



De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et
développement des compétences professionnelles



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

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles**

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

<i>De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles</i> Marie Anne Broyon et Jeanne Rey	7
--	---

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

<i>Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois.</i> Crispin Girinshuti et Philippe Losego	17
<i>L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ?</i> Marie Anne Broyon	39
<i>Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés</i> Jeanne Rey	59
<i>Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse</i> Jimmy Bourque	85

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

<i>Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier</i> Thérèse Perez-Roux	95
--	----



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
--	-----

<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
--	-----

<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel</i> <i>Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
---	-----

<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
---	-----

AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
---	-----

<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
--	-----

<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
--	-----

<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
---	-----

VARIA

<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
---	-----

<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287
--	-----



Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?

Isabelle MONNARD¹ et Jacqueline GREMAUD² (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse)

Cette recherche considère la nature des interactions entre des formateurs praticiens (FP) et des enseignants débutants (ED) en situation d'analyse de pratique, afin de mettre en évidence des structures récurrentes apparaissant dans la distribution du rapport « accompagné-accompagnant » et d'interroger le rôle et la posture des FP lors de ces interactions.

Les données issues de quatre séances filmées de groupes de 4 à 6 ED accompagnés d'un duo de FP ont été analysées dans une approche qualitative compréhensive. Les résultats issus de l'analyse des interactions mettent en lumière des schémas organisés dans les tours de paroles établis entre les formateurs et les novices. Une deuxième phase de recherche plus collaborative s'est concrétisée au travers d'un focus group centré sur la posture adoptée par les FP. L'analyse de contenu montre que les FP adoptent des postures d'accompagnement oscillant entre l'animation de groupe et la gestion des situations individuelles.

Mots clés : Enseignant débutant, formateur praticien, interactions verbales, posture, accompagnement, analyse de pratique

Contexte et problématique

L'entrée dans le métier est l'une des phases les plus cruciales dans la trajectoire professionnelle de tout enseignant. La nécessité de mettre à disposition un accompagnement dans cette étape délicate n'est guère discutée. Toutefois, les modalités de cet accompagnement questionnent les organismes chargés d'encadrer les novices dans leur insertion professionnelle.

L'accompagnement dans le canton de Fribourg

Dans le canton de Fribourg, la formation continue met sur pied un accompagnement pour les enseignants débutants. Ce dispositif de l'introduction à la profession n'est pas une création *ex nihilo* : alors qu'il a été sous la responsabilité des inspecteurs scolaires pendant plus de deux décennies, il a été rattaché au service de la formation continue à la création de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg en juin 2005.

1. Contact : monnardi@edufr.ch

2. Contact : gremaudj@edufr.ch



Des formateurs praticiens (FP) accompagnent les enseignants durant leur première année de pratique et une responsable coordonne les relations entre tous les partenaires impliqués. Parallèlement à la conduite d'une classe primaire au moins à 40%, les FP sont tous titulaires d'un CAS (certificat d'études avancées). Ils interviennent dans un dispositif d'accompagnement qui vise à favoriser l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant (ED) dans le milieu professionnel en l'accompagnant dans la gestion de la complexité du métier. Les finalités de ce dispositif consistent à encourager une pratique réflexive, contribuer au développement de l'identité professionnelle et promouvoir la formation continue. Dans ce cadre, les FP ont comme rôle d'accompagner en petits groupes ou individuellement les ED. L'objet de la présente étude concerne plus spécifiquement le positionnement des duos de FP pour soutenir les échanges entre les enseignants débutants durant des après-midi de travail. Ces séances portent le nom de « Groupe d'Analyse de Pratique » (GAP).

Les groupes d'analyse de pratique

Marcel et ses collaborateurs (2002) présentent les analyses de pratique comme le terreau expérientiel de la formation adulte, alliant les apports théoriques à la pratique verbalisée de l'enseignant, dans un contexte partagé avec des pairs. Mais ils reconnaissent qu'une certaine confusion caractérise la terminologie utilisée dans ce domaine. On peut se demander effectivement si la pratique constitue le véritable objet de l'analyse conduite au sein des groupes d'enseignants débutants. Le concept de la pratique se distingue de celui de l'activité, par le fait que la pratique se limite souvent à la réalisation, à l'accomplissement d'un projet, et qu'elle apparaît comme une activité sociale non-théorisée (Ria, Leblanc, Serres & Durant, 2006). Nous adopterons le point de vue de ces auteurs qui préfèrent le terme d'activité à celui de pratique, lorsqu'ils proposent à l'enseignant d'objectiver une préoccupation extraite de son quotidien professionnel.

L'activité de l'enseignant n'est compréhensible que socialement inscrite dans le contexte où elle se déploie. Dans ce sens, les GAP offrent des espaces et des temps d'échanges permettant à l'enseignant débutant de choisir une situation qui le questionne et l'interpelle suffisamment pour l'encourager à l'explicitier, la dé-construire, la mettre en mots, en exprimant ses doutes, ses peurs, ses besoins, afin de confronter sa représentation personnelle à d'autres logiques émanant de ses pairs et du duo de formateurs.

Contrairement à l'enseignant expérimenté qui peut traiter une information en cours d'action et, de ce fait, improviser une action en réponse aux différentes situations imprévues émergeant de sa pratique quotidienne, l'enseignant débutant se trouve dans un « survival stage » qui l'empêche de se décentrer (Fuller & Brown, 1975). Il a besoin d'un espace et d'un temps de recul pour découvrir les modes d'action qu'il met en œuvre, afin de se doter de nouveaux éléments de connaissances qu'il inscrira progressivement dans ses activités et qui lui permettront de s'adapter à de nouvelles situations, parfois inattendues et déroutantes, voire anxiogènes (Leblanc, 2007).



En interprétant une situation singulière et en lui inférant du sens, l'enseignant débutant est amené à typicaliser une expérience en la couplant à une activité-type conduite dans cette situation particulière. La confrontation de sa représentation de l'activité à celle que ses pairs disent déployer dans des situations similaires renforce le processus de typicalisation. L'association d'une situation spécifique à une action-type, à des émotions-types, à des préoccupations-types devient le point de départ d'un lien fédérateur, qui tend progressivement vers une pratique généralisée. «Typicaliser ses expériences consiste donc à rechercher et à repérer des similitudes et des différences dans son activité afin de gagner en généralisation» (Leblanc, 2007, p. 16). Les hypothèses interprétatives des autres sont retenues – ou non – par l'acteur en fonction de la signification qu'il infère à sa propre activité d'une part, et, d'autre part, à la mise en relation avec d'autres actions du même type émanant de sa communauté professionnelle (Leblanc, 2007 ; Sève & Leblanc, 2003).

Les connaissances résultent de l'identification d'un faisceau de ressemblances et de différences entre diverses expériences. Dans ce cas, comprendre et interpréter une situation consiste à la reconnaître : l'individu s'appuie sur la familiarité des situations rencontrées pour apporter une réponse déjà éprouvée dans des situations similaires. (Sève & Leblanc, 2003, p. 65)

Le processus de typicalisation soutient l'identification de similitudes et de différences en vue de parvenir - ou non - à établir des génériques à partir de situations ayant un air de famille. Notons que ces génériques ne sont pas forcément prescrits en formation, mais qu'ils contribuent à accroître le degré d'adaptabilité de l'enseignant et d'optimisation de ses activités.

Par le langage intersubjectif, né de l'interaction au sein d'un groupe d'analyse de pratique, l'enseignant débutant peut faire émerger des phénomènes et des mécanismes cachés, intervenant dans les relations établies dans une situation de travail singulière et imprévue, et qui peuvent aussi influencer sa représentation de son pouvoir d'action et de contrôle.

L'impulsion en vue d'un changement émergeant du contexte professionnel revient prioritairement à l'enseignant débutant qui, face à une situation qu'il juge inconfortable, se trouve contraint de modifier ses habitudes de travail. Cela signifie qu'il accepte de s'impliquer dans un processus de modification de ses activités, certes, mais également de son image du professionnel qu'il s'est façonnée pour lui-même et qu'il va dévoiler aux autres, au risque de fragiliser son estime de soi (Charlier & Donnay, 2007). Dès lors, certaines conditions-cadres doivent être respectées, à savoir :

- la garantie de la confidentialité implique que tout ce qui se dit au sein du groupe reste la propriété du groupe ;
- le choix délicat du matériau de travail, extrait de la situation professionnelle, revient prioritairement à l'enseignant débutant ;



- la prise de conscience de l'impact de l'activité révélée dans cette situation est étroitement dépendante de la réflexion conduite dans le groupe des pairs (Charlier & Donnay, 2007 ; Faingold, 2006) ;
- la procédure de validation est nettement distincte de celle de l'analyse (Faingold, 2006).

Afin que les GAP s'inscrivent dans ce cadre, les séances se déroulent sur la base d'un protocole écrit et connu des enseignants débutants. Cinq fois durant l'année, des groupes de quatre à cinq enseignants débutants sont déchargés de la conduite de leur classe pour participer à ces séances. A tour de rôle, chaque enseignant débutant reçoit le groupe dans son établissement scolaire. L'après-midi commence par un moment d'observation dans la classe, en vue de contextualiser la situation proposée et de prendre en compte les contingences spécifiques à l'espace-classe. La séance se poursuit dans une salle annexe et débute par une auto-évaluation individuelle intitulée «Storyline», outil adapté du modèle de Meijer, de Graaf et Meirink (2010). Chaque enseignant est invité à estimer son ressenti général dans son rapport à lui-même, son rapport aux autres (élèves, collègues, parents...) et son rapport au travail en fonction d'éléments significatifs de sa pratique choisis par l'ED lui-même. Puis, un tour de table permet à chacun de rappeler ce qu'il avait exposé à la dernière séance, le réinvestissement des nouvelles perspectives issues des échanges et l'évolution de la situation. Les enseignants débutants choisissent, parmi les thématiques évoquées durant le tour de table, celle qu'ils souhaitent approfondir. Après une description de la situation par l'ED concerné, les autres membres du groupe posent leurs questions pour entrer dans une démarche de compréhension et pour rendre plus visibles les aspects cachés de la situation. Les FP sont garants du bon déroulement des GAP afin que les enseignants débutants puissent interagir et entrer dans une démarche compréhensive de leur activité. Ils veillent au respect du cadre clairement prédéfini dans le concept de l'introduction à la profession.

D'emblée, il nous a paru intéressant de chercher à caractériser les interactions établies entre les participants des GAP durant le tour de table. Force est de constater que, de l'extérieur, ce qui se passe au sein de ces groupes reste invisible. Dans l'optique d'un développement optimal du dispositif, un éclairage sur l'aspect des interactions nous a semblé important. Le questionnaire initial de notre recherche s'est donc attaché à analyser la nature des interactions durant les GAP, et ceci plus spécifiquement lors des tours de table.

Etude 1

L'analyse des interactions verbales

Qu'entend-on par «participants du GAP» ou «cadre dans lequel se déroulent les GAP»? Pour tenter de cerner ces questions fondamentales pour notre recherche, il nous a semblé important de chercher à comprendre comment se jouent les interactions établies entre les différents membres



en présence. Les participants à l'échange peuvent ainsi être caractérisés par deux rôles dans la situation d'échange : le rôle interactionnel et le rôle interlocutif (Traverso, 2007). Le premier concerne les rôles joués lors de l'échange. Dans notre cas, deux sortes de rôles sont présents : les FP et les ED. Parmi les ED, nous distinguons deux sous-rôles : l'ED acteur, qui est celui qui présente sa situation et les ED partenaires qui sont les autres enseignants présents. Lorsque les échanges ont lieu entre FP et ED, les rôles peuvent être considérés comme complémentaires puisqu'ils diffèrent dans leur statut. Quand ils se déroulent entre les ED, les rôles sont symétriques.

Les rôles interlocutifs concernent les échanges eux-mêmes. Un participant peut être soit l'émetteur d'un message, soit le récepteur direct ou indirect selon que l'émetteur s'adresse directement à lui ou pas. Contrairement aux rôles interactionnels, ces rôles changent constamment durant un échange. Dans les GAP, comme il y a plusieurs participants, tous ne sont pas récepteurs directs, mais ils sont néanmoins des destinataires ratifiés puisqu'ils font partie de facto de la situation. À ce titre, on peut s'attendre à ce que tous apportent de l'attention et de l'intérêt à la conversation et qu'ils ne soient pas de simples spectateurs.

Ces rôles ont un effet sur la nature de la communication entre les participants. L'aspect complémentaire des rôles interactionnels peut ainsi induire des échanges biaisés si cette complémentarité est perçue comme une hiérarchie dans les rôles. Du point de vue interlocutoire, un ED partenaire récepteur indirect peut se sentir exclu à un moment donné et chercher à recentrer la conversation sur lui en prenant le rôle d'ED acteur émetteur.

Au niveau du cadre, les GAP se déroulent dans l'école d'un des ED, à chaque fois différente. Il s'agit donc d'un lieu public, mais à l'écart de l'institution de formation. La durée des échanges n'est pas régie par des limites strictes, elle peut selon les cas être raccourcie ou dépasser le cadre prescrit.

La mise en évidence de ces caractéristiques nous a permis de définir a priori des catégories pour analyser les transcriptions des tours de table lors des GAP en tenant compte des rôles interactionnel (ED acteur, ED partenaires, FP) et interlocutif (émetteur-récepteur). Les rôles interlocutifs ont été utilisés pour caractériser plus précisément les échanges au fur et à mesure de l'avancement du codage. L'analyse conversationnelle (Traverso, 2007) a montré que les échanges de la vie quotidienne présentent des agencements récurrents dans les tours de parole. Identifier si de telles récurrences existent dans les échanges lors des GAP a guidé l'analyse des transcriptions.

Dans une conversation « normale », les tours de parole devraient se succéder sans qu'un participant monopolise la parole. Dans les tours de table, il paraît normal que l'ED-acteur occupe une place plus importante, mais qu'en est-il des autres participants ? Le rôle du FP est-il de gérer les échanges en distribuant la parole ou de susciter la réflexion de celui qui présente sa situation ? Pour comprendre et interpréter le discours dans son



contexte, nous avons opté pour une méthode mixte combinant « analyse de l'information qu'il véhicule, de l'action qu'il suscite et de l'identité qu'il formule » (Duchastel & Laberge, 2014, p. 7).

Sans vouloir aller de manière trop détaillée dans une caractérisation des indices conversationnels qui auraient permis d'identifier sans doute plus précisément émetteur et récepteur, nous avons comptabilisé les tours de parole dans l'ordre : lorsqu'un ED acteur répond à un ED, nous considérons qu'il s'agit d'une interaction entre ces deux participants, sans chercher à savoir si l'émetteur s'adressait vraiment au locuteur qui lui a succédé.

Méthode

Dans le courant du printemps 2014, quatre groupes constitués respectivement de 6, 5 et 2 fois 4 enseignants débutants et accompagnés chacun par deux formateurs praticiens ont été filmés durant la séance du GAP. Les formateurs praticiens se sont chargés de l'enregistrement vidéo des séquences sans aucune intervention tierce. Ainsi, après une courte visite en classe, les membres de chaque groupe ont complété leur storyline, ce qui a permis d'entamer un tour de table dans un premier temps et de procéder à l'analyse d'une situation polarisant l'intérêt de l'ensemble du groupe dans un second temps. La situation d'échanges du tour de table est organisée selon le schéma suivant : un ED prend le rôle du ED acteur et échange avec les 2 FP et les autres ED partenaires, puis un autre ED endosse à son tour le rôle de ED acteur.

L'intégralité des échanges étant retranscrite, nous avons sélectionné plus spécifiquement les échanges discursifs établis entre les membres des quatre groupes durant le tour de table. L'objectif de cette première étape de la recherche étant de caractériser les interactions verbales entre les participants, les énoncés produits par les participants ont été soumis à une analyse conversationnelle en laissant de côté les aspects non verbaux. Les échanges ont été découpés en fonction des actions qu'ils représentent (question, renforcement, explication...), un énoncé correspondant alors à une action.

Résultats

Nature des interactions

Au moyen du programme Hyper Research, nous avons procédé au découpage des énoncés en unités correspondant à des indicateurs que nous avons testés ensuite pour un premier codage. Ce travail de pré-analyse nous a permis de passer à l'analyse catégorielle proprement dite de la structure des énoncés. Les énoncés recouvraient principalement trois grands groupes d'interventions qui ont servi à définir les catégories : le premier regroupe tout ce qui a trait aux explications, descriptions, justifications ; le deuxième est caractérisé par des questionnements sous différentes formes (question, relance, reformulation,...) enfin le troisième



contient plutôt des apports sous forme de conseils, de prescriptions ou commentaires à propos ce qui a été vu en classe. La Figure 1 fournit une représentation condensée des résultats obtenus pour les 18 tours de table.

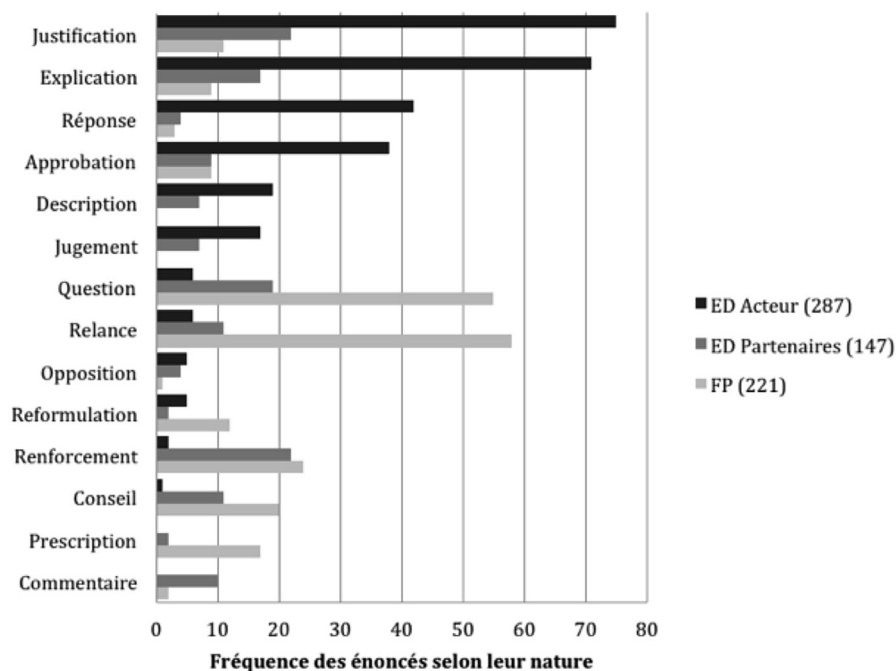


Figure 1 : Nature des interactions entre les participants aux tours de table

Cette première organisation systématique d'énoncés dévoile une utilisation nuancée des catégories en fonction du rôle adopté par le locuteur. Alors que les FP recourent plus fréquemment aux relances (58), questions (55), renforcements (24) et conseils (20), les enseignants acteurs privilégient les justifications (75), les explications (71) et les réponses (42). Les ED partenaires produisent des énoncés de nature variée, mais ils sont ceux qui interagissent le moins. Ce constat apparaît encore plus nettement dans la figure 2 qui présente la distribution des différentes catégories d'énoncés en fonction du type de locuteurs interagissant. Ainsi, durant le tour de table, 55% d'échanges se passent entre les FP et l'ED acteur, contre 22% d'échanges entre l'ED acteur et les ED partenaires et 13% entre les FP et les ED partenaires.

Types d'échanges

L'analyse de la nature des interactions verbales entre les participants a permis de mettre en évidence 5 types d'échanges plus ou moins récurrents (Figure 2). Un échange correspond à la présentation d'un ED acteur et des interventions des autres membres du groupe – les FP et les ED partenaires – durant le tour de table. Nous nommons acteur l'enseignant qui s'exprime sur sa situation actuelle sur la base de sa storyline.

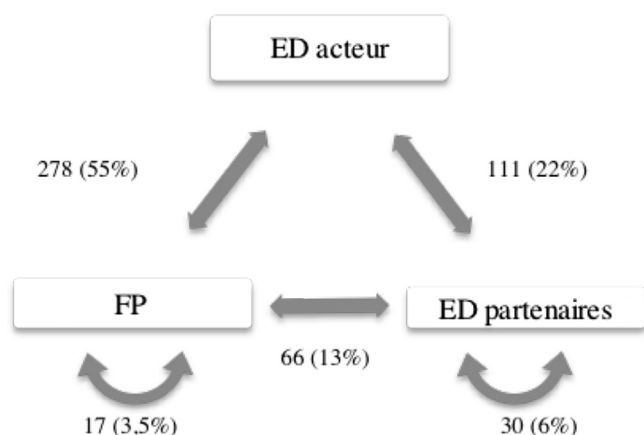


Figure 2 : Répartition des interactions durant les tours de table

Le TYPE 1 est le plus représenté. Il est caractérisé par des interactions où un FP questionne et relance un ED acteur qui répond à ce dernier et explique ses réponses. On retrouve ce type dans près de la moitié des tours de table, parfois entrecoupé d'autres interventions.

Le TYPE 2 apparaît principalement dans un même groupe d'analyse et ressemble au précédent dans le sens où à nouveau les interactions se passent entre un FP et l'ED acteur, mais, dans ce cas, avec des interactions de nature plus variée. Le FP questionne et relance, mais de manière moins systématique en les combinant avec des explications et parfois des renforcements ou des reformulations. L'ED acteur de son côté produit des séquences plus longues sous forme de monologue alternant justifications, explications et réponses.

Le TYPE 3 ne constitue jamais l'entier d'un échange et se présente plutôt sous forme de courtes séquences. On y retrouve des interactions de nature variée entre ED partenaires et ED acteur, avec de nombreuses justifications de ce dernier.

Le TYPE 4 s'inscrit à un moment particulier d'un échange. Il est établi entre les ED partenaires et les FP, sans intervention de l'ED acteur.

Dans le TYPE 5, les types 1, 2 et 3 sont mélangés. Tous les membres du groupe interagissent sous formes d'échanges plus diversifiées et moins linéaires.

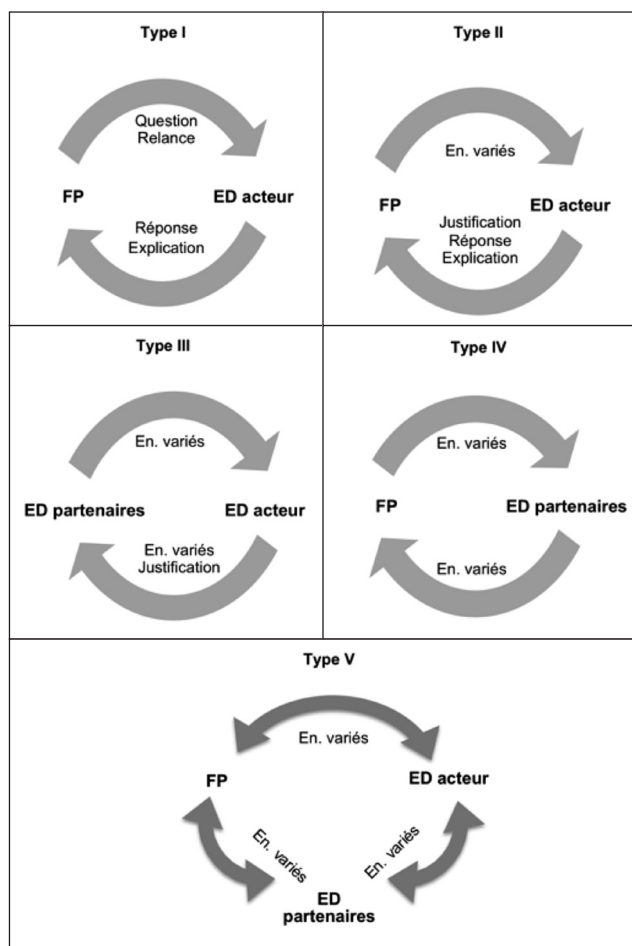


Figure 3 : Cinq types d'échanges durant les tours de parole

Rôle des FP dans les interactions

Nos résultats mettent en évidence l'importance des interventions du FP par rapport à la place laissée aux autres participants. On peut donc supposer que la posture du FP joue un rôle majeur sur la structure des interactions et en conséquence sur la nature même des GAP. Ainsi, selon le type prédominant, les échanges peuvent se présenter plutôt de manière linéaire et singulière et conduits principalement par le FP (TYPE 1) ou alors de manière complexe et variée avec une prise en charge collective (TYPE 4). Ce moment du tour de table qui paraissait très codifié et plutôt homogène d'un groupe à l'autre est apparu en fait comme un élément beaucoup plus complexe fonctionnant comme un révélateur de différents positionnements des FP présents. La mise en évidence de ces cinq types d'interaction constitue une grille de lecture qui a permis une prise de conscience du rôle de la posture adoptée par les FP.



Après consultation de ces premiers résultats par l'ensemble des FP, la question de leur rôle est devenue centrale dans la réflexion. Les questions relatives au contenu abordé ont laissé la place à une problématisation autour du rôle des FP et à la posture adoptée au sein des interactions. Après plusieurs années de pratique, l'ensemble des FP a exprimé le souhait de réfléchir à cette question et d'entrer dans une démarche de développement professionnel qui a pris la forme à la fois d'un nouveau projet de recherche et de la mise en place d'une formation. Une deuxième phase de la recherche s'est donc mise en place, en associant les FP au processus même d'élaboration du questionnement. Cette co-construction ainsi que le double objectif visé de production de connaissance pour les chercheuses et de développement professionnel des FP correspond bien à ce que Desgagné (1997) considère comme des principes fondamentaux de la recherche collaborative.

Cette étape de la recherche s'est déroulée dans un va-et-vient entre le terrain et la construction théorique. Nous avons opté pour une démarche inductive qui, à partir de l'analyse des pratiques, nous a permis de construire l'objet d'étude et non l'inverse. Cette optique garantit une ouverture aux interactions entre les sujets et le contexte dans lequel ils évoluent, sans les enfermer dans des catégories préétablies. Ce qui nous intéresse c'est la manière dont les acteurs conçoivent et interprètent la réalité qui les entoure et comment ces représentations influencent leur façon d'agir (Morrisette, 2010). «La recherche collaborative, en ce sens, s'articule autour de projets dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que les praticiens, en interaction avec le chercheur, vont construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne leur pratique professionnelle» (Desgagné, 1997, p. 373).

La manière dont les FP animent les GAP, s'adaptent au groupe et problématisent les situations présentées dépend forcément du contexte dans lequel ils interviennent et de la perception de leur rôle. Comprendre le positionnement des FP par rapport au double rôle de collègue et de formateur d'ED a été à la source de notre questionnement.

Le but n'est donc pas ici de décrire ce que font les FP dans les GAP, mais de comprendre ce qui sous-tend leur fonctionnement. Leur fonction de formateur praticien se distingue de celle d'enseignant et de celle de maître de stage qu'ils occupent parfois également. Quand ils sont dans leur classe toutefois, ils sont des enseignants comme ceux qu'ils accompagnent, ce qui peut les placer dans une position inconfortable ou en tout cas questionnante. Quelle est donc la particularité de cette fonction d'accompagnement du point de vue des acteurs en situation ? Comment ces derniers la définissent-ils et quel rôle s'attribuent-ils ? Tenter de répondre à ces questions constitue le cœur de la deuxième partie de l'article. Dans un premier temps, nous proposons un cadrage autour du concept d'accompagnement que nous confronterons à la définition construite par les FP.



Etude 2

Rôles et postures dans l'accompagnement

La posture des formateurs praticiens au sein des GAP semble donc fluctuer au fil des interactions, ce qui peut jeter un flou dans l'utilisation que l'on fait de la notion-même de l'accompagnement. Selon la logique privilégiée, l'accompagnement peut alors s'apparenter aussi bien à de la formation, de l'enseignement, que de l'aide ou du conseil, voire de la gouvernance (Paul, 2009).

Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), la confusion ne viendrait pas du mot lui-même, mais plutôt du système de références dans lequel l'inscrit le locuteur qui l'emploie. Plutôt que de choisir telle ou telle posture dans l'accompagnement, il est préférable de se doter de points de repères précis pour adopter la posture d'accompagnant en cohérence avec une situation donnée (Thuilier, Goloubieff, & Vial, 2014).

A ces distinctions d'ordre épistémologique, Paul (2004) ajoute une conception polymorphe du concept qui a engendré, aux dires de l'auteure, une prolifération de nouveaux termes qu'elle classe dans une nébuleuse de pratiques de l'accompagnement. Ces termes s'organisent autour de trois axes : conduire à savoir « accompagner (qqn) quelque part », guider « accompagner (qqn) en montrant le chemin, en veillant à la marche » et escorter qui veut dire « accompagner pour guider, surveiller, protéger (ou honorer) en protégeant la marche » (2004, p. 68). L'auteure précise que ces trois idées ou régions sémantiques de la notion de l'accompagnement sont tout à la fois distinctes et articulées les unes aux autres par des zones de recoupement, à savoir *l'idée de sur-veiller* sise entre conduire et escorter/protéger, *l'idée d'éveiller* entre conduire et guider et *l'idée de veiller-sur* située entre guider et escorter/protéger (Figure 4).

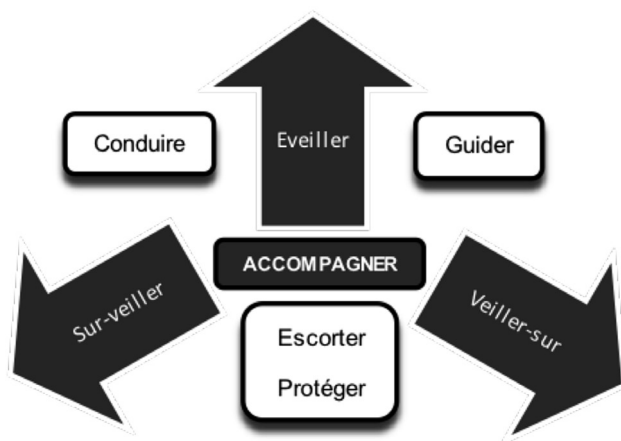


Figure 4 : L'accompagnement d'après Paul (2004, p. 148)



Paul (2004, p. 148) précise que conduire-accompagner renvoie à une idée de transmission d'influence dans un sens vertical alors que guider s'approche d'une idée de confluence, «se jeter ensemble au même endroit», avec comme point de mire un projet, une visée, une vue du passage à franchir ensemble. On retient de ce modèle que accompagner-conduire tend à orienter de manière directive et à faire aller dans un certain sens ; guider-accompagner vise plutôt à «mettre en état de voir clair» le chemin à prendre (2004, p. 70). Quand on guide, on délibère sur le chemin à prendre avec l'accompagné. Tandis que lorsqu'on conduit, l'accompagnant est garant du chemin à suivre, sans s'en référer à l'accompagné. L'escorte, quant à elle, place l'accompagné dans une situation de vulnérabilité, de défaillance possible ou de faiblesse ; l'accompagnant doit amortir le choc, quitte à reconstruire.

A l'instar de Paul (2004), bon nombre d'auteurs s'accordent à reconnaître l'accompagnement comme une activité professionnelle complexe continuellement en tension : d'un côté la relation à autrui et de l'autre la mise à distance avec celui-ci (Biémar & Castin, 2012 ; Vivegnis, Portelance, & Van Nieuwenhoven, 2014). L'ambiguïté de la posture de l'accompagnateur dans les GAP réside fort probablement dans l'articulation de ces mouvements opposés et complémentaires à la fois, et ceci à plus forte raison que la pratique du FP est inscrite dans un cadre institutionnel qui prescrit l'accompagnement en alternant des phases de contrôle en tant qu'enseignant collègue-expert et des phases de non-contrôle en tant qu'enseignant pair-accompagnant. Ce paradoxe se trouve renforcé par le fait que la relation à l'accompagné vise à le rendre seul maître de son projet, avec comme but ultime pour l'accompagnant, celui de ne plus exister (Biémar, 2012).

C'est un mouvement de l'accompagnant vers l'accompagné, dans le besoin d'apprendre de l'autre les déterminants de sa situation, pour ajuster sa vision à la sienne en entrant dans une démarche compréhensive et au final disparaître afin de ne pas le supplanter (Paul, 2004). Comme le notent Thuilier, Goloubieff & Vial (2014), l'important pour le formateur n'est pas de choisir une seule et unique posture dans le continuum accompagner-contrôler, mais de se situer dans ces deux logiques et de l'annoncer clairement. La logique de contrôle et la logique d'accompagnement ne s'excluent pas, mais ne peuvent pas non plus se conjuguer de manière indifférenciée. Pour un formateur accompagnateur gestionnaire de groupe, le défi consiste à accepter d'être en tension, autrement dit, à accepter d'être au cœur de cette dynamique. C'est tout le paradoxe de la posture de l'accompagnant : «détenteur de savoirs différents de ceux qu'il accompagne tout en détenant une expertise dans le même secteur professionnel que les personnes accompagnées» (Boucenna, 2012). Pellegrini (2010) note que différents rôles de l'accompagnant peuvent coexister sur un axe opposant deux termes antagonistes, à savoir une tendance plus réflexive et actuelle versus une tendance plus transmissive et traditionnelle. Selon Boucenna (2012), l'analyse des postures offre une grille de lecture permettant de situer avec sûreté son curseur sur le continuum de l'accompagnement.



Autrement dit, l'accompagnant peut adopter deux postures s'inscrivant chacune dans un cadre référentiel particulier, sans être contraint de faire un choix exclusif, mais à condition toutefois de pouvoir justifier l'orientation qu'il a choisie en se référant à des points de repères explicites, en cohérence avec la situation et dans laquelle il a inscrit son activité d'accompagnant. Dans le même ordre d'idées, Vial & Caparros-Mencacci (2007) décrivent la notion de posture comme étant incarnée dans le temps et dans une situation précise. La posture s'approche d'une manière d'être, d'une attitude située, selon les auteurs, alors que la position s'inscrit dans un processus temporel et spatial. À leurs yeux, «la posture se joue, la position se tient, comme un rang» (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 91). Selon Ardoïno (1990), la posture adoptée par un acteur social est étroitement liée aux caractéristiques de la situation en elle-même ainsi qu'aux représentations que les autres membres du système s'en sont fait. Ainsi, le professionnalisme de l'accompagnateur se juge à l'aune de l'adéquation de la posture choisie – volontairement ou non – en fonction de la situation, du temps et des représentations des membres en présence. Pour conclure, avec Altet (2008) nous retiendrons que la posture du formateur praticien accompagnant est celle d'un tiers-passeur, d'un «go-between», tout en gardant en tête que la qualité de la relation et la réciprocité sont à la base d'interactions constructives.

Méthode

La méthode du focus group a été choisie pour recueillir les représentations des FP. Cette méthode offre l'avantage de permettre l'émission de toutes les opinions tout en suivant l'argumentaire qui se construit dans un groupe. Elle est particulièrement pertinente lorsque les individus qui participent à l'entretien partagent une expérience commune et poursuivent des objectifs similaires. Comme le suggère Mucchielli (1996), les rencontrer en groupe plutôt que de manière individuelle permet une prise de conscience collective pouvant amener des élaborations plus intéressantes. Ce ne sont pas en soi les représentations de chaque FP qui nous intéressent, mais bien la manière dont le groupe conçoit les GAP et son rôle dans ceux-ci. Les échanges peuvent déboucher sur un débat qui permet d'explicitier de manière plus approfondie les éléments évoqués par chacun. Dans cette optique et afin de favoriser au maximum les interactions entre les participants, une grille d'entretien aussi réduite que possible a été élaborée.

Tous les formateurs praticiens de l'introduction à la profession, 5 femmes et 3 hommes, ont accepté de nous faire part de leur rôle et de leur posture dans la conduite des groupes d'analyse de pratique dans un focus group. La chercheuse non impliquée dans le service de l'introduction à la profession a présenté la démarche d'investigation à l'ensemble de l'équipe et posé les questions durant les échanges. La chercheuse responsable de l'introduction à la profession a assisté à la séance, mais sans participer aux débats. Sa double posture de chercheuse et de responsable du dispositif l'a contrainte à prendre le recul nécessaire afin de ne pas se trouver face aux FP simultanément en train «de faire de la recherche» et «d'être en recherche» (Vinatier



& Morissette, 2015). Les questions d'entrevue ont été élaborées en ciblant le but des GAP et de l'accompagnement de l'introduction à la profession ainsi que les représentations des membres de l'équipe de la fonction et du travail de FP. L'enregistrement audio du focus d'une durée de 75 minutes a été retranscrit et analysé en laissant la place aux catégories émergentes. L'analyse du contenu (Bardin, 2011) repose sur cinq axes à savoir le point de vue des FP concernant leur cadre de travail, les freins pressentis, les objectifs du dispositif ainsi que leur rôle et leur posture par rapport aux enseignants débutants accompagnés. Cette première catégorisation a permis d'esquisser une vue cohérente et nuancée – une théorie émergente selon le sens de Glaser & Strauss (1967) – destinée à comprendre comment les FP conçoivent leur rôle et leur posture dans leur activité d'accompagnant en situation de GAP. Le schéma de Paul (2004, voir Figure 4) a constitué une grille d'analyse qui nous a permis de mettre en lumière les diverses conceptions de la posture que les FP disent privilégier dans l'accompagnement.

Résultats

Les postures des FP dans l'accompagnement

En préambule, notons que, pour les FP, l'accompagnement ne peut se déployer que dans une relation de confiance *« Et puis une des capacités, c'est de réussir à créer un lien avec la personne. Avoir une certaine empathie. Ouais, échanger. Parce que si on est ... si on n'a pas très envie d'aller vers une personne qui est très enfermée... »* (FP3). L'analyse des propos des FP montre d'emblée que ces derniers se défendent d'adopter une posture unique et stable durant tout le tour de table. Au contraire, ils la décrivent comme fluctuant au gré des échanges. A l'éclairage de la schématisation de Paul (2004) (Figure 5), les diverses significations accordées par les FP à leur posture d'accompagnateur oscillent entre deux pôles distincts, l'un orienté sur la gestion du groupe et l'autre sur la gestion des situations individuelles. Au sein de ces deux tendances, les formes d'accompagnement se déclinent sur une vaste palette.

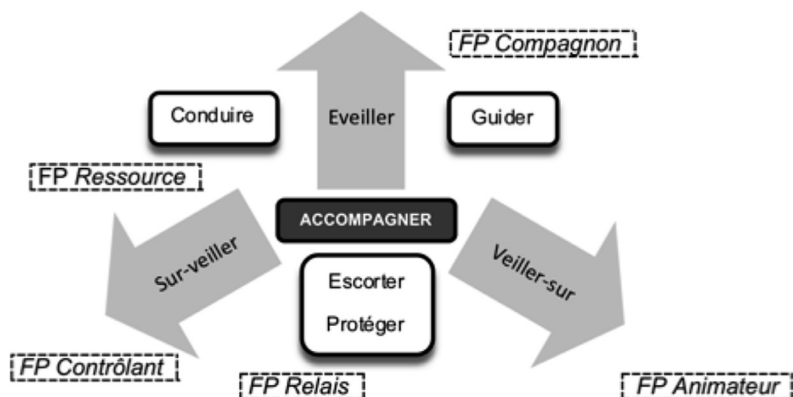


Figure 5 : Les postures des FP durant les tours de table



Accompagnement orienté sur la gestion de groupe

FP Animateur

Dans cette perspective, les FP se concentrent en priorité sur l'organisation des échanges au sein du groupe. Tout l'art de l'animateur du GAP consiste à *«mener le débat sans prendre trop de place»* (FP7). Dans ces cas-là, les FP se définissent comme les alter ego des ED, les collègues praticiens toujours disponibles mais non-interventionnistes, *«la balle étant toujours dans le camp du jeune»* (FP6), *«être un truc un peu en stand by, là, heu... disponible, mais qui ne soit pas systématiquement là»* (FP1). Les FP animateurs se décrivent comme garants du cadre prescrit et de la régulation du flux des échanges, mais se refusent à porter la responsabilité du contenu des échanges. Bien que présents dans le tour de table, ils disent éviter de s'impliquer eux-mêmes dans les interactions en tant que formateurs experts : *«Voilà, on participe, on est là, oui, mais, ça pourrait très très bien fonctionner sans nous»* (FP3). La conduite des échanges relève alors de la compétence des ED, le FP se mettant en situation d'observateur externe : *«On a un moment où on peut se mettre en retrait. On se dit là, il y a une bonne stratégie !»* (FP2).

FP Contrôlant

L'exercice de l'accompagnement ne peut se soustraire de la dimension de contrôle et de surveillance qui incombe d'office à des collègues FP chevronnés et expérimentés lorsqu'ils se trouvent face à un groupe de novices confrontés aux aléas du métier. Le FP revêt en quelque sorte le rôle de celui qui veille au grain en mettant tout en œuvre pour que le groupe interagisse : *«La mayonnaise elle prend, ou elle ne prend pas, elle tranche, on n'est pas toujours... en tout cas, moi je me sens pas toujours très outillée pour forcer la mayonnaise à prendre. [...] On pose une question, on amène à se questionner autour de ce qu'on a vu, pour que la chose soit discutée et que la personne parte différemment»* (FP4).

Le dilemme qui se pose alors aux FP consiste à préserver la neutralité qu'ils veulent maintenir dans l'exercice de leur rôle, tout en garantissant le respect des contraintes requises par l'application du cadre prescriptif du GAP : *«Tout en restant dans une espèce d'exigences, on a quelque chose à atteindre. Des fois, même si ça dérange, il faut qu'on arrive, que ça plaise ou pas»* (FP5). La dimension de contrôle spécifique à certaines postures de l'accompagnement est motivée tant par des enjeux liés à l'optimisation du développement professionnel individuel que par des enjeux institutionnels et prescriptifs spécifiques au travail.



Accompagnement orienté sur la gestion des situations individuelles

FP Relais

Face aux situations individuelles complexes, l'accompagnement requiert un positionnement éthique incontournable : *« Alors s'il y a notion de danger, on va essayer un petit peu de forcer la porte »* (FP1). Dans cette optique, le FP dit devoir faire preuve d'une capacité d'écoute et d'une sensibilité accrues afin de n'omettre aucun signe annonciateur de détresse de la part d'un membre du GAP : *« Essayer d'entendre ce que l'enseignant ne veut pas nous dire... donc une sensibilité ou être attentif aux signes. Cela peut être verbal ou non-verbal, ça peut être de toutes sortes, ou effectivement ce qui se dégage de la classe. Donc là, on a... les radars qui sont en alerte »* (FP5). Pour protéger l'ED, le FP l'escorte vers une autre ressource correspondant à ses besoins : *« Dans les cas extrêmes où c'est vraiment grave, rester à notre fonction qui est heu... simplement à ce moment-là une fonction de relais. On relaie l'information, on donne nos observations, on en parle avec l'enseignant débutant, on dit ce qu'on va faire [...] donc on relaie pour ne pas laisser la situation se détériorer et devenir insupportable ... pour l'enseignant débutant »* (FP5). Ainsi, la relation symétrique est maintenue, ce qui permet au FP de préserver son rôle de collègue.

FP Ressource

Le FP partage avec les ED ses savoirs au sujet d'outils concrets et de ressources pratiques, ce qui l'oblige à mettre constamment à jour ses propres connaissances, *« ce qui demande de notre part d'être au courant de toutes les dernières choses qui arrivent pour pouvoir délivrer le message le plus juste possible »* (FP8). Sous cet éclairage, le FP se définit lui-même comme *« un réservoir (...) à qui ils [ED] peuvent dire ce qu'ils ont à dire et puis qui est là pour les soutenir si c'est nécessaire »* (FP3). S'il se défend de livrer clé en main des solutions aux problématiques des ED, le FP reconnaît que, lorsqu'il s'agit d'échanges de ressources concrètes entre professionnels, il est plus aisé d'aller droit au but : *« C'est vrai qu'il y a des ressources, c'est clair ! Où trouver quel document ? Et bien on va pas chinoiser et puis on va dire où le trouver et puis voilà ! ... ça c'est plutôt les ressources administratives, les choses physiques, si on veut bien »* (FP7).

FP Compagnon

Dans cette situation, le FP fonctionne comme un compagnon cherchant à susciter un questionnement qui doit impérativement provenir de l'ED : *« De faire en sorte qu'eux nous fassent des demandes. Mais pas nous qui allons leur dire « Il faut faire ça, faire ça, faire ça »* (FP2). Il s'agit pour le FP d'éviter de proposer SA solution à une problématique donnée comme modèle de référence garantissant une réussite à tous les coups. *« Si on a réussi à créer ce dialogue dans le groupe où chacun amène, notre proposition fait partie d'une série de propositions. Après, elle peut être prise ou pas. Donc, là que l'on soit prudents heu... notre expérience, dire « Voilà, cette solution, elle va*



marcher dans tel contexte, dans ma classe pour telle ou telle raison». Mais, cela ne veut pas nécessairement dire que c'est la seule solution et la bonne solution» (FP6). Au fond, le FP considère que le savoir professionnel est propriété de l'ED, reste pour le formateur à guider l'ED vers cette prise de conscience : «Et puis là peut-être où on a notre rôle à jouer, oui, c'est justement leur faire prendre conscience qu'ils peuvent le faire eux ! [...] Il faut juste leur donner le temps et la possibilité de voir, ou d'entrevoir la possibilité de le faire ! Leur faire prendre conscience qu'ils peuvent le faire eux-mêmes qu'ils sont leur propre acteur» (FP5).

Discussion

Les FP occupent une part importante dans les interactions, en tout cas dans les tours de table, alors que dans leurs pratiques déclarées, ils considèrent «qu'un GAP réussi, c'est celui où ils ont peu parlé» (FP1). Se décrivant comme des «collègues pareils à eux [ED]» (FP3) et réfutant énergiquement toute différence les distinguant des ED, ils peinent toutefois à se convaincre eux-mêmes : «Si on veut faire croire à cette idée de collègue, il faut qu'à un certain moment, on arrive aussi à se mettre dans cette position-là» (FP1). Cette différence est cependant un fait établi : bien que le statut professionnel des deux protagonistes enseignants soit identique, leur degré de maîtrise du métier, le cumul de leurs savoirs expérientiels ainsi que leur formation d'accompagnateur d'adultes les différencient immanquablement de leurs pairs novices. Adopter une posture de compagnon suscitant la réflexion, sans délivrer une solution comme étant la seule valide, provoque un recours inconscient mais récurrent à des stratégies proches de la maïeutique.

Ce constat interroge le rôle de la formation des accompagnants des enseignants – débutants ou non – dans laquelle on avantage essentiellement le questionnement, au détriment de la valorisation des compétences de l'enseignant chevronné. Donner quelque chose c'est empêcher l'autre d'apprendre par lui-même, c'est donc mal. Force est de constater que c'est le message institutionnel auquel est généralement soumis tout formateur. Ainsi, les FP entendent qu'ils ne doivent pas prendre trop de place, alors qu'ils ont pourtant un statut particulier qui les met d'office dans une position dissymétrique dans les interactions : la position se tient comme un rang ou un statut dans l'organigramme de l'institution, alors que la posture se joue comme un rôle (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Reste que dans leur représentation, les FP paraissent assumer difficilement cet écart, préférant se déclinier comme l'alter-ego des ED.

On peut également se demander, lorsque le rôle du «bon enseignant» déborde sur celui de formateur expert, si les FP ne se retrouvent pas contraints de reproduire dans les GAP une gestion de groupe assez proche de celle d'une classe. Dans ce cas de figure, on observe une posture d'animateur contrôlant cherchant à garantir la cohésion du groupe pour éviter qu'un membre ne se mette à l'écart, en dehors du cadre prescrit. Le FP met des limites, cadre, surveillance et contrôle la régulation des échanges, un peu comme il le ferait à l'école.



A contrario, le FP affiche parfois une posture « caméléon » qui s'adapte à tout et qui pourrait s'apparenter à une stratégie pour chercher à protéger et à « se » protéger. Toutefois, si la relation sécurisée est fondamentale dans le bon fonctionnement des GAP aux dires des FP, il reste que le climat dépend avant tout des ED : ce sont les ED qui « donnent la couleur au groupe ! » (FP4) « *Après on leur dit aussi qu'ils peuvent passer 5 après-midi barbant parce qu'ils ne veulent rien en faire, ou passer 5 passionnants parce qu'ils s'investissent. On leur laisse aussi cette responsabilité-là quand même. On n'est pas seul à tirer dans le groupe. On en fait partie, mais on n'est que deux éléments* » (FP8).

Les profils dégagés (Figure 5) montrent d'ailleurs combien il est malaisé pour les FP de quitter leur rôle d'enseignant ou de collègue praticien pour adopter une posture de formateur en tant qu'enseignant chevronné. Cette difficulté à prendre un rôle d'expert vis-à-vis d'un novice se trouve renforcée lorsque, dans sa propre classe, le FP est confronté aux mêmes difficultés avec des moyens qui ne permettent pas de les résoudre : « *La culpabilité ! Donner des conseils alors que toi, dans ta classe, cela ne fonctionne pas du tout et ce n'est juste pas le style d'enseignement que tu fais (...) tu as le sentiment de malhonnêteté* » (FP3). Cela questionne leurs représentations du « bon » enseignant qui semble devoir tout réussir, peu important les composantes du contexte dans lequel il enseigne. En fait, quel que soit son degré d'expertise ou d'inexpertise, l'enseignant se trouve souvent confronté à une gamme étendue et contrastée de situations imprévisibles et inexplorées pour lesquelles nulle application de protocoles d'action n'est envisageable, contrairement à d'autres professions (Nault, 1999).

Conclusion

Les deux études réalisées avaient pour objectif de clarifier le rôle et la posture d'enseignants formateurs amenés à accompagner des enseignants débutants dans des groupes d'analyse. Les résultats ont montré que les FP occupent une place prépondérante dans les interactions à travers des rôles d'accompagnants fluctuant selon les situations.

L'accompagnement décrit par les FP a levé le voile sur un certain nombre de tensions, telles que celles mises en évidence par Biémar (2012), Vial et Caparros-Mencacci (2007) et Vivegnis et al. (2014). Ces tensions influencent le choix de logiques sous-tendant les différentes postures d'accompagnateurs, ce qui ne représente pas en soi une entrave à leur action, à condition toutefois de les identifier et de les expliciter aux membres en interaction dans les GAP. Sans cette mise à jour des intentions justifiant l'adoption d'une posture plutôt qu'une autre, ambiguïté et confusion risquent fort d'altérer la relation dans l'accompagnement et de contraindre les FP à interpréter, bien malgré eux, un premier rôle dans le fameux « jeu de dupes » dénoncé par Thuillier et ses collaborateurs (2014), consistant à laisser planer le doute sur la logique sous-tendant son accompagnement. Nous avons également convoqué la nécessité de faire émerger des points de repère explicites dans les interactions pour que les FP parviennent à se situer et



à argumenter le choix de leur posture d'accompagnant. Ultérieurement, il serait intéressant de chercher à savoir si la formation continue consécutive à l'étude 1 et sollicitée par les FP a ouvert de nouvelles perspectives dans leur représentation de leur rôle d'accompagnant durant les GAP. Notre recherche a mis en lumière une définition collective de l'accompagnement des ED par les FP. Il serait intéressant de poursuivre la démarche pour voir quelle part de ce collectif subsiste de manière singulière.

Notons que si ces tensions exercent des influences sur les postures des FP qu'ils n'ont ni choisies, ni souhaitées, elles les forcent à quitter le rapport d'altérité et d'équité à l'égard des ED dont ils se prévalent, rapport quelque peu biaisé compte tenu de leur formation et de leur expérience. Par trop ou trop peu d'espace, la relation entre les novices et leurs compagnons réflexifs s'en trouve altérée (Donnay & Charlier, 2008). De fait, une distanciation entre les acteurs impliqués dans les interactions des GAP en fonction de leur rôle respectif se révèle propice à la réflexivité. Si la pratique évoquée par le professionnel novice fait écho à la pratique de l'accompagnant simultanément praticien et formateur, c'est bien le côté du formateur expert qui doit prendre la relève dans la posture du FP enseignant collègue pour instaurer une démarche réflexive dans les interactions. Trop proche ou trop éloigné, le statut de FP, qui tend à s'apparenter à celui du compagnon réflexif décrit par Donnay et Charlier (2008), risque plutôt de se confondre avec celui du novice ou, à l'opposé, de s'en éloigner, voire de s'en détacher.

La mise en lumière de la dialectique née des jeux de tensions établies dans les interactions ED et FP offre de nouvelles perspectives pour mieux cerner certains mécanismes cachés sur lesquels se fonde l'accompagnement conduit durant les GAP. C'est la prise de conscience de cette dimension polymorphe de l'accompagnement qui peut soutenir les FP dans l'acceptation du rôle parfois ambigu et paradoxal véhiculé dans leur mandat de collègue enseignant simultanément praticien et formateur. Finalement, on pourrait de la même manière questionner la posture adoptée par la chercheuse impliquée tant dans le dispositif de l'introduction à la profession que dans l'accompagnement des formateurs praticiens.



Références

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Repéré à http://www.arianesud.com/bibliotheque/aa_auteurs/ardoino/ardoino_postures_et_impostures_19902.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In É. Charlier & S. Biémar, *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 17). Bruxelles : De Boeck.
- Biémar, S. & Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. In E. Charlier & S. Biémar, *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 35-55). Bruxelles : De Boeck.
- Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. In E. Charlier & S. Biémar, *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 77-90). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. & Donnay, J. (2007). La subjectivité du praticien en regard du matériau analysé. In F. Cros, *L'agir innovant. Entre créativité et formation* (p. 121-133). Bruxelles : De Boeck. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_CROS_2007_01_0121
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <http://doi.org/10.7202/031921ar>
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd. revue et augmentée). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Duchastel, J. & Laberge, D. (2014). Au-delà de l'opposition quantitatif/qualitatif. Convergence des opérations de la recherche en analyse du discours. *Corela, HS-15*, 2-16. <http://doi.org/10.4000/corela.3524>
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 51, 89-104.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2, pp. 25-52). Chicago : University of Chicago Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6, 11-33.
- Marcel, J.-F., Olry, P., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Meijer, P., de Graaf, G., & Meirink, J. (2010). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 17(1), 115-129.
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *Sociologies [En ligne]*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3028>
- Mucchielli, R. (1996). *L'interview de groupe*. Paris : ESF éditeur.
- Nault, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.



- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62, 91-108. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pellegrini, S. (2010). Le mentor en formation d'enseignants: plus qu'un accompagnateur ! *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (126).
- Ria, L., Leblanc, Serres, G., & Durant, M. (2006). Recherche et formation en « Analyse de pratique ». Un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Sève, C. & Leblanc, S. (2003). Exploration et exécution en situation: singularités des actions, construction de types et apprentissages dans deux contextes différents. *Recherche et Formation*, 42, 51-62.
- Thuillier, O., Goloubieff, B., & Vial, M. (2014). Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation. Le cahier des charges, un outil facilitateur ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 49-61.
- Traverso, V. (2007). Pratiques communicatives en situation : objets et méthode de l'analyse d'interaction. *Recherche en soins infirmiers*, 89(2), 21-32. <http://doi.org/10.3917/rsi.089.0021>
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137. <http://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Vivegnis, I., Portelance, L., & Van Nieuwenhoven. (2014). Les postures de l'accompagnateur : Au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant ? In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (éd.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 155-171). Québec : PUQ.

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@edufr.ch.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / FACULTÉ DE LETTRES



IFFP

INSTITUT FÉDÉRAL DES
HAUTES ÉTUDES EN
FORMATION PROFESSIONNELLE

Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.