

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I
Synthèse du Mémoire de Master

**Accompagner les futur-e-s enseignant-e-s :
identification d'une tendance dans les postures et les
modalités utilisées par les enseignant-e-s formateurs-
trices et le lecteur de référence**

Auteur	Monziona Christelle C.
Superviseur	Dr. Edmée Runtz-Christan
Date	Octobre 2019

Introduction

Le métier d'enseignant est en continuel développement et doit s'adapter aux exigences politiques et sociales. La formation des enseignants au secondaire I et II telle que proposée à Fribourg est dispensée à l'université de Fribourg et par le Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire (CERF). Cette formation se

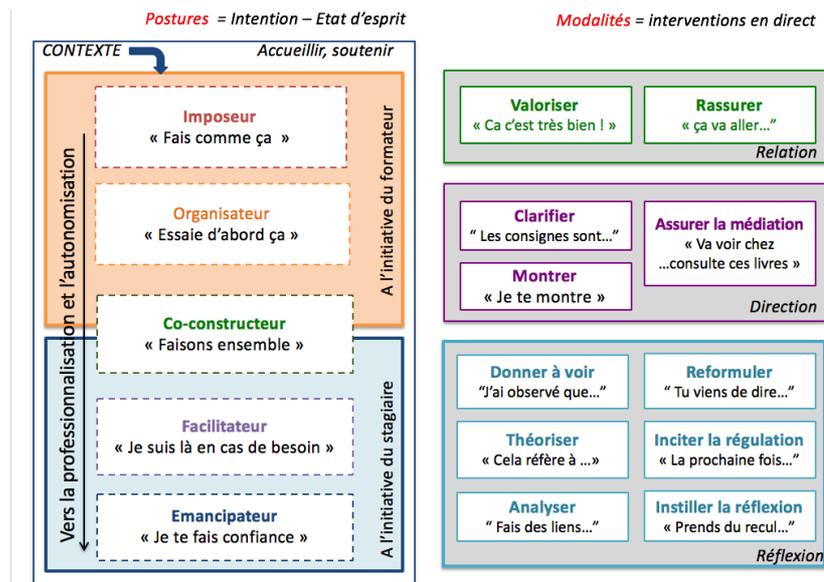
compose de deux parties distinctes : une partie théorique dispensée par l'université et une partie pratique sous forme de stages en institution scolaire. Van Nieuwenhoven, Colognesi, & Beusaert (Colognesi, Parmentier, & Van Nieuwenhoven, 2018) décrivent trois grandes phases de carrière lors desquelles le développement professionnel se produit : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue. Pour les objectifs de ce travail nous nous sommes cantonnés à la « phase initiale » marquée par l'accueil des futurs enseignants par leurs EF sur leur lieu de travail et avons procédé à un questionnaire sur l'accompagnement dont ils bénéficient lors de leurs stages.

L'accompagnement est un concept vaste datant des années 1990 et dont les contours ne sont pas précisément définis. En effet, la diversité des contextes de l'accompagnement, des institutions et des profils des praticiens rend l'analyse des pratiques de l'accompagnement difficile. Paul (2004) relève la diversité des termes désignant l'accompagnement (tutorat, mentoring, consulting, etc.) comme preuve de cette difficile fédération. Si ce concept englobe tout accompagnement allant du simple soutien au développement professionnel, il est néanmoins primordial de différencier « aide » et « accompagnement ». En effet, l'accompagnement suppose une « relation de soutien entre deux personnes » (Duchesne, 2010), caractérisé en milieu professionnel par une forme d'aide volontaire basée sur une relation d'échanges où une personne d'expérience met son expertise au service d'une personne en formation (Cuerrier, 2004). De plus, l'accompagnement doit permettre à l'accompagné d'être maître de son développement (Biémar, 2012) et à l'accompagnateur de se retirer au fur et à mesure du processus. Il s'agit donc pour l'accompagnateur d'être disponible et ouvert pour accueillir son accompagné. Hennissen et al (2011) mettent également en avant l'importance d'établir une relation de confiance entre l'accompagnateur et le stagiaire. En effet, sans cette bienveillance le stagiaire ne peut développer ses compétences et se rapprocher de la professionnalisation.

Colognesi et al., (2018) propose quatre caractéristiques de l'accompagnement : l'environnement (disponibilité des différents acteurs, collaboration), une perspective non-déficitaire (connaître les capacités de l'accompagné et s'y appuyer), l'apprentissage formel (apprentissage classique) et informel (apprentissage en situation) et l'individualité (adaptation de l'accompagnement à chacun).

Méthodologie

Cette étude se base sur un échantillon de six entretiens d'explicitation menés lors du stage de formation DEEM de deux stagiaires, D et M. Deux entretiens incluent le stagiaire, son EF et la lectrice de référence. Les quatre autres se sont déroulés entre le stagiaire et son EF. La récolte des données s'est faite par les stagiaires à l'aide d'un enregistreur vocal et avec l'accord de leurs formateurs. Par la suite, ces entretiens ont été retranscrits avant d'être analysés à l'aide de la grille d'analyse Trois-Rivière Fribourg et Louvain (TREFL). Cette dernière propose cinq postures (*imposeur*, *organisateur*, *co-constructeur*, *facilitateur* et *émancipateur*) et onze modalités (*valoriser*, *rassurer*, *clarifier*, *assurer la médiation*, *montrer*, *donner à voir*, *reformuler*, *théoriser*, *inciter la régulation*, *analyse*, *instiller la réflexion*) pour définir l'accompagnement des formateurs.



Modèle TREFL

Après avoir fidèlement retranscrit les entretiens, nous avons procédé à une analyse de type qualitatif. En nous référant à la grille d'analyse TREFL et au contexte de l'entretien, nous avons attribué une posture et une/des modalités à chaque intervention des formateurs. Par la suite, les occurrences de posture et de modalité ont été dénombrées afin d'obtenir une vision globale des postures et modalités présentes lors de chaque entretien et selon chaque formateur.

Résultats

Nous procéderons à la présentation de nos résultats en trois temps :

- A) Choix de postures et de modalités des EF lors des entretiens d'explicitation en duo.

- B) Choix de postures et de modalités de la LR lors des entretiens d'explicitation des leçons visitées.
- C) Choix de postures et de modalités des EF en présence de la LR.

A) Choix de postures et de modalités des EF lors des entretiens d'explicitation en duo

De manière générale nous avons constaté un schéma d'accompagnement similaire entre les formateurs ainsi qu'une fidélité à leurs choix de postures et de modalités lors des entretiens en duo. Les EF adoptent majoritairement la posture *co-constructeur* (71.8% et 58.8% stagiaire D, 59.6% et 68.8% stagiaire M) et font un usage restreint des postures émancipatrices (*facilitateur*, *émancipateur*). En optant pour la posture de *co-constructeur*, ils confirment la présence d'une autonomie chez leurs stagiaires. Leur tendance à préférer la posture d'*imposeur* (16.7% et 19.6% stagiaire D, 14% et 21.9% stagiaire M) à celle d'*organisateur* (0% et 3.9% stagiaire D, 1.8% et 6.3% stagiaire M) révèle également une représentation hiérarchisée du lien EF-stagiaire.

L'analyse des modalités utilisées lors des entretiens d'explicitation en duo a révélé une utilisation variée, mais orientée des modalités. En effet, les EF font appel à toutes les modalités sauf celles en lien avec la théorie de l'éducation (*théoriser*, *assurer la médiation*). Si les formateurs font appel aux mêmes modalités, nos analyses ont montré une divergence dans leur usage. Ainsi, les deux formateurs font appel aux mêmes modalités mais à différentes fréquences : l'EF du stagiaire D maintient la même fréquence d'usage lors de ses deux entretiens, tandis que l'EF de la stagiaire M modifie la fréquence avec laquelle il fait usage de chaque modalité. Nos analyses ont également dévoilé une présence non négligeable de la modalité *instiller la réflexion* (16.3% et 31.7% stagiaire D, 15.3% et 5.9% stagiaire M) prouvant une certaine compétence et autonomie du stagiaire.

B) Choix de postures et de modalités de la LR lors des entretiens d'explicitation des leçons visitées.

Lors de la leçon visitée, la LR adopte principalement la posture de *co-constructeur* (47.5% stagiaire D, 58.8% stagiaire M) et confirme ainsi la présence d'une autonomie grandissante chez le stagiaire. Cette autonomie n'est néanmoins pas totale comme le dévoile la faible présence de la posture de *facilitateur* (4% stagiaire D, 0% stagiaire M). Nous avons également relevé une adoption fréquente de la posture d'*imposeur* lors de l'entretien du stagiaire D (9.9%) et principalement dans son rôle d'animatrice de discussion. Cette posture est donc à lire comme une nécessité pour le bon déroulement de l'entretien et non comme une marque d'incompétence

du stagiaire. Lors de ces entretiens d'explicitation, la LR fait majoritairement appel à la modalité *instiller la réflexion* (27.7% stagiaire D, 29.9% stagiaire M) afin de permettre aux stagiaires d'atteindre une posture réflexive et fait ainsi écho aux exigences du CERF. Nos analyses mettent également en évidence une capacité de la LR à s'adapter au contexte et au besoin des stagiaires. En effet, si elle adopte majoritairement la même posture, elle fait preuve de flexibilité et adapte ses modalités aux besoins et au stade du développement professionnel du stagiaire.

Comme démontré par nos résultats, la LR fait référence à la partie théorique de la formation des futurs enseignants par un usage fréquent de la modalité *théoriser* (16% stagiaire D et 10.4% stagiaire M).

C) Les choix de postures et de modalités des EF en présence de la LR.

Les résultats ont dévoilé une influence de la présence de la LR sur les postures adoptées par les EF ainsi que les modalités choisies.

Si les EF adoptent toujours majoritairement la posture de *co-constructeur* (51.3% stagiaire D, et 72.2% stagiaire M), leurs choix de modalités divergent de ceux effectués lors des entretiens en duo. Plus encore, nous avons constaté que l'influence de la LR est différente pour chacun des EF. En effet, le formateur du stagiaire D se montre plus protecteur envers son stagiaire (usage plus marqué de la modalité *valoriser* 41.9 %, diminution des occurrences de la modalité *montrer* 6.5%), tandis que le formateur de la stagiaire M est plus critique (usage fréquent de la modalité *inciter la régulation* 23.5%). De même, l'appel à la modalité *théoriser* (5.9% en présence de la LR contre 0% lors des entretiens d'explicitation en duo) par l'EF de la stagiaire M lors de l'entretien démontre une influence de la LR sur ses choix.

Nous avons expliqué cette différence d'influence par la personnalité des formateurs, mais également par leur représentation du rôle de la LR. En effet, la faible occurrence des modalités *théoriser* et *assurer la médiation*, en lien avec les connaissances théoriques du métier d'enseignant lors des interventions des EF, confirme une représentation du rôle de la LR lié à la partie universitaire de la formation des enseignants. Les EF ne se sentent ainsi pas investis du rôle de formateurs à la théorie et se cantonnent à la pratique.

Conclusion

L'objectif de ce travail est de déterminer l'existence d'une expertise dans l'accompagnement des futurs enseignants et d'en définir les contours. Pour ce faire, nous avons émis l'hypothèse d'une expertise caractérisée par la variété de postures adoptées et de modalités utilisées. Nos

analyses ont permis de confirmer cette hypothèse et de révéler une expertise caractérisée par une flexibilité de l'accompagnant au contexte et aux besoins de l'accompagné. Dans notre cas, la LR se positionne en experte et mène un accompagnement marqué par un choix varié de modalités et de postures.

Nous cherchions également à déterminer si la présence de la LR lors d'un entretien d'explicitation influence ou non le comportement des EF. L'analyse des résultats révèle une influence sur les choix de postures et de modalités chez les formateurs. Cette influence est néanmoins différente selon les EF et est plus marquée dans le choix des modalités.

Bien qu'il s'agisse d'une ébauche à une étude plus conséquente sur l'accompagnement en milieu scolaire, ce travail a permis de révéler l'existence d'une expertise en accompagnement et de l'influence d'un expert sur le comportement des enseignants formateurs. Une réflexion sur une corrélation entre postures et modalités, une étude longitudinale ou encore une comparaison entre la perception des stagiaires sur l'accompagnement de leurs EF et les postures adoptées et modalités utilisées par ces derniers permettraient de compléter cette recherche.

Bibliographie

- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école: Une grille de compétences. In Charlier, E., Biémar, S. (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (pp. 19–33). Bruxelles : De Boeck.
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires. In *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (pp. 29–44).
- Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail: Analyse québécoise et canadienne. *Carriéologie*, 9 (3-4), 519–530.
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: À qui la responsabilité? *Revue Des Sciences de l'éducation de Mc Gill*, 45 (2), 239–254.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049–1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Mattéi-Mieusset, Cl. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Reims : Université de Reims- Champagne-Ardenne.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement: Une nébuleuse. In *Education Permanente. France. Boutinet, P., L'accompagnement dans tous ses états* (pp. 43–56). Revue "Education permanente."
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Runtz-Christan, E., Boutet, et coll. (2016). « Pour une professionnalisation des enseignants formateurs : un éclaircissement de la question de l'identité professionnelle est-il nécessaire ? » Karsenti, T. (2016). *Mieux former les enseignants dans la Francophonie. Principaux enjeux actuels et futurs*. Montréal.(pp 308-317).