son sens. L'analyse de pratiques, en vue du développement des compétences professionnelles constitue l'objet prioritaire de l'étude, car cet élément est au centre de préoccupations convergentes. Tout ceci conduit naturellement à ne pas oublier d'aborder le rôle et la posture de l'évaluateur et la dimension éthique inhérente à ceux-ci.

2.4.1 La posture de l'évaluateur

Celle-ci est abordée selon deux points de vue complémentaires. Le premier est relatif à la nature même de la commande et le second concerne la position de l'évaluatrice par rapport à l'institution commanditaire. Une synthèse des deux permet de conclure quant à une posture souhaitable, compte tenu du contexte de l'étude.

Un rôle d'observatrice accompagnatrice :

Ce rôle, confié par l'institution, a consisté à suivre la mise en place du dispositif en ayant une posture la plus possible distanciée, réfléchie et outillée (à l'aide entre autres : d'outils sociologiques et conceptuels). Il s'agit à ce titre de préciser que l'évaluateur n'est « ni un inquisiteur (plus pudiquement nommé enquêteur), ni un imprécateur (proférant des jugements de valeur ou des avertissements)... » (Figari, 1994, p.180). Il est plutôt « un technicien « porte méthodes » préposé au réglage du fonctionnement de l'évaluation et « porte référents » chargé d'aider à l'interprétation des résultats par les acteurs » (id., p. 180). Accueillie et intégrée au sein de l'instance de pilotage du dispositif et d'équipes constituées autour de sa mise en oeuvre, il m'a été possible de communiquer à partir d'observations avec des acteurs divers concernés par l'AEM. De plus, chacun s'est rendu disponible pour m'aider à comprendre et à interpréter des données, des réalités et des contextes particuliers.

Une position à la fois interne et externe :

Une position double vis-à-vis de l'institution, en tant que professeur des écoles et stagiaire constituait une situation particulière. A l'origine du travail, il y avait un intérêt fort pour conduire une évaluation portant en particulier sur la formation des enseignants . Il s'agissait donc de revenir sur un temps passé de vie professionnelle. Cependant, le dispositif qui concerne également le premier degré, n'est pas observé à ce niveau-là, ce qui avait l'avantage de faciliter une décentration nécessaire. De fait, avec toutefois des mises en garde adressées personnellement, il reste l'impression que la connaissance préalable de l'institution a constitué une aide pour la réalisation de cette étude. En résumé, il s'agissait ici d'adopter une attitude positive et technicienne en vue de construire avec des acteurs de l'institution des outils d'évaluation tout en ayant conscience de la position particulière conférée par la situation vécue.

Ceci étant dit, introduire le concept d'accompagnement et la notion d'entrée dans le métier permet de compléter l'observation du dispositif en général et aussi sur le plan académique. Ainsi, c'est également à ce niveau-là que le sens donné à l'accompagnement est traité.

2.5 Le concept d'accompagnement et la notion d'entrée dans le métier

2.5.1 Le concept d'accompagnement

Aborder à présent ces deux dominantes du dispositif permet d'approfondir la connaissance du sens de l'AEM. La question de la professionnalisation occupe là une place centrale en lien avec la question de recherche posée. L'accompagnement du nouveau titulaire par l'Analyse de Pratiques est retenu prioritairement pour les mêmes raisons.

Dans le domaine du travail et de la formation, on peut distinguer (Dieumegard, 2003) trois cultures de l'intervention éducative qu'il est possible de synthétiser dans le tableau ci-dessous.

| Les cultures de l'intervention éducative | | | |
|---|--|--|---|
| de : | l'enseignement | la formation | la professionnalisation |
| notion centrale | Communiquer des savoirs | Aptitude transférable (savoir-faire, capacité) | compétence |
| principe d'intervention | Communication (énoncé du savoir : cours, exposé, etc.) | Développement des aptitudes dans des activités pédagogiques, transfert dans l'activité cible | Intégration : changement simultané de la personne et de la situation dans laquelle elle agit |
| figure de l'intervenant | Professeur qui détient le savoir | Formateur : maître d'œuvre d'activités pédagogiques | L'accompagnateur est dans la situation avec le sujet (consultant, coach, tuteur, référent ...) |

Tableau N°6: Les cultures de l'intervention éducative selon Dieumegard

Le modèle d'éducation et de formation européen, fait référence à cette culture de la professionnalisation en la démarquant de celle de l'enseignement, opérant un glissement de priorité de la « connaissance » vers « la compétence » et de l'enseignement vers l'apprentissage, conférant à l'apprenant un rôle central (Commission Européenne, 2001).

L'AEM se situe dans cette logique de la professionnalisation à laquelle correspond, entre autre, une autre figure de l'intervenant : l'accompagnateur.

L'accompagnement :

Il est à ce titre utile d'interroger cette posture, et de se demander si il ne s'agit pas :

- d'un terme abusivement employé ne traduisant pas toujours une réalité d'intervention
- ou : d'un changement réel de style de relation (G. Le Bouëdec, 2002)

Etymologiquement, « l'idée de marcher aux côtés de quelqu'un, ou de manger son pain avec lui » (id., p.13) est bien ancienne et se réfère entre autres, aux pérégrinants du Moyen Age, « cheminant côte à côte ou s'accompagnant réciproquement » (id., p.13). Cependant, jusque vers les années 1960, selon cet auteur, l'accompagnement est relativement peu présent. C'est à partir des années 1975-1980 que ce terme envahit la plupart des domaines de la vie. A l'origine, l'idée est, que l'accompagnement concerne : des « situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger » (id., p.14).

Parmi toutes ces figures de l'accompagnateur, l'une d'entre elles retient l'attention :

Le formateur accompagnateur en analyse de pratiques professionnelles

Marguerite Altet, lors d'une conférence à l'IUFM de Grenoble, le 8 avril dernier, a ainsi présenté (d'après les notes prises) le rôle de l'accompagnateur animant des groupes d'Analyse de Pratiques (thème repris dans : Altet, 2002).

La posture de cet intervenant est essentielle : car, celui-ci doit laisser s'exprimer, apporter son message d'expert (après l'expression), formuler différents points de vue sur la situation professionnelle.

Trois idées sont à retenir: dans un groupe de socialisation professionnelle :

La proximité : se mettre ensemble

La direction : aller vers, progresser

L'escorte : une posture de l'accompagnant (se tenir avec, faire avancer vers, veiller à, contribuer à donner une visée à l'autre)

Ceci nécessite : **une triple expertise chez ces intervenants:**

- d'accompagnateurs d'adultes : d'ingénierie et de production d'une pensée « de et sur l'action »
- d'analyse des pratiques (y compris des leurs)
- de chercheurs

Par ailleurs, l'adoption d'un point de vue anthropologique autour de l'accompagnement peut conduire à porter un regard critique sur cette modalité d'intervention (J-P Boutinet, 2002).

L'objectif étant de saisir les tenants et les aboutissants « d'une nouvelle forme de socialité » (id., p.13), il devient nécessaire de s'interroger sur le sens de l'accompagnement (après l'omniprésence du projet) dans les sciences humaines et dans l'éducation. Cet accompagnement évoque selon cet auteur le mal être contemporain, soit, l'adoption par les individus de stratégies incertaines et aléatoires, déconnectées d'un possible progrès face aux « peurs fantasmées qui nous agitent » (id., p.14) dues à la dégradation de l'environnement, la raréfaction des emplois, etc.

Ainsi, on assiste dans les années 1990, à un changement de stratégies d'intervention sociale allant vers une individualisation de la formation (J-P Boutinet, 2002). Ceci a pour conséquence que : « l'acteur » des années 1980 se retrouve « métamorphosé en usager passif » (id. p.14), devant se doter d'un projet en étant accompagné pour le faire.

Une relation duale peut alors en émerger que l'on peut représenter ci-dessous :

| pôle | Accompagner | La relation d'accompagnement | Etre accompagné |
|-----------|--------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| continuum | Position active de contrôle | | dépression |

Tableau N°7 : Accompagner /être accompagné selon J-P. Boutinet

Soit, en fait : une remédiation fondée sur 5 paradoxes majeurs (J-P Boutinet, 2002):

1. un paradoxe temporel : un accompagnement interminable mais qui doit rester transitoire : se donner un début et une fin (un projet validé)
2. un paradoxe relationnel : une relation d'accompagnement asymétrique mais paritaire « d'un aîné doué d'une certaine expertise et un plus jeune apparaissant quelque peu démuné ; si l'aîné abuse de son droit d'aïnesse, le cynisme n'est pas loin ; si le plus jeune se sent par trop démuné, la dépression sera proche, l'un pouvant renforcer l'autre ;... » dans un cadre institutionnel en général léger : « impuissant pour réguler les caprices d'une telle relation » (id., p. 14).
3. un paradoxe du lien social : individualiser, oui, mais ne pas laisser seul ...
4. un paradoxe de l'orientation : ne pas savoir où l'on va mais tout de même aller quelque part (une illusion ?)
5. un paradoxe de la détermination : être porteur d'une demande sans savoir ce que l'on en attend

Le concept d'accompagnement étant ainsi introduit, il s'agit à présent de l'étudier en rapport avec le dispositif de l'AEM, en restant centré sur l'Analyse de Pratiques et en lien avec la question du développement des compétences.

2.5.1.1 Les Ateliers d'Analyse de Pratiques (AAP)

La conduite des Ateliers d'Analyse de pratiques retient ici toute notre attention. Cette priorité répond au souci de construire des éléments d'analyse enrichissant la question de recherche posée. La présentation qui suit est construite autour de l'approche théorique choisie au plan académique afin d'explicitier celle-ci. Les Ateliers sont des moments de regroupement organisés cette année auprès des nouveaux titulaires, en groupes inter catégoriels et inter disciplinaires autour d'un objectif commun d'Analyse de Pratiques. Ces groupes d'environ 15 participants ont été constitués selon des critères géographiques (33 pour l'académie en 2003).

Les acteurs de l'académie de Grenoble ont retenu une référence principale, soit :

- L'approche présentée par **Marguerite Altet**

L'exposé qui suit vient de notes prises à l'occasion de son intervention du 8 avril 2003 (cf. p 26). Il présente les points essentiels de la démarche exposée ce jour-là, dont voici le plan reconstruit (apports repris dans : Altet, 2002) :

- A. Le courant de la professionnalisation
- B. La démarche
- C. Des savoirs outils
- D. Une procédure

A. le courant de la professionnalisation

Le modèle d'enseignant : c'est un enseignant professionnel qui :

1. se construit un métier autour de son agir et de ses connaissances
2. fait face à un métier complexe en développant des aptitudes : de compréhension, d'adaptation (gestion de l'imprévu et de l'incertain)
3. est capable de professer et de justifier ce qu'il fait, ses choix et ses actes (à l'aide d'une mise en mots)

De nouveau, la référence est ici celle de la professionnalisation, c'est à dire « le changement simultané de la personne et de la situation dans laquelle elle agit » (Dieumegard, p.25 du mémoire) qui renvoie à un certain modèle de formation.

Le modèle de formation :

Il s'agit de former un enseignant professionnel : réflexif, capable d'analyser, d'inventer, de s'adapter dans le contexte d'un métier complexe auquel il se prépare tout au long de la carrière. Ceci nécessite une formation en alternance basée sur une articulation :

Pratique- Théorie- Pratique. Soit un processus faisant appel à :

- La pratique mise en œuvre
- Une analyse théorique permettant de comprendre et de réorganiser les schèmes d'action
- Une pratique ayant évolué et pouvant encore être améliorée

La construction des savoirs professionnels :

L'essentiel du dispositif a pour objectif de faciliter la construction de compétences professionnelles qui se construisent en situation. Soit aussi, des savoirs professionnels procéduraux et des savoirs de l'expérience (issus de l'action réussie ou non réussie) suite à leur mise en mots et aussi des savoirs pour enseigner : la pédagogie et la didactique. Le rapport au savoir professionnel n'étant jamais strictement cognitif, il est médiatisé par le travail qui trie et qui hiérarchise les savoirs utilisables permettant de régler les problèmes quotidiens. Les savoirs théoriques s'ancrent dans des situations concrètes par un processus de mobilisation dans l'action et constituent des outils d'intelligibilité des situations. La pratique professionnelle est une mise à l'épreuve d'hypothèses d'action, d'où l'intérêt de séquences « problèmes à résoudre ». Soit : des essais de vérification de stratégies hypothétiques. Ce qui signifie une posture et un rapport à la pratique différents. C'est faire raisonner (un débutant et tout aussi bien un enseignant expérimenté) sur : ce qui se passe et sur les choix qu'il fait. C'est former à devenir un praticien réflexif (D A.Schön, 1994). C'est aussi un processus de socialisation professionnelle de par la communication établie ainsi avec d'autres pédagogues (des pairs).

Ainsi, cette modalité de formation spécifique vise bien au développement continu de leurs compétences, par les professionnels eux-mêmes, selon une démarche décrite ci-après.

B. La démarche

La décrire, nous permet de voir en quoi elle constitue une aide à la construction du métier. L'expression retenue parmi d'autres possibles « d'Analyse de Pratiques » est ainsi précisée.

Analyse de Pratiques, car : il s'agit de pratiques : spécifiques/particulières/contextualisées d'une seule personne, pour aboutir à une définition générique bien sûr.

La pratique : c'est la manière d'être, de faire : c'est l'agir professionnel d'une personne, lié aux attentes vis-à-vis d'un nouveau titulaire, par rapport aux normes de la profession et par rapport à ses propres normes. Ses difficultés et ses richesses sont liées à son aspect pluridimensionnel

Analyser la pratique, c'est : connaître et comprendre comment interagissent **différentes dimensions** que voici:

Pratique : finalisée par l'apprentissage des élèves

Technique : le savoir-faire, les gestes professionnels : la dimension pédagogique

La dimension interactive : relationnelle, liée aux échanges avec les élèves

La dimension contextualisée : la pratique s'exerce dans une situation particulière contrainte par l'institution et choisie (construite par l'enseignant)

Une dimension temporelle : un processus « enseignement apprentissage » qui évolue

Une dimension affective : l'enseignant est une personne impliquée, plus ou moins motivée, ayant une personnalité

Une dimension psychosociale liée à l'objet de travail : le groupe d'élèves

L'analyse de Pratiques est une modalité qui porte sur la professionnalisation progressive au métier en étant centrée sur la pratique du nouveau titulaire. Le postulat retenu consiste à penser qu'il faut aider le stagiaire à se décentrer de son action pour qu'il devienne progressivement capable. La différence considérée entre le novice et l'expert, étant que :

- L'expert gère de multiples paramètres de façon efficace
- Le novice gère les facteurs les uns après les autres sans les coordonner

Soit : un travail nécessaire de clarification des variables en jeu et de l'influence des actions du professionnel sur les situations. Il s'agit d'une mise en relation des causes des situations par une mise en mots des pratiques afin d'agir sur les représentations (par exemple de l'indiscipline) conduisant les enseignants à se rendre compte de la part qu'ils ont dans celles-ci. C'est faire bouger leurs représentations dans le but de faire évoluer leurs pratiques. La visée de responsabilisation ici recherchée, par la prise de conscience de l'agir professionnel, paraît importante à relever.

Afin d'atteindre les objectifs d'analyse ainsi définis, le professionnel doit avoir à sa disposition des outils théoriques pour l'aider. C'est le point qui va être abordé ci-après.

C. Des « savoirs outils »

Ces savoirs outils doivent aider à une analyse compréhensive de l'action. Ce sont des savoirs issus des recherches sur la pratique qui peuvent constituer des cadres interprétatifs de l'action. C'est le cas par exemple d'un outil global du CREN (Centre de recherches en éducation de l'Université de Nantes, 1999) décrit lors de cette conférence et reproduit ci-dessous.

| Le contexte : contraintes, choix, système de tensions | | |
|--|---|---|
| La logique pédagogique | | La logique sociale |
| | Situation construite | |
| La logique didactique : le contrat | Logique épistémologique : les savoirs en jeu | La logique psychologique : L'acceptabilité |
| | = Système de transaction, d'ajustements vers l'équilibre | |

Tableau N°8 : Un modèle de pratique enseignante

Ce système n'est compris par l'enseignant que si tous les aspects de la situation sont perçus. Ce travail de perception est aidé par l'adoption d'une démarche décrite ci-après.

D. Une procédure :

1. **Décrire**: une personne parle, elle s'exprime également sur son ressenti, mais on s'en arrête là, car la démarche n'est ni clinique, ni thérapeutique.
2. **Problématiser** : c'est conduire une réflexion sur l'action permettant de passer de l'implicite à l'explicite et de réfléchir pour faire autrement. Il s'agit de ne jamais prescrire et de toujours chercher à comprendre, sans nier la complexité des situations. C'est trouver des règles d'action opératoires pour des situations proches. Tout cela va avec la progressivité de l'apprentissage du métier. C'est construire des savoirs professionnels en faisant des liens, en donnant du sens à ce qui est fait avec les élèves.
3. **Evaluer** : C'est développer une attitude de questionnement pour acquérir des méta-compétences, expliciter son cadre interprétatif personnel de référence. C'est la construction d'une conceptualisation, avec les collègues, comme levier d'un développement professionnel.

Soit, selon cette auteure, l'Analyse de Pratiques est une modalité de formation pour un praticien réflexif, dans le contexte d'un métier en crise et par ailleurs complexe. Ces deux dernières caractéristiques engagent à s'intéresser à l'entrée dans le métier tel qu'il est ici défini.

2.5.2 La notion d'Entrée dans le Métier

Cette notion est abordée en rapport avec la question de la professionnalité et de sa construction dans le but de traduire une partie du sens de l'AEM tout en enrichissant la question du développement des compétences de nouveaux titulaires.

Une construction progressive de l'identité professionnelle

Le cas d'une première construction identitaire professionnelle est souvent rencontré pour des enseignants qui débutent. Or on sait, grâce à des études sociologiques conduites sur le sujet, que celle-ci « marque ensuite à des degrés divers tous les parcours d'orientation, tous les autres choix, toutes les pratiques de formation ou de travail ultérieurs » (Dubar, 1991, p.15). Une attention particulière est ainsi portée par l'institution à cette entrée dans le métier (de nombreux enseignants) comme préfiguration de pratiques tout au long de la carrière. Par ailleurs, toutes les études consultées s'accordent à reconnaître que le métier ne s'acquiert pas par la seule formation initiale, quelque soit sa qualité et le système de formation en alternance mis en place. Il s'apprend pour une grande part grâce à l'expérience acquise sur le terrain, au contact de toute la complexité des situations de travail et donc des premiers postes qui sont parfois exercés dans des circonstances rendant l'exercice du métier particulièrement difficile. L'attention de l'institution, qui se porte sur les deux premières années d'exercice, ne doit cependant pas faire oublier qu'un certain nombre d'entrants dans le métier n'en sont pas à leur première expérience professionnelle. La diversité des parcours préalables, hors ou dans l'enseignement, est importante et nécessite d'être prise en compte.

La professionnalité

Le métier d'enseignant évolue pour répondre aux défis actuels liés à la transformation des systèmes éducatifs. Ainsi, l'enseignant est, selon plusieurs auteurs « en voie de passer d'un statut d'exécutant à un statut de « professionnel » (Paquet, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001, p.14), qu'ils définissent ainsi:

« 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 » (Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1993, cités par les auteurs, p.14)

Cette définition est intéressante, car elle fait référence à un praticien autonome, responsable, considéré comme un intellectuel, ayant des objectifs et exerçant ses responsabilités dans un environnement complexe.

Une orientation positive est ainsi donnée à la conception même de la formation des enseignants. Cette représentation du métier porte en soi le refus de l'infantilisation et de la prescription en formation initiale et/ou continue des enseignants.

De plus, selon Bourdoncle (1991, p. 73), la professionnalisation prend trois sens, dont deux (parties grises dans le tableau) complètent les approches précédentes.

| Mise en oeuvre | Processus | Etat |
|--|------------------------------------|--|
| De connaissances et de capacités | Le développement professionnel | La professionnalité |
| Stratégies et rhétorique du groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités | La reconnaissance de la profession | Le professionnisme (voire le corporatisme) |
| Adhésion individuelle aux normes collectives, conscience professionnelle, exigence d'efficacité | La socialisation professionnelle | Le professionnalisme |

Tableau N°9 : Une synthèse de la notion de professionnalisation selon Bourdoncle

Ainsi, la professionnalité d'un enseignant se caractérise par (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001):

- la maîtrise de « savoirs professionnels » divers (les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs quant aux procédures d'enseignement, etc.)
- l'acquisition de schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation (etc.) qui permettent de mobiliser ces savoirs dans une situation donnée (Perrenoud, 1994, cité par les auteurs)
- d'attitudes nécessaires au métier (conviction de l'éducabilité, respect de l'autre, connaissance des ses propres représentations, maîtrise de ses émotions, ouverture à la collaboration, engagement professionnel)

C'est sous le vocable de « compétences professionnelles » que sont ainsi réunis : les « savoirs professionnels, les schèmes d'action et les attitudes mobilisés dans l'exercice du métier ». (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001, p.15), notion centrale de cette recherche qui sera reprécisée ultérieurement, cette fois à l'aide du cadre conceptuel choisi.

En conclusion, la question de recherche concerne le développement des compétences par l'Analyse de Pratiques. La précision des enjeux autour de cette question a eu pour but de lui donner son sens. La présentation du dispositif académique, centrée sur une modalité particulière, a conduit à décrire une réalité qui se construit. Le choix du cadre conceptuel répond donc à cette volonté institutionnelle de faire de la pratique réflexive un outil au service de la professionnalisation des enseignants et plus particulièrement des nouveaux titulaires. Ainsi, l'approche théorique retenue sera présentée dans le but de procurer des clés de compréhension de l'activité réflexive et de ses effets en termes d'accroissement des compétences professionnelles.

3 Le cadre conceptuel

C'est celui de la didactique professionnelle. Il s'agit, au cours de l'exposé qui suit, de situer cette approche parmi d'autres, puis au sein de son champ théorique. Une étude très complète concernant différents dispositifs d'analyse de pratiques (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002, p.163) permet à l'aide des tableaux construits ci-dessous de situer celle de la didactique professionnelle parmi les autres courants de la recherche actuelle sur le sujet. Cette étude a pour avantage d'introduire le cadre conceptuel ici retenu en lien avec : les intentions dominantes d'une part, et la question des paradigmes de référence d'autre part.

Grille d'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques (extraits de)

| variable | modalités | | |
|-------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| Intention dominante affichée | Productions de connaissances | Professionnalisation | Evolution des pratiques |

Tableau N 10: Le cadre conceptuel situé (1)

Ainsi, si l'intention dominante est bien celle de la professionnalisation, il va de soi que les deux autres intéressent également la didactique professionnelle.

La question des paradigmes de référence

| variable | modalités | | | | | | |
|----------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------|------------------------|---|--|----------------------|
| L'ancrage théorique | Paradigme Historico-culturel | Paradigme psychanalytique | Paradigme expérimental | Paradigme cognitiviste | Paradigme de l'action et de la cognition située | Paradigme socio constructiviste | Paradigme systémique |

Tableau N 11 : Le cadre conceptuel situé (2)

Parmi les paradigmes présentés ci-dessus, cette étude repose sur le choix du paradigme socioconstructiviste. Ce dernier est entendu en lien avec un modèle de la connaissance et de l'apprentissage qu'il est important de préciser à présent.

3.1 Le modèle SocioConstructiviste et Interactif (SCI)

Le cadre théorique retenu se réfère à un modèle de la connaissance et de l'apprentissage qui offre des perspectives particulièrement intéressantes dans le cadre de cette étude. En effet, la notion de compétence est ici développée en lien direct avec l'activité réflexive des professionnels, ce qui lui donne ici tout son intérêt.

Au préalable, deux modèles différents de la connaissance : celui de la transmission et celui de la construction sont ici distingués. Le premier domine à l'heure actuelle dans le système éducatif français, c'est celui qui ressort des rapports consultés. Le second est retenu ici pour apporter des éléments de réponse à la question de recherche.

Le modèle SCI :

Il opère une distinction entre savoir et connaissances (P. Jonnaert, 2002, p. 69)

Le savoir : correspond : au savoir codifié dans les programmes d'études, aux savoirs quotidiens acquis dans la vie de tous les jours, aux savoirs savants élaborés par des spécialistes disciplinaires. Il est socialement et culturellement déterminé.

Les connaissances : font partie du patrimoine cognitif du sujet qui les a construites et stockées. Une fois articulées à des ressources affectives, sociales, et contextuelles, elles permettent de traiter une série de situations. On peut en résumer ci-dessous les principales caractéristiques (P. Jonnaert, 2002, p. 69)

| Les caractéristiques des connaissances (P. Jonnaert, 2002, P 69) | |
|--|--|
| 1 | « les connaissances sont construites (et non transmises) |
| 2 | elles sont temporairement viables (et non définies une fois pour toutes) |
| 3 | elles nécessitent une pratique réflexive (et ne sont pas admises comme telles sans remise en cause) |
| 4 | elles sont situées dans des contextes et des situations (et non décontextualisées) » |

Tableau N°12 : Les connaissances selon l'approche socioconstructiviste

La référence constructiviste citée par l'auteur est ici la théorie de l'intelligence (Piaget, 1963) et la notion de développement des connaissances à travers le double processus d'adaptation : d'assimilation et d'accommodation. Ainsi : « La théorie de Piaget décrit l'intelligence comme la forme la plus générale des coordinations des actions et des opérations d'un sujet qui se construit en construisant, reconstruisant, structurant et restructurant logiquement son environnement ». (P. Joannert, 2002, p. 70).

Ainsi, selon la théorie retenue, l'individu construit ses connaissances, ce qui est incompatible avec le paradigme généralement admis selon lequel, les connaissances sont transmissibles à l'individu en tant que portions de la réalité qu'elles décrivent (Philippe Jonnaert, 2002). La réalité est alors considérée comme extérieure au sujet et préexistante. Ceci conduit à aller plus avant dans l'étude de l'apprenant en action.

3.1.1 Une activité réflexive

La connaissance, selon ce modèle théorique, est le résultat d'une activité réflexive de l'apprenant qui porte sur les idées du sujet, ses connaissances et ses conceptions, qu'il adapte aux exigences de la situation et aux caractéristiques de l'objet à apprendre. Soit : « C'est par l'analyse des liens qui se sont tissés entre son action, les résultats de son action et les caractéristiques des représentations ou des objets sur lesquels il a agi que le sujet peut établir des liens de causalité » (id., p72) C'est un modèle à trois dimensions (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, cités par l'auteur) :

→ Constructiviste

→ Interactif : au sens piagétien : en interaction avec son milieu physique et social, le sujet n'apprend qu'en situation.

→ Socio : lors des échanges entre pairs, les interactions sociales sont à l'origine de conflits socio – cognitifs inter et intra individuels. L'inscription de l'activité d'apprentissage dans un environnement social finalisé engage la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit.

Ces trois dimensions, agissent en « solidarité fonctionnelle » et en étroite articulation, au service de la construction des connaissances par le sujet lui-même. Ceci donne un modèle d'intelligibilité à une activité d'analyse de l'action, par le sujet, avec des pairs, à l'origine de la construction de compétences telles que définies ci-dessous.

3.1.2 Le concept de compétence selon l'approche socioconstructiviste

La définition de ce concept est primordiale pour cette étude en lien avec la question de recherche. Ainsi, les connaissances sont construites puis maintenues tant qu'elles sont viables pour le sujet. Elles permettent à leur auteur d'être compétent dans une série de situations. C'est ce qui les rend signifiantes et pertinentes socialement et pour le sujet. Ainsi, les compétences sont situées dans un contexte social et physique tout autant que les connaissances. Le concept de « situation » est ainsi placé au centre de l'apprentissage. C'est en situation, que le sujet développe ses compétences. Les situations sont « source » de compétences et elles en justifient la viabilité.

En résumé : une compétence remplit des fonctions spécifiques telles que : « **(1) mobiliser et (2) coordonner une série de ressources variées (cognitives, affectives, sociales, contextuelles, etc.) ; (3) traiter avec succès les différentes tâches que sollicite une situation donnée et vérifier la pertinence sociale des résultats des traitements effectués dans cette situation** » (P. Jonnaert, 2002, p. 77). Une compétence est donc : construite, située, réflexive et temporairement viable.

En résumé, le concept de « situation » a un rôle prédominant dans le modèle d'apprentissage décrit, et tout autant dans l'approche conceptuelle retenue et présentée ci-après.

3.2 La didactique professionnelle

Il s'agit de s'appuyer ici sur cette approche de l'analyse de l'activité. En effet, ce qui est intéressant à montrer, c'est ce que la didactique professionnelle est susceptible d'apporter à cette étude en favorisant la compréhension de l'activité réflexive par des professionnels - en particulier des entrants dans le métier- en lien avec l'accroissement des compétences.

C'est pour cela que l'exposé qui suit, s'organise autour de la filiation historique de la didactique professionnelle et de concepts-clés, qui concourent à donner un sens à l'analyse de l'activité au service d'une plus grande professionnalité.

Ainsi, dans un premier temps, deux courants sont étudiés à l'origine de la didactique professionnelle (P. Pastré, 2002):

- celui de « la conceptualisation dans l'action » (Vergnaud, 1992, cité par l'auteur)
- « Le courant de la psychologie du travail de langue française » (Leplat, 2000, cité par l'auteur)

De fait : il s'agit « d'apprendre des situations », la convergence de ces deux courants se faisant autour du couple « situation - activité ». Une présentation rapide de chacun d'eux aide à cerner leurs apports respectifs autour de ce double concept.

Dans un second temps, l'analyse du travail est envisagée selon un double objectif :

- La construction de contenus de formation « correspondant à la situation professionnelle de référence » (Pastré, 2002, p.10)
- « Utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences » (id., p.10)

3.2.1 Le courant de la psychologie du travail

Ainsi, une analyse incontestable de la dimension cognitive de l'activité professionnelle revient à ce courant. Par ailleurs, trois apports sont ainsi intéressants à préciser (Pastré, 2002) :

- l'idée que « le travail est une conduite, par laquelle un acteur cherche à s'adapter par une démarche active aux caractéristiques d'une situation ». (Faverge, 1955, cité par l'auteur)

- la distinction opérée entre tâche prescrite et activité, la seconde étant toujours plus que la première, certaines dimensions objectives de la situation orientant grandement l'activité (c'est la notion de « structure cognitive de la tâche »). (Leplat, 1985, 2000, cité par l'auteur)

- la distinction de trois types d'opérations : d'exécution, de contrôle et d'orientation impliquées dans tout travail. La troisième, peu visible, constitue le noyau central de la compétence. Elle consiste à repérer les traits de la situation qui vont servir à guider l'action et ainsi constituer la partie cognitive de l'activité professionnelle (Savoyant, 1979, cité par l'auteur). Les opérations correspondantes dépendent ainsi de la manière dont un professionnel se représente les caractéristiques spécifiques de chaque situation.

En résumé : « **travailler c'est sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son action** ». (P. Pastré, 2002, p. 11).

3.2.2 Le courant de la conceptualisation dans l'action

Situer cette approche consiste à la replacer dans la mouvance piagétienne et la psychologie du développement. Apportant une définition à l'analyse du travail en didactique professionnelle, son fondateur précise que son travail a consisté à : « chercher à savoir si le cadre théorique développé par Vergnaud pouvait s'appliquer à l'analyse des situations de travail, en vue d'expliquer comment se construisent et se développent les compétences professionnelles » (id., p 11). Les concepts retenus sont ceux de « schème » et « d'invariants opératoires » de Piaget, réinterprétés dans le cadre d'une théorie des situations. La cognition est donc entendue comme conceptualisation dans l'action. L'idée retenue est que : pour analyser les compétences, il faut analyser l'action efficace (Vergnaud, 1985, cité par l'auteur) et que son organisation manifeste à la fois de l'invariance et de l'adaptation.

Deux concepts sont ici développés :

Le concept de schème rend compte de ces deux capacités : une organisation de l'action autour d'un « noyau invariant » avec une grande possibilité d'adaptation aux variations de la situation.

Celui d'invariants opératoires : c'est à dire, ce à partir de quoi nous pensons et non ce que nous pensons « Ce sont les outils qui nous permettent à la fois de nous représenter le monde et d'agir sur lui de façon efficace » (P.Pastré, 2002, p.11). Soit, par exemple : les conservations piagésiennes. C'est « une connaissance en acte » (id., p.11) mobilisée dans l'action qui donne à repenser les rapports entre la théorie et la pratique.

Il faut ajouter à cela une place importante donnée aux situations dans le développement en tant que lieu de formation et d'évolution des schèmes. Soit un couple « schème- situation » « fondateur d'un processus d'apprentissage par adaptation active » (id., p.12). On passe ainsi de la psychologie génétique à une psychologie qui fait intervenir la médiation opérée par autrui, en particulier pour aider à l'analyse des situations auxquelles les sujets sont confrontés.

Cette filiation convergente de deux courants contribue à établir de nombreux liens entre les situations professionnelles vécues et l'organisation de l'action par le sujet. Le sujet agissant et apprenant possède ainsi toute sa part active et de fait sa responsabilité dans ses apprentissages et dans l'analyse de ceux-ci. Ceci conduit à approfondir l'analyse de l'activité professionnelle en rapport avec l'accroissement des compétences professionnelles.

3.2.3 L'analyse du travail en didactique professionnelle

Il s'agit de développer ici, ce qui dans l'approche retenue, offre des pistes de résolution concrète de la question posée. L'approche de la didactique professionnelle propose des outils conceptuels donnant des éléments d'analyse des apprentissages en situation de travail. L'analyse de l'activité d'experts ou de novices donne à ce niveau des clés de compréhension. Tout ceci concerne directement l'Analyse de Pratiques qui repose sur la compréhension par le professionnel des situations auxquelles il est confronté et qu'il cherche non seulement à mieux comprendre, mais aussi à mieux anticiper et à mieux construire ou reconstruire.

A ce titre, il est intéressant de définir ci-après :

- les concepts pragmatiques en lien avec la démarche d'analyse du travail.

Ainsi, les « concepts pragmatiques » sont les « concepts organisateurs (les invariants opératoires représentatifs d'une classe de situations) qui permettent d'organiser l'action efficace » (Pastré, 2002, p.12). Ils conduisent des opérateurs (ouvriers spécialisés en plasturgie, dans l'exemple donné) à adopter des stratégies différentes. Ils sont élaborés dans l'action et pour l'action et répondent à des niveaux de conceptualisation différents.

Afin de mieux comprendre cette notion, un détour est utile par le raisonnement d'un « opérateur expert », ainsi décrit (id., pp. 12-13) :

- Il fait un diagnostic de la situation : évalue la valeur du concept (par exemple celui de bourrage) à partir d'un indicateur pertinent
- Il adapte les règles d'action caractéristiques du métier à la situation (si ... alors)

Ceci montre qu'il a acquis le concept pragmatique qui lui permet une action efficace dans tous les cas.

Le concept pragmatique peut être caractérisé par trois propriétés :

- a. Il sert à évaluer une situation en vue d'une action efficace par une sélection d'informations pertinentes (les experts en prélèvent très peu, ils vont à l'essentiel). Ceci signifie: savoir construire des relations entre des indicateurs et des variables.
- b. Il est construit par le sujet lui-même, ce qui revient à passer d'une simple représentation à un concept acquis.
- c. Il est caractéristique d'une situation professionnelle : spécifique à : une classe de situations assez délimitée, à des dimensions de la situation professionnelle. Identifier ces dimensions caractéristiques permet de saisir l'organisation de l'action et le degré de conceptualisation atteint par le professionnel.

Dans le couple : « situation- activité », ces concepts sont :

- des dimensions pertinentes du réel (à prendre en compte pour une action efficace) et des principes organisateurs (en cas de : « conceptualisation adéquate »)
- représentatifs d'un champ professionnel et d'un type de stratégie qu'un acteur est capable de mobiliser

Ces outils conceptuels procurent aux acteurs une intelligence des situations avant, pendant et après l'action.

De plus, l'identification des concepts pragmatiques se fait également par l'analyse du travail. Ainsi, le diagnostic porté sur une situation constitue le repérage du concept comme dimension au centre de la situation et son évaluation à l'aide du concept construit.

La démarche d'analyse du travail est ainsi décrite en trois temps (Pastré, 2002) :

- un repérage de stratégies différentes selon les opérateurs (mis face à une situation- problème)
- une observation de diagnostics établis sur la base d'indicateurs
- une analyse de ce diagnostic afin « d'accéder aux concepts organisateurs de l'action »

En résumé : deux filiations, et trois points déclinés ci-dessous permettent de rendre compte de l'analyse de l'activité, selon la didactique professionnelle, soit :

1. Analyser les situations constitue une entrée de l'analyse de l'activité des acteurs : Une analyse du travail cognitive et située autour du couple et noyau central « situation- activité »

- | | | |
|-----------------------|---|---|
| Analyser la situation | → | pour : accéder à la compréhension de l'activité |
| Analyser l'activité | → | pour : identifier les concepts organisateurs |

2. Les concepts pragmatiques remplissent une double fonction: d'organisation de l'action et de généralisation, car un schème couvre une classe de situations.

3. Par ailleurs, l'essentiel apparaît en général après coup, car action et compréhension ne coïncident pas dans l'apprentissage. Ceci constitue « une des grandes chances de la pensée », « Car ce qu'on n'a pas réussi à faire en cours d'action, on peut toujours espérer le réussir plus tard, quand on aura fini par comprendre le sens de ce qu'on a fait et de tous les errements par lesquels on est passé » (Pastré, 2002, p.16). Ce qui est valable pour des novices en situation d'apprentissage, « quand ils construisent le modèle pragmatique sur lequel reposera leur capacité de diagnostiquer une situation » (id., p.16).

En conclusion, l'approche décrite d'analyse du travail est ici comprise comme pouvant intéresser le domaine de la formation professionnelle des enseignants au service de la compréhension de l'agir et de l'enrichissement de celui-ci, par les acteurs eux-mêmes, ceux-ci étant accompagnés pour le faire. Ceci relève alors d'un apprentissage centré sur le sujet et son environnement, qui relève complètement d'une ingénierie de la formation au service du développement des compétences, telle qu'exposée ci-après.

Ainsi, dans un premier temps, le lien existant entre la didactique professionnelle et le développement des compétences va être analysé. Dans un second temps, toute la réalité de ce lien est ensuite constatée à travers des expérimentations de terrain développées à partir de cette approche.

3.3 L'ingénierie didactique professionnelle

Le cadre conceptuel est envisagé ici selon sa dimension pratique. La recherche conduite étant orientée vers une définition d'outils utilisables ou permettant de trouver des pistes de conception d'une analyse de pratiques professionnalisante, cet aspect est primordial. Pour cela, il s'agit de s'intéresser à l'analyse du travail « pour construire des contenus et des méthodes, visant à la formation des compétences professionnelles » (Pastré, 1999, p. 403), ce qui constitue l'essence même de l'ingénierie didactique professionnelle.

3.3.1 Sa définition

L'ingénierie didactique professionnelle se définit comme étant: « tout ce qui relève de la production de ressources éducatives, utilisant ou non des nouvelles technologies, mais s'appuyant sur des situations de travail qui servent de supports à la formation et au développement des compétences professionnelles » (id., p. 403). L'objectif central consiste donc à : analyser comment s'acquièrent les compétences professionnelles en vue de les améliorer. Il s'agit aujourd'hui, en réponse à un travail complexe, changeant et incertain, de savoir comprendre pour mieux savoir faire et aussi de savoir innover.

C'est le rôle de la conceptualisation dans l'action qui distingue deux types de compétences :

- des compétences incorporées : pour lesquelles, « le savoir-faire reste prisonnier de l'action et de son contexte » (id., p. 407)
- des compétences explicitées : « où un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations ». (id., p. 407)

La conceptualisation devient alors un double mouvement :

- « une prise de distance par rapport au corps propre » (id., p. 407)
- « une prise de distance par rapport à la singularité de la situation » (id., p. 407)

Un acteur (enseignant) engagé dans une situation est confronté à : la complexité, l'incertitude et l'interactivité.

- La complexité est due au fait qu'une situation est une totalité dynamique insécable
- L'incertitude vient du côté non programmable de la situation et « non réductible à une suite atomisée d'opérations » (Zarifian, 1995, cité par l'auteur).
- L'interactivité provient de l'action : l'acteur transforme certes la situation, mais est également transformé par elle et peut aussi apprendre d'elle.

Il s'agit bien de favoriser une prise de distance « outillée » conduisant à une conceptualisation de la situation dans toute sa complexité et son incertitude. La question posée est donc : Comment la didactique professionnelle rend-elle les situations professionnelles accessibles à l'apprentissage ? Des éléments de réponse vont être apportés ci-après en deux temps afin de montrer en quoi l'approche conceptuelle retenue peut utilement contribuer à la mise en oeuvre de l'apprentissage par les situations.

3.3.2 Les apports de la didactique professionnelle à l'analyse de pratiques

Ces apports sont abordés en deux temps. Le premier est construit autour de la notion d'alternance. Le second s'intéresse au modèle socioconstructiviste sur lequel il est possible de s'appuyer pour développer des programmes de formation à l'accompagnement.

3.3.2.1 De l'intérêt des écarts de l'alternance

L'alternance théorie-pratique donne aux novices l'opportunité d'analyser avec des professionnels expérimentés et des pairs, des situations rencontrées. Or, celles-ci créent des écarts inévitables entre les pratiques (prescrites, d'experts, de novices) qu'il est intéressant de faire analyser, ou encore, de faire repérer et comparer afin d'en comprendre les causes. Ces écarts constituent alors « des espaces de développement des compétences » (Mayen, 2000, p. 23). Les comparaisons établies peuvent ainsi porter sur de nombreuses variables telles que : les résultats obtenus ; le but effectivement visé; les informations pertinentes prises en compte, les règles d'action mobilisées, le langage utilisé, le type de contrôle de l'action, les stratégies et connaissances mobilisées en situation normale et en situation dégradée .

Les écarts créés conduisent le sujet à réaménager son système de représentations (par les significations données à l'événement exceptionnel).

La représentation s'entend ici par : « la formation en pensée, d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action » (Vergnaud, 1996, cité par l'auteur). Une médiation par le langage est alors souvent nécessaire. Ce dialogue avec un novice sur « ce qui l'a surpris en le comparant à ce qu'il s'attendait à observer ou à constater fournit ainsi une forme d'engagement puissante dans le passage à une réélaboration des représentations... » (Mayen, 2000, p. 24). Ces médiations langagières peuvent se dérouler avant, pendant ou après l'activité en situation et ont celle-ci en commun. Cette dernière constitue donc une condition nécessaire mais non suffisante. En effet, l'idée retenue est celle-ci : « ce n'est pas l'activité mais l'analyse de l'activité qui exerce une influence dominante dans le développement cognitif » (Pastré, 2000, p. 24). Le rôle primordial du langage vient alors d'une convergence nécessaire entre celui-ci et l'activité pratique.

A ce titre, des conditions sur l'expression sont à réunir : son lien avec l'activité, sa prise en compte de zone proche de développement. Ainsi, on peut dire que toutes les parties de l'activité doivent être concernées, dont en particulier les opérations d'orientation, soit : « la part intelligente de l'action, c'est-à-dire l'identification de la situation et la prise de décision » (Mayen, 2000, p.25). On constate ainsi, l'énonciation après coup, de modèles d'action d'un niveau d'abstraction plus élevé que ceux mobilisés au cours de l'action.

Par ailleurs, on conçoit bien ici toute l'importance des compétences de celui qui anime les interactions langagières. A ce titre, des conditions sont à réunir, dont une analyse en dehors de l'action « et avec la médiation de ceux qui sont censés pouvoir identifier et expliquer les liens entre ces différents niveaux de représentation, l'efficacité de l'action et la cohérence de la compréhension,... » (Mayen, 2000, p. 26). De ceci, on conçoit aisément toutes les compétences requises chez celui ou celle dont le rôle est de favoriser le raisonnement d'autrui.

Ainsi, l'analyse de l'activité peut privilégier la comparaison d'activités avec des pairs expérimentés. La représentation du milieu et de l'action, donc leur conceptualisation est au centre de l'analyse à conduire par la médiation du langage. Elle permet par ailleurs de répondre à une préoccupation essentielle d'un nouveau titulaire qui est de connaître la manière de résoudre une situation anormale ou dégradée.

Cette conception de l'apprentissage peut ainsi inspirer la formation initiale et continue. A ce titre, et selon cette perspective socioconstructiviste du développement de l'activité réflexive et de la métacognition chez les enseignants, une expérience québécoise est particulièrement intéressante à étudier. Cette dernière offre des pistes de réflexion et d'action concernant la formation des intervenants en Analyse de Pratiques dont on vient d'entrevoir toute la complexité du rôle.

3.3.2.2 La formation continue : de la réflexion à l'action

Le titre utilisé pour aborder la formation à l'accompagnement, est emprunté à l'ouvrage relatant l'expérience qui sert ici de point d'appui (Lafortune, Deaudelin, Doudin, Martin, 2001). Un nouveau programme de formation continue a été développé dans une perspective socioconstructiviste par le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) grâce à un partenariat université-terrain et mis à l'essai auprès de personnes agissant dans le milieu scolaire (enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'école). Ce dispositif a été axé sur l'expérimentation d'activités d'accompagnement métacognitif et réflexif et sur leur modélisation. À partir de la démarche exposée, l'établissement d'un référentiel de compétences à l'accompagnement, selon une perspective socioconstructiviste, a été tenté. Cet outil construit est présenté à la page suivante (p.46).

Par ailleurs, le processus « d'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques chez les personnes accompagnatrices » a été l'objet d'observations. En résumé, trois étapes, selon ces auteurs, rendent compte du changement des pratiques : une « étape d'adoption » (qui revient à apprivoiser la démarche), « d'appropriation » de moyens de nature à aider les personnes accompagnées à « devenir des individus métacognitifs et des praticiens réflexifs », puis « d'intégration » donnant plus d'efficacité à l'intervention et fournissant un soutien adapté « aux personnes, même dans des situations nouvelles et complexes ». (id., p 66). On peut alors dire, toujours selon cette étude, que l'accompagnateur « a développé la compétence à accompagner, c'est-à-dire qu'elle a intégré à sa pratique, de façon continue et harmonieuse, des interventions à teneur métacognitive et réflexive ». (id. p 66).

L'intérêt consiste ici à montrer que de l'approche théorique retenue peuvent émerger des programmes en formation continue, construits dans le but de développer « l'individu métacognitif » et « le praticien réflexif » (Schön, 1994). Cet ensemble de compétences professionnelles, défini en lien avec un modèle de l'apprentissage socioconstructiviste donne toute leur place aux capacités d'adaptation et de création des individus en situation et montre ainsi tout l'intérêt d'une intervention du type accompagnement.

En conclusion, à partir des deux situations exposées, on peut constater qu'en s'appuyant sur le modèle socioconstructiviste retenu par la didactique professionnelle, des situations de développement professionnel sont construites. Elles sont l'occasion d'un travail partenarial entre recherche et terrain. Les apports, différents, mais ici considérés comme complémentaires, des chercheurs, des formateurs et des enseignants se rejoignent pour faire de l'activité professionnelle et de la réflexion conduite sur celle-ci et à partir de son observation, de véritables opportunités d'apprentissage.

| Des compétences générales | Des compétences opérationnelles |
|---|---|
| Maîtriser les objectifs généraux de l'activité | Exposer simplement les objectifs poursuivis |
| Posséder des référents théoriques explicites : « La culture pédagogique » : Connaître les principales théories de la connaissance, des aspects liés à l'accompagnement, de certains aspects liés à l'enseignement Connaître la pédagogie socioconstructiviste : En particulier : les concepts : de métacognition et de pratique réflexive | Confronter les points de vue Susciter des conflits sociocognitifs (« déséquilibres sécurisants ») Agir favorablement sur le sentiment de compétence Conduire à élaborer des stratégies personnelles (lui en laisser le temps), ne pas se substituer à autrui |
| Respecter l'éthique Prendre conscience de la communauté professionnelle à laquelle il appartient et de la responsabilité qu'il a envers cette communauté | Reconnaître un pair Ne pas évaluer, ne pas porter de jugement Co animer sans diriger Favoriser l'autonomie et la responsabilité Créer les conditions d'une parole libre |
| Conduire un groupe : l'animer et le gérer | Soutenir l'entraide Distribuer les temps de parole |
| Communiquer : gérer les communications interpersonnelles au sein du collectif Démontrer une ouverture aux autres | Ecouter S'exprimer clairement Recevoir ou donner la rétroaction Encourager les interactions |
| Evaluer son action : co-évaluer, auto évaluer, évaluer pour s'améliorer Réguler ses stratégies | Organiser des moments de bilan de déroulement de séance (avant, pendant, après) Prévoir des temps suffisants Accepter une remise en cause de ses actions Co évaluer avec les bénéficiaires |
| Posséder des habiletés métacognitives : Connaître ses façons d'apprendre Gérer son activité mentale (planifier, contrôler, réguler) Prendre conscience de la complexité de la démarche mentale, de la difficulté de l'exprimer à voix haute | Par rapport à une tâche à réaliser : - connaître ses compétences - connaître les stratégies pertinentes Trouver des manières créatives pour favoriser chez autrui cette expression |
| Avoir une pratique réflexive sur son action et son efficacité Créer ses propres modèles de pratique (d'intervention ou d'accompagnement) en tirant profit des modèles existants | Identifier l'écart entre la théorie professée et celle qu'il pratique à son insu Connaître les raisons d'un changement de stratégie → Observer les changements produits chez les participants |
| Posséder : - des qualités personnelles concernant : ses choix, ses attitudes, sa manière d'être avec autrui et aussi : - une certaine confiance en soi - une tolérance | Accepter des avis différents du sien sans se sentir remis en cause Inciter tranquillement les autres à exprimer leur point de vue Créer au sein du groupe un climat rassurant et convivial |

Tableau N°13 : Des compétences d'accompagnement à la pratique réflexive

CONCLUSION de la partie 1

L'étude du contexte européen, du point de vue économique, social et universitaire a permis de pointer des enjeux d'avenir autour de l'acquisition de compétences professionnelles des enseignants et des formateurs. En rapport avec cela, la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie, prend place au sein d'une culture de la professionnalisation continue.

Sur un plan national, une importance particulière est accordée aux difficultés posées par l'entrée dans le métier. Par ailleurs, dans le cadre de l'harmonisation en marche des formations universitaires au plan européen, la question de la professionnalisation des cursus est posée. Elle l'est en lien avec la gestion du personnel, la reconnaissance des acquis, la mobilité et l'importance accordée par l'institution à la formation continue.

De ce contexte général est né le dispositif de l'Accompagnement à l'Entrée dans le Métier (AEM), sur l'Académie de Grenoble. A ce niveau, une évaluation visant à faire évoluer le dispositif a conduit à choisir une méthodologie correspondant à cet enjeu. De l'étude des finalités du dispositif et de la commande passée, est née la question de recherche autour de la professionnalisation des enseignants jointe aux préoccupations de l'institution de faire de l'Analyse de Pratiques un outil au service de ce développement des compétences.

Le cadre théorique choisi pour apporter des éléments de réponse à cette question offre l'intérêt d'une double perspective : celle de conceptualiser l'activité d'analyse de pratiques et le développement des compétences en lien l'une avec l'autre, et celle de proposer des mises en œuvre dans le cadre de la formation continue.

L'approche évaluative choisie cherche à s'appuyer sur le modèle ICP (Figari, 1994). Ceci conduit à s'intéresser à différentes sources concernant l'origine et les finalités du dispositif (l'Induit), à son fonctionnement (le Construit) et à ses résultats attendus (le Produit). La deuxième partie de ce mémoire est donc articulée autour de résultats d'enquêtes menées auprès d'acteurs du dispositif. L'une d'entre elles est prioritaire et concerne des bénéficiaires de l'AEM. Elle a permis de recueillir des informations pour l'évaluation, conduisant de questions à quelques dimensions, pour aboutir à la construction d'indicateurs. Ces outils d'évaluation sont conçus dans le but de favoriser une amélioration future d'un dispositif nouveau. Les informations provoquées (Figari, 1994) ainsi recueillies permettront d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche, en lien avec les apports du cadre conceptuel.

INTRODUCTION de la partie 2

Cette seconde partie conduit à exposer les résultats de l'évaluation et à répondre à la question de recherche, avant de pouvoir conclure pour l'ensemble de ce travail.

Le quatrième point de ce mémoire est construit autour de la méthodologie adoptée pour son adéquation à la recherche et à l'évaluation menées. Quelques concepts utiles à sa compréhension et à celle des produits construits sont ainsi explicités. Une présentation des moments d'enquête ainsi que des acteurs rencontrés, permet de rendre compte de la globalité de la démarche entreprise. Elle est suivie du choix des outils sociologiques conçus pour recueillir l'opinion des bénéficiaires du dispositif et de la présentation des caractéristiques de l'échantillon construit pour traduire une diversité de situation existant sur le terrain. Des données, concernant les enquêtés ainsi que leurs situations personnelles et professionnelles servent alors à donner des clés d'interprétation des résultats obtenus, ainsi qu' à relativiser leur portée .

Ces résultats nous mènent progressivement au cours de ce cinquième point vers un référentiel, qui constitue le produit final de l'évaluation conduite. Ainsi, ce produit de l'évaluation se compose de questions de l'évaluation, de dimensions, de critères et d'indicateurs définis avec le souci de constituer des outils, parmi d'autres, d'une évolution future du dispositif. Les questions retenues traduisent une double préoccupation autour du respect des missions essentielles de l'AEM, puis des moyens mis en œuvre pour assurer concrètement son fonctionnement. Six dimensions de l'évaluation découlent d'analyses ayant porté sur les témoignages recueillis ainsi que d'analyses ayant conduit au pré référentiel. La première de ces dimensions concerne exclusivement l'Analyse de Pratiques, afin d'apporter des éléments de réponse issus de vécus et d'opinions de terrain.

Les réponses obtenues à la question de recherche sont exposées au cours d'un sixième point articulé autour des apports de l'analyse de pratiques à la formation d'enseignants professionnels. Elle confirme l'intérêt de la didactique professionnelle pour aider à une compréhension de l'activité au service du développement des compétences.

La conclusion de la seconde partie s'articule autour des résultats de l'évaluation et de la réponse à la question de recherche.

Une conclusion d'ensemble met l'accent sur l'intérêt de l'adoption volontaire d'une démarche évaluative méthodique et rigoureuse. Elle réaffirme l'intérêt des outils conceptuels et pratiques de la didactique professionnelle choisie ici pour contribuer à la professionnalisation par l'Analyse de Pratiques et de l'Analyse de Pratiques. De plus, elle propose de placer cette approche dans une perspective plus globale de relations harmonieuses et constructives entretenues volontairement entre la théorie et la pratique.

4 La méthodologie

4.1 La référentialisation

Il s'agit là d'expliquer le choix fait, dès la commande, de s'appuyer sur la « référentialisation » (Figari, 1994). Pour cela, il est nécessaire de présenter cette méthodologie, puis les raisons ayant conduit à la retenir. L'emploi du terme « référentialisation » signifie : « le processus d'élaboration du référent » et aussi : « la référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. » (Figari, 1994, p. 48) Il s'agit bien là d'une démarche de conception en plusieurs étapes qui conduit de l'étude exploratoire au choix d'éléments par rapport auxquels le dispositif sera par la suite évalué. Afin de rendre compte de la première phase conduite : les questions initiales posées par l'évaluateur et le pré référentiel construit sont ici donnés en annexe (Annexe N°2 et N° 3).

Il s'agit de procéder méthodiquement pour aller d'un nouveau dispositif de formation à l'énoncé de critères puis d'indicateurs permettant à l'avenir une évaluation des effets de celui-ci, dans le but de contribuer à son évolution. Il devient ici nécessaire de s'arrêter sur la définition de concepts-clés définis ci-dessous :

Le pré référentiel a été conçu à un mois du début de l'étude, sur la base d'une lecture attentive de la circulaire, de l'observation du dispositif et de l'étude de son contexte.

Le référentiel est « une formulation momentanée de la référentialisation ». Il est évolutif dans le temps, construit avec les acteurs et vérifiable. (**Le pré référentiel** est une formulation provisoire du référentiel qui permet de communiquer avec différents acteurs du dispositif).

Les acteurs de l'évaluation sont concernés par le fonctionnement du dispositif et participent à ce titre à son évaluation.

Les dimensions de l'évaluation correspondent ici à des champs de questionnement portant sur l'objet évalué.

Le critère réalise le lien entre les dimensions et les indicateurs. C'est une qualité générale d'un objet à évaluer qui permet de le discriminer ou de porter un jugement sur celui-ci.

Les indicateurs sont : « les catégories de la réalité » (Figari, 1994, p 132) qui seront mesurées pour traiter les dimensions retenues. Leur détermination vient au terme de la référentialisation. Ce sont des formes concrètes du critère.

Cette méthodologie est une instrumentation exigeante adaptée à une demande de construction d'outils d'évaluation choisie pour plusieurs raisons exposées ci – dessous, depuis la place qu'elle confère à l'évaluateur.

- Elle engage à une prise de recul par rapport à l'objet à évaluer en particulier lors de l'étude du contexte du dispositif
- Elle passe par la construction d' un système de références avec les différents acteurs concernés.
- C'est une méthodologie participative qui permet au groupe de pilotage et à l'évaluateur de travailler ensemble à la conception d'une réponse évolutive tenant compte de la demande initiale du commanditaire
- Les produits proposés en final naissent de la synthèse d'apports croisés d'acteurs dont les points de vue sont différents de par des positions diverses vis-à-vis du dispositif
- Les différents résultats obtenus relèvent de l'usage d'outils empruntés aux sciences sociales
- Une exigence de transparence conduit à la réalisation d'un travail vérifiable par les intéressés
- Des attentions particulières à une communication réciproque : de l'évaluateur vers le commanditaire et vice-versa
- Une réflexion approfondie au sujet de la place de l'évaluateur engage celui-ci à s'interroger sur celle qu'il occupe tout au long du processus

Sans prétendre avoir réussi dans tous ces domaines, notons que les éléments, décrits ci-dessus, ont constitué des guides de l'action.

En résumé, il s'agit d'une approche méthodique qui aide à tendre au moins de subjectivité possible et qui pose la question fondamentale de l'éthique au service de l'évaluation. Elle est particulièrement intéressante à utiliser, car elle procure des outils aidant à une compréhension globale et distanciée de l'objet évalué. Ainsi, les acteurs, dont les points de vue, différents et complémentaires ont été recueillis, vont être présentés ci-dessous.

4.1.1 La définition des acteurs

Dans un premier temps, ceux-ci sont présentés en essayant de traduire le mieux possible leur position dans le dispositif. Dans un second temps, il s'agit de rendre compte des moments de recueil d'informations organisés avec certains d'entre eux (en gras dans le tableau).

1. La maîtrise d'ouvrage : **le groupe de pilotage**
2. La maîtrise d'œuvre : **la Cellule d'ingénierie et de suivi de la Formation Continue de l'Académie de Grenoble (Partenariat Rectorat-IUFM)**
3. **Les nouveaux titulaires**

Sont précisés ci-dessous des acteurs ayant pris part à l'AEM, présentés en parallèle de moments sur lesquels ont porté les témoignages recueillis ou les observations réalisées.

| | | |
|------------------|-------------------------------------|--|
| L'accueil | académique | 4. Madame la rectrice |
| | | 5. Les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR) |
| | dans l'établissement | 6. les équipes de direction |
| La formation | La formation | 7. Les formateurs |
| | L'analyse de Pratiques | 8. Les formateurs accompagnateurs d'Atelier |
| | | 9. Les formateurs des formateurs accompagnateurs |
| L'accompagnement | L'accompagnement individuel | 10. Le référent |
| | | 11. Par un membre de l'équipe de direction |
| | L'accompagnement par des collectifs | 11. Par des équipes (de discipline, d'établissement, de direction, etc.) |

Tableau N 14: Des acteurs du dispositif

La présentation qui vient d'être faite permet de préciser les acteurs associés au dispositif d'évaluation. Les choix faits traduisent également la priorité donnée à l'Analyse de Pratiques. Afin de bien faire comprendre le processus construit, les moments de recueil d'informations auprès de ces acteurs sont présentés ci-dessous en parallèle et chronologiquement.

| Différentes étapes du travail réalisé dans le cadre du chantier rectoral AEM | Les dates (en 2003) - des étapes - des remises de résultats | Les acteurs concernés | Les outils utilisés |
|--|--|--|---|
| L'observation de la formation des formateurs des Ateliers d'Analyse de Pratiques (AAP) | - Les 3 et 4 février - Mars | Les formateurs accompagnateurs : (67 réponses/ 114 participants) | Observation outillée + Questionnaire d'évaluation de la formation (conception : B. Wloch) |
| Remise du pré référentiel au groupe de pilotage | 13 mars 2003 | Cf. annexe N° 3 pp. 85-89 | |
| Enquête auprès des chefs d'établissement (en collaboration avec le groupe de pilotage, coordination : JL Idray) | - Mars - Avril | Les équipes de direction des établissements (95 réponses) | Questionnaire établi par le groupe de pilotage de l'AEM - traitement des réponses recueillies par téléphone (Inspection) |
| Des rencontres organisées autour du pré référentiel | - Avril | - la maîtrise d'ouvrage - la maîtrise d'œuvre - une formatrice de formateurs | 3 entretiens |
| Enquête auprès de nouveaux titulaires | -Mai -Juillet | 10 nouveaux titulaires | Entretien semi-directif + Questionnaire |
| Enquête auprès de référents des nouveaux titulaires | - Mai - Juillet | 4 référents | Questionnaire + 1 entretien avec un référent |

Tableau N°15 : Les temps et les outils de recueil d'opinions

Ainsi, la démarche retenue a consisté à concevoir pour chaque catégorie d'acteurs, des outils empruntés aux sciences sociales, selon des objectifs définis au préalable. Une présentation des instruments élaborés en direction de bénéficiaires de l'AEM permet de saisir ci-après le sens donné à l'enquête principale menée (partie grisée dans le tableau N°15).

4.1.2 Les outils sociologiques

Ils sont présentés ci-dessous avec le souci de les relier aux objectifs poursuivis.

4.1.2.1 L'entretien semi-directif

Voici, ci-après, les raisons du choix de l'entretien semi-directif pour conduire le premier temps des rencontres proposées aux nouveaux titulaires, ainsi que sa conception. En effet, cet outil sociologique a semblé le plus adapté en fonction de l'objectif fixé, consistant à recueillir les opinions et les idées des enquêtés au sujet du dispositif, en tant que contributions de terrain à la question posée. Il s'agissait de favoriser la parole au sujet de « faits expérimentés » (Blanchet, Gotman, 1992), objectif pour lequel une enquête par entretien est particulièrement adaptée. Ce moment d'expression est à ce titre un « parcours » (Blanchet, Gotman, 1992) qui permet à l'interviewer d'adapter le chemin de l'entretien en prenant en compte l'interaction. Ainsi, cet outil a été retenu car il présente l'avantage de favoriser une expression à la fois guidée et donnant à l'interviewé une réelle marge d'initiative. Il s'agit maintenant de décrire le travail préparatoire réalisé.

- **Le guide d'entretien** (cf. annexe N°4 p. 90)

Il s'agit d'explicitier la logique qui a conduit de la phase exploratoire à la conception définitive du guide d'entretien semi-directif. On peut ici rappeler qu'un pré référentiel a été construit à un mois du début du travail, puis présenté au groupe de pilotage. Huit dimensions étaient alors retenues, que voici : l'information, l'accueil, les besoins préalables, l'accompagnement, la formation, l'analyse de pratiques, la représentation de la formation tout au long de la carrière et l'identité professionnelle. A ces différentes entrées, ont été associées des relances verbales éventuellement utiles en cours d'entretien. La passation d'un questionnaire a complété cet outil. Il s'agit à présent de le présenter, selon ses objectifs spécifiques.

4.1.2.2 Le questionnaire

Il est utile de préciser pourquoi et comment cet outil a été conçu. De fait, certaines informations ont été recueillies afin de favoriser l'interprétation des données obtenues. De plus, certains points pouvaient être abordés à l'aide de cet instrument sans créer de rupture dans les discours (cf. annexe N°5 pp. 91-93). Ainsi, il s'agissait bien de concevoir un outil visant à recueillir des informations précises et nécessitant un recueil systématique. Entretien et questionnaire ont donc été conçus pour se compléter et permettre à la fois le recueil d'opinions et aussi d'informations précises. Avant d'analyser les résultats ainsi obtenus, il est donc nécessaire de préciser l'échantillon construit.

4.1.3 Du public ciblé au public de l'enquête

Ce qui suit, cherche à traduire le sens de la méthode de constitution de l'échantillon, ainsi que l'intérêt et les limites de sa composition.

4.1.3.1 La constitution de l'échantillon

L'intention générale était de composer un échantillon de population présentant des caractéristiques variées, représentatives de situations professionnelles diverses telles qu'elles existent sur le terrain. Il s'agissait de tenir compte, le mieux possible, de conditions d'entrée dans le métier différentes, en particulier selon le lieu d'exercice, la discipline enseignée et la fonction. Ceci signifie que l'échantillon a été très rigoureusement constitué en fonction de paramètres choisis. On ne peut cependant pas prétendre qu'il est représentatif de la population des nouveaux enseignants du second degré dans l'académie de Grenoble en 2002-2003. Le nombre de 10 est apparu à la fois nécessaire et suffisant dans le cadre de cette première étude académique sur l'AEM qui n'a pas pour visée d'évaluer la mise en place du dispositif, mais bien de parvenir à la construction d'outils d'évaluation.

Pour définir la population enquêtée, des informations ont été demandées auprès du service compétent du rectorat. Le listing établi à cette époque (mars 2003) les concernant ainsi que leur référent, a permis de sélectionner les nouveaux titulaires. Les caractéristiques retenues ont été celles-ci : le sexe, la discipline, le type d'établissement (avec la présence souhaitée d'établissements REP), le département, le grade et la fonction. La sélection des enseignants s'est faite en respectant le plus possible leur présence au sein de la population mère. Il est important de souligner ici que chaque professionnel contacté ayant accepté de se rendre disponible pour participer activement à cette étude, l'échantillon tel que défini au départ a pu être maintenu jusqu'au bout. Ceci était bien sûr important, car le fait de devoir remplacer ne serait-ce qu'une seule personne, risquait de remettre en cause la présence de certains paramètres choisis. Nous les en remercions.

Les caractéristiques de la population des enquêtés sont exposées en détails en annexe (N°7 pp. 95-99). Les données relatives aux personnes sont distinguées de celles qui caractérisent leur situation professionnelle. De plus, et afin de mieux faire comprendre la construction choisie, les caractéristiques du public cible sont présentées parallèlement à celles de la population mère, quand le caractère a été retenu au départ pour constituer celui-ci. Dans le cas contraire, seuls les effectifs se rapportant aux enquêtés sont indiqués.

Ainsi, l'échantillon a été construit pour être significatif (10 enquêtés) et rendre compte, le mieux possible, d'une diversité propre au terrain d'intervention des bénéficiaires du dispositif. Présenter la population des enquêtés va permettre, entre autres, de s'interroger sur l'intérêt de sa constitution.

4.1.3.2 L'échantillon constitué

Ses caractéristiques sont envisagées ici selon des variables d'ordre personnel ou professionnel. Celles qui ont été initialement retenues pour construire l'échantillon, sont passées en gras dans les tableaux de données (N°16 et N°17). L'échantillon a été constitué avec le souci de représenter le mieux possible la présence de la variable dans la population mère. Ceci peut être observé en se reportant à l'annexe N°7 (pp. 95-99).

| Les données d'ordre personnel | | | |
|---|-------------|--------------------------------|---------|
| Le sexe | | | |
| Femme : 6 | | Homme : 4 | |
| L'âge | | | |
| 25-29 ans : 5 | | 30-44 ans : 5 | |
| L'expérience professionnelle | | | |
| « Sans expérience » : 3 | | Expérience professionnelle : 7 | |
| Les diplômes | | | |
| Bac +2 : 2 | Licence : 4 | Maîtrise : 3 | DEA : 1 |
| La vie en couple | | | |
| Oui : 9 (dont 1 situation de séparation géographique) | | Non : 1 | |
| Les enfants | | | |
| Enfants à charge : 6 | | Sans enfants à charge : 4 | |
| Le lieu d'habitation | | | |
| Urbain, rurbain : 9 | | Rural : 1 | |
| Département d'habitation | | | |
| Isère : 7 | | Savoie : 3 | |

Tableau N° 16 : Les enquêtés : des données d'ordre personnel

| Les données liées à l'activité professionnelle | | |
|--|---------------------------|--------------------------------------|
| Le département d'intervention | | |
| Isère : 7 | Savoie : 3 | |
| Le type d'établissement | | |
| Collège : 5 | Lycée professionnel : 3 | Lycée général et technologique : 2 |
| Etablissement Réseau d'Education Prioritaire ou non REP (présence recherchée) | | |
| REP : 2 | Non REP : 8 | |
| La fonction | | |
| Enseignants : 9 ¹ | | Conseiller Principal d'Education : 1 |
| Titulaire Zone de Remplacement ² 3 | Titulaire d'un poste 6 | Titulaire d'un poste 1 |
| Le grade | | |
| Certifié : 4 et agrégé : 1 | | |

Tableau N° 17 : Les enquêtés : des données liées à l'activité professionnelle

On note ici le choix de constituer un échantillon varié dans lequel les professionnels de l'enseignement et l'éducation sont représentés. La présence d'un CPE est importante, car les personnels de l'éducation sont tout autant concernés par le dispositif de l'AEM et son évaluation. L'analyse s'intéresse plus particulièrement aux professeurs en lien avec la question de recherche. Celle-ci, en portant exclusivement sur les enseignants, permet de constituer un champ de référence homogène relativement à la question des compétences professionnelles.

¹ Les disciplines sont les suivantes : Anglais, Chimie, Documentation, Espagnol, Génie électrotechnique, Génie mécanique construction, Lettres modernes, Mathématiques, Physique

² TZR : poste occupé pour une année, 2 établissements d'intervention pour ces 3 personnes.

L'intérêt de l'échantillon constitué et ses limites :

La diversité des situations personnelles et professionnelles existant sur le terrain est bien ici représentée. L'effectif retenu de 10 a néanmoins limité cette volonté, ainsi que le fait de retenir 2 départements sur 5 de l'Académie. Par ailleurs, les caractéristiques de l'échantillon vont avec celles de la population mère, en ce qui concerne les variables retenues au départ. On peut toutefois noter, que l'âge des enquêtés, fait que ce groupe est constitué de nouveaux titulaires ayant eu, dans l'ensemble, des expériences professionnelles préalables. Cela traduit l'orientation vers les métiers de l'enseignement de personnes venant de secteurs d'activités différents (commerce, industrie) et/ou ayant eu auparavant des expériences d'enseignement ou de formation. Ces deux variables d'âge et d'expérience ont sans nul doute eu une influence sur les opinions émises. On note en particulier le sentiment, pour certains d'entre eux, que tout cela est par moments insuffisamment pris en compte. Le souhait qu'une considération et un intérêt plus grands soient portés à leurs expériences professionnelles préalables à leur entrée en formation est ainsi émis par certains d'entre eux. . Il est possible que la composition de l'échantillon, pour lequel l'âge n'a pas été retenu comme variable de départ, donne à des professionnels expérimentés plus de place qu'ils n'en ont en réalité.

En résumé et avant de passer à la lecture des résultats d'enquête: Des enjeux autour de la professionnalité des enseignants sont ressortis de l'étude du contexte. Au cours du second point, l'étude de la commande a confirmé l'enjeu académique prioritaire autour de la question du développement des compétences favorisé par le dispositif évalué et en particulier par la modalité privilégiée de l'Analyse de Pratiques. Ceci a conduit à présenter le dispositif dans son ensemble tout en observant plus particulièrement la mise en place académique des Ateliers d'Analyse de Pratiques. Les notions dominantes d'accompagnement et d'Entrée dans le Métier ont été abordées selon la même volonté de donner une compréhension du dispositif relativement à la question de recherche. Une présentation de la didactique professionnelle a permis de mesurer tout l'intérêt de cette approche pour apporter des éléments de réponse à la question posée. Le choix des outils, de l'enquête prioritairement menée et de l'échantillon de nouveaux titulaires constitué, vient d'être précisé en regard de l'objectif d'évaluation régulation de l'AEM. Tout ceci conduit à présenter maintenant les résultats construits à partir des données collectées, en cherchant à traduire leur utilité au regard des objectifs ici rappelés.

5 Les résultats de l'étude

Un référentiel est ici construit (cf. pp. 73-74) à partir des témoignages recueillis auprès d'acteurs différents concernés par l'AEM, et des résultats de plusieurs analyses ayant conduit au pré référentiel.

5.1 La présentation des résultats

Des questions et des dimensions vont être présentées, ainsi que la façon dont elles ont été obtenues. Ceci servira à introduire la présentation des résultats et à faciliter leur lecture. Ces questions et ces dimensions relèvent d'une lecture attentive, suivie d'analyses portant sur de nombreux témoignages recueillis, en particulier auprès de bénéficiaires de l'AEM et des résultats d'analyses exploratoires dont le pré référentiel témoigne. Il s'agit, pour l'exposé qui suit, de ne reprendre que les informations provoquées jugées pertinentes pour conduire à la définition d'indicateurs d'évaluation. Chacune des dimensions est ainsi envisagée selon les données recueillies auprès d'acteurs du dispositif, précisés à mesure. Pour chacune d'elles, une conclusion intermédiaire aidera à s'acheminer vers une conclusion plus générale qui sera suivie de deux tableaux de synthèse constituant le référentiel construit.

| Le questionnaire | Les dimensions de l'évaluation |
|--|--|
| Quel respect des missions et finalités du dispositif ? | Un accroissement des compétences professionnelles par l'Analyse de Pratiques |
| | Une facilitation de l'entrée dans le métier |
| | Une contribution au développement d'une culture de métier |
| Quels moyens mis en œuvre pour cela ? | Une amélioration de la reconnaissance des acquis |
| | Une différenciation des réponses apportées |
| | L'affirmation d'une politique d'Information et de Communication |

Tableau N°18 : Questionnement et dimensions de l'évaluation

5.1.1 Le respect des missions et des finalités du dispositif

5.1.1.1 Dimension 1 : Un accroissement des compétences professionnelles par l'Analyse de Pratiques

Il s'agit plus particulièrement de s'appuyer sur les témoignages recueillis, afin d'apporter quelques éléments de réflexion et de réponse à la question de recherche posée. Les acteurs interrogés ont été : des enseignants nouveaux titulaires, des formateurs d'analyse de pratiques ainsi qu'une formatrice de formateurs.

a. Les enseignants : Il ressort de leurs témoignages 3 opinions différentes que voici:

Pour un enseignant : une affirmation de compétences professionnelles accrues (une expérience en FI) dans des domaines que l'on peut définir selon un référentiel de compétences (5) (Perrenoud, 1999).

Pour deux enseignants : une diversification des réponses, un regard différent, ayant permis de mieux vivre son cours et son « rapport à l'élève » (FC) (7) et /ou d'obtenir des réponses à des problèmes qui se posent dans l'établissement (7 et 9).

Pour les autres : une absence d'apports notables d'un point de vue professionnel :

Des questions en suspens, des voies non creusées (1) , inutile : de « se soulager comme ça », absence de progression notée (2), juste des discussions entre « profs » (4), se rassurer, voyant que l'on peut être de bon conseil pour autrui (6), voire une absence de lien ressenti avec un accroissement des compétences professionnelles (8), trop vague : « j'ai pas eu le fond, ni la forme », une simple mise en commun d'angoisses vécues (10).

Par ailleurs, ils expriment deux points qui leur paraissent essentiels, synthétisés ci-dessous :

| Point positif | Point négatif |
|--|--|
| L'interdisciplinarité : (6/10) permet d'échanger, d'évoquer les problèmes du métier, de connaître d'autres contextes professionnels, de mieux faire connaître son activité (doc), etc. | Le caractère obligatoire : (4/10) Pour un discussion entre collègues (4) Contradictoire avec une expression de soi (1) Une exposition de soi difficile (6) Un essoufflement rapide des séances (6) Non demandé : imposé, un devoir (8) |

Tableau N 19: Un point positif, un point négatif des Ateliers d'Analyse de Pratiques

Note : chaque numéro indiqué entre parenthèses correspond à l'un des nouveaux titulaires

Par rapport à ce point négatif : un lien peut être établi entre ce vécu contraignant de l'activité et le constat dressé plus haut d'une insatisfaction quant au déroulement et résultats de ces Ateliers. Une activité qui peut du coup se résumer en : l'obligation d'une discussion entre collègues que l'on a pas choisis (4). De plus, un second lien est établi très clairement entre la professionnalité de l'animateur dans la conduite des séances et la satisfaction obtenue à la participation aux Ateliers organisés par les établissements (3 témoignages explicites : 3, 7, 4). Un élément est également noté : le climat de confiance instauré est déterminant pour permettre et favoriser une expression des individualités (1, 2, 7). Par ailleurs, les définitions données aux Ateliers font ressortir assez nettement un couple : « problèmes → solutions (ou pistes) ».

b. Les Formateurs accompagnateurs des AAP (questionnaire post-formation des 3 et 4 février 2003) :

Ce qui vient d'être dit rejoint tout à fait un point du bilan dressé à partir de témoignages de participants (67/114) qui notent le fait d'avoir en deux jours découvert (pour 12 d'entre eux) ce nouveau rôle en Formation. Certains d'entre eux font part de leur souhait quant à des échanges, mutualisations et approfondissements futurs, voire, pour quelques-uns d'entre eux : une prise de fonction progressive et/ou accompagnée.

c. Une formatrice de formateurs :

L'animateur d'AP doit opérer un changement de posture, du formateur - donnant des réponses - à celui qui renvoie vers autrui. Il existe un lien fort entre l'éthique et la tenue de cette nouvelle fonction (Cf. Les écrits de M. Altet). Ce qui nécessite qu'ils aient également la capacité à connaître et comprendre les difficultés rencontrées actuellement par les enseignants (Cf. par exemple : F. Dubet : « Le déclin de l'Institution »). De plus, les AAP peuvent être conçus non exclusivement en direction des nouveaux titulaires, en associant de manière profitable des enseignants expérimentés. Ceci présente l'avantage de ne pas isoler voire « conserver novices » les nouveaux enseignants en leur reconnaissant le statut de titulaire, élément paraissant indispensable à l'adhésion recherchée de ceux-ci au dispositif.

En conclusion, on peut constater ici, que la professionnalité de l'intervenant en Analyse de Pratiques est un point essentiel et central. Elle repose sur des capacités à conduire l'analyse. Elle s'enrichit de la connaissance : du contexte sociologique d'exercice de l'activité et de la situation d'entrée dans le métier. Elle vise à créer des conditions favorables à l'expression de chacun et de tous. A tout ceci s'ajoute la difficulté de passer de rôles connus à un rôle nouveau en formation, nécessitant une réflexion sur l'action et une décentration nécessaire. Ceci permet de traiter ci-après la dimension 2, également liée au respect des missions et finalités de l'AEM, en lien avec une Formation Continue redéfinie.

5.1.1.2 Dimension 2 : Une facilitation de l'Entrée dans le Métier

Il s'agit ici de voir en quoi le dispositif contribue à impulser la formation continue et à initialiser de nouvelles modalités de formation , ainsi que d'envisager ce qui peut à l'avenir favoriser une telle évolution . Pour cela, l'enquête a été conduite auprès de nouveaux titulaires et de référents de nouveaux titulaires. Leurs opinions ont été recueillies au sujet de points complémentaires, que voici : La vision de la formation « tout au long de la carrière » et celle de l'accompagnement. La conclusion tient également compte des résultats obtenus concernant l'Analyse de Pratiques.

a. Des nouveaux titulaires : au sujet de la vision de la formation

Si l'on considère les réponses apportées au sujet de leur avenir professionnel , on peut constater d'une part, que tous envisagent une évolution de carrière concernant un changement de contexte d'exercice ou de fonction, en général vers plus de responsabilité. D'autre part, l'idée d'évolution professionnelle est liée à celle de formation interne (agrégation : 4/8) ou de formations universitaires, ou à une participation future, en tant qu'acteurs de la formation continue (3/10). On retrouve bien là la notion de formation tout au long de la carrière, présente chez ces professionnels, dès l'entrée dans le métier.

Leur vision de la formation continue est en général liée au vécu de la formation initiale voire à une expérience antérieure dans ce domaine. L'idée qui prédomine est celle d'une formation définie comme :

- Indispensable (2,7, 8), complémentaire à la FI (4), nécessaire (6, 9), voire « naturelle » (10)
- Intéressante Si : adaptée et différenciée et non autoritaire (1), faisant appel à une mutualisation des expériences réalisées (10), interdisciplinaire (5) d'établissement (2)

Et aussi :- pour : répondre à l'évolution des techniques, s'ouvrir aux autres, accompagner l'entrée dans le métier, répondre aux besoins évolutifs des élèves et aux leurs.

On note, qu'à l'encontre de la Formation Initiale, un sentiment d'insatisfaction ressort qui s'explique, en général, par le sentiment d'une durée trop courte de formation professionnalisante (un an) : décalée par rapport à la réalité du terrain (2), généraliste (7), théorique (9) incomplète (4). Quelques domaines sur lesquels portent cette incomplétude sont précisés : le rôle du professeur principal, la psychologie de l'adolescent, le secourisme. Une proposition est à ce titre avancée, d'une année supplémentaire professionnelle permettant de passer plus progressivement aux « 18 heures », l'année du concours ne préparant pas à l'exercice du métier (1), avec en corollaire une meilleure reconnaissance du statut d'apprenant du métier tout au long de ces deux années . Par ailleurs, un souvenir de situations infantilisantes et autoritaires lors de la deuxième année de formation est noté n'éveillant pas une « bonne représentation du ... justement tout ce qui est formation » (1).

b. Des nouveaux titulaires : au sujet de l'accompagnement

Quant au rôle tenu par les référents (accompagnateurs des nouveaux titulaires dans les établissements) : les enquêtés font référence à une palette de rôles tenus allant du : « un petit peu référent au complètement tuteur » voire une absence de celui-ci (1 cas). De fait, la figure dominante en Formation Initiale, du Conseiller Pédagogique disciplinaire semble avoir servi de modèle. De plus, la nature des demandes en termes de conseils, réponses à des questions, avis (etc.) de la part des nouveaux professionnels en direction des accompagnants semble avoir joué dans le même sens. D'autre part, le partage d'une même fonction avec le référent, est noté comme primordial par les professionnels de la documentation et de l'éducation. Un professionnel extérieur à l'établissement est à ce titre souhaité. Pour les enseignants (hors documentation), l'échantillon ici constitué est tel que pour 7 enseignants sur 8, le référent est disciplinaire. Cette caractéristique, en lien avec la nature des demandes et des attentes et le rôle en général joué par le référent, est plutôt bien perçue. De plus, la proximité des emplois du temps est notée comme favorisant les rencontres. De fait, le « référent tuteur » est porteur d'une contradiction avec le nouveau statut du nouveau titulaire (1), et « le référent non tuteur » est un rôle qui, cette année, n'a eu que peu de consistance. On peut remarquer par ailleurs que l'accompagnement est souvent de deux natures : le prescrit (par l'institution) et le choisi (par le titulaire), le second donnant parfois un sentiment d'inutilité au premier. La relation d'accompagnement est favorisée par une entente entre les personnes concernées, mais constitue une condition plus nécessaire que suffisante (2), d'autres compétences étant néanmoins requises. De manière générale, l'accompagnement individuel ou collectif, par des pairs, ressort comme utile et recherché et ayant donné, dans l'ensemble, satisfaction.

c. Des référents : au sujet de l'accompagnement

Deux entretiens menés auprès de deux référents ont permis de pointer les éléments suivants : l'accompagnement est à adapter avec souplesse en fonction des situations et des besoins particuliers de chacun. Le choix du référent demande au chef d'établissement de considérer avec le bénéficiaire le meilleur choix possible. Le « statut » de nouveau titulaire ne donne pas en soi une signification homogène à l'accompagnement. Par ailleurs, son caractère non disciplinaire n'est pas dans la culture actuelle (disciplinaire) des personnels et nécessite donc une préparation des acteurs concernés par cette nouvelle relation pédagogique, ainsi que le précise le référent également chef d'établissement. L'accompagnement disciplinaire des nouveaux titulaires ne constitue pas en soi un quelconque élément de « résistance » à l'institution, mais plutôt un appel à définition de cette nouvelle forme d'intervention associant les professionnels concernés. On peut supposer que ceci permettra également d'éviter, à l'avenir, qu'un accompagnement « institutionnellement déclaré » ne soit effectivement conduit.

d. Une formatrice: au sujet de l'accompagnement

Si le référent, faute de savoir situer son intervention, fait tout, il ne fait rien vraiment. Le référent n'est pas là pour apporter des réponses, mais pour renvoyer à autrui. C'est une autre posture. La confusion avec le tuteur ramène le T1 un an en arrière. Finalement, il s'agit de se demander ce qui les aide le plus : des échanges avec des personnes ayant leur confiance ? Des pairs expérimentés ? Le référent ? (Mais, pas forcément), etc. Ce qui compte pour eux, c'est le fait de pouvoir parler, de pouvoir expliciter leurs difficultés... il existe d'autres sources d'aide que l'institution doit encore rechercher. Par ailleurs, la définition du rôle du référent renvoie à une autre question essentielle qui est celle de la place faite aux nouveaux titulaires dans les établissements. Sont-ils confrontés dès leur entrée dans le métier aux classes les plus difficiles ? Le référent peut jouer un rôle de levier, ses interventions ayant un effet en retour positif sur la considération accordée au T1 dans les établissements. Il peut utilement jouer un rôle de médiateur.

Tout ceci fait écho aux témoignages recueillis auprès des enquêtés qui attestent de situations mettant en difficulté (voire en impossibilité de faire) les entrants dans le métier. La question des conséquences que ces situations génèrent est ainsi ici posée.

En conclusion, On constate que les nouveaux titulaires interviewés sont parfaitement conscients de la nécessité d'une formation tout au long de leur carrière. Ils souhaitent visiblement se donner à l'avenir les moyens de s'adapter aux changements de tous ordres auxquels ils savent qu'ils auront à faire face à l'avenir et envisagent, dès leur entrée dans le métier, d'évoluer dans leur profession. Ils ne nient pas l'intérêt d'être accompagnés, dans le respect et la reconnaissance de leur statut de professionnels à part entière. L'ensemble du dispositif mis en place initie des partenariats qui les intéressent si ceux-ci sont choisis par eux ou avec eux, en fonction de leur situation personnelle. Les nouveaux titulaires, proches de leur formation initiale, s'appuient sur celle-ci pour tenir leur rôle au sein du système éducatif. Néanmoins, ils estiment, en général, que cette formation est insuffisamment professionnalisante.

D'une manière générale, une demande sous-jacente est formulée en direction des acteurs de la Formation (Initiale et Continue) qui concerne une adaptation des propositions de formation par la différenciation. L'entrée dans le métier apparaît bien ici dans toute sa diversité : soit « directe » ou venant à la suite d'une réorientation (en externe ou en interne), correspondant à chaque fois à des personnalités, des parcours et à des expériences. Par ailleurs, la caractéristique « jeune entrant » ne constitue pas plus une catégorie définissant des besoins homogènes.

En somme, il s'agit d'une demande d'individualisation, voire de personnalisation du dispositif, ce qui constitue en soi un pari pour l'institution. Le rôle de référent appelle ainsi à une définition à la fois précise et souple. Au-delà de sa description comparative, c'est la considération du bénéficiaire et de ses besoins qui est en jeu. Il ressort qu'il est visiblement nécessaire d'éviter de faire revivre aux nouveaux titulaires des situations le replaçant dans un contexte dépassé, tout en lui donnant envie d'adhérer à un dispositif de formation professionnelle... On observe à ce titre que les témoignages recueillis sont bien adressés aux différents acteurs de la formation : initiale et continue.

On peut conclure ici, en s'appuyant sur les témoignages concernant l'Analyse de Pratiques évoqués au point précédent, en lien avec la question de la dynamisation de la formation. Cette modalité appelle, pour jouer pleinement le rôle qui lui est imparti, à poursuivre la professionnalisation des intervenants. Par ailleurs, des établissements proposent, d'après les témoignages des nouveaux titulaires qui en ont bénéficié, des réponses plutôt satisfaisantes. La participation est volontaire et concerne des publics mixés (selon la fonction, l'expérience, etc.) du même établissement. Leur animation est assurée par une personne extérieure à l'Education nationale, dont la professionnalité et le regard extérieur sont visiblement appréciés. On peut d'ailleurs noter là que, de manière générale, l'intérêt de l'Analyse de Pratiques n'est pas contesté. C'est en général, quand ont été constatés des déficits d'opérationnalité et d'adéquation aux besoins et attentes des bénéficiaires, en contradiction avec le caractère obligatoire de l'activité, que des blocages, sans doute non prévus, ont vu jour.

En fin de compte, une dynamisation de la formation qui s'opère par la définition d'un processus innovant visant à aider les nouveaux titulaires, n'est pas rejetée a priori, loin de là. On peut tenter de donner un sens global aux opinions émises, qui est d'attirer l'attention de l'institution au sujet d'un dispositif supplémentaire cherchant à palier quelques maux de la formation des enseignants. Si la professionnalisation avant la première prise de poste s'avère insuffisante, si l'entrée dans le métier pose des difficultés particulières : Quelles autres réponses sont à construire ? Ce dispositif est-il amené à jouer son rôle de régulateur et de lien, en direction tout à la fois de ces deux temps de formation, les rapprochant tout en contribuant à leur dynamisation ? N'est-il pas aussi, par définition, amené à évoluer si les acteurs lui confèrent, à l'avenir, tout son rôle dynamisant ?

Le rôle de l'AEM propre à contribuer à une impulsion donnée à la formation est aussi de nature à interroger l'existence d'une culture de métier. Ce point va être à présent abordé.

5.1.1.3 Dimension 3 : Une contribution au développement d'une culture de métier

Il s'agit ici d'interroger cette fois l'accueil (académique puis d'établissement). Des nouveaux titulaires et des chefs d'établissement ont été interviewés pour cela.

a. Les nouveaux titulaires : au sujet de l'accueil académique

Pour l'accueil académique, et donc la matinée du 11 décembre : le caractère tardif de cet accueil a été noté (et relié au contexte d'une première mise en place). Par ailleurs, la présence de Mme la Rectrice a été évoquée, en général comme un élément important de cette matinée, par la moitié des interviewés présent ce jour-là. Un climat quelque peu houleux lors de cette matinée (qualifiée de : « chaos », « tollé », « perte de temps », etc.) semble avoir rendu l'écoute et le dialogue difficiles. On peut tenter de synthétiser les opinions émises, à froid, au sujet de cette ambiance, en espérant traduire le mieux possible le fond du problème. Visiblement, certaines informations données ce matin-là ont tiré un certain nombre de nouveaux titulaires vers leur situation récemment quittée, de stagiaire en formation initiale. D'un référent « pour faciliter leur intégration de nouveau titulaire » on paraissait, ce jour-là, leur redonner un tuteur pour de nouveau « leur tenir la main ». Par ailleurs, des éléments positifs ont été notés : l'interdisciplinarité, une transition rassurante, l'information sur le dispositif « sérieuse et préparée » (6), une matinée somme toute « fédératrice » (7) et permettant de commencer à comprendre l'enjeu et l'ambition du dispositif (10), le rôle du référent, la formation proposée.

b. Les nouveaux titulaires : au sujet de l'accueil dans l'établissement

La diversité est grande dans ce domaine : de l'absence d'accueil (2), à l'accueil retardé du fait de l'indisponibilité de l'équipe de direction (en période d'examen en juin (9) ou de rentrée (6), à l'accueil organisé pour tous les nouveaux arrivants de l'établissement (4 : REP), ou encore un accueil individuel, en plusieurs temps. A son sujet, les nouveaux titulaires notent l'intérêt de rencontrer l'équipe de direction, de pouvoir se présenter, de visiter l'établissement, de pouvoir anticiper sur l'année à venir en étant reçu le plus tôt et le mieux possible et de manière conviviale, notamment. Des documents remis (2 fois) ont visiblement facilité l'entrée dans un grand établissement (7) et la tenue du rôle de professeur principal (5). Un témoignage recueilli concernant un accueil différent reçu dans les 2 établissements d'intervention, montre l'influence de ce moment sur le sentiment d'intégration ressenti (7). Par ailleurs, le rôle primordial de l'équipe de direction est ici bien noté. Il semble que dans l'ensemble les informations données aux nouveaux titulaires concernant le public accueilli ont été succinctes, voire inexistantes (5/ 8 des opinions exprimées).

Un accueil en trois temps, dans l'établissement, (dès début juillet) accompagné de documents, de visites, etc. a été apprécié par l'un des nouveaux titulaires. Par ailleurs, dans ce Lycée Professionnel, le travail en équipe semble largement impulsé par l'équipe de direction et organisé par les enseignants. L'intégration du nouvel enseignant en a été visiblement facilitée.

C. Des membres d'équipes de direction : au sujet de l'accueil dans l'établissement

A la question portant sur les besoins les plus urgents des nouveaux titulaires, l'accueil est cité 8 fois. Il est décrit comme devant être : de l'établissement, du chef d'établissement, pratique, rapide, signifiant une présentation et une intégration, soit aussi une reconnaissance du nouveau titulaire. Par ailleurs, la connaissance du système éducatif et en particulier celle de l'établissement (fonctionnement, vie administrative, vie scolaire) sont citées (18/95) comme faisant partie des besoins des nouveaux titulaires. Il serait sans doute intéressant d'en savoir plus sur la nature des informations de ce type qui semblent faire défaut aux nouveaux titulaires et de définir plus précisément les moments et la façon dont ces informations essentielles à l'entrée dans le métier peuvent être intégrées. Un dialogue entre des chefs d'établissement, des stagiaires, des nouveaux titulaires et des formateurs contribuerait sans aucun doute à améliorer ce point essentiel.

En conclusion, et au sujet de l'accueil, l'un des membres du groupe de pilotage note que les temps d'accueil peuvent contribuer à la création d'une « culture maison » qui n'existe pratiquement pas à l'heure actuelle et que la circulaire cherche à favoriser. Pour le moment, subsistent différentes « cultures disciplinaires » tenant à l'idée que dans le métier « on n'enseigne pas la même chose », et donc pas de la même façon. De ce fait, il paraît nécessaire à la fois de travailler l'accueil et aussi de créer des lieux favorisant les échanges au-delà de « l'espace cafetière » bien souvent « disciplinaire ».

Le rôle de l'accueil académique paraît également important ainsi que la présence de Mme la Rectrice lors de ce moment-là. L'influence du contexte (dont le lieu) de l'information dispensée est notable sur la manière dont celle-ci est comprise et reçue par les intéressés. Par ailleurs, les chefs d'établissement sont concernés par la création d'un ensemble de moyens d'accueil, de reconnaissance et de rencontre à l'intérieur de l'établissement. D'une manière générale, leur participation active et volontaire à la création d'une vie conviviale d'établissement, est un élément qui apparaît comme fondamental.

Ainsi, le choix académique du référent non disciplinaire et celui de l'interdisciplinarité des Ateliers d'Analyse de Pratiques vont dans le même sens. Si cette dernière semble dans l'ensemble positive aux nouveaux titulaires, le référent disciplinaire présente pour eux des atouts non négligeables.

5.1.2 Des moyens mis en œuvre :

Réponse à la 2nde question de l'évaluation : *Quels moyens mis en œuvre ?*

5.1.2.1 Dimension 4 : Une amélioration de la reconnaissance des acquis

Il s'agit de s'intéresser ici à la définition des besoins de formation, la dimension suivante permettant d'évoquer la prise en compte de ceux-ci par l'institution. Les personnes ici interviewées ont été : les nouveaux titulaires ainsi qu'une formatrice.

a. Les nouveaux titulaires : la définition des besoins

Cette année, celle-ci a eu lieu immédiatement après l'accueil académique l'après-midi du 11 décembre. En somme, le message reçu a été souvent celui-ci : vous devez, du fait de ce nouveau dispositif, vous inscrire à des formations. Or, d'après les témoignages recueillis, l'opération semble s'être parfois transformée en demandes formulées pour répondre aux propositions (7), ce qui ne constitue pas en soi une définition de besoins. De plus, un temps de réflexion préalable court a sans doute rendu difficile les choix et accentuer l'impression parfois ressentie d'un devoir plus que d'un droit à la formation (1). Par ailleurs, deux titulaires évoquent (malgré la date cette année) (7 et 10) la précocité de ces choix qui nécessitent, selon eux, à la fois plus de vécu et le recul d'un bilan (10) et qui nécessitent d'être moins « pris » par cette première année (7). Il ne leur semble pas évident voire souhaitable d'élaborer des demandes à partir d'une vie professionnelle encore courte. Une idée émise étant que l'expérience permet une décentration des besoins (de soi vers la façon dont on enseigne) (7). A l'opposé, d'autres témoignages vont dans le sens d'une mise en place rapide de la formation répondant à des besoins immédiats, dans le cas par exemple où le rôle de professeur principal revient au nouveau titulaire et que celui-ci ou celle-ci se sent complètement démun(e). C'est le cas également pour le secourisme.

b. Une formatrice : la définition des besoins

Il s'agit là d'envisager cette définition des besoins en continuité avec la formation initiale telle que la circulaire le préconise en qualifiant la formation des enseignants de continuum progressif. Ceci revient à s'interroger sur la pertinence d'un bilan de fin de formation initiale sur lequel pourrait s'appuyer cette demande de formation continue. L'objectif du dispositif déterminé par circulaire consiste à considérer la formation dispensée dans le cadre de l'AEM comme un approfondissement des acquis de l'IUFM, la confrontation à une situation réelle d'enseignement donnant des occasions de cerner différemment le métier. Le témoignage recueilli attire l'attention à ce titre sur différents points évoqués ci-après.

Un bilan réalisé par les stagiaires en fin de formation : est-ce réalisable ? Sous la forme d'un carnet de bord ? Il s'agit d'un document qui est avant tout pour la personne qui le construit, mais pas pour le rendre à l'institution (ce qui signifierait se soumettre au jugement d'autrui qui n'est pas un pair). Que l'institution exige le rendu écrit d'un tel bilan risquerait de supprimer tout l'intérêt et le sens même de cet outil car les stagiaires 2^{ème} année risqueraient alors de refuser de mettre à jour leurs difficultés. Les récits de formation établis en final peuvent être à ce titre intéressants, quand ils favorisent des échanges collectifs autour de points forts et de points faibles évalués par chacun des formés. Ce travail peut donner lieu à un rapport évaluatif synthétique (non nominatif) réalisé par un animateur. Le point évoqué ici rappelle l'un des enjeux de l'AEM qui est d'informer les acteurs de la Formation Initiale des acquis et des besoins tels que les futurs enseignants et personnels d'éducation les évaluent en fin de cursus.

En conclusion, il ressort de ces constats qu'un lien supplémentaire est créé entre la Formation Initiale et la Formation Continue par ce dispositif. Sa mise en place nécessite une articulation organisationnelle entre ces deux temps de formation. L'AEM n'a pas pour vocation de palier à d'éventuelles carences de la Formation Professionnelle initiale. Par contre, l'un de ces objets est d'informer en retour les acteurs des IUFM de l'atteinte des objectifs donnés par l'institution à celle-ci. A ce titre, l'intérêt de recueillir des opinions émises par d'anciens bénéficiaires est à noter.

Ce dispositif se situe au long d'un continuum qui est défini comme devant être progressif. C'est un accompagnement au cours des deux premières années de métier qui doit faciliter les premières prises de poste. Plusieurs témoignages de nouveaux titulaires qualifient ainsi de brutal et difficile le passage en un an, des 6 heures aux 18 heures d'enseignement, dès la première année de titularisation.

D'autre part, selon cette idée de continuum progressif, des outils sont à créer qui permettront à l'avenir aux futurs entrants dans le métier de faire le point sur leurs acquis, d'améliorer ceux-ci et de s'approprier des possibilités d'évolution de carrière. Ceci dépendra, en partie, des moyens et de la reconnaissance que l'institution accordera à l'avenir à la Formation Continue et aussi à la reconnaissance des acquis de l'expérience et des cursus entrepris.

En résumé, des moyens sont nécessaires qui visent une organisation d'ensemble de la formation des enseignants cherchant à donner toute sa cohérence à l'ensemble par une articulation dynamique interne. Ceci passe par un dialogue ouvert et constructif entre les différents acteurs concernés par les trois temps de formation, et par une politique d'évaluation régulation à chacun de ces niveaux. Ceci passe également par des réponses en phase avec les besoins de chacun des bénéficiaires, ce qui va être à présent envisagé.

5.1.2.2 Dimension 5 : Une différenciation des réponses apportées

Si la définition des besoins de formation est en soi un point à approfondir, la question des réponses que ce dispositif permet d'apporter aux bénéficiaires est centrale. Les témoignages des nouveaux titulaires sont éloquentes à ce sujet. A partir des opinions recueillies, sont ici observés : le lien demandes-réponses et des expériences de formation réussies. Au préalable, il faut ici rappeler les conditions particulières de mise en place du dispositif ajouté en cours d'année au Plan de Formation Académique.

a. Les nouveaux titulaires : au sujet du lien « demandes-réponses »

Un lien par moments discordant entre besoins et demandes est ressorti d'analyses précédentes. On s'intéresse ici au lien entre demandes et stages réalisés. Voici les opinions émises à ce sujet: - aucune suite donnée (1) (7), des réponses en mai et juin (tardif) (2), une convocation postérieure au stage (3), aucune nouvelle depuis la demande (8), des stages se chevauchant (10). Ainsi, l'un des interviewés qualifie le dispositif de « poudre aux yeux » présenté comme « prêt à faire beaucoup de choses pour nous » et sans réponses derrière (1). Des témoignages insistent sur l'incompréhension née de l'absence de suite donnée à leurs demandes, ce qui les a conduits à échafauder des interprétations personnelles.

A ce sujet, la non prise en compte par l'institution d'inscriptions préalables à des formations est déplorée par deux des personnes interviewées (3 et 4). Dans l'un des deux cas, le contenu du stage se situait en continuité avec une formation commencée l'année précédente (3).

De plus, Les avis recueillis montrent l'importance qui est donnée à l'établissement comme lieu de formation professionnelle. Il s'agit de s'adresser en interne à l'équipe disciplinaire (1), au personnel administratif et de gestion (2), à des collègues plus expérimentées (3) et aussi d'autres établissements (2) et (3) . C'est, participer à des stages organisés par l'établissement pour savoir mieux communiquer (4) pour gérer une salle de Travaux Pratiques à plusieurs (9), ou encore mobiliser des collègues afin de résoudre ensemble des difficultés (2). C'est, pour l'un d'entre eux, « retrousser les manches » et aller partager des moments avec les élèves dans les ateliers. C'est encore une mutualisation, plus qu'une formation, entre différents « profs », et au-delà différents lycées, différentes académies : « un travail formidable à faire » (10). C'est créer des moments de pause propices aux échanges conviviaux entre collègues (repas, fin de journée, etc.) (3 et 10). C'est en somme souvent se former avec l'aide d'autrui, pairs ou élèves, dans le but d'améliorer ses compétences personnelles et aussi de contribuer à développer des compétences professionnelles collectives. Cette dimension peut être approfondie par l'observation d'expériences réussies de formation.

b. Des expériences de formation réussies par des nouveaux titulaires

Un stage en entreprise (dans le cadre de l'AEM) (10) : des constats positifs : une situation intéressante, même si les BEP préparés n'appartiennent pas au même secteur professionnel. Un accueil jugé très positif du milieu professionnel : une écoute développée, des objectifs précisés.

Une formation disciplinaire : journée « AEM » en Histoire Géographie (6) : thème de départ « évaluation de l'oral » précisé collectivement. Echanges jugés : pertinents, efficaces, concluants et instructifs « pour mon travail de professeur » (6). Intérêt de la rencontre d'un enseignant expérimenté qui prend le temps de partager son expérience.

Un stage en établissement (REP) (hors AEM) (4) encadré par des intervenants non IUFM, 1^{ère} session : « gestion des conflits » : portant sur la relation avec l'adolescent et l'adulte. Jugé efficace, plutôt juste après le stage et dans la classe, pour gérer la relation aux adolescents. Des rappels nécessaires. Des « choses très pratiques, très concrètes ». Des réponses ciblées à ses questions lui donnant le sentiment d'une prise en compte de sa situation de nouvelle titulaire.

En conclusion,

Une partie de la crédibilité du dispositif se joue sur la réalité des réponses apportées. Des injonctions à participer à des formations non suivies d'effets remettent en cause le sens même de l'AEM. Le moment de mise en œuvre du temps de formation est bien sûr important puisque l'intérêt est qu'il permette de satisfaire la demande en temps utile. Des réponses en fin d'année scolaire sont à ce titre problématiques. Une réactivité est ici primordiale. Par contre, le début de l'année n'est pas jugé, par tous, comme étant le moment le plus propice pour la définition des besoins.

Par ailleurs, la pertinence du dispositif et donc son efficacité sont en grande partie liées à l'adéquation entre besoins et réponses apportées. Les nouveaux titulaires souhaitent que l'on tienne compte de leurs parcours spécifiques, de leurs attentes et conditions d'exercice différentes. Ils posent la question de la priorité donnée aux stages AEM au détriment de formations déjà commencées. Souplesse et différenciation sont au centre de leurs souhaits.

Le professionnalisme des intervenants est mis en avant ainsi que leur connaissance du terrain : de l'entreprise, de l'enseignement, de l'adolescent, etc. L'intérêt, par ailleurs déjà noté, de rencontres intergénérationnelles (du point de vue de l'ancienneté des personnes et non de leur âge) est de nouveau évoqué. C'est en fonction de l'adéquation à la pratique dans la classe qu'est jugée la pertinence de la formation dispensée, ce qui lui confère son caractère professionnel.

Par ailleurs, les témoignages recueillis visent souvent à attirer l'attention de l'institution sur tous les problèmes rencontrés concernant la communication et l'information. C'est ce qui va être évoqué à présent.

5.1.2.3 Dimension 6 : L'affirmation d'une politique d'Information et de Communication

A ce niveau, tout au long des récits des nouveaux titulaires, des remarques appellent une amélioration des informations reçues. Ces différents avis sont exposés selon trois points que voici : L'information sur le dispositif, les réponses aux demandes de formation, puis l'accueil académique.

Au sujet des convocations

L'information correspond dans l'ensemble à des convocations (2, 4, 5, 6, 9, 10). Celles-ci, apportées par plusieurs interviewés lors des entretiens, signifient en général des ordres de mission pour une journée de stage, sans « notice explicative » (« sans au minimum l'intitulé de la formation proposée mais avec la précision « titulaire 1^{ère} année ») (7). A ce titre, l'une des enquêtés précise : une « convocation stagiaire » qui « nous rappelle un peu maladroitement l'an passé. » Un contact avec son administration lui a permis d'être rassurée sur le mot employé mais pas sur le contenu de la journée (6). Ce type de difficultés a été noté à plusieurs reprises. Cette convocation est qualifiée de tardive (9) et dans un cas, a été transmise le matin même (10). L'information est venue parfois de collègues (7), ou de la chef d'établissement (3). Dans ce dernier cas, le nouveau titulaire était d'ailleurs pressenti par la principale pour être référent. En fait, l'information avait pour objet un accompagnement à prévoir pour ce « nouveau titulaire ».

L'absence de raisons explicites portées sur les convocations nuit à la lisibilité du dispositif par les bénéficiaires. Cela contribue à la confusion portant par exemple sur : journées de stage et demi-journées d'Ateliers d'Analyse de Pratiques. Les personnes savaient être convoquées pour telle ou telle date mais sans en général en connaître la raison. En termes de possibilités données d'anticipation et de préparation cela leur paraît en soi problématique, bien qu'un témoignage montre que se rendre à une convocation sans a priori peut être parfois intéressant (= échanges interdisciplinaires naturels) (7).

Malgré tout, les nouveaux titulaires font preuve de compréhension et d'humour à ce niveau, mesurant bien toutes les difficultés inhérentes à une organisation rapide et massive que requerrait la mise en place du dispositif au niveau académique, dès cette année.

Les non réponses aux demandes de formation

En fait, c'est l'absence de réponse qui a conduit parfois les nouveaux titulaires à des interprétations personnelles ne reposant sur aucun élément tangible. Ceci peut s'avérer lourd de conséquences en jouant sur l'adhésion du bénéficiaire au dispositif et en lui donnant une image d'opacité du système de la Formation Continue et de décisions prises sans considération des situations personnelles. Cela repose le problème de l'incongruité de la non réponse qui succède à l'injonction. Cela peut également jouer contre l'image de marque de l'AEM et donc plus généralement contre celle de la Formation Continue. Ne risque-t-on pas là des effets induits opposés au sens même du dispositif ?

Une proposition d'un nouveau titulaire (8) : un organigramme académique

La proposition concerne un document synthétique à disposition des nouveaux titulaires (et régulièrement remis à jour sur site) reprenant la structure de l'académie et précisant les personnes à contacter (fonctions, horaires, etc.), afin d'être informé, en cas de besoin.

L'accueil académique : Il est pris à titre d'exemple pour approfondir cette dimension. En effet, il semble, après analyse, qu'une partie importante de l'incompréhension, ce jour-là, soit venue d'une absence d'information préalable. C'est du moins l'opinion émise par l'une des nouveaux titulaires (6). Par ailleurs, les anciens stagiaires 2^{ème} année n'ont pu être informés lors de leur formation initiale au sujet d'un dispositif qui n'existait encore pas. A l'avenir, les conditions de cet accueil seront donc différentes et une information pourra être délivrée en amont.

En conclusion, cette dimension concernant l'information et la communication a joué, tout au long de la première mise en place du dispositif, contre les objectifs assignés à ce dispositif. Il sera important, à l'avenir, de donner toute sa fonctionnalité à la communication vers les bénéficiaires de l'AEM qui souhaitent être mieux informés et avoir des accès facilités à des sources d'information. Pour cela, ils demandent, entre autre, de pouvoir être renseignés par des professionnels en mesure de le faire. Par ailleurs, le sens même de l'AEM invite l'institution à développer des instances, des moments, des lieux de dialogue et de collaborations entre les différents acteurs concernés. Cette étude montre en particulier, tout l'intérêt d'associer étroitement les bénéficiaires à une démarche d'évaluation régulation .

Ainsi l'ensemble des données recueillies, transmises et analysées a permis de construire le référentiel d'évaluation qui suit. Son contenu est l'aboutissement d'une démarche méthodique et conduite avec un souci constant d'objectivité. Il repose, entre autres, sur une interprétation de 10 témoignages entièrement retranscrits . Il constitue d'autre part une proposition momentanée correspondant au temps d'une première définition de l'AEM.

5.2 Le référentiel

Le référentiel construit d'évaluation de l'AEM sur l'Académie de Grenoble (Octobre 2003)

Question 1: *Quel respect des missions et finalités du dispositif ?*

| Dimensions | Critères | Indicateurs |
|---|------------------------------|--|
| 1. Un accroissement des compétences professionnelles par l'Analyse de Pratiques | 1.1. L' <i>efficacité</i> | 1.1.2. Les objectifs de cette activité sont explicités avec les bénéficiaires et maîtrisés par les formateurs 1.1.1. De nouvelles compétences, mises en œuvre sur le lieu de travail, sont décrites comme ayant été acquises en lien avec l'activité d'Analyse de Pratiques |
| 2. Une facilitation de l'Entrée dans le métier | 2.1. La <i>pertinence</i> | 2.1.1. Les missions confiées aux NT par les chefs d'établissement (ex : professeur principal) le sont, tenant compte de ce statut 2.1.2. Le rôle du référent est identifié par les NT et distingué de celui de Conseiller Pédagogique |
| | 2.2. L' <i>adhésion</i> | 2.2.1. Les compétences que les NT jugent nécessaires en fin de FI, sont ré estimées 2.2.2. Les rôles des trois temps de la professionnalisation introduits par l'AEM (en y associant T1, T2, etc.) sont précisés en partenariat FC, FI, étudiants, titulaires |
| 3. Une contribution au développement d'une culture de métier | 3.1. L' <i>applicabilité</i> | 3.1.1. L'accueil par et dans l'établissement des nouveaux arrivants (dont les NT) est réfléchi et effectif 3.1.2. La reconnaissance du statut de titulaire à part entière est sans ambiguïté, lors de tout accueil |
| | 3.2. La <i>continuité</i> | 3.2.1. Des lieux, des moments, dans les établissements favorisent les rencontres interdisciplinaires et inter catégorielles 3.2.2. La FI et la FC mettent en place des partenariats interdisciplinaires et inter catégoriels |

Tableau N° 20 Le référentiel : question 1

Note : NT : Nouveau(x) Titulaire (s). Note : le sens des critères (en italiques) se réfère à Roegiers (1997)

Question 2 : Quels moyens mis en œuvre ?

| Dimensions | Critères | Indicateurs |
|--|-----------------------------------|--|
| 1°. Même dimension qu'au point 1 | 1.2. La <i>faisabilité</i> | 1.1.2. Une formation des animateurs d'AAP est poursuivie 1.1.3. Un « dispositif ressource » est à leur disposition, en permanence |
| 4. Une amélioration de la reconnaissance des acquis | 4.1. L' <i>évolutivité</i> | 4.1.1. Le titulaire possède des outils lui permettant d'évaluer ses acquis et ses besoins à tout temps t de sa carrière 4.1.2. Des bilans anonymes, établis en fin de FI permettent à l'institution d'évaluer les acquis professionnels |
| | 4.2. Une <i>cohérence externe</i> | 4.2.1. L'institution reconnaît les acquis personnels et professionnels et de formation 4.2.2. Des cursus sont favorisés et reconnus dans le cadre des diplômes européens |
| 5. Une différenciation des réponses apportées | 5.1. L' <i>adaptabilité</i> | 5.1.1. Des réponses rapides sont apportées aux NT, si nécessaire 5.1.2. Une définition de besoins est différée dans le temps, si utile |
| | 5.2. Une <i>cohérence interne</i> | 5.2.1. L'institution prend en compte des formations dans lesquelles les NT sont déjà engagés 5.2.2. Elle reconnaît des formations organisées dans et par les établissements |
| 6. Une politique d'information et de communication - Une information concertée - Une communication directe et actualisée | 6.1. L' <i>adhésion</i> | 6.1.1. Une information concertée FI/FC concernant le dispositif AEM auprès des stagiaires IUFM est organisée 6.1.2. Le rôle du référent est l'objet d'une information auprès des acteurs concernés |
| | 6.2. La <i>lisibilité</i> | 6.2.1. Les convocations sont rendues explicites et excluent toute ambiguïté sur le statut du NT 6.2.2. Des documents permettent aux NT de comprendre le dispositif académique de la FC et de s'informer |

Tableau N° 21 : Le référentiel: question 2

En résumé, le référentiel construit, met l'accent sur :

- Les objectifs centraux en termes de développement continu des compétences (en formation, puis tout au long de la carrière) et ses effets attendus sur le terrain
- La professionnalité nécessaire et à poursuivre des formateurs accompagnateurs des AAP
- La cohérence du continuum de formation défini, le travail en partenariat qu'il nécessite et les moyens accordés à la Formation Continue
- La place et la reconnaissance des nouveaux titulaires dans la définition de réponses différenciées et la reconnaissance de parcours singuliers, en formation et en situation
- Le rôle des outils et méthodes de bilan des compétences personnelles et professionnelles et de formation, lié à la reconnaissance des acquis par l'institution favorisant la mobilité des personnels
- Les rôles à jouer par « l'établissement apprenant » et en son sein par l'équipe de direction
- L'organisation de l'établissement en vue de favoriser le développement d'une culture du métier
- L'affirmation d'une politique portant sur l'information et la communication visant à améliorer la lisibilité des dispositifs nouveaux et de l'institution en général

Les constats, établis, rappelons-le, à partir d'opinions émises par des nouveaux titulaires, confirment complètement les enjeux de l'institution autour de la question de recherche.

6 La réponse à la question de recherche

Il s'agit là d'apporter des éléments de réponse à la question posée, en référence au modèle socioconstructiviste, puis de conclure au sujet de l'intérêt du cadre conceptuel.

Voici le rappel de la question de recherche :

En quoi l'analyse de pratiques contribue-t-elle à l'accroissement des compétences professionnelles des nouveaux enseignants ?

La réponse est organisée autour des apports de l'Analyse de Pratiques à la formation continue d'enseignants professionnels selon trois points, introduits par six verbes d'action :

Analyser pour : Anticiper, Construire et Gérer, Comprendre et Progresser (cf. p. 39)

On peut au préalable noter que cette modalité qui vise au développement professionnel est prise ici comme une possibilité d'accroître les compétences en complémentarité avec d'autres. Elle confère à l'organisation de l'alternance un rôle déterminant, puisqu'il s'agit d'apprendre des situations.

Anticiper: pour construire des situations favorables pour les apprenants. L'enseignant crée des circonstances afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage explicites. Il met en œuvre des conditions de travail motivantes en donnant un sens aux objectifs poursuivis. Il recherche les variables de situation qu'il peut modifier afin de conduire les apprenants à adapter, à faire évoluer leurs procédures et actions. Il organise des situations différenciées en recherchant leur adéquation au niveau proche de développement de groupes d'apprenants. Il prévoit ses interventions et des modalités de travail en connaissance de la difficulté créée par la situation proposée chez chacun des apprenants concernés. Il anticipe ainsi les effets de la situation, de ses actions et des réactions possibles d'autrui. C'est le temps de la préparation et de la prévision qui conduit à se préparer à agir et à interpréter les réponses d'autrui en fonction de situations organisées à l'avance. L'enseignant sait ce qu'il cherche à faire construire et prévoit les moyens humains et matériels pour y parvenir. Il prévoit les informations essentielles permettant de diagnostiquer l'acquisition d'un apprentissage spécifique, en fonction de la nature de celui-ci.

Gérer : pour réguler son action. Il met en place les situations d'apprentissage prévues. Néanmoins, il est réceptif à ce qu'il observe des effets positifs et négatifs engendrés par les situations chez les apprenants. Il est prêt à s'adapter, outils, attitude, organisation (etc.) si des circonstances particulières le nécessitent. Il est outillé pour une observation permanente des changements dans les situations d'apprentissage créées. Il repère les signes de difficulté, voire de blocage chez les apprenants et cherche à identifier celles qui sont liées à une situation inadéquate. Il fait évoluer les situations proposées en fonction des informations prélevées, d'où une adaptation permanente du déroulement des séances. Pour cela, il repère les variables de situation sur lesquelles il peut agir. Il associe les apprenants à l'observation des situations et à leurs effets. Il garde une trace des résultats essentiels de cette analyse, par moments collective.

Comprendre : pour apprendre et progresser. L'enseignant apprend des situations en se confrontant à celles-ci dans toute leur complexité et incertitude. Il réfléchit aux conséquences de ses actes et à la part de responsabilité qu'il a concernant les apprentissages réalisés et les comportements des apprenants au cours de ces situations. Il évalue les progrès et les difficultés rencontrés par ceux-ci en regard des conditions d'apprentissage proposées. Il tient compte de ce qu'il constate après-coup pour faire évoluer positivement son enseignement. Revenir sur ses actes d'enseignement ne le conduit pas à une remise en cause de lui-même. Il accepte de regarder lucidement et en confiance ce qu'il fait, dans le but de progresser. Il se met en situation d'échanger avec autrui sur sa pratique, en recherchant ce que cette démarche peut lui apporter afin de comprendre et d'améliorer son agir professionnel.

En résumé, il fait le lien entre causes et conséquences (et vice versa). De plus, la prise de conscience de marges de liberté quant à l'organisation des situations donne à son activité sa véritable dimension créatrice.

Il s'agit ici d'une tentative visant à définir quelques compétences professionnelles développées, avant, pendant et après l'action, par un enseignant fictif qui met à profit des capacités d'analyse de ses pratiques au quotidien. Les situations de travail complexes et incertaines rencontrées par les enseignants tout au long de leur carrière rendent intéressants les apports de cette démarche. L'Analyse de Pratiques n'en reste pas moins une activité cognitive difficile à travailler et à acquérir et qui peut, de ce fait, bénéficier de médiations intéressantes en début de carrière. Ressort ainsi, l'intérêt de pratiquer cette activité réflexive avec des pairs expérimentés, et d'être, par moments, accompagné pour le faire. Tout ce qui a été avancé précédemment montre à quel point les compétences de l'accompagnateur d'une telle activité sont importantes, et combien sont primordiales ses propres capacités à l'analyse de ses pratiques.

La didactique professionnelle, conçoit une conceptualisation de l'action et de son analyse par des professionnels confrontés à des situations professionnelles dont on ne réduit ni la complexité, ni l'incertitude. Ceci la rend particulièrement pertinente dans le contexte de travail des enseignants. Le sens donné à ce dernier, est qu'il s'exerce dans le cadre d'une profession nécessitant : réflexion, sens des responsabilités, implication, prise de distance et aussi : temps pour se construire. Un métier par ailleurs reconnu ici comme socialisant puisqu'il accorde l'importance à la construction de la compétence professionnelle à l'aide de pairs. Une préoccupation constante quant aux effets des actes de la vie professionnelle place ainsi l'apprenant au centre de la réflexion menée à propos des situations d'apprentissage construites. De plus, cette démarche repose sur des bases théoriques solides et génère des applications pratiques propre à ouvrir des pistes dans le domaine de la formation initiale et continue, qui semblent particulièrement intéressantes. Elle permet, par l'acquisition d'une activité proprement cognitive née d'une situation d'alternance, de créer un lien à double sens entre la théorie et la pratique. Les compétences métacognitives développées servent en permanence le développement de capacités d'ordre pratique et vice versa. En somme, C'est réfléchir pour comprendre l'agir et le faire évoluer. C'est agir pour expérimenter et conceptualiser l'action.

En conclusion, il est indéniable que l'Analyse de Pratiques est une activité de nature à permettre le développement des compétences des enseignants prises au sens socioconstructiviste du terme. La didactique professionnelle propose dans ce domaine une approche intéressante, aidant les acteurs à analyser leur activité pour la faire évoluer. Elle rejoint l'intérêt de la méthodologie retenue pour accompagner la mise en place du dispositif étudié qui consiste à évaluer pour évoluer.

CONCLUSION de la partie 2

Cette seconde partie, construite autour des résultats d'enquête, de l'évaluation et de la réponse à la question de recherche va être refermée, avant de conclure pour l'ensemble de cette étude.

Une approche, méthodique et outillée, a permis d'extraire de l'analyse de témoignages, dont en particulier ceux de bénéficiaires l'AEM, deux grandes questions autour des finalités du dispositif et de moyens nécessaires pour sa mise en œuvre. Parmi les six dimensions retenues, la première d'entre elles concerne plus particulièrement la modalité de l'Analyse de Pratiques considérée selon ce double point de vue. Autour des finalités de l'AEM, sont ensuite posées les questions de la facilitation de l'entrée dans le métier et du développement d'une culture de métier. Le questionnement autour des moyens propose comme axes majeurs : la reconnaissance des acquis des personnels contribuant à leur mobilité, la différenciation des réponses apportées, alliés à une politique d'information et de communication. Les qualités de l'AEM visées sont énoncées en 11 critères que voici : efficacité, pertinence, adhésion, applicabilité, continuité, faisabilité, évolutivité, cohérence externe, cohérence interne, adaptabilité, lisibilité. A chacun d'eux correspond, dans le référentiel proposé (pp. 73-74), deux indicateurs construits afin de constituer des outils d'évaluation de l'AEM.

L'analyse des informations recueillies par enquête confirme l'enjeu existant autour du développement des compétences par l'analyse de l'activité professionnelle. Pour atteindre cet objectif de professionnalisation, la poursuite de la formation des intervenants en Analyse de Pratiques, tout en mettant à leur disposition des moyens favorisant une formation permanente, pourra être déterminante. Leur rôle est exigeant. Il requiert, entre autres, des capacités à l'accompagnement, à l'analyse des pratiques et nécessite de développer une posture nouvelle en formation continue des enseignants.

La didactique professionnelle retenue pour répondre à la question de recherche s'est construite autour d'un modèle de l'apprentissage socioconstructiviste. Ce dernier procure de nombreux éléments de compréhension de l'acte d'apprendre en vue de créer des situations favorisant celui-ci. Ainsi, l'analyse proposée de situations de travail à l'aide de l'approche de la didactique professionnelle convient particulièrement au contexte d'exercice de l'enseignement. Il s'agit d'apprendre des situations professionnelles en les abordant selon toute leur richesse et leur complexité. Une conceptualisation approfondie de l'activité d'analyse des pratiques donne ainsi des pistes de compréhension de cette activité méta cognitive et de son intérêt pour des professionnels novices et expérimentés. Cette activité réflexive menée lors de trois temps de l'activité enseignante : « anticiper, gérer, évaluer » permet d'entrevoir des compétences ainsi développées. Des réponses ayant été apportées au deux niveaux de l'étude menée, il s'agit à présent de conclure pour l'ensemble de ce travail.

CONCLUSION du mémoire

Le fil conducteur de cette étude est la démarche d'évaluation : de dispositif et de pratiques. Son évolution tend à en faire aujourd'hui un outil intégré à l'apprentissage et utile pour les apprenants. Cette étude montre que l'institution éducative peut se saisir des possibilités qu'elle offre pour accompagner la mise en place de dispositifs et prévoir, dès celle-ci, son évolution. Par ailleurs, une démarche d'Analyse de Pratiques avec des pairs, de nature à favoriser la prise de conscience par les enseignants de ce qui est en jeu dans les situations professionnelles qu'ils construisent et sur lesquelles ils agissent, est ici développée. L'idée est, que la compréhension fine de l'activité, par l'analyse des différentes variables en présence dans les situations, permet au professionnel de faire varier volontairement celles-ci au profit de l'atteinte des objectifs qu'il se fixe. L'étude ici conduite met l'accent, à propos de ces deux démarches sur la méthode, l'éthique et la posture. De plus, il n'est pas simple d'évaluer et encore moins d'analyser ses pratiques en groupe, d'où la nécessité d'être accompagné de manière très professionnelle pour le faire. De la même façon, évaluer un dispositif nécessite l'adoption d'une démarche méthodique et rigoureuse.

De plus, l'AEM prend place au sein de la Formation Initiale et la Formation Continue et pose la question de la professionnalisation progressive des enseignants. Prolongement de l'un et commencement de l'autre, ce dispositif conduit l'institution à trouver des réponses à cette question dans le cadre d'une politique cohérente d'un bout à l'autre du cursus. L'AEM n'a pas pour vocation de répondre à tous les maux actuels de l'entrée dans le métier, il contribue néanmoins à définir des pistes de réflexion et d'action pour le développement d'une culture de la professionnalisation. Ainsi, l'Analyse de Pratiques est une activité réflexive de nature à contribuer au développement des compétences des enseignants. Le choix s'est porté sur la didactique professionnelle pour traiter cette question. Les outils conceptuels ainsi que les applications pratiques, que cette approche a permis d'élaborer, sont de nature à fournir des éléments de définition et de professionnalisation à l'accompagnement et à l'activité d'Analyse de Pratiques. L'objectif central retenu est bien celui du développement de compétences professionnelles de praticiens de terrain, entendues comme étant construites, situées, réflexives et temporairement viables. Cette définition à elle seule montre l'intérêt de l'alternance en formation qui caractérise l'AEM, dont la didactique professionnelle démontre toute la richesse des situations qu'elle procure aux nouveaux titulaires. Ainsi, cette approche à la fois pragmatique et conceptuelle de l'activité, associe de manière constructive la théorie et la pratique en formation professionnelle. Elle participe ainsi à créer une convergence créative entre la Recherche, le terrain et la formation .

Bibliographie

- Altet, M. (2002).** Développer le « savoir analyser » à l'aide de « savoirs outils ». In collectif (Eds), *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier* (pp.55-62). Versailles : CRDP.
- Azéma, C. (2002).** *Favoriser la réussite scolaire*, Rapport au Conseil Economique et Social. Paris.
- Bénilan, P. (2001).** *Les IUFM au tournant de leur première décennie : panorama et perspectives* : Rapport au Conseil National de l'Evaluation. Paris.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992).** *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan
- Bourdoncle, R. (1991).** La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Boutinet, J-P. (2002).** Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education permanente*, 153, 241-250.
- Commission Européenne, (2001).** *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.
- De Ketele, J-M. (1993).** L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80.
- Direction de l'Enseignement scolaire, (2002).** *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier* : Actes de séminaire. Versailles : CRDP.
- Dubar, C. (1991).** Orientation et construction identitaire. *Education permanente*, 108, 11-21.
- Figari, G. (1994).** *Evaluer : Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2002).** *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafortune, L. & Deaudelin, C. & Doudin, P-A & Martin, D. (2001).** *La formation continue: de la réflexion à l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouëdec, G. (2002).** *La démarche d'accompagnement, un signe des temps*. Education permanente, 153, 13-19.
- Marcel, J-F. & Olry, E. & Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002).** Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen, P. (2000).** Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Education permanente*, 141, 23-38.

Obin, J-P (2002). *Enseigner un métier pour demain : Rapport.* Paris : MEN.

Paquay, L. & Altet, M. & Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-35.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation : Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer,* Bruxelles : De Boeck.

Schön, D A. (1994). *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Paris : Les Editions logiques.

Septours, G. & Gauthier, R.F. (2003). *La formation initiale et continue des maîtres :* Rapport au Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. Paris.

Stufflebeam, D. et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision,* Ottawa : NHP.

Les circulaires : Ministère de l'Education nationale :

La circulaire du 23 mai 1997 N° 97-123: Formation Initiale. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. BOEN N° 22 du 29-05-1997.

La circulaire du 27 07 2001 N° 2001-50 : Accompagnement et formation- Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation. En annexe : cahier des charges. BOEN N°32 du 06-09-2001.

Des sites :

Du Ministère de l'éducation nationale :

<http://www.education.gouv.fr>.

Du Conseil National de l'Evaluation :

<http://www.cne-evaluation.fr>.

Du Conseil Economique et Social :

<http://www.conseil-economique-et-social.fr>

LES ANNEXES

Annexe N°1: La liste des tableaux

| N° | Titre | page |
|----|---|------|
| 1 | Des compétences générales des enseignants du second degré | 14 |
| 2 | Un parcours de formation du second degré | 17 |
| 3 | Le dispositif de l'AEM sur le second degré dans l'académie de Grenoble | 19 |
| 4 | Les trois temps de l'AEM T1 dans l'académie de Grenoble sur le second degré | 20 |
| 5 | Evaluation : 3 critères de réussite selon De Ketele et Rogiers | 23 |
| 6 | Les cultures de l'intervention éducative selon Dieumegard | 25 |
| 7 | Accompagner/être accompagné selon J-P. Boutinet | 27 |
| 8 | Un modèle de pratique enseignante | 31 |
| 9 | Une synthèse de la notion de professionnalisation selon Bourdoncle | 33 |
| 10 | Le cadre conceptuel situé (1) | 34 |
| 11 | Le cadre conceptuel situé (2) | 34 |
| 12 | Les connaissances selon l'approche socioconstructiviste | 35 |
| 13 | Des compétences d'accompagnement à la pratique réflexive | 46 |
| 14 | Des acteurs du dispositif | 51 |
| 15 | Les temps et les outils de recueil d'opinions | 52 |
| 16 | Les enquêtés : des données d'ordre personnel | 55 |
| 17 | Les enquêtés : des données liées à l'activité professionnelle | 56 |
| 18 | Questionnement et dimensions de l'évaluation | 58 |
| 19 | Un point positif, un point négatif des Ateliers d'Analyse de Pratiques | 59 |
| 20 | Le référentiel : question 1 | 73 |
| 21 | Le référentiel : question 2 | 74 |

Annexe N°2 : Les questions initiales

| Phase exploratoire : les questions initiales | |
|---|--|
| Le contexte large | |
| 1. La politique de formation européenne : formation tout au long de la carrière | <p>Quels enjeux internationaux ?</p> <p>Quel contexte socio-économique large ?</p> <p>Quelles orientations européennes ?</p> |
| 2. La politique nationale de formation des enseignants | <p>Quels enjeux nationaux ?</p> <p>Quelles missions et finalités de l'institution ?</p> <p>Quel passage des missions aux stratégies ?</p> <p>Quel rôle et influence des différentes instances sur la définition de la politique de formation ?</p> <p>Quelle répartition des initiatives entre les différents niveaux : national et académique ?</p> |
| Le dispositif au sein de la formation des enseignants du second degré | |
| 3. Une logique de formation continuée | <p>Quels liens entre les différents temps de formation ?</p> <p>Quelle formation initiale ?</p> <p>Quelle évaluation de la formation initiale ?</p> <p>Quelle conception de la formation continue des enseignants ? (selon les différents acteurs : à mettre en perspective)</p> <p>Quels dispositifs (formation, etc.) proposés ?</p> |
| 4. Le dispositif AEM | <p>Quels objectifs prescrits ?</p> <p>Quels objectifs formulés dans les projets menés ?</p> <p>Quelles situations et quels processus d'acquisition des compétences ?</p> <p>Quelle culture (ou cultures) de la formation ?</p> |
| 5. Les Ateliers d'Analyse de Pratiques (AAP) : l'analyse de Pratiques (AP) | <p>Quelles conceptions des acteurs sur l'évaluation du dispositif ?</p> <p>Quel sens donné par les acteurs au dispositif ?</p> <p>Quel sens souhaité par les acteurs au dispositif ?</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|------------|---|---|
| 1.2. Selon les objectifs généraux et spécifiques déterminés par circulaire | Quelle atteinte des objectifs généraux ? | <p>Le développement des compétences concernant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'adaptation des savoirs disciplinaires à la réalité du terrain • l'analyse de l'activité de la classe • le travail en équipe • l'identification des caractéristiques du territoire • l'appropriation d'une éthique professionnelle • la prise en compte d'une actualisation des savoirs et des avancées de la recherche dans les domaines : <ol style="list-style-type: none"> 1. des disciplines 2. de l'éducation | efficacité | Une définition des objectifs opérationnels des temps de formation selon ces 5 axes de compétences prioritaires | <p>. Des évaluations à plus ou moins long terme des effets du dispositif, attestent chez les T1 de compétences accrues dans ces domaines, sur le terrain, imputables au temps de l'AEM.</p> <p>. Elles montrent une progressive meilleure connaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du contexte social de l'exercice de l'activité professionnelle - du milieu socio économique - des caractéristiques des populations concernées - des spécificités de l'établissement |
| | Quelle atteinte des objectifs spécifiques à l'analyse de pratiques ? | <p>Prioritairement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir : par rapport à la pratique : <ol style="list-style-type: none"> 1. prendre de la distance 2. analyser | | Une définition des temps d'analyse de pratiques (en particulier les AAP) relative à ces objectifs | <p>. Une meilleure compréhension des situations professionnelles</p> <p>. Une identification des variables en jeu</p> <p>. Des prises de décisions plus réfléchies etc.</p> |
| 1.3. L'organisation du dispositif | Quel positionnement préalable par les bénéficiaires ? | <p>Les procédures de définition des besoins :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. en amont : avant la sortie de l'IUFM 2. Au démarrage du dispositif <p>Les outils, les techniques, les démarches, utilisés à ce niveau</p> | pertinence | Des outils spécifiques ont été créés pour favoriser un positionnement tenant compte des apports de la formation initiale et des nouveaux besoins de terrain | <p>. Un bilan est effectué en fin de 2^{ème} année d'iufm, pouvant être enrichi en début d'année T1, il sert de base à la définition des besoins (par exemple : un livret de formation ...)</p> <p>Au démarrage de l'accompagnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> . un outil de recueil de besoins (spontanés ou analysés) est proposé lors de la journée académique d'accueil . Pour effectuer ce bilan : - une aide est apportée aux T1 |

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------|--|--|
| | Quels temps de formation différents ? | . La concrétisation de 3 temps forts : a. L'accueil b. L'accompagnement c. La formation | cohérence interne | Une organisation entre des temps conçus comme : complémentaires et simultanés, inscrits dans la durée des deux premières années | . Des réponses : - différenciées selon les besoins exprimés tenant compte des spécificités de ces trois temps - apportées tout au long des 2 années |
| | Quelle mise en œuvre effective ? de l'accueil | . l'accueil : au sein de : - l'Académie (à différents niveaux) - l'établissement . La mise à disposition de professionnels et d'équipes ressources compétents . La participation du chef d'établissement au processus . Le dispositif de soutien à la recherche d'un logement (rectorat, IA, collectivité territoriale et locale) | efficacité | La qualité de l'accueil aux différents niveaux : - par différentes équipes - par différentes personnes : académie : rôle des IPR établissement : rôle des chefs d'établissement l'aide éventuellement apportée à la recherche d'un logement | . Les nt ont été invité à participer à des moments d'accueil conviviaux . Ils ont été accueillis, informés, par le chef d'établissement : - qui les a associés à des réunions institutionnelles (et avec d'autres publics), à des équipes de discipline - qui leur a donné des documents informant sur le milieu professionnel - et des documents élaborés pour eux : par exemple : un livret d'accueil - un document d'accueil est à disposition afin d'identifier les services compétents |
| | de L'accompagnement | (priorité pour l'année 2002-2003) du tutorat | efficacité | La mise à disposition des nt « d'interlocuteurs ou d'équipes d'interlocuteurs identifiés » et compétents La qualité d'un accompagnement individuel | . Accompagnement individuel : -dans chaque établissement : un enseignant référent doit pouvoir venir en aide au nouvel enseignant : « ...ressource de proximité, dans une position de pair, rapidement sollicitable... » . Les accompagnateurs (« passeurs » ou aiguilleurs) sont informés des ressources existantes (dans et hors l'établissement) . Les nt sont informés (selon leurs besoins) de ces ressources |

| | | | | | |
|--|-----------------|--|---|--|---|
| | | <p>. des Ateliers d'Analyse de Pratiques (AAP) : une modalité privilégiée par le dispositif : l'analyse de pratiques</p> | (efficacité) | <p>. La qualité d'un accompagnement collectif : l'analyse de pratiques . L'impulsion donnée : aux échanges de pratiques, au travail en équipe, à l'analyse de pratiques</p> <p>. La compétence des animateurs des AAP : (priorité 2002-2003) à : - l'analyse de pratiques - la conduite de groupes - à une approche interdisciplinaire - au respect de la diversité des situations, disciplines, points de vue, etc.</p> | <p>. Accompagnement collectif : les AAP Les nt ont participé à des groupes restreints tout au long des 2 années . Ils ont pu communiquer dans de bonnes conditions avec des pairs . Ils perçoivent tout l'intérêt de poursuivre cette démarche au delà des 2 années . Elle les conduit à pointer la formation continue comme permettant d'apporter des réponses à leurs questions</p> <p>. Ils font preuve de compétences éthiques : - ils n'évaluent pas - ils co-animent sans diriger - les nt sont reconnus par eux comme des pairs dont les compétences ont été reconnues et validées - ils savent adopter une posture différente en formation : animateur (ni professeur, ni inspecteur, etc.)</p> |
| | de la formation | <p>. L'alternance en continu : tronc commun (approche collective d'intégration) aux modules thématiques (selon des groupes de besoin) . La répartition de temps de formation au cours des 2 années . Les contenus de formation</p> | <p>progressivité cohérence interne pragmatisme innovation</p> | <p>. La première modalité s'efface progressivement au profit des seconds Des moments de l'année sont privilégiés</p> <p>Des réponses pratiques ont été apportées aux questions théoriques</p> <p>Une formation dans et par la recherche</p> | <p>. Le nt a petit à petit profité de modules de formation thématiques déterminés en fonction de ses besoins personnels . Ces moments sont choisis en fonction du calendrier et du respect des cycles de travail des élèves . Des journées ont été banalisées tout au long des 2 années . Les réponses apportées ont conduit à une distanciation plus grande Ils ont participé au cours des 2 années à une formation par la recherche</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| | <p>Quelle mise en œuvre effective des trois temps ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> . La rapidité de celle-ci . La généralisation du dispositif à tous . La différenciation des réponses apportées . L'adéquation besoins-réponses <ul style="list-style-type: none"> - la réponse aux besoins - un « projet partagé » . La mobilisation de moyens existants complétés par des moyens nouveaux (dans le respect des compétences spécifiques) | <p>réactivité</p> <p>équité</p> <p>cohérence interne</p> | <p>2002-2003 : 1 semaine T1 : Rapport temps de formation prévu et temps de formation réalisé</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tous les nt : quelque soit leur établissement d'origine (général, professionnel, urbain ou rural) . Il y a correspondance entre besoins de formation et solutions trouvées pour répondre à ces besoins <p>Une utilisation effective de tous les moyens existants</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Les nt ont bénéficié d'un « temps de formation équivalent, prélevé sur leur temps de service » . Les besoins dictent les moyens en formateurs et non l'inverse <p>Sont mis au service des nt :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les dispositifs de formation et d'information : académiques, des établissements, locaux, etc. |
| | <p>Quel vécu de la part des bénéficiaires ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Le statut donné par l'institution aux bénéficiaires et celui qu'ils se donnent . La façon dont ils jugent l'intérêt du dispositif en rapport à l'utilité qu'ils lui reconnaissent | <p>adhésion</p> <p>validité</p> | <p>Un vécu et des représentations positives :</p> <ul style="list-style-type: none"> du statut de nt, du dispositif, qui soient des sources de mobilisation pour le futur | <p>Le nt donne à son statut, quand il participe à une action de formation, celui de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « éternel » étudiant - « jeune » professionnel - enseignant en formation - étudiant qui pratique <p>- Il qualifie le dispositif pour lui, de :</p> <p>très utile, utile, momentanément utile, peu utile, pas utile du tout, gênant</p> |
| <p>Le pré référentiel au 13 mars 2003 Abréviations : nt : néo titulaires Passages entre guillemets : extraits de la circulaire N° 2001-150 du 27-07-2001</p> | | | | | |

Annexe N°4 : Le guide d'entretien semi-directif

| Guide d'entretien semi-directif : enseignants T1:2002-2003 | | |
|--|--|--|
| Les parties du guide | Les thèmes abordés | Les relances verbales |
| L'information | Les moments et les documents | - Quand et comment avez-vous eu connaissance du dispositif ? - Que pensez-vous de cette information ? |
| L'accueil : une source d'information | Académique dans l'Etablissement Les informations et les supports | - Quel était le rôle de la matinée du 11 décembre ? - Quelles personnes ou équipes ressources sont à votre disposition dans l'établissement ? - Cet accueil vous aide-il à mieux connaître les caractéristiques des publics accueillis dans votre établissement ? - Quels documents ont été mis à votre disposition ? |
| Les besoins préalables | Le positionnement | - Comment s'est déroulée la définition de vos besoins ? - Quelle utilisation avez-vous faite du guide thématique ? - Comment verriez-vous cette identification des besoins ? (si insatisfaction) |
| L'accompagnement | Les outils son utilité (et aussi rôle dans la définition des besoins préalables) | - Quelles sont vos attentes vis-à-vis de cet accompagnement ? - Le référent : quel rôle attendu ? : quel rôle a-t-il ? |
| La formation | Les contenus et le déroulement Les compétences acquises L'adéquation aux besoins | - Quels thèmes principaux (disciplinaires et ou éducatifs) ? - Quelle durée ? Quelle (s) période (s) ? - Quelle prise en compte des nouveaux titulaires ? - Dans quel (s) domaine(s) de compétence pensez-vous avoir progressé ? . adaptation des savoirs à la réalité du terrain . capacité d'actualisation : des savoirs disciplinaires et des savoirs de l'éducation ? - En quoi les actions suivies ont-elles répondu à vos besoins préalables ? |
| L'analyse de pratiques | Les statuts des partenaires Les compétences acquises Une impulsion ? | - Avez-vous participé à plusieurs séances ? - Quels noms donnez-vous au formateur et aux bénéficiaires du groupe d'analyse de pratiques ? - En quoi cela vous aide-t-il à progresser dans les domaines suivants : 1. construire et planifier des séquences 2. observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage 3. gérer l'hétérogénéité au sein de la classe 4. susciter le désir d'apprendre chez les élèves 5. participer à un projet d'équipe 6. participer au projet d'établissement 7. animer des réunions d'information et de débat avec les parents - Quel intérêt trouvez-vous à la démarche ? |
| Représentation de la formation tout au long de la carrière | Évolution Les pratiques d'information et de formation | - Quel rôle attribuez-vous à la formation continue ? - Quelles sont celles que vous avez retenues comme pouvant vous être utiles à l'avenir ? |
| L'identité professionnelle | Sentiment d'appartenance Rôle de l'accueil La déontologie | - Vous voyez-vous comme quelqu'un du métier ? - Quels effets, à ce niveau, sont dus aux temps d'accueil ? - Vous donnez-vous des règles et des valeurs propres à votre profession ? |

Annexe N°5 : Le questionnaire

Numéro d'ordre :

Quelques questions complémentaires :

Q1. Pouvez-vous en trois mots, indiquer trois raisons qui vous ont donné envie de faire ce métier ?

.....
.....

Q2. Où allez-vous chercher les informations nécessaires à l'exercice de votre métier ?

.....
.....
.....

Q4. Combien de temps vous voyez-vous exercer ce métier ?.....

Q5. Pensez-vous exercer le métier d'enseignant tout au long de votre carrière :

oui non

Si oui: avez-vous pensez à une évolution de carrière? oui non

Si oui : à laquelle :

Q6. Envisagez-vous de vous présenter à l'agrégation interne ? oui non

Q7. Avez-vous déjà songé à une reconversion hors enseignement :

oui non

Si oui : à laquelle ?.....
.....

en pensant rester dans la fonction publique ? oui non

Q8. Votre salaire correspond-il à votre poste de travail ?

Oui non

Si non : A quoi cela tient-il selon vous ? :

Numéro d'ordre :

Le questionnaire : renseignements complémentaires

1. Questions relatives à l'expérience professionnelle antérieure:

| profession | poste occupé | durée de l'expérience |
|------------|--------------|-----------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

2. Questions relatives à la situation de travail actuelle:

- Le nom de l'établissement (ou des établissements).....

.....

- La (les) commune(s)

| Établissement REP | | | | Département | | | |
|-------------------|--|-----|--|-------------|--|--------|--|
| oui | | non | | Isère | | Savoie | |

- Discipline(s) enseignée (s) :

- Niveau (x)

| Poste occupé : | | | | | | | |
|----------------------|--|-------|--|-----|--|-----|-----|
| certifié | | agréé | | PLP | | CPE | DOC |

Heures de travail hebdomadaires :

___ : ___ d'enseignement : ___ : ___ de préparation

- Heures supplémentaires: ___ : ___

- Raison(s) de ces heures :

.....

heures de concertation : ___ : ___ de rencontre avec les familles : ___ : ___

- Autre(s) mission(s) : (professeur principal, coordonnateur de la discipline, etc.)

.....

-au total : nombre d'heures de travail **hebdomadaires** : ___ : ___

| Quotité de temps de travail hebdomadaire | | | |
|--|--|----------|--------------------|
| Plein temps | | mi-temps | Autre (à préciser) |
| | | | |

Numéro d'ordre :

3. Questions personnelles d'identification :

| âge | | | | | | | sexe | |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|---------|----------|
| 20-24ans | 25-29 ans | 30-34 ans | 35-39 ans | 40-44 ans | 45-50 ans | 50 ans et + | féminin | masculin |
| | | | | | | | | |

- Situation familiale:

- marié (e) séparé (e) divorcé (e) Pacsé
 célibataire vie maritale veuf (ve)

- Vivez-vous en situation de séparation géographique : oui non

Si oui : Quelle distance vous sépare ?.....

- Profession du conjoint :

- Nombre d'enfant(s) à charge :

Commune d'habitation :département : ____ : ____

- Difficultés pour trouver un logement : oui non

- Si oui : aide interne à l'éducation nationale :

Fonction de la personne :

Organisme :

| Diplôme et concours les plus élevés possédés | | | | | | |
|--|----------|--------------------------------------|-----------------------------------|------|---------------------------------------|-----------------------|
| diplôme de 2 ^{ème} cycle | | concours | diplôme de 3 ^{ème} cycle | | doctorat grande école ingénieur | autre (à préciser) |
| licence | maîtrise | CAPES, CAPET, CAPEPS, CAPLP | DEA | DESS | | |
| | | | | | | |
| Année d'obtention | | | | | | |
| | | | | | | |
| Lieu d'obtention | | | | | | |
| | | | | | | |

Annexe N°6 : L'amorce de l'entretien

| Thèmes des entretiens « nouveaux titulaires 2002-2003 » |
|---|
| L'information sur le dispositif |
| L'accueil : académique dans l'établissement Les informations et supports |
| Les besoins préalables |
| L'accompagnement |
| La formation |
| L'analyse des pratiques |
| Représentation de la formation tout au long de la carrière |
| L'identité professionnelle |

Note : document présenté à l'enquêté juste avant le début de l'entretien permettant de préciser les différents points à aborder.

Annexe N°7 : Les données d'identification des enquêtés

1. Les données concernant les personnes

1.1 Le sexe

| Les nouveaux titulaires | | L'échantillon | |
|-------------------------|-------|---------------|-------|
| Femme | Homme | Femme | Homme |
| 224 | 125 | 6 | 4 |
| 64 % | 36% | | |

Tableau N° 1: Répartition des populations selon le sexe

1.2 L'âge

| 20-24 | 25-29 | 30-34 | 35-39 | 40-44 | 45-50 | 50 et plus |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|
| | 5 | 1 | 3 | 1 | | |

Tableau N°2 : Répartition des enquêtés selon leur âge

On peut noter ici que les personnes interviewées sont « plutôt âgées », l'équilibre étant ici réalisé entre les moins de 30 ans et les plus de trente ans.

1.3 Les expériences professionnelles

| Sans expérience professionnelle | Jusqu'à 5 ans d'expérience | Jusqu'à 10 ans d'expérience | Jusqu'à 15 ans d'expérience | Plus de 15 ans d'expérience |
|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |

Tableau N°3 : Répartition des nouveaux titulaires selon la durée de leur expérience professionnelle

Ces résultats ne sont pas surprenants étant donné l'âge des enquêtés. L'échantillon comprend ainsi des enseignants ayant pour 7 d'entre eux acquis une expérience préalable dans le domaine de l'enseignement ou de la formation ou dans d'autres secteurs professionnels.

En voici une analyse un peu plus fine :

Les expériences antérieures (7 personnes concernées) : les secteurs d'activité, les contrats :

Le commerce ou l'industrie (dont une expérience en formation continue d'adultes): **5**

L'éducation nationale : **4**

- Avec des Contrats à Durée Déterminée (CES ou Maître Auxiliaire) : **2**

- Avec des contrats liés au temps des études : (surveillant ou « indemnitaire ») : **2**

Le total de 9 est ici dû au fait que 2 personnes ont eu une expérience hors Education nationale puis ont intégré celle-ci, d'abord avec un Contrat à Durée Déterminée, puis pour l'une des deux en devenant par la suite fonctionnaire.

Retenons ici que les parcours des interviewés sont enrichis d'expériences professionnelles préalables, dans le commerce et/ ou l'industrie, pour la moitié d'entre eux.

1.4 Les diplômes et concours

| BTS | Licence | Maîtrise | DEA | Concours |
|-----|---------|----------|-----|--|
| 2 | 4 | 3 | 1 | CAPES : 5 CAPET : 1 (+ CRCPE interne: 1) Agrégation : 1 CAPLP : 3 |

Tableau N° 4 : Répartition des enquêtés selon les diplômes et concours obtenus

1.5 La situation familiale

| célibataire | marié | vie maritale | séparé | Divorcé | Veuf (ve) | Pacsé(e) |
|-------------|-------|--------------|--------|---------|-----------|----------|
| | 6 | 1 | | 1 | | 2 |

Tableau N°20 : Répartition des nouveaux titulaires selon la situation familiale

On note ici que 9/10 des enquêtés vivent en couple.

1.6 La situation de séparation géographique : OUI : 1

NON : 8

Pour la personne concernée, il s'agit d'une distance de 100 kilomètres dans le même département, cette situation ne permettant pas de bénéficier d'un rapprochement de conjoints. L'échantillon composé est tel que : 8 enseignants sur 9 ne souffrent pas d'une séparation géographique.

1.7 Le logement

| Des difficultés pour trouver un logement | |
|--|--|
| oui | non |
| (1) conjoint également professeur : aucune aide apportée au couple (9) situation de séparation géographique dans le même département, aucune aide apportée | (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (10) |

Tableau N° 5 : Les difficultés pour trouver un logement

(1) : la personne se présente comme étant nouvelle dans la région (9) : la recherche n'a pas été trop difficile

Les départements de l'Isère et de la Savoie pouvant occasionner des difficultés dans ce domaine de recherche d'un logement, nul doute que des aides paraissent parfois nécessaires. Malgré ce contexte, on note des situations considérées comme satisfaisantes dans l'ensemble.

1.8 La profession du conjoint

| Enseignants Education nationale ou Ministère de l'agriculture | Emplois jeunes activités liées à l'éducatif | Autres : commerce, service et industrie |
|--|--|--|
| 2 | 3 | 4 |

Tableau N° 6 : la profession du conjoint

Ainsi, ces enseignants, pour la moitié d'entre eux, vivent avec des enseignants ou des personnes travaillant pour des activités liées à la sphère éducative. Pour un tiers d'entre eux, ces compagnons de vie ont un contrat précaire.

1.9 Le nombre d'enfants à charge

| aucun | 1 | 2 | Plus de 2 |
|--------------|----------|----------|------------------|
| 4 | 4 | 2 | 0 |

Tableau N° 7 : le nombre d'enfants à charge

1.10 Le lieu d'habitation

| urbain, rurbain | rural |
|--|--------------|
| urbain: 6 (+ suburbain: 1) rurbain: 2 | rural : 1 |

Tableau N°24 : Le lieu d'habitation

| Département de l'Isère | Département de la Savoie |
|-------------------------------|---------------------------------|
| 7 | 3 |

Tableau N° 8 : Le département d'habitation

On note ici une forte prééminence de l'habitat urbain ou rurbain (9/10).

2. Les données concernant le lieu d'exercice de l'activité

2.1 Le département

| Départements de l'Académie | Isère | Drôme | Savoie | Haute Savoie | Ardèche |
|---------------------------------------|--------------|--------------|---------------|---------------------|----------------|
| Effectif | 150 | 65 | 53 | 53 | 28 |
| Pourcentage | 43% | 19% | 15% | 15% | 8% |

Tableau N 9: Le département d'activité (population mère)

L'échantillon

| Département de l'Académie | Isère | Savoie |
|----------------------------------|--------------|---------------|
| Effectif | 7 | 3 |

Tableau N°10 : Le département d'activité (échantillon)

2.2 L'établissement

| Type d'établissement | Collège | Lycée professionnel | Lycée général ou général et technologique | Lycée technique |
|----------------------|---------|---------------------|---|-----------------|
| Effectif | 195 | 110 | 42 | 3 |
| Pourcentage | 55% | 32% | 12% | 1% |

Tableau N° 11 :L'établissement (population mère)

L'échantillon

| Type d'établissement | collège | Lycée professionnel | Lycée général et technologique | Lycée technique |
|----------------------|---------|---------------------|--------------------------------|-----------------|
| Effectif | 5 | 3 | 2 | 0 |

Tableau N° 12 : L'établissement (échantillon)

De plus, lorsque la sélection a été opérée sur les établissements, une diversité a été recherchée afin de ne pas avoir des établissements géographiquement tous situés dans des zones géographiques du même type (ici : rural : 2 urbain : 3 suburbain : 4 : rurbain : 1)

Par ailleurs, il est apparu important de faire apparaître comme paramètre de sélection, le fait que l'établissement soit REP ou non. Ainsi, nous avons obtenu ceci

REP : 2 NON REP : 8

3. Les données concernant la fonction

Soit, pour l'échantillon : 8 Professeurs de Lycée et Collège, 1 documentaliste et 1 Conseiller Principal d'Education (CPE)

3.1 La discipline

Les disciplines retenues correspondent à des effectifs significatifs pour l'enseignement général. Les voici :

- Lettres Modernes, Anglais, Histoire géographie, Physique Chimie, Mathématiques, Espagnol, Documentation (= 7personnes)

A celles-ci ont été ajoutées deux disciplines aux effectifs moindres mais correspondant à l'enseignement professionnel :

- Le Génie Electrotechnique et le Génie Mécanique Construction (+ 2 personnes)

Afin de tenir compte de L'éducation :

Conseiller Principal d'Education (CPE) (+ 1 personne)

3.2 Le niveau des classes

| Collège (s) | Lycée (s) |
|--|---|
| (1) 2 établissements : 5 ^{ème} et 4 ^{ème} , Anglais | (5) LGT : 1 établissement : 2 ^{nde} et terminale, Physique et Chimie (+ 2 h sup.) |
| (4) 1 établissement : 6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 3 ^{ème} , Lettres Modernes (+ 1 heure sup.) | (7) LGT : 2 établissements : 2 ^{nde} , 1 ^{ère} , terminale, (6 classes), BTS (1 élève), Espagnol (+ 1 h sup.) |
| (6) 2 établissements : 6 ^{ème} , 4 ^{ème} , 3 ^{ème} , Histoire Géographie (+ 1 heure sup.) | (8) Lycée Professionnel : 1 établissement, BEP : 2 ^{nde} et Terminale, Electrotechnique (ou BEP : 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année) (3 h sup.) |
| | (9) Lycée professionnel : 1 établissement, BEP : 2 ^{nde} et Terminale, Mathématiques, Sciences physiques (1h sup.) |
| | (10) Lycée professionnel : 1 établissement, BEP, 2 ^{nde} et Terminale, Construction, Dessin Industriel (2 h sup.) |

Tableau N° 13 : Le niveau des classes

3.3 Le grade ou la fonction

| Grade ou fonction T1 | certifié | agrégé | Professeur de Lycée Professionnel | documentaliste | CPE | EPS |
|-----------------------------|-----------------|---------------|--|-----------------------|------------|------------|
| Effectif | 221 | 28 | 89 | 4 | 4 | 3 |
| Pourcentage | 63% | 8% | 26% | 1% | 1% | 1% |

Tableau N°31 : Le grade ou la fonction (population mère)

L'échantillon

| Grade ou fonction | certifié | agrégé | Professeur de lycée professionnel | documentaliste | CPE | EPS |
|--------------------------|-----------------|---------------|--|-----------------------|------------|------------|
| Effectif | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 |

Tableau N° 32 : Le grade ou la fonction (échantillon)

3.4 La nature du poste occupé

| TZR (Titulaire Zone de Remplacement) sur poste fixe toute l'année | Titulaire d'un poste |
|--|------------------------------|
| (1) Femme : 2 établissements | (4) Femme : 1 établissement |
| (6) Femme : 2 établissements | (5) Homme : 1 établissement |
| (7) Femme : 2 établissements | (8) Homme : 1 établissement |
| | (9) Femme : 1 établissement |
| | (10) Homme : 1 établissement |

Tableau N° 33 : La nature du poste occupé

Annexe N°8 : La grille d'analyse des entretiens

Il s'agit là d'une **grille thématique**. L'objectif de cet outil est de permettre le classement et l'analyse des données recueillies auprès des nouveaux titulaires à propos d'un dispositif dont ils sont les bénéficiaires. L'ensemble des contenus ainsi traités ont été adressés au commanditaire (Juillet 2003).

De cette analyse autour de deux questions, ont été extraits des dimensions et des critères. Ces derniers ont ensuite été précisés grâce à des indicateurs d'évaluation.

| | Les thèmes de la classification |
|-----------|--|
| 1. | Le métier |
| 1.1. | Le rôle de professeur principal |
| 1.2. | Leur vision du métier |
| 1.2.1. | Les raisons du choix du métier |
| 1.2.2. | Le rapport au salaire |
| 1.3. | L'avenir professionnel |
| 1.3.1. | Une diversification des compétences |
| 1.3.2. | La fonction publique |
| 2. | La formation |
| 2.1. | Leur vision de la formation continue |
| 2.2. | La définition des demandes de formation (ou des besoins) |
| 2.3. | Les besoins et les demandes de formation et des réponses apportées |
| 2.3.1. | Des expériences de formation |
| 2.3.2. | Des modalités de formation retenues comme intéressantes |
| 2.3.3. | Quelques difficultés rencontrées |
| 3. | L'information sur le dispositif |
| 3.1. | L'information dispensée avant l'accueil académique |
| 3.2. | L'information préalable aux stages |
| 3.2.1. | Les convocations |
| 3.2.2. | Des propositions |
| 4. | L'accueil |

| | |
|-----------|--|
| 4.1. | L'accueil académique |
| 4.2. | L'accueil dans l'établissement |
| 4.2.1. | Des témoignages |
| 4.2.2. | Accueil et connaissance du public accueilli |
| 4.2.3. | Le rôle du chef d'établissement |
| 5. | L'accompagnement |
| 5.1. | L'accompagnement par un référent |
| 5.2. | L'accompagnement par des équipes au sein de l'établissement |
| 5.3. | L'accompagnement choisi par le nouveau titulaire |
| 5.4. | Avis, expériences et attentes |
| 5.5. | La posture de l'accompagnateur |
| 5.6. | Le guide thématique |
| 6. | L'identité professionnelle |
| 6.1. | Leur vision d'eux-mêmes dans le métier |
| 6.2. | L'énoncé de quelques règles et valeurs |
| 6.2.1. | Un témoignage : « La promotion sociale, j'y crois » |
| 7. | L'analyse de Pratiques |
| 7.1. | L'information dispensée |
| 7.2. | Les séances |
| 7.2.1. | Le nombre de séances |
| 7.2.2. | La participation |
| 7.2.3. | Des expériences passées et actuelles : l'interdisciplinarité |
| 7.3. | Des définitions données à l'Analyse de Pratiques |
| 7.3.1. | Un problème soulevé : le caractère obligatoire des ateliers |
| 7.3.2. | Des sujets abordés, des attentes |
| 7.3.3. | Le déroulement d'un Atelier |
| 7.3.4. | Le climat instauré |
| 7.3.5. | Des Ateliers dans les établissements |
| 7.3.6. | Des intérêts trouvés aux Ateliers |
| 7.3.7. | L'accroissement des compétences professionnelles |

Annexe N°9: Entretien N°10

Entretien N°10

Homme

Discipline : Construction dessin industriel

Diplôme et concours : BTS, CAPLP construction génie mécanique

Établissement : lycée professionnel (non REP)

Référent disciplinaire

Pouvez-vous, en tant que bénéficiaire de l'accompagnement de l'entrée dans le métier, me parler des différents temps de ce dispositif dont nous venons de préciser les intitulés ?

(tout début d'entretien inaudible)... l'accueil... c'était tout à fait correct, le café quand même, c'était assez sympa, ça permet un peu de dédramatiser parce qu'on ne sait pas à quelle sauce on va être mangés, comme le dispositif est tout neuf, et puis on rentre dans cette immense salle où on voit apparaître... quand même... au niveau de l'information on avait pas grand-chose et on s'est quand même vu ... informés dans la grande salle, dans l'amphithéâtre et on a vu, bon les personnes pilotes du ...dont j'ai oublié le nom et surtout on a vu Mme la rectrice et je pense qu'en rentrant, de voir « the big boss », c'est une bonne chose. Mais sinon, au niveau de l'information, il est expliqué assez rapidement et c'est bien, mais au moment de l'information, et pas antérieurement.

Vous n'aviez pas eu d'information avant ce jour-là ...

Non, aucune, puisqu' en plus ça été assez épique, aujourd'hui nous sommes lundi et à cette heure-ci à peu près, même pas à cette heure-ci... la collègue du secrétariat m'a informé que je partais du matin sur l'après-midi. Donc, j'ai eu à peine le temps de, oui à peu près...de prévenir mes élèves que j'étais absent, de leur donner un travail pour pouvoir aller... en plus j'étais en panne de voiture, donc il a fallu gérer plein de problèmes, ça été vraiment fait... on a senti que c'était la panique à bord et donc on a traité ça en urgence, puis bon... contre mauvaise fortune bonne figure et ... on y est allés.

Et lors de cette journée vous avez été suffisamment informé

Après, alors là oui, on a commencé à comprendre un petit peu ce qui ... l'enjeu, l'ambitieux de la formation, puisque quand même c'était d'attraper mille personnes... alors j'ai un peu plus de vécu professionnel... du privé et je voyais pas bien... les jeunes collègues étaient vraiment en colère quand on était à cette formation et... je comprenais pas très bien moi, si tu veux, je me disais il y a pas d'autre manière de toucher mille collègues d'un coup, c'est à mon avis la seule manière de pouvoir le faire, de fonctionner et d'aller rapidement puisqu'il y avait pas mal de collègues qui étaient assez en colère, a priori, enfin moi, à mon avis, c'est la seule et unique manière de pouvoir fonctionner pour faire une information large en touchant tous les publics des mille personnes rentrantes et puis c'était quand même pour nous donner de la formation, pour nous aider à faire notre travail et nous guider un peu... alors oui voilà... ils ont présenté rapidement les référents, on a eu... un document qui nous a montré les grandes lignes, ça paraissait plutôt positif... mais ça a quand même déclenché pas mal de passion.

Et vous avez trouvé le dispositif ...

C'est ambitieux, moi tout ce qui est formation, depuis que je travaille, j'ai jamais lâché vraiment mon cartable, donc j'ai toujours continué à travailler, donc à chaque fois qu'on m'offre quelque chose pour aider à faire mieux, même si je comprends pas du tout ce que c'est, même si j'aime pas ça, je vous l'ai déjà dit au téléphone, je fonce et puis après je me fais mon idée. Donc moi, voyant d'un bon œil de toute façon d'avoir quelqu'un qui encadre... ce genre de dispositif qu'on met pas en place dans le privé, mais à mon avis qui serait pas mal pour encadrer... on le met seulement pour les niveaux 2, il y a des encadrements où on les oblige à passer de poste en poste, dans la logique saine de dire : pour pouvoir commander quelqu'un, il faut avoir fait son travail. Mais sinon, ben, non, on nous laisse un peu livrés à nous-mêmes et puis à nous de nous dépatouiller en fonction d'une demi-journée, donc je trouve ça tout à fait sain plutôt d'aider les gens avec une formation.

Et l'accueil dans l'établissement

Ah nickel... ici nickel, royal, les élèves... c'est pas un fait exprès, les élèves qu'on a croisés là des terminales, des premières... c'est des gens avec qui j'ai une accroche totale, quoi c'est... bon si, des fois il y a quelques anicroches ... comme c'est quand même ma première année d'enseignement, donc je suis quand même des fois un peu... je navigue encore un peu à vue, tout n'est pas bien stabilisé, mais... c'est ce que je voulais faire. Donc, je pense que les gamins le sentent et... moi je suis ... heureux total...

Est-ce que cet accueil vous a permis de connaître le public que vous accueillez

non...non, non, les contacts professionnels que j'ai pu avoir ici m'ont préparé à gérer le référentiel, j'ai eu des document rapidement avec le CDI... la matière première, les cours, les dessins, oui, à connaître la population qu'on allait avoir, non, puis je pense que ça allait pas être possible de toute façon, parce que j'ai la forte impression qu'entre mes premières et mes secondes déjà, y a une espèce de loterie sociale qui est assez incroyable, on n'a pas deux classes qui se ressemblent. Et j'ai l'impression, en en parlant avec les collègues, parce qu'après coup ça m'aça m'a fait bizarre, je pense que...on peut pas connaître le public qu'on va avoir, parce que d'une année sur l'autre, je suis persuadé qu'il va être différent, déjà rien qu'entre les premières et les secondes, il y a des mentalités différentes et entre deux classes de seconde qui suivent la même formation, qui sont issus du même recrutement, c'est le pôle Sud et le pôle Nord. Donc, je pense... oui, on va avoir des niveaux, des personnes, on va se dire : ils ont une caisse à outils rudimentaire, il va falloir baisser le niveau de vocabulaire de manière à être compréhensible et à le monter progressivement, ça c'est des choses, à mon avis, que n'importe quelle personne qui attaque un boulot ... va se trouver en face de ces problèmes-là, enfin de cohabitation avec ses élèves et puis d'acclimatation. Mais non, je pense que ça m'aurait pas beaucoup aidé, je pense pas.

L'accueil vous a paru suffisant

Moi ce qui n'est pas suffisant, de toute façon, je vais le chercher, alors...là, l'accueil que j'ai eu là, il a été... déjà chaleureux, les gens m'ont ouvert leurs placards... pour moi, il m'a paru suffisant, à l'intérieur de l'école, oui il a été amical, il a été professionnel, il a été tout quoi, moi je suis rentré dans une maison là, qui... je suis titulaire et je suis bien content.

Comment s'est passée la définition de vos besoins ?

Et ben, je suis allé à la pêche (rires) je suis allé voir, donc je suis allé voir la personne qui était là avant moi ici, un TZR, je lui ai posé la question, ben, même principe que vous, on a capitalisé, donc le gars m'a ouvert son placard, il m'a expliqué...je suis revenu, dès que j'ai su que j'étais ici, je suis venu rapidement voir les classes, voir les gens sur le terrain, mon référent qui est aussi mon collègue, qui déjà, avant d'être référent, déjà, me servait de « poisson-pilote », chaque fois que j'avais un souci, un problème, une interrogation, entre le chef des travaux, entre les différents collègues d'atelier général, lycée tech..., lycée professionnel, on a... j'ai cherché les informations le plus rapidement possible et assez rapidement les informations : soit, arrivent d'elles-mêmes par le biais de notes, soit, en parlant, on me prévient : « au fait, pense à ça, pense à ça », mais de manière conviviale, dans la salle des profs, ça se passe de manière relativement simple.

Cela vous a permis de définir vos besoins en formation

Evidemment

Et comment ?

Je les ai pas définis... je les ai pas définis, arrivé devant... première chose que j'ai faite, j'avais préparé bien sûr, comme je suis un dessinateur, j'avais préparé plutôt sur la filière maîtresse le DPI, donc les dessinateurs en DAO, donc j'avais préparé plutôt... j'avais travaillé les référentiels de cette formation qui est la formation royale, et j'étais à deux kilomètres de tomber avec des carrossiers ou avec des conducteurs routiers et... ben, quand je suis arrivé, j'ai pris toute la préparation et puis, ben... j'ai tout remis à plat et je me suis aperçu, par exemple, qu'il y avait des énormes trous dans les référentiels des conducteurs routiers, donc je suis allé voir les collègues qui s'occupent d'exploitation routière et compagnie et puis ils m'ont dégrossi... et puis on va chercher les informations. Mais de là, on sait à peu près ce qu'on doit faire, « référentiel travail », « référentiel diplôme », on sait à peu près où on doit aller. Après, définir ses besoins, comme on les a pas encore évalués, comme on les a pas encore vécus, c'est très difficile, donc, c'est vrai que c'était plutôt dans la lecture du référentiel qui a un langage extrêmement technique, extrêmement opaque et dont... tant qu'on en est au niveau des compétences, ça va... après comment on va les évaluer ces compétences... donc évidemment j'ai bondi, quand on m'a dit qu'il y avait un petit bouquin qui... qu'avait été édité un petit bouquin : « de l'évaluation jusqu'au... » non c'était « de l'enseignement jusqu'à l'évaluation » j'ai plongé (rires) dans la bibliothèque pour aller récupérer un, mais c'est difficile de... enfin du moins pour mon caractère ... très difficile d'évaluer, d'anticiper mes besoins de formation, alors que... maintenant oui, maintenant que l'année est écoulée, je sais exactement ce que je veux faire et ce dont j'aurais besoin... et en plus c'est pas forcément des besoins, des choses qui pourront être dispensées par le rectorat puisque, ben, pour mes carrossiers, j'ai retroussé les manches, j'ai passé la blouse, je suis allé avec eux souder, taper sur la tôle, les voir et même si j'étais pas en PPCP je m'y suis investi de manière à voir un petit peu comment on pouvait faire vivre un PPCP. Pour les conducteurs routiers, c'est vite vu, j'ai fait 2-3 TP en exploitation, voir comment on pouvait gérer... ce que c'était que d'abord le travail de conducteur routier, hein, parce qu'on imagine nous notre... conducteur à l'américaine assis dans son siège, on sait pas du tout ce qu'il a à faire, et les deux sont deux BEP très riches, et enfin... je sais ce que je vais faire la prochaine fois, je vais monter en conduite dans la cabine avec eux et puis je vais les suivre et puis (?) dire un petit peu ce dont ils ont besoin, parce que, à mon avis, comme l'ingénieur ou la personne qu'on envoie travailler doit connaître le boulot des personnes qu'il va manager, je pense que là, c'est pareil, il va falloir... ben, tout bête, je suis un pur dessinateur, donc évidemment quand on se met à parler d'un carrossier, la terminologie d'un carrossier ou du conducteur routier, ce n'est pas du tout pareil, donc il faut trouver les.... Il faut se mettre à portée de leur jargon et on a le doux plaisir de voir aussi l'inverse se faire.

Vous avez quand même exprimé des besoins à la journée du 11 décembre, ou pas...

Non, non, non, parce que j'étais dans la ... un petit cursus simple, hein, j'ai fait à peu près dix ans de bureau d'études, hein, des choses différentes, après j'ai fait dix ans de formation continue et un peu d'apprentissage dans le privé et je suis passé dans le public. L'opinion des jeunes T1, qui n'ont vécu qu'un cursus universitaire, et qui rentrent dans le professorat...était complètement différente de la mienne, moi j'ai, en candidat libre, préparé le concours... et donc j'ai pas tout leur vécu, l'histoire de la pédagogie, tous ces trucs que j'ai découverts pendant que j'étais en année, en deuxième année d'IUFM, eux, ils l'avaient déjà fait en première année et ils étaient... ils étaient vraiment essouffés par leur formation, je pense qu'ils avaient un besoin terrible de rentrer sur le terrain, qu'on les laisse un petit peu faire leurs marques et...il y a un mécontentement qui s'est levé de ça et qui était, à mon avis, pas contre le dispositif, mais de la non écoute apparemment qui il y avait eu avant. Et de se projeter et de recommen... c'est un petit peu ça... alors qu'ils ont obtenu leurs galons, ça les a mis dans une colère noire. Alors... j'ai pas osé... parce que me sentant privilégié, bien dans mes baskets, privilégié avec un recul et deux facettes, j'avais pas de choses à apporter parce que pour l'instant, d'abord un : à l'instant t, lorsque on nous a donné l'information, on n' a pas eu suffisamment de recul pour la digérer, pour pouvoir en sortir une... des éléments intéressants, donc je n'ai rien apporté de plus , je me suis tenu très calmement, très discipliné dans mon coin et j'ai attendu d'être plutôt en face à face plus... plus spécialisé.

Vous êtes- vous servi du guide thématique

Oui, oui, déjà pour le donner à mon référent qu'il l'ait un petit peu en avance et j'ai trouvé que dans le guide thématique il y avait des bonnes choses, mais je suis peut-être pas l'élève idéal parce que, je... en tant que dessinateur, je suis pas un pictural, moi, je suis un figuratif, donc j'ai pris les idées de base, et je les ai prises sur un brouillon ... et j'ai enterré dans un coin le... je pense le ressortir là pendant les vacances pour reprendre un petit peu ma progression , mais oui, je crois qu'il y a des choses, au niveau des thèmes de base, enfin de la thématique, qui me paraissaient bien pertinentes.

Vous vous rappelez de ce que vous avez utilisé

Trop loin, maintenant ...mais à l'instant t, y a des choses qui m'ont dit : ça ça me paraît sympa... je peux pas vraiment donner de proportion, je pense qu'il y a un bon tiers qui m'a séduit vraiment à 100% et puis peut-être encore 30 % qui m'ont dit : ce sera utilisable, et puis le reste... la terminologie était tellement opaque que j'ai peut-être un peu perdu de l'essence de la thématique, non malheureusement non, de tête comme ça, j'ai pas la mémoire... trop loin.

Par rapport à l'accompagnement

Moi, c'est idéal ici, je sors d'un IUFM et je rentre dans un lycée idéal, et ici c'est un lycée idéal pour moi, je suis en parfaite harmonie avec mon référent qui est mon collègue, qui m'a pas pris de haut, qui m'a pris vraiment comme l'ont fait des collègues quand on faisait la formation à l'IUFM, ils nous ont pris vraiment comme des collègues à part entière, des fois on est un peu gênés parce qu'on se retrouve en face de gens qu'on n'a jamais... enfin d'élèves qu'on n'a jamais eus et on les sent derrière qui vous soutiennent, ça donne une force au moral qui est assez incroyable et ici c'est pareil, hein, on se ménage... bon, malheureusement comme on occupe la salle à 100% on a peu de moments où on peut se croiser, donc de temps en temps l'un vient un petit peu au cours de l'autre, on échange quelques idées quand c'est vraiment important, au niveau du matériel, par exemple, ce matin il fallait, on avait nos budgets et on a reçu des TP, ou autres, on faisait le bilan de ce qu'on allait acheter, on se partage un petit peu les corvées...si faut aller un peu aller à la chasse aux taxes d'apprentissage et autres pour avoir un peu de... on est un peu les parents pauvres, parents pauvres ... oui on est un peu les parents pauvres au point de vue budget, donc on se partage bien les différentes corvées qu'il y a à faire et puis au niveau ... au niveau conseil, c'est une évidence que, par exemple pour attaquer 2-3 petites choses, il y a des attaques où il me dit franchement que je me plante (rires), mais il le dit franchement et je le prends sans animosité et on a vraiment un travail d'équipe et puis régulièrement on se ménage un repas ensemble où on parle de tout et de rien et on se cale quand même par rapport à nos progressions, voilà, c'est vrai que c'est...ça fait un peu « béni oui oui » mais c'est vrai que c'est... je suis vraiment bien tombé et j'ai une chance terrible, j'ai pas de méchancetés à dire, quoi (rires), j'y peux rien.

Donc, en ce qui concerne la formation vous n'en avez pas plus demandé...

Alors, la formation par contre, ce qui s'est passé c'est que, après la journée d'information avec madame la rectrice et puis... je me souviens plus, avec le directeur de l'IUFM, on a été dispatchés et... selon nos... nos spécialités techniques, à ce moment-là il y a eu un panel qui a été proposé et à ce moment-là on a pu choisir. Donc... donc, il y avait des ... des... : « traitement de l'information », « stage en immersion professionnelle » et puis on avait demandé un logiciel technique de calcul mécanique, très technique pour essayer donc de nous aider un peu, comme la DAO nous apportait un bien terrible au niveau du dessin industriel, puis quelques inconvénients */retournement de la cassette/*... on avait demandé à avoir un logiciel , un logiciel qui a été sélectionné par l'Académie et avoir une formation et...deux autres stages, bon, malheureusement je crois que la ...pas la logistique mais... enfin l'intendance , je sais pas comment on dit, on fait chevaucher des stages, donc, j'ai été obligé de faire une coupe franche, quoi.

Et finalement vous avez bénéficié de quelque chose

Oui, oui, du stage de DAO oui, stage de mécanique, hein, de logiciel ...de calcul pour la mécanique et un stage en entreprise. C'est assez étrange parce que... une immersion en entreprise... donc je me suis dit : je n'en ai pas besoin, je me suis dit : soit pas bête, essaye, on verra. Donc je suis allé... rentré... je me suis retrouvé dans une entreprise, alors évidemment ce que je voulais c'était : ou un atelier de carrossier ou de la logistique routière, et je suis dans les BTP.

Et finalement, c'était malgré tout, c'était intéressant, d'ailleurs il faut que je termine de compiler les données pour pouvoir les rendre aux personnes qui m'ont gentiment accueilli et là aussi je me suis retrouvé, donc ... dans une autre infrastructure avec des profs de logistique routière aussi, puisque les BTP faut déplacer des équipes, déplacer du matériel et autres et donc moi j'y ai vu, donc... ben, c'était plus du... c'était pas tellement professionnel, c'était plus personnel, un choix personnel, mais... le transposer vis-à-vis des élèves, il y a quand même quelque chose, oui, cette espèce de réalité où on fait une sorte d'ersatz de vie professionnelle et il est vrai que toutes les contraintes de temps et autre, de charges de travail, d'urgence, de logistique... c'est quand même important de passer, même si c'est complètement antagoniste, ça aurait pu être l'hôtellerie, je pense, qu'on prend quand même, on reprend, enfin moi je reprends ce rythme professionnel où on nous laisse pas le temps de souffler parce que techniquement on est sur le fil du rasoir et la survie de la boutique en dépend, alors surtout les ...surtout les BEP que je prépare, je pense que... ils sont bien dans cette logique-là. C'est-à-dire qu'il y a un client derrière, c'est pas les mêmes types de clients mais je pense que quelque part, les contraintes sont à peu près les mêmes.

Cela vous a apporté...en termes de compétences professionnelles...

Oui, oui ... plus d'écoute, parce qu' à un moment donné je me suis trouvé en position à poser des questions aux gens, mais le problème c'est que... à la première journée, je me suis trouvé parachuté, donc il m'ont accepté comme électron libre, vous savez ce que c'est, et...et je me suis dit : mais comment ils vont m'accueillir, c'est pas possible ,moi, pas professionnel, comment ils vont m'accueillir, je suis arrivé là : ils vont me prendre comme un espion, comme ... le même sentiment que vous avez dû (?)... moi (?) pas... je suis quelqu'un d'extrêmement extraverti donc je mets souvent les pieds dans le plat et je bouscule souvent les habitudes, il faudrait pas, il faudrait que je sois un peu plus discret, que je me tienne un petit peu plus et... non, non, les gens ont vraiment été formidables, ils m'ont expliqué, puis ...on a retrouvé exactement, j'ai retrouvé exactement les ... les mêmes troupes que quand j'avais vécu dans, dans... mon vécu professionnel, où il y a des personnes dans les boutiques, ce sont des personnes-clés... on s'égare un peu... je sais bien, mais ... des personnes-clés et ces personnes-là se demandent qui va les remplacer demain.

Donc, justement ces jeunes qui arrivent là et... de se dire, il faut, au niveau, entre ces gens qui vont sortir et des nouveaux, nous ceux qu'on forme qui vont rentrer, il y a une passerelle à faire entre ces personnes-là parce que eux aussi il y a un énorme besoin de pédagogie, donc rien que ça, à ce niveau-là, ça apporte beaucoup en disant : il faut réussir à mettre une sorte de savoir-vivre, de respect, entre ces deux chaînes alors qu'on n'en touche pas... une quoi, on touche qu'un bout de... qu'un bout de la corde, l'autre extrémité est prête à partir mais on sait que là aussi il y a un gros savoir-vivre parce que ... on... un savoir-vivre et savoir-faire et... vous posez la question de savoir comment on peut réussir au niveau des stages... enfin, bon, je suis pas dans ma spécialité donc je sais pas comment les collègues vont m'accueillir au niveau des stages... on verra ça.

En ce qui concerne l'analyse de pratiques

Ben, malheureusement, celui-là c'est celui-là qui a été chuinté. Etant donné qu'il s'est retrouvé à cheval, celui... il s'est complètement retrouvé chuinté. Donc, ben, on s'est retrouvés une demi-journée ; analyse de pratiques, on s'est retrouvés une demi-journée. Et on s'est retrouvés que trois. Et trois ayant à peu près le même profil professionnel, c'est-à-dire trois personnes du... d'abord du privé qui ont déjà eu une vie professionnelle qui ont... bifurqué et qui se sont retrouvés là, donc on s'est retrouvés tous les trois.

L'intérêt, c'est qu'on a pu (?) un micro tour de table pour remettre un petit peu à plat toutes nos angoisses et ça faisait un petit peu... alcooliques anonymes... profs anonymes qui ... (rires) alors que ça se passe très bien mais des espèces d'angoisses, à savoir si on va être performants, est-ce qu'on va être... est-ce qu'on va pouvoir... déceler l'élève invisible qui va se laisser enterrer, sans le voir, donc ... malheureusement, on s'est... malheureusement et heureusement, finalement on s'est fait une demi-journée à la carte. Mais on n'a pas pu poursuivre, parce qu'après, ça s'est trouvé chevauchant et ... moi, comme j'avais initié vis-à-vis de la boutique qui m'avait accueilli, on avait initié, je ne pouvais pas... ça paraissait pas... politiquement correct...

Vous voyez un intérêt à cette démarche ?

De du premier stage

... de l'analyse de pratiques...

Le problème c'est que, comme j'n'ai pas eu le fond, ni la forme, je peux difficilement donner un avis, parce que le terme est trop flou pour moi.

Alors, analyse de pratiques : est-ce que c'est : une pratique « préparation de cours »... est-ce que c'est une pratique pédagogique devant les élèves... est-ce que c'est une pratique : tout ce qui est connexe à notre formation et à notre activité, contact avec les... l'administratif, la gestion de nos ... de nos données, de nos notes, de nos appréciations des élèves quand on se trouve devant un conseil de classe, ainsi de suite. C'est tellement vague, ça dépend de ce qu'on peut nous apporter, mais un truc qui est sûr, en tant que pédago on se concentre surtout sur la fabrication de notre cours, comment on va le monter, quelle idée, quelle (?) on va mettre en place et ce qu'on perd complètement c'est tout ce temps transpa... enfin... invisible et qu'on oublie. On oublie de dire aux jeunes, on oublie de nous dire : fais gaffe, ménage-toi du temps pour les conseil de classe, prépare correctement... parce qu'on arrive dans un conseil de classe, je ne me serais pas vu dans le privé arriver à une réunion sans avoir de billes... correctes et pourtant c'est ce qu'on fait, on a quand même des éléments de base, nos notes, mais on n'a pas, on sait pas préparer un conseil de classe. Simplement dans le fait...si on... là je viens d'avoir la pratique de la profession, on sait même pas ce que c'est réellement un conseil de classe, ça tourne souvent au tribunal, alors que c'est un débriefing... à mon avis, hein, j'ai bien lu les textes, hein, ... après je me suis fait mon autoformation et souvent on confond débriefing et puis tribunal, hein, alors qu'on est là pour essayer de remédier à des problèmes, remotiver, descendre s'il le faut, hein, quelqu'un qui a besoin à un moment de se trouver, de se retrouver en face d'une autorité, parce qu'il déborde, il sait plus...j'ai le mot en tête, c'est pas se tenir, c'est quelqu'un qui m'a ... quelqu'un de très terre à terre qui m'a mis cette idée en tête et c'est vrai...(?) et c'est vrai que nos gamins à un moment donné y a une présence à avoir, un savoir-être et ça se résume bien par : pas savoir se tenir. C'est quelqu'un qui vit dans... qui vit des problèmes difficiles et c'est : pas savoir se tenir, un petit peu... qu'on résume, nous, par éducation, savoir-être, savoir se tenir, on met des... ce qui me choque le plus, c'est les mots compliqués qu'on utilise, alors qu'on a souvent des populations qui ont... le quart de notre vocabulaire.

Et a priori vous en attendiez quoi des séances...

Justement, déjà un , de... à mon avis de prendre déjà le temps... ce qu'il faut, à mon avis ce dont j'aurais eu besoin, maintenant avec le recul, c'est : un... donc de pouvoir, un : se projeter sur toute l'année : trois trimestres, deux semestres, de calibrer déjà, de faire une sorte de simulation par rapport à ces deux choses, de dire : attention, les évaluations et autres c'est une chose, les utiliser correctement ...c'en est une autre, après : prendre du temps, ménager du temps pour les corrections, ça paraît bête, mais tout le monde, et puis même les vieux briscards apparemment se laissent piéger, on fait toujours ça en fin de trimestre, en fin de semestre ou à ce moment-là, on commence à faire dans l'urgence...

...parce qu'il y a tellement de choses qui tombent sur les épaules et on prend pas le temps à un moment donné de s'arrêter sur le planning et de bien planifier ces petites choses, simplement je suis sûr que le fait de le dire aux T1, ça nous donnerait beaucoup plus de... de confort de travail et donc de légèreté au niveau du travail, je pense qu'on serait nettement plus efficaces. La gestion aussi de ... de ... on arrive à l'école et on se dit que l'école c'est que les pédagogos, niet, c'est pas vrai, on a à gérer, on a... pas à gérer, c'est... moi ça m'est facile, et donc j'ai pris logiquement le temps d'aller voir, ben, l'intendante... le proviseur, toutes les personnes, me présenter simplement... coup de bol, assez rapidement, mon référent m'a m'a chapeauté un petit peu, m'a chaperonné, mais ça, je suis persuadé que la majeure partie des collègues qui sont entrés dans le lycée vont les découvrir seulement au moment où on en aura besoin, à mon avis, à mon avis, à mon avis, ça manque un petit peu d'anticipation, hein, c'est ça qui nous manque : l'anticipation. Alors après, y a tous les personnels qu'il y a autour, les ATOS et autres, le cuistot, c'est... c'est d'aller un petit peu, un petit peu les voir de manière à ce que on simplement le fait d'aller manger à la cantine, il faut prévoir une carte selon le mécanisme de la cantine, et toute personne qu'on va aller voir, mais qu'on va aller voir comme si on allait à un guichet de poste... à mon avis, c'est pas correct. Pour nous, parce qu'on fait ça en urgence, rapidement, et on n'arrive pas à mettre, ben, à faire une vraie synergie d'équipe, quoi, parce que les pédagogos, c'est bien, mais, si y a un volet qui déconne, si y a des petites choses... On se plaint toujours, ben, que les salles sont dégradées. Si on n'a pas pris le temps de parler un peu avec les gens... de connaître les gens avant de pouvoir leur demander, savoir simplement les procédures...c'est bête... un volet qui est cassé, une vitre cassée et autre. Comment je fais descendre l'information en vue de la réparation pour optimiser la réparation, ben, je suis persuadé que même les vieux briscards vont aller... ça dépend, on va aller directement voir le chef de la maintenance mais on le dit pas ça, à mon avis, y a... on va nous donner un livret qui va nous expliquer notre carrière et autre mais le vécu interne dans le lycée... rien.

| |
|---|
| Cette information-là vous la verriez donnée comment |
|---|

Jeux de rôle... le truc bête ... via l'entreprise... via l'entreprise, pardon, c'est un vieux réflexe. A mon avis, le plus profitable, c'est la simulation. On l'avait demandé ça à l'IUFM, on l'avait fait d'ailleurs et ça apporte un bien fou. C'est un petit peu comme de se mettre au fond de la salle à regarder les grands faire, entre guillemets, faire une... faire un faux conseil de classe, simuler une classe un peu ... chahuteuse, une classe trop calme qu'on n'arrive pas à motiver, un pépin, gamin malade et autre : qu'est-ce qu'on fait ? C'est gentil ça, heureusement que en bas les collègues m'ont briefé, à ce niveau-là, mais un gamin qui tombe en syncope, j'en fais quoi ?

Quelles sont les procédures, comment je réagis, est-ce que j'ai seulement la formation et le contact de... de mômes et... heureusement, on vous dit y a une procédure... tu envoies l'élève avec quelqu'un, et ainsi de suite et donc y a un procédé, bon, tu reviens avec un papier et autre et une petite procédure qui paraît très administrative mais qui est extrêmement rassurante, parce qu'on a anticipé, donc quand le pépin arrive, on sait le faire, et je suis persuadé que aucun IUFM n'a prévu un temps où... sauf dans la formation, y a pas de temps réservé à tout ce qui est autour et qui est en urgence qui peut être vraiment vital à l'instant t, puisque il peut y avoir vraiment de gros dégâts, là. Si une classe chahute, bon, on va s'attendre toujours qu'il y ait à un moment donné un esclandre, mais le problème de sécurité pour les enfants et autres : secourisme, et ben rien. Moi, j'ai eu la chance de tomber sur des gens qui avaient du métier, qui étaient d'excellents pédagogues, qui étaient pas des formateurs IUFM, qui auraient mérité et qui auraient apporté, qui apporteraient vraiment un truc, mais vraiment excellent au niveau des paumés qu'on est lorsqu'on rentre (rires) et ... ils ont, mais... c'est des discussions, c'est des infos qui tombent comme ça ...à la pause, au café... tu manges où à midi ? ... et puis on... ça tombe et c'est vrai, à un moment donné : tu fais quoi ? entre la poire et le fromage et puis : tu fais quoi si jamais t'as un élève qui te demande d'aller à l'infirmerie ? Eh ben, je sais pas. Plein de petites choses, alors c'est vrai qu'on fait les droits, les droits du... les droits et les devoirs de l'institut, du professeur, du maître de chaire, ainsi de suite, les droits et les devoirs de l'élève et toutes les situations risquées... l'atelier, peut-être que les profs d'atelier sont plus sensibilisés que nous, mais nous, on ne nous pose pas la question... et une syncope, j'en ai eu une. D'avoir anticipé le truc et ben, ça permet de gérer ça bien, mais pas, avoir des gamins qui vous regardent avec une trouille panique de ... savent pas ce qui arrive à leur copain, quoi. Et là, à ce moment-là, on peut, on peut administrer l'incident.

| |
|--|
| Quelle représentation vous vous faites de la formation tout au long de la carrière |
|--|

... PAF, j'ai vu ce gros livre qui est posé dans le ...c'est la ... ce livre-là qui est placé là au milieu de la table des profs, qu'on va lire comme un catalogue de VPC (rires), on va ouvrir, non, qu'est-ce qui m'intéresse dedans ? Une sorte d'autogestion sans vraiment le fil rouge, sans vraiment le fil conducteur, on sait pas... on va prendre ce dont on a besoin à l'instant t et voir si y a une formation qui convient. Alors pour être très très honnête... généralement si j'ai du temps de libre, je viens pirater les formations en cours, si le formateur m'accepte, si les collègues m'acceptent, pirater à l'instant t et je me mets dans un coin et j'écoute et c'est vrai que c'est très anarchique (rires) comme fonctionnement, mais la guidance qui pourrait nous ser... au niveau de la carrière, et ben, j'en vois pas, non, du tout. Je me suis pas du tout projeté et j'ai un mal fou à me projeter.

Si, maintenant que vous me posez la question, si, c'est vrai que à chaque fois que nos problèmes ne vont pas être des problèmes techniques avec nos populations, c'est un peu des problèmes d'ordre pédagogie et d'imagination de scénarios... peut-être.... ça vient de me traverser l'esprit, peut-être un petit peu de mutualisation entre les différents profs, les différentes académies, les différents lycées, je pense que là, il y aurait vraiment un travail formidable à faire. Et je pense que plus qu'une formation, plus une mutualisation.

Vous pensez à des domaines particuliers

Ben, les TP en informatique qui sont des outils performants, des scénarios à mettre en œuvre et puis de mutualiser parce que, j'ai fait un petit calcul rapide sur un TP informatique que l'on va créer de toutes pièces, on va mettre à peu près, allez, en moyenne à peu près cent cinquante heures, un mois de travail. En dehors, en plus de tout le travail du formateur et je me dis que c'est pas possible d'en faire suffisamment.

Par contre, si on mène de front de manière intelligente, chacun...chacun se prend une compétence, chercher un document par exemple, pendant qu'il y en a un... on attaque nos... chacun... un TP...on s'ouvre une porte à ce moment-là, en disant : on peut peut-être travailler sur la même compétence, avec différents TP. C'est-à-dire qu'à ce moment-là, lorsqu' on va faire une évaluation de nos TP, parce que c'est quand même la finalité... d'avoir des gens qui ont travaillé sur différents supports, mais là, si on le fait de front je suis sûr qu'on a une rentabilité qui serait nettement meilleure. Donc, je vois bien ça au niveau de l'efficacité du travail.

Vous sentez-vous comme quelqu'un du métier ?

(rires) ah, quelqu'un du métier... je sais pas ; je sais pas si je suis quelqu'un du métier, je fais partie d'une confrérie sûrement... partie du métier... je fais ce qui me semble juste, c'est tout ce que je peux vous dire.

Vous vous donnez des valeurs et des règles propres à votre métier

Des valeurs ? Ah oui, énormément, je m'amuserais pas à donner à mes élèves des choses que je sois pas capable de faire... je veux pas l'injustice, je veux limiter ça au maximum. Ça m'a suffit d'une fois. Non, non, il est évident, il est évident que notre position de professeur, on a un pouvoir immense, on est de véritables autocrates à la limite du despotisme, on est en face, on est tout-puissants. On se permet de passer devant les élèves au repas, à la cantine, déjà ça, ça me dérange. C'est un petit droit qu'on s'est arrogé, mais à la limite, pourquoi on n'attend pas avec les gamins lorsqu'on va... et c'est une évidence que on a, on a, on a des devoirs. Si on est : « fais ce que je fais, enfin faites ce que je dis mais pas ce que je fais », on peut pas, on peut pas faire notre boulot correctement.

Il faut cette morale, mais c'est de l'éducation normale, je pense, mais c'est... la justice, je pense qu'ils sont sensibles à la justice, à l'écoute, on doit les écouter, parce que... bon, oui on doit les écouter, c'est une priorité et surtout cet... ce contrôle formatif qu'on doit avoir à l'instant t, voir s'ils ont pris leur cours, passer entre... sentir si ce qu'on dit, ça passe, je m'aperçois qu'au bout du compte, on pense une fois qu'on l'a dit, ou deux ou trois fois, quand on a fait la remédiation (?), ben, ça passe pas, et donc y a un devoir d'écoute et puis je sais pas, presque de télépathie, savoir si... faut qu'on soit justes et qu'on soit à leur écoute, seulement des fois c'est un peu difficile, ça nous remet en cause. Je pense qu'en début de carrière : c'est facile de le dire, milieu de carrière : je sais pas, fin de carrière : je crois que c'est beaucoup plus délicat.

| |
|--|
| Vous voyez quelque chose que vous souhaitez ajouter... |
|--|

Ah oui, je pense que... au niveau des convocations, de la mise en place, c'est quelque chose de très ambitieux, qui à mon avis peut apporter beaucoup de bien au mécanisme et à l'institution, mais je pense que de même qu'on essaye d'écouter nos élèves, je pense que là, il faudrait ménager un temps... je sais pas prendre de manière peut-être complètement aléatoire différents, différents profs et leur poser des questions, ben, un peu comme vous le faites... oui, je viens de comprendre maintenant la démarche de l'outil. Mais, je pense qu'il faut impérativement éviter d'avoir à gérer un mécontentement qui est complètement décalé. Il me semble, remarque c'est ma petite vision, c'est mon petit bout de lorgnette et qu'au niveau de la formation, je pense qu'il faut faire de l'information sur la formation à conduire, surtout au niveau de la gestion de la carrière, question à laquelle je n'ai pas pu répondre, formation tout au long de ma carrière, et ben, je suis incapable d'y répondre et je pense que déjà là, il serait peut-être intelligent de prendre les... formateurs et apprenants pour essayer de déterminer une stratégie. Oui ça me paraît vital ça, de manière à ce que les gens arrivent déjà en position, déjà favorable et tout le monde a à y gagner, de toute façon derrière.

Annexe N°10 : glossaire

AAP : Atelier d'Analyse de Pratiques
AEM : Accompagnement de l'Entrée dans le Métier
AP : Analyse de Pratiques
BEP : Brevet d'études professionnelles
BTP : Bâtiment et travaux publics
BTS : Brevet de technicien supérieur
CAPEPS : Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP : Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnels
C.E.S : Conseil Economique et Social
CES : Contrat Emploi Solidarité
CDI : Centre de Documentation et d'Information
CPA : Coordonnateur Pédagogique Académique
CPE : Conseiller Principal d'Education
CRCPE : Concours de recrutement de Conseiller Principal d'Education
DAO : Dessin Assisté par Ordinateur
DEA : Diplôme d'études approfondies
DESCO : Direction des enseignements scolaires
DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées
DOC : Documentaliste
FC : Formation Continue
FI : Formation Initiale
IA-IPR : Inspecteur Pédagogique Régional
Interdisciplinarité : Tout dispositif ou projet impliquant plusieurs disciplines, du type PPCP en LP
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LGT : Lycée d'enseignement Général et Technologique
LMD (schéma) : Licence-Master-Doctorat
LP : Lycée professionnel
NT : utilisé à la place de : Nouveau Titulaire (tableaux pp.73-74) ou T1 : titulaire 1^{ère} année
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
PLC : Professeur de lycée et de collège (PLC1 : 1^{ère} année, PLC2 : 2^{ème} année)
PLP : Professeur de lycée professionnel
PNB : Produit National Brut
PPCP : Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (Lycée Professionnel)
REP : Réseau d'Education Prioritaire
SCI (modèle) : Socioconstructiviste et interactif
TP : Travaux Pratiques
TZR : Titulaire Zone de Remplacemen

DÉBUT