

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

# **L'impact des différents types de modalités d'accompagnement sur l'autonomie ressentie du stagiaire M1**

Auteur	<b>Python Jordy</b>
--------	---------------------

Directrice	Runtz-Christan Edmée
------------	----------------------

Date	Juin 2022
------	-----------

---

## Introduction

D'après la littérature scientifique, il existe de nombreuses formes de pratiques accompagnatrices (Charlier, 2014 ; De Ketele, 2014 ; Paul, 2002, 2009a, 2009b), lesquelles visent pourtant un objet commun : l'aide à la construction d'une identité professionnelle (Bélaïr, 2011 ; Berger, 2021 ; Jorro, 2014 ; Paul, 2009b ; Perez-Roux, 2007). Dans le cadre spécifique de la formation à l'enseignement, le modèle d'accompagnement TREFL (Trois-Rivières Fribourg et Louvain) élaboré par Colognesi et al. (2019) indique que les EF (Enseignants formateurs) peuvent endosser différentes postures d'accompagnement et employer diverses modalités d'accompagnement pour accomplir la mission de professionnalisation des stagiaires.

Malgré tous les efforts prodigués par les EF dans l'accompagnement de stagiaires en formation initiale pour l'obtention du DAES 1 (Diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire I), vivre le *choc de la réalité* enseignante semble perdurer tel un rite de passage pour une majorité des enseignants débutants. Cela est problématique, puisque l'écart entre la pratique accompagnée en stages et la réalité de l'enseignement sans supervision directe est un des facteurs de décrochage des jeunes enseignants (Valon, 2021). Plus alarmant encore, certains EF deviennent de plus en plus directifs en fin de stage (Runtz-Christan, 2020) ou alors restent principalement directifs durant l'ensemble de la durée du stage (Masset, 2018), car ils « n'utilisent pas de méthodes ou de procédures permettant d'accompagner un stagiaire » (Masset, 2018, p. 60).

L'autonomie est communément considérée comme le principal indicateur de professionnalisme (Perez-Roux & Maleyrot, 2015). C'est pourquoi nous nous sommes alors demandé dans quelle mesure les modalités d'accompagnement, définies comme les « actions concrètes qui peuvent être réalisées [par l'EF] » (Colognesi et al., 2019, p. 14), impactaient l'autonomie ressentie par les stagiaires (et donc la qualité de leur professionnalisation).

## Méthode

Pour mesurer l'impact des différents types de modalités d'accompagnement sur l'autonomie ressentie des stagiaires, nous avons mené une recherche quantitative par le biais de la passation d'un questionnaire auto-rapporté en ligne auprès de l'intégralité des étudiants DAES 1 en Master 1 de la volée 2020-2021 à l'Université de Fribourg. D'une part, nous avons mesuré les fréquences d'utilisation de modalités d'accompagnement en nous inspirant d'items constitutifs du projet DigiTrainer (Runtz-Christan & Coen, 2021) ; d'autre part, nous avons mesuré l'autonomie ressentie des stagiaires par le biais de notre adaptation du questionnaire de Auzoult (2010).

Pour les besoins de notre enquête, les stagiaires ont répondu aux items du questionnaire en se référant à un seul EF, une seule discipline et une seule classe. Un tirage aléatoire parmi les disciplines sélectionnées par le répondant a été effectué afin de diminuer le biais de désirabilité sociale. En dehors des questions générales qui étaient répondues à l'aide de listes déroulantes, les items étaient codés par des échelles de Likert nuancées en cinq degrés d'accord allant de « pas du tout d'accord » à « totalement d'accord ».

## Résultats

Alors que nous nous attendions à observer des corrélations significatives entre l'autonomie ressentie des stagiaires et les différents types de modalités d'accompagnement (direction, relation et réflexion) à disposition des EF, les résultats de ce travail montrent que seules les modalités d'accompagnement du domaine de la relation corrént positivement et significativement avec l'autonomie ressentie par le stagiaire.

**Tableau 1. Matrice de corrélations entre les variables (r de Bravais-Pearson)**

Direction				
Relation	.41**			
Réflexion	.58**	.34*		
Autonomie	.18	.50**	.00	
	Direction	Relation	Réflexion	Autonomie

\*  $p < 5\%$  ; \*\*  $p < 1\%$

Bien que les trois types de modalités d'accompagnement supposées indépendantes dans ce travail corrént entre elles et qu'il faut donc garder une distance critique vis-à-vis des résultats, nous relevons également que l'aide à la construction de l'identité professionnelle du stagiaire par une expérience de l'autonomie en stage peut aussi passer par :

1. L'harmonisation des directions que l'EF donne au stagiaire en fonction de ses capacités actuelles.
2. Une explication de la pratique observée sans interprétations.
3. Une exigence minimale de justifications de la part du stagiaire.

## Conclusion

Pour que le stagiaire se sente plus autonome, l'EF doit soigner la relation qu'il entretient avec lui. Concrètement, l'EF devrait de temps en temps 1) valoriser et 2) rassurer le stagiaire. Ces premières interventions peuvent être adoptées, par exemple, lorsque le stagiaire est en progression ou alors pour lui faire rendre compte des compétences qu'il maîtrise déjà plutôt bien. Il s'agit d'affermir le sentiment de compétence du stagiaire (Colognesi et al., 2019) en plus de son sentiment d'efficacité personnelle. Le second geste professionnel de l'EF vise, quant à lui, à dédramatiser et offrir un cadre rassurant au stagiaire qui appréhende, qui est incertain ou inquiet. Par des interventions dans ce sens, le stagiaire est en mesure de percevoir la bienveillance dans la relation qu'il entretient avec son EF. Additionnellement, ce type d'intervention peut aussi pousser le stagiaire vers un but de maîtrise et donc être la source d'une motivation émergente en lui.

Il nous a été difficile d'interpréter les corrélats significatifs observés entre les fréquences d'utilisation par l'EF des trois types de modalités d'accompagnement (relation, direction, réflexion). Toutefois, c'est en menant des analyses plus approfondies que nous nous sommes rendu compte de la proximité entre les interventions visant la direction et celles ciblant la réflexion, puisque ces premières peuvent tantôt avoir comme finalité le développement de la posture réflexive du stagiaire. Lorsque les réflexions du stagiaire sont alors dirigées par l'EF, la relation entre eux peut se détériorer. C'est la raison pour laquelle un des nombreux défis de l'EF réside dans l'établissement d'un équilibre entre pousser le stagiaire à la réflexion et maintenir son estime professionnelle à un niveau suffisant.

Même si nous n'avons uniquement pu prouver que seules les modalités d'accompagnement du domaine de la relation améliorent significativement l'autonomie ressentie du sujet, nous soulignons tout de même l'importance de ne pas exclusivement s'y rattacher. En effet, lorsque les EF diversifient les interventions en direct selon le contexte d'accompagnement et selon leurs intentions vis-à-vis de la formation du stagiaire, ils font preuve de réflexivité et de différenciation : deux qualités qui leur permettent d'œuvrer en tant qu'accompagnants spécialistes qui mobilisent des gestes professionnels d'accompagnement (CERF, 2022).

## Liste de références

- Auzoult, L. (2010). Validation d'une échelle de mesure de la sitonomie-autonomie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(2), 197-217. <https://doi.org/10.4000/osp.2526>
- Bélaïr, L. (2011). La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement. In A. Jorro & J. De Ketele (Éds.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 101-116). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-professionnalite-emergente-quelle-reconnaissanc--9782804165529-page-101.htm>
- Berger, J. L. (2021). Développement professionnel. In E. Runtz-Christan & P.-F. Cohen (Éds.), *Collection des concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 51-53). LEP.
- CERF. (2022). *Formation initiale et continue des EF au secondaire 1*. Université de Fribourg. [https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/uploads/LivretEF\\_DAESIVersion15\\_30.05.22.pdf](https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/uploads/LivretEF_DAESIVersion15_30.05.22.pdf)
- Charlier, E. (2014). Accompagnement professionnel. In A. Jorro (Éds.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 17-20). De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélaïr, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- De Ketele, J. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche & formation*, 3(77), 73-85. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2321>
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02>
- Masset, G. (2018). *Les facteurs d'influences de changements de postures des enseignants formateurs en situation d'analyse de pratiques* [Mémoire de Master non publié]. Université de Fribourg.
- Paul, M. (2002). L'Accompagnement : une nébuleuse. *Education Permanente*, 4(153), 43-56. <http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf>
- Paul, M. (2009a). Accompagnement. *Recherche et formation*, 3(62), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(20), 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation*, 2(55), 135-150. <https://www.archives.philippeclauzard.com/Revue%20Recherche%20et%20formation/RR055.pdf>
- Perez-Roux, T., & Maleyrot E. (2015). L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation. *Éducation et socialisation*, (38), 1-16. <https://doi.org/10.4000/edso.1294>
- Runtz-Christan, E. (2020). Postures ou imposture ? Les accompagnateurs de stagiaires pensent former à l'autonomie mais qu'en est-il sur le terrain ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (h.s.), 143-158.

- Runtz-Christan, E., & Coen, P.-F. (2021). DigiTrainer, un outil pour former ceux qui forment. In M. Lefevre, C. Michel, T. Geoffre, M. Rodi, L. Alvarez, & A. Karoui (Éds.), *10<sup>e</sup> Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 389-392). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03287101/document>
- Valon, S. (2021). *Le décrochage des jeunes enseignants* [Mémoire de Master non publié]. Université de Fribourg.