

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

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
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION
EXTENSIONNÉ DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR
ISABELLE VIVEGNIS

OCTOBRE 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,
les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.*

Paulo Freire

REMERCIEMENTS

Le doctorat... quelle aventure ! Un passage inoubliable dans une vie et qui ferait l'objet d'un récit à lui seul. Telle une randonnée en montagne, l'idée de sa réalisation anime le marcheur et le défi suscite chez lui une grande excitation avant de partir. Au moment de boucler son paquetage, de quitter sa terre natale et ses racines, l'enthousiasme fait alors place au questionnement. Déroutant. Mais l'idée de réaliser un rêve de Vie le met en route. Sans encore connaître le dénivelé ou la réelle ardeur du parcours, il se lance, un beau matin.

Accompagné de ses deux meilleurs compagnons de route, ils partent main dans la main, patte à la main. Au gré du temps, le chemin se révèle sinueux, semé d'incertitudes et de doutes, rendant la marche essoufflante, parfois. Énergisante, maintes fois. Exaltante lorsqu'arrive la foi ! Cette foi, ce sont les guides, par leur présence, leur expertise et leur grand dévouement qui, à l'oreille du marcheur, soufflent « *lâche pas* », « *courage* », « *t'es capable !* ». Sans eux, la marche aurait-elle abouti ? Si ce n'est été aussi passionnante et aussi riche qu'elle l'a été !

Ce sont aussi, et sans relâche, la compagnie marchante qui, par sa présence, ses nombreuses attentions, sa sensibilité, a fait que la marche s'est calmée, voire arrêtée à d'autres moments. C'est elle qui, par son amour, son amitié, sa grande patience, sa reconnaissance et sa compréhension a encouragé le marcheur à franchir la ligne d'arrivée, à l'aube d'un jour d'été, quatre ans presque jour pour jour après le début de l'Épopée !

Plusieurs personnes ont été significatives au fil de cette Marche et je tiens à leur adresser ma sincère reconnaissance. Tout d'abord, mes remerciements les plus sincères et remplis d'une profonde gratitude vont à mon comité de direction. Son soutien fut inestimable, tout au long du parcours. Ma directrice, Liliane Portelance, m'a épatée par son implication sans relâche, sa rigueur dans le travail et son souci du travail précis, où chaque mot est pesé, considéré, estimé. J'ai l'immense honneur d'avoir cheminé à ses côtés et me souviendrai longtemps des échanges et des innombrables heures passées à travailler en collaboration. Sa générosité dépasse souvent l'agenda. Son accueil ici au Québec et son oreille attentive ont été précieux pour la Marche. Ma codirectrice, Catherine Van Nieuwenhoven, m'a soutenue avec une écoute exceptionnelle. Sa présence, ressentie malgré les 5.500 km, fut précieuse à des moments charnières, lorsque le courage manquait parfois. Je la remercie pour la pertinence de ses commentaires, son recul sur les choses, son enthousiasme et son dynamisme contagieux. Son ouverture, sa confiance et sa façon de tisser des liens dans la toile du monde de la Recherche m'ont valu de belles rencontres et des expériences exceptionnelles. À elles deux, un Merci très particulier ! Au-delà d'être des expertes dans leur domaine, elles ont été mes mentores, des guides incarnant parfaitement l'objet de cette étude !

Je tiens aussi à remercier les membres du jury, Madame Monica Cividini (UQAC), Monsieur Stéphane Martineau (UQTR) et Monsieur Wentzel (HEP-Bejune) d'avoir accepté d'évaluer ce travail, mais aussi de m'avoir fait part de commentaires précieux et constructifs. Je remercie vivement les participants de cette recherche, accompagnateurs et débutants, d'avoir accepté d'y prendre part et d'avoir offert de leur temps précieux. Leur implication et leur disponibilité furent essentielles à sa réalisation ; sans eux, elle n'aurait vu le jour... Je remercie particulièrement la Professeure Colette Gervais et mon collègue doctorant Olivier Maes qui m'ont été d'une grande aide lors de la validation du codage de mes données. Merci à l'ensemble

des professeurs du Doctorat Réseau grâce à qui j'ai beaucoup appris durant mes deux années de scolarité. Merci au CRIFPE, à Stéphanie Dumont et Bernard Ducharme pour le soutien technique fort apprécié. Un merci tout spécial à mes fidèles amis magiciens qui continuent de faire vivre « Gryffondor » ! Merci aussi à mes amis belges, français et québécois pour leurs messages et leur présence. Leur amitié fut précieuse comme l'idée de les retrouver pour échanger ou festoyer !

Mon profond respect va aujourd'hui à mes parents. Leur présence et leur amour inconditionnel m'ont soutenue depuis toujours dans les projets entrepris, que ce soit pour étudier, décompresser, travailler, immigrer ! Il est difficile d'associer des mots aux remerciements que je leur adresse aujourd'hui. Par sa présence attentive, sa générosité, ses mots empreints de reconnaissance et d'encouragement, ma Maman est chaque jour une mère hors pair. Je pèse mes mots. Avec sa façon bien à lui de regarder le monde et d'aimer la vie, mon père est quelqu'un d'extra-ordinaire. Encore une fois, je pèse mes mots. Tous deux m'ont permis d'Être là, d'avoir la chance de recevoir et de découvrir l'arme la plus puissante pour Demain : l'Éducation ! Merci à mon cher frère, Laurent, et sa compagne Sophie, pour les échanges et leurs mots d'encouragement. Il est un dénominateur commun qui jamais ne séparera notre futur : notre passé. D'autant plus que Célestin est tout juste arrivé et qu'il m'a été confié d'être sa marraine !

Et finalement, je ne saurais comment remercier ma Moitié, mon mari, mon cher Christophe de m'avoir suivie. D'avoir accepté de quitter les nôtres pour se lancer dans cette merveilleuse Aventure au Québec... Ses attentions fines et aussi nombreuses qu'appréciées, son oreille attentive et sa confiance ont fait de la Marche un moment de partage sans limites et agrémenté d'une légèreté tellement nécessaire. Tu as embarqué dans ce projet, Notre projet, et tu as toujours été là, que ce soit « pour le meilleur ou pour le pire », Merci !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
RÉSUMÉ	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1 L'insertion professionnelle : un défi de taille.....	8
1.2 Implications liées à une insertion professionnelle difficile	10
1.3 Premières expériences en enseignement et développement professionnel.....	12
1.4 Faciliter les premières expériences en enseignement : oui, mais comment ?.....	16
1.5 L'accompagnement comme mesure de soutien privilégiée.....	18
1.6 L'accompagnement : potentialités et risques.....	20
1.7 L'accompagnement et le développement professionnel.....	22
1.8 De l'importance des compétences et des postures d'accompagnement	24
1.9 L'état de la question.....	26
1.10 Question et objectif général de recherche.....	28
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	31
2.1 Le développement professionnel en enseignement	31
2.1.1 Perspectives développementale et professionnalisante.....	32
2.1.2 Perspective organisationnelle	34
2.1.3 Le développement et l'insertion professionnels	36

2.2	Le développement et l'autonomie professionnels	44
2.2.1	L'autonomie	45
2.2.2	L'autonomie professionnelle.....	48
2.2.3	L'autonomie professionnelle de l'enseignant	52
2.3	Le développement et l'émancipation professionnels	57
2.3.1	L'émancipation.....	58
2.3.2	L'émancipation professionnelle	60
2.3.3	L'émancipation professionnelle de l'enseignant.....	61
2.4	L'accompagnement.....	66
2.4.1	Repères socio-historiques.....	67
2.4.2	Visée ou processus ?	67
2.4.3	Dimension relationnelle	69
2.4.4	Au-delà de la dimension relationnelle.....	70
2.4.5	Synthèse	72
2.5	La compétence et les compétences d'accompagnement	75
2.5.1	Émergence	75
2.5.2	Particularités.....	76
2.5.3	Les compétences d'accompagnement : cadre de référence.....	80
2.6	La posture et les postures d'accompagnement.....	89
2.6.1	Posture et accompagnement	89
2.6.2	Posture et principes éthiques	92
2.6.3	Postures et rôles situés.....	92
2.6.4	Postures : entre conceptions et intentions	94
2.6.5	Les postures d'accompagnement : cadre de référence	97
2.7	Objectifs spécifiques	102
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		
3.1	Choix méthodologiques et justification	104
3.1.1	Positionnement épistémologique.....	104
3.1.2	Approche de recherche	106

3.1.3	Démarche méthodologique : l'étude de cas	107
3.2	Devis méthodologique : opérationnalisation et instrumentation	110
3.2.1	Recrutement des participants	110
3.2.2	Considérations éthiques	113
3.2.3	Collecte de données : étapes et outils d'investigation	113
3.2.4	Traitement et analyse des données.....	124
3.3.	Valeur scientifique de la recherche.....	135
3.3.1	Fiabilité	136
3.3.2	Validité.....	137
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		
4.1	Le Cas de la dyade « Roxane – Alix ».....	142
4.1.1	La dyade et ses membres	142
4.1.2	L'accompagnateur et son accompagnement	145
4.1.3	L'enseignant débutant et son développement professionnel	169
4.2	Le Cas de la dyade « Nelly – Clémence »	185
4.2.1	La dyade et ses membres	185
4.2.2	L'accompagnateur et son accompagnement	187
4.2.3	L'enseignant débutant et son développement professionnel	213
4.3	Le Cas de la dyade « Thierry – Gilles ».....	228
4.3.1	La dyade et ses membres	228
4.3.2	L'accompagnateur et son accompagnement	230
4.3.3	L'enseignant débutant et son développement professionnel	256
4.4	Le Cas de la dyade « Denis – Maud ».....	272
4.4.1	La dyade et ses membres	272
4.4.2	L'accompagnateur et son accompagnement	274
4.4.3	L'enseignant débutant et son développement professionnel	305
CHAPITRE V		
INTERPRÉTATION		
5.1	Principaux résultats de la recherche	320

5.1.1	L'accompagnement, tel qu'il est <i>conçu</i>	320
5.1.2	L'accompagnement, tel qu'il <i>se révèle</i>	329
5.1.3	L'accompagnement, tel qu'il est <i>perçu</i>	353
5.2	De l'accompagnement au développement professionnel des débutants	360
5.2.1	L'accompagnement au service des <i>ressources</i>	361
5.2.2	L'accompagnement au service de la <i>réflexion</i>	367
5.2.3	L'accompagnement au service de l' <i>action</i>	369
	CONCLUSION	373
	ANNEXE A	
	DOCUMENTATION DÉTAILLÉE REMISE AUX PARTICIPANTS	393
	ANNEXE B	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : COMMISSION SCOLAIRE	397
	ANNEXE C	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : DIRECTION	
	D'ÉTABLISSEMENT	399
	ANNEXE D	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : PARTICIPANT.....	401
	ANNEXE E	
	CERTIFICATS ÉTHIQUES REMIS PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE	
	LA RECHERCHE DE L'UQTR	405
	ANNEXE F	
	CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL AVEC L'ACCOMPAGNATEUR.....	409
	ANNEXE G	
	CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL AVEC L'ENSEIGNANT	
	DÉBUTANT.....	411
	ANNEXE H	
	CANEVAS D'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION AVEC	
	L'ACCOMPAGNATEUR	413
	ANNEXE I	
	CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ FINAL AVEC	
	L'ENSEIGNANT DÉBUTANT	415
	ANNEXE J	
	CARTES THÉMATIQUES ET ARBORESCENCES DE CODES :	
	ANALYSE DES DONNÉES	418

APPENDICE A	
CADRE D'ANALYSE DES COMPÉTENCES D'ACCOMPAGNEMENT DYADIQUE EN CONTEXTE D'INSERTION PROFESSIONNELLE	423
APPENDICE B	
CADRE D'ANALYSE DES POSTURES D'ACCOMPAGNEMENT DYADIQUE.....	429
APPENDICE C	
EXTRAITS DE <i>VERBATIM</i> ILLUSTRATIFS ET CARACTÉRISTIQUES DE LA PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES QUATRE ACCOMPAGNATEURS DE L'ÉTUDE MULTICAS	431
APPENDICE D	
SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES ET DES POSTURES ET DE LEURS COMPOSANTES ORIENTÉES VERS LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE (AUP) ET DE L'ÉMANCIPATION PROFESSIONNELLES (ÉMP) DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT	441
BIBLIOGRAPHIE	445



LISTE DES FIGURES

Figure	page
2.1 Les phases et attitudes de l'enseignant débutant lors de sa première année d'enseignement	38
2.2 Schéma du modèle de l'insertion professionnelle selon Mukamurera et collaborateurs (2013)	41
2.3 Sphères de l'insertion et du développement professionnels touchées par le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant	44
2.4 L'autonomie professionnelle : dimensions et caractéristiques	56
2.5 L'émancipation professionnelle : dimensions et caractéristiques	65
4.1 Manifestation des compétences d'accompagnement aux 3 étapes	161
4.2 Manifestation des postures d'accompagnement aux 3 étapes.....	162
4.3 Déclaration des intentions d'accompagnement aux 3 étapes.....	166
4.4 Ligne du développement de son autonomie professionnelle selon Alix	170
4.5 Ligne du développement de son émancipation professionnelle selon Alix	174
4.6 Manifestation des compétences d'accompagnement aux 3 étapes	205
4.7 Manifestation des postures d'accompagnement aux 3 étapes.....	206
4.8 Déclaration des intentions d'accompagnement aux 3 étapes.....	211
4.9 Ligne du développement de son autonomie professionnelle selon Clémence.....	214
4.10 Ligne du développement de son émancipation professionnelle selon Clémence.....	218
4.11 Manifestation des compétences d'accompagnement aux 3 étapes	248
4.12 Manifestation des postures d'accompagnement aux 3 étapes.....	249

4.13	Déclaration des intentions d'accompagnement aux 3 étapes	254
4.14	Ligne du développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles selon Gilles	258
4.15	Manifestation des compétences d'accompagnement aux 3 étapes.....	295
4.16	Manifestation des postures d'accompagnement aux 3 étapes	296
4.17	Déclaration des intentions d'accompagnement aux 3 étapes	303
4.18	Ligne du développement de son autonomie professionnelle selon Maud.....	306
4.19	Ligne du développement de son émancipation professionnelle selon Maud.....	308
4.20	Nouvelle ligne du développement de son émancipation professionnelle selon Maud.....	309

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
2.1	Trois frontières de l'insertion professionnelle et implications pour le débutant..... 39
2.2	Les compétences d'accompagnement et les composantes associées 88
2.3	Cadre d'analyse des postures d'accompagnement dyadique 101
3.1	Objectifs et outils selon les étapes de collecte de données 124
4.1	Synthèse du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'Alix 181
4.2	Synthèse de l'apport de Roxane au développement professionnel d'Alix 182
4.3	Synthèse du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Clémence 223
4.4	Synthèse de l'apport de Nelly au développement professionnel de Clémence..... 225
4.5	Synthèse du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Gilles 268
4.6	Synthèse de l'apport de Thierry au développement professionnel de Gilles 269
4.7	Synthèse du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Maud 315
4.8	Synthèse de l'apport de Denis au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Maud..... 316
5.1	Manifestations significatives des compétences d'accompagnement au regard des différentes composantes chez les quatre accompagnateurs..... 333
5.2	Manifestations significatives des postures d'accompagnement au regard des différents indicateurs chez les quatre accompagnateurs..... 344

5.3	Apport de l'accompagnement aux quatre dimensions de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des débutants	359
5.4	Synthèse des compétences et des postures orientées vers le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles	372

RÉSUMÉ

Plusieurs études notent un décrochage particulièrement symptomatique au sein de la profession enseignante (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008 ; Shakrani, 2008). Ce phénomène implique des coûts aussi bien humains que financiers pour les systèmes éducatifs, et ce, à l'échelle mondiale (Alliance for Excellent Education, 2004 ; Organisation de Coopération et de Développement Economiques, 2005). C'est la raison pour laquelle plusieurs d'entre eux se sont dotés de programmes visant à soutenir l'insertion professionnelle des enseignants et leur persévérance dans le métier. Parmi les moyens mis en place, l'accompagnement dyadique tel que le mentorat, qu'il soit formel ou informel, y occupe une place de première ligne (Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011). A l'aube de l'implantation plus systématique, voire institutionnelle de mesures d'aide, il importe de mieux comprendre l'accompagnement mentorat comme soutien à l'insertion professionnelle en enseignement car, au-delà de révéler de nombreuses potentialités, celui-ci peut préjudicier au développement professionnel de l'enseignant débutant.

Or, la complexité grandissante du métier place l'enseignant devant des exigences de plus en plus nombreuses et l'amène à s'adapter continuellement (Tardif, 2013). Il importe que ce dernier développe son autonomie et son émancipation professionnelles pour être en mesure de prendre des décisions, d'orienter ses interventions pédagogiques le plus adéquatement possible et d'innover sur le plan pédagogique. Pour que l'accompagnateur puisse offrir un accompagnement allant dans ce sens, plusieurs compétences d'accompagnement lui sont nécessaires. De plus, sa posture à l'égard du débutant est déterminante. L'objectif général de cette thèse est *d'analyser les compétences et les postures d'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.*

Dans cette optique, cette recherche s'appuie sur quatre concepts principaux : la compétence (Tardif, 2006), la posture (Lameul, 2006), l'autonomie professionnelle (Charitonidou et Ioannitou, 2012) et l'émancipation professionnelle (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999 ; Nault, 1993, 1999). Cette étude multicas a été menée selon une approche qualitative. Dans un souci de triangulation scientifique, divers outils de collecte de données ont été sollicités (entretiens semi-dirigés, enregistrements de conversations entre l'accompagnateur et le débutant, entretiens d'autoconfrontation, entretiens avec *story-lines* à l'appui) dans le but de répondre à la

question de recherche suivante : « *Comment les compétences et les postures de l'accompagnateur contribuent-elles au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants ?* ».

L'analyse des données a été réalisée selon la procédure d'analyse de contenu et selon une catégorisation mixte (L'Écuyer, 1987). Les résultats démontrent que, chez les quatre cas analysés, la relation apparaît comme point de départ de la démarche d'accompagnement, appelant à la fois la compétence relationnelle (R) et la posture de soutien (S) à être mobilisées en priorité. La relation d'accompagnement se fonde toutefois sur une dimension réflexive, que ce soit à travers la mobilisation de la compétence à visée réflexive (AR) ou par l'adoption d'une posture critique (C) par l'accompagnateur. Les accompagnateurs manifestent des compétences et des postures selon certaines combinaisons, propres à leurs caractéristiques propres, mais aussi en réponse aux besoins des débutants.

Les pratiques identifiées rejoignent le plus souvent leurs conceptions et aussi, leurs intentions, lesquelles orientent particulièrement leurs postures. De manière générale, l'étape 2 (hiver) semble cruciale pour les débutants et appelle un accompagnement particulièrement soutenant. L'accompagnement offert aurait contribué à alimenter trois dimensions relatives au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des débutants : il s'agit des ressources, de la réflexion et de l'action. Les ressources sont alimentées par les compétences relationnelle, identitaire et liée au développement des compétences professionnelles, ainsi que par les postures de soutien et de facilitation culturelle. La réflexion est suscitée par la compétence à visée réflexive et la posture critique. L'action est principalement encouragée par la compétence liée au développement des compétences professionnelles et les postures de facilitation de l'agir et de soutien.

Cette recherche mène à une meilleure conceptualisation de l'accompagnement sous l'angle des postures et des compétences d'accompagnement. Elle permet aussi de caractériser l'autonomie et l'émancipation professionnelles en enseignement. De plus, elle aboutit à l'identification de certains traits de l'accompagnement susceptibles de contribuer à ces dimensions du développement professionnel étudiées. Cette recherche a des implications sociales évidentes en matière de soutien aux accompagnateurs dans leur rôle. Ultimement, elle peut faciliter l'insertion et la persévérance professionnelles des enseignants débutants.

Mots clés : insertion professionnelle en enseignement, compétences et postures d'accompagnement, autonomie et émancipation professionnelles

INTRODUCTION

Il est un constat auquel de nombreux systèmes éducatifs font face depuis plusieurs années déjà : un taux de décrochage trop important chez les enseignants. Celui-ci atteint des pourcentages qui vont au-delà du renouvellement « naturel » qui touche l'ensemble des professions et qui est souvent causé par une mobilité professionnelle croissante et favorisant le changement (Lessard et Tardif, 1996). Le secteur de l'enseignement connaît ces abandons « naturels » qui rejoignent les effets de la conjoncture économique actuelle (Borman and Dowling 2008 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Cependant, plusieurs études notent un décrochage particulièrement symptomatique dans la profession enseignante, comparativement à d'autres professions (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008 ; Shakrani, 2008). Cet état de fait met de l'avant un dysfonctionnement interpellant retenant notre attention.

Qu'ils soient « naturels », voire assumés, ou « subis », ces départs de la profession enseignante impliquent des coûts aussi bien humains que financiers pour les systèmes éducatifs, et ce, à l'échelle mondiale (Alliance for Excellent Education (AEE), 2004 ; Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), 2005). C'est la raison pour laquelle plusieurs d'entre eux se sont dotés de programmes visant à soutenir l'insertion professionnelle des enseignants et leur persévérance dans le métier. Au Québec, les efforts se multiplient dans un nombre grandissant de commissions scolaires, en même temps que l'offre en matière de mesures se diversifie. Les spécialistes du domaine pointent l'importance de se pencher sur les moyens mis en place. Ils avancent que des améliorations seraient à apporter pour

tendre vers un meilleur soutien à la persévérance professionnelle et pour viser des retombées significatives, que ce soit pour les individus, pour le milieu de travail ou pour la profession, en général (Leroux et Mukamurera, 2013).

Parmi les moyens mis en place, l'accompagnement dyadique tel que le mentorat, qu'il soit formel ou informel, y occupe une place de première ligne (Martineau, Vallerand, Portelance et Pesseau, 2011). À l'aube de l'implantation plus systématique, voire institutionnelle de mesures d'aide, il importe de mieux comprendre l'accompagnement mentorat comme soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. Au-delà de révéler de nombreuses potentialités, celui-ci peut présenter un écueil pouvant possiblement brimer le développement professionnel de l'enseignant débutant : le conformisme et la promotion de normes et de pratiques.

Or, la complexité grandissante du métier place l'enseignant devant des exigences de plus en plus nombreuses et l'amène à s'adapter continuellement (Tardif, 2013) en même temps que de devoir définir, plus que jamais, son identité professionnelle (Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016). Il importe dès lors que l'enseignant développe son autonomie professionnelle pour être en mesure de prendre des décisions, orienter ses interventions pédagogiques et agir face aux nombreuses situations qu'il rencontrera dans son quotidien (Alter, 2000 ; Charitonidou et Ioannitou, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2016). De même, il serait souhaitable que se développe son émancipation professionnelle puisqu'elle viendrait soutenir sa créativité et l'innovation pédagogique. Celles-ci lui offriraient de rompre avec des routines aveuglantes voire démobilisantes, tant pour ses élèves que pour lui-même. Un fonctionnement « automatique » offrirait des réponses « stéréotypées » aux élèves (Perrenoud, 1991), ce qui viendrait gommer la nécessaire différenciation pédagogique, voire « neutraliser » l'action de l'enseignant. Et, au-delà d'être légitimes à certains moments, les routines pourraient aussi nuire au développement professionnel de

l'enseignant, si ce dernier cantonne sa pratique dans une mise en œuvre de schémas routiniers, empreints d'un « *inconscient pratique* », lui-même lié à une « *économie de fonctionnement* » (Perrenoud, 1991). La routine empêcherait dès lors à l'innovation pédagogique et à la prise de décisions d'avoir lieu.

Pour que l'accompagnateur puisse assurer un soutien efficace et contribuer au développement professionnel du débutant, au lieu de l'amener à se conformer, plusieurs compétences d'accompagnement seront dès lors nécessaires. Et il ne suffira pas d'être un enseignant expérimenté pour être un accompagnateur compétent (Feiman-Nemser, 2003). De plus, si l'on considère la nature changeante des contextes d'accompagnement, tout autant que l'on peut supposer le caractère relativement stable de certains traits propres au rôle d'accompagnateur, il est nécessaire de considérer celui-ci selon des compétences, et non seulement selon des qualités figées et décontextualisées (Baudrit, 2011). Et, puisque l'accompagnement suppose un rapport dialectique et interactif entre deux personnes, la manière de s'acquitter de son rôle d'accompagnateur, à savoir la posture d'accompagnement, va être tout aussi importante (Paul, 2004).

La réflexion et la recherche sur les compétences et les postures d'accompagnement n'en sont qu'à leurs balbutiements. Les connaissances gagneraient à être enrichies quant à la façon dont ces deux dimensions s'opérationnalisent et s'articulent les unes aux autres dans la pratique de l'accompagnateur. De plus, l'étude des compétences et des postures donnant particulièrement à l'enseignant débutant l'occasion de développer son autonomie et son émancipation professionnelles, serait un atout indéniable sur le plan scientifique. Cet apport serait à la fois novateur et ancré dans les besoins actuels d'un métier en perpétuel mouvement, celui de la professionnalisation.

Pour tenter d'éclairer ces aspects de l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, l'objectif de cette thèse est *d'analyser les compétences et les postures d'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.*

Dans cette perspective, le premier chapitre présente la problématique de la recherche sous l'angle du défi que représente l'insertion professionnelle pour l'enseignant débutant. L'accompagnement sera abordé comme moyen privilégié en réponse aux enjeux liés à l'insertion professionnelle, tout en visant le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles du débutant.

Le deuxième chapitre s'articule autour des concepts relatifs à l'objectif général de la recherche, devenant constitutifs de cette thèse : le développement professionnel, l'autonomie et l'émancipation professionnelles, l'accompagnement, la compétence d'accompagnement et la posture d'accompagnement. Les cadres d'analyse mobilisés pour l'analyse des données y sont présentés de manière systématique. Au terme de ce chapitre, et à la lumière des considérations conceptuelles précisant l'objet de recherche, sont formulés les objectifs spécifiques orientant l'investigation empirique.

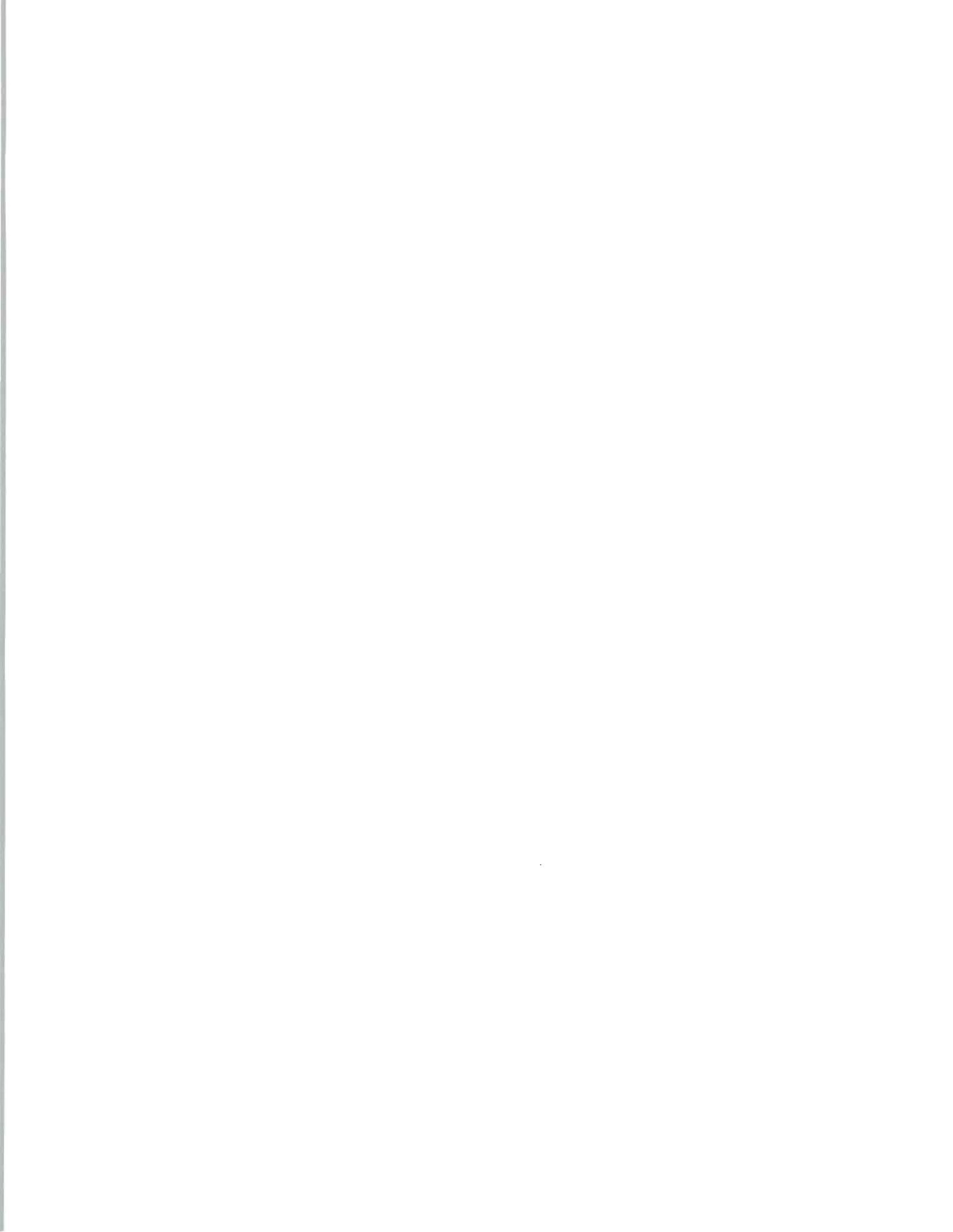
Le troisième chapitre présente le processus méthodologique mis en place pour atteindre les objectifs spécifiques et répondre à la question de recherche. Nous présentons les options méthodologiques choisies, telles que le positionnement épistémologique, l'approche de recherche et la démarche méthodologique. Nous spécifions alors le devis méthodologique de la recherche en détaillant l'opérationnalisation et l'instrumentation relatives à la collecte et l'analyse des données, tout en mentionnant les précautions éthiques à l'égard des participants.

D'autres précautions prises en vue d'assurer au maximum la valeur scientifique de la recherche ponctuent ce chapitre.

Le quatrième chapitre présente les résultats qui émergent de la recherche, selon quatre analyses de cas. Chacune adopte la même forme. En premier lieu, une description du cas, soit de la dyade, est élaborée. En second lieu, nous proposons un portrait détaillé de l'accompagnateur et de son accompagnement, spécifiant ses conceptions de l'accompagnement, les compétences et les postures qu'il manifeste dans sa pratique d'accompagnement ainsi que ses intentions à l'égard du débutant. En troisième lieu, nous présentons les perceptions des deux membres de la dyade quant au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant. Finalement, un profil de la dyade ponctue chaque analyse de cas.

Le cinquième chapitre, à caractère interprétatif, offre une discussion sur les résultats. Nous revenons sur les principaux résultats répondant aux objectifs spécifiques. Et, puisque nous tentions ultimement d'éclairer la manière selon laquelle l'accompagnement a pu contribuer au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant, nous proposons un zoom sur l'accompagnement, sous l'angle des compétences puis des postures, au regard de ces deux dimensions précisément.

La conclusion rappelle les objectifs et les différentes étapes de la recherche. Les principaux résultats sont également résumés et leur signification est soulignée. La pertinence de la recherche est alors avancée, en même temps que sont pris en considération les apports constatés et les retombées pressenties. Ses limites sont également abordées. Nous envisageons finalement les perspectives que cette recherche laisse entrevoir, ce qui nous permet de conclure en nous tournant vers l'avenir.



CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la problématique de la recherche et sera articulé en différents points. Pour commencer, nous aborderons le défi que représente l'insertion professionnelle en enseignement et les implications pour l'éducation. Nous verrons l'importance des premières expériences en enseignement pour l'enseignant débutant et les effets de celles-ci sur son développement professionnel. Ces premières considérations permettront de cerner la nécessité d'agir pour répondre à cette problématique devenue une préoccupation sociétale importante. Seront alors considérés les moyens pris pour tenter d'apporter une réponse aux enjeux liés à l'insertion professionnelle, visant aussi le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles, deux dimensions majeures dans cette thèse. Parmi les différents moyens existants, l'accompagnement sera abordé de manière privilégiée. Il s'agira de cerner ses potentialités tout comme sa complexité supposant l'existence de compétences et de postures chez l'accompagnateur si l'on vise un accompagnement de qualité. Dans cette perspective, nous exposerons l'état de la situation relative aux compétences et aux postures d'accompagnateur allant dans ce sens. Finalement, l'objectif général, comme la question de recherche, seront formulés.

1.1 L'insertion professionnelle : un défi de taille

Les premières années de pratique d'un enseignant ne sont pas toujours vécues de manière positive. Un peu partout dans le monde, de nombreuses études font état d'une insertion professionnelle en enseignement particulièrement difficile, critique et frustrante (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013 ; Eurydice, 2002; Mukamurera, 2011). C'est pourquoi, cette période est souvent qualifiée de « choc de la réalité » pour l'enseignant débutant qui démarre sa carrière. De désillusions en déstabilisations, le débutant passe par des remises en question et doit s'adapter constamment à un environnement changeant et complexe, tout en éprouvant bien souvent des sentiments de survie, d'incompétence pédagogique, de vulnérabilité et d'impuissance (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013).

Faisant face à une multitude de défis, l'enseignant débutant traverse une triple crise individuelle, impliquant sa socialisation professionnelle, sa professionnalisation ainsi que plusieurs transformations identitaires (Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006). Le défi de l'insertion professionnelle serait donc à considérer selon une approche transversale.

Les embûches que peut rencontrer le débutant à l'aulne de sa carrière sont nombreuses et sont attribuées à divers facteurs tels que la socialisation organisationnelle et la professionnalité (Mukamurera *et al.*, 2013). Cette réalité dépasse les frontières : il ne concerne pas seulement l'Amérique du nord. En Europe et ailleurs dans le monde, les embûches sont semblables et à chacun de ces facteurs s'associent divers défis (De Stercke, 2014). Parmi les plus marquants, il y a celui du passage d'un statut d'étudiant à celui d'enseignant (Huberman, 1989 ; Mukamurera, 2005) sans progression dans les responsabilités confiées (Duchesne et Kane, 2010 ; Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll et Gonzalez, 2012) et sans véritable soutien ou

collaboration de la part de l'équipe-école (Boies, 2012 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Il y a aussi les conditions dans lesquelles se fait la prise de fonction qui sont, elles aussi, ardues. L'embauche se fait souvent à la dernière minute ou en cours d'année et le nouvel enseignant reçoit souvent les tâches « restantes » dont personne ne veut. La lourdeur de la tâche sera particulièrement marquante et souvent, le nouvel enseignant sera amené à enseigner une matière pour laquelle il ne détient pas toutes les qualifications. Les débuts en enseignement se caractérisent fréquemment par une précarité d'emploi, une instabilité professionnelle et une discontinuité pédagogique (Mukamurera *et al.*, 2013) lesquelles varient également selon l'ordre d'enseignement (Gouvernement Canada, 2014). Au Québec, la situation s'avère particulièrement problématique au secondaire (Ndoreraho, 2014).

De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans et Marechal (2010) montrent qu'en Belgique les défis auxquels l'enseignant débutant est confronté touchent des aspects à la fois pédagogiques/didactiques, administratifs/organisationnels/matériels et relationnels. De Stercke (2010) ajoute que les difficultés des enseignants débutants reliées à leur insertion professionnelle diffèrent en fonction de leur cheminement. Et, si la nature des difficultés semble relativement semblable dans un milieu ou un autre à travers le monde (Corneau, 1998 ; De Stercke, 2010 ; Veenman, 1984), leur ampleur ne semble toutefois pas toujours identique (Martineau et Ndoreraho, 2006). Ainsi, par exemple, la précarité du statut, l'allongement de la période d'insertion professionnelle et la discontinuité professionnelle seraient plus préoccupants au Québec ou aux États-Unis qu'en Europe (Mukamurera, 2006).

Ces défis représentent divers enjeux, lesquels se situent à différents niveaux. Ils peuvent en effet avoir une incidence sur la motivation de l'enseignant et notamment son sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi toucher son accomplissement

personnel, son perfectionnement et son développement professionnel ou encore avoir des conséquences sur la rétention dans la profession (De Stercke *et al.*, 2010). Une insertion professionnelle difficile peut en effet avoir des implications importantes qu'il convient d'observer de plus près.

1.2 Implications liées à une insertion professionnelle difficile

Une insertion professionnelle difficile peut mener à des conséquences néfastes, tant pour les personnes concernées que pour la profession et pour le système éducatif. Et, de manière indirecte mais non moins préoccupante, elle peut finalement avoir des implications pour les élèves et leur apprentissage.

Au-delà de conséquences individuelles telles qu'un taux de stress élevé (Koneremann, 2011 ; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001), des troubles psychologiques plus fréquents chez les enseignants débutants que chez leurs collègues expérimentés ou par rapport à d'autres professions (Martineau et Ndoreraho, 2006) ou encore l'épuisement professionnel (Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant, 2002), une conséquence majeure est en jeu, à savoir un taux important de décrochage chez les enseignants débutants. Certains chiffres, que ce soit aux États Unis (Ingersoll, 2002), au Québec (Kirsch, 2006), en France (Huberman, 1989) ou encore en Belgique, tant francophone que néerlandophone (Delvaux *et al.*, 2013 ; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009) font état de taux de décrochage allant de 8% à 46% durant les premières années d'enseignement. La majorité de ces études chiffrent le décrochage entre les trois et les sept premières années d'enseignement.

Touchant ainsi la profession, le décrochage enseignant implique des coûts considérables pour les systèmes éducatifs, et ce, qu'on se trouve en Amérique ou

ailleurs dans le monde (AEE, 2004 ; OCDE, 2005). En effet, ce phénomène interpellant affecte la profession en tant que telle puisqu'il engendre une perte de fonds investis dans la formation initiale (Martineau et Ndoreraho, 2006). Il affecte également le recrutement, l'embauche et la dynamique du développement professionnel des enseignants (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008) ainsi que le maintien de personnel prometteur (Martineau et Ndoreraho, 2006).

Au-delà des coûts directs qu'il engendre, le décrochage accentue la pénurie d'enseignants, pouvant dès lors impliquer des conséquences néfastes sur le plan organisationnel d'une école. Le fait de quitter la profession implique également une rotation importante d'enseignants. Celle-ci touche indéniablement les élèves et a des retombées sur la qualité de l'enseignement qui leur est dispensé (De Stercke *et al.*, 2010). Or il est évident que celle-ci est essentielle pour assurer l'apprentissage. La précarité d'emploi associée à ce phénomène de rotation enseignante est la cause d'un manque de stabilité dans la vie scolaire des élèves. Ceux-ci devront sans cesse s'adapter à de nouveaux enseignants qui sont de passage dans l'école. Au lieu de faire des apprentissages scolaires, l'élève apprend à s'adapter à son enseignant. Ces enseignants sont d'ailleurs souvent des débutants (OCDE, 2005; Stoel et Thant, 2002) et n'ont donc pas encore largement développé leurs compétences professionnelles. Leur expertise est encore en train de se construire (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008). La qualité de l'enseignement offert par les nouvelles recrues sera dès lors possiblement moins élevée que celle d'un enseignant ayant persisté et ayant atteint le stade de stabilisation (OCDE, 2005). Cette rotation met aussi en péril la cohésion d'une équipe-école (AEE, 2004) et complexifie par ailleurs l'instauration de mesures d'entraide entre les collègues novices et expérimentés (Karsenti et Collin, 2009).

Considérant les effets multiples et interreliés que peut avoir une insertion professionnelle difficile, il n'est plus possible de sous-estimer l'importance d'une intégration harmonieuse dans la profession. Ce sont particulièrement les premières expériences de l'enseignant qui seront décisives, tant pour son insertion dans la profession que pour un développement professionnel harmonieux.

1.3 Premières expériences en enseignement et développement professionnel

Raymond (2001) indique que les premières années de pratique influencent largement l'attitude de l'enseignant débutant face à son développement professionnel. Et c'est à travers ses premières expériences que le débutant développe une vision de la profession et de l'enseignement, laquelle influencera l'engagement dans son processus de développement professionnel. Autrement dit, elle aura un impact sur sa motivation à réfléchir sur sa pratique et à adapter celle-ci en fonction de l'efficacité de son agir auprès de ses élèves (Gervais, 1999). Les premières expériences s'avèrent donc cruciales puisqu'elles jettent les bases de la dynamique motivationnelle de l'enseignant (Raymond, 2001).

La motivation de l'enseignant débutant sera par ailleurs influencée par son sentiment de contrôlabilité de la tâche, lui-même associé au sentiment de compétence (Wigfield et Eccles, 2000). Or la perception de la contrôlabilité de la tâche apparaît comme étant une variable essentielle dans la réalisation adéquate et efficace des tâches liées à la profession (Martineau et Presseau, 2006). Le sentiment de compétence aura quant à lui pour effet d'augmenter la confiance du débutant et induira l'émergence de pratiques nouvelles. *A contrario*, si ce dernier se considère incompetent, il risque de se réfugier dans des pratiques peu novatrices (Gervais, 1999).

Le sentiment de compétence trouvera sa source dans une dimension essentielle et de nature à valoriser la profession, à savoir l'autonomie professionnelle de l'enseignant (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2004). Pour Zarifian (2004), celle-ci serait d'ailleurs une condition *sine qua non* au développement des compétences du professionnel. La compétence n'existerait d'ailleurs que si l'enseignant dispose d'une marge de décision et d'initiative et se détourne de prescriptions pour agir. Perrenoud (2002) précise que c'est en se donnant ou en obtenant une certaine marge de manœuvre dans les décisions ou les initiatives qu'il prend que le professionnel pourra déployer ses compétences. L'autonomie sera nécessaire pour que le professionnel puisse prendre des initiatives, décider et agir (El Andoulsi, 2008). L'autonomie professionnelle et les compétences sont dès lors interdépendantes.

L'autonomie professionnelle de l'enseignant débutant devient ainsi une dimension essentielle de son développement professionnel. Il sera en effet essentiel que ce dernier développe son autonomie puisqu'elle aura une influence directe sur son processus de développement professionnel en plus de toucher sa motivation au travail et sa persévérance professionnelle, sa compétence et son efficacité dans la profession (OCDE, 2005). Il convient néanmoins de garder à l'esprit que l'autonomie comporte une dimension personnelle puisqu'elle touche le sentiment de compétence de l'enseignant.

Durant son insertion professionnelle, l'enseignant va acquérir des attitudes, des connaissances et des comportements requis par la profession. Le processus de socialisation qu'il traverse suppose une certaine adhésion aux normes partagées par la profession, de même que l'apprentissage de rôles et de responsabilités liés à celle-ci. Aussi, ce processus entraîne des changements identitaires chez l'enseignant, lequel se définit par rapport au groupe professionnel. Au-delà de ce qui est partagé par la profession, l'enseignant est aussi amené à comprendre et apprivoiser la culture de

l'école où il œuvre et il devra posséder certaines connaissances, mobiliser certaines compétences ou encore entretenir un rapport à certaines valeurs propres au milieu d'accueil (Martineau, Portelance et Presseau, 2009).

Il aura aussi à agir dans un environnement complexe et dynamique. Il devra intervenir et adapter ses savoirs, ses attitudes et ses comportements dans diverses situations et selon divers facteurs inhérents à l'environnement et allant conditionner son action (Nault, 1999). Et, si la socialisation professionnelle peut mener à l'exercice efficace de la profession, elle pourrait aussi mener à une routine laissant peu de possibilités d'innovation (Martineau *et al.*, 2009). Il semblerait d'ailleurs que pour survivre à la période critique qu'il traverse, l'enseignant débutant serait davantage porté à se conformer au milieu et à développer un certain fatalisme face aux difficultés (Gervais 1999; Martineau et Presseau, 2006). Dès lors, pour éviter qu'il se conforme aveuglément aux normes et pour que sa socialisation professionnelle puisse rimer avec son développement professionnel, il lui appartiendra de déterminer dans quelle mesure il partage les valeurs, les règles et les normes de la communauté professionnelle. Dans cette optique et pour pouvoir prendre des décisions, il aura intérêt à développer son autonomie professionnelle. C'est alors qu'il serait à même de personnaliser son action et de se détacher de modèles auxquels il n'adhère pas, ce qui l'amènera alors à se développer dans une perspective d'émancipation professionnelle.

Si l'autonomie et l'émancipation professionnelles apparaissent comme des notions très proches l'une de l'autre, nous les distinguons dans cette recherche. En effet, le développement de l'autonomie professionnelle serait à notre sens préalable au développement de l'émancipation professionnelle. Cette dernière correspond à l'atteinte de l'autonomie par une recherche de libération (Méard et Bertone, 1998 ; Perrenoud, 1994b). Elle offre au professionnel de se détacher d'un modèle ou de la reproduction de celui-ci (Chauffaut et David, 2003). Elle suppose la prise en charge

de sa situation professionnelle qui permet l'exercice d'un libre arbitre et favorise la spontanéité, la créativité et l'innovation pédagogique (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999 ; Olry, 2012).

Si l'autonomie professionnelle est nécessaire pour permettre au débutant de se sentir compétent, de contribuer à sa dynamique motivationnelle, et d'appuyer son processus de développement professionnel, l'émancipation professionnelle lui permettra de développer son moi professionnel personnalisé, c'est-à-dire de continuer de développer ses compétences professionnelles tout en définissant et en affirmant son identité professionnelle propre (Nault, 1999 ; 2007). L'autonomie et l'émancipation professionnelles seraient ainsi deux dimensions facilitant les premières années de pratique de l'enseignant dans une perspective de développement professionnel à long terme.

Les premières expériences de l'enseignant, en plus d'être souvent ardues, sont dès lors décisives pour son développement professionnel. L'autonomie semble être une dimension clé pouvant y contribuer et éventuellement ouvrir vers une perspective d'émancipation professionnelle. Or, elle ne va pas de soi. Comme dit Perrenoud (1999), l'autonomie est loin d'être acquise par tous. Mais il est possible de devenir un professionnel autonome ; les compétences qui constituent le « savoir-être autonome » se construisent dans la confrontation avec d'autres à des situations complexes. L'accompagnement serait alors une voie permettant aux individus de découvrir comment on devient autonome et éventuellement émancipé. L'accompagnateur serait celui qui aide et guide l'accompagné à se construire jusqu'à ce qu'il puisse lui-même définir et réaliser ses objectifs (Verzat, 2010).

1.4 Faciliter les premières expériences en enseignement : oui, mais comment ?

Face aux difficultés liées à l'insertion professionnelle en enseignement, il existe un consensus sur l'importance d'agir et de faciliter cette étape. De la même manière, si l'on mesure l'importance du développement de l'autonomie et de l'émancipation dans une dynamique de développement professionnel, il apparaît primordial d'accompagner l'enseignant lors de ses premières expériences dans la profession.

Les écrits scientifiques abondent effectivement dans le sens d'un besoin de soutien et d'accompagnement des enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle (Durn, 2010). He (2010) considère l'accompagnement comme une condition garantissant le succès de la première année d'enseignement. Et, même s'il ne constitue pas un remède à tous les maux et défis que pose l'insertion professionnelle, l'impact positif de ce mode de soutien semble clair. Plusieurs études empiriques observent que le soutien améliore notamment la rétention des enseignants, leur efficacité professionnelle et plus globalement la réussite scolaire des élèves (Darling-Hammond, 2003; Ingersoll et Smith, 2004; Moir, 2009 ; Shakrani, 2008). À travers une vaste étude, De Stercke (2010) montre aussi que 85,5 % des 374 enseignants débutants sondés en Belgique jugent l'instauration d'un dispositif d'accompagnement indispensable lors des débuts dans la profession. Les bénéficiaires concernés approuvent donc la pertinence d'une telle mesure et s'attendent à sa mise en place dans les écoles.

En plus d'être efficace et d'être jugé pertinent, l'accompagnement est également riche de potentialités, pouvant entre autres favoriser le développement des compétences professionnelles de l'enseignant (Martineau *et al.*, 2011). Pouvant aussi soutenir la construction de l'identité professionnelle du débutant, il lui permettrait notamment de devenir un professionnel de plus en plus autonome (Martineau *et al.*, 2009). Si

l'accompagnement permet à l'enseignant débutant de gagner en autonomie et de prendre davantage d'initiatives, il semblerait qu'il puisse aussi l'aider à devenir à la fois un praticien réflexif et un créateur (Lacourse et Moldoveanu, 2011). Par les réflexions que l'accompagnement peut engendrer lors des échanges, l'enseignant débutant est amené à développer sa pensée réflexive et à analyser sa pratique, à porter un regard critique sur ce qu'il fait et à mieux se connaître. De cette façon, l'accompagnement permettrait au débutant de se distancier de son accompagnateur et de développer son propre style d'enseignement, soit de s'émanciper progressivement sur le plan professionnel.

Concrètement, au Québec, de nombreux acteurs issus des milieux politiques, scolaires ou universitaires se mobilisent pour concevoir et opérationnaliser le soutien à l'insertion professionnelle. Sur le plan politique, des orientations ou recommandations précises se font toujours attendre, ce qui ne permet pas encore une mise en place généralisée ou l'institutionnalisation de mesures formelles de soutien à l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013). Même si des budgets sont disponibles partout au Québec pour soutenir des mesures telles que le mentorat, les programmes formels d'insertion professionnelle ne sont pas encore généralisés (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013 ; Sacilotto-Vasylenko, 2010). Il y a quatre ans, Martineau et Mukamurera (2012) constataient que, sur un total de soixante-douze commissions scolaires¹, seules une vingtaine s'étaient dotées de programmes structurés d'accueil et de soutien. Notons toutefois les efforts consentis à cet égard puisque plus récemment, Mukamurera et Martineau (2014) observent que trente-huit commissions scolaires en disposent.

¹ Une commission scolaire est un organisme scolaire dont la structure administrative est régionale. Une commission scolaire regroupe tous les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire sur un territoire donné (Martineau et Mukamurera, 2012).

À l'heure actuelle, plusieurs acteurs mettent en place une grande variété de mesures de soutien, lesquelles peuvent être des initiatives personnelles, informelles, ponctuelles ou encore davantage formalisées (Leroux et Mukamurera, 2013 ; Mukamurera *et al.*, 2013 ; Sacilotto-Vasylenko, 2010). Plusieurs catégories de programmes se distinguent en fonction de la manière dont ceux-ci sont organisés. Certains programmes sont mis en place dans l'ensemble de la commission scolaire. Ceux-ci sont institutionnels et formels. Il existe aussi ce que Mukamurera et ses collègues (2013) qualifient de programmes « maison », organisés à la seule initiative de l'école. Enfin, une troisième catégorie existe : celle du soutien offert par les enseignants eux-mêmes, sur la base d'une initiative personnelle (Sacilotto-Vasylenko, 2010). C'est d'ailleurs la catégorie la plus répandue au Québec (Mukamurera *et al.*, 2013). Le soutien aux enseignants débutants ne se réduit donc pas uniquement aux programmes formels. Et les enseignants débutants, suivant l'école et la commission scolaire dans lesquelles ils œuvrent, seront amenés à vivre des conditions d'entrée relativement diversifiées. Cette situation rend à la fois la nature des mesures et leur accès inégaux pour les enseignants débutants en insertion professionnelle.

1.5 L'accompagnement comme mesure de soutien privilégiée

Le soutien à l'insertion professionnelle peut se décliner de bien des façons et par le moyen de dispositifs variés. Par exemple, il peut s'agir de mesures d'accueil telles qu'une documentation fournie au débutant ou des activités d'accueil proprement dites. Il existe aussi des activités de formation, des réseaux d'entraide à distance ou encore certaines mesures administratives liées à l'organisation, l'affectation et la charge de travail (Duchesne et Kane, 2010 ; Martineau *et al.*, 2011).

Parallèlement, l'accompagnement, comme mesure de soutien spécifique, peut être envisagé de différentes façons et être mené par divers acteurs. Selon la modalité de

soutien, il peut être question de soutien de groupe ou de soutien individuel. Alors que la première catégorie d'aide fait appel aux pairs dans des dispositifs tels qu'un groupe de codéveloppement professionnel, un groupe d'analyse de pratiques professionnelles ou de situations problématiques, un groupe de discussion ou encore une communauté de pratique, la seconde catégorie de soutien privilégie la relation dyadique où l'aide provient alors d'un collègue, d'un membre de la direction, d'un conseiller pédagogique ou d'un professionnel. Au sein de cette catégorie de soutien qui regroupe diverses formes d'accompagnement individualisé, on retrouve des formes de soutien qui font particulièrement intervenir un enseignant expérimenté auprès d'un enseignant débutant dans le cadre d'une dyade. Notons, par exemple, le coaching, le parrainage, le jumelage, le tutorat ou encore le mentorat (Martineau *et al.*, 2011 ; Mukamurera *et al.*, 2013).

Bien que défini en théorie selon certaines caractéristiques spécifiques, le mentorat n'existe que rarement de manière « pure »² dans la pratique. Il prend en effet des formes diverses et variées et s'organise de manière plus ou moins formalisée. De plus, les accompagnateurs rencontrés dans les écoles ne correspondent pas toujours intégralement à la définition que l'on fait des mentors dans les écrits scientifiques et professionnels. Et, selon les milieux, le mentor sera tantôt appelé tuteur, parrain ou encore coach. C'est pourquoi nous avons décidé de parler d'« accompagnement » sans égard au degré de formalisation de la mesure en place. De même, le terme « accompagnateur » sera utilisé pour parler de l'enseignant expérimenté amené à offrir son soutien à l'enseignant débutant au sein d'une dyade.

² Théoriquement, le *mentorat* est une relation interpersonnelle qui met en lien un mentor (expérimenté) avec un mentoré (un novice). Ce mode d'accompagnement vise l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Il renvoie à l'apprentissage et à la croissance de la personne, en misant à la fois sur le développement des compétences professionnelles et l'actualisation de soi. Le mentor accueille et guide le mentoré. Il lui sert de modèle et lui offre de relever des défis (Houde, 2011).

Qu'il s'agisse de mentorat, de tutorat ou encore de jumelage, cette modalité de soutien individuel, sous la forme dyadique, occupe une place prépondérante dans le contexte actuel de l'accompagnement à l'insertion professionnelle puisqu'elle est la mesure la plus courante dans les milieux scolaires (De Stercke, 2010; Devos et Paquay, 2008 ; Gervais, 1999; Lacourse, Martineau et Nault, 2011). C'est pourquoi il s'avère pertinent de l'investiguer en priorité.

1.6 L'accompagnement : potentialités et risques

L'accompagnement révèle en soi une grande complexité : riche de nombreuses potentialités, il présente aussi certains écueils (Martineau *et al.*, 2011). Il convient d'y être attentif et de rester prudent si l'on souhaite que cette mesure de soutien contribue au développement professionnel du débutant et lui facilite réellement son insertion professionnelle.

L'accompagnement de type dyadique contribuerait principalement à la socialisation professionnelle de l'enseignant débutant et au développement de ses compétences et de son identité professionnelles (De Stercke *et al.*, 2010). Gervais (1999) précise que la reconnaissance reçue d'un plus expérimenté renforcerait chez le débutant son sentiment d'appartenance au groupe professionnel, son identité en tant qu'enseignant ainsi que son sentiment de compétence. L'auteure observe que l'accompagnement offre au débutant une voie d'accès à l'autonomie dans sa pratique, tout en lui offrant de socialiser sans être contraint de se soumettre aux règles dans un processus normatif, ce qui lui offre de s'émanciper sur le plan professionnel. De plus, en apportant au débutant des réponses à ses besoins, en lui offrant un soutien affectif et en lui permettant de se sentir mieux par rapport à son avenir professionnel, l'accompagnement aurait aussi un effet sur sa professionnalisation, en soutenant son identité professionnelle (Jaspar, 2005). Poursuivant le développement de son identité

professionnelle entamé avant sa formation initiale (Mukamurera, 2014), l'enseignant débutant se professionnalise dès lors encore davantage. Citons également l'actualisation de soi, la formation de liens sociaux et l'apport d'informations nécessaires pour bien fonctionner dans son nouvel environnement (Martineau *et al.*, 2011).

Si les bénéfices potentiels de l'accompagnement sont nombreux, ils ne sont toutefois pas systématiquement rencontrés. Un des risques éventuels est qu'il conduise à la promotion de normes et de pratiques, allant alors à l'encontre du développement professionnel des débutants (Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008). L'accompagnement pourrait être nuisible si une certaine distance n'est pas maintenue entre les parties, créant alors une relation de dépendance ou de soumission à l'accompagnateur, surtout si ce dernier tente de contrôler la relation ou de se poser en sauveur (Laurencis, 2010). Certains auteurs vont plus loin en affirmant que l'accompagnement peut déboucher sur des effets pervers, comme l'acceptation sans remise en question de la culture professionnelle et sa reproduction (Ballantyne et Hansford, 1995 ; Blaya et Baudrit, 2006). L'accompagnement comporte le risque majeur d'aboutir à un conformisme conduisant l'enseignant débutant à se soumettre aveuglément au milieu scolaire ambiant et l'empêchant de développer son propre style d'enseignement (Boutin, 1999). Il pourrait ainsi induire chez lui une pratique conservatrice, l'encourageant au *statu quo* plutôt qu'à l'introduction de pratiques innovantes (Evertson et Smithey, 2000). L'accompagnement entraverait de la sorte son émancipation professionnelle. Il implique également le risque de limiter la liberté du débutant, réduisant alors son autonomie professionnelle. Or, celle-ci constitue un élément essentiel à la prise de responsabilités, la pratique réflexive et le développement de sa personnalité professionnelle (Beck et Kosnick, 2000; Dunne et Bennett, 1997; Edwards, 1998; Malderez, Hobson, Tracey et Kerr, 2007; Martineau *et al.*, 2011). De la même manière, le conformisme empêcherait toute possibilité

d'émancipation professionnelle si, par définition, cette dernière se caractérise par le détachement d'un modèle ou de la reproduction de celui-ci (Chauffaut et David, 2003) et le déploiement de la créativité et de l'innovation pédagogique (Garant *et al.*, 1999 ; Olry, 2012).

Au vu de ces considérations, il convient dès lors de s'interroger sur la contribution de l'accompagnement au développement professionnel de l'enseignant débutant, et plus spécifiquement au développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles.

1.7 L'accompagnement et le développement professionnel

Tant qu'il est centré uniquement sur l'ajustement au contexte immédiat de l'action éducative, le conseil technique et le support émotionnel, l'accompagnement risque de favoriser une pratique professionnelle conservatrice (Feiman-Nemser, 2001 ; Little, 1990) et donc peu innovante. Dans ce cas, l'aide au débutant se limiterait à un simple soutien au processus d'adaptation au contexte, lequel renverrait à une forme d'autonomie limitée voire trompeuse (Sembel, Léonard, Teruel et Gesson, 2009). Feiman-Nemser (2001) insiste sur l'importance de promouvoir un accompagnement qu'elle nomme « *educative mentoring* ». Celui-ci serait fondé sur une conception spécifique, à savoir celle de l'apprentissage expérientiel selon Dewey (1938). Privilégiant en effet des interactions avec l'accompagnateur basées sur la réflexivité au service de l'analyse des pratiques, ce type d'accompagnement soutient la pratique réflexive qui consiste à « *réfléchir sur sa pratique (...) et à réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001, p. 127). Kelchtermans (2001) voit la réflexivité comme une compétence et une attitude constituant un élément clé du développement professionnel des futurs enseignants.

Elle contribue à favoriser des actions plus délibérées et donc potentiellement plus efficaces. Elle permet aux (futurs) professeurs de rendre explicite leur cadre interprétatif personnel³, de le vérifier (par exemple en le confrontant à d'autres ou à des expériences pratiques ou des modèles théoriques) et peut-être de l'optimiser et d'améliorer ainsi les fondements de leurs choix et de leurs actions professionnelles (pp. 48-49).

Tabachnick et Zeichner (1984) vont dans ce sens soutenant qu'un accompagnement axé sur la pratique réflexive aiderait à la construction de perspectives personnelles sur l'enseignement. Autrement dit, celui-ci serait prometteur en terme d'émancipation. Ces propos illustrent l'importance d'accompagner les enseignants débutants en insistant sur le développement de leur réflexivité pour les aider à développer leur autonomie professionnelle. Ce serait de cette manière, mais aussi grâce à leur dynamisme et à leur personnalité, qu'ils parviendraient à se donner du pouvoir sur les situations problématiques et arriveraient à les changer. En somme, il s'agirait d'une voie privilégiée vers le développement de leur émancipation professionnelle.

Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen et Bergen (2008) vont aussi dans ce sens puisqu'à leur avis, il n'est pas suffisant pour les enseignants débutants de recevoir de l'instruction, du feedback, des suggestions ou encore des exemples de bonnes pratiques. Portelance (2004) soutient d'ailleurs que le dépassement du statut de bénéficiaire passif est une condition favorable, sinon essentielle, à une insertion professionnelle positive. Et dans le but de se développer professionnellement, il est nécessaire d'être avant tout capable de réfléchir sur son propre comportement. Cela illustre une fois de plus l'importance d'un accompagnement qui soutient la réflexivité. Par ailleurs, l'enseignant débutant doit être partie prenante de son développement professionnel et faire preuve d'efforts et d'initiatives pour réussir son insertion professionnelle dans une perspective autonomisante et émancipatoire. Il

³ Le cadre interprétatif personnel peut être vu comme l'ensemble des connaissances (idées, représentations) et des expériences de vie de la personne.

importe en effet que les enseignants débutants prennent leurs responsabilités dans une interdépendance avec le milieu et s'investissent activement dans la dynamique d'accompagnement.

Tabachnick et Zeichner (1984) s'aperçoivent qu'au-delà de certaines caractéristiques personnelles propres à l'enseignant débutant, la qualité du milieu d'accueil et du soutien offert va influencer ses mécanismes d'adaptation. Ceux-ci peuvent aller d'une adaptation aux normes à une soumission apparente à celles-ci sans pour autant y souscrire ou encore jusqu'à une redéfinition des normes et des pratiques. Selon les auteurs, l'accompagnement axé sur la réflexivité permettrait de favoriser ce dernier mécanisme, offrant alors au débutant d'exercer son autonomie et de construire ses propres perspectives sur l'enseignement.

Devos (2012) remarque aussi que ce n'est pas tant l'existence de pratiques d'accompagnement qui importe mais bien la qualité de celles-ci. Dès lors, si l'on tend vers un accompagnement qui s'inscrit dans une perspective d'autonomie et d'émancipation professionnelles et contribuant plus largement au développement professionnel de l'enseignant débutant, il convient de circonscrire deux aspects de l'accompagnement qui joueront un rôle déterminant à cet égard, à savoir les compétences et les postures d'accompagnement (Norman et Feiman-Nemser, 2005 ; Paul, 2004).

1.8 De l'importance des compétences et des postures d'accompagnement

Feiman-Nemser (2003) affirme qu'il ne suffit pas d'être un enseignant expérimenté pour être un accompagnateur compétent. De Stercke (2010) confirme ce point de vue en indiquant que l'incompétence d'un accompagnateur peut causer au moins autant d'effets négatifs à l'enseignant débutant que l'absence d'accompagnement. Plusieurs

compétences seront nécessaires à l'accompagnateur et elles deviendront gages de qualité des pratiques accompagnantes (Heilbronn, Jones, Bubb et Totterdell, 2002). Or les accompagnateurs ne reçoivent pas systématiquement une formation à l'accompagnement avant de se voir confier leur rôle d'accompagnateur.

Si les compétences peuvent assurer aux pratiques d'accompagnement d'être menées dans une perspective développementale, la manière de s'acquitter de son rôle auprès de la personne accompagnée, à savoir la posture d'accompagnement, va être tout aussi importante. Cet aspect va nécessiter adaptation et ajustement à la singularité de l'accompagné (Paul, 2004), comme à ses besoins et à la situation qu'il vit. La posture va d'ailleurs supposer certaines compétences comme, entre autres, celle de passer d'un registre à un autre dans sa façon d'accompagner. Postures et compétences sont ainsi intimement liées.

La compétence et la posture vont toutes deux définir une manière de faire et d'être dialectiquement liées. L'accompagnateur se trouvera doublement défini par ce qu'il fait et par les compétences qu'il mobilise, de même que par sa façon d'être à l'autre (Paul, 2004). Ces dimensions peuvent caractériser l'accompagnement et jouer un rôle déterminant à l'égard de la pratique de l'accompagnateur et de sa relation avec l'accompagné. La démarche d'accompagnement constitue en effet un processus complexe dont la dynamique interactive amène à considérer le niveau de directivité de l'accompagnateur (Clutterbuck, 2007). A cet égard, Paul (2004) voit les personnes selon une certaine inégalité. L'une guide, accompagne, conseille. L'autre est guidée, accompagnée, conseillée. L'une est expérimentée, l'autre est novice. Cette inégalité va amener l'accompagnateur à devoir jouer son rôle de guide tout en faisant preuve d'une certaine retenue. Celle-ci est nécessaire pour permettre à l'accompagné de découvrir qui il est et de développer son autonomie et son libre arbitre (Duchesne, 2010). Dans ce cadre, la posture adoptée impliquera inévitablement des niveaux

variables de retenue, et donc de directivité, dans l'attitude de l'accompagnateur à l'égard du débutant. En plus de mettre en œuvre plusieurs compétences, l'accompagnateur devrait dès lors être attentif aux postures qu'il adoptera en accompagnant (Paul, 2004), au risque de se situer trop souvent dans un niveau de directivité élevé et de réduire alors l'autonomie de la personne qu'il accompagne et d'empêcher toute émancipation professionnelle de se déployer. À cet égard, une capacité réflexive l'aidera à prendre du recul et à adopter un regard externe sur ses pratiques d'accompagnement, l'amenant à être conscient puis attentif aux postures adoptées au regard des besoins et des préoccupations du débutant.

1.9 L'état de la question

Plusieurs recherches ont été menées dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants (De Stercke *et al.*, 2010, Lamarre, 2003 ; Mukamurera *et al.*, 2013 ; Nault, 1993). Il convient ici de mentionner celles qui sont le plus en lien avec l'objet de la présente recherche. Certains chercheurs se sont spécifiquement intéressés à l'accompagnement comme mesure d'aide aux enseignants débutants. Plusieurs investiguent particulièrement l'accompagnement de type mentorat, comme Portelance, Martineau et Presseau (2008). Certaines études ont analysé le discours d'accompagnateurs d'enseignants débutants sur leurs pratiques d'accompagnement (Gervais, 1999) ou les perceptions des mentors et des mentorés à propos du mentorat, ses apports et ses effets (Devos, Mouton et Marigliano, 2013; Martineau, Portelance, Presseau et Vivegnis, 2014). D'autres ont apporté un éclairage nouveau sur le processus d'accompagnement, ses conditions et ses effets selon le point de vue des accompagnateurs ou encore leurs conceptions de leurs rôles et responsabilités (Garant *et al.*, 1999 ; Lai, 2010). Bien que ces recherches livrent une lecture intéressante de l'accompagnement, elles n'offrent pas un accès direct aux pratiques

d'accompagnement ou au contenu et à la nature des échanges entre les accompagnateurs et les enseignants débutants.

De nombreux auteurs ont conceptualisé l'accompagnement, les pratiques d'accompagnement gagnantes et ont élaboré des typologies de compétences, caractéristiques, rôles, attitudes et qualités requis chez l'accompagnateur (Achinstein, 2006 ; Biémar, 2012; Darwin, 2000 ; Donnay, 2002 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Heilbronn *et al.*, 2002 ; Houde, 2011 ; Miller-Marsh, 2002 ; St-Arnaud, 1999). Ces typologies ont pour la plupart été établies sur la base de comportements rapportés ou d'anecdotes. Elles sont rarement le fruit de recherches empiriques, ce que remarquent par ailleurs Bergevin et Martineau (2007). Aussi, lorsque les typologies sont issues de recherches basées sur l'observation ou l'expérimentation, elles ne concernent pas l'accompagnement des enseignants en début de carrière mais plutôt l'accompagnement d'autres types de professionnels (Clutterbuck et Lane, 2004). Par ailleurs, ces recherches n'offrent ni une compréhension du phénomène tel qu'il est vécu ni une observation des pratiques réelles et singulières d'accompagnateurs. De plus, selon les constatations de Clutterbuck (2004), malgré une abondance d'écrits sur les compétences d'accompagnement, il s'agit le plus souvent de listes de comportements attendus et non de comportements réels. Aucune recherche n'a donc encore permis d'éclairer la façon dont les compétences se déclinent ou s'articulent entre elles dans les pratiques réelles des accompagnateurs.

Concernant les postures de l'accompagnateur, une recherche a été menée sur l'activité d'enseignants associés dans leur fonction d'accompagnement de stagiaires en formation initiale (Mattei-Mieusset, 2013). Cette recherche a permis de mettre au jour des facettes spécifiques caractérisant la fonction d'accompagnement. Bien que révélant des éléments en lien avec les postures d'accompagnement, cette recherche ne s'inscrit pas dans le contexte de l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Jusqu'à présent, la recherche a donc permis de cerner plusieurs aspects relatifs au vécu des débutants lors de leur insertion professionnelle ou encore de mieux comprendre certains aspects de l'accompagnement. Entre autres, elle a déjà délimité plusieurs compétences pertinentes à mobiliser pour accompagner. Les postures, pour leur part, font l'objet de peu d'études et encore moins dans le domaine spécifique de l'insertion professionnelle en enseignement. À notre connaissance, la recherche ne donne aucun élément de compréhension sur la manière dont ces compétences et ces postures s'opérationnalisent dans la pratique de l'accompagnateur tout en donnant à l'enseignant débutant l'occasion de développer son autonomie et son émancipation professionnelles.

1.10 Question et objectif général de recherche

L'autonomie en enseignement est paradoxale puisqu'elle est soumise à des enjeux organisationnels et structurels qui échappent à l'enseignant. Dans cette thèse, l'autonomie est entrevue à la fois selon un principe qui lui est fondamental (la liberté), mais aussi pour mieux répondre et mieux agir dans un environnement fait de règles ou de prescriptions, desquelles l'enseignant peut choisir de se détourner. L'autonomie permettra au professionnel de mieux déterminer dans quelle mesure il adhère aux valeurs, aux règles et aux normes de la communauté professionnelle. Elle lui offrira la possibilité de personnaliser son action, mais aussi de se détacher de modèles auxquels il n'adhère pas. De cette façon, l'autonomie professionnelle serait une voie d'accès à l'émancipation professionnelle. La conception ici défendue est celle selon laquelle l'autonomie tient compte d'un environnement fait de contraintes certes, mais duquel on peut prendre distance quant à son action, sur le plan opérationnel.

Cette problématique aura inévitablement une incidence sur la manière de concevoir l'insertion professionnelle et l'accompagnement des enseignants débutants. Ou à tout le moins, elle justifie le bien-fondé de celui-ci. D'une part, l'enseignant qui entre dans le métier sera amené à se plier à certaines normes et règles attendues et inhérentes à la profession et à l'organisation du travail enseignant. D'autre part, il aura à gérer une certaine autonomie au sein de sa classe et dans la gestion pédagogique et didactique de son enseignement. Cette contradiction générera inévitablement une tension appelant et justifiant le besoin d'être accompagné. De plus, nous nous souvenons que l'autonomie ne va pas de soi et elle s'apprend dans la confrontation avec d'autres à des situations complexes (Perrenoud, 1999). L'accompagnement devient dès lors une voie permettant aux individus de développer leur autonomie. L'accompagnateur représenterait un soutien au processus de socialisation en aidant le débutant à mieux s'intégrer dans le milieu scolaire et à s'appropriier les normes environnantes, tout en aidant ce dernier à se construire jusqu'à pouvoir se définir et rejoindre ses objectifs (Verzat, 2010), soit devenir davantage autonome. L'accompagnement pourrait alors l'encourager à adapter les connaissances, les comportements et les attitudes acquises pour s'adapter selon ses ressources propres (Martineau, Portelance, Presseau, 2009) et singulariser ainsi son action, tout en déployant un agir plus émancipé.

La présente recherche tente dès lors de répondre à la question suivante : « *Comment les compétences et les postures de l'accompagnateur contribuent-elles au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants ?* ». L'objectif général de la recherche est donc d'analyser les compétences et les postures d'accompagnateurs d'enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle, au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant. Dès à présent, il convient de délimiter les différents concepts qui constituent les assises de notre travail de recherche empirique.



CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente les différents concepts relatifs à l'objectif général de la recherche et constitutifs du cadre conceptuel de celle-ci. Il s'articule selon quatre volets distincts mais complémentaires. Le premier volet, composé des trois premières sections, propose de définir le développement professionnel en considérant l'insertion professionnelle comme un passage déterminant et constitutif de ce dernier. Deux dimensions du développement professionnel, à savoir l'autonomie et l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant, y sont spécifiquement présentées. Le deuxième volet présente l'accompagnement comme mesure privilégiée pour améliorer l'insertion et permettre au débutant de se développer sur le plan professionnel. Le troisième volet concerne le concept de compétence et les compétences d'accompagnement. Le quatrième volet traite du concept de posture et détaille les postures d'accompagnement. Le chapitre finit par l'énoncé des objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Le développement professionnel en enseignement

Puisque cette recherche s'intéresse particulièrement à l'accompagnement d'enseignants débutants et à leur développement professionnel, il convient en premier lieu de délimiter ce qu'on entend par « développement professionnel ». Pour tenter d'éclairer le concept, nous présentons les perspectives développementale et

professionnalisante ainsi que la perspective organisationnelle. Nous mettons alors l'emphase sur certains aspects de l'insertion professionnelle qui sont particulièrement reliés à la problématique étudiée.

2.1.1 Perspectives développementale et professionnalisante

Uwamaryia et Mukamurera (2005) proposent une théorisation du développement professionnel axée sur deux perspectives : la perspective développementale (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Wheeler, 2003 ; Zeichner et Gore, 1990) et la perspective professionnalisante, reliée tantôt à l'apprentissage (Day, 1999), tantôt à la réflexion et l'action (Liebermann et Miller, 1990).

Ainsi, selon la perspective développementale, le développement professionnel renvoie à

[...] la croissance personnelle et professionnelle naturelle marquée par des modifications (comportements, attitudes, pensée, valeurs, habiletés, performances) au fil du temps et de l'expérience, selon les étapes ou stades chronologiques ayant des caractéristiques qui leur sont propres (Mukamurera, 2014, pp. 11-12).

Cette première perspective développementale envisage le développement professionnel selon une succession d'étapes dans un découpage temporel spécifique. Or, actuellement les parcours des professionnels fluctuent et voir l'évolution professionnelle de manière linéaire est obsolète. La conjoncture actuelle force presque à considérer le développement professionnel autrement.

Selon la perspective professionnalisante, l'effet du temps ne constitue pas une garantie de la croissance professionnelle. Le développement professionnel renverrait

alors à « l'acquisition, la consolidation et le renouvellement des connaissances et des compétences professionnelles particulières à travers divers mécanismes et dispositifs d'apprentissage formels et informels » (Mukamurera, 2014, p. 12). Le développement professionnel y est vu soit comme un processus d'apprentissage soit comme un processus de recherche ou de réflexion. Voir le développement professionnel comme un long processus d'apprentissage (Clement et Vandenberghe, 1999), c'est croire que le professionnel construit et consolide ses savoirs au fil du temps. Envisager le développement professionnel de cette façon permet de considérer les différentes expériences personnelles de l'enseignant, lesquelles seraient à la base du développement de ses savoirs. L'apprentissage est à la fois individuel et collectif et les expériences y contribuant peuvent être planifiées, conscientes ou naturelles (Day, 1999). Cette approche place l'enseignant au cœur de son processus de développement professionnel et insiste sur le fait que c'est par intérêt personnel, par engagement et par le biais de divers moyens, comme l'analyse réflexive des pratiques ou la formation continue, que l'enseignant y contribue (Uwamaryia et Mukamurera, 2005). Voir le développement comme un processus de recherche ou de réflexion, c'est croire que l'enseignant est en recherche continue à propos de sa pratique. L'enseignant réfléchit dans et sur son action pour l'analyser de façon critique et pour en examiner les effets dans le but d'être à même de relever les défis que pose sa pratique quotidienne (Lieberman et Miller, 1990).

La définition de Barbier, Chaix et Demailly (1994) apparaît souvent lorsqu'est évoqué le concept de développement professionnel. Elle résume bien la perspective professionnalisante du développement professionnel. Ainsi, pour les auteurs, le concept de développement professionnel rassemble « toutes les transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 7). Bien que cette définition permette d'envisager les éléments constitutifs du

perfectionnement professionnel et qu'elle dépasse la perspective linéaire et chronologique de la perspective développementale, une définition plus récente attire notre attention. Le développement professionnel est dès lors vu comme :

[...] un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (Mukamurera, 2014, p. 12).

Cette définition marque l'importance de l'amélioration et de l'actualisation des pratiques permettant au professionnel non seulement d'agir de manière pertinente mais de comprendre son action. S'y sentant à l'aise et ayant une meilleure intelligibilité de sa pratique, il pourrait même s'émanciper professionnellement.

2.1.2 Perspective organisationnelle

Lacourse et Moldoveanu (2011) proposent un modèle qui permet de considérer une perspective supplémentaire aux perspectives développementale et professionnalisante : la perspective organisationnelle (Bedin, 2007). Celle-ci prend en compte l'institution et son implication dans le processus de développement professionnel de l'enseignant. Cette perspective permet de ne pas réduire la part de responsabilité du processus de développement aux enseignants seuls, mais de considérer la responsabilité de l'établissement dans lequel ils œuvrent. Cette perspective supposerait la mise en place de programmes de soutien afin que l'enseignant renouvelle et acquière graduellement des savoirs dont il a besoin, ce qui constitue l'un des aspects de son développement professionnel. Selon Clement et Vandenberghe (1999), cette acquisition ne sera possible que si la coopération, la

collaboration et l'apprentissage collectif existent dans l'établissement. C'est alors que le débutant pourra sortir progressivement de son isolement. C'est ici que prennent sens les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle basés sur la collaboration et l'entraide. Selon les auteurs, il importe que ce type de démarche se base à la fois sur la collégialité et l'autonomie de l'enseignant pour aller dans le sens du développement professionnel.

Cette perspective organisationnelle du développement apparaît dans la définition du développement professionnel que proposent Donnay et Charlier (2008). Les auteurs voient le développement professionnel comme un processus « dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes (...) » (p. 15). En mentionnant que la personne se développe dans les conditions qui le permettent, les auteurs touchent un aspect majeur, à savoir que l'enseignant n'est pas un acteur isolé en développement. Son travail s'inscrit effectivement dans un système éducatif et au sein d'une école avec ses contraintes et ses logiques propres. Le développement du professionnel ne dépend plus uniquement de lui-même et de sa responsabilité, mais du contexte et des conditions organisationnelles plus ou moins favorables à son développement. « C'est, l'interaction : enseignant-établissement qui permettra à l'organisation d'apprendre et au professionnel de se développer » (p. 18). Finalement, un aspect essentiel qui apparaît dans cette définition est celui des interactions avec autrui. C'est en effet par des échanges et des interactions avec d'autres et dans cette confrontation avec l'altérité que le professionnel sera le plus enclin à se développer professionnellement, par une distanciation et une réflexion sur ses pratiques (Donnay et Charlier, 2008).

Regarder le développement professionnel selon cette triple perspective (développementale, professionnalisante et organisationnelle) offre de voir

l'enseignant débutant comme une personne qui vit des transformations et un développement professionnel sur des plans multiples et articulés, lesquels dépendent de sa propre personne mais aussi de son environnement de travail.

2.1.3 Le développement et l'insertion professionnels

Avant d'aller plus loin, il convient de noter que le développement et l'insertion professionnels sont intimement liés. En effet, le processus de développement professionnel sera largement influencé par l'insertion professionnelle et les premières expériences de l'enseignant (OCDE, 2005), celles-ci allant engendrer des transformations importantes chez ce dernier. L'insertion professionnelle constitue donc une étape clé dans le processus de développement professionnel continu qui convoque le débutant dans une dynamique d'adaptation mais aussi (et surtout) de construction et d'évolution. Avant d'exposer l'approche multidimensionnelle qui caractérise au mieux l'insertion professionnelle, il convient donc de réaliser un bref détour pour comprendre ce qui constitue ce passage inévitable et déterminant pour l'enseignant à l'aune de sa carrière.

2.1.3.1 L'insertion professionnelle selon des stades développementaux

Fuller (1969) et Fuller et Bown (1975), fréquemment cités dans les écrits sur le sujet, présentent l'insertion professionnelle comme une succession de préoccupations par lesquelles passerait l'enseignant débutant au début de sa carrière. D'abord centré sur lui-même et préoccupé par sa « survie », le débutant passerait alors par des préoccupations relatives à la qualité de son enseignement pour enfin pouvoir se préoccuper de ses élèves et de l'impact que son enseignement aura sur eux. Ce modèle permet de comprendre qu'au début de son insertion professionnelle,

l'enseignant débutant sera davantage porté à formuler des demandes de soutien en lien avec des problèmes concrets, centrés sur lui-même et sa survie. Dans cette urgence, l'enseignant sera alors en attente de réponses rapides et précises.

La manière dont Moir (2002) conçoit l'entrée dans la profession retient également notre attention. Après une recherche approfondie sur les phases de développement professionnel que l'enseignant traverse alors, elle définit cinq phases successives caractéristiques de la première année d'enseignement : l'anticipation (*anticipation*) ; la survie (*survival*) ; la désillusion (*desillusionment*) ; la renaissance (*rejuvenation*) et la réflexion (*reflection*). La phase d'anticipation commence durant la formation initiale. Le futur enseignant vit une excitation à l'idée d'enseigner, en même temps qu'une certaine anxiété. Vient ensuite la phase de survie lors du premier mois d'enseignement, lequel est marqué de nombreux apprentissages à réaliser et de nombreuses problématiques nouvelles à traiter. La phase de désillusion arrive après quelques semaines de travail et de stress intenses. L'enseignant réalise que les choses ne sont pas aussi simples qu'il pensait. La phase de renaissance est marquée d'une amélioration du débutant à l'égard de son enseignement, après un congé d'hiver (décembre), bénéfique pour le débutant en termes de repos, d'organisation et de planification. Cette phase lui donne l'occasion de réfléchir et de mettre les choses en perspective. Vient enfin la phase de réflexion durant les dernières semaines d'école avant la fin de l'année. Jugée « *revigorante* » pour le débutant, elle lui donne l'occasion de réfléchir rétrospectivement sur son année et d'anticiper la suivante. Moir (2002) associe ces phases à des moments spécifiques dans l'année. Voici illustrées les phases qu'elle décrit (Figure 2.1).

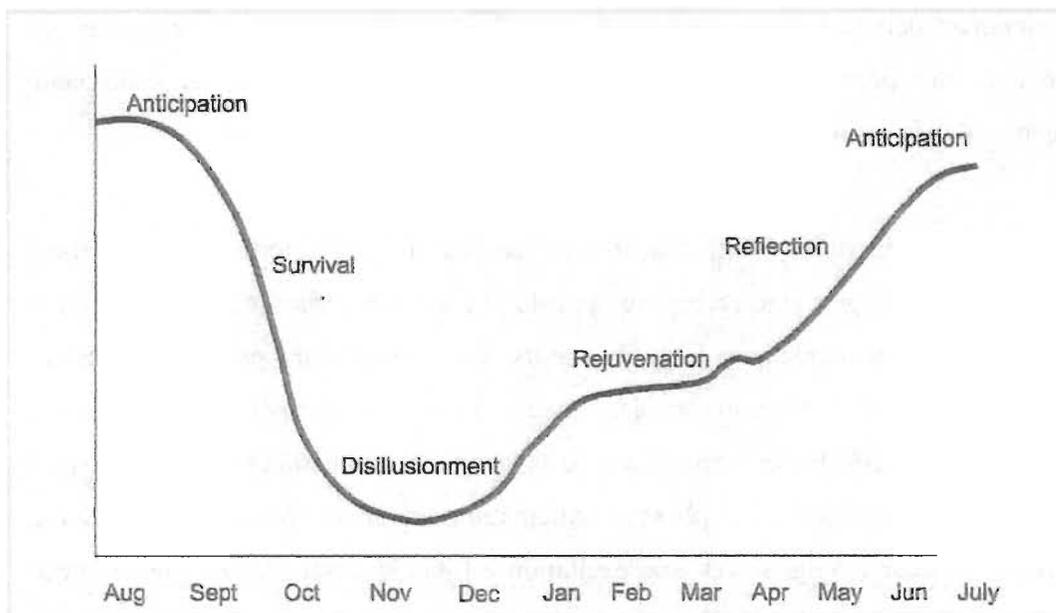


Figure 2.1 Les phases et attitudes de l'enseignant débutant lors de sa première année d'enseignement

À notre sens, ces deux manières de concevoir l'insertion professionnelle ne révèlent pas suffisamment sa complexité. Elles considèrent l'enseignant dans sa classe uniquement, face à sa tâche d'enseignement et ses élèves. Or, celui-ci n'œuvre pas isolément et il convient de considérer l'insertion professionnelle de manière plus large. De plus, si Fuller et Bown (1975) et Moir (2002) mettent en avant des aspects incontournables permettant de mieux comprendre l'insertion professionnelle, la linéarité et la hiérarchie qu'ils suggèrent dans les phases ou stades de préoccupations posent question. À l'heure actuelle, il convient d'interpréter les découpages temporels des modèles qui caractérisent l'insertion professionnelle avec précaution et de prendre en compte la singularité des trajectoires. Cette période peut s'étendre en fonction des conditions d'emploi et de plusieurs facteurs contextuels et personnels. Dès lors il convient d'utiliser d'autres repères pour caractériser l'insertion professionnelle. Une approche multidimensionnelle est ainsi envisagée.

2.1.3.2 L'insertion professionnelle selon sa multidimensionnalité

Une manière de considérer le caractère multidimensionnel de l'insertion professionnelle est de référer aux frontières que le débutant aura à franchir lors de son insertion professionnelle, à savoir les frontières fonctionnelle (1), inclusive (2) et hiérarchique (3) initialement énumérées par Van Maanen et Schein (1979) et reprises plus tard par Lévesque et Gervais (2000) ou encore Mukamurera et ses collègues (2008). Chacune des frontières renvoie à des implications spécifiques que voici :

Tableau 2.1
Trois frontières de l'insertion professionnelle et implications pour le débutant

Types de frontières (Van Maanen et Schein, 1979)	Implications pour le débutant (Lévesque et Gervais, 2000 ; Mukamurera <i>et al.</i> , 2008)
1. La frontière fonctionnelle	apprendre à devenir efficace dans le travail
2. La frontière inclusive	découvrir et s'adapter à la culture professionnelle pour devenir membre d'un groupe
3. La frontière hiérarchique	obtenir une reconnaissance sociale

D'autres auteurs tels que Vonk et Schras (1987), Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) ou encore Vallerand *et al.*, (2006) considèrent la multidimensionnalité de l'insertion selon un processus impliquant une triple crise développementale : la socialisation professionnelle, la professionnalisation et les transformations identitaires de l'enseignant. Cette approche convoque des aspects à la fois sociologiques, psychologiques, anthropologiques et pédagogiques. Bien que multidisciplinaire et transversale, elle ne traduit pourtant qu'une part de la complexité du processus de l'entrée en carrière.

La multidimensionnalité à laquelle Mukamurera (2011) réfère est plus complète. Selon l'auteure, l'insertion professionnelle comporterait quatre dimensions qui sont à la fois complémentaires et interdépendantes dans le vécu au quotidien. La première est celle de l'intégration dans la sphère de l'emploi. Elle concerne les conditions d'accès et d'autres aspects tels que le statut, le salaire, le délai d'attente pour un emploi stable. Cette dimension est suivie de celle de l'insertion au niveau du travail en tant que tel et renvoie notamment à la charge de travail, aux conditions de la tâche, aux composantes et à la nature de celle-ci. La troisième dimension correspond à l'insertion sur le plan organisationnel. Celle-ci fait référence aux interactions sociales qui régissent les rapports entre le débutant et les autres membres du milieu scolaire. Enfin, l'insertion comporte une quatrième dimension qui se lit sur le plan de la professionnalité. Elle touche à la maîtrise du rôle professionnel et à l'adaptation du débutant par le développement de compétences pédagogiques et didactiques. Elle renvoie à la dimension fonctionnelle décrite par Van Maanen et Schein (1979). Une cinquième dimension est ajoutée aux quatre dimensions de Mukamurera (2011) : la dimension personnelle et psychologique (Mukamurera *et al.*, 2013). Celle-ci tient compte de l'expérience humaine et émotionnelle que vit le débutant. Elle prend en compte les aspects affectifs et émotionnels liés à l'expérience et renvoie à des enjeux tels que l'accomplissement personnel, la gestion émotionnelle ou le développement de soi. L'insertion professionnelle, qui peut être l'occasion de développer l'autonomie professionnelle, passerait donc inévitablement par le développement d'aspects relatifs à la personne. Ceux-ci renvoient notamment à l'estime de soi, la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Voici synthétisé le modèle de Mukamurera et ses collègues (2013) :

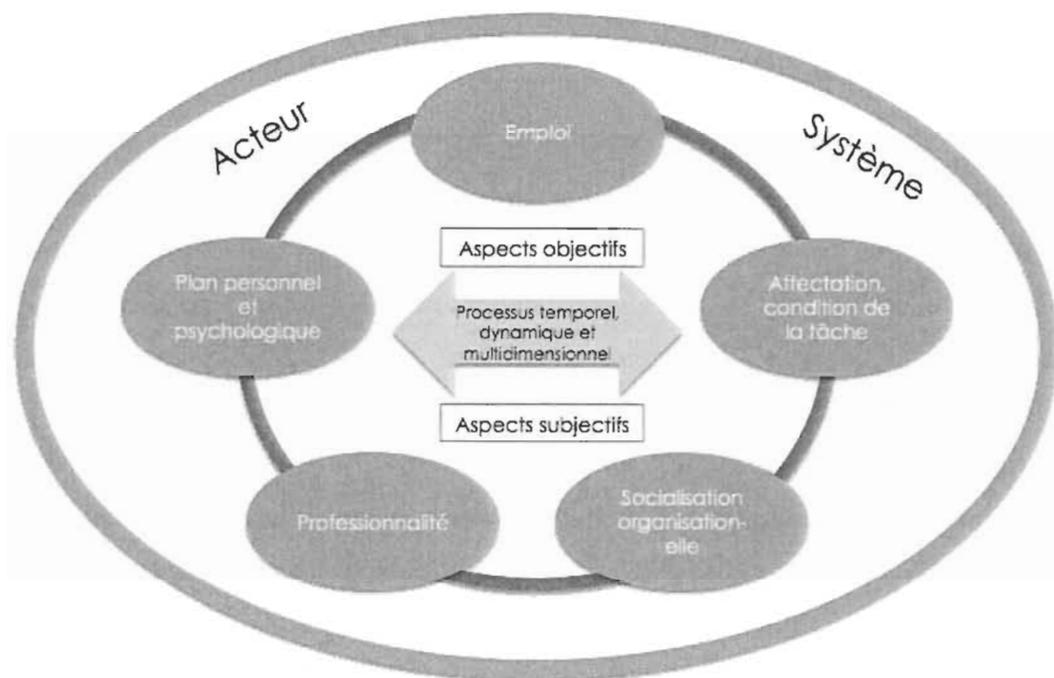


Figure 2.2 Schéma du modèle de l'insertion professionnelle selon Mukamurera et collaborateurs (2013)

Ces cinq dimensions, en plus de toucher à des aspects objectifs externes à la personne (comme le cheminement professionnel, le nombre de matières enseignées, le type d'emploi) comportent également des aspects subjectifs liés au vécu et à la satisfaction personnelle au travail, à l'appréciation de la situation et du contexte de l'insertion par l'individu lui-même (Mukamurera *et al.*, 2008).

Trois dimensions du modèle attirent particulièrement notre attention, celles de la socialisation organisationnelle, celle de la professionnalité et celle de l'insertion selon le plan personnel et psychologique. En effet les dimensions liées à l'emploi et à l'affectation sont tributaires d'aspects économiques et politiques qui ne font pas l'objet de ce travail et qui restent souvent hors de portée des acteurs directement concernés par le vécu de l'insertion. Au contraire, les trois dimensions auxquelles

nous nous intéressons, renvoyant d'ailleurs à la triple crise individuelle évoquée plus haut, pourraient être facilitées par le biais d'un accompagnement.

L'insertion professionnelle touche l'enseignant et fait vivre à ce dernier des défis imbriqués et reliés à trois sphères interreliées : la sphère de la socialisation, la sphère de la « professionnalisation »⁴ et la sphère de la « transformation identitaire »⁵. Ces trois processus impliquent un compromis, voire une « lutte » constante entre conformisme et développement professionnel singularisé. Ce compromis touche la socialisation de l'enseignant, car celui-ci vit une nécessaire adaptation au milieu et aux normes. Mais ce rapport à l'organisation et à la culture en place vient questionner, voire parfois bousculer, ses valeurs personnelles (Martineau et Presseau, 2007). Il concerne aussi sa transformation identitaire qui suppose l'adhésion de l'enseignant à la profession et à ses codes, tout en se singularisant et en s'y retrouvant personnellement et psychologiquement (Mukamurera *et al.*, 2013). Enfin, cette tension implique sa professionnalisation puisque, il a la responsabilité personnelle de construire et d'approfondir ses compétences et ses savoirs, tout en les inscrivant dans un métier partagé, la profession enseignante (Lang, 1999; Perrenoud, 1994a). Cette tension dialectique sera entourée ou balisée d'un mouvement d'oscillation entre une identification aux autres, à la profession et aux normes entourant celle-ci et une identisation supposant qu'il se distingue des autres, développe sa singularité et son style d'enseignement propre.

⁴ Terme préféré à celui de « professionnalité » (employé par Mukamurera *et al.*, 2013) pour souligner la continuité au lieu de l'état statique auquel renvoie cet aspect. Il est question de processus à notre sens.

⁵ Terme préféré à celui de « sphère personnelle et psychologique » car cette dimension comprend selon nous une dimension personnelle mais aussi professionnelle.

Ces deux termes d'« identification » et d'« identisation » sont empruntés à Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001). Le premier renvoie au positionnement du professionnel par rapport à l'identité collective du groupe social – ici le corps enseignant. Le second réfère à l'autoaffirmation de soi, la tendance à se distinguer des autres et à se singulariser. Cette tension convoquera chez le débutant une capacité d'autonomie et une quête d'émancipation, s'il veut se développer et devenir un professionnel libre dans ses choix et ses initiatives, authentique et épanoui. L'autonomie et l'émancipation professionnelles traversent ainsi le processus d'insertion professionnelle, considéré sous l'angle du développement professionnel. S'inspirant de Lacourse et Moldoveanu (2011), la figure qui suit (Figure 2.3) fait ressortir les dimensions de l'insertion professionnelle particulièrement concernées dans ce travail selon les aspects venant d'être énoncés :

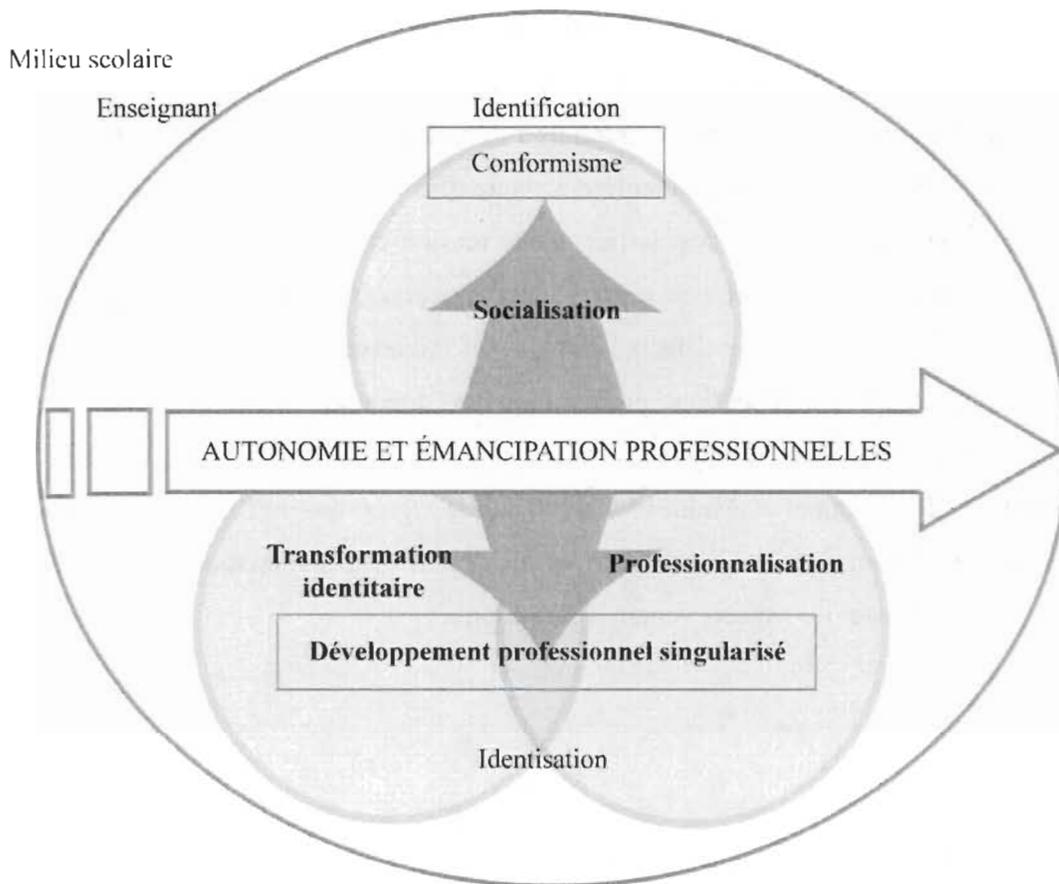


Figure 2.3 Sphères de l’insertion et du développement professionnels touchées par le développement de l’autonomie et de l’émancipation professionnelles de l’enseignant

2.2 Le développement et l’autonomie professionnels

Nous avons vu que le développement professionnel dépend, entre autres, du contexte et des conditions organisationnelles dans lesquelles se trouve l’enseignant. Parmi les conditions de l’environnement de travail favorables au développement professionnel, figurent les lieux d’essai de nouvelles pratiques permettant notamment à l’enseignant d’exercer son autonomie et sa responsabilité (Charlier et Dejean, 2010). Par ailleurs, l’autonomie professionnelle se retrouve au cœur du développement professionnel,

que ce soit comme finalité du processus de professionnalisation (Gouvernement du Québec, 2001; Maubant et Roger, 2012) ou encore comme un moyen de se singulariser sur le plan identitaire (Gohier *et al.*, 2001). Demeurant au rang des valeurs ou de principes plus ou moins tangibles, l'autonomie professionnelle ne figure pourtant que rarement dans les modèles de développement professionnel. À notre sens, elle est au cœur de celui-ci et permettra par ailleurs à l'enseignant de s'émanciper sur le plan professionnel. En passant par une brève clarification conceptuelle de la notion d'autonomie, les sections suivantes permettront d'aboutir à la définition de l'autonomie directement reliée au champ professionnel de l'enseignement, telle qu'elle est d'ailleurs envisagée dans notre recherche.

2.2.1 L'autonomie

Dans l'histoire de la pensée, la notion d'autonomie apparaît d'abord à l'intérieur du champ politique, et plus tard, dans diverses disciplines, telles que les sciences politiques, la psychologie, la sociologie, l'éducation ou encore les sciences infirmières. Les significations qu'elle revêt sont alors multiples (Chauffaut et David, 2003) et les représentations à son égard ne font pas l'unanimité, faisant qu'elle apparaît encore aujourd'hui assez complexe. Elle semble s'ériger comme valeur phare dans le paradigme sociétal actuel. En effet, dans notre société où se développent les libertés démocratiques et s'affaiblissent les formes d'autorité, les repères sont de moins en moins évidents. Il est une injonction faite à chacun : celle d'être autonome (Bot, 2005). Afin de discerner, de poser ses choix et de devenir lui-même, on attend de l'individu qu'il se dote de sa propre loi, qu'il se prenne en charge lui-même et qu'il s'implique de façon volontaire. Bref, il est attendu que ce dernier soit responsable de son propre développement (De La Vega, 2005). Cette notion d'autonomie s'est propagée largement dans la sphère sociale et est aujourd'hui devenue le maître mot en lien avec le développement de la personne. La notion mérite

une investigation dans le temps et dans divers champs afin d'en cerner toute sa subtilité.

Un détour étymologique s'avère éclairant car il permet de circonscrire ce que signifie « être autonome », en passant par l'adjectif « autonome » qui vient du mot grec « *autonomos* », lequel signifie : « *qui se régit par ses propres lois* » (Rey-Debove et Rey, 2014, p. 185). Sans s'étendre, notons que deux idées paraissent essentielles pour saisir le sens du concept d'« autonomie » : celle d'indépendance matérielle et de liberté, associée à celle du droit de déterminer ses propres règles. Alors que la première évoque la relation sociale, la seconde renvoie aux principes de la détermination des règles sociales (Chauffaut et David, 2003).

Cette notion d'indépendance émerge également d'autres sources, lorsque l'autonomie est associée au fait d'exercer une action délibérée : la personne serait autonome à partir du moment où elle a la possibilité d'agir, soit parce qu'elle en est capable soit parce qu'elle y est autorisée (Keenan, 1999). L'idée de capacité est présente chez le philosophe Gillon (1995) pour qui l'autonomie renvoie à « la capacité de penser, de prendre des décisions et d'agir selon ces pensées et ces décisions, et ce, de manière libre et indépendante et sans entrave » (Traduction libre, p. 60). Les notions de liberté et d'indépendance se greffent à celle de pensée rationnelle, au sein d'une action ayant lieu sans interférence. Ainsi, l'autonomie renvoie à une caractéristique appartenant à l'individu et à sa rationalité.

Une conception davantage intégrative, tenant compte de l'environnement social, envisage l'autonomie comme une capacité à se gouverner soi-même, en tant qu'individu, peuple ou État (Barreyre, 1995). L'autonomie et les conditions selon lesquelles elle se déploie renvoient alors à la fois à l'individu lui-même, à ses capacités et au fonctionnement de la vie sociale. L'idée de liberté est ainsi associée au

droit d'établir ses propres lois et à la capacité à le faire, mais au sein d'une relation aux autres et aux lois.

D'un point de vue philosophique, si l'autonomie est conçue, à l'instar de Kant, comme une indépendance vis-à-vis de causes étrangères et comme une propriété de pouvoir être selon sa propre loi, elle ne peut pas pour autant empêcher la vie en société (Everaere, 2001). Il s'agit plutôt d'un « jeu de balancier entre la liberté individuelle et le respect des règles sociales. L'autonomie n'est pas liberté totale, n'est pas anarchie ; elle s'inclut dans le respect des lois » (Chauffaut et David, 2003, p. 5) ». L'association que propose Morin (2004) de l'autonomie à deux notions inspirées des sciences naturelles est éclairante. Il convient pour lui de considérer tout être humain comme « autonome-dépendant ». Il est autonome puisqu'il « définit lui-même ses propres lois, s'auto-organise, s'auto-produit et s'auto-régule » (Beauvais, 2004, p. 5), mais aussi dépendant, car cette autonomie s'apprend et n'est possible qu'à partir du milieu extérieur sur lequel l'être humain agit (Vendryès, 1981). En retenant la définition de Beauvais (2004), il importe d'y associer l'intégration de règles, de normes sociales ou de règles de conduite (Méard et Bertone, 1998). Il serait en effet impossible de concevoir l'autonomie comme totale (Varela, 1989). Considérant l'être humain comme « *autonome-dépendant* », nous éviterons de voir l'autonomie comme un état statique et acquis une fois pour toutes et préférons parler de quête d'autonomie ou encore, comme le fait Hoffmans-Gosset (1996), d'« *autonomisation* ». D'ailleurs, selon l'auteure, l'autonomie est « une attitude qui consiste à prendre son avenir en main et à s'en rendre responsable » (p. 129). Dès lors, devenir autonome renverrait à un processus de construction de soi engageant encore une notion essentielle : celle de la responsabilisation.

L'autonomie comme état en soi et le processus y conduisant, soit l'autonomisation, dépendraient donc à la fois de l'individu et de l'environnement et des conditions dans

lesquels elles se construisent et s'exercent (Deschryver, 2010). Ces différentes clarifications de la notion d'autonomie, en même temps que d'en révéler en partie la complexité, fondent la pertinence d'une aide extérieure pouvant en favoriser la quête dans une perspective de développement professionnel de l'enseignant débutant.

2.2.2 L'autonomie professionnelle

Si l'autonomie se définit par rapport à l'environnement, il semble clair que, dans le cadre professionnel, le développement de l'autonomie suppose le passage par une forme de socialisation et l'adhésion à certaines normes et règles propres à un environnement donné. Le développement de l'autonomie professionnelle de l'enseignant débutant serait ainsi indissociable de sa socialisation professionnelle.

En référence aux apports de la psychologie et aux travaux de Deci et Ryan (2000) sur l'auto-détermination, on s'aperçoit qu'en considérant l'individu dans un environnement de travail, il serait impossible de réduire son autonomie à la notion d'indépendance ou de liberté. Tout professionnel ne pourrait effectivement avoir le luxe de toujours choisir les tâches qu'il exécute. Dans ce cas, l'autonomie professionnelle ne reviendrait qu'aux patrons et dirigeants. Comme le précisent les auteurs, l'individu peut exécuter des tâches sans les avoir choisies, tout en les menant à bien volontairement, avec un sentiment de liberté psychologique. Cette idée renvoie aux besoins psychologiques fondamentaux parmi lesquels figure celui d'autonomie et qui « réfère à la possibilité de faire des choix cohérents avec ses valeurs et de réguler soi-même son comportement » (Sauvé, 2012, p. 59).

Pour Everaere (2006), l'autonomie au travail renvoie à une « capacité d'initiatives, de discernement, d'auto-organisation, voire de 'liberté' dans le travail » (p. 106). La pertinence de cette définition réside dans le fait qu'elle souligne la notion de

capacité, laquelle suppose, comme nous l'avons vu, la liberté et une certaine indépendance permettant à l'individu d'agir. L'individu ayant développé cette capacité serait alors engagé dans un processus lui permettant d'accéder à une plus grande autonomie professionnelle. Cette définition fait également apparaître la notion de liberté dans le travail, rappelant l'idée de sentiment de liberté évoquée plus haut. Au-delà d'exister sur le plan rationnel et objectif, l'autonomie trouve sa place au sein d'une subjectivité, étant donné qu'on peut la percevoir et l'éprouver sans pour autant être totalement libre. L'auteur précise que l'autonomie « suppose intelligence et réflexion pour réagir rapidement à des situations plus ou moins imprévisibles, quel que soit le niveau hiérarchique des individus, même si le niveau d'autonomie tend à augmenter avec celui des classifications » (Everaere, 2006, p. 106).

Everaere (2006) souligne également que l'autonomie est liée à la connaissance des règles et à la possibilité de les adapter, au fait de pouvoir poser de (bonnes) questions à ses pairs. L'auteur pointe là des aspects majeurs que nous relierons à la notion de compétence, laquelle requiert différentes connaissances et ressources permettant au professionnel d'agir rapidement face à des situations (Tardif, 2006). Kramer et Schmalenberg (1993) soutiennent d'ailleurs que la compétence est un précurseur de l'autonomie. Le développement de l'autonomie ne va donc pas sans le développement des compétences. Il paraît d'ailleurs logique qu'il soit difficile, voire impossible de fonctionner de façon autonome sans détenir des compétences. Drees, Kramer et Hatton (1992) pointent aussi un aspect intéressant, sinon essentiel en lien avec la compétence. Selon eux, celle-ci représente à la fois le savoir et la prise de conscience de ce qui est su, nécessitant par ailleurs une certaine confiance en soi.

Avant de tenter de spécifier ce que signifierait l'autonomie professionnelle dans la sphère enseignante, il apparaît utile de proposer une définition qui rassemble la plupart des caractéristiques rencontrées jusqu'ici. Ainsi,

[...] l'individu autonome sur le plan professionnel est celui qui génère son comportement et les règles qui y correspondent (et donc ses propres stratégies d'action) en réponse aux sollicitations, informations et contraintes du milieu professionnel. Elle [l'autonomie professionnelle] s'élabore dans un processus continu et dynamique d'interactions entre l'individu et son milieu professionnel, entre lui et les autres. Elle est variable selon les ressources et les capacités d'apprentissage de l'individu, selon celles de l'environnement et selon les conditions particulières qu'offre cet environnement (Goulet de Rigny, 2000, pp. 28-29).

Cette définition montre que si le professionnel génère son comportement et les règles qui y correspondent, c'est parce qu'il est d'abord capable d'analyser la situation et d'exercer son esprit critique pour pouvoir prendre une décision (Richard, 2013). Autrement dit, l'autonomie professionnelle suppose l'exercice de la réflexivité d'une part, et celui du jugement professionnel, d'autre part (Castonguay, 2012). Si la réflexion sur la pratique mène au réinvestissement des résultats de cette réflexion dans l'action (MEQ, 2001), la réflexivité favorise des actions plus délibérées et potentiellement plus efficaces (Kelchtermans, 2001). Et le jugement professionnel favorise l'autonomie en ce sens qu'il permet à la personne de faire des choix et de prendre des décisions, notamment en se basant sur sa formation et son expérience, en s'informant et en justifiant le choix des moyens sollicités pour atteindre les visées poursuivies (Allal et Lafortune, 2008 ; Pitt et Phelan, 2008 ; British Columbia Public School Employers' Association (BPSEA), 2011 ; Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique/BC Teachers' Federation, 2011). Autrement dit, le jugement professionnel permet de prendre des décisions éclairées et de justifier ses choix.

Pitt et Phelan (2008) soulignent aussi que l'autonomie suppose une indépendance pour agir dans des situations complexes et incertaines (et que celle-ci passera d'ailleurs par la réflexivité). Nous voyons d'ailleurs dans la définition de Goulet de Rigny (2000) que l'autonomie professionnelle renvoie à la liberté et à l'indépendance,

toutes relatives soient-elle. En effet, apparait aussi l'idée de contrainte selon laquelle le professionnel ne peut être totalement autonome, mais reste soumis aux règles et au cadre posés par le milieu professionnel. Et selon cette optique, bien que le professionnel soit relativement dépendant de ces contraintes, il est libre et capable de prendre des décisions et des initiatives de façon indépendante, sans pour autant être en rupture avec son contexte de travail. Par sa définition, l'auteure pointe finalement que l'autonomie variera selon les ressources propres à l'individu ainsi qu'aux conditions qu'offre l'environnement. C'est d'ailleurs sur la base d'une utilisation appropriée de ressources et de capacités que le professionnel sera à même d'agir de manière délibérée.

À l'issue d'analyses conceptuelles systématiques sur le concept d'autonomie en lien avec le domaine infirmier, Ballou (1998) et Keenan (1999) attirent notre attention sur certaines conditions préexistantes à l'autonomie. Ces « antécédents » peuvent se révéler utiles dans une compréhension plus fine du concept d'autonomie dans des situations professionnelles concrètes. Ainsi, l'autonomie supposerait l'existence préalable d'une capacité intellectuelle et de connaissances suffisantes pour développer des compétences. Elle suppose aussi que le professionnel soit doté d'une éthique et soit exposé à des systèmes de croyance, à des lois, à des standards en lien avec la profession, mais aussi qu'il ait conscience de ses valeurs et croyances personnelles. Enfin, l'exercice de l'autonomie professionnelle sous-entend une capacité de raisonner et de s'autocontrôler (Ballou, 1998). Ces attributs soutiennent par ailleurs la nécessité de former des enseignants dans une perspective de développement professionnel leur permettant de devenir compétents, au risque de ne jamais atteindre une autonomie professionnelle.

Après avoir cerné plusieurs éléments caractérisant l'autonomie professionnelle, il paraît essentiel d'en approfondir notre compréhension en lien avec le domaine spécifique de l'enseignement.

2.2.3 L'autonomie professionnelle de l'enseignant

Viviers (2014) mentionne que les enseignants possèdent une base commune de connaissances et de compétences mais que la profession en tant que telle n'est pas régie par un contrat formalisé tel qu'un code de déontologie, au contraire d'autres professions souvent régies par le biais d'un ordre professionnel. L'auteur ajoute que les enseignants ne sont pas non plus soumis à des mécanismes de régulation par les pairs. Par contre, les enseignants exercent souvent dans des environnements syndiqués et sont dès lors tenus de respecter les règles et normes définies par les conventions collectives. La structure hautement réglementée de l'éducation publique réduit la marge de négociation et de manœuvre de ses travailleurs. C'est le ministère de l'Éducation qui établit les politiques et les programmes d'études et qui définit les pratiques éducatives préconisées, lesquelles devront être mises en œuvre par les enseignants. Selon plusieurs, les politiques éducatives des dernières décennies contribuent à réduire progressivement l'autonomie des enseignants (Furlong, Barton, Miles, Whiting et Whitty, 2000 ; Maroy, Mathou, Vaillancourt, Voisin, 2014). Ces aspects restreignent l'autonomie professionnelle de l'enseignant sur le plan stratégique et lui laissent peu de place pour prendre des initiatives relativement aux orientations et aux objectifs pédagogiques (Allaire, Cormier, Denicourt et Patry-Buisson, 1995 ; Maranda, Viviers et Deslauriers, 2014).

Par ailleurs, la complexification de la profession appelle à ce que celle-ci soit confiée à des professionnels, qui devront en l'occurrence être capable de résoudre des problèmes complexes, par leurs propres moyens et sans devoir exécuter des

procédures détaillées. Il s'agit d'être « capable d'autonomie et de responsabilité » (Perrenoud, 1994b, p. 211). Selon cette optique, il faut souligner qu'au Québec, dans le cadre de la réforme de 2000, le ministère de l'Éducation a émis le souhait de soutenir l'autonomie professionnelle des enseignants. Il estimait alors que les transformations du système d'éducation y font de plus en plus appel (MEQ, 2001). Quatre ans plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation émettait d'ailleurs un avis pour sensibiliser les enseignants à prendre en charge leur développement professionnel continu. Il soulignait l'importance d'exercer un réel « pouvoir d'agir » quant à la gestion de la profession. Récemment, les enseignants sont encouragés à prendre une plus grande marge d'autonomie professionnelle et le Conseil entend d'ailleurs que celle-ci est une « condition essentielle à la professionnalisation de l'enseignement et à la qualité des services éducatifs offerts » (CSE, 2014, p. 2). L'autonomie est donc clairement reliée à la complexification de la profession, laquelle impose la professionnalisation (CSE, 2014).

Alors même qu'en dehors de la classe, l'autonomie de l'enseignant reste limitée, il serait bien plus autonome à l'intérieur de celle-ci, à l'égard des moyens relevant de sa planification pédagogique et de son enseignement, et ce, en raison d'un privilège d'autoréglementation : la liberté pédagogique. Ce sera à lui de « créer des environnements d'apprentissage de haute qualité qui répondent aux besoins individuels des divers élèves » (BCPSEA, 2011, p. 4). Il se retrouve ainsi responsable de la réussite de ses élèves et de leurs résultats, sans pour autant disposer de balises claires sur la manière de relever ce défi. Dans cette dialectique opposant une autonomie limitée par un accroissement de prescriptions à une liberté en terme de choix pédagogiques et didactiques, l'enseignant se retrouve seul pour justifier ses actions (auprès des parents d'élèves notamment dont la critique est parfois vive), ce qui peut devenir source de stress et de souffrance au sein de son travail (Lantheaume et Hérou, 2008).

Ces considérations offrent de faire la distinction entre deux formes d'autonomie en enseignement. La première renvoie à un axe stratégique vis-à-vis duquel l'autonomie est limitée puisqu'elle s'apparente à la liberté de définir les fins et les objectifs poursuivis. La seconde rejoint un axe opérationnel qui concerne le choix des moyens et éventuellement des méthodes pour atteindre les objectifs fixés. Cette seconde forme d'autonomie est liée aux qualifications et aux compétences de l'enseignant, sur lesquelles il est possible d'agir pour tendre vers une autonomie accrue, en même temps que saine pour lui.

L'autonomie professionnelle de l'enseignant s'inscrit dans un environnement professionnel donné (ici le milieu scolaire). Et s'il convient de s'approprier une règle avant de pouvoir s'en écarter ou la négocier, l'autonomie ne doit pas être assimilée à la simple adaptation de l'enseignant à son milieu, ni même à une forme d'individualisme ou d'indépendance totale. Il sera certes nécessaire pour le professionnel de comprendre son milieu et de s'approprier de nombreuses ressources lors de l'entrée dans la profession. Ces aspects lui permettront non seulement de s'adapter, mais aussi de mieux agir et prendre des décisions, d'exercer son jugement professionnel et sa réflexivité. Si les ressources figurent à titre de dimension essentielle de l'autonomie professionnelle dans la définition qui suit, elles s'accompagnent d'autres dimensions, non moins essentielles : l'action et la réflexion. Celles-ci donneront la possibilité à l'enseignant d'aller au-delà de la seule adaptation au milieu. L'autonomie est ainsi vue comme une dimension allant lui permettre de dépasser la socialisation professionnelle qui suppose une certaine adhésion aux normes du milieu.

Compte tenu de ce qui précède, l'autonomie professionnelle de l'enseignant se situerait dans deux domaines indépendants mais interreliés, soit son enseignement et son développement professionnel (McGrath, 2000; Smith, 2003). Tant dans le

premier domaine que dans le second, on voit apparaître deux idées essentielles : une action et un développement professionnel auto-dirigés et un affranchissement par rapport au contrôle venant de l'extérieur. Lamb et Reinders (2008) résument en quelque sorte ces deux idées en proposant de voir l'autonomie comme « la capacité d'améliorer son propre enseignement à travers ses propres efforts » (Traduction libre, p. 275). Cette définition englobe à la fois l'aspect de l'enseignement et l'aspect développemental puisque l'amélioration de l'enseignement dépend en grande partie de la capacité de l'enseignant à développer ses savoirs et connaissances qui permettront un agir plus efficace. Cela suppose par ailleurs, comme le souligne Jignan (2011), que l'enseignant puisse comprendre les besoins de ses élèves et soit capable de les soutenir dans leur développement, vers leur propre autonomie notamment.

La définition de Martinez (1993), reprise et résumée par Charitonidou et Ioannitou (2012), semble la plus complète pour définir l'enseignant autonome. Celui-ci

[...] accepte la responsabilité de ce qu'il vit, prend ses décisions en fonction de ses critères personnels et fait des choix sur les interventions et les méthodes pédagogiques qu'il utilise dans la classe; [il] manifeste un degré d'assurance suffisant dans son rôle dans la classe [...] (p. 56).

Remarquons que le degré d'assurance renvoie à la confiance en soi relevée dans la section précédente sur l'autonomie professionnelle au sens large. Aussi, il convient de nuancer cette définition en précisant que les critères ne relèvent pas seulement de l'individu, mais aussi de son environnement. Comme nous l'avons vu, certains s'inscrivent naturellement dans le contexte. D'autres encore seront prescrits. À partir des différents éléments abordés jusqu'ici, les caractéristiques essentielles relatives au concept d'autonomie professionnelle peuvent être rassemblées. L'autonomie professionnelle serait caractérisée par l'interrelation de quatre dimensions. La

première, relative à l'existence de **principes fondamentaux**, regroupe les notions de liberté, d'indépendance et d'une cohérence avec les valeurs personnelles dans les choix et les décisions, eux-mêmes reliés à l'action. La seconde dimension renvoie à l'existence de **ressources** disponibles. Elle inclut la connaissance des règles, la confiance en soi et l'existence de ressources personnelles et environnementales issues du milieu ou des collègues. La troisième dimension touche l'**action** et comporte les notions de choix, de prise de décisions et de prise d'initiatives quant aux actes pédagogiques et aux comportements relevant de la pratique au sens large (par exemple, dans l'organisation d'une activité hors classe). Enfin, la quatrième dimension fait apparaître l'importance de la **réflexion**, en soulignant l'existence de la réflexivité et du jugement professionnel chez l'enseignant autonome professionnellement. Ces quatre dimensions et leurs caractéristiques associées peuvent être représentées comme suit :

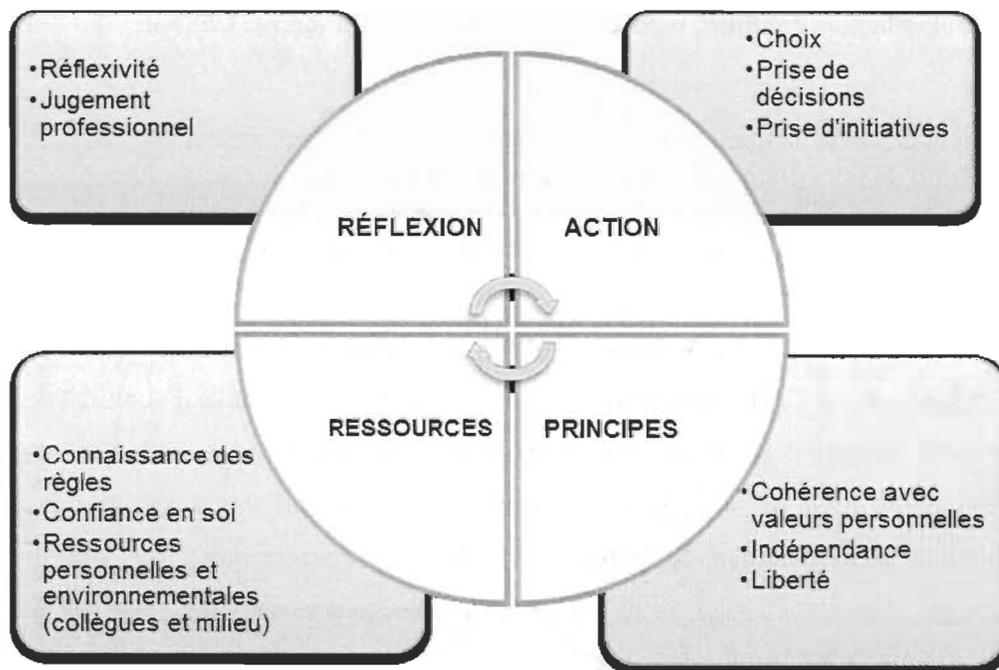


Figure 2.4 L'autonomie professionnelle : dimensions et caractéristiques

Ainsi, en prenant appui sur les différents éléments théoriques qui précèdent et sur les caractéristiques énoncées à l'égard de l'autonomie depuis son sens le plus large à celui qui concerne l'enseignement précisément, nous retenons dans cette recherche la définition suivante : l'autonomie professionnelle renvoie à la capacité de définir son action pédagogique (c'est-à-dire de faire des choix en terme de méthodes et de moyens, de prendre des décisions et d'agir dans des situations plus ou moins inédites) de manière indépendante, en cohérence avec ses valeurs et selon une liberté relative, tout en tenant compte des normes et règles partagées dans un environnement professionnel donné. Cela suppose le recours à la réflexivité, au jugement professionnel et aux ressources adéquates et disponibles.

Il convient de mentionner que cette définition précise le sens que nous accordons à l'autonomie professionnelle dans la conduite de notre recherche et donc dans l'analyse des données collectées.

2.3 Le développement et l'émancipation professionnels

Au concept d'autonomie peut être associé celui d'émancipation, l'autonomie pouvant être comprise selon une conception émancipatrice (Méard et Bertone, 1998). En effet, dans le domaine éducatif, il y aurait deux manières de concevoir l'autonomie. La première renvoie à la croyance que c'est par une recherche de libération, en favorisant sa spontanéité et en développant ses capacités créatrices que l'apprenant atteindrait son autonomie. Cette première conception peut être qualifiée d'« émancipatrice ». La seconde conception renvoie à l'idée que l'apprenant autonome est celui qui a bien intégré les règles, apprend dorénavant seul les contenus proposés par le formateur. Il s'agit de l'apprenant ayant bien appris le « métier d'élève ». Cette seconde conception peut être qualifiée de « confobénéficiaire » (Chauffaut et David, 2003).

Si la conception émancipatrice permet de mieux saisir le processus d'intégration des règles relatif au concept d'autonomie, celui-ci ne semble pouvoir s'assimiler totalement au concept d'émancipation professionnelle, lequel revêt ses spécificités propres. C'est la raison pour laquelle, le concept d'émancipation professionnelle est défini séparément. Toutefois, les concepts d'*autonomie professionnelle* et d'*émancipation professionnelle* restent intimement liés puisque le second supposerait d'abord le premier sur certains points. Il convient de clarifier ce qu'on entend par émancipation professionnelle, en passant par une meilleure compréhension du concept d'émancipation en tant que tel.

2.3.1 L'émancipation

Selon le sens courant⁶, l'« émancipation » a deux significations. La première est liée à la sphère juridique. Elle renvoie au fait de mettre un terme à une « *tutelle* ». On parle de l'émancipation d'un mineur, des esclaves, d'une colonie. À cette première signification, nous associons celle qu'en donne Lamoureux (2009) et qui parle du concept d'émancipation comme celui qui est apparu dans le discours politique datant de la Révolution française. Il est alors question de libérer l'humanité de l'irrationnel et de la tyrannie et d'octroyer les droits de l'homme et du citoyen à trois grandes catégories sociales qui n'avaient pas encore droit à l'égalité, à la liberté et à la poursuite du bonheur. Il s'agissait des femmes, des juifs et des « nègres », pour reprendre les termes de l'auteur.

⁶ Ces éléments reliés au sens courant sont tirés de <http://www.cnrtl.fr/definition/émancipation>.

Un second sens du terme « émancipation » est celui qui est apparu par extension et renvoie à l'action de se libérer et de s'affranchir d'un état de dépendance. On parle là, par exemple, de l'émancipation des travailleurs ou de l'émancipation sexuelle. En lien avec ce qui précède, l'idée d'émancipation a aussi inspiré le projet de la modernité politique qui trouva son incarnation dans l'institutionnalisation de la démocratie libérale (Bourque, 2009). On parle alors d'émancipation en lien avec l'émergence d'un sujet libre dans une société dominée par des logiques de privatisation et de marché. Émanciper l'individu revenait à « libérer le bourgeois comme le prolétaire de tout lien de dépendance et de désenclaver la société en le débarrassant des vestiges du féodalisme » (p. 8). Un passage par l'évolution de la notion d'émancipation, ainsi que des différentes formes d'institutionnalisation de la modernité politique, s'avère d'un intérêt certain pour saisir les origines historiques et politiques de son utilisation. Ce bref détour permet de retenir l'idée selon laquelle l'émancipation concerne la mise en liberté de la personne. Toutefois, la signification que l'on confère à l'émancipation de l'enseignant dans le cadre professionnel n'est pas en lien avec le fait de libérer celui-ci d'entraves traditionnalistes au sens historique du terme. Il est davantage question de la voir comme une possibilité pour l'enseignant d'exprimer son authenticité, ainsi que de créer les conditions qui permettront de se développer selon sa potentialité (Bourque, 2009).

Astor, Jefferson et Humphrys (1998) avancent que l'émancipation trouve sa source dans un sentiment de disharmonie, à savoir lorsque la personne a le sentiment que quelque chose ne va pas ou qu'un choix ne lui correspond pas. Toutefois, cela suppose une prise de conscience qui, selon nous, nécessitera un recul sur la situation et une capacité de réflexivité, allant même parfois nécessiter l'intervention d'un tiers pour objectiver la situation vécue.

2.3.2 L'émancipation professionnelle

Plusieurs attributs seraient liés à l'émancipation professionnelle et permettraient de juger de son existence chez une personne lorsqu'elle est amenée à prendre une décision sur le plan professionnel (Wittemann-Price, 2004). Autrement dit, ces attributs permettent d'accéder à une définition opérationnelle du concept. Ceux-ci ont été mis au jour dans le domaine de la santé et concernent plus spécifiquement la profession infirmière où la prise de décisions pose souvent question. Ces attributs pourraient toutefois s'avérer génériques et transposables à d'autres contextes.

Le premier attribut qu'est la réflexion est un élément dont parle déjà Freire (1970) dans les années 1970. Il s'agirait d'une sorte de prise de conscience de sa condition, d'une conscience cognitive ou de pensée critique (Romyn, 2000). Elle est liée à la capacité de questionner les pratiques traditionnelles. Plusieurs auteurs développent le concept de réflexion dans l'action et parlent d'une attitude permettant de prendre des décisions en connaissance de cause (Habermas, 1969 ; Johns, 1999; Penney et Warelow, 1999). La réflexion fait en effet partie d'un processus cognitif permettant de penser à des alternatives possibles lorsqu'une situation ne convient pas à la personne. Le deuxième attribut est la connaissance de soi, ou la capacité à se comprendre, soi et ses sentiments. Il s'agit de la conscience de soi. Le troisième attribut est celui de l'*empowerment* ou « pouvoir d'agir ». Il s'agit d'une sorte de pouvoir que la personne détiendrait pour être capable d'agir et qui se fonde d'ailleurs sur l'autonomie et l'indépendance (Hokanson-Hawks, 1992, p. 610). Ce pouvoir d'agir augmente les capacités d'action et l'efficacité de la personne. Il est accessible grâce à l'environnement, aux outils et aux ressources disponibles. Le quatrième attribut de l'émancipation est la conscience des règles sociales et du poids qu'elles peuvent avoir lors de la prise de décisions. Le cinquième attribut est celui de l'environnement flexible qui permet le changement et qui permet à la personne de choisir librement. Wittemann-Price (2004) ajoute que la personne est émancipée

lorsqu'elle prend une décision de façon libre mais aussi quand celle-ci ne lui porte pas préjudice. L'auteure conçoit l'émancipation comme suit :

Un processus qui permet d'atteindre un état de mieux-être, un état de relative liberté de choix en reconnaissant d'abord une expérience opprimante. L'expérience est conscientisée cognitivement. Le choix est pris en tenant compte de soi tout en ayant un pouvoir d'agir qui se base sur des connaissances professionnelles. La décision est prise dans un environnement flexible et permet ultimement de poser un choix librement (Traduction libre, p. 442).

Les attributs sont éclairants à plusieurs égards. On peut retenir que l'émancipation est une forme de pouvoir d'agir lié à un processus hautement réflexif qui suppose une connaissance de soi, du contexte et des normes sociales. Il convient toutefois de spécifier à quoi pourrait être associée l'idée d'« expérience opprimante » dans le présent contexte qui est celui de l'enseignement.

2.3.3 L'émancipation professionnelle de l'enseignant

Dans le cadre de l'enseignement, les prescrits sont nombreux et ceux-ci pourraient être vécus négativement, comme une expérience opprimante. Pensons aux modèles préconisés en formation initiale ou par l'institution scolaire pour lequel travaille l'enseignant. Il pourrait aussi s'agir du rapport à la direction d'établissement, aux collègues voire même à un pair expérimenté amené à accompagner l'enseignant lors de son processus d'insertion professionnelle. Les règles et les normes véhiculées par ceux-ci pourraient amener l'enseignant à éprouver un sentiment disharmonieux l'amenant à vouloir s'en détacher ou modifier la situation.

Olry (2012) souligne l'idée de liberté en lien avec l'émancipation et l'associe à l'idée de dépendance. L'auteur avance en effet que l'émancipation s'oppose à une relation

de dépendance à un modèle ou à la reproduction de celui-ci. Il la définit comme un « processus d'affranchissement d'une tutelle ou d'une autorité » (p. 1). Ce processus favoriserait d'ailleurs chez la personne une distance critique et l'analyse des pratiques pour pouvoir surmonter ses difficultés. L'émancipation entend participer à la construction d'un professionnel capable de créativité et de libre arbitre. Olry (2012) ajoute que l'émancipation n'empêche pas pour autant de se doter d'une culture professionnelle partagée et d'adhérer à certaines normes. Remarquons que l'autorité dont il est question renvoie à une notion clé dans la compréhension de l'émancipation, à savoir celle de pouvoir. Alors, comme il est impossible de concevoir une autonomie totale, il paraît tout aussi impossible de concevoir un détachement total de toute autorité dans la sphère professionnelle. L'émancipation professionnelle ne reviendrait pas à balayer le pouvoir institutionnel, sinon cela signifierait qu'elle puisse uniquement exister chez les travailleurs autonomes ou les professionnels n'ayant aucun supérieur hiérarchique.

Un concept issu du courant de l'analyse de l'activité permet d'élaborer l'idée d'affranchissement tout en restant inscrit dans une culture professionnelle et en adhérant à certaines normes. Il s'agit du concept ergonomique de « *prescriptions* » (Méard et Zimmermann, 2012). Ces dernières peuvent être conçues comme des « pressions diverses exercées sur l'activité d'autrui, de nature à en modifier l'orientation » (Daniellou, 2002, p. 11). L'enseignant devra chercher des compromis entre ses préoccupations propres, les réalités de sa classe et les injonctions institutionnelles. Il devra procéder à plusieurs ajustements et devra adapter ces nombreuses prescriptions et contraintes pour qu'elles deviennent viables pour lui et porteuses de sens (Méard et Zimmermann, 2012). Bref, il devra s'appropriier ces prescriptions. Les auteurs conçoivent l'émancipation comme un « processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue » (p. 16). Leur conception permet par ailleurs de noter que l'émancipation va de pair avec la

professionnalisation si la renormalisation des prescriptions aboutit à la reconnaissance de l'activité de l'enseignant. Les auteurs parlent d'émancipation dans le cadre de la formation initiale mais leur conception peut toutefois être transposée au contexte de l'insertion professionnelle.

Le concept de « *renormalisation* » permet d'introduire l'idée d'adaptation dont parle Nault (1993) lorsqu'elle décrit les différents mécanismes de socialisation ou « stratégies d'adaptation sociale » des enseignants débutants. Le dernier, à savoir le mécanisme dynamique, décrit « (...) un individu actif dans son processus de socialisation professionnelle » (Nault, 1993, p. 32). Le débutant influence son milieu, le milieu l'influence, et vice versa. Cette stratégie que l'auteure qualifie de « conformisme dynamique » (Nault, 1999, p. 149) est celle adoptée par des débutants qui apportent des petits changements ou des petites innovations aux prescriptions. Le débutant est alors en conformité avec lui-même, à la recherche de congruence entre son système de valeurs, les gestes qu'il adopte et ceux qu'il pose (Nault, 1993, p. 33).

Ce type de « conformisme »⁷ ou plutôt de stratégie adaptative élargit de la sorte le répertoire de comportements acceptables de l'enseignant débutant. C'est à ce troisième niveau que nous associons l'émancipation professionnelle chez l'enseignant débutant. Celle-ci se caractérise par le fait que l'enseignant trouve lui-même des solutions originales aux problèmes et tente de les faire accepter par le milieu, il parvient à changer la situation grâce à son dynamisme ou à sa personnalité, sans pour autant détenir du pouvoir au niveau institutionnel (Nault, 1999). Enfin,

⁷ Le conformisme dont il est ici question se caractérise par une attitude émancipatrice. Cette forme d'adaptation dite de « conformisme » renvoie à un état actif dans le processus de socialisation, à l'opposé d'un conformisme aveugle associé à un comportement passif. Le débutant est alors en « conformité » non pas avec le milieu mais avec son soi personnel (il y a congruence entre lui, ses valeurs et les gestes qu'il pose). Les enseignants qui adoptent cette forme de conformisme auraient développé plus de confiance et d'autonomie sur le plan professionnel (Nault, 1999).

l'émancipation professionnelle peut s'apparenter à la « *socialisation émancipatrice* » développée par Garant et collaborateurs (1999, p. 88). L'enseignant qui s'émancipe professionnellement serait dès lors celui qui prend en charge sa situation professionnelle et qui a le souci d'innovation pédagogique. L'émancipation professionnelle dépasse ainsi la « simple » socialisation adaptative au milieu et aux exigences qui lui sont inhérentes. Loin d'être synonyme d'adaptation, l'émancipation professionnelle ne renvoie pas non plus à une forme de résistance puisqu'elle tient compte d'un milieu professionnel fait de règles et d'orientations sur le plan stratégique et qu'elle est envisagée selon une perspective d'intégration dans la profession. Sans pour autant s'assimiler à de la dissidence ou de la résistance pure et simple, elle trouverait sa source dans une expérience qui ne convient pas (ou plus) à l'enseignant et de laquelle il souhaite s'affranchir. Aussi, elle laisse place à la remise en question et à une « renormalisation » éventuelle des prescriptions. Finalement, en terme d'action, elle permet d'envisager sa pratique autrement, puisqu'elle renvoie à l'exercice de la créativité et à l'innovation sur le plan pédagogique.

Le manque de définitions en lien avec l'émancipation professionnelle dans le domaine de l'enseignement nous amène à formuler une conception qui oriente ce travail. Cette conception reprend les composantes essentielles énoncées jusqu'ici. À l'instar de l'autonomie professionnelle, l'émancipation professionnelle est caractérisée par l'interrelation de quatre dimensions, comportant des caractéristiques qui lui sont toutefois spécifiques et qui la différencient de l'autonomie en contexte professionnel. La première dimension est relative à l'existence de **principes fondamentaux**. Elle regroupe les notions de congruence, libre arbitre, liberté et autonomie, laquelle serait un pré-supposé de l'émancipation professionnelle. La seconde dimension renvoie à l'existence de **ressources** disponibles. Elle inclut le dynamisme, la connaissance de soi ainsi que d'autres caractéristiques personnelles favorisant le déploiement de l'émancipation. Il s'agirait, par exemple, de

détermination, de bon sens, d'ouverture d'esprit. Parmi les ressources, on retrouve aussi un environnement flexible et permettant l'exercice de l'émancipation. La troisième dimension touche l'**action** et comporte l'affranchissement d'un modèle et l'agir indépendant, la prise en charge de la situation professionnelle ainsi que le pouvoir d'agir de la personne incluant le fait de trouver des solutions, de changer les situations, d'innover ou encore d'exercer sa créativité. Enfin, l'action peut aussi se traduire par la manifestation de libre arbitre. La quatrième dimension est celle de la **réflexion** qui comporte la capacité ou la propension de l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques, à savoir sa réflexivité, et aussi la remise en question des prescriptions pouvant mener à leur renormalisation. Ces quatre dimensions et leurs caractéristiques associées peuvent être représentées comme suit :

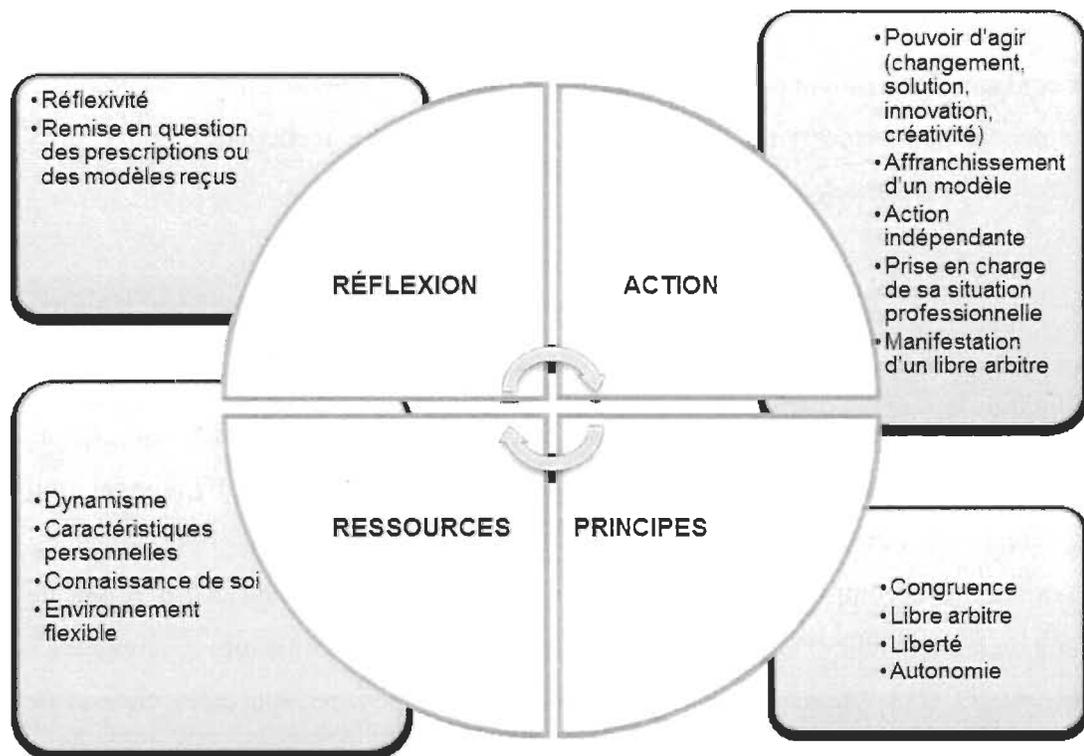


Figure 2.5 L'émancipation professionnelle : dimensions et caractéristiques

Ainsi, en prenant appui sur les différents éléments théoriques qui précèdent et sur les caractéristiques énoncées, l'émancipation professionnelle est envisagée dans cette thèse comme un processus d'affranchissement d'une relation de dépendance à un modèle ou à la reproduction de celui-ci, incluant éventuellement un processus de « renormalisation » des prescriptions. Elle se base sur un principe clé, celui du libre arbitre, convoquant la liberté et l'autonomie. Elle suppose que le professionnel, grâce à ses caractéristiques personnelles, à une connaissance de lui-même, à son dynamisme et à la flexibilité de son environnement de travail, prenne en charge sa situation professionnelle en se donnant un certain pouvoir d'agir, sans pour autant détenir du pouvoir sur le plan institutionnel. Elle permet d'accéder à un mieux-être professionnel et à une forme de liberté et rend le professionnel capable de déployer sa créativité, d'innover, de trouver des solutions et d'apporter des changements.

Il convient de mentionner que cette définition précise le sens que nous accordons à l'émancipation professionnelle dans la conduite de notre recherche et donc dans l'analyse des données collectées.

2.4 L'accompagnement

L'accompagnement s'inscrit comme une voie particulièrement prometteuse afin de soutenir l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant et d'envisager son développement dans une perspective d'autonomie et d'émancipation professionnelles. La notion d'accompagnement est décelable en 1998, lorsque Pineau l'introduit au rang de la recherche (Paul, 2004). Dans la prochaine section, quelques repères socio-historiques sont brièvement présentés dans le but de retracer son émergence et de saisir le paradigme dans lequel il s'inscrit. Nous pointerons certaines de ses particularités, tout en nous positionnant dans ce champ extrêmement vaste.

2.4.1 Repères socio-historiques

Depuis 1970, suite à des ruptures historiques significatives et le passage d'une idéologie basée sur le collectif à une idéologie libérale soutenant l'individualisme, les pratiques d'accompagnement se sont multipliées (Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier et Stahl, 2001). Une crise de l'autorité touche alors la société et modifie radicalement les rapports sociaux et de travail. Une mutation anthropologique laisse place au culte de l'autonomie. L'individu est sommé de choisir et déterminer parmi une pluralité de valeurs celles pour lesquelles il vit et travaille. Cette vision nouvelle apparaît comme déstabilisante pour les individus en manque de repères. Dans cette conjoncture, le besoin de parler, de débattre, de rechercher du sens est plus que jamais ressenti. L'accompagnement semble pouvoir y répondre. Celui-ci s'officialise à l'occasion de l'élaboration de décrets et de dispositifs (Delormes, 2007). L'accompagnement touche alors une multitude de secteurs d'application et d'institutions (Le Bouëdec, 2002). Sa signification diffère selon le profil ou le style de chaque praticien qui y aura recours et il aura pour caractéristique de devoir être adapté à chaque situation (Paul, 2002). De ce fait, ce terme paraît et reste flou puisqu'il signifie tout et rien à la fois. Deux points communs ressortent néanmoins : les situations mettent en scène un acteur principal (l'accompagné) et l'accompagnement se met en place, selon Le Bouëdec (2002), en vue d'atteindre un but.

2.4.2 Visée ou processus ?

Si l'on se réfère à l'étymologie du mot « accompagnement », le sens du préfixe peut nous apporter quelque éclairage. Vial et Caparros-Mencacci (2007) remarquent que « le préfixe a- ou ad (latin ad) (...) marque une idée de tendance, de direction vers un but déterminé » (p. 21). Cela donne donc l'indication qu'accompagner c'est aller avec, aller vers dans quelque chose en train de se faire et dont on ne sait s'il aboutira.

De cette manière, les auteurs conçoivent l'accompagnement comme une sorte de compagnie qui se fait non pas en partageant ce qui préexiste mais en marchant. Il s'agirait donc moins d'une fin que d'un processus en soi. Boutinet (2007) va dans ce sens puisqu'il conçoit l'accompagnement comme une façon de soutenir un pair afin qu'il mette en œuvre le meilleur de lui-même et qu'il atteigne les objectifs qu'il s'est lui-même fixés. Ici aussi, l'accent est mis davantage sur la relation et le processus que sur l'importance d'aboutir à un quelconque résultat. Malgré la pluralité des formes que pourra prendre l'accompagnement (conseil, parrainage, coaching, mentorat, tutorat, compagnonnage), Vial et Caparros-Mencacci (2007) conçoivent qu'il se fonde sur des dimensions relationnelle (aller *avec*), directionnelle (aller *vers*) voire même temporelle (dans quelque chose *en train de se faire*).

Or, l'accompagnement ne pourrait se limiter à représenter un chemin parcouru avec quelqu'un dans une direction donnée et avec une durée donnée. Cette définition reviendrait à concevoir l'accompagnement comme un « simple » processus d'interaction relationnelle à la manière dont le conçoivent Latour (1994) ou Weva (1999). Et même si nous soutenons, comme Honoré (1992), que la relation est première et constituera la base de l'accompagnement, celle-ci ne suffit pas à clarifier le processus en jeu. Ce processus suivra inévitablement, si ce n'est un but déterminé d'avance ou un aboutissement, un idéal de fonctionnement fondé sur des valeurs. L'accompagnement sera marqué d'une éthique orientant l'action de l'accompagnateur. Il s'inscrira dans un contexte (social, institutionnel, culturel) qui déterminera la forme d'accompagnement dans laquelle les personnes seront impliquées. Selon la forme empruntée, l'accompagnement pourra exister avec une idée de maïeutique, de conseil, d'aide, d'apprentissage, de solidarité transgénérationnelle ou encore de transmission (Paul, 2004, 2009).

2.4.3 Dimension relationnelle

Les différentes formes d'accompagnement qui viennent d'être mentionnées, de même que les usages présentés, font ressortir une variété de positionnements et de fonctions possibles à l'égard de l'accompagné dès lors que le partage suppose une redistribution de places. Ainsi, « *être avec* », signifie-t-il se placer aux côtés de la personne, devant elle, derrière elle, au-dessus d'elle, au-dessous d'elle ? Autrement dit, la relation d'accompagnement implique diverses postures⁸ qu'il importe de repérer afin de savoir quelle implication et quelle influence elle peut avoir sur autrui. Le Bouëdec (2001) condamne la fonction de conduite ou de contrôle. Sa mise en garde ne suffit cependant pas pour cerner la variété des positions et des postures possibles, révélant toute la subtilité et la complexité de l'accompagnement. A cet égard, les apports de Paul (2004) offrent un éclairage significatif. Trois registres, synonymes du verbe accompagner (conduire, guider, escorter) peuvent en effet décrire la démarche d'accompagnement. Il en sera question plus loin. L'auteure voit l'accompagnement comme l'action de « se joindre à quelqu'un/pour aller là où il va/en même temps que lui » (p. 308). Elle précise qu'il suppose que l'un exerce une fonction spécifique à l'égard de l'autre.

La dimension relationnelle (*se joindre à*) est déjà présente chez Vial et Caparros-Mencacci (2007) de même que le respect du rythme de l'accompagné (*en même temps que lui*) qui caractérise la dimension temporelle mentionnée. Et la dimension directionnelle que les auteurs évoquent est, chez Paul (2004), celle d'un mouvement, d'un déplacement évoquant un changement et dont l'accompagné reste le garant (*pour aller là où il va*). Une dimension majeure apparaît chez Paul (2004) : la fonction à l'égard de l'autre, voire l'influence sur autrui. Dans une perspective de

⁸ Ce concept sera défini à la section 2.6.

développement professionnel favorisant l'autonomie et l'émancipation de l'individu, cet aspect sera à considérer avec prudence afin de ne pas brimer la liberté de la personne accompagnée et que l'on prétend aider. Cette fonction à l'égard de l'accompagné sera sous-tendue par la manière de concevoir l'accompagnement.

2.4.4 Au-delà de la dimension relationnelle

Les fonctions exercées à l'égard de l'autre seront ainsi déterminées par une éthique. Plus globalement, celles-ci seront déterminées par l'intentionnalité de l'accompagnateur, laquelle renvoie entre autres à la conception (ou vision) qu'il se fait de l'accompagnement. Chez certains auteurs, comme Angelle (2002), l'accompagnement peut être compris selon une conception purement éducative, de type instructif. Cependant, selon la perspective de développement professionnel où l'accompagnement vise à « faire grandir » l'enseignant débutant sur le plan professionnel et à lui permettre de s'émanciper, la conception serait autre. Elle serait moins celle d'un secours, d'une prise en charge, d'un « sauvetage » momentané par un simple apport d'informations que d'un « recours à » qui suppose une présence laissant à l'autre la place pour se dire, pour advenir (Prodhomme, 2002).

Houde (2011), qui s'intéresse plus spécifiquement à l'accompagnement mentorale, conçoit d'ailleurs l'accompagnateur non pas comme un enseignant et encore moins comme un tuteur, mais comme quelqu'un se tenant auprès d'un débutant dans la profession afin de faciliter son processus d'individualisation (professionnelle) à l'occasion notamment de l'insertion dans une profession. L'auteure explique que le rôle de l'accompagnateur serait de contribuer au « travail d'individuation et d'actualisation de soi » de l'accompagné (p. 27), élément nous rappelant l'importance de la dimension personnelle et psychologique de l'insertion professionnelle

(Mukamurera et *al*, 2013). Cette conception valorise le développement dans une forme de soutien à la transformation.

La façon dont Houde conçoit l'accompagnement se retrouve également chez Biémar (2012). Pour elle, c'est l'accompagné qui est et reste « *le maître d'œuvre* » (p. 21) de son projet, même si l'accompagnateur est là pour soutenir sa concrétisation. L'accompagnement est ainsi conçu avec une visée d'autonomisation : l'accompagnateur, à travers une posture tierce, a le souci de donner une place à l'accompagné, de se mettre au service d'un projet dont il n'est pas le propriétaire et de rendre l'accompagné autonome. L'accompagnement est vu comme une relation entre deux partenaires dont la position est à la fois active et réactive. Ceux-ci s'associent dans le cadre d'une relation coopérative pour construire ensemble une solution au problème posé, s'il y a lieu, par l'accompagné. Cette conception s'éloigne ainsi d'une offre de services (basée sur le conseil), d'une supervision (basée sur l'évaluation), d'une formation (basée sur l'apport de contenus) ou encore de la médiation (basée sur la gestion de conflits). L'accompagnement est alors envisagé dans une perspective de développement marqué par l'acquisition de nouvelles façons de penser et d'agir. Selon Biémar (2012), l'accompagnement a lieu si la personne accompagnée identifie un besoin ou exprime une volonté de changement.

D'autres voient dans l'accompagnement une possibilité d'émancipation. Piot (2012) parle du développement du pouvoir d'agir par le biais d'un accroissement de l'intelligibilité des situations professionnelles. Garant et collaborateurs (1999) parlent pour leur part de l'accompagnement comme possibilité de « *socialisation émancipatrice* » (p. 88). L'accompagnement peut dès lors être conçu comme allant plus loin que la seule socialisation qui permet à l'enseignant de connaître, s'approprier les normes du milieu et vivre son processus d'identification.

2.4.5 Synthèse

L'accompagnement pourrait être défini comme « un ensemble d'activités de soutien, individuelles ou collectives, destinées aux débutantes et débutants dans l'enseignement » (Bergevin et Martineau, 2007, p. 8). Cette définition qui reflète la manière dont le ministère de l'Éducation du Québec conçoit l'accompagnement offre une conception large de l'accompagnement, englobant divers types d'accompagnement. Elle permet d'envisager l'accompagnement sans égard à la spécificité qu'il aura selon le contexte dans lequel il se déploiera. Sans indiquer les multiples formes qu'il est possible de rencontrer sur les terrains de pratique, elle situe aussi l'accompagnement dans le contexte de l'insertion professionnelle en enseignement.

Le Boterf (1990) donne une définition éclairante pour son côté opérationnel et donc plus significatif que la définition précédente. Selon l'auteur, l'accompagnement est une fonction pédagogique qui vise essentiellement : 1) à aider la personne accompagnée à cerner les problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique, 2) à la mettre en relation avec des ressources et des connaissances adaptées aux difficultés éprouvées et 3) à l'aider à faire le point sur sa démarche et sur sa progression. Cette conception de l'accompagnement permet de mettre l'accent sur le travail réflexif opéré sur les situations vécues. Elle met aussi en avant le fait que c'est l'accompagné lui-même qui résoudra les situations problématiques rencontrées. Il le fera en saisissant les ressources, identifiées seul ou avec l'aide de l'accompagnateur. De Ketele (2007) précise que l'accompagnement suppose la présence de deux personnes, l'une aidant une autre avec, comme objet majeur, de trouver réponse à un problème. Il importe ici d'insister sur le fait que l'accompagnement ne doit pas exister qu'en cas de problème. Et ici de nuancer, comme le fait l'auteur, que le « problème » ne doit pas être compris au sens d'« *obstacle à franchir* » ou comme « *problème à résoudre dont la solution est à découvrir dans l'énoncé* » mais plutôt comme une « situation

qui déstabilise et qui implique et permet de se mobiliser face à l'inconnu et de découvrir des possibles non envisagés jusque là » (p. 7). Ces deux conceptions rejoignent la fonction développementale de l'accompagnement soutenue dans ce travail et selon laquelle l'accompagnateur est là pour aider l'accompagné à trouver des solutions et non pour résoudre les problèmes à sa place. Il le fait en proposant une réflexion ou un questionnement à l'accompagné dans le but de favoriser le processus de problématisation (De Ketele, 2007).

Une définition de l'accompagnement rassemble plusieurs caractéristiques retenues jusqu'ici. Elle soutient, comme le font d'ailleurs Le Boterf (1990) et De Ketele (2007), deux aspects jugés majeurs : une analyse réflexive des expériences vécues et une démarche de résolution de problèmes. Celles-ci offrent la possibilité à l'enseignant débutant de se distancier et de poser un regard externe sur le réel, tout en ayant l'occasion d'imaginer des solutions et de se développer sur le plan professionnel. Il s'agit de la définition de Blin (1997) selon qui,

[...] la notion d'accompagnement stipule une demande des personnels et le rejet de toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir (hiérarchique ou scientifique). Il s'agit bien, au contraire, de concevoir des dispositifs, des démarches et des outils pour aider les professionnels à analyser et comprendre leurs problèmes et les soutenir dans leur recherche de solutions adaptées au contexte local (p. 216).

Cette conception de l'accompagnement renvoie à une approche à la fois constructiviste et socioconstructiviste du traitement des situations, reconnaissant le caractère complexe, singulier et contextuel du développement professionnel de l'enseignant accompagné et plus particulièrement de son émancipation professionnelle. Elle est constructiviste car l'accompagnateur et l'accompagné ne connaissent pas les solutions d'avance, ils les construisent par une réflexion sur

l'action (Dewey, 1938). Elle est socioconstructiviste car cette réflexion se fait dans l'interaction, entre deux acteurs qui sont coresponsables et engagés vers une cause commune (Hargreaves et Evans, 1997).

Finalement, il convient de considérer la définition de Beauvais (2004) pour qui « accompagner l'autre vers son propre développement, c'est l'accompagner vers davantage d'autonomie (...) » (p. 107). L'auteure voit dès lors l'accompagnement comme une « démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts » (p. 101). Cette définition permet de considérer le sujet comme un être autonome, projectif et responsable. Elle fait donc un lien avec l'autonomie qui apparaît essentielle dans le processus de développement professionnel de l'enseignant débutant.

En guise de synthèse, l'accompagnement pourrait être conçu comme un processus de soutien par lequel l'accompagnateur chemine aux côtés de l'enseignant débutant, en respectant son rythme et ses besoins, dans le but de mieux comprendre les situations rencontrées et d'envisager des pistes adaptées au contexte local et aux ressources disponibles. Ce processus entend une décision commune et un engagement collatéral de la part de l'accompagné et de l'accompagnateur. Il suppose également la mobilisation de compétences spécifiques et l'adoption de postures adaptées, minimisant si possible des attitudes prescriptives chez l'accompagnateur. L'accompagnement ne va pas de soi. Le processus d'accompagnement requiert des compétences de la part de l'accompagnateur (Duchesne et Kane, 2010). L'expérience ne suffira pas pour garantir un accompagnement de qualité (Feiman-Nemser, 2003), et ce, d'autant plus dans une perspective d'autonomie et d'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant. Il convient dès lors de considérer le concept de compétence.

2.5 La compétence et les compétences d'accompagnement

Le concept de compétence ne semble pas faire consensus et demeure difficile à cerner. Nous l'abordons en faisant référence à divers champs dans lesquels il s'applique sans toutefois y faire systématiquement mention. Il s'agira alors d'aborder la compétence dans le champ plus spécifique de l'accompagnement, tout en présentant le cadre de référence retenu pour mener à bien notre recherche.

2.5.1 Émergence

En éducation, l'émergence du concept de « compétence » marque le passage du paradigme de l'enseignement vers celui d'apprentissage, d'une école centrée sur l'acquisition des connaissances à une école centrée sur le développement de compétences (Tardif, 1998). Romainville (1996) observe que le changement de paradigme sociétal fait apparaître les notions d'efficacité, de productivité et de performance dans le monde éducatif. Pour lui, l'utilisation de ce terme dans la sphère éducative atteste d'un rapprochement indéniable avec celle du travail. En effet, l'intervention éducative doit pouvoir répondre aux finalités de la société et à son développement économique (Tanguy, 1996). Perrenoud (1997) précise aussi que l'intérêt pour ce concept n'est pas uniquement propre à un environnement social ou économique. À cet égard, Stroobants (1994) remarque une tendance générale à se centrer sur les individus. Dès lors, l'acteur devient responsable de sa formation et de son activité professionnelle. Et bien souvent, il ne suffit pas d'être qualifié, il s'agit avant tout d'être compétent (Colardyn, 1996).

2.5.2 Particularités

Le langage courant se limite souvent à réduire le concept de compétence à une somme de savoirs proprement dits, ce qui le cantonne dans une conception purement traditionnelle de l'apprentissage. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1991) définit la compétence comme « un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui puissent permettre aujourd'hui à l'élève, et demain à l'adulte, d'accomplir avec maîtrise des gestes cohérents entre eux et adaptés à des situations nouvelles » (p. 20). Dès lors, la compétence serait, entre autres, directement liée à des connaissances menant à l'action. Cela signifierait par ailleurs que l'on peut être à la fois connaissant et incompetent. *A contrario*, on ne pourrait être ignorant et compétent. Les compétences supposent donc des connaissances. Elles constituent la base de ce construit. Mais elles ne sont pas seules puisqu'elles s'accompagnent d'habiletés et d'attitudes. Il convient toutefois d'aller plus loin que ces trois éléments pour comprendre le concept dans toute sa dimension.

Nous ne nous étendrons pas sur la conception chomskienne de la compétence, vue comme un ensemble de savoirs, un potentiel détaché de l'action. L'action qui vient actualiser le potentiel-compétence constitue la performance (Chomsky, 1957). Cette conception est innéiste et donc fortement réductrice puisque, même si la compétence fait appel à ce que Perrenoud (2000) nomme un « déjà-là », elle rend les actions possibles, non pas dans le vide, mais lorsque l'on rencontre des « situations ».

La conception de Cardinet (1982) dans le domaine des apprentissages scolaires se rapproche de l'interprétation dichotomique qui précède puisque la compétence serait orientée vers un type particulier d'objectifs, à savoir des objectifs de fonctionnement. Ceux-ci sont considérés sous une forme statique, finale. L'auteur ajoute que la compétence est ainsi définie par l'analyse des rôles et des tâches de la personne en fin

de formation. Cette façon de voir la compétence s'apparente à la compétence-comportement définie par Rey (1996). Une telle vision de la compétence apparaît comme analytique et supposerait l'atteinte d'un comportement précis que l'on pourrait observer, comme celui lié à un objectif scolaire. Ces visions sont behavioristes puisqu'elles associent la compétence à des comportements observables d'un individu, faisant appel à une somme de capacités tournées vers des savoir-faire. Cette conception s'éloigne des savoirs proprement dits. De plus, elle semble réductrice : la compétence serait associée à un comportement rendu possible grâce à une somme de conditions et de ressources existantes (innées ou non).

Rey (1996) ajoute toutefois que le comportement observable devra être situé dans un contexte social et avoir une finalité. Cet apport présente la compétence davantage comme une action fonctionnelle ayant une finalité, en plus d'être simplement un comportement observable. C'est pourquoi il parle de compétence-fonction. Cette conception est également liée à l'opérationnalisation de procédures (dans une situation ou une famille de situations), mais elle fait apparaître l'importance accordée à un but fixé *a priori* et qui sera à atteindre. Cette conception se détacherait de la perspective purement behavioriste.

Rey (1996) parle aussi de compétence-esciente qui se caractérise par ce qu'il appelle une « puissance générative » avec l'idée que les compétences, puisqu'elles sont transposables, peuvent alors mener à une infinité de conduites adéquates et à d'innombrables nouvelles situations. Selon Rey (1996), la compétence est « la capacité à décider du but à atteindre et, donc, à juger de son opportunité et aussi la capacité à inventer des moyens pour l'atteindre » (p. 39-40). La compétence renvoie donc à une capacité à faire interagir différents savoirs entre eux, une « capacité de mobilisation à bon escient » (p. 40). Cette vision est en opposition avec l'idée de performance. Elle fait apparaître une conception de l'être humain autonome et

capable de s'adapter à des situations nouvelles sur base du jugement des savoirs requis pour les réguler. Or, si les ressources et les capacités sont certes nécessaires pour savoir agir, elles ne suffisent pourtant pas.

Un courant plus récent conçoit la compétence dans une optique qui implique une mobilisation adaptative des ressources (de divers types). Selon cette conception, la compétence ne peut pas être en même temps l'action de mobilisation et ce qui est mobilisé (Letor et Vandenberghe, 2003). Il ne s'agit donc pas de mettre l'accent sur l'ensemble des ressources mobilisées, mais bien sur l'action de mobilisation des ressources et des savoirs. Ainsi, pour Le Boterf (1994), posséder des capacités ou des connaissances ne suffit pas. « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.), mais dans la mobilisation même de ces ressources » (p. 16-18). La compétence est alors un savoir-mobiliser et un savoir-agir correspondant à la capacité de combiner et mobiliser les ressources pertinentes. Selon l'auteur, le savoir-agir s'accompagne d'un *pouvoir-agir* renvoyant à des conditions contextuelles et environnementales, de même qu'à un *vouloir-agir*, faisant référence au côté plus ou moins incitatif du contexte et à la motivation de l'individu à agir. Selon cette conception, la compétence est caractérisée par sa singularité, sa contextualisation et sa finalité. Perrenoud (1997) reprend Le Boterf en précisant que la mobilisation a toujours lieu en situation, « à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace » (p. 11). La définition de Tardif (2006) ajoute l'importance de la combinaison des ressources :

[...] la compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la combinaison et la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources internes d'un individu et de ressources externes pour faire face efficacement à une famille de situations problèmes (p. 22).

Selon cette conception, que nous retenons dans le cadre de cette thèse, la compétence recouvre un aspect à la fois fonctionnel et combinatoire, développemental, jamais achevé et évolutif et, finalement, particulier et contextuel. De plus, cette définition permet de différencier le savoir-faire du savoir-agir. Le premier est moins complexe et pourrait être automatisé à la manière de l'organisation taylorienne. Il pourrait s'exercer en dehors d'un contexte particulier. Le second, par contre, est ancré dans un contexte et est marqué par une complexité. Il a un caractère heuristique et ne pourrait être automatisé. À la définition de Tardif doit cependant se greffer un élément essentiel de la compétence, celui de la dimension métacognitive qu'elle comporte et qui fait notamment appel à un aspect réflexif. Cet aspect apparaît d'abord chez Allal (2002) puis chez Legendre (2008). Cette dernière mentionne que le savoir-agir suppose, entre autres, une capacité à abstraire des savoirs de ses actions, permettant alors que ceux-ci soient réinvestis dans de nouveaux contextes. Elle montre l'importance d'une organisation des connaissances en réseau, telles qu'établies au cours du processus d'acquisition et qui rendra plus ou moins probable la mobilisation des compétences dans des situations ultérieures. En plus du caractère combinatoire de la compétence, elle évoque une dimension dynamique. Selon l'auteure, en plus d'être évolutive, la compétence est construite. Au-delà d'être individuelle, elle est collective et, finalement, la compétence ne se donne jamais à voir directement.

Rey et Kahn (2001) précisent que ce qui caractérise la compétence « c'est l'attention au résultat et plus précisément à un résultat fonctionnel et porteur de sens dans l'ensemble des pratiques d'une communauté humaine » (p. 43). D'ailleurs, cette notion de résultat transparait aussi dans la définition de Tardif (2006) qui souligne le caractère efficace de la compétence, désignant par le fait même qu'elle est tournée vers un but à atteindre. La compétence est ainsi souvent définie par sa finalité, soit un résultat fonctionnel porteur de sens en situation, et non par les éléments qui la constituent. Ainsi, on parlera par exemple de la compétence « savoir écouter »,

« savoir communiquer » ou « savoir donner un feedback ». C'est précisément sa finalité qui la définit, « c'est-à-dire la globalité du résultat auquel elle conduit, sans égard pour le détail des prérequis qu'elle exige et des moyens cognitifs ou psychologiques qu'elle met en œuvre » (p. 43). Il y a donc souvent, entre la définition de la compétence et les éléments qui la constituent et la définissent, une zone de méconnaissance. Or, au-delà d'une finalité, il importe de préciser les éléments constitutifs de la compétence, des « indicateurs » censés la révéler, en tout ou en partie, lors de sa mise en œuvre. Dans ce travail, des indicateurs permettront d'inférer la compétence, à partir des pratiques effectives de l'accompagnateur, et de rendre compte de son opérationnalisation.

Dans cette recherche, il est plus spécifiquement question des compétences relatives à l'accompagnement. Nous ne pouvons en effet aborder la compétence sans la contextualiser. C'est ce que la section suivante se propose de faire.

2.5.3 Les compétences d'accompagnement : cadre de référence

Après avoir présenté la compétence comme référence à un construit théorique, et avant de s'attarder aux compétences d'accompagnement, il paraît essentiel d'entrevoir ce concept comme l'expression d'un jugement, formel ou informel (Louis, Jutras et Hensler, 1996). Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani (1999) parlent de « compétence-statut » pour désigner une fonction. Elle renvoie au développement de capacités relativement générales caractérisant une expertise. La compétence est alors définie au singulier et réfère à « la qualité que détient un être humain pour exercer une activité, un rôle ou une fonction » (p. 154). Il y est question de reconnaissance publique et de jugement global portés en se basant sur des référents reconnus par le milieu où elle est exercée ou sera amenée à l'être. Autrement dit, elle renvoie à un jugement fait sur la base de standards reconnus (Louis *et al.*, 1996).

Précisons que ce jugement n'est pas toujours formel et peut aussi être posé sans pour autant être fondé sur des critères clairement formulés et reconnus (Colardyn, 1996, cité dans Lenoir *et al.*, 1999). Selon cette dernière optique, la compétence se rapporte à la qualification d'une personne en fonction d'un niveau de capacité jugé suffisant (Short, 1985). Et socialement, un statut est conféré à la personne qui la détient. Dans ce cadre, Isambert-Jamati (1994) précise que « celui qui est compétent, c'est celui qui maîtrise suffisamment le champ dans lequel il intervient pour identifier tous les aspects d'une situation » (p. 210). Bien que cette approche pourrait permettre d'appréhender l'accompagnement, il convient de reconnaître, comme le fait Lenoir et ses collègues (1999), qu'elle privilégie certains types de pratiques puisqu'elle se base sur un certain mode d'intervention, ce que nous n'avons pas mis en avant dans cette recherche.

Étant donné sa complexité, l'accompagnement ne peut s'improviser. Il ne va pas de soi et devrait idéalement être confié à des personnes compétentes en la matière. L'accompagnateur compétent sera celui qui maîtrise suffisamment le champ de l'accompagnement pour combiner puis mobiliser plusieurs ressources de sorte à agir adéquatement dans une situation donnée (Isambert-Jamati, 1994 ; Tardif, 2006). Nous pouvons nous demander à quoi renvoie la fonction de l'accompagnateur et ce qui caractériserait l'« expertise accompagnante ».

Les écrits sur l'accompagnement dyadique (tel que le mentorat) se limitent souvent à détailler les qualités et les rôles attendus chez les accompagnateurs (Bergevin et Martineau, 2007 ; Houde, 2011). Chaque situation étant unique, il est hasardeux de restreindre l'accompagnement à certaines qualités ou attitudes attendues, d'autant qu'elles réduisent le caractère professionnel et hautement complexe de la fonction d'accompagnateur. Celui-ci devra effectivement « savoir-agir » avec flexibilité dans des situations lui demandant de « faire avec », en s'adaptant au contexte, à

l'accompagné et à ses besoins. Or, malgré la variété des contextes qui s'offrent potentiellement à lui, certains invariants caractérisent la mise en œuvre de l'accompagnement, au-delà de spécificités propres à chaque situation particulière. Les choix méthodologiques que nous avons faits dans cette thèse mènent possiblement à identifier des invariants mais aussi de spécificités. L'agir de l'accompagnateur appelle à être analysé et caractérisé selon certaines compétences permettant de rendre compte de la complexité du processus en jeu. La vision d'un rôle figé renvoyant à certaines qualités, connaissances ou capacités laisse ainsi place à une conception plus globale en termes de « compétences », inscrivant d'ailleurs l'accompagnement à l'intérieur du champ des sciences sociales et de l'éducation.

Bien que peu nombreux, quelques auteurs se sont déjà attelés à élaborer des référentiels permettant de cerner les compétences à attendre d'un accompagnateur. Notons, entre autres, Saint-Arnaud (1999) qui a défini douze compétences pour intervenir en relations humaines ou encore Lafortune (2008) qui spécifie huit compétences pour l'accompagnement d'un changement en éducation. Bien qu'intéressants, ces cadres ne spécifient pas les compétences relatives à l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle. Et si certaines compétences peuvent apparaître transposables d'un contexte à un autre, elles n'offrent pas un niveau opératoire suffisant pour investiguer les compétences de l'accompagnateur au travers de ses interactions avec l'accompagné.

Devant l'absence d'un cadre permettant de rendre compte de la manière dont les compétences s'opérationnalisent et s'articulent dans une pratique réelle, un cadre d'analyse a été construit. Celui-ci est largement inspiré du *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu et

collaborateurs, 2008)⁹. Nous sommes partie de la prémisse qu'un accompagnateur exerce une fonction relativement proche de celle de l'enseignant associé¹⁰. Il existe des liens étroits entre le contexte de stage et celui de l'insertion professionnelle : l'enseignant associé est en quelque sorte le mentor du novice (Portelance, Durocher et Gingras, 2004). Malgré le fait que l'enseignant associé œuvre dans un contexte différent de celui de l'accompagnateur et que certaines spécificités les distinguent, les rapprochements avec les compétences du formateur en formation initiale nous apparaissent pertinents puisqu'un référentiel destiné à soutenir la formation initiale des enseignants est envisagé dans une perspective de développement professionnel articulé et continu.

Avant de présenter les compétences retenues dans le cadre de cette thèse, nous parcourons les éléments ayant permis de construire le cadre d'analyse des compétences et nous indiquons les liens avec les compétences du cadre précité.

La formation des enseignants associés au Québec s'inscrit à l'intérieur d'orientations de formation, soutenues par différents auteurs spécialistes du domaine. Ceux-ci insistent notamment sur une formation axée sur le développement professionnel du stagiaire, l'encadrement de celui-ci selon les exigences de l'andragogie, la communication de l'expérience, la pratique réflexive et l'interdépendance des savoirs théoriques et pratiques. Respectant ces orientations et compte tenu des exigences reliées au rôle d'enseignant associé, celui-ci suppose plusieurs compétences. Nous

⁹ Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise (Vivegnis, 2010), nous avons élaboré une grille d'analyse de compétences, en nous basant sur le cadre de référence québécois (Portelance *et al.*, 2008). Ce premier travail a été affiné et complété dans le cadre de la présente thèse.

¹⁰ L'enseignant associé est le formateur en charge de la formation pratique du stagiaire, en milieu de pratique, soit l'école. Il correspond au « maître de stage » dans d'autres pays de la francophonie.

détaillons ici celles qui seront réinvesties dans le cadre d'analyse des compétences de l'accompagnateur, à savoir les quatre premières du cadre de référence concernant la préparation à l'enseignement.

La *première compétence* concerne le développement de l'identité professionnelle du stagiaire. Elle fait référence à la capacité de soutenir le cheminement vers l'autonomie professionnelle en fonction des besoins propres du stagiaire et des objectifs formels de la formation à l'enseignement. Héту et Riopel (2002) soulignent la nécessité d'être particulièrement sensible à la personnalisation de l'accompagnement. Cet aspect est particulièrement important pour soutenir le développement d'une identité professionnelle propre à chacun des accompagnés. Perrenoud (2001) appuie d'ailleurs l'importance de se pencher sur les caractéristiques de l'accompagné (ou du formé) et les particularités de son vécu et de susciter l'autonomie, la prise de risque et la réflexion éthique.

La *seconde compétence* concerne le développement des compétences professionnelles du stagiaire. Elle fait référence à la capacité de guider le stagiaire par l'observation, la rétroaction et l'évaluation continue, et enfin à la capacité de le guider dans l'apprentissage de pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves. La professionnalisation du stagiaire demande à ce que les formateurs possèdent une grande expertise de la pratique professionnelle en enseignement (Correa Molina, 2005). Mais celle-ci n'est pas suffisante : l'enseignant associé devrait dépasser le moment présent et se projeter dans l'avenir du stagiaire (Brau-Anthony, 2000) de sorte à aller plus loin que « *l'aide à enseigner* » et tendre vers une « *aide à apprendre à enseigner* ». De cette manière le fruit de leurs échanges pourrait être réinvesti et favoriserait l'autonomisation des stagiaires.

La *troisième compétence* est relative à la pratique réflexive. L'enseignant associé est amené à aider le stagiaire à poser un regard critique et à réfléchir sur sa pratique. Cette compétence suppose de pouvoir questionner le stagiaire et d'inciter celui-ci à se questionner sur ses expériences d'enseignement et leurs impacts sur les apprentissages des élèves. L'enseignant associé compétent fait preuve lui-même d'une capacité réflexive et de distanciation à l'égard de sa pratique enseignante mais aussi de son rôle de formateur d'enseignant (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Correa Molina, 2005; Gervais, 2007) étant donné que la pratique est trop souvent aveuglée par les automatismes de l'expérience (Le Boterf, 2000). Au-delà de la nécessaire réflexion, il importe d'axer la formation sur des apports théoriques venant éclaircir les pratiques (Altet *et al.*, 2002). D'ailleurs, selon Thornley, Parker, Read et Eason (2004), tenir compte de la théorie pourrait inciter les formateurs à sortir du « moule » de technicien-praticien.

La *quatrième compétence* concerne la relation que l'enseignant associé entretient avec son stagiaire. Elle suppose de se comporter avec respect et de sorte à établir une relation de confiance de nature professionnelle dans un climat d'apprentissage. Cette compétence est traversée par la capacité à communiquer avec le stagiaire, supposant des qualités relationnelles essentielles allant couvrir le rapport entre l'enseignant associé et le stagiaire en même temps que déterminer la qualité de l'apprentissage du stagiaire (Pelpel, 2002). Ce savoir relationnel implique une capacité de communication dans plusieurs dimensions. Il importe effectivement de soigner l'échange et le dialogue, en facilitant parfois la « mise en mots des pratiques » (Gervais et Correa Molina, 2005 ; Gervais et Desrosiers, 2005a ; Le Boterf, 2000). Ces aspects de la relation sont particulièrement importants parce qu'ils permettent de dégager les intentions orientant les choix et les actions de la personne accompagnée (Gervais, 2007). La communication ne suffit pas à soutenir la compétence relationnelle. Celle-ci nécessite aussi d'avoir développé le « sens de l'autre », dans

une dimension humaine impliquant d'accueillir l'autre et d'entretenir un rapport collégial avec lui (Gervais et Desrosiers, 2005b ; Pelpel, 2002). La compétence relationnelle appelle aussi la volonté de comprendre l'autre et d'adopter une attitude empathique à son égard (Correa Molina, 2005). Elle suppose enfin des habilités suffisantes pour l'encourager, que ce soit pour souligner ses « bons coups » ou l'inviter à explorer son potentiel. L'enseignant associé manifeste cet aspect de la compétence en soulignant clairement la valeur des idées et des actions novatrices du stagiaire.

Les caractéristiques spécifiques à l'enseignant associé ont été écartées pour ne retenir que celles pouvant définir de la même façon les compétences des accompagnateurs, et plus précisément les différents indicateurs opérationnels et susceptibles d'être manifestés en contexte d'insertion professionnelle. C'est ainsi que nous avons identifié quatre compétences d'accompagnement :

1. Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant (R);
2. Soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle (IDP);
3. Conduire un entretien à visée réflexive avec l'enseignant débutant et lui permettre d'adopter un regard critique sur sa pratique professionnelle (AR);
4. Guider l'enseignant débutant dans l'apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement des compétences professionnelles (CP).

La première compétence (R) que nous avons identifiée rejoint particulièrement la compétence 4 du *Cadre de référence sur la formation des enseignants associés* (Portelance *et al.*, 2008). La seconde compétence d'accompagnement (IDP) est reliée

à la compétence 1 du cadre, la troisième compétence d'accompagnement (AR) est apparentée à la compétence 3 et la quatrième compétence d'accompagnement (CP) est proche de la compétence 2 du cadre à destination des formateurs de stagiaires. Chacune des compétences se décline selon différentes composantes rassemblant différents indicateurs. Le cadre d'analyse détaillant les différentes composantes et indicateurs se trouve en appendices (Appendice A). Le tableau suivant (Tableau 2.2) offre toutefois un aperçu du cadre, montrant ici les différentes composantes rattachées aux compétences :

Tableau 2.2
Les compétences d'accompagnement et les composantes associées

INTITULE DE LA COMPÉTENCE D'ACCOMPAGNEMENT	COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE
Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant (R)	1) Favoriser l'expression, l'échange et le dialogue 2) Accueillir et soutenir l'enseignant débutant 3) Encourager l'enseignant débutant
Soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle (IDP)	1) Favoriser la personnalisation de l'accompagnement 2) Encourager la collaboration 3) Soutenir la responsabilisation professionnelle 4) Encourager à forger sa singularité professionnelle
Conduire un entretien à visée réflexive avec l'enseignant débutant et lui permettre d'adopter un regard critique sur sa pratique professionnelle (AR)	1) Susciter la réflexivité de l'enseignant débutant 2) Encourager à interpréter ses pratiques avec des savoirs (théoriques ou acquis en formation) 3) Faire preuve de réflexivité en tant qu'accompagnateur
Guider l'enseignant débutant dans l'apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement des compétences professionnelles (CP)	1) Prendre en compte les orientations ministérielles de la formation des élèves 2) Manifester un rapport dynamique aux savoirs 3) Démontrer une connaissance de la pratique enseignante 4) Épauler l'enseignant débutant dans la mise en œuvre de sa pratique 5) Encourager l'engagement dans une démarche continue de développement de ses compétences professionnelles

Après avoir précisé le concept de compétence et présenté les compétences d'accompagnement qui feront l'objet d'identification au sein des pratiques des accompagnateurs, il convient de se pencher sur le concept de posture avant de présenter les postures d'accompagnement qui feront l'objet de l'investigation empirique.

2.6 La posture et les postures d'accompagnement

Accompagner peut se faire de bien des façons, indépendamment des compétences mobilisées pour y arriver. Au-delà du savoir-agir, il y a la manière d'agir par laquelle se révèle la « posture ». Si ce terme apparaît dans de nombreux écrits reliés au domaine de la santé, comme l'ostéopathie ou la kinésithérapie (en faisant référence à la manière de se tenir et de positionner son corps), ou encore dans les écrits méthodologiques pour parler de positionnement épistémologique, il apparaît aussi assez fréquemment dans ceux portant sur l'accompagnement. Par contre, il ne fait que rarement l'objet de définitions. Nous examinons ici la place et le sens que la notion de posture prend dans le domaine de l'accompagnement ainsi que les principes éthiques qui lui sont sous-jacents. Nous verrons aussi comment la posture peut varier en fonction des rôles tenus, des conceptions ainsi que des intentions des personnes impliquées. Une conception synthétique de la posture d'accompagnement sera finalement proposée.

2.6.1 Posture et accompagnement

Après avoir longuement été cantonnée au secteur physique, notamment en posturologie ou dans certaines activités et disciplines physiques telles que le yoga ou le Pilates, puis à la sphère scientifique en lien avec le positionnement épistémologique adopté par le chercheur, la notion de posture apparaît plus tard dans le domaine du coaching (Stefanazzi, 2010). Celle-ci permet de compléter le rôle du coach, les compétences ne suffisant plus. Délivré (2003) parle alors d'une posture professionnelle pour désigner une disposition à la fois du corps et de l'esprit qui caractérise des types de professionnels (pêcheurs, diplomates, ingénieurs, etc.). Selon nous, les postures n'appartiennent pas à un type de professionnels ou à un type de pratiques, même si certains professionnels seraient davantage portés à adopter une

posture plutôt qu'une autre, en fonction de l'objectif de la relation d'accompagnement qui unit les parties. Délivré (2003) différencie la posture de certaines composantes du professionnalisme telles, par exemple, les compétences du professionnel. Il ajoute que « la posture comprend des éléments plus impalpables, bien plus difficiles à évaluer objectivement et pourtant bien réels » (p. 1). Si ces précisions permettent de cerner peu à peu ce qu'on entend par « posture », certains aspects clés ne sont pas mentionnés par ces auteurs. Il convient donc d'aller plus loin.

Paul (2004) définit la posture comme « la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste) », mentionnant également qu'il s'agit d'un « choix personnel relevant de l'éthique » et que « la posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne » (p. 153). Cette définition met en évidence que la posture renvoie à une façon d'être, une manière de réaliser une action et qu'elle implique une certaine éthique. Paul (2004) ajoute que la posture nécessitera une compétence à passer d'un registre à un autre entre les trois qu'elle propose : la conduite, le guidage et l'escorte. Cette compétence, elle l'appelle la « compétence à accompagner » (Bourgeault, Godin, Langelier, Meziane, Malka, Paul et Speroni, 2002, p. 18). Celle-ci réfère à des questions non seulement physiques mais « métaphysiques » renvoyant à des questions fondamentales pour savoir s'il est préférable de se placer en arrière de la personne accompagnée, à ses côtés ou encore devant elle. La posture engage tout un questionnement quant à la fonction exercée à l'égard de l'autre et l'implication qu'elle peut avoir.

Boutinet (2009) ajoute une nuance majeure qui fait apparaître des variations posturales en lien avec les besoins ou la fragilité de la personne accompagnée. Ainsi, l'auteur différencie le travail d'accompagnement *avec* l'adulte du travail *pour* cet adulte. La posture dépendrait ainsi de la négociation du projet d'accompagnement

avec la personne et elle suppose un diagnostic de départ pour savoir dans quel contexte d'autonomie (ou de dépendance) se situe la personne accompagnée.

Cet aspect de l'autonomie de la personne accompagnée fait apparaître des variations posturales possibles chez l'accompagnateur qui indiquent à quel point une posture est dynamique et influencée par divers facteurs. Elles mettent au jour la place laissée (ou prise) à la personne accompagnée (Boutinet, 2009; Clutterbuck, 2007; Paul, 2004). À cet égard, Clutterbuck (2007) met en avant deux dimensions majeures pouvant affecter la qualité de la relation d'accompagnement, à savoir le degré de directivité dans la relation et les besoins de la personne accompagnée. L'auteur illustre à quel point le rôle de l'accompagnateur est complexe et ajoute que ce dernier doit être capable d'adapter sa posture aux besoins de l'accompagné, mais aussi aux moments de l'accompagnement. Sa conception fait apparaître une dynamique interactive, attribuant la responsabilité aux deux protagonistes dans la qualité de la relation. L'accompagnateur peut adopter différentes postures, lesquelles dépendent non pas uniquement de lui mais aussi des besoins de l'accompagné.

Paul (2004) associe la notion de posture à celle de fonction. La posture renvoie à une manière d'*être* par laquelle « s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui » (p. 153), tandis que la fonction est associée à une manière de *faire* par laquelle « se transmettent les visées institutionnelles » (p. 153). Les deux notions seraient intimement liées. L'auteure ajoute que l'accompagnateur se trouve ainsi doublement défini : personnellement (par ce qu'il *est*) et professionnellement (par ce qu'il *fait*). Il s'agit donc bien d'une manière de faire et d'être en tant que professionnel qui va impliquer de prendre une position. S'ajoute ainsi l'idée de comportement. À ces deux notions de position et de comportement est associée l'idée de retenue, dont il sera question dans la section suivante.

2.6.2 Posture et principes éthiques

L'idée de retenue est largement soutenue par Beauvais (2006) qui compte d'ailleurs celle-ci parmi les trois principes éthiques (retenue, méta-responsabilité, doute) soutenant un accompagnement à caractère autonomisant (Beauvais, 2004). L'auteure parle en effet de la place de l'accompagnant comme étant « aux côtés de, voire un peu en retrait » (Beauvais, 2006, p. 4). A cette idée de retrait ou de retenue, elle associe la place des savoirs, ce qui nous paraît essentiel et qui caractérise la façon dont une personne s'inscrira dans une posture ou une autre : « L'accompagnant n'est pas tant celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, que celui qui sait se retenir, s'abstenir, pour que l'autre puisse se prendre en projet, se décider et advenir » (p. 4). Selon l'auteure, c'est par une vigilance passive, un souci et un intérêt pour l'autre permanents que s'exerce cette retenue. La retenue devient alors un principe clé d'un accompagnement allant dans le sens du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.

D'autres principes éthiques sont encore évoqués lorsqu'il est question de posture dans la sphère de l'accompagnement. On parle en effet du respect de la personne (de son rythme, de son autonomie) et de confidentialité (Bonicel, s.d.). Ces principes d'ordre éthique montrent à quel point l'accompagnateur devra se poser constamment la question de la visée de son accompagnement et de la façon avec laquelle il agit.

2.6.3 Postures et rôles situés

Pour Beauvais (2006), il est important pour celui qui s'inscrit dans une démarche d'accompagnement de créer certaines conditions. Celles-ci se traduiraient, entre autres, par l'adoption de postures facilitantes et pertinentes. Sans pour autant définir

clairement de quoi il s'agit quand elle parle de postures, Beauvais (2006) apporte certains éléments de définition méritant, à notre sens, d'être pointés. Ainsi, pour elle,

[...] les postures naissent dans la situation et dans l'instant de la relation accompagnant-accompagné », « [elles] ne sont ni définies a priori, ni prescrites par d'autres en amont et/ou en extériorité. Les postures (...) traduisent (...) un certain rapport au monde et à l'autre, émergent de la situation d'accompagnement, dans l'instant de la relation qui, elle-même, se construit dans un cadre organisationnel spécifique et contraignant (p. 3).

Plusieurs idées pointées par l'auteure sont majeures et font partie intégrante de la définition du concept : l'idée de rapport au monde et à l'autre, le fait que la posture existe dans l'instant de la relation et qu'elle n'est pas choisie *a priori*. À travers la conception tout juste livrée, il ressort que la posture existe dans le cadre d'une pratique sociale inscrite à trois niveaux (micro, méso, macro) et qu'elle suppose la prise en compte d'un cadre contraignant (Beauvais, 2006 ; Paul, 2004). Une posture n'est donc jamais pure, c'est-à-dire qu'elle ne se retrouve jamais de façon intégrale et unique dans la réalité. Elle fera donc l'objet de « négociation », même inconsciente de la part de la personne qui accompagne, puisque son action devra prendre en compte à la fois les intérêts de la personne accompagnée et l'institution dans laquelle elle œuvre.

Pour sa part, Boutinet (2009) parle de postures comme des « attitudes qu'il [l'accompagnateur] est amené à prendre plus ou moins opportunément en fonction des situations d'accompagnement » (p. 29). L'auteur mentionne par ailleurs que la posture est intimement liée à un rôle tenu et à une action exercée. Il pointe l'importance de se questionner sur l'action dans laquelle la personne accompagnée est engagée et le rôle qu'elle tient afin de savoir quel accompagnement lui sera le plus opportun et quelle posture aura le plus de sens. Cette idée confirme l'importance

d'une nécessaire adaptation à la situation et à la singularité de la personne accompagnée. C'est d'ailleurs, entre autres, à quoi renvoie cette définition lorsqu'il est question de « situations d'enseignement ». Bonicel (s.d.) ajoute également que les postures vont dépendre d'autres facteurs, tels que le champ dans lequel s'exerce l'activité d'accompagnement, les objectifs et les visées de la relation d'accompagnement, le style de l'accompagnateur, voire aussi l'alchimie de la relation. Les écrits de Poumay (2006) ainsi que ceux de Di Napoli, Fry, Frenay et Verhesschen (2010) font apparaître que la notion de posture est intimement liée à celle de rôle dans le sens où les rôles supposent des postures. Ces dernières varieraient ainsi d'un rôle à l'autre. Poumay (2006) souligne la nécessaire polyvalence des rôles et postures tenus par les accompagnateurs. Selon les situations et les contextes, l'accompagnateur devra en effet jouer avec les différents rôles ou postures possibles.

2.6.4 Postures : entre conceptions et intentions

Beauvais (2006) mentionne que l'accompagnement suppose le passage d'une posture à une autre, ce que Paul (2004) soutenait déjà. La personne qui accompagne s'autorise ainsi parfois à « conseiller, à diriger, à guider, à aider, à assister et même à s'ingérer » (p. 3). Le fait de pouvoir adapter sa posture selon les situations nous paraît majeur. L'auteure mentionne même qu'il est possible de passer de l'une à l'autre sans pour autant trahir ses intentions ou ses conceptions. Cette considération souligne que certaines conceptions et intentions soutiennent les postures, ce qui sera développé plus loin. Cependant, il semble que les conceptions ne sont pas toujours conscientes. Beauvais (2006) note à cet égard l'importance d'être au clair sur sa conception de l'accompagnement et de se questionner sur l'association des notions d'accompagnement (de l'autre) imbriquée à celle de projet (*de* et *pour* l'autre) dans le but d'élucider certains paradoxes qui leur sont inhérents. L'auteure insiste sur

l'importance d'interroger à la fois ses conceptions, ses postures et ses pratiques au regard des référents éthiques, conceptuels et épistémologiques. Elle rajoute que : « c'est en conscientisant notre conception et notre rapport au monde et à l'autre que l'on échappera, peut-être un peu, aux dérives totalitaires auxquelles les cultures de projet et d'accompagnement donnent prise » (p. 10).

Certaines postures, conscientes ou non, pourront révéler chez l'accompagnateur des conceptions, lesquelles influenceront sur son accompagnement. Clénet (2012), se basant sur Paul (2004), explique que la posture renvoie à des représentations de l'accompagnement qui, dans le contexte contemporain, vont dans le sens de la socialisation, de l'autonomisation et de l'individualisation de la personne, dans l'idée d'un lien de reliance à autrui. Ces concepts et les liens de reliance qu'ils traduisent (individuel/collectif, autonomie/dépendance, altérité/altération) semblent tous, du moins en théorie, aller dans le sens du développement de la personne comme individu travaillant à son émancipation (Clénet, 2012). Cette dialectisation démontre qu'à certains moments l'accompagnateur sera amené à se positionner et à situer son action selon une approche techniciste et réparatrice, centrée sur le problème à résoudre avec une visée protectrice et stabilisante. À d'autres moments, il adoptera une approche plus humaniste, centrée sur la personne, dans une idée de « *reliance* », avec une visée projective et dynamique (Paul, 2004).

Une dernière définition permettra d'aboutir à la conception qui sera retenue dans cette recherche. Pour Lameul (2006), la posture renvoie à la « manifestation d'un état mental façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (p. 3). L'auteure mentionne que cette notion est d'ailleurs « chargée du poids d'un

regain d'intérêt pour le corps » (p. 3) sur le plan anthropologique¹¹. Elle ajoute que la posture se donnera à voir sous un angle comportemental. Pour en arriver à définir ce concept, elle établit des liens avec le concept d'attitude en affirmant que l'un et l'autre convoquent trois facettes (comportementale, affective et mentale) mais selon des dosages distincts pour chacune d'elles. Et c'est probablement les facteurs intentionnels personnels qui vont différencier le concept de posture de celui d'attitude, donnant alors sens aux facteurs comportementaux (Lameul, 2003, p. 5).

Il faut ici comprendre que les conceptions de l'accompagnateur vont indéniablement influencer ses intentions, puis ses actions. Les intentions renvoient aux raisons d'agir d'ordre pratique et orientent l'action (Brunet, 2007; Durand, 2001). Les conceptions peuvent être comprises comme les représentations conceptuelles au sens de Bonnet (2006), à savoir des connaissances qui se modifient avec le temps et selon les expériences de la personne. La conception rejoint ainsi la représentation, en ce sens qu'elle est vue comme un phénomène mental correspondant, entre autres, à des éléments conceptuels, des images mentales, des connotations, des associations, elles-mêmes renvoyant à des valeurs ou des attitudes (Garnier et Sauvé, 1999 ; Portelance, 2010). Reprenant les éléments essentiels des définitions dans les écrits parcourus jusqu'ici, une conception de la posture d'accompagnement peut être proposée. Ainsi, dans cette recherche, la posture correspond à une manière de s'acquitter de son rôle, manifestée par des façons d'être et de faire, elles-mêmes caractérisées par des principes éthiques marquant l'action de l'accompagnateur d'une certaine empreinte. La posture de l'accompagnateur est orientée par les intentions de ce dernier et renvoie également à une conception dominante des rôles qu'il exerce (consciemment ou non) dans ses pratiques d'accompagnement.

¹¹ À cet égard, il importe de mentionner que nous ne procéderons pas à l'analyse d'éléments en lien avec le corps. Cela exigerait la mobilisation d'un autre cadre conceptuel et des habiletés spécifiques d'analyse reliés à ces aspects précisément.

2.6.5 Les postures d'accompagnement : cadre de référence

L'accompagnement implique diverses postures et quelques auteurs proposent des typologies que nous avons considérées avant de déterminer le cadre de référence retenu. Ainsi, Boutinet (1998) envisage l'accompagnement selon une organisation ternaire en identifiant trois degrés de portage selon l'autonomie de la personne accompagnée. Selon lui, il convient de distinguer : l'accompagnement de conseil ; l'accompagnement de guidance et l'accompagnement de portage. Bien que le premier degré de portage semblerait le moins directif, il réfère au conseil, ce qui laisse peu d'autonomie à la personne.

Quant à lui, Le Bouëdec (2001), distingue trois registres pour penser l'accompagnement : « diriger », avec une idée d'autorité ; « suivre » sur la base d'un contrat entre les parties et « accompagner ». Pour lui, les situations régies par un contrat ou celles impliquant un enseignement, un conseil, une guidance ou une conduite, une orientation, une solution, ou encore une expertise technique ne peuvent être qualifiées d'accompagnement dans le sens où elles réfèrent à des postures de suivi ou d'autorité. Cette conception n'a pas été retenue dans le cadre de notre recherche puisque l'accompagnement d'un débutant passe parfois par ces types de demandes. Paul (2004), dont la typologie rejoint celle proposée par Le Bouëdec (2001), fait appel aux synonymes du verbe accompagner pour éclairer trois variations posturales possibles : escorter, guider et conduire. Ainsi, escorter c'est « accompagner pour guider, surveiller, protéger (ou honorer) en protégeant la marche », guider veut dire « accompagner (qqn) en montrant le chemin, en veillant à la marche » et conduire signifie « accompagner (qqn) quelque part » (p. 68). Même si la deuxième posture paraît la moins directive, elle suppose tout de même de montrer le chemin à l'accompagné, ce qui reviendrait en quelque sorte à le « téléguider ». De même, la représentation qu'offre ce modèle paraît relativement restrictive.

Si les typologies présentées jusqu'ici alimentent notre compréhension sur les variations posturales possibles, les postures directives semblent primer, laissant d'emblée une autonomie relative à la personne accompagnée. De plus, bien qu'elles font réaliser que l'intervention de l'accompagnateur aura des incidences sur le développement de l'accompagné, ces typologies restent assez réductrices, voire peu explicites. La typologie qui correspond le mieux à la conception accordée à la posture dans cette thèse est issue des écrits de Pellegrini (2010) sur les modèles et perspectives de mentorat. Son approche retient notre attention puisqu'elle cantonne moins les postures dans des catégories et qu'elle offre davantage de perméabilité en envisageant des manières d'accompagner sur un continuum. L'auteure précise que les rôles de l'accompagnateur peuvent être situés sur un axe opposant deux tendances. L'une est traditionnelle et transmissive : les connaissances et les pratiques de l'accompagnateur représentent un modèle à observer et à reproduire. L'autre adopte une perspective développementale et réflexive : l'accompagné construit et développe ses propres compétences professionnelles avec l'aide de l'accompagnateur. Entre les deux tendances (transmissive et réflexive), que l'auteure considère complémentaires, s'inscrivent différents types de projets de mentorat, lesquels ont été distingués par Wang et Odell (2002). Pellegrini (2010) a tenu compte de leurs travaux pour présenter ces trois perspectives.

La *première perspective* place le débutant et ses besoins au centre du processus. L'accompagnateur est vu comme un conseiller personnel offrant notamment un support émotionnel au débutant. Il est aussi question de créer des relations personnelles positives, d'être à l'écoute et ouvert d'esprit, d'avoir une attitude compréhensive et d'encourager. Cette approche ne garantit pas, selon les auteurs, le développement des compétences professionnelles du débutant, ni un regard critique sur les pratiques existantes.

La *deuxième perspective* met l'accent sur les connaissances pratiques. L'idée est d'aider le débutant à acquérir des techniques, des ressources pour enseigner et de l'aider à mieux comprendre le contexte et la culture de l'enseignement, en plus d'expliquer les politiques et les pratiques scolaires. Il est aussi question de partager des méthodes, du matériel, de servir de modèle, de donner des avis et suggestions dans une optique de résolution immédiate des problématiques rencontrées. Cette perspective offre, selon les auteurs, des résultats intéressants comme une meilleure gestion de classe, un enseignement plus efficace ou le développement de routines d'enseignement. Par contre, la réflexion n'est pas élaborée et cette perspective soutiendrait la reproduction du système existant en empêchant le renouveau des cultures et des pratiques.

La *troisième perspective* renvoie à un accompagnement orienté vers la critique et le questionnement des connaissances, des structures et des pratiques d'enseignement existantes. Elle est donc plutôt construite en dehors de la relation qui unit le débutant à l'accompagnateur. Elle cherche à examiner et construire des idées ou approches nouvelles. Il y est aussi question de collaboration étroite avec d'autres enseignants ou des professionnels. L'accompagnateur est considéré comme un « agent de changement » ; le but ultime est d'améliorer l'enseignement, voire de le réformer. Selon les auteurs, cette approche est trop critique.

Pellegrini (2010) ajoute une *quatrième perspective* : la problématisation des savoirs professionnels. La relation d'accompagnement s'inscrit au sein d'une articulation entre la théorie et la pratique et vise à soutenir et instrumenter le débutant dans son processus réflexif. La démarche passe par le questionnement et l'objectivation des pratiques ainsi que l'analyse et l'appropriation des savoirs théoriques.

L'auteure observe que ces approches ne se traduisent pas nécessairement telles quelles dans la réalité et qu'elles restent somme toute assez théoriques. Elles dépendront d'ailleurs des attentes du débutant, tout autant que des conceptions et des compétences de l'accompagnateur. Nous voyons ici que les compétences et les postures de l'accompagnateur se rejoignent, s'alimentent et se justifient mutuellement. Tenant compte de ces mises en garde, nous avons voulu caractériser ces différentes perspectives, tout en distinguant deux optiques qui semblaient s'entremêler : les perspectives critique et culturelle. Nous avons donc ajouté une perspective culturelle.

En somme, nous retenons quatre postures principales, chacune étant définie par certaines caractéristiques extraites des perspectives présentées par Pellegrini (2010). À la première perspective exposée par l'auteure (perspective humaniste), nous associons la posture de **soutien (S)**. La deuxième perspective reprise par l'auteure (perspective de l'apprentissage situé) ouvre à deux postures distinctes que nous avons nommées : la posture de **facilitation de l'agir enseignant (FA)** et la posture de **facilitation culturelle (FC)**. Et nous avons jumelé les deux dernières perspectives qui se recoupaient (perspectives constructiviste/critique et problématisation des savoirs professionnels) pour la caractériser de posture **critique (C)**.

Les caractéristiques extraites des perspectives seront identifiées dans les propos des accompagnateurs lors des conversations menées avec les enseignants débutants. Notons que l'adoption d'une posture ne signifie pas que la totalité des caractéristiques présentées ci-dessous s'y retrouvent :

Tableau 2.3
Cadre d'analyse des postures d'accompagnement dyadique

POSTURES	CARACTÉRISTIQUES DES POSTURES D'ACCOMPAGNEMENT
SOUTIEN	<p>Écoute</p> <p>Ouverture ou intérêt porté(s) à l'autre</p> <p>Compréhension signifiée à l'autre</p> <p>Création d'interactions personnelles positives</p> <p>Support émotionnel</p> <p>Encouragement</p> <p>Aide à la connaissance de <i>soi</i> comme professionnel</p>
FACILITATION DE L'AGIR ENSEIGNANT	<p>Assistance relative à l'agir enseignant sur le plan pédagogique et/ou didactique</p> <p>Reconnaissance des compétences professionnelles</p> <p>Aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement</p> <p>Information sur les ressources disponibles pour <i>enseigner</i></p>
FACILITATION CULTURELLE	<p>Aide à la compréhension du contexte scolaire et/ou de la culture environnante</p> <p>Information sur les ressources disponibles pour <i>fonctionner dans le milieu</i></p> <p>Référence et/ou explication des pratiques scolaires et/ou des politiques/orientations encadrant la profession</p> <p>Incitation à collaborer avec d'autres professionnels de l'éducation</p>
CRITIQUE	<p>Remise en question des connaissances, de la culture environnante, des structures, des pratiques enseignantes existantes</p> <p>Objectivation ou prise de distance par rapport à la pratique</p> <p>Mise à l'épreuve des savoirs théoriques</p> <p>Exploration ou analyse d'idées/approches nouvelles</p> <p>Encouragement à l'innovation ou à la créativité</p> <p>Encouragement à l'élaboration de liens entre la théorie et la pratique</p>

Au terme de cette partie qui présente les fondements théoriques de la recherche, nous sommes dès lors en mesure de présenter les objectifs spécifiques.

2.7 Objectifs spécifiques

Il convient de rappeler que l'objectif général de la recherche est *d'analyser les compétences et les postures d'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.*

Relativement à l'accompagnement d'accompagnateurs d'enseignants débutants, quatre objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Mettre au jour les conceptions de l'accompagnateur relatives à l'accompagnement d'un enseignant débutant ;
2. Identifier les compétences et les postures caractéristiques de la pratique de l'accompagnateur ;
3. Dégager les intentions qui sous-tendent la pratique de l'accompagnateur au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant ;
4. Identifier, les effets perçus de l'accompagnement reçu sur le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente le processus méthodologique mis en place pour atteindre les objectifs de recherche et répondre à la question posée qui, rappelons-le, est la suivante : « *Comment les compétences et les postures de l'accompagnateur contribuent-elles au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants ?* ».

Il s'agira d'abord de présenter les options méthodologiques choisies, tout en justifiant ces choix. La première section expose le positionnement épistémologique, l'approche de recherche choisie ainsi que la démarche méthodologique adoptée. Nous présentons alors le devis méthodologique de la recherche en spécifiant l'opérationnalisation et l'instrumentation prévues. À l'intérieur de cette section, nous précisons le recrutement des participants, les considérations éthiques prises en préalable à la recherche, les étapes d'investigation suivies et les outils utilisés, ainsi que la manière dont le traitement et l'analyse des données ont été effectués. Enfin, la dernière section spécifie les précautions prises afin d'assurer au maximum la valeur scientifique de la recherche. Plusieurs critères de scientificité en lien avec la fiabilité et la validité de la recherche seront ainsi exposés.

3.1 Choix méthodologiques et justification

Cette section permet de présenter et de justifier trois aspects de notre méthodologie : le positionnement épistémologique dans lequel la recherche se situe, l'approche de recherche choisie et la démarche méthodologique privilégiée.

3.1.1 Positionnement épistémologique

Il convient d'abord de brièvement rappeler que l'intention générale de cette recherche est de mieux comprendre le phénomène de l'accompagnement en s'intéressant aux compétences et aux postures d'accompagnateurs d'enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de ces derniers.

Au regard des objectifs poursuivis, il paraît pertinent d'inscrire cette recherche dans un paradigme interprétatif. En effet, il ne s'agit pas ici d'étudier l'occurrence d'un phénomène, de vérifier une théorie ou des hypothèses préétablies, ou encore de généraliser des résultats (Boudreault et Cadieux, 2011). Cette recherche vise plutôt à explorer un phénomène et à en comprendre la dynamique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), et ce, dans une perspective exploratoire, descriptive et compréhensive. Le côté exploratoire réside dans le fait que l'objet de la recherche est encore peu documenté (Dufour, 2012) et gagne à être mieux connu. La recherche passe par la description des compétences et des postures à l'œuvre dans les pratiques des accompagnateurs pour permettre une meilleure compréhension de l'accompagnement. En ce sens, elle va plus loin que l'exploration ou la description.

Soutenant le fait que la production de connaissances est vue comme un construit issu de la compréhension et de l'interprétation de chacun sur le monde (Baxter et Jack,

2008 ; Stake, 2010), cette recherche s'inscrit dans une perspective constructiviste. Elle est plus spécifiquement interprétative, dans le sens où le savoir produit par cette recherche sera issu de la manière dont les individus comprennent et interprètent le phénomène de l'accompagnement (Savoie-Zajc, 2011). Autrement dit, ce qui intéresse le chercheur est le point de vue des participants, le sens que ceux-ci donnent à l'objet d'étude et la manière dont ils perçoivent la situation (Bogdan et Biklen, 1992 ; Denzin et Lincoln, 1994).

À l'instar de Van der Maren, (1995), nous pensons qu'il importe de laisser une place de première ligne à l'acteur lors du recueil des données. Il n'est pas un objet à observer de l'extérieur. Il est lui-même détenteur de l'information qui sera nécessaire pour comprendre l'objet d'étude. C'est à partir de l'acteur et des significations qu'il attribue aux situations vécues que nous visons à comprendre l'accompagnement au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.

En tant que chercheuse, nous sommes interprète du phénomène vécu par le participant et des significations qu'il lui attribue. Lui en est le propriétaire mais, accaparé par sa tâche, il lui est difficile d'en dégager le sens et de construire une *praxis* (Van der Maren, 1995). Par le biais du recul qu'il offre au praticien, le chercheur devient un médiateur ou un « interprète » du phénomène vécu. Et c'est à la lumière de référents théoriques et d'un savoir formel spécifique et relatif à l'objet d'étude qu'il cherche à rendre « lisible » la réalité vécue par le participant. Ainsi, puisqu'à notre sens, on ne traduit pas une réalité sans référents, nous osons voir le chercheur comme un interprète : non seulement il traduit une réalité mais il utilise des grilles de lecture, si ce n'est ses *a priori* de chercheur, pour mieux comprendre un phénomène. Par ailleurs, son interprétation renvoie à une manière parmi d'autres de lire la réalité du praticien.

Malgré l'utilisation d'outils d'investigation permettant au participant de réfléchir sur son action tout en augmentant son « pouvoir d'agir » sur celle-ci (Clot, 2008), il importe de préciser que la visée de cette recherche est avant tout épistémique, dans le sens où elle ne vise pas la transformation de la situation professionnelle des participants mais bien l'apport éventuel d'éléments de connaissance nouveaux sur leur action (Ria, 2008).

Dans cette optique épistémique et selon une perspective constructiviste, le but n'est pas de rejeter l'interaction entre le participant et l'objet d'étude en essayant de connaître une réalité objective. À notre sens, dès lors que l'humain observe une réalité et tente de la comprendre, celle-ci sort de l'objectivité. Comme le rappelle Von Glasersfeld (1994), c'est le sujet connaissant qui expérimente et décrit la réalité et nous ne connaissons aucune réalité en soi.

Dans cette recherche, il importe de comprendre le phénomène de l'accompagnement à partir des perspectives des participants et du sens qu'ils y accordent (Savoie-Zajc, 2000). La perspective constructiviste permet d'ailleurs de comprendre la complexité des phénomènes dans leur diversité, leur pluralité et leur caractère changeant et interactif (Anadón, 2000). Et si elle permet d'étudier une réalité sous ces différents angles, le savoir produit sera, lui aussi, diversifié, pluriel, changeant et interactif. C'est là précisément que réside la richesse de la perspective constructiviste : elle offre de produire des savoirs inscrits dans la réalité des participants où le sens attribué à celle-ci est construit à la fois par les participants et le chercheur (Savoie-Zajc, 2000).

3.1.2 Approche de recherche

En cohérence avec le positionnement épistémologique exposé, c'est l'approche qualitative/interprétative qui a été choisie pour mener à bien cette recherche. Parmi

les différents critères qu'identifient Bogdan et Biklen (1992) pour qualifier une recherche de qualitative/interprétative, nous retrouvons celui du milieu naturel dans lequel se situe le phénomène de l'étude. La présente recherche a en effet été menée dans le milieu naturel des participants. Elle vise à observer les manifestations des compétences de l'accompagnateur et les postures adoptées, là où il se situe, dans ses pratiques et à travers son accompagnement au quotidien. En outre, les conversations, desquelles seront extraites les données, sont recueillies sur le lieu de travail des enseignants, à savoir le milieu scolaire.

Un autre critère pour définir la recherche qualitative est la nature descriptive qu'elle peut avoir (Bogdan et Biklen, 1992), ce qui est le cas ici comme nous l'avons vu plus haut. Il sera en effet question d'offrir une description détaillée des cas en présentant les différents contextes, les participants et ce qui fait l'objet de leurs échanges conversationnels. Les descriptions détaillées permettront alors d'approfondir la compréhension du phénomène étudié, du comportement des acteurs et des interactions qui les lient.

3.1.3 Démarche méthodologique : l'étude de cas

Le champ de recherche sur l'accompagnement, les pratiques d'accompagnement et les compétences requises pour accompagner est assez vaste (Feiman-Nemser, 2001 ; Houde, 2011 ; Miller-Marsh, 2002). Si les recherches réalisées ont permis de mieux comprendre le processus d'accompagnement, elles éclairent peu la manière dont les compétences d'accompagnateurs s'opérationnalisent en pratique ou s'articulent entre elles. Autrement dit, elles ne donnent pas accès aux pratiques réelles des sujets. Quant au champ de recherche relatif aux postures, il est relativement récent et fort peu documenté. Si la recherche de Matteï-Mieusset (2013) a permis de documenter les postures d'accompagnement en lien avec l'activité d'enseignants associés dans leur

fonction d'accompagnement et de conseil, elle n'offre pas d'accéder à la singularité de l'action du sujet puisqu'elle ne met pas au jour les pratiques en situation naturelle.

Il apparaît important d'ajouter une vision complémentaire et de contribuer à l'avancement de ce champ d'étude en apportant un regard approfondi sur le phénomène, en tenant compte de son contexte et des conditions dans lesquelles il se déploie. Ainsi, c'est en regardant la spécificité des accompagnateurs au-delà des traits qu'ils ont en commun, grâce à une méthodologie permettant d'étudier chacun d'entre eux en profondeur, qu'il convient d'explorer le phénomène de l'accompagnement. Le choix de l'étude de cas, et plus particulièrement de l'étude multicas (Karsenti et Demers, 2011), s'est avéré le plus approprié, et ce, pour plusieurs raisons.

En soi, l'étude de cas semble particulièrement indiquée lorsque les questions de recherche portent sur le « *comment* » et le « *pourquoi* » (Traduction libre, Yin, 1994, p.1). Autrement dit, cette démarche de recherche convient particulièrement pour tenter de répondre à des questions portant sur le processus ou la compréhension d'un phénomène, tel l'accompagnement d'un enseignant débutant. Il est plus spécifiquement question de cerner *comment* les accompagnateurs accompagnent (comment leurs compétences et leurs postures se manifestent dans leur pratique), mais aussi *pourquoi* ils adoptent telle ou telle pratique (avec quelles intentions ils le font). L'étude de cas permet ainsi de « saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder » (Hamel, 1977, p. 10) et offre ainsi une « *interprétation en contexte* » (Traduction libre, Merriam, 1988, p. 21).

Si l'étude de cas unique permet d'étudier un cas en profondeur et de décrire en détail sa spécificité et le contexte dans lequel il évolue, l'étude multicas (ou étude de cas multiples) permet, quant à elle, d'examiner un ensemble plus large de cas. Elle permet aussi de recueillir de nombreuses informations et observations par l'examen

d'un grand nombre de ressources, souvent de natures diverses. L'étude multicas offre l'avantage d'enrichir la compréhension du phénomène en passant par l'examen de chaque cas et de l'articulation avec son contexte (Hamel, 1997 ; Roy, 2009), mais aussi en allant au-delà du cas unique, ce qui rend possible la découverte de convergences entre les cas (Karsenti et Demers, 2011) sans pour autant négliger les aspects singuliers qui les caractérisent (Leurebourg, 2012). Ces spécificités rendent l'étude plus robuste sur le plan de sa valeur scientifique (Raby, 2004).

L'étude multicas selon la perspective interprétative de Merriam (1988) est la démarche méthodologique choisie pour mener à bien cette recherche, laquelle a procédé à l'étude de quatre cas en profondeur, soit quatre dyades accompagnateur/enseignant débutant. En élargissant le spectre d'investigation à plusieurs cas et à des contextes d'enseignement différents, le potentiel de généralisation analytique¹² s'en voit lui-même agrandi et l'interprétation est plus convaincante si elle est basée sur plusieurs cas plutôt qu'un seul (Merriam, 1988). Le nombre de cas reste toutefois limité afin de pouvoir garantir la profondeur de l'étude.

La posture épistémologique sous-jacente à l'étude de cas peut varier en fonction de la nature de l'étude, des objectifs et des choix méthodologiques posés par le chercheur. En effet, l'étude de cas permet à la fois de mener une recherche dans une perspective positiviste ou interprétative (Savoie-Zajc, 2011). La seconde se distingue par la compréhension, la description et éventuellement l'élaboration d'hypothèses. L'étude de cas peut alors souscrire au paradigme constructiviste (Gagnon, 2008) étant donné que la connaissance y est construite sur la base des perspectives des acteurs sur le

¹² Verhoeven (2010) distingue la *généralisation analytique* de la *généralisation statistique*, laquelle vise à généraliser des résultats à une population plus large sur la base de critères d'échantillonnage. Ce n'est pas le cas ici.

phénomène, ce qui soutient d'ailleurs la cohérence du choix de cette démarche méthodologique pour mener la présente recherche.

3.2 Devis méthodologique : opérationnalisation et instrumentation

La prochaine section présente le devis méthodologique mis en place pour atteindre les objectifs poursuivis. Elle permet d'aborder la manière dont les participants ont été recrutés. Elle détaille ensuite les différentes étapes de collecte de données et les outils d'investigation choisis avant de spécifier comment les données ont été traitées et analysées.

3.2.1 Recrutement des participants

Avant de recruter les cas, il a fallu déterminer ce qui constitue le cas dans cette étude, soit l'unité d'analyse. Ici, le cas représente une dyade composée de deux enseignants de l'enseignement secondaire. L'un d'eux est expérimenté, il s'agit de l'accompagnateur. L'autre est débutant et se situe en phase d'insertion professionnelle. Il est accompagné par l'enseignant expérimenté.

En ce qui concerne le choix des cas, Merriam (1988) soutient que la stratégie la plus appropriée est l'échantillonnage¹³ non probabiliste. La forme la plus commune est l'échantillon intentionnel qui consiste à « choisir un échantillon à partir duquel on peut en apprendre le plus sur l'objet de recherche » (Traduction libre, Merriam, 1988, p. 48). Cet échantillonnage est élaboré sur la base des objectifs que poursuit la recherche, ce qui assure par ailleurs la rigueur de l'échantillon (Savoie-Zajc, 2011).

¹³ Le vocable « échantillonnage » est ici compris selon une perspective qualitative et non pour désigner le choix d'un grand nombre de sujets.

Ainsi, pour maximiser les chances de recruter des participants susceptibles d'offrir un haut potentiel de découverte, les accompagnateurs ont été approchés selon les critères suivants : 1) l'existence d'un accompagnement relativement formalisé (le processus d'accompagnement est conscient et l'accompagnateur est reconnu par l'établissement pour exercer cette fonction en plus de sa fonction première d'enseignant) ; 2) l'accompagnateur et le débutant enseignent au secondaire ; 3) l'accompagnateur a au minimum cinq années d'expérience en enseignement et 4) l'accompagnateur suit ou a suivi une formation en lien avec l'accompagnement¹⁴. Les participants ont été recrutés dans l'enseignement secondaire, car c'est à ce niveau d'enseignement que le décrochage enseignant y est le plus préoccupant (Ndoreraho, 2014 ; Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010). Le recueil des données a été réalisé dans divers contextes de sorte à disposer de données variées. Aucune discipline d'enseignement n'a été privilégiée *a priori*.

La méthode privilégiée pour déterminer l'échantillon intentionnel est la réputation des cas ou « *Reputational method of selection* » (Hunter, 1953 ; Merriam, 1988) qui se base sur l'identification de cas par les pairs. Cependant, au lieu de référer à des pairs, nous nous sommes adressée aux personnes expertes du domaine, à savoir les responsables du dossier de l'insertion professionnelle des commissions scolaires, des conseillers pédagogiques et des formateurs d'accompagnateurs. Car, même si cette démarche ne pouvait garantir totalement de cibler des accompagnateurs compétents, il s'agissait des personnes les plus à même de suggérer des accompagnateurs dont les qualités s'alignent sur l'objet de recherche (Hamel, 1997). L'objectif initial était de recruter six cas. Nous avons prévu un cas supplémentaire par précaution contre les possibilités de désistement (Gagnon, 2008). Nous avons alors choisi de retenir quatre

¹⁴ Plusieurs commissions scolaires au Québec qui ont un programme d'insertion professionnelle pour les enseignants prévoient une formation pour les accompagnateurs (Martineau et Mukamurera, 2012). Les commissions scolaires qui prévoient une formation pour les accompagnateurs ont été privilégiées pour le recrutement des cas.

cas, et ce, pour privilégier la profondeur de l'analyse. Le recrutement visait à retenir des cas issus d'établissements scolaires différents au sein de commissions scolaires de diverses régions québécoises. Ces critères de recrutement allaient permettre d'illustrer la variété de moyens mis en place au Québec (Sacilotto-Vasylenko, 2010) face au défi de l'accompagnement d'enseignants débutants. Aussi, nous avons ciblé des cas au sein desquels les débutants se situent au tout début de leur carrière, détenant encore peu d'expérience.

Concrètement, le recrutement des cas s'est déroulé selon plusieurs étapes spécifiques. D'abord, un premier contact téléphonique a été pris avec les responsables du dossier de l'insertion professionnelle des différentes commissions scolaires. L'objectif était de présenter et d'expliquer le projet de recherche ainsi que notre besoin de participants. Nous vérifions également si les accompagnateurs répondaient aux critères de recrutement établis préalablement. Lorsque c'était le cas, la collaboration était sollicitée pour cibler les accompagnateurs recommandés. Il fallait toutefois attendre que le jumelage avec un enseignant débutant soit établi avant de procéder.

Nous avons d'abord contacté les accompagnateurs potentiels par courriel pour ensuite fixer un rendez-vous téléphonique afin de leur présenter le projet de recherche. Après ce premier contact, et si l'accompagnateur se montrait ouvert à collaborer, une documentation détaillée (Annexe A) lui était envoyée dans le but de l'informer de l'implication attendue et des différentes activités que supposait la participation à la recherche. La documentation était également envoyée à l'enseignant débutant auquel il était jumelé, auprès de qui nous vérifions l'ouverture à participer à la recherche. Dans le cas où l'accompagnateur et l'enseignant débutant de la dyade souhaitaient collaborer, la commission scolaire ainsi que la direction de l'établissement scolaire concerné étaient contactées pour obtenir leur accord. Un formulaire de consentement

écrit a été complété (Annexes B et C) avant de rencontrer chacun des participants et de leur présenter, à eux aussi, un formulaire de consentement (Annexe D).

3.2.2 Considérations éthiques

Avant de mener la recherche, le projet a été présenté au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, lequel l'a approuvé en lui accordant le numéro de certificat suivant : CER-14-204-07.05, puis renouvelé par celui-ci CER-15-219-08-03.01 (Annexe E). Le consentement écrit de chacun des participants était requis. Et ces derniers pouvaient se retirer de la recherche en tout temps. La recherche ne comportait aucune forme de risque (psychologique ou autre) pour les participants. La participation à la recherche s'est faite sur une base volontaire. La seule contrainte en était une relative au temps investi dans les entretiens et dans l'enregistrement des conversations.

3.2.3 Collecte de données : étapes et outils d'investigation

L'étude de cas implique le recueil de plusieurs types de données provenant de différentes sources d'information, et ce, dans le but de permettre un examen détaillé et approfondi des cas à l'étude ainsi que pour s'assurer de représenter au mieux la réalité vécue par les participants (Yin, 2003). Ainsi, en accord avec cette spécificité, le devis méthodologique prévoit d'une part une triangulation des sources en collectant les données auprès des accompagnateurs et des enseignants débutants, ce qui permet l'accès à différentes perspectives sur le phénomène. D'autre part, le devis recourt à plusieurs outils de collecte de données permettant le recueil de données de types différents, à savoir des entretiens semi-dirigés, des entretiens d'autoconfrontation simples et des enregistrements vidéo. En faisant usage de plusieurs outils de collecte

de données, une triangulation des méthodes (ou outils) est également assurée. À ces deux types de triangulations - des sources et des méthodes- se greffe une troisième sorte de triangulation puisque les mêmes outils sont utilisés plusieurs fois pour chacun des cas. Elle vient une fois de plus solidifier la valeur scientifique de la recherche.

La collecte de données, dont l'analyse est présentée dans le prochain chapitre, a été réalisée auprès de quatre dyades, soit huit participants, sur une période d'une année scolaire, selon 3 sessions¹⁵, soit l'automne 2014, l'hiver 2015 et l'été 2015. Chaque session correspond à une étape distincte dans la collecte des données. Nous parlerons dès lors de trois « étapes », soit étape 1 (Ét.1), étape 2 (Ét.2) et étape 3 (Ét.3). Les étapes consécutives sont espacées d'environ 2 à 3 mois. Nous présentons ici les différents outils d'investigation utilisés en fonction des objectifs spécifiques de la recherche. Les étapes d'investigation sont à chaque fois précisées. La pertinence de chacun des outils est également avancée.

3.2.3.1 Premier objectif spécifique

Avant de détailler les outils d'investigation utilisés pour répondre au premier objectif spécifique, voici repris son intitulé, l'étape à laquelle il a été poursuivi et l'outil sollicité pour y répondre :

¹⁵ Le terme de « session » est largement répandu au Québec, dans le milieu universitaire notamment. Il a une durée d'environ 15 semaines, et s'apparenterait ainsi plus ou moins à un trimestre.

- Intitulé :
 - Mettre au jour les conceptions de l'accompagnateur relatives à l'accompagnement d'un enseignant débutant
- Étape d'investigation : Ét.1 (Automne 2014)
- Outil d'investigation : entretien semi-dirigé initial

À l'étape 1, un entretien semi-dirigé a été mené avec l'accompagnateur. L'entretien offre particulièrement l'intérêt d'étudier des faits inobservables, en cherchant notamment la manière dont des individus conçoivent une situation (Patton, 1990). Cet outil « fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 17). L'entretien semi-dirigé est aussi retenu pour la souplesse qu'il offre. Il permet en effet au chercheur d'orienter les propos des participants, tout en restant ouvert à l'apparition de données émergentes (Merriam, 1988). Ainsi, la démarche d'entretien est préétablie dans les grandes lignes, mais elle ne se déroule pas de façon rigide : les questions ne sont pas abordées selon un ordre précis et elles sont adaptables à la personne interrogée. Un plan sert néanmoins de canevas d'entretien (voir Annexe F).

L'entretien semi-dirigé a permis de recueillir des données factuelles sur l'accompagnateur (contexte d'enseignement, parcours professionnel, expérience et formation en accompagnement, etc.) et le fonctionnement de la dyade (fréquence prévue des rencontres, forme et durée prévues des échanges, etc.). Cependant, il visait surtout à connaître les conceptions de l'accompagnateur quant à l'accompagnement d'un enseignant débutant. Les questions ont porté sur le sens attribué à l'accompagnement, à ses visées, aux valeurs qui le sous-tendent, ainsi que sur le positionnement de l'accompagnateur par rapport au débutant et le rôle de

l'accompagnateur. Cet entretien a été mené dans le milieu du participant et a duré environ 60 minutes.

Un entretien semi-dirigé initial a aussi été mené avec l'enseignant débutant (voir Annexe G). Il a permis de collecter des informations sur son expérience en enseignement, le contexte d'enseignement et le fonctionnement de la dyade. C'était aussi l'occasion pour le participant d'exprimer les attentes qu'il avait à l'égard de l'accompagnateur et donc indirectement de faire part de la perspective de développement professionnel dans laquelle il se situait en début d'année scolaire. Cet entretien a été mené dans le milieu du participant et a duré environ 30 minutes. Notons que cet entretien a davantage constitué un premier contact avec le débutant et une amorce au processus de recherche que servi à atteindre un objectif en soi.

3.2.3.2 Deuxième et troisième objectifs spécifiques

Avant de détailler les outils d'investigation utilisés pour répondre aux deuxième et troisième objectifs spécifiques, voici repris leurs intitulés, les étapes auxquelles ils ont été poursuivis et les outils sollicités pour y répondre :

- Intitulés :
 - Identifier les compétences et les postures caractéristiques de la pratique de l'accompagnateur (objectif spécifique 2)
 - Dégager les intentions qui sous-tendent la pratique de l'accompagnateur au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant (objectif spécifique 3)
- Étapes d'investigation : Ét.1 (Automne 2014) – Ét.2 (Hiver 2015) – Ét.3 (Été 2015)
- Outils d'investigation : enregistrement vidéo de conversations (objectif spécifique 2) et entretien d'autoconfrontation simple (objectif spécifique 3)

Au fil des trois étapes, l'accompagnateur et l'enseignant débutant ont pris en charge l'enregistrement vidéo de conversations. Ils ont utilisé des caméscopes (ou tablettes numériques) pour se filmer en l'absence de la chercheuse, ce qui a permis de limiter la contamination de la situation (Van der Maren, 2003) et fait en sorte que les situations enregistrées se déroulent le plus naturellement possible. Il leur était demandé d'enregistrer environ 60 minutes d'échanges conversationnels à trois moments distincts de l'année scolaire (Ét.1, Ét.2, Ét.3), et ce, afin que nous puissions tenir compte d'éventuels aspects liés à la temporalité et cerner la dynamique du développement professionnel (autonomie et émancipation) de l'enseignant débutant. Une fois que les dyades avaient enregistré environ 60 minutes de leurs échanges, l'accompagnateur envoyait le fichier numérique dans un fichier Dropbox partagé ou sur une clé USB par voie postale. En début de collecte, nous avons confié une clé USB et des enveloppes préaffranchies et adressées à la chercheuse.

Dès la réception des bandes vidéo, et donc au fur et à mesure des trois étapes de la collecte des données, nous avons procédé à la sélection de certaines séquences¹⁶ correspondant à des passages dans les transcriptions des propos. Le passage représente donc, dans ce travail, une suite chronologique de propos échangés dans le cadre d'une conversation d'accompagnement. L'ensemble des passages offre de caractériser la configuration générale de la conversation d'accompagnement et de refléter une part de la pratique de l'accompagnateur.

Pour chacun des trois enregistrements vidéo, une quinzaine de séquences de quelques minutes étaient sélectionnées¹⁷. La temporalité des séquences est aussi variable. Le choix des séquences a été fait à la lumière de référents théoriques, lorsqu'elles illustraient plus particulièrement des manifestations de compétences et de postures d'accompagnement. Ainsi, deux cadres d'analyse¹⁸ ont soutenu ce premier repérage, soit celui des compétences et celui des postures d'accompagnement. Les séquences où l'accompagnateur semblait agir en vue de développer l'autonomie ou l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant ont été retenus en priorité puisque ces deux aspects caractérisaient spécifiquement notre objet de recherche. Ces passages ont alors fait l'objet d'une analyse fine de la pratique de l'accompagnateur par l'identification des compétences et des postures manifestées dans ses propos lors des échanges conversationnels avec le débutant (objectif spécifique 2). Ces aspects seront détaillés plus loin, dans la section relative à l'analyse des données.

¹⁶ Ce terme fait référence au vocabulaire cinématographique pour nommer une suite de plans qui constituent un épisode, lequel correspond à une suite d'actions présentées dans leur continuité chronologique (< <http://www.cnrtl.fr/definition/séquence>).

¹⁷ Pour chaque conversation analysée, entre 6 et 17 séquences ont été sélectionnées. Le nombre de séquences (ou passages) analysées a été fonction du temps que l'accompagnateur prenait à expliciter sa pratique, sur 1h30 d'entretien.

¹⁸ Ces deux cadres sont présentés au chapitre 2 et détaillés dans les Appendices A et B.

Une fois sélectionnées, les séquences de conversations filmées ont servi de support à l'entretien d'autoconfrontation, à chaque étape de collecte de données (Ét.1, Ét.2, Ét.3). Notons que l'enregistrement vidéo a essentiellement servi de support à l'entretien d'autoconfrontation, permettant de replacer l'accompagnateur devant son action (Falzon et Mollo, 2004). Précisons que le support vidéo est largement répandu en recherche et s'avère particulièrement intéressant pour accéder aux cognitions des enseignants en cours d'action (Tochon, 1996). Les pensées qu'ils avaient à un moment précis leur reviennent en mémoire plus facilement. La vidéo permet ainsi d'accéder aux représentations contextualisées de leur agir. Ce support a donc offert à l'accompagnateur de se revoir en action. L'entretien mené avec lui autour des séquences filmées a alors permis de recueillir ses propos sur sa pratique et la rationalité qui la soutient. Par le questionnement de la chercheuse, l'acteur a été amené à décrire ses actions et exprimer les intentions qui sous-tendent celles-ci, soit l'intentionnalité sous-jacente à l'action (Clot, 1999; Leblanc, Ria et Veyrunes, 2013; Theureau, 1992). Les données collectées au cours des entretiens d'autoconfrontation ont ainsi permis de dégager les intentions de l'accompagnateur à chacune des trois étapes (objectif spécifique 3).

Comme pour l'entretien semi-dirigé, la démarche d'entretien d'autoconfrontation n'est pas préétablie de façon stricte. Un plan sert toutefois de canevas d'entretien (voir Annexe H). Les questions ne sont pas abordées selon un ordre précis et elles sont adaptables à la personne interrogée. Celles-ci portaient principalement sur la description de l'action de l'accompagnateur à un moment précis, ses intentions et la portée perçue de son intervention sur le développement professionnel de l'enseignant débutant. Chaque entretien d'autoconfrontation a duré environ 1 heure et 30 minutes. Ces entretiens ont eu lieu dans le milieu des participants et parfois dans un endroit extérieur à l'école, comme une bibliothèque publique.

Précisons que l'entretien d'autoconfrontation est une méthode largement utilisée pour analyser l'activité humaine, tel que le fait la clinique de l'activité (Clot, 1999) ou encore le courant du cours d'action (Theureau, 2000). Cependant, en clinique de l'activité, l'entretien d'autoconfrontation simple est souvent utilisé en préalable à un entretien d'autoconfrontation croisée, qui cherche moins à donner accès à l'activité passée qu'à provoquer une activité nouvelle, dans une optique transformative. Dans notre recherche, son utilisation vise plutôt à accéder autant que possible à la dynamique interne de l'acteur et à la comprendre, ce qui évite, grâce au procédé méthodologique expliqué plus haut, que son récit soit une reconstitution fabulatrice ou normative (Theureau 1992, 2000).

L'autoconfrontation part du principe que l'action, l'activité ou l'expérience devraient être analysées en situation et dans leur effectivité (Rix et Lièvre, 2005). Recourir à ce type d'entretien, c'est croire que la compréhension et l'explicitation de l'action ne peuvent se limiter à observer des comportements mais supposent de saisir les « *versants significatifs qui leur sont sous-jacents* » (p. 3). De cette façon, il semblerait que l'observation extérieure de comportements, d'attitudes - et dans cette recherche de manifestations de compétences et de postures - ne saurait suffire pour rendre compte, expliquer ou comprendre ce que fait le participant. En effet, à l'instar de Theureau (2000), nous pensons que « la description de l'activité et de la situation, pour être pertinente, ne doit pas être monopolisée par l'observateur scientifique [mais elle doit être] effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur » (pp. 182-183).

Un postulat sous-tend par ailleurs l'entretien d'autoconfrontation, à savoir que le sujet est un praticien réflexif capable de reconnaître sa propre activité par un retour sur celle-ci (Rix et Lièvre, 2005). Or, cela ne se fait pas spontanément. C'est pourquoi la présence du chercheur est essentielle pour amener l'acteur à revenir sur l'action,

l'inviter à verbaliser et à exprimer les motifs sous-jacents à celle-ci. La verbalisation de l'action a été effectivement provoquée *a posteriori* de l'action elle-même. L'entretien s'ancre ainsi dans la singularité d'un moment spécifique de l'action.

3.2.3.3 Quatrième objectif spécifique

Avant de détailler les outils d'investigation utilisés pour répondre au quatrième objectif spécifique, voici repris son intitulé, l'étape à laquelle il a été poursuivi et les outils sollicités pour y répondre :

- Intitulé :
 - Identifier, les effets perçus de l'accompagnement reçu sur le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant
- Étape d'investigation : Ét.3 (Été 2015)
- Outil d'investigation : entretien semi-dirigé final (avec débutant + accompagnateur)

À l'étape 3, un entretien semi-dirigé final a été mené avec l'enseignant débutant. Celui-ci a été invité à s'exprimer sur divers aspects de l'accompagnement reçu, tels que les attentes initiales à l'égard de l'accompagnateur et la manière dont elles ont été rencontrées, le rôle de l'accompagnateur, les valeurs sous-jacentes à l'accompagnement, la contribution de l'accompagnateur à son développement et à son insertion professionnels. La modélisation de Paul (2004) représentant l'accompagnement selon trois vocables « synonymiques » (conduire/guider/escorter)

a alors été montrée au débutant, ce qui lui a permis de situer l'accompagnement reçu. Il a alors été invité à expliciter son point de vue.

Ensuite, nous avons questionné le débutant sur sa conception de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles avant de lui proposer d'utiliser un outil d'investigation particulier (voir Annexe I). Il s'agit d'une adaptation de la *story-line*, outil inspiré des travaux de Gergen en 1988 (Beijaard, Driel et Verloop, 1999). Généralement, le chercheur fait dessiner une ligne dans un graphe dont les deux axes représentent respectivement le temps et l'intensité d'un phénomène perçu (Mulholland et Wallace, 2012). La *story-line* figure parmi les outils utilisés en recherche narrative (*narrative research*) car elle permet aux participants de donner sens aux expériences et événements vécus (Beijaard *et al.*, 1999).

La procédure méthodologique suggérée pour utiliser la *story-line* est la suivante : 1) le chercheur présente et explique au répondant l'objet d'investigation, c'est-à-dire le sujet sur lequel l'entretien va porter ; 2) le chercheur demande ensuite au répondant de décrire sa perception actuelle de l'objet d'investigation ; 3) le répondant dessine sa *story-line* dans le graphe (en partant du présent et en allant vers le passé) ; 4) il lui est alors demandé de clarifier oralement les points les plus hauts, les plus bas ou encore les lignes stables de sa ligne (Beijaard *et al.*, 1999).

Nous avons utilisé la *story-line* en l'adaptant au contexte et aux objectifs de cette recherche. Après avoir respecté les deux premières étapes de la procédure méthodologique expliquée ci-dessus, l'enseignant débutant a été invité à dessiner la ligne du développement de son autonomie professionnelle, de même que celle du développement de son émancipation professionnelle, et ce, en allant rétrospectivement du moment présent vers le début de l'accompagnement reçu. Le débutant a été amené à expliquer son tracé et à commenter les inclinaisons et les

tournants relatifs à ses expériences en tant qu'accompagné (Beijaard *et al.*, 1999), révélant ainsi certains moments significatifs vécus pendant l'année. Une fois la procédure complétée, nous avons proposé au débutant de revoir éventuellement ses lignes à la lumière de nos conceptions des deux dimensions du développement professionnel étudiées, soit l'autonomie et l'émancipation professionnelles. L'objectif était de s'assurer de pouvoir collecter les informations suffisantes permettant d'analyser ces deux dimensions, telles que nous les avons définies dans la thèse.

Les propos de l'enseignant débutant ont fait l'objet d'enregistrements audio et c'est sur la base de ces propos qu'a été faite l'analyse le concernant particulièrement. L'outil paraît particulièrement intéressant par la mise en lien des axes temporel et d'intensité qui offre d'appréhender la dimension dynamique du développement professionnel du débutant. La *story-line* a d'ailleurs déjà fait ses preuves dans l'investigation du développement professionnel (Meijer, 2011; Moir, 1999). Les propos des enseignants débutants offrent de mettre en lien l'accompagnement tel qu'il est conçu et mené par les accompagnateurs (objectifs spécifiques 1, 2 et 3) avec ce que l'enseignant débutant exprime au sujet du développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles en contexte d'accompagnement par un enseignant expérimenté (objectif spécifique 4).

Par ailleurs, à l'étape 3 également, le troisième et dernier entretien d'autoconfrontation mené avec l'accompagnateur s'est poursuivi et clôturé à la manière d'un entretien semi-dirigé (Voir Annexe H). L'objectif était de connaître sa perception de l'enseignant débutant sur le plan professionnel (objectif spécifique 4), l'évolution constatée en terme d'autonomie et d'émancipation professionnelles et les facteurs facilitants ou contraignants y reliés.

Voici synthétisées les différentes étapes de la collecte des données en lien avec les objectifs spécifiques de recherche et les outils d'investigation choisis :

Tableau 3.1
Objectifs et outils selon les étapes de collecte de données

QUAND	Étape 1	Étapes 1 – 2 – 3		Étape 3
QUI	A	A et ED ¹⁹	A	ED
Objectifs spécifiques de recherche	1. Mettre au jour les conceptions de l'A relatives à l'accompagnement d'un ED	2. Identifier les compétences et les postures caractéristiques de la pratique de l'A	3. Dégager les intentions qui sous-tendent la pratique de l'A au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'ED	4. Identifier, les effets perçus de l'accompagnement reçu sur le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'ED
Outils d'investigation	Entretien semi-dirigé initial avec A	Enregistrement vidéo de conversations entre A et ED	Entretien d'autoconfrontation avec A	Entretien semi-dirigé avec ED : utilisation d'une adaptation de la <i>story-line</i> + Entretien semi-dirigé avec A

3.2.4 Traitement et analyse des données

Cette section aborde le traitement et l'analyse des données. Cette dernière sera spécifiée en fonction des différentes étapes que suggère le modèle retenu.

¹⁹ « A » symbolise l'accompagnateur et « ED » symbolise l'enseignant débutant.

3.2.4.1 Traitement des données

Les données collectées sous la forme de propos oraux (entretiens semi-dirigés initiaux et finaux, enregistrements vidéo des conversations, entretiens d'autoconfrontation) ont été intégralement transcrites en *verbatim*. La transcription de chaque entretien et de chaque conversation fait apparaître les tours de parole de manière classique, c'est-à-dire que chacun d'entre eux commence par l'identification de celui qui parle, de manière abrégée. Pour les entretiens semi-dirigés et les entretiens d'autoconfrontation, les tours de parole sont distribués entre le participant et la chercheure (« Ch. » dans le *verbatim*). Pour les passages filmés, les tours de parole sont partagés entre l'accompagnateur et l'enseignant débutant. Une fois cette étape de traitement des données réalisée, nous avons pu commencer l'analyse de celles-ci.

3.2.4.2 Analyse des données

La procédure choisie pour analyser les données collectées est l'analyse thématique de contenu puisque l'essentiel du travail d'analyse consiste à repérer le contenu issu des différentes données collectées, de manière indépendante de l'activité interprétative²⁰. L'analyse thématique consiste à repérer, regrouper puis examiner des thèmes qui ressortent des données, et ce, de manière systématique. Et elle peut faire appel à des catégories déjà formulées (Paillé et Mucchielli, 2012)²¹. Plus globalement, l'analyse

²⁰ Paillé et Mucchielli (2012, p. 316) distinguent à ce sujet l'analyse thématique qui recourt à des « thèmes » ou « rubriques » alors que l'analyse par catégories conceptualisantes recourt à des « catégories » qui, au-delà de désigner un contenu, incarnent également « l'attribution même de la signification ». Notons que nous utiliserons le terme catégorie selon la conception de L'Écuyer (1987), laquelle renvoie chez d'autres (comme les deux auteurs précités) à des « rubriques ».

²¹ Les auteurs présentent également une autre technique souvent utilisée en analyse de contenu et qui convient davantage à un travail inductif faisant très peu appel à des catégories déjà formulées : « l'analyse par catégories conceptualisantes ».

de contenu consiste à classer et coder selon diverses catégories des éléments du document analysé afin de faire émerger les différentes caractéristiques et de mieux comprendre le sens des données. Précisons que l'analyse des données de cette recherche a porté sur le « *contenu manifeste* », c'est-à-dire ce qui a été ouvertement dit par le participant (L'Écuyer, 1987, p. 51). Ce type d'analyse part du principe que le sens réside dans le matériau obtenu, et non dans ce qui pourrait être saisi de manière implicite.

La procédure spécifiquement choisie pour ce faire est celle de L'Écuyer (1987), dont les étapes sont assez communes à toute analyse de contenu. La flexibilité qu'il envisage à l'égard de la catégorisation convient particulièrement à notre recherche, nous y reviendrons plus loin. L'auteur dégage six étapes principales qui caractérisent une analyse de contenu, allant de lectures préliminaires permettant une immersion dans les données à l'interprétation des résultats. Ces six étapes sont présentées dans les sous-sections qui suivent et détaillées selon ce qui particularise notre recherche.

Étapes 1 et 2 : Lectures préliminaires et définition des unités de sens

En concordance avec la première étape, nous avons lu le matériau recueilli, et ce, à plusieurs reprises, afin d'en avoir une vue d'ensemble tout en nous familiarisant avec ses particularités. Nous avons décidé des façons de découper le matériau en vue de l'étape de codification. Ainsi les unités de sens engloberaient un ou plusieurs tour(s) de parole pour la codification des entretiens semi-dirigés ou d'autoconfrontation, et ce, en fonction des objets recherchés. *A contrario* le découpage des données issues des conversations serait fait de manière plus fine, dès qu'un indice relié à une compétence ou une posture apparaîtrait. Cette « préanalyse » nous a permis de nous faire une idée du sens général émergeant des données. La seconde étape a donc

consisté à découper le matériau en unités de sens, délimitant ainsi ce qui était utile pour la suite du travail d'analyse.

Étapes 3 et 4 : Catégorisation et dénombrement

La troisième étape, celle du processus de catégorisation et de classification, a constitué le cœur de la démarche. Il était question de réorganiser le matériel en fonction de catégories ou thèmes larges et génériques. L'idée était de classer les données selon des « dénominateurs communs » auxquels peuvent être ramenés un ensemble d'énoncés. Ce travail de réorganisation correspondait à un « *modèle mixte* » (L'Écuyer, 1987, p. 57) puisqu'il était basé sur des catégories préétablies, tout en laissant place à l'émergence de nouvelles catégories voire à la modification de certaines catégories préétablies. Il convient de reconnaître que l'analyse des données a inévitablement été influencée par certains cadres préexistant à l'investigation, et eux-mêmes traversés par la pensée des auteurs examinés ainsi que par notre propre expérience professionnelle en enseignement. Paillé et Mucchielli (2012) remarquent à cet effet qu'inévitablement le chercheur abordera un terrain selon certaines connaissances et *a priori*.

Afin de classifier et catégoriser les données, une liste préliminaire de codes a été établie sur la base des différents cadres de référence ayant servi à éclairer la question de recherche. Ainsi, pour chaque type de données à traiter, nous avons élaboré soit une carte thématique reprenant les thèmes à documenter soit une arborescence de codes, ouverte à l'émergence de nouveaux codes²². Ces cartes thématiques et

²² À ce sujet, notons que la plupart des codes ont été établis avant l'analyse des données. Certains ont été ajoutés ou affinés en cours d'analyse et se retrouvent donc dans les cadres présentés dans cette thèse.

arborescences sont présentées en annexes (Annexe J). Par exemple, en lien avec les compétences, le code « R1a » renvoie à la compétence relationnelle (soit *Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant*), à la composante 1 (soit *Favoriser l'expression, l'échange et le dialogue*) et à l'indicateur *a* (soit *l'accompagnateur invite l'enseignant débutant à s'exprimer de manière libre et spontanée*). Par exemple, en lien avec les postures, le code « FA2b » renvoie à la deuxième posture définie dans le cadre d'analyse (soit la posture de facilitation de l'agir enseignant) et à l'indicateur *b* (Reconnaissance des compétences professionnelles).

Selon les sous-étapes de la catégorisation mixte, nous avons réalisé un premier codage selon les catégories préétablies. Les données issues des entretiens, elles, n'ont pas fait l'objet d'autres codages. Les unités de sens codées correspondaient à certains thèmes qui n'ont pas été modifiés. Par contre, le processus de codage des conversations, basé sur deux cadres d'analyse comportant chacun plusieurs catégories a été amélioré avec le raffinement de certaines d'entre elles, voire l'élimination de certaines jugées redondantes ou inappropriées. C'est alors que les catégories ont pu être identifiées « définitivement » et qu'une classification finale des unités de sens a été réalisée à partir des grilles d'analyse (compétences et postures). Voici un aperçu de la grille d'analyse des compétences, précisant les codes associés à la composante 1 de la compétence relationnelle (R) :

Composante de la compétence	Code	Intitulé associé au code
R1 : Favoriser l'expression, l'échange et le dialogue	R1a	Invite l'ED ²³ à s'exprimer de manière libre et spontanée
	R1b	Laisse à l'ED l'initiative dans la présentation des problématiques qu'il expose
	R1c	Écoute l'ED et fait preuve d'une attitude d'ouverture (disponibilité intégrale, sans préjugé ni <i>a priori</i>)
	R1d	Facilite la mise en mots des idées exprimées par l'ED (accouche les idées de l'ED)
	R1e	Discute collégalement avec l'ED (partage/échange d'idées, de pratiques, d'outils, d'expérience)

Voici un aperçu de la grille d'analyse des postures, précisant les codes associés à la deuxième posture du cadre d'analyse :

Posture	Code	Intitulé associé au code
FA : Facilitation de l'agir enseignant	FA2a	Assistance relative à l'agir enseignant sur le plan pédagogique ou didactique
	FA2b	Reconnaissance des compétences professionnelles
	FA2c	Aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement
	FA2d	Information sur les ressources disponibles pour enseigner

Notons également que deux procédures ont été suivies de sorte à s'assurer de la validité du codage. Ainsi, nous avons procédé au codage inverse en saisissant des codes au hasard et en vérifiant les segments qui leur correspondaient. Nous avons donc pu apprécier le degré de cohésion du codage mais aussi le degré de

²³ ED signifie l'enseignant débutant.

« discrimination » des codes, soit leur distinction les uns par rapport aux autres. Par ailleurs, nous avons procédé au contre-codage des données analysées à partir des cadres d'analyse contenant de nombreux codes. Pour ce faire, nous avons transmis plusieurs passages pris au hasard à deux personnes tierces et compétentes, dont l'une est une chercheuse spécialiste de la recherche qualitative dans le domaine relié à notre objet d'étude²⁴. Un codage « à l'aveugle » a ainsi été réalisé. Nous avons pu calculer le taux d'accord interjuges en comparant les codages et en calculant le pourcentage de codes qui se chevauchaient. Après un premier contre-codage, nous avons affiné certains codes (suppression ou regroupement). Nous avons procédé à un second contre-codage qui était satisfaisant (supérieur à 70% d'accord). Ces deux procédures de validation du codage ont fait partie intégrante du mouvement itératif que soutiennent Huberman et Miles (1991), lequel suppose un va-et-vient entre le codage et l'organisation des données, ce qui permet d'affiner l'analyse en cours de route.

La classification et le codage des données ont été réalisés à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives *QDA Miner Lite*. Ce logiciel a été choisi pour différentes raisons. Entre autres, nous avons pu bénéficier d'une formation à l'université²⁵ qui nous a permis d'en avoir une utilisation aisée. De plus, un tutoriel disponible sur Internet a permis d'appuyer à tout moment sa manipulation. Au-delà de ces aspects pratiques, la logique interne du logiciel convient bien à l'étude multicas. Sur le plan technique, ses fonctionnalités permettent à la fois de coder, d'annoter, de regrouper et de comparer certaines données, ce qui rend possible l'analyse des cas individuels, de même que l'analyse intercas. Enfin, le logiciel

²⁴ Nous adressons un merci particulier à la Professeure Colette Gervais et au doctorant Olivier Maes qui ont été d'une grande aide dans cette démarche relative au codage des données.

²⁵ Séminaire proposé à l'Université du Québec à Trois-Rivières par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) - le 5 décembre 2014.

permet de produire des rapports de codage clairs pour une présentation optimale des données.

La quatrième étape de l'analyse des données correspond à ce que L'Écuyer (1987) appelle la « quantification ». Il a été question de dénombrer la fréquence avec laquelle les données sont accumulées dans chacune des catégories. Plusieurs données n'ont pas été quantifiées, comme celles issues des entretiens semi-dirigés initiaux et finaux. Par contre, il est apparu utile de générer des rapports de codage suite à la codification des conversations et des entretiens d'autoconfrontation (et de la catégorisation des compétences, des postures et des intentions) étant donné le nombre relativement important d'indicateurs utilisés. Ces rapports ont permis de voir quelles étaient les compétences et les postures les plus (ou moins) souvent manifestées dans les pratiques des accompagnateurs, de même que les types d'intentions les plus (ou moins) déclarés. Ultimement, cette étape a permis d'aboutir à une meilleure compréhension des propos à l'intérieur des catégories.

Étape 5 : Description et présentation des données

La cinquième étape est celle de la description scientifique. Dès lors que le codage des données a été complètement terminé, les codes ont été examinés et comparés notamment à l'aide de fonctions offertes par le logiciel d'analyse, et ce dans le but de présenter les données le plus clairement possible pour en faciliter l'organisation, puis l'interprétation. Il convenait alors de penser à une représentation suffisamment « parlante » de celles-ci dans des matrices ou des tableaux, tel que le suggère Van der Maren (1995). Les paragraphes qui suivent précisent la représentation privilégiée pour chaque type de données récoltées.

Données issues des entretiens semi-dirigés initiaux

Les données issues des entretiens semi-dirigés initiaux avec l'accompagnateur ont permis, d'une part, de dresser un portrait descriptif de chacun des cas, lequel amorce chacune des quatre analyses de cas. D'autre part, les données relatives aux conceptions des accompagnateurs relatives à l'accompagnement ont été présentées de manière précise, selon quatre facettes spécifiques, en lien avec les référents théoriques déjà exposés, soit le sens attribué à l'accompagnement, les visées de l'accompagnement, les principes éthiques ou valeurs sous-jacents à ce dernier, ainsi que le rôle, l'attitude et le positionnement vis-à-vis de l'accompagné. Les données issues des entretiens semi-dirigés initiaux avec les enseignants débutants ont permis de compléter les portraits descriptifs présentés au début de chaque analyse de cas.

Données issues des conversations et recueillies par enregistrements vidéo

L'analyse des données issues des conversations constitue le cœur de la recherche. Elle est présentée sous une forme respectant l'ordre d'apparition des séquences retenues dans chacune des conversations, soit selon l'ordre des passages analysés. L'analyse des propos, exécutée en fonction des cadres d'analyse, porte sur les manifestations des compétences et des postures d'accompagnement. Nous avons opté pour ce mode de présentation « chronologique » de sorte à rendre compte le plus possible de la spécificité de chacune des séquences dans leur contexte, mais aussi de l'évolution des objets d'échange et des compétences et des postures manifestées par l'accompagnateur d'une étape à l'autre. La même présentation est utilisée à chacune des trois étapes ayant rythmé la collecte de données (Ét.1- Ét.2 - Ét.3). Des extraits de conversations codés sont présentés en appendices (Appendice C) et permettent de rendre compte de la façon dont ce matériau a été codé. Ils sont d'ailleurs illustratifs

des caractéristiques principales des compétences et des postures manifestées par les accompagnateurs.

Une synthèse ponctue la présentation des résultats à chaque étape. Celle-ci offre un aperçu condensé de ce qui caractérise le plus la pratique de l'accompagnateur à l'étape en question. Pour chaque cas, un regard diachronique ponctue l'analyse des données quant aux compétences et aux postures manifestées pendant les conversations. Celui-ci offre une vue d'ensemble quant aux manifestations des compétences et des postures lors des conversations entre les membres de la dyade. Des représentations graphiques permettent de comparer les trois étapes en un coup d'œil. Les graphiques ont été générés en comptabilisant l'apparition des compétences et des postures au sein de chacune des conversations.

Données issues des entretiens d'autoconfrontation

Les données issues des entretiens d'autoconfrontation ont été codées en s'appuyant sur le cadre des postures d'accompagnement. Théoriquement, le lien étroit qu'entretiennent la posture et l'intention (dans le sens où l'intentionnalité de l'acteur est sous-jacente à son action, ici la posture adoptée) peut justifier ce choix. La présentation des intentions des accompagnateurs suit chacune des étapes de la collecte de données, selon chacune des conversations. L'analyse des données est présentée de manière synthétique, selon l'intention reliée à une posture en particulier, en mentionnant d'abord les intentions qui prédominent. Les aspects prégnants caractérisant l'intention (en lien avec les indicateurs détaillant les postures) sont spécifiés. Cette présentation se clôture par un regard diachronique sur les intentions de l'accompagnateur, permettant d'avoir une vue d'ensemble sur celles-ci. Des représentations graphiques permettent de comparer les trois étapes en un coup d'œil. Les graphiques ont été générés en comptabilisant les intentions déclarées par les

accompagnateurs à chacune des étapes de la recherche. Un regard croisé sur les postures manifestées dans les conversations et les intentions d'accompagnement verbalisées dans l'entretien boucle la présentation de cette analyse de données.

Données issues des entretiens semi-dirigés finaux

Les données issues des entretiens semi-dirigés finaux avec les enseignants débutants, et aussi avec les accompagnateurs, ont abouti à une analyse des perceptions des deux membres de la dyade quant au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles du débutant. L'analyse fait état d'une auto appréciation par le débutant quant au développement de son autonomie professionnelle, avec la *story-line* à l'appui et ensuite de l'apport perçu de l'accompagnateur à cet égard. La même structure présente la deuxième dimension du développement professionnel étudiée, soit l'émancipation professionnelle du débutant. L'analyse donne aussi voix à l'accompagnateur qui a pu s'exprimer sur ses perceptions du développement professionnel du débutant et plus spécifiquement à l'égard des deux dimensions étudiées, l'autonomie et l'émancipation. Celles-ci ont été analysées selon les quatre dimensions qui les caractérisent (action – ressources - principes fondamentaux - réflexion) et les différents éléments qui les spécifient, lesquels sont présentés au chapitre 2 de cette thèse. Une synthèse ponctue la présentation de l'analyse des données qui concerne l'enseignant débutant et son développement professionnel.

Élaboration des profils de cas

Une fois que toutes les données ont été traitées et l'analyse présentée, il a été possible d'élaborer le portrait descriptif de la dyade et d'établir le profil de chacune d'entre elles, selon les différents objets étudiés. Ces profils font ressortir les particularités de

chacun des cas. Présentés sous la forme de synthèses, ils ont pu être validés auprès des participants qui ont été contactés par téléphone ou rencontrés en personne. Les quatre profils figurent à la fin de chacune des analyses de cas, dans le chapitre des résultats (chapitre 4). Ils ont permis de comparer les cas entre eux et de découvrir les convergences et les divergences qui les caractérisent. Ils ont ainsi servi de base à l'analyse intercas qui intègre le chapitre interprétatif, soit le chapitre 5. Cette étape a permis la mise au jour d'aspects transversaux, laquelle offre la production d'un savoir générique par décontextualisation (Albert et Avenier, 2011).

Étape 6 : interprétation des résultats

Une fois les données traitées et analysées selon les différentes procédures décrites, il est question d'interpréter les résultats. Cette ultime étape a permis de « *relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche* » (Van der Maren, 1995, p. 466). C'est alors qu'il est possible d'apporter de nouveaux éléments de compréhension du phénomène de l'accompagnement des enseignants débutants sous l'angle des compétences et des postures d'accompagnement en lien avec l'autonomie et l'émancipation professionnelles des enseignants débutants.

3.3. Valeur scientifique de la recherche

La valeur scientifique d'une recherche repose pour une grande part sur l'aptitude du chercheur à avancer la véracité des résultats. Gagnon (2008) explique qu'il s'agit de « *démontrer que les résultats sont rigoureux, véridiques et représentatifs de la réalité observée* » (p. 5). Cela serait d'autant plus vrai dans le cadre de recherches à caractère qualitatif, et en l'occurrence pour des études de cas. Pour assurer la véracité des

résultats, il importe alors de démontrer que ceux-ci sont à la fois fiables et valides. Ils seront jugés fiables dans la mesure où des investigations répétées pourraient mener à des conclusions sensiblement identiques (Kvale, 1987). Ils seront valides si les résultats coïncident avec la réalité étudiée et qu'ils sont empreints de justesse. Il convient ici de regarder de plus près ces critères de fiabilité et de validité, qui sont deux critères de scientificité parmi d'autres (Savoie-Zajc, 2011), et de voir quelles démarches ont été suivies de sorte à les respecter.

3.3.1 Fiabilité

Dans le but d'assurer un maximum de fiabilité interne aux résultats, il importe de viser la « *stabilité des données* » (Gagnon, 2008, p. 31). Pour ce faire, il est recommandé de minimiser les inférences autant que faire se peut. La transcription mot pour mot des différents entretiens et des conversations fait en sorte de rapporter fidèlement les propos des participants et de préciser le plus possible les analyses. Une autre mesure est d'assurer que les données originales soient toujours accessibles. Cette mesure est assurée puisque tous les propos des participants ont été enregistrés par l'utilisation de caméscopes puis transcrites intégralement. De sorte à renforcer la fiabilité externe de la recherche, nous avons circonscrit avec précision les concepts qui fondent la recherche, de même que les unités d'analyse. Nous avons également décrit finement le processus de recrutement des cas, et précisé les caractéristiques des participants. La description approfondie de chacun des cas et de leur contexte, ainsi que l'élaboration des profils peuvent aussi augmenter la comparabilité par la suite. Enfin, le fait de présenter la stratégie de collecte de données de façon détaillée permet encore de renforcer la fiabilité externe, rendant la réplication de la recherche possible.

3.3.2 Validité

Les enregistrements vidéo ont été réalisés dans le contexte naturel de l'accompagnement en l'absence de la chercheure. Cela offre une représentation relativement authentique de la réalité étudiée, augmentant ainsi la validité interne de la recherche (Gagnon, 2008 ; Savoie-Zajc, 2011). L'« observation » électronique contamine moindrement les données (Van der Maren, 2003). D'autres stratégies ont pu renforcer la validité interne, telles que la validation des données par les participants et la triangulation (Merriam, 1988). Le retour aux participants permet de corroborer les interprétations sur le phénomène étudié (Gohier, 2004) et augmente par ailleurs la crédibilité des résultats de la recherche.

La triangulation a été assurée par l'instrumentation utilisée, ainsi que par les différentes étapes de la collecte des données. Les différents outils d'investigation utilisés ont effectivement permis de trianguler les données récoltées, tout en triangulant les sources. Ainsi, les données issues des enregistrements vidéo et analysées, ont été complétées par les propos des accompagnateurs récoltés en entretiens, lesquels ont eux-mêmes été complétés par les propos des enseignants débutants lors des entretiens finaux prenant appui sur les *story-lines*. Le fait d'avoir diversifié les cas en les recrutant dans des contextes variés améliore le potentiel de transférabilité de la recherche (Dufour, 2012), et donc sa validité externe. Il convient de noter que dans l'étude multicas, la généralisation analytique permet d'augmenter le potentiel de transférabilité des données à d'autres contextes (Verhoeven, 2010).

Enfin, de sorte à éviter au maximum le « risque de circularité »²⁶, c'est à dire de focaliser notre attention sur l'objet de la recherche uniquement et de laisser de côté ce

²⁶ Le « risque de circularité » renvoie à l'écart entre la généralité des théories (et des concepts) et la richesse des données empiriques, souvent très contextualisées (Bamford, 1993).

qui pourrait le mettre en cause ou le nuancer, plusieurs précautions méthodologiques ont été prises. La méthode mixte de L'Écuyer (1987) permet particulièrement de demeurer ouvert à l'apparition de données « surprenantes », diminuant ce risque (Dumez, 2012). Ainsi, il importe de préciser que les grilles de codage présentées dans les Appendices ont subi plusieurs changements au fur et à mesure de l'analyse. Aussi, certaines données (objectifs spécifiques 1 et 4) ont été codées selon des thèmes (et non des codes) par regroupements, en restant une fois encore ouverts à l'imprévu. Également, plusieurs codages des mêmes données ont été réalisés, et ce, de manière indépendante. De plus, les cadres d'analyse ont été construits de sorte à être les plus opérationnels possibles, permettant donc de réduire l'écart entre la théorie et les données empiriques. Par exemple, le cadre d'analyse des compétences ne se limite pas à énoncer des compétences ; il détaille des indicateurs pouvant être directement inférés à partir de la pratique de l'accompagnateur.

L'utilisation de plusieurs théories est un autre élément minimisant le risque de circularité. À cet effet, plusieurs cadres conceptuels ont été mobilisés et une large recension d'écrits a été effectuée pour chacun des objets observés. En ce qui concerne l'interprétation des données, une autonomie relative entre les théories étudiées et les faits observés a été respectée ; les faits observés n'ont pas été confrontés à une seule théorie, selon une relation dyadique. Une relation triadique (Dumez, 2012) était de mise si l'on admet que les théories d'usage des participants (St-Arnaud, 2003) font partie intégrante du processus de recherche, ce que permet particulièrement une recherche interprétative, menée selon une perspective constructiviste.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats qui émergent de la recherche. L'étude des entretiens menés avec les accompagnateurs et les enseignants débutants, de leurs conversations dans le cadre de l'accompagnement offert, ainsi que des entretiens d'autoconfrontation conduits avec les accompagnateurs nous a permis d'établir quatre analyses de cas. Elles offrent une étude approfondie des compétences et des postures des accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des débutants. Chacune des analyses de cas adopte la même forme.

En premier lieu, nous décrivons brièvement la dyade et ses membres, selon son fonctionnement et la relation d'accompagnement, l'accompagnateur, son expérience et ses ressources, l'enseignant débutant, son expérience et son contexte d'enseignement.

En second lieu, nous proposons un portrait détaillé de l'accompagnateur et de son accompagnement, spécifiant ses conceptions de l'accompagnement, les compétences et les postures manifestées dans sa pratique d'accompagnement, ainsi que les intentions qu'il a eues à l'égard du débutant. Les conceptions sont présentées selon quatre facettes, à savoir le sens attribué à l'accompagnement, ses visées, les principes éthiques ou valeurs qui lui sont sous-jacents et le rôle, l'attitude et le

positionnement²⁷ de l'accompagnateur à l'égard du débutant. Nous détaillons alors les compétences et les postures d'accompagnement identifiées au sein des passages de conversations analysés, à chacune des trois étapes d'enregistrement. La présentation des passages suit le fil des conversations aussi bien que l'ordre des étapes d'enregistrement. Une synthèse ponctue l'analyse à chacune des étapes. La section se clôture par un regard diachronique sur les compétences et les postures manifestées. Après cela, nous présentons les intentions d'accompagnement à chacune des trois étapes. Celles-ci ont été mises au jour lors des entretiens d'autoconfrontation avec l'accompagnateur, ayant eu lieu après chacune des étapes d'enregistrement de conversations. Étant donné le lien étroit entre l'intention et la posture adoptée, l'analyse de ces deux dimensions a été réalisée avec le même cadre d'analyse, soit celui des postures d'accompagnement. Un regard diachronique clôture leur présentation. Un regard croisé sur les postures et les intentions d'accompagnement boucle la section.

En troisième lieu, nous présentons les perceptions des deux membres de la dyade quant au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles du débutant. Nous tentons ultimement d'éclairer la manière selon laquelle l'accompagnement a pu contribuer au développement de ces deux dimensions spécifiques du développement professionnel de l'enseignant débutant.

En quatrième lieu et en guise de synthèse, un profil du cas est proposé. Il offre un regard bref sur les traits caractéristiques du cas, selon les différents objets étudiés qui renvoient aux objectifs spécifiques de la recherche.

²⁷ Ce terme fait référence aux travaux de Paul (2004) sur la posture d'accompagnement. Dans cette recherche, le positionnement renvoie à la manière de se positionner par rapport au débutant, autrement dit à la position que l'accompagnateur tient à l'égard du débutant (à côté de lui, devant lui, etc.).

L'analyse des données a été réalisée par le biais de quatre cadres d'analyse propres à chacun des sous-objectifs de la recherche. Ceux sur les compétences et les postures d'accompagnement concernent l'accompagnateur. Ils sont présentés au chapitre 2. Rappelons que quatre compétences ont été définies : une compétence relationnelle, une compétence relative au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant, une compétence à visée réflexive et une quatrième compétence en lien avec le développement des compétences professionnelles du débutant. Chacune d'elles se subdivise en composantes, elles-mêmes déclinées selon différents indicateurs permettant d'inférer les compétences à partir de leur manifestation dans la pratique de l'accompagnateur. Les postures sont au nombre de quatre : la posture de soutien, la posture de facilitation de l'agir enseignant, la posture de facilitation culturelle et la posture critique. Chacune d'elle se subdivise aussi en composantes, permettant de caractériser les postures à partir de leur manifestation chez l'accompagnateur. Les deux cadres d'analyse des données portant sur l'autonomie et l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant sont présentés au chapitre 2. Tous deux sont caractérisés par quatre dimensions en interrelation : les ressources ; les principes fondamentaux ; l'action et la réflexion.

4.1 Le Cas de la dyade « Roxane – Alix »

Accompagnatrice : Roxane	Enseignante débutante : Alix
Région : Montréal	Type d'enseignement : secondaire régulier
Taille de l'école : Environ 1500 élèves / 100 enseignants	
Niveau socio-économique de la population scolaire ²⁸ : rang 9	

4.1.1 La dyade et ses membres

Cette section présente la dyade selon son fonctionnement et la relation d'accompagnement. Ensuite, sont présentés l'accompagnatrice, son expérience et ses ressources, ainsi que l'enseignante débutante, son expérience et son contexte d'enseignement.

4.1.1.1 La dyade : son fonctionnement, la relation

Accompagnatrice et débutante se côtoient depuis l'entrée d'Alix à l'école comme enseignante. Alix connaissait cependant Roxane « *de vue* » étant donné qu'elle a été élève à l'école avant d'y entrer comme enseignante. Bien que la direction soit au courant de l'accompagnement que Roxane offre à Alix, il n'y a pas eu de jumelage formalisé entre les membres de la dyade, puisque le contrat de la débutante était inférieur à une tâche de 40%. Roxane est responsable de l'accueil de tous les nouveaux enseignants à l'école et il se peut qu'elle offre un accompagnement formel,

²⁸ Ce niveau renvoie à l'indice de défavorisation attribué par le Ministère de l'Éducation pour l'année 2014-2015. Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10. Le rang 1 est considéré comme étant le moins défavorisé et le rang 10 comme étant le plus défavorisé (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR), 2015).

lorsque les conditions s'appliquent²⁹. La première rencontre entre l'accompagnatrice et tous les débutants est imposée par l'école. Les rencontres d'accompagnement offertes par Roxane à la débutante se font de manière aléatoire, en fonction des besoins rencontrés par cette dernière. Alix qualifie Roxane de « *personne-ressource* », quelqu'un d'« *aidant* », « *toujours prête à diriger vers les ressources appropriées* » et d'une grande disponibilité.

4.1.1.2 L'accompagnateur : son expérience, ses ressources

Roxane est détentrice d'un baccalauréat en enseignement du français au secondaire, ainsi que d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en administration et fondements de l'éducation. Elle possède quinze années d'expérience en enseignement. Au moment où elle nous parlait, elle entamait sa douzième année à l'école. Elle a travaillé dans d'autres domaines avant d'être enseignante, comme attachée politique notamment. Roxane dit avoir été dans un statut précaire avant d'obtenir sa permanence. En arrivant à l'école, elle a enseigné le journalisme et l'informatique à plusieurs niveaux, en dehors de son champ de formation à l'enseignement. Elle enseigne le français en 1^{re} secondaire depuis onze ans. Son expérience d'accompagnement comporte l'encadrement de stagiaires en formation initiale. Roxane est aussi en charge du programme d'intégration des nouveaux enseignants (débutants, « continuants »³⁰ et suppléants sur le long terme) et les accueille dans ce cadre, dès leur arrivée à l'école. Elle leur fournit les informations

²⁹ La règle de la commission scolaire est la suivante : un débutant peut bénéficier d'un jumelage dans le cadre d'un « *accompagnement par les pairs* » s'il a une tâche d'enseignement dépassant 40%. Un nouvel enseignant peut bénéficier de mentorat s'il enseigne dans la commission scolaire depuis moins de deux ans.

³⁰ Expression utilisée par Nault (2007) pour qualifier les nouveaux enseignants dans une école ayant déjà acquis de l'expérience en enseignement dans un autre milieu.

nécessaires au démarrage de l'année scolaire (service de photocopies, contact avec la direction, etc.). En plus du volet accueil et intégration, l'école lui a confié le volet accompagnement, lequel existe depuis 2014. Elle a suivi deux jours de formation à la commission scolaire pour l'accompagnement individualisé. En terme de ressources mises à profit de son accompagnement, Roxane se reconnaît plusieurs qualités personnelles, telles que l'empathie, la curiosité et la reconnaissance de l'autre, ses compétences professionnelles et « *son potentiel* ». Elle possède une connaissance élargie des ressources du milieu et se qualifie comme une sorte d'encyclopédie « *qui sait tout et qui voit tout* ». Son expérience enseignante constitue une base à son accompagnement, en ce qu'elle utilise le questionnement et la reformulation, comme elle fait avec ses élèves pour faciliter leur processus d'apprentissage. D'autres aspects de son enseignement contribuent à son accompagnement tels que sa capacité à analyser et à comprendre les problématiques, en plus de sa faculté à poser ses limites entre les sphères privée et professionnelle.

4.1.1.3 L'enseignant débutant : son expérience, son contexte d'enseignement

Alix a fini son baccalauréat en enseignement du français au secondaire en 2013. Elle entame sa deuxième année d'enseignement à l'école avec une tâche partielle (33%) qu'elle enseigne en 3^e secondaire. Elle y a fait son stage de quatrième année lors de sa formation à l'enseignement. Elle a également été élève dans l'école. Elle dit donc être « *en terrain connu* », même si elle n'enseigne pas depuis longtemps. Avant d'arriver à l'école, elle a fait de la suppléance dans deux autres écoles.

4.1.2 L'accompagnateur et son accompagnement

Cette section présente les conceptions de Roxane quant à l'accompagnement, les compétences et les postures manifestées dans les conversations menées avec la débutante, ainsi que ses intentions en accompagnant Alix.

4.1.2.1 Conceptions de l'accompagnement

Les conceptions sont présentées selon quatre facettes, à savoir le sens attribué à l'accompagnement, ses visées, les principes éthiques ou valeurs qui lui sont sous-jacents et le rôle, l'attitude et le positionnement de l'accompagnatrice à l'égard de la débutante.

Sens attribué à l'accompagnement

Roxane nuance l'accueil, l'intégration et l'accompagnement et parle de ces trois aspects comme des sphères « *contigües* ». L'accueil et l'intégration des nouveaux enseignants étaient organisés avant qu'existe l'accompagnement en tant que tel. Ensuite, la commission scolaire a introduit ce troisième volet, défini alors comme du « *mentorat* ». Selon Roxane, cette modalité « *n'a rien à voir avec l'accueil* ». Elle rajoute que l'accueil, faute d'existence systématique dans les écoles, a toutefois été intégré à l'accompagnement maintenant prescrit par la commission scolaire. Selon Roxane, c'est un non-sens de confier l'accueil et l'accompagnement à des personnes différentes. Elle se justifie en disant ceci :

R. : (...) c'est un processus, tu ne peux pas accueillir les gens puis dire "Regardez, je suis la personne ressource s'il y a quelque chose", mais

après ça leur dire “Mais ça va être quelqu’un d’autre qui va t’accompagner”.

Elle rajoute qu’au-delà de l’accueil, certains enseignants débutants n’ont pas besoin ou ne souhaitent pas recevoir d’accompagnement. Pour elle, il importe que celui-ci se fasse sur une base volontaire. Elle explique que l’accompagnement représente bien plus qu’un accueil des nouveaux enseignants. Elle illustre son propos par une métaphore, révélant par ailleurs le sens qu’elle attribue à l’accompagnement, soit d’être un support plus émotionnel que technique :

R. : C’est que la rue est là, tu sais comment te rendre à la rue, mais tu as besoin que quelqu’un éclaire ta rue, parce que sinon, tu peux peut-être te perdre (rire). Tu sais, fait que t’es comme le lampadaire dans rue (...) Tu sais, t’es là en cas de besoin pour éclairer (...) c’est pas obligatoire, c’est pas nécessaire, c’est un besoin, et je dirais que c’est bien plus émotif que technique.

Pour elle, le contenu sur lequel porte l’accompagnement ne touche pas spécifiquement une matière ou des aspects directement liés à l’enseignement comme la gestion de classe. Roxane précise que l’accompagnement n’est pas prescriptif et doit partir des besoins, du vécu et des ressources du débutant. Il est question d’aider le débutant à puiser dans ses ressources. En d’autres mots, il est question d’aider le débutant à identifier ses ressources et à les exploiter. Voici les mots utilisés et qui offrent de préciser sa conception :

R. : Ce n’est pas un accompagnement à te dire quoi faire. C’est de dire “Comment tu vis ça? Comment tu peux aller chercher les ressources en toi-même puis comment je peux t’aider à te faire confiance puis à aller rechercher les ressources qui sont en toi ? Donc aller chercher ce que toi t’as comme ressources. T’as un bac, t’as des stages, t’as de l’expérience, elle n’est pas grande, mais t’en as. T’as eu des profs, t’as observé, t’as des voisins, tu as ces ressources-là en toi, comment peux-tu aller les chercher?” Ce n’est pas de dire où elles sont.

Visées de l'accompagnement

En termes de visées, Roxane mentionne que l'accompagnement permet au débutant de développer un sentiment de compétence personnel et d'avoir une meilleure santé psychologique. Plus globalement, il s'agit que l'enseignant soit « *apte à enseigner* », non pas dans l'idée du développement de ses compétences professionnelles, mais aux plans personnel et émotionnel. Selon elle, l'enseignant est là pour les élèves et leur apprentissage. Elle explique que si le débutant est en détresse ou en difficulté, l'instinct naturel sera de « *se retourner vers lui-même* » pour « *assurer sa propre survie* ». Ce qu'elle ajoute permet d'illustrer davantage son propos :

R. : Tu ne peux pas aider quelqu'un si tu n'es pas toi-même bien. C'est le principe de l'avion où tu dois mettre ton masque d'oxygène à toi avant de le mettre à ton enfant. (...) Et comme mère tu as tout le cœur qui te revire à l'envers quand ils te disent ça (...). Et ce n'est pas pour rien qu'ils te le disent, ils savent que les mères vont toutes d'abord le mettre à l'enfant, puis là elles vont mourir là, parce qu'elles vont en avoir manqué, donc c'est le principe comme enseignant, tu dois prendre soin de toi d'abord pour pouvoir prendre soin des élèves. C'est la même chose comme mère.

Faisant référence à la pyramide des besoins de Maslow³¹, Roxane continue en disant que l'enseignant doit sortir de ce mode de « *survie* » afin de pouvoir s'occuper des élèves, qu'il se sente « *en vie* » pour pouvoir donner, qu'il dépasse l'instabilité psychologique pour pouvoir tendre vers le dépassement de soi. La visée de l'accompagnement est dès lors de solidifier l'estime de soi, la confiance en soi et le sentiment de compétence, qu'elle considère comme constitutifs de la base de la pyramide.

³¹ La pyramide des besoins apparaît la première fois dans l'œuvre suivante : Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.

Valeurs/principes sous-jacents

Comme assise de l'accompagnement, Roxane mentionne le conseil mais précise toutefois qu'il doit être donné si la personne en fait la demande. Elle dénonce ainsi l'approche paternaliste que le conseil pourrait véhiculer. Elle parle plutôt d'une « osmose » et livre ces mots : « C'est comme une symbiose, non même pas, c'est de l'osmose. C'est dire "Regarde comment je le vis, puis prends ce qui fait ton affaire" ». Des aspects qu'elle énonce ressortent la confiance, le partage, l'entraide, en plus d'un principe qui lui tient à cœur : le respect. Elle veut en effet respecter les besoins du débutant et inscrire son accompagnement dans une « *non-imposition* ». Elle exprime sa volonté de suggérer plutôt que d'imposer. Roxane souligne que l'expérience d'un mentor peut être nuisible. Elle se dit contre la modélisation et souhaite avant tout amener l'autre à réfléchir. Elle s'exprime comme suit :

R. : On a le gros défaut de vouloir que les enseignants soient tous pareils, au même titre qu'on veut que les élèves soient tous pareils (...) c'est important d'accepter notre personnalité propre.

Rôle, attitude et positionnement de l'accompagnateur

Roxane se voit comme quelqu'un qui propose plutôt qu'impose, qui donne des stratégies et non des conseils. Elle fait un parallèle avec les stratégies d'apprentissage :

R. : Qui donne des stratégies,... pas des stratégies dans le sens de conseil, de "fais ça comme ça là"... un peu comme les stratégies d'apprentissage. Je ne te dis pas ce que tu dois lire, je te montre comment lire.

En terme de positionnement, elle voit l'accompagnateur à côté de l'enseignant débutant et argumente en disant ne pas aimer l'idée de se retrouver derrière lui, car cela renverrait à « "Je te pousse dans la bonne direction" ». Elle exclut aussi le fait de

se situer au-dessus ou en-dessous de l'autre. Elle illustre son propos par le biais de deux métaphores, la première renvoyant au rôle spécifique d'enseignant associé et la seconde à celui d'accompagnateur. L'assistance offerte par l'accompagnateur serait plus « détachée » que celle de l'enseignant associé au stagiaire :

R. : Je vais faire le parallèle avec des enfants, là. Tu sais quand tu commences à faire nager un enfant puis que tu le tiens, puis que l'enfant il dit "Lâche-moi pas, lâche-moi pas". Puis là, tu le tiens puis à un moment donné c'est comme "Je te lâcherai pas". Et là tu l'avertis : "Maman est là, elle est à côté, et si tu coules, je vais te rattraper, regarde mes mains sont là". Et là tu enlèves tes mains pour que l'enfant sente qu'il est en confiance (...) Ça c'est le stage-là que je suis en train d'illustrer. C'est de dire "Je suis là, si tu coules, je vais te rattraper". Quand t'es rendu au mentorat, c'est "Je suis à côté de la piscine, si tu cries je vais être là", tu sais (rire), c'est plus "Tu sais nager, t'es correct vas-y tout seul, mais je suis pas loin, s'il y a quelque chose là, crie, hurle fais des grands signes, je vais aller te chercher".

En ce qui a trait au rôle, Roxane fait à nouveau référence à la position de l'accompagnateur par rapport à l'accompagné et aux métaphores évoquées. Elle établit un lien avec l'apprentissage de la natation, disant que l'accompagnateur est présent en cas d'urgence, à l'image du maître nageur :

R. : "Si tu as besoin que je retourne dans l'eau avec toi, je vais y aller. Tu sais ça ne me tente peut-être pas tant que ça là, mais au besoin, je peux y aller, je peux te remonter comment on faisait".

4.1.2.2 Manifestations de compétences et postures d'accompagnement

L'enregistrement des conversations d'accompagnement s'est échelonné selon trois étapes distinctes. Deux conversations ont eu lieu lors de l'étape 1, deux autres lors de l'étape 2 et enfin une dernière lors de l'étape 3. Rappelons que les conversations ont

fait l'objet d'analyse, selon certains passages³², lesquels ont ensuite été présentés à l'accompagnatrice lors des entretiens d'autoconfrontation. Cette section offre une présentation des différentes compétences et postures identifiées au sein des passages analysés. Pour chaque étape, nous présentons l'analyse des passages de conversations, ainsi qu'une synthèse des compétences et des postures identifiées. La section se clôture par un regard diachronique sur les compétences et les postures manifestées par Roxane.

Manifestations à l'étape 1

À l'étape 1, deux conversations ont eu lieu entre l'accompagnatrice et l'enseignante débutante : une le 2 décembre 2014 et une autre le 22 janvier 2015. Les passages 1 à 4 sont issus de la première conversation et les passages 5 et 6 proviennent de la seconde conversation. Les deux conversations portent sur la réflexion de la débutante à propos de sa pratique, le travail d'équipe à l'école, le matériel didactique utilisé, les stratégies d'apprentissage, la planification et les difficultés inhérentes à certains contenus à enseigner. Alix est amenée à parler de son expérience cette année : son groupe d'élèves et le plaisir qu'elle a à leur enseigner. La formation continue fait aussi partie des objets de conversation.

Analyse des passages de conversations

Passage 1 ~ Alix explique qu'elle se questionne beaucoup et effectue des retours systématiques sur ses leçons. Roxane l'invite à réfléchir sur son processus réflexif. La

³² Le contenu des passages est ici synthétisé et permet de rendre compte de la manière dont les compétences et les postures sont manifestées dans la pratique d'accompagnement. Des extraits de conversations correspondant à certains passages analysés sont présentés à l'Appendice C.

débutante trouve que le travail d'équipe n'est pas valorisé à l'école. Elle élabore son point de vue, disant être autonome et affirmant que l'absence de collaboration ne la dérange pas outre mesure. Roxane démontre son ouverture à l'égard d'Alix et adapte son propos à ce que celle-ci vient d'exprimer. Elle rappelle sa disponibilité à Alix, dans le cas où celle-ci souhaiterait échanger à propos d'une planification qui n'aurait pas été pilotée comme prévu. L'accompagnatrice explique que le travail d'équipe est courant à l'école, à d'autres niveaux d'enseignement. Elle ajoute que cela dépend des personnes qui composent les équipes. L'échange se fait sur un ton collégial, au sein duquel Roxane démontre une certaine autodérision en même temps qu'une compréhension du contexte dépeint par la débutante. Lorsqu'Alix lui confie qu'elle crée son propre matériel tout en ayant parfois l'impression de partir à zéro et de manquer d'imagination pour organiser ses contenus d'enseignement, Roxane fait preuve d'empathie et l'invite à relativiser en disant que cela lui arrive encore d'être à court d'idées.

Passage 2 ~ L'accompagnatrice questionne la débutante sur la grammaire qu'elle utilise et l'invite ainsi à réfléchir sur son enseignement. Cette dernière explique être partie d'une base théorique puis avoir axé sa matière sur les erreurs faites par les élèves dans leurs productions écrites. Roxane questionne alors Alix sur les supports dont elle dispose pour enseigner, et plus précisément sur l'existence d'un cahier d'exercices. Elle l'amène à expliciter la manière dont elle organise son enseignement et l'aide, par là, à mieux se connaître sur le plan professionnel. Les répliques de l'accompagnatrice montrent que cette dernière ne se place pas dans une position haute, même si elle s'appuie sur son bagage d'expérience dont elle fait d'ailleurs part à Alix. Elle le fait, entre autres, pour remettre en question les outils didactiques existants et justifier la légitimité des outils « maison ».

Passage 3 ~ Roxane questionne Alix sur le type de groupe qu'elle a cette année. Les questions posées permettent à l'accompagnatrice de s'immerger dans la réalité de la débutante. L'échange démontre la connaissance des élèves que possède Roxane. Cette dernière est à l'écoute et émet un commentaire positif sur ce que lui dit Alix, à savoir que son groupe est « *paradisique* ». Elle l'encourage à partager son vécu professionnel et lui mentionne qu'elle est confiante quant à sa capacité de faire appel aux ressources appropriées pour préparer son enseignement.

Passage 4 ~ Roxane et Alix discutent dans un rapport collégial à propos des formations données en dehors de l'école. Cette dernière se renseigne pour savoir comment organiser son remplacement lorsqu'elle s'absentera pour participer à une activité de formation. Roxane lui offre des réponses. Elle poursuit en encourageant Alix à profiter de la formation continue offerte aux enseignants. La débutante fait part d'un aspect difficile à gérer, celui du travail supplémentaire qu'une absence engendre. Roxane démontre sa compréhension de la situation exprimée par Alix et la rassure, précisant que c'est le lot de tous les enseignants. Elle aborde alors la problématique en faisant mention des conventions collectives et expliquant que les enseignants protestent pour le manque de reconnaissance quant au travail qu'ils réalisent. Par la même occasion, elle informe Alix sur ces aspects.

Passage 5 ~ Alix explique où elle se situe dans sa planification à long terme et demande à Roxane si elle connaît la bande dessinée qu'elle utilise dans le cadre de son cours. L'accompagnatrice reconnaît les idées de la débutante et démontre son enthousiasme et son ouverture à l'égard des initiatives relatées. Alix explique la manière selon laquelle elle exploite l'outil. Elle se questionne et ne sait pas encore comment les élèves vont parvenir à analyser l'intention des personnages. Roxane l'aide à formuler son propos. Voyant la débutante préoccupée, Roxane l'invite à exprimer ce qui lui fait peur. Cette dernière rassure Alix, en disant que ce n'est pas

grave si les élèves ne savent pas quoi dire, expliquant par ailleurs que les plus jeunes ont souvent besoin d'être « alimentés » lorsqu'ils sont amenés à anticiper les intentions des personnages.

Passage 6 ~ Roxane questionne Alix pour savoir si les cercles de lecture qu'elle met en place vont aider les élèves en difficulté, l'invitant ainsi à réfléchir sur son enseignement. L'accompagnatrice démontre une connaissance des élèves, de même qu'une aisance didactique lorsqu'elle élabore des liens entre la tâche proposée par la débutante et le profil des élèves. Alix demande à Roxane de lui faire part de son expérience, ce que cette dernière fait sans pour autant se placer en experte. L'accompagnatrice explique comment elle a régulé une situation semblable. En prenant du recul, elle se rend compte que la tâche était fort complexe pour les élèves. Elle démontre par la même occasion son aisance pédagogique, tout en argumentant les choix posés, lorsqu'elle explique comment elle se base sur les stratégies de lecture pour amener ses élèves à mieux apprendre.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 1, l'accompagnatrice mobilise deux compétences de manière plus importante que les autres : la compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP) et la compétence relationnelle (R). Quant à la première compétence, les manifestations rejoignent le plus souvent des comportements relatifs à la connaissance de l'accompagnatrice quant à la pratique enseignante (composante 3). La seconde compétence apparaît à travers des comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1) ainsi que des comportements d'accueil et de soutien (composante 2). Par ailleurs, la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP) apparaît surtout par le biais d'une personnalisation de l'accompagnement à la

débutante (composante 1). Concernant la compétence à visée réflexive (AR), elle apparaît à la fois à travers des comportements suscitant la réflexivité de la débutante (composante 1) que par des manifestations de réflexivité chez l'accompagnatrice à l'égard de sa propre pratique (composante 3). Par ailleurs, Roxane se situe le plus souvent dans une posture de soutien (S), qu'elle manifeste à travers une attitude d'ouverture et d'intérêt portés à la débutante, de compréhension à son égard, de support émotionnel et encore d'encouragement. Bien que moins souvent, la posture critique (C) est présente également, surtout à travers une manière d'amener la débutante à prendre du recul vis-à-vis de sa pratique. Les postures de facilitation de l'agir enseignant (FA) et culturelle (FC) ne sont presque jamais adoptées.

Manifestations à l'étape 2

À l'étape 2, deux conversations entre l'accompagnatrice et l'enseignante débutante ont été enregistrées : le 12 et le 26 février 2015. Les passages 1 à 6 sont issus de la première conversation et le passage 7 provient de la seconde conversation. Les conversations portent sur les améliorations que la débutante a pu apporter à son enseignement depuis l'année précédente et sur ses apprentissages. L'échange porte aussi sur une sortie de classe à venir et sur la relâche scolaire.

Analyse des passages de conversations

Passages 1 à 4 ~ L'accompagnatrice adopte une attitude d'ouverture et questionne la débutante sur les éventuelles améliorations qu'elle aurait apportées cette année à son enseignement. Alix explique avoir fait certains changements quant aux questions posées aux élèves. Elle se demande si certaines d'entre elles seraient déroutantes. Roxane lui conseille d'habituer les élèves aux questions ouvertes, quitte à guider les

élèves au départ. L'accompagnatrice démontre ainsi son expertise sur le plan didactique. L'échange se poursuit et Roxane pose des questions de clarification à Alix pour tenter de comprendre au mieux la situation d'enseignement exposée. Roxane est à l'écoute et manifeste sa compréhension. Elle s'appuie sur sa connaissance de la pratique enseignante pour suggérer une piste d'action à explorer, de sorte à organiser différemment les cercles de lecture que la débutante met en place. Elle démontre ce faisant une aisance pédagogique quant à la gestion du groupe d'élèves. Elle réalise que gérer seule les cercles n'est pas aisé et elle invite alors Alix à émettre son avis sur la suggestion qu'elle venait de faire. Elle le fait en s'appuyant sur sa pratique et en l'argumentant. Elle encourage Alix en disant que les élèves finissent toujours par accéder à l'objectif recherché, ici à cerner les intentions des personnages.

Passage 5 ~ Roxane questionne Alix sur ce qu'elle a appris en ayant son propre groupe d'élèves, la sensibilisant ainsi à la nécessité de poursuivre son développement professionnel par l'analyse réflexive de sa pratique. Alix trouve que les élèves ont tendance à tout rapporter à eux-mêmes. Roxane semble bien comprendre cette situation qu'elle attribue à l'adolescence. Alix continue de s'exprimer et dit que leur attitude d'auto-centration « *limite* » les élèves. Roxane cherche à clarifier les propos d'Alix à ce sujet et la questionne ensuite sur son intention d'enseignement.

Passage 6 ~ Alix s'exprime quant à la sortie de classe qui aura lieu le lendemain et qu'elle semble appréhender. Roxane la rassure et répond à ses questions. Étonnée qu'Alix n'ait reçu aucune consigne, elle cherche à clarifier la situation en la questionnant. Elle l'informe et l'outille pour que la sortie se déroule au mieux. Elle offre également quelques suggestions de sorte à faciliter le déplacement. L'accompagnatrice lui dit qu'elle n'est pas inquiète quant à la sortie et au bon déroulement pressenti, précisant que l'équipe a choisi Alix, voulant lui faire confiance. Alix se demande si elle a des consignes à donner à ses élèves. Roxane lui

fournit alors des informations pratiques supplémentaires. Alix s'exprime au sujet de ses élèves et de leurs particularités. Roxane l'invite à clarifier ses propos. L'échange est collégial et la débutante est très à l'aise de s'exprimer. Roxane conseille la débutante et la rassure en lui disant que la sortie devrait bien se passer.

Passage 7 ~ Accompagnatrice et débutante discutent et échangent au sujet de la relâche scolaire. Roxane montre de l'ouverture à la débutante en la questionnant sur ce qu'elle a prévu de faire pendant le congé. Alix lui fait part de ses plans, précisant qu'elle fera ce qu'elle n'a jamais le temps de faire. Roxane répond avec empathie.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 2, c'est sensiblement le même constat qui émerge à l'égard des compétences identifiées dans la pratique de Roxane. Les deux compétences qui ressortent principalement sont en effet celles relatives au développement des compétences professionnelles (CP) et à la relation (R). Ce sont aussi les mêmes composantes qui prédominent, soit celle qui rassemble des comportements relatifs à la connaissance de l'accompagnatrice en lien avec la pratique enseignante (CP - composante 3), celle qui regroupe des comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (R - composante 1) et des comportements d'accueil et de soutien (R - composante 2). Par contre, la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP) n'apparaît plus autant qu'à l'étape 1. Quant à la compétence à visée réflexive (AR), elle apparaît le plus à travers des comportements suscitant la réflexivité de la débutante (composante 1). Par ailleurs, c'est à nouveau la posture de soutien (S) qui ressort de manière évidente par rapport aux trois autres postures, à travers de l'intérêt porté à la débutante, de l'encouragement et aussi la création d'interactions positives. La posture critique (C) reste présente, toujours par une attitude soutenant la distanciation par rapport à la

pratique. La posture de facilitation de l'agir enseignant (FA) est davantage manifestée qu'à l'étape 1, à travers une aide à l'acquisition de stratégies ou de l'information pour mieux enseigner. La posture de facilitation culturelle (FC) est non révélée.

Manifestations à l'étape 3

La conversation à l'étape 3 a eu lieu le 10 juin 2015. Elle porte sur les conditions de travail des enseignants et sur l'actualité. Par ailleurs, les participantes échangent au sujet de leurs planifications et de leur avancement respectif. L'accompagnatrice suggère de coopérer avec des collègues et aborde les limites de la coopération. L'échange porte également sur l'opérationnalisation des intentions de la débutante et sur les ressources pour enseigner, touchant par ailleurs la question des droits d'auteur et des risques liés à leur utilisation.

Analyse des passages de conversations

Passage 1 ~ Roxane et Alix discutent sur un ton collégial à propos des grèves illégales. L'accompagnatrice est critique du sort réservé actuellement aux enseignants et aux projets ministériels les concernant. La débutante donne son point de vue et exprime sa déception par rapport à la situation. Roxane mentionne les propositions de moyens d'action présentées à la dernière assemblée générale, envisageant ainsi la problématique dans sa globalité. Roxane prend du recul par rapport aux moyens de pression envisagés et fait réfléchir la débutante en posant une question qui favorise la réflexion éthique. Elle adapte ses propos à ce que connaît la débutante sur la problématique et l'informe à ce sujet. Elle aborde également la question des services essentiels et mentionne pourquoi elle ne donne pas de devoirs. Elle interpelle Alix à ce sujet, l'invitant à prendre position sur la question.

Passage 2 ~ Roxane et Alix discutent à propos de leur planification et de leur avancement respectif. Alix précise le contenu d'enseignement qu'elle exploite actuellement. Roxane lui fait part de son expérience. La débutante explique comment elle aborde le thème. Roxane montre son étonnement en même temps qu'elle valorise des idées de la débutante. L'accompagnatrice fait preuve d'empathie à l'égard d'Alix lorsque l'une et l'autre expriment leur réticence à propos des sciences, qui sont souvent intégrées aux leçons sur l'explicatif pour leur côté rationnel et explicable. Roxane reprend par ailleurs les termes utilisés par Alix, témoignant de l'écoute avec laquelle elle l'accompagne.

Passages 3 à 5 ~ Roxane demande à Alix si elle a envisagé de travailler avec l'enseignant d'éthique et culture religieuse. Elle suggère alors des pistes à exploiter pouvant soutenir l'enseignement d'Alix. Elle l'informe sur les enseignants avec qui elle pourrait collaborer. L'accompagnatrice partage ses expériences collaboratives avec des collègues. Elle prend alors du recul par rapport à sa propre pratique, disant que la collaboration était plus simple à gérer avec un seul enseignant. Elle mentionne les difficultés inhérentes au type de collaboration envisagé. Par l'intersubjectivité qu'elle permet, Roxane amène Alix à prendre conscience des défis que pose la collaboration. Elle démontre son expertise en expliquant comment elle procédait sur le plan didactique. Alix réalise alors qu'il est trop tard dans l'année pour entamer un partenariat. Son accompagnatrice la rassure en disant qu'elle a la vie pour le faire, l'encourageant néanmoins à améliorer son enseignement.

Passage 6 ~ Alix mentionne qu'elle doit trouver un sujet pour exploiter le texte explicatif, le contenu dont il est alors question dans son cours. Roxane tente de mieux connaître son besoin. Accompagnatrice et débutante discutent ensemble et échangent leur avis sur les films pouvant servir d'appui à l'exploitation du texte explicatif. Roxane émet une suggestion et envisage les faits d'actualité pour explorer le thème.

Elle épaulé ainsi la débutante dans l'opérationnalisation de ses intentions d'enseignement, tout en démontrant une connaissance fine des élèves. Roxane amène Alix à prendre du recul sur un des films mentionnés en disant qu'il est biaisé par définition et que les faits ne sont pas nécessairement « *vérifiés et vérifiables* ». Elle témoigne de l'empathie à Alix en lui exprimant sa compréhension quant à la difficulté de trouver du matériel adéquat. Elle synthétise les préoccupations de la débutante, exprime finalement son enthousiasme et son appréciation des idées qu'a Alix pour aborder les contenus à enseigner.

Passage 7 ~ L'accompagnatrice et la débutante parlent des documentaires et du portail Internet sur lequel on peut les retrouver. Roxane aborde la question du respect des droits d'auteur et explique que ceux-ci sont nécessaires pour pouvoir diffuser des documentaires ou des films en classe. Alix demande des précisions et son accompagnatrice lui répond en ajoutant certaines informations. Roxane rassure Alix, lui disant qu'elle ne connaît aucun enseignant qui s'en fait réellement à ce sujet. Elle l'encourage toutefois à se responsabiliser en lui faisant connaître les risques encourus si elle déroge aux règles en vigueur sur les droits d'auteur. Alors qu'Alix semble s'inquiéter et poser plusieurs questions, Roxane l'amène à relativiser, voire soutient la prise de risques. L'accompagnatrice fait part de son expérience sur ses achats de films et conseille à la débutante de profiter du budget alloué par l'école pour s'en acheter. Elle ajoute qu'elle n'est pas censée prendre en charge les frais d'achat. Elle signale par ailleurs que tous les profs paient de leur poche par facilité et exprime sa compréhension à l'égard d'Alix qui trouve la situation contraignante.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 3, on note à nouveau une prédominance de la compétence relative au développement des compétences professionnelles de la débutante (CP), avec des

comportements mettant la connaissance de la pratique de l'accompagnatrice (composante 3) à profit de l'accompagnée. La compétence relationnelle (R) reste assez présente, toujours selon les mêmes composantes (1 et 2) et comportements (dialogue et soutien). Notons une résurgence de la compétence relative au développement de l'identité professionnelle (IDP), avec des comportements soutenant à la fois la personnalisation de l'accompagnement (composante 1), la collaboration (composante 2), la responsabilisation de la débutante (composante 3) et sa singularité professionnelle (composante 4). Quant aux postures, notons un changement assez significatif mettant les postures de facilitation culturelle (FC) et critique (C) de l'avant. Cela se lit à travers une incitation à la collaboration, une explication des lois encadrant l'utilisation des ressources en enseignement. Également, cela se traduit par une remise en question des faits et des balises encadrant la profession, une incitation à se distancier de sa pratique, une exploration d'idées nouvelles, et enfin un encouragement à innover. La posture de soutien (S) reste toutefois présente, à travers une attitude encourageante et compréhensive signifiée à la débutante. La posture de facilitation de l'agir enseignant (FA) n'est presque pas manifestée.

Regard diachronique sur les compétences et les postures manifestées

Le graphique suivant (Figure 4.1) fait apparaître que la compétence relative au développement des compétences professionnelles de la débutante (CP) est la plus représentative de la pratique de Roxane, suivie de la compétence relationnelle (R), aux trois étapes. Cependant leur importance fluctue au fil des étapes : la compétence CP augmente à l'étape 2 et reste fortement manifestée à l'étape 3. La compétence R augmente à l'étape 2 et diminue à nouveau à l'étape 3.

Quant à la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP), nous observons qu'elle est moins mobilisée à l'étape 2 par rapport à

l'étape 1, puis progresse à nouveau à l'étape 3. Cette même observation concerne également la compétence à visée réflexive (AR), qui est par ailleurs la moins manifestée des quatre compétences.

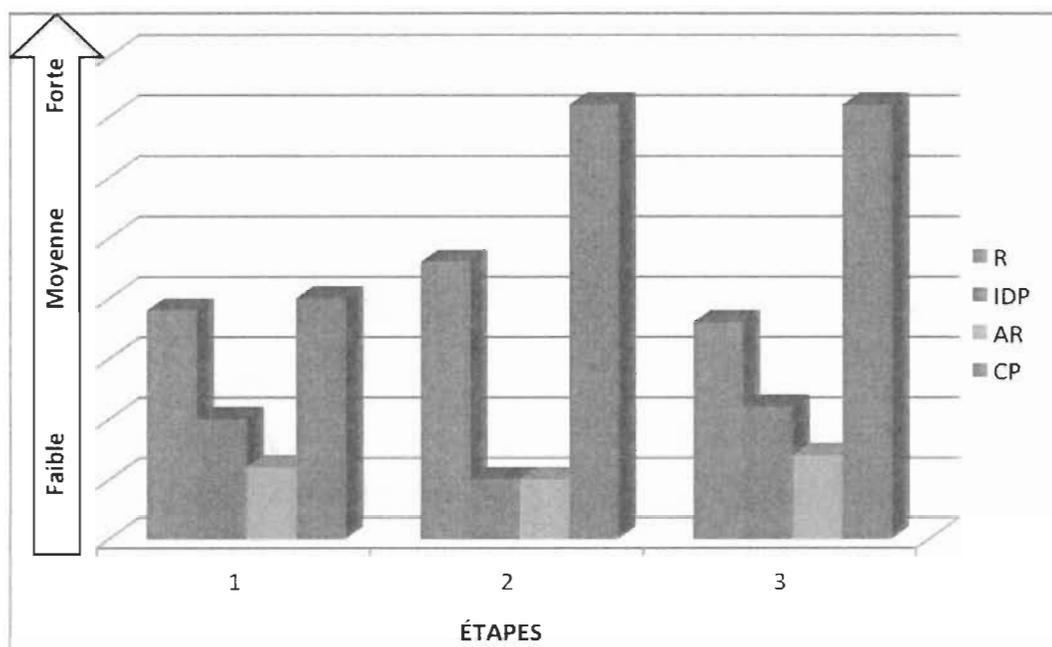


Figure 4.1 Manifestation des compétences d'accompagnement aux 3 étapes

Le graphique suivant (Figure 4.2) fait apparaître que c'est la posture de soutien (S) qui ressort le plus de la pratique de Roxane, suivie de la posture critique (C). La posture de soutien, très présente à l'étape 1, l'est moins ensuite. La posture critique est relativement présente à l'étape 1, moins ensuite pour devenir à nouveau plus significative à l'étape 3. La posture de facilitation de l'agir enseignant est assez faible au départ. Elle est surtout manifeste à l'étape 2 et apparaît de nouveau moins à l'étape 3. La posture de facilitation culturelle suit une progression inverse à celle de la posture de facilitation de l'agir enseignant.

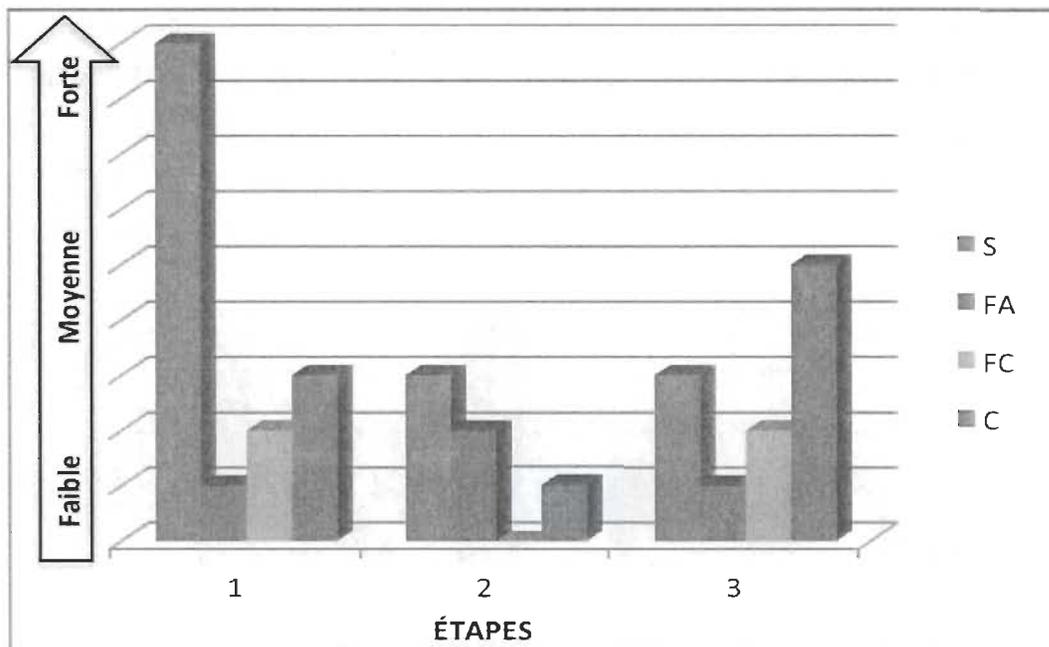


Figure 4.2 Manifestation des postures d'accompagnement aux 3 étapes

4.1.2.3 Intentions d'accompagnement déclarées

Cette section présente les intentions d'accompagnement de l'accompagnatrice sous-jacentes aux propos exprimés lors des conversations avec la débutante, et ce, à chacune des trois étapes. Elles ont été déclarées par Roxane lors des entretiens d'autoconfrontation au cours desquels cette dernière a été invitée à commenter les passages de conversations retenus pour l'analyse. L'analyse des intentions a été réalisée en se basant sur le cadre relatif aux postures, puisque les intentions y sont directement associées. Un regard diachronique clôturera la présentation et offre un aperçu des intentions aux trois étapes.

Intentions à l'étape 1

À l'étape 1, les intentions de Roxane sont le plus souvent en lien avec la posture de *soutien*. Effectivement, elle dit vouloir rassurer Alix par rapport à son vécu professionnel, en plus de vouloir l'encourager dans ce qu'elle entreprend. Aussi, elle cherche à comprendre la réalité que vit la débutante tout en l'aidant à mieux se connaître sur le plan professionnel. Ultimement, l'objectif est de s'assurer que la débutante soit à sa place et ait du plaisir à enseigner. À d'autres moments, il arrive que Roxane veuille encourager Alix, mais elle le fait davantage dans une perspective développementale et critique que relationnelle. Elle souhaite souligner la créativité et l'innovation dont Alix fait preuve et l'encourager dans ce sens.

Notons que les intentions de Roxane s'inscrivent à quelques reprises dans une perspective relative à la posture de *facilitation de l'agir enseignant*. Questionnant Alix sur les outils didactiques qu'elle utilise, elle souhaite vérifier les ressources dont dispose cette dernière pour enseigner. Aussi, elle cherche à valoriser les compétences professionnelles de la débutante lorsqu'elle souligne ses bons « *coups* ». À d'autres moments, elle discute de façon collégiale avec la débutante et dit ne pas avoir d'intention particulière dans un type d'échange qu'elle qualifie d'informel. Elle dit alors simplement partager son expérience. Si, à première vue, l'intention se rapproche d'une sorte d'assistance relative à l'agir enseignant, Roxane explique que la discussion pourrait mener à des prises de conscience chez la débutante sur les choix et les actions qu'elle entreprend.

Aussi, tout en lui disant qu'elle n'est pas seule à subir la conjoncture actuelle en éducation et plus précisément le manque de reconnaissance dans le travail fourni par les enseignants, elle informe Alix des différentes conventions collectives souvent imposées par la partie patronale et ayant révolté les enseignants. L'optique est alors

de faire comprendre à Alix le contexte scolaire dans sa globalité, dans une perspective liée à la posture de *facilitation culturelle*.

Intentions à l'étape 2

À l'étape 2, les intentions liées à la posture de *soutien* restent présentes. À celles-ci s'ajoutent plusieurs intentions relatives à la posture *critique*.

Dans une perspective reliée à la posture de soutien, Roxane veut manifester son écoute, mais aussi sa compréhension à l'égard de ce que vit Alix. Lorsqu'elle insiste pour que la débutante prenne soin d'elle avant de vouloir prendre soin des autres, elle le fait en lui portant de l'intérêt. Elle souhaite la rassurer. Notons encore, dans une dimension plus reliée au développement identitaire, que Roxane veut inciter Alix à se connaître et être authentique dans son agir professionnel, soulignant que les enseignants ont leur personnalité propre et doivent la préserver. Il arrive que Roxane ait une intention soutenance couplée à une autre intention, davantage informative. Effectivement, elle avait pour but d'informer Alix sur la manière dont se passe une sortie scolaire. Cependant, c'est dans l'idée ultime de la rassurer, donc de la soutenir.

Dans une perspective reliée à la posture critique, Roxane veut amener Alix à prendre conscience de ce qu'elle vit et à le verbaliser, lui faire relativiser les situations vécues, alimenter sa réflexion ou encore la faire réfléchir sur ses objectifs. Toutes ces intentions rejoignent une volonté d'aider la débutante à objectiver ce qui lui arrive et de l'amener à prendre une distance par rapport à sa pratique. Par ailleurs Roxane dit vouloir faire profiter Alix de son expérience et explorer avec elle d'autres pistes pour agrémenter son agir. Notons encore que Roxane a des intentions rejoignant la remise en question des structures scolaires, puisqu'elle a la volonté de faire réfléchir Alix sur

ses objectifs en dehors de ceux qui s'inscrivent dans les visées formelles de la formation des élèves.

Intentions à l'étape 3

À l'étape 3, les intentions de Roxane sont plus variées. Dans une perspective reliée à la posture de *soutien*, elle veut permettre à Alix de verbaliser les émotions reliées à la profession dans son ensemble. Aussi, elle veut l'encourager à se projeter dans son avenir professionnel tout en la rassurant.

En lien avec la posture de *facilitation de l'agir enseignant*, elle veut répondre au besoin de ressources pédagogiques qu'Alix exprime et lui éviter de se donner inutilement du travail tout en soutenant le partage d'idées et d'outils.

À d'autres moments, Roxane a très clairement des intentions d'encouragement à la collaboration en invitant Alix à s'appuyer sur les compétences professionnelles des autres enseignants de l'école. Parfois aussi, elle veut rappeler à la débutante qu'il existe des contraintes légales et souhaite les lui expliquer. Nous identifions ici des intentions reliées à la posture de *facilitation culturelle*.

Finalement, notons que Roxane exprime des intentions en lien avec la posture *critique* puisqu'elle veut inviter Alix à prendre du recul, de sorte à envisager ses projets pédagogiques dans le temps. Elle lui rappelle qu'elle commence sa carrière et qu'elle a la vie devant elle pour réaliser ce qui lui tient à cœur. Le but ici est de lui faire prendre de la distance en se plaçant comme tiers soutenant une objectivation par rapport à la pratique. Roxane dit aussi vouloir valoriser les actions innovantes d'Alix.

Regard diachronique sur les intentions d'accompagnement déclarées

Les intentions de Roxane sont la plupart du temps en lien avec la posture de soutien. Suivent alors des intentions reliées à la posture critique. Plusieurs intentions s'inscrivant dans la posture de facilitation de l'agir enseignant ressortent également. Les intentions relatives à la posture de facilitation culturelle sont moins significatives mais augmentent au fur et à mesure de l'année. Nous voyons par ailleurs que les préoccupations de Roxane changent au fil de l'année. Par exemple, les intentions de l'ordre du soutien sont plus importantes au début de l'accompagnement qu'à la fin. Cependant, elles sont davantage présentes en milieu d'année. À l'inverse, les intentions liées à la facilitation culturelle sont plus importantes en fin d'accompagnement qu'au début. Voici représentées dans le graphique suivant (Figure 4.3) les intentions déclarées par Roxane lors des entretiens d'autoconfrontation, aux trois étapes :

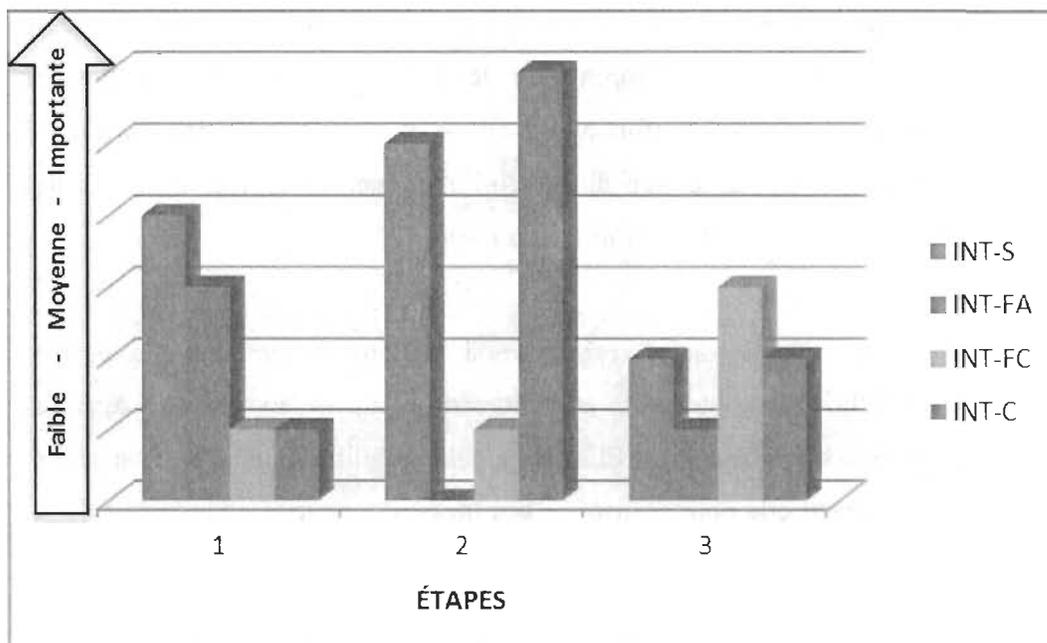


Figure 4.3 Déclaration des intentions d'accompagnement aux 3 étapes

4.1.2.4 Regard croisé sur les postures identifiées et les intentions déclarées

De manière générale et nonobstant les trois étapes, l'accompagnatrice déclare des intentions allant dans le sens des différentes postures identifiées par la chercheuse en analysant les conversations. Effectivement, elle dit le plus souvent vouloir encourager, rassurer, comprendre et écouter la débutante, autant d'éléments que nous avons identifiés dans sa pratique et s'inscrivant dans la posture du soutien. Par ailleurs, elle veut aussi amener Alix à prendre de la distance par rapport à sa pratique, ce que nous avons également identifié comme révélant une posture critique. Les intentions de facilitation culturelle et de l'agir enseignant sont celles qui apparaissent le moins, tant dans nos analyses des propos que dans le discours de l'accompagnatrice.

Par contre, il importe de mentionner qu'une analyse tenant compte des étapes fait apparaître des divergences entre ce que déclare l'accompagnatrice et ce que nous avons identifié. Effectivement, notons qu'elle a plus d'intentions de soutien à l'étape 2, alors que nous en identifions davantage à l'étape 1. En terme de facilitation de l'agir enseignant, elle a plus d'intentions allant en ce sens à l'étape 1, alors que nous en avons identifiés davantage à l'étape 2. Ses intentions à l'égard de la facilitation culturelle sont plus importantes à l'étape 3, ce qui ne ressort pas particulièrement de notre analyse. Quant à ses intentions relatives à la posture critique, celles-ci sont prédominantes à l'étape 2, alors que nous avons identifié une prédominance de la posture critique à l'étape 3.

Une analyse plus fine, tenant compte des différentes caractéristiques inhérentes aux postures - et aux intentions y associées- montre que plusieurs d'entre elles ressortent à la fois du discours de l'accompagnatrice pendant les entretiens d'autoconfrontation et de l'analyse des conversations par la chercheuse ; autrement dit, elles sont reconnues

des deux parts. Mentionnons l'ouverture et l'intérêt, la compréhension, le support émotionnel et l'encouragement caractéristiques de la posture de soutien. Aussi, notons l'apport d'informations pour mieux enseigner, rattaché à la posture de facilitation de l'agir enseignant. En lien avec la posture de facilitation culturelle apparaissent l'aide à la compréhension du contexte scolaire, l'explication des pratiques scolaires ou orientations encadrant la profession et l'incitation à collaborer. Finalement, relativement à la posture critique, les caractéristiques suivantes ressortent de part et d'autre : la remise en question de la culture scolaire, l'aide à la distanciation par rapport à la pratique, l'exploration d'idées nouvelles et l'encouragement à l'innovation et à la créativité.

Bien qu'elles soient peu nombreuses, certaines divergences entre les intentions déclarées et les postures manifestées réellement apparaissent au travers de cette analyse plus systématique. Ainsi, certaines intentions mentionnées par l'accompagnatrice n'ont pas été identifiées à travers notre analyse. C'est le cas pour ses intentions d'écoute et d'aide à la connaissance de soi en lien avec la posture de soutien. Également, elle mentionne la reconnaissance des compétences professionnelles de la débutante et l'information sur les ressources du milieu en lien avec les postures de facilitation de l'agir et culturelle. Par ailleurs, nous avons relevé deux dimensions que l'accompagnatrice ne semble pas reconnaître dans sa pratique. Notons la création d'interactions personnelles positives dans la posture de soutien et l'aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement en lien avec la posture de facilitation de l'agir. Enfin, notons que la mise à l'épreuve de savoirs théoriques relative à la posture critique ne ressort ni des intentions de Roxane ni de notre analyse.

4.1.3 L'enseignant débutant et son développement professionnel

Cette section concerne particulièrement l'enseignante débutante : Alix. Il y est présenté ce qui caractérise le développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles, tant de son point de vue que de celui de son accompagnatrice, Roxane.

4.1.3.1. L'autonomie et l'émancipation professionnelles selon Alix

Ces deux dimensions du développement professionnel sont ici présentées selon le point de vue d'Alix, connu lors de l'entretien mené avec elle en fin d'année. Dans un premier temps, elle a complété deux graphes permettant de faire état puis de commenter le développement de son autonomie professionnelle, d'une part, et le développement de son émancipation professionnelle, d'autre part. Dans un second temps, nous avons proposé à Alix de revoir éventuellement ses lignes à la lumière de nos conceptions des deux dimensions du développement professionnel étudiées³³. La première partie de cette section fait état de son appréciation à l'égard de son développement, tandis que la seconde relève les éléments montrant comment Roxane a pu y contribuer à travers son accompagnement.

Auto appréciation du développement de l'autonomie professionnelle

Lorsque nous lui avons proposé de faire état du développement de son autonomie professionnelle, Alix a tracé la ligne suivante :

³³ Ses lignes étant semblables avant et après le partage de nos conceptions, sont ici présentées seulement celles qu'elle a tracées en premier lieu.

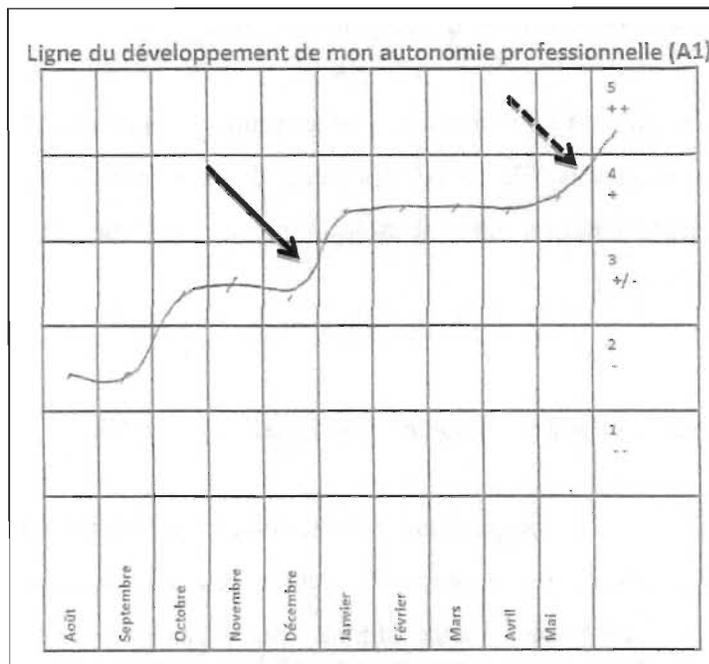


Figure 4.4 Ligne du développement de son autonomie professionnelle selon Alix

Lorsqu'elle commente sa ligne, Alix parle d'une évolution générale. Elle explique qu'au début de l'année elle a pris toutes les ressources transmises par ses collègues pour planifier son enseignement. Elle n'avait jamais enseigné en 3^e secondaire et avait donc besoin de s'en remettre à des supports concrets. Elle s'exprime comme suit :

A. : Au début de l'année, j'ai vraiment pris tout ce que les autres profs me donnaient (...) je me suis gavée de tout ce qu'on pouvait me donner pour m'enligner³⁴ sur quelque chose.

Après s'être inspirée des ressources transmises, elle a compris progressivement dans quelle direction aller. Elle a alors commencé à créer son matériel par elle-même :

³⁴ Terme issu du langage familier et signifiant : *se diriger vers*.

A. : Donc tranquillement pas vite j'ai vu où ça devait se diriger pis j'ai commencé plutôt à faire mon matériel moi-même

Ch.³⁵ : Déjà en septembre?

A. Ouais, ben dès le début j'ai fait par moi-même, mais en me basant sur les choses qu'on me donnait.

Dans la deuxième partie de l'année, elle ne s'appuyait plus du tout sur ce que les autres faisaient. Elle continuait de consulter ses collègues dans l'unique but de savoir, « *en gros* », ce qui était fait. En fin d'année, elle ne perçoit plus aucun lien avec ce que les autres faisaient, soit d'interdépendance :

A. : Alors que après, dans la deuxième partie de l'année, c'est sûr que je consultais pour savoir en gros c'est quoi qui était fait mais je me basais nullement sur les projets des autres pis même pour la fin de l'année, aucun lien avec ce que les autres font, donc dans cette optique-là, ça a augmenté.

Elle explique que la remontée entre décembre et janvier (pointée par une flèche en trait continu sur le graphe) correspond à la fin d'étape. Sa planification était faite. Elle dit alors avoir décidé de se lancer dans un projet plus original en janvier. Elle se projette jusqu'en fin d'année et explique que sa ligne monterait à nouveau (flèche en pointillés sur le graphe), et pour cause : une nouvelle planification. Le niveau 5 sur une échelle de 5 correspondrait alors au fait de savoir quoi faire en regardant le programme, et comment le faire. Elle sent qu'après avoir expérimenté l'enseignement du 3^e secondaire, elle pourrait l'enseigner à nouveau à sa manière. D'ailleurs, elle se sent actuellement autonome pour enseigner à ce niveau d'enseignement, tant sur le plan de la planification pédagogique, que sur celui du pilotage. Pour un autre niveau (2^e secondaire, par exemple), elle dit qu'elle redescendrait moins bas qu'au début de

³⁵ Rappelons que « Ch. » symbolise la chercheuse.

l'année, dépendamment du contexte et de l'environnement scolaire. Elle serait à l'aise dans l'enseignement régulier, au sein duquel elle vient d'engranger de l'expérience, mais le serait moins ailleurs, expliquant qu'elle devrait alors se réajuster selon les exigences propres à l'école ou au programme qui y est offert. Elle distingue l'optique pédagogique et didactique de celle plus globale de l'école, de la commission scolaire et du Ministère, vis-à-vis desquels elle dit ne jamais avoir senti de prescriptions. Selon cette optique plus globale, elle dit pouvoir placer son niveau d'autonomie à 5.

Apport de l'accompagnateur au développement de l'autonomie professionnelle

Alix estime que l'accompagnement n'était pas absolument nécessaire, dans le sens où elle aurait pu offrir un enseignement de qualité sans cette aide. Dans son cas, la gestion de classe ne légitimait pas un besoin d'accompagnement puisque ses élèves ne l'ont pas mise au défi. Cependant, il était important pour elle de discuter d'activités à faire en classe et des divers angles possibles pour aborder les contenus à enseigner. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle a trouvé très pertinent que son accompagnatrice soit enseignante dans la même discipline, le français. Cela lui a permis d'aborder la « philosophie » relative au contenu à enseigner, de « cerner le but derrière le cours ». Ce fut selon elle une bonne occasion de réfléchir à des aspects auxquels elle n'aurait pas nécessairement réfléchi sans l'accompagnatrice. Alix souligne d'ailleurs que le rôle principal de Roxane dans son développement professionnel a été d'alimenter sa réflexion. De cette façon, et à l'égard de cet aspect spécifiquement, l'accompagnement a représenté pour elle une réelle valeur ajoutée.

Un autre atout important reconnu chez son accompagnatrice est sa connaissance des ressources, ayant fait en sorte de pouvoir être aiguillée pertinemment en cas de besoin. La première année, Alix a été accueillie par Roxane, dans le cadre du volet « accueil » de l'insertion professionnelle des enseignants à l'école. Ce moment

d'accueil lui avait offert de connaître les intervenants et de recevoir du matériel de la part de Roxane. Reconnaisant encore combien cette aide fut appréciée, Alix précise que cela avait enlevé un poids considérable lors de son arrivée en tant que nouvelle enseignante. Elle ajoute que cette année, le rôle de Roxane n'a pas été de lui faire connaître le milieu ou les collègues, étant donné qu'elle les connaissait déjà. Elle sait où trouver les ressources et à qui adresser ses demandes en cas de besoin. Elle précise être à l'aise dans l'école et à l'égard de son fonctionnement. Elle se concentre maintenant davantage sur son enseignement. Ainsi, elle situe le rôle de son accompagnatrice dans un apport de ressources à l'égard de son enseignement, et non à l'égard du milieu.

Auto appréciation du développement de l'émancipation professionnelle

Lorsqu'elle a été amenée à présenter la ligne du développement de son émancipation professionnelle, Alix trace la ligne que voici :

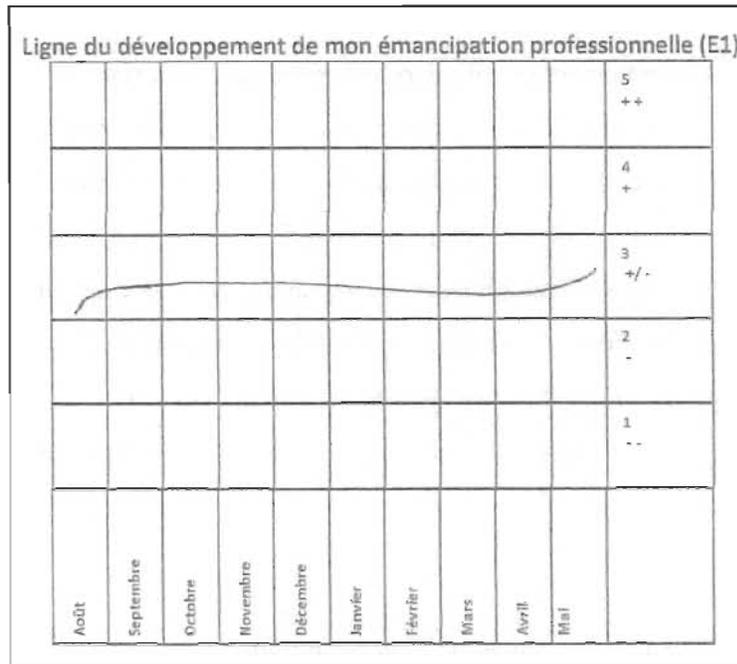


Figure 4.5 Ligne du développement de son émancipation professionnelle selon Alix

Selon sa conception, elle estime son émancipation professionnelle à 3 sur une échelle de 5 et considère que sa courbe va vers le haut. Elle explique s'être sentie en confiance et en possession de ses moyens devant la classe, ce qui lui a permis de bénéficier d'un certain pouvoir d'agir. Elle attribue cela au fait que ses élèves étaient particulièrement réceptifs. Depuis le début, elle dit avoir pu être elle-même en classe et ne pas « *mettre de masque* ». Pour elle, l'émancipation renverrait ainsi au fait d'« *être soi et bien là-dedans* ».

Une fois qu'elle a été invitée à revoir sa ligne selon notre conception de l'émancipation professionnelle, Alix précise que sa connaissance d'elle-même comme professionnelle s'est constamment améliorée. Cet aspect est, à son sens, soutenu par l'expérience enseignante. De plus, le fait de mieux se connaître permet

d'être davantage soi-même et offre donc une certaine transparence à l'égard de ses élèves, offrant alors d'éprouver du bien-être en classe. Elle a appris à identifier ses limites, à mieux cerner ses intérêts et ses aspirations professionnelles. Aussi, elle a pu remettre en question les modèles reçus en lien avec les contenus d'enseignement qu'elle enseignait pour la première fois aux élèves de 3^e secondaire.

En commentant sa ligne et en regardant les niveaux correspondants, elle se pose alors la question suivante : « *pourquoi pas plus ?* ». Elle spécifie que le manque d'expérience fait en sorte que certaines maladresses sur le plan didactique sont encore possibles. Elle explique faire encore des erreurs en focalisant son attention sur certaines choses « *moins importantes* ». Aussi, certains essais se révélaient à son sens peu intéressants sur le plan pédagogique. En révélant ainsi son sens critique, elle dit laisser place à l'amélioration.

Apport de l'accompagnateur au développement de l'émancipation professionnelle

Au-delà d'un rôle tenu à l'égard de la réflexivité d'Alix qui, rappelons-le, contribuerait autant à son autonomie qu'à son émancipation professionnelles, mentionnons un aspect lisible chez Roxane et soutenant l'émancipation d'Alix : l'ouverture et la volonté d'améliorer sa pratique. Cette sorte de « *non statu quo* » vis-à-vis de l'agir professionnel se lit chez elle à travers une attitude encline au développement professionnel, en même temps qu'au partage de pratiques.

Cette attitude de l'accompagnatrice semble avoir été contagieuse puisqu'Alix elle-même en fait état quant à son rôle d'accompagnée. Effectivement, lors de l'entretien final, elle précise qu'il est de la responsabilité de l'accompagné de faire montre d'ouverture et d'un désir de se perfectionner. Cet aspect de son discours montre qu'Alix est animée d'un désir d'accroître son pouvoir d'agir et se situe dans une

dynamique de développement professionnel, au sein même de l'accompagnement dont elle bénéficie. Alix précise également que l'accompagnement a permis de discuter dans une dynamique d'égal à égal, et au sein de laquelle Roxane ne se plaçait pas en experte. Il n'était pas question pour Alix de recevoir des conseils, mais plutôt de discuter de manière collégiale. Alix explique que son accompagnatrice l'amenait à réfléchir, à argumenter sa pratique pour arriver à une solution ou une conclusion, lui permettant ainsi d'accroître son pouvoir d'agir. Alix apporte une précision à l'égard de Roxane et de sa manière de l'accompagner :

A. : La posture que Roxane a prise, c'est vraiment plus qu'on discute sur les choses et que par moi-même bon, on arrive à, une solution (...) c'est pas "moi je sais des choses parce que j'ai de l'expérience", mais plutôt "ah, ok, t'as fait ça comme ça, explique-moi pourquoi", pis là, ça me force à réfléchir, pis, de moi-même j'arrivais à une conclusion.

4.1.3.2. L'autonomie et l'émancipation professionnelles d'Alix selon Roxane

Lors de l'entrevue finale, Roxane s'est exprimée sur la manière dont elle perçoit Alix sur le plan professionnel. Elle parle d'elle comme d'un « *potentiel inimaginable* ». Elle précise son propos en disant qu'elle est encore un « *cocon* » et qu'« *il faut laisser éclore* » son potentiel. Selon Roxane, Alix est « *solide* » et « *a de bonnes racines* ». Elle ajoute qu'« *elle va grandir* » et qu'il ne « *faut pas l'étouffer* ». Elle exprime comme suit son opinion sur la notion de développement dans la conjoncture actuelle relative à l'enseignement :

R. : Le problème en enseignement en ce moment c'est qu'on peut se faire facilement étouffer, on peut s'être étouffé par les conventions, par les conditions de travail, (...) par des directions d'école, (...) par des collègues de travail qui sont insécures³⁶, jugeants, désagréables,

³⁶ *Insécure* est un anglicisme et renvoie au terme *insécurisé* ou *inquiet*.

méchants, peu importe là. Tsé, il y a des gens qui ont pas d'allure, en éducation comme ailleurs, pis c'est facile d'étouffer une plante qui pousse, pis il y en a qui ont besoin d'un p'tit peu plus d'air que d'autres (...).

Quant au développement de l'autonomie professionnelle d'Alix, Roxane explique qu'elle « a une belle autonomie au départ ». Cependant, elle note qu'elle se fait de plus en plus confiance et qu'elle est de plus en plus capable de relativiser les situations problématiques. Elle note cependant que cela reste très « intellectuel » et que les émotions ne sont pas toujours présentes. Elle précise par là qu'une meilleure confiance en soi (apparente) ne signifie pas pour autant qu'Alix ne vit pas de l'insécurité intérieurement. À ce sujet, Alix semble trouver chez Roxane la possibilité de se rassurer et de réaliser qu'elle est « normale et sur la bonne voie ». Elle a d'ailleurs exprimé à son accompagnatrice que les rencontres lui ont permis d'extérioriser, plutôt que de le faire à la maison avec son conjoint. Roxane précise alors son rôle et dit que l'accompagnement qu'elle offre n'entre pas dans la classe de l'enseignant, qu'elle n'offre pas un soutien à l'enseignant en donnant des réponses sur la gestion de classe, sur l'organisation. Elle précise qu'au besoin, elle oriente la débutante vers la conseillère pédagogique. Elle clarifie son rôle en disant qu'elle est là pour inviter à la réflexion et l'aider à identifier ses besoins. À cet égard, Alix a pu faire part de ses initiatives, verbaliser ses incertitudes éventuelles et se rappeler, avec l'objectivation rendue possible grâce à son accompagnatrice, que « ça va bien ».

Quant à l'émancipation professionnelle d'Alix, Roxane reconnaît chez elle de la créativité et une capacité à innover. Elle précise qu'avant, Alix travaillait beaucoup seule. Depuis cette année, elle travaille en équipe et montre davantage d'ouverture pour ce faire. Selon son accompagnatrice, plus elle se fait confiance, plus elle travaille en équipe à monter des activités. Elle remarque qu'Alix est en train de développer « sa couleur ». Lorsque nous demandons à Roxane à quoi elle attribue l'ouverture à la collaboration observée chez Alix, elle évoque la confiance en soi. De

plus, elle note qu'Alix a appris à justifier ses choix sans être sur la défensive et à se sentir « *solide* » dans les choix faits. Elle explique qu'Alix est une personne réservée et travaille avec des gens imposants qui « *mettent le poing sur la table* ». Ceux-ci n'hésitent pas à contredire les choix des autres pour justifier les leurs ou détruire les initiatives des collègues par insécurité personnelle. Roxane reconnaît qu'Alix est maintenant capable d'estimer la valeur de ce qu'elle fait et de s'affirmer davantage en osant collaborer avec certaines personnes en qui elle a confiance, sans pour autant confronter les autres. Roxane précise qu'Alix va plutôt se retirer du débat.

Elle ajoute qu'Alix apprend à se connaître davantage, qu'elle comprend le type d'élèves à qui elle veut enseigner et le milieu dans lequel elle veut enseigner. Roxane souligne qu'Alix a développé une bonne confiance en elle et que cela constitue un atout chez elle. Elle fait alors un parallèle avec l'accompagnement, soulignant que l'autonomie ne sera pas soutenue en maternant les accompagnés, en faisant tout à leur place et en leur fournissant le matériel. Elle reprend une image bien connue pour illustrer sa pensée : « Là, c'est dans la Bible hein, c'est donnez-y un poisson, il va manger deux jours, pis montrez-y à pêcher, il va manger toute sa vie, c'est le principe ».

4.1.3.3. Synthèse

Ce qui suit fait état des aspects du développement d'Alix sur le plan de son autonomie professionnelle, d'une part, et de son émancipation professionnelle, d'autre part. Nous nous référons aux quatre dimensions qui les spécifient, soit les ressources, la réflexivité, l'action et les principes fondamentaux. Ceux-ci étant interreliés, ils apparaissent imbriqués les uns aux autres mais sont toutefois mis en évidence.

L'autonomie professionnelle d'Alix semble avoir évolué grâce à un accroissement de ses ressources, et de sa réflexivité au service de l'agir. Spécifions que dès le début de l'année, du matériel lui a été transmis par ses collègues, lequel a enrichi son bagage pour enseigner. Elle s'est approprié ces ressources pour connaître une ligne directrice, lui permettant d'agir ensuite avec davantage d'indépendance, tout en continuant de consulter les pairs pour vérifier si elle respectait la tendance collective générale. Elle reconnaît d'ailleurs chez son accompagnatrice une grande connaissance des ressources relatives à l'environnement, mais surtout celles en lien avec l'enseignement et lui ayant été directement utiles. D'ailleurs, les ressources, contribuant d'une part à une plus grande autonomie professionnelle, permettent d'autre part une plus grande émancipation puisqu'elles permettent une action plus indépendante. Notons également parmi les ressources une meilleure confiance en soi couplée à un sentiment accru de compétence en matière de planification et de pilotage de son enseignement. L'opérationnalisation de l'enseignement du 3^e secondaire semble facilité par le jugement professionnel d'Alix, en lien avec sa réflexion : en consultant le programme, elle sait quoi faire et comment le faire, en toute connaissance de cause. Cependant, lorsqu'elle dit encore focaliser son attention sur certaines choses jugées moins importantes, cela démontre qu'elle sera encore plus autonome une fois qu'elle aura davantage développé son sens critique pour faire des choix plus judicieux et mieux juger la situation avant d'agir. Elle prend déjà certaines décisions, comme celle de se lancer dans un projet original en cours d'année, ce qui fait état d'un pouvoir d'agir accru.

Quant à l'*émancipation professionnelle*, celle-ci a évolué sur le plan des ressources, de l'action, de la réflexivité et est sous-tendue de principes fondamentaux. Notons qu'Alix remarque être en possession de ses moyens, autrement dit maîtriser ses ressources dans l'action. Aussi, la distance prise par rapport aux collègues et aux modèles reçus lui a permis d'agir avec davantage d'indépendance. Elle parle aussi de

la création d'un projet original, ce qui fait état de créativité, en lien avec l'action. La meilleure connaissance d'elle-même et de ses limites figure parmi ses ressources. L'environnement positif de la classe, constituant aussi une ressource environnementale non négligeable, a également permis à Alix d'être elle-même, de ne pas porter de masque devant ses élèves, mais aussi de faire des expérimentations, même si elle note encore certaines maladresses. La conscientisation des améliorations à venir quant à son agir fait toutefois état de réflexivité chez elle, laquelle représente un élément essentiel au développement de son émancipation professionnelle. Ainsi, les ressources et la réflexion sont au service d'un meilleur pouvoir d'agir, en même temps que de contribuer à un agir professionnel plus autonome. On voit ainsi l'autonomie apparaître comme préalable à l'émancipation. Les aspects de l'émancipation professionnelle d'Alix mentionnés sont sous-tendus par deux principes fondamentaux : la liberté et l'indépendance. Effectivement, « *en dehors de la classe* » (comprendons son enseignement), elle fait état d'un sentiment de liberté lorsqu'elle explique ne jamais avoir perçu de prescription de la commission scolaire ou du Ministère. Sur le plan pédagogique et didactique, elle dit pouvoir « *réenseigner le secondaire 3* » à sa « *sauce* », mais aussi ne plus se baser sur ce que les autres font, ce qui atteste d'un affranchissement des modèles environnants, et donc d'une action plus indépendante.

Voici synthétisés les aspects faisant état du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'Alix, au regard des quatre dimensions constituant le cadre d'analyse :

Tableau 4.1
Synthèse du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'Alix

RÉFLEXION

Jugement professionnel³⁷

ACTION

Prise de décisions

Pouvoir d'agir : créativité et innovation

Maîtrise des ressources : « en possession de ses moyens »

Affranchissement des modèles et collègues

Action indépendante

RESSOURCES

Ressources transmises des collègues (matériel)

Ressources (et expérience) pour enseigner transmises par l'accompagnatrice

Confiance en soi accrue

Sentiment de compétence accru

Meilleure connaissance d'elle-même

Environnement positif

PRINCIPES FONDAMENTAUX

Autonomie

Sentiment de liberté

Indépendance

Signalons que plusieurs de ces aspects semblent avoir pu être facilités grâce à l'accompagnement reçu. À l'égard des ressources, l'accompagnatrice donne des informations pertinentes au besoin, et selon Alix, surtout à l'égard de l'enseignement. En matière de réflexivité, elle a représenté un soutien permettant à Alix de réfléchir à différentes activités à intégrer à son enseignement, à différents angles à envisager pour aborder les contenus à enseigner ou encore de réfléchir à la « philosophie derrière le cours de français ». La réflexion suscitée par Roxane a pu contribuer à

³⁷ Les éléments en caractères normaux (ni gras, ni italique) sont spécifiques à l'autonomie professionnelle. Ceux en italique sont spécifiques à l'émancipation professionnelle. Les éléments communs à l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont en gras.

l'accroissement d'un pouvoir d'agir, puisqu'au fil des échanges, les questions posées permettaient à Alix d'aboutir à des solutions ou des conclusions, suite aux questions qu'elle se posait.

Toujours au regard des quatre dimensions caractérisant l'autonomie et l'émancipation professionnelles, l'apport de Roxane au développement professionnel d'Alix peut se résumer comme suit :

Tableau 4.2
Synthèse de l'apport de Roxane au développement professionnel d'Alix

RÉFLEXION	ACTION
Aide à la réflexion pour l'action ³⁸	<i>Contribution à un pouvoir d'agir accru :</i>
Aide à la réflexion sur le sens des contenus à enseigner	<i>aboutir à des conclusions et trouver des solutions</i>
	<i>Action indépendante</i>
RESSOURCES	PRINCIPES FONDAMENTAUX
Apport d'informations pratiques	Indépendance
Apport de ressources (et d'expérience) pour enseigner	

³⁸ Les éléments en caractères normaux (ni gras, ni italique) sont spécifiques à l'autonomie professionnelle. Ceux en italique sont spécifiques à l'émancipation professionnelle. Les éléments communs à l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont en gras.

PROFIL CAS 1
DYADE ROXANE (A) – ALIX (ED)

Conceptions d'accompagnement

Roxane voit l'accompagnement comme un support à caractère plus émotionnel que technique. Le débutant doit en être demandeur. L'accompagnement offre de révéler à ce dernier ses ressources, qui lui permettront de se déployer. Aussi, il a pour objectif de renforcer le sentiment de compétence du débutant, mais aussi son estime de soi et sa confiance en soi. Selon Roxane, il vise avant tout une meilleure santé psychologique chez le débutant, en misant sur le côté personnel, avant d'être tourné vers le renforcement d'autres aspects, tels que le développement des compétences professionnelles. Les valeurs sous-jacentes à l'accompagnement sont la confiance et le respect. En terme de positionnement, Roxane se voit « à côté » du débutant, comme un maître nageur, endossant un rôle de sauveteur en cas d'urgence.

Compétences et postures manifestées

L'analyse des compétences manifestées fait ressortir que Roxane manifeste le plus souvent la compétence CP (développement des CP du débutant) et ensuite la compétence R (relationnelle) et ce, aux trois étapes de l'accompagnement. Leur importance fluctue au fil des étapes : la manifestation de la compétence CP augmente fortement entre les étapes 1 et 2, puis reste forte à l'étape 3. La manifestation de la compétence R augmente sensiblement à l'étape 2 mais est assez stable d'une étape à l'autre. Quant à la compétence IDP (soutien à la construction identitaire), elle devient plus manifeste à l'étape 3, comme la compétence AR (réflexive), compétence la moins manifestée dans l'ensemble.

L'analyse des postures montre une manifestation forte de la posture S (soutien) au départ. Elle diminue ensuite mais reste significative à chaque étape. La posture C (critique) caractérise également la pratique de l'accompagnatrice, même si sa manifestation est faible en milieu d'année. Elle est au plus haut à la fin de l'année. La posture FA (facilitation de l'agir enseignant) est la plus manifestée en milieu d'année, alors que la posture FC (facilitation culturelle) n'est pas manifestée à cette étape-là.

Intentions déclarées

L'analyse des intentions déclarées par Roxane montre qu'elle a, la plupart du temps, des préoccupations **en lien avec la posture S**. Suivent alors des intentions liées à la **posture C**, surtout en milieu d'année. Plusieurs intentions liées à la posture FA ressortent également, surtout à l'étape 1. Les intentions relatives à la posture FC sont moindrement signifiées. Les préoccupations de l'accompagnatrice varient au fil des étapes. Par exemple, les intentions liées à la posture C sont faibles au début de l'année mais ressortent nettement à la mi-année pour diminuer à nouveau à la fin de celle-ci (-/+/-). Par contre, les intentions liées à la posture FC sont plus importantes en fin d'accompagnement qu'au début (-/-/+).

Comparaison entre intentions déclarées et postures manifestées

Globalement, l'accompagnatrice déclare des intentions allant dans le sens des différentes postures identifiées dans l'analyse des conversations (S et C). Les intentions relatives à FC et FA sont celles qui apparaissent le moins, tant dans la manifestation des postures que dans le discours analysé. En analysant chaque étape, des divergences apparaissent. Certaines caractéristiques inhérentes aux postures n'ont pas été identifiées à travers notre analyse des manifestations mais bien à travers les intentions déclarées par Roxane (S : écoute, aide à la connaissance de soi ; FA : reconnaissance des CP de la débutante ; FC : information sur les ressources du milieu). À l'inverse, nous avons détecté certaines postures mais les intentions correspondantes n'ont pas été déclarées par Roxane (S : création d'interactions personnelles positives ; FA : aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement).

Effets perçus de l'accompagnement sur le développement professionnel

L'autonomie professionnelle d'Alix s'est développée à l'égard d'un accroissement de ses ressources et de sa réflexion au service d'une action plus indépendante. Son émancipation professionnelle a évolué sur le plan des ressources, de l'action, de la réflexion, et elle s'appuie sur des principes fondamentaux. L'accompagnement de Roxane y a contribué. Il a permis l'accroissement du bagage de ressources d'Alix, il l'a soutenue dans sa réflexion, laquelle a renforcé son pouvoir d'agir, tout en respectant l'indépendance de la débutante.

4.2 Le Cas de la dyade « Nelly – Clémence »

Accompagnatrice : Nelly

Enseignante débutante : Clémence

Région : Laval

Type d'enseignement : secondaire spécialisé

Taille de l'école : Environ 100 élèves / 15 enseignants

Niveau socio-économique de la population scolaire³⁹ : rang 8

4.2.1 La dyade et ses membres

Cette section présente la dyade selon son fonctionnement et la relation d'accompagnement. Ensuite, sont présentés l'accompagnatrice, son expérience et ses ressources, ainsi que l'enseignante débutante, son expérience et son contexte d'enseignement.

4.2.1.1 La dyade : son fonctionnement, la relation

Accompagnatrice et débutante se connaissent depuis deux ans. Nelly a été l'enseignante associée de Clémence lors de son troisième stage en formation à l'enseignement. Les rencontres d'accompagnement ont eu lieu sur demande, lorsque Clémence avait besoin d'aide. Il arrivait que Nelly aille voir Clémence pour l'informer ou pour prendre de ses nouvelles. Elles disent se parler sur une base régulière en se donnant quelques minutes pour échanger sur le vécu du quotidien. La

³⁹ Ce niveau renvoie à l'indice de défavorisation attribué par le Ministère de l'Éducation pour l'année 2014-2015. Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10. Le rang 1 est considéré comme étant le moins défavorisé et le rang 10 comme étant le plus défavorisé (MEESR, 2015).

relation qu'elles entretiennent est qualifiée de bonne selon les deux participantes et basée sur la confiance. Clémence qualifie Nelly de « mentore ».

4.2.1.2 L'accompagnateur : son expérience, ses ressources

Nelly est détentrice d'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Elle possède quatorze années d'expérience en enseignement. Elle travaille actuellement dans l'enseignement spécialisé avec des élèves ayant des troubles envahissant du développement. Avant cela, elle a travaillé en dénombrement flottant⁴⁰ et en milieu hospitalier. Son expérience d'accompagnement comporte l'encadrement de stagiaires en formation initiale. Elle commence cette année à accompagner des enseignants débutants dans leur insertion professionnelle, tout en suivant une formation sur l'accompagnement à la commission scolaire. Précisons que la commission scolaire identifie clairement des mentors dans les établissements qu'elle gère. Nelly est aussi reconnue comme mentor au sein de l'établissement scolaire. À l'école, elle est accompagnatrice du groupe d'enseignants débutants au complet. Dans ce cadre, elle organise des rencontres informelles telles que des déjeuners ou des activités de groupe avec les classes des enseignants débutants. En terme de ressources mises à profit de son accompagnement, Nelly se reconnaît plusieurs qualités personnelles telles que l'optimisme, l'écoute, l'empathie, la reconnaissance pour l'autre, la capacité à rassurer et à valoriser l'autre. Comme accompagnatrice, elle dit vouloir apporter des conseils. Son expérience enseignante constitue une base à son accompagnement et plusieurs aspects caractérisent ce dernier : sa capacité d'analyser et de comprendre les problématiques, sa capacité

⁴⁰ Le dénombrement flottant est une mesure d'aide aux élèves ayant un trouble d'apprentissage. Les élèves qui en bénéficient sont retirés de la classe ordinaire pendant un certain nombre de périodes (par semaine ou par cycle).

d'adaptation et de réflexivité, sa capacité à se concentrer sur l'essentiel et à établir un équilibre entre les sphères privée et professionnelle.

4.2.1.3 L'enseignant débutant : son expérience, son contexte d'enseignement

Clémence a fini son baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale en avril 2014. Elle a fait de la suppléance avant d'obtenir son premier contrat en novembre 2014, s'étalant jusqu'en juin 2015. Elle est donc arrivée à l'école en cours d'année. Elle travaille dans la même école que son accompagnatrice, dans l'enseignement spécialisé.

4.2.2 L'accompagnateur et son accompagnement

Cette section présente les conceptions de Nelly quant à l'accompagnement, les compétences et les postures manifestées dans les conversations menées avec la débutante, ainsi que ses intentions en accompagnant Clémence.

4.2.2.1 Conceptions de l'accompagnement

Les conceptions sont présentées selon quatre facettes, à savoir le sens attribué à l'accompagnement, ses visées, les principes éthiques ou valeurs qui lui sont sous-jacents et le rôle, l'attitude et le positionnement de l'accompagnatrice à l'égard de la débutante.

Sens attribué à l'accompagnement

Nelly rattache l'accompagnement au fait d'être présente et à l'écoute de l'autre. Pour elle, accompagner revient à guider la personne selon ses propres possibilités et connaissances, à conseiller sans toutefois imposer. Elle spécifie le sens qu'elle attribue au conseil comme suit :

N. : Il y a une ligne aussi à mettre, bon oui conseiller mais pas nécessairement donner des recettes, pas nécessairement imposer... c'est vraiment délicat comme tâche (...).

L'accompagnement suppose, à son sens, beaucoup d'empathie qu'elle définit comme le fait de « comprendre la personne, comprendre ce que la personne vit, être capable de se mettre à la place de la personne ». Elle ajoute un aspect identitaire de l'ordre du rite de passage, et qui caractérise les accompagnatrices : avoir « toutes connu ça une première fois ». L'accompagnement exige selon elle de se rendre disponible pour les débutants qu'elle accompagne et de prendre le temps. En pratique, elle est à l'initiative des rencontres pour les débutants et fait en sorte de rendre ces moments conviviaux. Elle mentionne aussi les petites attentions spéciales qu'elle leur accorde, tel qu'écrire des messages ou envoyer des courriels : « Je leur envoie des courriels "C'est bon, la semaine part", tu sais "Let's go les filles !", bon tout ça ».

Visées de l'accompagnement

Lorsque questionnée sur les visées de l'accompagnement, Nelly explique que l'enseignement est un travail très impliquant car il y est question de relations humaines, de « *relation d'aide* » pour reprendre ses termes. Malgré la formation à l'université, la base théorique et « *un peu pratique* » acquise à travers les stages, elle pointe le fait que les débutants n'ont pas la tâche facile lorsqu'ils arrivent, devant

affronter la nouveauté, étant amenés à connaître le personnel, à « *s'habituer à tout* », en plus de devoir gérer leurs classes, pas faciles, « *souvent les pires* », dit-elle. Dans un tel contexte, Nelly explique que l'accompagnement revient à rassurer les débutants. Selon elle, le fait de savoir que quelqu'un est là et disponible, permet de traverser un passage, souvent difficile, sans être seul. Elle a l'espoir que l'accompagnement permette aux débutants de tenir bon, et d'éviter leur décrochage en fin de compte : « C'est vraiment ce que moi je vise là (...) leur permettre de rester dans (...) le domaine, parce que souvent c'est des gens très compétents ».

Selon elle, malgré le fait d'être compétents, les enseignants abandonnent la profession à cause du sentiment d'isolement qu'ils vivent. L'accompagnement représente ainsi une réponse permettant de sortir de la solitude, de briser l'isolement et de partager une réalité commune entre enseignants débutants, en plus de leur apporter des moyens et des « *trucs* » :

N. : Ça brise cet isolement-là. Puis de savoir qu'elles ne sont pas seules (...) Comme l'autre jour on dinait ensemble. Bien, ce que l'une vit, l'autre aussi le vit puis on échange, on se donne des moyens, on se donne des trucs.

Lorsque nous l'invitons à parler des attentes qu'elle aurait envers la débutante, Nelly dit ne pas en avoir en particulier, espérant toutefois être une personne significative dans son parcours, que ce soit en terme de présence, d'ouverture d'esprit ou encore d'identité professionnelle :

N. : J'espère qu'elle pourra dire peut-être à un moment donné, tu sais qu'elle pourrait dire, tu sais : "J'avais une personne qui était là pour moi, qui m'a permis de voir les choses autrement, qui m'a permis d'être aujourd'hui enseignante (...), il y avait quelqu'un qui était là".

Nelly signale que Clémence est très compétente, qu'elle sait souvent quoi faire. Selon Nelly, ce qui peut être plus difficile pour la débutante, c'est la « *mise en place des élèves* », soulignant que leur « *clientèle* » d'élèves est « *plus particulière* ».

Valeurs/principes sous-jacents

Nelly associe l'accompagnement au soutien et au support avant tout, selon une double idée : celle de transmission et d'enseignement. À lire ce qui suit, nous pouvons déduire que les valeurs sous-jacentes à son accompagnement sont l'entraide et le partage renvoyant à une forme de transmission. Ces valeurs font aussi ressortir l'altruisme, ou en tous les cas une préoccupation à l'égard de l'autre :

N. : Moi, je vois ça plutôt comme un soutien, un support. (...) c'est sûr qu'on guide, c'est sûr qu'on conseille. Il y a un peu tout ça, un peu de transmission, un peu d'enseignement, je peux lui donner des exemples, je peux, tu sais je me base sur mon expérience personnelle, il y a tout ça, mais c'est vraiment un soutien je pense (...). Je vois ça plus comme un support qu'on donne à la personne accompagnée.

Nelly confirme encore une fois son attention et son souci pour l'autre, empreints d'ouverture et de solidarité, qu'elle concrétise par des attentions aux débutants.

Rôle, attitude et positionnement de l'accompagnateur

Nelly se définit comme étant une personne positive, voyant les choses avec optimisme et parvenant à faire ressortir les aspects positifs des situations. En matière de position, elle se voit à côté de la débutante qu'elle accompagne, considérant celle-ci comme une collègue et pouvant toutefois lui venir en aide grâce à son expérience :

N. : Je ne me considère pas comme plus haut qu'elle. C'est vraiment une collègue, sauf que bon je peux lui donner des petites astuces, tout ça mais c'est une collègue avant tout, je me vois plus à côté d'elle.

4.2.2.2 Manifestations de compétences et postures d'accompagnement

L'enregistrement des conversations d'accompagnement s'est échelonné selon trois étapes. Deux conversations ont eu lieu lors de l'étape 1, deux autres lors l'étape 2 et enfin une dernière lors de l'étape 3.

Manifestations à l'étape 1

À l'étape 1, deux conversations ont eu lieu entre l'accompagnatrice et l'enseignante débutante : une le 6 janvier 2015, une autre le 3 février 2015. Les passages 1 à 3 sont issus de la première conversation et les passages 4 à 7 sont issus de la seconde conversation. Les deux conversations portent sur le vécu professionnel de Clémence lors de son arrivée à l'école (en novembre) et sur son adaptation depuis lors.

Analyse des passages de conversations

Passage 1 ~ Après avoir été questionnée pour savoir comment se sont déroulés ses premiers jours à l'école, Clémence explique que son adaptation s'est bien passée. Elle se dit confiante d'utiliser une bonne approche avec les élèves, mais moins à l'aise dans le respect des procédures administratives, tels les protocoles d'élèves, les bulletins, etc. Elle aborde une autre difficulté qui lui fait ressentir un certain stress, soit celle de se faire dire qu'elle a l'air jeune. Elle craignait que ses collègues remettent ses capacités en doute à cause de cet aspect ou encore que les parents lui accordent peu de crédibilité. Son accompagnatrice est à l'écoute. Elle reconnaît la

débutante comme professionnelle de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Elle rassure Clémence en lui disant que ce stress est normal, démontrant ainsi sa compréhension de la situation vécue. Clémence continue de s'exprimer et décrit la façon dont elle s'est préparée pour la réunion des parents. Nelly souligne la qualité de la préparation effectuée par la débutante et marque son enthousiasme.

Passage 2 ~ Nelly encourage Clémence à identifier les démarches entreprises dans le cadre de son insertion professionnelle, en lien avec certaines de ses compétences professionnelles à consolider. Elle la questionne notamment sur les démarches entreprises depuis son arrivée à l'école et la prise de connaissance de documents tels que le projet éducatif, les règlements et autres formalités administratives. En cela, elle soutient en quelque sorte la formation continue de Clémence qui répond par la négative et reconnaît là sa « *faillie* ». Nelly adapte son propos à ce que dit Clémence et soutient son expression en facilitant la verbalisation de ses idées. Elle fait preuve d'empathie et rassure la débutante en disant que les enseignants sont toujours dans l'action et qu'ils ont peu de temps le soir pour se préoccuper des tâches administratives et de leur formation continue, en plus de leurs planifications. Relativement à la difficulté de se tenir à jour dans les tâches administratives, Nelly demande à Clémence si elle a un agenda qui lui permettrait de mieux s'organiser. Elle fait alors part de son expérience et dit combien cette stratégie l'aide dans son organisation à long terme. Clémence souligne la bonne idée et pense qu'elle va tenir compte du conseil de Nelly.

Passage 3 ~ Clémence aborde un problème qui semble l'avoir fortement marquée : le jugement des collègues. Elle explique que des commentaires ont circulé dans l'école à son sujet, suite au fait d'avoir organisé ses rencontres de parents comme elle le voulait. Sa manière de faire semble avoir dérangé. Elle dit avoir trouvé difficile de vivre cette situation, avançant cependant ne pas avoir besoin de l'avis des autres

enseignants pour organiser les rencontres avec les parents des élèves de sa classe. L'accompagnatrice aide la débutante à prendre du recul par rapport à la situation. Tout en l'aidant à identifier son cheminement propre, elle l'invite à relativiser en disant qu'il y aura toujours des têtes fortes et des gens qui se mêleront de ce qui ne les regarde pas. Elle aide la débutante à ne pas prendre sur ses épaules les commentaires des collègues. Elle souligne enfin que Clémence a très bien réagi face à l'attitude de ses collègues, ce qui aide cette dernière à mieux se connaître. L'accompagnatrice marque son empathie en disant qu'elle comprend la peine provoquée par la situation et ressentie par Clémence.

Passage 4 ~ Nelly amène une nouvelle fois Clémence à s'exprimer sur son arrivée à l'école. Cette dernière décrit l'accueil reçu, exprime sa satisfaction à ce sujet et souligne l'entraide dans le milieu. L'accompagnatrice l'invite à préciser ce qu'elle a pensé de l'accueil dans la classe, avec l'éducatrice spécialisée. Nelly souligne ensuite l'importance des relations positives au travail, avec l'éducatrice spécialisée en classe plus particulièrement. Elle démontre une bonne compréhension du contexte et reconnaît les actions de la débutante, l'encourageant par la même occasion.

Passage 5 ~ Clémence parle de son contrat actuel d'enseignement comme d'un rêve. Nelly reformule les dires de cette dernière. Elle montre également son enthousiasme et souligne qu'il est important que « *cela se passe bien* » à l'école. Elle encourage Clémence à savourer les bons moments qu'elle vit à l'école.

Passage 6 ~ Nelly interpelle Clémence au sujet de la réunion des parents, que l'enseignante débutante a organisée à sa manière, et l'invite à s'exprimer sur son expérience, démontrant de l'intérêt et de l'ouverture à son égard. Clémence s'exprime avec aisance. Nelly est à son écoute.

Passage 7 ~ Nelly demande à Clémence si elle s'est fixé des objectifs depuis son arrivée à l'école, quant à son fonctionnement, à sa planification, etc. Elle lui laisse l'initiative de l'échange. Clémence explique qu'elle a beaucoup d'objectifs d'enseignement et qu'elle aimerait toujours avoir un mois d'avance dans sa planification. Elle rajoute que ce n'est pas simple car les objectifs changent en fonction de la progression de ses élèves. Nelly est à l'écoute et démontre sa compréhension de cette situation, laquelle est fréquente chez les enseignants.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 1, l'accompagnatrice mobilise principalement deux des quatre compétences, soit la compétence relationnelle (R), et ce, surtout à travers des comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1) ou encore en lien avec de l'encouragement (composante 3). L'autre compétence significative de la pratique de Nelly est celle relative au développement de l'identité professionnelle de la débutante (IDP), principalement par le biais d'une personnalisation de l'accompagnement à la débutante (composante 1), mais aussi d'un encouragement à forger sa singularité professionnelle (composante 4). Quant à la compétence à visée réflexive (AR), elle apparaît quelques fois à travers des comportements suscitant la réflexivité de la débutante (composante 1). La compétence relative au développement des compétences professionnelles de la débutante (CP) n'est presque jamais manifestée. Par ailleurs, Nelly se situe le plus souvent dans une posture de soutien (S), le plus souvent à travers une attitude de compréhension et d'écoute signifiée à la débutante. Bien que moindrement, la posture critique (C) est aussi présente, et ce exclusivement à travers une incitation à la distanciation vis-à-vis de la pratique. La posture de facilitation de l'agir enseignant (FA) est quasi inexistante et celle de facilitation culturelle (FC) est tout à fait absente.

Manifestations à l'étape 2

À l'étape 2, deux conversations ont eu lieu entre l'accompagnatrice et l'enseignante débutante : le 27 février et le 21 mars 2015. Elles portent sur l'évaluation que la débutante fait de son travail et de son adaptation à l'école.

Analyse des passages de conversations

Passage 1 ~ Nelly questionne Clémence sur son premier trimestre, l'invite à s'autoévaluer sur le plan professionnel et l'amène à argumenter son jugement, ce qui permet à la débutante d'approfondir son évaluation. Cette dernière pense avoir atteint plus de la moitié de ses objectifs avec ses élèves, précisant qu'il s'agit pour elle de la part importante de son travail. L'accompagnatrice ponctue son écoute de différentes façons : « *mmm* », « *hum hum* », « *ouais ouais ouais* ». Aussi, elle reformule les propos de Clémence, témoignant de cette manière sa compréhension ou encore apportant son aide à la lecture de la situation. Dans l'échange, elle laisse souvent l'initiative à la débutante. Cette dernière réalise qu'elle prend bien ses responsabilités dans la classe et dit même être fière d'elle, signalant qu'au début il y avait beaucoup plus d'aspects auxquels elle devait penser. Nelly souligne que Clémence a bien plus confiance en elle qu'au début de l'année et manifeste son optimisme quant à l'auto-évaluation de la débutante. Elle l'encourage beaucoup. Elle adapte ses interventions au cheminement de Clémence qui manifeste sa satisfaction d'entendre cette appréciation positive. Nelly se montre compréhensive et insiste pour dire qu'il est important de se reconnaître dans ce qu'on fait.

Passage 2 ~ Lorsque la débutante explique avoir contacté la psychologue en vue de mieux comprendre un élève et de mieux intervenir auprès de lui, l'accompagnatrice lui prête à nouveau une oreille attentive. Elle questionne Clémence et la fait réfléchir

sur la situation. La débutante précise son expérience et mentionne les apprentissages qu'elle a réalisés. Elle dit que la psychologue lui a appris à lâcher prise tout en lui permettant de comprendre où se situe son rôle en tant qu'enseignante. Clémence réalise qu'il est normal d'avoir parfois besoin d'aide pour résoudre certains problèmes.

Passages 3 et 4 ~ La débutante parle aussi des bulletins et explique qu'elle s'acquitte bien de la tâche. L'accompagnatrice manifeste son enthousiasme et émet une remarque positive. Elle demande à Clémence si elle déjà commencé la révision de ses plans d'intervention. Elle soutient ainsi l'opérationnalisation des objectifs de la débutante, lui apportant une assistance de type technique. Clémence répond par la négative. Surprise, Nelly reprend les propos de Clémence, mais elle l'écoute avec ouverture, ce qui amène cette dernière à poser des questions d'ordre pratique sur le « *fonctionnement des bulletins* » et le rôle du directeur. Nelly offre des réponses, tout en apportant certaines informations utiles. L'accompagnatrice fait ainsi appel à sa connaissance de la pratique enseignante. Elle précise que le fonctionnement habituel pourrait être modifié, étant donné le changement de direction. Les échanges se poursuivent par un échange de questions et de réponses et par des explications sur les pratiques scolaires, dans une perspective de facilitation.

Passage 5 ~ L'accompagnatrice fait part de son propre avancement, lequel dépend de dimensions qui ne sont pas de son ressort. Elle précise qu'elle prendra plus de temps que prévu pour revoir ses propres plans d'intervention. Elle aide ainsi la débutante à mieux comprendre le contexte environnant. Elle l'encourage par ailleurs à agir à sa discrétion, quitte à revoir ses objectifs d'enseignement. Le partage d'expérience se déroule dans un dialogue à caractère collégial et au cours duquel Nelly ne se place pas en experte. Lorsque Clémence dit vouloir se fier à son accompagnatrice, celle-ci invite la débutante à prendre ses responsabilités et à ne pas se fier à elle. Elle ajoute

qu'il importera de vérifier, auprès de la direction, la flexibilité possible pour ce qui est de la date de dépôt des bulletins. En invitant Clémence à prendre une distance par rapport à elle, Nelly adopte une posture objectivante.

Passage 6 ~ Clémence aborde la difficulté qu'elle a à gérer son temps, précisant qu'elle ignore encore certaines démarches administratives à réaliser. Nelly l'écoute avec attention et clarifie la situation en livrant des explications, donnant l'impression qu'elle justifie et argumente le dépassement vécu par Clémence. Elle s'immerge dans la subjectivité de Clémence et témoigne de l'empathie. Elle considère que l'année est particulière, vécue comme un casse-tête par tous, et pour cause : le changement de direction.

Passage 7 ~ Nelly interpelle Clémence et l'invite à s'exprimer sur les formations qu'elle aurait suivies à la commission scolaire dans le cadre de son insertion professionnelle. Clémence considère l'information défailante à ce sujet. Nelly est du même avis. Parfois, Nelly répète les propos de Clémence, facilitant ainsi l'échange. Malgré sa difficulté à s'investir actuellement dans sa formation continue, Clémence exprime son intérêt pour les formations, tandis que Nelly l'y encourage fortement.

Passage 8 ~ Nelly demande à Clémence si elle a pu « décrocher » pendant la période de relâche scolaire. Apprenant que la débutante n'a pas pu s'en empêcher, elle lance un « *sourire empathique* » (« *Haha !* »). Elle l'écoute et reformule ce qu'elle entend, signifiant ainsi sa compréhension. Clémence explique que la finalisation de ses bulletins lui a permis de faire ensuite autre chose de son congé. L'accompagnatrice marque son enthousiasme en apprenant cela : « *Merveilleux, c'est le fun !* ». Nelly reconnaît cette tendance des enseignants à vouloir travailler pendant les vacances. Elle insiste cependant pour dire qu'il faut prendre du temps pour penser à soi, de sorte

à éviter l'épuisement professionnel. Par le questionnement, elle amène Clémence à réaliser que l'efficacité professionnelle va de pair avec le bien-être.

Passage 9 ~ Nelly invite Clémence à partager son vécu professionnel en lien avec une situation problématique, alors qualifiée de « *grosse expérience* ». La semaine précédente, Clémence a dû gérer une crise épileptique chez un enfant en classe. L'accompagnatrice résume en quelques mots la situation telle qu'elle la connaît, soulignant la charge émotionnelle que celle-ci semble avoir suscitée chez la débutante. Clémence est amenée à préciser les faits. L'échange est facilité par Nelly qui met parfois en mots ce que tente de formuler Clémence. Nelly interpelle Clémence l'aidant ainsi à analyser la situation. Elle l'invite par ailleurs à clarifier la problématique en posant quelques questions. Nelly offre sa propre lecture des faits, amenant Clémence à relativiser. Elle interprète la situation, donnant des raisons à l'agir de Clémence. La débutante conclut qu'avec du recul, l'expérience s'est en réalité bien passée. Nelly souligne la qualité de l'intervention de Clémence, tout en la rassurant sur le fait que la panique altère souvent l'action sur le moment. L'accompagnatrice rappelle les faits survenus par étapes et offre une lecture synthétique de la situation, permettant ainsi à la débutante de prendre conscience de sa « *réussite* ».

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 2, la compétence relationnelle (R) reste très présente. Nelly mobilise cette compétence surtout à l'égard de la composante reliée à l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1). D'autres manifestations s'inscrivent dans des formes d'accueil et de soutien (composante 2) et dans des comportements d'encouragement (composante 3) à l'égard de Clémence. La compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP) reste présente également, bien que dans

une moindre mesure. Les manifestations identifiées rejoignent une personnalisation de l'accompagnement à la débutante (composante 1). La compétence à visée réflexive (AR) et celle relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP) deviennent toutes deux plus significatives dans la pratique de l'accompagnatrice, à travers des comportements suscitant la réflexivité de la débutante (AR - composante 1) et des comportements en lien avec la connaissance de l'accompagnateur sur la pratique enseignante (CP – composante 3). Par ailleurs, c'est à nouveau la posture de soutien (S) qui ressort de manière évidente par rapport aux trois autres postures, toujours à travers une attitude compréhensive et empreinte d'écoute. La posture critique (C) conserve la même importance qu'à l'étape 1, et est toujours manifestée à travers un encouragement à se distancier de sa pratique. La posture de facilitation culturelle (FC) apparaît quelques fois dans une aide à la compréhension du contexte, de l'information ou des explications en lien avec le milieu scolaire environnant. La posture de facilitation de l'agir enseignant (FA) est quasi insignifiante.

Manifestations à l'étape 3

La conversation de l'étape 3 a eu lieu le 10 juin 2015. Elle porte sur l'évolution de la débutante depuis le début de l'année, sur les situations les plus problématiques rencontrées et enfin sur ses souhaits.

Analyse des passages de conversations

Passages 1 et 2 ~ L'accompagnatrice amorce la conversation en demandant à Clémence si elle note une évolution quant à son vécu professionnel avec les élèves, l'éducatrice ou les collègues depuis la dernière fois qu'elles s'étaient parlées. La

débutante fait part d'une grande évolution. L'accompagnatrice l'interpelle et l'invite à s'exprimer à ce sujet. Clémence est alors amenée à préciser son évolution alors que l'accompagnatrice lui prête une oreille attentive. Elle manifeste son enthousiasme et exprime sa compréhension de la situation, soutenant parfois la mise en mots des idées de Clémence. Elle adapte ses interventions au cheminement de Clémence et lui pose des questions de clarification, en manifestant beaucoup d'ouverture et d'intérêt. L'accompagnatrice envisage le contexte de classe, soit l'arrivée d'une nouvelle technicienne en éducation spécialisée (TES), expliquant l'adaptation nécessaire, tant pour les élèves que pour l'enseignante. Nelly démontre une aisance pédagogique, nourrie par son expertise en tant qu'enseignante mais aussi par l'expérience qu'elle a dans ce champ spécifique d'enseignement qu'est l'adaptation scolaire et sociale. L'accompagnatrice confirme que ce changement va modifier un peu la dynamique de classe mais elle reste positive, disant que cela va bien se passer et encourageant ainsi la débutante : « ça va aller en douce ». La débutante aurait aimé que la situation reste inchangée jusqu'à la fin de l'année et exprime son appréhension quant à l'arrivée de la nouvelle TES dans sa classe. Elle se pose des questions et se demande si elle va pouvoir demeurer autonome : « Là, c'est comme de recommencer à zéro, de me dire "Ok, est-ce que je vais pouvoir me permettre de faire les mêmes choses ?" ». Nelly l'écoute, tente de clarifier la situation et invite la débutante à réfléchir. Elle valide les conclusions auxquelles Clémence aboutit finalement, exprimant son encouragement et disant que « ça devrait bien aller ».

Passage 3 ~ Nelly amène Clémence à réfléchir sur les attitudes de certains collègues. Cette dernière explique avoir davantage confiance en elle et s'être rendu compte qu'il ne faut pas s'attendre à ce que tout le monde soit d'accord avec ce qu'on fait ou attendre des louanges des autres, étant donné le nombre d'intervenants dans le milieu scolaire. Elle dit travailler pour ses élèves et pour le directeur et estime qu'il n'est pas

primordial de faire partie de l'équipe, bien qu'elle trouve cela « *plate*⁴¹ » à dire. Elle dit amener son grain de sel d'une façon autre. L'accompagnatrice est à l'écoute, incitant la débutante à partager ses expériences. Elle reconnaît que c'est un atout d'en arriver à se détacher de l'avis des collègues. Elle soutient une réflexion de type éthique, sur le sens du travail et soutient par ailleurs la responsabilisation. Clémence explique qu'il était difficile, au début, de se rendre compte qu'elle ne « *correspondait* » pas aux modèles en place, c'est-à-dire aux collègues et à leur manière de « *voir les choses* ». Nelly conforte Clémence dans ce qu'elle exprime et lui demande si elle est maintenant confortable. Elle l'aide ainsi à mieux se connaître sur le plan professionnel. Clémence répond par la positive.

Passage 4 ~ Nelly propose à Clémence de formuler ses « souhaits » en lui offrant de compléter des débuts de phrases, tels que « *J'aurais dû... j'aurais aimé... j'aurais voulu...* » et l'invitant ainsi à réfléchir sur elle. Clémence joue le jeu et aborde différents défis pour l'avenir : améliorer sa confiance en soi, mieux rentabiliser son temps et ne pas procrastiner. L'échange est convivial et collégial, dans une dynamique intersubjective soutenant la prise de recul. Nelly rassure la débutante en mentionnant que l'expérience s'acquiert avec le temps. Surprise par les propos de Clémence sur le manque de formation ressenti au sortir de la formation initiale, Nelly la questionne et lui permet de clarifier sa pensée tout en poursuivant la discussion.

Passages 5 et 6 ~ La conversation révèle alors un questionnement de la débutante au sujet des portfolios d'élèves. L'accompagnatrice offre des réponses selon ses connaissances. Elle fait part de son expérience en argumentant ses choix pédagogiques et en complétant par certaines informations, sans nécessairement répondre avec précision à chaque question posée. L'échange s'inscrit dans une

⁴¹ Terme utilisé dans le langage familier au Québec et qui signifie dans ce cas-ci *triste* ou *dommage*.

dynamique d'assistance d'ordre pédagogique et didactique. L'accompagnatrice met en garde contre le côté laborieux de la démarche malgré le résultat intéressant qu'elle permet d'obtenir. Elle donne ainsi son avis tout en argumentant son point de vue et suggère d'y penser pour l'année prochaine. Nelly précise qu'il revient à Clémence de prendre une décision et qu'il importe d'être à l'aise avec son choix. Elle invite Clémence à prendre une distance par rapport à son enseignement.

Passage 7 ~ Clémence aborde le fait qu'elle va être évaluée par la direction, ne sachant pas encore à quel moment cela aura lieu. Elle exprime son stress relatif à ce qui lui semble une épreuve à affronter. Nelly est à l'écoute et manifeste son ouverture et sa disponibilité en essayant de clarifier la situation. Elle démontre de l'empathie. Elle rassure Clémence et dit ne pas avoir d'inquiétude à l'égard de son évaluation. Cette dernière accueille avec plaisir les propos de son accompagnatrice, ajoutant qu'elle ne sait pas toujours ce que la direction ou les autres pensent d'elle.

Passage 8 ~ Une autre préoccupation de Clémence concerne ses collègues qui, à son avis, « *parlent dans le dos* » les uns des autres. Nelly l'invite à relativiser en disant que c'est « *humain* », qu'il faut « *faire avec* » et « *ne pas se concentrer là-dessus* ». Elle ajoute que cela n'empêche pas de se remettre en question et de poursuivre une analyse réflexive dans une perspective de développement professionnel. Elle souligne que Clémence « *mène bien son bateau* », qu'elle fait ce qu'elle a à faire et elle l'aide à identifier ses progrès professionnels en général depuis son arrivée à l'école. Elle encourage la débutante et pointe sa capacité à poser des questions en cas de besoin, ne s'en remettant pas à quelqu'un d'autre.

Passage 9 ~ Vers la fin de la conversation, Nelly et Clémence échangent sur le cheminement professionnel de la débutante, qui, dans l'ensemble, est satisfaite de son année et pointe une amélioration de sa confiance en elle-même. Elle rappelle qu'à son

arrivée en cours d'année, une façon de fonctionner était en place, ce qui l'a amenée à se fier aux autres. Elle est maintenant d'avis que sa classe lui « *ressemble* » et qu'elle l'a menée « *là où elle voulait* ». Nelly souligne ces observations avec enthousiasme et mentionne par ailleurs qu'elle espère la revoir au cours des prochaines années à l'école. Elle la questionne sur les « *clientèles* » qu'elle visait pendant sa formation et celles avec lesquelles elle est le plus à l'aise. Clémence fait part de ses préférences.

Passage 10 ~ Enfin, Nelly conseille fortement à Clémence de profiter des formations en lien avec l'insertion professionnelle qui sont offertes par la commission scolaire. Elle indique où trouver l'information et comment effectuer une recherche sur les formations disponibles. Elle encourage de cette façon le développement des compétences professionnelles de la débutante à travers sa formation continue.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 3, l'analyse fait apparaître une présence plus équilibrée des quatre compétences d'accompagnement. même si la compétence relationnelle (R) reste la plus représentative de la pratique de l'accompagnatrice, surtout par l'entremise de comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1) ainsi que l'accueil et le soutien de la débutante (composante 2). La compétence relative au développement de l'identité professionnelle (IDP) est toujours manifestée à travers une personnalisation de l'accompagnement (composante 1). Nous relevons aussi certains comportements soutenant la responsabilisation (composante 3) et la singularité professionnelle (composante 4) de la débutante. La compétence à visée réflexive (AR) est manifestée par le biais de comportements suscitant la réflexivité de la débutante (composante 1), mais aussi cette fois à travers une réflexion chez Nelly à l'égard de son accompagnement (composante 3). Quant à la compétence relative au développement des compétences professionnelles (CP), celle-ci se lit toujours à

travers une connaissance de l'accompagnatrice sur la pratique enseignante (composante 3), mais aussi par des comportements suscitant l'engagement de la débutante dans une démarche continue de développement de ses compétences professionnelles (composante 5). Par ailleurs, la posture de soutien (S) reste toujours la plus significative parmi les quatre, au travers de diverses dimensions telles que l'écoute, l'encouragement, l'intérêt et la compréhension signifiés à la débutante. L'accompagnatrice adopte quelques fois la posture critique (C), toujours à travers une incitation à se distancier de la pratique. Les postures de facilitation de l'agir enseignant (FA) et de facilitation culturelle (FC) sont peu manifestées.

Regard diachronique sur les compétences et les postures manifestées

Le graphique suivant (Figure 4.6) fait apparaître que la compétence relationnelle (R) est la plus représentative de la pratique de Nelly, suivie de la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP), et ce, aux trois étapes. Nous voyons aussi que la manifestation de ces deux compétences est relativement stable au fil des trois étapes, même si la compétence R est légèrement plus manifeste à l'étape 2 au contraire de la manifestation de la compétence IDP.

Quant à la compétence à visée réflexive (AR) et celle relative au développement des compétences professionnelles de la débutante (CP), même si elles sont moins manifestées que les deux précédentes, elles sont toutes les deux en croissance au fil des étapes.

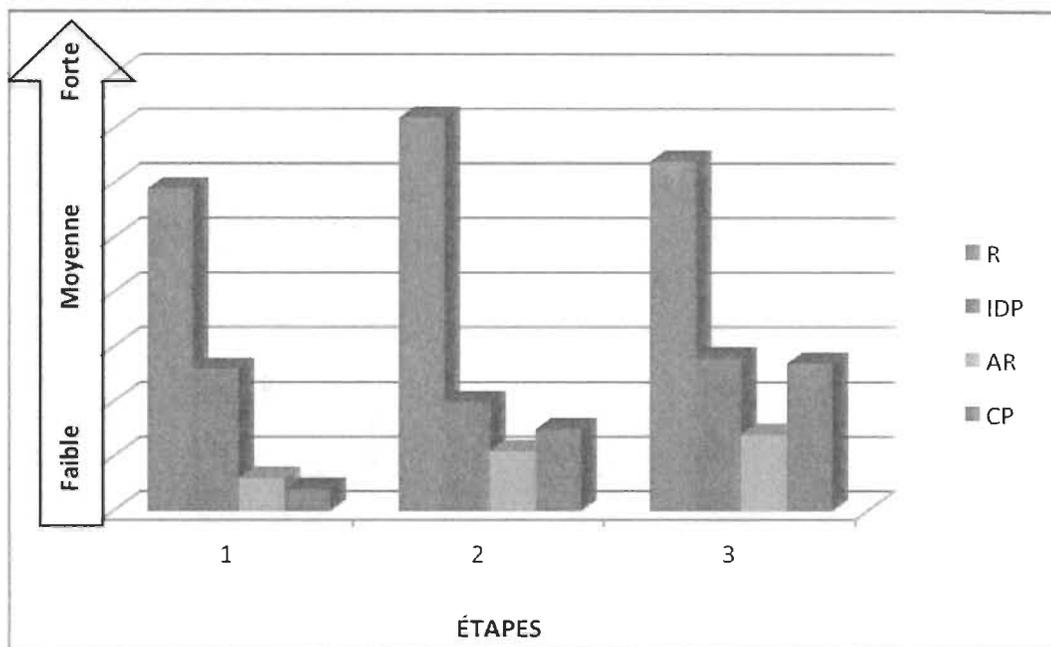


Figure 4.6 Manifestation des compétences d'accompagnement aux 3 étapes

Le graphique suivant (Figure 4.7) fait apparaître que c'est la posture de soutien (S) qui ressort clairement de la pratique de Nelly, suivie de la posture critique (C), aux trois étapes. La manifestation de ces deux postures est relativement stable d'une étape à une autre. La posture de facilitation de l'agir enseignant (FA) est peu élevée et la plus manifeste à l'étape 3. La posture de facilitation culturelle (FC) est absente au départ, plus manifeste à l'étape 2 et sa manifestation diminue à nouveau à l'étape 3.

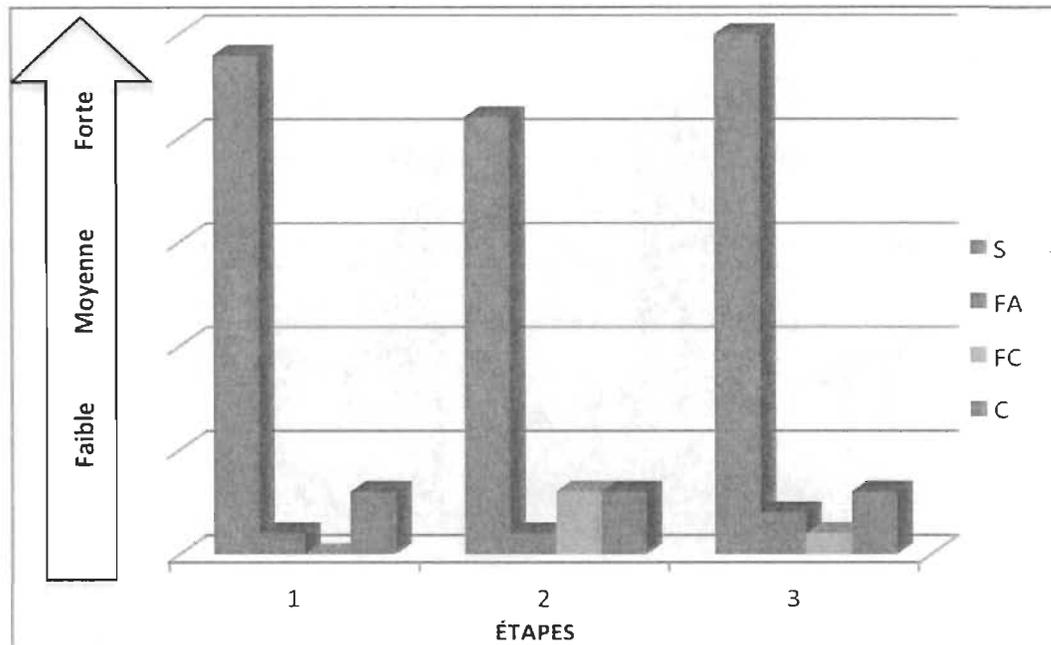


Figure 4.7 Manifestation des postures d'accompagnement aux 3 étapes

4.2.2.3 Intentions d'accompagnement déclarées

Cette section présente les intentions d'accompagnement de l'accompagnatrice sous-jacentes aux propos exprimés lors des conversations avec la débutante, et ce, à chacune des trois étapes. Elles ont été déclarées par Nelly lors des entretiens d'autoconfrontation au cours desquels cette dernière a été invitée à commenter les passages de conversations retenus pour l'analyse. Un regard diachronique clôturera la présentation et offre un aperçu des intentions aux trois étapes.

Intentions à l'étape 1

À l'étape 1, les intentions de Nelly sont le plus souvent liées à la posture de *soutien*. Effectivement, elle veut amener Clémence à expliciter son vécu professionnel depuis son arrivée à l'école en novembre et lui apporter son aide au besoin, ce qui traduit une volonté d'offrir un support émotionnel. Aussi, elle veut faire en sorte que la débutante se rappelle les bons moments pour traverser les jours plus difficiles. C'est la raison pour laquelle elle lui offre souvent une lecture positive des situations. Lorsqu'elle revient sur un stress ressenti auparavant par Clémence au sujet de la réunion des parents, c'est pour lui permettre de s'exprimer, tout en mettant en valeur la manière avec laquelle elle y a fait face. À plusieurs reprises, sa préoccupation en tant qu'accompagnatrice est de souligner les actions entreprises par la débutante, mais aussi de l'aider à voir le verre à moitié plein plutôt qu'à moitié vide, de la valoriser et de l'encourager. Nelly tient à soutenir Clémence dans ses initiatives, mais aussi elle cherche à lui éviter de viser des objectifs trop élevés. Elle veut ainsi lui faire prendre conscience de ses limites comme débutante et l'aider à mieux se connaître en tant que professionnelle.

Nelly a plusieurs fois pour intention de faire réfléchir Clémence, pour l'amener à relativiser les situations ou à délimiter ses objectifs professionnels. Pour ce faire, elle la questionne et lui permet de prendre du recul par rapport à sa pratique. Cela rejoint des intentions sous-jacentes à une posture *critique*.

Il arrive aussi, mais moins souvent, que Nelly veuille aider Clémence sur le plan pratique, en lui apportant une aide dans l'acquisition de stratégies d'organisation de son travail. C'est ce qu'elle fait lorsqu'elle lui parle d'une stratégie jugée gagnante pour elle-même, à savoir un agenda. Elle offre cette piste à Clémence de sorte à pouvoir faciliter la gestion des différentes tâches qu'elle a à effectuer, sur le plan

administratif surtout, ce qui semble une des difficultés majeures de la débutante à ce moment-là. Ces préoccupations rejoignent la posture de *facilitation de l'agir enseignant*.

Intentions à l'étape 2

À l'étape 2, les intentions de Nelly restent le plus souvent reliées à la posture de *soutien*. Effectivement, il lui importe d'encourager Clémence, de lui « *donner une tape dans le dos* » pour qu'elle ait davantage confiance en elle. À certains moments, ses intentions oscillent entre le soutien et *la facilitation de l'agir enseignant*. En effet, selon la réaction de la débutante, son intention bascule parfois. Elle explique, par exemple, avoir dû réorganiser son accompagnement rapidement et s'adapter à la débutante alors qu'elle cherchait initialement à voir si cette dernière était à jour dans les tâches à faire. Elle dit avoir dû rassurer Clémence qui venait de prendre conscience de tâches non encore complétées. Toujours dans une optique d'assistance pédagogique, Nelly mentionne qu'elle veut outiller la débutante en lui présentant différentes alternatives. L'intention se situe toutefois dans une perspective plus large de support émotionnel puisqu'il est question de permettre à Clémence de diminuer son stress en trouvant des moyens moins énergivores et moins chronophages pour exécuter ses tâches professionnelles. L'intention est donc double puisque l'idée est d'outiller mais ultimement de soutenir la débutante. Lorsque Nelly veut faire réaliser à Clémence que sa vie personnelle lui appartient et que la période de relâche scolaire est une période pour prendre soin de soi, elle manifeste une intention de soutien. Toujours dans une perspective soutenante, Nelly dit avoir la volonté de s'ouvrir à Clémence et lui porter de l'intérêt. Elle pose des questions sur les ressources dont elle a pu disposer, sur les pistes sollicitées et la manière dont elle a pu combler ses besoins. Lorsqu'elle reformule les propos de la débutante ou qu'elle la questionne, elle le fait avec l'intention de vérifier sa compréhension et de clarifier la situation. Il

lui importe effectivement de comprendre ce que Clémence vit, avant de lui manifester son empathie, voire de l'amener à prendre davantage de recul par rapport aux situations vécues.

Au regard de la posture *critique* cette fois, Nelly dit vouloir responsabiliser Clémence et soutenir son autonomie. Elle souhaite que la débutante compte sur elle-même et se fie aux directives en vigueur à l'école, au lieu de se fier à son accompagnatrice. Lorsque Nelly spécifie qu'il faudra se renseigner sur les échéances communes fixées par la direction et ne pas se fier à elle uniquement, son intention à l'égard de Clémence est de lui offrir une prise de distance par rapport à la situation dans une perspective d'objectivation.

Enfin, dans une perspective rejoignant celle de la posture de *facilitation culturelle*, Nelly signale qu'elle veut informer Clémence sur les formations disponibles pour les enseignants à la commission scolaire, après l'avoir questionnée sur les démarches qu'elle aurait entreprises en ce sens.

Intentions à l'étape 3

À l'étape 3, les intentions de Nelly sont en grande partie caractérisées par une posture de *soutien*. Cela va de la volonté de « *porter son oreille à la débutante* », à la volonté de lui donner confiance et de la « *solidifier* » en la préparant à toutes sortes d'éventualités, voire encore de la rassurer par rapport à son évaluation par la direction d'école. Nelly mentionne aussi qu'elle cherche à souligner l'évolution de Clémence et la confiance gagnée. Nelly veut également amener Clémence à exprimer ses sentiments et ses émotions en lien avec son vécu professionnel. Elle souhaite aussi que cette dernière « *se recentre* », en la questionnant sur les objectifs qu'elle poursuit en tant qu'enseignante. Ainsi, cette intention représente une aide à mieux se connaître

comme professionnelle, une dimension soutenant par ailleurs le développement identitaire de la débutante.

Nelly dit encore vouloir répondre aux demandes d'informations de Clémence (ici, le portfolio d'élèves), en se basant sur sa propre expérience ou ses connaissances. Elle a ainsi comme intention d'assister la débutante sur le plan pédagogique, rejoignant ainsi la posture de *facilitation de l'agir enseignant*.

Dans une perspective relative à la posture *critique*, Nelly mentionne aussi avoir pour volonté de donner son opinion et sa vision des choses à Clémence, dès lors que celle-ci veut entreprendre une démarche laborieuse (portfolio) avec ses élèves. Nelly dit vouloir amener Clémence à prendre du recul. Aussi, elle fait part d'une volonté de s'autoévaluer comme accompagnatrice afin de réajuster son accompagnement s'il y a lieu, tout en offrant à Clémence de prendre du recul pour réfléchir à l'accompagnement reçu.

Nelly a également pour intention de transmettre des renseignements sur les formations auxquelles elle encourage Clémence à participer. Elle favorise ainsi le fonctionnement dans le milieu en orientant vers les ressources disponibles, dans une optique rejoignant la posture de *facilitation culturelle*.

Regard diachronique sur les intentions d'accompagnement déclarées

Les préoccupations de Nelly sont la plupart du temps en lien avec la posture de soutien. Suivent alors des intentions relatives aux postures critique (C) et de facilitation de l'agir enseignant (FA), présentes tout au long de l'année également, selon une importance fluctuante cependant. Effectivement, les préoccupations reliées

à la posture C sont plus présentes à l'étape 1, diminuent alors à l'étape 2 et gagnent à nouveau en importance à l'étape 3 (+/-/+). Les préoccupations reliées à la posture FA suivent la courbe inverse (-/+/-). Finalement, les intentions rejoignant la posture de facilitation culturelle sont absentes en début d'année puis sont autant déclarées à l'étape 2 qu'à l'étape 3. Voici représentées (Figure 4.8) les intentions que Nelly mentionne lors des entretiens d'autoconfrontation, aux trois étapes :

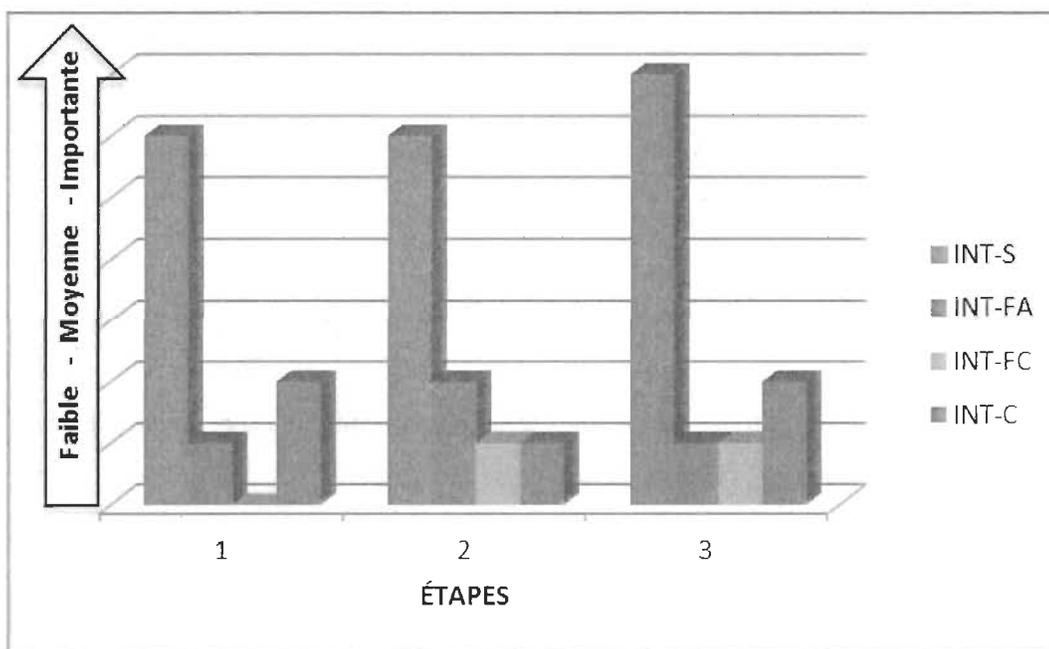


Figure 4.8 Déclaration des intentions d'accompagnement aux 3 étapes

4.2.2.4 Regard croisé sur les postures identifiées et les intentions déclarées

De manière générale, l'accompagnatrice déclare des intentions allant dans le sens des différentes postures identifiées. Ce constat montre bien dans ce cas-ci que l'intention de l'accompagnateur oriente en grande partie la posture adoptée dans sa pratique d'accompagnement. Précisément, elle dit le plus souvent avoir la volonté d'offrir un

support à Clémence, l'encourager, l'aider à s'exprimer et à mieux se connaître, autant d'éléments que nous avons identifiés dans sa pratique et s'inscrivant dans la posture du soutien. Par ailleurs, elle veut aussi amener Clémence à réfléchir et à prendre du recul par rapport à sa pratique, ce que nous avons également identifié comme révélant une posture critique. Les intentions de facilitation culturelle et de l'agir enseignant sont celles qui apparaissent le moins, tant dans nos observations que dans le discours de l'accompagnatrice. En comparant les étapes, l'analyse fait apparaître des divergences peu significatives entre ce que déclare l'accompagnatrice et ce que nous avons identifié : elle a plus d'intentions en lien avec la posture de facilitation de l'agir à l'étape 2, que ce que nous avons identifié dans l'analyse de ses postures. Aussi, elle a plus d'intentions relatives à la facilitation culturelle à l'étape 3 que ce que nous avons identifié.

Une analyse plus fine, tenant compte des différentes caractéristiques inhérentes aux postures - et aux intentions - montre que plusieurs d'entre elles ressortent à la fois du discours de l'accompagnatrice et de l'analyse, autrement dit elles sont reconnues des deux parts. Mentionnons l'écoute, l'ouverture et l'intérêt, la compréhension, le support émotionnel, l'encouragement et l'aide à la connaissance de soi comme professionnel au sein de la posture de soutien. Aussi, notons l'assistance pédagogique et didactique au sein de la posture de facilitation de l'agir enseignant. En lien avec la posture de facilitation culturelle apparaît l'information sur les ressources pour fonctionner dans le milieu. Finalement relativement à la posture critique, l'aide à la distanciation par rapport à la pratique ressort de part et d'autre.

Une seule divergence entre les intentions déclarées et les postures manifestées apparaît chez l'accompagnatrice. Ainsi, cette dernière mentionne l'aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement en lien avec la posture de facilitation de l'agir enseignant, laquelle n'a pas été identifiée à travers l'analyse des postures manifestées.

Par ailleurs, nous avons relevé trois dimensions que l'accompagnatrice ne semble pas reconnaître dans sa pratique. Notons l'information sur les ressources pour mieux enseigner en lien avec la posture de facilitation de l'agir. Aussi, ressortent l'aide à la compréhension du contexte scolaire et la référence ou l'explication des pratiques scolaires ou politiques encadrant la profession en lien avec la posture de facilitation culturelle.

Enfin, notons que certaines dimensions relatives aux postures n'ont pas été identifiées à travers les conversations et ne l'ont pas été non plus dans le discours de l'accompagnatrice. Il s'agit de la création d'interactions personnelles positives en lien avec la posture de soutien, de la reconnaissance des compétences professionnelles en lien avec la posture de facilitation de l'agir enseignant et de l'incitation à collaborer au sein de la posture relative à la facilitation culturelle. Notons aussi la remise en question de la culture environnante et des pratiques, la mise à l'épreuve des savoirs théoriques, l'exploration d'idées nouvelles, l'encouragement à l'innovation et enfin l'élaboration de liens entre la théorie et la pratique en lien avec la posture critique.

4.2.3 L'enseignant débutant et son développement professionnel

Cette section concerne particulièrement l'enseignante débutante : Clémence. Il y sera présenté ce qui caractérise le développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles, tant de son point de vue que de celui de son accompagnatrice, Nelly.

4.2.3.1 L'autonomie et l'émancipation professionnelles selon Clémence⁴²

Ces deux dimensions du développement professionnel sont ici présentées selon le point de vue de Clémence, connu lors de l'entretien mené avec elle en fin d'année.

Auto appréciation du développement de l'autonomie professionnelle

Lorsque nous lui avons proposé de faire état du développement de son autonomie professionnelle, Clémence trace la ligne suivante :

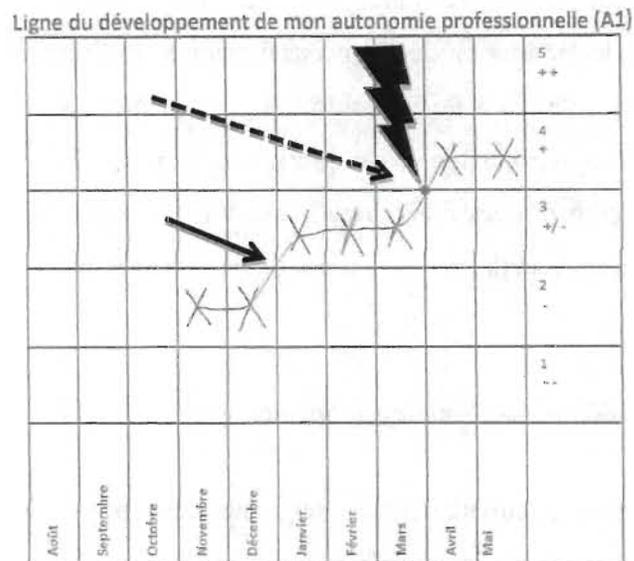


Figure 4.9 Ligne du développement de son autonomie professionnelle selon Clémence

⁴² Rappelons que, dans un premier temps, Clémence a complété deux graphes selon ses conceptions personnelles des deux dimensions du développement professionnel étudiées. Il lui a alors été proposé de revoir éventuellement ses lignes à la lumière de nos conceptions. Ses lignes étant semblables avant et après le partage de conceptions, sont ici présentées seulement celles tracées en premier lieu.

Lorsqu'elle commente sa ligne, Clémence la juge inquiétante. Elle explique qu'avec la clientèle spécifique de l'école spécialisée, elle se sentait perdue lorsqu'elle est arrivée à l'école en novembre. Elle ne savait pas par où commencer. Elle dépendait beaucoup de son accompagnatrice Nelly, qui avait été son enseignante associée par ailleurs. Clémence n'en était donc pas à ses premières expériences dans l'école. Mais pendant les deux premiers mois, et ce jusqu'à Noël, elle avait beaucoup de questions et avait un besoin constant de « se faire valider avant d'agir ». Elle avait beaucoup d'idées et voulait les mettre en pratique mais ce n'était pas « solide » selon elle. Elle se remettait beaucoup en question, invoquant son manque de confiance en elle.

La période des vacances de Noël semble avoir été un moment significatif dans le développement de son autonomie professionnelle. La ligne du développement de son autonomie professionnelle laisse voir une progression (pointée d'une flèche en trait continu sur le graphe). À partir de ce moment, elle n'allait plus voir son accompagnatrice avant de réaliser des essais et obtenir sa validation, elle agissait puis allait lui en parler. Un autre moment charnière dont elle fait part se situe entre mars et avril (flèche en pointillés sur le graphe), lorsque la technicienne en éducation spécialisée (TES) qui était dans sa classe est partie. Clémence dit ceci : « ça, ça m'a vraiment donné un boost d'autonomie ». Avant le départ de la TES, Clémence explique qu'elle se fiait à elle et « allait beaucoup valider auprès d'elle » avant de faire vivre une activité à ses élèves. Elle appréciait la personne mais s'est rendu compte que leurs points de vue étaient fort différents et qu'elle s'est « laissée guidée pas mal par elle » dès son arrivée à l'école. Clémence s'exprime en ces mots :

C. : pis là j'ai réalisé que "Oh non! Ma façon de voir les choses, pour moi, c'est plus efficace (...) c'est pas la même chose [que sa façon à elle de voir les choses] mais ça me rejoint, c'est moi.

Après le départ de la TES, Clémence explique qu'elle n'avait plus personne sur qui compter dans sa classe et estime que cela a été une bonne chose pour elle. Elle s'est retrouvée avec un nouveau technicien auquel elle devait s'adapter et qu'il fallait « *entraîner* ». Selon elle, ce changement l'a aidée à gagner en autonomie. Elle juge ce moment (symbolisé par un éclair sur le graphe) comme étant le plus significatif de sa ligne.

Après le partage de notre conception relative à l'autonomie professionnelle, Clémence apporte une précision relative à la prise de décisions. Elle dit qu'elle pourrait s'affirmer davantage dans sa classe ou par rapport à ses collègues. À cet égard, elle fait part d'une croyance selon laquelle elle aurait moins de crédibilité vu son jeune âge.

Apport de l'accompagnateur au développement de l'autonomie professionnelle

Clémence dit avoir été accueillie par Nelly dès sa première journée à l'école. Celle-ci est venue la voir en lui fournissant de l'information et en lui disant qu'il s'agissait de tout ce dont elle avait besoin pour commencer son année. Elle annonçait alors qu'elle l'accompagnerait pour l'année. Clémence explique que son accompagnatrice était là pour l'« *éveiller* » et lui rappeler certains aspects administratifs auxquels penser, tels que les portfolios ou les bulletins. Nelly a également signifié sa disponibilité et fait ressentir sa présence tout en laissant à Clémence sa liberté : elle serait là en cas de besoin. Clémence précise que Nelly était « *à côté d'elle* » pour la suivre, en la regardant faire de loin.

Clémence explique que Nelly était là pour « *veiller sur* » elle. Et lorsqu'elle doutait de ses décisions ou qu'un collègue remettait en question ses actions, l'accompagnatrice semblait vouloir la protéger. Elle encourageait ainsi les décisions

prises par Clémence. Nelly amenait Clémence à prendre conscience de la valeur de ses idées, ce qui l'a confortée dans son agir professionnel et lui a donné davantage de confiance en elle. Son accompagnatrice l'a aidée à croire en ses capacités et encouragée à prendre des initiatives, favorisant ainsi l'action. Elle s'exprime comme suit :

C. : Nelly m'a aidée beaucoup à travailler là-dessus (...) Parce que là, à un moment donné, c'était tout le temps la validation, c'était Nelly pis une autre de mes collègues amies là auprès desquelles j'allais toujours valider. Pis là, à moment donné elles m'ont dit "Regarde, essaie là. Pis après viens nous en reparler, comment ça s'est passé" pis, tsé dans le fond... "on est encore là pour t'écouter mais fais-toi confiance, là".

Clémence souligne également le rôle de Nelly dans la réflexion suscitée à travers ses questions sur son action. Elle se voit comme une éponge, qui repartait des rencontres d'accompagnement avec de nouveaux questionnements, ce qu'elle jugeait bon pour elle. Les questions posées par l'accompagnatrice permettaient aussi d'envisager d'autres pistes tout en constituant un support émotionnel. Clémence précise sa métaphore de l'éponge lorsqu'il lui est demandé si l'éponge se gonfle ou se dégonfle : « (...) qui se dégonfle dans le sens que j'allais atténuer mes angoisses, mais je repartais avec des pistes ».

Clémence précise que le rôle de Nelly est aussi de permettre de mieux comprendre le fonctionnement de l'école par l'apport d'informations représentant des ressources, ainsi que par la mise en relation avec les principaux intervenants, tels que les spécialistes, les conseillers pédagogiques et la direction. L'accompagnatrice n'a pas eu de rôle dans l'intégration sur le plan social : « elle n'est pas venue me présenter aux gens pour que je me fasse des amis ».

Auto appréciation du développement de l'émancipation professionnelle

Lorsqu'elle a été amenée à faire état du développement de son émancipation professionnelle, Clémence trace la ligne suivante :

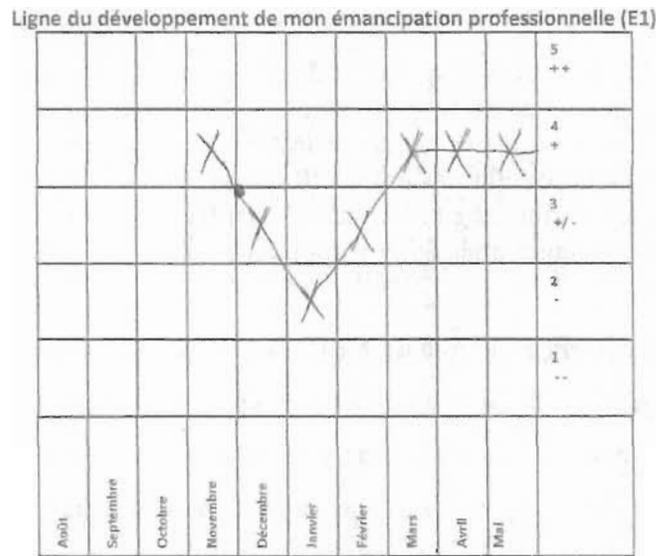


Figure 4.10 Ligne du développement de son émancipation professionnelle selon Clémence

Lorsqu'elle commente sa ligne, Clémence la juge « *spéciale* ». En arrivant à l'école, elle avait sa propre façon de voir les choses et beaucoup d'idées. Elle précise qu'elle n'était pas nécessairement « *solide* » mais qu'elle avait « envie d'essayer plein d'affaires » et qu'elle « enlevait des choses qui étaient mises en place ». Elle commente la descente et mentionne un élément marquant : « *la claque reçue en pleine face* », due au fait que certains collègues n'appréciaient pas ce qu'elle faisait, comme d'organiser la rencontre des parents à sa manière. Elle explique s'être « abaissée à revenir à la base », « faire comme les autres » et « ne pas y déroger ». Lorsqu'elle a pu regagner en autonomie, elle a pu retrouver davantage

d'émancipation, par un travail réflexif qu'elle a mené. Elle explique avoir réalisé que « peu importe où on est, il y a quand même des cadres à connaître pis si on veut sortir de ces cadres-là, il faut quand même connaître la base (...) parce que, dans le fond, il y a un fonctionnement ». Depuis lors, elle a davantage l'impression de pouvoir créer son matériel et faire ce qu'elle veut dans sa classe, tout en respectant le cadre. Elle ressent davantage de liberté. Elle précise que le milieu dans lequel elle œuvre est particulier, dans le sens où l'innovation pédagogique et didactique suppose que l'enseignant possède certaines connaissances de base. En d'autres mots, si l'enseignant veut innover et faire des activités novatrices avec ses élèves, il doit avoir certaines connaissances relatives aux spécificités du milieu.

Lorsqu'il lui est demandé à quoi correspondrait le niveau 5, elle y voit un professionnel « qui ne se fonde pas dans le milieu » et qui a ses propres façons de fonctionner en classe. Elle ajoute ne pas avoir de point de comparaison avec d'autres années pour pouvoir estimer de manière suffisamment objective son émancipation professionnelle.

Après lui avoir fait part de notre manière de concevoir l'émancipation professionnelle, Clémence explique qu'elle se sentait émancipée au début de son contrat car elle remettait beaucoup les règles et le fonctionnement de l'école en question. Mais elle n'avait pas l'autonomie nécessaire pour s'affirmer ni le goût de s'affranchir du modèle, invoquant à nouveau son manque de confiance en elle. Elle se demande dès lors si c'était une « *fausse émancipation* ».

Apport de l'accompagnateur au développement de l'émancipation professionnelle

Clémence qualifie l'accompagnement reçu d' « indépendant » et l'apprécie, se disant elle-même indépendante : « dans le fond, moi je suis indépendante, j'aime ça aussi, je suis pas solitaire [dans l'école], mais je fais mes choses dans ma classe ».

Clémence allait chercher de l'aide auprès de son accompagnatrice lorsqu'elle en avait besoin, c'est-à-dire lorsqu'elle avait une question ou était préoccupée. Parfois, Nelly venait lui demander comment elle allait, où elle en était, voire encore si elle avait pensé à certaines choses, sans pour autant s'immiscer dans sa façon de gérer son enseignement ou de vivre les événements à l'école. À ce sujet-là, Clémence prend en charge sa situation professionnelle, se sent responsable et juge qu'il est de son ressort de faire ce qui est à faire en temps voulu.

Nelly émettait des commentaires positifs, en restant impartiale et en essayant d'amener Clémence à certaines prises de conscience. Nelly soulignait les bons « coups », les initiatives de Clémence en valorisant sa créativité et sa tendance à sortir des chemins battus. Aussi, elle pointait ses progrès en témoignant sa reconnaissance et en la faisant réfléchir sur elle et sa pratique. Clémence rapporte l'intervention suivante qui précise la manière avec laquelle Nelly procédait : « “Regarde, j'trouve que tu gères bien ta classe, ça va bien de ce temps-ci, qu'est-ce que t'en penses?” ». Elle réalisait alors ce qu'elle avait mis en place : « “Ah, oui, c'est vrai, j'ai mis ça, ça, ça en place” ». Et son accompagnatrice de lui répondre : « “Ok ben regarde, tu vois, ça fonctionne” ». Selon Clémence, la façon avec laquelle Nelly intervenait et posait ses questions avait pour but que la débutante réfléchisse, s'améliore et apprenne à se connaître comme enseignante.

4.2.3.2 L'autonomie et l'émancipation professionnelles de Clémence selon Nelly

Lors de l'entrevue finale, Nelly s'est exprimée sur la manière dont elle perçoit l'enseignante débutante sur le plan professionnel. Même si elle doit encore réaliser des apprentissages dans sa manière d'enseigner, Nelly considère Clémence comme une collègue et la voit comme une enseignante à part entière. Elle souligne sa détermination à vouloir s'imposer depuis ses premiers pas en tant que stagiaire. Nelly affirme ceci : « Maintenant j'la vois en train de rouler, j'la vois rouler sa classe, j'la vois très très bien, pis ça ne peut qu'être positif là ».

Quant au développement de l'autonomie professionnelle de la débutante, Nelly voit chez elle une évolution en termes d'interventions. Elle explique que Clémence se laissait beaucoup guider au départ en cas de problèmes rencontrés en classe, précisant que c'était alors l'éducatrice qui les résolvait et prenait la situation en charge. Elle observe que Clémence a pris sa place et qu'elle réagit si un élève n'a pas un comportement adéquat. Même avec les collègues, Clémence s'impose et s'affirme davantage, ce que cette dernière dit pourtant devoir améliorer encore.

Quant au développement de l'émancipation professionnelle, Nelly estime que Clémence ose davantage remettre les choses en question. Elle voit une évolution dans le travail et les projets réalisés avec ses élèves, précisant qu'au début elle était plus timide. Clémence crée maintenant des projets et « *embarque* » ses élèves, démontrant un plus grand pouvoir d'agir.

4.2.3.3 Synthèse

L'autonomie professionnelle de Clémence semble avoir évolué grâce à un accroissement de son pouvoir d'agir, sous-tendu par certains principes fondamentaux

et certaines ressources acquises. Spécifions que son autonomie semble avoir évolué en terme d'action et plus spécifiquement à l'égard des initiatives prises. Elle expérimente dorénavant des activités sans demander une validation préalable à l'accompagnatrice. Cette évolution de son agir est sous-tendue par des principes fondamentaux davantage présents qu'auparavant : une plus grande cohérence avec ses valeurs et davantage d'indépendance dans sa classe. Effectivement, l'ancienne TES avait une autre façon de voir les choses, empêchant l'atteinte de ses propres objectifs d'enseignement. En terme de ressources soutenant une action plus autonome, notons une évolution de sa confiance en soi, ainsi qu'une meilleure connaissance des règles et du cadre administratif du milieu.

Quant à l'*émancipation professionnelle* de Clémence, celle-ci a été perturbée au départ à cause du milieu environnant, mais elle a progressé par la suite, en terme de ressources, de réflexivité, d'action, ainsi qu'à l'égard de plusieurs principes. Son émancipation se caractérisait initialement par une remise en question des règles et du fonctionnement de l'école, en lien avec la dimension réflexive. Dans son désir d'entreprendre ou d'apporter des changements aux manières de faire existantes, notons son dynamisme, une ressource personnelle participant à son cheminement émancipatoire. Après la perturbation initiale dans le développement de son émancipation, causée par la claque prise en pleine figure à la suite des commentaires de ses collègues, sa réflexivité lui a permis de tendre vers une remontée, lisible en terme d'action : le pouvoir d'agir accru et la création de matériel didactique ainsi que la capacité accrue d'innover. Également, il est question d'un affranchissement par rapport aux collègues, ainsi qu'une action plus indépendante. Ces aspects de l'émancipation professionnelle sont sous-tendus par trois principes fondamentaux : un sentiment accru de liberté, davantage d'indépendance et une plus grande autonomie. Nous voyons ici que l'autonomie constitue un préalable au développement de l'émancipation professionnelle.

Voici synthétisés les aspects faisant état du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Clémence, au regard des quatre dimensions constituant le cadre d'analyse :

Tableau 4.3
Synthèse du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Clémence

<p>RÉFLEXION</p> <p><i>Réflexivité mise à contribution d'un travail sur soi⁴³</i></p> <p><i>Remise en question des règles et du fonctionnement de l'école</i></p>	<p>ACTION</p> <p>Prise d'initiatives</p> <p><i>Pouvoir d'agir : innovation</i></p> <p><i>Affranchissement des modèles</i></p> <p>Action indépendante tout en respectant le cadre (plus besoin de validation)</p>
<p>RESSOURCES</p> <p>Confiance en soi</p> <p>Connaissance des règles/du cadre</p> <p><i>Dynamisme : beaucoup d'idées et volonté de changer les choses</i></p>	<p>PRINCIPES FONDAMENTAUX</p> <p>Cohérence avec valeurs</p> <p><i>Autonomie</i></p> <p>Indépendance</p> <p>Sentiment de liberté : faire ce qu'elle veut dans sa classe</p>

Ajoutons que plusieurs de ces aspects du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Clémence ont visiblement pu être facilités par l'accompagnement reçu. La dimension à laquelle elle semble avoir davantage contribué est celle des ressources, dans une aide à la connaissance de soi, un renforcement de la confiance en soi et du sentiment de compétence, l'apport

⁴³ Les éléments en caractères normaux (ni gras, ni italique) sont spécifiques à l'autonomie professionnelle. Ceux en italique sont spécifiques à l'émancipation professionnelle. Les éléments communs à l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont en gras.

d'informations, de suggestions, la mise en relation avec des intervenants et finalement dans un support de type émotionnel. Concernant l'action, Nelly a encouragé les initiatives, la prise de décisions et la prise en charge professionnelle. Elle a également mis en évidence le pouvoir d'agir en soulignant les bons coups et les progrès de la débutante, de même que le libre arbitre en la laissant agir ou décider, sans s'imposer ou s'immiscer dans sa classe ou sa pratique. Aussi, notons qu'elle a respecté l'indépendance de Clémence dans ses actions, ce qui touche d'une part l'action et d'autre part un principe fondamental. Quant aux principes fondamentaux, Nelly a respecté le besoin de liberté et d'indépendance de Clémence. Concernant la dimension réflexive, notons l'encouragement à la réflexion sur l'action, à des prises de conscience, à l'analyse réflexive de la pratique et à l'émergence de questionnements nouveaux.

Toujours au regard des quatre dimensions caractérisant l'autonomie et l'émancipation professionnelles, l'apport de Nelly au développement professionnel de Clémence peut se résumer comme suit :

Tableau 4.4
Synthèse de l'apport de Nelly au développement professionnel de Clémence

RÉFLEXION

Encouragement à l'analyse réflexive de la pratique⁴⁴

Favorise de nouveaux questionnements

Aide à la réflexion sur l'action

Aide à certaines prises de conscience

ACTION

Encouragement des initiatives prises

Encouragement à la prise de décisions

Mise en évidence du pouvoir d'agir : progrès et bons coups

Respect d'une action indépendante

Encouragement à la prise en charge professionnelle (responsabilisation)

Encouragement à faire des choix librement (libre arbitre)

RESSOURCES

Renforcement de la confiance en soi

Renforcement de la croyance en ses capacités et du sentiment de compétence

Apport d'informations

Suggestions de pistes nouvelles à explorer

Support émotionnel

Mise en relation avec des intervenants

Aide à la connaissance de soi

PRINCIPES FONDAMENTAUX

Respect du désir de liberté

Respect de l'indépendance

⁴⁴ Les éléments en caractères normaux (ni gras, ni italique) sont spécifiques à l'autonomie professionnelle. Ceux en italique sont spécifiques à l'émancipation professionnelle. Les éléments communs à l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont en gras.

PROFIL CAS 2
DYADE NELLY (A) – CLEMENCE (ED)

Conceptions d'accompagnement

Nelly voit l'accompagnement comme une présence à l'autre et une écoute. Il s'agit de guider la personne (« *sans pour autant imposer* ») selon ses possibilités et ses connaissances. Elle voit son rôle avant tout comme un soutien et un support pour le débutant, qu'elle considère comme un collègue. L'accompagnement demande de la disponibilité et de l'empathie. L'enseignement, l'apport d'astuces et l'aide sur le plan technique font partie des conceptions de Nelly et seront mis en place au besoin. L'accompagnement vise à rassurer les débutants et à éviter leur décrochage. Il sert aussi à partager et à briser l'isolement. Par son accompagnement et « *en étant significative* » pour le débutant, Nelly veut permettre à ce dernier de trouver son identité enseignante. L'accompagnement serait ainsi un soutien au développement identitaire du débutant. En terme de positionnement, elle se voit « *à côté de* » lui. Les valeurs sous-jacentes à son accompagnement sont principalement le partage, l'entraide, l'altruisme, l'ouverture et la solidarité.

Compétences et postures manifestées

L'analyse des compétences fait ressortir que Nelly manifeste le plus souvent la compétence **R** (relationnelle) et ensuite la compétence **IDP** (soutien à la construction identitaire), et ce, aux trois étapes. Leur importance fluctue au fil des étapes : alors que la manifestation de la compétence **R** augmente sensiblement à l'étape 2, celle de la compétence **IDP** diminue à cette étape. Les compétences **AR** (réflexive) et **CP** (développement des **CP** du débutant) sont peu manifestées, mais le sont de plus en plus d'une étape à l'autre.

L'analyse des postures montre la manifestation forte et très significative de la posture **S** (soutien), aux trois étapes. La posture **C** (critique) caractérise également la pratique de l'accompagnatrice. La manifestation de la posture **S** est un peu moins importante à l'étape 2, alors que celle de la posture **C** est stable d'une étape à une autre. La manifestation de la posture **FA** (facilitation de l'agir enseignant) est faible au départ et augmente en fin d'année. La manifestation de la posture **FC** (facilitation culturelle) est absente au départ, augmente à l'étape 2 et diminue nettement à l'étape 3.

Intentions déclarées

L'analyse des intentions déclarées montre que Nelly a la plupart du temps des préoccupations **en lien avec la posture S**. Suivent alors des intentions relatives aux postures **C** puis **FA**, présentes tout au long de l'année, selon certaines fluctuations cependant : celles reliées à la posture **C** sont plus présentes à l'étape 1, baissent à l'étape 2 et augmentent à l'étape 3 (+/-/+). Les intentions relatives à la posture **FA** suivent une progression inverse (-/+/-). Les intentions rejoignant la posture **FC** sont absentes en début d'année puis évoluent aux étapes 2 et 3.

Comparaison entre intentions déclarées et postures manifestées

De manière générale, l'accompagnatrice déclare des intentions allant dans le sens des différentes postures identifiées dans l'analyse des conversations (**S** et **C**). Les intentions relatives à **FC** et **FA** apparaissent moins dans la manifestation des postures que dans le discours de l'accompagnatrice. En analysant chaque étape, peu de divergences significatives apparaissent. Une seule caractéristique inhérente aux postures n'a pas été identifiée à travers notre analyse des manifestations mais l'a été à travers les intentions déclarées par Nelly (**FA** : aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement). Certaines composantes reliées aux postures **FA** et **FC** sont identifiées dans l'analyse mais ne sont pas formulées par l'accompagnatrice (**FA** : information sur les ressources pour mieux enseigner ; **FC** : aide à la compréhension du contexte scolaire et référence aux pratiques scolaires ou politiques).

Effets perçus de l'accompagnement sur le développement professionnel

L'autonomie professionnelle de Clémence a évolué en terme d'action, sous-tendue par certains principes fondamentaux et certaines ressources acquises. Quant à son émancipation professionnelle, celle-ci a été perturbée au départ à cause du milieu environnant, mais elle a progressé par la suite, en terme de ressources, de réflexion, d'action, ainsi qu'à l'égard de plusieurs principes fondamentaux. Par le biais de son accompagnement, Nelly a pu largement contribuer à accroître le bagage de ressources de Clémence, à solidifier son action et sa prise d'initiatives. Elle a aussi encouragé sa réflexion, tout en respectant deux principes clés : celui de liberté et d'indépendance de la débutante.

4.3 Le Cas de la dyade « Thierry – Gilles »

Accompagnateur : Thierry	Enseignant débutant : Gilles
Région : Lanaudière	Type d'enseignement : secondaire régulier
Taille de l'école : Environ 1000 élèves / 60 enseignants	
Niveau socio-économique de la population scolaire ⁴⁵ : rang 3	

4.3.1 La dyade et ses membres

Cette section présente la dyade selon son fonctionnement et la relation d'accompagnement. Ensuite, sont présentés l'accompagnateur, son expérience et ses ressources, ainsi que l'enseignant débutant, son expérience et son contexte d'enseignement.

4.3.1.1 La dyade : son fonctionnement, la relation

Accompagnateur et débutant se côtoient depuis les stages et la suppléance que Gilles a effectués à l'école, soit depuis plus de quatre ans. Au début de l'année, Thierry annonçait à Gilles qu'il allait le prendre sous son aile. Le jumelage a donc été fait spontanément. L'accompagnement est informel et déterminé collégalement. Par la suite, Gilles et Thierry ont décidé d'organiser des rencontres de planification principalement lors des journées pédagogiques, toutes les trois semaines. Il s'agit d'une relation de « *collègues mais aussi d'amis* », selon Gilles. Ce dernier précise que Thierry est là en cas de besoin pour répondre à ses questions, le rassurer et lui « *donner son expérience* ». Ainsi, ils ont des contacts fréquents et se parlent de

⁴⁵ Ce niveau renvoie à l'indice de défavorisation attribué par le Ministère de l'Éducation pour l'année 2014-2015. Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10. Le rang 1 est considéré comme étant le moins défavorisé et le rang 10 comme étant le plus défavorisé (MEESR, 2015).

manière hebdomadaire. Les rencontres se font donc de façon plus formelle à certains moments, et plus informelle à d'autres. À l'école, Thierry n'est pas identifié officiellement comme un « *mentor* ». Mais Gilles parle de lui comme tel. Les rencontres sont volontaires et le choix de travailler ensemble, fondé sur leurs affinités.

4.3.1.2 L'accompagnateur : son expérience, ses ressources

Thierry est détenteur d'un baccalauréat en enseignement de l'anglais et d'un certificat en éducation spécialisée. Il compte une expérience de vingt-et-une années dans l'enseignement, dont quatorze dans l'école où il enseigne présentement. Il a enseigné deux ans en 6^e primaire, au sein d'un programme d'apprentissage intensif de l'anglais. Il a obtenu sa permanence après trois ans. Il a alors enseigné au secondaire, entre autres dans le cadre du programme de l'école internationale (PEI), mais préférait enseigner à des élèves ayant des difficultés. Thierry enseigne actuellement l'anglais au secondaire. Son expérience d'accompagnement comporte l'encadrement de stagiaires en tant qu'enseignant associé, ainsi que comme superviseur universitaire. Thierry a suivi des formations pour l'accompagnement des stagiaires. Son expérience d'accompagnement concerne aussi les élèves puisqu'il est enseignant-ressource pour les élèves en difficultés. Il aide les nouveaux enseignants à l'école depuis près de dix-sept ans, de manière informelle, et répond à leurs questions, au besoin. Cette année, il a pris Gilles « *sous son aile* », précisant qu'il sent une part de responsabilité à son sujet, ayant encouragé son embauche à l'école. En terme de ressources mises à profit de son accompagnement, Thierry se reconnaît plusieurs qualités personnelles telles que l'ouverture, l'empathie et la sensibilité, la diplomatie, ainsi que la volonté d'aider et de conseiller les autres en vue d'améliorer l'enseignement. À cet égard, Thierry mentionne avoir une responsabilité envers le jeune et sa réussite et soutient l'importance que les enseignants agissent avec

professionnalisme. Il possède une connaissance élargie des ressources du milieu. Son expérience enseignante constitue une base de son accompagnement et plusieurs aspects caractérisent celui-ci : sa capacité à planifier à long terme, sa capacité d'adaptation et de réflexivité, son esprit critique et son jugement professionnel. Il croit en la collaboration et au travail d'équipe.

4.3.1.3 L'enseignant débutant : son expérience, son contexte d'enseignement

Gilles a fini son baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé en 2014. Depuis quatre ans, il effectuait de la suppléance sporadiquement dans plusieurs écoles, avant d'arriver là où il est aujourd'hui. Il y a fait des stages durant sa formation. Il enseigne l'anglais dans la même école que son accompagnateur, et aux mêmes niveaux d'enseignement. Gilles a repris un groupe d'élèves que Thierry avait au début de l'année.

4.3.2 L'accompagnateur et son accompagnement

Cette section présente les conceptions de Thierry quant à l'accompagnement, les compétences et les postures manifestées dans les conversations menées avec le débutant, ainsi que ses intentions en accompagnant Gilles.

4.3.2.1 Conceptions de l'accompagnement

Les conceptions sont présentées selon quatre facettes, à savoir le sens attribué à l'accompagnement, ses visées, les principes éthiques ou valeurs qui lui sont sous-jacents et le rôle, l'attitude et le positionnement de l'accompagnateur à l'égard du débutant.

Sens attribué à l'accompagnement

Thierry définit l'accompagnement par une aide généreuse. Pour lui, celui-ci est nécessaire pour l'accompagné et c'est une façon de l'aider à prendre le « *bon chemin* ». Il fait aussi un parallèle avec l'enseignement, en disant que l'accompagnement se fait auprès des élèves également, à une autre échelle. Il précise sa vision en mettant de l'avant le rôle d'accompagnateur réflexif tenu auprès d'eux :

T. : C'est une autre échelle mais je le fais déjà parce que des élèves qui se sont faits mettre dehors d'une classe, souvent je vais les prendre... c'est même pas dans ma tâche mais je vais leur parler de ça, pour les faire réfléchir à certaines choses. Et il y a des jeunes qui étaient souvent au local de retrait, qu'on voit l'année d'après, qui sont rarement là et là je vais leur dire "waw, on te voit beaucoup moins au local de retrait", puis là la personne est comme fière de ça parce que ça a été un changement. En tous cas, je trouve que l'accompagnement, on le fait... on le fait déjà...

Visées de l'accompagnement

Lorsque nous le questionnons sur les visées de l'accompagnement, Thierry explique qu'il voit l'accompagnement comme quelque chose de continu. Après lui avoir proposé d'imaginer ce qui serait inscrit sur un panneau d'arrivée au bout du chemin de l'accompagnement, il parle à la blague de « *destination* » ou de « *paradis* », précisant que ce ne serait sûrement pas un « *cul-de-sac* ». Là-dessus, il rebondit sur ses propres besoins et estime que la relation avec le débutant, même si elle ne vise rien en soi, permet d'alimenter sa propre planification et sa propre réflexion, et ce, grâce aux échanges :

T. : Parce que cet accompagnement-là, je pense que ça se fait continuellement. Moi j'en ai peut-être moins besoin, mais je suis certain que... juste la relation que j'ai avec Gilles, ça m'apporte de quoi aussi. Et

juste de travailler avec quelqu'un, bien ça m'apporte de quoi parce que là, à la place d'être tout seul à préparer mes choses, j'ai quelqu'un d'autre qui est capable de... on est capable de se parler puis de voir bon les choses qu'on a à améliorer, réfléchir à certains points...

En ce qui a trait aux attentes éventuelles à l'égard du débutant, Thierry souhaite que celui-ci devienne un excellent enseignant, et « *même plus que ça* ». Ce qu'il explique rend compte d'une prise de recul, faisant apparaître son professionnalisme à l'égard des élèves et de leurs apprentissages, traversé par une quête de sens importante. Thierry est en effet animé d'une volonté de faire réfléchir le débutant sur le sens de l'enseignement et de ses actions. Pour lui, l'enseignement ne se limite pas à la matière enseignée, mais doit aller au-delà, l'enseignant étant alors une sorte de passeur, qui transmet des messages positifs, pouvant représenter un changement dans la vie de ses élèves. L'enseignant n'est pas uniquement là pour enseigner, mais de manière plus générale, pour éduquer ses élèves. Thierry s'exprime comme suit à l'égard de l'accompagnement, en faisant des liens avec l'enseignement :

T. : Qu'il devienne, en anglais on dirait un « *great teacher* », un excellent prof, mais plus que ça. Parce que n'importe qui, bien je ne vais pas dire n'importe qui, mais il y en a beaucoup qui sont des bons profs. Il y en a qui sont excellents. Mais c'est [d'] aller même au-delà de ça. (...) et j'essaie de lui faire comprendre... je dis "j'essaie", mais ça fonctionne là. Mais c'est de lui faire voir que (...) [ce] qu'on enseigne, il faut qu'il y ait un but et un but précis. Et (...) vraiment de faire réfléchir les jeunes (...). Ce n'est pas juste par rapport au cours d'anglais. Ce n'est pas juste un cours d'anglais. C'est que ça devient un cours où si on est capable de leur passer des messages positifs et qui vont faire un changement dans leur vie, qui vont les influencer d'une certaine façon (...). Alors, c'est qu'on essaie d'amener la personne à réfléchir et de devenir aussi une bonne personne, s'ils ne le sont pas déjà... Et c'est un petit peu ça l'accompagnement, c'est d'essayer d'aider les personnes, à les orienter à être vraiment des profs exceptionnels !

Les visées de l'accompagnement qui ressortent des propos de Thierry sont d'aider le débutant à réfléchir sur son enseignement afin qu'il fasse à son tour réfléchir ses élèves et, ultimement, de l'orienter pour qu'il devienne un « *prof exceptionnel* ».

Valeurs/principes sous-jacents

Pour Thierry, l'accompagnement permet avant tout à l'accompagné d'apprendre. Lorsque Thierry est amené à décrire son attitude à l'égard de son accompagné, il livre une anecdote faisant ressortir que l'entraide et la complicité caractérisent leur relation.

Rôle, attitude et positionnement de l'accompagnateur

Thierry qualifie son attitude à l'égard de son accompagné comme « *bonne* » et il précise qu'il est surtout question de « *donner* ». Il parle d'entraide ainsi que d'une entente positive entre le débutant et lui, concrétisées par des conversations détendues et portant sur des aspects extrascolaires, des messages textes qu'ils s'envoient, des blagues échangées ou encore des taquineries. Le tout est vécu dans une atmosphère décontractée. Il mentionne que le débutant est une personne positive et « *non stressée* », ajoutant qu'il aime s'entourer de personnes positives. En terme de positionnement, Thierry dit soutenir le débutant, mais il se voit devant l'accompagné comme un meneur que l'accompagné va suivre :

T. : Moi, je me sens comme un petit peu devant lui à lui parler, ce serait beaucoup plus ça (...) Parce que j'ai l'impression qu'il me suit plus que d'autre chose (...) Que je suis plus le leader pour lui (...) Qu'il va suivre.

Dans son rôle, Thierry souhaite apporter un soutien et montrer, grâce à son bagage et son expérience, une façon de faire. Il explique donner beaucoup de conférences à des enseignants, dans l'idée de partager ses connaissances et de les transmettre « *à la communauté, à l'éducation* ». Il mentionne le temps qu'il lui reste en enseignement, tout en signalant qu'il a encore beaucoup à apprendre. Cependant, il semble asseoir son rôle sur son expérience.

4.3.2.2 Manifestations de compétences et postures d'accompagnement

L'enregistrement des conversations d'accompagnement s'est échelonné selon trois étapes. Deux conversations ont eu lieu lors de l'étape 1, une autre lors l'étape 2 et enfin une dernière lors de l'étape 3.

Manifestations à l'étape 1

À l'étape 1, deux conversations ont eu lieu entre l'accompagnateur et l'enseignant débutant : une le 19 décembre 2014 et une autre le 29 janvier 2015. Les passages 1 à 6 sont issus de la première conversation et le passage 7 provient de la seconde conversation. Les deux conversations portent sur la planification du cours d'anglais, une réflexion sur les stratégies pédagogiques, le livre d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages des élèves, la considération de leur progression et des aspects logistiques en lien avec l'organisation de l'examen. Il est aussi question du sens des activités à proposer aux élèves et de gestion de classe.

Analyse des passages de conversations

Passage 1 ~ Thierry assiste Gilles sur le plan didactique et pédagogique. Tous les deux se penchent sur la planification du cours d'anglais, et envisagent plus spécifiquement la manière d'aborder un thème en particulier. L'accompagnateur conseille au débutant de prévoir plus de temps que ce qu'il indique dans sa planification et explique que les activités prennent souvent plus de temps. Ce faisant, il démontre une connaissance des élèves et de leurs caractéristiques. Gilles entrevoit mieux comment organiser son enseignement (ici, l'examen) et valide sa planification auprès de son accompagnateur. Thierry lui explique comment procéder idéalement en fonction des différentes compétences à évaluer, démontrant ainsi une expertise didactique. Gilles est intéressé par ses suggestions et les prend en note. Thierry lui conseille alors de regarder les suggestions dans le guide pédagogique et encourage ainsi le débutant à inscrire l'évaluation dans la lignée des suggestions proposées dans les outils de référence. Gilles semble voir plus clair dans l'opérationnalisation de ses intentions. Accompagnateur et débutant continuent de planifier et de se présenter mutuellement leurs intentions. Thierry suggère certaines avenues à explorer. Il propose également du matériel pédagogique à Gilles, lui permettant d'opter pour des alternatives diversifiées. Thierry épaulé ainsi Gilles dans l'opérationnalisation de ses intentions mais l'encourage également à se responsabiliser. Gilles prend alors des décisions sur le plan didactique et cela se fait au fil d'interactions personnelles positives initiées par Thierry, grâce à son humour notamment. Tout en se distanciant par rapport à sa propre pratique, l'accompagnateur invite le débutant à faire de même, notamment en lien avec le défi d'amener les élèves à parler anglais le plus possible en classe. L'échange est collégial, dans un rapport somme toute assez directif de la part de l'accompagnateur, faisant penser à un échange entre un enseignant associé et son stagiaire.

Passage 2 ~ Thierry donne son avis sur le livre d'apprentissage qui, selon lui, manque de contenu. Il précise au débutant qu'il ne faut pas nécessairement utiliser toutes les unités proposées. Gilles explique alors qu'il a préparé certaines activités par lui-même, ce que souligne Thierry. Ce dernier propose ensuite des pistes à explorer, épaulant ainsi Gilles dans l'opérationnalisation de ses intentions. Accompagnateur et débutant continuent de discuter à propos du livre et donnent leurs avis respectifs. Thierry prend lui-même une distance par rapport aux ressources utilisées, en adoptant une attitude critique. Il argumente son point de vue en se basant sur son expérience, amenant Gilles à prendre conscience de la routine que peut engendrer l'utilisation d'un livre d'apprentissage de l'élève. En suggérant des pistes pour sortir des sentiers battus, Thierry encourage l'innovation et la créativité de Gilles.

Passage 3 ~ Gilles se questionne à propos de l'évaluation et des différentes compétences à évaluer chez ses élèves. Son accompagnateur l'informe, émet des suggestions et le conseille, l'épaulant ainsi dans l'opérationnalisation de ses intentions. Se basant sur son expérience, Thierry répond aussi aux questions que se pose Gilles. Prenant lui-même une distance par rapport à sa pratique, Thierry aide Gilles à prendre du recul par rapport à l'évaluation, soutenant que l'élève est censé être en progression, et que l'enseignant se doit de faire état du progrès de l'élève. Il favorise une réflexion éthique à ce sujet, engageant la responsabilité de l'enseignant. Soutenant son point de vue par des arguments d'ordre pratique, il invite Gilles à consulter le guide de l'enseignant de sorte à prendre une décision éclairée et fondée sur une référence. Thierry encourage ainsi Gilles à inscrire ses pratiques dans les visées ministérielles de la formation des élèves. Il démontre par ailleurs une expertise sur le plan didactique à l'égard des ressources sollicitées.

Passage 4 ~ L'accompagnateur commence l'échange en plaisantant. Gilles exprime sa satisfaction car il entrevoit la manière de bâtir son évaluation, disant ne pas avoir

besoin du livre de l'élève. Thierry lui rappelle qu'il doit envoyer ses photocopies à l'impression et lui propose son aide, l'épaulant ainsi dans l'opérationnalisation de ses intentions. Il informe Gilles et lui offre ses conseils logistiques, tout en les justifiant par une argumentation. Gilles demande alors comment procéder concrètement et Thierry répond à cette demande précise, en faisant ensuite part de son expérience sur ces dimensions fonctionnelles.

Passage 5 ~ Gilles et Thierry poursuivent la discussion sur la planification. L'accompagnateur explique comment il a conçu la sienne, tout en suggérant d'autres options au débutant. Gilles indique quelle direction il compte prendre. Thierry le conseille. Thierry poursuit en argumentant ses choix. Il fait des suggestions à Gilles. Ce dernier semble ne pas avoir compris les propos de son accompagnateur. Thierry précise alors son propos soutenant qu'il est bon d'avoir un objectif lorsqu'on décide de faire visionner un film aux élèves. Il donne son point de vue, ce qui amène Gilles à prendre du recul. Thierry favorise la réflexion éthique et souligne l'importance que les objets d'apprentissage aient du sens lors du choix du matériel pédagogique. Il argumente son propos en se basant sur son expérience et avance que les films montrés aux élèves ne doivent pas « juste les occuper », mais qu'ils devraient offrir un enseignement et avoir une « morale à la clef ».

Passage 6 ~ Gilles demande à Thierry s'il doit organiser une reprise pour les élèves qui auraient échoué l'examen. En même temps que d'interpeller le débutant pour connaître son opinion, ce dernier donne son avis en disant qu'il faut toujours donner la possibilité aux élèves de progresser. Thierry explique que l'enseignant doit être capable de justifier les notes du bulletin auprès des parents. Il souligne l'importance de pouvoir argumenter sa pratique. Il explique encore chercher des moyens d'aider les élèves à augmenter leurs résultats. Gilles explique qu'il rendrait bien l'examen aux élèves de sorte à ce qu'ils puissent le corriger avec lui. Thierry l'écoute et lui

explique la façon dont il a procédé dans le passé. Il valorise alors Gilles pour son idée. Tout en favorisant la réflexion éthique en lien avec la réussite des élèves, il accompagne encore une fois son propos d'une argumentation. Gilles pose alors des questions sur le maximum de points que les élèves pourraient obtenir suite à la reprise. Thierry l'interpelle au lieu de répondre systématiquement à ses questions, l'invitant ainsi à réfléchir par lui-même. Thierry apporte son expérience en soutenant que l'échec peut-être dû à des causes personnelles. Gilles fait alors part de sa réflexion et se questionne sur les limites de la démarche envisagée. Thierry amène Gilles à prendre conscience de l'importance de donner à l'élève la possibilité de progresser. L'atmosphère est décontractée : Gilles et Thierry plaisantent ensemble et ce dernier use de son humour habituel, favorisant ainsi les interactions.

Passage 7 ~ Gilles demande à Thierry quels sont ses « *basics* » en matière de gestion de classe. Ce dernier lui renvoie la question et l'invite à réfléchir sur son enseignement. Gilles est ainsi aidé à mieux se connaître comme professionnel et à prendre une distance par rapport à sa pratique. Son accompagnateur l'amène alors à réaliser qu'il ne suffit pas d'être « un bon gars » et de se faire aimer par ses élèves mais qu'il importe d'avoir une certaine autorité. Il le fait en prenant lui-même une distance sur sa pratique, reconnaissant être parfois un « débutant » dans la gestion des comportements de ses élèves.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 1, l'accompagnateur mobilise une compétence avec prédominance : celle relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP), et ce, le plus souvent à travers des comportements faisant état de sa connaissance de la pratique enseignante (composante 3), ainsi que des comportements soutenant la mise en œuvre de la pratique enseignante du débutant (composante 4). Notons, même s'ils

apparaissent moins souvent, des comportements prenant en compte les orientations ministérielles de la formation des élèves (composante 1). Quant à la compétence à visée réflexive (AR), elle apparaît le plus à travers des comportements suscitant la réflexivité du débutant (composante 1). Vient ensuite la compétence relationnelle (R), qui fait ressortir plusieurs comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1), parmi lesquels nous relevons une caractéristique propre à Thierry : son humour et sa façon de rendre l'échange cordial, favorisant la collégialité. La compétence relative au développement de l'identité professionnelle (IDP) apparaît surtout par le biais de comportements soutenant la responsabilisation professionnelle (composante 3). Par ailleurs, Thierry adopte le plus souvent la posture facilitant l'agir enseignant (FA) et la posture critique (C). Quant à la première, cela se traduit par une assistance sur le plan pédagogique et didactique, alors que la seconde se révèle surtout par une incitation à la distanciation. Aussi, la posture passe par l'exploration d'idées nouvelles, un encouragement à l'innovation et aussi la remise en question des pratiques en place. La posture de soutien (S) n'est pas prépondérante, mais apparaît quelques fois à travers la création d'interactions positives. Finalement, la posture de facilitation culturelle (FC) est quasi absente.

Manifestations à l'étape 2

À l'étape 2, la conversation a eu lieu le 25 mars 2015. Elle porte sur l'organisation d'une sortie de classe, de l'examen et d'une conférence. Il est aussi question du matériel utilisé pour l'examen et de l'évaluation des enseignements de Gilles par la direction. Sur le plan éthique, plusieurs questions sont abordées, telles que le mérite, la réussite ou encore la responsabilité d'un enseignant quant aux élèves les plus difficiles et à leurs comportements.

Analyse des passages de conversations

Passage 1 ~ Gilles explique qu'il a trouvé un lieu pour une excursion à proposer aux élèves. Thierry plaisante, car il connaît la difficulté de trouver des lieux où les visites se déroulent en anglais. Il aborde donc cela avec dérision, faisant état d'un esprit critique quant à la culture environnante. L'échange fait ressortir une complicité entre l'accompagnateur et le débutant qui échangent dans une atmosphère détendue. Thierry donne un avis positif et montre son enthousiasme lorsqu'il voit que le débutant considère l'endroit adapté aux besoins du cours d'anglais.

Passage 2 ~ Gilles explique avoir voulu faire un examen au milieu d'une période de classe. Son accompagnateur l'encourage et juge l'idée bonne. Il invite le débutant à réfléchir au type d'évaluation prévu. S'appuyant sur son aisance didactique, Thierry soutient le projet tout en favorisant l'argumentation de Gilles.

Passage 3 ~ Gilles explique avoir ses propres examens oraux. Thierry cherche à savoir s'il les a créés lui-même et précise ensuite qu'il existe déjà du matériel sur la thématique en question. Il interpelle alors le débutant, cherchant à comprendre pourquoi il n'a pas profité de ce qui existe déjà. Gilles explique qu'il était en attente du matériel de la part d'un collègue, mais qu'il n'en a « *jamais vu la couleur* ». Thierry comprend la situation et suggère à Gilles de solliciter l'aide du conseiller pédagogique. L'échange se poursuit sur une note d'humour.

Passage 4 ~ Gilles explique qu'il a invité un intervenant pour donner une conférence dans sa classe. Thierry démontre de l'intérêt, de l'ouverture et de la reconnaissance à l'égard de ce qu'amène le débutant. Il l'invite à s'exprimer davantage en lui posant quelques questions. Il questionne Gilles pour savoir s'il a soumis son projet au conseil de participation de l'école. Il engage ainsi sa responsabilisation tout en

référant aux pratiques scolaires et aux procédures à suivre lors de l'organisation de ce genre d'activités. Thierry poursuit en questionnant Gilles sur les choix qu'il a faits dans le cadre de l'organisation de l'événement et l'amène à les justifier après avoir exploré l'éventualité de proposer l'activité à d'autres classes. Gilles pose quelques questions et son accompagnateur y répond. Thierry souligne l'initiative du débutant et l'encourage.

Passages 5 et 6 ~ Gilles questionne Thierry sur l'agenda scolaire, lequel lui répond et lui conseille de finir un peu plus tôt sa planification. L'accompagnateur explique la manière dont «*fonctionnent*» les examens et indique comment s'organiser en conséquence. Il fournit quelques informations tout en soulignant les orientations ministérielles de la formation des élèves. Il amène alors le débutant à prendre du recul et à se questionner quant à l'effet de l'évaluation sur les élèves, cherchant par ailleurs à lui faire part de son expérience. Gilles réalise que les évaluations sont nombreuses. Il dit ne pas avoir le choix de les faire passer et pose des questions révélant ses préoccupations. Ce qu'avance Thierry semble conforter Gilles dans sa pratique. L'accompagnateur poursuit. Il prend une distance par rapport à sa pratique et l'argumente. Il démontre par ailleurs son expertise didactique.

Passage 7 ~ Gilles explique que la direction est censée venir l'évaluer. Thierry l'amène à préciser ses propos et l'écoute. Gilles craint être en train d'évaluer ses élèves au moment de la venue de la direction dans sa classe. Il ne sait pas quelle activité proposer à ses élèves. Thierry l'invite à relativiser. Il le rassure en disant que la direction comprendra certainement la situation.

Passages 8 et 9 ~ Thierry émet un avis sur l'un des groupes dont Gilles a la charge, reconnaissant que c'est un groupe plutôt difficile. Il donne son opinion sur les sorties de classe extrascolaires qui devraient, à son sens, permettre de repérer les élèves

ayant un comportement inadéquat. Il poursuit en disant qu'un élève n'ayant pas une bonne attitude ne mériterait pas la sortie de classe. Le débutant rapporte ce qu'il a entendu sur certains élèves lors d'une réunion avec d'autres enseignants. Il ajoute que plusieurs enseignants n'acceptent plus ces élèves en classe. L'accompagnateur questionne le débutant et offre sa lecture de la situation, l'invitant ainsi à prendre du recul. Il soutient que les enseignants devraient tenir compte du travail attendu pour permettre aux élèves de sortir. Il suggère un message à adresser aux élèves. La discussion se poursuit par une réflexion sur les privilèges et le mérite, au cours de laquelle Thierry interpelle Gilles et l'amène à réfléchir sur ces questions éthiques. En donnant son avis et en posant des questions, l'accompagnateur remet en cause le système en place à l'école. Gilles dit qu'il ne souhaite pas que certains élèves se retrouvent dans son groupe. Thierry donne son avis, soutenant qu'il est trop simple de se débarrasser d'élèves difficiles, posant la question suivante : « *Pourquoi n'essayons-nous pas de travailler avec l'élève ?* ». Il fait part de son expérience ajoutant que certains autres enseignants sont trop tolérants et n'interviennent pas...

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 2, le constat est assez semblable à celui de l'étape 1, à quelques différences près. L'accompagnateur mobilise toujours la compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP) de manière prédominante, et ce, le plus souvent par le biais de comportements relatifs à la connaissance de la pratique enseignante (composante 3), ainsi que des comportements soutenant la mise en œuvre de la pratique enseignante du débutant (composante 4). Quant à la compétence à visée réflexive (AR), elle apparaît toujours le plus à travers des comportements suscitant la réflexivité du débutant (composante 1). En lien avec la compétence relationnelle (R), nous identifions toujours plusieurs comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1). Quelques comportements apparaissent sous la forme

d'accueil et de soutien (composante 2) et d'encouragement à l'égard du débutant (composante 3). La compétence relative au développement de l'identité professionnelle (IDP) apparaît toujours à travers des comportements soutenant la responsabilisation professionnelle (composante 3), mais aussi par un encouragement à forger sa singularité professionnelle (composante 4). Par ailleurs, Thierry adopte toujours les postures identifiées à l'étape 1, soit la posture facilitant l'agir enseignant (FA) et la posture critique (C). Quant à la première, cela se traduit le plus souvent par une assistance sur le plan pédagogique et didactique. Quant à la seconde, c'est fréquemment par une remise en question de la culture environnante et des pratiques scolaires. La posture de soutien (S) se lit, quant à elle, à travers l'encouragement. Et la posture de facilitation culturelle (FC), est révélée par des explications sur les pratiques en plus d'informations sur le milieu environnant.

Manifestations à l'étape 3

À l'étape 3, la conversation a eu lieu le 29 mai 2015. Elle porte sur les examens, l'aide aux élèves plus faibles et la gestion de classe de Gilles. Il est aussi question d'un diplôme obtenu par Gilles en communication, d'une rencontre avec un chercheur en éducation et finalement d'un échange d'opinion sur le livre d'apprentissage de l'élève.

Analyse des passages de conversations

Passages 1 et 2 ~ Gilles réalise qu'il ne reste plus que trois jours de cours avant la fin de l'année scolaire. Thierry l'invite à s'exprimer et lui demande alors s'il se sent confiant pour l'examen à venir. Le débutant répond par la négative, surprenant son accompagnateur. Ce dernier amène Gilles à préciser ses propos puis prend en note le

moment auquel aura lieu l'examen. L'échange est cordial et Thierry discute de façon collégiale avec Gilles.

Passages 3 à 5 ~ Gilles explique une problématique qu'il rencontre, à savoir que les élèves ne comprennent pas les textes de l'examen. Thierry cherche à savoir si l'enseignant a le droit de travailler le texte avec les élèves. Il invite alors Gilles à référer au guide accompagnant l'examen du Ministère. Ce dernier explique ce qu'il a le droit de faire considérant le guide. Il semble toutefois préoccupé par le fait que certains élèves ont plus de difficulté de compréhension. Il discute de cet aspect avec son accompagnateur. Tout en prenant distance par rapport à sa propre pratique, Thierry explique qu'il organise une récupération. Il dit qu'il va revoir le texte avec ses élèves, même s'il n'est pas censé le faire. Il encourage ainsi Gilles à envisager ce type de problématique en se donnant une marge de manœuvre. Il argumente ce choix soutenant la réflexion éthique et le fait qu'il importe de donner une chance à chacun de réussir. Thierry questionne Gilles dégageant les ressources sur lesquelles asseoir son soutien. Il vérifie si Gilles a pu bénéficier des ressources environnantes, le conseiller pédagogique dans ce cas-ci. Gilles répond par la négative. Thierry se questionne tout en envisageant l'aide que le conseiller pédagogique pourrait apporter à Gilles. Il encourage alors la responsabilisation de Gilles, l'invitant à référer à une ressource externe.

Passage 6 ~ Le débutant montre un diplôme qu'il vient d'obtenir en « *Communication pacifique* » à son accompagnateur. Ce dernier personnalise son commentaire en adaptant son propos au cheminement dont lui fait part le débutant. Thierry montre de l'intérêt et questionne Gilles au sujet du diplôme. Il souligne alors cette acquisition qu'il juge positive et conseille au débutant de placer le diplôme dans son portfolio, en vue de l'évaluation de ses enseignements. À travers une reconnaissance des compétences professionnelles du débutant, son accompagnateur l'encourage.

Passage 7 ~ Thierry souligne que Gilles a rencontré un chercheur en éducation et encourage la formation continue en lui parlant d'un autre chercheur dont il recommande les ouvrages. Il échange avec le débutant sur la gestion de classe et établit des liens entre les savoirs et la pratique. Il fait part de son expérience et explique comment il parvient à dialoguer avec les élèves difficiles.

Passage 8 ~ Tout en s'appuyant sur son expérience, Thierry signifie à Gilles qu'il est un enseignant très calme et souligne les apprentissages à faire à ce sujet. Cette remarque émise sur un ton de conseil amène Gilles à une prise de conscience en vue de l'année à venir. Il dit qu'il commencera son année différemment : « *I would start in a different way* ». Thierry amène ainsi Gilles à mieux se connaître sur le plan professionnel, tout en lui disant qu'il verra déjà un changement l'année suivante.

Passage 9 ~ Accompagnateur et débutant échangent à propos d'une unité d'apprentissage. Thierry demande à Gilles si c'est lui qui a créé le matériel. Le débutant confirme. Thierry invite alors Gilles à réaliser que le fait de ne pas utiliser le livre d'apprentissage est un problème vis-à-vis des parents qui le paient. Gilles explique alors que les élèves ne faisaient pas leurs devoirs. Thierry le questionne alors pour mieux comprendre, puis lui mentionne qu'il a commandé le même livre pour l'an prochain. Il interpelle Gilles en lui demandant son avis sur cette commande. Accompagnateur et débutant échangent à propos du livre. Gilles n'hésite pas à dire ce qu'il pense. La perspective adoptée alors est celle de la critique et de la remise en question des outils didactiques utilisés.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 3, la mobilisation des compétences est distribuée autrement qu'elle l'était aux deux premières étapes. L'accompagnateur mobilise les quatre compétences selon davantage de composantes. Son accompagnement semble plus varié et fait état d'une ouverture et d'une référence aux savoirs et à la formation continue. Ainsi, la compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP) est mobilisée par le biais de comportements prenant en compte les orientations ministérielles de la formation des élèves, relatifs à la connaissance de la pratique enseignante, soutenant la mise en œuvre de la pratique du débutant, manifestant un rapport dynamique aux savoirs et enfin soutenant l'engagement dans une démarche continue de développement des compétences (composantes 1 à 5). Quant à la compétence à visée réflexive (AR), elle apparaît toujours le plus souvent à travers des comportements suscitant la réflexivité du débutant (composante 1). Nous identifions cependant plusieurs comportements de l'accompagnateur faisant état de réflexivité à l'égard de sa propre pratique (composante 3). En lien avec la compétence relationnelle (R), nous retrouvons plusieurs comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1), l'accueil (composante 2) et aussi l'encouragement du débutant (composante 3). La compétence relative au développement de l'identité professionnelle (IDP) apparaît le plus à travers des comportements soutenant la responsabilisation professionnelle (composante 3). Par ailleurs, Thierry adopte des postures variées. La posture qui ressort le plus est celle de soutien (S), à travers une ouverture au débutant, de l'encouragement à son égard et une aide à la connaissance de soi. Viennent ensuite les postures de facilitation culturelle (FC) et critique (C). Quant à la première, elle se lit à travers une explication des pratiques et une aide à la compréhension des particularités du milieu. Quant à la seconde, elle se manifeste à travers une attitude de remise en question de la culture

environnante, une aide à la distanciation pratique et enfin un encouragement à établir des liens entre la théorie et la pratique.

Regard diachronique sur les compétences et les postures manifestées

Le graphique suivant (Figure 4.11) fait apparaître que la compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP) est la plus représentative de la pratique de Thierry, suivie de la compétence relationnelle (R), aux trois étapes. Nous voyons aussi de quelle manière la manifestation des compétences change au fil des étapes : la compétence CP diminue très clairement au fur et à mesure du déroulement de l'année. Les compétences à visée réflexive (AR) et relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP) diminuent également au fil du temps, bien que de manière moins marquée. Les manifestations de la compétence relationnelle (R) augmentent à l'étape 2 et diminuent à nouveau à l'étape 3.

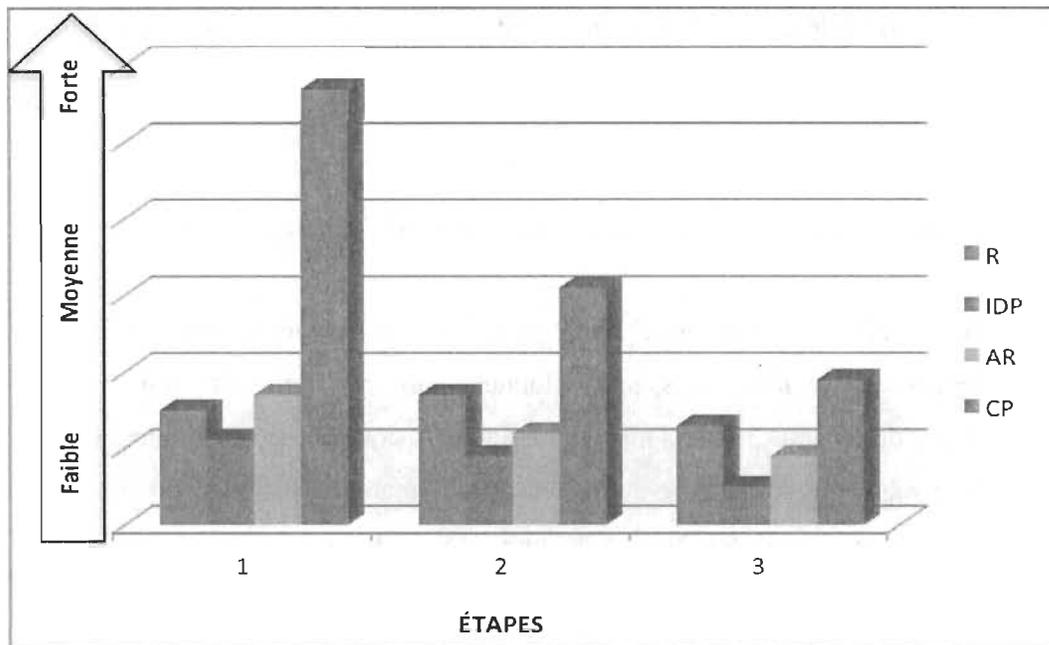


Figure 4.11 Manifestation des compétences d'accompagnement aux 3 étapes

Le graphique suivant (Figure 4.12) fait apparaître que c'est la posture critique (C) qui ressort le plus de la pratique de Thierry, suivie de la posture de soutien (S). La première, très présente à l'étape 1, l'est moins aux étapes 2 et 3. La posture de soutien apparaît avec la même importance aux étapes 1 et 2 et ressort davantage à l'étape 3. La posture de facilitation de l'agir enseignant (FA) est plus présente aux étapes 1 et 2 qu'à l'étape 3. La posture de facilitation culturelle (FC) est peu présente au départ, puis plus manifeste aux étapes 2 et 3.

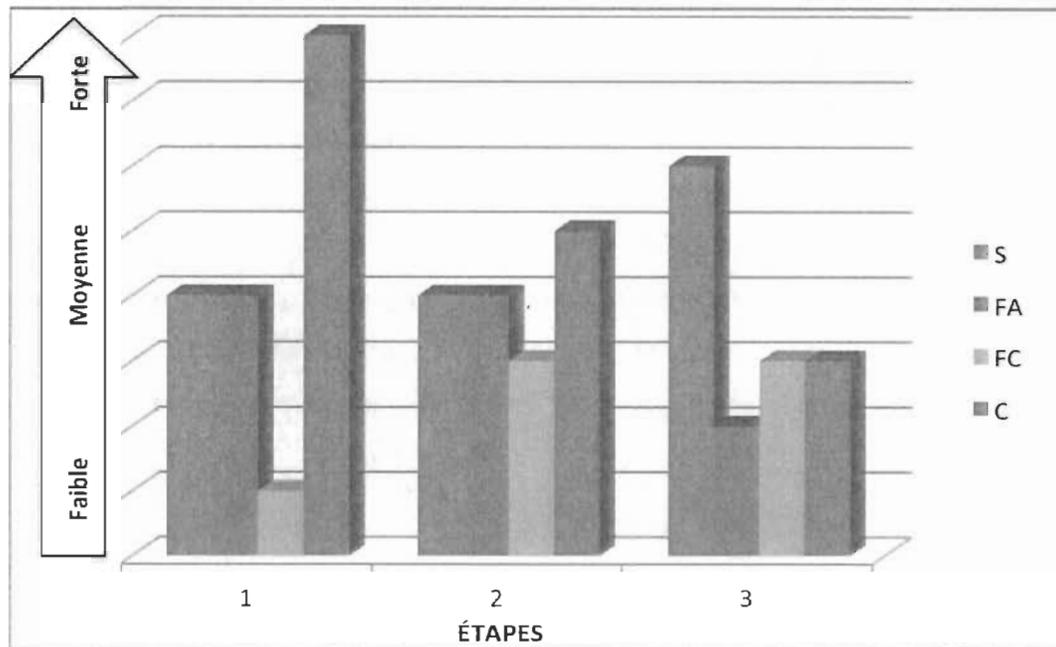


Figure 4.12 Manifestation des postures d'accompagnement aux 3 étapes

4.3.2.3 Intentions d'accompagnement déclarées

Cette section présente les intentions d'accompagnement déclarées par Thierry lors des entretiens d'autoconfrontation au cours desquels ce dernier a été invité à commenter les passages de conversations retenus pour l'analyse. Un regard diachronique clôturera la présentation et offre un aperçu des intentions aux trois étapes.

Intentions à l'étape 1

À l'étape 1, les intentions de Thierry sont très souvent en lien avec la posture *critique*. Le plus souvent, la volonté exprimée est de faire réfléchir Gilles et de lui permettre de se distancier de sa pratique. Plus précisément, l'accompagnateur veut faire réfléchir ce dernier sur l'évaluation des élèves. Il souhaite l'amener à prendre conscience de

l'importance de donner la chance aux élèves de réussir, ainsi que de tenir compte de leur progression au moment de les évaluer. Aussi, il souhaite faire réfléchir Gilles à propos de sa planification et lui faire réaliser l'importance de proposer des activités qui poursuivent des objectifs pédagogiques. Thierry explique également vouloir amener Gilles à réfléchir pour qu'il comprenne les aspects de son enseignement à améliorer, et plus spécifiquement en ce qui concerne sa gestion de classe. À cet égard spécifiquement, Thierry exprime la volonté d'amener le débutant à mieux se connaître comme professionnel, ce qui s'inscrit dans la perspective relative à la posture de *soutien*.

Il arrive aussi que Thierry ait des intentions proches de la posture de facilitation de l'agir enseignant, mais s'inscrivant davantage au sein d'une posture *critique*, lorsqu'il porte un regard réflexif sur sa pratique en même temps qu'il amène Gilles à le faire pour lui-même. Il le fait par une exploration d'idées et de stratégies didactiques nouvelles à mettre en place en vue d'amener les élèves à parler davantage dans la langue cible du cours : l'anglais. Toujours dans une perspective critique, Thierry dit vouloir encourager Gilles à innover lorsqu'il lui suggère certaines pistes d'action à explorer sur le plan didactique.

Thierry fait aussi part d'une intention rejoignant la posture de *facilitation de l'agir enseignant* lorsqu'il veut vérifier si le débutant a pensé à préparer le matériel nécessaire en vue de l'examen. Il précise son intervention en disant qu'il aime aider les gens et leur donner des conseils.

Intentions à l'étape 2

À l'étape 2, Thierry a des intentions beaucoup plus variées, avec une nette baisse de la posture critique, qui est contrebalancée par des intentions liées à des postures de facilitation de l'agir enseignant et de soutien.

Dans une perspective de *facilitation de l'agir enseignant*, Thierry a des intentions rejoignant une assistance pédagogique et didactique. Il explique vouloir s'assurer que Gilles aille dans la bonne direction suivie, le « bon chemin ». Il le fait en parcourant les compétences qui doivent être travaillées avec les élèves. Aussi, il informe Gilles sur certains aspects relatifs à l'organisation de sa planification, voulant réduire le stress qui serait dû à un manque de temps en fin d'année pour enseigner tous les contenus du programme. À d'autres moments, ses intentions s'inscrivent dans une aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement lorsqu'il fait part de sa façon de faire ou partage certaines informations. Il le fait pour aider Gilles dans sa gestion de classe, sa planification et l'évaluation des apprentissages de ses élèves.

En matière de *soutien*, Thierry souhaite signifier à Gilles qu'il comprend ce qu'il vit lorsque ce dernier finit par devoir réaliser lui-même son matériel. Thierry veut par ailleurs souligner les recherches effectuées par Gilles dans le cadre de l'organisation d'une sortie de classe. Impressionné par son travail, il dit vouloir valoriser la manière dont il s'est débrouillé et l'encourager. À d'autres moments, son encouragement s'inscrit plutôt dans une volonté de rassurer le débutant. Parfois encore, il cherche à ce que Gilles se sente à l'aise et éprouve moins de stress dans sa planification. L'intention s'apparente dès lors à un support de type émotionnel.

En lien avec la posture *critique*, Thierry a pour intention de faire réfléchir Gilles sur sa manière de gérer les comportements d'élèves difficiles, en même temps que de

remettre en question la manière dont les enseignants de l'école s'y prennent à ce sujet. En donnant son opinion, il se montre critique des pratiques actuelles des enseignants à l'école et au fait que certains élèves sont autorisés à faire une sortie extrascolaire sans même la mériter. À d'autres moments, l'intention de Thierry va dans le sens d'un encouragement à l'innovation lorsqu'il souligne la manière avec laquelle Gilles personnalise son enseignement.

Relativement à la posture de *facilitation culturelle*, Thierry veut s'assurer que Gilles suive les procédures requises pour mener à bien son projet de faire venir dans sa classe un intervenant extérieur à l'école. De cette manière, il fait référence aux pratiques scolaires et les explicite.

Intentions à l'étape 3

À l'étape 3, les intentions de Thierry sont assez diversifiées et d'ordres différents. En lien avec la posture de *facilitation de l'agir enseignant*, Thierry veut aider Gilles lors de son examen ou encore s'assurer qu'il se soit servi de tous les moyens possibles pour faire réussir ses élèves. À ce moment-là, nous situons ses intentions dans une assistance sur le plan pédagogique et didactique. Sur un plan plus informatif, Thierry cherche à s'assurer que Gilles dispose des outils pour s'améliorer (ici des savoirs théoriques). Il veut aussi l'informer sur les ressources disponibles dans le milieu (ici, le conseiller pédagogique) pour permettre à Gilles de mieux enseigner. Aussi, il a pour préoccupation le développement professionnel du débutant lorsqu'il reconnaît ses compétences, acquises en formation, et les valorise. L'intention est en même temps soutenante car en arrière-plan, se trouve une volonté d'encourager Gilles à se saisir d'éléments lui permettant de mettre sa professionnalité en évidence lors de son évaluation.

En lien avec la posture de *facilitation culturelle*, Thierry cherche à ce que Gilles fasse référence aux orientations encadrant la profession, et à ce qu'il en tienne compte dans sa pratique. Il dit avoir une responsabilité envers le débutant et vouloir s'assurer que ce dernier fasse ce qu'il faut en suivant les visées ministérielles de la formation des élèves.

Quant aux intentions relatives à la posture *critique*, elles rejoignent l'objectivation de la pratique. Thierry a la volonté de faire réfléchir Gilles sur les limites qu'imposent les orientations de la formation des élèves. Il veut aussi « dire les vraies choses » et permettre à Gilles de prendre conscience des aspects de son enseignement à améliorer, soutenant ainsi sa formation continue. Par ailleurs, il a la volonté de remettre en question les outils didactiques utilisés, alors qu'il questionne Gilles au sujet du livre d'apprentissage et l'amène à le regarder d'un œil critique. Notons une intention d'encouragement à élaborer des liens entre la théorie et la pratique lorsque Thierry partage des savoirs en lien avec la gestion de classe et élabore des liens avec la motivation des élèves de Gilles.

Parmi les intentions relatives à la posture de *soutien*, notons aussi la volonté de Thierry de s'intéresser à Gilles et de s'assurer qu'il se sente prêt pour faire passer l'examen à ses élèves. Par ailleurs, il a pour préoccupation d'amener Gilles à mieux se connaître comme professionnel en lui offrant sa lecture de la situation et en l'aidant à voir ce qu'il peut améliorer. Il affirme avec insistance qu'il ne veut pas pour autant changer sa personnalité.

Regard diachronique sur les intentions d'accompagnement déclarées

Les préoccupations de Thierry rejoignent la plupart du temps la posture critique (C). Suivent alors des intentions liées à la posture de facilitation de l'agir enseignant (FA).

Les intentions d'ordre critique tendent à diminuer au fur et à mesure du déroulement de l'année. Celles relatives à la facilitation de l'agir enseignant (FA) suivent la progression inverse et augmentent au fil de l'année. Quant aux intentions relatives à la facilitation culturelle (FC), elles sont absentes au départ et augmentent ensuite aux étapes 2 et 3 également. Les intentions relatives à la posture de soutien augmentent de l'étape 1 à l'étape 2 puis diminuent à l'étape 3. Voici représentées (Figure 4.13) les intentions que Thierry mentionne lors des entretiens d'autoconfrontation, aux trois étapes :

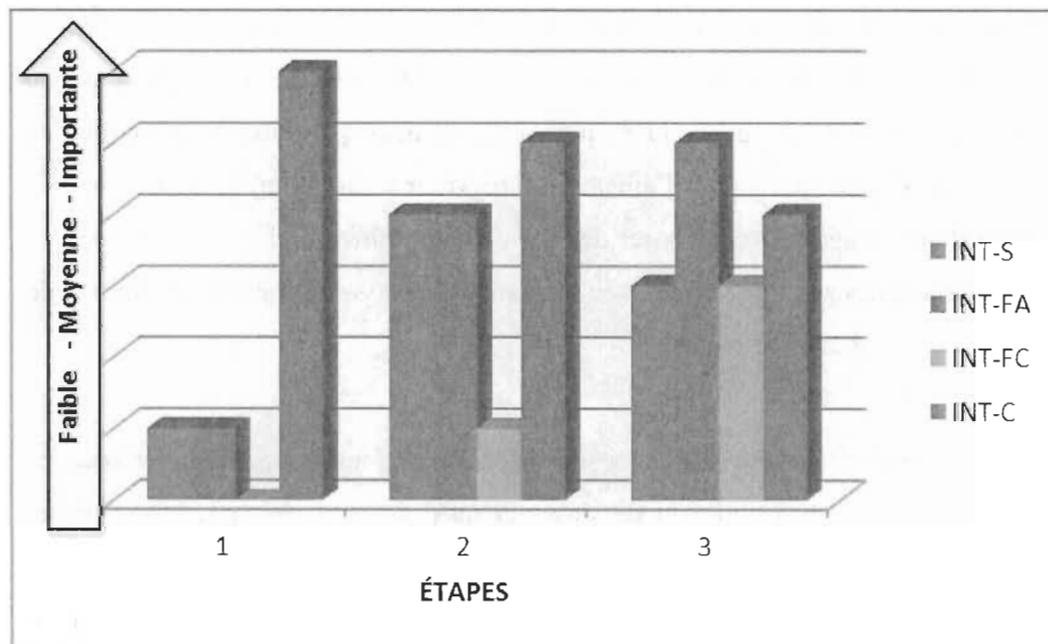


Figure 4.13 Déclaration des intentions d'accompagnement aux 3 étapes

4.3.2.4 Regard croisé sur les postures identifiées et les intentions déclarées

Pour les deux premières étapes, l'accompagnateur déclare des intentions allant dans le sens des différentes postures identifiées. Ce sont les mêmes postures qui

prédominant, tant dans les intentions déclarées que dans les postures identifiées par la chercheuse en analysant les conversations. Précisément, l'accompagnateur dit le plus souvent avoir la volonté de permettre au débutant de se distancier de sa pratique, de le faire réfléchir à plusieurs aspects de sa pratique et de lui faire prendre conscience des améliorations à apporter à son enseignement. Autant d'éléments que nous avons identifiés dans sa pratique et qui s'inscrivent dans la posture critique. Par ailleurs, il veut aussi s'assurer que Gilles «*aille dans la bonne direction*», l'informer et l'assister à l'égard de la planification de son enseignement, ce que nous avons également identifié comme s'inscrivant dans une posture de facilitation de l'agir enseignant. À l'étape 3, le constat est différent entre les intentions déclarées et identifiées à travers notre analyse. Effectivement, alors que Thierry déclare des intentions allant surtout dans le sens d'une posture de facilitation de l'agir (FA) ainsi que d'une posture critique (C), nous avons identifié une posture de soutien essentiellement, suivie ensuite des postures de facilitation culturelle (FC) et critique (C).

Une analyse plus fine, tenant compte des différentes caractéristiques inhérentes aux postures - et aux intentions - montre que plusieurs d'entre elles ressortent à la fois du discours de l'accompagnateur et de l'analyse, autrement dit elles sont reconnues des deux parts. Mentionnons l'ouverture et l'intérêt, l'encouragement et l'aide à la connaissance de soi comme professionnel au sein de la posture de soutien. Aussi, notons l'assistance pédagogique et didactique, la reconnaissance des compétences professionnelles du débutant et l'information sur les ressources pour enseigner au sein de la posture de facilitation de l'agir enseignant. En lien avec la posture de facilitation culturelle apparaît la référence ou l'explication des pratiques scolaires ou politiques encadrant la profession. Finalement relativement à la posture critique, la remise en question de la culture environnante et des pratiques, l'aide à la distanciation par rapport à la pratique, l'exploration d'idées nouvelles, l'encouragement à l'innovation

et enfin l'élaboration de liens entre la théorie et la pratique ressortent de part et d'autre.

Des divergences apparaissent entre les postures identifiées par la chercheuse et ce que déclare l'accompagnateur. En effet, il mentionne la compréhension et le support émotionnel en lien avec la posture de soutien, ainsi que l'aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement en lien avec la posture de facilitation de l'agir enseignant. Ces dimensions n'ont pas été identifiées à travers l'analyse des conversations de l'accompagnateur et du débutant.

Par ailleurs, nous avons relevé deux dimensions que l'accompagnateur ne semble pas reconnaître dans sa pratique. Notons l'aide à la compréhension du contexte scolaire et l'information sur les ressources pour mieux fonctionner dans le milieu en lien avec la posture de facilitation culturelle.

Enfin, notons que certaines dimensions relatives aux postures n'ont pas été identifiées à travers les conversations et ne l'ont pas été non plus dans le discours de l'accompagnateur. Il s'agit de l'incitation à collaborer au sein de la posture relative à la facilitation culturelle, ainsi que de la mise à l'épreuve des savoirs théoriques en lien avec la posture critique.

4.3.3 L'enseignant débutant et son développement professionnel

Cette section concerne l'enseignant débutant : Gilles. Il y est présenté ce qui caractérise le développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles, tant de son point de vue que de celui de son accompagnateur, Thierry.

4.3.3.1 L'autonomie et l'émancipation professionnelles selon Gilles⁴⁶

Ces deux dimensions du développement professionnel sont ici présentées selon le point de vue de Gilles, connu lors de l'entretien mené avec lui en fin d'année. Lorsqu'il a été invité à compléter les graphes relatifs au développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles, il a choisi de dessiner une seule ligne. Il explique que les deux notions sont assez proches et ne voit pas suffisamment de distinction entre les deux pour dessiner des lignes différentes.

Auto appréciation du développement de l'autonomie professionnelle

Lorsque nous lui avons proposé de faire état du développement de son autonomie professionnelle, Gilles trace la ligne suivante, précisant d'emblée qu'il aurait fait la même pour son émancipation professionnelle :

⁴⁶ Rappelons que, dans un premier temps, Gilles a complété deux graphes selon ses conceptions personnelles des deux dimensions du développement professionnel étudiées. Il lui a alors été proposé de revoir éventuellement ses lignes à la lumière de nos conceptions. Il a dessiné une seule ligne qui est ici représentée.

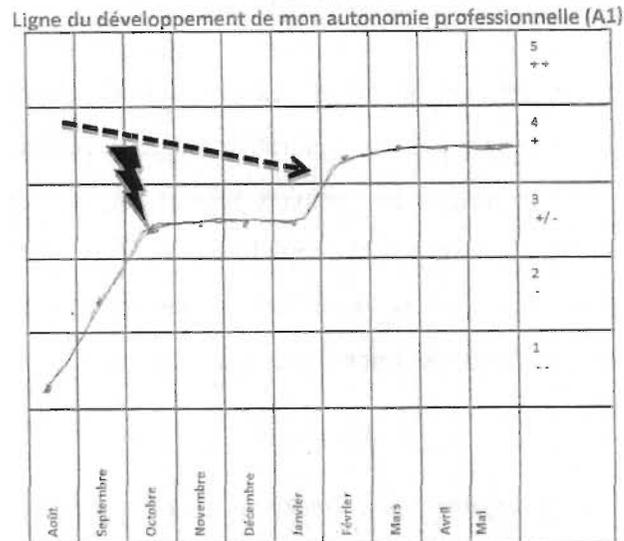


Figure 4.14 Ligne du développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles selon Gilles

Lorsqu'il commente sa ligne, Gilles explique être arrivé au mois d'août « comme une page blanche », insécurisé quant à la matière qu'il devait enseigner, à savoir l'anglais. Rappelons que Gilles est initialement formé en enseignement de l'éducation physique et à la santé. Il explique qu'il était capable de « faire un travail potable », grâce à l'aide reçue de son accompagnateur. À partir du mois d'octobre, il était « capable d'appliquer ce que lui disait » son accompagnateur et commençait à « amener ses propres idées jusqu'au mois de décembre ».

Après le mois de décembre, il a eu deux nouveaux groupes. À partir de là (flèche en pointillés sur le graphe), il a commencé à bâtir son propre matériel. Il était dorénavant à l'aise avec sa façon d'enseigner, de même qu'avec le contenu à enseigner. Il pouvait alors fournir un travail qui le satisfaisait. Voici comment il exprime son évolution :

G. : Au moins d'août, (...) j'étais arrivé pas mal comme une page blanche (...) j'étais un peu insécure, là avec la matière que j'allais enseigner. En septembre, Thierry m'aidait quand même beaucoup, pis j'étais capable de faire un travail potable. Mais ça, je considère ça comme la note de passage. Ça fait qu'à partir du mois d'octobre, j'pense que j'étais capable d'appliquer ce qu'il me disait, j'étais capable de commencer à amener mes propres idées jusqu'au mois de décembre, c't'à peu près ça, pis après le mois de décembre, j'ai eu deux nouveaux groupes, pis rendu là j'ai bâti mon propre matériel, j'étais à l'aise avec ma façon d'enseigner, avec la matière que j'enseignais. Ça fait que jusqu'à fin de l'année, j'pense que j'ai fait un boulot assez acceptable.

Lorsque nous lui demandons quel serait le moment significatif sur sa ligne, il mentionne la fin du mois d'octobre et le début du mois de novembre (symbolisé par un éclair sur le graphe). Il explique d'ailleurs avoir noté ce moment dans son agenda. Il a alors senti qu'il comprenait comment bâtir son cours, ce qui allait ou n'allait pas fonctionner. Il avait encore besoin que son accompagnateur lui donne des idées. Il était cependant capable d'aller chercher du matériel didactique ailleurs, reconnaissant la valeur ajoutée que ses collègues pouvaient lui apporter. Il était capable d'adapter le matériel par lui-même et de bâtir des situations d'apprentissage authentiques. Il s'exprime comme suit :

G. : C'est là où j'ai senti que j'comprendais comment bâtir mon cours ... j'avais encore un peu besoin de Thierry pour me donner des idées, mais je savais comment bâtir mon cours, je savais que ça, ça allait marcher, ça, ça allait pas marcher, j'étais capable d'aller chercher du matériel ailleurs pis de l'adapter par moi-même. Ça fait que c'est vraiment à partir de là que j'ai été plus autonome professionnellement.

Lorsque nous lui demandons à quoi correspondrait le niveau 5, il explique laisser place à l'amélioration. Selon lui, ce qu'il a bâti est encore « *perfectible* » et ce qu'il a créé et mis en place demanderait certainement des ajustements. Voici ce qu'il dit :

G. : Pis le 5, ça serait que... j'pense qu'on a toujours des ajustements à faire, parce que les groupes évoluent, la société évolue. Mais quand même (...) il y a des ajustements à faire pour que le cours soit plus significatif pour eux, qu'il y ait moins de temps morts, de temps de transition.

Après avoir fait part de la conception avec laquelle l'autonomie professionnelle est envisagée dans cette recherche, Gilles explique comment il pourrait encore se développer professionnellement. L'exemple qu'il donne fait référence à une amélioration à venir à l'égard d'un agir plus en cohérence avec ses valeurs. Après avoir abordé un contenu d'enseignement par le biais de contre-exemples, il réalise qu'il préférerait enseigner de façon plus positive. Avec du recul, et grâce à sa réflexivité, il analyse cet aspect de son enseignement de la façon suivante :

G. : J'ai fait un module sur la nutrition, pis j'me suis rendu compte que j'étais peut-être un peu trop négatif, dans le sens que je montrais beaucoup ce qu'il fallait pas faire, pis c'est facile d'y aller avec ce qu'il faut pas faire, pis tout le monde le sait un peu. Ça fait qu'avec le recul, je me suis dit "j'aurais aimé ça être un peu plus positif", de dire "si vous mangez bien, ça va vous amener ça" au lieu de vous dire "si vous mangez mal, ça va...". Tsé, je l'ai fait un peu, mais je pense que j'axerais plus mon cours là-dessus parce que... j'veux donner une valeur positive par rapport à la nutrition (...), c'est encore à adapter.

Gilles ajoute également qu'il pourrait s'améliorer quant à sa connaissance des balises ministérielles. Il pense être conforme aux attentes relatives à la progression des apprentissages, mais n'est pas encore certain de faire ce qu'il faut au bon moment.

Apport de l'accompagnateur au développement de l'autonomie professionnelle

Gilles explique que Thierry a été un mentor tout au long de l'année, dans le sens qu'il était disponible : Gilles savait qu'il pouvait compter sur lui en cas de besoin. Thierry avait un rôle plus directif au début de l'année, fournissant du matériel, des idées et

partageant son expérience pour aider Gilles à planifier son enseignement. Au fil du temps, et du développement de l'autonomie de Gilles, Thierry donnait quelques conseils au besoin :

G. : Thierry ç'a été un mentor depuis le début (...) quand je suis arrivé c'était peut-être un peu plus directif (...) il pouvait dire "moi je fais ça, ça, ça, tu peux utiliser ça" et au fil du temps (...) quand j'étais plus autonome, c'était plus des conseils par-ci par-là qu'il me donnait, donc c'était un accompagnement sporadique plus quand j'en avais besoin.

En panne d'idées ou de matériel, Gilles s'attendait à en recevoir de son accompagnateur. Thierry a donc eu un rôle de « dépanneur » en matière de ressources. Il s'agirait même d'une sorte de sauvetage à en lire ses propos :

G. : Ça fait que mes attentes, c'était vraiment que, si j'étais en train de me noyer, il m'aide à me sortir de la piscine.

Gilles précise par ailleurs que ses attentes n'auraient pas été les mêmes s'il avait enseigné le cours d'éducation physique pour lequel il était initialement formé, puisqu'il aurait su où « *s'en aller* », qu'il connaît la matière, qu'il a du matériel, alors qu'en anglais il n'avait pas ce bagage-là. Thierry a donc été là pour aider Gilles à démarrer. Une fois qu'il aurait compris le « *genre de cours qu'il fallait bâtir* », ce dernier précise qu'il allait être capable de se débrouiller par lui-même. En ce qui concerne le cours de 4^e secondaire qu'ils n'avaient pas en commun et dont Thierry n'avait pas la charge, Gilles explique s'être davantage débrouillé, en allant voir un autre collègue. Gilles semble donc disposer d'un certain dynamisme et d'une certaine débrouillardise à la base.

Lorsqu'il a été amené à situer l'accompagnement reçu parmi les trois verbes *guider*, *escorter*, *conduire*, Gilles explique avoir eu besoin de matériel et de se faire

« *éveiller* » au départ. Il avait besoin que quelqu'un « *veille* » sur lui pour s'assurer de « *faire un bon travail* ». Il pense que cela a été de l'escorte à un certain point, n'étant pas assez « *mature professionnellement* » pour être guidé. Il ajoute qu'il avait besoin d'être plus surveillé pour être certain de « *faire ce qu'il fallait* ». Cependant, il dit avoir été « *guidé* » la majeure partie du temps en spécifiant la manière de faire de Thierry :

G. : Il m'aidait "As-tu pensé à ça? Tu peux faire ça comme ça", c'était moins de la surveillance, c'était plus "Ah oui, t'as fait ça, c'est bon, tu pourrais faire ça aussi".

Le rôle de son accompagnateur dans son insertion professionnelle se situait principalement à l'égard de son enseignement. Par rapport à l'équipe enseignante, Gilles dit ne pas avoir eu de problème, étant capable de travailler avec tout le monde et se reconnaissant une capacité d'adaptation sur le plan social.

Quant à son propre rôle dans la relation d'accompagnement, Gilles parle d'une responsabilité à l'égard de ses élèves, d'une qualité d'enseignement qu'il se doit de leur assurer. Il explique donc qu'il est de son ressort d'aller voir quelqu'un de plus expérimenté pouvant valider ses choix relatifs aux projets et aux situations d'enseignement qu'il met sur pied, et de demander des conseils au besoin. Par contre, il ne s'agit pas d'attendre que l'accompagnateur vienne lui demander « où il est rendu ». Toutefois, ayant été « dans le jus » au départ, Gilles explique avoir pu procéder de la sorte après trois mois seulement. Avant cela, son insécurité le dirigeait vers son accompagnateur pour savoir ce qu'il devait faire en classe.

Au sujet de la disponibilité de son mentor, Gilles note une différence dans l'accompagnement offert. Avant que Thierry soit libéré d'un de ses groupes, il

procédait de manière plus directive. À partir du moment où il disposait de plus de temps, il amenait davantage Gilles à réfléchir sur son enseignement :

G. : Ça fait qu'à partir de ce moment-là, il pouvait s'asseoir pis dire "ok, qu'est-ce que tu fais avec tes secondaires 3?", pis là "j'fais ça, j'fais ça", "ok, t'as-tu pensé à ça?". On avait plus le temps de s'asseoir pis de discuter de qu'est-ce que je faisais. Tandis qu'au début de l'année, vu que lui aussi enseignait en secondaire 3, pis il avait moins de temps, ben c'était plus "moi je fais ça, tu peux faire ça". (...) C'était plus "tu peux copier qu'est-ce que moi je fais, au lieu de commencer à bâtir qu'est-ce que toi tu fais pis que moi je t'accompagne là-dedans". C'est ça la différence.

Toujours en lien avec la dimension réflexive, Thierry a aidé Gilles à développer son sens critique par rapport aux contenus à enseigner, grâce aux discussions et aux échanges. Ce dernier explique s'être basé sur le jugement de son accompagnateur pour alors développer le sien. Il s'exprime comme suit :

G. : Plus ça allait, plus j'étais capable de développer mon sens critique par rapport à la matière à enseigner. Parce que je pouvais avoir des discussions avec Thierry (...) après ça j'ai pu me dire "ok, selon lui, ça c'est bien, moi je juge que, ça c'est bon aussi", donc au fil du temps, j'ai pu prendre ses conseils, mon jugement à moi, pis mettre ça ensemble pour me faire ma propre tête, là.

Auto appréciation du développement de l'émancipation professionnelle

Même si Gilles affirme que la ligne dessinée au départ représente à la fois son autonomie et son émancipation professionnelles, il repère un endroit sur sa ligne (symbolisé par l'éclair) et précise qu'à partir de ce moment-là, il a été capable de créer et de remettre en question les contenus à enseigner et les approches d'enseignement. Il explique cependant que cela prendra plusieurs années avant de

remettre en question les manières d'enseigner avec efficacité, et de faire des choix judicieux. Quant à l'innovation pédagogique, il dit avoir commencé à créer des activités mais ne se sent pas encore capable de créer du matériel pour une année complète. Ainsi, pour lui, l'émancipation professionnelle présupposerait de l'autonomie sur le plan de l'agir enseignant. Gilles explique que cela prendra également plusieurs années avant de se connaître tout à fait comme enseignant.

Aussi, parmi les aspects avancés en lien avec sa ligne d'autonomie professionnelle, nous relevons plusieurs aspects qui pourraient rejoindre l'émancipation professionnelle. Notons qu'après décembre (progression pointée par une flèche en pointillés sur le graphe), il a commencé à amener ses propres idées et à bâtir son propre matériel, ce qui fait état d'un pouvoir d'agir accru.

Gilles relate qu'il va chercher du matériel ailleurs et l'adapte par lui-même. Nous y voyons un accroissement de son pouvoir d'agir, dans le sens qu'il est capable de trouver des solutions par lui-même, tout en s'affranchissant des modèles reçus et en adaptant ce qu'il va chercher chez ses collègues. Notons toutefois qu'il a la préoccupation d'inscrire ses choix dans les visées ministérielles : il souligne à plusieurs reprises que ce qu'il fait doit être « *conforme* ». Il ne remet donc pas les prescriptions en question.

Apport de l'accompagnateur au développement de l'émancipation professionnelle

Thierry a permis à Gilles de « prodiguer un enseignement de qualité aux élèves » au lieu de commencer en « se cherchant » et en « essayant des choses », autrement dit de procéder par essais-erreurs. Il savait qu'il pouvait proposer certaines activités à ses élèves et que cela allait fonctionner, en plus d'être conformes aux orientations ministérielles. Le rôle de Thierry fut ainsi de permettre une certaine efficacité

« fonctionnelle », avant même que Gilles puisse développer un savoir-agir plus compétent. Son rôle fut donc essentiel quant à l'action du débutant, laquelle figure parmi les quatre dimensions relatives à l'émancipation professionnelle. Il ajoute que les remarques étaient adressées dans une perspective générale d'amélioration de l'enseignement, ainsi tournées vers un accroissement du pouvoir d'agir.

Gilles explique avoir bénéficié des conseils de Thierry, en plus des formations auxquelles il a participé. À partir de la moitié de l'année, il savait davantage quel genre d'enseignement pouvait fonctionner, tout en étant capable de critiquer les méthodes pédagogiques susceptibles de soutenir la motivation et l'apprentissage de ses élèves. En matière de ressources, Thierry semble ainsi avoir permis à Gilles de se connaître davantage comme professionnel.

Gilles mentionne l'entraide comme vecteur de la relation d'accompagnement. Il explique avoir reçu de l'aide et des ressources, mais aussi avoir réussi à amener de nouvelles idées, dans une dynamique d'innovation et de créativité.

4.3.3.2 L'autonomie et l'émancipation professionnelles de Gilles selon Thierry

Lors de l'entrevue finale, Thierry s'est exprimé sur la manière dont il perçoit l'enseignant débutant sur le plan professionnel. Il le trouve très professionnel, dans le sens qu'il a le souci de bien faire et de s'améliorer. Thierry le trouve investi et apprécie ses idées, comme la manière dont il s'implique dans les activités à l'école. Gilles l'a même « épaté ».

Quant au développement de l'autonomie professionnelle du débutant, Thierry a ressenti que Gilles avait besoin de son aide et de celle de la monitrice de langues.

Mais au fur et à mesure de l'année, Gilles « *savait où il s'en allait* », avait moins de craintes quant aux contenus à enseigner et il a pris de l'assurance dans le pilotage de son enseignement. Thierry note que Gilles a beaucoup gagné de la confiance en lui.

Quant au développement de l'émancipation professionnelle, Thierry note que Gilles a créé des activités par lui-même. De plus, il a mené un projet que son accompagnateur juge original, avec beaucoup d'assurance. Thierry n'a pas senti que Gilles avait besoin d'aide pour mener à bien ce projet. De plus, Gilles n'a pas hésité à dire à Thierry qu'il préférerait garder son groupe complet d'élèves, alors que son accompagnateur lui proposait de prendre certains élèves pour leur offrir un encadrement spécifique (rappelons-nous que Thierry est enseignant-ressource). Thierry parle d'une « *évolution incroyable* ». Thierry remarque que Gilles a de plus en plus d'assurance lorsqu'ils se rencontrent dans le cadre de l'accompagnement.

4.3.3.3 Synthèse

L'*autonomie professionnelle* de Gilles semble avoir évolué surtout en terme de ressources, ainsi que de principes, lesquels sont au service de l'action. Effectivement, l'autonomie professionnelle de Gilles a évolué positivement en s'appuyant sur de nombreuses ressources acquises, telles qu'une meilleure confiance en lui, mais aussi grâce aux ressources transmises par son entourage, et principalement par son accompagnateur. Il se sent maintenant capable d'enseigner seul, et se dit plus à l'aise à l'égard des contenus à enseigner et dans sa manière d'enseigner. Cela révèle une action qui est davantage en cohérence avec ses valeurs sur le plan des principes. Il démontre une grande conscience professionnelle en observant que son autonomie pourrait s'améliorer sur le plan pédagogique et lui permettre d'enseigner selon une meilleure adéquation avec ses valeurs mais aussi avec les orientations ministérielles. Sa réflexivité semble donc assez aiguisée.

Quant à l'émancipation professionnelle de Gilles, celle-ci a changé relativement à son action, sa réflexivité et ses ressources. Notons effectivement un pouvoir d'agir accru, lisible à travers davantage de créativité et d'innovations pédagogiques. En terme de réflexivité, Gilles remet en question les approches pédagogiques. Quant aux ressources, notons son dynamisme et sa débrouillardise qui lui valent d'accroître son pouvoir d'agir. Bien que « *perfectibles* », son autonomie et sa connaissance de lui comme professionnel ont augmenté et constituent des appuis au développement de son émancipation professionnelle. Aussi, il bâtit son propre matériel pour enseigner, se procure des ressources autour de lui et est capable d'adapter le matériel reçu. Ces aspects attestent d'indépendance bénéficiant à son action. Ce sont là des aspects faisant à la fois état de ressources et d'un pouvoir d'agir en construction, se détachant par ailleurs de modèles tout faits. Il tient toutefois à ce que son action s'inscrive dans les visées ministérielles de la formation des élèves.

Voici synthétisés les aspects faisant état du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Gilles, au regard des quatre dimensions constituant le cadre d'analyse :

Tableau 4.5
Synthèse du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Gilles

RÉFLEXION	ACTION
Réflexivité sur les améliorations à apporter à son enseignement ⁴⁷ <i>Remise en question des approches pédagogiques</i>	Prise d'initiatives (enseignement) <i>Pouvoir d'agir : changement - innovation</i> <i>Affranchissement des modèles tout faits (mais souci des visées ministérielles)</i> <i>Action indépendante</i>
RESSOURCES	PRINCIPES FONDAMENTAUX
Confiance en soi Ressources transmises par l'entourage et l'accompagnateur <i>Dynamisme et débrouillardise</i> <i>Connaissance de soi comme professionnel</i>	Cohérence avec valeurs <i>Autonomie</i> Indépendance

Ajoutons que plusieurs de ces aspects du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles semblent avoir été facilités par l'accompagnement reçu. Thierry a surtout offert des ressources à Gilles, orientées de sorte à faciliter son agir professionnel. Il était aussi là pour valider les choix du débutant. À cet égard, notons qu'au départ, Gilles allait voir Thierry pour savoir ce qu'il devait faire. En fin d'année, il prend davantage d'initiatives et va rencontrer son accompagnateur lorsqu'il a besoin de conseils ou pour faire valider ses choix, une fois ses projets ou activités préparés. En matière de réflexion, Gilles a pu développer son sens critique, soit son jugement professionnel, grâce aux discussions qu'il a eues avec Thierry. Cela lui permet de critiquer les méthodes pédagogiques, mais aussi de mieux cerner ses

⁴⁷ Les éléments en caractères normaux (ni gras, ni italique) sont spécifiques à l'autonomie professionnelle. Ceux en italique sont spécifiques à l'émancipation professionnelle. Les éléments communs à l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont en gras.

préférences en la matière. En somme, Thierry lui a permis de mieux se connaître sur le plan professionnel. Finalement, notons que l'entraide et les ressources reçues de son accompagnateur ont permis à Gilles de déployer son pouvoir d'agir en matière d'innovation et de créativité.

Toujours au regard des quatre dimensions caractérisant l'autonomie et l'émancipation professionnelles, l'apport de Thierry au développement professionnel de Gilles peut se résumer comme suit :

Tableau 4.6
Synthèse de l'apport de Thierry au développement professionnel de Gilles

RÉFLEXION

Aide au développement du jugement professionnel et du sens critique⁴⁸

Aide à la remise en question des méthodes pédagogiques

RESSOURCES

Transmission d'informations, de conseils et d'outils didactiques (contenus et approches pour enseigner)

Aide à la connaissance de soi (préférences pédagogiques)

ACTION

Encouragement à l'innovation pédagogique et à la créativité

PRINCIPES FONDAMENTAUX

/

⁴⁸ Les éléments en caractères normaux (ni gras, ni italique) sont spécifiques à l'autonomie professionnelle. Ceux en italique sont spécifiques à l'émancipation professionnelle. Les éléments communs à l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont en gras.

PROFIL CAS 3
DYADE THIERRY (A) – GILLES (ED)

Conceptions d'accompagnement

Thierry voit l'accompagnement comme une aide nécessaire pour le débutant. Il lui importe d'amener la personne à réfléchir et de la valoriser. L'accompagnement est un processus continu, plus qu'une fin en soi. Il offre par ailleurs à l'accompagnateur d'échanger avec le débutant et d'alimenter la planification de son propre enseignement et sa propre réflexion. L'accompagnement a également comme visées d'aider le débutant à réfléchir sur son enseignement (et à faire réfléchir ses élèves), et ultimement de l'orienter pour devenir un enseignant « *exceptionnel* ». L'entraide et l'apprentissage/enseignement apparaissent comme valeurs directrices. Thierry envisage l'accompagnement dans un rapport amical et complice avec le débutant, avec une attitude positive. Il se voit « *devant* » l'accompagné, comme un « *meneur que ce dernier va suivre* ». Son rôle revient à apporter un soutien et une façon de faire, à partager ses connaissances, à « *redonner à la communauté, à l'éducation* » l'expérience acquise.

Compétences et postures manifestées

L'analyse des compétences fait ressortir que Thierry manifeste le plus souvent la compétence **CP** (développement des CP du débutant), et ce, aux trois étapes. Vient ensuite la compétence **R** (relationnelle). La manifestation des compétences change au fil des étapes : la manifestation de la compétence CP diminue très clairement au fur et à mesure de l'année. La manifestation de la compétence R est relativement stable, bien qu'elle soit au plus haut à l'étape 2. La manifestation des compétences AR (réflexive) et IDP (soutien à la construction identitaire) diminue sensiblement au fil du temps.

L'analyse des postures montre une manifestation forte de la posture **C** (critique), puis de la posture **S** (soutien). La posture C, très manifeste à l'étape 1, l'est de moins en moins au fil du temps. La manifestation de la posture S augmente et est forte à l'étape 3. La manifestation de la posture FA (facilitation de l'agir enseignant) diminue en fin d'année, tandis que celle de la posture FC (facilitation culturelle) est plus importante aux étapes 2 et 3.

Intentions déclarées

L'analyse des intentions déclarées montre que Thierry a la plupart du temps des préoccupations **en lien avec la posture C**. Suivent alors des intentions liées à la posture **FA**. Les intentions d'ordre critique tendent à diminuer au fur et à mesure de l'année, tandis que celles relatives à la posture **FA** augmentent. Les intentions en lien avec la posture **FC** sont absentes au départ et augmentent ensuite. Les intentions relatives à la posture **S** sont faibles à l'étape 1 et surtout présentes à l'étape 2. Elles diminuent sensiblement à l'étape 3.

Comparaison entre intentions déclarées et postures manifestées

L'accompagnateur déclare des intentions allant dans le sens des différentes postures identifiées dans l'analyse des conversations aux deux premières étapes. À l'étape 3, le constat est différent : Thierry déclare avoir des intentions allant surtout dans le sens des postures **FA** et **C**, alors que nous avons identifié la posture **S** essentiellement, puis les postures **FC** et **C**. Certaines caractéristiques inhérentes aux postures n'ont pas été identifiées à travers notre analyse des manifestations mais bien à travers les intentions déclarées par Thierry (**S** : compréhension et support émotionnel ; **FA** : aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement). L'accompagnateur ne semble pas reconnaître deux dimensions au sein de sa pratique (**FC** : aide à la compréhension du contexte scolaire et information sur les ressources pour mieux fonctionner dans le milieu).

Effets perçus de l'accompagnement sur le développement professionnel

L'autonomie professionnelle de Gilles a surtout évolué en termes de ressources, ainsi qu'à l'égard de principes fondamentaux, qui sont au service de l'action. Quant à son émancipation professionnelle, elle s'est développée à l'égard de son action, de sa réflexivité et de ses ressources. Par le biais de son accompagnement, Thierry a pu largement contribuer à accroître le bagage de ressources de Gilles, ayant facilité son agir professionnel et le déploiement de son pouvoir d'agir en terme d'innovation et de créativité tout en solidifiant sa prise d'initiatives. Il a aussi encouragé la réflexion du débutant, lui ayant permis de mieux se connaître comme professionnel.

4.4 Le Cas de la dyade « Denis – Maud »

Accompagnateur : Denis	Enseignante débutante : Maud
Région : Centre-du-Québec	Type d'enseignement : secondaire régulier
Taille de l'école : Environ 1700 élèves / 150 enseignants	
Niveau socio-économique de la population scolaire ⁴⁹ : rang 5	

4.4.1 La dyade et ses membres

Cette section présente la dyade selon son fonctionnement et la relation d'accompagnement. Ensuite sont présentés l'accompagnateur, son expérience et ses ressources, ainsi que l'enseignante débutante, son expérience et son contexte d'enseignement.

4.4.1.1 La dyade : son fonctionnement, la relation

Denis et Maud se connaissent depuis plusieurs années en dehors de l'école. Ils se côtoient davantage depuis l'arrivée de Maud à l'école. Une présentation pour les nouveaux enseignants a été organisée à la commission scolaire et Maud y a participé. Le mentorat y était alors suggéré. Celui-ci a lieu sur une base volontaire. Deux mentors s'étaient portés volontaires lors du « *speed-dating* » de jumelage, au cours duquel les débutants choisissent leur mentor. Maud a choisi Denis avec enthousiasme en appréciant que ce soit un homme, estimant que la perspective serait différente de

⁴⁹ Ce niveau renvoie à l'indice de défavorisation attribué par le Ministère de l'Éducation pour l'année 2014-2015. Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10. Le rang 1 est considéré comme étant le moins défavorisé et le rang 10 comme étant le plus défavorisé (MEESR, 2015).

celle d'une femme. Denis et Maud n'enseignent pas la même discipline. Les rencontres d'accompagnement ont eu lieu une fois par mois, dans un local fermé et attenant aux bureaux de l'administration. La commission scolaire prévoit un dégagement de huit journées d'accompagnement par enseignant. L'accompagnement est donc formalisé et soutenu par la commission scolaire. Cette année, Maud a pris un jour, équivalant à cinq heures d'accompagnement. En plus de ces rencontres officielles, Maud et Denis discutent de manière informelle lorsqu'ils se croisent dans les corridors. Maud qualifie Denis de « *personne ressource* ».

4.4.1.2 L'accompagnateur : son expérience, ses ressources

Denis est détenteur d'une maîtrise en éducation, en plus d'un baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire. Il a vingt-trois années d'expérience en enseignement et enseigne les mathématiques en 4^e et 5^e secondaire depuis vingt ans. Son expérience d'accompagnement repose sur l'encadrement de stagiaires ainsi que sur l'accompagnement d'élèves en difficulté d'apprentissage, en tant qu'enseignant-ressource. Il accompagne des enseignants en insertion professionnelle depuis une dizaine d'années. Dès le début de son accompagnement, Denis a suivi une formation sur le mentorat à la commission scolaire, laquelle compte une quarantaine d'accompagnateurs formés. Denis y est devenu formateur d'accompagnateurs. En terme de ressources mises à profit de son accompagnement, il se reconnaît plusieurs qualités, acquises à l'école ou en dehors, telles que l'écoute, l'empathie, le souci de l'autre, l'optimisme, la reconnaissance de l'autre, ses compétences professionnelles et son « *talent* ». Denis possède une connaissance élargie des ressources du milieu. Il souligne l'importance de mener une vie équilibrée et de pouvoir mettre une barrière entre les sphères privée et professionnelle. Son expérience enseignante constitue une base de son accompagnement et plusieurs aspects caractérisent celui-ci : sa capacité d'adaptation et de réflexivité, son aptitude à solliciter plusieurs façons d'intervenir et

son esprit critique. Il voit un rôle commun à ses fonctions d'enseignant associé et d'accompagnateur : celui d'amener l'enseignant à dédramatiser. Il se dit conscient que ses attentes en tant qu'accompagnateur doivent s'arrimer à la réalité du débutant, en phase de survie. Tout en respectant le plus possible les attentes du débutant, il veut proposer un accompagnement qui dépasse une vision techniciste, laquelle ne tiendrait compte que de dimensions purement pratiques liées à l'enseignement. Denis croit en la collaboration et se considère comme un « *facilitateur* » pour préparer Maud à son entrevue d'évaluation organisée par la commission scolaire, laquelle mène éventuellement à l'embauche définitive.

4.4.1.3 L'enseignant débutant : son expérience, son contexte d'enseignement

Maud a fini son baccalauréat en enseignement du français au secondaire en 2012. Elle a fait un remplacement à durée indéterminée et de la suppléance avant d'obtenir son premier contrat au début de l'année scolaire 2014-2015. Durant l'année scolaire 2013-2014, elle a enseigné à l'école où elle se trouve cette année, sans toutefois être accompagnée⁵⁰.

4.4.2 L'accompagnateur et son accompagnement

Cette section présente les conceptions de Denis quant à l'accompagnement, les compétences et les postures manifestées dans les conversations menées avec Maud, ainsi que ses intentions en accompagnant cette dernière.

⁵⁰ La commission scolaire offre l'accompagnement par un pair aux nouveaux enseignants qui ont un contrat ou qui réalisent un remplacement à durée déterminée. Ce n'était pas le cas de Maud en 2013-2014.

4.4.2.1 Conceptions de l'accompagnement

Les conceptions sont présentées selon quatre facettes, à savoir le sens attribué à l'accompagnement, ses visées, les principes éthiques ou valeurs qui lui sont sous-jacents et le rôle, l'attitude et le positionnement de l'accompagnateur à l'égard de la débutante.

Sens attribué à l'accompagnement

Denis commence par définir l'accompagnement par son contraire. Pour lui, l'accompagnement se différencie de l'évaluation ou de l'obligation. L'accompagnement contiendrait davantage l'idée de la suggestion, du questionnement et de la réflexion. L'accompagnement c'est être « *avec* » l'autre et non « *pour* » l'autre, selon une idée d'obligation. Il s'exprime comme suit :

D. : Je pense que je vais y aller avec l'inverse. Pour moi l'accompagnement, ce n'est pas de l'évaluation. Ce n'est pas de l'obligation. En accompagnement, on est toujours en suggestion, on est toujours en questionnement, on est toujours en réflexion avec l'autre. Je pense que c'est ça, l'important de l'accompagnement, c'est être avec l'autre et non pas pour l'autre, et non pas pour l'obliger. Pour moi, ce serait ça l'accompagnement.

Visées de l'accompagnement

Pour Denis, l'accompagnement vise « *l'optimisation du potentiel de l'accompagné* ».

Il précise ceci :

D. : Puis, c'est son potentiel à lui et non pas à travers mon potentiel à moi là... C'est vraiment, c'est ça que je crois que j'essaie de faire quand je fais ça.

Lorsque nous le questionnons sur d'éventuelles attentes qu'il aurait à l'égard de l'accompagné, Denis semble interpellé. Il explique ne jamais s'être donné d'objectifs spécifiques à l'égard de l'accompagné dans la relation d'accompagnement :

D. : En fait, c'est une bonne question ça. Puis, même en accompagnement, toutes les personnes que j'ai accompagnées, je ne me suis jamais donné d'objectifs.

Denis ajoute que l'accompagnement revient à connaître les besoins du débutant et à offrir un accompagnement s'y arrimant. Pour Maud, il dit qu'il est question de préparation à l'entrevue d'évaluation par l'employeur, puisque c'est la demande qui avait été exprimée au préalable par la débutante. Voici ce qu'il dit :

D. : Ok, c'est sûr que si on pose cette question-là de cette façon-ci, pour moi ce serait de dire "J'accompagne Maud". En premier, j'ai validé c'était quoi ses besoins. Donc vérifier c'était quoi les besoins. Puis, comme ses besoins, c'était plus préparation à l'entrevue, plus que problématique scolaire, école, bien à ce moment-là, j'ai dit "bon on va essayer de travailler plus là-dessus". Ça fait que mes objectifs, ça va être de lui demander, si on y va dans ce sens-là (...) de lui demander "dis-moi, c'est quoi tes forces pour chacune des compétences ? Y a-t-il des choses que tu te reconnais là-dedans ? Y a-t-il des choses que t'as faites ?" Donc, je vais comme la préparer pour l'entrevue par rapport aux douze compétences d'enseignement.

Valeurs/principes sous-jacents

Denis différencie son rôle de celui du superviseur ou de l'enseignant associé, se situant dans un rapport d'égal à égal. Ce qu'il a de plus que l'enseignant débutant, c'est une autre façon de prendre du recul et aussi, un éventail d'options à lui suggérer, possiblement du fait de son ancienneté et de son bagage expérientiel. Il dit ceci :

D. : Je ne suis pas en train de superviser, je ne suis pas en train d'être enseignant associé, je suis vraiment plus en égal à égal. La seule chose que j'ai de plus, c'est plus de cheveux gris. C'est ça la différence. C'est que ça fait en sorte que j'ai peut-être une capacité de recul qui est différente de la sienne, puis j'ai peut-être aussi un éventail de plus d'options, ça fait que... C'est la seule différence que j'ai avec elle là. C'est ça que j'essaie de lui faire remarquer puis c'est ça que j'essaie de lui dire le plus possible. Puis je ne me considère pas comme un super enseignant non plus là. Je suis vraiment là plus pour suggérer des options.

De ces éléments, nous pouvons déduire que l'égalité et le partage sont les deux valeurs sur lesquelles Denis s'appuie pour accompagner.

Rôle, attitude et positionnement de l'accompagnateur

Avant de définir sa position par rapport à la débutante, Denis cherche à définir sa place à travers un rôle en particulier. Il dit qu'il n'est pas comme un père, mais plutôt comme un « grand frère », dans le sens qu'il est un confident et aussi un conseiller ayant déjà vécu l'expérience de l'insertion professionnelle. Il se garde toutefois de s'identifier comme celui qui sait plus que l'autre. Il ajoute que ce que vit le débutant ne correspond pas nécessairement à son propre vécu. Il explique donc faire part de sa propre expérience et offrir des options à envisager, des pistes à explorer pour l'action. Voici ce qu'il dit :

D. : Tu sais “moi je suis déjà passé par là, je sais ce que c'est...” Enfin... pas “je sais ce que c'est”, parce que ce n'est pas ça du tout. Moi je ne suis pas passé par là, et moi ce que j'ai fait c'est ça, mais il y a peut-être d'autres choses que tu pourrais faire là...

Après ces considérations, il dit se situer à côté de l'enseignant débutant et explique par la même occasion avoir des facilités à s'adapter à la situation, précisant que parfois, il sera plus « coup de pied dans le derrière » ou « tape dans le dos ». Il dit

« balancer » son attitude à l'égard du débutant en fonction du besoin de celui-ci. Avec Maud qu'il accompagne cette année, il sent qu'il doit être « l'oreille qui est là pour soutenir (...) ses gestes ». Il ajoute qu'il est là pour valider ceux-ci. Il précise la vision de son rôle comme d'amener la personne accompagnée à prendre conscience du potentiel dont elle dispose. Il utilise les mots suivants :

D. : C'est que ça dépend avec qui je suis. C'est toujours ça là. Là présentement avec Maud, oui c'est valider. (...) C'est sûr que je m'adapte selon la situation mais je pense que (...) c'est d'ouvrir l'esprit de la personne (...) avec qui je suis. Mais c'est plus lui ouvrir le cerveau [comprendons l'esprit] puis de se rendre compte que tout est là. Il s'agit juste de bien placer les choses, de bien placer les mots puis on devient... moi je crois... je pense que la majorité des enseignants peuvent être des bons enseignants.

4.4.2.2 Manifestations de compétences et postures d'accompagnement

L'enregistrement des conversations d'accompagnement s'est échelonné selon trois étapes. Une conversation a eu lieu à chacune des trois étapes⁵¹.

Manifestations à l'étape 1

À l'étape 1, la conversation entre l'accompagnateur et l'enseignante débutante a eu lieu le 20 janvier 2015. Les objets de conversation touchent le vécu de Maud dans sa classe, le rapport à la tâche enseignante, les problématiques rencontrées, l'évaluation des enseignements, les compétences professionnelles et leur interprétation. La discussion porte aussi sur la débutante, son enseignement et sa pratique plus

⁵¹ Notons que l'accompagnement répond à une attente principale de la débutante : la préparation à son entrevue d'évaluation. La plupart des échanges s'inscrivent donc sur cette trame de fond.

globalement. L'échange touche spécifiquement la compétence 1 de la formation à l'enseignement⁵² et attendue chez l'enseignante.

Analyse des passages de conversations

Passage 1 ~ L'accompagnateur invite la débutante à s'exprimer à propos d'une situation difficile vécue avec un élève. Il l'encourage ainsi à partager son vécu professionnel. La débutante explique comment cela se passe dans ses cours. L'accompagnateur l'écoute, pose certaines questions de clarification ou encore facilite la verbalisation, ce qui encourage la débutante à s'exprimer. Ses questions amènent la débutante à réfléchir sur cette situation d'enseignement spécifique et à en cerner les contours.

Passage 2 ~ L'accompagnateur invite la débutante à s'exprimer sur d'éventuels autres aspects qu'elle souhaiterait aborder en lien avec le vécu en classe. Cette dernière explique que ses élèves sont « *ostineux*⁵³ » avec elle et elle dit l'être également. Denis détend l'atmosphère en riant. Il cherche à clarifier la situation pour mieux comprendre la problématique vécue par Maud. Il est à son écoute et reformule ses propos, lui manifestant par la même occasion sa compréhension de ce qu'elle vit. Maud dit assumer son niveau d'exigence et Denis la soutient, tout en l'aidant à prendre une distance par rapport à sa pratique.

⁵² « Agir en tant que professionnel/le héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 61).

⁵³ Ce terme est utilisé dans le langage familier au Québec. Il désigne une personne qui contredit quelqu'un d'autre avec entêtement.

Passage 3 ~ Denis et Maud échangent à propos de l'appréciation de l'enseignement de cette dernière par les élèves, vis-à-vis de laquelle elle ne sent pas « gênée ». Denis dit qu'il n'en doute pas et il témoigne sa reconnaissance à l'égard des qualités qui font d'elle une professionnelle de l'enseignement. Il l'interpelle puis la questionne pour savoir si elle a pensé demander à ses élèves de l'évaluer, tout en l'amenant à spécifier ses objectifs pédagogiques. Il lui demande si l'évaluation faite par les élèves révèle des commentaires plus négatifs, ce qui amène Maud à réfléchir sur ses attitudes et ses exigences. Étonné de ce qu'elle répond à ce sujet, Denis répète ce qu'elle vient de dire, ce qui amène Maud à réaliser que le jugement est différent dépendamment des élèves : certains la trouvent trop sévère alors que d'autres pas assez. Denis est à l'écoute et cherche à obtenir certaines précisions quant à la situation exposée par la débutante pour mieux la comprendre.

Passages 4 à 6 ~ Denis fait part de son expérience et de l'évaluation qu'il fait faire à ses élèves chaque année depuis qu'il enseigne. Il exprime son questionnement relatif au fait de la proposer deux fois sur l'année, de sorte à pouvoir réguler son enseignement. Tout en explorant l'idée, il interpelle Maud et l'invite à y penser. Il argumente en prenant une distance par rapport à cette idée. La discussion se déroule sur un ton collégial, dans un partage d'idées et elle est agrémentée de rire. Maud s'exprime alors davantage qu'avant et donne son opinion. Denis continue de l'interpeller, ce qui permet d'approfondir la réflexion. Maud explique qu'elle aurait tendance à se justifier si elle faisait une évaluation à la mi-année. Toujours en lien avec cette idée qu'ils explorent, Denis amène Maud à réfléchir sur son enseignement et sur le besoin de se justifier. Ils envisagent aussi les objectifs relatifs à l'évaluation dans le cas où l'idée se concrétiserait. Denis propose ainsi une réflexion anticipative sur un projet à concrétiser. À travers ce questionnement, il encourage Maud à revenir sur ses objectifs d'enseignement et à en faire le bilan. Il la soutient ainsi dans l'amélioration et la régulation de son enseignement.

Passage 7 ~ Accompagnateur et débutante échangent à propos des compétences professionnelles et de l'interprétation qu'ils en ont. Denis encourage ainsi Maud à confronter sa pratique aux aspects formels de la formation des enseignants. Il lui laisse ensuite l'initiative de l'échange, en se mettant en retrait et sans se prononcer. Il l'encourage à partager ses expériences en lien avec la compétence 1 de la formation à l'enseignement. Denis établit des liens entre sa propre pratique et la compétence discutée et en expose sa compréhension. Il fait part de son expérience à travers son interprétation. Il invite Maud à considérer la compétence de manière plus large et à établir, elle aussi, des liens entre les orientations de la formation à l'enseignement et la pratique.

Passage 8 ~ Denis interpelle la débutante, l'invitant à s'exprimer sur la tâche enseignante et son vécu. Il détend l'atmosphère avec humour. Il invite Maud à réfléchir et à s'exprimer sur ce qui lui pèse le plus dans son travail. Cette dernière explique qu'elle n'a jamais assez de temps pour accomplir tout ce qu'elle souhaiterait. Denis amène Maud à prendre du recul et à réaliser qu'elle a quand même une bonne équipe de collègues de la même discipline. Il se montre empathique et démontre sa compréhension au sujet de la problématique vécue. Il l'invite à poursuivre la réflexion en lui demandant si c'est stressant au point de remettre en doute son choix de carrière. Sa manière de l'interpeller favorise le dialogue. Il répète les propos de Maud, offrant ainsi une sorte de miroir à cette dernière, lui permettant de prendre du recul. Il adapte ses propos au cheminement dont Maud lui fait part. L'écoute qu'il lui réserve facilite l'expression et permet à la débutante d'approfondir la réflexion.

Passages 9 et 10 ~ Denis suggère à Maud d'aborder les aspects de la profession lui posant question lors de l'entrevue d'évaluation avec les membres de la commission scolaire. Il lui explique par ailleurs comment cela va se passer, lui faisant réaliser à

quel point son portfolio sera aidant puisqu'il lui a permis de réfléchir à plusieurs sujets à traiter en entrevue. Il l'encourage à confronter sa pratique à son bagage théorique, en l'invitant à établir un lien avec une méthode spécifique d'enseignement : la méthode de réponse à l'intervention. Il le fait tout en l'outillant techniquement sur la manière de réagir le jour de l'évaluation et en lui offrant certains conseils. Denis interpelle Maud au sujet de la méthode en question pour voir si elle s'en souvient. Comme Maud a oublié, Denis l'informe et lui fait part de ses connaissances pédagogiques, véhiculant ainsi une part de ses savoirs. Il est toutefois critique quant à l'implantation de la méthode, jugeant celle-ci impossible à mettre en place dans leur école vu sa taille.

Passage 11 ~ Denis invite Maud à réfléchir sur ses préférences relatives à la tâche enseignante et à la discipline qu'elle ne voudrait surtout pas enseigner. Étonné de ses répliques, il rit, ce qui a pour effet de détendre l'atmosphère. Il manifeste sa compréhension en reformulant les propos entendus et parfois aide à la mise en mots. À travers ses questions et interpellations, il aide Maud à mieux se connaître. L'échange se fait sur un ton collégial. L'accompagnateur fait réaliser à la débutante la chance qu'elle a d'avoir une tâche complète cette année. Il l'informe sur les enjeux que peuvent avoir ses choix relatifs à la tâche demandée.

Passage 12 ~ Denis évoque une remarque précédente de Maud sur le temps passé à travailler comme enseignant, au regard de la rémunération allouée. Il l'interpelle et l'invite à réfléchir sur ce qu'elle dit haïr : comptabiliser son temps. Il l'amène à justifier son propos par une argumentation fondée. Il l'informe alors sur le projet du gouvernement qui est d'augmenter le nombre d'heures de travail. Le questionnement suscité par Denis amène Maud à exprimer le manque de reconnaissance du gouvernement pour le travail supplémentaire effectué par les enseignants. Denis taquine la débutante lorsqu'elle pense se contredire. L'échange s'inscrit dans une

dynamique responsabilisante. La débutante est invitée à prendre position et à argumenter ses affirmations à l'égard de la problématique partagée collectivement par le corps enseignant.

Passage 13 ~ Denis interpelle Maud sur le projet éventuel d'évaluation des enseignants par le gouvernement et l'invite à faire part de son opinion. Maud explique que cela ne la dérangerait pas. Étonné, Denis l'invite à approfondir cette réflexion d'ordre éthique à travers la question suivante : « *Comment est-ce qu'on fait pour deviner qu'un enseignant est meilleur qu'un autre ?* ». Il est à l'écoute des réflexions de Maud.

Passage 14 ~ La conversation se clôture par une mise en perspective de soi, où Denis demande à Maud où elle se voit dans dix, quinze et vingt ans. Il lui suggère d'y penser avant la prochaine rencontre et l'aide ainsi à mieux se connaître comme professionnelle.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 1, l'accompagnateur mobilise principalement deux des quatre compétences, soit la compétence relationnelle (R), et ce, surtout à travers des comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1). L'autre compétence significative de la pratique de Denis est la compétence à visée réflexive (AR). La plupart des manifestations de la compétence renvoient à des comportements suscitant la réflexivité du débutant (composante 1). Par ailleurs, les manifestations de la compétence relative au développement des compétences professionnelles (CP) rejoignent le plus souvent des comportements relatifs à la connaissance de l'accompagnateur quant à la pratique enseignante (composante 3). La compétence

relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP) apparaît surtout par le biais d'une personnalisation de l'accompagnement (composante 1) ainsi qu'un encouragement à forger sa singularité professionnelle (composante 4). Quant aux postures, Denis adopte le plus souvent une posture de soutien et une posture critique. En lien avec la première, cela se traduit par une aide à la connaissance de soi, une attitude d'écoute, d'ouverture et de compréhension à l'égard de la débutante, et aussi par la création d'interactions personnelles positives. En lien avec la seconde posture, cela se lit surtout à travers une manière d'amener la débutante à prendre une distance vis-à-vis de sa pratique, à explorer des idées nouvelles et à mettre à l'épreuve du terrain certains savoirs théoriques. La posture de facilitation de l'agir enseignant (FA) se manifeste à travers la valorisation des compétences professionnelles de la débutante et une aide à l'acquisition de stratégies ou de ressources pour mieux enseigner. La posture de facilitation culturelle (FC) est quasi absente.

Manifestations à l'étape 2

À l'étape 2, la conversation entre l'accompagnateur et l'enseignante débutante a eu lieu le 12 mars 2015. Elle porte sur le vécu de la débutante en lien avec sa pratique et une réflexion sur soi et ses limites. Il y est aussi question de formations, des projets réalisés dans le cadre de son enseignement, de la gestion de classe, de l'évaluation de ses enseignements et de son probable déroulement. L'échange touche spécifiquement

les compétences 4, 6 et 7 de la formation à l'enseignement⁵⁴ et attendues chez l'enseignante.

Analyse des passages de conversations

Passages 1 et 2 ~ Denis interpelle Maud quant à sa gestion de classe et l'invite à partager son vécu à ce sujet. Maud explique que cela se passe bien. Par contre, elle explique se sentir sous pression au vu du grand nombre de projets dans lesquels elle a voulu s'impliquer cette année. Denis l'écoute et trouve le questionnement intéressant, la sensibilisant à poursuivre son développement professionnel selon une approche réflexive. Il l'invite à prendre du recul pour identifier ses limites et l'aide ainsi à mieux se connaître comme enseignante. Une note plus légère ponctue le sujet, par le rire empathique et soutenant de Denis.

Passage 3 ~ Denis invite Maud à s'exprimer sur son stress en vue de l'examen que les élèves auront à passer. Il s'informe pour connaître la date de l'examen qu'il prend alors en note. Il démontre ainsi son intention de s'immerger dans la réalité de la débutante. Denis est à l'écoute.

Passages 4 et 5 ~ Denis invite Maud à s'exprimer et à réfléchir sur la pression qu'elle vit. Il l'écoute et facilite l'échange par des mots encourageant l'expression de sa pensée. Il rassure Maud en offrant sa lecture de la situation. Il montre son

⁵⁴ Compétence 4 : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001, p. 85); Compétence 6 : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001, p. 97); Compétence 7 : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (MEQ, 2001, p. 103).

enthousiasme et souligne qu'elle a tout de même une équipe de collègues de la même discipline qui la supportent. Par son observation positive, Denis aide Maud à lire la réalité avec davantage d'objectivité. Maud réalise finalement que son équipe représente un « *gros plus* ». Denis ajoute qu'elle est en apprentissage.

Passage 6 ~ Après avoir expliqué qu'elle ne suit pas toujours les recommandations ministérielles au pied de la lettre et qu'elle n'aborde parfois que l'essentiel, Maud se fait interpellé par son accompagnateur. Celui-ci cherche à savoir si elle a participé à une formation donnée à l'école et soutient que cela aurait été une belle occasion de critiquer le programme de formation des élèves et de considérer la marge de liberté quant aux contenus à prioriser. Il encourage ainsi la formation continue de la débutante. Par ailleurs, il se montre critique quant aux orientations ministérielles et encourage la débutante à envisager une marge de manœuvre dans le respect de celles-ci. Il stimule en même temps la débutante à poursuivre son développement professionnel par l'analyse réflexive et critique de sa pratique. Il reconnaît la valeur des décisions prises par Maud en soulignant ses actions et en l'invitant à continuer d'avoir une attitude critique par rapport au programme de formation.

Passage 7 ~ Maud explique les projets qu'elle a montés dans le cadre de son enseignement. Denis est à son écoute. L'échange se fait dans la bonne humeur. Il souligne les aspects de l'enseignement de Maud à intégrer dans son portfolio et encourage à les faire valoir lors de son évaluation par la commission scolaire.

Passages 8 et 9 ~ Maud aborde la compétence 4 de la formation à l'enseignement. Dans la perspective de se préparer à son entrevue à la commission scolaire, Denis lui suggère de garder une trace de ce que le directeur va lui dire lors de son évaluation en classe. Il lui apporte ensuite des informations sur le déroulement de cette évaluation et argumente le conseil donné juste avant, prenant ainsi une distance sur sa pratique

d'accompagnement. Il répond aux questions de Maud en faisant part de son expérience. Il argumente son propos en avançant qu'il est souvent difficile de documenter la compétence 4, étant donné le fait qu'elle est souvent mobilisée avec intuition par les enseignants. Il outille Maud en lui expliquant comment va se passer l'évaluation et il l'encourage. Selon Maud, la compétence abordée rejoint la modélisation à réaliser avec les élèves. Denis se place alors en porteur de savoirs et interprète les propos de Maud, en faisant référence à l'enseignement explicite. Maud observe alors qu'elle est très séquentielle. Denis dit s'en être rendu compte. Maud explique alors soutenir la métacognition chez ses élèves, ce qui épaté son accompagnateur et l'amène à exprimer une appréciation positive des initiatives prises. Ce dernier conseille alors à la débutante d'alimenter son portfolio, en insistant pour qu'elle mentionne les savoirs mobilisés dans sa pratique. Il incite par ailleurs Maud à verbaliser les liens entre la théorie et sa pratique, en manifestant son enthousiasme lorsqu'elle le fait. Maud poursuit en précisant ce qui pourrait encore constituer des traces. Il valide et donne un avis positif sur ce que réalise la débutante.

Passages 10 à 12 ~ Maud mentionne une formation qu'elle a suivie récemment et soutient l'idée d'intégrer les élèves dans la création des règles de classe. Denis l'écoute et démontre son ouverture aux idées de la débutante qui explique avoir essayé, mais sans succès. Denis l'amène à dédramatiser et à en faire une occasion d'apprentissage. Il pose alors quelques questions de clarification. En explorant et en analysant le système de création des règles avec Maud, Denis se base sur son aisance pédagogique et sa connaissance des élèves pour démontrer que le système est efficace avec certains types d'élèves. La communication semble confuse. Denis prend ainsi une distance sur sa pratique d'accompagnement et s'assure que la compréhension au sein des échanges soit bonne. Maud exprime être plus ou moins d'accord avec lui. Il l'interpelle alors et l'invite à argumenter son point de vue. Maud explique la différence de gestion de classe qu'elle met en place entre deux de ses groupes

d'élèves puis explique que la plupart des élèves issus des « groupes de perspective⁵⁵ » ont des difficultés d'apprentissage. Denis enchaîne tout en s'assurant de se faire comprendre et invite Maud à distinguer un « *trouble d'apprentissage* » d'un « *trouble de comportement* ». Il démontre alors son aisance en gestion de classe lorsqu'il explique que la méthode de création de règles de classe convient mieux à des élèves ayant des troubles de comportement. Denis met ainsi à l'épreuve la méthode d'enseignement en établissant des liens avec la gestion de classe.

Passages 13 et 14 ~ En lien avec la compétence 6 de la formation à l'enseignement, Maud dit consulter les intervenants en cas de problème. Elle explique qu'il lui est arrivé de rencontrer la psychoéducatrice ou l'élève au besoin. Elle mentionne ainsi des traces à ajouter à son portfolio, précisant avoir participé au plan d'amélioration des élèves. Elle différencie celui-ci du plan d'intervention. Cherchant à mieux comprendre, Denis demande à Maud de préciser la différence entre les deux. Ce passage révèle un partage de savoirs entre l'accompagnateur et la débutante. Avec ouverture et intérêt, il écoute attentivement la débutante tandis qu'elle apporte des précisions. Il l'interpelle ensuite lui demandant si les moyens donnés aux élèves étaient évaluables dans le temps. Denis invite ainsi Maud à réfléchir sur son enseignement. Il démontre de l'empathie quand elle lui avoue ne pas pouvoir s'assurer totalement que les élèves suivent les recommandations émises. Denis explique que cela rejoint la « *thérapie de la réalité* » et fait ainsi part des ses savoirs à ce sujet. Il informe Maud, qui ne sait pas de quoi il s'agit, incitant cette dernière à concrétiser l'articulation de la théorie à sa pratique. Maud explique avoir questionné ses élèves sur les efforts qu'ils pensaient avoir fournis. Elle fait alors part d'une trace

⁵⁵ Les « groupes de perspective » ou « groupes avec aide » rassemblent des élèves ayant besoin de mesures particulières. Il s'agit de groupes plus petits, avec des équipes restreintes d'enseignants, offrant un grand suivi des apprentissages ou des comportements aux élèves. Ceux-ci ont souvent besoin de plus de temps pour apprendre. Le nombre de disciplines enseignées est donc réduit et les périodes de cours par discipline enseignée augmentées.

originale qu'elle a constituée en lien avec la compétence 6 : une synthèse du dossier des élèves tenant compte des plans d'amélioration. Denis souligne la bonne idée, marquant ainsi sa reconnaissance quant à l'initiative et disant qu'il va retenir l'idée. La discussion se poursuit sur un ton collégial et dans le partage d'idées en lien avec l'initiative présentée. Denis l'encourage et la félicite.

Passage 15 ~ Denis soulève avec enthousiasme le fait que Maud soit prête pour son entrevue. Il la rassure en disant qu'elle a déjà réfléchi aux questions qui pourraient lui être posées. Il l'informe sur le déroulement de l'évaluation et le type de questions qui pourraient lui être adressées. Il l'encourage lorsqu'elle tente d'imaginer les réponses à offrir. Aussi, il fait part de son expérience pour lui suggérer certaines pistes pouvant lui éviter du stress inutile. Denis invite Maud à réfléchir sur ce qu'elle pourrait éventuellement mentionner comme défi aux évaluateurs.

Passage 16 ~ Denis invite Maud à réfléchir et mieux percevoir ses limites en lien avec ses exigences en tant qu'enseignante. Il l'interpelle, ce qui a pour effet de stimuler le dialogue. Avec ouverture, Denis écoute la débutante s'exprimer.

Passage 17 ~ Denis parle de la formation donnée à l'école récemment. Il encourage Maud à confronter le bagage théorique abordé à cette occasion avec sa propre réalité. Il met la méthode de réponse à l'intervention de l'avant. Denis soutient qu'il est important de comprendre à quoi réfère la méthode et de pouvoir expliquer aux évaluateurs comment elle l'utilise dans sa pratique. Il poursuit en verbalisant concrètement l'articulation de la théorie à la pratique de la débutante en même temps que de considérer l'aide de l'orthopédagogue. Il amène Maud à réaliser qu'elle applique déjà la méthode sans le savoir. Il soutient l'importance de se mettre à jour et d'être au fait des nouvelles tendances en éducation, encourageant par le fait même la formation continue de la débutante.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 2, l'accompagnateur mobilise encore principalement la compétence relationnelle (R), et ce, travers des comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1), mais aussi l'accueil et le soutien de la débutante (composante 2) ou encore l'encouragement (composante 3) de cette dernière. L'autre compétence significative de la pratique de Denis n'est plus la compétence à visée réflexive (AR), mais bien celle reliée au développement des compétences professionnelles de la débutante (CP). La plupart des manifestations de la compétence renvoient à des comportements en lien avec la connaissance de l'accompagnateur sur la pratique enseignante (composante 3) et à des comportements manifestant un rapport dynamique aux savoirs (composante 2). Par ailleurs, la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP) continue de se manifester par le biais d'une personnalisation de l'accompagnement à la débutante (composante 1) ainsi qu'un encouragement à forger sa singularité professionnelle (composante 4). Et quant à la compétence à visée réflexive (AR), elle apparaît encore, et ce, aussi bien à travers des comportements suscitant la réflexivité du débutant (composante 1) qu'un encouragement à interpréter ses pratiques avec des savoirs (composante 2). Denis adopte le plus souvent une posture de soutien (S) et cela se traduit par une aide à la connaissance de soi, de l'encouragement et de l'ouverture à l'égard de la débutante. La posture critique (C) est aussi manifestée bien que moindrement, et ce, surtout à travers un encouragement à établir des liens entre la théorie et la pratique, ainsi qu'une attitude questionnant la culture scolaire. Les postures de facilitation de l'agir enseignant (FA) et de facilitation culturelle (FC) sont quasiment inexistantes.

Manifestations à l'étape 3

La conversation de l'étape 3 a eu lieu le 10 juin 2015. Elle porte toujours sur les actions de la débutante à valoriser en vue de son évaluation, notamment en lien avec son implication dans les activités organisées par l'école, sa relation aux parents et son utilisation des outils technologiques. En plus de toucher spécifiquement aux compétences 8, 9 et 11 de la formation à l'enseignement⁵⁶ et attendues chez l'enseignante, l'échange traite de l'examen des élèves et du vécu de la débutante.

Analyse des passages de conversations

Passage 1 ~ Denis aimerait aborder plusieurs aspects avec Maud, dont son absence lors d'une activité organisée au sein de l'école. Il l'écoute puis explique que ce fut une belle expérience. Il cherche alors à clarifier la raison pour laquelle elle n'a pas voulu se joindre à l'équipe enseignante. Elle explique que cela ne lui a pas été proposé. Denis l'encourage à engager sa responsabilité, lui disant que rien ne l'empêchait de venir. Elle explique alors qu'elle ne voulait pas s'imposer. Denis fait alors preuve d'empathie et adapte ses propos à la débutante, reconnaissant que ce type d'activités demande de l'énergie. Denis semble vouloir aider Maud à s'intégrer dans l'équipe-école. Il démontre de l'intérêt lorsqu'elle lui fait part de son désir de s'impliquer l'an prochain.

⁵⁶ Compétence 8 : « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 107); Compétence 9 : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001, p. 113); Compétence 11 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 125).

Passages 2 à 4 ~ En lien avec la compétence 8 de la formation à l'enseignement, Denis demande à Maud si elle a une utilisation aisée des outils technologiques. Il l'aide ainsi à identifier les aspects de ses compétences professionnelles à consolider. Il lui conseille alors de rajouter cet aspect à son portfolio. Denis et Maud échangent leurs points de vue au sujet d'un outil en particulier. L'accompagnateur pose une question et se rend compte que Maud allait s'exprimer. Il lui laisse alors l'initiative dans la présentation de ce qu'elle souhaitait exposer, et l'invite à s'exprimer, ajoutant qu'il posera ses questions ensuite. Denis poursuit la réflexion en lien avec la compétence 8 et invite Maud à approfondir sa réflexion sur les limites qu'elle associe aux outils technologiques et à leur utilisation dans son enseignement. Il donne son avis, tout en démontrant son aisance pédagogique à l'égard de leur utilisation. Il interpelle alors Maud et l'invite à partager son expérience à ce sujet. Elle souligne le temps supplémentaire que leur usage demande. Denis poursuit la réflexion en interpellant Maud à nouveau et en favorisant l'argumentation pratique. Maud conclut en affirmant qu'elle voit plus de points positifs que négatifs. Denis semble satisfait de l'avoir amenée à cette prise de conscience.

Passage 5 ~ Accompagnateur et débutante abordent alors la compétence 9 de la formation à l'enseignement. Maud explique qu'elle essaie d'entretenir la meilleure relation possible avec les parents, même si ce fut un défi pour elle cette année. Denis l'amène à relativiser lui rappelant que c'était surtout difficile avec un parent. Maud est hésitante dans ses propos. Son accompagnateur la questionne et tente de clarifier la problématique. Elle explique en avoir eu deux autres avec lesquels elle a éprouvé des difficultés. Denis l'invite à s'exprimer et à se confier.

Passage 6 ~ Maud aborde d'elle-même la compétence 11 de la formation à l'enseignement, disant qu'elle remet sa pratique en question, en soulignant les bons et les moins bons « coups ». Denis la questionne sur son processus réflexif. Il lui

demande si c'est systématique et adapte alors son propos à ce que lui répond Maud. Denis lui signifie sa compréhension. Elle ajoute qu'elle suit des formations, qu'elle est attentive aux rétroactions de ses collègues et qu'elle se réfère aux théories. Elle pense d'ailleurs en faire mention lors de son évaluation. Elle avoue cependant que son recours à la théorie n'est pas son premier réflexe et qu'elle y fait référence lorsqu'elle est dans une impasse. Elle exprime être consciente qu'il est important de faire appel à la théorie.

Passage 7 ~ Denis invite Maud à s'exprimer en lien avec l'entrevue d'évaluation à venir. Il adapte ses propos au cheminement de Maud, lui demandant si elle a des questions. Étonné de constater qu'elle n'en a pas, il l'interpelle. Il l'informe et lui suggère des pistes sur ce qu'elle pourrait dire, de sorte à mettre en avant les aspects de son enseignement à valoriser.

Passage 8 ~ Denis verbalise qu'il est en train de passer en revue les points qu'il avait prévu aborder lors de la rencontre d'accompagnement. Il demande à Maud comment s'est passé l'examen de français. Il l'invite ainsi à partager son expérience puis lui demande quand aura lieu l'examen du Ministère. Il invite alors la débutante à réfléchir sur ses élèves et aux impressions dont ils lui auraient fait part à la suite de la passation de l'examen. Denis écoute Maud s'exprimer puis reformule tout en lui manifestant sa compréhension : « *ce que j'entends dans ce que tu me dis, c'est que tu as l'impression que tes élèves ont été bien préparés* ». Elle confirme et lui manifeste son enthousiasme.

Passage 9 ~ Denis invite finalement Maud à exprimer ce qu'elle a sur le cœur. Elle répond que ce sont les parents. Il l'interpelle et stimule ainsi l'expression.

Synthèse des compétences et des postures identifiées

À l'étape 3, l'accompagnateur mobilise toujours, et de manière prédominante, la compétence relationnelle (R), et ce, travers des comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (composante 1) ainsi que d'autres témoignant aussi son accueil et son soutien à l'égard de la débutante (composante 2). Les autres compétences sont bien moins manifestées à ce temps-ci de son accompagnement. Quant à la compétence à visée réflexive (AR), celle-ci est manifestée à travers des comportements suscitant la réflexivité de la débutante (composante 1) principalement. La compétence relative au développement des compétences professionnelles de la débutante (CP) se manifeste par des comportements en lien avec la connaissance de l'accompagnateur sur la pratique enseignante (composante 3), mais aussi à travers le soutien d'une démarche continue de développement de ses compétences (composante 5). Enfin, la plupart des manifestations de la compétence relative au développement identitaire (IDP) renvoient à une personnalisation de l'accompagnement (composante 1). Par ailleurs, Denis adopte deux postures principalement : la posture de soutien (S) et la posture critique (C). La posture de soutien est visible dans son attitude d'ouverture, d'écoute et de compréhension à l'égard de Maud. La posture critique est identifiée dans sa manière de soutenir la distanciation de la débutante par rapport à sa pratique. Les postures de facilitation de l'agir et de facilitation culturelle sont moins souvent adoptées. La première se manifeste par une assistance pédagogique et didactique ainsi que par une valorisation des compétences de la débutante. La seconde renvoie à une information sur les ressources environnantes et à une incitation à l'implication dans l'équipe-école.

Regard diachronique sur les compétences et les postures manifestées

Le graphique suivant (Figure 4.15) fait apparaître que la compétence relationnelle (R) est la plus représentative de la pratique de Denis, aux trois étapes. Suit alors la compétence à visée réflexive (AR) aussi plus manifestée que les deux autres compétences, sauf à l'étape 2, où la compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP) est plus manifeste.

Nous voyons aussi de quelle manière la manifestation des compétences principales change au fil des étapes : la manifestation de la compétence R diminue progressivement au fur et à mesure de l'année, tout comme celle de la compétence à visée réflexive (AR).

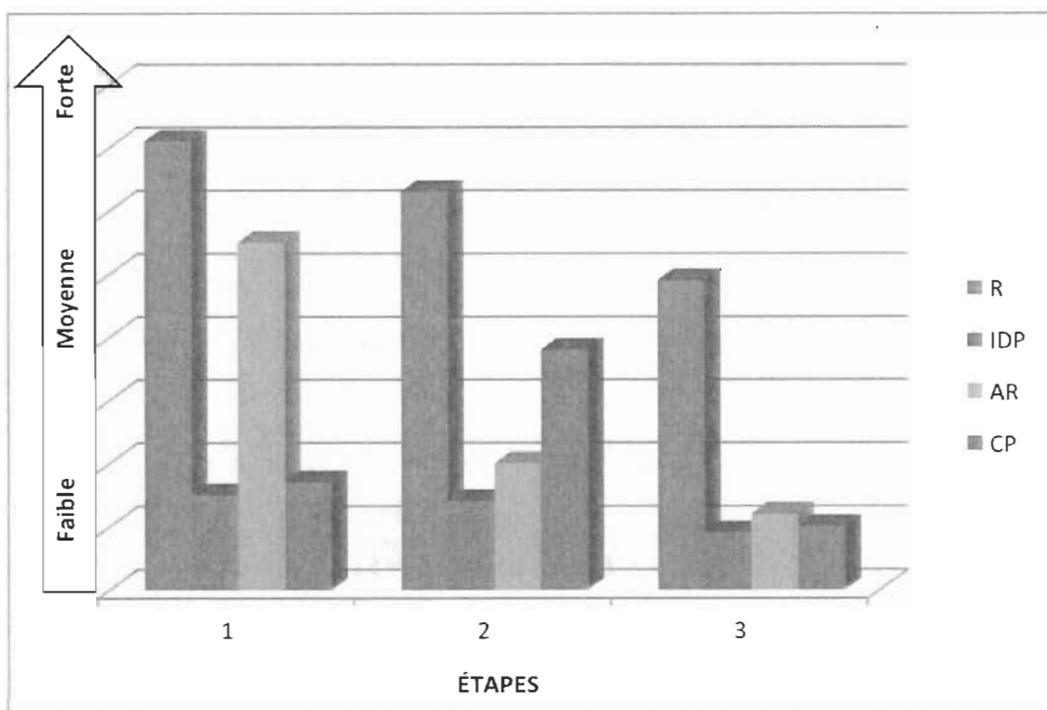


Figure 4.15 Manifestation des compétences d'accompagnement aux 3 étapes

Le graphique suivant (Figure 4.16) fait apparaître que c'est la posture de soutien (S) qui ressort le plus de la pratique de Denis, suivie de la posture critique (C). La posture de soutien apparaît le plus à l'étape 2. La manifestation de la posture critique diminue au fil de l'année. La posture de facilitation culturelle (FC) suit la progression inverse.

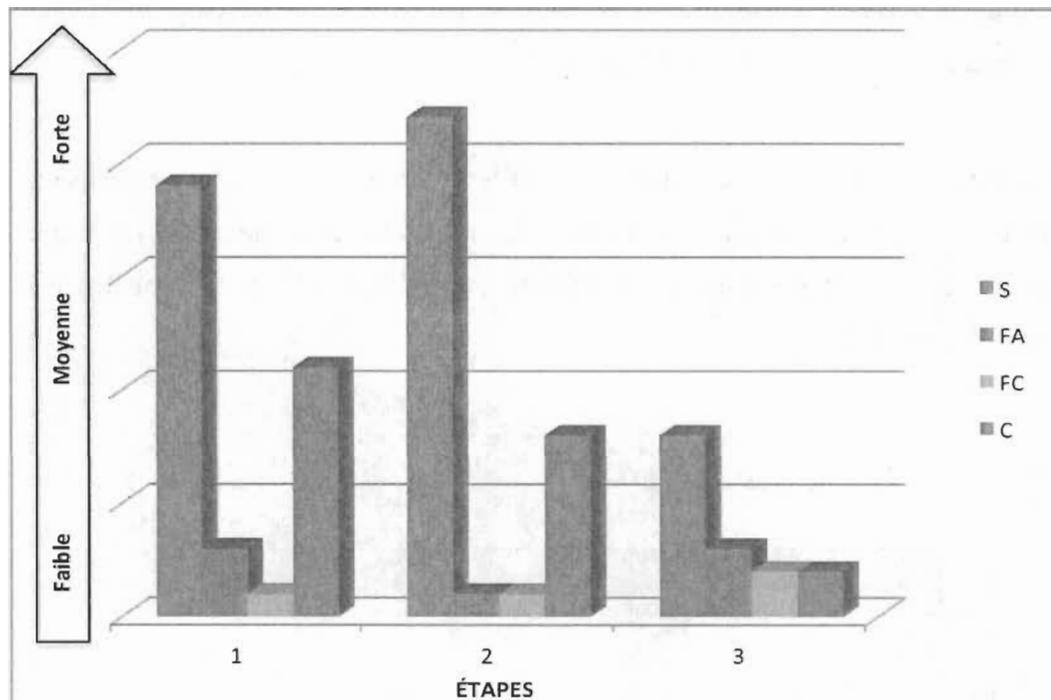


Figure 4.16 Manifestation des postures d'accompagnement aux 3 étapes

4.4.2.3 Intentions d'accompagnement déclarées

Cette section présente les intentions d'accompagnement de l'accompagnateur sous-jacentes aux propos exprimés lors des conversations avec la débutante, et ce, à chacune des trois étapes. Elles ont été déclarées par Denis lors des entretiens d'autoconfrontation au cours desquels ce dernier a été invité à commenter les

passages de conversations retenus pour l'analyse. Un regard diachronique clôture la présentation et offre un aperçu des intentions aux trois étapes.

Intentions à l'étape 1

À l'étape 1, les intentions de Denis rejoignent le plus souvent la posture de soutien, la posture critique et la posture de facilitation de l'agir enseignant.

Dans une perspective de *soutien*, il a pour intention de s'assurer de comprendre la débutante et de ne pas interpréter les problématiques qu'elle expose lors des conversations d'accompagnement. C'est la raison pour laquelle il prend des notes lorsqu'il l'écoute. Aussi, il pose certaines questions dans le but de clarifier la situation vécue par Maud et pour voir si elle s'en sort. Son intention est empreinte d'intérêt pour l'autre. Denis explique qu'il aurait pu modifier éventuellement son accompagnement, avec une attitude plus interventionniste si Maud en avait eu besoin. Il est ainsi conscient de l'adaptation que la situation demande. À d'autres moments, il a pour intention d'aider Maud à mieux se connaître comme professionnelle. Plus précisément, il dit vouloir amener Maud à se questionner sur la nécessité de se justifier auprès de ses élèves, à voir ce qu'elle serait prête à sacrifier en lien avec son embauche à l'école et les tâches attribuées. Il dit aussi vouloir la faire réfléchir sur son choix de carrière en lui demandant si elle est à la bonne place, ou encore en lui proposant de se projeter dans le temps lorsqu'il lui demande où elle se verrait dans dix, quinze et vingt ans. Toujours dans une perspective de soutien, de type émotionnel cette fois, il souhaite permettre à Maud de verbaliser son vécu professionnel de sorte à identifier des éléments pouvant être trop lourds à gérer. Faire en sorte que Maud « ne prenne pas tout sur ses épaules », qu'elle puisse se « libérer » lors des rencontres, ou encore prendre appui sur certains acteurs du milieu, fait aussi partie de ses préoccupations pour la débutante.

En lien avec la posture *critique*, Denis mentionne vouloir amener Maud à prendre conscience de l'importance de faire reconnaître le nombre réel d'heures travaillées par les enseignants. Il le fait en remettant la structure et l'organisation du travail enseignant en question. Par ailleurs, il dit vouloir faire réfléchir Maud à l'évaluation par les élèves, en lui faisant réaliser les aspects positifs des situations rencontrées ou encore en l'amenant à réaliser la chance qu'elle a d'avoir une tâche complète dans la discipline qu'elle enseigne. En cela, l'intention rejoint une prise de distance par rapport à la pratique et une objectivation de celle-ci. À plusieurs reprises aussi, et toujours dans une optique critique, Denis veut amener la débutante à se dépasser et à envisager des pistes nouvelles, notamment en lien avec l'appréciation de son enseignement par les élèves. Il explore alors de nouvelles avenues, qu'il discute et questionne avec la débutante. Il soutient l'importance de « dépasser la technicalité » dans les sujets abordés, et de ne pas « toujours revenir à la pratique concrète », qu'il juge comme de la « poutine » (comprendons un contenu peu intéressant et peu signifiant) en rencontre d'accompagnement.

Relativement à la posture de *facilitation de l'agir enseignant*, notons une intention qui traverse toutes les autres : celle d'aider Maud à préparer son portfolio de manière « efficace » en vue de son évaluation à la commission scolaire. Cette préoccupation s'inscrit dans une aide à l'acquisition de stratégies valorisant l'agir professionnel de la débutante. Denis veut montrer à Maud que l'évaluation par les élèves est efficace car elle permet de se réajuster. Il exprime une intention claire de modélisation. Dans ce cas précis, son intention rejoint une aide à l'acquisition d'une stratégie d'amélioration de son enseignement. Nous y avons repéré une dimension critique dans le sens où il analyse avec la débutante une approche gagnante en matière d'évaluation tout en se questionnant lui-même et en interpellant la débutante, lui proposant d'exprimer son opinion. Denis dit aussi vouloir informer Maud des nouvelles tendances en éducation et des méthodes qu'il juge efficaces pour mieux

enseigner. Finalement, dans une optique rejoignant la posture de facilitation culturelle, Denis veut faire en sorte que Maud prenne appui sur les ressources du milieu (qu'elle connaît) et les utilise dans une optique de collaboration avec ses collègues.

Intentions à l'étape 2

À l'étape 2, Denis continue de mentionner des intentions rejoignant la posture de soutien en plus d'intentions liées à la posture critique. Les intentions relatives aux postures de facilitation sont moins représentées par rapport aux autres, aussi bien relativement à l'agir enseignant qu'à la dimension culturelle.

En lien avec la posture de *soutien*, notons la volonté de Denis d'aller revoir Maud après son examen pour voir comment elle se sent. Il veut ainsi lui témoigner son intérêt et il peut s'en rappeler grâce aux notes prises la fois précédente. De plus, alors que Maud n'est pas d'accord avec l'opinion de Denis sur le système de création des règles par les élèves, ce dernier accueille le désaccord : il se veut ouvert à la divergence de points de vue et à leur comparaison. Toujours dans une optique soutenance, Denis souhaite s'intéresser à Maud et savoir ce qu'elle pense de son équipe de travail. De cette manière, il cherche à s'assurer qu'elle est bien entourée, et au besoin, l'inviterait à bénéficier des ressources disponibles. On voit ici comment une intention à caractère culturel pourrait se greffer à une autre initialement motivée par des visées de l'ordre du soutien. Denis a également la volonté de désamorcer une situation difficile vécue par Maud et de lui permettre d'exprimer ses émotions. Cela démontre une intention d'apporter un support de type émotionnel. Plusieurs intentions relèvent d'une volonté d'encourager Maud, de la valoriser et de lui faire remarquer son état d'avancement en lien avec l'évaluation de l'employeur qu'elle a préparée tout au long de l'année. D'autres extraits relèvent d'une volonté d'aider Maud à

mieux se connaître sur le plan professionnel. Plus précisément, il veut lui faire réaliser qu'il est essentiel de prendre du temps pour soi et qu'il est peut-être préférable de choisir ses batailles et de s'impliquer de manière raisonnable pour viser un agir efficace.

Denis fait mention de nombreuses intentions qui rejoignent la posture *critique*. Effectivement, il veut encourager l'esprit critique de Maud, rendant possible une remise en question de la culture environnante, des pratiques enseignantes et des connaissances entourant celles-ci. Il souhaite aussi permettre à Maud de dédramatiser la situation stressante vécue en lien avec l'examen des élèves, tout en l'amenant à réaliser qu'elle détient des compétences professionnelles et des connaissances en la matière. Denis veut aussi amener Maud à réfléchir au fait qu'une stratégie de gestion de classe ne fonctionne pas avec tous les profils d'élèves. Il le fait dans une optique de mise à l'épreuve de la stratégie en confrontant celle-ci à la réalité de la classe de Maud. Il explique par ailleurs dans quel cas la méthode aurait été efficace. À d'autres moments, il veut signifier à Maud la valeur de ses idées et leur originalité. En cela, il se situe dans une perspective de valorisation de l'innovation. Finalement, et toujours dans une perspective critique, notons que Denis cherche à mettre des mots sur les concepts que Maud mobilise dans l'action. Il juge important de pouvoir expliciter les théories utilisées dans la pratique. En cela, son intention s'inscrit dans un encouragement à l'élaboration de liens entre la théorie et la pratique. À un autre moment, il veut permettre à Maud d'utiliser les termes exacts lors de son entrevue d'évaluation, ce qui révèle chez lui une préoccupation plus culturelle de partage des références entourant la profession. Ceci permet de faire le pont vers une volonté chez Denis qui s'inscrit clairement aussi dans la facilitation culturelle : faire en sorte que Maud dispose des ressources pour solidifier son agir et « *bien travailler* », pour reprendre ses termes.

En lien avec la posture de *facilitation de l'agir enseignant*, notons l'intention de valider et de souligner une initiative prise par Maud lorsque Denis lui propose de l'inclure au portfolio. Cet aspect rejoint une volonté de valoriser les compétences professionnelles de la débutante.

Intentions à l'étape 3

À l'étape 3, les intentions de Denis sont le plus souvent liées à une posture de *soutien*. En effet, il y a chez lui la préoccupation de se retirer et laisser parler la débutante dès lors qu'il réalise prendre trop de place. Sa volonté est d'écouter Maud avant tout. Il se situe aussi dans cette optique d'écoute lorsqu'il veut s'assurer de comprendre ce que lui dit Maud et qu'il reformule ses propos. Il fait d'ailleurs référence à l'écoute active qu'il met en œuvre. Il existe chez Denis un désir de s'intéresser à celle qu'il accompagne et à voir si elle se sent prête pour l'entrevue. Il a aussi la volonté de démontrer de l'empathie par rapport à ce qu'elle vit. Toujours dans une perspective soutenante, Denis veut signifier à Maud qu'il la comprend quant aux batailles qu'elle choisit de mener, même si à long terme il souhaite qu'elle considère encore davantage la théorie en lien avec sa pratique.

Dans une optique rejoignant la posture de *facilitation de l'agir enseignant*, notons chez Denis la volonté de reconnaître les compétences professionnelles de Maud, lorsqu'il la fait réagir sur ses compétences et ses connaissances (technologiques entre autres) et lui propose de les mettre en avant. Par ailleurs, *dans une optique culturelle*, Denis veut aider Maud à comprendre la culture environnante, notamment lorsqu'il échange avec elle sur l'activité sportive organisée à l'école, tout en lui faisant comprendre que l'implication importe aux yeux des enseignants.

En lien avec la posture *critique*, notons que Denis veut faire en sorte que Maud adopte un esprit critique sur les outils qu'elle utilise. Il souhaite aussi l'amener à davantage d'objectivation et lui faire remarquer ce qui va bien dans sa pratique, au-delà des difficultés, peu nombreuses au final.

Regard diachronique sur les intentions d'accompagnement déclarées

Les intentions de Denis rejoignent la plupart du temps la posture de soutien (S). Suivent alors des intentions liées à la posture critique (C), présentes tout au long de l'année également. Les intentions d'ordre critique diminuent au fur et à mesure de l'année. Le même constat apparaît quant aux intentions relatives à la posture de facilitation de l'agir enseignant (FA), lesquelles apparaissent d'ailleurs moins souvent de manière générale. Tout comme les intentions en lien avec la posture de soutien, celles en lien avec la facilitation culturelle (FC) augmentent au temps 2 pour diminuer à nouveau au temps 3. Voici représentées (Figure 4.17) les intentions que Denis mentionne lors des entretiens d'autoconfrontation, aux trois étapes :

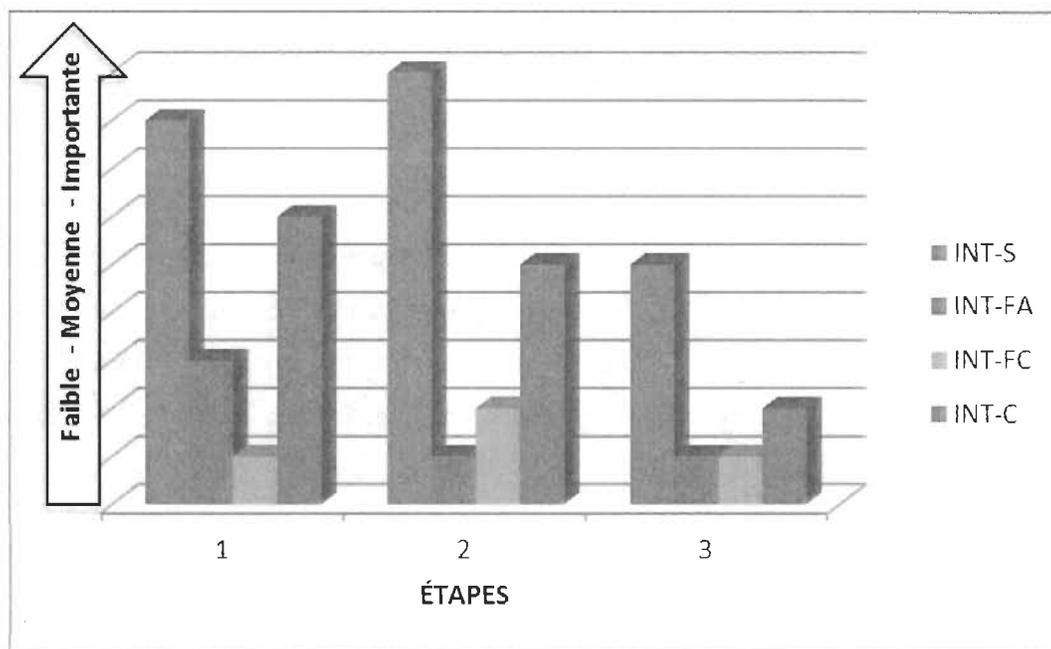


Figure 4.17 Déclaration des intentions d'accompagnement aux 3 étapes

4.4.2.4 Regard croisé sur les postures identifiées et les intentions déclarées

De manière générale, l'accompagnateur déclare des intentions allant dans le sens des différentes postures identifiées. On voit ainsi à quel point l'intention de l'accompagnateur semble orienter sa posture. Nous observons que la plupart du temps, les mêmes postures ressortent, tant dans les postures identifiées que dans les intentions déclarées. Précisément, l'accompagnateur dit le plus souvent avoir la volonté de s'intéresser à la débutante, la comprendre, l'aider à mieux se connaître, la supporter au niveau émotionnel, l'encourager ou encore l'écouter, autant d'éléments que nous avons identifiés dans sa pratique et qui rejoignent la posture de soutien. Par ailleurs, il veut aussi amener la débutante à réfléchir à plusieurs aspects de sa pratique, lui permettre de prendre de la distance par rapport à celle-ci, ainsi que l'amener à remettre en question la culture scolaire. Ces éléments ont aussi été repérés

au travers des postures identifiées, et plus spécifiquement à l'égard de la posture critique.

Une analyse plus fine tenant compte des différentes caractéristiques inhérentes aux postures - et aux intentions - montre que plusieurs d'entre elles ressortent à la fois du discours de l'accompagnateur et de l'analyse des postures manifestées, autrement dit elles sont reconnues des deux parts. Mentionnons l'ouverture et l'intérêt, la compréhension, le support émotionnel, l'encouragement et l'aide à la connaissance de soi comme professionnel au sein de la posture de soutien. Aussi, notons la reconnaissance des compétences professionnelles de la débutante, l'aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement et encore l'information sur les ressources pour enseigner au sein de la posture de facilitation de l'agir enseignant. En lien avec la posture de facilitation culturelle apparaît l'information sur les ressources pour fonctionner dans le milieu, la référence ou l'explication des pratiques scolaires ou politiques encadrant la profession et encore l'incitation à la collaboration. Finalement, en lien avec à la posture critique, chacune des dimensions apparaît de part et d'autre, soit : la remise en question de la culture environnante et des pratiques, l'aide à la distanciation par rapport à la pratique, la mise à l'épreuve des savoirs théoriques, l'exploration d'idées nouvelles, l'encouragement à l'innovation et enfin l'élaboration de liens entre la théorie et la pratique.

Peu de divergences apparaissent entre les postures identifiées par la chercheure et ce que déclare l'accompagnateur. Notons tout de même que l'accompagnateur mentionne aussi l'aide à la compréhension du contexte en lien avec la posture de facilitation culturelle, ce que nous n'avions pas relevé parmi les postures manifestées. Par ailleurs, nous avons relevé deux dimensions que l'accompagnateur ne semble pas reconnaître dans sa pratique : la création d'interactions personnelles positives en lien

avec la posture de soutien et l'assistance pédagogique et didactique en lien avec la posture de facilitation de l'agir.

4.4.3 L'enseignant débutant et son développement professionnel

Cette section concerne l'enseignante débutante du cas 4 : Maud. Il est question de présenter ce qui caractérise son autonomie et son émancipation professionnelles, tant de son point de vue que de celui de son accompagnateur, Denis.

4.4.3.1 L'autonomie et l'émancipation professionnelles selon Maud⁵⁷

Ces deux dimensions du développement professionnel sont ici présentées selon le point de vue de Maud, connu lors de l'entretien mené avec elle en fin d'année.

Auto appréciation du développement de l'autonomie professionnelle

Lorsqu'elle a été amenée à faire état du développement de son autonomie professionnelle, Maud trace la ligne que voici :

⁵⁷ Rappelons que, dans un premier temps, Maud a complété deux graphes selon ses conceptions personnelles des deux dimensions du développement professionnel étudiées. Il lui a alors été proposé de revoir éventuellement ses lignes à la lumière de nos conceptions. Ses lignes relatives à l'autonomie professionnelle étant semblables avant et après le partage de conceptions, est ici présentée seulement celle tracée en premier lieu. Par contre, ses deux lignes relatives à l'émancipation professionnelle étant considérablement différentes, elles seront présentées toutes les deux.

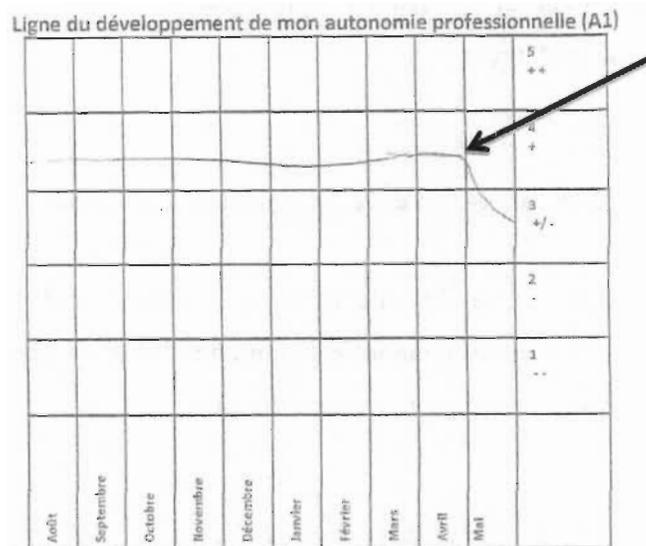


Figure 4.18 Ligne du développement de son autonomie professionnelle selon Maud

Amenée à commenter sa ligne, Maud explique que son autonomie n'a pas beaucoup changé sur l'année. Elle la situe à un niveau de 4 sur une échelle de 5, expliquant qu'en début d'année, elle sentait déjà qu'elle avait la possibilité d'enseigner les contenus d'enseignement comme elle le voulait, c'est-à-dire « *dans l'ordre* » qu'elle décidait. Elle se garde une réserve en ajoutant ceci : « *on veut suivre des lignes directrices quand même entre les enseignantes* ». Elle trouve cela « *correct* », estimant que cela donne des repères aux élèves.

Sur le plan pédagogique, elle précise que « *plus on parle avec les collègues, plus nécessairement, on peut s'appuyer sur eux* » et « *on se sent plus à l'aise de se valider auprès d'eux* ». Alors, même s'il est question de validation, les collègues représentent des ressources sur lesquelles l'autonomie professionnelle peut prendre appui. Elle précise qu'en début d'année, il faut suivre la structure de base en français : commencer par le texte narratif, pour ensuite exploiter le texte argumentatif. Elle

trouve cependant qu'elle a une plus grande liberté quant aux sujets qu'elle peut « faire différemment », précisant à nouveau qu'elle peut s'appuyer sur des collègues. Elle explique qu'en fin de première étape, une certaine liberté fut alors possible. Dans la deuxième partie de l'année, elle ajoute que « selon les enseignants, on peut aller dans des directions différentes ». Elle précise que le programme leur offre plusieurs possibilités, de structures de textes entre autres. C'est la raison pour laquelle elle a ressenti davantage de liberté sur le plan pédagogique.

Elle fait état d'une progression continue de son autonomie au fil des semaines, avant la chute finale. Effectivement, le changement significatif indiqué au début du mois de mai (pointé par une flèche sur le graphe) correspond au moment où elle s'est fait imposer les examens de fin d'année par le Ministère. Elle dit ne pas être contre, mais se sentait moins libre à cause de cette prescription à laquelle elle devait se plier. Elle explique s'être sentie coincée et sans contrôle car elle prenait connaissance des questions de l'épreuve le matin même, au même moment que ses élèves. À nouveau, elle trouve cela « *correct* », même si elle sent qu'elle a « *moins son mot à dire* ». Lisons-y : moins de liberté.

Apport de l'accompagnateur au développement de l'autonomie professionnelle

Maud explique que Denis a un rôle important dans son insertion professionnelle : il lui a permis de la rassurer lorsqu'elle se posait des questions sur son choix de carrière. Elle a eu des difficultés dans la gestion de son temps et son accompagnateur lui a permis de prendre du recul, de réaliser que ses difficultés étaient « *normales* », et que cela allait s'améliorer au fil du temps et de l'expérience acquise. À cet égard, Denis a représenté une ressource ayant favorisé la confiance en soi de la débutante.

Par rapport à son insertion sur le plan social et vis-à-vis des autres enseignants ou de la direction, Denis n'a pas eu de rôle spécifique. C'est donc un aspect des ressources auquel, selon elle, il n'a pas pu contribuer.

Auto appréciation du développement de l'émancipation professionnelle

Lorsqu'elle a été amenée à faire état du développement de son émancipation professionnelle, Maud trace la ligne que voici :

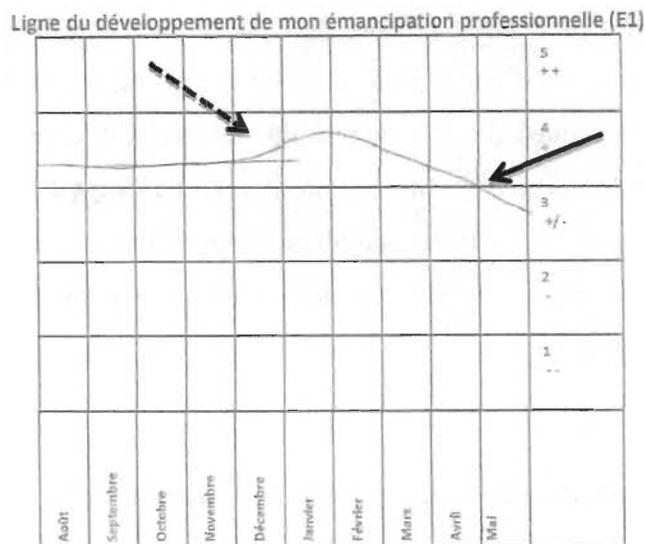


Figure 4.19 Ligne du développement de son émancipation professionnelle selon Maud

Elle explique que son émancipation était en évolution au départ. Elle attribue la hausse visible fin décembre (pointée par une flèche en pointillés sur le graphe) au fait d'avoir ressenti qu'elle avait de plus en plus sa place à l'école. Elle se sentait alors plus confiante. Elle explique avoir ensuite rabaissé sa ligne (flèche en trait continu sur

le graphe) car, depuis janvier, de nombreuses discussions et revendications animent les enseignants, en lien avec le manque de reconnaissance vécu alors :

M. : Mais en même temps que j'avais plus ma place, ça ne me concerne pas personnellement, mais ça concerne tous les enseignants, j'trouvais que là de moins en moins on était reconnu, là.

Lorsque nous lui avons fait part de notre conception de l'émancipation professionnelle, elle a souhaité revoir sa première ligne. Elle propose une nouvelle ligne, « à l'inverse » de la première :

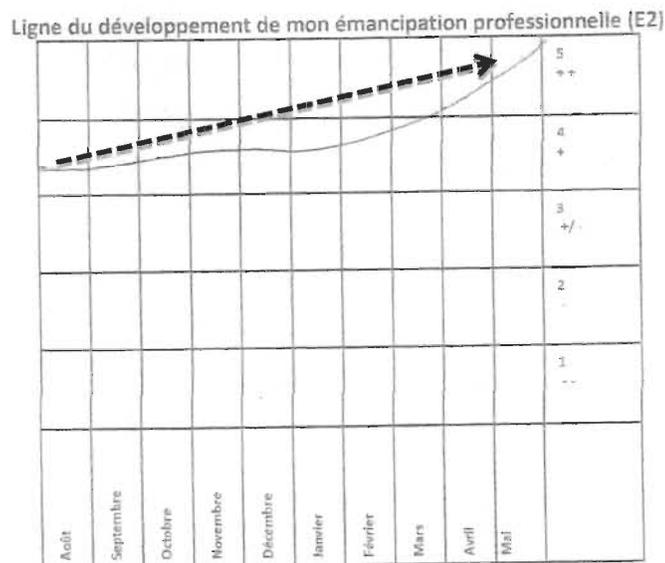


Figure 4.20 Nouvelle ligne du développement de son émancipation professionnelle selon Maud

Maud explique que lors du tracé de sa première ligne, elle n'avait pas considéré le pouvoir d'agir au sein de la dimension de l'action, ni la remise en question des prescriptions et des « *modèles d'origine* » au sein de la dimension réflexive. Elle dit

que sa première ligne ne la concernait pas « *personnellement* » et revisite celle-ci en se centrant davantage sur elle. Plus le temps passe, plus elle trouve facile de se questionner et de remettre en question des aspects de son enseignement qui fonctionnent moins bien que d'autres, et ce, grâce à son esprit critique et son jugement professionnel. Elle dit aussi pouvoir essayer d'autres choses. Elle précise qu'en début d'année, elle avait des idées, mais peu d'expérience, l'empêchant de remettre en question ce qu'elle n'avait pas encore « *testé* ».

Mais plus le temps avance, plus elle est à même de voir ce qui fonctionne mieux ou moins bien, en se basant sur les évaluations de ses élèves. Elle se sent donc plus apte à remettre en question ou à apporter des changements à sa pratique, en se basant sur son expérience. Elle pense que sa ligne ira toujours en augmentant, disant qu'au début cela va augmenter rapidement puisqu'elle a beaucoup à apprendre et qu'elle atteindra une « *certaine stabilité* » avec les années. Elle précise toutefois qu'il y aura toujours des nouvelles méthodes d'enseignement et de façons de voir les choses qui seront à découvrir et expérimenter. Elle est optimiste à ce sujet-là et montre une ouverture au changement en précisant ceci : « C'est ce que j'aime dans le métier d'enseignant, on peut toujours s'améliorer encore pis essayer d'autres avenues [...] »

Lorsque nous lui demandons si la montée est liée au contexte et au milieu scolaire, en d'autres mots si sa ligne redescendrait si elle se retrouvait dans une autre école, Maud répond en considérant « l'environnement flexible » du cadre d'analyse. Elle essaie de s'imaginer dans les écoles où elle a déjà œuvré et dit qu'elle se sentirait à l'aise d'« *essayer* », si elle sent une ouverture à l'innovation de la part de ses collègues. Cela signifie qu'au-delà de l'environnement de l'école, elle a développé des « forces émancipatoires ».

Apport de l'accompagnateur au développement de l'émancipation professionnelle

Maud explique que Denis était là pour l' « éveiller » et « veiller sur » elle. Elle précise ne s'être jamais sentie « surveillée ». Denis l'a amenée à ce qu'elle se questionne, ce qui explique en quoi elle choisit l'éveil pour caractériser l'accompagnement. Maud synthétise son propos en disant que l'accompagnement de Denis se situait dans le *guidage*, et non dans l'*escorte* ou la *conduite*.

Concernant le rôle de Denis à l'égard de son développement professionnel, elle explique qu'au-delà d'avoir été rassurant, il lui a permis de se recentrer au moment où elle a été amenée à gérer certaines situations particulières avec des élèves. Au-delà du support émotionnel qui lui a permis de ne pas se laisser envahir, Denis lui a offert de prendre du recul et de relativiser les situations plus difficiles. Le mode par lequel il s'y est pris est le questionnement. Dès lors, la réflexivité a permis à Maud de se distancier par rapport à sa pratique.

Mentionnons enfin que l'accompagnement de Denis était axé sur la préparation de Maud à l'entrevue d'évaluation de fin d'année. Dans ce cadre, Maud reconnaît que les échanges avec Denis lui ont permis de mieux comprendre chacune des compétences et de « mieux cerner ce qu'elle faisait ou non » dans sa pratique. La perspective tierce permise par Denis a offert un recul sur la situation. Une fois de plus, ce regard analytique a permis de nourrir la dimension réflexive de l'émancipation de Maud, en même temps que de lui permettre d'accéder à une meilleure connaissance d'elle comme professionnelle, élément figurant par ailleurs parmi les ressources émancipatoires.

4.4.3.2 L'autonomie et l'émancipation professionnelles de Maud selon Denis

Lors de l'entrevue finale, Denis s'est exprimé sur la manière dont il perçoit Maud sur le plan professionnel. Il parle d'elle comme d'une « très bonne enseignante », qui a de « belles qualités ».

Quant au développement de l'autonomie professionnelle de Maud, Denis trouve qu'il est difficile d'en faire état, vu qu'il n'a pas vu Maud œuvrer dans sa classe. Il ne peut pas constater d'évolution quant à sa prise de décisions, disant que cette dernière était déjà « capable de s'outiller », d'aller vers les bonnes personnes pour obtenir des réponses à ses questions, soit obtenir les ressources nécessaires à son développement. En matière de réflexivité, Denis observe davantage de questionnements en fin d'année qu'au début, tout en précisant qu'elle est encore « en processus ». Il dit avoir posé beaucoup de questions au début pour la faire réfléchir. Par la suite, « sa réflexion était plus importante ».

Quant à l'émancipation professionnelle, et lorsque nous lui demandons dans quelle mesure Maud ose remettre les prescriptions en question, Denis note que Maud a beaucoup d'« aplomb » et qu'elle était déjà bien émancipée. Il a pu s'en rendre compte lors des conversations échangées dans le cadre de l'accompagnement et par les questions qu'elle se posait. Denis trouve Maud à l'aise dans ses interactions avec les parents d'élèves et dans ses interventions auprès des élèves, ce qui fait état d'un certain pouvoir d'agir. Par contre, Denis souligne que le perfectionnisme de Maud risque de lui nuire lorsqu'elle sera sous pression et devra agir et réagir rapidement.

Quant à l'analyse des compétences professionnelles effectuée avec Maud, Denis explique avoir déployé une réflexion à l'égard de leur signification et ainsi permis à

Maud de prendre conscience de certains aspects qu'elle ne considérait pas auparavant. Il explique cela de la façon suivante :

D. : Tsé à chaque fois c'était (...) souvent limité à la partie théorique de ce qu'était que la compétence, pis moi j'essayais de la faire sortir de la boîte, pour aller vers autre chose qu'elle faisait, par rapport à cette compétence-là aussi, pis qu'elle n'avait pas vraiment réalisé.

4.4.3.3 Synthèse

L'*autonomie professionnelle* de Maud semble s'être développée quant aux ressources, sa réflexion et un principe fondamental. Cette dimension de son développement professionnel n'aurait pas démarré de zéro. Effectivement, son accompagnateur observe chez elle une capacité à s'outiller dès le début de l'année. Elle parle cependant de ses collègues comme représentant une ressource importante sur laquelle s'appuyer. Elle dit se sentir plus à l'aise de valider auprès d'eux, autrement dit d'approcher les personnes dont elle a besoin. Notons une augmentation de la confiance en soi, ressource utile au développement de son autonomie. Elle a une connaissance des lignes directrices qui balisent son enseignement, ce qui peut aussi représenter une ressource, sauf si cet aspect devait paralyser son action. Son jugement professionnel, aspect caractéristique de sa réflexion, lui permet de discerner les aspects gagnants de son enseignement. L'autonomie professionnelle de Maud est plus controversée à l'égard des principes auxquels elle renvoie. Effectivement, la liberté ressentie à l'égard du programme et de son enseignement semble augmenter au fur et à mesure que l'année avance (dans le choix des contenus et des méthodes), alors que cette liberté est mise à mal en fin d'année avec l'imposition des examens du Ministère.

Quant à l'*émancipation professionnelle* de Maud, notons principalement le développement de sa réflexivité et l'accroissement de son pouvoir d'agir. Même si elle est encore sujette à évoluer, notons une capacité plus importante à réfléchir qu'en début d'année ainsi qu'une remise en question plus aisée de son enseignement. Lorsqu'elle explique qu'elle pourrait innover dans un environnement autre que celui de l'école où elle se trouve actuellement, elle fait montre d'un certain dynamisme, ressource pouvant certainement contribuer au développement de son émancipation professionnelle. Sa réflexion et son dynamisme lui offrent d'innover sur le plan pédagogique. De plus, elle se montre ouverte aux changements lorsqu'elle mentionne son désir de s'adapter aux nouvelles méthodes éducatives. Cette ouverture est gage d'un processus émancipatoire évolutif.

Voici synthétisés les aspects faisant état du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Maud, au regard des quatre dimensions constituant le cadre d'analyse :

Tableau 4.7

Synthèse du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Maud

RÉFLEXION

Jugement professionnel⁵⁸
Capacité accrue à réfléchir
Remise en question de son enseignement

RESSOURCES

Ressources environnementales (humaines = collègues)
 Confiance en soi
 Connaissance des lignes directrices
Dynamisme

ACTION

Pouvoir d'agir : innovation pédagogique – ouverture au changement

PRINCIPES FONDAMENTAUX

Sentiment de liberté à l'égard du programme et de son enseignement

Ajoutons que plusieurs de ces aspects semblent avoir pu être facilités à travers l'accompagnement reçu. À l'égard des ressources, Denis a favorisé la confiance en soi de Maud. Quant à la dimension réflexive, le rôle de Denis fut essentiel : il a permis à Maud de se poser davantage de questions et de cerner les aspects de son enseignement à améliorer mais aussi ceux acquis, ce qui a d'ailleurs offert à Maud d'accroître sa connaissance d'elle comme professionnelle.

Au regard des quatre dimensions des cadres conceptuels sur lesquels s'appuie l'analyse des données, l'apport de Denis au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de Maud peut se résumer comme suit :

⁵⁸ Les éléments en caractères normaux (ni gras, ni italique) sont spécifiques à l'autonomie professionnelle. Ceux en italique sont spécifiques à l'émancipation professionnelle. Les éléments communs à l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont en gras.

Tableau 4.8
Synthèse de l'apport de Denis au développement de l'autonomie et de l'émancipation
professionnelles de Maud

RÉFLEXION	ACTION
Aide à la prise de recul sur la pratique	/
Aide à la réflexion sur la pratique et les compétences professionnelles (acquises et à développer)	
RESSOURCES	PRINCIPES FONDAMENTAUX
Aide au développement de la confiance en soi	/
<i>Aide à la connaissance de soi comme professionnelle</i>	

Profil CAS 4
Dyade Denis (A) – Maud (ED)

Conceptions d'accompagnement

Denis associe l'accompagnement à la suggestion, au questionnement et à la réflexion, tout en l'opposant à l'évaluation. Pour lui, accompagner, c'est être *avec* l'autre, sonder ses besoins pour alors y répondre à travers l'optimisation de son potentiel. Il soutient le rapport d'égal à égal et le partage d'idées, mettant de l'avant des valeurs d'égalité et de partage. Denis se voit comme un « *grand frère* », confident et conseiller de l'enseignant débutant avec un triple rôle : s'adapter, valider et faire prendre conscience à la personne du potentiel qu'elle a en elle.

Compétences et postures manifestées

L'analyse des compétences fait ressortir que Denis manifeste le plus souvent la compétence **R** (relationnelle), et ce, aux trois étapes. Suit alors la compétence **AR** (réflexive), plus manifestée que les compétences IDP (soutien à la construction identitaire) et CP (développement des CP du débutant), sauf à l'étape 2, où la compétence CP est plus manifeste. La manifestation des compétences R et AR diminue au fil des étapes.

L'analyse des postures montre une manifestation forte de la posture **S** (soutien), suivie de la posture **C** (critique). Alors qu'un pic est observé quant à la manifestation de la posture S au milieu de l'année, la manifestation de la posture C diminue au fil du temps. La manifestation de la posture FC (facilitation culturelle), bien que faible, suit une évolution inverse. Quant à la posture FA (facilitation de l'agir enseignant), elle est peu manifestée de manière générale, et encore moins à la mi-année.

Intentions déclarées

L'analyse des intentions déclarées montre que Denis a la plupart du temps des préoccupations **en lien avec la posture S**, surtout à la mi-année. Suivent alors des intentions liées à la posture **C**, présentes tout au long de l'année également, et diminuant toutefois au fil du temps. Le même constat apparaît quant aux intentions relatives à la posture FA, qui apparaissent moins souvent de manière générale. Les intentions reliées à la posture FC sont plus importantes à la mi-année, qu'aux deux autres étapes.

Comparaison entre intentions déclarées et postures manifestées

De manière générale, l'accompagnateur déclare des intentions allant dans le sens des différentes postures identifiées dans l'analyse de ses conversations avec l'enseignante débutante (S et C). En analysant chaque étape, peu de divergences significatives apparaissent. L'accompagnateur mentionne un aspect que nous n'avions pas relevé parmi les postures identifiées (FC : aide à la compréhension du contexte).

Effets perçus de l'accompagnement sur le développement professionnel

L'autonomie professionnelle de Maud n'a pas démarré de zéro et elle s'est développée à l'égard des ressources et de sa réflexion. Un principe fondamental est sous-jacent à son développement professionnel. Quant à son émancipation professionnelle, notons principalement le développement de sa réflexion et l'accroissement de son pouvoir d'agir. Par le biais de son accompagnement, Denis a pu largement contribuer à faire évoluer les ressources de Maud. Son rôle s'est surtout situé à l'égard de la réflexion, laquelle a été mise à contribution d'une meilleure connaissance de soi comme professionnel.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION

Ce cinquième chapitre propose une discussion des résultats émergeant de la recherche. Dans la perspective générale d'analyser les compétences et les postures d'accompagnateurs d'enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle, et au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant, la recherche poursuivait quatre objectifs spécifiques : 1) mettre au jour les conceptions de l'accompagnateur relatives à l'accompagnement d'un enseignant débutant; 2) identifier les compétences et les postures caractéristiques de la pratique de l'accompagnateur ; 3) dégager les intentions qui sous-tendent la pratique de l'accompagnateur au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant et 4) identifier les effets perçus de l'accompagnement reçu sur le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.

Dans les pages qui suivent, nous reviendrons sur les principaux résultats répondant à ces objectifs, tout en les discutant à la lumière des éléments conceptuels qui fondent la recherche. Les résultats seront présentés dans l'ordre des objectifs spécifiques de recherche. Finalement, nous proposerons un zoom sur l'accompagnement, sous l'angle des compétences, puis des postures, selon chacune des dimensions du développement professionnel dont il est question dans cette recherche, à savoir l'autonomie et l'émancipation professionnelles. Cette section permettra de lier les

éléments constitutifs de cette recherche, permettant ainsi de répondre à la question posée au départ.

5.1 Principaux résultats de la recherche

Cette section présente les résultats émanant de la recherche, directement en lien avec les objectifs spécifiques. Il s'agira d'abord de présenter l'accompagnement tel qu'il est *conçu*. Ensuite, il s'agira de voir l'accompagnement tel qu'il est *manifesté* et *déclaré* à travers les intentions des accompagnateurs. Puis, nous aborderons l'accompagnement tel qu'il est *perçu*. Ces différentes parties proposent un regard intercas sur l'analyse des quatre cas⁵⁹ menée selon une approche multicas.

5.1.1 L'accompagnement, tel qu'il est *conçu*

Pour mettre au jour les conceptions des accompagnateurs relatives à l'accompagnement d'un enseignant débutant, nous avons recueilli leurs propos par le biais d'entretiens semi-dirigés. Leurs propos ont été catégorisés et analysés selon quatre facettes principales qui rassemblent différents aspects des référents théoriques sur l'accompagnement. Ainsi, il était question de documenter le sens attribué à l'accompagnement, les visées de l'accompagnement, les principes éthiques ou valeurs sous-jacents à ce dernier, ainsi que le rôle, l'attitude et le positionnement à l'égard de l'accompagné.

⁵⁹ Lorsque des aspects concernent un cas en particulier, nous le spécifions en précisant le numéro (#) associé au cas.

5.1.1.1 Sens attribué à l'accompagnement

Quant au sens attribué à l'accompagnement, il ressort chez les quatre accompagnateurs l'idée selon laquelle l'accompagnement est avant tout une forme de soutien, parfois comme support émotionnel (cas #1), comme encouragement (cas #2), comme une aide et une forme de reconnaissance envers les progrès réalisés par le débutant (cas #3), ou encore comme le fait d'être *avec* l'autre et non pas *pour* l'autre (cas #4). Cette dimension relationnelle apparaît comme un élément fondateur, rejoignant d'ailleurs ce que plusieurs auteurs, tels que Paul (2004) ou encore Vial et Caparròs-Mencacci (2007), font apparaître comme le point de départ à toute démarche d'accompagnement. Un des accompagnateurs mentionne d'ailleurs qu'il s'agit plutôt d'être *avec* la personne et non *pour* elle. Cela montre bien que la « *mise en relation* » est un précurseur à la « *mise en chemin* » dont parlent Honoré (1992) puis Paul (2009). Nous nous permettons ici d'établir un parallèle avec les écrits de Boutinet (2009) qui différencie le travail d'accompagnement *avec* l'adulte de celui *pour* ce dernier, indiquant que la « dépendance » de l'accompagné à l'égard de l'accompagnateur sera ainsi différente. En s'inscrivant dans cette perspective, les accompagnateurs semblent cerner l'importance du rôle qu'ils s'attribuent dans une relation complexe, de même que son corollaire : l'autonomie laissée à la personne accompagnée.

Ajoutons que la reconnaissance reçue d'un plus expérimenté, qu'un des accompagnateurs relie au soutien, renforcerait le sentiment d'appartenance du débutant au groupe professionnel, son identité en tant qu'enseignant ainsi que son sentiment de compétence (Gervais, 1999). Et nous savons que le sentiment de compétence est intimement lié à l'autonomie professionnelle, puisqu'il y trouve sa source (CSE, 2004). L'accompagnateur pour qui l'accompagnement revient à souligner les progrès et l'évolution du débutant (cas #3) semble avoir, à l'instar de

Houde (2011), une conception valorisant le développement de la personne à travers un soutien à la transformation.

Une deuxième dimension partagée par plusieurs est la dimension réflexive sous-jacente à la manière dont ils conçoivent l'accompagnement. En effet, trois accompagnateurs sur les quatre (cas #1-3-4) expriment son importance au sein de l'accompagnement offert, dans la manière de questionner le débutant et, plus globalement, de le faire réfléchir. À cet égard, Blin (1997) comme De Ketele (2007) soutiennent l'importance de favoriser le processus d'analyse et de problématisation par la réflexion ou le questionnement dans la recherche de solutions. Leurs perspectives d'orientation constructiviste, au sein de laquelle l'accompagnateur et l'accompagné ne connaissent pas les solutions d'avance, déjà présente chez Dewey (1938), permettrait à notre sens le développement de la responsabilité chez le débutant, laquelle est directement liée à son autonomie professionnelle. Un accompagnement réflexif augmenterait d'ailleurs l'intelligibilité des situations professionnelles, laquelle permet de renforcer le pouvoir d'agir (Piot, 2012). Selon cette conception, l'accompagnement serait plus qu'une aide à la seule socialisation, et s'inscrirait dans une perspective de développement professionnel émancipateur.

Trois des quatre accompagnateurs (cas #1-2-4) ont conscience que l'accompagnement suppose d'exercer une certaine influence sur l'autre puisqu'ils insistent pour dire que celui-ci doit offrir des suggestions ou des conseils, sans prescription ou imposition. Paul (2004) observait à cet effet que l'accompagnement suppose inévitablement l'exercice d'une fonction à l'égard d'autrui. Cette fonction spécifique tenue à l'égard de l'autre a inévitablement une influence à son égard et un effet transformatif étant donné la nature dynamique de la relation, qui implique toujours pour l'accompagné, et comme le note l'auteure, de « *quitter sa place* » (p. 61). Notons que certains (particulièrement l'accompagnateur du cas #4) sont conscients de la décentration que

demande l'accompagnement chez l'accompagnateur, rappelant la nécessaire « retenue » dont parlait Beauvais (2006).

Deux accompagnateurs (cas #1-2) mentionnent l'importance « *de partir du débutant* » et de ses besoins. Cela rejoint la conception de Beauvais (2004) qui insiste sur le fait que l'accompagnement concerne le développement de l'autre avant tout, en plus du développement de son autonomie. Un des accompagnateurs (cas #1) précise d'ailleurs qu'il importe moins de dire à la personne où trouver les ressources nécessaires à la résolution de ses problèmes que de l'aider à trouver comment saisir les ressources, pour les activer ensuite par lui-même. En cela, cette conception envisage l'accompagnement comme le pistage et l'activation, se rapprochant d'ailleurs de la manière dont Boutinet (2009) envisage l'accompagnement, soit une façon de soutenir un pair pour qu'il mette en œuvre le meilleur de lui-même et que les objectifs atteints soient ceux qu'il s'est lui-même fixés. Cela rejoint aussi ce que Biémar (2012) soutient dans le sens où l'accompagnateur se met au service de l'accompagné et le soutient dans la concrétisation de son projet, au sein d'une relation coopérative qui se base sur une position réactive et active de part et d'autre. De Ketele (2007) dit d'ailleurs que l'accompagnement est là pour aider la personne à découvrir des possibles non encore envisagés jusque là, ce que mentionne d'ailleurs clairement un des accompagnateurs (cas #4).

Bien qu'insistant sur les dimensions relationnelle et réflexive, un des accompagnateurs (cas #3) semble avoir une conception plus éducative de l'accompagnement, voyant celui-ci comme une sorte d'enseignement, une aide au débutant pour que celui-ci prenne « *le bon chemin* ». Cette conception se rapproche de celle d'Angelle (2002) voyant l'accompagnement comme un processus d'enseignement de type instructif, de nature directive. Cet accompagnateur voit

d'ailleurs l'accompagnement comme quelque chose de nécessaire pour le débutant, au contraire d'autres qui ne voient pas cela comme une nécessité.

5.1.1.2 Visées de l'accompagnement

Après avoir explicité le sens accordé à l'accompagnement, les accompagnateurs ont clarifié les visées qu'ils lui attribuent. Trois des quatre accompagnateurs (cas #1-2-3) soulignent la visée de soutien de l'accompagnement, que ce soit par le fait de valider les actions de la personne, la valoriser, la rassurer, ou encore de solidifier son estime de soi, sa confiance en soi et son sentiment de compétence. Au-delà de cette visée somme toute assez partagée, les accompagnateurs pointent certains buts complémentaires.

Ainsi, l'accompagnatrice du cas #1 souligne que l'accompagnement devrait permettre à l'enseignant de dépasser l'instabilité psychologique et la centration sur soi, premier stade repéré par Fuller et Bown (1975) en ce qui a trait aux préoccupations des débutants. Mais ce n'est pas tout, il devrait pouvoir développer son assurance au regard de ses compétences pédagogiques, aspect relevé d'ailleurs chez Martineau et ses collègues (2011) et qui rejoint aussi la conception du mentorat selon Houde (2011).

Pour sa part, l'accompagnatrice du cas #2 aborde l'accompagnement en faisant référence à la relation d'aide et en disant qu'il permet au débutant de traverser un passage sans être seul. L'accompagnatrice espère être une personne significative pour le débutant dans cette transition. En plus d'être un « porteur », l'accompagnateur devient ainsi un « passeur » investi dans la facilitation d'un passage, aidant l'accompagné à traverser une étape. Cette facilitation se fait sur deux plans : l'un émotionnel, l'autre culturel. L'accompagnateur serait ainsi le « partenaire

transitionnel » dont parle Houde (2011)⁶⁰, ajoutant à son rôle de soutien une fonction à caractère identitaire, étant donné que le débutant peut s'identifier à son accompagnateur lors de la transition de ce passage qu'est l'insertion professionnelle.

Au-delà de sa dimension relationnelle, l'accompagnateur du cas #3 voit l'accompagnement comme un processus qui vise à valider les actions du débutant, à les reconnaître et à les valoriser. En ce sens, ces visées se rapprochent de la conception de Houde (2011) selon qui le mentor a une fonction « *nourrissante* » à l'égard du mentoré. Pour l'accompagnateur, la visée ultime de l'accompagnement est d'améliorer l'enseignement offert aux élèves, par le biais d'une réflexion sur l'action. La maîtrise de la profession est ce qui importe à ses yeux et l'accompagnement a donc une visée éducative globale, en phase avec une vision éducative du mentorat (Feiman-Nemser, 2001).

La conception de l'accompagnateur du cas #4 semble s'écarter quelque peu de celle des trois premiers, en ce sens que l'accompagnement vise pour lui à optimiser le potentiel du débutant pour mener son propre projet. Il importe pour lui de partir du débutant, de cerner ses problématiques pour l'aider à faire le point sur sa progression, ce qui rejoint la fonction pédagogique de l'accompagnement explicitée par Le Boterf (1990). Cela rejoint aussi la vision de Biémar (2012) pour qui l'accompagnement vise à soutenir la concrétisation d'un projet dont le maître d'œuvre est l'accompagné. Cette conception dépasse la dimension relationnelle, elle est pédagogique et axée sur le développement professionnel de l'accompagné, dans une optique autonomisante.

⁶⁰ Houde (2011) reprend l'expression initialement utilisée par Wadner (1981) dans sa thèse de doctorat.

5.1.1.3 Principes éthiques/valeurs sous-jacents à l'accompagnement

Deux valeurs clés fondent l'accompagnement selon les quatre accompagnateurs, il s'agit de l'entraide et du partage. Cela rejoint la signification même du mot « *accompagner* » sur le plan sémantique tel que le présentent Vial et Caparros-Mencacci (2007), où l'accompagnateur est « *celui avec qui on partage le pain* » (p. 20). Par ailleurs, l'entraide renvoie à l'aide mais selon une bidirectionnalité, faisant apparaître l'importance d'un rapport symétrique et d'un partage venant de part et d'autre, au contraire de ce que Paul (2004) avance. Pour elle, la relation dans l'accompagnement est asymétrique et les personnes sont d'inégale puissance. Cette notion d'aide apparaît chez Houde (2011) qui spécifie par ailleurs que la relation mentorale est une relation d'aide basée, entre autres, sur la réciprocité et le partage.

En lien avec ce qui précède, notons qu'un des accompagnateurs (cas #4) défend l'égalité comme principe de base à son accompagnement. De son côté, l'accompagnateur du cas #3 mentionne la complicité sur laquelle il base son accompagnement. On voit ici apparaître la notion d'accompagnement dans un rapport d'égal à égal, laissant prédire une posture empreinte d'horizontalité à l'égard du débutant. D'ailleurs, un des deux accompagnateurs différencie son rôle vis-à-vis du débutant à celui qu'il exercerait à l'égard d'un stagiaire.

L'accompagnatrice du cas #2 est animée de valeurs qui ne se retrouvent pas dans le discours des trois autres : il s'agit d'ouverture, de solidarité et d'altruisme. Les moments organisés par l'accompagnatrice renvoient à des « zones institutionnelles d'étayage », soit ces « espaces-temps consacrés aux rites de la vie quotidienne (repas, lever, couchers...) qui sont l'occasion d'échanges, de soins, d'attentions, dans le prolongement symbolique de la mère nourricière » (Fustier, 1993, cité dans Paul, 2004, p. 16). Si l'ouverture et la solidarité rappellent particulièrement les traits

propres à la personne nourrissante qu'est le mentor, l'altruisme apparaît pour sa part comme une motivation clé sous-jacente au mentorat (Houde, 2011), ou plus globalement à l'accompagnement. L'accompagnatrice mentionne par ailleurs la transmission. Ses propos renvoient ainsi à une forme de « transmission intergénérationnelle » que font les personnes exerçant leur générativité⁶¹ (Houde, 2011, p. 16). Comme le souligne l'auteure, dans le mot *transmission*, il y a le préfixe *trans* et le mot *mission*, donnant à croire que l'accompagnateur aurait une sorte de mission à accomplir reliée au rôle social qui lui est attribué en lien avec sa fonction.

Notons deux valeurs mentionnées par l'accompagnatrice du cas #1 : la confiance et le respect des besoins de la personne. La première semble la base de toute relation permettant notamment d'assurer la confidentialité ou encore la libre expression du débutant. La seconde valeur transparait dans les propos de l'accompagnatrice qui insiste pour que l'accompagnement respecte avant tout les besoins de l'accompagné et que l'expérience de l'accompagnateur ne soit pas nuisible au développement de la personnalité propre du débutant. Dans cette volonté, semble résider un encouragement au développement de l'identité personnelle et singulière du débutant, dans une perspective émancipatoire. Une valeur ou un principe clé fonde son propos : celui de l'actualisation de soi. Houde (2011) inscrit l'actualisation de soi de l'apprenti comme la valeur phare du mentorat, à l'opposé de la performance qui est celle associée au coaching.

Il convient de mentionner que deux des accompagnateurs (cas #2 et 3) font référence à l'enseignement et à l'apprentissage, processus reliés à la fois au « *mentoring* » et au

⁶¹ La générativité est une notion empruntée à Houde (2011). Elle renvoie à un intérêt et une préoccupation pour la génération montante et pour l'éducation ou la formation de la relève. Elle peut s'exprimer de diverses façons, telles qu'enfanter, produire, créer, etc. Selon l'auteure, elle se retrouve comme toile de fond du mentorat.

coaching, lesquels constituent des formes d'accompagnement renvoyant à des « méthodes d'apprentissage personnalisé qui visent à aider des gens à atteindre l'excellence » (Lefebvre, 2002, cité par Paul, 2004, p. 25). L'accompagnateur est alors une référence en matière de sagesse transgénérationnelle et de connaissance, voire encore un pair-collaborateur qui pourrait soutenir le développement professionnel du débutant, en mettant son bagage au profit du débutant et ainsi stimuler chez lui l'innovation et la créativité.

Nous présumons que ces valeurs sous-jacentes à l'accompagnement orienteront la manière d'accompagner les débutants. Autrement dit, que la pratique des accompagnateurs sera en cohérence avec les valeurs qu'ils déclarent. C'est ce que la prochaine section (5.2) permettra de discuter et éventuellement de confirmer.

5.1.1.4 Rôle, attitude et positionnement à l'égard de l'accompagné

L'accompagnement peut revêtir différentes formes et renvoyer à une variété de positions allant révéler certains comportements exercés à l'égard de l'accompagné. Ainsi, si accompagner, c'est « *être avec* » l'autre, les accompagnateurs se voient tantôt à côté du débutant (cas #1-2-4), tantôt devant lui (cas #3). Alors que les trois premiers accompagnateurs disent intervenir au besoin ou en cas d'urgence (à l'image du maître nageur au bord de la piscine) ou encore offrir des options pour l'action en se basant sur leur expérience, le quatrième se voit comme un « *meneur* » qui soutient et montre des façons de faire au débutant, ce que nous pouvons relier à la modélisation dont parle Houde (2011) et qui semble inciter le mentoré à s'identifier au mentor. Cette considération soulève un aspect pouvant être nuisible au développement du débutant : l'imitation de son accompagnateur et le risque de s'y conformer.

L'accompagnateur du cas #3 révèle aussi des traits qui font apparaître une conception de l'accompagnement comme d'une forme de collégialité rassemblant deux amis. Il mentionne l'entente positive, l'humour et la taquinerie. Ces aspects sont aussi mentionnés chez un autre accompagnateur (cas #2) qui parle de son attitude particulièrement optimiste et positive. Notons par ailleurs que la tendance à tirer un parti positif des événements, le désir de partager et l'humour sont des traits spécifiques aux personnes exerçant leur générativité⁶², propre au mentor (Houde, 2011).

Finalement, l'accompagnateur du cas #4 compare son rôle à celui d'un grand frère, dans le sens qu'il se voit comme un confident et un conseiller, ayant déjà vécu le processus d'insertion professionnelle. Cependant, ce rôle dont il fait part s'associe à une capacité adaptative. C'est là encore un trait des personnes exerçant leur générativité (Houde, 2011). Son rôle est aussi celui de faire prendre conscience à la personne du potentiel qu'elle a, soit de révéler l'autre à lui-même.

5.1.2 L'accompagnement, tel qu'il se révèle

Après l'examen des conceptions des quatre accompagnateurs relatives à l'accompagnement, la présente section propose d'interpréter l'accompagnement tel qu'il est manifesté dans les pratiques effectives. Il convient toutefois de garder à l'esprit que nos analyses ne révèlent que partiellement les pratiques des accompagnateurs, puisque l'accompagnement ne se limite pas aux passages de conversations analysés dans le cadre de cette recherche.

⁶² Rappelons que la générativité renvoie à une préoccupation pour la génération montante et pour la formation de la relève (Houde, 2011).

5.1.2.1 Compétences manifestées : constats généraux

Une compétence ressort de manière notable (position 1 ou 2) chez les quatre accompagnateurs : la compétence relationnelle (R). Cette observation dans les pratiques des accompagnateurs corrobore la conception dominante qu'ils se font de l'accompagnement (voir section 5.1.1). Chez trois cas sur les quatre (cas #1-2-3), la manifestation de cette compétence est la plus marquée à l'étape 2. Cela révèle un besoin marqué pour le débutant de se faire soutenir à cette étape, soit à l'hiver. Cette période correspond souvent à une nouvelle étape de planification. Les résultats de la recherche de Moir (2002) portant sur les phases développementales de l'enseignant débutant⁶³ montrent d'ailleurs que cette période suit un net creux de désillusion (*desillusionment*), lequel est au plus bas avant le congé des fêtes de Noël. Le retour à l'école après le congé est alors plus propice au développement professionnel et l'accompagnement y sera alors nécessaire pour aider le débutant à remonter la pente. L'auteure nomme ce passage *rejuvenation*, soit une « nouvelle naissance ». Nous comprenons qu'une nouvelle naissance requiert un soutien accru. Il est intéressant de remarquer que les manifestations de la compétence relationnelle sont moins présentes à la fin de l'année, qui est caractérisée par deux phases spécifiques dans le modèle de Moir (2002) : la réflexion et l'anticipation. Notons que, chez deux des quatre accompagnateurs (cas #2-4), la compétence relationnelle arrive en première position, bien devant les autres compétences. Chez les deux autres (cas #1-3), elle arrive en 2^e position. Ainsi, les accompagnateurs des cas #1 et #3 mobilisent le plus souvent la compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP). Quant aux fluctuations au fil des étapes, nous avons vu que la compétence relationnelle augmente en milieu d'année puis diminue en fin d'année, et ce, chez les

⁶³ Les phases mises en avant dans le modèle de Moir (2002) concernent particulièrement la première année d'enseignement du débutant. Des parallèles sont faisables chez les débutants de notre recherche, même s'ils en sont parfois à leur deuxième année d'enseignement.

deux accompagnateurs (cas #1-3). Par contre, la manifestation de la compétence relative au développement des compétences professionnelles varie d'un cas à l'autre : pour le cas #1, elle est de plus en plus manifestée de l'étape 1 à l'étape 2 et les manifestations sont encore élevées à l'étape 3, alors que ses manifestations diminuent de manière constante pour le cas #3. Étrangement, cette diminution concerne le cas où l'enseignant débutant n'a pas reçu de formation en lien avec la discipline enseignée. Nous aurions pu présager le contraire.

Quant au cas #2, la manifestation de la compétence relationnelle évolue inversement à la manifestation de la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP). C'est-à-dire que lorsque la compétence relationnelle est plus manifeste, la compétence identitaire l'est moins. L'accompagnatrice cherche possiblement moins à encourager la collaboration, à soutenir la responsabilité de la débutante ou encore sa singularisation professionnelle lorsque cette dernière a plutôt besoin de dialoguer, d'être soutenue ou encore encouragée. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que, systématiquement, lorsque la compétence identitaire se manifeste chez un accompagnateur, la compétence relationnelle lui prédomine. Au-delà de ces deux observations, nous pouvons remarquer que les compétences relatives au développement des compétences professionnelles du débutant et à la réflexivité (AR) font apparaître une manifestation croissante au fil des étapes.

Quant au cas #4, il se démarque des autres. La manifestation de la compétence relationnelle diminue au fil des étapes (même si cette compétence est manifestée de façon prédominante toute l'année), alors que, chez les trois autres, la manifestation de cette compétence augmente en milieu d'année puis diminue ensuite. Aussi, la compétence à visée réflexive est très manifeste au début de l'année puis elle l'est moins à l'étape 2 pour laisser place à la compétence relative au développement des

compétences du débutant. À première vue, il est interpellant de voir la compétence réflexive plus manifeste au début de l'année sachant que l'étape 2 serait une étape charnière et vraisemblablement plus critique pour le débutant (Moir, 2002). Cependant, les objets de la conversation à l'étape 1 touchent à des problèmes rencontrés par la débutante, ce qui va dans le sens de l'affirmation de Donnay et Charlier (2008) selon qui « la réflexivité apparaît souvent lorsque les problèmes surgissent et quand les actes professionnels posés jusque là ne suffisent plus à gérer les situations » (p. 87). De plus, lors de cette conversation (étape 1), l'accompagnateur aborde particulièrement la compétence 1 de la formation à l'enseignement⁶⁴, laquelle suppose particulièrement que l'enseignant soit critique et développe sa réflexivité. Un accompagnement abordant les compétences à développer chez le débutant, et particulièrement celle qui concerne la réflexivité de l'enseignant, sollicite davantage la compétence à visée réflexive chez l'accompagnateur. Il y est probablement plus attentif et oriente son accompagnement en ce sens.

5.1.2.2 Compétences manifestées : précisions

En regardant de plus près les composantes des compétences les plus représentatives des pratiques des accompagnateurs, nous pouvons établir davantage de liens entre les quatre cas analysés. Ainsi, le Tableau 5.1 offre un regard intercas en reprenant les composantes des compétences les plus présentes dans les conversations des accompagnateurs avec l'enseignant débutant, et ce, aux trois étapes. Les éléments saillants sont mis en évidence.

⁶⁴ Rappelons ici une caractéristique contextuelle particulière à ce cas : chaque rencontre d'accompagnement est orientée autour de la préparation à l'entrevue d'évaluation de la débutante.

Tableau 5.1
 Manifestations significatives des compétences d'accompagnement au regard des différentes composantes chez les quatre accompagnateurs

Compétence	Composante	Étape 1				Étape 2				Étape 3			
		Cas#1	Cas#2	Cas#3	Cas#4	Cas#1	Cas#2	Cas#3	Cas#4	Cas#1	Cas#2	Cas#3	Cas#4
R	1	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
	2	⊗				⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
	3		⊗				⊗	⊗	⊗			⊗	
IDP	1	⊗	⊗		⊗	⊗			⊗	⊗	⊗		⊗
	2									⊗			
	3			⊗				⊗		⊗	⊗	⊗	
	4		⊗		⊗			⊗	⊗	⊗	⊗		
AR	1	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
	2								⊗				
	3	⊗									⊗	⊗	
CP	1			⊗								⊗	⊗
	2							⊗				⊗	⊗
	3	⊗		⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
	4			⊗				⊗				⊗	⊗
	5									⊗		⊗	⊗

La composante prédominante de la *compétence relationnelle* est celle qui rassemble les comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue (R1). Nous remarquons qu'elle apparaît aux trois étapes et chez les quatre accompagnateurs (lignes bleues horizontales). Il s'agit donc d'un aspect caractérisant particulièrement l'accompagnement des quatre accompagnateurs. Ceux-ci se révèlent donc surtout compétents au niveau de la sphère relationnelle, et plus particulièrement à l'égard de l'échange (Gervais et Correa Molina, 2005) et du dialogue (Gervais, 2007) facilitant entre autres la « mise en mots des pratiques » (Gervais et Desrosiers, 2005a). La deuxième composante (R2), présente surtout aux étapes 2 et 3, et comprenant notamment la clarification en vue d'une compréhension entre les deux protagonistes, serait à privilégier dès le départ pour assurer l'intelligibilité du langage, laquelle permet de mieux intervenir (Portelance *et al.*, 2008). Cette capacité de communication offrirait à l'accompagnateur d'exprimer et de préciser sa pensée de la manière la plus claire possible, d'argumenter les raisonnements à l'origine de ses choix et de mettre en mots ses savoirs et ses pratiques (Gervais et Desrosiers, 2005a). Lorsqu'il invite le débutant à clarifier ses propos, nous présumons qu'il aidera à son tour ce dernier à préciser sa pensée et à construire son argumentation pratique. Enfin, les comportements d'encouragement (R3) gagneraient à être manifestés davantage dans un accompagnement poursuivant une visée autonomisante. En effet, l'encouragement peut directement renforcer la confiance en soi, laquelle figure parmi les ressources favorisant l'autonomie professionnelle chez l'enseignant.

La composante saillante au sein de la *compétence réflexive* est celle qui reprend les comportements suscitant la réflexivité de l'enseignant débutant (AR1 – ligne verte horizontale). Ceux relatifs à la réflexivité de l'accompagnateur (AR3) sont moindrement manifestés. Ce constat semble logique à première vue étant donné que les conversations sont tournées vers le débutant et ont lieu dans le cadre d'un accompagnement leur bénéficiant. De plus, ce type de comportements serait

davantage perceptible par le biais d'autres instruments de collecte de données (tel que nous avons d'ailleurs pu en faire état dans les entretiens d'autoconfrontation). Cependant, cet aspect, directement en lien avec la distanciation, gagnerait à être développé davantage pour que les accompagnateurs, à l'instar des formateurs de stagiaires (Gervais et Correa Molina, 2005), soient en mesure d'aider les débutants à prendre, eux aussi, de la distance par rapport à leurs gestes professionnels pour alors pouvoir les analyser.

La composante qui prédomine au sein de la *compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant* est celle qui met de l'avant la connaissance de la pratique enseignante (CP3 – ligne mauve horizontale). Si cet aspect est nécessaire puisqu'il garantit l'expertise de la pratique professionnelle de l'enseignement comme préalable utile à l'accompagnement, elle assurerait la professionnalisation du débutant (Correa Molina, 2005)⁶⁵. Cependant, pour que cette expertise soit utile au débutant et facilitante sur le plan de son développement professionnel, il importerait de dépasser l'aide à l'enseignement pour tendre vers l'aide à l'apprentissage de l'enseignement, ce que défend Brau-Antony (2000) à l'égard des formateurs de stagiaires. Or, nous voyons que l'aide est plus souvent adressée sous la forme de conseils, de suggestions et de pistes à explorer. Au lieu de cantonner leur pratique à ce niveau (CP3), les accompagnateurs pourraient davantage entretenir un rapport dynamique aux savoirs, profitable au débutant. Ils pourraient aussi encourager ce dernier à se diriger vers une démarche de formation continue, ce qui serait à notre sens encore plus fécond en matière de soutien au développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles.

⁶⁵ Nous nous permettons ici un parallèle avec une affirmation qui concerne les formateurs de stagiaires en enseignement. Ces rapprochements sont argumentés dans le chapitre 2, lorsque sont établis des liens avec le *Cadre de référence sur la formation des formateurs de stagiaires au Québec* (Portelance *et al.*, 2008).

Quant à la *compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant*, une composante se démarque et se révèle chez trois accompagnateurs sur les quatre, il s'agit de celle qui favorise la personnalisation de l'accompagnement (IDPI – ligne rouge horizontale). La sensibilité à cette dimension favoriserait le développement professionnel du débutant (Hétu et Riopel, 2002), tout en tenant compte de sa zone proximale de développement. Par ailleurs, il importerait que l'accompagnateur dépasse cette première dimension, somme toute essentielle, en favorisant notamment la prise de risques et la réflexion éthique. Ces deux aspects permettraient, comme l'affirme Perrenoud (2001) dans le cadre de la formation des enseignants, de décentrer son accompagnement de sa propre professionnalité et de soutenir la singularité professionnelle et la quête identitaire de l'accompagné. Envisager l'accompagnement de la sorte, c'est soutenir l'autonomie et l'émancipation du professionnel en développement.

5.1.2.3 Compétences manifestées : regard temporel

Si nous comparons les étapes de l'accompagnement, nous observons des manifestations nombreuses de la compétence relationnelle (et d'ordres variés ; R1-2-3) à l'étape 2 (cercle jaune), ce qui signifierait que cette deuxième étape est particulièrement névralgique pour les débutants et demande une attention particulière en matière d'accompagnement en même temps qu'une réponse à des besoins diversifiés.

Il est pertinent de relever que la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant est la plus manifeste à l'étape 3, ce qui souligne qu'il est davantage possible de se centrer sur un travail identitaire à partir de ce moment. Il s'agit pour les accompagnateurs de poursuivre le développement identitaire chez les débutants en leur proposant d'aller au-delà d'un travail sur les pratiques, de susciter

un réel travail sur soi en tant que personne et d'aiguiser la « conscience de soi ». Car, au-delà des compétences professionnelles nécessaires à sa professionnalisation, se trouve effectivement la personne enseignante, laquelle est son principal « instrument » de travail (Dierkens, 2011). Ce travail suppose une conscientisation permettant d'abandonner les « habitus » qui ne correspondent plus à la personne et d'en acquérir de nouveaux (Pourtois et Desmet, 1997), tout en essayant de trouver un équilibre « acceptable » entre l'identité pour soi et pour autrui (Dubar, 1999). Nous pouvons imaginer que ce type de travail soit possible plus tard dans le processus d'accompagnement, lorsque les deux membres de la dyade sont, d'une part, moins préoccupés par l'« urgence » et, d'autre part, lorsque la dynamique relationnelle permet de poursuivre ce travail sur soi, impliquant que les personnes dévoilent une part d'eux-mêmes.

Notons d'ailleurs une manifestation particulièrement variée de la compétence chez l'accompagnatrice du cas #1, à l'étape 3 (ligne rouge verticale). Nous voyons qu'elle mobilise la compétence à travers ses quatre composantes, allant ainsi plus loin que la personnalisation de l'accompagnement du débutant (Hétu et Riopel, 2002), soit la composante 1 (R1). L'accompagnatrice encourage effectivement la collaboration, la responsabilisation et la singularité professionnelles, engageant ainsi à la fois des ressources personnelles et sociales. Dans ce cas, l'accompagnement propose un étayage qui respecte la zone proximale de développement tout en allant plus loin : il favorise la construction d'une identité en tenant compte du rapport de force entre le moi du sujet et l'institution scolaire (de Gaulejac et Aubert, 1991).

Le cas #3 attire l'attention sur la compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant, à plusieurs endroits. Nous voyons que c'est le seul accompagnateur qui mobilise significativement la composante 4, soit celle soutenant la mise en œuvre de la pratique enseignante, aux trois étapes. De plus,

remarquons qu'à l'étape 3, il mobilise chacune des composantes de la compétence. Ce constat laisse apparaître un accompagnement assez varié. Le fait que l'accompagnateur dispose d'une expérience élargie en accompagnement pourrait expliquer ce constat. Rappelons-nous que ce dernier, en plus d'être accompagnateur, est enseignant associé, superviseur universitaire et enseignant-ressource.

Malgré les fluctuations en termes de composantes, les compétences les plus significatives que les accompagnateurs manifestent sont relativement stables tout au long de l'année. En effet, s'ils manifestent surtout la compétence relationnelle à l'étape 1, cette même observation se retrouvera à l'étape 2, et aussi à l'étape 3. Il semble assez logique que les fluctuations soient peu marquées en terme de compétences puisqu'elles sont, par définition, inhérentes à l'accompagnateur. Les compétences puisent dans un univers de ressources et sont alors mobilisées, de façon spécifique à chaque nouvelle situation, mais aussi de manière générique. La définition de la compétence de Tardif (2006) le rappelle puisqu'il mentionne bien que les ressources sont en partie internes à la personne. Une part d'entre elles resterait donc invariable, comme certains traits de personnalité, par exemple (pensons ici à l'humour qui alimente la compétence relationnelle).

5.1.2.4 Compétences non révélées

Au terme de « *l'entreprise continue et itérative* » que fut l'analyse des données (Miles et Huberman, 2003, p. 31), il nous paraît essentiel de faire état des composantes relatives aux compétences n'ayant jamais été révélées. Il convient ici de rester prudent en matière d'interprétation. Plusieurs éléments pourraient en effet expliquer ces constats. Nous pensons ici au contexte et aux préoccupations ou aux besoins spécifiques de l'enseignant débutant ayant fait en sorte que l'accompagnateur n'ait jamais eu à orienter sa pratique vers ces composantes précisément. D'autres

caractéristiques inhérentes à l'accompagnateur pourraient être explicatives, telles qu'une conception spécifique qu'il a de son rôle ou encore une importance accordée à certains aspects de l'accompagnement. Il convient aussi de tenir compte du fait que l'accompagnateur a peut-être manifesté certaines compétences à d'autres moments de la conversation ou encore dans d'autres conversations. Elles auraient ainsi échappé à l'analyse. Comme base à cette réflexion, nous avons généré des graphiques faisant état de l'apparition des codes dans les conversations, pour chacune des compétences. Ils font état de la manifestation, tout comme de la non-manifestation de certaines composantes reliées aux compétences, aux trois étapes et pour les quatre cas rassemblés. Plusieurs observations émergent et nous avançons ici certaines pistes interprétatives, tout en étant consciente qu'elles ne sont que partielles.

La *compétence relationnelle (R)* est manifeste à travers chacun des indicateurs de la grille d'analyse, justifiant ainsi leur pertinence. Cependant, à l'inverse d'une manifestation exacerbée de l'écoute et l'ouverture (indicateur R1c), nous avons remarqué une manifestation faible de deux indicateurs (R1b ; R3k), reliés à l'initiative laissée au débutant dans le dialogue, ainsi qu'à l'encouragement et au fait de rassurer ce dernier. Même si certains accompagnateurs semblaient y être attentifs à certains moments, ce constat nous amène à penser que l'accompagnement gagnerait à laisser encore davantage la place au débutant pour s'exprimer et « *se dire* » (Prodhomme, 2002). Par ailleurs, aucun des débutants ne faisait part de découragement inquiétant, ce qui peut expliquer l'absence d'encouragement et de comportement explicitement rassurant au sein des propos des accompagnateurs.

Quant à la *compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP)*, deux indicateurs ne sont pas manifestés (IDP2e ; IDP4m). Ils renvoient aux comportements encourageant la collaboration et la singularisation professionnelle. D'une part, ce constat peut révéler une absence d'invitation de la part

des accompagnateurs allant dans ce sens précisément. L'absence d'équipes de travail dans le milieu en est peut-être aussi la cause et révèle ici un possible manque de collaboration au sein des écoles dans lesquelles œuvrent les participants. D'autre part, il convient de mentionner que les accompagnateurs ont davantage souligné les idées et initiatives *existantes* qu'encouragé l'innovation ou la créativité à *venir* chez les débutants. Cela met par ailleurs en avant la présence de ces aspects dans la pratique des débutants, révélant ainsi des bribes d'émancipation professionnelle.

En ce qui concerne la *compétence réflexive* (AR), trois indicateurs, reliés à deux composantes, sont quasi absents dans l'accompagnement offert (AR2i, j ; AR3l). Ces aspects concernent d'une part la réflexivité de l'accompagnateur (AR3) et il en a déjà été question plus haut. Par ailleurs, ce constat pointe un encouragement faible à interpréter ses pratiques avec des savoirs théoriques ou acquis en formation (AR2). Il met aussi de l'avant que l'accompagnement offert suscite peu les liens entre la théorie et la pratique. Or, l'accompagnement serait une occasion privilégiée pour favoriser la formation continue et mettre à profit une logique constructive de relations entre la théorie et la pratique. Mais pour ce faire, l'accompagnateur devrait actualiser ses connaissances et surtout percevoir les bénéfices d'une telle démarche. L'enseignant débutant mettrait ainsi en place une démarche d'analyse réflexive sur sa pratique, se basant davantage sur des savoirs théoriques, pour ensuite en formaliser certains aspects et viser alors sa régulation. De cette manière, la réflexion *sur* son action permettrait une capitalisation plus formelle de son expérience *pour* l'action future (Perrenoud, 2001). Ce type de démarche permettrait de concevoir, au-delà de la formation initiale, un développement des compétences en cours de pratique, *à partir de* celle-ci, *par* celle-ci et *pour* celle-ci. Il s'agirait là d'une sorte de conception intégrative d'alternance théorie-pratique, au sein même de la pratique, en insertion professionnelle, dont l'articulation serait vue de la façon suivante :

La théorie fournit certes des moyens de planifier, de construire des stratégies, mais elle fonctionne tout autant comme grille de lecture de l'expérience, ex post. Elle est constamment enrichie, nuancée, remaniée par l'expérience et la réflexion sur l'expérience (Perrenoud, 2001, p. 21).

Cette façon de concevoir le développement des compétences renvoie à l'idée que l'insertion professionnelle, tout comme la formation initiale, ne sont que des phases transitoires et préalables à celle de la formation continue dans le processus complet de développement professionnel de l'enseignant (Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini et Carpentier Bujold, 2016 ; Mukamurera, 2014). Cette conception permet d'entrevoir le développement professionnel comme un processus long, initié en formation initiale mais qui se poursuit en milieu de travail (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011). Rappelons d'ailleurs que Donnay et Charlier (2008) parlent du développement professionnel comme d'un processus « dynamique et récurrent » supposant un développement réalisé dans une interaction entre le professionnel et la profession, tout au long de la carrière. Et particulièrement en enseignement, le professionnel engrange, dès son plus jeune âge, des « matériaux » pouvant participer à son développement professionnel, lesquels constitueront les soubassements de ses conduites professionnelles (Donnay, 2000). Ajoutons que l'accompagnement est un terrain particulièrement fertile au développement professionnel, en ce sens qu'il offre de nombreuses occasions d'apprentissage, de nature parfois imprévisible, rappelant le processus « intentionnel ou non » qui caractérise le développement professionnel (Donnay et Charlier, 2008). L'accompagnement deviendrait ainsi une « configuration formative » selon le sens accordé par Maubant (2007), où les expériences vécues par le débutant deviendraient en même temps un cadre et un prétexte pour mieux penser les futures « *situations didactico-pédagogiques* ». Passées ou en construction, ces expériences constitutives de l'activité du travail enseignant deviendraient alors des occasions d'apprentissage, formelles, non formelles, voire informelles, sur lesquelles le professionnel (ici, le débutant) pourra construire et développer ses compétences (Jorro, 2007 ; Roger, Jorro

et Maubant, 2014). L'expérience saisie et investiguée devient alors « apprenante », soutenant alors très certainement l'enseignant dans son processus de professionnalisation. L'apprentissage en situation de travail, et notamment l'apprentissage informel, serait d'ailleurs particulièrement favorisé dans l'action, à travers des activités telles que le mentorat ou le *coaching* (Roussel, 2010). Et ce type d'apprentissage serait d'ailleurs facilité lorsque l'organisation encourage le partage de savoirs et l'autonomisation des professionnels (Marsick et Watkins, 1999).

Enfin, quant à la *compétence relative au développement des compétences du débutant* (CP), plusieurs indicateurs reliés à trois composantes n'apparaissent pas, ou quasi pas, dans les pratiques d'accompagnement analysées (CP1a ; CP2f, g, h ; CP5w). Même si les accompagnateurs tiennent compte des orientations ministérielles en se montrant porteurs de celles-ci ou en les critiquant, l'établissement de liens entre les visées ministérielles et le contexte actuel semble plus complexe. Nous pouvons présumer que les enseignants manquent de temps pour prendre le recul nécessaire et échanger à ce sujet avec les débutants. Aussi, il se pourrait que la maîtrise des notions théoriques sur l'enseignement, voire même la connaissance de celles-ci, manque aux compétences des accompagnateurs pour venir alimenter leur pratique d'accompagnement. Notons à ce sujet qu'aucun d'entre eux n'a mentionné les savoirs théoriques comme ressource pouvant constituer un appui à leur accompagnement. Il s'agirait pourtant d'une base pour asseoir leur expertise, tout en donnant confiance à celui qui apprend l'enseignement, à l'instar des formateurs de stagiaires (Altet, 2013). La maîtrise d'un champ de savoirs à caractère théorique leur permettrait possiblement d'offrir un accompagnement articulant théorie-pratique, dans un processus de « fonctionnalité réciproque » (Beckers, 2007) : les savoirs théoriques des accompagnateurs viendraient éclairer et soutenir l'analyse de la pratique des débutants, en même temps que cette dernière viendrait donner du sens aux savoirs

théoriques, en contexte, et faciliter leur réorganisation pour une utilisation future, par les débutants, voire pour eux-mêmes.

Toujours en lien avec la compétence CP, et relativement à la composante rassemblant les comportements faisant état d'un rapport dynamique aux savoirs (CP2), le constat révèle que celui-ci existe à travers une ouverture au monde de l'éducation ou en faisant référence à certaines connaissances issues de la recherche. Ce rapport sollicite moins les savoirs théoriques que le débutant a acquis en formation ou ceux qu'il pourrait investir dans sa pratique (CP2f, g). Les accompagnateurs entretiendraient davantage un rapport aux savoirs pour eux-mêmes qu'à l'égard des débutants. Il se pourrait qu'ils soient davantage préoccupés de référer aux savoirs qui entourent la réalité professionnelle actuelle du débutant, soit l'action telle qu'elle est vécue dans le moment, plutôt que d'établir des ponts avec les savoirs que les débutants ont acquis en formation et qui représentent les fondements de leur professionnalité.

5.1.2.5 Postures manifestées et intentions déclarées : constats selon les quatre postures

En regardant de plus près les composantes des postures les plus significatives des pratiques des accompagnateurs, nous pouvons établir davantage de liens entre les quatre cas analysés. Ainsi, le Tableau 5.2 offre un regard intercas en reprenant les composantes les plus présentes dans les conversations des accompagnateurs avec l'enseignant débutant, et ce, aux trois étapes. Les éléments saillants sont mis en évidence.

Tableau 5.2
 Manifestations significatives des postures d'accompagnement au regard des différents indicateurs chez les quatre accompagnateurs

Posture	Indicateur	Étape 1				Étape 2				Étape 3			
		Cas#1	Cas#2	Cas#3	Cas#4	Cas#1	Cas#2	Cas#3	Cas#4	Cas#1	Cas#2	Cas#3	Cas#4
S	S1a.		⊗		⊗		⊗				⊗		⊗
	S1b.	⊗			⊗	⊗			⊗		⊗	⊗	⊗
	S1c.	⊗	⊗		⊗		⊗			⊗	⊗		⊗
	S1d.			⊗	⊗	⊗							
	S1e.	⊗											
	S1f.	⊗				⊗		⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
	S1g.								⊗			⊗	
FA	FA2a.			⊗	⊗		⊗						⊗
	FA2b.				⊗								⊗
	FA2c.				⊗	⊗							
	FA2d.				⊗	⊗							
FC	FC3a.						⊗					⊗	
	FC3b.						⊗	⊗					⊗
	FC3c.						⊗	⊗		⊗		⊗	
	FC3d.									⊗			⊗
C	C4a.			⊗				⊗	⊗	⊗		⊗	⊗
	C4b.	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗			⊗	⊗	⊗	⊗
	C4c.				⊗								
	C4d.			⊗	⊗					⊗			
	C4e.			⊗						⊗			
	C4f.							⊗			⊗		

Deux postures ressortent particulièrement chez les quatre accompagnateurs : la posture de *soutien* (S) et la posture *critique* (C). Chez trois d'entre eux (cas #1-2-4), c'est la posture de soutien qui prédomine par rapport à l'autre, et selon trois aspects en particulier : l'ouverture ou l'intérêt portés à l'autre, la compréhension signifiée à l'autre et l'encouragement. Chez le quatrième accompagnateur (cas #3), c'est d'abord la posture critique qui ressort et vient ensuite la posture de soutien. Chez ce dernier, notons que la posture critique est moins manifeste au fil des étapes, alors que la posture de soutien l'est plus.

L'identification de la posture de *soutien* très significative dans les pratiques des accompagnateurs corrobore, d'une part, la conception dominante qu'ils se font de l'accompagnement puisque, rappelons-le, ils mentionnent tous les quatre la dimension relationnelle comme essentielle (voir section 5.1.1). D'autre part, ce constat va de pair avec la manifestation très forte d'une compétence chez les quatre accompagnateurs, et même prédominante chez deux d'entre eux (cas #2-4) : la compétence relationnelle (R). Cela semble logique, de prime abord, que la posture de soutien et la compétence relationnelle apparaissent en concomitance. Autrement dit, l'adoption d'une posture soutenante solliciterait une compétence de type relationnelle. Il est d'ailleurs intéressant de voir que les deux accompagnateurs (cas #2-4) qui mobilisent la compétence relationnelle de manière très significative par rapport aux autres adoptent surtout la posture de soutien. Cette observation rejoint Pellegrini (2010), affirmant que la mise en œuvre pratique des postures⁶⁶ dépend largement des compétences et des conceptions du mentor.

Par ailleurs, nous observons que les deux accompagnateurs qui mobilisent principalement la compétence relative au développement des compétences du

⁶⁶ L'auteure parle d' « approches et de modèles d'accompagnement » (Pellegrini, 2010, p. 46).

débutant (cas #1-3) adoptent deux postures de manière concomitante : la posture de soutien et la posture critique. Chez un des accompagnateurs (cas #3), il est étonnant de remarquer que lorsque les manifestations de la compétence CP diminuent au fil des étapes, la posture critique devient moins manifeste également. L'accompagnement orienté vers le développement des compétences professionnelles ne se fait donc pas seulement par l'entremise d'une posture soutenante, selon une dimension plus relationnelle que développementale. Il peut être mis en œuvre dans une perspective réflexive et critique, remettant en question les savoirs, les pratiques ou les cultures. Cette observation permet d'affiner ce qu'avance Pellegrini (2010) au sujet de la perspective humaniste à laquelle nous avons rattaché la posture de soutien. En prenant appui sur Wang et Odell (2002), l'auteure explique que cette approche sera adoptée le plus souvent dans un contexte dénué de regard critique sur les pratiques enseignantes. Or ici, nous voyons bien qu'une posture soutenante n'exclut pas la présence d'une autre plus critique remettant en question les pratiques existantes ou la culture environnante. Ainsi, les quatre postures ne sont pas situées sur le continuum de Pellegrini (2010), allant de la tendance traditionnelle et transmissive à une tendance réflexive. Les postures peuvent effectivement se chevaucher, s'imbriquer les unes aux autres et apparaître en interrelation, voire en complémentarité.

Ajoutons certains constats relatifs à la posture *critique* (C), adoptée le plus souvent par le biais d'une objectivation ou une prise de distance par rapport à la pratique (C4b). Notons que cet aspect apparaît chez les quatre accompagnateurs, tant à l'étape 1 qu'à l'étape 3. L'étape 2 semble moins laisser la place à la manifestation de cette posture. Moir (2002) montrait effectivement qu'à cette étape de l'année, l'enseignant vit une période de désillusion, l'empêchant probablement de se décentrer et de s'impliquer dans un processus réflexif et critique. C'est aussi la posture qui fluctue le plus d'un accompagnateur à l'autre (surtout manifestée chez les cas #3-4 à l'étape 1

et chez le cas #1 à la fin de l'accompagnement). Concernant le cas #1, il est possible que l'autonomie assez importante de la débutante explique cette variation dans l'accompagnement de l'accompagnatrice, laissant en fin d'année plus d'espace à la débutante pour réfléchir et prendre de la distance par rapport à l'enseignement et à la pratique de manière plus générale.

Notons que l'accompagnateur du cas #3 adopte une troisième posture de manière assez significative : la posture de facilitation de l'agir enseignant (FA), le plus souvent pour assister le débutant sur le plan didactique et pédagogique (FA2a – ligne rouge horizontale). Cette posture est adoptée alors que la compétence CP est mobilisée par le biais de comportements faisant état d'une connaissance de la pratique enseignante (composante 3) mais aussi d'un soutien à la mise en œuvre de la pratique du débutant (composante 4). Soulignons que la posture de facilitation de l'agir, que Pellegrini (2010) inscrit dans la perspective de l'apprentissage situé, serait principalement adoptée selon un rapport expert-novice et dans le cadre d'une résolution de problèmes du débutant. Les auteurs sur lesquels elle s'appuie, à savoir Wang et Odell (2002), affirment que l'apprentissage situé est bénéfique pour le débutant, car il permet, entre autres, une efficacité accrue dans son enseignement. Cette perspective exclut la réflexion au-delà de l'action et soutient la reproduction du système existant et des pratiques actuelles. Pourtant, même si l'accompagnateur adopte cette posture facilitante à l'égard de l'agir enseignant (FA), nous observons qu'il peut aussi favoriser la remise en question de certains aspects de l'enseignement et offrir au débutant une distanciation de type réflexif en adoptant une posture double : facilitante et critique.

Concernant la posture de *facilitation de l'agir enseignant*, il est intéressant de souligner qu'elle est globalement moins adoptée en fin d'année (étape 3 – cercle jaune). Elle est présente dans la pratique de l'accompagnateur qui prépare

spécifiquement la débutante à l'entretien d'évaluation de la commission scolaire (cas #4). Cette préparation représente d'ailleurs le projet autour duquel s'organisent les rencontres entre l'accompagnateur et la débutante. Cet objectif d'accompagnement apparaît en trame de fond à l'accompagnement, en même temps qu'il constitue un enjeu externe et structurel ayant vraisemblablement un effet sur l'accompagnement offert. Rappelons ici que l'accompagnement ne dépend pas seulement des membres de la dyade, de leurs besoins, préoccupations ou intentions, mais aussi d'un environnement déterminant le développement professionnel du débutant. Celui-ci est ainsi dépendant de dimensions inhérentes à l'organisation et à des aspects structurels (Bedin, 2007 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Lacourse et Moldoveanu, 2011), tels que dans ce cas-ci, la manière dont les enseignants accèdent éventuellement à un poste permanent à la commission scolaire.

Quant à la posture de *facilitation culturelle* (FC), son apparition est particulièrement peu marquée. Bien qu'elle soit de plus en plus présente au fil des étapes, elle est quasi absente de la pratique des accompagnateurs à l'étape 1, ce qui invite à se questionner sur les causes possibles de ce constat. Il se pourrait que le débutant soit encore trop centré sur lui-même et préoccupé par l'urgence de la tâche, voire la qualité ou l'impact de son enseignement (Fuller, 1969 ; Fuller et Bown, 1975), avant de se tourner vers son environnement externe à la classe et des dimensions telles que le corps enseignant, le milieu scolaire, les politiques scolaires, etc. C'est aussi possiblement la raison pour laquelle l'accompagnateur oriente peu son action, et donc sa posture, vers ces dimensions qui pourraient pourtant constituer des leviers à l'insertion du débutant. Il se peut aussi que l'accompagnateur n'ait pas tendance, voire ne soit pas conscient qu'il peut être bénéfique de référer à des ressources externes pour favoriser l'intégration du débutant dans la culture scolaire et le milieu environnant. D'ailleurs, à part un accompagnateur qui conçoit son rôle comme celui

d'un passeur, ou pour reprendre les termes de Houde (2011)⁶⁷, comme « *partenaire transitionnel* », lequel renvoie en partie à certaines dimensions culturelles et identitaires, nous n'avons relevé aucune dimension culturelle au sein des conceptions des accompagnateurs relatives à l'accompagnement. La plupart des éléments qui ressortent sont tournés vers le débutant, ses besoins, ses émotions et ses préoccupations. Les conceptions des accompagnateurs quant à leur rôle dépassent très peu le triangle débutant – accompagnateur – pratique enseignante. Une vision plus élargie du rôle pourrait s'avérer pertinente.

5.1.2.6 Postures manifestées et intentions déclarées : regard temporel

Au fil des étapes, notons que les fluctuations de postures sont plus marquées (et varient plus quant à leur nature) que les manifestations des compétences. Pellegrini (2010) observe à cet égard qu'en pratique, les postures⁶⁸ vont en grande partie dépendre des attentes des accompagnés. Les postures varieront également en fonction de leurs besoins (Clutterbuck, 2004) et de leurs préoccupations. Ce constat nous amène à reconnaître que la posture est effectivement dynamique et suppose ajustement et adaptation à la singularité de la personne accompagnée et à son rythme (Paul, 2004 ; 2016). Clutterbuck (2004) ajoute que la posture variera aussi selon les moments de l'accompagnement. La posture nécessitera pour ce faire une « compétence » pour passer d'un registre à l'autre : « *la compétence à accompagner* » (Bourgeault *et al.*, 2002, p. 18).

⁶⁷ Houde (2011) reprend l'expression initialement utilisée par Wadner (1981) dans sa thèse de doctorat.

⁶⁸ L'auteure parle d' « approches et de modèles d'accompagnement » (Pellegrini, 2010, p. 46).

5.1.2.7 Postures manifestées et intentions déclarées : convergences et divergences

Il paraît majeur, dans cette recherche qualitative et interprétative donnant voix aux participants, de tenir compte de leurs regards sur le phénomène étudié pour tenter de mieux le comprendre. Dès lors, nous souhaitons ici spécifier certains éléments qui concernent la dynamique intentionnelle des accompagnateurs, et établir des liens entre les postures manifestées et les intentions déclarées par ces derniers. Par les regards croisés sur les unes et les autres, présentés dans le chapitre précédent, nous avons vu que les intentions des accompagnateurs sont globalement, et le plus souvent, en phase avec les postures identifiées (à l'exception du cas #3, à l'étape 3 particulièrement). Cela confirme qu'en plus d'être orientée par les conceptions de la personne (Beauvais, 2006), la posture est orientée par ses intentions (Lameul, 2006). Cependant, nous avons relevé certaines divergences entre les postures identifiées et les intentions déclarées par les accompagnateurs, ce qui vient nuancer les affirmations des deux auteures précitées. Faute de la possibilité de nous attarder à la singularité de chacun des passages analysés (et à la concordance entre chacun d'eux avec les intentions systématiquement déclarées), nous focalisons ici notre attention sur les aspects faisant l'objet de divergences et qui méritent à notre sens d'être mentionnés.

Nous présumons que l'écart entre l'intention déclarée par l'accompagnateur et l'analyse de la posture adoptée pourrait s'expliquer de différentes façons. D'abord, il se pourrait que l'accompagnateur ait une intention différente au départ que l'action qu'il a finalement mise en œuvre dans la réalité, en fonction de l'aspect dialogique et interactionnel de la relation d'accompagnement. Les besoins et préoccupations du débutant auraient primé et l'accompagnateur aurait adapté sa posture en fonction de ce dernier. Cela rejoint d'ailleurs ce que Paul (2004) mentionnait à l'égard de la posture : celle-ci suppose de s'adapter et de s'ajuster à la personne accompagnée.

Ensuite, nous pouvons imaginer que les écarts traduisent des aspects dont l'accompagnateur n'a pas conscience (ou pas encore au moment où il est amené à expliciter ses intentions lors de l'entretien d'autoconfrontation). L'un d'eux (cas #1) en donne un bon exemple lorsqu'il exprime ne pas avoir d'intention particulière à un moment précis de son accompagnement et explique simplement « *partager son expérience* » avec le débutant. L'entretien d'autoconfrontation fait émerger une intention d'assistance pédagogique et didactique en lien avec la posture de facilitation de l'agir enseignant. Ce qui a été analysé à travers les propos échangés dans les conversations correspond pourtant à une posture critique, dans un soutien à la prise de distance sur la pratique. L'intention déclarée ne corrobore pas, dans ce cas-ci, la posture identifiée.

Il se pourrait aussi qu'à l'instar des pratiques enseignantes, les pratiques « accompagnantes » déclarées diffèrent des pratiques effectives (Altet, 2002). Le participant n'est d'ailleurs peut-être pas conscient que sa pratique effective diverge de celle qu'il pense et dit mettre en place. En d'autres mots, ce que dit l'accompagnateur, que ce soit à travers les conceptions qu'il verbalise ou les intentions qu'il déclare, pourrait ne pas coïncider parfaitement ou en tous points avec les postures qu'il adopte en accompagnant. Dans ce cas, sa « *conscience professionnelle* » n'est peut-être pas, ou pas assez, aiguisée (Tardif et Lessard, 1999).

A contrario, il est intéressant de remarquer que certains accompagnateurs se montrent critiques envers leur pratique d'accompagnement quand ils sont amenés à la commenter lors des entretiens d'autoconfrontation. C'est particulièrement le cas de deux accompagnateurs (cas #3-4) démontrant une capacité importante à prendre du recul et à être critique à l'égard de ce qu'ils font. Par exemple, l'un d'entre eux exprime en entretien que son intention aurait pu se transformer (et donc son action par le fait même) en adoptant une attitude plus interventionniste si la débutante en

avait eu besoin. Il est ainsi conscient du caractère adaptatif de l'accompagnement et l'exprime clairement. À d'autres moments dans l'entretien, il exprime la volonté de « dépasser la *technicalité*⁶⁹ » quant aux sujets abordés avec la débutante, de sorte à la faire réfléchir plus loin que la « *pratique concrète* ». Cela démontre une capacité de recul qu'il met d'ailleurs à profit d'une posture critique qu'il adopte fréquemment. Ces deux accompagnateurs adoptent d'ailleurs assez souvent la posture critique lors des échanges avec l'enseignant débutant, en plus d'une autre largement représentée : la posture de soutien.

Il nous paraît également important de spécifier que les accompagnateurs ne mentionnent pas toujours des aspects qui correspondent pourtant à des postures ayant été identifiés dans leurs pratiques. En d'autres mots, il y a plusieurs aspects qui ont été identifiés dans les conversations et qu'ils ne reconnaissent pas. À ce sujet, nous pouvons imaginer qu'il est parfois difficile de s'attribuer certaines attitudes, surtout lorsqu'elles sont positives. À d'autres égards, il serait peu souhaitable de se reconnaître certaines pratiques d'accompagnement orientées vers la résolution immédiate des problèmes relatifs à l'agir enseignant des débutants, car elles pourraient sembler peu fécondes en matière de développement professionnel (Pellegrini, 2010). Par ailleurs, nous pouvons supposer que la conception que les accompagnateurs se font de l'accompagnement fait en sorte qu'ils n'orientent pas leur regard sur certains aspects lors de l'entretien d'autoconfrontation (nous pensons ici particulièrement à ceux relatifs à la posture de facilitation culturelle).

Finalement, les écarts sont peut-être parfois dus à certains effets de recherche. Il se peut que l'effet de l'analyse et du cadre utilisé constitue un biais à l'origine de

⁶⁹ Ce mot est employé sous l'influence de l'anglais. Comprenons-le comme la *technicité* relative à l'agir enseignant ou encore comme les considérations ou les détails d'ordre pratique en lien avec l'enseignement.

certaines *hiatus*. Par exemple, voulant catégoriser les pratiques de manière exclusive, alors que l'intention est parfois « double » pour l'accompagnateur, des divergences peuvent apparaître. C'est le cas par exemple de l'accompagnatrice du cas #2 qui a comme préoccupation première de soutenir la débutante mais qui le fait à travers un outillage offert à cette dernière. Cette considération relève une fois encore un aspect notable dans l'analyse des postures : celles-ci peuvent se combiner et être envisagées selon une interrelation, au lieu d'être vues comme des postures types et « purement » endossées. Clutterbuck (2004) soulignait à cet effet à quel point le rôle de l'accompagnateur est complexe et qu'il requiert une importante capacité d'adaptation chez ce dernier, œuvrant au sein d'une dynamique interactive.

5.1.3 L'accompagnement, tel qu'il est *perçu*

Nous revenons ici sur les résultats relatifs au quatrième objectif spécifique de recherche, lequel était d'identifier les effets perçus de l'accompagnement reçu sur le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant. Nous nous centrerons sur l'apport de l'accompagnateur au regard de ces deux dimensions spécifiques du développement professionnel du débutant⁷⁰. Plusieurs des aspects qui en font état chez les débutants semblent avoir pu être facilités par l'accompagnement reçu. Nous discutons ici chacune des dimensions caractérisant à la fois l'autonomie et l'émancipation professionnelles (soit les ressources, la réflexion, l'action et les principes fondamentaux). Rappelons que les constats sont issus de l'analyse des propos de l'enseignant débutant et de ceux des accompagnateurs, lesquels ont été explicitement invités à s'exprimer sur le sujet.

⁷⁰ Rappelons que l'analyse a été réalisée par le biais de deux cadres construits à l'issue des analyses conceptuelles. Les deux cadres d'analyse sont présentés dans le chapitre 2 de la thèse.

5.1.3.1 Sur le plan des ressources

La dimension des ressources est celle qui a été la plus alimentée par l'accompagnement offert⁷¹.

Effectivement, les accompagnateurs donnent des informations pertinentes au besoin (en lien avec l'enseignement généralement), des suggestions et parfois mettent les débutants en relation avec des intervenants. Ces aspects sont orientés de sorte à faciliter leur agir professionnel. La dimension des ressources est ainsi directement au service de celle relative à l'action. Parfois aussi, les accompagnateurs sont là pour valider les choix des débutants. Notons toutefois que la prise d'initiatives est plus importante en fin d'année et que la validation a encore parfois lieu, mais une fois que les projets ou activités des débutants sont planifiés et organisés. Aussi, la contribution perçue de l'accompagnement s'inscrit dans un renforcement de la confiance en soi, du sentiment de compétence, et dans un support de type émotionnel. La plupart des aspects précités sont susceptibles d'avoir contribué au développement de l'autonomie professionnelle des débutants. Effectivement, la connaissance des règles relatives à l'utilisation de ressources pour enseigner, les informations reçues à la suite de questions posées sont au service de celle-ci (Everaere, 2006). En effet, ces différentes ressources et connaissances permettent au professionnel d'agir plus efficacement face aux situations (Tardif, 2006), d'être et de se sentir plus compétent, ce qui touche directement son autonomie professionnelle (Droes, Kramer et Hatton, 1992).

⁷¹ Rappelons que, parmi les ressources relatives à l'autonomie professionnelle, nous retrouvons *théoriquement* la connaissance des règles, la confiance en soi et l'existence de ressources personnelles et environnementales issues du milieu ou des collègues. Parmi les ressources relatives à l'émancipation professionnelle, se retrouvent *théoriquement* un environnement flexible, le dynamisme de la personne, la connaissance de soi ainsi que d'autres caractéristiques personnelles pouvant favoriser le déploiement de l'émancipation.

Finalement, les accompagnateurs ont pu offrir une aide à la connaissance de soi comme professionnel, ce qui a pu jouer sur le développement de l'émancipation professionnelle. Cela rejoint effectivement un des cinq attributs documentés par Wittemann-Price (2004) comme étant directement reliés à l'émancipation professionnelle.

5.1.3.2 Sur le plan de la réflexion

En matière de réflexion, l'accompagnement a représenté un soutien permettant aux débutants de réfléchir aux activités à intégrer à leur enseignement et aux manières d'aborder les contenus à enseigner ou encore de réfléchir au sens de la discipline qu'ils enseignent. Les accompagnateurs ont aussi soutenu la réflexion *sur* l'action, par le biais d'une analyse de la pratique, ayant pu mener à des prises de conscience ou à l'émergence de questionnements nouveaux. Globalement, la réflexion suscitée par les accompagnateurs a permis aux débutants de se poser davantage de questions, de cerner les aspects de leur enseignement à améliorer et de réaliser ce qui est acquis en terme de compétences professionnelles et ce qui « fonctionne » bien. Ces constats touchent de manière transversale l'autonomie professionnelle tout autant que l'émancipation professionnelle.

Aussi, par leurs échanges avec les débutants, les accompagnateurs leur ont permis de développer leur sens critique, mais aussi leur jugement professionnel sur les contenus à enseigner. Ce dernier est directement en lien avec l'autonomie professionnelle puisqu'il permet à l'enseignant de faire des choix et de prendre des décisions en connaissance de cause (Allal et Lafortune, 2008 ; Pitt et Phelan, 2008). Effectivement, les débutants se sentent plus à même de prendre des décisions quant aux contenus à enseigner et deviennent plus aptes à justifier les méthodes choisies pour atteindre leurs intentions pédagogiques.

Par ailleurs, le développement du sens critique a permis aux débutants de mieux se connaître sur le plan professionnel par une meilleure connaissance de leurs préférences, mais aussi d'adopter un regard critique sur les méthodes pédagogiques ou la culture scolaire. Ces aspects concernent particulièrement l'émancipation professionnelle des débutants. Romyn (2000) soutenait effectivement que celle-ci suppose une conscience cognitive et une pensée critique, permettant de questionner les pratiques traditionnelles.

5.1.3.3 Sur le plan de l'action

La réflexion suscitée par les accompagnateurs ou encore les ressources transmises (ou activées) ont pu contribuer à soutenir l'action des débutants. L'accompagnement a effectivement soutenu chez eux la prise de décisions et d'initiatives, laquelle est directement liée à l'autonomie professionnelle. Effectivement, Charitonidou et Ioannitou (2012) soulignent que l'enseignant autonome « (...) prend ses décisions en fonction de ses critères personnels et fait des choix sur les interventions et les méthodes pédagogiques qu'il utilise dans la classe (...) » (p. 56).

Au fil des échanges avec leur accompagnateur, les questions posées permettaient aux débutants d'aboutir à des solutions ou des conclusions en lien avec les problématiques vécues ou rencontrées. Le questionnement a ainsi contribué à l'accroissement du pouvoir d'agir, lequel figure parmi les attributs d'un professionnel émancipé (Wittemann-Price, 2004). D'ailleurs, le pouvoir d'agir se fonde sur l'autonomie et l'indépendance (Hokanson-Hawks, 1992). L'autonomie apparaît ainsi comme un préalable ou un élément constitutif de l'émancipation professionnelle. Pour sa part, l'indépendance a été identifiée comme un principe clé relatif à l'autonomie, mais elle peut également mener à une action plus émancipée. L'indépendance, l'autonomie et l'émancipation sont donc interreliées.

L'indépendance contribue au développement de l'autonomie en même temps qu'être au service de l'action du professionnel émancipé. Et l'autonomie contribue, en tant que principe fondamental, au développement de l'émancipation professionnelle. D'ailleurs, l'action indépendante a été encouragée par les accompagnateurs, mais avant tout respectée dans le sens où les accompagnateurs, même s'ils donnaient parfois des suggestions ou des conseils aux débutants, laissaient ceux-ci prendre leurs décisions et agir.

Le pouvoir d'agir a été accru et l'innovation et la créativité soutenues, même si l'encouragement passait par l'entraide, le partage des ressources ou l'offre de certaines suggestions. La responsabilisation par rapport à sa formation continue, et donc une forme de prise en charge professionnelle, a aussi été encouragée tout au long de l'accompagnement. Finalement, le pouvoir d'agir a aussi été mis en évidence et soutenu lorsque les accompagnateurs soulignaient les bons « coups » et les progrès des débutants. La prise en charge professionnelle et l'innovation sont directement en lien avec l'émancipation professionnelle. L'enseignant qui s'émancipe professionnellement est en effet celui qui prend en charge sa situation professionnelle et a le souci d'innovation pédagogique (Garant *et al.*, 1999). De même, pour Nault (1999), une attitude émancipatrice est adoptée lorsque le débutant apporte des changements, si petits soient-ils, ou des innovations aux prescriptions. Olry (2012) souligne que l'émancipation se caractérise également par la créativité et le libre arbitre.

5.1.3.4 Sur le plan des principes fondamentaux

Les principes sont difficiles à cerner dans l'analyse des propos des accompagnateurs de par leur niveau d'abstraction, mais aussi parce qu'ils sont souvent sous-jacents à d'autres dimensions. Par exemple, l'indépendance apparaît comme un principe

fondamental lié à l'autonomie, mais se retrouve directement liée à l'action indépendante, laquelle caractérise la dimension de l'action reliée à l'émancipation professionnelle. Notons cependant que là où l'accompagnement a pu être bénéfique, c'est à l'égard de la liberté et de l'indépendance des débutants. Quant au principe de liberté, lié à la fois à l'autonomie professionnelle (Everaere, 2006 ; Kramer et Schmalenberg, 1993) et à l'émancipation professionnelle (Olry, 2012 ; Wittemann-Price, 2004), c'est un besoin chez le débutant que l'accompagnateur semble avoir respecté. Quant à l'indépendance, celle-ci fut, d'une part, respectée à l'égard de l'agir du débutant (en lien avec l'action indépendante), ce qui rejoint l'émancipation professionnelle (Hokanson-Hawks, 1992). D'autre part, l'accompagnement a pu développer l'indépendance du débutant puisque nous avons observé chez lui un accroissement du pouvoir d'agir, de ses ressources et de sa réflexion (les trois autres dimensions) menant ultimement à davantage d'autonomie professionnelle. Et nous avons vu que l'indépendance est directement liée à l'autonomie professionnelle, dans le sens où elle favorise l'exercice d'une action délibérée et sans entrave (Everaere, 2006 ; Gillon, 1995).

5.1.3.5 Synthèse

Au regard des quatre dimensions caractérisant l'autonomie et l'émancipation professionnelles, l'apport de l'accompagnement au développement professionnel des débutants peut se résumer comme l'illustre le tableau suivant (Tableau 5.3). Nous y retrouvons les différents éléments présentés dans les sections qui précèdent. Ils représentent une synthèse de la contribution de l'accompagnement au développement professionnel des débutants.

Tableau 5.3
Apport de l'accompagnement aux quatre dimensions de l'autonomie et de
l'émancipation professionnelles des débutants

RÉFLEXION

Aide au développement du jugement ⁷²
professionnel et du sens critique

Aide à certaines prises de conscience

*Aide à la remise en question des méthodes
pédagogiques*

Apport de nouveaux questionnements

Aide à la réflexion pour/sur l'action

**Aide à la réflexion sur le sens des contenus
à enseigner**

**Aide à la réflexion sur les compétences
professionnelles (acquises et à développer)**

ACTION

Encouragement à la prise d'initiatives et de
décisions

*Contribution à l'accroissement du pouvoir
d'agir : solutions*

*Mise en évidence du pouvoir d'agir : progrès
et bons coups soulignés*

*Encouragement à faire des choix librement
(libre arbitre)*

*Encouragement à l'innovation pédagogique
et à la créativité*

Action indépendante

*Encouragement à la prise en charge
professionnelle (responsabilisation)*

RESSOURCES

Apport d'informations, de ressources (outils
didactiques, contenus et approches) et
d'expérience *pour enseigner*

Renforcement de la confiance en soi et du
sentiment de compétence

Suggestions de pistes nouvelles à explorer

Support émotionnel

Mise en relation avec des intervenants

Aide à la connaissance de soi

PRINCIPES FONDAMENTAUX

**Respect et renforcement de
l'indépendance**

Respect de la liberté

⁷² Les éléments en caractères normaux (ni gras, ni italique) sont spécifiques à l'autonomie professionnelle. Ceux en italique sont spécifiques à l'émancipation professionnelle. Les éléments communs à l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont en gras.

Après avoir présenté les effets perçus de l'accompagnement à l'égard de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants, il nous semble essentiel d'aborder un dernier aspect avant de clôturer ce chapitre. Il s'agit des liens que nous pouvons établir entre l'accompagnement offert et les deux dimensions du développement professionnel dont il est particulièrement question dans cette recherche.

5.2 De l'accompagnement au développement professionnel des débutants

L'analyse des données fait apparaître que plusieurs compétences et postures ressortent de manière prépondérante dans les pratiques des accompagnateurs. Nous passons ici en revue celles qui ressortent le plus en spécifiant les caractéristiques qui permettent de l'affirmer, mais aussi et surtout en discutant les liens éventuels qu'elles entretiennent avec le développement professionnel des débutants. Certaines sont très clairement susceptibles d'y avoir contribué, d'autres moins. Autrement dit, il est question de voir comment les compétences et les postures sont susceptibles de développer l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des débutants. Ce constat est basé sur les caractéristiques relatives aux quatre dimensions de ces deux aspects du développement professionnel, soit les ressources, la réflexion, l'action et les principes fondamentaux sous-jacents.

Les sous-sections qui suivent présentent les compétences et les postures d'accompagnement selon ces dimensions, à l'exception de la dimension des principes, celle-ci n'étant pas suffisamment représentée dans les pratiques pour faire partie de cette discussion. Rappelons que les quatre dimensions qui servent à définir l'autonomie et l'émancipation professionnelles sont identiques, même si les éléments qui les caractérisent diffèrent. Nous préciserons dès lors lorsqu'il sera spécifiquement question d'autonomie professionnelle ou d'émancipation professionnelle.

5.2.1 L'accompagnement au service des *ressources*

Plusieurs caractéristiques de l'accompagnement seraient susceptibles d'accroître les ressources du débutant. Rappelons que les ressources en lien avec l'autonomie professionnelle rassemblent *théoriquement* la connaissance des règles, les ressources personnelles et environnementales et la confiance en soi. Celles relatives à l'émancipation professionnelle sont le dynamisme, les caractéristiques personnelles, la connaissance de soi et l'environnement stable.

5.2.1.1 Confiance en soi et autonomie professionnelle

La ressource principalement renforcée et activée par les accompagnateurs est la confiance en soi, laquelle est essentielle au développement de l'autonomie professionnelle du débutant. Celle-ci serait favorisée lorsque les accompagnateurs mobilisent la compétence relationnelle (R), et plus spécifiquement lorsqu'ils adoptent des comportements allant dans le sens de l'expression, de l'échange et du dialogue (composante 1). L'écoute et l'ouverture, l'humour et l'invitation à s'exprimer librement sont des aspects qui favorisent la dynamique relationnelle, permettant au débutant de se sentir à l'aise et d'améliorer sa confiance en soi. Aussi, la discussion collégiale fait apparaître une complicité entre l'accompagnateur et le débutant. De cette façon, la compétence relationnelle vient nuancer le rapport parfois induit par une autre compétence que l'on retrouve mobilisée en parallèle à la compétence relationnelle : celle relative au développement des compétences professionnelles (CP). Par ailleurs, le rapport d'égal à égal induit par la discussion collégiale, pourrait également contribuer à l'émancipation professionnelle du débutant en favorisant son identification au groupe enseignant. Ayant ainsi une implication à caractère identitaire, cet aspect viendrait accroître son sentiment d'appartenance à la profession et lui permettrait de s'y sentir à l'aise. On voit ainsi comment la compétence

relationnelle peut à la fois constituer un levier au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles.

Toujours en lien avec la compétence relationnelle, notons aussi plusieurs manifestations liées à l'accueil et au soutien (composante 2), lorsque les accompagnateurs clarifient la situation amenée par le débutant ou cherchent à mieux comprendre ce dernier, manifestent de l'empathie ou encore le rassurent. Cet accompagnement attentif offre la possibilité de répondre au mieux aux attentes et aux besoins du débutant, soit de personnaliser l'accompagnement, ce qui favoriserait le développement professionnel de ce dernier (Hétu et Riopel, 2002). Cela lui permettrait de se sentir davantage outillé sur le plan des ressources, en même temps que respecté dans sa « marge de croissance »⁷³. Cet outillage et ce respect à l'égard du développement du débutant contribueraient ainsi à l'accroissement de son autonomie professionnelle puisqu'il disposerait des ressources nécessaires et du soutien approprié pour agir. Pour leur part, les comportements d'encouragement (composante 3), se traduisant le plus souvent chez l'accompagnateur par une tendance à prendre les choses du bon côté et à souligner les bons « coups » ou les idées pertinentes du débutant, seraient susceptibles de renforcer la confiance en soi de ce dernier. Ces aspects de la compétence relationnelle contribueraient également au développement de l'autonomie professionnelle.

La confiance en soi peut encore être renforcée lorsque l'accompagnateur mobilise la compétence identitaire (IDP) et plus particulièrement lorsqu'il reconnaît l'apport du débutant et souligne la valeur de ses idées ou ses initiatives novatrices ou créatives. De cette façon, il encourage le débutant à forger sa singularité professionnelle

⁷³ Nous nous permettons ici d'établir un lien avec la personnalisation de l'accompagnement en formation à l'enseignement. Celle-ci permettrait particulièrement de tenir compte de la zone proximale de développement du stagiaire (Portelance *et al.*, 2008).

(composante 4). Ce regard externe empreint de reconnaissance permet de renforcer l'identité du débutant, laquelle est composée de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui (Dubar, 1999). Lorsque le regard et l'appui d'autrui coïncident avec ce que le débutant *est* ou *veut* être, ce dernier trouverait une stabilité identitaire, offrant un terreau fertile à son développement, dans une dynamique évolutive personnelle.

Quant aux postures susceptibles de renforcer la confiance en soi du débutant, nous avons relevé la posture de soutien (S), d'ailleurs étroitement liée à la compétence relationnelle. Plus particulièrement, elle contribue au renforcement de la confiance en soi lorsque l'accompagnateur adopte une attitude d'écoute, de compréhension signifiée à l'autre en même temps qu'une attitude d'ouverture et d'intérêt ou encore quand il crée des relations personnelles positives. Remarquons que ces dimensions constitueraient davantage un moyen permettant de soutenir la dynamique relationnelle entre l'accompagnateur et le débutant, qu'une attitude ayant directement une incidence sur l'autonomie. Mais elle peut y contribuer indirectement.

Enfin, il se peut que la posture de facilitation de l'agir enseignant (FA) renforce l'autonomie professionnelle du débutant lorsqu'elle se déploie par le biais d'une valorisation des compétences professionnelles de ce dernier. En effet, la reconnaissance sociale des compétences favoriserait « par ricochet » l'autonomie : elle montre au débutant qu'il a développé ce qui est nécessaire et ce qui lui permet de s'engager dans l'exercice de la profession (Guillemette et Lapointe, 2011). De cette façon, elle renforce la confiance en soi, laquelle figure parmi les ressources permettant à l'autonomie professionnelle de se déployer.

5.2.1.2 Connaissance des règles, ressources personnelles/environnementales et autonomie professionnelle

La confiance en soi n'est pas la seule ressource vis-à-vis de laquelle l'accompagnement peut constituer un levier en matière d'autonomie professionnelle. D'autres aspects peuvent renforcer l'autonomie professionnelle du débutant, tels qu'un outillage ou un apport d'informations pertinentes offrant au débutant de mieux connaître les règles ou d'acquérir certaines ressources reliées à l'environnement.

À travers des comportements mettant leur connaissance de la pratique enseignante au profit des débutants (composante 3), en mobilisant la *compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP)*, les accompagnateurs alimentent le bagage de ressources des débutants. Ils le font particulièrement lorsqu'ils outillent et informent ces derniers, répondent à leurs questions, partagent leur connaissance des élèves, font part de leur expérience ou encore, démontrent une capacité à envisager les problématiques dans leur globalité. Cette capacité d'accompagner le débutant en tenant compte de la globalité de la problématique permet, en plus de faire connaître un éventail élargi de ressources au débutant, de l'amener à considérer les faits de manière systémique en développant un niveau accru d'intelligibilité des situations, ce qui pourra à long terme lui offrir une connaissance accrue des règles et du fonctionnement inhérents au milieu. Cela contribuerait à alimenter le bagage de ressources environnementales relatives au développement de l'autonomie. *A priori*, les caractéristiques qui précèdent sont orientées vers un outillage et une réponse immédiate à des besoins du débutant, lesquels ne poussent pas à croire à une contribution directe au développement professionnel. Toutefois, à long terme, l'outillage et l'apport d'informations pourront faire en sorte que le débutant agisse de façon plus autonome grâce aux ressources transmises.

Par ailleurs, lorsque les accompagnateurs véhiculent leurs connaissances selon un rapport dynamique aux savoirs (composante 2 - CP), ils soutiendraient l'autonomie des débutants en élargissant le bagage de connaissances de ces derniers. En entretenant ce rapport dynamique aux savoirs, ils soutiendraient en même temps l'approche culturelle inhérente à la professionnalité enseignante (MEQ, 2001). Lorsque les accompagnateurs véhiculent leurs savoirs tout en amenant les débutants à réfléchir aux situations problématiques rencontrées ou en confrontant leurs idées respectives, l'accompagnement pourrait aussi mener à une « *coconstruction de savoirs professionnels* » (Portelance *et al.*, 2008). Celle-ci alimenterait le bagage de ressources, pouvant alors soutenir une action plus autonome chez le débutant. Ce type d'échanges pourrait alors encourager le débutant à entretenir, lui aussi, ce rapport dynamique aux savoirs.

En soutenant l'engagement du débutant dans une démarche continue de développement de ses compétences professionnelles en encourageant sa formation continue (composante 5 - CP), ils alimentent indirectement aussi le bagage de ressources du débutant et peuvent ainsi contribuer au développement de son autonomie professionnelle.

Les accompagnateurs peuvent aussi y contribuer de manière plus indirecte lorsqu'ils mobilisent la *compétence relative au développement de l'identité professionnelle du débutant (IDP)* et plus spécifiquement lorsqu'ils adaptent leurs interventions verbales au cheminement du débutant, l'encouragent à partager son vécu professionnel et démontrent leur compréhension de la réalité inhérente à la profession enseignante. Ces comportements rejoignant la personnalisation de l'accompagnement (composante 1), peuvent renforcer le sentiment d'appartenance à la profession en favorisant l'identification au groupe enseignant. La personnalisation de l'accompagnement toucherait ainsi l'identité professionnelle individuelle et pourrait ainsi faire en sorte

que le débutant se sente davantage outillé sur le plan des ressources personnelles, touchant ainsi son autonomie professionnelle.

Quant aux postures susceptibles de solidifier le bagage de règles et de ressources du débutant, nous avons relevé la *posture de facilitation culturelle (FC)*. Le lien est clair lorsqu'elle apparaît dans l'idée d'expliquer au débutant certaines pratiques scolaires ou de consulter les référents ministériels définissant les orientations à suivre pour enseigner ou évaluer. Aussi, lorsque la posture s'inscrit dans une aide à la compréhension du contexte, dans une incitation à la collaboration ou encore dans un apport d'informations permettant au débutant de mieux fonctionner dans le milieu. Nous supposons que cette posture puisse permettre au débutant d'accroître sa connaissance du milieu et des référents encadrant la profession et, à terme, d'augmenter son autonomie professionnelle.

5.2.1.3 Connaissance de soi et émancipation professionnelle

Parmi les ressources pouvant soutenir le développement de l'émancipation professionnelle, se retrouve une meilleure connaissance de soi. La *compétence relative au développement identitaire* serait susceptible de renforcer cet aspect lorsqu'elle est manifestée par l'entremise d'un encouragement à forger sa singularité professionnelle (composante 4). C'est le cas lorsque l'accompagnateur aide le débutant à mieux se connaître sur le plan professionnel ou l'aide à identifier son cheminement.

Par ailleurs, la *posture de soutien (S)* serait également susceptible de favoriser l'émancipation du débutant lorsqu'elle est orientée vers une meilleure connaissance de soi comme professionnel. Nous avons d'ailleurs remarqué que cette posture se

situé à l'entre-deux entre une attitude soutenante et critique, permettant de soutenir la construction de l'identité professionnelle individuelle du débutant.

5.2.2 L'accompagnement au service de la *réflexion*

Plusieurs caractéristiques de l'accompagnement seraient susceptibles d'inciter la réflexion du débutant. Rappelons que la réflexion, une des quatre dimensions de l'autonomie professionnelle, rassemble *théoriquement* la réflexivité et le jugement professionnel. La réflexion relative à l'émancipation professionnelle comporte *théoriquement* la réflexivité et la remise en question des prescriptions et des modèles reçus ou en place.

5.2.2.1 Jugement et autonomie professionnelles

En lien avec la *compétence identitaire*, nous avons vu que l'accompagnateur soutient la responsabilisation professionnelle (composante 3) en amenant le débutant à réfléchir sur ses choix pédagogiques et à se sentir responsable de ses actes professionnels. Nous avons vu par ailleurs que cette responsabilisation encourage le débutant à solliciter son propre jugement professionnel. Lafortune (2008) observe d'ailleurs que le jugement professionnel touche la responsabilisation et qu'il inclut une dimension éthique sollicitant la transparence chez le professionnel, en plus de sa responsabilité. On comprend ainsi le lien entre la responsabilisation suscitée par l'accompagnateur et qui appelle le jugement professionnel. Ce dernier renvoie ici au fait que le débutant parvienne à mettre en lien les informations acquises sur les méthodes pédagogiques et les contenus à enseigner, à interpréter leur signification en lien avec les besoins des élèves et ses propres sensibilités pédagogiques, puis à anticiper et à apprécier la portée de ses choix ou des actions envisagées (Allal et

Mottier Lopez, 2009). Il devient dès lors évident que le fait d'engager la responsabilité, et son corollaire le jugement professionnel, peut avoir des effets positifs sur le développement de son autonomie professionnelle, puisque ce dernier va l'amener à prendre des décisions éclairées et à pouvoir justifier ses choix. Ces aspects figurent au sein de la dimension de l'action caractérisant l'autonomie professionnelle.

5.2.2.2 Réflexivité, autonomie professionnelle et émancipation professionnelle

En lien avec la compétence relationnelle, la facilitation de la verbalisation par la mise en mots (composante 1) favorise des discussions franches entre l'accompagnateur et le débutant, stimule le dialogue, et laisse au débutant la place pour déplier ses problématiques, lui donnant alors l'occasion de les analyser et de prendre une certaine distance par rapport à elles. Ces manifestations favorisent dès lors le processus d'analyse des situations problématiques et soutiennent ainsi la réflexivité du débutant. À l'égard de l'autonomie professionnelle, la réflexivité va permettre un agir plus efficace, car le débutant sera davantage en mesure de prendre des décisions et de faire des choix pour agir. À l'égard de l'émancipation professionnelle, la réflexivité permet au débutant de prendre du recul et de remettre en question les modèles en place.

En mobilisant la compétence à visée réflexive, les accompagnateurs soutiennent très clairement la réflexivité du débutant (composante 1) lorsqu'ils l'interpellent, l'invitent à réfléchir sur sa pratique, suscitent chez lui des prises de conscience par rapport à l'agir professionnel ou l'invitent à réfléchir sur ses conceptions et ses croyances. Parfois, l'accompagnateur prend une distance par rapport à sa propre pratique enseignante (composante 3) ou encore, il encourage le débutant à référer à ses savoirs théoriques pour interpréter sa pratique (composante 2). En plus de révéler une capacité de réflexivité et de distanciation par rapport à sa pratique

accompagnante, ces comportements attestent d'une ouverture à établir des liens entre la théorie et la pratique, pouvant être mise à contribution de la réflexivité du débutant.

Pour finir, la *posture critique* peut contribuer à renforcer la réflexivité du débutant. Elle s'est surtout manifestée par l'entremise d'une aide à l'objectivation (ou de prise de distance) ainsi que par le biais d'une remise en question de la culture et des structures environnantes. Aussi, mais moins souvent, cette posture a été mise en œuvre par un encouragement à élaborer des liens entre la théorie et la pratique, ainsi que par l'exploration ou l'analyse d'idées nouvelles. Ces différentes manières de véhiculer la posture critique permettent très certainement d'alimenter la dimension réflexive du débutant, pierre angulaire du développement de son autonomie professionnelle comme de son émancipation professionnelle.

5.2.3 L'accompagnement au service de l'*action*

Plusieurs caractéristiques de l'accompagnement seraient susceptibles d'encourager l'action du débutant. Rappelons que l'action en lien avec l'autonomie professionnelle rassemble *théoriquement* les choix, la prise de décisions et la prise d'initiatives. Celles relatives à l'émancipation professionnelle sont le pouvoir d'agir (incluant le changement, l'innovation, la créativité et les solutions), l'affranchissement d'un modèle, l'action indépendante, la prise en charge professionnelle et la manifestation d'un libre arbitre.

5.2.3.1 Prise d'initiatives et autonomie professionnelle

Il est plus que probable que la posture de *facilitation de l'agir enseignant* contribue à renforcer un agir autonome chez le débutant. Et spécifiquement, lorsqu'elle est

manifestée à travers une assistance sur le plan didactique ou pédagogique et offre un apport d'informations pour mieux enseigner. Cette posture apporte une aide, répondant à un besoin immédiat. À première vue, elle ne semble donc pas toucher directement le développement professionnel. Elle pourrait toutefois constituer un outillage pouvant faciliter à long terme une gestion didactique et pédagogique de meilleure qualité ou encore plus efficace, et mener à une prise d'initiatives et un agir plus autonome.

La posture de *soutien* peut aussi soutenir l'action lorsqu'elle offre un encouragement au débutant, et particulièrement quand elle est endossée avec l'idée de rassurer ce dernier ou encore de le conforter dans les initiatives qu'il prend. Ce type d'attitudes contribuerait à solidifier l'agir professionnel autonome du débutant.

5.2.3.2 Pouvoir d'agir et émancipation professionnelle

Le pouvoir d'agir peut être renforcé à travers la mobilisation de la *compétence relationnelle*, surtout lorsque les accompagnateurs encouragent le débutant (composante 3). En soulignant ses bons « coups », ils lui offrent d'affirmer son pouvoir d'agir. Nous voyons aussi que l'encouragement suscité par la posture de soutien peut avoir le même effet, plus spécifiquement lorsque les accompagnateurs soulignent la capacité d'innovation et la créativité du débutant.

Lorsque les accompagnateurs mobilisent la *compétence relative au développement des compétences professionnelles*, il se peut qu'ils renforcent le pouvoir d'agir du débutant. La suggestion de pistes d'action au débutant pourrait effectivement l'amener à déployer sa créativité et dès lors contribuer au développement de son émancipation. Aussi, lorsque les accompagnateurs soutiennent l'engagement du débutant dans une démarche continue de développement professionnel en

encourageant sa formation continue (composante 5), cela peut alimenter son bagage de ressources. Cet accroissement de ressources pourrait alors avoir pour effet d'améliorer son pouvoir d'agir (voire encore l'inviter à remettre en question les modèles reçus), contribuant alors au développement de son émancipation professionnelle.

En bref, l'accompagnement a particulièrement contribué à alimenter trois dimensions relatives au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des débutants : les ressources, la réflexion et l'action. Les *ressources* sont surtout alimentées par les compétences relationnelle (R), identitaire (IDP) et relative au développement des compétences professionnelles du débutant (CP), ainsi que par les postures de soutien (S) et de facilitation culturelle (FC). La *réflexion* est surtout suscitée par la compétence à visée réflexive (AR) et la posture critique (C), de manière assez logique. L'*action* est principalement encouragée par la compétence liée au développement des compétences professionnelles (CP) et les postures de facilitation de l'agir (FA) et de soutien (S).

En guise de synthèse, nous proposons le tableau suivant (Tableau 5.4) qui fait état des différentes compétences et postures susceptibles de favoriser le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des débutants. La colonne de gauche présente les dimensions de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles concernées. Les deuxième et troisième colonnes précisent les aspects reliés aux dimensions et les rattachent à l'autonomie ou à l'émancipation. La dernière colonne comporte les compétences (et les composantes) et les postures qui favorisent plus particulièrement l'autonomie et l'émancipation professionnelles. En appendices (Appendice D), se trouve un tableau précisant les différents indicateurs spécifiquement liés à chacune des compétences et postures énoncées ici.

Tableau 5.4
Synthèse des compétences et des postures orientées vers le développement de
l'autonomie et de l'émancipation professionnelles

L'accompagnement au service ...	Aspects de l'AuP ⁷⁴ et de l'ÉmP concernés	Autonomie ou émancipation professionnelles	Compétences et postures (et composantes) facilitant les dimensions de l'AuP et de l'ÉmP
Des RESSOURCES	Confiance en soi professionnelle	Autonomie	Compétences : Relationnelle (R1 ; R2 ; R3) Identitaire (IDP4) Postures : Soutien Facilitation de l'agir enseignant
	Outils : connaissance des règles – ressources personnelles et environnementales	Autonomie	Compétences : Développement des CP du débutant (CP2 ; 3 ; 5) Identitaire (IDP1) Posture : Facilitation culturelle
	Connaissance de soi	Émancipation	Compétences : Identitaire (IDP4) Posture : Soutien
De la RÉFLEXION	Jugement professionnel	Autonomie	Compétence : Identitaire (IDP3)
	Réflexivité (et remise en question des modèles)	Autonomie et émancipation	Compétences : Relationnelle (R1) Réflexive (AR1 ; 2 ; 3) Posture : Critique
De l'ACTION	Prise d'initiatives	Autonomie	Postures : Facilitation de l'agir enseignant Soutien
	Pouvoir d'agir	Émancipation	Compétences : Relationnelle (R3) Développement des CP du débutant (CP 3 ; 5) Posture : Soutien

⁷⁴ « AuP » signifie autonomie professionnelle, « ÉmP » renvoie à l'émancipation professionnelle.

CONCLUSION

Articulée selon cinq sections, cette conclusion rappelle d'abord l'orientation générale de la recherche et retrace de manière synthétique la façon dont elle a été menée. La seconde section reprend les principaux résultats. La troisième section fait état de l'apport de la recherche, d'un point de vue scientifique et pratique. La quatrième section permet d'aborder ses limites, alors que la dernière entrevoit d'éventuelles perspectives de recherche et d'action.

Orientation et synthèse du processus de recherche

C'est parce que l'accompagnement constitue un potentiel levier pour soutenir l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant qu'il nous intéressait de l'examiner de plus près dans cette thèse. L'accompagnement dyadique peut notamment soutenir le développement des compétences professionnelles du débutant et aider ce dernier à affirmer son identité professionnelle. Jouant ainsi un rôle sur son développement professionnel global, nous nous sommes demandé en quoi l'accompagnement pouvait soutenir l'autonomie et l'émancipation professionnelles. Et, puisque les compétences et les postures apparaissaient comme deux aspects importants de l'accompagnement, cet angle spécifique demandait à être investigué. À notre connaissance, aucune étude n'a permis jusqu'ici de cerner l'accompagnement sous l'angle des compétences et des postures de l'accompagnateur au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles du débutant. En plus du développement professionnel, quatre concepts gagnaient dès lors à être précisés, voire opérationnalisés : les compétences d'accompagnement, les postures

d'accompagnement, l'autonomie professionnelle et l'émancipation professionnelle. Au-delà d'un approfondissement conceptuel, nous avons élaboré des cadres d'analyse. Enfin, nous avons mené une recherche qualitative approfondie sur l'accompagnement, selon l'angle précisé, en choisissant l'étude multicas. L'objectif général était *d'analyser les compétences et les postures d'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.*

Après une collecte de données auprès de quatre dyades composées d'un accompagnateur et d'un enseignant débutant, nous avons été en mesure de procéder au traitement et à l'analyse fine des quatre cas, puis de dresser leurs profils. Nous avons sélectionné quatre dyades accompagnateurs-enseignants débutants, dans diverses régions du Québec. Les participants ont été rencontrés lors d'entretiens semi-dirigés en début d'année. Ils ont ensuite procédé à l'enregistrement vidéo de conversations, à trois étapes de l'année. Les accompagnateurs étaient rencontrés en entretien d'autoconfrontation à l'issue de chacune des étapes. En fin d'année, tous les participants ont été entendus lors d'entretiens semi-dirigés. Différents types d'outils d'investigation ont été utilisés, pour atteindre le plus adéquatement les objectifs spécifiques de la recherche et pour assurer à la fois une triangulation des sources et des méthodes. Les analyses qualitatives ont été réalisées selon une procédure d'analyse thématique de contenu.

Un profil pour chacun des cas a été établi, selon chacun des objectifs spécifiques de la recherche, soit les conceptions relatives à l'accompagnement, les compétences et les postures manifestées dans les pratiques d'accompagnement, les intentions déclarées et enfin les effets perçus de l'accompagnement sur le développement professionnel de l'enseignant débutant. Ces profils nous ont aidée à établir des liens entre les cas avant de proposer une interprétation intercas. Celle-ci fait apparaître certains traits

communs parmi les conceptions, les compétences et les postures manifestées et les intentions déclarées. Par ailleurs, nous avons pu tisser des liens entre l'accompagnement, tel qu'il est manifesté, avec les effets perçus de celui-ci sur l'autonomie et l'émancipation professionnelles du débutant.

Principaux résultats

Le *premier* objectif spécifique de recherche était de mettre au jour les conceptions de l'accompagnateur relatives à l'accompagnement d'un enseignant débutant. Qu'il s'agisse du sens accordé à l'accompagnement, des visées entrevues par les accompagnateurs, des valeurs sous-jacentes à celui-ci ou encore des rôles autoattribués, nous relevons l'importance dominante accordée de la dimension relationnelle. Il ressort chez les quatre accompagnateurs l'idée selon laquelle l'accompagnement est avant tout une forme de soutien. La relation apparaît comme point de départ de la démarche d'accompagnement et les accompagnateurs mettent de l'avant qu'ils sont *avec* l'accompagné, avant d'être là *pour* lui, ce qui corrobore la manière dont Vial et Caparros-Mencacci (2007) conçoivent l'accompagnement. Ils ont conscience d'avoir une certaine influence à l'égard du débutant lorsqu'ils accompagnent. Ainsi, leur accompagnement semble tenir compte de cette reconnaissance nécessaire au développement de l'autonomie même si celle-ci semble parfois contrariée, voire empêchée à certains moments, par l'expression d'une demande d'appui. En ce sens, nos résultats recourent ceux de Jorro (2012).

La dimension réflexive tient aussi une place importante dans les conceptions des accompagnateurs, laissant présager un accompagnement favorisant l'analyse et la problématisation au travers de la réflexion ou du questionnement. Ces deux principales observations rejoignent ce que soulignaient déjà Charlier et Biémar (2012) : au cœur de la démarche d'accompagnement réside la dimension

relationnelle, laquelle se fonde sur une pratique réflexive. Cependant, nous avons vu que la réflexivité est à certains moments mise entre parenthèses lorsque le débutant requiert une aide immédiate nécessitant chez son accompagnateur des compétences relationnelle et reliée au développement des compétences (CP), ainsi que des postures soutenante (S) et facilitante sur le plan de l'agir enseignant (FA).

Le *second* objectif spécifique consistait à identifier les compétences et les postures caractéristiques de la pratique de l'accompagnateur. Ainsi, et en phase avec leurs conceptions, nous avons relevé une manifestation prédominante de la compétence relationnelle (R) et selon une composante en particulier, celle rassemblant les comportements favorisant l'expression, l'échange et le dialogue. En référence aux travaux de Clot (2008), nous pourrions parler d'un *genre* commun à tout accompagnateur. Cependant, ce *genre* ne serait pas pur. Et au-delà du *style* propre à chaque accompagnateur (faisant que le genre ne suffit pas à lui-même), viendraient se greffer une série de composantes additionnelles permettant une certaine alchimie en terme d'accompagnement, en réponse à un accompagné spécifique, à une situation donnée et à des aspects contextuels, également déterminants.

À cet égard, la compétence relationnelle apparaît chez les quatre accompagnateurs en combinaison à une seconde compétence ressortant aussi davantage. Chez deux accompagnateurs, notons la combinaison des compétences relationnelle et relative au développement des compétences professionnelles (R/CP). Nous ne pourrions cependant parler de profils typiques puisque d'un cas à l'autre, les manifestations divergent selon les étapes de l'accompagnement. Chez les deux autres accompagnateurs, la compétence relationnelle est combinée à la compétence identitaire (R/IDP) pour l'un, et à la compétence à visée réflexive (R/AR) pour l'autre. Les profils de manifestations de compétences sont donc semblables pour deux d'entre eux et particuliers pour les deux autres. Ces résultats mettent de l'avant que

l'accompagnement reste complexe et qu'il est difficile, voire futile, de vouloir tirer des leçons sur la manière dont il « devrait » avoir lieu.

Admettant que « l'accompagnement est une activité singulière qui prend des formes différentes et recouvre des réalités diverses, selon les contextes de travail et les professionnels qui le réalisent » (Charlier et Biémar, 2012, p. 11), il y aurait un aspect définissant le *genre accompagnant*, un dénominateur commun à cette singularité : la nécessité d'une compétence relationnelle dans l'accompagnement. Cet aspect, Biémar (2012) le met d'ailleurs de l'avant dans son « modèle spiralaire » traversé, entre autres, par l'axe de la relation. L'auteure voyait déjà que sans cette compétence, rien n'est possible, que c'est sur elle que se construit « tout » le reste.

Rappelons que la manifestation de la compétence relationnelle arrive le plus à l'étape 2, soit au milieu de l'année scolaire, révélant un besoin particulièrement marqué chez les débutants d'être soutenus à ce moment de l'année. Cette étape arrive à la suite d'une phase de désillusion que Moir (2002) avait pointée chez les débutants lors de leur première année d'enseignement. Ses observations s'appliquent aux débutants de notre étude et pourraient ainsi concerner plus largement les débutants dans leur phase globale d'insertion professionnelle.

Par ailleurs, et toujours en lien avec le *deuxième* objectif spécifique, deux postures ressortent principalement : la posture de soutien (S) et la posture critique (C). Il est intéressant de souligner que chez les deux accompagnateurs avec un profil similaire en termes de manifestations de compétences (R/CP) et dans lequel la compétence CP apparaissait davantage, les deux postures précitées (S et C) prédominent de manière concomitante. Alors que, chez les deux autres accompagnateurs qui manifestent le plus la compétence relationnelle, c'est la posture de soutien qui se démarque, de manière assez logique d'ailleurs.

Le *troisième* objectif spécifique consistait à dégager les intentions qui sous-tendent la pratique de l'accompagnateur au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant. Cet aspect a nourri l'analyse des postures étant donné que celles-ci sont orientées par la dynamique intentionnelle de l'acteur. Par les regards croisés sur les postures identifiées et les intentions déclarées, nous avons vu que les intentions des accompagnateurs sont globalement, et la plupart du temps, en phase avec les postures identifiées. Les divergences relevées (et interprétées dans le chapitre 5) pourraient être expliquées par plusieurs aspects. Retenons le caractère dialogique et interactionnel de la relation d'accompagnement pouvant expliquer que l'accompagnement n'est pas toujours en totale adéquation avec les intentions de départ des accompagnateurs. Aussi, certains traits de l'accompagnement mis en œuvre ne font peut-être pas encore ou pas complètement partie de la « *conscience professionnelle* » (Tardif et Lessard, 1999) des accompagnateurs au moment où ils s'expriment sur leurs intentions. Et enfin, il y aurait éventuellement certains effets de recherche pouvant expliquer les écarts entre les postures identifiées et les intentions déclarées, dans la manière de mobiliser nos cadres d'analyse. L'œil du chercheur est inévitablement orienté par certains cadres interprétatifs et certaines valeurs personnelles. Le chercheur se doit de reconnaître ces biais inévitables et inhérents à toute recherche, en même temps que de trouver un juste équilibre, soit l'« *équation intellectuelle* » entre les lectures et les théories, d'une part et l'ouverture et la sensibilité à la découverte sur le terrain, d'autre part (Paillé et Mucchielli, 2012).

Au-delà des résultats attendus, il y en a qui se donnent à voir et à considérer. La démarche de recherche adoptée pour rejoindre ce troisième objectif spécifique a permis de révéler que certains accompagnateurs disposent d'une capacité réflexive importante, mise au jour lors des entretiens d'autoconfrontation. Elle concerne les accompagnateurs particulièrement critiques, en terme de posture adoptée, lors de

leurs échanges avec le débutant. À cet égard, nous avons relevé une capacité chez eux à pouvoir expliciter ce qu'ils font en accompagnant, à argumenter leur pratique, à poser un regard critique sur elle et à prendre du recul vis-à-vis de celle-ci. Nous avons aussi relevé une certaine connaissance relative au processus d'accompagnement, telle que la dynamique intentionnelle préalable et sous-jacente à l'action (Lameul, 2006).

Le *quatrième* objectif spécifique était d'identifier les effets perçus de l'accompagnement sur le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant. À cet égard, trois dimensions⁷⁵ caractérisant l'autonomie et à l'émancipation professionnelles sont particulièrement concernées car soutenues par l'accompagnement : il s'agit des ressources, de la réflexion et de l'action. Quant aux ressources, la contribution des accompagnateurs est le plus souvent au service de l'autonomie professionnelle. Quant à la réflexion, l'accompagnement fait apparaître le plus souvent des aspects soutenant à la fois l'autonomie et l'émancipation professionnelles. À l'égard de l'action, la contribution des accompagnateurs rejoint le plus souvent l'émancipation professionnelle. Des principes fondamentaux sont également soutenus et respectés par les accompagnateurs. Ils concernent à la fois l'autonomie et l'émancipation professionnelles des débutants.

Ultimement, il nous intéressait de rendre compte de liens possibles entre les compétences et les postures d'accompagnement et le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles chez le débutant. Il s'agissait en effet de répondre à la question suivante : « *Comment les compétences et les postures de l'accompagnateur contribuent-elles au développement de l'autonomie et de*

⁷⁵ Nous faisons ici référence à la synthèse ponctuant l'interprétation des effets perçus de l'accompagnement sur le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des débutants (point 5.1.3.5 – Tableau 5.3).

l'émancipation professionnelles des enseignants débutants ? ». Il ressort que certains traits de l'accompagnement sont plus féconds que d'autres pour soutenir le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles du débutant, à l'égard des trois dimensions précitées⁷⁶.

Ainsi, l'accompagnement serait susceptible d'alimenter la dimension des *ressources*, pouvant soutenir l'autonomie professionnelle, d'une part, et l'émancipation professionnelle, d'autre part. La compétence relationnelle, à travers les trois composantes (soit le dialogue, le soutien et l'encouragement) et la compétence identitaire, à travers la composante 4 (encouragement à forger sa singularité professionnelle), contribueraient particulièrement au renforcement de la confiance en soi, pouvant soutenir l'autonomie professionnelle. De même, la posture de soutien et la posture de facilitation de l'agir enseignant y contribuent, selon certains aspects particulièrement : l'écoute, l'ouverture, la compréhension et la création d'interactions personnelles positives (posture S) et la reconnaissance des compétences professionnelles du débutant (posture FA). À plus long terme, notons que l'outillage, qui a été offert aux débutants par les accompagnateurs, pourrait mener à une meilleure gestion didactique et pédagogique de leur enseignement et donc, à une autonomie accrue. À cet égard, la compétence relative au développement des compétences professionnelles ressort, à travers trois composantes : le rapport dynamique aux savoirs, la connaissance de la pratique enseignante et le soutien à l'engagement dans une démarche continue de développement de ses compétences professionnelles. La compétence identitaire y contribuerait aussi, par le biais d'une composante principalement : la personnalisation de l'accompagnement. Et du côté des postures, celle relative à la facilitation culturelle soutient principalement la dimension des ressources : cela se traduit par une aide à la compréhension du

⁷⁶ Nous faisons ici référence au tableau synthétique qui ponctue le chapitre 5 (Tableau 5.4).

contexte, une information sur les ressources pour fonctionner dans le milieu, la référence ou l'explication des pratiques ou orientations encadrant la profession et une incitation à collaborer avec d'autres professionnels.

Par ailleurs, la compétence identitaire, sous l'angle de la singularisation, de même que la posture de soutien, principalement selon l'aide à la connaissance de soi, contribuent au renforcement de la connaissance de soi, aspect spécifique aux ressources pouvant soutenir l'émancipation professionnelle spécifiquement.

L'accompagnement serait également susceptible de soutenir la *réflexion* du débutant, contribuant à la fois au développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles. La compétence à visée réflexive y contribue le plus largement, en toute logique, à travers trois composantes (réflexivité suscitée chez le débutant, encouragement à interpréter ses pratiques avec ses savoirs et réflexivité de l'accompagnateur). Aussi, la compétence relationnelle y contribue par l'entremise du dialogue. Du côté des postures, c'est la posture critique qui soutient le plus cet aspect du développement professionnel, ce qui fait sens. Par ailleurs, la compétence identitaire contribue à soutenir le jugement professionnel, et donc plus particulièrement l'autonomie professionnelle, surtout dans un encouragement à la responsabilisation professionnelle.

Finalement, l'accompagnement serait susceptible de soutenir l'*action* du débutant. Deux postures en particulier soutiennent la prise d'initiatives et donc l'autonomie professionnelle : la posture de facilitation de l'agir et la posture de soutien. Et en ce qui concerne l'émancipation professionnelle, le pouvoir d'agir du débutant serait particulièrement soutenu par la compétence relationnelle, à travers la troisième composante (l'encouragement) et la compétence relative au développement des compétences professionnelles, par l'entremise particulière de la connaissance de la

pratique enseignante chez l'accompagnateur ainsi que du soutien à l'engagement dans une démarche continue de développement des compétences professionnelles. La posture de soutien y contribue à travers l'encouragement.

En somme, l'analyse montre que les accompagnateurs ont eu un rôle à l'égard des trois sphères de l'insertion professionnelle présentées dans le chapitre 2 (Figure 2.3) : la socialisation, la professionnalité et les transformations identitaires du débutant. Les deux premières sont principalement soutenues par la compétence relative au développement des compétences professionnelles du débutant et la posture de facilitation culturelle. La troisième est surtout solidifiée par les postures de soutien et de facilitation de l'agir enseignant et les compétences relationnelle et identitaire. Il est clair que les accompagnateurs ont parfois donné des conseils ou « soufflé » certaines réponses aux débutants lorsque ceux-ci en avaient besoin. Cependant, les accompagnateurs l'ont fait tout en permettant aux débutants de développer leur singularité professionnelle. L'accompagnement, selon certaines compétences et certaines postures, peut certainement contribuer au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles, et ne pas basculer dans l'écueil du conformisme et de la promotion de normes et de pratiques.

Apports de la recherche

Sur le plan théorique, la recherche aboutit à l'élaboration de cadres conceptualisant les compétences d'accompagnement, les postures d'accompagnement, l'autonomie professionnelle et aussi l'émancipation professionnelle. Sans pour autant établir des connaissances universelles, ces caractérisations théoriques mènent à une meilleure conceptualisation de l'accompagnement, sous l'angle des postures et des compétences d'accompagnement et permettent aussi de spécifier deux dimensions du développement professionnel en enseignement. Ces différents concepts ont ainsi été

précisés. En cela, la recherche permet de dépasser l'apport d'explications spécifiques au phénomène étudié. Elle conduit à une généralisation pouvant être qualifiée de « théorique » puisqu'elle a permis de mettre en évidence certaines compétences et postures, particulièrement susceptibles de soutenir le développement professionnel des enseignants débutants, selon deux dimensions spécifiques : l'autonomie et l'émancipation professionnelles. Également, les précisions conceptuelles ont mené à l'élaboration de « typologies » de compétences et de postures d'accompagnement.

Sur le plan méthodologique, un des apports de la recherche est l'élaboration des différents cadres d'analyse, à savoir celui des compétences d'accompagnement, celui des postures d'accompagnement et les deux cadres caractérisant l'autonomie et l'émancipation professionnelles en enseignement. Ces cadres pourraient servir ultérieurement à d'autres chercheurs voulant analyser l'accompagnement ou le développement professionnel, sous ces angles. Après avoir servi à caractériser l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, les cadres relatifs aux compétences et aux postures d'accompagnement pourraient aussi être mobilisés pour des recherches ultérieures dans d'autres domaines, tels que la formation initiale des enseignants, pour caractériser les pratiques des formateurs gravitant autour du stagiaire et l'accompagnant dans son parcours de formation, à savoir l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Quant aux deux cadres spécifiques au développement professionnel, ils pourraient aussi soutenir les recherches destinées aux futurs enseignants, voire celles qui cherchent à voir de quelle manière les établissements soutiennent les enseignants au XXI^e siècle (Ria, 2015).

Au-delà donc d'aboutir à une généralisation « théorique », cette recherche mène à une généralisation de type « analytique » (Verhoeven, 2000), en ce sens qu'elle a produit des cadres d'analyse susceptibles d'être mobilisés dans d'autres environnements et pouvant mener à des propositions plus générales. C'est ainsi que de nouvelles

constructions théoriques peuvent émerger à partir de phénomènes observés dans des environnements déterminés, selon une interprétation cohérente et tenant compte de la réaction des participants aux analyses de leur pratique.

Quant au devis méthodologique, la recherche a été menée avec rigueur tout en proposant des modalités de recueil originales et complémentaires. En plus d'avoir servi à connaître comment les compétences et les postures s'articulent en pratique dans un contexte d'accompagnement dyadique, la captation vidéo a permis *a posteriori* à l'accompagnateur de réfléchir et d'explicitier ses intentions, lors des entretiens d'autoconfrontation. Par ailleurs, l'utilisation de la *story-line* est novatrice dans le sens où elle a été utilisée pour caractériser spécifiquement le développement professionnel sous l'angle de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles, ce qui n'avait jamais été fait jusqu'ici. Ces différents outils de collecte de données, combinés à des entretiens semi-dirigés, ont été utilisés dans une interrelation féconde à l'approfondissement de l'objet d'étude, d'une part, et à l'émergence de liens entre les compétences et les postures d'accompagnement et le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles, d'autre part.

Sur le plan des résultats, la recherche aboutit à l'identification de certains traits de l'accompagnement particulièrement susceptibles de contribuer au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants. Les invariants que nous avons mis en lumière et qui font ressortir des caractéristiques récurrentes s'annoncent en quelque sorte comme gages de soutien à l'accompagnement selon la perspective étudiée, et ce, quel que soit le contexte dans lequel celui-ci s'organise et se déploie. Ces invariants viennent ainsi enrichir la compréhension actuelle de l'accompagnement et plus spécifiquement les compétences et les postures des accompagnateurs. Un autre apport est la mise au jour des intentions d'accompagnateurs se rapportant spécifiquement au développement de

l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants. De plus, une étroite relation entre les postures d'accompagnement, les conceptions et les intentions d'accompagnement a été établie, ce qui ajoute un élément de compréhension non négligeable en matière d'accompagnement.

Sur le plan social, cette recherche aurait plusieurs implications. Elle a mené à l'identification de compétences et de postures propices au développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants. En cela, elle peut alimenter la réflexion et la compréhension autour des compétences et des postures d'accompagnement dans une perspective d'amélioration des pratiques actuelles. Sur le terrain, les commissions scolaires, les directions d'établissement ou encore les formateurs d'enseignants pourraient se saisir des cadres précisant les compétences et les postures d'accompagnement tout en sachant lesquelles seraient les plus fécondes en matière de développement professionnel. De cette manière, ces cadres seraient utiles à l'accompagnement des enseignants dans une dynamique développementale tournée vers une autonomisation et une plus grande émancipation de ses acteurs. Cet apport sera bénéfique au soutien du développement professionnel des enseignants, stagiaires ou débutants, qui s'engagent dans la carrière et qui souhaitent le plus souvent y rester, alors même que les conditions d'emploi les en éloignent d'épuisement.

Cette recherche peut ainsi contribuer aux formateurs œuvrant en formation initiale, comme aux acteurs de l'insertion professionnelle, dans une vision intégrative du développement professionnel, arrimant la formation à l'insertion, selon une transition facilitante et dans une perspective de continuité professionnelle. Les cadres construits et mis à l'épreuve de l'accompagnement dans des contextes variés, pourraient ainsi ouvrir la voie à l'élaboration ou la régulation de programmes de formation des accompagnateurs, voire encore constituer une base à la réflexion sur

l'accompagnement. Ils contribueraient alors à contrer la fatalité du décrochage, serviraient d'appui à l'accompagnement des recrues enseignantes et leur permettraient de s'engager à long terme dans une profession passionnante, si ce n'est la plus belle au monde.

Limites

Même si les résultats de la recherche apportent un éclairage riche et pertinent sur le phénomène de l'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, il convient de mentionner certaines limites.

D'abord, le nombre de cas sur lesquels a porté la recherche est restreint. Pour cette raison, nous n'avons pas fait ressortir un grand nombre d'invariants. Nos résultats nous mènent par ailleurs au constat suivant : il y a autant de manières d'accompagner qu'il existe d'accompagnateurs. De plus, il n'y aurait aucune meilleure pratique d'accompagnement qu'une autre, chacune s'inscrivant dans un contexte particulier (avec ses impératifs temporels et organisationnels) et constituant une réponse spécifique à des besoins et préoccupations particuliers du débutant. Cet « échantillon » limité explique possiblement une part de la « non-manifestation » de certaines composantes de compétences ou de postures dans les pratiques analysées. Quoique celles-ci ont été révélées à trois moments spécifiques de l'année, nous ne prétendons pas avoir eu accès à la pratique des accompagnateurs de manière exhaustive. En d'autres mots, à l'instar de toute recherche, notre recherche offre de voir ce qui émerge de l'iceberg...

L'étude de cas supplémentaires viendrait probablement enrichir la compréhension de l'accompagnement. Nous pouvons cependant imaginer que les traits communs ayant émergé le seraient dans d'autres contextes également. Par exemple, il est

envisageable que certaines compétences ou postures soient récurrentes dans une recherche impliquant des participants d'un autre ordre d'enseignement ou issus d'autres commissions scolaires, voire d'autre pays, et ce, de par la nature relativement universelle de l'accompagnement (De Ketele, 2007 ; Houde, 2011 ; Paul, 2016). D'ailleurs, à cet effet, nos résultats indiquent que les disciplines d'enseignement ne semblent pas particulariser l'accompagnement.

De plus, lors de l'interprétation des données, nous avons relevé certains écarts entre les manifestations des pratiques (compétences et postures) et ce que les accompagnateurs en disent (conceptions et intentions). Certaines explications ont été avancées, comme la « *conscience professionnelle* » des accompagnateurs. Il se peut aussi que les différences soient dues à des limites méthodologiques, telles que les effets bien connus et reliés à la plupart des recherches, à savoir les biais de désirabilité sociale ou les artefacts du questionnement⁷⁷ (Butori et Parguel, 2010).

Perspectives

Si cette recherche a pu répondre aux différents objectifs spécifiques qu'elle s'était fixés, il n'en reste pas moins qu'elle ouvre à de nouvelles perspectives, que ce soit en terme de pistes d'action ou de recherches futures à envisager.

Sur le plan de la recherche, nous identifions plusieurs pistes prometteuses. Il pourrait être pertinent d'étudier les compétences et les postures d'accompagnateurs issus d'autres ordres d'enseignement, voire de contextes et de cultures variés. Cela

⁷⁷ Alors que la désirabilité sociale renvoie à la volonté du participant d'apparaître sous un jour favorable, les artefacts du questionnement désignent l'adoption de la réponse « attendue » par le participant si ce dernier pense avoir cerné, même en partie, l'objectif du questionnement (Herbert, 2007).

mènerait à une compréhension élargie de l'objet d'étude et permettrait de mieux appréhender le phénomène complexe de l'accompagnement. Et, bien qu'un réel travail ait été mené pour rendre exclusif chacun des indicateurs des cadres d'analyse, il pourrait s'avérer pertinent d'en affiner certains. Même si ceux-ci ont été pour la plupart élaborés *pour* et ensuite affinés *par* ce qui émergeait de l'investigation, il n'en reste pas moins que la pertinence de certains ouvre à la discussion et à de nouvelles voies de recherche. De plus, il serait judicieux pour compléter notre étude, d'analyser les aspects contextuels facilitant ou contraignant l'accompagnement. Cela pourrait constituer un apport intéressant dans une optique plus systémique, tenant compte d'aspects organisationnels ou structurels (Bedin, 2007).

Aussi, il serait intéressant d'approfondir l'analyse des pratiques d'accompagnement spécifiquement reliées à la *réflexivité*. Au-delà de repérer des compétences et des postures d'accompagnement engageant la réflexion ou encore de faire état de traces de réflexion en lien avec l'autonomie ou l'émancipation professionnelles, il serait pertinent de caractériser davantage cette réflexivité apparente. Il s'agirait de mieux cerner les niveaux auxquels celle-ci réfère (Van Manen, 1977) ou encore de l'étudier selon les « aires » qu'elle peut explorer, telles que les aires didactique, psychopédagogique, d'objectivation et de cognition (Derobertmeasure, 2012).

Une autre avenue de recherche à considérer serait d'analyser plus spécifiquement les modalités d'organisation d'accompagnement telles que nous les avons rencontrées en lien avec leur degré de formalisation (Sacilotto-Vasylenko, 2010). Il y aurait lieu de voir dans quelle mesure le degré de formalisation influe sur les possibilités en termes d'apprentissage pour le débutant. De plus, il serait intéressant d'établir des liens entre les types d'échange, les postures d'accompagnement et les objets d'échange, étant donné que la nature de l'échange (feedback/information/aide) détermine la qualité de l'accompagnement (Beusaert, Van Nieuwenhoven et Colognesi, en préparation).

Sur le plan méthodologique, il serait intéressant d'analyser l'accompagnement, et plus spécifiquement les compétences et les postures d'accompagnement, par le biais de la clinique de l'activité. Il serait alors possible de découvrir d'éventuels *genres* ou *styles* d'accompagnement (Clot et Faïta, 2000) selon l'unicité ou la généralité des situations. Pour cela, l'étude devrait convoquer un nombre conséquent d'accompagnateurs.

Sur le plan pratique, il serait envisageable de développer des programmes de formation destinés aux accompagnateurs qui œuvrent auprès des enseignants débutants dans les écoles. Ces programmes mettraient l'accent sur le développement de certaines compétences et sur l'importance de certaines postures dans le but de soutenir le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants. Ces programmes feraient en sorte que les enseignants puissent devenir autonomes, créatifs et innovateurs dans la profession, autrement dit qu'ils ne soient pas juste des « *agents* » exécutant ou même des « *acteurs* », mais bien de véritables « *auteurs* » pour reprendre les termes de Dierkens (2011). Cette recherche offre par ailleurs un potentiel d'action dépassant le seul contexte de l'insertion professionnelle. Les compétences ou les postures les moins révélées dans notre recherche pourraient être reprises pour susciter la réflexion entourant l'accompagnement des enseignants qui débutent la carrière, voire alimenter certains modules de formation existant dans le cadre de formations d'accompagnateurs. Les commissions scolaires et les directions d'établissement pourraient à ce sujet en être partie prenante en vue d'améliorer la préparation des enseignants expérimentés à qui ils confient le rôle d'accompagnateur dans leurs écoles.

Par ailleurs, il conviendrait d'intégrer la forme d'accompagnement dyadique que nous avons étudiée à des formes d'accompagnement diversifiées, tels les groupes de pairs ou d'« *ex-pairs* », soit des enseignants ayant récemment dépassé la phase d'insertion

professionnelle, pouvant venir en complémentarité des modalités de soutien. Cette diversité importe plus que l'existence unique de l'une d'entre elles (Mukamurera, 2014). Il y aurait également lieu de mettre de l'avant le développement de certaines compétences et postures d'accompagnement chez les accompagnateurs, tout en sensibilisant les directions d'établissement à d'autres formes de soutien dans leur établissement, tel que le soutien administratif, le temps octroyé aux enseignants pour collaborer, pour prendre part à des groupes de discussion ou encore l'aménagement de la charge des enseignants (Corbell, 2009).

Nous avons vu dans cette recherche que les dimensions relationnelles et liées au soutien sont essentielles pour le débutant et qu'elles constituent un préalable aux dimensions développementales. Alors, pour que l'accompagnement puisse contribuer à la persévérance professionnelle, il semble pertinent, si ce n'est essentiel, de se préoccuper d'aspects de nature psychologique, affective et émotionnelle, qui renvoient d'ailleurs à une des cinq dimensions de l'insertion et du développement professionnels (Mukamurera *et al.*, 2013). Ainsi, il conviendrait d'insister auprès des porteurs du dossier de l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires, mais aussi auprès des acteurs de la formation initiale, sur l'importance de ces dimensions dans la préparation, dans la transition et dans le maintien du personnel scolaire en enseignement. Une voie prometteuse à cet égard semble être la sensibilisation au développement de la résilience et de facteurs favorables au développement du bien-être et de la santé des enseignants (Goyette, 2014 ; Théorêt et Leroux, 2014).

Finalement, il est un aspect qui ne suffira jamais à lui-même : l'apprentissage. Un objet d'étude se dégage à notre sens de la recherche, voire de toute recherche menée auprès de participants volontaires et engagés, soit sa dimension transformative. Car, même si l'objet premier d'une recherche à visée épistémique n'est pas de transformer

ses participants, il n'en demeure pas moins que la réflexion des accompagnateurs et des débutants à l'égard de leurs pratiques ou de leur développement professionnel les aura inévitablement fait cheminer, évoluer et leur aura offert de mieux se connaître. Une recherche portant sur l'analyse des apprentissages et des transformations produites chez l'accompagnateur, et chez l'accompagné, serait à mener. Cet objet pourrait tout à la fois alimenter le champ de la recherche que celui de la pratique des acteurs de terrain, et mettre de l'avant l'intérêt, si ce n'est la nécessité, de mener des recherches en collaboration étroite avec ceux qui les font vivre : ses participants !

ANNEXE A

DOCUMENTATION DÉTAILLÉE REMISE AUX PARTICIPANTS



LETTRE D'INFORMATION

Projet de recherche « Compétences et postures d'accompagnement au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants : étude multicas »

Chercheuse responsable : Isabelle Vivegnis - étudiante au doctorat en éducation - Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Directrice de recherche : Liliane Portelance

Co-directrice de recherche : Catherine Van Nieuwenhoven

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre le processus d'accompagnement d'enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle serait grandement appréciée.

Le but de cette lettre d'information est de vous renseigner sur ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Je vous invite à prendre le temps de lire attentivement. N'hésitez pas à me contacter (voir coordonnées page 4) afin de me poser toute question que vous jugerez utile.

Présentation du projet

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale menée par une étudiante qui réalise sa thèse de doctorat à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Cette recherche porte sur l'accompagnement des enseignants débutants en insertion professionnelle. Il s'agit d'une étude multicas. Chaque cas représente une dyade composée d'un accompagnateur (enseignant expérimenté) et d'un enseignant débutant. La recherche se réalise selon une approche qualitative, de type interprétatif. La priorité est en effet accordée à l'expérience des participants et au sens qu'ils donnent à celle-ci. Les thèmes touchés par la recherche sont les suivants : l'accompagnement, les compétences et les postures de l'accompagnateur, le développement professionnel de l'enseignant débutant, l'autonomie et l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont les suivants :

- Analyser les conceptions des accompagnateurs quant à l'accompagnement d'enseignants débutants;
- Décrire et analyser les pratiques d'accompagnement des accompagnateurs en lien avec les compétences et les postures manifestées dans leur activité;
- Connaître et analyser les intentions qui sous-tendent les pratiques d'accompagnement au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles de l'enseignant débutant ;
- Analyser, chez l'enseignant débutant, les effets perçus de l'accompagnement reçu sur le développement de son autonomie et de son émancipation professionnelles.

Participation

Dans la démarche de recherche proposée, l'implication ponctuelle des participants est requise pendant 10 mois, soit durant une année scolaire complète, de septembre 2014 à juin 2015. Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

Tâche	Calendrier	Forme et durée
Rencontrer la chercheuse et répondre à des questions sur votre expérience en matière d'enseignement (et d'accompagnement), sur le fonctionnement de la dyade et sur vos attentes (et conceptions) en terme d'accompagnement ;	Septembre ou octobre (date à convenir)	Entretien d'1h
<p>Accompagnateur :</p> <p>Rencontrer la chercheuse à trois reprises pour expliciter vos pratiques sur la base des enregistrements vidéos (concerne uniquement l'accompagnateur) ;</p> <p>Enseignant débutant :</p> <p>Rencontrer la chercheuse en fin d'année scolaire pour répondre à des questions sur votre développement professionnel (concerne uniquement l'enseignant débutant).</p>	<p>Automne 2014 (Nov.)</p> <p>Hiver 2015 (Fév.)</p> <p>Printemps 2015 (Mai)</p> <p>Mai ou juin 2015</p>	<p>Accompagnateur : Entretiens d'1h chacune (3h en tout)</p> <p>Enseignant débutant : Entretien d'1h</p>
Nombre total d'heures à investir de la part de l'accompagnateur :		5h
Nombre total d'heures à investir de la part de l'enseignant débutant :		2h

Les moments de rencontre seront fixés à votre convenance et les rencontres se dérouleront dans votre milieu de travail. La chercheuse fournira le matériel pour réaliser les enregistrements vidéo.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Toutefois, le temps consacré au projet de recherche demeure un inconvénient.

Bénéfices

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion privilégiée de prendre du recul, de vous questionner et de réfléchir à plusieurs aspects de votre accompagnement (si vous êtes l'accompagnateur) ou de votre insertion professionnelle et de l'accompagnement dont vous bénéficiez (si vous êtes l'enseignant débutant). Ce recul réflexif favorise généralement le développement professionnel de l'enseignant. De plus, en participant à la recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances au sujet de l'accompagnement des enseignants débutants en phase d'insertion professionnelle.

Compensation

Aucune compensation n'est accordée aux participants.

Confidentialité

Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par l'attribution de noms fictifs lors de la transcription des différents entretiens. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés sous forme de thèse et qui pourront être diffusés sous forme d'articles ou de communications dans des colloques, symposiums ou congrès scientifiques, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données seront conservées dans le disque dur de l'ordinateur de la chercheure responsable ainsi qu'à l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans un classeur et un local verrouillés, pour une période de cinq ans. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheure responsable (Isabelle Vivegnis), sa directrice de recherche (Liliane Portelance) ainsi que la codirectrice de recherche (Catherine Van Nieuwenhoven). Toutes les données seront détruites après cinq années.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Si vous décidez de vous retirer, les données vous concernant seront détruites à votre demande.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Isabelle Vivegnis, chercheure responsable – [REDACTED]@uqtr.ca - Téléphone : [REDACTED].

Votre collaboration est précieuse.

Nous l'apprécions et vous en remercions sincèrement.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : COMMISSION SCOLAIRE



LETTRE D'AUTORISATION DE LA COMMISSION SCOLAIRE

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche « Compétences et postures d'accompagnement au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants : étude multicas ».

J'ai bien saisi les conditions et l'engagement liés à la participation des membres du personnel (un accompagnateur et un enseignant débutant) de la commission scolaire qui seront concernés par la recherche.

On a répondu à toutes mes questions à ma satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision. Je comprends que la participation de l'enseignant accompagnateur et de l'enseignant débutant est entièrement volontaire et qu'ils peuvent décider de se retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'autorise que des membres du personnel enseignant de la commission scolaire _____ participent à la recherche réalisée par la doctorante Isabelle Vivegnis sous la direction de la professeure Liliane Portelance de l'Université du Québec à Trois-Rivières et la codirection de la professeure Catherine Van Nieuwenhoven de l'Université de Louvain-la-Neuve en Belgique.

Zone réservée à la commission scolaire	Zone réservée à la chercheure
Représentant (nom et prénom) :	Nom : Isabelle Vivegnis
Commission scolaire :	Institution d'attache : Université du Québec à Trois-Rivières 3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Signature :	Signature :
Date :	Date : le 1 ^{er} novembre 2014

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT



LETTRÉ D'AUTORISATION DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche « Compétences et postures d'accompagnement au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants : étude multicas ».

J'ai bien saisi les conditions et l'engagement liés à la participation du personnel (un enseignant accompagnateur et un enseignant débutant) de l'établissement scolaire que je dirige.

On a répondu à toutes mes questions à ma satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision. Je comprends que la participation de l'enseignant accompagnateur et de l'enseignant débutant est entièrement volontaire et qu'ils peuvent décider de se retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'autorise que des membres du personnel enseignant participent à la recherche réalisée par la doctorante Isabelle Vivegnis sous la direction de la professeure Liliane Portelance de l'Université du Québec à Trois-Rivières et la codirection de la professeure Catherine Van Nieuwenhoven de l'Université de Louvain-la-Neuve en Belgique.

Zone réservée à l'établissement participant	Zone réservée à la chercheuse
Directeur d'établissement :	Nom : Isabelle Vivegnis
Nom de l'établissement :	Institution d'attache : Université du Québec à Trois-Rivières
Commission scolaire :	3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Signature :	Signature :
Date :	Date : le 1 ^{er} novembre 2014

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : PARTICIPANT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Engagement de la chercheure

Moi, Isabelle Vivegnis, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Compétences et postures d'accompagnement au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants : étude multicas ».

J'ai bien saisi les conditions et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Spécifiquement pour les besoins de cette recherche,

- J'accepte de réaliser des enregistrements vidéo d'une durée totale de 3 heures de conversation avec mon accompagnateur/l'enseignant débutant.
- J'accepte de transmettre les enregistrements vidéo à la chercheure.
- Je m'engage à respecter la confidentialité des données issues des enregistrements vidéo et des renseignements partagés lors des entretiens d'autoconfrontation (concerne l'accompagnateur uniquement).

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Accès aux résultats de la recherche

Chaque participant sera invité à valider une analyse préliminaire des données lors de la dernière rencontre avec la chercheure.

Un résumé des résultats sera également envoyé aux participants, s'ils le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant la fin de la thèse. Indiquez **l'adresse postale ou électronique** à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne:

Après réception du résumé, les participants qui le souhaitent pourront rencontrer la chercheure par téléphone. Indiquez le **numéro de téléphone** auquel vous souhaitez être contacté :

Note : Si votre adresse (postale ou électronique) et/ou votre numéro de téléphone venaient à changer, il vous



ANNEXE E

CERTIFICATS ÉTHIQUES REMIS PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA
RECHERCHE DE L'UQTR

406

Le 21 novembre 2014

Madame Isabelle Vivegnis
Étudiant au doctorat
Département des sciences de l'éducation

Madame,

J'accuse réception des documents corrigés nécessaires à la réalisation de votre protocole de recherche intitulé **Compétences et postures d'accompagnement au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants : étude multicas** en date du 20 novembre 2014.

Une photocopie du certificat portant le numéro (CER-14-204-07.05) vous sera acheminée par courrier interne. Sa période de validité s'étend du 21 novembre 2014 au 21 novembre 2015.

Nous vous invitons à prendre connaissance de votre certificat qui présente vos obligations à titre de responsable d'un projet de recherche.

Je vous souhaite la meilleure des chances dans vos travaux et vous prie d'agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat de recherche et de la création

FL/cd

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation

Renouvellement

Le 16 novembre 2015

Madame Isabelle Vivegnis
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement pour votre protocole de recherche intitulé : **Compétences et postures d'accompagnement au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles des enseignants débutants : étude multicas** (CER-14-204-07.05) en date du 15 novembre 2015.

Lors de sa 219^e réunion qui aura lieu le 18 décembre 2015, le comité entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 21 novembre 2016. Cette décision porte le numéro CER-15-219-08-03.01.

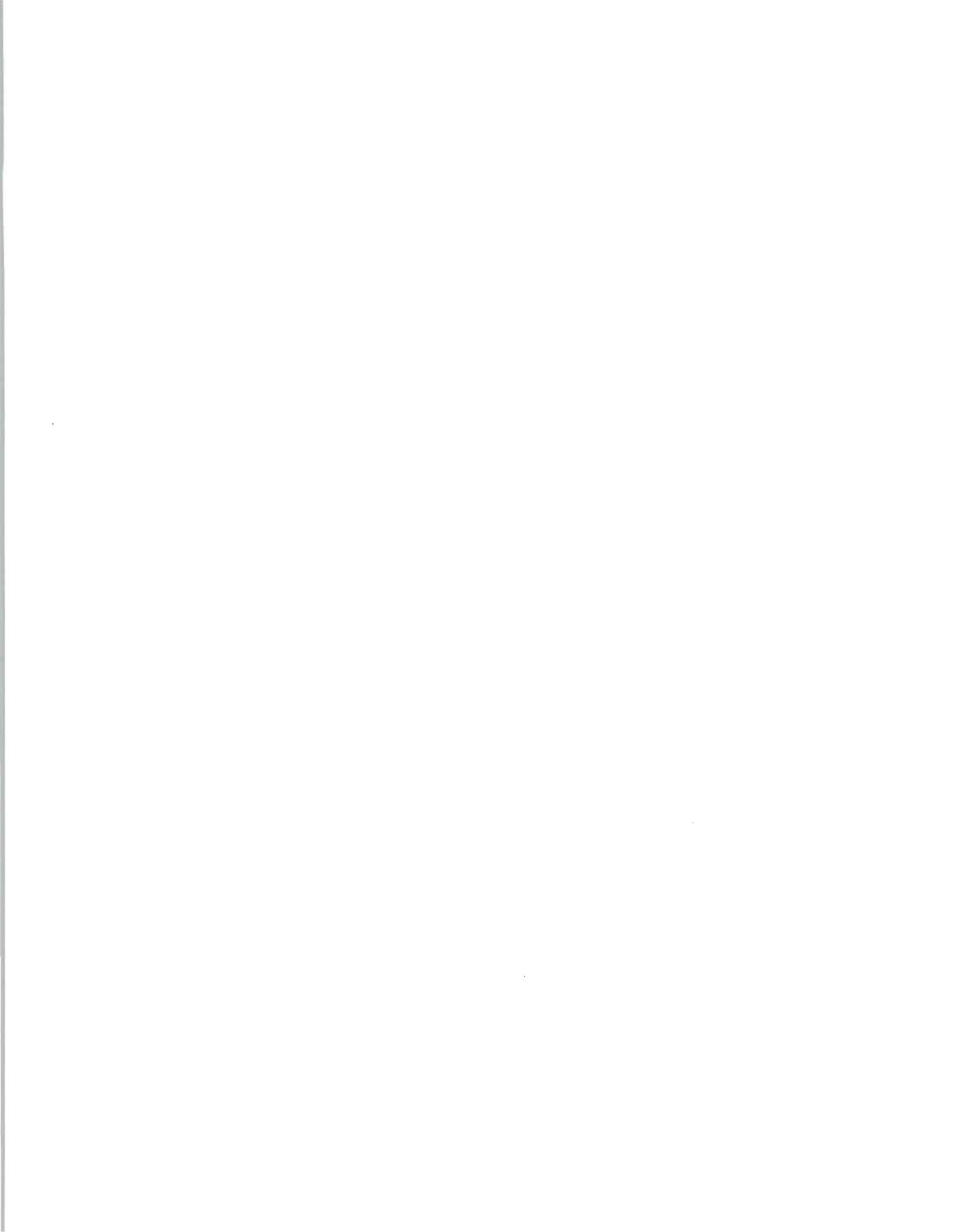
Veillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat de la recherche et de la création

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation



ANNEXE F

CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL AVEC L'ACCOMPAGNATEUR

Canevas d'entretien initial avec l'accompagnateur

Introduction

- Accueil et remerciements pour la participation à la recherche
- Rappel de la possibilité d'arrêter momentanément l'entretien en tout temps
- Vérification de l'accord concernant l'enregistrement de l'entretien
- Brève présentation de la recherche, ses objectifs et l'implication attendue
- Brève présentation des instruments de collecte de données, son fonctionnement et son utilité pour la recherche
- Réponse aux questions
- Complétion du formulaire de consentement

Développement

Le participant et son expérience professionnelle en tant qu'enseignant⁷⁸ et accompagnateur

- Nom de l'enseignant et nom de l'école (mentionnés par l'intervieweuse)
- Expérience professionnelle en tant qu'enseignant (durée, discipline(s), nombre d'école(s), niveaux d'enseignement, formation en lien avec discipline enseignée, etc.)
- Description école et contexte d'enseignement actuels

⁷⁸ Dans le but d'alléger la lecture du document, le générique masculin est utilisé sans discrimination.

- Autre(s) fonction(s) dans l'école ou autre(s) activité(s) professionnelle(s) – actuelles et pendant la carrière
- Expérience en accompagnement (durée, description, procédure d'accès à la fonction, etc.)
- Formation à l'accompagnement (caractéristiques, thèmes abordés, compétences ou aptitudes développées en formation/depuis lors, etc.)
- Apports de la formation continue à l'enseignement
- Apports de la formation continue à l'accompagnement d'un enseignant débutant

La dyade (jumelage, fonctionnement, etc.)

- Lien entre accompagnateur et enseignant débutant
- Procédure et type de jumelage (volontaire? imposé?)
- Fréquence, forme et durée des rencontres prévues
- Bénéfice(s) présumé(s) de l'expérience d'accompagnement

Les conceptions de l'accompagnateur

- Conception de l'accompagnement d'un enseignant débutant
- Visées de l'accompagnement
- Rôles de l'accompagnateur et de l'enseignant débutant
- Principes qui sous-tendent son accompagnement
- Apports possibles à l'enseignant débutant
- Caractéristiques d'un accompagnateur compétent
- Description de soi en tant qu'accompagnateur

Clôture

- Remerciements
- Vérification d'ajout(s) éventuel(s)
- Rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat des sujets
- Rappel : prochains entretiens d'ici mai 2015

ANNEXE G

CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL AVEC L'ENSEIGNANT DÉBUTANT

Canevas d'entretien initial avec l'enseignant⁷⁹ débutant
--

Introduction

- Accueil et remerciements pour la participation à la recherche
- Rappel de la possibilité d'arrêter momentanément et en tout temps l'entretien
- Vérification de l'accord concernant l'enregistrement de l'entretien
- Brève présentation de la recherche, ses objectifs et l'implication attendue
- Brève présentation des instruments de collecte de données, son fonctionnement et son utilité pour la recherche
- Réponse aux questions
- Complétion du formulaire de consentement

Développement

Le participant et son expérience professionnelle en tant qu'enseignant

- Nom de l'enseignant et nom de l'école (mentionnés par l'intervieweuse)
- Expérience professionnelle en tant qu'enseignant (durée, discipline(s), nombre d'école(s), niveaux d'enseignement, formation en lien avec discipline enseignée, etc.)
- Description école et contexte d'enseignement actuels

⁷⁹ Dans le but d'alléger la lecture du document, le générique masculin est utilisé sans discrimination.

La dyade (jumelage, fonctionnement, etc.)

- Relation entre accompagnateur et enseignant débutant
- Procédure et type de jumelage (volontaire? imposé?)
- Fréquence, forme et durée des rencontres envisagées
- Bénéfice(s) présumé(s) de l'expérience d'accompagnement

Accompagnement et conceptions

- Conception de l'accompagnement d'un enseignant débutant
- Visées de l'accompagnement
- Rôles de l'accompagnateur et de l'enseignant débutant
- Apports possibles de l'accompagnement à l'enseignant débutant
- Apports possibles de l'accompagnement à l'accompagnateur
- Caractéristiques d'un accompagnateur compétent
- Attentes à l'égard de l'accompagnement et de l'accompagnateur

Clôture

- Remerciements
- Vérification d'ajout(s) éventuel(s)
- Rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat des sujets
- Rappel : deuxième entretien (fin d'année)

ANNEXE H

CANEVAS D'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION AVEC L'ACCOMPAGNATEUR

Canevas d'entretien d'autoconfrontation avec l'accompagnateur

Note : L'enregistrement vidéo de chaque période sert de base à l'entretien. La chercheuse a préalablement sélectionné des passages que l'accompagnateur va être amené à commenter.

Introduction

- Accueil et remerciements
- Rappel de la possibilité d'arrêter momentanément et en tout temps l'entretien
- Vérification de l'accord concernant l'enregistrement de l'entretien

Développement

Pour chacun des passages à expliciter, poser ce type de questions :

ACTION	<ul style="list-style-type: none">• Description de l'action à un moment précis• Caractéristique(s) de la situation visionnée• Compétence(s) mobilisée(s) consciemment à ce moment précis
MOBILES/ INTENTIONS	<ul style="list-style-type: none">• Raison de l'action• Intention(s) particulière(s)

	<ul style="list-style-type: none"> • Concordance action avec intention • Raisons d'une action non intentionnelle au départ • Visée pour l'enseignant débutant à ce moment précis
RESSOURCE(S) MOBILISÉE(S)	<ul style="list-style-type: none"> • Ressource(s) - interne(s) et externe(s) – mobilisée(s)
EFFETS PERÇUS	<ul style="list-style-type: none"> • Portée perçue de l'intervention sur le développement professionnel de l'enseignant débutant

Clôture

- Remerciements et vérification d'ajout(s) éventuel(s)
- Rappel : prochains entretiens d'ici mai 2015 (lors dernier entretien autoconfrontation : rappel de validation d'une synthèse finale)

Thèmes à aborder lors du dernier entretien d'autoconfrontation :

- Facteurs contextuels (liés à l'environnement, aux personnes ou à l'école) ayant pu influencer l'accompagnement offert au regard du développement professionnel (autonomie et émancipation professionnelles) de l'enseignant débutant
- Perception de l'enseignant débutant sur le plan professionnel – indices
- Évolution constatée chez l'enseignant débutant en terme d'autonomie professionnelle et en terme d'émancipation professionnelle
- Facteurs ayant facilité son développement – contraintes ayant pu nuire à ce développement

ANNEXE I

CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ FINAL AVEC L'ENSEIGNANT DÉBUTANT

Canevas d'entretien semi-dirigé final avec l'enseignant débutant

Introduction

- Accueil et remerciement(s)
- Rappel de la possibilité d'arrêter momentanément l'entretien en tout temps
- Vérification de l'accord concernant l'enregistrement de l'entretien

Développement

L'enseignant débutant est invité à tracer deux « *story-lines* » dans un graphe :

- L'une est la ligne du développement de son autonomie professionnelle
- L'autre est la ligne du développement de son émancipation professionnelle

Après avoir tracé ses deux *story-lines*, l'enseignant débutant est invité à s'exprimer sur les thèmes suivants :

- Explication de la ligne du développement de son autonomie professionnelle
- Explication de la ligne du développement de son émancipation professionnelle
- Commentaires sur un moment précis
- Identification des « tournants » et des « inclinaisons » - commentaires et identification de liens avec le vécu (à quoi/quel évènement l'EA attribue-t-il ce tournant/cette inclinaison ?)

Accompagnement et rôle de l'accompagnateur :

- Qualification et caractéristiques de l'accompagnement reçu
- Rôle de l'accompagnateur dans le développement professionnel et dans l'insertion professionnelle

Clôture

- Remerciements et vérification d'ajout(s) éventuel(s)
- Rappel : validation d'une synthèse en 2016

Mes storylines**Ligne du développement de mon autonomie professionnelle (A1)**

										5 ++
										4 +
										3 +/-
										2 -
										1 --
Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Intensité

Ligne du développement de mon émancipation professionnelle (E1)

										5 ++
										4 +
										3 +/-
										2 -
										1 --
Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Intensité

Mes storylines revisitées

Ligne du développement de mon autonomie professionnelle (A2)

										5 ++
										4 +
										3 +/-
										2 -
										1 --
Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Intensité

Ligne du développement de mon émancipation professionnelle (E2)

										5 ++
										4 +
										3 +/-
										2 -
										1 --
Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Intensité

ANNEXE J

CARTES THÉMATIQUES ET ARBORESCENCES DE CODES :
ANALYSE DES DONNÉES

Carte thématique : Conceptions d'accompagnement



CONCEPTIONS

- SENS ATTRIBUÉ - CONCEPTION
- VISÉES
- VALEURS/PRINCIPES ETHIQUES
- RÔLE
- POSITIONNEMENT

Arborescence : Compétences d'accompagnement

RELATION

R1/DIALOGUE

- R1/a.INVIT_EXPR_CONF
- R1/b.LAISSE_INIT
- R1/c.ÉCOUTE_OUVERT
- R1/d.MET_MOTS
- R1/e.DISCUT_COLLÉG
- NOUV_RIRE_HUMOUR

R2/ACCUEIL-SOUTIEN

- R2/f.CLARIF_CHERCH-CLARIF
- R2/g.EMPATH
- R2/h.RASSURE-INVIT, RELATIV/DEDRAM

R3/ENCOUR

- R3/i.SOULIGN_BONS_COUPS
- R3/j POSITIVE
- R3/k.ENCOURAG

IDENTITÉ PROF

IDP1/PERSONNALISATION

- IDP1/a.COMPR PROF
- IDP1/b.ENCOUR PART VECU
- IDP1/c.ADAPT INTERV

IDP2/COLLABORATION

- IDP2/d.AIDE INTEGR
- IDP2/e.INV EQUIP
- IDP2/f.ENCOUR TRAV COLL

IDP3/RESPONSABILISATION

- IDP3/g.FAV REFLEX ETHIQUE
- IDP3/h.SOUT PRISE RISQUE
- IDP3/i. ENCOUR RESPON

IDP4/SINGULARITE PROF

- IDP4/j.AIDE IDENT CHEMIN
- IDP4/k.AIDE SE CONN PROF
- IDP4/l.RECONN_APPORT
- IDP4/m. ENCOUR_INNOV_CREATIV
- IDP4/n.ENCOUR_INITIAT_ESSAIS

ANALYSE RÉFLEX

AR1/REFLEX ED

- AR1/a.INTERPELL
- AR1/b.INVIT_REFL_SOI
- AR1/c.INVIT_REFL_ORIENT
- AR1/d.INVIT_REFL_ENSEIGNMENT
- AR1/e.INVIT_REFL_PRACTIQUE
- AR1/f.RECUL_SUSCIT_PRISE_CONSCIENC
- AR1/g.FAV_ARGUM_PRACTIQUE

AR2/INTERPRET TH-PRAT

- AR2/h.CONFRONT_TH-PRAT
- AR2/i.INCIT_VERBALIS_LIENS
- AR2/j.DEDRAM_ERR_OCCAS_APPRENT

AR3/REFLEX ACCOMP

- AR3/k.PREND_DIST_PRAT_ENS
- AR3/l.EXPR_STRAT_RÉGUL
- AR3/m.CONCRÉT_ARTICUL_TH-PRAT
- AR3/n.PREND_DISTANC_PRAT_ACC

COMPÉTENCES PROF

CP1/ORIENTAT MINISTER

- CP1/a.ACTU_et_LIENS
- CP1/b.PORTEUR_CRITIQUE
- CP1/c.ENCOUR_INSCR_PRAT_VISEES_MIN

CP2/RAPPORT DYNAM SAVOIRS

- CP2/d.OUVERTURE SCIENCES EDU
- CP2/e.PORTEUR SAVOIRS
- CP2/f.S'INTERR_SAVOIR_FI
- CP2/g.ENCOUR_MISE_PRAT_SAV_FI
- CP2/h.SOUT_EXPLIQU_UTILISAT_SAV

CP3/CONNAISS PRACTIQUE ENSEIGN

- CP3/i.CONN_ELÈVES

- CP3/j.DEMONT_EXPERT

- CP3/k.DEMONT_AISANC_PEDA
- CP3/l.ARGUMENT_SA_PRACTIQUE
- CP3/m.ENVIS_PROBL_SYSTÈME
- CP3/n.OFFRE_RÉP_Q_BESOINS
- CP3/o.INFORM_OUTILL
- CP3/p.FAIT_PART_EXPERIENC
- CP3/q.SUGGERE_PISTES
- CP3/r.CONSEILLE

CP4/MISE EN OEUVRE PRACTIQUE

- CP4/s.ENCOUR_PRESENT_INTENTIONS
- CP4/t.EPAULE_OPERAT_INTENT
- CP4/u.SOUT_AMÉLIOR_RÉGUL_ENS

CP5/DEM CONT DEVELOPP CP

- CP5/v.AIDE_IDENTIF_ASPECTS_CP_CONSOLID
- CP5/w.ENCOUR_INVEST_CONSTRUC_CP
- CP5/x.ENCOUR_FORM_CONTIN
- CP5/y.SUPP_ÉVAL_(PORTFOLIO)
- CP5/z.SENSIB_DP_AR

Postures d'accompagnement et intentions

POSTURES

SOUTIEN

- S1a.Écoute
- S1b.Ouvert-intérêt
- S1c. Compréhension
- S1d. Création_interac_+
- S1e.Support_émotionnel
- S1f.Encourag
- S1g.Aide_conn_soi

FACILITATION_AGIR_ENSEIGNANT

- FA2a.Assist_péda_did
- FA2b.Reconn_CP
- FA2c.Aide_acquis_strat_enseign
- FA2d.Info_ressourc_enseigner_animer

FACILITATION_CULTURELLE

- FC3a.Aide_compr_contexte
- FC3b.Info_ressourc_fonct_milieu
- FC3c.Réf_explic_prat_pol_scol
- FC3d.Incit_collab

CRITIQUE

- C4a.Q_conn_cult_struct_prat_exist
- C4b.Object_distanc_pratique
- C4c.Mise_épreuv_savoirs_th
- C4d.Explo_analys_approch_id_nouv
- C4e.Encour_innov_creativ
- C4f.Encour_élab_liens_th_prat

INTENTIONS

INT-SOUTIEN

- INT-S1a
- INT-S1b
- INT-S1c
- INT-S1d
- INT-S1e
- INT-S1f
- INT-S1g

INT-FACILITATION_AGIR_ENSEIGNANT

- INT-FA2a
- INT-FA2b
- INT-FA2c
- INT-FA2d

INT-FACILITATION_CULTURELLE

- INT-FC3a
- INT-FC3b
- INT-FC3c
- INT-FC3d

INT_CRITIQUE

- INT-C4a
- INT-C4b
- INT-C4c
- INT-C4d
- INT-C4e
- INT-C4f

Carte thématique : Autonomie et émancipation professionnelles

AUT-RÉFLEXION

- Réflexivité
- Jugement professionnel

AUT-ACTION

- Choix
- Prise_décisions
- Agir_professionnel
- Confiance_en soi

AUT_PRINCIPES

- Cohérence_valeurs
- Indépendance
- Liberté

AUT_SAVOIRS_RESSOURCES

- Connaissance_règles
- Ressources_perso_environn

ÉmP-RÉFLEXION

- Réflex
- Remise en Q prescriptions - modèles

ÉmP-ACTION

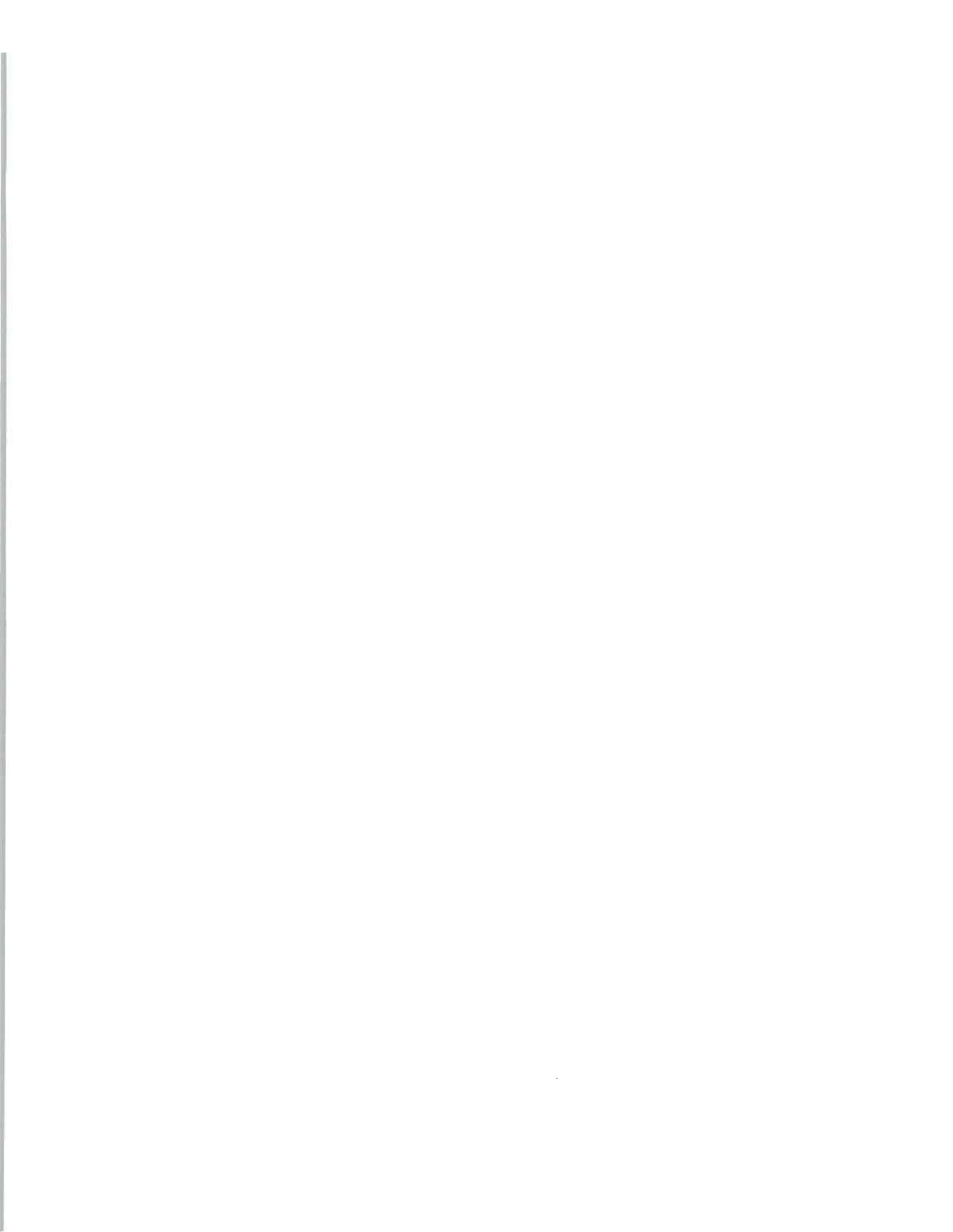
- Pouvoir d'agir solution, chgmt,innov, créa
- Affranchissement - Action indép
- Prise en charge situation pro
- Manifest libre arbitre

ÉmP-PRINCIPES

- Libre arbitre
- Liberty
- Autonomie

ÉmP-RESSOURCES

- Dynamisme
- Caractérist perso
- Connaissance soi
- Environnement_flexible



APPENDICE A

CADRE D'ANALYSE DES COMPÉTENCES D'ACCOMPAGNEMENT DYADIQUE EN CONTEXTE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

	Intitulé de la compétence d'accompagnement	Composantes de la compétence	Indicateurs précisant la composante
R	Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'ED	1) Comportements favorisant l' <i>expression</i> , l' <i>échange</i> et le <i>dialogue</i>	a. Invite l'ED à s'exprimer de manière libre et spontanée
			b. Laisse à l'ED l'initiative dans la présentation des problématiques qu'il expose
			c. Écoute l'ED et fait preuve d'une attitude d'ouverture (disponibilité intégrale, sans préjugé ni <i>a priori</i>)
			d. Facilite la mise en mots des idées exprimées par l'ED (accouche les idées de l'ED)
			e. Discute collégalement avec l'ED (partage/échange d'idées, de pratiques, d'outils, d'expérience)
			Nouv.: Use d'humour dans ses échanges avec l'ED ou le taquine
		2) Comportements d' <i>accueil</i> et de <i>soutien</i> à l'égard de l'ED	f. Cherche à clarifier/clarifie les situations problématiques amenées par l'ED (à travers questions, reformulations, répétitions) pour mieux le comprendre
			g. Fait preuve d' empathie à l'égard de l'ED et des situations qu'il vit
			h. Rassure l'ED : invite à relativiser/dédramatiser
		3) Comportements d' <i>encouragement</i> à l'égard de l'ED	i. Souligne les bons coups ou félicite l'ED pour les démarches entreprises ou les actions réalisées
			j. Positive : dégage l'aspect positif des situations
			k. Encourage l'ED
		Autre(s) ?	<i>Indicateur(s) émergent(s)</i>

IDP	Soutenir l'ED dans le développement de son identité professionnelle	1) Comportements favorisant la personnalisation de l'accompagnement	a. Démontre une compréhension de la réalité enseignante (difficultés inhérentes à la profession et à l'insertion professionnelle)
			b. Encourage l'ED à partager son vécu professionnel (désir d'enseigner, motivations, etc.)
			c. Adapte ses interventions verbales au cheminement de l'ED et à la réalité qu'il vit
		2) Encouragement à la collaboration	d. Aide l'ED à s'intégrer dans la profession, dans l'école, l'équipe
			e. Invite l'ED à prendre part aux équipes de travail existantes
			f. Encourage l'ED à travailler avec un ou des collègue(s)
		3) Comportements soutenant la responsabilisation professionnelle	g. Favorise la réflexion éthique de l'ED
			h. Soutient la prise de risques dans les décisions et les démarches de l'ED
			i. Encourage l'ED à se sentir responsable dans ses choix, ses actes et à compter sur lui-même (soutient la responsabilisation)
		4) Encouragement à forger sa singularité professionnelle	j. Aide l'ED à mieux identifier son cheminement propre au regard des exigences et objectifs formels du terrain
			k. Aide l'ED à mieux se connaître sur le plan professionnel et soutient la découverte de son propre style enseignant
			l. Reconnait l'apport de l'ED : souligne la valeur de ses idées, initiatives ou actions en terme d'innovation et de créativité (sur le plan didactique et/ou pédagogique) -constatée-
			m. Favorise/encourage l'innovation et la créativité de l'ED -à venir-
			n. Encourage les initiatives/essais dans la recherche de moyens ou solutions (vis-à-vis de situations problématiques ou de défis)
		Autre(s) ?	Indicateur(s) émergent(s)

AR	Conduire un entretien à visée réflexive avec l'ED et lui permettre d'adopter un regard critique sur sa pratique professionnelle	1) Comportements suscitant la réflexivité de l'ED	a. Interpelle l'ED et l' encourage à s'exprimer - stimule la parole
			b. Amène l'ED à réfléchir sur ses croyances, ses théories personnelles, sur lui-même (SOI)
			c. Amène l'ED à réfléchir pour identifier les objectifs poursuivis, les intentions d'enseignement (ORIENTATIONS)
			d. Amène l'ED à réfléchir sur son enseignement et ses effets sur les élèves (outils/méthodes employés, situations problématiques rencontrées, réaction des élèves, etc.) (ENSEIGNEMENT et ses EFFETS)
			e. Invite l'ED à réfléchir sur les situations professionnelles qu'il rencontre et l' aide à en dégager les contraintes et les ressources (PRATIQUE) → distanciation ./.. gestes professionnels
			f. Aide l'ED à prendre du recul et suscite des prises de conscience par rapport à l'agir professionnel : confronte l'ED à ce qu'il vit et « éclaire la lecture de la réalité vécue »
			g. Favorise l'argumentation pratique : invite l'ED à soutenir son point de vue par une argumentation fondée
		2) Encouragement à interpréter ses pratiques avec des savoirs théoriques ou acquis en formation	h. Encourage l'ED à confronter son bagage théorique (les savoirs formalisés, ses connaissances sur les théories de l'apprentissage et de l'enseignement) à la réalité du terrain (sa pratique et ses savoirs expérientiels)
			i. Incite à verbaliser des liens entre son bagage théorique et la réalité du terrain
			j. Dédramatise les erreurs liées à la pratique pour en faire des occasions d'apprentissage
		3) Comportements relatifs à la réflexivité de l'accompagnateur	k. Prend distance par rapport à sa pratique enseignante
			l. Exprime ses stratégies d'autorégulation
			m. Concrétise l'articulation théorie-pratique : établit des liens entre les savoirs théoriques et sa pratique
n. Prend distance par rapport à sa pratique d'accompagnement			
Autre(s) ?	Indicateur(s) émergent(s)		

CP	Guider l'ED dans l'apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement des compétences professionnelles (CP)	1) Comportements manifestant une prise en compte des orientations ministérielles de la formation des élèves	a. Actualise les orientations ministérielles de la formation des élèves et établit des liens avec le contexte actuel de la société
			b. Se montre porteur et critique des orientations ministérielles de la formation des élèves
			c. Encourage l'ED à inscrire ses pratiques d'enseignement dans les visées ministérielles de la formation des élèves
		2) Comportements manifestant un rapport dynamique aux savoirs	d. Manifeste de l'ouverture au monde de l'éducation : se montre réceptif aux résultats des recherches, aux changements et aux nouvelles connaissances en lien avec l'apprentissage et/ou l'enseignement
			e. Se comporte comme un porteur de savoirs : réfère aux savoirs de manière explicite
			f. S'intéresse aux savoirs que l'ED a acquis en formation initiale
			g. Encourage l'ED à mettre en pratique ce qu'il a appris en formation
			h. Soutient/encourage l'ED à expliquer comment il utilise ses savoirs dans la pratique
		3) Comportements relatifs à la connaissance de la pratique enseignante	i. Démontre une connaissance des élèves et de leurs caractéristiques (en fonction de l'âge, du niveau d'enseignement)
			j. Démontre une expertise dans la discipline qu'il enseigne (DIDACTIQUE)
			k. Démontre une aisance face aux situations d'enseignement et connaît les diverses stratégies d'enseignement/apprentissage (PÉDAGOGIE)
			l. Argumente sa pratique : exprime ses raisons d'agir (son enseignement, son rapport aux autres, aux élèves,...) et les justifie
			m. Envisage les problématiques que rencontre l'ED dans leur système
			n. Offre des réponses aux questions ou aux besoins clairement formulées/identifiés par l'ED
o. Informe, outille l'ED (donne des informations, des trucs, etc.)			
p. Fait part de son expertise, donne un aperçu de son expérience (<u>voici ce que je fais</u>)			
q. Suggère des pistes d'action à explorer (<u>voici ce que tu peux/pourrais faire</u>)			
r. Conseille l'ED (<u>voici ce que tu devrais faire/ « fais ceci, fais cela »</u>)			

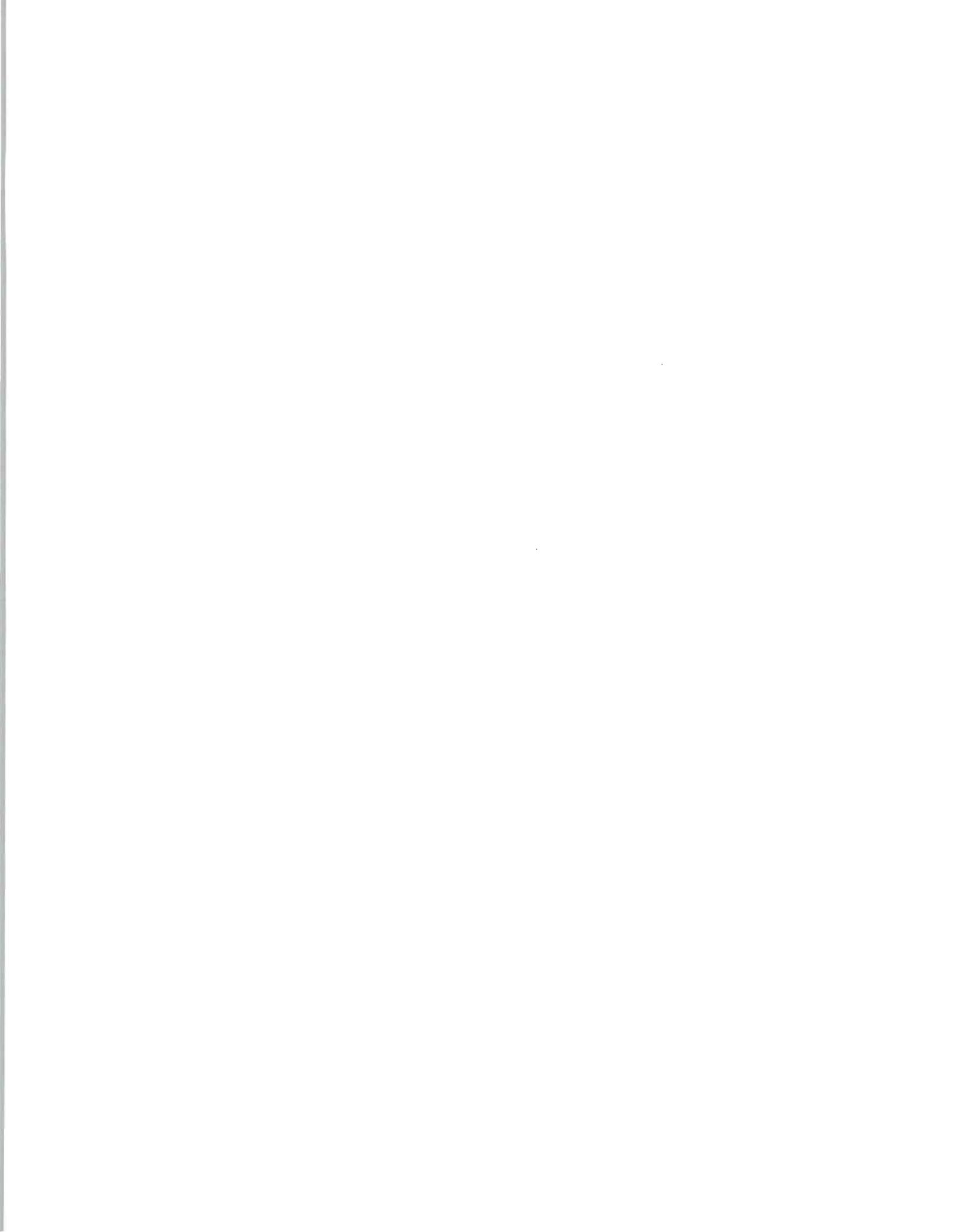
	4) Comportements soutenant <i>la mise en œuvre de la pratique enseignante</i>	s. Encourage l'ED à lui présenter ses <i>intentions</i> d'enseignement (planification)
		t. Épaulé l'ED dans l'<i>opérationnalisation</i> de ses intentions d'enseignement (méthodes d'enseignement, démarches et outils didactiques/psychopédagogiques, stratégies)
		u. Soutient l'ED dans l'amélioration de son enseignement et dans la régulation de ses stratégies d'enseignement
	5) Comportements orientés vers <i>l'engagement dans une démarche continue de développement de ses compétences professionnelles</i>	v. Aide l'ED à identifier et verbaliser les aspects de ses compétences professionnelles (CP) à consolider, les améliorations à apporter
		w. Encourage l'ED à s'investir réellement dans la construction de ses CP
		x. Encourage la formation continue de l'ED (formations, ateliers, colloques, etc.)
		y. Souligne les aspects de l'enseignement de l'ED à valoriser en vue de son évaluation (portfolio)
		z. Sensibilise à la nécessité de poursuivre son développement professionnel par l'analyse réflexive de la pratique
	<i>Autre(s) ?</i>	<i>Indicateur(s) émergent(s)</i>

Inspiré de Portelance et al., 2008

APPENDICE B

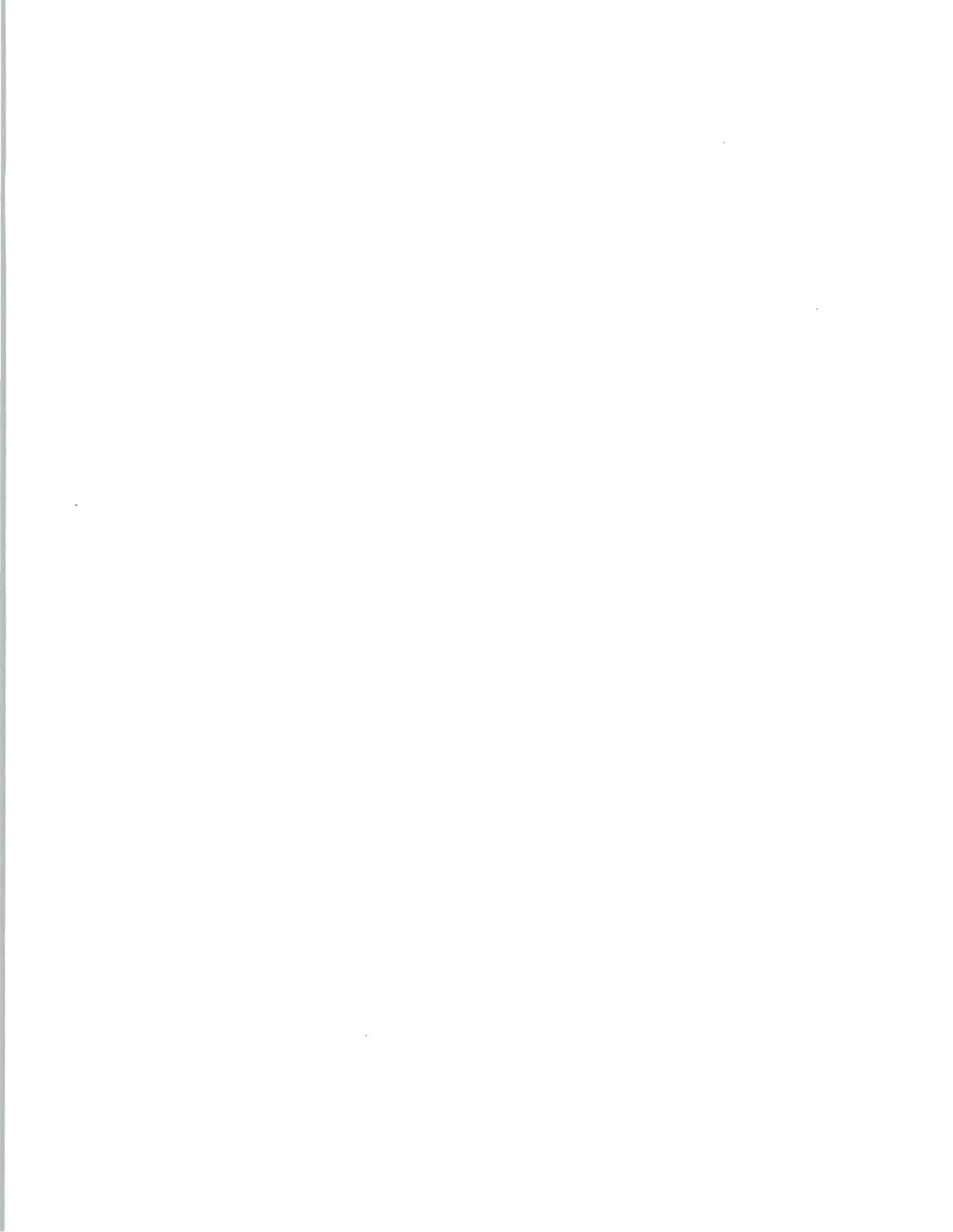
CADRE D'ANALYSE DES POSTURES D'ACCOMPAGNEMENT DYADIQUE

POSTURES	CARACTERISTIQUES DES POSTURES D'ACCOMPAGNEMENT	Codes
SOUTIEN	Écoute	S1a
	Ouverture ou intérêt porté(s) à l'autre	S1b
	Compréhension signifiée à l'autre	S1c
	Création d'interactions personnelles positives	S1d
	Support émotionnel	S1e
	Encouragement	S1f
	Aide à la connaissance de <i>soi</i> comme professionnel	S1g
FACILITATION DE L'AGIR ENSEIGNANT	Assistance relative à l'agir enseignant sur le plan pédagogique et/ou didactique	FA2a
	Reconnaissance des compétences professionnelles	FA2b
	Aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement	FA2c
	Information sur les ressources disponibles pour <i>enseigner</i>	FA2d
FACILITATION CULTURELLE	Aide à la compréhension du contexte scolaire et/ou de la culture environnante	FC3a
	Information sur les ressources disponibles pour <i>fonctionner dans le milieu</i>	FC3b
	Référence et/ou explication des pratiques scolaires et/ou des politiques/orientations encadrant la profession	FC3c
	Incitation à collaborer avec d'autres professionnels de l'éducation	FC3d
CRITIQUE	Remise en question des connaissances, de la culture environnante, des structures, des pratiques enseignantes existantes	C4a
	Objectivation ou prise de distance par rapport à la pratique	C4b
	Mise à l'épreuve des savoirs théoriques (regard critique)	C4c
	Exploration et/ou analyse d'idées/approches nouvelles	C4d
	Encouragement à l'innovation et/ou à la créativité	C4e
	Encouragement à l'élaboration de liens entre théorie et pratique	C4f



APPENDICE C

EXTRAITS DE *VERBATIM* ILLUSTRATIFS ET CARACTÉRISTIQUES DE LA
PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES QUATRE ACCOMPAGNATEURS
DE L'ÉTUDE MULTICAS



Le passage qui suit est extrait de la 2^e conversation entre Roxane et Alix (dyade #1), à l'étape 1 de l'accompagnement. Roxane questionne Alix et l'invite à réfléchir sur son enseignement. Roxane démontre une connaissance des élèves de même qu'une aisance didactique. Alix demande à Roxane de lui faire part de son expérience. Roxane répond et partage son expérience. L'échange se fait de façon collégiale.

Roxane. Tu penses que ça va aider les élèves en difficulté de les mettre en cercles de lecture ? (AR1d//C4b)

Alix. Bien, je pense que ça peut leur donner une chance ou à tout le moins pour pas euh... parce que exprimer à l'écrit c'est pas leur fort, au moins s'exprimer là à l'oral, ça va aller chercher d'autres personnes

R.: Puis, les élèves plus faibles peut-être aussi le fait d'avoir un... quelque chose à prouver si on veut là, secondaire 3, t'es trop tata avec les autres. Secondaire 1, ils s'en foutent d'avoir l'air ... Secondaire 3, c'est moins... Peut-être que ça va les motiver. (CP3i,j)

A. : Puis qu'est-ce que t'avais fait toi?

R. : Ben, la première année j'avais pris *Le Passeur*. (CP3n,p) (...) Je n'ai pas vu le film qui vient de sortir cette année. ... Mais j'ai une de mes anciennes élèves qui m'a laissé un message sur Facebook en disant "Bonjour, je ne sais pas si vous vous rappelez de moi, je suis une de vos anciennes élèves". (R1e) Là elle est rendue, je ne sais pas au cégep. Elle disait "C'était pour vous dire qu'il y allait avoir un film sur *Le Passeur* que vous nous avez fait travailler en cercle de lecture en secondaire 1. Je l'ai acheté, c'est un des meilleurs livres que j'ai lus". Fait que ça les a beaucoup marqués le fait d'avoir à travailler là-

dessus. C'est un livre assez philosophique. On est dans les années 1984. Pour 12 ans. Puis avec les élèves d'aide, c'était un peu trop complexe effectivement tout le côté philosophique là. (AR3k)

A. : Oui.

R. : Ils ne comprenaient pas le sens de l'histoire. Ce qui fait que la 2^e année avec le groupe d'aide j'avais pris *X de Jack Olsen*. (AR3l ; CP3k,l)

A. : Ok, plus (in) pour des élèves de ...

R. : Oui mais en terme de vocabulaire, quand même c'est assez postprimaire et en terme philosophique indienne très très en difficulté qui sont allés faire des parallèles avec l'esclavage.

A. : Ah?

R. : J'ai quand même réussi ça

A. : Intéressant

R. : Écoute. Je suis assez fière de ça. *rire*

A. : Oui

R. : Ça en a pris beaucoup mais c'est vrai qu'ils sont très 1er degré. Tu sais moi je fais beaucoup travailler les stratégies de lecture. Mais j'avais droit à "J'ai eu de la peine quand le chien se fait battre". Et ça arrêtait là. Pourquoi t'as eu de la peine? Parce que le chien s'est fait battre. Oui mais pourquoi il s'est fait battre? Bien, parce qu'il a été agressif. Et pourquoi il a été agressif? Ben parce que le monsieur, il l'a kidnappé. Tsais. (geste: mouvement avec mains) C'est tout ça là, les alimenter puis je le faisais avec Nora Pelletier. Nora venait dans ma classe d'aide, fait qu'on se séparait les équipes en deux. (...)

(Passage #6 Conv. 2 – Ét. 1)

Ce qui suit est extrait de l'entretien d'autoconfrontation dans lequel Roxane explicite le passage de conversation qui précède :

Chercheuse : Là j'arrête ici...
Roxane: Là, on discute dans le fond de son projet, la différence, les âges et tout ça. Ça fait longtemps que j'enseigne, pis là moi j'ai juste dit, sans penser que ça allait faire ça chez elle, parce que j'trouvais ça vraiment l'fun comment elle faisait ça. Dans le fond, j'lui dis « tsé moi, les plus jeunes, l'objectif c'est vraiment, de leur faire prendre conscience de ça ».
 (...) *Ch. : Et donc là, qu'est-ce qu'on voit chez elle?*
R. : Et là tout d'un coup elle a un petit sentiment de woups, peut-être que j'me suis trompée.
Ch. : De s'être trompée ?
R. : Parce que dans le fond ce qu'elle fait, c'est super intéressant mais peut-être que « finalement j'ai oublié de me poser la question c'était quoi mon objectif, là-dedans ».
Ch. : C'est ça, mais toi, quand tu fais part de ton expérience à ce moment-là, est-ce qu'il y a une intention?
R. : Oui, non pas nécessairement. (...) On est vraiment dans le partage. Moi je l'ai vécu, les miens sont plus jeunes, je l'ai fait, je me suis aperçue moi en le faisant la première année que avec mes élèves en difficulté, peut-être que c'était trop difficile. Fait que j'ai pris un autre roman plus facile (...) Je l'ai testé, je l'ai essayé, mais ça n'a pas marché comme j'voulais, et là c'est vraiment de toujours se dire « oui, mais est-ce que tu t'es recentrée ? quel était l'objectif ? ». Elle a pris le... puis c'est un peu la même chose que moi j'ai fait quand je suis allée faire la formation, qu'elle elle a fait à l'université... Tu prends le beau petit projet l'fun. Tu dis « ah wow! C'est l'fun

j'vais l'faire ». Oui mais pourquoi ?

Pourquoi tu le fais, tsé.

Ch. : Mais est-ce que c'était ton intention de l'éveiller?

R. : Non.

Ch. : Pourquoi à ce moment-là... ?

R. : Non, non non, on était dans le partage d'expérience

Ch. : Le partage, ok.

R. : Vraiment là, puis moi j'trouvais ça l'fun qu'est-ce qu'elle faisait.

Ch. : Là vous étiez en échange et est-ce que ça fait partie d'une qualité d'accompagnateur de pouvoir partager ce que toi tu fais ?

R. : Partager, pas imposer ou conseiller.

(Extrait autoconfrontation : passage #6

Conv. 2 – Ét. 1)

Précisions :

L'extrait de **conversation** rend compte de la manière avec laquelle Roxane manifeste une part de ses compétences et de ses postures. La compétence relative au développement des compétences professionnelles (**CP**) apparaît en même temps que la compétence à visée réflexive (**AR**). Cependant, on voit que la réflexion est davantage celle de l'accompagnatrice elle-même dans sa capacité à argumenter sa propre pratique. Elle est moins portée à susciter la réflexion de la débutante dans ce cas-ci. La posture critique (**C**) est celle qui est adoptée dans une prise de recul sur l'enseignement.

Dans l'extrait de l'entretien d'**autoconfrontation**, Roxane dit avoir seulement l'intention de partager son expérience. Ce qu'elle exprime se rapproche toutefois de la posture d'assistance sur le plan pédagogique et didactique en lien avec la facilitation de l'agir enseignant (**FA**).

Le passage qui suit est extrait de la 2^e conversation entre Nelly et Clémence (dyade #2), à l'étape 1 de l'accompagnement. Nelly demande à Clémence si elle s'est fixé des objectifs depuis son arrivée à l'école. Elle lui laisse l'initiative de l'échange et est à l'écoute.

Nelly : Est-ce que tu t'es fixé des objectifs? Si oui, lesquels? Depuis ton arrivée, est-ce qu'il y a des objectifs, comme clairement dans ta tête là bon... dans ton fonctionnement, dans ta planification, dans ta vie professionnelle, des objectifs, là que tu t'es fixés?

(AR1c/S1g).

Clémence : Dans ma planification, bien j'en ai beaucoup, j'en ai beaucoup...

N. : Ouais? Ben c'est ça... (R1d)

C. : Dans ma planification, j'aimerais ça être un mois à l'avance.

N. : Ok...

C. : Tsé, comme j'aimerais ça que pendant la semaine de relâche, là, que je sois capable de planifier tout au complet mon mois de mars et avril. Ce que, à Noël là, j'ai pas réussi de faire...

N. : (bas) Ok...

C. : J'ai pas réussi à faire ça pour janvier et février, hum... C'est ça, ça fait que ça c'est un objectif que j'aimerais avoir, euh parce que j'trouve ça dur... c'est tellement comme, nos élèves, j'en ai un, là, qui s'est mis à parler, là, pis avant, il n'avait vraiment jamais vraiment fait de phrases, pis là il parle... ça fait que là mes objectifs que j'avais il y a un mois pour lui, euh ben faut que je les change. Ça fait que... de faire la planif' autant d'avance, j'aimerais ça, mais des fois euh, tu te rends compte que ça change de semaine en semaine...

N. : Ouais... (R1c/IDP1a/S1a)

(Passage #4 Conv. 2 – Ét. 1)

Ce qui suit est extrait de l'entretien d'autoconfrontation dans lequel Nelly explicite le passage de conversation qui précède :

Chercheuse: Alors comment est-ce qu'on pourrait décrire ce qui se passe là? (...)

Nelly : Premièrement, j'voulais voir si elle avait réfléchi à des objectifs parce que oui, tu travailles, mais faut que t'aies un but à ton travail. Est-ce qu'elle s'était fixée des buts ? Oui, là ça fait quelques semaines quand même qu'elle est là, tout va bien et tout ça, les choses avancent tout ça, mais est-ce que t'as, est-ce que tu t'es fixée des objectifs, pour euh les prochaines semaines qui arrivent ? (INT-C4b)

(...)

Ch. : Et à ce moment-là vous, qu'est-ce que vous cherchez à faire auprès de Clémence, de lui dire c'est bien ?

N. : Je, mais quand j'lui dis que c'est bien son objectif de téléphoner aux parents, de rentrer en contact avec les parents, ce que je cherche... ici ce que je cherche à faire c'est premièrement la valoriser dans sa profession. (INT-S1f)

Ch. : Dans ce qu'elle entreprend ?

N. : Oui dans ce qu'elle entreprend, tout à fait, dans sa profession, dans sa carrière, qu'elle prend des bonnes décisions, c'est une bonne, c'est bien de penser aux parents, c'est bien de penser donner des nouvelles.

(...)

Ch. : Alors on pourrait dire quoi à cet endroit-ci?

N. : C'est faire ressortir ses bons coups, c'est un bon coup pis oui c'est bon, pis va de l'avant, sauf que si tu vois que tu n'arrives pas à l'atteindre, mais retravaille, réajuste... (INT-S1g)

(Extrait autoconfrontation : passage #4 Conv. 2 – Ét. 1)

Précisions :

L'extrait de **conversation** rend compte de la manière avec laquelle Nelly manifeste une part de ses compétences et de ses postures. La compétence à visée réflexive (**AR**) apparaît en premier, avec aussi la manifestation des compétences relationnelle (**R**) et de la compétence identitaire (**IDP**). La posture de soutien (**S**) est celle qui est adoptée ici, par une attitude empreinte d'écoute et une aide à la connaissance de soi comme professionnel.

L'extrait de l'entretien d'**autoconfrontation** fait apparaître que, dans ce cas-ci, Nelly avait l'intention d'amener Clémence à prendre une distance par rapport à sa pratique et à réfléchir sur les objectifs qu'elle s'était fixés depuis son arrivée à l'école. L'un d'entre eux était de téléphoner aux parents de chacun des élèves. Nelly tient à soutenir Clémence dans ses initiatives, mais elle veut l'aider aussi à viser des objectifs atteignables. Elle veut lui faire prendre conscience de ses limites comme débutante et l'aider à mieux se connaître en tant que professionnelle. Les intentions sont donc reliées à la fois à la posture critique (**C**) ainsi qu'à la posture de soutien (**S**).

Le passage qui suit est extrait de la 1^e conversation entre Thierry et Gilles (dyade #3), à l'étape 1 de l'accompagnement. La conversation aborde la planification du cours d'anglais. Gilles explique comment il envisage l'organisation de sa planification. Thierry lui fait part de sa propre organisation, puis il émet une suggestion à Gilles. Thierry précise son propos soutenant qu'il serait bien de montrer un film en ayant un objectif en tête. Il donne son point de vue tout en suscitant une réflexion d'ordre éthique : on ne peut pas se contenter d'occuper les élèves quand on est enseignant.

Thierry : It would be nice to you to show... let's say you show the film 42. It would be nice for you to show a film about a famous person. You know?

(CP3q)

Gilles : If I don't show the movie euh ... ?

T. : No I'm just saying euh... my suggestion is. when you're showing a film, always have a purpose behind. you know, like always about why you're showing this film. (CP3r)

G. : Yeah.

T. : It shouldn't be euh "ok I'm gonna show this film euh... just to be able to correct at the same time" or... that doesn't work. (AR1f/C4b)

G. : Has to fit with your euh...

T. : It can fit with the team and you know, we try to choose movies... I should say "I try to choose movies" that euh that have a good euh... moral

G. : Ya.

*T. : ya *rire* ya. Well I'm... I'm quite selective for the films, because you know I don't want to show anything... (...) You know you can't, we can't show films just to occupy the students... (IDP3g)*

G. : No.

(Passage #5 Conv. 1 – Ét. 1)

Ce qui suit est extrait de l'entretien d'autoconfrontation dans lequel Thierry

explique le passage de conversation qui précède :

Chercheuse : Donc, vous dites ce que vous faites, puis lui il explique comment lui il compte faire...

Thierry : Quand j'ai dit ça, j'ai dit "moi j'ferais ça de telle façon". mais c'est parce que, il me parlait beaucoup du film du film du film, pis moi des films. j'ai beaucoup de difficulté avec les films parce que j'me dis (...) il faut qu'il ait une bonne raison là, c'est parce que les films, il faut avoir une bonne raison pour montrer un film. Idéalement, il y a quelque chose à écrire après, ou il y a des notes à prendre. (...) Mais c'est ça, c'était plus pour lui faire prendre conscience de ça, et que le film était peut-être moins important (...) il y a des gens là pendant que les élèves font un oral à l'extérieur, ils montrent un film en classe. j'suis pas totalement pour ça. mais c'est, ça reste que c'est quand même sa planification. même si j'hu ai dit "ben, moi j'avais planifié d'le faire là", c'est lui qui décide en bout de ligne là, moi j'vais pas m'asseoir puis vérifier son agenda (...) mais c'était pour le faire réfléchir... (INT-C4b)

(Extrait autoconfrontation : passage #5
Conv. 1 – Ét. 1)

Précisions :

L'extrait de **conversation** rend compte de la manière avec laquelle Thierry manifeste une part de ses compétences et de ses postures. La compétence relative au développement des compétences professionnelles (**CP**) apparaît en premier puis aboutit sur la compétence à visée réflexive (**AR**) en suscitant une prise de conscience chez Gilles en même temps qu'en soulevant une question d'ordre éthique (**IDP**). La posture critique (**C**) est adoptée ici, à travers une aide à la prise de recul.

L'extrait de l'entretien d'**autoconfrontation** fait apparaître que, dans ce cas-ci, Thierry avait l'intention d'amener Gilles à prendre une distance par rapport aux choix des outils didactiques. Thierry explique vouloir faire réfléchir le débutant à propos de sa planification et lui faire prendre conscience de l'importance de proposer des activités qui poursuivent des objectifs pédagogiques. Les intentions sont donc reliées à la posture critique (**C**).

Le passage qui suit est extrait de la conversation entre Denis et Maud (dyade #4), à l'étape 3 de l'accompagnement. Denis invite Maud à poursuivre sa réflexion en lien avec la compétence 8 (utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage) de la formation à l'enseignement. Il interpelle Maud et favorise l'argumentation pratique.

Denis: Puis moi, ce que je rajoute aussi dans cette compétence-là, c'est : est-ce que toi, tu vois une limite à ces outils-là [les TIC]?... (AR1d/C4b) Est-ce que tu trouves qu'il y a des fois où ils sont surutilisés ou ils ne sont pas assez bien utilisés ou les élèves les ont, mais ça donne rien...?

Maud: Ouais.

D. : C'est un peu comme une combinaison des deux, tsé. Il y a comme certaines personnes qui vont dire "ben...jsuis capable d'utiliser le scan avec reconnaissance vocale, mais quand le scan fait la lecture de ça, c'est tellement nul que... c'est comme si l'élève n'avait rien". Je sais pas si toi t'as...? (CP3k)

M. : Ouais.

D. : Je sais pas si tu... comment tu te sens par rapport à ces affaires-là, là? (AR1a/IDP1b)

M. : Ben... vite comme ça, la première chose qui me vient en tête, c'est que c'est du temps de plus, là?!

D. : Ouais.

M. Que je trouve, mais ça euh mais en même temps ça vaut la peine que...

D. : Est-ce que c'est ... Ouais est-ce que c'est du temps perdu? (AR1a)

M. : Non.

D. : Ok c'est pas du temps perdu. (AR1g)

M. : Non. Parce que... la plupart des élèves l'utilisent bien.

D. : Ok.

M. : Pis ça fait une différence, j'pense entre autres à une élève, la semaine dernière, on a essayé l'enregistreur, parce que à la simulation du MELS elle n'avait rien écrit, là (...) Et que c'est pas infallible comme moyen non plus, là...(...) Mais, c'est sûr que moi je vois plus de points positifs que de points négatifs.

D.:(thas) Ok, c'est, c'est ça je veux savoir, là. (...) Ok, c'est bon. (AR1f)

(Passage #4 Conv. 1 – Ét. 3)

Ce qui suit est extrait de l'entretien d'autoconfrontation dans lequel Denis explicite le passage de conversation qui précède :

Chercheuse : Comment est-ce que tu décrirais ce passage-là?

Denis : Moi ce que j'aime bien d'un enseignant, c'est qu'il soit capable d'avoir une idée critique de ce qu'il utilise. Ça fait que je veux la faire verbaliser sur euh... ben si elle avait répondu "non non non, c'est ce qu'il y a de mieux, pis c'est toujours ça qu'il faut utiliser", là je pense... écoute, il faut avoir un esprit un petit peu plus critique que ça, il y a des limites, il y a des choses à faire (...) c'est ce que je voulais lui faire verbaliser. Je sais pas ce qu'elle m'a répondu là, mais c'était ça mon intention là. (...) pour moi, c'est important qu'un enseignant soit capable d'avoir un regard critique de sa discipline, de sa tâche puis de tout le matériel qui est mis à sa disposition, qu'il puisse dire, "ben là euh moi j'trouve ça bien pour ce genre de situation-là mais il a sa limite rendu là. (INT-C4b)

Ch. : C'est ça, et toi tu le fais comment, par quel moyen ?

D. : Ben je l'ai questionnée (...)

(Extrait autoconfrontation : passage #4
Conv. 1 – Ét. 3)

Précisions :

L'extrait de **conversation** rend compte de la manière avec laquelle Denis manifeste une part de ses compétences et de ses postures. La compétence à visée réflexive (**AR**) apparaît particulièrement en même temps que la posture critique (**C**), à travers une aide à la prise de distance par rapport à l'utilisation des outils technologiques.

L'extrait de l'entretien d'**autoconfrontation** fait apparaître que, dans ce cas-ci, Denis avait l'intention d'amener Maud à prendre une distance par rapport à sa pratique et à réfléchir sur l'utilisation des outils technologiques. Il souhaite que la débutante adopte un esprit critique, ce qu'il juge important pour un enseignant. L'intention rejoint donc la posture critique (**C**).

APPENDICE D

SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES ET DES POSTURES ET DE LEURS COMPOSANTES ORIENTÉES VERS LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE (AUP) ET DE L'ÉMANCIPATION PROFESSIONNELLES (ÉMP) DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT

Compétences et postures facilitant l'AuP et l'ÉmP	Composantes ⁸⁰ suscitant particulièrement l'AuP ou l'ÉmP	En lien avec AuP ou ÉmP	Aspect de l'AuP ou de l'ÉmP concerné	Dimension de l'AuP ou de l'ÉmP
Compétences : Relationnelle (R) Identitaire (IDP) Postures : Soutien (S) Facilitation de l'agir enseignant (FA)	Compétences : R1a ; c ; e ; humour R2f ; g ; h R3i ; j ; k IDP4l Postures: S : S1a ; b ; c ; d FA : 2b	AuP	Confiance en soi professionnelle	Ressources
Compétences : Développement des CP du débutant (CP) Identitaire Posture : Facilitation culturelle (FC)	Compétences : CP3i ; m ; n ; o ; p CP2e CP5x IDP1a ; b ; c Posture: FC : 3a ; b ; c ; d	AuP	Outillage : connaissance des règles – ressources personnelles et environnementales	
Compétence : Identitaire Posture :	Compétence : IDP4j ; k Posture :	ÉmP	Connaissance de soi	

⁸⁰ Tous les codes sont précisés dans les Appendice A (compétences) et B (postures).

Compétences et postures facilitant l'AuP et l'ÉmP	Composantes ⁸⁰ suscitant particulièrement l'AuP ou l'ÉmP	En lien avec AuP ou ÉmP	Aspect de l'AuP ou de l'ÉmP concerné	Dimension de l'AuP ou de l'ÉmP
Soutien	S : S1g			
Compétence : Identitaire	Compétence : IDP3i	AuP	Jugement professionnel	Réflexion
Compétences : Relationnelle Réflexive (AR) Posture : Critique (C)	Compétences : R1d AR1a ; b ; e ; f AR2h ; i AR3k Posture: C: C4 a ; b ; c ; d	AuP et ÉmP	Réflexivité (et remise en question des modèles)	
Postures : Facilitation de l'agir enseignant Soutien	Postures: FA: FA2a; 2d S: 1f	AuP	Prise d'initiatives	Action
Compétences : Relationnelle Développement des CP du débutant Posture : Soutien	Compétences : R3i CP3q CP5x Posture : S : 1f	ÉmP	Pouvoir d'agir	

BIBLIOGRAPHIE

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123-138.
- Albert, M.-N. et Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Allaire, B., Cormier, C. Denicourt, D. et Patry-Buisson, G. (1995). *Autonomie professionnelle. Notre manière d'y voir : un guide syndical de la FPPSCQ*. Québec : CSN.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. et Lafortune, L. (2008). À la recherche du jugement professionnel. Dans L. Lafortune, et L. Allal. (dir.), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 1-10). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Alliance for Excellent Education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC : auteur.
- Alter, N., 2000. *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, p. 85-93.

- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 39-59). Bruxelles: De Boeck Université.
- Altet, M. Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles: De Boeck Université.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, Introduction à la recherche en éducation (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Angelle, P. S. (2002). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15. (Document ERIC : 465 746)
- Astor R. Jefferson H. et Humphrys K. (1998) Incorporating the service accomplishments into pre registration curriculum to enhance reflective practice. *Nurse Education Today*, 18, 567-575.
- Ballantyne, R. et Hansford, B. (1995). Mentoring Beginning Teachers : A Qualitative Analysis of Process and Outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297-307.
- Ballou, K. A. (1998). A concept analysis of autonomy. *Journal of Professional Nursing*, 14(2), 102-110.
- Bamford, G. (1993). Popper's Explications of Ad Hocness: Circularity, Empirical Content, and Scientific Practice. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 44(2), p. 335-355.
- Barbier, J.M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Barreyre, J.-Y. (dir.). (1995). *Dictionnaire critique d'action sociale*, Paris : Bayard.
- Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13, 544-559.

- Beusaert, S., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (en préparation). Supporting the professional development of newly-qualified teachers in secondary education: On the role of feedback, information and help exchange.
- Beuvais, M. (2004). *Vers une éthique de l'accompagnement*. Récupéré le 12 novembre 2013 de <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7088.pdf>
- Beuvais, M. (2006, Mai). *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité*. Communication présentée au 7ème colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes » ENFA. Auzeville, Haute-Garonne, France.
- Beck, C. et Kosnick, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Bedin, V. (2007). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel? Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 105-122). Paris: L'Harmattan.
- Beijaard, D., van Driel, J. et Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25(1), 47-62.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Rapport du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. Récupéré le 10 janvier 2013 de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-56). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blaya, C. et Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière. *Recherche et formation*, 53, 109-122.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- Bogdan, R. C. et Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Bonichel, M.-F. (s.d.). *Un questionnaire : quelles postures dans les pratiques d'accompagnement?* Récupéré le 12 février 2013 de http://www.pedagopsy.eu/accompagnement_bonichel_posture.htm
- Bonnet, C. (2006). La perception. Dans J.-L. Roulin (dir.), *Psychologie cognitive* (p. 70-111). Paris: Bréal.
- Borman, G. D., et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367–409.
- Bot, L. (2005). *De la pérennité des pédagogies actives dans les enseignements scientifiques*. Récupéré le 19 octobre 2012 de <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b18c11.php>
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches – 3ème édition* (p. 149-181). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bourgeault, G., Godin, A., Langelier, B., Meziane, O., Malka, J., Paul, M. et Speroni, S. (2002). Ethique et accompagnement. Les compétences des accompagnateurs. *Les Cahiers de l'accompagnement. Repères*, 42. Poitou-Charentes: CARIF.
- Bourque, D. (2009). *Concertation et partenariat*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.) (1999), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-59). Paris - Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Boutinet J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.

- Boutinet, J.-P. (2009) Posture de l'accompagnateur (trice), quelle déontologie pour le projet d'accompagnement? Journée d'étude « L'Accompagnement aujourd'hui : une posture à imaginer ensemble ». *Regards croisés de chercheurs, de professionnels, et de personnes déficientes intellectuelles*. Roubaix : UDAPEI « Les Papillons Blancs » du Nord. Récupéré le 19 février de <http://www.udapei59.org/actu/Journee3dec.pdf>
- Brau-Antony, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194.
- British Columbia Public School Employers' Association (BCPSEA). (2011). *Professional Autonomy: Discretion and responsibility in K-12 public education*. From the series Perspectives in Practice. Récupéré le 10 septembre 2014 de <http://www.bcpsea.bc.ca/documents/whatsnew/05-HJF-FRENCH%20-%20Professional%20Autonomy.pdf>
- Brunet, J. (2007). *Le raisonnement selon Anscombe, Harman et Broome* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Butori, R. et Parguel, B. *Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. AFM, 2010, France. 2010. Récupéré le 10 juillet 2016 de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228/document>
- Cardinet, J. (1982). *Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique?* Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Castonguay, S. (2012). *Autonomie professionnelle et tiers payant*. Récupéré le 20 novembre 2013 de http://ordrepsy.qc.ca/pdf/05_2008_03_Autonomie_prof_et_tiers_payant.pdf
- Charitonidou, A. et Ioannitou, G. (2012). L'autonomie des enseignants : quels éléments caractérisent l'enseignant autonome et comment ils influent sur la décision de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique ? *Synergies France*, 9, 51-59.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.

- Charlier, E. et Dejean, K. (2010). *Accompagnement des nouveaux enseignants. Professionnalités, postures de l'accompagnateur et dispositifs de soutien à l'intégration professionnelle des enseignants débutants*. Présentation Powerpoint pour la formation 2010-2011 sur l'accompagnement des nouveaux enseignants via Néop@ss. Récupéré le 15 septembre 2014 de <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des- formations/formations-2010-2011/preparer-l2019accompagnement-des-nouveaux-enseignants/charlier-dejean.ppt/view>
- Chauffaut, D. et David, E. (Dir.). (2003). *La notion d'autonomie dans le travail social : l'exemple du RMI*. Cahier de recherche du CREDOC. Récupéré le 10 janvier 2013 de <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C186.pdf>
- Chomsky, N. (1957). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Seuil.
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture ? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Clénet, C. (2012). L'accompagnement de l'autoformation, médiation éducative pour une émancipation de l'apprenant. Dans H. Breton, C. Clénet, N. Denoyel et J.-Y. Robin (dir.), *De l'accompagnement en formation à l'émancipation de l'individu apprenant. Acte du colloque international Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes: Université Rennes 2. Récupéré le 27 novembre 2012 de http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/paper_submission/Pentecoteau.pdf
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clutterbuck, D. (2004). Mentor Competences : a field perspective. Dans D. Clutterbuck et G. Lane (dir.), *The Situational Mentor. An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring* (p. 42-56). Burlington, VT: Gower Publishing Compagny.

- Clutterbuck, D. (2007). An International perspective on mentoring. Dans B.R. Ragins et K. E. Kram (dir.), *The Handbook of Mentoring at Work : Theory, Research, and Practice* (p. 633-655). Los Angeles (CA) : Sage Publications.
- Clutterbuck, D. et Lane, G. (2004). *The Situational Mentor. An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*. Burlington, VT: Gower Publishing Compagny.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy: Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Corbell, K. A. (2009). Strategies that can reduce new teacher attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series*, (3), 1-14.
- Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec, Hull.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 289-304). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. et Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514.

- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans *Actes du 37ième Congrès de la SELF Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse* (p. 9-16). Aix en Provence.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers. *Educational Leadership*, 60(8), 6-11.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Educational Quarterly*, 50(3), 197-211.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- De Gaulejac, V. et Aubert, N. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris: Seuil.
- De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (dir.), *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- De La Vega, X. (2005). Enquête sur le coaching. *Sciences humaines*, 165, 18-21.
- De Stercke, J. (2010). *Le mentorat en enseignement, quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire?* (Mémoire de licence inédit). Université de Mons.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants. La relève issue des Hautes Écoles* (Thèse de doctorat inédite). Université de Mons.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de recherche*. Bruxelles : Ministère de l'enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique. Récupéré le 10 janvier 2013 de http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5451&dummy=26336
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Délivré, F. (2003). *La posture de coach*. Résumé d'une conférence ICF du 4 décembre 2003. Récupéré le 20 mai 2013 de http://www.academie-coaching.com/pdf_delivre/icf_03.pdf

- Delormes, F. (2007). *L'engagement en formation face aux enjeux identitaires des stagiaires et aux enjeux productifs de l'entreprise. L'accompagnement des machinistes-formateurs chez Danone* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Lumière Lyon 2 - Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, Lyon.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : Trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92.
- Denzin, N. K. et Y. S. Lincoln (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Derobertmeasure, A. (2012), *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Thèse de doctorat inédite). Mons : Université de Mons.
- Deschryver, N. (2010). *L'accompagnement des étudiants dans les dispositifs actuels de formation*. Présentation PPT du Cours 7411. UNIGE. Récupéré le 3 novembre 2013 de http://www.google.ca/search?client=safari&rls=en&q=Cours+7411+-+L'accompagnement+des+étudiants+dans+les+dispositifs+actuels+de+formati&ie=UTF-8&oe=UTF8&gfe_rd=cr&ei=Zk1qU7mwJOKM8Qey74GIDQ
- Devos, C. (2012). *The role of self-aspect importance and social working environment on beginning teachers' self efficacy and feeling of depression* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Devos, C., Mélis, A. et Paquay, L. (2008, avril). *État des recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants*. Présentation orale réalisée dans le cadre d'un séminaire COP- FEADI, Nieuport, Belgique.
- Devos, C., Mouton, M. et Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. *Éducation et formation*, 299, 36-50.
- Devos, Ch. et Paquay, L. (2008). *État des recherches sur l'insertion professionnelles des enseignants débutants*. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain.

- Dewey, J. (1938). *The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Company, (trad. Française par G. Deledalle : *Logique. La théorie de l'enquête*) (2è éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Di Napoli, R., Fry, H., Frenay, M., Verhesschen, P. et Verburgh, A. (2010). Academic development and educational developers: perspectives from different European higher education contexts, *International Journal for Academic Development*, 15(1), 7-18.
- Dierkens, C. (2011). Évaluer la progression d'un stagiaire futur enseignant. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 35-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. Dans C. Alin et C. Gohier (dir.), *Enseignant/formateur ; la construction de l'identité professionnelle ; questions de recherche et de formation* (p. 149-170). Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J. (2002, mars). *Postures et compétences professionnelles du formateur accompagnateur*. Communication présentée lors du stage du Plan académique de Formation organisé sur le thème «Le conseiller pédagogique de circonscription et l'accompagnement des enseignants en difficulté sur un nouveau poste ». Récupéré le 20 décembre 2013 de http://probo.free.fr/textes_amis/postures_competences_formateur_accompagnateur_jd.pdf
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires.
- Droes, N., Kramer, M. et Hatton, D. (1992). How much are nurses worth? Nurses evaluate themselves. *Nursing Management*, 23(6), 53.
- Dubar, C. (1999). *La socialisation*. Paris : Armand Collin.
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-254.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63-79.
- Dufour, C. (2012) *Support du cours SCI6060 Méthodes de recherche en sciences de l'information*. Document inédit. Récupéré le 10 janvier 2014 de http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1HZKGLHZ9-R7ZQMG-82Q/sci6060a_carte.cmap

- Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *Le Libellio d'ÆGIS*, 8(4), 29-33. Récupéré le 10 octobre de <http://www.crg.polytechnique.fr/fichiers/crg/publications/pdf/2013-05-09-1777.pdf>
- Dunne, E. et Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23, 225–238.
- Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive *Staps*, 2(55), 79-100.
- Durn, J. L. (2010). *No Teacher Left Behind : effectiveness of new teacher groups to facilitate induction* (Thèse de doctorat inédite). Indiana University of Pennsylvania.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47–62.
- El Andoulsi, S. (2008). *L'autonomie au travail : innovation managériale ou nouvelle promesse : Sa représentation chez des entrepreneurs et des cadres dans le secteur du textile et de l'habillement en Tunisie*. Grenoble: Centre d'Études et de Recherches Appliquées à la Gestion.
- Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe. Profil, métier et enjeux. Rapport I Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*. Bruxelles : EURYDICE/Unité européenne.
- Everaere, C. (2001). L'autonomie dans le travail : portée et limites. *Revue Française de Gestion*, 134, 15-26.
- Everaere, C. (2006). Pour une échelle de mesure de l'autonomie dans le travail. *Revue internationale sur le travail et la société*, 4(2), 105-123.
- Evertson, C. M. et Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Falzon, P. et Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35, 531-540. Récupéré le 23 décembre 2013 de <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/Ergo/textes/Periode1/AutoAllo.pdf>

- Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique/BC Teachers' Federation. (2011). *Professional autonomy in teaching*. Keynote address to PD chairs, Summer Conference 2011. Récupéré le 21 novembre 2013 de <http://www.bctf.ca/publications/NewsmagArticle.aspx?id=24164>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2013). *Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et les enseignants. Secteur Jeunes*. Document récupéré le 10 août 2014 de http://fse.qc.net/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/GuideInsertSectJeune_2013.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a curriculum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers': A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F. et Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Dans K. Ryan (dir.), *Teacher education (seventy-fourth Yearbook of the national society for the study of education)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. et Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: Re-forming Professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Gagnon, Y.-C. (2008). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement ; invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 85-111). Paris - Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Garnier, C. et Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 1, 63-76.
- Gervais, C et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 411-425). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113-137). Paris - Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et Profession*, (février), 29-31.
- Gervais, C. et Desrosiers P. (2005a). *L'école, lieu de formation d'enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Ste-Foy: Les presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005b). Les visites de supervision : un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 389-407). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gillon, R. (1995). *Philosophical medical ethics*. London: Wiley Medical.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXVII(1), 3-32.

- Goulet de Rugy, B. (2000). *L'autonomie professionnelle dans les secteurs sanitaires et médico-social : influence de l'organisation et de l'encadrement*, DESS Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises (Mémoire inédit). L'Institut d'Administration des Entreprises, Académie de Montpellier, Université Montpellier II, Sciences et techniques du Languedoc, Paris.
- Gouvernement Canada (2014). *Emploi-Avenir Québec. Données statistiques sur les enseignants au niveau secondaire et au niveau primaire. Bassin de main d'œuvre*. Récupéré le 10 août 2014 de http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/4.shtml
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur l'Instruction Publique. Article 19, I-13.3*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré le 10 juin 2016 de http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3?langCont=fr#ga:l_i-gb:l_i-hl
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être en enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat inédite). Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2011). L'autoformation du stagiaire. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 35-68). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Habermas J. (1969) *Toward a Rational Society: Student Protest, Science, and Politics*. London: Heinemann.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Hargraeves, E. et Evans, R. (dir.) (1997). *Beyond Educational Reform*. Buckingham: Open University Press.
- He, Y. (2010). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 17(3), 263–275.
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., et Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership and Management*, 22(4), 371–388.

- Herbert, M. (2007), *Que se passe-t-il lorsque les répondants à un questionnaire tentent de deviner l'objectif de recherche ? Le biais du répondant : conceptualisation, mesure et étude d'impact*. Actes du Congrès de l'AFM, Aix-les-Bains.
- Hétu, J.-C. et Riopel, M.-C. (2002). Parcours identitaires d'enseignantes formatrices du préscolaire et du primaire et leur rapport de formation. Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix, et J.-C. Hétu (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : Échanges franco-qubécois* (p. 101-141). Paris: L'Harmattan.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris - Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1996). *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Hokanson-Hawks, J. (1992) Empowerment in nursing education: concept analysis and application to philosophy, learning and instruction. *Journal of Advanced Nursing* 17, 609–618.
- Hokanson-Hawks, J. (1992). Empowerment in nursing education: concept analysis and application to philosophy, learning and instruction. *Journal of Advanced Nursing* 17, 609–618.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'Oeuvre de Formation - L'Ouverture à l'Existence*. Paris: L'Harmattan.
- Houde, R. (2011). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Broeck-Wesmael.
- Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Dans M. Huberman, M.-M. Grounauer, et J. Marti, *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession* (p. 9-35). Neuchâtel/Paris: Delacheux et Niestlé S.A.
- Hunter, F. (1953). *Community power structure*. New York: The University of North Carolina Press.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.

- Ingersoll, R. M. et Smith, T. W. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASP Bulletin*, 88, 28-40.
- Isambert-Jamati, V. (1994). L'appel à la notion de compétence dans la revue L'Orientation scolaire et professionnelle à sa naissance et aujourd'hui. Dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 119-145). Paris : L'Harmattan.
- Jaspar, S. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants débutants dans les établissements d'accueil... Le mentorat à l'épreuve* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Liège, Belgique.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. et Gonzalez, E. J. (2012). *The Experience of New Teachers : Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. Document récupéré le 18 août 2014 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jignan, S. (2011). Autonomy in EFL Education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.
- Johns, C. (1999) Reflection as empowerment? *Nursing Inquiry* 6, 241–249.
- Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? Dans Jorro, A., *Évaluation et développement professionnel* (p. 11-31). Paris: L'Harmattan.
- Jorro, A. (2012). Préface Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 5-7). Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. St-Laurent, Québec: ERPI.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et Profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-252). St-Laurent, Québec: ERPI.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Keenan, J. (1999). A concept analysis of autonomy. *Journal of Advanced Nursing*, 29(3), 556-562.
- Kelchtermans, G. (2001). La formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation : Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, 36, 43-67. Récupéré le 11 août 2014 de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036-04.pdf>
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement, a deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes* (Thèse de doctorat en éducation). Université Twente: Twente.
- Kramer, M, et Schmalenberg, C. (1993). Learning from success: Autonomy and empowerment. *Nursing Management*, 24(5), 58.
- Kvale, S. (1987). Validity in the Qualitative Research Interview, *Methods*, 2, 1-37.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 121-138). Montréal: Éditions CEC.
- Lacourse, F., Martineau, S., et Nault, T. (2011). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Québec: CEC.
- Lafortune, L. avec la coll. de C. Lepage et F. Persechino (2008). *Compétences professionnelles à l'accompagnement, un référentiel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lai, E. (2010). Getting in step to improve the quality of in-service teacher learning through mentoring, *Professional Development in Education*, 36(3), 443-469.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Lamb, T. et Reinders, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses (Ed.)*. Amsterdam: John Benjamins. Document récupéré le 10 juillet 2014 de <http://web.a.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzlyOTgxNI9fQU41?sid=074538b6-1133-40e6-b666-7ea7a5ce8e9a@sessionmgr4001&vid=2&format=EB&rid=1>
- Lameul, G. (2003). *Quels effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction de la posture professionnelle dans les dispositifs de formation ouverte et à distance d'enseignants ?* Communication présentée au colloque AFIRSE, Paris. Récupéré le 20 décembre 2013 de http://www.researchgate.net/publication/36379735_Quels_effets_de_la_mdiatisation_de_la_relation_pdagogique_sur_la_construction_des_postures_professionnelles_enseignantes
- Lameul, G. (2006). *Posture professionnelle en question ?* 8^{ème} Biennale de l'Éducation et de la Formation, INRP 11-14 avril 2006, Lyon. Récupéré le 20 décembre 2013 de <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf>
- Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (p. 187-203). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lamoureux, D. (2009). Féminisme et mouvement des femmes : entre émancipation et libération. Dans G. Tremblay (dir.), *L'émancipation hier et aujourd'hui* (p. 47-61). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF. Collection éducation et société.

- Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli* (Rapport de recherche). Université du Québec.
- Laurencis, M. (2010) Mentorat : garder la bonne distance. *Prof: le magazine des professionnels de l'enseignement*, (7), 18-19.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives : Les réponses à 80 questions* (2e édition). Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. Dans G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier, et R. Stahl. (dir.). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* (p. 129-181). Paris: L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Education Permanente*, 153, 13-18.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Paris: L'Harmattan.
- Leblanc, S., Ria, L. et Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.), *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (p. 63-94). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (1e éd.) (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. et Spallanzini, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse. *Recherche et Formation*, 30, 143-163.

- Leroux, M. Dufour, F. Portelance, L. Meunier, H. Cividini, M. et Carpentier Bujold, G. (2016). Dans C. Van Nieuwenhoven M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. (p. 165-184). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. Récupéré le 5 juin 2016 de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945–1990. Histoire, système et structures*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Letor, C. et Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels? *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 25, 1-18.
- Leurebourg, R. (2012). *Prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique : une étude multicas en milieu minoritaire francophone de l'Ontario (Canada)* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ottawa.
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.
- Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.
- Little, J.W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297-351.
- Louis, R., Jutras, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 414-432.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. et Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225–248.
- Maranda, M.F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : contributions d'une recherche-action en milieu scolaire*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., et Voisin, A. (2014). La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Éducation comparée/Nouvelle série*, 12, 45-69.
- Marsick, V. J. et K. E. Watkins (1999). Envisioning new organization for Learning. Dans D. Boud et J. Karick (dir.), *Understanding Learning at Work*. Londres : Routledge.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Revue Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S. et Ndoreraho, M.A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Université de Québec à Trois-Rivières. Récupéré le 2 janvier 2013 de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- Martineau, S. et Presseau, A. (2006). *Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions*. Récupéré le 27 février 2013 de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article99
- Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Se « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 67-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives*, 5(11). Récupéré le 20 novembre 2013 de <http://questionsvives.revues.org/614>

- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 173-189), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Québec : CEC.
- Martinez, C. (1993). *L'autonomie de l'enseignant dans sa classe : quelles compétences?* Récupéré le 27 février 2013 de http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/L_autonomie_de_l_enseignant_dans_sa_classe_.pdf.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- Mattei-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'Accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire.* (Thèse de doctorat inédite). Université de Reims Champagne-Ardenne, France.
- Maubant, P. (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Éducation permanente*, 173, 53-65.
- Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-14. Récupéré le 21 septembre 2014 de <http://ripes.revues.org/pdf/373>
- Mc Grath, I. (2000). Teacher autonomy. Dans B. Sinclair, I. McGrath et T. Lamb (dir.), *Learner autonomy, teacher autonomy : Future directions* (p. 100-110). Harlow, England: Pearson Education.
- Méard, J. et Zimmerman, Ph. (2012). La construction identitaire des enseignants débutants et la renormalisation de la prescription. Dans C. Archieri, J. Méard, P. Zimmermann, A. Zeitler, J. Guérin et P. Olry (dir.), *Actes du congrès international Formes d'éducation et processus d'émancipation : Construction de l'expérience professionnelle et émancipation* (p. 14-22). Rennes: Université 2.

- Méard, J.A. et Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en Éducation physique*. Paris : PUF.
- Meijer, P. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 115-129.
- Merriam, S. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Miller-Marsh, M. (2002). The influence of discourses on the precarious nature of mentoring. *Reflective Practice*, 3, 103–115.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2015). Indices de défavorisation 2014-2015. Québec: LégisQuébec.
- Moir, E. (1999, 2002). The stages of a teacher's first year. Dans S.A. Kortman et C.J. Honaker (dir.), *The BEST beginning teacher experience: A framework for professional development*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Moir, E. (2009, oct.). Accelerating Teacher Effectiveness: Lessons Learned from Two Decades of New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 14-21.
- Morin, E. (2004). *La méthode. Vol 6. L'éthique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336), Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme*. Texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke. Récupéré le 2 janvier 2013 de http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf

- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales* (p. 17-39). Bejune : HEP.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, S. et J. Mukamurera. (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* (p. 9-33). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2014, juin). *Les besoins de soutien des enseignants débutants et l'aide à l'insertion dans les commissions scolaires du Québec*. Communication présentée sur invitation au Conseil fédératif de la FAE, Laval, Québec.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec : portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants, pour les jeunes générations d'enseignants. Dans Portelance, L., Mukamurera, J., Gervais, C. et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J.G (2010). La situation de l'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-39.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Ndoreraho, J.P., et Bouthiette, M. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation & Formation, e-299*, 13-35.
- Mulholland, J. et Wallace, J. (2012) A Decade of Dedication: Giving, Giving, Giving... and Giving Up Teaching. *Canadian Journal of Education*, 35(4), 225-251.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie Collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-160). Paris - Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Ndoreraho, J.-P. *L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante: nature, manifestations et facteurs* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- Norman, P.J., et Feiman Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697.
- Olry, P. (2012). Formateurs professionnels et émancipation par la formation : entre pressions sur le travail et référence aux métiers. Dans C. Archieri, J.Méard, P. Zimmermann, A. Zeitler, J. Guérin, P. Olry (dir.), *Actes du congrès international Formes d'éducation et processus d'émancipation : Construction de l'expérience professionnelle et émancipation* (p. 34-45). Rennes: Université 2.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]. (2005). *Le rôle crucial des enseignants, attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport final. Paris: OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Collin.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Education Permanente*, 4(153), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot Accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.

- Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignants : plus qu'un accompagnateur !* Cahier de la section des Sciences de l'Éducation. Genève: Université de Genève. 126.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* (p. 175-191). Bruxelles: De Boeck Université.
- Penney W. et Warelou P. J. (1999) Understanding the prattle of praxis. *Nursing Inquiry*, 6, 259–268.
- Perrenoud P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF. Collection « Pédagogies ».
- Perrenoud, P. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome, ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Contribution au programme DeSeCo de l'OCDE « Définition et sélection de compétences ». Récupéré le 1 décembre 2013 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html
- Perrenoud, P. (2000). *Compétences, langage et communication*. Texte d'une conférence au Colloque « Le développement des compétences en didactique des langues romanes », Louvain-la-Neuve, 27-23 janvier 2000. Récupéré le 25 septembre 2014 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html
- Perrenoud, P. (2001). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence? *Résonances*, 1, 16-18. Récupéré le 2 août 2014 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html#copyright

- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.) *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Paris: Seli Arslan.
- Piot, T. (2012). Professionnalisation des professeurs d'école novices, *Recherches & éducations*, 7. Récupéré le 15 septembre 2014 de <http://rechercheseducations.revues.org/1395>
- Pitt, A. et Phelan, A. (2008). Paradoxes of Autonomy in Professional Life: a Research Problem. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 15(2), 189-197.
- Portelance, L. (2004). *Vers l'insertion professionnelle : le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en œuvre d'une réforme*. Résumé de la communication au colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action ». Laval, Québec : Centre des congrès de Laval.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Revue Éducation et francophonie*, 28(2), 21-38.
- Portelance, L., Durocher, M. et Gingras, J. (2004, mai). *Vers l'insertion professionnelle : le partage des savoirs entre le stagiaire finissant et son enseignant associé en période de mise en œuvre d'une réforme*. Communication dans le cadre du colloque "Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION!". Québec : Université Laval.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P. et collaborateurs (2008). *Cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités. Québec.
- Portelance, L., Martineau, S. et Presseau, A. (2008, Juin). *Les savoirs partagés par le mentor et le mentoré en contexte d'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée au Symposium « Pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants. » XV^e congrès de l'AMSE, Marrakech.
- Poumay, M. (2006). *L'accompagnement : une fonction multiforme, un contrat clair à établir d'emblée*. Récupéré le 5 janvier 2013 de <http://www.labset.net/formadis/colloq06/conferenciers/jour2/poumay.pdf>

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses universitaires de France.
- Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir. *Éducation permanente*, 153(4), 79-89.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. et Kahn, S. (2001). Rapport de recherche. *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2014). *Le nouveau petit Robert – Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouv. éd.). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. Dans A. van Zanten, *Dictionnaire de l'Éducation* (p. 282-284). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (Dir.). (2015). *Former des enseignants au XXI^e siècle*. Établissement formateur et vidéoformation. Bruxelles: De Boeck.
- Richard, S. (2013). L'autonomie et l'exercice du jugement professionnel chez les travailleuses sociales : substrat d'un corpus bibliographique. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(2), 111-139.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional Development across the teaching career : Teachers'uptake of formal and informal learning opportunities, *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Rix, G et Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Actes du 6^{ème} congrès européen de Sciences des Systèmes. Paris: ENSAM.

- Roger, L., Jorro, A. et Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante. Genèse et perspective pour une mise en récit du processus de professionnalisation. *Éducation et Socialisation – Les cahiers du CERFEE* (35). Récupéré le 10 août 2016 de <http://edso.revues.org/675>
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation *Enjeux*, 37-38, 132-142.
- Romyn, D. M. (2000). Emancipatory pedagogy in nursing education: a dialectic analysis. *Canadian Journal of Nursing Research* 32, 119-138.
- Roussel, J.-F. (2010). L'apprentissage informel : une nouvelle donne, de nouveaux défis. *Effectif : Dossier : Développement des compétences – hors des sentiers battus*, 13(3). Récupéré le 5 juin 2016 de <http://www.portailrh.org/effectif/fichedemo.aspx?f=68330>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données* (p. 159-184). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2010) Improving policy and practice of teacher induction into the profession. Dans B. Hudson (dir.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: tensions and opportunities* (p. 121-136). Sweden: University of Umea, School of Education.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le Changement Assisté. Compétences pour intervenir en Relations Humaines*. Québec: Gaëtan Morin.
- St-Arnaud, Y. (2003). L'interaction professionnelle – Efficacité et collaboration. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (p. 123-147). St-Laurent, Québec: ERPI.
- Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B. et Gesson, B. (2009). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie. Dans R. Goigoux, L. Ria et M.-Ch. Toczec-Capelle (dir.), *Les Parcours de formation des enseignants débutants* (p. 135-148). Clermond-Ferrand: Processus d'Action des Enseignants : Déterminants et Impacts.
- Shakrani, S. (2008). *Teacher Turnover: Costly Crisis, Solvable Problem*. East Lansing: Education Policy Center, Michigan State University.
- Short, E. C. (1985). The concept of competence: Its use and misuse in education, *Journal of Teacher Education*, 36(2), 2-6.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. Dans J. Gollinetal (dir.), *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia* (CD-ROM). Edinburgh: IALS, University of Edinburgh.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research, studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Stefanazzi, C. (2010). *Le métier de coach : entre posture et compétences spécifiques. Étude par entretiens semi-directifs du professionnalisme de quatre coaches* (Mémoire inédit). Université François Rabelais: Tours.
- Stoel, C. F. et Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.
- Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. Dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 175-203). Paris: L'Harmattan.
- Tabachnick, B.R. et Zeichner, K.M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-36.
- Tanguy, L. (1996). Les usages sociaux de la notion de compétence. *Sciences humaines*, 12, 62-65.

- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances 2. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3).
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne: Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences, Dans J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211), Paris: PUF.
- Thornley, C. Parker, R., Read, K. et Eason, V. (2004). Developing a research partnership: teachers as researchers and teacher educators, *Teachers and teaching*, 10(1), 7-20.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : concept théorique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS, Montréal.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Maanen, J. et Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Dans Staw, B. (dir.), *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Nieuwenhoven, C. et Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*. Paris: Éditions du Seuil.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vendryès, P. (1981). *L'autonomie du vivant*. Paris: Maloine Éditeur.
- Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multiniveaux. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (p. 87-111). Bruxelles: De Boeck Université.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucet, C. Verzat et L. Villeneuve. *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck Université.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- Vivegnis, I. (2010). *Accompagner des enseignants débutants : Les compétences du compagnon à l'insertion* (Mémoire de maîtrise inédit). Université catholique de Louvain.
- Viviers, S. (2014). *Souffrance identitaire de métier. Des conseillers et conseillères d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.

- Vlaams Ministerie Van Onderwijs en Vorming (2009). *Arbeidsmarktrapport. Basisonderwijs en Secundair Onderwijs*. Récupéré le 2 janvier 2013 de <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR-2009.pdf>
- Von Glasersfeld, E., (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), p. 21-28.
- Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher : a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of teacher Education*, 10(1).
- Wang, J. et Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform : A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Weva, W. K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-204). Paris - Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Wheeler, A. E. (2003). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. Dans P. Horborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 254-267). Outremont: Les Éditions Logiques.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81. Récupéré le 10 juin 2016 de <http://www.idealibrary.com>
- Wittemann-Price, R. A. (2004). Emancipation in decision-making in women's health care. *Journal of Advanced Nursing*, 47(4), 437–445.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison: Éditions Liaisons.
- Zeichner, K. M. et Gore J. M. (1990). Teacher socialization. Dans W. R. Houston, M. Huberman et J. K. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York: MacMillan.