

Formation et  
pratiques d'enseignement  
en questions



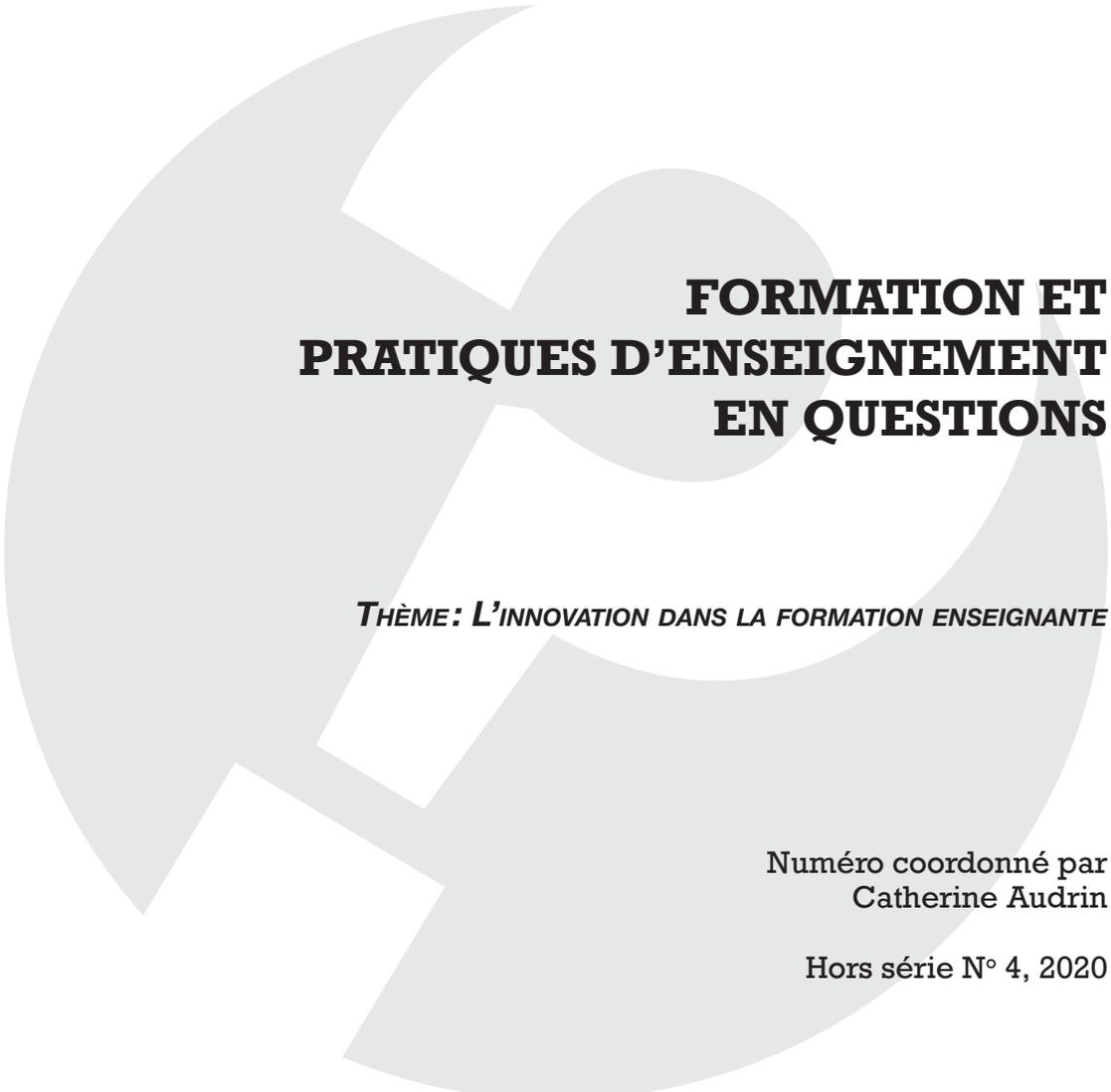
Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

# L'innovation dans la formation enseignante



Catherine Audrin

Hors-série N°4



**FORMATION ET  
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
EN QUESTIONS**

*THÈME: L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE*

Numéro coordonné par  
Catherine Audrin

Hors série N° 4, 2020

### **Comité de lecture**

Andreea Capitanescu Benetti, Université de Genève (Suisse)  
René Barioni, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Guillaume Bonvin, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Jean- Charles Caillez, Université Catholique de Lille (France)  
Isabelle Capron Puozzo, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Christine Chambris, Université de Cergy Pontoise (France)  
Zarina Charlesworth, Haute Ecole Arc (Suisse)  
Françoise Cros, Centre de Recherche sur la Formation et Conservatoire national des Arts  
et Métiers (France)  
Sonia Florey, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Bertrand Forclaz, Haute école pédagogique du canton de Fribourg (Suisse)  
Maud Lebreton-Reinhard, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Christelle Lison, Université de Sherbrooke (Belgique)  
Corinne Monney, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Eric Mounier, Université de Paris Est, Créteil (France)  
Daniele Perisset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s  
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## **Thème : L'innovation dans la formation enseignante**

Numéro coordonné par  
Catherine Audrin

### **TABLE DES MATIERES**

<i>L'innovation dans la formation enseignante</i> Catherine Audrin	7
<i>Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi</i> François Gremion, Giuseppe Melfi, Sheila Padiglia, Francesco Arcidiacono et Antonio Iannaccone	13
<i>Détourner la plateforme Perusall pour transformer la forme scolaire / universitaire en articulant des temps de formation en présence et à distance ?</i> Nicolas Perrin, Laetitia Progin, David Piot et Guillaume Vanhulst	29
<i>Innover en mathématiques en faisant manipuler plus de 150 étudiants pendant un cours</i> Valérie Batteau et Michel Deruaz	49
<i>Deux approches de formation pour accompagner les étudiant·e·s dans la création de dispositifs pédagogiques</i> Alaric Kohler, Marcelo Giglio et Romain Boissonnade	75
<i>Mettre à jour les savoirs en jeu dans une formation continue sur le tri de mots en grammaire, au service de l'innovation des pratiques professionnelles</i> Véronique Marmy Cusin	89
<i>Des dispositifs d'enseignement mi-finis pour permettre une coopération entre enseignant·e·s, chercheur·e·s, formateurs et formatrices</i> Alaric Kohler et Bernard Chabloz	111
<i>Créer des capsules sonores dans une démarche de réflexion citoyenne quand on est étudiant dans le cadre des cours de langue : une pratique innovante pour l'enseignement / apprentissage des langues ?</i> Françoise Berdal-Masuy	129
<i>Postures ou imposture ? Les accompagnateurs de stagiaires pensent former à l'autonomie mais qu'en est-il sur le terrain ?</i> Edmée Runtz-Christan	143
<b>VARIA</b>	
<i>Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance ?</i> Jeanne Rey, Richard Mettraux, Matthieu Bolay et Jacqueline Gremaud	161



# **L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE**



## ***Postures ou imposture ? Les accompagnateurs de stagiaires pensent former à l'autonomie mais qu'en est-il sur le terrain ?***

**Edmée RUNTZ-CHRISTAN<sup>1</sup>** (Université de Fribourg, Suisse)

Accompagner, c'est travailler à sa propre disparition afin que l'autre advienne. C'est en effet comme cela que les enseignants-formateurs (EF) imaginent leur fonction lorsqu'ils sont invités à décrire leurs postures. La représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, comme co-constructeurs ou émancipateurs, permettrait à leur stagiaire d'acquérir de plus en plus d'autonomie, de développer leur personnalité, de devenir un professionnel réflexif. Tout en construisant des cours avec les stagiaires, les EF pensent les amener à acquérir de plus en plus de confiance en eux, de plus en plus de personnalité et d'aisance. Et l'on constate en effet, que, en début de stage, les EF adoptent des postures partiellement identiques à celles envisagées a priori. Mais si l'on mène une étude longitudinale, on s'aperçoit que les postures changent au fur et à mesure que le stagiaire approche de la phase d'autonomie. Cependant, ces modifications ne vont pas dans le sens décrit par l'analyse des représentations des EF ou par celles de la littérature, à savoir vers plus d'autonomie, mais au contraire vers une posture plus directive, donnant des marches à suivre, proposant des méthodologies éprouvées. Tout se passe comme si l'EF adoptait plus volontiers une posture de modèle en fin de phase de collaboration qu'une posture laissant l'initiative au stagiaire. A cela plusieurs hypothèses explicatives dont celle qui consiste à se souvenir que, si la posture de modèle s'impose, c'est peut-être parce que le modèle est un soi idéalisé. La recherche présentée ici a pour objet de faire état des conceptions d'accompagnement des formateurs, de les croiser avec les postures réellement observées et ceci à différents moments du stage.

Mots-clés : Postures, accompagnement, stagiaires, enseignant-formateur

### **Introduction**

Accompagner, c'est « être avec et aller vers » affirmait Paul (2006). Mais cette formule suffit-elle pour décrire ce que les chercheurs et les formateurs d'enseignants entendent actuellement par « accompagner les stagiaires » ? Si la pratique d'accompagnement, qui a une grande influence sur les développements des futurs professionnels (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011), est fort étudiée, nous souhaitons ici approfondir la réflexion sur la conception de cet accompagnement du point de vue de ceux qui en sont les acteurs (enseignants-formateurs, maîtres de stage, superviseur) et voir si celle-ci correspond à la réalité du terrain.

---

1. Contact : edmee.runtz-christan@unifr.ch



Après avoir situé cette recherche dans son contexte théorique, mis en évidence qu'elle « se nourrit de l'examen des travaux théoriques accessibles et de réalisations antérieures (...) ce qui permet de ne pas réinventer des solutions déjà existantes, mais au contraire de concevoir des applications plus abouties » (Guichon, 2007, p. 46), nous ferons part de l'état intermédiaire de nos travaux, l'idée étant qu'à la fin de l'ensemble de cette étude – dont cet article n'est que le reflet d'une étape – nous parvenions à une modélisation de l'accompagnement pouvant servir aux EF de support pour atteindre le but souhaité : « ne plus exister » (Biémar, 2012) et ainsi participer à penser la formation à l'enseignement avec des pratiques susceptibles de favoriser l'innovation (Lussi Borer & Ria, 2016).

Notre recherche se situe dans le domaine de la formation des maîtres et plus particulièrement dans celui de l'accompagnement des stagiaires par les enseignant-e-s formateurs-trices, (EF) qui optent pour des postures d'accompagnement. Nous présentons ici brièvement ces trois concepts que sont la formation des maîtres, l'accompagnement et les postures d'accompagnement sans faire une revue de la riche littérature pour expliquer ces concepts.

### **Formation**

En analysant les évolutions de la formation des maîtres dans plusieurs pays développés, Tardif, Lessard et Gauthier (1998) ont mis en évidence que malgré la véritable mutation observée, il existait une convergence de formation autour du processus de professionnalisation, professionnalisation que Altet (1996) définit comme le passage d'un enseignant exécutant des techniques à un professionnel du savoir enseigner, expert des processus interactifs enseigner-apprendre. L'idée de former des enseignants réflexifs (Perrenoud, 1999, Akkari, 2007) capables de faire des liens entre les théories pédagogiques ou didactiques et leur pratique enseignante s'impose alors. La formation visera un développement de compétences et d'attitudes (Altet, 2011). D'ailleurs, Marcel (2007) n'hésite pas à parler d'une nouvelle dynamique dans la profession, avec la nécessité de collaborer tout en s'adaptant aux nouvelles techniques professionnelles, ou nouveaux outils didactiques et pédagogiques. Le collectif ainsi constitué construit un savoir professionnel tout en permettant l'appropriation d'un savoir individuel lié aux pratiques pédagogiques (Feynant, 2013). Et c'est bien là, dans cette filiation que s'inscrit notre travail.

### **Accompagnement**

C'est dans ce contexte de développement professionnel des futurs enseignants que l'accompagnement des stagiaires par des EF prend toute son importance (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002). Les EF aident, conseillent, évaluent les stagiaires en adoptant une ou plusieurs postures d'accompagnement (Jorro, 2016) ou en endossant un rôle tel que : escorter, aider, soutenir, conseiller, mentorer, superviser, tutorer ou coacher, comme nous le suggère De Ketele (2014). Toute la complexité pour l'accompagnant va être de comprendre ce dont a besoin son stagiaire pour lui permettre de progresser et atteindre l'autonomie.



Son action peut dès lors être considérée comme celle d'un étau, retiré lorsqu'il sera décidé d'un commun accord, qu'il n'est plus nécessaire. On comprend bien qu'accompagner un stagiaire relève d'une série d'exigences et de capacités fines (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009) de la part de l'EF.

Avec Jorro & Mercier Brunel (2016), le concept d'accompagnement revêt un caractère polysémique désignant aussi bien une fonction, une posture, qu'une démarche. Si l'on se réfère aux travaux de Charlier (2014), l'accompagnement consiste en un phénomène social datant des années 1990, qui va d'un simple soutien à un véritable développement professionnel. Il s'agit d'être disponible, d'être ouvert pour accueillir le stagiaire, avec ses questions, ses doutes et ses convictions. La relation ainsi établie doit absolument être une relation de confiance entre l'accompagnateur et le stagiaire, comme le soulignent Hennissen et collègues (2011). Ce lien de bienveillance permet au stagiaire de progresser dans ses réflexions, d'avancer dans ses apprentissages. Charlier et Biémar (2012) insistent sur l'aide que le formateur apporte au stagiaire afin que ce dernier amorce un processus de réflexion donnant ainsi sens à ses apprentissages, développant son esprit critique, adoptant une attitude réflexive indispensable à son évolution. Néanmoins, tout processus d'accompagnement est sujet à la subjectivité de l'EF comme nous le rappelle Cifali (2018). En effet, le style d'accompagnement de chacun dépend de divers facteurs circonstanciels (Cosnefroy, Hoffmann et Douady, 2014) tels que le statut de l'accompagnant, l'objet de l'accompagnement, la fonction de l'accompagnement, et de forces et faiblesses révélées par la situation d'accompagnement. L'intersubjectivité immanente à la relation existante entre les deux acteurs va les contraindre à se remettre en question, à effectuer un travail sur eux, à progresser ensemble (Cifali, 2018). Le développement du stagiaire consistera en une co-construction, en fonction des désirs de l'un et des apports de l'autre pour autant que le formateur veille à ne pas imposer ses connaissances et ses stratégies au stagiaire. Cifali (2018) attire notre attention sur deux risques majeurs : le premier consistant à former le stagiaire sans lui permettre un développement autonome, le second consistant à le former en le laissant faire ce qu'il veut, sans lui offrir l'accompagnement dont il aurait besoin, sans le contredire par peur de le froisser, dans une forme de « respect inhibiteur ».

Paul (2016) met également en évidence la présence d'un binôme dans lequel l'accompagnant est second et valorise l'accompagné. Ce cheminement inclut une période de préparation et des étapes impliquant l'accompagnant et l'accompagné dans chaque stade du cheminement. Chaque accompagnement est composé d'un début, un développement et une fin comme l'ont mis en évidence Colognesi, Parmentier et Van Nieuwenhoven (2018). « Ainsi, au « commencement », lors des premières rencontres, le temps d'accueil et la négociation autour d'un contrat de collaboration apparaissent comme essentiels. Durant le stage, pour veiller à maintenir une relation pédagogique efficace, il importe que l'accompagnant alterne entre soutien et défis, permettant ainsi au stagiaire d'oser l'interpeler afin d'engager une discussion. » (Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair, 2019).



Mais en 2009, Paul assimilait déjà l'accompagnement à une idée de mentorat : le mentor constituant un repère et non un modèle qui permet au stagiaire de découvrir son propre chemin. Lors de l'analyse des pratiques, le mentor transmet au stagiaire une manière d'être « en vue de permettre une compréhension de la situation expérimentée ainsi qu'une reconnaissance de soi par soi au travail par autrui », (p. 118). Il faut donc que l'accompagnement ait une dimension relationnelle et évaluative pour déclencher le processus de régulation et développer une réflexivité chez le stagiaire. Ainsi ce dernier donnera sens à ses apprentissages, adoptera une attitude réflexive indispensable à sa progression (Charlier et Biémar, 2012). L'accompagnement doit donc tout à la fois posséder une dimension relationnelle et une dimension évaluative, (Runtz-Christan & Boutet, 2015), obligeant l'EF à changer de statut, de fonction et donc de postures pour former un enseignant réflexif et éviter la simple discussion.

Mais le paradoxe de tout accompagnement, comme le souligne Biémar (2012, p.21) « est de ne plus exister ». Et, selon Crasborn et Hennissen (2014), la réussite du processus d'accompagnement dépendra beaucoup de la capacité du formateur à changer de posture en fonction des situations d'accompagnement, pour finalement s'effacer.

## Postures

Modélisé par les didacticiens (Bautier et Bucheton, 1997), le concept de posture est apparu assez récemment dans le champ de l'accompagnement sous la plume de différents auteurs. Pour cerner ce concept, nous nous intéresserons particulièrement aux travaux de Vivegnis (2016), De Ketele (2014), Paul (2016), Jorro (2016), proches du contexte qui nous occupe.

Pour Vivegnis (2016), la posture donne à voir une conception dominante de son rôle par l'EF. Parmi la multiplicité de postures d'accompagnement, le formateur affiche une manière d'agir première, façonnée par son parcours et ses expériences.

De Ketele (2014,) quant à lui, s'intéresse aux situations d'accompagnement telles que « ramener dans le chemin, faire découvrir un chemin oublié, faire découvrir un nouveau chemin, s'aventurer ensemble dans le nouveau chemin », qui, toutes, entraînent des postures d'accompagnement. En définissant ces quatre pôles de travail, l'auteur nous montre que toute posture peut servir à accompagner un stagiaire dans une situation précise sans s'écarter de l'objectif qui vise l'autonomie. Il n'y a danger que si une posture est utilisée de manière récurrente, en toutes circonstances.

Pour Paul (2016), la posture est « une intention susceptible de se convertir en une volonté orientée, dans le but de produire certains effets dans le réel » (p.48). Comme le disaient déjà Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen et Bergen en 2008, cette intention première se manifeste par des attitudes ou des gestes en direction du stagiaire. En variant ses postures, en usant de gestes professionnels spécifiques, l'accompagnant incitera le stagiaire à adopter une démarche réflexive.



Jorro (2016) évoque cinq types de postures différentes émergeant de ses travaux. Elle identifie : la posture de *pisteur*, qui revient à organiser l'entretien pour que le stagiaire comprenne les règles du jeu ; la posture de *contradicteur*, qui suppose une écoute active qui vise à questionner les choix du stagiaire, à problématiser les décisions et situations rencontrées ; la posture de *traducteur*, qui sous-entend d'explicitier des notions, des aspects restés flous ou de corriger des représentations erronées ; la posture de *médiateur*, qui cherche à établir des connexions entre pratique et théorie, à mettre le savoir du professionnel au service du stagiaire ; et enfin, la posture de *régulateur*, qui tend à placer l'accompagné en situation d'auto ou de co-évaluation.

C'est dans ce contexte que nous situons nos travaux. Pour nous, la posture est « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche » (Colognesi, 2017) susceptible d'évoluer en cours de tâche en fonction des buts qu'on lui attribue. Crasborn et Heinnissen (2011) montrent d'ailleurs combien les postures peuvent s'adapter en fonction des situations d'accompagnement. Les postures que nous avons identifiées sont au nombre de cinq et peuvent se scinder en deux groupes : celles qui sont à l'initiative du formateur et celles qui sont à l'initiative du stagiaire.

Cependant, en 2008, ces mêmes auteurs nous rendent déjà attentifs au fait que les formateurs adoptent régulièrement une posture de conseiller et d'instructeur quand bien même ils souhaitent encourager les stagiaires à porter eux-mêmes une réflexion sur leurs actions. Assisterait-on à un décalage entre l'image idéalisée de la fonction et sa réalité ? A une posture qui deviendrait imposture ?

## **Méthodologie**

### **Position épistémologique**

La présente recherche se situe dans le cadre d'une recherche collaborative. En nous référant à ce domaine de recherche, nous visons non seulement une co-construction d'un objet de savoir avec la participation et la médiation de tous les acteurs (communauté de pratique et communauté de recherche), mais nous visons également le développement professionnel des uns et des autres (Desgagné & Larouche, 2010).

### **Outil de recherche**

En respectant les constituants d'une recherche collaborative (Van Nieuwenhoven et Colognesi 2015), les différents acteurs engagés dans la recherche – maîtres de stage, superviseurs, chercheurs et étudiants, belges, québécois et suisses – ont co-construit et validé le modèle présenté ici.

En effet, nous avons analysé les pratiques réelles des enseignants-formateurs (EF) pour voir si elles étaient en harmonie avec leurs aspirations, décrites comme visant l'autonomie du stagiaire. Les premiers résultats des différentes recherches action-formation collaboratives ont permis de cibler l'importance d'établir un modèle de référence commun qui définirait précisément les facettes réelles du travail d'accompagnement d'un stagiaire.



Comme annoncé, notre recherche utilise déjà cette grille validée (fig. 1) par des travaux antérieurs : dans un premier temps par le CERF, Université de Fribourg et par la suite grâce à la collaboration de plusieurs chercheurs : Louise Bélair, Christine Lebel, Edmée Runtz-Christan, Catherine Van Nieuwenhoven, Stéphane Colognesi provenant de trois universités : Trois-Rivières au Québec, Fribourg en Suisse, Louvain en Belgique : TREFL.

**Questionnaire sur les postures**

Constitution du questionnaire sur la base des 5 postures retenues, items mélangés :

	1	2	3	4	5
...					

<b>Imposeur</b>	J'aime que mon stagiaire enseigne à ma manière. Je demande à mon stagiaire d'imiter mes façons de faire. En tant qu'enseignant-e expérimenté-e, je montre précisément les gestes professionnels du métier à mon stagiaire.
	J'impose mes idées, mes pratiques, mes outils à mon stagiaire.
	Je cadre précisément l'activité de mon stagiaire pour qu'il s'améliore dans une compétence à la fois.
<b>Organisateur</b>	Je fixe des objectifs prioritaires pour mon stagiaire durant le stage. J'oriente mon stagiaire pas à pas au fil du stage. J'encourage mon stagiaire à utiliser d'abord une technique avant une autre.

<b>Coconstructeur</b>	J'échange mes idées avec celles de mon stagiaire dans l'idée de construire ensemble les planifications. Avoir un stagiaire signifie travailler avec lui, collaborer. Je discute avec mon stagiaire des activités et nous cherchons ensemble des moyens de régulation. Je considère que mon stagiaire peut m'apporter également son expertise, il a des ressources qui nous permettent de réfléchir ensemble.
<b>Facilitateur</b>	J'interviens uniquement quand c'est nécessaire pour soutenir mon stagiaire. Je propose des outils à mon stagiaire quand il me les demande. Les pistes que je formule sont amenées à la demande de mon stagiaire. Je pense que laisser la place à mon stagiaire est important. Il me semble que ses questionnements me permettent de faciliter son travail.
<b>Emancipateur</b>	J'interviens vraiment très peu, voire pas, quand je vois que mon stagiaire assure adéquatement l'ensemble des tâches professionnelles. Il m'arrive de laisser mon stagiaire se débrouiller seul, comme il devra le faire dans sa vie professionnelle. Quand mon stagiaire a des compétences manifestes, je le laisse essayer ses choix, sans intervenir. Quand mon stagiaire a des compétences manifestes, je ne demande pas à réviser ses planifications.

Figure 1 : Questionnaire sur les postures

Cette grille a été mise en forme pour analyser des entretiens d'explicitation entre le formateur et son stagiaire. Sa construction sera présentée dans la revue *Phronésis* fin 2019, sous le titre « Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle » Stéphane Colognesi (UCLouvain), Catherine Van Nieuwenhoven (UCLouvain), Edmée Runtz-Christan (Université de Fribourg), Christine Lebel (UQTR) et Louise M. Bélair (UQTR).

Elle est destinée à la formation des EF et permet une réflexion sur les pratiques d'accompagnement des stagiaires. C'est un outil dynamique, modélisé, en mouvement, susceptible d'être modifié selon l'utilisation qu'en fera l'EF. Les postures proposées ici le sont sans l'apport des gestes professionnels (modalités d'accompagnement) qui les enrichissent. En effet, il s'agit dans un premier temps d'observer les postures uniquement, sans les modalités, afin d'amorcer le travail de réflexion sur cinq postures avant de l'étendre à 12 modalités.

Les postures sont recensées dans un contexte précis, dans une situation donnée pour reprendre l'idée des postures d'Ardoino (1990). Ici, le contexte est l'analyse des pratiques d'enseignement, lorsque le stagiaire et l'EF reviennent sur une leçon et/ou planifient la suivante. Durant ces moments de réflexion, l'EF adopte une ou plusieurs postures. Le groupe de travail TREFL en a recensé cinq qui vont de l'initiative de l'EF (avec une faible autonomie du stagiaire) à l'initiative du stagiaire (avec une grande autonomie de ce dernier). Il s'agit d'un état d'esprit ou d'intentions visant à la professionnalisation et à l'autonomisation du stagiaire (Jorro, 2014).



Les cinq postures retenues par l'équipe TREFL s'organisent de la manière suivante : tout d'abord les deux premières postures (l'imposeur et l'organisateur) sont à l'initiative de l'enseignant formateur. En effet, celui-ci donne des consignes, des conseils. Il a l'idée qu'un accompagnement ressemble à du compagnonnage (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) :

*«L'imposeur va donner à l'étudiant des consignes strictes qu'il ne pourra pas modifier ; il lui commande une marche à suivre, le fait travailler avec un manuel précis, lui donne une préparation personnelle à suivre, etc. Il s'agit pour l'étudiant de «faire comme» on lui dit de faire, sans prendre d'initiative.*

*Donc tu dois toujours bien donner les consignes, clarifier les choses avant de former les groupes et d'attribuer les tâches à chacun.*

*Essaye de faire comme moi, ça va t'aider.*

*Regarde ce que je fais et ensuite, tu pourras tenter l'expérience.*

*Tu dois faire comme cela et d'ailleurs voici mon matériel. Utilise-le.*

*L'organisateur va choisir pour l'étudiant des objectifs prioritaires afin qu'il puisse les atteindre. Il s'agit donc de travailler pas à pas en gardant à l'esprit qu'un novice ne peut pas tout maîtriser en une fois.*

*Je te propose de débiter par un retour pour ensuite amener un contenu différent*

*J'ai regardé ta leçon, et je te propose qu'on avance étape par étape.*

*Nous allons débiter ce stage pas à pas, tranquillement pour que tu puisses bien comprendre l'importance de tes gestes*

*Je débiterais par tel exercice. Ensuite tu pourras essayer autre chose.*

Au milieu des deux catégories, se trouve la posture de *co-constructeur*, qui lie les deux acteurs dans une démarche d'élaboration commune des actions pédagogiques à mener. On retrouvera à ce moment-là, les partenaires en discussion ouverte autour de planification d'activités, de temps de réflexion sur les gestes enseignants posés lors des mises en œuvre, de recherche conjointe de régulation, etc.

*Nous allons regarder ensemble tes planifications. Que penses-tu d'inverser tes deux exercices ?*

*Et si on préparait ensemble cette leçon ?*

*Nous allons voir toutes les deux comment débiter ce nouveau projet*

*Regardons ensemble les résultats des élèves au dernier test au voyons comment on peut faire des sous-groupes pour les aider.*

Les deux dernières postures, *facilitateur* et *émancipateur*, sont adoptées quand le stagiaire a déjà des compétences assumées, qui permettent de lui laisser l'initiative et l'autonomie nécessaire. Ainsi, quand il est *facilitateur*, l'accompagnant intervient quand c'est nécessaire et/ou à la demande de l'étudiant pour le soutenir. S'il est sollicité, il va proposer des pistes, amener des outils, etc.



*Si t'as des hésitations tu peux toujours m'écrire.  
N'hésite pas à me demander si tu as besoin de conseils.  
Vas-y, lance-toi. J'interviendrai si nécessaire.  
Voici les manuels que tu m'as demandés pour ta prochaine activité d'histoire.  
Puisque tu me questionnes sur mes stratégies de gestion, voici quelques pistes pour toi.*

Quand il est émancipateur, l'accompagnant intervient très peu et laisse une autonomie maximale à l'étudiant ; il peut quitter le local, il n'exige pas de réviser la planification avant la mise en œuvre, etc. dans l'optique de permettre au novice de se débrouiller seul comme il devra le faire dans sa vie professionnelle. Néanmoins, il reste disponible en cas de besoin.

*Tu es libre d'organiser la dernière partie du cours.  
Pour la suite du cours, je te laisse choisir quel exercice irait le mieux.  
N'hésite pas à utiliser d'autres sources si tu trouves quelque chose de bien.  
Je te laisse la classe, j'ai toute confiance, je vais aider les petits. Tu peux gérer comme tu veux.  
Oh non, je n'ai plus besoin de voir tes prépas, j'ai confiance !»<sup>2</sup>*

Rappelons que les exemples donnés sont issus d'entretiens entre EF et stagiaires, enregistrements provenant des différents pays participant à notre recherche. Ils ne correspondent pas à une conception des auteurs, mais bien à une réalité du terrain. Même si l'on sait (Boudreau, P. 2001) que l'autonomie des stagiaires se développe grâce à un questionnement leur permettant de conscientiser leurs actes et les conséquences sur les élèves, de comprendre les enjeux personnels et professionnels de leurs choix, nous souhaitons fournir comme exemple des items réels et non idéalisés. Une fois les postures identifiées, il nous importe de connaître celles privilégiées par les EF et d'en mesurer l'évolution tout au long du stage.

Lors d'une première étape de notre travail (Runtz-Christan, 2017), en comparant les attentes des stagiaires et les représentations que les EF se font de la fonction d'accompagnement, nous avons mis en évidence que les EF se voyaient principalement dans une posture de co-constructeur et qu'ils évoluaient rapidement vers un partage du savoir au fur et à mesure que le stagiaire progressait, laissant à ce dernier une grande autonomie. Nous allons donc maintenant nous intéresser plus particulièrement à cette fluctuation des postures au cours des stages. Notre hypothèse de départ – largement influencée par nos lectures – est que les postures évoluent vers plus d'autonomie accordée aux stagiaires, au fur et à mesure que le stage se déroule, hypothèse corroborée par les résultats de l'analyse des représentations que les EF se font de l'accompagnement. Nous postulons donc que l'avancée du stage permettra au formateur de choisir des postures visant à l'autonomie et que les postures idéalisées seront donc plus en phase avec celles de la fin du stage qu'avec celles du début.

2. Cette description des postures est extraite du travail du groupe TREFL, dont la construction sera décrite dans l'article à paraître, op. cit.



## **Echantillon**

Notre échantillon se compose de douze enseignants-formateurs (EF), 8 hommes et 4 femmes, enseignant dans six établissements secondaires du canton de Fribourg. Quatre EF se situent dans la tranche d'âge 25-35 ans, six dans la tranche des 35-45 ans et deux dans les 45-55 ans. Un seul est novice.

## **Récolte des données**

La récolte des données a eu lieu en trois temps.

Lors de la première rencontre stagiaire-EF, les EF ont rapidement rempli le questionnaire sur les postures d'EF. Leurs choix ont été reportés sur un fichier Excel, afin de montrer comment ils se percevaient en tant qu'accompagnants (Runtz-Christan, 2017).

Puis, le stagiaire a enseigné une partie de leçon en début de la phase de collaboration et le feed-back qui a suivi a été enregistré. Cet entretien consiste en un échange EF-stagiaire sur la leçon dispensée, sans protocole imposé. Les données enregistrées ont été retranscrites en verbatim en y intégrant, en plus de l'échange verbal, des informations concernant la communication non verbale. Les verbatim ont ensuite été retranscrits sur Excel et standardisés sous la forme d'un tableau afin d'y inscrire des éléments concernant les postures utilisées par l'EF.

L'ensemble de cette opération s'est répété en fin de phase de collaboration quand le stagiaire assume alors la totalité de la leçon.

Au terme de ce processus, nous avons analysé les données à l'aide d'Excel et SPSS.

## **Analyse et résultats**

Comme nous l'avons décrit dans le cadre théorique, parler de postures consiste à déterminer un comportement chez une personne en fonction d'une situation donnée. Il importe de se souvenir que celle-ci peut varier rapidement selon les circonstances environnementales ou en fonction de l'interlocuteur.

L'analyse des verbatim est donc délicate, sujette à différents biais. Dans le cas qui nous occupe, le fait que les EF n'aient pas été filmés et que les analyses aient été faites à partir de verbatim doit nous rendre attentifs aux possibles interprétations erronées qu'elles comportent. Afin d'en limiter la portée, le stagiaire concerné par l'enregistrement a participé aux analyses en apportant quelques précisions sur le ton utilisé ou la teneur de la discussion. Avant d'analyser les verbatim, objets d'études, le groupe de chercheurs novices et aguerris s'est entraîné à classer des feed-back provenant d'autres entretiens d'explicitation. Par la suite, tous les verbatim ont d'abord été analysés individuellement, classés sur Excel, puis seuls les items ne répondant pas à l'accord inter-juge ont été rediscutés et soumis aux collègues des autres universités.



Rappelons que notre objectif était double : d'une part nous voulions comparer les postures idéalisées et celles émergent des entretiens et, d'autre part, nous désirions observer l'évolution des postures adoptées par les EF entre le début et la fin de la phase de collaboration. Nous souhaitions plus particulièrement voir si, avec l'avancée du stage, les postures évoluaient vers plus d'autonomie accordée aux stagiaires, et si les EF se rapprochaient ainsi de l'image qu'ils se font de leurs postures d'accompagnement.

Concernant l'image que les EF se font a priori de leur posture d'accompagnateur (Figure 2), l'analyse est simple : il a suffi de faire ressortir la posture dominante de chaque EF : la moitié d'entre eux se voyant comme des co-constructeurs, 25% comme des émancipateurs, 18% comme des organisateurs et 7% comme des facilitateurs.

### Représentation postures EF

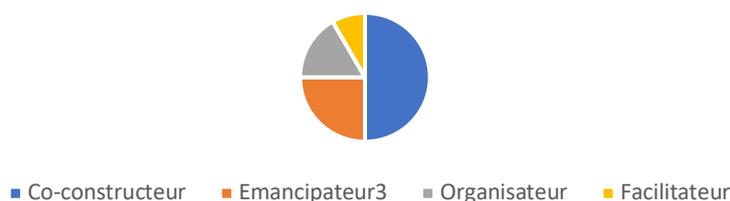


Figure 2 : Représentation postures EF

Nous souhaitons ici attirer l'attention du lecteur sur le fait que les EF se voient principalement comme co-constructeurs, n'envisageant pas la fonction d'accompagnement en imposant quoi que ce soit aux stagiaires. D'ailleurs, si l'on regarde notre grille de répartition de postures comme un possible 100% d'utilisation de celles-ci et en les répartissant de manière égale, nous notons que : deux postures sont à l'initiative de l'EF (40%), deux à l'initiative des stagiaires (40%) et une à l'initiative des deux partenaires (20%). On peut donc voir que dans l'image idéalisée, que les EF ont de la fonction, 17% des interventions sont à l'initiative de l'EF, 33% à l'initiative du stagiaire et 50% à l'initiative des deux acteurs.

Une fois l'analyse des verbatim terminée, les différentes postures ont été mises en évidence. Pour pouvoir calculer l'évolution de celles-ci, nous avons comparé le pourcentage relatif entre les deux interviews ainsi que l'augmentation ou la diminution de la fréquence relative. Par conséquent, les résultats sont donnés en points de pourcentage.

Le nombre de postures observées entre les deux entretiens analysés étant similaire, il a été aisé de les comparer (Tableau 1). Nous constatons peu de changements entre les deux entretiens lorsque nous nous situons dans des postures offrant de l'autonomie au stagiaire (émancipateur, facilitateur). Par contre, lorsque l'EF adopte des postures plus dirigistes (imposeur, organisateur), nous notons une augmentation de ces dernières lors de l'avancée dans le stage.



Tableau 1 : Tableau comparatif d'évolution des postures

	Postures entretien 1	Postures entretien 2	Total postures	Augmentation ou diminution relative	Augmentation de la fréquence relative
<b>Co-constructeur</b>	153 61%	116 46,8%	269	-24%	-14,2%
<b>Imposeur</b>	60 23,9%	82 33,1%	142	+36%	9,2%
<b>Organisateur</b>	18 7,1%	28 11,3%	46	+55%	4,1%
<b>Emancipateur</b>	14 5,6%	14 5,6%	28		
<b>Facilitateur</b>	6 2,4%	8 3,2%	14	+33%	0,8%
<b>Total</b>	251	248	499		

Nous pouvons donc dès maintenant noter que nos résultats ne correspondent pas à ceux décrits par la littérature, à savoir que le but de la formation consiste à rendre le stagiaire autonome.

Pour ce qui est de la comparaison entre l'image idéalisée et les postures issues des entretiens, nous allons, dans un premier temps, nous concentrer sur chacune des postures en commençant par celle de co-constructeur, plébiscitée par les EF lors de leur représentation de la fonction et qui est le plus souvent usitée lors des entretiens d'explicitation. Néanmoins, les résultats obtenus lors de l'analyse des verbatim ne vont pas dans le sens d'une augmentation de cette posture au fur et à mesure que le stage avance. Au contraire, la diminution de la fréquence relative est significative. En outre, l'évolution de la posture de co-constructeur chez les différents EF s'observe de la manière suivante : pour les 12 EF de notre étude, l'utilisation de la posture co-constructeur a diminué 8 fois, augmenté 3 fois et est restée stable 1 fois.

La posture d'imposeur, quant à elle, absente de la représentation que les EF se font de l'accompagnement, augmente au fur et à mesure de l'avancée du stage pour 6 EF, reste stable pour 2 et diminue pour 4 d'entre eux. Cette augmentation relative entre l'entretien de début de stage et celui de fin est suffisamment conséquente pour que nous la mentionnions ici, d'autant plus qu'elle va dans le sens opposé aux représentations des EF et à celui préconisé par la littérature.

Peu présentes dès le début des entretiens, les postures favorisant l'autonomie du stagiaire n'évoluent pas. Même si, idéalement, les EF imaginent que 32% de leurs rétroactions vont dans le sens de plus d'autonomie pour les stagiaires en réalité ces postures n'occupent que 8 % des verbatim et n'évoluent quasi pas (0,8%) entre le début et la fin du stage.



## Discussion et conclusion

Qu'en est-il du décalage entre les déclarations des EF quant à leur posture et la réalité observée ? Les postures désirées ne sont-elles qu'impostures ?

Pour répondre à ces questions, nous allons considérer les hypothèses qui ont fondé cette recherche et qui supposaient que les EF évoluaient vers un plus d'autonomie accordée aux stagiaires, au fur et à mesure du temps qui passe et qu'ainsi les EF se rapprochaient de l'image idéalisée de leurs postures d'accompagnement.

Dans un premier temps, nous remarquons que si, dans une représentation idéalisée, les EF n'imaginent pas utiliser la posture d'imposeur, en réalité son usage va croissant. On peut donc supposer par là que la posture d'imposeur jouit d'une mauvaise réputation et donc qu'elle ne s'avère pas facilement avouable. L'EF suppose alors que l'injonction qu'il pourrait donner nuirait à l'intériorisation possible d'un quelconque degré d'autonomie du stagiaire (Buysse, 2009). Alors que si le stagiaire construit ses repères grâce aux démarches imposées par l'EF et qu'il détermine ensuite ce qu'il va pouvoir intégrer ou non à ses propres conceptions de l'enseignement, il va pouvoir tirer profit de cette forme d'intervention directive. Même si certaines recherches révèlent que des postures favorisent un développement professionnel alors que d'autres y sont néfastes, nous ne pouvons déterminer a priori lesquelles le sont, car leurs effets fluctuent en fonction des besoins des stagiaires. C'est pourquoi mal perçue mais fort utilisée, la posture d'imposeur pourrait gagner en efficacité si les EF étaient sensibilisés aux diverses postures existantes et à leurs effets, et s'ils pouvaient avoir accès à un outil de mesure de celles-ci pour l'utiliser à différents moments du stage. Ils verraient donc qu'il importe de passer d'une posture à l'autre en fonction de la structuration des compétences professionnelles des stagiaires. Il n'y aurait alors pas de nécessité pour les EF de se retrouver dans une forme d'imposture en donnant à voir une posture idéalisée de la fonction, ne leurrant qu'eux-mêmes. La recherche-développement (Harvey & Loisel 2009) – dont l'objectif est la formalisation d'un modèle aussi bien théorique que pratique, visant dans notre cas la formation des formateurs d'enseignants – pourrait se décliner en une conception d'outils de « mesure de postures d'accompagnement » et de « mesure de modalités d'accompagnement » pour les EF, outils qui viseraient une conscientisation des postures et des modalités afin de les faire évoluer en fonction des besoins des stagiaires.

Dans un deuxième temps, la forte idéalisation de la posture de co-constructeur laisse à supposer, entre autres, que les EF imaginent recevoir des stagiaires possédant des prérequis didactiques et pédagogiques. Ils supposent leur stagiaire à l'aise devant une classe, capables de situer les connaissances des élèves, transposant aisément le savoir, étant ainsi en capacité de collaborer. Ils font comme s'il suffisait d'avoir passé une vingtaine d'années sur les bancs d'école pour savoir enseigner. En outre, ils considèrent que la formation pédagogique et didactique dispensée à l'université est immédiatement transférée dans les pratiques des stagiaires. En formant des jeunes collègues, ils espèrent recevoir en retour une sorte de formation continue,



comme si les stagiaires étaient là pour les tenir informés des nouveaux outils didactiques, des nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage. Mais cette posture n'est pas seulement idéalisée, elle est également souvent dominante dans les feed-back de leçons. Ceci peut s'expliquer par l'idée, largement répandue auprès des EF, qu'accompagner consiste à construire des leçons avec le stagiaire et également par cette envie qu'ont les EF de considérer le stagiaire comme un collègue et qui, plus est, comme un collègue leur proposant de nouvelles stratégies. En outre, comme l'a montré Cifali (2018), à la co-construction de la relation pédagogique ou celle plus didactique de la leçon, s'ajoute une co-construction qui concerne le stagiaire lui-même. En effet, ce dernier serait la résultante d'une co-construction entre désirs de l'un et apports de l'autre.

Dans un troisième temps, soulignons que si les postures visant à l'autonomie n'apparaissent guère, c'est sans doute que l'idée de laisser le stagiaire faire ce qu'il veut sans le guider est vécue par les EF comme une forme d'indifférence, de fumisterie ou encore de « respect inhibiteur » (Cifali, 2018) qui les met mal à l'aise face au stagiaire, aux élèves et aux responsables institutionnels.

Les EF ont une image pourtant idéalisée de leur fonction : ils pensent, à l'instar du poète suisse Philippe Jaccottet « que l'effacement soit ma manière de resplendir »<sup>3</sup> ; ils désirent rendre leur stagiaire de plus en plus autonome en se positionnant comme des facilitateurs. En réalité ces EF ne deviennent pas de plus en plus co-constructeurs ou émancipateurs au fur et à mesure que le stage avance. Ils restent plutôt fidèles à leur façon de faire, sans grande variation de leur posture initiale qui tendrait même à devenir de plus en plus dirigiste, oubliant que l'autre n'advient pas par injonction. Ils se positionnent comme « modèle », peut-être parce que le modèle est un soi idéalisé. Tout se passe comme si, en fin de stage il y avait urgence : dispenser les derniers conseils, donner les stratégies à privilégier pour que les élèves apprennent, transmettre leur expérience, bref tenter de transformer leur stagiaire en enseignant-expert.

Afin d'être totalement vérifiés, ces constats devraient être faits à plus grande échelle pour diminuer encore les biais d'interprétation de verbatim, de personnalité des EF et de celles des stagiaires. En veillant à disposer d'entretiens issus de toutes les disciplines enseignées, cette étude prendrait aussi une dimension plus universelle.

Nous avons émis l'hypothèse que la représentation de la fonction correspondrait aux postures de début de stage. En effet, nous supposons que les EF se décrivant comme adoptant l'une ou l'autre posture auraient à cœur, directement après cette réflexion, de correspondre à l'image qu'ils ont de la fonction : forme d'adéquation entre le l'image de soi en tant qu'EF et la réalité de la fonction. Les résultats obtenus devaient donc être proches de la première prise d'informations, verbatim correspondant au début du stage. Si cela est le cas pour la posture de co-constructeur, il n'en est rien pour

---

3. Jaccottet, Ph. (1971), *Que la fin nous illumine. Poésie, 1946-1967*, Paris : Gallimard : Poésie, coll, poche, p. 76.



celle d'imposeur. Peut-être ce constat est-il révélateur d'une méprise importante entre les représentations que les EF ont de la fonction et celles que les instituts de formation se font de leurs collaborateurs sur le terrain. Ou peut-être que les EF ayant participé à notre recherche vivent l'accompagnement comme un simple compagnonnage ne permettant pas le développement de l'autonomie des stagiaires (Boudreau, 2001) alors que l'institut de formation suppose qu'ils développent la réflexivité du stagiaire, qu'ils favorisent des médiations structurantes pour amener le stagiaire à l'autonomie. Si cette hypothèse devait s'avérer exacte, il importerait de proposer des formations continues pour les EF, formations continues qui veilleraient à éviter cet écueil en travaillant davantage la conscientisation et l'intérêt de chaque posture, en mettant en évidence les moments durant lesquels privilégier l'une ou l'autre modalité d'accompagnement. Il importerait également de comprendre quand, pourquoi et comment s'opèrent les changements de postures et voir ainsi si la formation joue un rôle déterminant à ce sujet.



## Références

- Akkari, A.-J. (2007). Formation initiale des enseignants dans le contexte suisse: entre harmonisation nationale et modèles de formation divergents. Dans T. Karsenti, R.P. Garry, J. Bechoux, S.T. Ngamo (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie: diversité, défis et stratégies d'action* (p. 321-329). Montréal: AUF.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel: entre savoir, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies, quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2011). La construction de la professionnalité des enseignants débutants: la place des maîtres-formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM remis en question. Dans J.-Y. Robin et I. Vinatier, *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (p. 19-37). Paris: L'Harmattan.
- Ardoino, J. (1990). Les postures ou impostures du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans J. Ardoino et G. Mialaret, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation. Actes du colloque international franco-phonie, Alençon, 24-26 mai* (p. 22-34). Paris: Matrice.
- Bautier, E. et Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 11-25.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école: une grille de compétences. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner: un agir professionnel* (p. 19-33). Bruxelles: De Boeck.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000306ar/>
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 585-602. <https://bop.unibe.ch/sjer/issue/view/853>
- Charlier, E. (2014). Accompagnement professionnel. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1<sup>e</sup> éd., p. 17-20). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner: un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner: valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire: le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (p. 29-44). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L.M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21.
- Cosnefroy, L., Hoffmann, C. et Douady, J. (2014). L'accompagnement méthodologique. *Recherche et formation*, 77, 29-44. doi: 10.4000/rechercheformation.2300.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and teacher education*, 27, 320-331.
- Crasborn, F. et Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. Dans H. Arnold, A. Gröschner et T. Hascher (dir.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeption, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur: une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85. doi:10.4000/rechercheformation.2300
- Desbiens, J.F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25. <http://www.erudit.org/revue/ef/2009/v37/n1/037650ar.pdf>
- Desgagné, S. et Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article130>
- Feynant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants? *Dossier de Veille de L'IFE* (87), 1-10.



- Guichon, N. (2007). Recherche développement et didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et cultures: les Cahiers de l'acedle*, 4(1), 37-54.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.
- Jorro, A. (2014). Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 7-14). Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *E-Jrieps*, 38, 114-132.
- Jorro, A. et Mercier-Brunel, Y. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours: Presses Universitaires François-Rabelais.
- Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants: entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Educations*, 7, 115-131.
- Lussi Borer, V. et Ria, L. (2016). *Apprendre à enseigner*. Paris: PUF.
- Marcel, J.-F. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Paul, M. (2006). L'accompagnement: quels enjeux pour le tutorat? *Colloque Tutorat et Accompagnement*, (p. 11-24). Bordeaux: AIFRISS.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Runtz-Christan, E. et Boutet, M. (2015, juillet). *Pour une professionnalisation des enseignants-formateurs: un éclaircissement de la question de l'identité professionnelle est-il nécessaire?* Communication présentée au 6<sup>e</sup> colloque international du RIFFEF, Patras, Grèce.
- Runtz-Christan, E. (2017). *Pour comprendre les attentes des stagiaires-enseignants à l'égard de leurs enseignants-formateurs*. Symposium: Des interventions éducatives en formation pratique au service du développement de l'identité professionnelle des stagiaires. CRIFPE.CA.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103-121.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.