académie Reims

RÉGION ACADÉMIQUE
GRAND EST

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

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

Certification d'aptitude aux fonctions de Formateur Académique

Académie de Reims session 2018-2020

Mémoire professionnel

CAFFA	Discipline : Education Physique et Sportive

Titre	Comment améliorer le développement professionnel des jeunes enseignants lors des visites d'accompagnement ? Quelles évolutions possibles ?
Nom d'usage	
Nom patronymique	DECURE
Prénom	CATHERINE
Date de naissance	13 septembre 1973
Département	MARNE

SOMMAIRE----------P2

INTRODUCTION/CONTEXTUALISATION GENERALE----------P3 à P4

I- PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION LOCALE, OBJET D'ETUDE ET QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL DU FORMATEUR ----------P5 à P6

II- DEUXIEME PARTIE : ÉLÉMENTS DE REPONSES THEORIQUES---------- P7 à P17

2-1 Le développement professionnel

2-1-1 Définition
2-1-2 Caractéristiques et approches développement professionnel
2-1-3 Le développement professionnel vu à travers le développement des compétences
2-1-4 Dispositifs possibles pour améliorer le développement professionnel et la reflexivité

2-2 Traits caractéristiques des jeunes enseignants

2-2-1 Une diversité des profils des jeunes enseignants, au cœur d'une multitude de dilemmes
2-2-2 Les gestes professionnels, postures et préoccupations des jeunes enseignants
2-2-3 Hypothèses explicatives de ces constats

2-3 L'accompagnement

2-3-1 L'accompagnement au cœur de plusieurs dilemmes et enjeux
2-3-2 L'accompagnement au regard du référentiel de compétences

III- TROISIEME PARTIE : PROBLÉMATIQUE, HYPOTHESES ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE ----------P18 à P19

3-1 Problématique
3-2 Hypothèses
3-3 Démarche méthodologique

3-3-1 Les outils de recueil de données et les indicateurs utilisés
3-3-2 Justification de la démarche et de l'outil utilisé
3-3-3 Echantillonnage et limites de la démarche

IV- QUATRIEME PARTIE : RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES AU NIVEAU QUANTITATIF ET QUALITATIF----------P20 à P27

4-1 Résultats quantitatifs et qualitatifs

4-1-1 Bilan des questionnaires envoyés aux enseignants
4-1-2 Bilan des rapports de visites
4-1-3 Bilan des questionnaires envoyés aux chargés de mission

4-2 Analyse des résultats

4-2-1 Par rapport aux compétences à développer
4-2-2 Des compétences à développer qui peuvent s'opérationnaliser à travers des gestes professionnels et des postures
4-2-3 Conséquences pour l'accompagnement

CONCLUSION ----------P28

BIBLIOGRAPHIE ET ANNEXES----------

INTRODUCTION / CONTEXTUALISATION GENERALE

Le métier d'enseignant a fortement évolué en ce début de XXI -ème siècle, et sa complexité semble faire consensus. Sa caractéristique principale, quel que soit le niveau d'enseignement, est « le degré d'indétermination des tâches qui le constituent. »[1] Ainsi, les enseignants.e.s doivent en permanence adapter ce qui était prévu pour le cours « *en fonction de contraintes internes à la classe, concernant par exemple l'engagement des élèves dans l'apprentissage ou en fonction de contraintes externes qui vont des conditions météorologiques aux nouveaux programmes à mettre en place, en passant par l'installation de compétences clés européennes.* »[1]

Cette évolution a donc un poids sur la formation initiale parce qu'elle « *met les nouveaux recrutés dans des conditions assez différentes de celles qu'ont connues leurs ainés, du fait notamment du caractère de plus en plus hétérogène de publics d'élèves qui accèdent désormais à l'ensemble des segments des systèmes éducatifs.* »[2]

Cependant si *« l'idée est désormais communément admise que la formation initiale ne suffit pas en soi pour répondre aux besoins des enseignants et que le besoin de se former tout au long de la vie professionnelle est une nécessité pour la fonction enseignante comme pour les autres métiers »*[3], la construction d'une formation continue efficace et cohérente par rapport aux besoins des enseignants reste à mettre en place.

Ces réflexions rejoignent les conclusions sur les comparaisons internationales de LARUELLE[4] sur le fait que « dans la plupart des pays avancés en termes de réflexion sur la performance des systèmes éducatifs, la formation continue est présentée comme un levier majeur pour faire progresser les résultats des élèves. »

Le dernier schéma directeur de la formation des personnels de l'éducation nationale 2019-2022 en est révélateur et « *traduit le nécessaire continuum entre formation initiale et formation continue. » « La formation continuée constitue notamment un enjeu essentiel, en ce qu'elle permet d'accompagner l'entrée dans la carrière des agents en inscrivant dans une perspective de moyen terme, prévisible et cohérente, les actions de formation dont ils bénéficient* »[5]

Le schéma directeur pose ainsi le principe d'une évaluation formative des personnels et d'un véritable accompagnement tout au long de la carrière des personnels d'enseignement et d'éducation. Il peut prendre différentes formes :

-formation individuelle dans le cadre du plan académique de formation

-accompagnement par le corps d'inspection

---

[1] *ATLET.M & GUIBERT.P (2014) Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In «* Commencer à se former pour enseigner » JOUBAIRE,C.(2019) IFE N°131

[2] *RAYOU.P & VERAN. JP (2017) Devenir enseignant aujourd'hui : des certitudes porteuses ? Introduction, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°74.*

[3] Rapport n° 2010-111 au MEN (Octobre 2010) *Evaluation de la politique de formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés* (période 1998-2009).

[4] LARUELLE, O. (2009) *Les politiques de formation continuée des enseignants. Une approche comparative*. Presses universitaires de Namur

[5] Bulletin officiel n°35 du 26 septembre 2019 Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022.

-tutorat au sein de l'établissement ou dans le cadre d'un dispositif dédié

-échanges entre pairs (travail collaboratif, échange de ressources, visites croisées, groupes de secteur, analyses de pratiques, etc.)

Des dispositifs d'accompagnement sont ainsi mis en place dans chaque académie et se déroulent « selon un protocole relativement uniforme : observation du débutant, entretien, compte-rendu. » (BECUE)[6]

A titre d'exemple, pour les professeurs des écoles, ces visites ont une double fonction, formative et évaluative dans le cadre d'une titularisation. Elles sont poursuivies au cours des deux années suivantes avant la première inspection par un conseiller pédagogique de circonscription avec quelques visites chaque année.

Selon BECUE : « *Un principe de réalité impose au dispositif d'accompagnement des responsabilités accrues et oblige à une recherche d'efficacité…, l'adéquation des exigences fortes de la professionnalisation précisées dans le cadre du référentiel de compétences et le caractère réduit des temps de formation et d'accompagnement* » doit aussi être questionné.

Ces constats confirment l'importance d'intervenir le plus tôt possible dans la carrière des enseignants. JOUBAIRE[7], nous explique que les cinq à sept premières années sont reconnues comme exerçant une grande influence sur l'évolution professionnelle de l'enseignant car il s'agit d'une période de transition dans le développement professionnel, ou s'opèrent divers ajustements. « Cette période à risques est considérée comme un moment opportun pour agir sur des comportements inadaptés qui seraient ensuite trop installés pour pouvoir les modifier » (LECOMTE, 2010)[8].

L'auteure se demande alors comment permettre le changement pour ces jeunes enseignants et faciliter leur développement professionnel ?

PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION LOCALE, OBJET D'ETUDE ET QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL DU FORMATEUR

Dans l'académie de Reims, nous sommes quatre chargés de mission à intervenir dans l'accompagnement des jeunes enseignants d'Education Physique et Sportive, durant leur première ou seconde année en tant qu'enseignant titulaire. En charge de cette « mission pédagogique d'accompagnement individuel ou collectif d'enseignants en EPS » depuis septembre 2017, sous la direction de Madame HUMBERT et de Monsieur GAY-PELLIER, j'ai réalisé vingt visites d'accompagnement d'enseignants T1 ou T2.

Pour chaque visite, après un contact téléphonique avec le ou la chef(fe) d'établissement, l'enseignant (e) concerné (e) est prévenu (e) par mail, une semaine avant la date fixée. La visite est ensuite organisée autour d'une observation de leçon, d'un entretien puis de la rédaction d'un rapport, élaboré à partir du référentiel de compétences des enseignants du 25 juillet 2013[9](Annexe 1)

[6] BECUE.A, (2015) Doctorant, Centre d'Étude et de Recherche sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP), Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA). Recherches en Éducation - HS n°7 - Mars 2015
[7] JOUBAIRE.C (2019) Dossier de veille de l'IFE N°131 Commencer à se former pour enseigner.
[8] LECOMTE, C. (2010) L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. Nouvelle revue de psychosociologie
[9] BO n°30 du 25 juillet 2013

En 2017, avant de commencer cette mission, j'ai eu l'opportunité d'assister à une visite d'accompagnement pilotée par Madame HUMBERT, puis d'être à mon tour observée par Monsieur GAYPELLIER lors d'une visite que j'effectuais.

Ces deux moments de formation m'ont permis de me questionner sur les indicateurs les plus efficaces à prendre en compte pour mieux lire le réel mais aussi sur la façon de guider l'entretien. Les différents retours effectués sur la rédaction des rapports de visite m'ont amené à mieux expliciter les différents éléments à mettre en lumière au regard du référentiel de compétences.

Ce type d'accompagnement en dyade m'a donc permis de conforter « ma culture pédagogique »[10] et a été une aide précieuse afin d'aborder l'ensemble des visites d'accompagnement.

Ressentis du formateur et questionnement professionnel de la situation de formation ?

Au fur et à mesure des visites, je me suis construit des routines de fonctionnement et établi certains constats basés sur des ressentis : dès le début de l'entretien, à l'annonce des items du référentiel de compétences, j'avais le sentiment que certains enseignants les découvraient et que cela leur permettait parfois de se positionner par rapport à leur pratique. Cela pouvait ainsi constituer une entrée dans les échanges et dans l'analyse de la leçon.

D'autre part, au fur et à mesure de la rédaction des rapports, il m'a semblé retrouver des points communs par rapport aux conseils et pistes d'amélioration que je pouvais formuler. Je me suis alors interrogée sur les compétences les plus caractéristiques pour lesquelles je demandais aux enseignants d'évoluer.

Ces nombreuses visites ont ainsi abouti à un certain nombre d'interrogations et au questionnement professionnel suivant :

-Quelle analyse est-il possible de réaliser des différents rapports de visite d'accompagnement au regard du référentiel de compétences pris en compte ? Est-il possible d'en dégager des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement, celle des enseignants néo-titulaires ?

-Si certaines compétences semblent davantage correspondre aux besoins de ces enseignants, existerait-il des étapes de développement et des gestes professionnels qui nous permettraient de mieux comprendre les constats établis ?

-Comment le référentiel de compétences qui est au cœur de ces visites d'accompagnement est-il interprété et utilisé par les enseignants et peut-il être complété afin de rendre l'analyse de la pratique plus intelligible et explicite ?

[10] LAFORTUNE, L et MARTIN, D (2004). L'accompagnement : processus de construction et culture pédagogique. In M.L'hostie et L.P Boucher L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques. Quebéc.

- Dans l'observation et l'analyse des leçons que j'effectue lors de ces visites d'accompagnement, est-ce que je peux faire évoluer mes indicateurs et repères pris afin d'avoir une lecture plus fine et pertinente de l'agir enseignant ? Cela permettrait-il aux enseignants de pouvoir par la suite s'auto-évaluer ?

-Comment finalement rendre plus efficace cet accompagnement afin de répondre du mieux possible aux besoins des enseignants et d'améliorer leur développement professionnel ?

Ces questions restaient sans réponses concrètes au-delà des ressentis par essence subjectifs à l'issue des modules réalisés.

L'éclairage théorique des travaux de recherche a été une aide précieuse afin de mettre en lumière certaines connaissances empiriques inconscientes que nous avions mises en place.

II- DEUXIEME PARTIE : ÉLÉMENTS DE REPONSES THEORIQUES

2-1 Le développement professionnel

2-1-1 Définition

MUKAMURERA [11] considère le développement professionnel comme « un processus graduel de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience ».

Les transformations des « compétences » et des « composantes identitaires » se construisent donc progressivement à partir d'un processus qui peut prendre appui entre autres choses « sur l'action, la réflexion sur et dans l'action. » (PANA-MARTIN, 2015)[12]

2-1-2 Caractéristiques et approches du développement professionnel

PASTRE [13] caractérise plusieurs types de genèses qui peuvent nous aider à comprendre comment s'opère le développement professionnel.

- des genèses opératives composées :

1/ De genèses instrumentales qui permettent l'apprentissage par l'action

2/ De genèses conceptuelles qui permettent la réflexion sur l'action

[11] MUKAMURERA, J. (2014) Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux.
[12] PANA MARTIN, F. (2015) Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants dans l'accompagnement individualisé. Sociologie CNAM
[13] PASTRE,P. (2009). Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action.

Ces genèses opératives sont considérées comme des connaissances qui orientent et guident l'action. Ces dernières sont opératoires car elles permettent d'agir en situation. Par exemple, pour l'enseignant, cela reviendrait à savoir comment faire avec ses élèves, en fonction des situations et d'expliquer l'utilisation d'un dispositif à partir de théories qu'il maîtriserait.

- des genèses identitaires qui sont liées à un questionnement et à un positionnement professionnel, notamment au sens que l'enseignant donne à sa propre expérience.

AMROISE[14] résume dans un tableau synthétique deux approches du développement professionnel:

Tableau 1 : Synthèse des orientations prises dans les études sur le développement professionnel

	Visée heuristique	Visée pragmatique
Approche développementale	Comprendre l'évolution des enseignants au travers des différents stades qu'ils traversent tout au long de leur carrière (e.g. Huberman, 1989b)	Proposer des dispositifs pour accompagner le développement des enseignants en prenant en compte leur stade d'évolution dans la carrière (différenciation des débutants et des expérimentés)
Approche professionnalisante	Comprendre les processus d'apprentissage (individuels et collectifs) des savoirs professionnels et de la construction de l'identité professionnelle (e.g. Daguzon, 2010; Marcel, 2005a)	Proposer, évaluer des dispositifs, des outils qui favorisent les apprentissages professionnels, la construction identitaire (e.g. Cèbe & Goigoux, 2007; Jorro, 2007)

L'approche développementale considère que le développement professionnel se fait par étapes et est en concordance avec la définition de MUKAMURERA qui évoque la notion de processus graduel de transformation.

L'approche professionnalisante est en relation avec les processus d'apprentissage des savoirs et avec l'image que l'enseignant se fait de son rôle, de sa fonction bref de son image identitaire.

Les transformations des compétences professionnelles s'inscrivent dans cette approche professionnalisante et rejoignent les genèses identitaires décrites par PASTRE.

2-1-3 Le développement professionnel envisagé à travers le prisme du développement des compétences

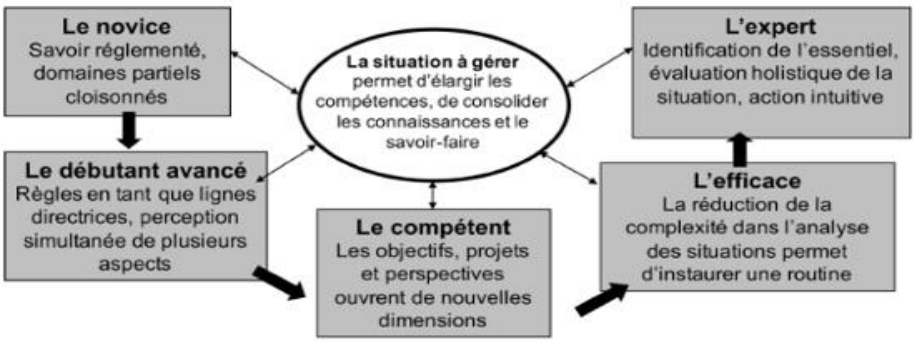


Figure 2 : Modèle développement des compétences, selon Dreyfus & Dreyfus (1986) et Neuweg (2004), extrait de Keller-Schneider (2010, p. 60).

[14] AMBROISE, C, TOPCZEK, MC, BRUNOT, S (2017) Les enseignants débutants : vécu et transformations. In les cahiers du CERFEE n°46

NEUWEG[15] explique dans ses travaux que le développement professionnel, passe par l'acquisition et le développement des compétences qui se construisent par étapes allant du novice pour lequel « les savoirs sont partiels et cloisonnés » pour atteindre l'expert caractérisé entre autres par « une identification de l'essentiel ».

2-1-4 Dispositifs possibles pour améliorer le développement professionnel et la reflexivité

D'après BOURGEOIS [16], ce n'est pas un dispositif à lui seul qui est efficace mais c'est la pluralité des dispositifs de formation qui permettent ce développement.

Les formes auto-évaluatives, la posture énonciative et le niveau de détachement par rapport à l'action favorisent le développement d'une posture réflexive. (AMBROISE, 2017)

Les pratiques d'auto-évaluation socialisée en formation peuvent également préparer les futurs enseignants à maitriser l'auto-évaluation de leur pratique. La régulation de l'action est facilitée par les interactions langagières entre pairs et entre formés et formateurs. (CAMPANALE, DEJEMEPPE, VANHULLE & SAUSSEZ, 2010)[17]

Pour s'auto-évaluer, l'enseignant conforte son opinion personnelle avec les indicateurs d'efficacité qu'il prélève sur l'action passée. Ces indicateurs peuvent être structurés à travers quatre variables (SAFOURCADE et ALAVA)[18]:

-Les variables de structuration et de mises en œuvre des contenus (sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des objectifs)

-les variables processuelles (dynamique de l'activité scolaire, registres de communication, modalités d'évaluation.)

- les variables internes de l'enseignant (caractéristiques personnelles, habitudes)

-les variables liées au sujet apprenant.

Si l'auto-évaluation est un des leviers possibles pour amener à la réflexivité, HOFF [19] souligne la difficulté des jeunes enseignants à développer cette compétence car cela ne correspond pas aux attentes des maîtres qui préfèrent l'attitude de « décision » du formateur.

Il y aurait donc une posture « d'apprenance » des enseignants, définie comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. » « Le temps professionnel de l'enseignant est « forcé » et cette perpétuelle fuite en avant lui rend difficile de se poser, de prendre son temps afin de réfléchir à ses initiatives passées, de les évaluer. »[19]

[15] NEUWEG, G. H. (2004). In développement professionnel des enseignants débutants-comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés. Manuela Keller Schneider Coordonné par Jeanne REY et Marie-Anne BROYON 2016 N°21

[16] BOURGEOIS, E. (2009) « Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes »

[17] CAMPANALE, F. VANHULLE,S. & SAUSSEZ,F. (2010) Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L.Paquay, Van Nieuwenhoven & P.Wouters L'évaluation, levier du développement professionnel ? Bruxelles De Boeck

[18] SAFOURCADE,S et ALAVA,S (2009) S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement., Questions vives. Vol 6 n°12.

[19] HOFF,C (2010) « Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré », *Recherche et formation*, 63

2-2 Traits caractéristiques des jeunes enseignants

2-2-1 Une diversité des profils des jeunes enseignants au cœur d'une multitude de dilemmes

Une des premières caractéristiques du public enseignant est la diversité de leur profil. Selon JOUBAIRE [20] *« … si l'étudiante de moins de 25 ans pourvue d'un baccalauréat général et d'une licence en sciences humaines et sociales ou en art, lettres et langues constitue un profil type, ce profil ne correspond qu'à une petite part des admis.e.s au concours qui ne forment pas une population homogène chez les professeurs des écoles. »* Les enseignants du second degré n'échappent pas à ce constat.

TARDY et al [21] notent également « que la diversité des profils des enseignants, de leurs parcours professionnels et de leurs contextes d'exercice est l'une de leur caractéristique majeure ».

Construire une identité professionnelle du corps enseignant apparait ainsi encore plus complexe du fait de la diversité de leurs parcours.

« A c*ette hétérogénéité de profils va s'ajouter une multitude de dilemmes auxquels les enseignants néo titulaires vont être confrontés ». « Enseigner et faire apprendre leurs élèves, tout en apprenant eux-mêmes à maitriser des compétences professionnelles seulement partiellement acquises au cours de leur formation initiale et pas encore stabilisées à l'issue de la première année d'enseignement.* » reste un des premiers enjeux soulevés par RIA[22.]

D'autre part, une « *deuxième tension entre le projet de l'institution lisible à la fois dans les textes et les modalités d'évaluation professionnelle et les expériences vécues par les enseignants en formation et au travail (stage en établissement puis lieux des premières affectations) serait au cœur du processus de développement professionnel des nouveaux enseignants... »* BUHOT et COSNEFROY [23]

Cette complexité et les difficultés qu'elle entraîne sont à l'origine pour RIA et DURAND[24] « d'émotions intenses chez les enseignants qui oscillent entre plaisir et souffrance, confort et inconfort »

2-2-2 Les gestes professionnels, postures et préoccupations des jeunes enseignants

---

[20]JOUBAIRE.C (2019) Dossier de veille de l'IFE N°131 Commencer à se former pour enseigner.

[21]TARDY et al (2018). La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré. Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

[22] RIA, L. (2006). L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches.

[23] BUHOT,É. COSNEFROY, L. (2011). De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44(1), 17-39.

[24] RIA, L.DURAND , M.(2013) Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. Les dossiers des sciences de l'éducation.5,11.123 In « La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions Magali Descoeudres,M. Meard, J. (2019)

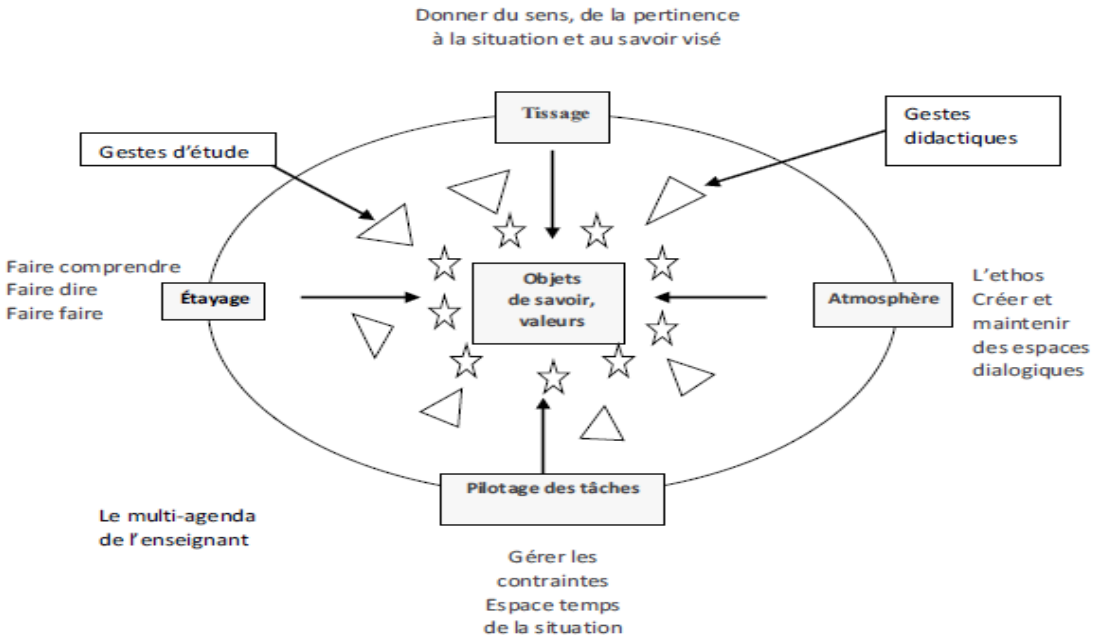
BUCHETON et SOULE[25] ont mis en évidence un jeu complexe des postures et gestes professionnels des enseignants avec les postures « d'apprentissages des élèves. »

Une posture peut être définie « *par une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement*. » (BUCHETON)

Pour les auteurs, certaines préoccupations et postures sont caractéristiques des jeunes enseignants et « ces postures sont plus ou moins embryonnaires, développées et précises selon le degré d'expérience et selon la culture des enseignants. »

La métaphore du cycliste expérimenté qui dispose d'un ensemble impressionnant de postures pour s'ajuster aux côtes et aux descentes, gérer les virages contrairement aux novices qui utilise un jeu limité de postures nous permet de mieux appréhender l'importance de cette thématique.

MOREL, BUCHETON, CARAYON, FAUCANIE et LAUX [26] synthétisent à travers les schémas suivants l'architecture de l'agir enseignant et l'interaction entre les postures des enseignants et celles des élèves.



Cinq préoccupations sont décrites :

1) Le pilotage des tâches consiste à gérer les contraintes espace-temps de la situation.

2) L'atmosphère, l'éthos selon Maingueneau, est le liant dans lequel baignent les interactions et en même temps les colore d'une certaine tonalité, il permet de maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive.

---

[25]BUCHETON, D. SOULE, Y (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi agenda de préoccupations enchâssées Education et didactique N°3

[26] MOREL,F. BUCHETON,D. CARAYON,B. FAUCANIE,B et LAUX, S. (2015) Décrire les gestes professionnels pour comprendre les pratiques efficientes. Cairn N°188

3) Le tissage revient à donner du sens, de la pertinence à la situation et aux savoirs visés. Ces opérations affichent une constance de 7% des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées en primaire, 40 % dans l'enseignement technique.

4) L'étayage : faire comprendre, faire dire, faire faire : cet organisateur de l'agir enseignant serait hiérarchiquement supérieur. La métaphore de BRUNER « scafolding », révèle son importance. Il représenterait l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite.

5) Les quatre axes évoqués sont au service des apprentissages et de l'objet de savoir.

LESCOUARCH[27] caractérise autour de la posture d'étayage six interactions pouvant intervenir pour favoriser l'apprentissage :

- L'enrôlement vise à engager l'intérêt et l'adhésion du sujet envers les exigences et les enjeux de la tâche
- La réduction des degrés de liberté consiste à réduire la difficulté de la tâche pour être dans la zone de développement de l'élève.
- Le maintien de l'orientation concerne les dimensions affectives, il permet d'entretenir l'intérêt de la tâche en s'appuyant sur des succès précédents et en adoptant une attitude compréhensive, empathique par exemple.
- La démonstration est en rapport avec des présentations de modèles, ces éléments constituent une forme de stylisation de l'action qui va pouvoir être imitée. Lien avec la théorie de l'apprentissage, de l'imitation de l'apprentissage vicariant.
- La signalisation des caractéristiques dominantes permet de donner au sujet des éléments de feedbacks pour réguler l'activité et de souligner les invariants de la tâche. Elle renforce l'identification des conditions de réussite.
- Le contrôle de frustration : le soutien désigne le degré de proximité entre un enseignant et ses élèves. Par exemple : des comportements positifs d'aide et d'amitié engendrent une ambiance favorable à l'engagement (DUMAS, 2009) Ils permettent de relativiser la portée des erreurs et permet le maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages.

LESCOUARCH nous propose une modélisation de ces gestes d'étayage organisés autour de trois axes :

-un cadre : les enjeux de ritualisation, instauration de règles de fonctionnement, formes pédagogiques utilisées.

-des ressources : elles permettent le développement autonome des élèves : artéfacts pour être mis au service du projet, d'un objectif d'apprentissage.

-des interactions vues précédemment assimilées à des fonctions.

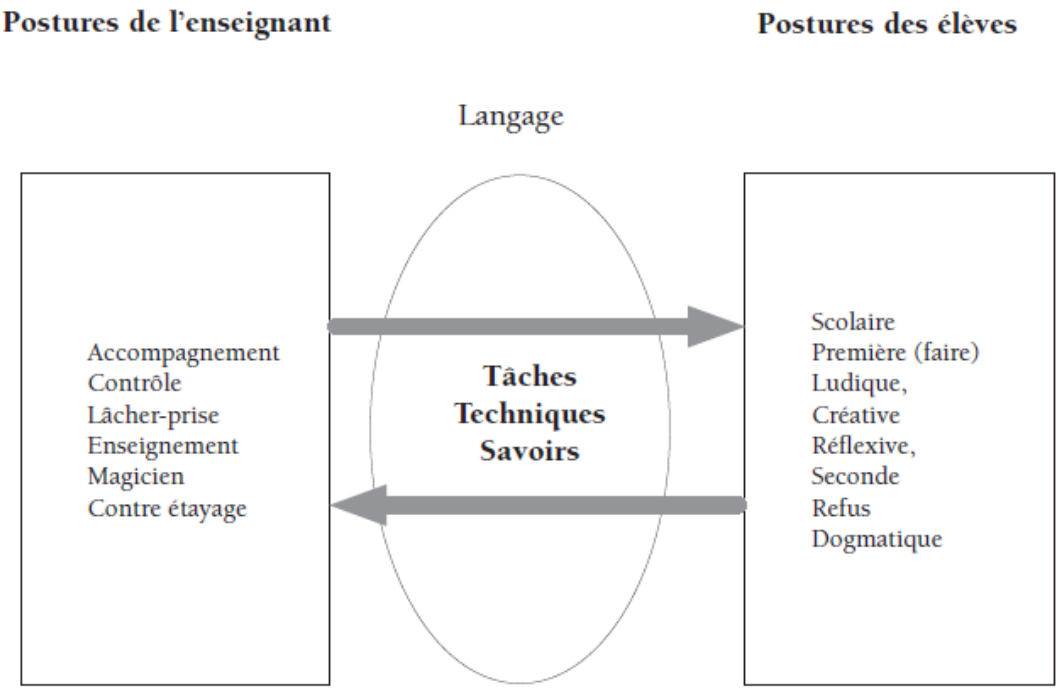
[27] LESCOUARCH,L(2018) Construire des situations pour apprendre.

Le tableau suivant nous permet de mieux comprendre l'impact des postures d'étayage sur les autres gestes professionnels utilisés par les enseignants. Par exemple une posture de contrôle engendre un pilotage de la classe très serré, une atmosphère tendue et hiérarchique, un tissage faible, des savoirs en actes et une posture d'élève dite « première ».

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Le langage est ainsi à l'interface entre les postures des enseignants et celles des élèves. Le schéma suivant est assez explicite à ce sujet.



►Des préoccupations de pilotage organisées autour de postures de contrôle et d'enseignement caractéristiques des jeunes enseignants

Le pilotage de la leçon est une préoccupation centrale des débutants. Ce ne serait qu'à cette condition de maîtrise progressive du pilotage général (dès lors que celui-ci n'est plus une

angoisse constante) que l'enseignant a la possibilité « de se rendre disponible pour des moments de communication particulièrement heureux ou le temps de la classe semble suspendu ». « Les jeunes stagiaires ont le plus grand mal à abandonner les postures de contrôle et d'enseignement même s'ils en ressentent les limites. » (BUCHETON, 2015)

Cette étape constitue donc « un passage obligé et fonde pour un temps le sentiment d'être un professionnel. » Ce constat est à mettre en relation avec les deux éléments du triangle pédagogique que constituent le savoir à enseigner et l'enseignant. D'après HOFF, au fur et à mesure des années, « l'enseignement devient plus fin et mieux adapté aux compétences effectives des élèves. »

Concernant le pilotage de la leçon, GRANGEAT (2016)[28] donne des repères par rapport à la gestion des différents temps de la classe. D'après lui, celle-ci débute au moment de l'anticipation, de la préparation de la séquence. « Avoir une idée claire des compétences visées et des critères pour les identifier, décrire les critères selon quatre niveaux de maîtrise des compétences visées, prévoir les moments clés de la séance et notamment ceux de la compréhension des consignes » sont les trois facteurs qui permettent de rendre l'enseignement plus efficace. Dans ses travaux, il évoque l'importance du pilotage de leur progrès par les élèves. L'évaluation formative permettrait de piloter l'équilibre des temps de classe. Il invite ainsi les enseignants à outiller les élèves pour qu'ils pilotent très concrètement leurs activités scolaires.

►Liens entre les postures des enseignants et la différenciation des apprentissages ?

Le choix d'un jeu restreint de postures par les maitres enferme les élèves dans un nombre lui aussi réduit de postures d'étude. (BUCHETON, 2009) *« La comparaison en fin de collège du jeu de postures mobilisés par des élèves issus de milieux socialement défavorisés en REP et celui des élèves d'un collège réunissant des élèves issus des classes moyennes et supérieures révèle que ces derniers mobilisent un éventail de postures beaucoup plus large que leurs camarades des REP. Pour la même tâche, 70 % d'entre eux déploient quatre postures (première, scolaire (conforme), réflexive, ludique) alors que 70% des élèves de la classe de REP sont enfermés dans deux postures (première et scolaire) et de ce fait décrochent assez vite ou s'engagent très peu dans la tâche complexe et nouvelle qui leur est demandée.* »

D'après BUCHETON (2000), soit l'école ne leur a pas permis de construire la diversité des postures (réflexive et créative), soit les gestes professionnels des enseignants ont empêché les élèves des milieux populaires d'entrer dans certains apprentissages.

Ce constat a d'ailleurs conduit l'auteur à se demander si les pratiques enseignantes ne joueraient pas involontairement un rôle différenciateur ?

La variation des postures d'étayage permet à l'enseignant de s'ajuster aux réactions des élèves et à leur diversité. Elles sont peu conscientes, se mettent en place par l'expérience, comme des sortes de routines professionnelles.

Les enseignants les plus experts (en termes d'efficience) ont un jeu très ouvert de postures et une grande capacité à s'ajuster à la diversité des élèves (un continuum de 5 à 7 postures).

[28] GRANGEAT, M. (2016). Identifier et développer les pratiques d'évaluation formative en classe. Lyon Conférence introductive pour le séminaire 2016 des IGEN et IA-IPR

Contrairement à l'enseignant débutant qui n'adopte que deux postures (contrôle et enseignement), en adoptant une posture d'accompagnement, l'enseignant expert évite de donner trop vite la réponse mais pointe le problème, fait verbaliser diverses solutions possibles entre les élèves.

BUCHETON conclut qu'en matière de différenciation, c'est dans la conduite de la classe qu'il faut trouver des solutions.

LECOMTE [29] met en avant que cet ajustement de postures se fait « à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique des situations (réponses fréquentes des élèves, bruit ou au contraire silence) »

►Ces préoccupations de pilotage se font au détriment des apprentissages et de leur régulation

RIA, SEVE, DURAND & BERTONE [30] estiment que les enseignants stagiaires sont davantage préoccupés par la gestion de la classe et non par la régulation des apprentissages des élèves, ils recherchent la préservation d'un climat de classe propice aux apprentissages. (BUREL, 2014)

Pour cette raison, « les novices révisent souvent à la baisse leurs exigences d'enseignement, notamment s'ils exercent dans des conditions particulièrement difficiles » La régulation pédagogique semble donc assez difficile pour les enseignants novices. (HOFF, 2010). Ils se trouvent démunis devant l'hétérogénéité des élèves en matière d'apprentissage et de comportements (AMBROISE, 2017) et les pratiques d' évaluation ne constituent pas une de leur priorité (JOUBAIRE, 2019).

Les exigences institutionnelles, le niveau d'acquisition des élèves, la rigueur et la pertinence des progressions didactiques, ne sont pas non plus des critères discriminants de leur activité. (SAUJAT, 2013)[31]

2-2-3 HYPOTHESES EXPLICATIVES DE CES CONSTATS

►Un modèle hiérarchisé de préoccupations

Ambroise explique dans sa thèse qu'il existe un modèle hiérarchisé des préoccupations des enseignants structuré autour de cinq variables. Ce modèle permet de comprendre les évolutions des enseignants par rapport à certains stades de développement:

1-L'ordre, les enseignants s'attachent à faire respecter les règles de vie et de fonctionnement en classe. Période centrée sur soi.

2-La participation, la mobilisation des élèves dans les tâches scolaires constitue la centration centrale.

3-Le travail correspond à une préoccupation majeure sur l'activité produite par les élèves.

---

[29] LECOMTE,C . (2010) L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer Nouvelle revue de psychosociologie
[30] RIA,L. SEVE,C. DURAND,M & BERTONE (2004) Indétermination, contradictions et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants. Revue des sciences de l'éducation n°30
[31] SAUJAT,F. (2013) « De l'analyse de l'activité des enseignants à l'esquisse d'une modélisation du développement professionnel » Conférence présentée le 04 avril 2013 à Toulouse université Mirail .

4-L'apprentissage, qui n'est pas l'activité en tant que telle mais l'apprentissage des élèves, cette préoccupation n'est plus seulement centrée sur les contenus mais sur leur enseignement. L'élève est au centre, période orientée sur les besoins des élèves notamment au niveau émotionnel.

5-Le développement ou l'enseignant donne une orientation éducative à l'évaluation, à l'activité des élèves.

Dans cette modélisation, le niveau supérieur inclut les niveaux précédents, un enseignant dont les préoccupations professionnelles sont axées sur l'apprentissage des élèves indique qu'il maîtrise les niveaux inférieurs. Les débutants auront donc du mal à s'intéresser aux apprentissages de leurs élèves dès lors qu'ils ne maîtrisent pas la gestion de la classe. »

►Les étapes de développement du curriculum conatif du sujet dans une activité

Pour Bui-Xuân [32], cinq étapes jalonnent le curriculum conatif du sujet dans une activité. Ces étapes rejoignent l'idée des préoccupations des enseignants :

1- Etape émotionnelle : l'émotion prime sur la réflexion alors que la technique est encore ignorée.

2- L'étape fonctionnelle : le sujet se pose la question de savoir « comment ça marche » et émet des hypothèses plus ou moins justes qu'il met à l'épreuve.
3- Etape technique : le sujet se pose alors la question : « comment font ceux qui réussissent ? »

4- Etape contextuelle : le sujet peut se décentrer de la simple exécution technique, il s'intéresse au contexte et va complexifier son action.

5- Etape d'expertise : l'expérience du sujet est suffisante pour qu'il puisse exploiter de façon autonome les trois registres à la fois et les coordonner de manière à créer son propre style.

D'après cet auteur, ces étapes pourraient être franchies au fur et à mesure de l'expérience.

Mais peut-on appliquer ce modèle à la formation initiale des enseignants et plus particulièrement à leur formation pratique ?

Quels sont les indicateurs fiables dont nous pourrions disposer pour déterminer leurs tendances conatives à agir pédagogiquement en fonction de leurs préoccupations ?

Quel outil de repérage du niveau de la conation à partir de leurs préoccupations serait utilisable ? (VANLERBERGHE) [33]

VERSCHAVE [34] montre ainsi le lien entre les étapes conatives liées à la préoccupation des enseignants d'EPS par rapport à la socialisation et l'utilisation qu'ils font avec les élèves de cette socialisation.

[32] BUI-XUAN, G. (1993) Une modélisation du procès pédagogique. In BUI-XUAN et J.GLEYSE (dir). Enseigner l'Education physique et sportive. Clermont-Ferrand. AFRAPS
[33] VANLERBERGHE,G. BUI XIAN, G.(2006) « Mesure de l'expertise par l'association de mots au cours du curriculum conatif des jeunes enseignants en EPS », Staps , vol. n°72
[34] VERSCHAVE, G. (2012) La socialisation par les sports collectifs : une approche conative auprès des enseignants d'éducation physique et sportive

►Quelles observations des enseignants pour quels apprentissages ?

RIA, SEVE, DURAND et BERTONE (2004) soulignent que les débutants manquent d'indices typiques ou d'éléments familiers au sein de leur situation pour interpréter et anticiper les événements de la classe.

« Les enseignants chevronnés …agissent dans un environnement familier en repérant les indices typiques de situations déjà vécues et en mobilisant à tout instant des connaissances construites antérieurement. »

BOUDART[35] explique que cette focalisation de l'attention des jeunes enseignants sur la gestion de classe plutôt que sur les apprentissages des élèves peut être due au haut niveau de compétence nécessaire à la gestion des apprentissages et constitue une activité coûteuse en temps, en attention et en énergie (BOUDARD, 2010).

Aussi, cette difficulté à observer et réguler les apprentissages des élèves s'explique en partie par la construction en cours des compétences nécessaires pour le faire.

L'expérimentation de CANDY et MOUCHET [36] qui s'appuie sur la catégorisation de VERMERSCH [37] est assez représentative de l'importance de l'attention et de l'observation. Ils caractérisent trois fenêtres attentionnelles typiques :

a) la fenêtre cour relative à un cadrage sur l'ensemble de la classe ;

b) la fenêtre salle resserrée renvoyant à une focalisation sur un ou plusieurs élève(s) ;

c) la fenêtre écran se référant à une partie spécifique du corps d'un élève.

Le nombre de fenêtres attentionnelles dans l'APSA de spécialité serait alors plus grand pour les experts avec davantage de balayage d'une fenêtre à l'autre. Au contraire, l'enseignant non spécialiste, change moins souvent de fenêtre attentionnelle. Il serait donc primordial de travailler l'observation pour amener à la construction progressive de l « œil de maquignon » des enseignants d'EPS (GOUJU, 2006)[38].

2-3 L'Accompagnement

2-3-1 L'accompagnement au cœur de plusieurs dilemmes et enjeux

Pour CHALIES et DURAND[39] plusieurs dilemmes sont identifiables pour celui qui accompagne : transmettre ou faire réfléchir, évaluer ou aider, aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner. Les premiers termes de chacun de ces dilemmes s'inscrivent clairement dans un positionnement asymétrique du conseiller.

---

[35]BOUDARD, J.M. (2010) Les pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante. Thèse de doctorat

[36]CANDY,L, MOUCHET, A. (2010) « L'observation des conduites motrices des élèves chez les enseignants stagiaires en EPS : influence de la spécialisation dans l'APSA enseignée sur la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle », *Recherches & éducations*

[37]*VERMERSCH ,P.(2012). Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF*

[38]*GOUJU, J.L(2006). L'œil du maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive. (2006)*

[39]CHALIES,S et DURAND, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherches et formation,

Les deuxièmes termes ouvrent davantage sur la possibilité d'une collaboration dans un but partagé d'appropriation par le débutant de son développement professionnel. »

Pour BECUE[40], les enjeux du conseil pédagogique portent sur différents aspects :

- Le premier se centre sur les conditions permettant au débutant d'élaborer une image de soi, un sentiment de reconnaissance en vue de construire son identité et d'intégrer une communauté professionnelle (PEREZ-ROUX, 2007).[41]

- Les second et troisième ont pour but d'une part d'initier et de favoriser le développement d'une démarche réflexive, et d'autre part d'accompagner le débutant dans la construction de connaissances et compétences professionnelles (FLAVIER, 2009)

LLORCA[42], pour sa part, pense qu'il est essentiel de pouvoir penser la formation à partir de l'analyse de situations (ETIENNE, 2004), de pratiques et du travail réel pour parvenir à faire émerger des règles du métier (SAUJAT, 2010).

2-3-2 L'accompagnement au regard du référentiel de compétences

Par rapport au dilemme entre évaluer et former et au regard de l'utilisation du cadre de référence qui est donné, PAUL[43] se demande « *comment trouver sa marge de manœuvre pour qu'il y ait un accompagnement personnalisé à l'intérieur de ce cadre qui est à la fois sécurisant et contraignant. » « Tous les cadres ont cette double fonction : contrainte et en même temps protection, sécurisation de la relation, de la démarche que je mets en place. Trouver la créativité, c'est trouver l'interstice à travers lequel je vais pouvoir effectivement m'impliquer et mettre de l'humain dans une cadre qui sinon est bureaucratique et administratif. »*

Pour ALLAL[44], « *une compétence n'est pas directement observable : seules les activités, ce que certains nomment « comportements » ou « performances » le sont, c'est déjà sur la base de l'observation et de l'analyse de celles-ci que l'on pourra inférer l'existence d'une compétence*. »

[40] BECUE, A. (2015) Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles juillet 2015, Paris, France Communication n°365-Atelier 2 Formation et Professionnalisation, des enseignants L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : un espace de coopération ?
[41] PEREZ-ROUX,T.(2007).Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. Recherche et formation, 55
[42] LLORCA M.E. (2013) Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles.
[43] PAUL,M. (2004) , L'accompagnement , une posture professionnelle spécifique, L'Harmattan.
[44] ALLAL, L (2002) Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire.

III- TROISIEME PARTIE : PROBLÉMATIQUE, HYPOTHESES ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE

3-1 Problématique

Nous chercherons à démontrer qu'une meilleure connaissance et compréhension des caractéristiques professionnelles des jeunes enseignants permettront au formateur de mieux cibler ses interventions. Cela lui permettra de répondre plus efficacement à leurs besoins et de favoriser ainsi leur développement professionnel.

L'identification des préoccupations des enseignants, qui peuvent s'objectiver à travers leurs gestes professionnels et leurs postures, une meilleure compréhension de leur niveau de développement seraient des pistes pour compléter le référentiel de compétences afin de mieux s'adapter à leurs caractéristiques.

Cela pourrait avoir un impact à la fois sur les pratiques professionnelles du formateur afin de mieux analyser la leçon puis de mener l'entretien mais aussi sur celles de l'enseignant pour qu'il prenne conscience des étapes qu'il aurait à franchir pour évoluer.

3-2 Hypothèses

Plusieurs hypothèses sont ainsi envisagées :

1- A partir de l'analyse des rapports de visites d'accompagnement, il est possible d'identifier certaines compétences « dominantes » que les enseignants ont à développer. Les différents travaux scientifiques et de recherche nous permettent-ils de confirmer et d'étayer ces constats afin d'en avoir une meilleure compréhension et de déterminer des traits caractéristiques de professionnalité de ces jeunes enseignants ?

2- Les préoccupations des enseignants, leurs postures et leurs gestes professionnels sont des indicateurs qui permettent de compléter le référentiel de compétences afin d'avoir une lecture plus précise de la leçon. Des étapes de développement permettraient de situer l'enseignant et d'avoir une analyse plus complète de sa leçon.

3- Une meilleure connaissance de ce public spécifique aiderait ainsi à mieux cibler l'accompagnement à la fois lors de l'observation de la leçon, au moment de l'entretien puis de la rédaction des rapports. Plusieurs évolutions pourront ainsi être formulées.

3-3 Démarche méthodologique

3-3-1 Les outils de recueil de données et les indicateurs utilisés

Dans une démarche systémique, nous nous sommes orientés vers l'utilisation de trois supports afin d'obtenir le regard le plus complet sur ces visites d'accompagnement.

1- Un bilan des 20 rapports de visites effectués depuis 3 ans a été réalisé en prenant comme point d'appui le référentiel de compétences du 25 juillet 2013.

Pour le traitement de nos données, nous avons effectué, dans la première étape de notre recherche, un repérage des conclusions énoncées pour chaque item du référentiel ainsi que la synthèse générale de chaque rapport. Sept thématiques ont donc été retenues, cinq

relevant du référentiel de compétences, une sixième récapitulative par rapport aux points forts constatés et la dernière au regard des axes d'évolution à privilégier.

►Compétences liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et didactiques

►Compétences liées à la construction, la mise en œuvre et l'animation des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

►Compétences liées à l'évaluation des progrès et des acquisitions des élèves

►Compétences liées au mode de fonctionnement des groupes

►Compétences liées à la maîtrise de la langue française

►Points forts constatés

►Axes d'amélioration

2- Un questionnaire « google form » a été envoyé aux enseignants ayant eu une visite d'accompagnement au cours des trois dernières années. Trente questions leur ont ainsi été posées.

Un premier champ de questionnement a concerné la connaissance du dispositif et notamment les informations connues par rapport au déroulement de la visite.

Le second à propos de l'impact de la connaissance du dispositif sur leurs préparations et sur une possible auto-évaluation.

Le troisième met en relation les items du référentiel de compétences du 25 juillet 2013 avec les besoins estimés en formation des enseignants néo titulaires.

Le dernier pendant puis après la visite par rapport aux évolutions et perspectives possibles pour poursuivre l'accompagnement.

3- Un second questionnaire comportant 10 questions a été envoyé à trois chargés de mission en EPS. Les questions ont porté sur les compétences qui leur paraissaient les plus caractéristiques des jeunes enseignants et sur les indicateurs qu'ils utilisaient pour analyser la leçon.

3-3-2 Justification de la démarche et de l'outil utilisé

Ces trois supports d'analyse nous permettent d'obtenir une approche quantitative sous forme de données chiffrées afin de dégager des tendances générales puis une approche qualitative afin de comprendre et d'analyser les réponses obtenues pour confirmer ou infirmer les hypothèses énoncées.

3-3-3 Echantillonnage et limites de la démarche

Il est bien entendu que le nombre de personnes ayant eu un questionnaire n'est pas suffisant pour extrapoler ces résultats à un niveau plus important.

D'autre part, même si ces questionnaires étaient anonymes, il est pertinent de s'interroger sur la réalité des réponses données de peur peut-être de « froisser » ou de remettre en question la pertinence de la visite effectuée.

IV- QUATRIEME PARTIE : RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES AU NIVEAU QUANTITATIF ET QUALITATIF

4-1 Résultats quantitatifs et qualitatifs

4-1-1 Bilan des questionnaires envoyés aux enseignants ayant eu une visite d'accompagnement

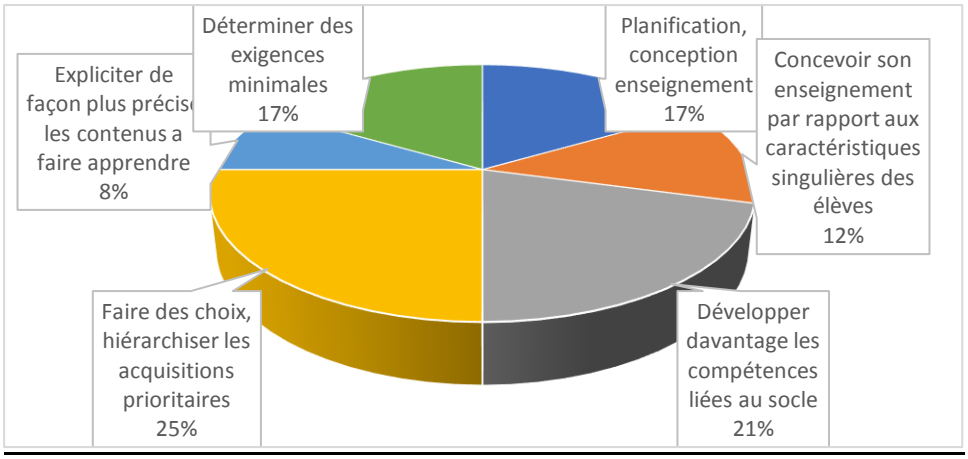
Tous les résultats de ce questionnaire sont consultables dans l'annexe 2. Quelques réponses plus représentatives sont présentes en dessous.

- 62.5 % des enseignants considèrent avoir le plus de besoins au regard des deux compétences suivantes : la construction, la mise en œuvre et l'animation des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves et l'évaluation des progrès et les acquisitions des élèves.
- 87.5 % des enseignants connaissent quelques traits caractéristiques professionnels concernant les jeunes enseignants. 100% estiment que cela pourrait leur permettre de comprendre leur pratique professionnelle, de savoir comment évoluer, pour être plus efficient.
- 87.5 % des enseignants considèrent le fait de prendre en compte les caractéristiques spécifiques des élèves (87.5 %), de réfléchir à des outils et des procédures (50%) comme des axes d'amélioration prioritaires.
- 50 % ont déjà pensé à effectuer une auto-évaluation de leur pratique mais ils ne l'ont jamais réalisée.

4-1-2 Bilan des rapports de visites

Afin de faciliter la lecture des résultats, les conseils donnés ont été synthétisés par thématique.

►Par rapport aux compétences liées à la maîtrise des savoirs disciplinaires et didactiques



Sur l'ensemble des conseils et des axes d'amélioration évoqués :

-25% concernent le fait de « faire des choix, de hiérarchiser les acquisitions prioritaires. »

-21 % demandent à « développer davantage les compétences liées au socle. »

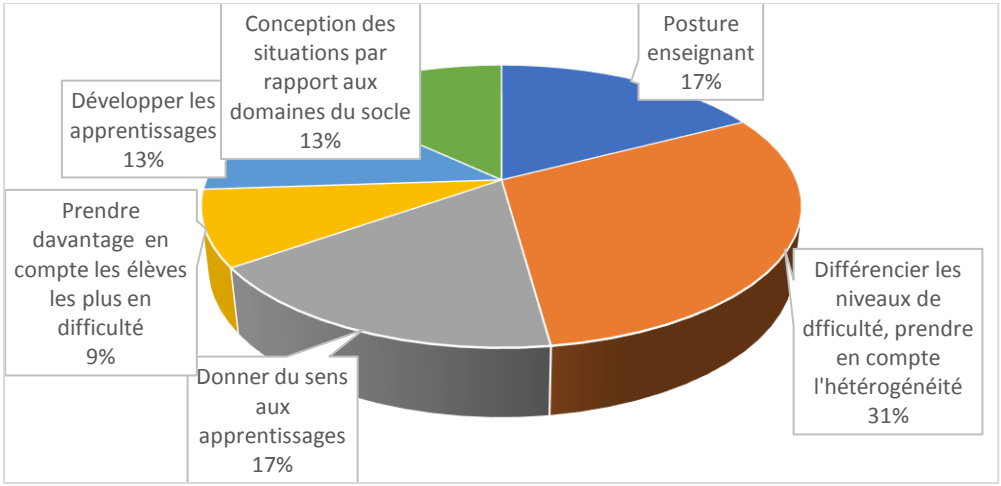
-17 % précisent de « déterminer des exigences minimales » et de « travailler sur la planification et la conception de son enseignement. »

-12% demandent de « concevoir son enseignement par rapport aux caractéristiques singulières des élèves. » 8% « d'expliciter de façon plus précise les contenus à acquérir. »

►Par rapport aux compétences liées à la maîtrise de la langue écrite et orale par les élèves

Hormis deux rapports pour lesquels cet item est spécifié, les remarques à ce sujet ont été incorporées aux autres items afin de cibler les compétences prioritaires à développer.

►Par rapport aux compétences liées à la construction, la mise en œuvre et l'animation des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.



-31% des conseils donnés concernent la « différenciation des niveaux de difficulté des situations ».

-17% demandent respectivement de « donner du sens aux apprentissages » et « d'améliorer sa posture d'enseignant. »

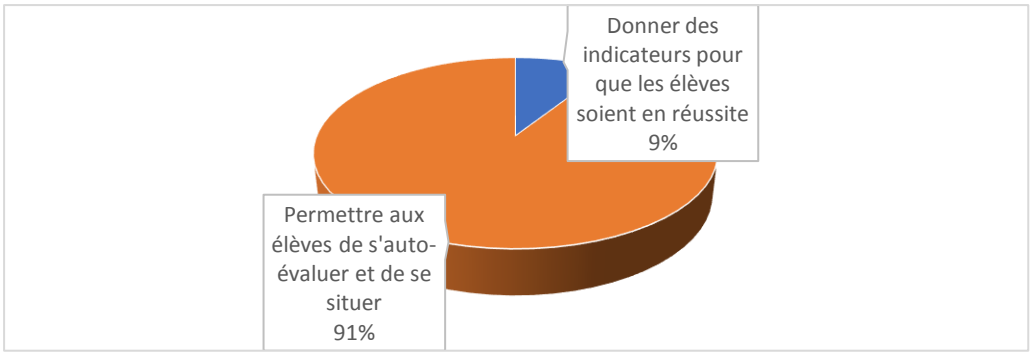
-13% sont axés sur le « développement des apprentissages » et « la conception des situations en fonction des domaines du socle. » 9% concernent « la prise en compte des élèves les plus en difficulté. »

►Par rapport aux compétences liées au mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

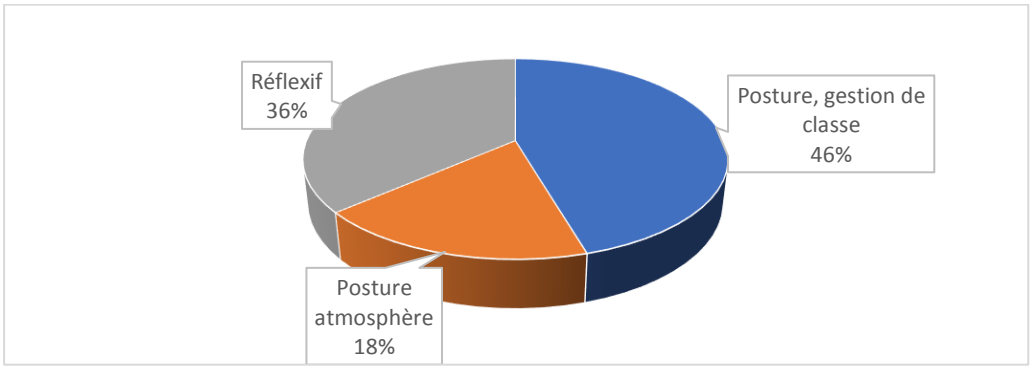
Deux rapports soulignent cet axe à développer mais les remarques à ce sujet sont incorporées à la compétence précédente.

►Par rapport aux compétences liées à l'évaluation des progrès et des acquisitions des élèves

-91 % des conseils portent sur le fait de « permettre aux élèves de s'auto-évaluer et de se situer », 9% précisent de donner « des indicateurs pour que les élèves soient en réussite. »

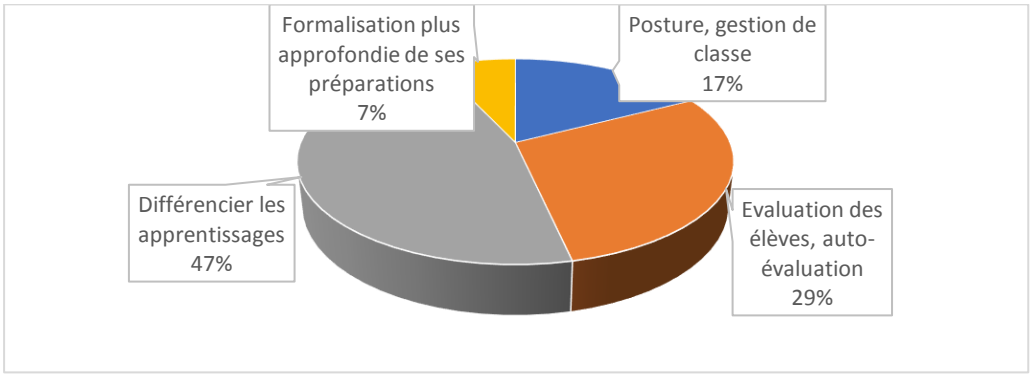


►Par rapport à la synthèse formulée et aux points forts constatés



-46% des points forts constatés concernent la posture de l'enseignant et sa gestion de classe.
-18% évoquent l'atmosphère et le climat de classe créés.
-La réflexivité des enseignants est soulignée à hauteur de 36%.

►Par rapport à la synthèse et aux axes d'amélioration à envisager



-47% des axes d'amélioration portent sur la différenciation des apprentissages.

-29% évoquent l'évaluation des élèves, l'auto-évaluation.

-17% insistent sur la posture de l'enseignant et sa gestion de classe.

-7% demandent de formaliser des préparations de façon plus approfondie.

4-1-3 Bilan des questionnaires envoyés aux chargés de mission

Le questionnaire et les résultats sont consultables dans l'annexe 3. Certains résultats les plus représentatifs sont indiqués ci-dessous.

-100% des chargés de mission considèrent comme prioritaires de développer les compétences liées à la construction des situations prenant en compte la diversité des élèves » et « l'évaluation des progrès des élèves et des acquisitions. » (Indice 4/5)

-Viennent ensuite par ordre de priorité les compétences liées au mode de fonctionnement du groupe », la « construction des savoirs disciplinaires et didactiques » et « l'utilisation d'un langage clair …»

4-2 Analyse des résultats

4-2-1 Par rapport aux compétences prioritaires à développer chez les enseignants néo titulaires

Au regard de l'analyse des synthèses rédigées dans les rapports de visite, nous pouvons faire ressortir **deux compétences majoritaires** :

- 47 % des enseignants doivent ainsi améliorer la compétence concernant la « prise en compte de la diversité des apprentissages »

- 29 % la compétence relative à « l'évaluation des progrès et des acquisitions des élèves »

Ces résultats sont en corrélation avec les réponses des enseignants concernant l'identification de leurs besoins. (Question 11) Ils sont 62.5 % à déclarer que ces « deux compétences (construire, mettre en œuvre…la diversité des élèves et évaluer les progrès et les acquisitions des élèves) correspondent ainsi le plus à leurs besoins de formation ». Pourtant, ils ne réussissent pas toujours à les mettre en œuvre.

A propos de l'appréciation de leurs propres compétences, les enseignants se trouvent d'ailleurs très compétents au regard « de la gestion de classe » contrairement à « la gestion des exigences liées au suivi de l'adaptation individuelle du cours aux capacités d'apprentissage » (AMBROISE, 2017) et donc à la différenciation.

Cette analyse peut être corrélée avec les réponses des chargés de mission (Question 1 pour laquelle ils devaient estimés entre 1 et 5 les besoins prioritaires des enseignants au regard des 5 compétences). 100% estiment « la construction, l'animation des …, prenant en compte la diversité des élèves » comme une compétence prioritaire.

Au niveau théorique, ces résultats sont confirmés par BAILLAUQUES (1999) qui montre que « les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, se déclarent démunis devant l'hétérogénéité des élèves en matière d'apprentissage et de comportements. » Si cette difficulté de gérer l'hétérogénéité des élèves n'est pas une caractéristique spécifique des jeunes enseignants, cela confirme l'importance d'améliorer la formation le plus tôt possible afin de favoriser la réussite des élèves et d'éviter comme le rappelle DEVELAY (2012) que « l'enseignant se complaise dans des habitudes routinières ».

4-2-2 Explications en termes de stades de développement, de préoccupations et de postures

►La préoccupation de gestion de classe reste une priorité

Concernant la compétence portant sur **« l'évaluation des progrès et les acquisitions des élèves »**, comment le modèle hiérarchisé des préoccupations d'Ambroise (D'après DURAND en 1996) nous permet-il de comprendre ces résultats ?

Dans cette modélisation, la première variable « faire respecter les règles de vie et de fonctionnement en classe » correspond à ce que l'on pourrait appeler la gestion de la classe, la dernière concerne « l''orientation éducative à l'évaluation et à l'activité des élèves. »

Avant que l'enseignant soit préoccupé par l'apprentissage et l'évaluation des élèves, il préfère déjà gérer sa classe, puis faire participer les élèves avant de les faire travailler et apprendre. Il faudrait donc idéalement franchir les étapes l'une après l'autre pour parvenir à être compétent par rapport aux apprentissages et à l'évaluation.

Cette moindre importance accordée à « l'exigence d'évaluer et d'encourager l'apprentissage » est confirmée par KELLER-SCHNEIDER (2016). Si on analyse plus précisément cet item, 91% des conseils donnés aux enseignants concernent le fait de « permettre aux élèves de s'auto-évaluer et de se situer. » Des postures d'accompagnement, de contrôle seraient alors des pistes possibles pour atteindre ces objectifs. (BUCHETON, 2015)

En comparant avec les étapes conatives de BUI-XIAN (1993), cette préoccupation de gestion de la classe, ou l'enseignant est très centré sur lui-même, peut être reliée à l'étape émotionnelle de BUI XIAN, caractéristique des jeunes enseignants. Ce « choc de la réalité » (HUBERMAN, 1989) est caractérisé par un certain nombre « d'incertitudes » que l'enseignant doit gérer, mêlées à « des émotions contradictoires. » (RIA, SEVE, BERTONE)

Le pilotage de la leçon est donc une préoccupation centrale des jeunes enseignants et cela structure leur activité en tant que conditions d'un possible accomplissement des autres tâches. (BUCHETON, LLORCA, BERTONE).

L'apprentissage, la différenciation et l'évaluation ne pourraient être prises en compte que si le pilotage de la leçon serait déjà acquis.

Certaines réponses des enseignants confirment cette remarque : 37.5 % des enseignants considèrent que « la gestion de la classe est plus importante que les apprentissages » alors que 62.5 % considèrent que les deux sont autant importants (question 15). Comment pourrait-on alors accompagner les enseignants pour qu'à travers la gestion et le pilotage de la classe, les apprentissages et l'évaluation des élèves soient présents ?

►Articuler l'équilibre des temps de la classe avec l'évaluation

GRANGEAT (2016) a proposé dans ses travaux des repères concrets afin d'articuler « l'équilibre des temps de classe » avec « l'évaluation formative. » D'après lui cette dernière permettrait de piloter ces temps de classe et ainsi d'agir sur le pilotage de la leçon.

-Avant la classe : la gestion des temps de classe débute au moment de l'anticipation, de la préparation de la séquence. Trois facteurs permettent de gérer l'équilibre : 1/Avoir une idée claire des compétences visées et des critères pour les identifier, 2/ décrire les critères selon 4 niveaux de maitrise des compétences, 3/ Prévoir les moments clés de la séance et ceux de la compréhension des consignes.

Ces conseils rejoignent les résultats des synthèses concernant le premier item des rapports de visite pour lesquels 25 % des axes d'amélioration demandent de « faire des choix, de hiérarchiser les acquisitions prioritaires. »

-Début de séquence : présenter le contenu et engager les élèves dans l'activité afin qu'ils comprennent les buts visés, mettre en évidence les indicateurs utilisés par les experts (phase de modelage), revenir sur les consignes pour vérifier que tous les élèves les ont comprises.

-Dans le cours : produire des rétroactions permettant aux élèves de se situer.

-Vers la fin de la séquence : prendre le temps de clôture, d'institutionnalisation, qui permet de mettre en évidence ce qui a été compris.

Outiller les élèves à partir d'indicateurs de maitrise serait donc des pistes possibles. L'analyse des rapports est en concordance avec ces constats : 91 % des conseils donnés concernent le fait de se situer et de s'auto-évaluer. Des applications concrètes sont données, (outils et procédures de guidage, donner des critères de réussite et de réalisation précis, connaître le degré d'acquisition des compétences.)

►Permettre aux enseignants d'ajuster leurs postures pour développer les compétences

Comme l'a démontré BUCHETON (2010), le manque de prise en compte de la différenciation des élèves par les enseignants pourrait être engendré par un jeu très restreint de postures d'étayage de l'enseignant.

L'important serait donc pour l'enseignant de faire varier autant que possible ses postures afin de faciliter l'engagement des élèves et les faire accéder à des postures les plus variées possibles. La notion de préoccupation apparait comme une notion essentielle afin de comprendre les processus de construction des postures enseignantes.

BUCHETON détermine par exemple que les postures de contrôle et d'enseignement viennent de représentations spécifiques du métier enseignant. (Notions de DOXA) Pour certains collègues notamment les jeunes collègues, un bon enseignant serait celui qui gère bien sa classe ou qui parvient à terminer le programme. Ces préoccupations peuvent expliquer pourquoi les apprentissages sont parfois relégués au second plan.

D'autre part, nous savons que les jeunes enseignants ont des difficultés à abandonner ces postures mêmes s'ils en ressentent les limites. (LLORCA 2013). BUCHETON a clairement identifié l'impact des postures d'étayage sur les autres gestes et leurs visées.

Une meilleure connaissance et lecture des gestes professionnels à travers les postures des enseignants et de leurs préoccupations permettrait ainsi de donner des repères précis en rapport avec le référentiel de compétences. Si ce référentiel est connu par 100% des enseignants interrogés, 50 % ne le connaissent que partiellement et estiment que la connaissance de ce cadre leur aurait permis de s'auto-évaluer.

►Comment alors complété le référentiel de compétences pour avoir une analyse plus complète de la leçon ?

50 % des enseignants considèrent avoir eu des repères et indicateurs pour mieux appréhender les événements de la classe, 37.5 % partiellement et 12.5 % pas du tout (question 20). Si quelques repères et indicateurs sont énoncés (question 21), ils nécessiteraient d'être davantage précisés.

Est-il possible d'être plus précise dans l'analyse de la leçon puis lors de l'entretien pour énoncer des applications et repères concrets ?

4-2-3 Conséquences pour l'accompagnement

Les différents travaux de recherche étudiés précédemment, les résultats des différents questionnaires envoyés et les bilans des rapports nous permettent d'envisager des applications concrètes utilisables pendant les visites d'accompagnement.

►Articuler théorie et pratique

Apporter des connaissances théoriques à propos des caractéristiques typiques des jeunes enseignants leurs donnerait la possibilité de comprendre là où ils en sont et le chemin qu'il leurs resterait à parcourir pour évoluer. 87.5 % des enseignants déclarent connaitre partiellement les caractéristiques professionnelles des jeunes enseignants (Question 12), 100% estiment que cela présenterait un intérêt.

Les raisons évoquées (question 14) sont d'ordre affectives (être rassuré), cognitives (connaître les étapes ou l'on se situe dans le curriculum), didactiques (les situations qui fonctionnent), 62.5 % connaissent le multi agenda de BUCHETON alors que 37.5 % vaguement ou pas du tout. (Question 22)

« Une meilleure connaissance des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement leur permettrait de s'assurer que les problèmes rencontrés ne sont pas imputables à des traits personnels ». (RIA, LEBLANC)[45] Cela pourrait réduire la charge émotionnelle importante durant les premières années d'enseignement, (RIA, 2013) et permettre leur développement professionnel notamment au regard de l'approche développementale décrite précédemment.

Pour LLORCA [46], les enseignants « *sont en quête de conseils directement applicables, à même de pouvoir les aider dans des situations professionnelles parfois problématiques comme au travers des inspections qu'ils souhaitent tels que le révèlent nos résultats, à même de tenir compte de leur condition d'exercice en leur apportant des repères dans leur pratique quotidienne*. »

Quels outils, dispositifs, serait-il alors possible de mettre en place lors des visites d'accompagnement pour mieux prendre en compte les caractéristiques des jeunes enseignants ?

Pourrait-on essayer de modéliser les différentes préoccupations des jeunes enseignants, leurs postures et leurs gestes professionnels afin de mieux les comprendre et répondre à leurs besoins lors de ces visites d'accompagnement ?

►Utiliser le référentiel de compétences et le compléter pour affiner l'analyse au regard des deux besoins prioritaires des jeunes enseignants

Le référentiel de compétences des enseignants permet de « clarifier les attentes exprimées par l'institution » (MIEUSSET)[47], il est aussi perçu « comme un élément majeur dans le processus de construction identitaire des enseignants » (DUBAR, 1991) et de leur développement professionnel.

[46] RIA, L. LEBLANC,S. (2006) Recherche et formation en « analyse de pratiques » N°51
[47] LLORCA M.E. (2013) Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles.
[47] MIEUSSET,C. (2013) Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire.

Il fournit un cadre de référence commun à tous les professionnels et est la boussole de chaque enseignant, c'est aussi un outil dynamique pour les enseignants qui lui permet de s'auto-positionner et d'orienter son projet de formation. (JOUBAIRE 2019)

Pourtant, si ce référentiel est connu par 100% des enseignants interrogés, 50 % ne le connaissent que partiellement et estiment que la connaissance de ce cadre leur aurait permis de s'auto-évaluer.

Cependant Allal nous explique les limites de ce référentiel « et une certaine impuissance à en opérationnaliser le caractère dynamique », elle indique qu'une compétence n'est pas directement observable, c'est sur la base de l'observation et de l'analyse de celles-ci que l'on pourra inférer l'existence d'une compétence. »

A ce sujet, 50 % des enseignants considèrent avoir eu des repères et indicateurs pour mieux appréhender les événements, 37.5 % partiellement et 12.5 % pas du tout. Quels sont alors les indicateurs et repères utilisés que j'ai utilisé pour essayer de lire le réel ?

►Quelles incidences sur mon analyse des leçons ?

En plus des niveaux donnés dans les référentiels, j'utilisais deux principaux repères, à savoir l'engagement et la réussite des élèves dans les différentes tâches données. Je les mettais ensuite en relation avec d'autres critères comme par exemple la posture de l'enseignant (voix, explicitation des consignes, outils utilisés, feedbacks).

Déterminer des étapes de différenciation au regard de ces deux critères est un des axes d'évolution de ma pratique afin de se rapprocher de la zone proximale de développement professionnel de l'enseignant. Cela lui permettra aussi de se situer. Mettre ensuite en relation ces constats avec la posture d'étayage étudiée précédemment donnera des indicateurs précis afin qu'il puisse faire évoluer.

L'observation plus précise de l'enseignant à partir des postures de pilotage et d'étayage pourrait compléter les critères utilisés pour comprendre ou en est l'enseignant. A travers les gestes professionnels de traduction (PANA MARTIN, 2015) utilisés pendant l'entretien, l'articulation des savoirs théoriques sur les caractéristiques des jeunes enseignants avec les faits observés, pourrait rendre plus explicite et faire prendre conscience (VERMERSCH, 2006) aux enseignants de leur pratique et donc de conceptualiser l'action.

►Quelles évolutions possibles en dehors du temps de la visite ?

Prévenir les jeunes collègues dès le début d'année de leur visite d'accompagnement et leur fournir le dispositif qui sera utilisé leur permettra de pouvoir s'auto-évaluer par rapport au référentiel de compétences du 25 juillet 2013 complété par l'outil d'accompagnement (Fiche 14, BO n°13 du 26 mars 2015, annexe 3).

Ces compétences pourraient être mises en relation avec certains gestes professionnels et certaines étapes d'évolution afin que les enseignants puissent se situer.

D'autre part, un travail collaboratif par binôme d'enseignants néo-titulaires sous la forme d'observation de leçons pourrait accroitre leur réflexivité et favoriser leur développement professionnel.

CONCLUSION

Analyser des visites d'accompagnement n'est pas chose aisée du fait de la complexité des gestes professionnels des formateurs nécessaires pendant ces visites.

De l'observation à l'analyse de la leçon, à la façon de mener l'entretien pour que cet échange soit le plus constructif et porteur possible, jusqu'aux gestes d'institutionnalisation qui aboutissent à la rédaction des rapports, le chemin est long et souvent complexe.

Si l'enseignant a besoin de clefs expérientielles (BUCHETON, 2009) relevant d'une forme d'adaptabilité, le formateur doit lui aussi se construire ses propres repères pour essayer d'être le plus efficace possible.

Avoir une meilleure connaissance des caractéristiques des jeunes enseignants à travers le référentiel de compétences est une des pistes analysées afin de répondre au mieux à leurs besoins. Déterminer dans la mesure du possible des étapes de progressivité de certains gestes professionnels à travers le jeu des postures des enseignants et de leurs préoccupations pourra permettre de mieux cibler cet accompagnement.

Bien entendu cette modélisation de l'analyse du travail réel des enseignants n'est pas suffisante puisque le formateur doit lui aussi mettre à plat sa conception pour choisir et adapter son propre accompagnement avant de pouvoir mener l'entretien pour rendre l'enseignant le plus réflexif possible.

Car c'est bien là l'objectif premier de la formation : permettre aux enseignants d'être plus autonomes tout en leur apportant des repères à travers notamment le référentiel de compétences qui contribue à la construction de leur identité professionnelle.

Ce travail d'écriture aura été long et fastidieux, l'étendue des différentes possibilités de recherche associées aux visites d'accompagnement en est une explication.

Cette réflexion m'aura non seulement permis d'évoluer dans mes pratiques professionnelles en tant que formatrice mais aussi en tant qu'enseignante. Pouvoir expliquer concrètement des connaissances empiriques acquises par l'expérience aura été une des évolutions constatées.

Les perspectives de formation sont multiples. Aider les enseignants à davantage différencier leurs apprentissages, à mieux évaluer les progrès et les acquisitions des élèves est une première piste. Confronter leur pratique par rapport à des caractéristiques professionnelles typiques des jeunes enseignants en est une seconde.

Pour les formateurs, améliorer leurs gestes professionnels tant dans l'analyse du réel que dans les échanges avec l'enseignant sont d'autres pistes envisageables.

BIBLIOGRAPHIE

-ALLAL, L (2002) Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire.
-AMBROISE,C. TOPCZEK, MC. BRUNOT,S. (2017) In les cahiers du CERFEE n°46 Les enseignants débutants : vécu et transformations
-ATLET.M & GUIBERT.P (2014) Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In Leopold Paquay et Al dir. Travail réel des enseignants et formation. Bruxelles De BOECK. C. JOUBAIRE Commencer à se former pour enseigner IFE N°131 2019
-BAILLAUQUES, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In H. HETU, L, SAVOIE, S.BAILLAUQUES *Jeunes enseignants et insertion professionnelle.Un processus de socialisation ?*
-BECUE.A, (2015) Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles juillet 2015, Paris, France Communication n°365-Atelier 2 Formation et Professionnalisation, des enseignants L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : un espace de coopération ?
-BERTONE et al., (2002) ; RIA, SEVE, DURAND, & BERTONE (2004) Indétermination, contradictions et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants. Revue des sciences de l'éducation n°30 Numéro 3
-BOUDARD, J.M. (2010). Les pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante. Thèse de doctorat
-BOURGEOIS, E. (2009) « Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes »
-BUHOT,É. COSNEFROY, L. (2011). De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel ? Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 44(1), 17-39
-BUCHETON,D. (2000) « Les postures de lecture des élèves au collège » In Fourcade et Langlade : Enseigner la littérature.
-BUCHETON, D. SOULE, Y (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi agenda de préoccupations enchâssées Education et didactique N°3
-BUI-XUAN, G. (1993) Une modélisation du procès pédagogique. In BUI-XUAN et J.GLEYSE (dir). Enseigner l'Education physique et sportive. Clermont-Ferrand. AFRAPS
-CAMPANALE, F. VANHULLE,S. & SAUSSEZ,F. (2010) Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L.Paquay, Van Nieuwenhoven & P.Wouters L'évaluation, levier du développement professionnel ? Bruxelles De Boeck
-CANDY,L MOUCHET, A. (2010) « L'observation des conduites motrices des élèves chez les enseignants stagiaires en EPS : influence de la spécialisation dans l'APSA enseignée sur la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle », Recherches & éducations
-CHALIES,S et DURAND, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherches et formation
-DEVELAY. (2012) Donner du sens à l'école.
-DUBAR, C. (1991) La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris Armand colin.
-FLAVIER, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel de l'enseignant stagiaire.

-GOUJU,J.L. (2006). L'œil du maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive. (2006)
-GRANGEAT, M. (2016). Identifier et développer les pratiques d'évaluation formative en classe. Lyon Conférence introductive pour le séminaire 2016 des IGEN et IA-IPR
-HOFF,C. (2010) « Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré »,
-JOUBAIRE.C. (2019) Dossier de veille de l'IFE N°131 Commencer à se former pour enseigner.
-KELLER-SCHNEIDER,M. (2016) In « De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion , construction identitaire et développement professionnel. » Formations et pratiques en question.
-LAFORTUNE, L et MARTIN, D. (2004). L'accompagnement : processus de construction et culture pédagogique. In M.L'hostie et L.P Boucher L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques. Quebéc.
-LARUELLE, O. (2009) Les politiques de formation continuée des enseignants.
-LESCOUARCH,L(2018) Construire des situations pour apprendre.
-LLORCA M.E. (2013) Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles.
-MOREL,F. BUCHETON, B. CARAYON,B. FAUCANIE, B et LAUX, S. (2015) Décrire les gestes professionnels pour comprendre les pratiques efficientes. Cairn N°188
-LECOMTE,C . (2010) L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer Nouvelle revue de psychosociologie
-MIEUSSET,C. (2013) Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire.
-MUKAMURERA J. (2014) Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux.
-NEUWEG, G. H. (2004). In développement professionnel des enseignants débutants-comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles Perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés. Manuela Keller Schneider. Coordonné par Jeanna REY et Marie-Anne BROYON 2016 N°21
-PANA MARTIN, F. (2015). Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants dans l'accompagnement individualisé. Sociologie CNAM
-PEREZ-ROUX,T.(2007).Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. Recherche et formation, 55
-PASTRE,P. (2009). Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action.
-PAUL,M. (2004) , L'accompagnement , une posture professionnelle spécifique
-RAYOU.P. & et VERAN. JP. (2017) Devenir enseignant aujourd'hui : des certitudes porteuses ? Introduction, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°74
-RIA, L. (2006). L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont -Ferrand.
-RIA,M. L.DURAND, (2013) Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. Les dossiers des sciences de l'éducation.5,11.123 In « La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions Magali Descoeudres,M. Meard, J. (2019)

-RIA, L. LEBLANC,S. (2006) Recherche et formation N°51 2006 en « analyse de pratiques » Un exemple d'articulation Luc RIA, Serge LEBLANC, Guillaume SERRES, Marc DURAND
-SAFOURCADE,S et ALAVA,S (2009) S'auto-évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement., Questions vives, Vol 6 n°12.
-SAUJAT,F. (2013) « De l'analyse de l'activité des enseignants à l'esquisse d'une modélisation du développement professionnel » Conférence présentée le 04 avril 2013 à Toulouse université Mirail.
-SEVE,S. BERTONE,S. RIA, L. (2004) Indétermination, contradictions et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants Revue des sciences de l'éducation n°30
-TARDIFF,M. LESSARD, C. (1999) Le travail enseignant au quotidien
-TARDY et al (2018). La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ? Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
-VANLERBERGHE,G. BUI XIAN, G.(2006) « Mesure de l'expertise par l'association de mots au cours du curriculum conatif des jeunes enseignants en EPS », Staps , vol. n°72
-VERMERSCH, P. (2012). Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF
-VERSCHAVE, G. (2012) La socialisation par les sports collectifs : une approche conative auprès des enseignants d'éducation physique et sportive
-VIAU- GUAY, A. (2014) « L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'auto-régulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement » Activité ,11-2 2014

Rapports

Rapport n° 2010-111 au MEN. Evaluation de la politique de formation continue des enseignants des 1ers et 2nd degrés (période 1998-2009). Octobre 2010

ANNEXES

ANNEXE 1 : cadre utilisé lors des visites d'accompagnement

ANNEXE 2 : résultats des questionnaires envoyés aux enseignants et résultats

ANNEXE 3 : résultats des questionnaires envoyés aux chargés de mission

ANNEXE 4 : outil n°14 BO n° 13 du 26 mars 2015 Outil d'accompagnement : description des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier

---

ANNEXE 1 : cadre utilisé lors des visites d'accompagnement

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

académie Reims
RÉGION ACADÉMIQUE GRAND EST
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

COMPTE RENDU DE VISITE D'ACCOMPAGNEMENT

Nom et prénom du professeur :		
Grade :	**Discipline :**	**Échelon :**
Coordonnées établissement :		
Date de la visite :	**Nom du chargé de mission :**	**Nom de l'inspecteur :**

Cette visite d'accompagnement, proposée par l'inspection pédagogique, a été acceptée par l'enseignant(e). Elle a pris appui sur une observation de sa pratique professionnelle en situation d'enseignement (situation décrite ci –dessous) et s'est poursuivie par un entretien.

Contexte de la leçon :

Classe :	**Effectif :**	**APSA :**
Conditions matérielles : **Durée de la séance :** en heure de pratique effective		

Déroulé de la leçon :

situer la leçon, son thème et un résumé succinct du contenu décrit de manière objective sans parti pris

Engagement et acquisitions des élèves observés:

Application et quantité de travail fournies,
autonomie,
Rôles sociaux
réussite /difficulté/ progrès observés, pour TOUS
situer éventuellement par rapport aux niveaux exigibles (CA) fixés par les programmes au lycée et /AFC au CLG

A partir des éléments recueillis au cours de ma visite (documents présentés, séance observée, entretien), une liste des compétences professionnelles développées et restant au besoin à renforcer par l'enseignant (e) sont synthétisées ci-dessous.

1. Compétences liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et didactiques

OBSERVABLES : Connaissances de la discipline, ses repères didactiques et épistémologiques, maitrise des objectifs et des enjeux en fonction du contexte (cycle 3, cycle 4, lycée, LP) et de la singularité de la classe

Ex : *clarté des documents de préparation en lien avec les projets, le socle si CLG, conformité aux programmes, TTT didactique cohérent, adaptation des contenus /aux élèves, projet éducatif, opérationnalisation de la leçon…*

Conseils et recommandations :

Appropriation approximative des programmes ou/et des compétences du socle **Propositions didactiques infondées voire dangereuses** **Les CE ne permettent pas le développement de compétences**	**Compétences en adéquation avec les programmes mais partiellement opérationnalisées** **Propositions didactiques permettant la mise en activité de tous les élèves**	**Compétences visées et leurs mises en œuvre pertinentes et efficaces/ contexte de la classe** **Propositions didactiques qui permettent la transformation des élèves dans la majorité des compétences (motrices, méthodo, sociales)**	**Valeurs du SE appréhendées et opérationnalisées** **Choix didactiques forts, pertinents / contexte : classe, niveau…** **CE ciblés, progression efficace dans toutes les dimensions de compétences,** **Réflexivité et innovation**

2. Compétences liées à la construction, la mise en œuvre et l'animation des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves :

OBSERVABLES : la démarche pédagogique, la prise en compte des élèves (différenciation, personnalisation, adaptation…), la prise en compte d'une diversité de compétences.

Ex : *place du prof (Le détenteur du savoir ou le catalyseur), type de situation et enchaînement de l'une à l'autre au cours de la séance, étayage : FB oraux seulement, remédiation différentiation a priori, type d'apprentissages vises, contenus adaptés et multiples…*

nseils et recommandations :

Même leçon pour tous les niveaux Contenus inadéquats / niveau ou besoin des élèves	Magie de la tâche FB oraux seuls pour faire progresser Déroulée chronologique des apprentissages	Différenciation a priori Adaptation tâche Début prise en compte des besoins des élèves	SA adaptées contextualisées balayant différents rôles différenciation évolutive fine/besoins élèves projet de classe opérationnalisé et efficient démarche pédagogique pertinente et productive de progrès

3. Compétences liées à l'utilisation et à l'intégration de la maîtrise de la langue par les élèves et dans son enseignement.

OBSERVABLES : le langage de l'enseignant, le langage de l'élève, la langue de la discipline

Ex : langage clair et adéquat, sens donner aux propositions, s'adressant à tous, favorisant l'expression de chacun selon des besoins identifiés, vigilance/ à la qualité des réponses…

Conseils et recommandations :

Un enseignant qui détient en majorité la parole Langage non organisé, nuisible au temps d'engagement moteur	Langage clair et distillé Fait verbaliser les élèves ponctuellement Vise l'acquisition d'un vocabulaire adaptée à la pratique	Sollicite dès que possible les élèves à l'oral, dans des conditions variées Vigilant quant à la nature des réponses apportées par les élèves. Dialogue restreint à prof/élèves	Favorise le dialogue entre les élèves Construit avec les élèves l'argumentaire ou les repères d'évaluation

4. Compétences liées au mode de fonctionnement du groupe utilisé pour favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

OBSERVABLES : le climat de classe, la gestion des activités, l'implication des élèves dans le travail

Ex : *conditions de sécurité assurées et adaptées, climat serein, routines et activité de tous optimisées, mode de groupement privilégié, place de l'élève dans la construction de ses apprentissages…*

Conseils et recommandations :

Conditions de sécurité active ou passive pouvant être mis en défaut Temps d'engagement minimaliste	Routines de fonctionnement Mise en activité de tous Groupement élèves peu évolutif Regard bienveillant sur les élèves	Variété des groupements d'élèves Début Responsabilisation / autonomie des élèves Exigence et bienveillance	Construction réfléchie autonomie et responsabilité Groupements élèves au service des apprentissages visés Entraide entre élèves favorisée Intégration construite des élèves à besoins particuliers

5. Compétences liées à l'évaluation des progrès et des acquisitions des élèves.

OBSERVABLES : le spectre de l'évaluation (sommative, formative, formatrice, diagnostique…), la communication des évaluations (implication de l'élève dans son évaluation, communication aux familles….), l'évaluation au service des apprentissages (différenciation, prise en compte de l'erreur….)

Ex : *place de l'évaluation dans la séquence/ le cycle, dans la leçon : utilisation CR/ C Réalisation efficace, partage des critères avec les élèves, bilan utile et centré plus sur les acquisitions et besoins des élèves que sur l'organisation…*

Conseils et recommandations :

Place imposante des phases d'évaluation diagnostique et / ou sommative Bilan centré sur l'organisation	C Réussite annoncé pas tjrs exploité Elève prévenu des modalités d'évaluation en fin de séquence Bilan réalisé / à des profils types	C Réussite exploité et partagé avec les élèves Enoncé des RAE Bilan singulier / acquis difficultés des élèves	Recherche partagé des conditions d'actions efficaces Auto évaluation présente tout au long de la séquence Contractualisation individuelle en plus si besoin

6. **Compétences liées à l'implication et la coopération au sein de la communauté éducative et au développement professionnel**

Au sein de l'équipe disciplinaire : *Aborder à titre individuel, l'action de l'enseignant, au sein du travail collectif de l'équipe disciplinaire : dans son implication/ au projet péda, / impulsion gestion d'actions/ sorties/ projets diverses, son rôle à l'AS…* Au sein de l'établissement : *Missions, responsabilités…* Formations : *Inscription au PAF, lecture, recherches, engagement extérieur…*
Conseils et recommandations :

BILAN

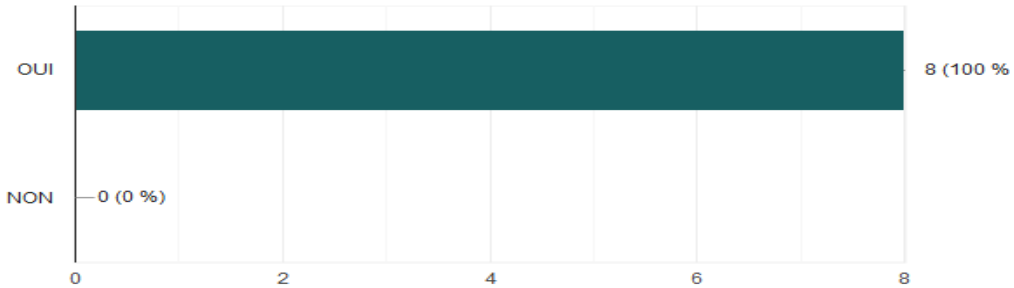
Les points forts constatés : **Les voies d'amélioration à envisager en priorité :** **Appréciation générale :**

Pris connaissance le L'intéressé(e) :	**Le chargé de mission** **(Date jour de signature)** **NOM ET SIGNATURE**	**L'IA-IPR** **(Date jour de signature)** **NOM ET SIGNATURE**

ANNEXE 2 : Questions et réponses aux questionnaires envoyés aux enseignants

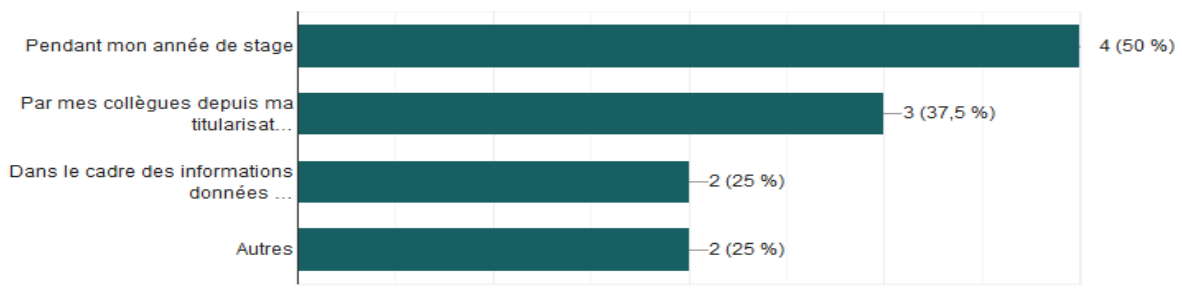
QUESTION N°1: Saviez-vous que vous auriez une visite d'accompagnement durant vos deux premières années d'enseignement?

8 réponses



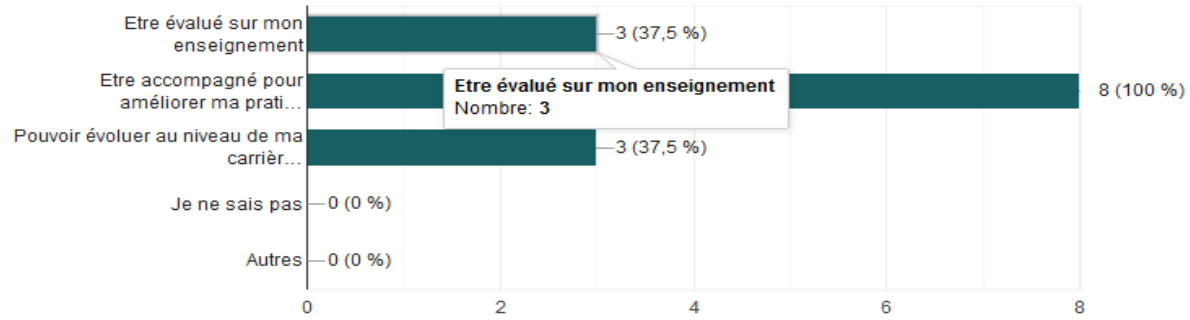
QUESTION N°2: Si vous avez répondu oui à la première question, comment aviez-vous eu connaissance de cette information? Autrement passez à la question 3.

8 réponses



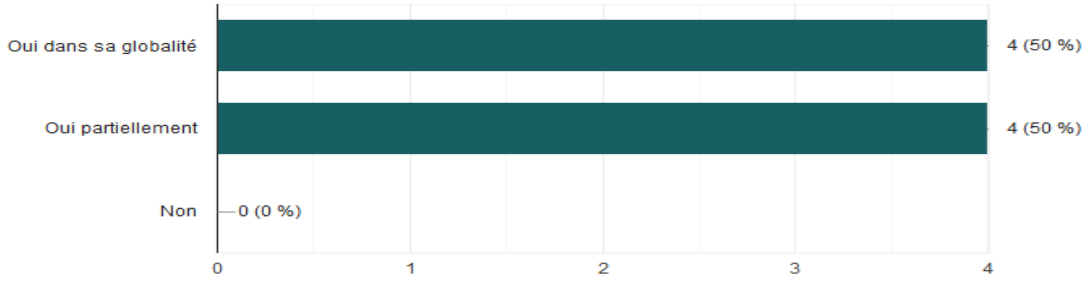
QUESTION N°3: Connaissiez-vous l'objectif ou les objectifs de ces visites d'accompagnement ?

8 réponses



QUESTION N°4: Aviez-vous connaissance du cadre utilisé pour votre visite et pour l'élaboration du rapport?

8 réponses



QUESTION N°5: Si vous avez répondu partiellement, donnez les différents éléments dont vous aviez connaissance. Autrement passez à la question 6.

4 réponses

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'education

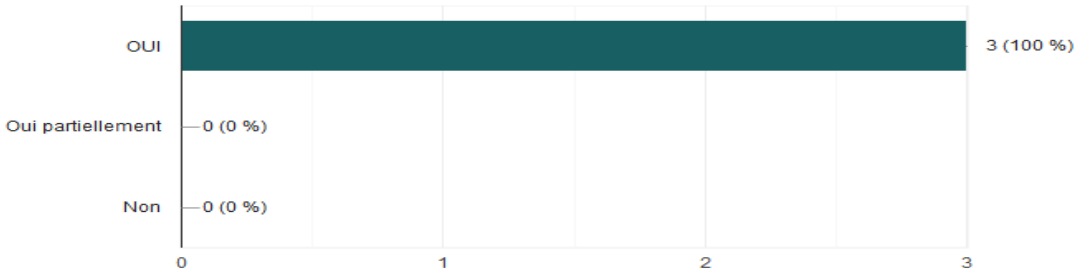
Je les ai globalement "devinés" par rapport aux compétences sur lesquelles nous étions évalués pendant notre année de stage: présence avec les élèves, pédagogie générale, contenus, continuité etc..

En lien avec le référentiel de compétences

Je sais que c'est en fonction de compétences mais je n'ai pas retenu précisément lesquelles

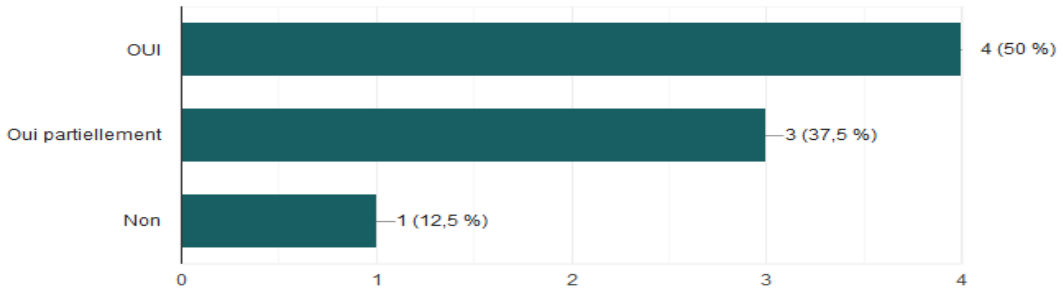
QUESTION N°6: Si vous avez répondu non, connaissez-vous le référentiel de compétences de l'enseignant?

3 réponses



QUESTION N°7: La connaissance de ce cadre vous aurait-elle aidé dans la conception de vos leçons?

8 réponses



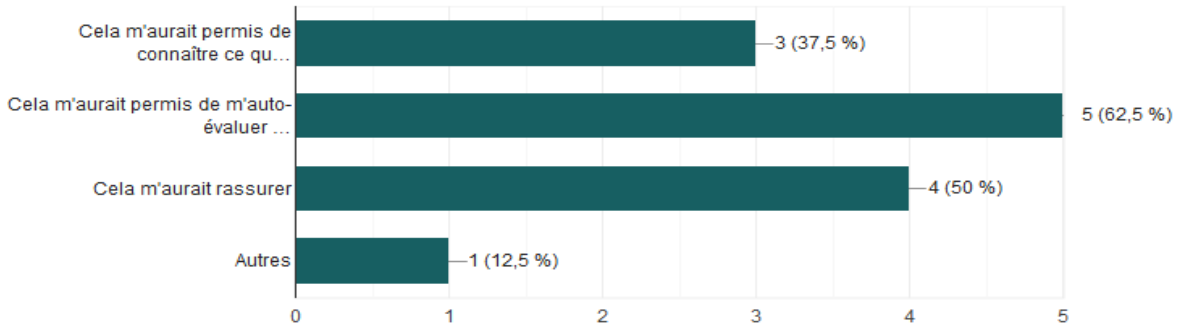
QUESTION N°8: Si vous avez répondu non, expliquez pourquoi?

Une réponse

J'essaie de prendre en compte ce référentiel. Après je le fais plus ou moins à chaque leçon en suivant également le socle.

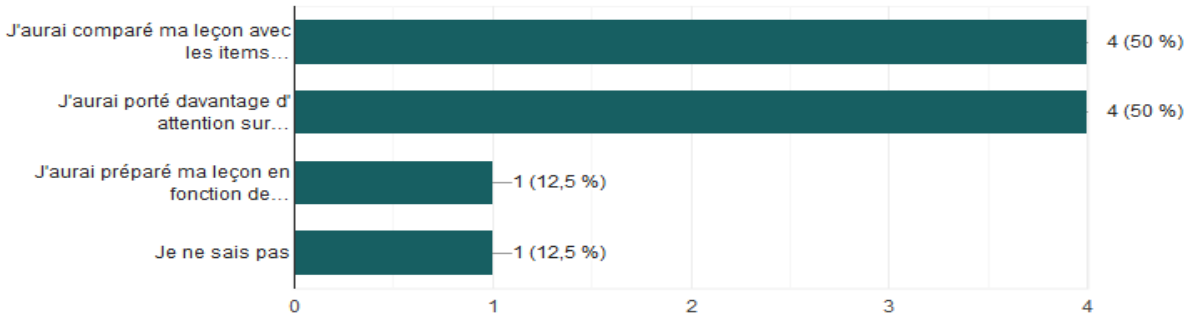
QUESTION N°9: Expliquez pour quelles raisons la connaissance du cadre vous a t-il ou vous aurait-il aidé?

8 réponses



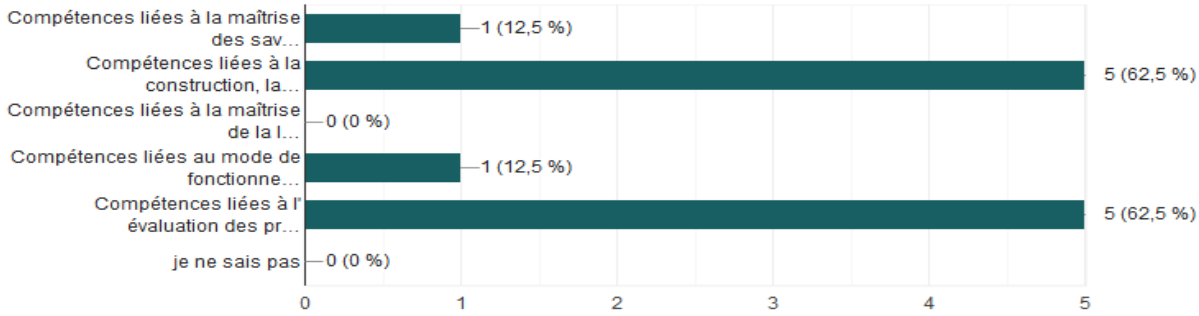
QUESTION N°10: Concrètement comment l'auriez-vous pris en compte?

8 réponses



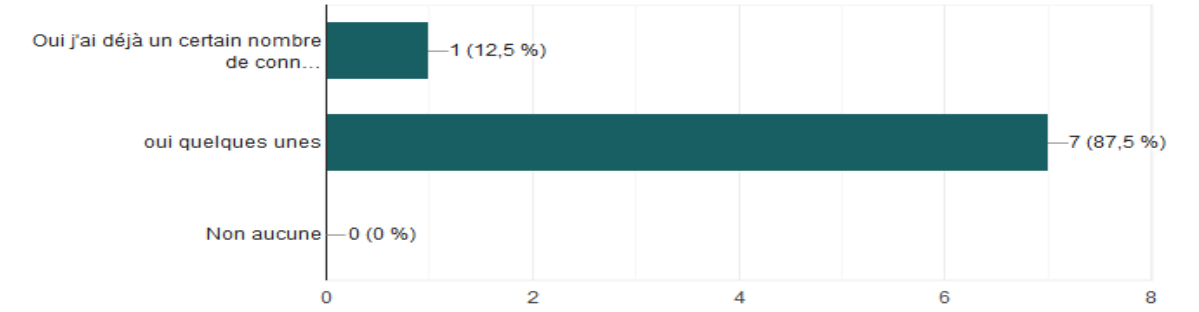
QUESTION N°11: Quels items du référentiel vous paraissent-ils le plus correspondre à vos besoins de formation avant la visite?

8 réponses



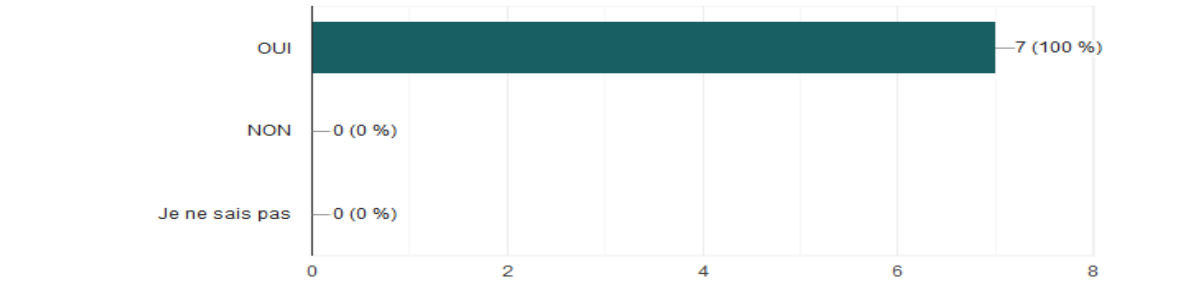
QUESTION N°12: Connaissez-vous les caractéristiques professionnelles des jeunes enseignants titulaires ?

8 réponses



QUESTION N°13: Si vous avez répondu non ou partiellement, pensez-vous que cela pourrait avoir un intérêt pour comprendre votre pratique professionnelle?

7 réponses



QUESTION N°14: dans tous les cas, pour quelles raisons?

8 réponses

Pour être plus efficient

Comprendre comment évoluer, comprendre pourquoi certaines tâches fonctionnent avec des élèves et pourquoi pas avec d'autres tout en ayant déjà connaissance de la diversité de nos publics

Important de savoir quels sont les principaux obstacles que rencontrent les jeunes enseignants, mais aussi rassurant de voir que nous ne sommes pas les seuls à échouer parfois: une séance ratée, une classe parfois dissipée, etc..

J'aimerai savoir de quoi parle t on quand on évoque les caractéristiques des jeunes titulaires.

afin de se situer sur le curriculum. Autrement dit, cela permettrait - peut être- de savoir à quel stade nous sommes dans notre enseignement. M.Ubaldi mentionne des étapes : de "pourvu qu'ils m'écoutent" à "pourvu qu'ils apprennent" et il interessant de remarquer que les caractéristiques professionnelles évoluent avec l'expertise.

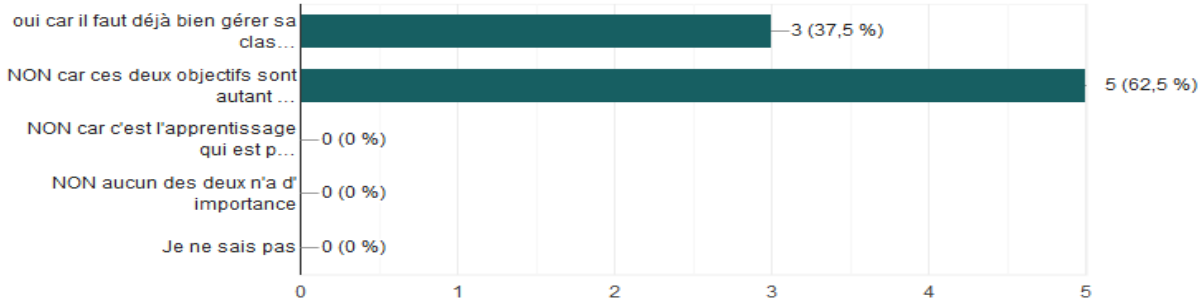
Pour pouvoir voir où l'on se situe et comment améliorer notre enseignement

Pour s'améliorer et savoir sur quoi travailler

Pouvoir se situer dans sa pratique

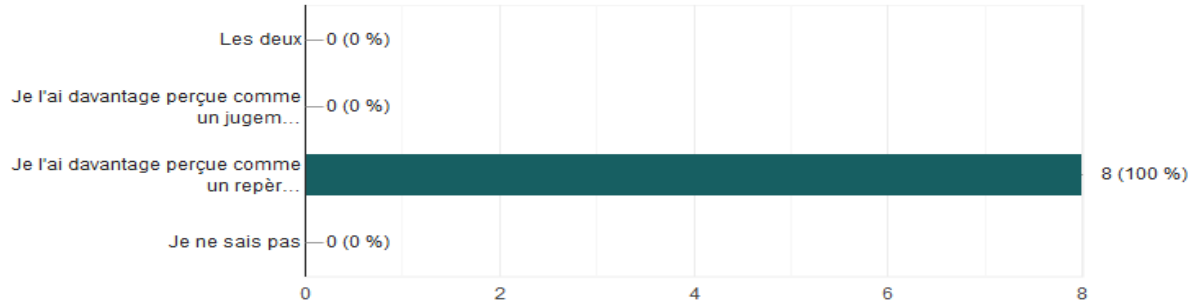
QUESTION N°15: D'après vous, est-il plus important de bien gérer sa classe que de favoriser l'apprentissage des élève au cours de ses premières années d'enseignement?

8 réponses



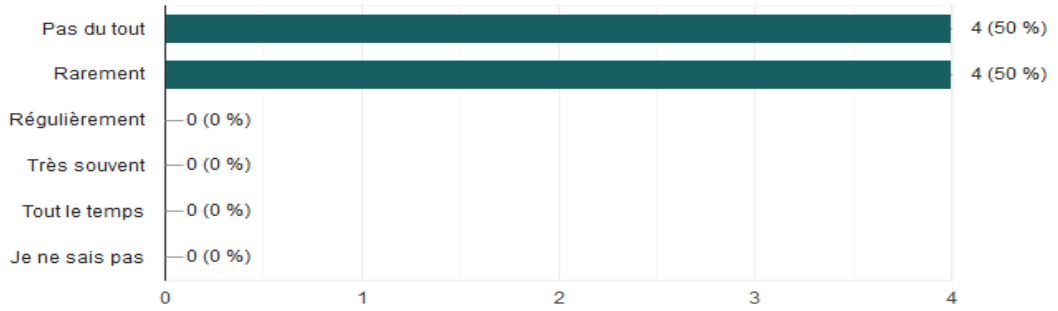
Question N°16: Avez-vous perçu cette visite d'accompagnement comme un jugement de valeur de votre propre personne ou comme la possibilité d'avoir un repère sur votre niveau professionnel?

8 réponses



Question N°17: Avec quelle fréquence, l'avez-vous perçu comme un jugement de valeur au cours de l'entretien?

8 réponses



QUESTION N°18: Les points qui ont été soulevés lors de l'entretien correspondaient-ils à l'évaluation que vous vous vous étiez faîte de votre leçon?

8 réponses

QUESTION N°19: Si vous vous étiez évalué (é), quels repères aviez-vous pris pour analyser votre pratique?

7 réponses

Bilan de séance, progrès des élèves

J'ai pris en premier le repère soulevé lors de la visite de titularisation quand j'étais stagiaire l'année précédente

Compréhension et clarté des consignes pour donner du sens
Continuité sur la leçon
Progression de chaque élève, ce que je trouve difficile parfois
Logique de continuité aussi avec les séances précédentes
Capacité à s'adapter ou à reculer

La maîtrise des élèves (ce qu'ils ont appris physiquement,...) et la gestion de la classe.

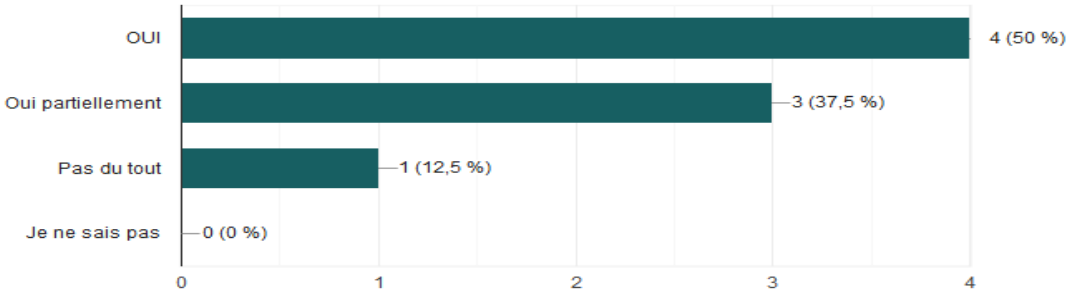
le temps d'engagement des élèves, mon rôle ma posture en tant qu'enseignant par rapport aux élèves pendant la leçon

La pertinence des situations et la gestion de classe

Les réponses des élèves

QUESTION N°20: Cet entretien vous a t-il permis d'avoir davantage de repères et d'indicateurs pour interpréter et anticiper les événements de la classe?

8 réponses



QUESTION N°21: si vous avez obtenu des repères et des indicateurs, précisez lesquels?

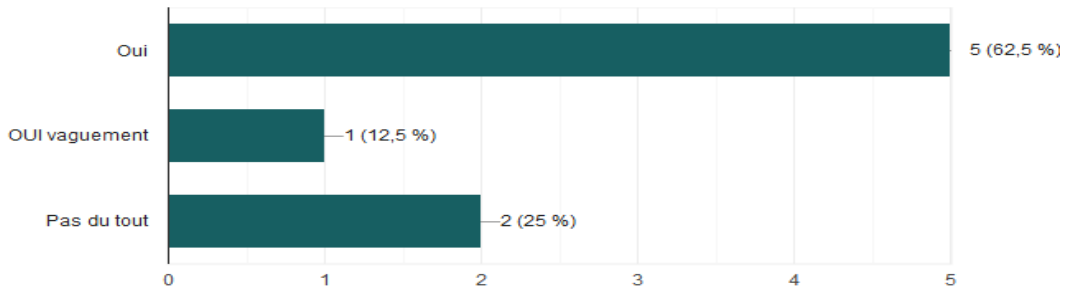
2 réponses

Évaluation, Différenciation, Didactique, Pédagogie

Sur ma position dans la classe
Groupement d'élèves
Retour suite à l'activité
Utilisation de procédés d'apprentissage que je n'ai pas forcément utilisé

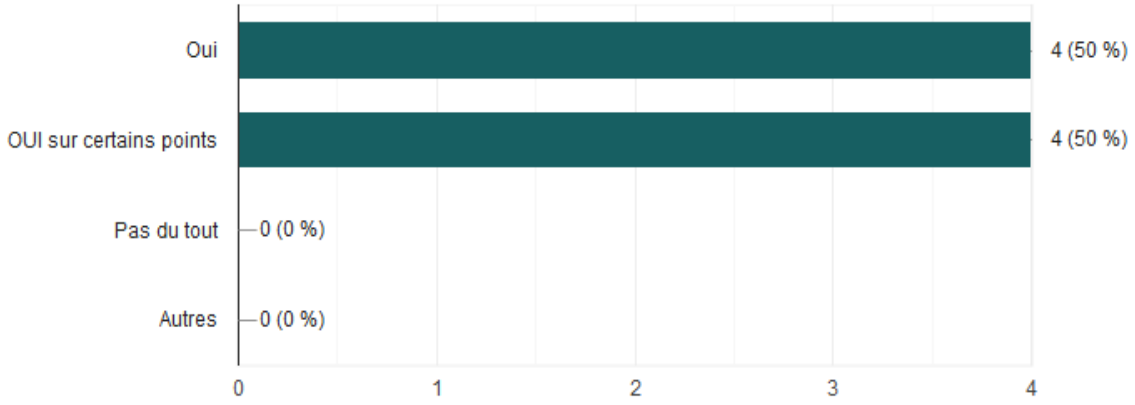
QUESTION N°22: Connaissez-vous le multi agenda des gestes professionnels de D. BUCHETON?

8 réponses



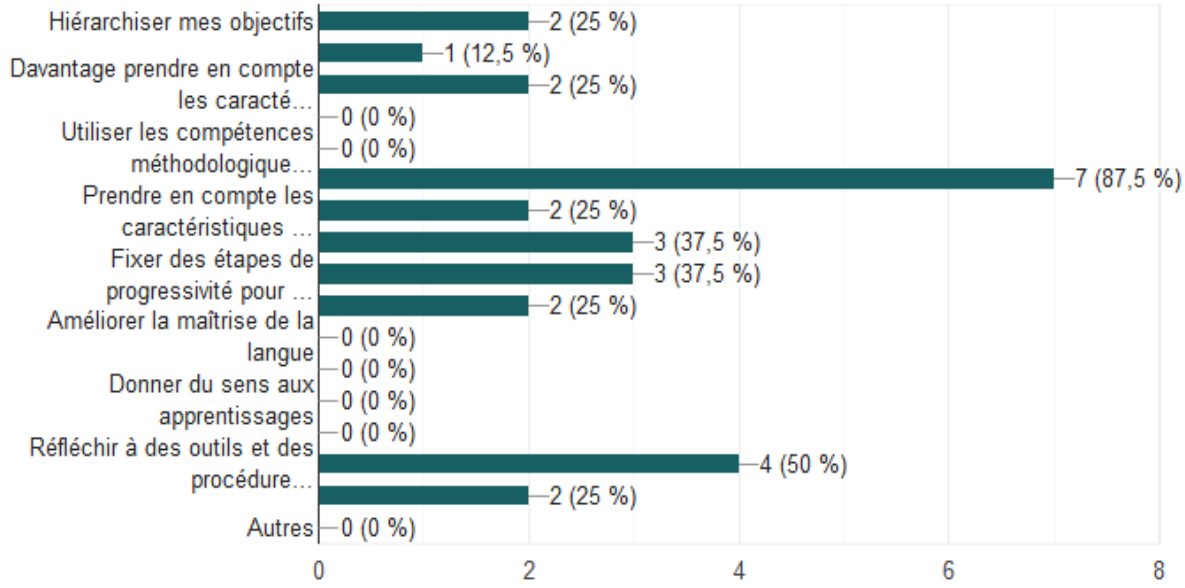
QUESTION N°23: L'entretien vous a t-il permis de rendre explicite certains éléments de votre pratique?

8 réponses



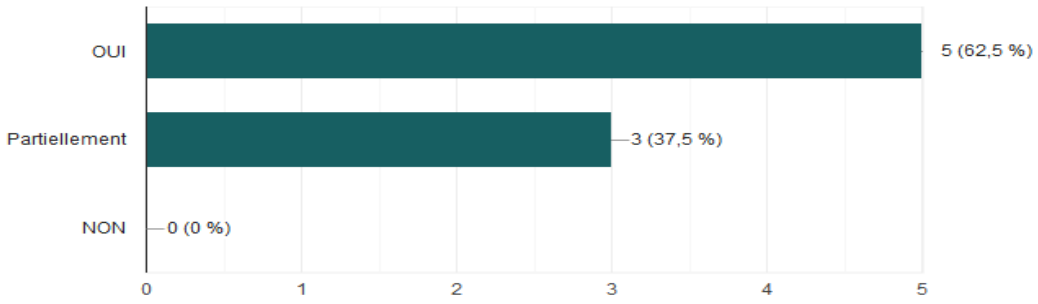
QUESTION N°24: Suite à cette visite, quels sont les axes d'amélioration que vous devez prendre en compte pour faire évoluer votre enseignement? Donnez-en 4 au maximum correspondant le plus à ce que vous avez retenu suite à votre visite.

8 réponses



QUESTION N°25: Avec le recul de votre visite, par rapport aux axes d'évolution qui vous ont été donnés, parvenez-vous à faire évoluer votre pratique professionnelle?

8 réponses



QUESTION N°26: Si oui, concrètement sur quels points précisément ?

7 réponses

Différenciation, évaluation

La clarté des critères de réussite et de réalisation, la façon de les expliquer et détailler

Lors de la séance j'avais tenté de différencier mais 2/3 éleves auraient nécessité une activité encore moins complexe.
Je trouve ça vraiment délicat parfois de différencier et d'adapter à chacun. J'essaie, mais parfois je manque de dispositifs.
Par exemple une séance d'escalade avec 30 élèves, je n'ai pas du tout réussi à différencier car d'autres objectifs sont mes priorités. Je manque un peu d'expérience je pense par rapport à cela.

Mettre en place des outils de guidage
Mettre en place des repères aux élèves par le biais de fiches ou numériques

Différenciation et évaluation formatrice

sur la différenciation

L'auto évaluation des élèves

QUESTION N°27: Qu'est-ce qui pourrait vous aider pour vous faire progresser davantage?

8 réponses

Suivre les mêmes élèves durant une année scolaire

Être spectateur de certains cours de mes collègues

Je pense réussir à gérer mes classes. Sur le plan didactique, il me manque parfois des contenus réellement adaptés à chacun. Par exemple en gym, je me suis trouvé confronté à un élève dont je n'ai pas réussi à résoudre le problème.
Je manque sûrement un peu de ressource parfois pour m'adapter à des difficultés

Des connaissances didactiques

Des retours extérieurs (collègues, visites, etc...) + FPC

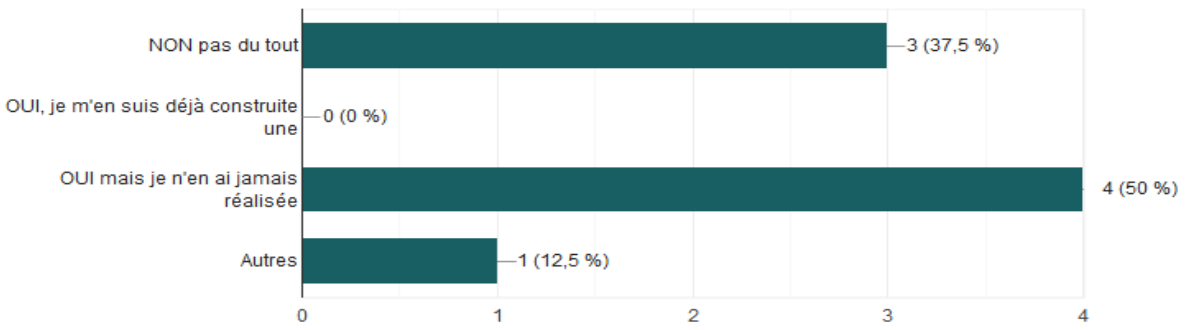
Je pense l'expérience et la multiplication d'échanges avec les collègues plus expérimentés lorsque je suis confrontée à des problèmes moteurs dans certaines activités (chose que je fais déjà et qui est très formateur)

Du matériel TICE

Un accompagnement régulier qui s'inscrit dans une succession de leçons.

QUESTION N°28: Avez-vous déjà pensé à réaliser une auto évaluation de votre pratique ?

8 réponses



QUESTION N°29: si oui quels critères avez-vous utilisé?

Une réponse

Conception de l'organisation - Différenciation - Mon déplacement dans l'espace -

QUESTION N°30: quels seraient les évolution possibles pour améliorer ces visites d'accompagnement?

Être prévenu en début d'année de la visite

S'enregistrer sur par exemple la passation de consignes, les critères ,
peut-être envisager d'avoir 2 visites dans un espace plutot cours (2-3 semaines) sur une même classe pour voir si les repères à améliorer ont été pris en compte et comment ont-ils été pris en compte
Interroger aussi les élèves sur la compréhension des tâches , les repères sur lesquelles ils se basent

Honnêtement la visite s'est bien passée. Mais parfois nous aurions peut-être besoin d'aide sur des activités plus délicates pour nous. J'ai été visité en badminton où je suis à l'aise. J'aurais bien voulu connaître le retour de la visite si j'avais été évalué sur une séance de gym avec mes 30 sixièmes pour comparer.

Mais en tout cas l'entretien de la visite s'est bien déroulé je n'ai rien à redire.

Proposer une formation pour les jeunes titulaires en EPS

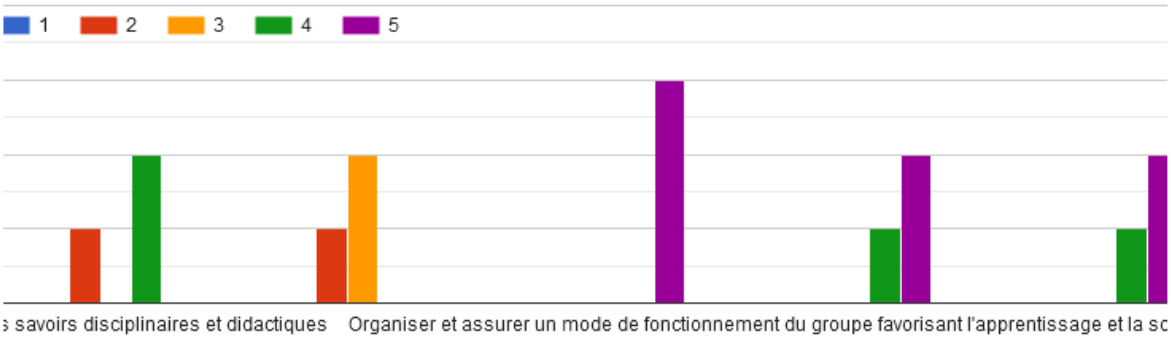
Pour moi rien puisque je suis très satisfaite de la manière où s'est déroulée cette visite. Bienveillance, écoute et conseils ont été les maitres mots.

Un entretien avant en plus de l'entretien après pour parler de la leçon mise en place par l'enseignant

Je trouve dommage que la visite soit un acte ponctuel. Je l'ai davantage perçu comme une visite pour voir si l'enseignant est bien en place dans sa pratique, alors que j'aurais préféré une visite qui vérifie si je me construit dans la bonne direction. J'ai eu l'impression que je ne pouvais pas être en construction, que tout devait déjà être bouclé.

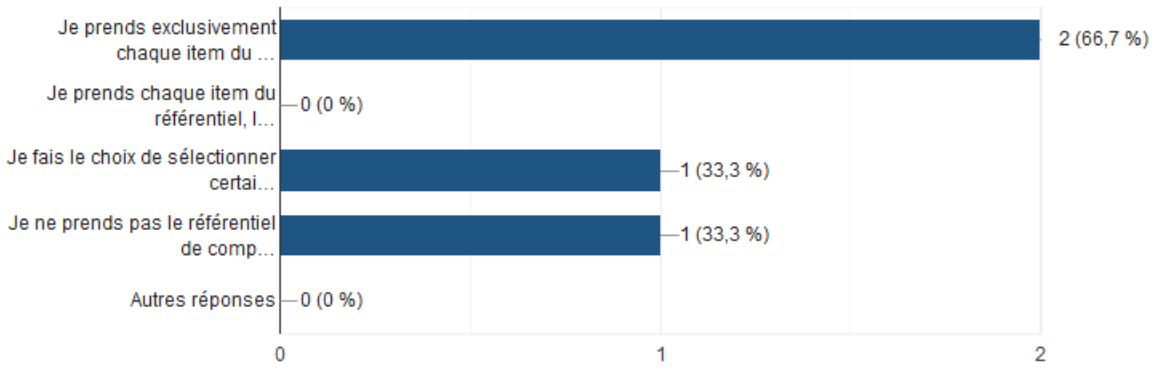
ANNEXE 3 : résultats des questionnaires envoyés aux chargés de mission

Question n°1: D'après votre expérience des visites d'accompagnement et au regard du référentiel de compétences utilisé, quelles sont les compétences qui correspondent le plus aux besoins des jeunes enseignants? Le curseur 5 correspondrait à une compétence qui vous paraît prioritaire à développer, alors que le 1 vous paraîtrait moins important.



Question n°2: Au moment de l'observation de la leçon, comment utilisez-vous le référentiel de compétences pour analyser la leçon et situer l'enseignant par rapport à l'acquisition de ces compétences?

3 réponses



Question n°3: Si vous prenez d'autres observables, d'autres indicateurs pour analyser la leçon , lesquels précisément utilisez-vous?

3 réponses

Les retours et questions des élèves, les "moments de cours" où je repère une situation particulière sur laquelle je reviens ensuite avec l'enseignant. Le timing (notamment le temps de passage des consignes quand c'est trop long). La motivation/engagement des élèves. La qualité relationnelle. L'aspects ou les aspects "mémorables" de la leçon.

Les interactions entre l'activité des élèves, l'activité de l'enseignant. La réaction de l'enseignant est un indicateur : ce qu'il voit et surtout sur quoi il réagit, qu'est-ce qui l'interpelle... ou psa !

RAS

Question n°4: Expliquez pour quelles raisons, ces indicateurs vous semblent pertinents à utiliser?

3 réponses

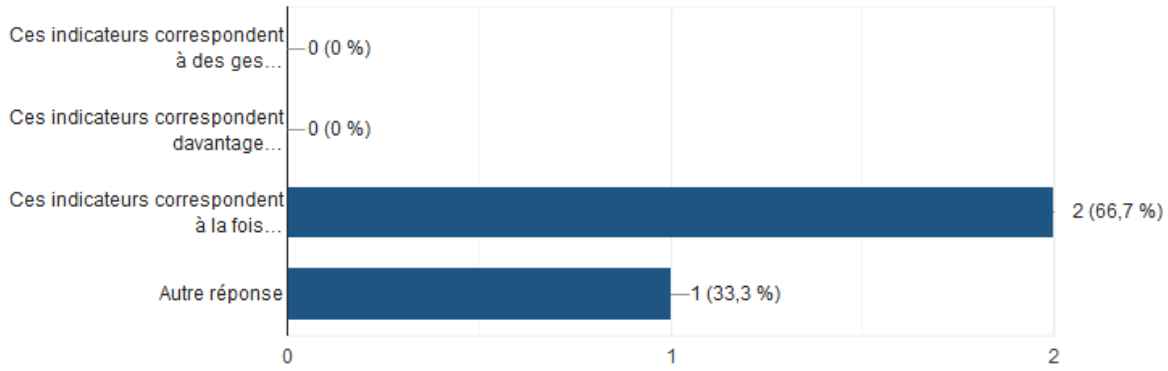
Je conçois le cours comme un moment de vie partagé, avec un échange d'émotions, voire d'énergie que l'enseignant organise (avec une part d'inconscient et d'improvisation). Donc pour moi les leviers pour aider à progresser se trouvent aussi sur ces critères des "traces" que produisent et laisse une leçon (ou des moments de leçons) que sur les compétences stricto sensu du référentiel, sans être exclusifs l'un de l'autre.

S'il réagit sur un aspect particulier (la réussite d'un élève ou au contraire son échec) c'est un indicateur permettant de signaler que cela l'interpelle et le questionne même s'il n'a pas forcément la réponse directement. S'il voit quelque chose (ou même s'il ne voit pas !!!) et qu'il ne réagit pas, c'est que cet élément est en dehors très certainement de son champ de préoccupation.

RAS

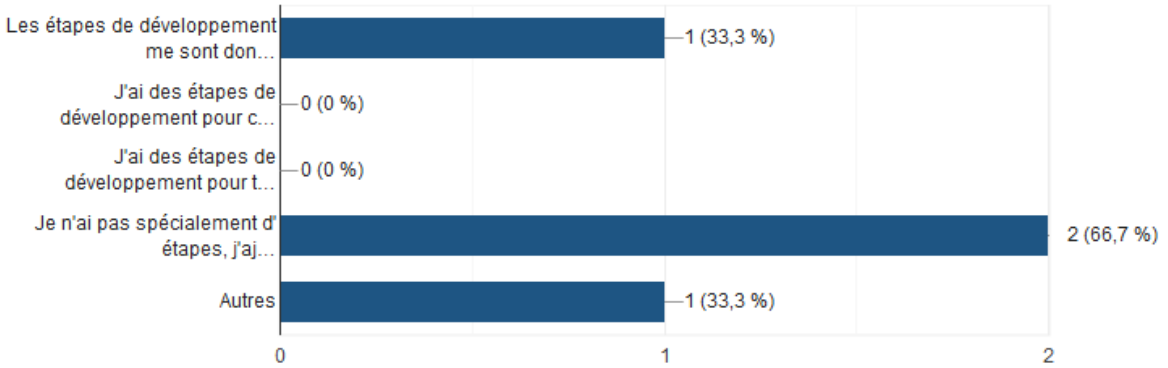
Question n°5: Est-ce que ces indicateurs correspondent à des gestes professionnels que doivent maîtriser les enseignants? Ou concernent-ils les élèves?

3 réponses

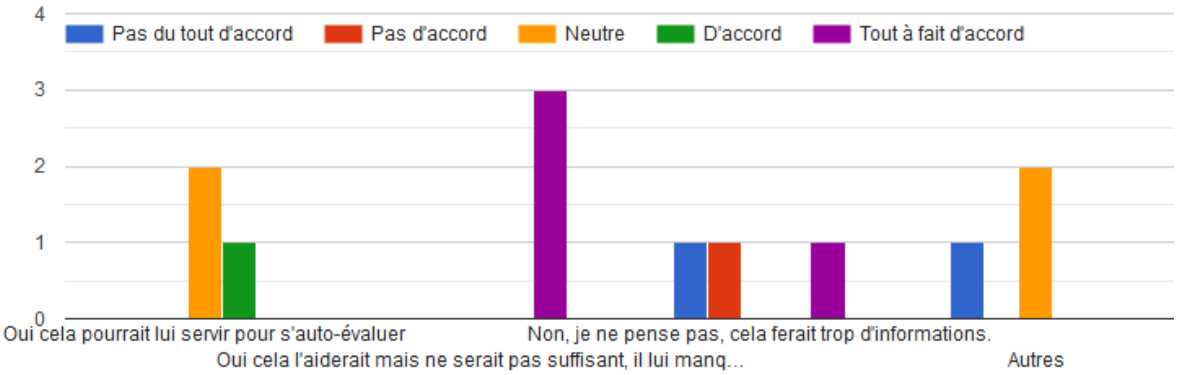


Question n°6: pour chaque indicateur utilisé, avez-vous des étapes de développement qui vous permettraient de situer l'enseignant?

3 réponses



Question n°7: pensez-vous que si l'enseignant avait connaissance de ces indicateurs, cela pourrait l'aider à s'évaluer?



Question n°8: pensez-vous que tous les enseignants évoluent à la même vitesse? Sur quels critères se font les différences?

3 réponses

Non (évidemment). Le vécu, la capacité à se remettre en cause, la souplesse, la personnalité, le relationnel et le réseau de connaissances mobilisables. Et les expériences vicariantes: quand tu as un événement marquant dans un cours, prenons l'ex d'un accident (désolé) ça te fait souvent franchir un cap plus vite, parfois brutalement. C'est vrai aussi sur des expériences positives.

Non tous les enseignants n'évoluent pas à la même vitesse. Les critères diffèrent en fonction du stade de leur développement professionnel, cf Anbroise ou Verschave :)

Non, à mon sens, les enseignants n'évoluent pas à la même vitesse. Les différences se font , dans un premier temps, sur leur capacité à comprendre le métier tel qu'il est "dicté" par les textes officiels; autrement dit, qu'ils soient capable de prendre de la hauteur par rapport à leurs représentations d'anciens élèves (reproduire un cours de "sport" vécu il y a 10 ans), de sportifs (confondre entraînement et leçon d'EPS) voire d'animateurs de colo (les élèves s'amusent mais n'apprennent rien). Dans un second temps, ils progressent différemment selon leurs aptitudes à prendre en compte 1) l'élève 2)les programmes (et non enseigner ce dont on a envie...) et à bien maîtriser les outils pédagogiques et didactiques (évaluations, formes de groupements, entrées dans l'activité etc.). Les écarts se creusent également au niveau de l'engagement intra-établissement voire intra-académique (motivation, envie de s'investir, d'apprendre voire de former).

Question n°9: d'après vous pourquoi certains évoluent à des vitesses différentes?

3 réponses

Voir réponse précédente

Cela dépend de nombreux critères ! leur envie, leur(s) expérience(s), l'ouverture au changement, la capacité à se remettre en cause...

Je pense que leur niveau d'investissement et d'acquisitions (connaissances didactiques/scientifiques/des élèves, capacité à analyser des problèmes professionnels etc.), dans leur Cursus STAPS est un indicateur de la solidité des fondations de leur pouvoir d'expertise. Une fois en fonction, sa capacité à prendre de la hauteur sur l'évolution du métier est un atout. L'entourage (équipe d'enseignants qui tentent, innovent ou qui ronronnent voire s'affrontent) et la mutation (zone difficile, isolée, LP ou lycée général/collège "favorisé") sont aussi des éléments, à mon avis déterminants, dans l'évolution d'un enseignant (épanouissement, envie de se remettre en question ou repli sur soi, désintérêt). Je songe également au terme de "vocation" pour expliquer les écarts d'engagement entre les professeurs au fil de leur carrière. Bien évidemment leur caractère et leur motivation sont des éléments indiscutables de leur progression; un enseignants qui VEUT évoluer, qui DÉSIRE apprendre et mieux enseigner y parvient. Un jeune enseignant qui s'implante trop vite dans sa zone de confort ne progressera que très peu. Pour finir je dirais (en off) le charisme, le dosage autorité/sympathie, sa "notoriété".

Question n°10: Quelles évolutions apporteriez-vous à ces visites d'accompagnement pour les rendre encore plus efficaces?

3 réponses

Un suivi avec un petit bilan que le visité devrait envoyer en fin d'année par rapport aux points évoqués dans l'entretien et le rapport pour savoir comment il s'évalue dessus après un peu de temps.

Un bel outil proposé par madame Decure qui met en lien étapes de professionnalisation - axes prioritaires de progrès sur lequel il est possible d'investir une attention particulière - auto-évaluation sur ce que font les élèves dans leur cours...

Les grilles de visite sont, je l'appréhende ainsi, très institutionnalisées et en phase avec les attentes qu'on peut avoir d'un jeune enseignant; pas la peine d'y toucher. Idem pour le protocole qui me convient mais pour lequel j'ajouterais "du temps": délai de préparation convenable mais qui pourrait passer à un mois (au lieu d'une/deux semaines) - leçon de deux heures ok - entretien d'1h30.
Pour faire évoluer les visites d'accompagnement il faudrait que le chargé de mission puisse également progresser. J'opte pour davantage de formation de formateurs pour nous aider à progresser dans la manière de mener un entretien, dans notre manière à formuler des questions, des remarques, des consignes. Apprendre l'art de la psychanalyse pourquoi pas.

ANNEXE 4 : BO n° 13 du 26 mars 2015 Outil d'accompagnement : description des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier

B.O. Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015

Compétences communes à tous les professeurs

Compétence	Composante de compétence	1	2
P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	• Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques. • Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant. • Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.	Connaît les notions clés de sa discipline ou de ses domaines d'enseignement ou d'activités pour les cycles dans lesquels il enseigne. Connaît les exigences du socle commun et leur articulation avec les programmes.	Connaît les pré-requis nécessaires à l'appropriation des notions clés de sa discipline ou de ses domaines d'enseignement, sait les expliciter avec des approches diversifiées. Construit des liens avec d'autres disciplines ou domaines d'enseignement.
	En particulier, à l'école • Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire. • Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.		
	En particulier, au collège • Accompagner les élèves lors du passage d'un maître unique et polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline.		
	En particulier, au lycée général et technologique • Articuler les champs disciplinaires enseignés au lycée avec les exigences scientifiques de l'enseignement supérieur.	Au lycée professionnel, veille à articuler les champs disciplinaires enseignés avec les temps de formation en milieu professionnel.	
P2 : Maîtriser la langue française	• Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.	Connaît et reconnaît les étapes du développement langagier d'un	Par un guidage bienveillant, est attentif à ce que les élèves

dans le cadre de son enseignement	• Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite. • Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.	enfant. Adapte son langage et sa posture à l'âge des élèves et aux situations d'apprentissage. Construit des situations favorisant l'enrichissement de la langue des élèves.	s'expriment dans une langue correcte dans diverses situations de communication et d'apprentissage. Fait prendre conscience aux élèves de leurs erreurs et propose les reprises, les reformulations et les rétroactions nécessaires.
	En particulier, à l'école • Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école. • Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.		
	En particulier, au lycée professionnel • Utiliser le vocabulaire professionnel approprié en fonction des situations et en tenant compte du niveau des élèves.		
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	• Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation. • Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. • Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio- économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances. • Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées. • Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des	Traduit les objectifs et les contenus d'enseignement ainsi que les exigences du socle en activités réalisables pour les élèves. Établit une planification à court et moyen terme de ses séquences sur la base des contenus et de la nécessaire progressivité des apprentissages. Organise la mise en œuvre de la séance - en dégageant clairement les étapes de déroulement de la séance et en étant attentif à leur rythme et à leur durée ;	Prévoit la différenciation pour répondre à la diversité des besoins des élèves. Veille à la diversification des supports proposés aux élèves. Adopte des postures professionnelles diversifiées en fonction des activités engagées. Fait acquérir aux élèves des méthodes de travail. Impulse de véritables situations de questionnement de nature à éveiller l'esprit critique des élèves et à favoriser la confrontation des points de vue.
	apprentissages par des démarches appropriées.	- en formulant des objectifs, des consignes et des explicitations claires permettant aux élèves de s'engager dans les tâches d'apprentissage proposées. Utilise en complémentarité les supports de communication (tableau, vidéoprojecteur…). Est vigilant quant à la qualité du matériel servant à la réalisation des tâches. Prend conscience des écarts entre la conception et la mise en place effective de son enseignement et des activités d'apprentissage.	Favorise le plus souvent possible l'autonomie et la créativité des élèves.
	En particulier, à l'école •Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage. • Maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.		
	En particulier, au lycée général et technologique • Faire acquérir aux élèves des méthodes de travail préparant à l'enseignement supérieur. • Contribuer à l'information des élèves sur les filières de l'enseignement supérieur.		
	En particulier, au lycée professionnel • Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques. • Entretenir des relations avec le secteur économique dont	Prend appui sur le référentiel d'activités et de certification pour construire la progression des apprentissages.	

	relève la formation afin de transmettre aux élèves les spécificités propres au métier ou à la branche professionnelle.		
P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	• Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance. • Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités. • Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages. • Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs. • Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques. • Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.	Met en place et maintient un cadre permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe. Énonce et explicite l'objet des apprentissages. Donne un droit à l'erreur et évite l'effet stigmatisant. Dynamise les échanges entre les élèves. Repère et désamorce un comportement qui nuit au fonctionnement du groupe. Veille au respect des règles de sécurité.	Adopte une organisation spatiale et temporelle en fonction de l'âge des élèves et des activités proposées. Explicite les enjeux et les attendus, Utilise l'erreur dans les productions et les raisonnements des élèves comme un levier pour la construction des apprentissages, s'en sert pour ajuster et redéfinir ses objectifs pédagogiques et sa stratégie d'aide. Favorise la collaboration entre les élèves. Réagit de manière pertinente et proportionnée face à un comportement inapproprié.
	En particulier, à l'école • À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires. • Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage). • Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages. • Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment	À l'école maternelle, prend en compte la présence de l'Atsem pour prévoir l'organisation des activités et construire le cadre d'apprentissage.	
	dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux. • Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.		
	En particulier, au lycée professionnel • Favoriser le développement d'échanges et de partages d'expériences professionnelles entre les élèves. • Contribuer au développement de parcours de professionnalisation favorisant l'insertion dans l'emploi et l'accès à des niveaux de qualification plus élevés. • Mettre en œuvre une pédagogie adaptée pour faciliter l'accès des élèves à l'enseignement supérieur.		Propose des conditions de travail proches de celles de la réalité professionnelle.
P5 : Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves	• En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages. • Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences. • Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis. • Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation. • Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes. • Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation	S'approprie les outils d'évaluation et les utilise de manière adaptée aux objectifs poursuivis et aux situations. Appuie ses évaluations sur des critères explicites et transparents. En Lycée professionnel, s'implique dans la mise en œuvre des contrôles en cours de formation. Utilise l'évaluation dans une démarche d'information des familles.	Repère les forces et les difficultés individuelles des élèves pour leur indiquer comment progresser et pour ajuster son enseignement. Varie les techniques et les modalités d'évaluation. Se questionne et échange avec ses collègues sur les pratiques d'évaluation, contribue à l'élaboration d'outils. Aide l'élève à prendre conscience de ses marges de progrès et développe progressivement l'auto-évaluation.