Université des Sciences et Technologies de Lille

Bruno Perrault

L'accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais

Thèse de doctorat en Sciences de l'Education

Sous la direction de Daniel Poisson et la co-direction de Alain Dubus

06 décembre 2006

Jury

- M. Daniel Poisson, directeur de thèse, professeur à l'université des Sciences et Technologies de Lille (Lille 1)
- M. Alain Dubus, co-directeur de thèse, maître de conférence à l'université Charles de Gaule (Lille 3)
- M. Philippe Carré, rapporteur, professeur à l'université Paris X Nanterre
- M. Gilles Baillat, rapporteur, professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Champagne-Ardenne
- M. Dominique-Guy Brassart, professeur à l'université Charles de Gaule (Lille 3)

À RETOURNER LE		
PEB 30265 PEB 30649		

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier l'INRP pour son soutien sous la forme d'une décharge de service accordée au cours de l'année 2003/2004.

J'adresse ensuite mes plus vifs remerciements à la direction de l'IUFM Nord-Pas de Calais pour avoir relayé cette décharge les deux années suivantes.

A tous les directeurs adjoints et directeurs des centres de l'IUFM qui m'ont accordé de leur temps pour m'éclairer sur l'accompagnement. J'ai une pensée particulière pour l'un d'entre eux, Jean-Claude Beaufils, aujourd'hui décédé.

A Daniel Poisson, à qui je dois beaucoup non seulement pour son aide, son soutien et la considération positive qu'il n'a jamais cessé d'accorder à cette recherche mais aussi pour son accompagnement dans ma vie professionnelle durant ces quinze dernières années.

A Alain Dubus sans qui cette recherche n'aurait jamais abouti. Au delà de la mise à disposition de son logiciel Nestor, je lui dois un accompagnement formatif de qualité pour la méthodologie de traitement et d'analyse des données et les relectures critiques de ce travail.

A ma femme et à mon fils Antoine qui ont fait preuve de compréhension, de patience et m'ont maintes fois encouragé.

Enfin, mes remerciements s'adressent aux stagiaires qui ont bien voulu donner de leur temps pour participer à cette recherche.

A tous merci !

A mes parents,

A ma femme,

Et à mon fils Antoine.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

Ces dernières années, le terme d'accompagnement a fait son apparition dans différents secteurs d'activité. On l'évoque, entre autre, dans le milieu social, médical et éducatif. En 2001, une circulaire ministérielle introduit l'accompagnement de l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants sortant des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). A l'IUFM Nord-Pas de Calais, tant en formation initiale et continue des enseignants qu'en formation de formateurs, certains dispositifs s'en réclament. De plus en plus répandues dans la formation des enseignants en général, les pratiques d'accompagnement recouvrent néanmoins des réalités multiples qui en brouillent le sens. De plus, la fonction d'accompagnant est encore loin d'être totalement formalisée. Enfin, l'efficacité de cette pratique reste, de notre point de vue, à déterminer.

Au regard de ce contexte, notre intention est, dans un premier temps, de comprendre ce que l'on entend par accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais, puis de découvrir à quelle réalité sociale il renvoie, pour enfin analyser des pratiques d'accompagnement suivies d'effets dans le processus de professionnalisation de nos stagiaires dans la perspective de mieux penser les dispositifs à venir.

Le terrain de la recherche – l'IUFM Nord-Pas de Calais - répond à notre préoccupation de conjuguer notre expérience professionnelle en tant que responsable de dispositif d'accompagnement et les apports de la recherche en sciences de l'éducation. Notre choix épistémologique repose donc sur une double posture de praticien et de chercheur qui permet à nos pratiques de se nourrir de la recherche pour mieux les comprendre et agir sur elles et aux savoirs issus de nos expériences professionnelles d'enrichir en retour la recherche. De par cette approche compréhensive et praxéologique, notre posture relève du paradigme constructiviste.

Sur le plan méthodologique, nous mobilisons conjointement les méthodes qualitatives et quantitatives. Nous postulons que l'utilisation combinée de ces méthodes de par la complémentarité de leurs avantages et de leurs limites respectives permet d'appréhender plus finement l'objet étudié.

Dans la première partie, nous exposons les raisons de notre intérêt pour l'accompagnement en retraçant notre itinéraire professionnel d'éducateur-instituteur spécialisé auprès d'enfants déficients intellectuels, de consultant formateur au CUEEP[1] impliqué dans l'accompagnement de changement technique et organisationnel en entreprise et de formateur d'enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais, responsable d'un dispositif d'accompagnement à distance. A l'occasion de premières lectures, nous découvrons que l'accompagnement est tantôt connoté psychanalytiquement tantôt étroitement associé à l'autoformation. Mais quels que soient ses points d'ancrage, il apparaît comme une relation fondée sur une éthique.

Dans la deuxième partie, nous partons à la recherche de son sens dans la représentation des membres de l'encadrement de l'IUFM. Nous nous intéressons également à la place qu'occupent les formateurs accompagnants et les stagiaires accompagnés dans leurs représentations. Nous privilégions l'entretien semi-directif de chacun des cadres pour ensuite procéder à une analyse de contenu de type thématique du corpus. Les caractéristiques identifiées révèlent des prises de position divergentes.

Dans la partie suivante, nous nous intéressons à la réalité sociale de l'accompagnement du point de vue de ceux qui l'ont vécu au cours de l'année 2003/2004. La représentation collective de l'accompagnement des membres de l'encadrement est renvoyée sous forme d'aphorismes à 77 stagiaires répartis dans quatre dispositifs. En recourant aux analyses statistiques, nous identifions des caractéristiques qui font l'unanimité ; d'autres qui suscitent des réactions contrastées. Indépendamment de leurs dispositifs d'appartenance, nous définissons une typologie des stagiaires selon qu'ils se disent en congruence avec la représentation socioconstructiviste dominante des cadres de l'IUFM ou, au contraire, s'éloignent de cette représentation.

Dans la dernière partie, dans les représentations des stagiaires, nous identifions des caractéristiques relationnelles et pédagogiques d'un accompagnement générateur de changement dans leurs compétences. Pour progresser dans la compréhension de leurs expériences vécues, nous menons

---

[1] Centre Université-Economie d'Education Permanente. Le CUEEP est un institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille.

des entretiens non-directifs auprès des responsables des dispositifs afin de recueillir leurs réactions suite à leur confrontation avec l'opinion de leurs stagiaires. Cette dernière partie s'achève par une analyse systémique des dispositifs étudiés selon trois niveaux complémentaires : le stagiaire, le dispositif dans lequel il évolue et l'environnement institutionnel. La représentation qu'ont les stagiaires de leur expérience d'accompagnement vécue, l'explicitation mutuelle entre chercheur et acteurs de terrain des résultats enregistrés complétée par l'analyse ternaire, mettent en évidence les caractéristiques et les conditions d'un accompagnement formatif. Enfin, nous déduisons de cette triple analyse des pistes pour le développement des apprentissages autonomes dans la formation des enseignants.

Dans la partie conclusive, nous dégageons les limites et les apports de notre travail ainsi que des perspectives de recherche post-doctorales dans le domaine de l'évaluation des systèmes de professionnalisation. D'ores et déjà, la démarche qui consiste à solliciter des stagiaires à produire une opinion sur un dispositif donné a été généralisée à l'ensemble des stagiaires de l'IUFM Nord-Pas de Calais à qui nous avons demandé d'évaluer l'ensemble du dispositif de professionnalisation.

PARTIE 1 : QUESTIONNEMENT INITIAL ET CONTEXTES

1.1. Contexte général de la recherche

1.1.1. Accompagnement : objet social

Depuis quelques années, le terme « accompagnement » traverse différents champs de la société. Dans le domaine médical, on parle de soins palliatifs pour désigner l'accompagnement des malades en fin de vie. En entreprise, les cadres s'entourent des compétences d'un coach (coaching). L'Agence Nationale Pour l'Emploi accompagne les jeunes diplômés dans la recherche de leur premier emploi (insertion professionnelle). L'apprenti conducteur peut faire ses premières expériences en conduite accompagnée. La formation des enseignants est elle-même concernée lorsque le terme accompagnement apparaît pour la première fois dans les textes officiels : la circulaire ministérielle du 27 juillet 2001[2] préconise la mise en place d'un dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier de jeunes professeurs dès leur sortie de l'IUFM.

L'accompagnement apparaît comme un phénomène social polymorphe. Nom générique, l'accompagnement est, de toute évidence, porteur de sens multiples selon les domaines auxquels il s'applique : on n'accompagne pas de la même façon le passage de la vie au trépas et un individu dans la construction de son identité professionnelle.

1.1.2. Accompagnement : objet de recherche et de formation

Objet social, l'accompagnement est aussi objet de recherche notamment en Sciences de l'Education où les chercheurs s'en emparent. Depuis les années 2000, les publications et colloques concernant l'accompagnement se multiplient témoignant d'une réflexion et d'un intérêt certain pour cette modalité de formation. On peut citer par exemple, un des numéros de l'Education Permanente[3], le colloque de Nantes en mai 2003[4], celui de Rimouski au Canada à l'occasion duquel Clénet J. (mai 2003) aborde la question de la modélisation de

---

[2] *Accompagnement de l'entrée dans le métier.* Circulaire ministérielle du 27 juillet 2001 et BO N°32 du 6 septembre 2001.

[3] *L'accompagnement dans tous ses états.* Education Permanente, N°153, 2002.

[4] *L'accompagnement et ses paradoxes*

l'accompagnement en formation d'adultes par alternance et Beauvais M. et Boujaoui M. (mai 2003) partent à la recherche du sens pris par l'accompagnement de la qualité de l'alternance dans l'enseignement supérieur français.

Dans notre environnement proche, un premier colloque concrétisant une recherche partenariale entre formation initiale des enseignants et formation des formateurs d'adultes reliant IUFM et laboratoires de recherche universitaire (Trigone et Gérico) a fait émerger l'accompagnement comme modalité de formation innovante (Laisne M et Poisson D, 2004).

Pour finir, l'université de Tours propose un Magister aux fonctions d'accompagnement en formation d'adultes et l'université de Lille 1 une licence professionnelle centrée sur les métiers de l'accompagnement[5].

1.2. Contextes professionnels

1.2.1. Expérience passée : l'accompagnement de changements techniques et organisationnels en entreprise

Avant mon implication dans la formation des enseignants, j'occupais en 1990 les fonctions de consultant – formateur au Centre Université –Economie Education Permanente de Lille (CUEEP). Les expériences les plus significatives au cours des dix années passées dans cette institution concernaient ce que j'appelais à l'époque l'accompagnement de changements techniques et organisationnels des services et unités de production d'une grande entreprise de vente par correspondance du Nord de la France. Dans un tel contexte, le sens que j'accordais au terme accompagnement se manifestait dans les objectifs des dispositifs de formation que je construisais dans cette entreprise : expliquer les enjeux économiques de la modernisation, maîtriser le nouvel environnement professionnel, découvrir l'évolution du rôle de l'opérateur humain dans ce nouvel environnement et l'impact sur les salaires. L'accompagnement prenait sens également dans la méthode que je développais pour construire de tels dispositifs. Au préalable, je menais des entretiens auprès d'un échantillon d'opérateurs afin de recueillir l'expression de ce que pouvait susciter chez eux la perspective du changement et d'identifier leurs éventuelles suggestions quant aux contenus de

---

[5] **Licence GA3P** : Gestion et Accompagnement des parcours personnels et professionnels dans les organisations.

formation. En plus de la participation des opérateurs, celle de l'encadrement à ces différents niveaux était sollicitée pour la construction et l'animation de certains modules de formation. Ecoute, démarche participative, formation sur mesure étaient au cœur de ma définition de l'accompagnement et de sa mise en œuvre.

1.2.2. Intégration à l'IUFM Nord Pas-de-Calais : l'accompagnement à distance de jeunes enseignants

En 2000, j'intègre l'IUFM Nord Pas de Calais où l'on me confie le développement et la gestion de dispositifs de formation à distance dont l'accompagnement à distance des Professeurs des Ecoles sur Liste Complémentaire (PE LC). Présenté dans le cahier des charges comme une aide personnalisée destinée à briser l'isolement des stagiaires et à répondre rapidement à des sollicitations urgentes de leur part, l'accompagnement ainsi défini restait à mes yeux pour le moins très vague et bien éloigné de mon cadre de référence passé. En effet, familiarisé avec l'accompagnement d'individus impliqués dans un processus de changement sociotechnique, l'accompagnement de jeunes enseignants inexpérimentés m'était complètement étranger. Qui plus est, la modalité à distance ne faisait qu'amplifier mes interrogations. Qu'est-ce qu'accompagner selon cette modalité ? Cette réflexion a fait l'objet d'une communication à l'occasion d'une journée d'étude. Plus généralement, qu'entend-on par accompagnement dans la formation des enseignants ? Une première approche de cette question a donné lieu à une publication dans les cahiers du CUEEP (Perrault B, 2004). Dans ce même numéro, le concept d'accompagnement était central (Poisson D, 2004).

1.3. Premier repérage de textes sur l'accompagnement

1.3.1. L'accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant

Dans la circulaire du 27 juillet 2001 (opus cité), il est question d'accompagner l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants après leur sortie de l'IUFM. On parle d'accompagner le passage d'un statut de stagiaire en formation à celui de professeur « *dont les compétences ont été reconnues et validées.* » (Ibid.). L'accompagnement est présenté en termes de dispositif alternant des temps d'accueil, d'approfondissement de savoirs professionnels[6] développés en formation initiale en deuxième année d'IUFM. Il est aussi question d'échanges et de prise de distance réflexive sur les pratiques. La démarche doit être *«...personnalisée... et prendre appui sur les besoins des nouveaux enseignants* » (ibid.).

L'accompagnement s'appuie sur « *une diversité de personnes ressources* » (ibid.) : les IUFM, les universités, les corps d'inspection, les maîtres formateurs, les conseillers pédagogiques sont concernés. Les rôles et fonctions des uns et des autres sont suggérés. En ce qui concerne l'accompagnement proprement dit, il incombe aux corps d'inspection, aux maîtres -formateurs pour le premier degré, aux conseillers pédagogiques pour le second degré et à des enseignants-accompagnateurs. L'accompagnement se fait sur le terrain de façon individuelle ou collective dans une relation de pair à pair. Le profil de l'accompagnateur – c'est ainsi qu'est nommé le formateur - est évoqué ; on parle de compétences spécifiques : il aide, il écoute, il analyse avant de conseiller et d'évaluer. Il doit se montrer disponible, « *...il doit être rapidement sollicitable en cas de besoin...* » (Ibid.). C'est un « *passeur* » et « *un aiguilleur* » qui dirige le novice vers les bons interlocuteurs.

---

[6] Ces savoirs professionnels sont référencés dans les textes officiels n° 94-271 du 16 novembre 1994 pour les Professeurs des Ecoles et la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 pour les Professeurs des Lycées et Collèges. Ces textes précisent quelles sont les compétences professionnelles générales des professeurs que la formation initiale en IUFM doit s'attacher à construire.

1.3.2. Accompagnement et autoformation

On remarque que le terme Accompagnement est parfois étroitement lié à celui d'autoformation. C'est particulièrement frappant dans l'ouvrage de Carré P « *l'autoformation dans la formation professionnelle* » paru en 1992 ; l'autoformation qualifiée d'accompagnée ponctue à plusieurs reprises les différents chapitres. Comme l'accompagnement, l'autoformation est un terme polysémique au point qu'il est parfois qualifié de « *mot valise* » (Bringer-Trollat AF, 2006). Derrière la disparité de ses conceptions, on peut néanmoins déceler une caractéristique qui les rassemble : toutes ont en commun l'idée d'autonomie dans les apprentissages, d'un stagiaire acteur de sa formation et plus généralement d'une prise de pouvoir dans l'appropriation de sa formation.

➢ *Les principaux courants de l'autoformation*

Dans les années 90, l'autoformation suscite un engouement auprès des chercheurs en sciences de l'éducation. En 1991, Galvani P (1991) distingue trois courants.

Le courant « bio épistémologique », dont Pineau G (1996) est la figure dominante, considère l'autoformation comme « *la formation de soi par soi* ». Ce courant regroupe des pratiques du type « histoire de vie ».

Le courant « socio-pédagogique » de Dumazedier J (1985) où l'autoformation est considérée comme « *la gestion autonome de l'action éducative dans et en dehors des institutions éducatives* » et où les pratiques sont basées, entre autres, sur l'entraînement mental et l'auto documentation.

Vient enfin **le courant « technico-pédagogique »** qui voit l'autoformation comme une pratique pédagogique individualisée qui se caractérise par son instrumentation. Les pratiques s'organisent autour de dossiers d'autoformation, de fiches autocorrectives, de supports multimédia et d'enseignement assisté par ordinateur. L'organisation pédagogique idéale dans ce courant est l'apprentissage sans formateur : l'autoformation est considérée comme une « *situation d'acquisition de savoirs sans la présence du formateur dans un dispositif de formation individualisée pré-organisé par celui-ci.* »

Ce courant, que nous retrouverons dans l'analyse des représentations des cadres de l'IUFM, était restreint à cause du contexte multimédia très nouveau à l'époque à apprendre seul en l'absence du formateur. Poisson D et al (1997) se différencient du technico-pédagogique au sens de Galvani P (opus cité) pour revenir aux sources de l'autoformation assistée de Schwartz B (1973) et inscrire un technico-pédagogique au sens large c'est-à-dire l'autoformation éducative qui redonne une place beaucoup plus importante au formateur.

En 1992, autour de Pineau G, des chercheurs et praticiens créent le Groupe de Recherche sur l'Auto-Formation (GRAF) au Laboratoire des Sciences de l'Université de Tours.

La même année, Carré P, un des membres fondateurs du GRAF, regroupe sous le terme de galaxie sept principaux courants de recherche «*disparates mais unis par leur gravitation commune autour du centre paradigmatique de « l'apprendre par soi-même »* qu'illustre la notion d'autoformation (Carré P, 1992, p18).

Les 7 courants de recherche sur l'autoformation

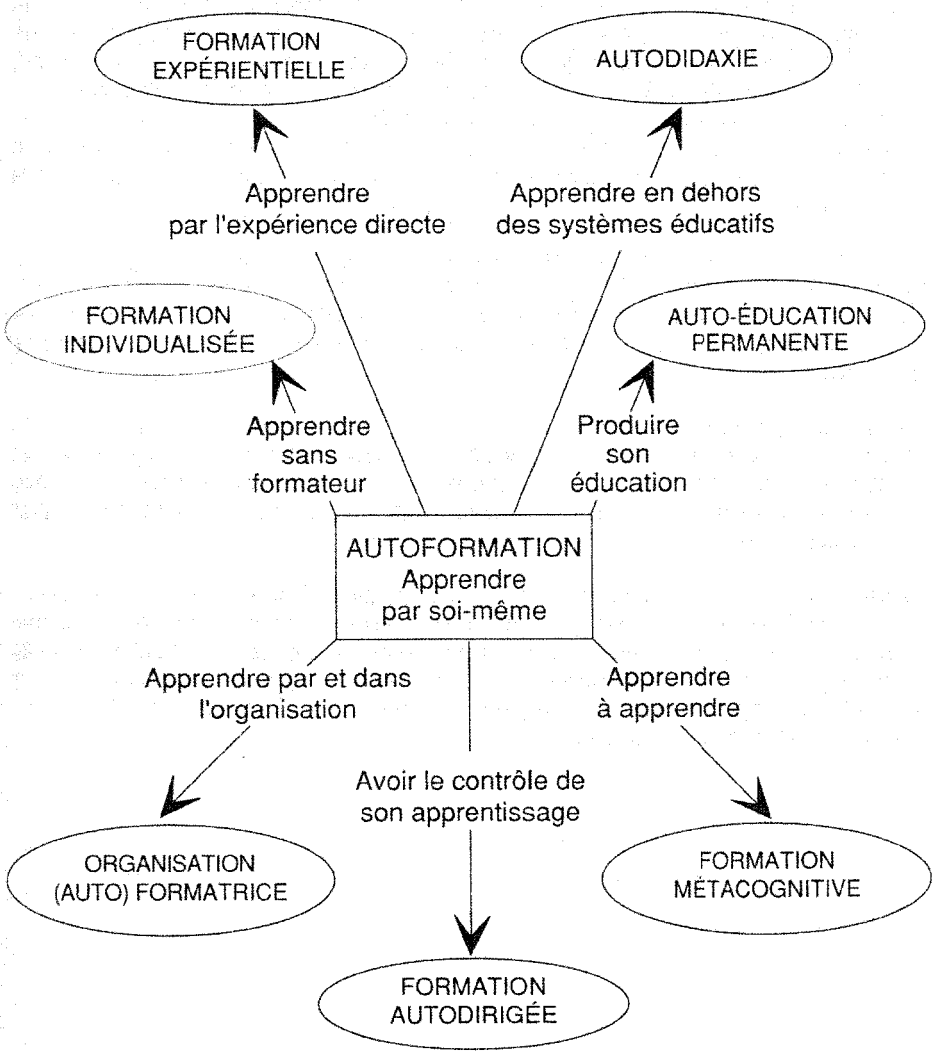


Figure 1 : la première galaxie de l'autoformation (Carré P, 1992)

En 1995, à l'occasion du deuxième colloque sur l'autoformation à Lille, Poisson D et Carré P réunissent à leur tour les termes *Accompagnement* et *autoformation* en introduisant le concept d'autoformation éducative qui désigne l'ensemble des aides matérielles et humaines explicitement mises en place au sein des institutions éducatives pour favoriser et environner les apprentissages autonomes.

L'autoformation éducative est centrée sur le développement de l'autodirection[7] des apprentissages en lien avec un projet et implique une contractualisation entre l'apprenant et un collectif de personnes – ressources clairement identifié. S'autoformer ne signifie donc pas se former seul, apprendre sans l'aide d'autrui. L'autoformation éducative n'est pas une démarche individualiste ; elle ne se traduit pas par la suppression des enseignants mais par un changement de leur fonction (Poisson D, 1996).

On peut signaler dans ce même colloque, deux ateliers fortement mobilisés autour de l'accompagnement de l'autoformation : *l'accompagnement des publics dans les dispositifs APP* et *l'accompagnement de l'autoformation et métiers de formateurs.*

Dans ce même colloque, Carré P (1996) revoit sa première galaxie pour au final ne faire apparaître que cinq courants.

- **L'autoformation intégrale** : c'est l'autodidaxie de la première galaxie. Elle désigne l'apprentissage en dehors de tout rapport avec les institutions et agents éducatifs formels.

- **L'autoformation existentielle** constitue le courant bio-cognitif défini par Pineau G (1996) ou encore le courant bio épistémologique de Galvani P (1991). Ce courant de l'autoformation est lié à la notion de formation expérientielle : l'autoformation est un processus de « *formation de soi par soi* » à partir de son vécu et avec l'aide d'autrui. L'autoformation existentielle est également liée au courant de l'éducation permanente : l'autoformation est un processus permanent de production de ses propres savoirs. Dans cette conception existentielle ou encore phénoménologique de l'autoformation, l'apprentissage est enraciné dans l'expérience concrète.

- **L'autoformation éducative** de Poisson D (1996) telle que présentée précédemment. Ce troisième courant de l'autoformation recouvre l'ensemble des

---

[7] On doit à Knowles l'expression *sel-directed learning*. Il conçoit l'autoformation comme un processus d'apprentissage auto-dirigé qu'il définit comme un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, dans le diagnostic de leurs besoins de formation, la formulation de leurs objectifs d'apprentissage, l'identification des ressources humaines et matérielles de formation, le choix et la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées, l'évaluation des résultats de la formation (Carré P, 1992, p49,)

pratiques pédagogiques (centre de ressources, individualisation, formation à distance...) visant explicitement à développer et faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives.

- **L'autoformation sociale** renvoie à toutes formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes à l'extérieur du champ éducatif, par la participation à des groupes sociaux. « *Ces formes d'autoformation se distinguent des précédentes par leur caractères spontanés ou semi organisées. Elles ne présentent pas sous la forme d'un dispositif à proprement parler ; c'est ce qui les distingue des pratiques d'autoformation éducative* » (Carré P, Moisan A , Poisson D , p23, 1997).

- **L'autoformation cognitive** : l'apprentissage autonome est envisagé sous l'angle des mécanismes psychologiques en jeu. Dans cette conception, il est question d'autodirection des apprentissages, de métacognition, de remédiation cognitive. L'éducabilité cognitive fait partie de ce courant.

Carré, Poisson et Moisan (1997) poursuivent une réflexion autour de la nouvelle galaxie. Elle apparaît dans l'ouvrage collectif sur l'autoformation (figure 2)

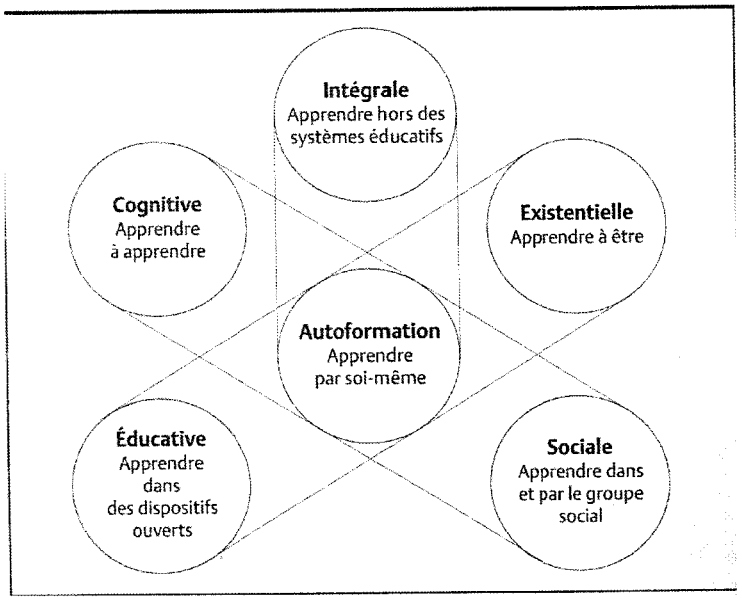


Figure 2 : la nouvelle galaxie de l'autoformation (Carré et al, 1997)

A l'occasion du septième colloque organisé par l'ENFA[8] de Toulouse en mai 2006, nous avons également pu constater ce rapprochement entre « accompagnement » et « autoformation ».

L'autoformation synonyme d'apprentissage autonome accompagné (autoformation éducative, existentielle, cognitive) s'oppose au modèle transmissif de la formation centrée sur l'enseignant ou le formateur. Cette conception de l'autoformation introduit un changement de paradigme dans le champ de la formation : on passe d'un paradigme de transmission, de prescription et de direction à un paradigme de production de savoir de type constructiviste avec un accompagnement (Poisson D, 1996). Même si l'autoformation éducative dans la formation des enseignants en général[9] et à l'IUFM en particulier n'est jamais explicitement mentionnée, certaines pratiques pédagogiques à l'IUFM vont dans ce sens et répondent au souci de rendre les apprenants autonomes, acteurs de leur formation. L'écriture du mémoire professionnel, le parcours individualisé pour les Professeurs Stagiaires en Renouvellement de formation (PSR), les liens entre les savoirs issus de l'expérience pédagogique et les savoirs théoriques dans des groupes d'analyse réfléchie de pratique, les visites des stagiaires en situation d'enseignement, l'accompagnement de l'entrée dans le métier des stagiaires tout juste sortis de l'IUFM[10] renvoient aux principes de l'autoformation éducative. De plus, depuis 2004, nous assistons aussi au développement de la formation et du tutorat à distance notamment des Professeurs des Ecoles sur Liste Complémentaire (dispositif Tutelec)[11]; ces nouvelles modalités de formation offrent une plus grande liberté d'action et plus d'autonomie à nos stagiaires.

Si l'on se réfère à Deceuninck J et Laisne M (2004), l'autoformation de type autodidaxie est aussi très répandue à l'IUFM « *une énorme partie des*

---

[8] http://www.enfa.fr/autoformation/

[9] Le terme d'autoformation, d'apprentissage autonome ou toute expression en lien avec l'idée de processus d'autonomisation n'apparaît à aucun moment dans le nouveau cahier des charges de la formation des enseignant

[10] Dans la deuxième partie de cette recherche, nous avons sollicité quelques-uns des stagiaires PSR afin d'identifier la représentation de leur expérience d'accompagnement vécue au cours de l'année 2003/2004

[11] Comme les Professeurs Stagiaires en Renouvellement de Formation (PSR), quelques stagiaires nouvellement sortis de l'IUFM et d'autres accompagnés à distance ont été sollicités pour nous livrer leur représentation de leur expérience d'accompagnement vécue au cours de l'année 2003/2004. Il en est de même pour d'autres stagiaires accompagnés dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique innovant en établissement (dispositif Recherche – Innovation, voir page 157)

connaissances et des compétences en formation est acquise en autoformation stricte à partir des ressources que l'apprenant parvient à mobiliser dans son environnement pour répondre aux besoins professionnels qui surgissent. C'est le cas des professeurs des écoles en stage en responsabilité par exemple. »

Nous verrons dans la deuxième partie de la recherche que le contenu des représentations de l'accompagnement d'une partie des cadres de l'IUFM renferme des éléments congruents avec l'autoformation éducative et de façon plus marginale avec l'autoformation existentielle. L'accompagnement comme démarche technico-pédagogique au sens de Galvani P (1997) est également présente dans les représentations de quelques-uns des directeurs adjoints et/ou directeurs de centre.

➢ *Les conditions de l'autoformation ou les sept piliers de l'autoformation accompagnée*

L'émergence de nouveaux modes de formation dans lesquels l'apprenant a davantage d'initiative, d'autonomie, de pouvoir dans la construction de ses connaissances reposent sur un certain nombre de conditions désignées par Carré P (1992) par le terme de piliers. « *La notion de piliers suggère que pour développer et encourager les pratiques d'autoformation dans un milieu institutionnel un certain nombre de précautions sont à prendre qui marquent clairement la différence entre une telle conception et l'autodidaxie ou l'individualisation. De plus, le terme de pilier indique que les pratiques d'autoformation seront d'autant plus durables, cohérentes et intensives qu'elles seront solidement étayées sur un certain nombre d'appuis organisationnels ou pédagogiques* » (ibid., p145).

a) Le premier pilier est celui du **projet individuel** qui est « *une condition première et incontournable de l'émergence de l'autoformation* » (ibid., p148). Sans l'existence d'un projet, il ne peut y avoir de désir d'apprendre, d'engagement en formation et par conséquent d'autodirection de ses apprentissages par l'apprenant.

b) **Le contrat pédagogique** constitue le deuxième pilier et découle logiquement du précédent. C'est ce pilier qui permet la formalisation du projet, sa négociation avec l'institution, le soutien de l'apprenant et au final l'évaluation. « *Le contrat pédagogique est sans doute l'élément central de l'accompagnement*

de l'autoformation en milieu institutionnel, parce qu'il permet précisément de formaliser les termes du partenariat pédagogique en fixant les rôles du sujet et des agents éducatifs qui l'accompagneront dans son projet » (ibid., p152). Ces deux premières modalités - projet et contrat pédagogique - responsabilisent l'apprenant.

c) Le passage d'une conception de la formation centrée sur le formateur à celle d'un dispositif d'autoformation accompagnée ne va pas sans bousculer les représentations éducatives, ni sans susciter des résistances de la part des apprenants. « *Le fait d'être appelé à prendre le contrôle d'une partie plus ou moins importante de sa formation n'est pas un réflexe évident pour de nombreux participants habitués à des stages de formation professionnelle* » (ibid., p158). L'autoformation accompagnée requiert une phase de **préformation**, troisième pilier qui facilite l'autodirection des apprentissages.

d) Le **formateur facilitateur** est le quatrième pilier. Son rôle reconnu essentiel est aussi qualifié de paradoxal : « *tandis que la part de responsabilité et de contrôle de l'apprenant sur sa formation augmente, l'importance de l'encadrement humain de l'apprentissage, loin de diminuer se diversifie et se complexifie* » (ibid., p161). Le formateur se voit attribuer de nouvelles compétences. Il abandonne son rôle de transmetteur de contenu pour devenir facilitateur, tuteur, consultant, conseiller, guide... Il aide l'apprenant sans s'y substituer. Il vient en appui sur le plan psychologique et méthodologique. Il concilie des modes d'intervention de type maïeutique et des apports d'informations. Il va de soi qu'une telle transformation du champ des compétences des formateurs impose une formation de formateurs spécifique à la fonction de facilitateur.

e) Arrive le cinquième pilier dénommé **environnement ouvert de formation**. Si comme nous l'avons vu précédemment, une démarche d'autoformation suppose l'existence d'un projet contractualisé chez l'apprenant, le développement des pratiques d'autoformation requiert un environnement institutionnel lui-même facilitateur ou favorable à de telles pratiques. Carré évoque comme environnement ouvert de formation qu'il nomme aussi « organisation autoformatrice » le centre de ressource ainsi que « *les moyens d'apprentissages ouverts* » qui alterne apprentissage en présentiel et à distance.

f) Autoformation ne signifie pas individualisme, apprentissage isolé mais bien au contraire suppose une alternance entre confrontation de point de vue, échanges, collaboration entre apprenants et travail individuel. Le sixième pilier insiste sur l'importance de **l'alternance entre temps collectif et individuel**, entre hétéroformation et autoformation ou encore entre coformation et apprentissage autodirigé.

g) le dernier pilier de l'autoformation accompagnée est celui de l'évaluation et du suivi. « *La question du suivi et de l'évaluation, tant sous l'angle du soutien pédagogique que de la validation des apprentissages se pose avec une acuité particulière* » (Ibid, p174). Carré P distingue **un triple niveau de suivi** : individuel, collectif et managérial. Au niveau de l'apprenant, la démarche est individualisée et prend en compte la personne et son projet. Le troisième niveau renvoie au rôle facilitateur de l'institution et requiert la création d'un groupe de pilotage du dispositif d'autoformation.

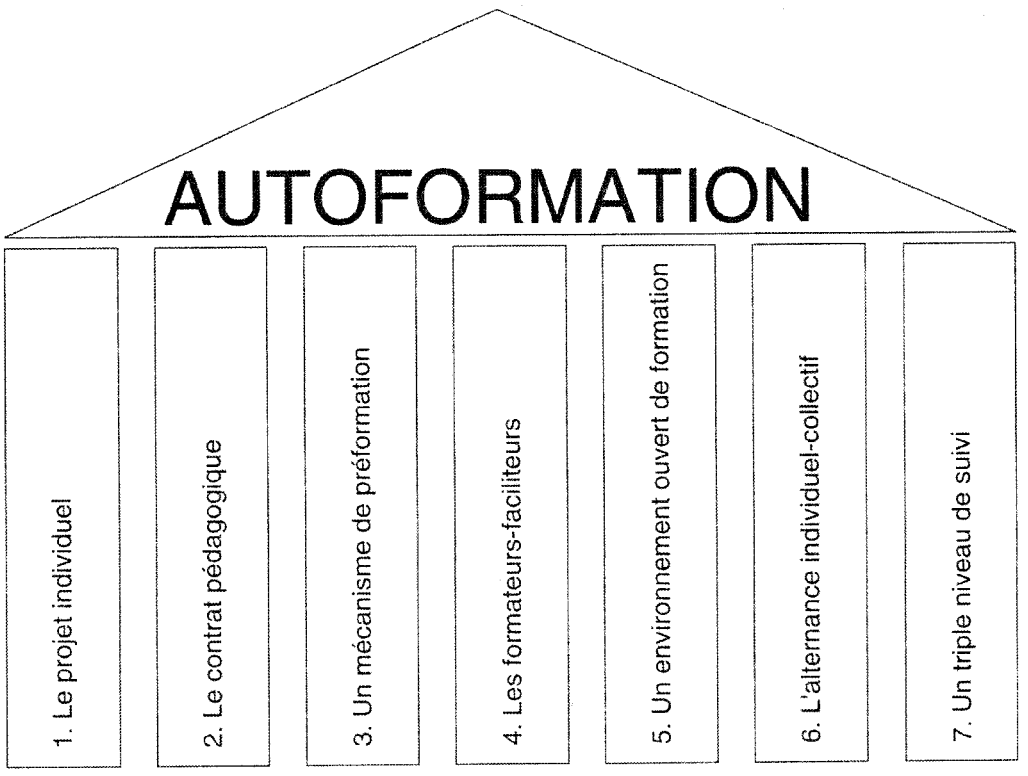


Figure 3 : les sept piliers de l'autoformation (Carré P, 1992)

1.3.3. Accompagnement et démarche clinique

A l'occasion d'autres lectures, nous découvrons une approche de l'accompagnement synonyme de démarche clinique. A l'origine, l'activité clinique désigne le médecin qui, au chevet du patient, observe les manifestations de sa maladie et les réactions de celui-ci en même temps qu'il l'interroge et l'écoute. Au fil du temps, la démarche clinique fait son apparition en psychologie. Le dictionnaire de la psychologie nous apprend que la psychologie clinique est née de la psychologie pathologique mais elle en a élargi le champ puisqu'elle ne s'intéresse pas uniquement à l'homme réputé malade. Les techniques dont dispose le clinicien sont essentiellement les entretiens non-directifs et l'observation de la conduite de l'individu en situation. L'intuition du psychologue y joue donc un grand rôle et le plus souvent il s'appuie sur des concepts psychanalytiques même si sa fonction et les situations dans lesquelles il intervient sont différentes de celles d'un psychanalyste. Le psychologue clinicien se propose de diagnostiquer et d'aider son patient aux prises avec un problème.

> ➢ *La démarche clinique en formation d'adultes : entre altérité, singularité, intersubjectivité, temporalité, articulation théorie-pratique…*

Dans les années 1990, la démarche clinique fait son apparition en formation et en éducation où elle apparaît dans les écrits de Cifali M (1994, 1998), Perrenoud P (1994), Ardoino J (1989). Cifali M (1998, p135) préfère au terme accompagnement celui de démarche clinique qu'elle définit comme « comme *l'art de la recherche et de l'intervention qui vise un changement, se tient dans la singularité et n'a pas peur du risque et de la complexité… où s'instaure une articulation théorie-pratique particulière, un lien entre connaissance et action* ». Elle parle d'accompagnement lorsqu'un être humain se trouve dans une situation difficile qu'il ne maîtrise pas, qu'il ne comprend pas et qu'il perçoit menaçante, voire périlleuse. Pour dépasser ses difficultés, pour surmonter ses angoisses, « *un professionnel construit avec lui les moyens, les outils pour qu'il ne reste pas « accroché » à ce qui le met en danger. Découverte de l'origine des maux du corps, intuition de ce qui freine la capacité à s'approprier une connaissance : un professionnel et un patient sont aux prises avec une même souffrance et l'un ne peut réussir sans l'autre* ». (Ibid., p135)

L'accompagnement comme démarche clinique suppose que l'on possède un savoir qui puisse guider l'autre et l'empêcher d'aller là où il ne faut pas. Cette relation réunit donc une personne qui sait et une autre en quête de savoir, de transformation, de guérison... : « ... *cette nouvelle fonction de médiation met à la disposition de l'autre un appareil psychique différent et plus performant.* » (Winnicott D.W, 1998)

Pour Cifali M. (1998), l'accompagnement en tant que démarche clinique est donc la rencontre d'un « autre » porteur d'émotions, d'expériences difficiles voire douloureuses. Cette rencontre de l'autre qualifiée d'*altérité* fait de l'accompagnement une relation intersubjective dans le sens où il y est question de situations *« où les acteurs sont impliqués ; où s'élabore, avec les interlocuteurs en présence, une compréhension de ce qui se passe, une co-construction d'un sens qui provoque parfois du changement... »* (Ibid., p124). De ce pont de vue, Ardoino J (1989), parle de l'accompagnement comme d'une « *intimité partagée* ». On retrouve chez lui cette idée de relation singulière fondée sur des situations concrètes qui posent problème à l'individu et dont la finalité est de l'aider à résoudre ses difficultés. « *La clinique se veut essentiellement intelligence de la particularité et de la singularité. Elle s'intéresse à des "cas", à des monographies, différant ainsi sensiblement des voies ordinaires, plus universelles, du savoir. En cela, la clinique est une casuistique*[12] *qui privilégiera naturellement des approches plus qualitatives* ».

L'accompagnement s'accomplit dans l'espace : Chez Ardoino J (opus cité) accompagner c'est « *cheminer ensemble* » ; chez Cifali M c'est « *aller avec* ». « *Nous sommes dans l'efficience de l'intersubjectivité... il y a de la relation en acte, on se meut et on se déplace sur un trajet qui est d'abord le sien ; il sait où il veut aller mais pas forcément comment.* » (1998, p121). Trajet dans l'espace, l'accompagnement s'effectue aussi dans le temps : les usages de la notion d'accompagnement qu'Ardoino J (1989) repère dans les différents champs de la société (formation professionnelle, domaine musical, sportif, social, psychologique...) sont intimement liés à une temporalité-durée.

---

[12] La **casuistique** consiste à résoudre les problèmes posés par l'action concrète au moyen de principes généraux et de l'étude des cas similaires. Le mot « casuistique » vient du latin *casus* qui signifie : un événement fortuit, imprévu.

L'accompagnement entretient des liens avec la maïeutique « *L'accompagnement engage à expliciter ce qui est implicite* » (Cifali M, 1998, p131) et avec le constructivisme : le but premier est de permettre que l'autre guérisse, accède au savoir, grandisse ou dépasse une difficulté handicapante par construction de ses propres solutions. « *Les situations cliniques comme l'accompagnement remettent souvent en question notre savoir préalable (...) Il nous guide mais la solution inventée sera peut être une solution différente de ce que nous pourrions prévoir par le fait que nous avons pris en compte plusieurs paramètres de l'instant (...)* » (ibid., p121). Accompagner signifie aussi que l'on a intégré le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un. Ce qui est recherché c'est l'engagement de la personne à nul autre substituable.

De la relation d'accompagnement, l'un et l'autre des protagonistes sortent grandis. Il y aurait en quelque une réciprocité : je te donne ; tu me transcendes « *L'assistance que je porte à l'autre me rend meilleure si bien qu'on ne sait plus vraiment qui de soit ou de l'autre en recueille le plus grand bénéfice* » (ibid., p121)

La démarche clinique qui se fonde sur la résolution de problèmes posés par l'action concrète et l'articulation entre théorie et pratique se retrouvent dans la conception de Perrenoud P « *la démarche clinique met l'accent sur les fonctionnements en situation avec des contraintes bien réelles, face à des problèmes particuliers et difficiles : dans l'articulation de la théorie et de l'action (...) elle consiste à* amener *une part importante des connaissances théoriques comme des réponses à des situations vécues, des éclairages, des grilles de lecture de l'expérience. Ce qui induit une organisation complexe du parcours de formation de telle sorte que les stages soient préparés et exploités par l'ensemble des formateurs.*» (1994, p218-219)

Si l'on se réfère à Cifali M et Perrenoud P qui la définissaient ainsi dans un fascicule qui était destiné aux étudiants de l'Université de Genève s'orientant vers les métiers de l'enseignement, l'accompagnement en tant que démarche clinique serait une prise de distance réflexive du formateur, de l'enseignant sur sa pratique : « *La démarche clinique est une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique : elle se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; elle permet d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par la réflexion*

individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues. (...) Elle peut, dans certains domaines, s'inspirer d'une démarche expérimentale, dans d'autres s'apparenter à une recherche-action, dans d'autres encore emprunter certains outils ou paradigmes à la supervision ou à la relation analytique. »

Wiel G (1998) a défini l'accompagnement en prenant pour support de sa réflexion l'accompagnement d'équipes pédagogiques en projet dans les collèges et les lycées. L'accompagnement concerne ici un groupe d'individus et non pas un être singulier. Nous évoquons dès maintenant cette approche dans la mesure où dans la deuxième partie, quelques-uns des stagiaires sollicités pour nous faire part de leur expérience d'accompagnement vécue étaient eux-mêmes accompagnés dans la réalisation d'un projet pédagogique innovant dans leur établissement. Wiel G (ibid.) dégage ce qu'il nomme des concepts au nombre de six qui donnent son sens au verbe accompagner. « *Il n'y a pas réellement d'intervention d'accompagnement si ces cinq concepts ne sont pas tous présents* » (ibid., p25). Dans ce sens, ces concepts évoquent les sept piliers de l'autoformation de Carré dans la mesure où ils apparaissent comme les conditions nécessaires à la réussite d'un accompagnement dans un tel contexte.

1) Le projet : c'est l'élément central autour duquel gravitent les quatre autres concepts. Il ne peut y avoir d'accompagnement sans projet ou dit autrement tout projet impose que soient pensés et proposés des dispositifs d'aide et de soutien aux différents niveaux : l'émergence du projet, son élaboration, sa gestion et son évaluation. Mais attention « *il n'y a de projet authentique que si j'en suis tout à fait l'auteur et l'acteur ; c'est pour cela que toute commande institutionnelle doit laisser une marge de liberté* » (ibid., p29)

2) La demande d'intervention : pas d'accompagnement sans demande authentique. C'est ce qui différencie l'accompagnement du suivi. On parle de suivi de formation et d'accompagnement de projet. « *L'expression de la demande est l'enjeu majeur de la première rencontre, c'est le moment où l'on s'assure de*

l'authenticité de la demande » (ibid., p27). Wiel G introduit une dimension importante qu'il n'affiche pas au nombre des concepts ou conditions de l'accompagnement alors qu'elle paraît indispensable à la formulation de la demande : cette dimension est la confiance « *La relation d'accompagnement doit être une relation de confiance (...) La confiance existe en amont et doit sans cesse se travailler et s'entretenir (...) S'il n'y a plus de confiance, on bloque, on doit arrêter* ». Nous verrons que dans le cadre de l'accompagnement des stagiaires en difficulté dans leur parcours de formation à l'IUFM, le premier travail consiste à instaurer cette relation de confiance entre formateur accompagnant et stagiaire.

3) La durée : pas d'accompagnement sans durée. « *La durée est le matériau de base de l'accompagnement. C'est en cela qu'il existe une différence avec la formation au sens traditionnel du terme qui est une intervention ponctuelle* » (ibid., p28)

4) Extériorité de l'accompagnateur : elle est indispensable à la pratique d'accompagnement. Il est important que cette pratique se situe dans le « *non pouvoir* ». Ce qui signifie qu'il ne peut y avoir de relation hiérarchique dans la relation d'accompagnement.

5) Liberté de décision des acteurs : l'accompagnement commence par un acte libre et termine par un acte libre : « *l'acte libre de la demande et l'acte libre de la décision. La philosophie de l'accompagnement c'est la philosophie de la liberté qu'il faut restaurer. Mais il ne peut y avoir de liberté sans présence d'autrui et la philosophie de l'accompagnement est une philosophie qui consiste à dire que nul ne peut grandir tout seul et qu'il faut cesser de prétendre à une autonomie ontologique désincarnée qui n'est alors qu'une désillusion.* » (ibid., p29).

Les notions de projet et l'indispensable présence d'autrui dans le processus de construction professionnelle rejoignent le versant expérientiel de l'autoformation dans sa conception existentielle où l'autoformation est un processus de « *formation de soi par soi* » à partir de son vécu et avec l'aide d'autrui.

En résumé, temporalité, altérité, singularité, intersubjectivité, articulation théorie-pratique... sont au cœur de la démarche clinique. Accompagner vise donc une évolution, un développement, une transformation de la relation ou de la situation, un changement individuel et/ou collectif ou encore la production de connaissances à travers la résolution de problème posée par l'action concrète. Il s'agit de mieux articuler théorie et pratique, de former à la résolution de problèmes en situation complexe. En formation, accompagner invite donc à réfléchir sur des situations pédagogiques et didactiques vécues et vise à partir de l'expérience, à alimenter la construction de savoirs nouveaux ou l'intégration et la mobilisation réflexive de savoirs acquis (Perrenoud P, 2002).

1.3.4. Accompagnement et éthique

Que l'accompagnement vise à une plus grande autonomie de la personne (autoformation) ou à aider un individu en prises avec des situations qui lui posent problème (démarche clinique), cette pratique n'échappe pas aux préoccupations d'ordre éthique. Dans l'accompagnement, il est aussi question de valeurs...

- *Consentement côté stagiaire*

Pour Le Bouëdec G (2001), l'accompagnement est une relation fondée sur une éthique. Il parle de sagesse ou « *...l'art de se frayer un chemin vers le bonheur* », de bienfaisance « ... *la recherche du bien de l'autre, de son intérêt* », d'autonomie qui consiste « ... *à considérer l'autre comme responsable... à obtenir son consentement libre et éclairé...* » D'où l'idée de contrat dans le relation d'accompagnement.

- *Abnégation côté formateur*

Côté formateur, l'accompagnement est une démarche désintéressée « *on ne saurait se faire rémunérer pour accompagner quelqu'un* » (ibid., p13) et loin de toute contrainte, on n'impose pas : « *personne ne peut être contraint d'accompagner un autre* » (ibid., p18).

- *Responsabilité partagée*

Dans le champ de l'autoformation, on peut constater une représentation du stagiaire « *comme personne autonome, capable d'opérer des choix, d'agir sur son environnement et d'en assumer la pleine responsabilité* » (Beauvais M, 2003,

p169). L'accompagné serait à la fois seul auteur et seul responsable de ses décisions, de ses actions. Pour notre part, nous pensons pense comme Bourgeault G (2002) que l'accompagnement est une relation professionnelle dont la responsabilité doit être partagée. Les chemins empruntés par l'individu - pour reprendre la métaphore du trajet – doivent lui permettre d'atteindre son but et non se terminer dans une impasse le laissant dans l'errance et seul responsable de ses échecs. L'accompagnement se joue dans un cadre institutionnel et contractuel qui doit préciser et définir les engagements des différents acteurs qu'elle réunit : stagiaires, formateurs, responsables de dispositif, responsable de formation et au plus haut l'équipe dirigeante.

- *Devoir d'ingérence*

En conséquence, l'accompagnant doit se réserver le droit d'intervenir « *La personne qui accompagne doit « agir en second » et seconder parfois* » (ibid., p225). Cette intervention ou devoir d'ingérence (Poisson D et al, 1997, p168) est d'autant plus légitime et indispensable au regard de l'enjeu de la formation : il ne faut pas perdre de vue que l'accès d'un stagiaire au corps des enseignants est conditionné par la validation de sa formation professionnelle à l'issue de son parcours à l'IUFM.

Pour finir, il faut veiller à ne pas « *privilégier les privilégiés, c'est-à-dire les « autoformants performants et autonomes » mais à permettre à tous un accès aux aides suffisantes, l'autonomie étant un objectif et non un pré requis.* » (ibid., p165). Si l'on n'y prend garde on peut renforcer les inégalités entre ceux qui maîtrisent l'accès au savoir et les autres.

1.3.5. En résumé

Changement dans la relation pédagogique, changement dans l'identité même du formateur mais aussi changement dans les compétences requises, posture éducative fondée sur une éthique, l'accompagnement peut paraître quelque peu idéalisé. En effet, si l'on prend comme référence l'accompagnement de l'entrée dans le métier, comment concevoir qu'une relation de pair à pair puisse s'instaurer entre un jeune professeur des écoles nouvellement titularisé et un Inspecteur de l'Education Nationale ? En formation initiale ou continue, comment imaginer qu'un formateur – accompagnant s'engage dans une relation qui requiert du temps, des compétences nouvelles sans que cela lui soit compté

comme pourrait laisser le penser Le Bouëdec G (2001) ? Changement de paradigme, l'accompagnement interroge aussi lorsqu'il est question de la formation des enseignants : l'autonomisation de l'apprenant et l'autodirection forte de ses choix ne vont pas de soi dans un institut de formation comme l'IUFM Nord-Pas de Calais qui a pour mission de former deux mille stagiaires selon un référentiel de compétences bien défini. De même l'accompagnement comme démarche clinique se fonde sur un certain nombre de conditions au rang desquelles la demande en provenance du stagiaire. Or, cette demande d'intervention est loin d'être spontanée chez nos stagiaires en formation à l'IUFM notamment pour ceux qui sont en difficulté dans leur processus de professionnalisation : exprimer une demande d'aide c'est quelque part manifester son incompétence aux yeux des formateurs, qui sont aussi perçus comme des évaluateurs. Paradoxalement, on peut constater que ce sont ceux qui en ont le plus besoin qui peinent à formuler cette demande.

Quoi qu'il en soit, l'accompagnement dans la formation des enseignants est bien une réalité. Cette modalité apparaît de façon explicite dans les plans de formation des enseignants. L'école d'été des IUFM en juillet 2005[13] en a fait son thème principal : à cette occasion, nous avons été sollicité pour présenter les premiers résultats de cette recherche concernant la représentation de l'accompagnement par les cadres de l'IUFM Nord-Pas de Calais (Perrault B, 2005).

Remarque : les quelques références théoriques exposées précédemment n'englobent pas la totalité du champ conceptuel. Dans la deuxième partie, nous mobiliserons le concept de représentation sociale et ses méthodologies d'exploration. La troisième partie va nous conduire à aborder les notions d'engagement, de motivation, d'auto efficacité. Ces premières lectures ont été le point de départ de notre intérêt pour l'accompagnement dans la formation des enseignants. « *Assistons-nous à un nouveau champ de professionnalisation ?* » comme l'écrit Boutinet JP (2001, p11) ou avons-nous affaire à d'anciennes pratiques rebaptisées par effet de mode ? Pour en savoir davantage, nous avons décidé

[13] *Pratiques et postures actuelles du formateur dans le suivi et l'accompagnement des stagiaires.* Ecole d'été des IUFM du pôle Nord-Est Besançon 4, 5 et 6 juillet 2005

d'entreprendre une recherche sur cette modalité de formation à l'IUFM Nord–Pas de Calais.

1.4. Questions de recherche et méthodologie générale

La recherche est de type compréhensive et praxéologique (Astolfi JP, 1993) elle n'est pas guidée par des *a priori*, organisée autour d'un plan expérimental de type hypothético-déductif, elle entremêle méthodologies qualitatives et quantitatives.

La première partie - qualitative à ses débuts - est exploratoire ; elle s'apparente à un travail de détective à la recherche d'indices permettant de dessiner les contours de l'accompagnement à l'IUFM : de quoi parle-t-on lorsqu'on l'évoque ? Quels sont les dispositifs qui s'en réclament ? L'accompagnement mobilise-t-il des compétences spécifiques auprès des formateurs accompagnants et des stagiaires accompagnés ? Nouvelles modalités de formation ou pratiques anciennes ? Pour ce travail d'investigation, la méthode utilisée est celle de l'entretien semi-directif des cadres[14] de l'IUFM. Notre objectif est d'obtenir des informations sur les perceptions, les opinions, les représentations de l'accompagnement à partir des cadres de référence personnel et professionnel des interviewés. Le corpus recueilli a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique selon la méthode de Bardin L (1979). La fin de la première partie s'appuie sur la statistique descriptive et notamment l'analyse factorielle de correspondances afin d'organiser de façon intelligible les caractéristiques relevées dans le discours des interviewés.

- La posture adoptée dans cette phase de la recherche est celle d'un formateur engagé dans la formation des enseignants qui cherche à en savoir davantage sur ce pré-concept fédérateur heuristique que constitue l'accompagnement pour reprendre l'expression de Carré P et al (1997) concernant l'autoformation.

La fin de la première partie amorce une rupture épistémologique qui conduit à la partie suivante purement quantitative. La représentation de l'encadrement, traduite sous forme d'aphorismes, est renvoyée à des stagiaires

---

[14] Les cadres représentent les directeurs adjoints et les directeurs des sept centres de l'IUFM Nord-Pas de Calais (voir page 31)

qui ont bénéficié d'un accompagnement au cours de l'année 2003/2004. Nous accédons à la représentation de leur expérience au moyen d'une enquête par questionnaires comportant 40 aphorismes que les stagiaires doivent apprécier au regard de leur vécu. La méthode d'investigation développée par Dubus A (2000), que nous présentons en page 43, préconise dans un premier temps de prendre appui sur les médianes car elles possèdent une grande stabilité par rapport aux valeurs extrêmes ou aberrantes. En outre, les valuateurs fournissent assurément des variables ordinales mais leur qualité métrique est discutable ; dans ces conditions l'usage de la médiane est préférable à celui de la moyenne. Ce traitement statistique nous a permis d'identifier des points de vue partagés mais aussi des oppositions entre stagiaires que nous comparons par analyses de leurs variances. Cette analyse statistique révèle des jugements significativement différents portant sur plusieurs dimensions pédagogiques et relationnelles de l'accompagnement. Nous mobilisons ensuite les statistiques descriptives dont les méthodes typologiques pour effectuer des regroupements homogènes de stagiaires qui partagent les mêmes opinions.

La dernière partie mixte méthodes quantitative et qualitative. Nous cherchons à identifier les caractéristiques et les paramètres d'un accompagnement formatif dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais dans une perspective praxéologique. Il s'agit ici de produire des savoirs permettant d'agir dans l'ingénierie des dispositifs autonomisants. Pour dégager les caractéristiques pédagogiques et relationnelles d'un accompagnement formatif, nous comparons les dispositifs par analyse de leur variance. Cette dernière partie est aussi marquée par un retour à la méthode qualitative. A l'occasion d'entretiens non-directifs, nous recueillons les réactions des responsables des dispositifs étudiés confrontés à l'opinion de leurs stagiaires et aux interprétations que nous en avons tirées. Avec Lerbet-Séréni F (1997-1998), nous considérons que l'explicitation mutuelle des faits observés permet de construire une interprétation plus complète des expériences vécues par les stagiaires. Enfin, nous nous sommes appuyés sur le modèle ternaire de Carré P et al (1997) pour analyser les entretiens. Ce modèle fournit une grille d'analyse des situations d'accompagnement étudiées selon trois niveaux complémentaires : le sujet, le dispositif dans lequel il évolue et l'environnement institutionnel.

- La posture est ici celle du responsable de l'observatoire des flux et des formations de l'IUFM concerné par les effets des pratiques de formation dans le développement des compétences professionnelles des enseignants en formation initiale.

Pour terminer, nous soulignons que le recours aux statistiques quantitatives ne se fait pas dans une perspective hypothético-déductive mais bien pour instrumenter notre démarche compréhensive.

1.5. Terrain de la recherche : l'Institut Universitaire de la Formation des Maîtres du Nord-Pas de Calais

L'IUFM du Nord - Pas de Calais prépare aux concours de recrutement des professeurs des premier et second degrés et des Conseillers Principaux d'Education (CPE) et assure la formation professionnelle universitaire des lauréats dans le cadre d'accords passés avec les universités de l'Académie de Lille auxquelles il est rattaché – Lille 1, Lille 2, Lille 3, Valenciennes, Artois et Littoral.

Il accueille 6652 étudiants-professeurs et professeurs-stagiaires[15] dans sept centres[16] de formation répartis sur le territoire régional (figure 4). La direction générale, basée à Villeneuve d'Ascq, est constituée de quatre directions adjointes : l'une chargée du développement de l'usage des TICE dans la pratique professionnelle des enseignants ; une autre de la communication et de l'action culturelle et enfin les directions adjointes en charge du premier degré et du second degré.

Figure 4 : l'implantation des centres IUFM dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais

1.5.1. Rappel historique : la loi d'orientation du 10 juillet 1989

Les IUFM sont créés par la loi d'orientation sur l'Education du 10 juillet 1989 pour faire face à une scolarisation qui se développe à un rythme sans précédent et à une crise dans le recrutement des enseignants. En 1990, ce qui n'était encore qu'un slogan « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » est en passe de devenir, en 1992, une réalité puisqu'en deux ans

---

[15] Chiffre de l'année 2005.
[16] Les centres de formation sont désignés par les lettres A, B, C, D, E, F, G dans la recherche.

plus de 50 % d'une classe d'âge obtient un baccalauréat général, technique et professionnel.

Pour répondre au défi des 80 % et enrayer la crise des vocations, Michel Rocard[17] alors Premier Ministre décide de réformer la formation des maîtres et de recruter les futurs enseignants au niveau Bac + 3. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) marquent la fin des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissages (ENNA)[18] et des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR)[19]. Plusieurs missions leur sont confiées : préparer au concours des étudiants titulaires d'une licence universitaire ; former des maîtres d'écoles, des professeurs des collèges et des lycées, y compris des lycées professionnels en favorisant l'éclosion d'une culture commune ; participer avec les missions académiques de formation, à la formation continue des enseignants et développer la recherche en éducation.

Les IUFM étaient inventés, il restait à les faire fonctionner. Lionel Jospin - à l'époque Ministre d'Etat de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports - sollicite le recteur d'académie Bancel pour réfléchir à leur contenu pédagogique. Un rapport (Bancel D,1989) est remis au Ministre le 10 octobre 1989 qui dessine les contours d'une véritable formation professionnelle par alternance.

1.5.2. Du compagnonnage à l'accompagnement

Avant la loi de 89, dans les ENI, les CPR et les ENNA, le modèle de formation est celui du « compagnonnage » (Altet M, 1991). L'apprenti enseignant s'imprègne de la culture du métier dans une relation privilégiée avec un enseignant expert ; les pratiques de formation sont centrées sur la conduite de classe. Ce modèle laisse peu de place à la théorie, l'essentiel de la formation s'effectue par imitation de pratiques pédagogiques valorisées par l'Inspection.

Le rapport Bancel marque une rupture avec ce modèle en jetant les bases d'une culture pédagogique nouvelle qui privilégie une interaction étroite entre la

---

[17] Discours de lancement de la formation des animateurs des trois IUFM expérimentaux au CNAM de Paris 23 avril 1990.

[18] Lieux de formation des enseignants de l'enseignement professionnel.

[19] Dispositif de formation des professeurs certifiés confié aux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

théorie et la pratique. L'idée qu'il faille acquérir non seulement des compétences professionnelles mais aussi des connaissances par une articulation forte entre formation académique et formation pratique, par un « aller retour » constant entre le terrain et la théorisation introduit le modèle du praticien réflexif dans la formation.

Dans le rapport Bancel, le principe de l'autoformation éducative apparaît en filigrane ; l'accompagnement, sans dire son nom, est évoqué « *la formation professionnelle ne s'arrête pas à la sortie de l'IUFM (...) les jeunes enseignants peuvent, tout d'abord, dès leurs débuts dans le métier, entrer en contacts avec des organismes, des institutions et des personnes auprès de qui ils trouveront aide et conseils.*[20]» D'une manière générale, ce rapport dessine le profil d'un enseignant concepteur opposé au technicien de la transmission des connaissances.

Dix ans après la création des IUFM, est apparue la nécessité d'inclure dans la politique de formation des enseignants le suivi des stagiaires sortant des IUFM. C'est ainsi que la circulaire du 27 juillet 2001 portant sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier voit le jour. Cet accompagnement vise à optimiser l'intégration des enseignants néo-titulaires dans l'établissement et l'académie et à les aider dans cette période décisive de leur carrière.

A l'IUFM Nord–Pas de Calais, l'accompagnement fait aussi son apparition dans la formation initiale sous la forme de dispositifs aux appellations diverses : parcours individualisés, tutorat à distance, groupes de référence... Dans cette recherche, nous avons identifié une vingtaine de dispositifs qui s'en réclament (voir page 140). Dans le plan de formations de formateurs, le terme apparaît à plusieurs reprises[21]. En juillet 2005, l'accompagnement rassemble les IUFM du Pôle Nord-Est[22] qui se retrouvent à Besançon[23] pour une « école d'été » qui lui

---

[20] Cette phrase est extraite du rapport Bancel à Lionel Jospin Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. 10 octobre 1989.

[21] Exemples de dispositifs de formation repérés dans le plan académique de formation de formateurs en 2003/2004 : « Accueillir et accompagner un stagiaires CPE2 », « Formation des formateurs intervenant dans la formation des maîtres accompagnateurs », « Fonctionnement de l'orientation et accompagnement de l'élève dans ses choix », « Mieux accompagner les équipes d'Innovation-Recherche », « Ecouter et accompagner dans leurs difficultés les enseignants entrant dans le métier »

[22] Depuis 1996, les IUFM d'Alsace, d'Amiens, de Bourgogne, de Franche-Comté, de Lorraine, du Nord-Pas de Calais et de Champagne Ardenne se sont rassemblés en un pôle « Nord-Est » et affirment leur volonté d'œuvrer ensemble pour développer des actions d'intérêt commun. C'est un réseau créé à l'initiative des

est consacrée. Nous y avons communiqué les premiers résultats de cette recherche (Perrault B, 2005) à la communauté des chercheurs et praticiens réunis à cette occasion.

1.5.3. L'avenir des IUFM : la loi d'orientation du 24 avril 2005

La nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école est publiée au journal officiel du 24 avril 2005. Elle prévoit l'intégration des IUFM à l'Université et la rédaction d'un cahier des charges de la formation des enseignants applicable après avis du Haut Conseil de l'Education.

Un projet de cahier des charges rédigé par la commission dirigée par Pietryk G (2006) est remis au directeur du cabinet du Ministre le 2 février 2006. Il s'en tient au volet pédagogique de la formation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Education sans réellement aborder l'intégration des IUFM aux universités. La formation initiale des enseignants est fondée sur trois piliers : « *la formation disciplinaire, la formation pédagogique et la formation du fonctionnaire de l'État, car nos enseignants, au coeur du service public d'éducation, sont dépositaires d'une part de l'autorité de l'Etat*[24]. »

Ce cahier des charges introduit deux caractéristiques importantes dans la formation professionnelle des enseignants.

D'une part, il est prévu une évaluation des compétences des stagiaires en fin de formation initiale à l'IUFM. Cette évaluation se fait au regard du nouveau référentiel de compétences du professeur stagiaire joint en annexe du cahier des charges. « *Ces compétences constituent également la base de l'évaluation menée par les corps d'inspection au cours des deux années de prise de fonction et dont le but est, d'une part d'apprécier la qualité de la formation dispensée, d'autre part d'articuler les formations initiale et continue.* » (Pietryk G, 2006)

---

acteurs, des IUFM eux-mêmes. Le pôle «Nord-Est» c'est plus de : 210 enseignants chercheurs, 830 formateurs à temps plein 1er et 2nd degrés, 1300 formateurs associés 1er et 2nd degrés.

[23] « *Les pratiques de suivi et d'accompagnement dans les IUFM du Pôle Nord-Est : nouvelles perspectives* ». Besançon. 4, 5 et 6 juillet 2005

[24] Discours d'installation du Haut Conseil de l'Education par Gilles De Robien Ministre de l'Education Nationale à la Sorbonne le 8 novembre 2005.

D'autre part, l'organisation de la formation se fait en référence à un bilan de positionnement de chacun des stagiaires. Ce bilan permet de prendre en compte la diversité des parcours (reconversion de salariés du privé, personnes ne satisfaisant pas les conditions de diplôme...) et des projets professionnels des lauréats. Sur la base de ce bilan sont planifiés les enseignements et les stages ; sachant que la moitié de la durée de la formation est consacrée aux stages en établissement. Leur exploitation doit donner lieu à des analyses et à une réflexion sur la pratique, ainsi qu'à l'examen et à la formalisation de l'expérience vécue. Le mémoire professionnel reste un élément du parcours de formation.

Dans la dernière partie de la recherche, nous verrons qu'un dispositif d'accompagnement que nous avons qualifié d'idéaltype de l'autoformation éducative accompagnée présente, pour partie, cette dernière caractéristique.

PARTIE 2 : L'ACCOMPAGNEMENT DANS LES REPRESENTATIONS DE L'ENCADREMENT DE L'IUFM NORD - PAS DE CALAIS

2.1. Objectifs

Cette partie poursuit deux objectifs. Dans un premier temps, il s'agit de clarifier le sens pris par le terme accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord–Pas de Calais. La signification attribuée à l'accompagnement est approchée à travers les représentations des membres de l'encadrement de l'IUFM. A cet objectif de compréhension s'ajoute celui d'exploration puisqu'il est aussi question d'inventorier les dispositifs d'accompagnement ou du moins considérés comme tels dans la perspective d'étudier certains d'entre eux dans le cadre de la deuxième partie.

2.2. Cadre conceptuel : la représentation sociale

Pour cette première investigation, l'ancrage conceptuel retenu est celui de la psychologie sociale et de la théorie des représentations sociales.

Hétérogène et polysémique sont les adjectifs qui reviennent fréquemment dans la littérature lorsqu'il est question de définir le concept de représentation sociale. Moscovici S n'écrit-il pas que « *si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l'est pas* » (1976, p39). Bonardi C et Roussiau N (1999) le qualifient de « notion carrefour » ; les recherches menées en sciences humaines ces quarante dernières années sont foisonnantes et ne seront pas mentionnées ici. En ce qui nous concerne, il ne s'agit pas d'étudier le concept de représentation sociale mais bien de le mobiliser au service de l'objet de la recherche. Aussi, devant l'importance des travaux et recherches portant sur ce concept, nous n'avons porté notre attention que sur les principales conceptions sociologiques de la représentation sociale afin de retenir les éléments les plus significatifs et les plus pertinents eu égard à nos intentions de recherche.

2.2.1. Emergence du concept avec Moscovici

D'un point de vue historique, on reconnaît à Durkheim E (1991) d'avoir introduit en sociologie l'idée de représentation sociale même s'il traite surtout des représentations collectives qu'il distingue des représentations individuelles. Par représentations collectives, il désigne les religions, les dogmes, les croyances qui selon lui préexistent à l'individu, s'imposent à lui d'une certaine manière et sont partagées par l'ensemble d'une société. Elles restent stables à travers le temps au contraire des représentations individuelles qui, elles, peuvent varier considérablement.

Il faut attendre les années 60 pour que le psychosociologue Moscovici S (1976) reprenne cette notion pour véritablement élaborer le concept de représentation sociale. Il considère que la notion de représentation collective de Durkheim E (1991) convenait bien aux sociétés traditionnelles parce qu'elles étaient stables et uniformes mais cette notion n'est plus pertinente dans les sociétés modernes caractérisées par le changement, la coexistence de cultures différentes, la juxtaposition d'opinions variées dont il est peu probable qu'ils affectent pareillement tous les individus d'une société mais plutôt des groupes sociaux distincts. Pour Moscovici S (1976), l'idée de «représentation sociale » est mieux adaptée à cette nouvelle réalité.

Dans son ouvrage *« La psychanalyse, son image et son public »*, il définit la représentation sociale comme un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses. Elle s'apparente selon lui à une forme de connaissance particulière qui permet aux individus et groupes sociaux d'échanger, de communiquer et d'interpréter la réalité.

Il montre comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. Contrairement à Durkheim pour qui la représentation existe en dehors de l'individu, Moscovici S (1976) montre que le

sujet « se représentant » ne photographie pas le monde qui l'entoure mais le reconstruit, le transforme. La représentation sociale est le produit d'une activité de transformation d'un savoir -la psychanalyse- dans un autre de sens commun qui s'organise sous la forme d'un noyau figuratif constitué d'informations sélectionnées parmi d'autres par un sujet dans son environnement. La représentation sociale est donc d'ordre cognitif. Processus cognitifs, les représentations ne s'effectuent pas pour autant dans un vide social. La représentation sociale qu'un sujet se fait d'un objet donné est profondément marquée par son appartenance sociale et culturelle. Par conséquent, **il peut y avoir plusieurs représentations d'un même objet**, en l'occurrence, il y a plusieurs représentations de la psychanalyse.

Suite à ses travaux, les représentations sociales ont nourri tout un courant de recherches très diversifiées porté par de nombreux auteurs.

2.2.2. Conception de Jodelet : une connaissance socialement élaborée et partagée

Selon Jodelet D (1989, p188), la représentation est « *un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social* ». Comme chez Moscovici S (1976) , cet ensemble organisé est considéré comme une forme de connaissance que Jodelet D qualifie de naïve ou savoir de sens commun ou encore pensée naturelle par opposition aux connaissances scientifiques.

Cette forme de connaissance est socialement élaborée par la communication, l'expérience du sujet et sa proximité avec l'objet mais aussi socialement partagée c'est-à-dire commune à des groupes sociaux. En tant qu'ensemble organisé de signification, les représentations sociales ont une visée pratique permettant d'interpréter, de comprendre, d'expliquer mais aussi d'agir sur le monde. Elles sont une manière d'appréhender et de penser la réalité quotidienne. Elles ont pour but de donner du sens aux choses.

Mais ce que nous apprend Jodelet D (1989), c'est qu'il ne peut y avoir de représentation sociale sans objet. Cette forme de connaissance est un acte de

pensée qui relie un sujet à un objet. La nature de cet objet peut être très varié (la psychanalyse pour Moscovici S, la folie pour Jodelet D, l'accompagnement en ce qui nous concerne) mais il est toujours essentiel. Jodelet D (1989) précise que la représentation sociale est avec son objet dans un rapport de symbolisation, elle tient lieu d'interprétation, elle lui confère des significations.

2.2.3. Contribution d'Abric : la théorie du noyau central

Une autre contribution marquante est celle d'Abric JC (1997). Pour lui, la représentation sociale est à la fois « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* ». Le noyau figuratif de Moscovici S devient chez Abric JC noyau central. Pour lui, le système représentationnel est structuré selon deux composantes : ce noyau donc autour duquel gravitent des éléments périphériques.

Le noyau central est un ensemble d'éléments organisés qui donne à toute représentation sa signification et sa cohérence. Noyau dur de la représentation, il est constitué d'éléments qui renseignent le mieux sur l'objet. Ce noyau central - ou agrégat d'informations - est collectivement partagé et présente une certaine homogénéité au sein d'un même groupe social. Il se caractérise également par une cohérence, une stabilité qui lui permet de résister aux changements.

Les éléments à la périphérie de la représentation sont marqués par les expériences et les histoires personnelles des individus. Ils ont pour fonction de s'adapter à la réalité concrète et de protéger le noyau central. Ils sont en mouvement, évoluent, se transforment et s'adaptent. Il y a hétérogénéité du groupe au niveau de ces éléments périphériques.

Ce noyau structurant est l'élément fondamental de la représentation. Sa dimension est à la fois quantitative et qualitative.

2.2.4. Catégorie particulière de représentations sociales : les représentations professionnelles

Bataille M (1997) introduit la notion de représentation professionnelle comme une dimension particulière de la théorie des représentations sociales. Les représentations professionnelles sont spécifiques à une profession donnée et sont partagées par les membres de cette profession. Elles portent sur des objets

appartenant à la profession considérée et sont faites d'opinions, d'attitudes, de prises de position, de savoirs, etc. Ce ne sont ni des savoirs scientifiques, ni des savoirs de sens commun mais des savoirs professionnels élaborés dans l'action et l'interaction sociale par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ comme par exemple l'accompagnement. En conséquence, il ne s'agit ni de représentations portant sur des objets extérieurs à la sphère professionnelle d'un groupe précis ; ni *a contrario* de représentations portant sur des objets liés à l'éducation mais véhiculées par des non enseignants.

En tant que représentations sociales un peu particulières, les représentations professionnelles ont des modes de constitution, de circulation et de modification qui présentent de fortes similitudes avec ceux déjà approchés dans les études des représentations sociales. D'autre part, ces représentations présentent les mêmes fonctions que leur modèle : en plus de leur capacité à permettre une définition identitaire à chaque acteur d'un groupe professionnel, elles protègent l'identité du groupe, elles permettent à ses membres d'avoir une connaissance utile des objets rencontrés dans l'exercice professionnel, elles orientent les conduites dans les situations d'incertitude et facilitent la communication professionnelle.

2.2.5. Caractéristiques et construction d'une représentation

Placées à la frontière du psychologique et du social, à la fois produit et processus, les représentations sociales peuvent se caractériser du point de vue de leur contenu – les éléments qui les constituent – et de la dynamique à l'œuvre dans leur production.

- *Les contenus des représentations sociales*

Pour Moscovici S (1976), le système représentationnel comporte trois composantes. Tout d'abord, c'est un ensemble d'informations telles que des idées, des images, des opinions, des attitudes, des valeurs... d'une manière générale des productions discursives mais aussi iconographiques individuelles ou collectives pouvant être plus ou moins importantes, riches, variées et ainsi rendre compte de la proximité du sujet avec l'objet représenté. Le contenu des

représentations peut ensuite révéler les attitudes du sujet vis à vis de l'objet de la représentation. Il peut dévoiler par exemple l'adhésion ou le rejet du sujet vis à vis de l'objet représenté. La dernière dimension renvoie à ce qu'il nomme le champ de la représentation pour désigner l'organisation, l'articulation et la hiérarchisation des informations entre elles.

- *Les processus à l'oeuvre dans la représentation sociale*

Les processus concernent les mécanismes psychologiques et sociaux qui interviennent dans la formation, l'organisation et la transformation des représentations. La représentation en tant que processus est la transformation d'une réalité sociale en un objet mental. Elle n'est jamais un simple décalque des informations fournit par l'environnement ; elle résulte plutôt d'une sélection et d'une distorsion de ces informations en fonction des individus – leurs histoires, leurs expériences - et en fonction de la place qu'ils occupent dans leur groupes sociaux et des relations qu'ils ont avec autrui. Il s'agit en quelque sorte d'une interprétation du monde extérieur au sujet ; la représentation sociale fonctionne comme une réduction élaborée de la réalité qui a pour rôle d'en effectuer une présentation revue et corrigée, en l'allégeant du caractère ambigu et pesant qu'elle a pour nous (Fischer N, 1987). Pour Moscovici S (1976), deux processus majeurs interviennent dans la construction d'une représentation : l'objectivation et l'ancrage.

- *L'objectivation*

L'objectivation concerne l'élaboration des connaissances à propos d'un objet de représentation. Elle permet de rendre concret ce qui est abstrait, de matérialiser les idées et les significations : « objectiver » c'est résorber un excès de signification en les matérialisant. Le processus d'objectivation s'articule en trois étapes. La première est celle dite de *construction sélective* qui procède d'un double mécanisme : sélection et décontextualisation. Les informations relatives à un objet vont être triées différemment en fonction des sujets, de leur vécu, de leurs expériences, de leurs formations, de leur valeurs... Ces informations deviennent alors la propriété du sujet et le caractérisent. Vient ensuite l'étape de *schématisation structurante* à l'occasion de laquelle se forme le noyau figuratif. Il est constitué des informations sélectionnées qui s'organisent en un ensemble

imagé et cohérent permettant la concrétisation de l'objet représenté. La phase de *naturalisation* termine le processus d'objectivation : les éléments du noyau figuratif deviennent des entités objectives de la réalité.

Bonardi C et Roussiau N (1999, p24) résument le processus d'objectivation de la manière suivante « *Objectiver des éléments abstraits, complexes, nouveaux, revient donc à le transformer en images concrètes, signifiantes que l'on peut concevoir clairement et assimiler ensuite (via le processus d'ancrage) en fonction de cadres de référence et de conceptions familières. On y perd en richesse informative (puisqu'il y a simplification) ce que l'on gagne en compréhension.* »

- *L'ancrage*

L'ancrage est le processus qui permet l'intégration ou l'incorporation de l'objet dans le système de valeurs du sujet. Cette incorporation se fait par confrontation, comparaison avec des informations déjà existantes chez le sujet. Il s'agit en quelque sorte de rapprocher la nouveauté à ce qui est déjà connu et de procéder à d'éventuelles adaptations. C'est par le processus d'ancrage que la représentation donne sens à l'objet représenté ; elle devient système de signification et permet d'agir.

2.2.6. Recueil des représentations sociales

Du point de vue de leur contenu, les représentations sociales définies en termes d'ensemble organisé d'informations apparaissent comme des phénomènes directement observables que l'on peut appréhender. Le chercheur dispose de plusieurs méthodes pour tenter de saisir le contenu d'une représentation sociale. On peut les classer selon qu'elles sont interrogatives ou associatives. Les méthodes dites par hiérarchisation et par liaison sont également employées pour le recueil des représentations. Ces méthodes se distinguent aussi selon qu'elles sont qualitatives ou quantitatives.

Nous nous proposons de les passer rapidement en revue dans ce chapitre et nous renvoyons le lecteur qui souhaite en savoir plus à l'article de Pfeuti S (1996) qui expose de façon détaillée les avantages et limites de chacune d'entre elles et à l'ouvrage de Bonardi C et Roussiau N (1999).

- *Les méthodes interrogatives*

Ces méthodes permettent le recueil de données obtenues à l'occasion d'entretiens. Les données peuvent prendre la forme de valeurs numériques en réponse à un questionnaire tel que l'a imaginé Dubus A (2000) en décrivant un outil spécialisé de questionnement qu'il nomme « valuateur des représentations ». Nous y avons eu recours pour l'analyse par des stagiaires de leur expérience d'accompagnement vécue dans différents dispositifs au cours de l'année 2003/2004 (voir page 154). Aussi nous en proposons dès maintenant une présentation détaillée.

Dubus A définit le concept de représentation comme « *une méta-catégorie neutre susceptible de rassembler tout ce qu'on pourrait énumérer avec les vocables d'opinions, d'attitudes, de jugements, d'évaluations, de positionnements, d'expressions idéologiques, de degrés d'adhésion... qui ont en commun de solliciter la réaction subjective de l'enquêté à un énoncé.* » (2000, p123). Pour avoir accès à la représentation que se construit un sujet pour un objet donné, pour identifier son opinion, son point de vue et son degré d'adhésion, concernant cet objet, on lui propose un certain nombre de propositions textuelles décrivant cet objet associée d'une grille horizontale de huit cases et de verbalisations polarisées aux extrémités de ladite grille : de « *complètement faux* » à « *tout à fait exact* » ou tout autre couple antagoniste. Dubus A nomme cette association « valuateur V8 ». Seules les extrémités du valuateur portent un commentaire, ou *verbalisation*. La consigne donnée aux sujets est de cocher la case qui correspond le mieux à leur degré d'adhésion. En ne proposant pas de verbalisations intermédiaires comme *un peu, plutôt, moyennement*... on évite d'alourdir le questionnaire ; on sait également que l'interprétation de ces valeurs intermédiaires est sujette à variation en fonction des sujets. L'intention avec le valuateur V8 est d'obtenir une réponse, qualifiée de *spatiale*, à la tension du répondant entre les deux polarités de la réponse.

Les huit cases du valuateur évitent que les sujets puissent en faire le dénombrement d'un seul coup d'œil. En ne proposant aucune verbalisation intermédiaire et en évitant que les sujets associent mentalement un chiffre à chacune des cases, la réponse devient *une position*, le résultat d'un geste et non d'une analyse.

Pour obéir au sens de notre écriture, la polarité faible ou négative est à gauche et la polarité forte ou positive est à droite. Cette orientation ne varie pas au cours du questionnaire. Les cases sont contiguës et non pas séparées pour suggérer le continuum spatial.

Les propositions doivent tenir sur une ligne afin que les répondants puissent se concentrer sur le texte en une ou deux fixations oculaires et fournissent leur réponse sous la forme du geste de cocher dans la grille, sans avoir même besoin de la regarder. Il est possible de regrouper plusieurs valuateurs sous la forme d'une série structurée en un seul tableau.

A titre d'exemple, voici une partie des quarante valuateurs qui ont été soumis aux stagiaires qui ont participé à cette recherche.

	Complètement faux							***Tout à fait exac***
Le formateur m'a soutenu dans la réalisation de mon travail								
Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe								
Le plus souvent, le formateur s'est montré bienveillant à mon égard								
J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix								
L'accompagnement m'a permis de construire mes propres solutions								

Pour chaque valuateur, la réponse sera traduite au stade du dépouillement en nombre de 1 pour *Complètement faux* à 8 pour *Tout à fait exact* ; les nombres compris entre ces deux extrémités rendant compte des jugements intermédiaires. Des traitements statistiques appropriés sont ensuite possibles permettant la comparaison entre propositions et la comparaison entre sujets.

En comparant les propositions après leurs transformations en variables numériques, il est aisé de voir comment se répartissent les enquêtés, de comparer les points de vue. La comparaison des propositions offre également la possibilité, par exemple au moyen de tests de corrélations et d'analyse en composantes principales, de mettre en évidence des ensembles cohérents d'attitudes ou d'opinions.

La comparaison entre sujets peut déboucher sur la définition de typologies c'est-à-dire l'identification de groupes disjoints aussi semblables que possible à l'intérieur des groupes et aussi dissemblables que possibles de groupe à groupe... Les typologies effectuées peuvent ensuite être transformées en

variables que l'on peut croiser avec d'autres variables comme par exemple l'appartenance à tel ou tel dispositif d'accompagnement.

- *Les méthodes associatives*

Ici les données recueillies ne sont que des productions verbales plus ou moins spontanées suscitées par les techniques d'association libre et de carte associative. Le contenu est traité en tant que champ sémantique. On met en évidence les constituants de la représentation et on s'attache à dégager les éléments organisateurs du contenu.

- *Les méthodes par hiérarchisation ou par liaison*

Ces méthodes permettent d'obtenir des couples de mots ou des regroupements de mots. On y recourt essentiellement lorsqu'on souhaite repérer le noyau central de la représentation. La constitution de couples de mots, l'évaluation pairée, les choix successifs par bloc, les tris hiérarchiques successifs sont au nombre de ces méthodes.

Ces méthodes aussi nombreuses soient-elles posent des problèmes méthodologiques. On ne peut manquer par exemple de relever avec Herzlich C (1972) que l'entretien permet de saisir, non pas les représentations elles-mêmes, mais les représentations médiatisées par le langage ; ce qui pose le problème du lien entre représentation et langage. D'une manière générale, « *aucun instrument valide ne permet d'approcher la réalité cachée, complexe et subjective des représentations. Il existe toujours un écart entre la connaissance qu'on peut obtenir et la réalité des individus.* » (Pfeuti S, 1996)

Pour finir, Pfeuti S fait remarquer que si l'entretien donne accès au contenu et aux attitudes de la représentation, le chercheur n'a par contre pas accès spontanément à son organisation –le champ de la représentation– et à sa structuration.

2.2.7. Quatre niveaux d'analyse et d'explication des représentations professionnelles

Doise W (1982) distingue quatre niveaux d'analyse des représentations permettant de comprendre les différentes représentations possibles d'un même objet.

- *Le niveau intra-individuel*

Le niveau intra-individuel recherche l'explication au niveau de la personne « se représentant » l'accompagnement. Son intérêt envers cet objet, sa formation et d'une manière générale son histoire personnelle interviennent dans l'élaboration de sa représentation.

- *Le niveau inter-individuel*

La représentation que se fait une personne de l'accompagnement se trouve aussi déterminée par les interactions sociales qu'elle entretient avec son environnement social et professionnel. Un individu directement impliqué en tant qu'acteur dans un dispositif d'accompagnement spécifique peut construire une représentation particulière.

- *Le niveau positionnel*

Le niveau positionnel recherche l'explication en privilégiant l'étude des points de vue différenciés selon la position sociale des cadres de l'IUFM. Selon qu'ils appartiennent à la direction des études, la direction des TICE, la direction recherche et développement ou la direction des relations internationales ou encore selon qu'ils sont directeurs de centre, le sens accordé au mot « accompagnement » peut varier.

- *Le niveau idéologique*

Le niveau idéologique désigne les valeurs, les normes, l'idéologie dont l'individu est porteur. Ce niveau participe aussi à l'explication des comportements des directeurs adjoints et directeurs de centre, à leur façon de penser et d'agir. Leur conception de la formation relève de notre point de vue de ce niveau idéologique. Aussi chercher à saisir la représentation que se construit un sujet de

l'accompagnement renvoie d'une façon plus large à la représentation qu'il se fait de former et d'être formé et par conséquent à sa façon de concevoir la formation. Altet M (1994) a par exemple dégagé historiquement quatre modèles de formation des enseignants dominants à différentes périodes en France :

- *Le modèle magister de l'antiquité* qui considérait l'enseignant comme un Maître, un Mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent ;

- *Le modèle technicien caractéristiques des Ecoles Normales* : on forme au métier par apprentissage imitatif en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire, ses « trucs ». Le formateur est un praticien expérimenté – modèle ; les compétences techniques dominent ;

- *Le modèle ingénieur, technologue* où l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes de la pédagogie et de la didactique ;

- *Le modèle professionnel, praticien réfléchi* dans lequel l'enseignant est un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur des praticiens et des chercheurs ; elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type action/savoir/problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition. On retrouve dans ce modèle du praticien réfléchi la conception de l'accompagnement vu comme une démarche clinique développée notamment par Cifali M (1998) et Perrenoud P (1994).

Blin JF (1997) a travaillé sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement agricole et a identifié deux types de représentations :

- une représentation de type « pédagogue » où l'enseignant guide les élèves dans leur apprentissage et prévoit des remédiations à leurs difficultés.

Cette représentation manifeste des choix plus centré sur l'apprenant et sur le processus former ;

- une représentation de type « magister » où l'enseignant transmet des connaissances et contrôle leur acquisition. La centration se fait cette fois-ci sur les contenus et sur le processus enseigner.

SI l'on se réfère à Doise W (1982), on peut donc s'attendre à ce que la représentation de l'accompagnement par les directeurs adjoints et les directeurs de centre soit culturellement, socialement et idéologiquement déterminée. Concernant la dimension idéologique, dans la première partie, nous avons dégagé quatre représentations autonomes comportant des prises de position en congruence avec le modèle technicien de Altet ou celui magister de Blin. De notre point de vue, la structure du champ représentationnel rend également compte d'opinions en adéquation avec les concepts d'autoformation et de démarche clinique.

2.2.8. En résumé : ce que nous retenons du concept de représentation

Nous avons tenté de dégager du foisonnement des recherches portant sur le concept de représentation sociale celles qui nous sont apparues les plus marquantes et les plus utiles à la recherche. Les aspects théoriques ont permis de mettre en évidence plusieurs phénomènes.

Les représentations sociales sont à la fois produits et processus. En tant que produits, ce sont des ensembles d'informations organisées, hiérarchisées se référant à un objet dont l'existence est indispensable : il ne peut y avoir de représentation sans objet. Cet ensemble d'informations est défini par Jodelet D (1989) comme une forme de connaissance courante ou encore savoir pratique issu du contact du sujet avec un objet identifié. Plus récemment, Bataille M (1997) a introduit la notion de représentation professionnelle comme catégorie particulière des représentations sociales. Ni savoir de sens commun ni savoir scientifique, les représentations professionnelles portent sur des objets d'un environnement professionnel donné. Elles renferment des savoirs professionnels issus de l'action et de l'interaction sociale. Elles sont partagées uniquement par les membres d'une même profession au sein d'un même groupe social de cette profession.

En tant que processus, les représentations sociales sont la transformation d'une réalité sociale en objet mental. Cette transformation s'opère par sélection et distorsion du sujet des informations sur l'objet. –Moscovici S (1976) parle de construction sélective. C'est en quelque sorte une réduction élaborée de la réalité qui sert de guide pour l'action, renforce l'identité, oriente le rapport au monde et aux autres et de grille de lecture de la réalité.

Processus cognitifs, les représentations sont également socialement et culturellement déterminées. Elles ne s'élaborent pas uniquement au contact du sujet avec l'objet. La représentation sociale d'un objet par un sujet dépend aussi de son appartenance sociale et culturelle ; il peut donc y avoir plusieurs représentations d'un même objet que l'on peut expliquer selon les quatre niveaux d'analyse proposé par Doise W (1982) : niveau intra-individuel (l'histoire du sujet), niveau inter-individuel (ses interactions sociales), niveau positionnel (son positionnement à l'IUFM), niveau idéologique (sa conception de la formation des enseignants)

Diverses méthodes permettent l'accès aux représentations dont l'entretien que nous utiliserons dans la première partie et la méthode dite des valuateurs des représentations de Dubus A (2000) mobilisée dans la deuxième partie. Bien que ces méthodes restent des outils imparfaits, elles permettent d'approcher la réalité. Néanmoins, nous sommes conscients qu'il existe toujours un écart entre la connaissance qu'on peut obtenir et la réalité des individus.

2.3. Méthodologie : entretien semi - directif

Nous avons vu depuis le début que bien qu'ayant approché l'accompagnement à travers quelques lectures et étant impliqué comme praticien dans sa mise en œuvre, l'accompagnement reste pour nous en tant que chercheur un pré-concept mal défini en cours d'émergence pour reprendre les propos de Carré P et al (1997). Par ailleurs, si un certain nombre d'écrits sur l'accompagnement ont vu le jour ces dernières années, nous n'avons trouvé aucune recherche doctorale aboutie[25] qui l'ait pris explicitement comme objet

[25] Recherche effectuée en mars 2003 sur Docthèses, le catalogue sur CD-Rom des thèses soutenues dans les universités françaises de 1972 (1983 pour la santé) au 30 juin 2002 dans toutes les disciplines. Les requêtes suivantes n'ont donné aucun résultat : *accompagnement formation enseignants(s), accompagnement formation professeur(s), accompagnement formation IUFM, accompagnement formation.* Ces requêtes ont été effectuées par mots clés et par mots dans le titre.

d'étude. Nous avons donc décidé d'approcher l'accompagnement à l'IUFM Nord-Pas de Calais par une phase exploratoire sans *a priori* en mettant à distance nos premières lectures et nos pratiques. Pour cette phase exploratoire, l'investigation par entretiens nous apparaît comme une méthode appropriée pour qui souhaite cerner les différents aspects d'un objet mal défini ou en cours de construction. L'entretien en tant que production discursive offre aisément l'accès aux informations de la représentation des interviewés. Selon Van der Maren JM (2004), la méthode de l'entretien est utile lorsqu'il est question de recueillir des informations sur les conceptions, les sentiments ou les opinions des participants relativement à un phénomène. Il ajoute même que l'entretien est essentiel lorsque de telles visées sont poursuivies.

2.3.1. Personnes interviewées

Le questionnement et l'objectif de la recherche étant identifiés, la méthode adoptée, s'est posée la question du choix des personnes à interviewer. Celui de rencontrer les cadres de l'IUFM s'est imposé. Les cadres, désignant ici les directeurs adjoints et directeurs de centre, sont avant tout des enseignants ou des enseignants-chercheurs qui se voient confier par le directeur de l'IUFM une mission d'encadrement, d'animation et de gestion. De par leur position hiérarchique, les directeurs adjoints possèdent une très bonne connaissance des dispositifs développés par leurs collaborateurs. Outre le fait de pouvoir les lister, ils peuvent en parler et s'exprimer sur leur raison d'être, leur efficacité. Fallait-il pousser plus loin l'investigation en sollicitant les directeurs des centres IUFM ? Leur connaissance précise de la structure dont ils ont la responsabilité pouvait affiner l'inventaire des dispositifs d'accompagnement et contribuer à enrichir la compréhension de l'objet étudié.

Il convient de souligner certaines caractéristiques du personnel encadrant. Les directeurs adjoints et directeurs de centre exercent leur fonction en temps partagé avec des activités d'enseignement à l'IUFM et/ou dans les universités auxquelles est rattaché l'institut. De par leur formation, l'encadrement est constitué d'un public très hétérogène : professeur de philosophie, d'éducation physique et sportive, d'histoire, de mathématiques, de lettres. Quatre personnes partagent leur service en tant que directeur - adjoint et directeur de centre. Le

directeur du centre C est à la fois responsable et animateur d'un dispositif d'innovation - recherche dont la mission est l'accompagnement des innovations pédagogiques mises en œuvre dans les écoles et les établissements. La directrice ajointe du second degré est à l'initiative de la création du dispositif d'accompagnement des Professeurs Stagiaires en Renouvellement de Formation (PSR) ; un de ses collaborateurs directs est responsable des groupes de référence, considérés dispositifs d'accompagnement (voir page 140).

2.3.2. Questions de l'entretien

a. *Pouvez-vous me citer des formations ou des dispositifs de formation se définissant de façon explicite comme dispositif d'accompagnement ?*

b. *Connaissez-vous des dispositifs ou des formations qui, selon vous, pourraient être considérés comme recourant à de l'accompagnement mais qui ne se définissent pas explicitement en tant que tel ?*

c. *Pouvez-vous expliquer en quoi ces dispositifs peuvent être considérés comme étant de l'accompagnement (ou faisant intervenir de l'accompagnement) ?*

d. *Depuis quand ces dispositifs existent-ils?*

e. *Pour vous qu'est-ce que l'accompagnement ?*

f. *Pourriez-vous me donner quelques synonymes pour accompagnement*

g. *Pour vous, est-ce que l'accompagnement requiert des compétences spécifiques*

    1. *Pour l'accompagnant ?*

    2. *Pour l'accompagné ?*

h. Pour vous, l'accompagnement peut-il être considéré comme un changement dans la formation des enseignants ? Pourquoi ?

Nous postulons que pour répondre aux questions c, e, f et h, chaque sujet mobilise et verbalise des informations qui organisent sa représentation de l'accompagnement.

Tout naturellement, en répondant aux questions g, g1 et g2, il fournit des informations relatives aux acteurs et à leurs compétences. Quant aux questions a et b, elles nous permettent de dresser un tableau synoptique des dispositifs d'accompagnement à l'IUFM Nord-Pas de Calais. Ce tableau ne vise pas l'exhaustivité mais pourrait s'avérer fort utile pour la construction d'un cadre d'échantillonnage pour les étapes suivantes de la recherche.

Toutefois, il est évident qu'au fil de l'entretien l'interviewé peut s'exprimer à tout moment sur des aspects qui ne sont pas forcément en lien avec la question posée. La conduite de l'entretien amène naturellement le chercheur à poser des questions de relance et d'explicitation qui appellent en retour des verbalisations riches pour l'analyse alors qu'elles ne sont pas forcément en lien avec la question posée.

Par ailleurs, la verbalisation réactive parfois des éléments enfouis en mémoire, ce qui peut avoir pour effet l'obtention d'une réponse à une question déjà posée depuis quelque temps. A titre d'illustration, il est arrivé que quelqu'un me dise « *Ah oui, tout à l'heure, j'ai oublié de te dire ....*».

Pour finir, nous savons aussi que la verbalisation aide à la prise de conscience (Sébillotte S, 1991) et déclenche des mécanismes de pensée qui restent actifs bien au delà de l'entretien. Ainsi, un interviewé nous a communiqué par courrier électronique une réflexion suscitée par un entretien mené 3 semaines auparavant : « *pour moi, un accompagnant c'est un éveilleur de compétences, un révélateur de compétences...* »

Remarque : afin de tester l'intelligibilité des questions posées, nous les avons testées auprès d'un maître de conférence en sciences de l'éducation responsable d'une équipe de recherche IUFM.

2.3.3. Passation des entretiens

Compte tenu à la fois de la charge de travail des équipes de direction et des directeurs de centre mais aussi de nos propres disponibilités, chargé de mission et « apprenti chercheur », les entretiens se sont étalés sur une période allant de juillet 2002 à juin 2003. Les cinq premiers entretiens se sont déroulés de juillet 2002 à décembre 2002. A cette même période, ils étaient entièrement retranscrits. En mars 2003, douze entretiens étaient réalisés et entièrement retranscrits. Les trois derniers entretiens ont été planifiés d'avril 2003 à juin 2003. Les cinq premiers entretiens ont été retranscrits par mes soins ; les suivants par des étudiants contre rémunération.

2.3.4. Traitement des entretiens : l'analyse de contenu thématique

L'exploitation des corpus a été envisagée selon deux axes en lien avec les objectifs de la recherche : l'un à visée de repérage et de description des dispositifs d'accompagnement évoqués dans chaque entretien ; l'autre visant à identifier ce que l'on entend par accompagnement à l'IUFM Nord - Pas de Calais. Dans cette dernière perspective, chaque entretien retranscrit a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique selon la méthode de Bardin L (1979). Ce type d'analyse consiste en une « *opération de découpage du texte en unités de signification puis de classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques* » (ibid., p207). Dans l'analyse thématique, l'unité de signification est le thème définit comme « *un noyau de sens* » qui peut prendre la forme d'une affirmation, d'une proposition, d'une phrase... Les catégories sont des rubriques qui rassemblent les thèmes sous un titre générique en raison des caractères qu'ils ont en commun. Dans le cas d'un découpage d'un texte par thèmes, le critère de catégorisation est sémantique : la catégorisation s'opère sur la base du sens véhiculé par chaque thème.

> A titre d'exemple, à la question « Qu'entendez-vous par le terme accompagnement ? », certains interviewés répondent « *c'est une aide à la mise en place d'un projet* ». Pour d'autres, « *le terme accompagnant est très connoté psy* », etc.... Tout d'abord, nous avons rassemblé toutes les thèmes qui évoquent l'idée de relation psychologique entre personnes puis celles qui se rapportent à une relation d'aide. Chaque regroupement

effectué constitue une catégorie à laquelle nous avons attribué un nom, par exemple *Relation d'aide* ou encore *Relation psychologique*

Après avoir catégorisé les thèmes, nous avons déterminé leur fréquence d'apparition, le postulat étant que l'importance d'un thème augmente avec sa fréquence d'apparition (ibid., p140).

L'analyse de contenu ainsi effectuée est pertinente dans la mesure où elle permet d'identifier dans un entretien tout ce qui est porteur de sens et donc de mettre en évidence les caractéristiques de l'accompagnement les plus saillantes dans la représentation de l'encadrement. De plus, elle est relativement facile à mettre en œuvre pour un néophyte en analyse de contenu.

Nous avons donc procédé au découpage de chaque entretien sur la base des thèmes dont il était porteur. Dans un premier temps, nous avons rassemblé en un seul tout la totalité des thèmes prélevés dans chacun des entretiens. Le résultat obtenu est alors une collection très hétéroclite de phrases, d'affirmations dans laquelle nous avons essayé d'introduire de l'ordre. Pour ce faire, nous avons regroupé les thèmes qui évoquaient les compétences de l'accompagnant, de l'accompagné et ceux en lien avec l'accompagnement en général. A l'intérieur de ce qu'on pourrait appeler ces trois méta-catégories, nous avons catégorisé les thèmes sur des critères sémantiques.

Remarque : représentation de l'accompagnement, représentation des compétences de l'accompagné et représentation des compétences de l'accompagnant ont été analysées de façon séparée et différée dans le temps. Pris par l'urgence, il nous fallait mettre la priorité sur la représentation de l'accompagnement dans la mesure où la 3ème partie de la recherche s'est intéressée au regard porté par des stagiaires accompagnés durant l'année 2003/2004 (voir partie 3 page 154).

A ce stade, nous disposions d'un ensemble de thèmes constitutifs de ce nous appelons la représentation collective de l'accompagnement par les cadres de l'IUFM. Enfin, nous avons terminé en identifiant les représentations singulières de chacun des interviewés en recherchant la fréquence de chacune des catégories dans leur entretien. Cette démarche rend possible d'éventuelles

comparaisons entre personnes interviewées. Même si l'objectif initial n'est pas de comparer les représentations des cadres de l'IUFM mais d'appréhender l'accompagnement en tant qu'objet social dans cette institution, mettre en évidence des similitudes ou des singularités entre interviewés pourrait s'avérer ultérieurement intéressant.

2.3.5. Analyse qualitative et quantitative

Dans une première phase, cette analyse est qualitative dans le sens où elle ne mobilise aucun test statistique. Pour reprendre les propos de Huberman AM et Milles MB dans une analyse qualitative «*les données concernées sont faites de mots et non de chiffres. On peut les avoir recueillies de diverses façons (observations, entretiens, extraits de documents, enregistrements) et plus ou moins traitées avant leur utilisation (...) mais elles n'en restent pas moins des mots, généralement organisés en texte.* » (1991, p34). L'analyse se déroule en fonction du rang qu'occupe chaque catégorie dans la représentation collective des interviewés : la catégorie qui rassemble le plus de thèmes est commentée en premier lieu pour finir par celle qui en comporte le moins. Cette analyse est aussi restitutive dans le sens où nous redonnons la parole aux acteurs : les mots, phrases et expressions les plus significatifs sont extraits de l'ensemble des 14 entretiens. Ils sont restitués en italique et placés entre guillemets dans l'analyse.

Enfin, l'analyse est également quantitative dans une seconde phase : elle fait appel à l'analyse factorielle de correspondances pour organiser l'ensemble des caractéristiques de l'accompagnement.

2.4. Représentation collective de l'accompagnement

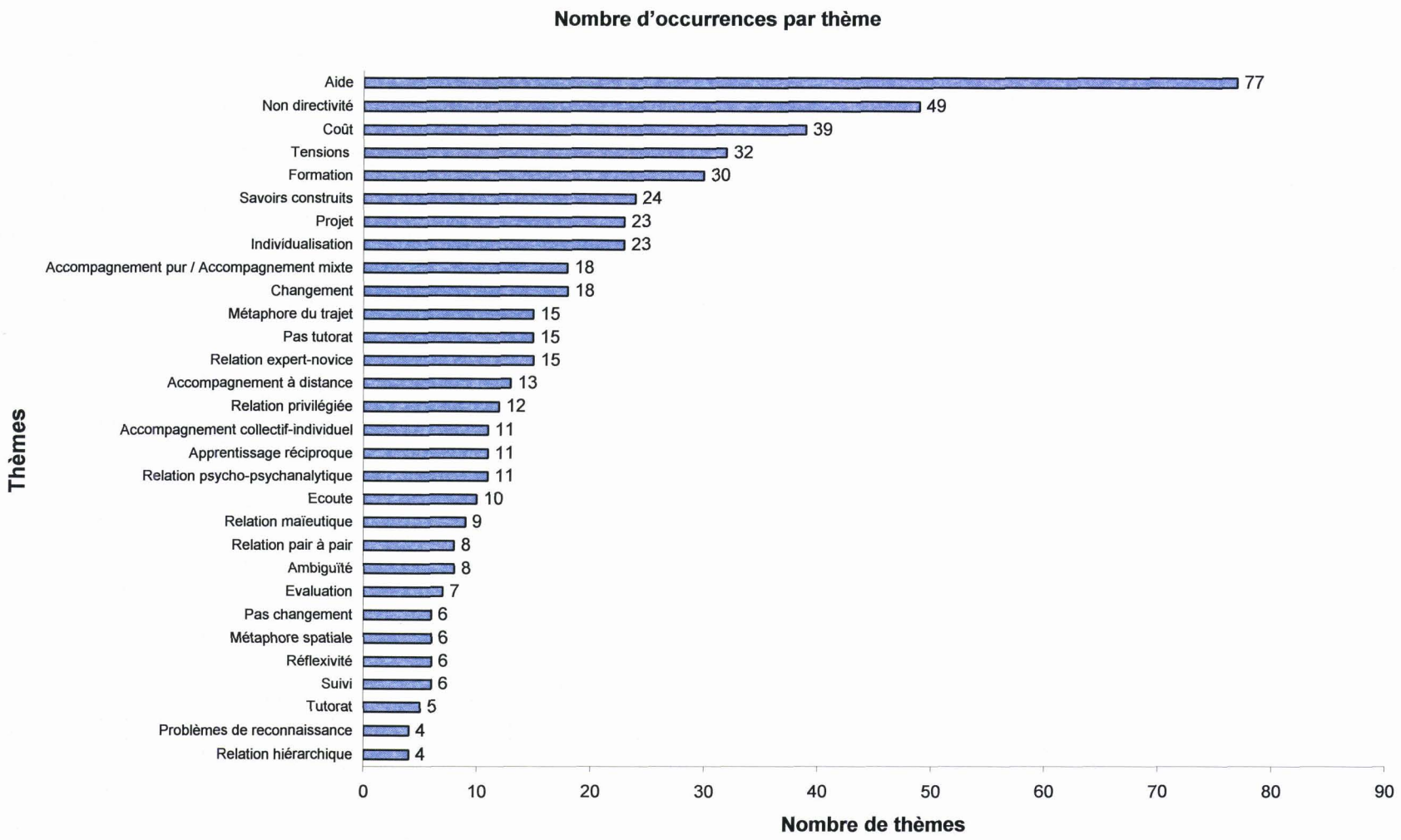
2.4.1. Contenu de la représentation : les thèmes et leur fréquence d'apparition

Nous commençons tout d'abord par présenter les résultats de l'analyse thématique de la représentation de l'accompagnement pour ensuite poursuivre par l'analyse des représentations des compétences de l'accompagnant pour terminer avec l'analyse des représentations des compétences des accompagnés. Pour chaque analyse, nous avons procédé au comptage des thèmes par catégorie.

L'analyse de contenu des 14 corpus a permis d'identifier 31 catégories pour un total de 515 thèmes. Le tableau 1 présente ces catégories selon la fréquence à laquelle elles apparaissent.

Thèmes	Fréquence des thèmes	Pourcentages
Aide	77	15,0%
Non directivité	49	9,5%
Coût	39	7,6%
Tensions	32	6,2%
Formation	30	5,8%
Savoir construit	24	4,7%
Individualisation	23	4,5%
Projet	23	4,5%
Nouvelle pratique de formation	18	3,5%
Accompagnement pur / Accompagnement mixte	18	3,5%
Relation expert-novice	15	2,9%
Pas tutorat	15	2,9%
Métaphore du trajet	15	2,9%
Accompagnement à distance	13	2,5%
Relation privilégiée	12	2,3%
Relation psycho-psychanalytique	11	2,1%
Réciprocité dans les apprentissages	11	2,1%
Accompagnement collectif-individuel	11	2,1%
Ecoute	10	1,9%
Relation maïeutique	9	1,7%
Ambiguïté	8	1,6%
Relation pair à pair	8	1,6%
Savoir transmis	7	1,4%
Suivi	6	1,2%
Pratique réflexive	6	1,2%
Métaphore spatiale	6	1,2%
Ancienne pratique de formation	6	1,2%
Tutorat	5	1,0%
Relation hiérarchique	4	0,8%
Problèmes de reconnaissance	4	0,8%
Total	515	100 %

Tableau 1: les thèmes de l'accompagnement et leurs fréquences d'apparition



Graphique 1 : nombre d'occurrences par thèmes

- *L'accompagnement est une relation d'aide*

La notion d'aide occupe une place fondamentale dans la représentation des personnes interviewées puisqu'on relève pas moins de 77 unités sémantiques s'y rapportant.

On aide à la définition, à la construction et à la mise en œuvre d'un projet « ... *on les aide dans l'émergence de leur projet...* » et « *...à mettre en forme leur projet...* ». Les projets sont multiformes. Il peut s'agir de l'écriture du mémoire professionnel ; « *...les stagiaires ont un mémoire à faire qui est leur œuvre et les séminaires sont là pour les aider à réaliser leur œuvre...* » ou la production d'un objet multimédia : « ... *on aide à la conception du produit...* ». Outre l'écriture et la production, l'aide s'applique aussi aux professeurs en poste dans leur conception et la réalisation de projets pédagogiques innovants dans leur établissement.

On peut également apporter une aide au stagiaire dans la définition de son parcours personnalisé de formation : « ... *[on] aide à la définition de son parcours...* ». « *On facilite [son] orientation vers quoi [il] cherche et où [il va] trouver pour finir les réponses aux questions qu'[il] pose et pas la réponse* ».

D'une manière générale, on « ... *aide un stagiaire dans la construction de sa professionnalité...* » ; « *...on l'aide à accoucher de son métier...* » ; « ... *on l'aide à construire des compétences (...) professionnelles, didactiques ou pédagogiques...* ». Cette aide « *à la construction du métier* » va au delà de la formation en centre IUFM puisqu'on « *aide le jeune professeur dans sa prise de fonction* » dans son établissement.

Quelque soit le projet ou la situation de la personne – stagiaire de la formation en centre IUFM, professeur en formation continue ou néo-titulaire -, on aide à surmonter des obstacles. Si les difficultés sont essentiellement d'ordre technico-pédagogiques; « ... [*on*] *aide la personne sur des questions qu'elle se pose suite à une pratique, par rapport à des difficultés qu'elle a rencontrées...* », par les mécanismes d'analyse de la situation, d'explicitation des connaissances et des expériences du sujet, on « *l'aide à trouver les ressources* » pour « *débloquer [elle]-même la situation* ». Mais, il faut parfois aider des personnes en grandes difficultés

sur le plan psychologique « ... *On [les] aide à faire face aux problèmes qu'[elles] rencontrent (...) à sortir la tête de l'eau...* »

- *L'accompagnement est une relation non directive*

Cet aspect tient également une place importante dans la représentation des cadres de l'IUFM (49 unités). On remarque que le terme accompagnement est étroitement lié à l'idée d'autonomie, de liberté – « *la liberté, l'autonomie... c'est ça !* », de responsabilisation, de prise d'initiative et à la non directivité. « ...*L'idée d'accompagnement (...) est très présente dans cette idéologie de la non-directivité...* ». Les interviewés eux-mêmes impliqués dans des démarches d'accompagnement le reconnaissent sans ambiguïté « ... *C'est sûr qu'on est beaucoup moins directif qu'avant...* ». « *On n'impose pas un point de vue* », l'initiative appartient au stagiaire qui devient responsable de ses actes, de ses décisions : « ... *on va l'aider mais l'initiative doit venir de lui-même...* ». Ainsi donc, accompagner ne signifie pas *faire à la place de...* Il ne s'agit pas de se substituer au stagiaire, «... *c'est lui qui fait le travail, (...) qui apprend et c'est l'expert qui construit le milieu pour construire les apprentissages* ». Mais si on ne fait pas *à la place de*, on ne laisse pas pour autant le stagiaire seul face à lui-même. « *Il faut trouver l'état d'équilibre ou de déséquilibre qui permet au stagiaire (...) de chercher, de trouver une méthodologie (...) et qui va lui permettre à la fois de rester sur ses options, sur ce qu'il a envie de faire, tout en le guidant, en lui permettant d'avancer, de progresser* ». A travers la prise d'initiative, les décisions qu'il met en oeuvre, les apprentissages qu'il dirige, « ...*le stagiaire développe une pensée autonome (...) sans qu'on dise à [sa] place, sans qu'on pense à [sa] place* ». Le but étant « *de laisser à chacun la liberté d'approcher en quelque sorte son métier, de développer ses leçons suivant sa propre conception en quelque sorte* ».

- *L'accompagnement est coûteux, il requiert du temps*

Dans le discours de 8 personnes (38 unités), le terme *Accompagnement* se trouve très souvent associé à celui de *temps*. Il ne peut s'envisager que dans la durée « *une formation par l'accompagnement est forcément plus exigeante qualitativement elle est obligée de se fonder dans la durée* ». Le temps d'accompagnement serait structuré « *d'interactions périodiques entre formateurs et*

formés ». Un interviewé parle « *de prise en charge filée sur un temps assez long sinon on ne peut pas parler d'accompagnement* ». En corollaire, l'accompagnement est coûteux en temps « *ça coûte énormément de temps* » et requiert un investissement important de la part du formateur « *c'est très exigeant pour le formateur qui doit faire preuve de beaucoup de disponibilité, je dirais matérielle et mentale, pour s'adapter, pour anticiper* ». Coûteux en temps, en investissement personnel, l'accompagnement est par conséquent coûteux financièrement « *ça coûte très cher*». Cet aspect de l'accompagnement, évoqué par 2 personnes, amène l'une d'entre elles à dire : « *on n'a pas les moyens de faire ça tout le temps .*» Dans certains cas, l'importance des moyens requis peut faire obstacle : « *On ne sait pas encore si ça va être mis en place l'année prochaine car cela reste quand même coûteux* ».

- *L'accompagnement se heurte à des obstacles*

Dans sa mise en œuvre, l'accompagnement peut se heurter à des obstacles, susciter des réactions, révéler des oppositions. On peut identifier 36 unités qui vont dans ce sens dans le discours de 6 interviewés.

Lorsqu'il relate le démarrage dans les disciplines de certaines situations d'accompagnement à l'IUFM, même s'il s'exprime au temps passé, le lexique auquel recourt un interviewé est lourd de signification. Des mots comme «*rigidité, opposition, conflits, concurrence...* » ponctuent son discours. Dans telle discipline « *par exemple, c'est extrêmement fermé* » ; il parle même « *d'interdits pédagogiques »*... Toujours selon cette même personne, l'accompagnement aurait perturbé l'ordre établi : « ... *le mode d'organisation d'enseignement de la classe, la conception même où l'élève peut être acteur et non pas le prof grand distributeur de la formation était un modèle inacceptable* ... ». Un autre interviewé évoque des tensions selon que l'on est stagiaire de la formation continue, initiale, public volontaire ou non « *on est dans une tension selon les lieux de formation* ». La situation du stagiaire aurait alors une incidence sur l'accompagnement « *est-ce que le gens sont là volontairement ou sont-ils contraints et du coup c'est un paramètre qui détermine de manière très forte le sens même du mot accompagnement dans ces situations* ».

Des oppositions peuvent se manifester avec certains partenaires de l'IUFM. Certains acteurs issus des corps d'inspection du second degré font obstacle. « *tu as des gens parmi les corps d'inspection, des types extrêmement intelligents, très ouverts mais en même temps très politiques et même s'ils considèrent que certains modèles fonctionnent, ils ne l'admettront pas parce qu'ils ne veulent pas que ces modèles se développent* ». Evoquant le cas d'une discipline, un autre interviewé reconnaît que « *le poids de l'inspection est énorme* » et que « *pratiquement c'est l'inspecteur qui décide* ». Pour surmonter les obstacles, dépasser les oppositions, faire accepter de nouveaux modèles pédagogiques les corps d'inspection paraissent incontournables : « *Tant que tu n'as pas les corps d'inspection tu n'as rien gagné. Quand tu as gagné les corps d'inspection à une autre vision de la formation alors là tu es en passe de réussir* ».

Dans le 1er degré, des réactions peuvent se manifester au niveau des équipes de circonscription qui considèrent l'accompagnement comme relevant de leur domaine de compétences : « *Les conseillers pédagogiques des circonscriptions revendiquent aussi l'accompagnement comme faisant partie de leur mission* ». Par ailleurs, l'accompagnement en tant que modalité de formation s'accommoderait mal de la contrainte « *le problème c'est que les accompagnants ont été désignés par les inspecteurs (...) que la plupart font cela de manière contrainte et forcée donc beaucoup ne mettent pas d'enthousiasme...* ». Tant pour les formateurs que pour les stagiaires, ce doit être une modalité choisie plutôt que subie « *pour les accompagnés comme pour les accompagnants (...). ceux qui n'ont pas envie de faire de l'accompagnement ce n'est pas la peine de les contraindre...* ».

A propos des bénéficiaires de l'accompagnement, un interviewé évoque des tensions auprès de certains stagiaires de la formation de formateurs qui seraient déstabilisés par cette modalité de formation : « *ça fait un sacré choc parce que ils ne sont pas habitués à ce type de travail ; ils sont habitués à ce qu'on leur dise ce qu'il faut faire (...) il y en a qui ne supporte pas* ». Ainsi, il peut arriver que l'accompagnant ait à faire face à l'incompréhension des stagiaires « ... *on croyait que tu allais nous dire ce qu'il faut faire ; tu dis que t'es formateur et t'es même pas capable de nous dire ce qu'il faut faire* » lui renvoient-ils. En conséquence, il peut arriver qu'il ait à gérer de la frustration, du mécontentement... « *il y a des moments*

où l'équipe peut devenir agressive vis à vis de l'accompagnant parce qu'il y a une frustration... ». Même si ce type de situation et de réactions sont plutôt rares, elles se traduisent le plus souvent par la fuite, l'abandon... « *il y a ceux qui abandonnent le projet à bas bruit : ils sont occupés, ils n'ont plus vraiment le temps, ils ratent une réunion, puis deux...* ».

Pour finir, une autre source de tension identifiée cette fois auprès des formateurs réside également dans le caractère ambigu du terme *Accompagnement* « *on a des situations de tension à régler entre les personnes à cause du fait qu'ils ont une représentation différente de l'accompagnement* ». L'absence de formation à l'accompagnement est aussi pointée en tant qu'obstacle « *le problème c'est que les accompagnants (...) n'ont reçu aucune formation de formateur... il y a là aussi un énorme travail à faire car on a des formateurs qui ne sont pas prêts* ».

- *L'accompagnement est une modalité de formation*

Si le terme *Accompagnement* évoque dans un premier temps une relation d'aide, l'idée qu'il s'agit d'une modalité de formation se manifeste également avec évidence (85 unités). Pour une très grande majorité des sujets interviewés (9 sujets sur 14), *Accompagnement* est associé à *Formation* (32 unités) : « *L'accompagnement pour moi, c'est le fait de structurer un groupe de formation à partir des demandes des gens.*» Qualifié de «*mode de formation... forme de formation... principe de formation* », l'accompagnement a visée de transformation : transformation des individus – « *c'est certainement un dispositif de formation professionnelle efficace...* » - transformation des compétences - « *c'est aider les gens à acquérir un certain nombre de compétences* ». Un interviewé parle d'accompagnement formatif par opposition à un accompagnement qui serait institutionnel... « *un accompagnement formatif est une action de formation qui prend appui sur un projet élaboré et mis en action conjointement avec le formateur à l'occasion duquel le formateur donne des apports qui dépassent l'intérêt du projet mais qui peuvent être réinvestis dans d'autres situations ; sinon c'est un accompagnement de type institutionnel* ».

La notion d'objectif est présente dans deux entretiens : « *c'est une relation où des objectifs pédagogiques sont poursuivis, et où des contenus de formation sont*

donnés » ou encore « *c'est bien une aide à l'apprentissage, c'est bien un parcours qu'on effectue avec quelqu'un, mais je crois que l'accompagnant doit avoir des objectifs* ». Dans la mesure où l'on poursuit des objectifs, « *où l'on peut donner des contenus, des indications bibliographiques, voire des analyses qui aident à un moment donné le formé* », il faut avoir le souci de l'évaluation : « *Je pense qu'une situation d'accompagnement devrait construire certaines formes de maturité professionnelle (...) et amène (...) aussi à acquérir évidemment des compétences testables* ».

- *Les savoirs sont construits*

Dans le discours de 7 interviewés (24 unités), dans cette modalité de formation, le savoir n'est pas préexistant à la relation formateur / stagiaire « *le formateur n'arrive pas avec des contenus (...) préconstruits* », « *on ne vient pas avec ses solutions* ». Il peut même arriver que « *l'accompagnant n'ait pas la réponse à la question que pose le stagiaire au moment où il l'a pose* ». Le savoir ne procède donc pas du formateur, il est construit par le sujet pour et par son projet. « *L'accompagnant a une position plus passive, c'est pas lui qui a la solution, lui il crée la situation qui permet à l'équipe, à l'individu de trouver sa propre solution* ». Savoir construit plutôt que transmis de façon dogmatique et expositive par un maître souverain détenteur de connaissances établies, l'accompagnement « *ne se fait pas à la façon d'un cours qui est transmis à un horaire donné* ». « *Il s'oppose au cours* » peut-on relever dans un entretien ou encore pour un autre interviewé « *ce n'est pas pareil que lorsque l'on donne un cours* », « *on ne sait pas là où les gens vont aller ; on ne le sait pas...* ».

Cette opposition au cours se manifeste également dans l'attitude du formateur. Dans une démarche transmissive dit un interviewé, « *les élèves n'ont pas la parole, c'est le prof qui parle tout le temps (...) il sature l'espace de parole (...), un prof ça parle 95 à 98 % du temps, il y a des études qui ont été faites là dessus...* ». Dans une démarche d'accompagnement, le formateur cède sur son temps de parole : « *donner un espace de parole c'est fondamental* ». Cet espace libéré serait déjà à lui seul facteur de transformation : « *le simple fait de laisser la parole aux gens, de les laisser s'exprimer, de faire mettre à distance ce qu'ils ont dit, ça a déjà des effets de transformation* ».

- *L'accompagnement suppose l'existence d'un projet*

Pour l'un, « *[la] représentation de l'accompagnement c'est que le formateur accompagne le projet de construction de sa professionnalité par le stagiaire* ». Pour un autre, « *l'accompagnement, c'est le fait de faire la place au projet du formé* ». En substance, il ne peut y avoir accompagnement que s'il y a projet chez le formé. Cette idée est partagée par 5 personnes pour un total de 23 unités : « *s'il n'y a pas de projet, on ne peut pas parler d'accompagnement* ». Le projet peut être « individuel » ou « collectif », plus ou moins formalisé, conscientisé, dans ce cas « *l'accompagnement est là pour d'abord faire expliciter le projet* ».

- *L'accompagnement est une modalité de formation individualisée*

L'accompagnement est une modalité de formation individualisée voire personnalisée pour 7 personnes interrogées (23 unités). L'individualisation suppose repérage et diagnostic des besoins des stagiaires – « *il faut partir des besoins qu'ils ont (...) avec des éléments de diagnostic de ses besoins* » - et de leurs attentes « *on essaie de faire en sorte de s'adapter à leur sujet...* ». La notion d'individualisation, présente dans les représentations, s'accompagne de la notion de contractualisation « *l'accompagnement ne peut pas avoir de sens en dehors d'une relation négociée et plus ou moins contractualisée* ». Cet aspect aurait son importance dans la relation formateur / formé : « *Le contrat, je crois que c'est la première base : il faut savoir pourquoi on est là afin que le contrat soit clair* ».

2 interviewés préfèrent au terme d'individualisation celui de personnalisation « *c'est sur un objet précis et c'est personnalisé* ». Ce n'est pas tant le résultat qui importe que la manière d'y parvenir : « *pour reprendre un vieux schéma, il y a le produit, les procédures et les processus (...) si on reste au niveau du produit il n'y a pas vraiment d'accompagnement. Par contre, il y a accompagnement, si on commence à s'intéresser aux procédures suivies - comment tu t'y es pris pour... - et aux processus - dans quelles conditions tu travailles.* ». Il y aurait en quelque sorte centration sur la personne plutôt que sur le contenu : « ... *le gros avantage de cette notion d'accompagnement, c'est je crois de centrer l'attention sur la démarche de la personne ou du groupe de personnes qui est en formation et non pas sur les notions* ».

Personnalisé ou individualisé, l'accompagnement est un processus qui se déroule dans le temps ; il réunit formateur et formé à différents moments du processus ; il est ponctué de moments de régulation : « *on retrouve ces mêmes critères de formation individualisée sur un temps assez long, avec des interactions périodiques entre formateurs et formés, je suppose des moments d'évaluation qui régulent la formation* ».

- *Accompagnement pur / Accompagnement mixte*

4 interviewés (18 unités) distinguent des dispositifs qui procèderaient de « *l'accompagnement pur* » de ceux qui comporteraient des moments d'accompagnement dans un parcours de formation : « *ce sont des situations mixtes qui font que tantôt on bascule dans l'accompagnement ; tantôt on quitte l'accompagnement* ». L'un d'entre eux parle de « *dispositifs hétérogènes* » pour désigner ces dispositifs mixtes par opposition à des « *dispositifs qui seraient mono pédagogiques.* »

Un interviewé nous livre sa représentation des dispositifs mixtes comme étant structurés en 3 plans : « *un formateur peut tantôt être dans une position d'accompagnement, tantôt être dans une position de tuteur, tantôt dans une position de conférencier* ». La position de conférencier désignant ici le transfert d'informations d'un sujet connaissant - le professeur - vers un sujet supposé vouloir connaître – le stagiaire. En position de tuteur, « *[pour le stagiaire] il n'y a pas beaucoup d'autonomie ; le but c'est qu'[il] soit conforme au tuteur* ». En position d'accompagnement, « *[le formateur] est dans l'émergence, dans le silence ou l'écoute qui permet à l'autre de prendre de l'autonomie* ».

Pour un autre interviewé, adopter une position d'accompagnement relève d'un choix personnel et conscient de la part du formateur qui dispose d'un certain degré de liberté de basculer ou non -l'expression est empruntée à un autre interviewé- du statut de conférencier à celui d'accompagnant : « *Tu as une marge d'action pédagogique dans un dispositif que tu vas utiliser de manière plus ou moins importante (...) je pourrais concevoir mon dispositif uniquement comme une série de cours de didactique, bon c'est pas mon option...* ». Mais le formateur qui adopte une telle attitude s'expose en quelque sorte, se met en porte à faux. « *...dans les*

faits en tant que formateur t'es souvent dans des dispositifs qui, pour des séries de contraintes comme celles que j'ai évoquées, sont des dispositifs hétérogènes, divergents et contradictoires... »

Trois personnes interrogées considèrent l'accompagnement comme consubstantiel au processus de formation : « ... *il y a des dispositifs qui procèdent de l'accompagnement strict (...) et après quelle que soit la formation il y a des moments d'accompagnement...*».

- *L'accompagnement est une nouvelle modalité de formation*

10 interviewés voient l'accompagnement comme un changement : on relève 18 unités dans 10 entretiens qui vont dans ce sens. Le changement apparaîtrait à différents niveaux.

➢ *Changement dans le regard porté sur le stagiaire*

Tout d'abord, il se manifesterait dans le regard que l'on porte sur le stagiaire, vu comme un individu responsable, capable de réfléchir et de prendre lui-même des décisions « *je vois [le changement] dans la capacité à réfléchir à ce que l'on fait (...) la référence à la prise de décision par le stagiaire lui-même (...) et les responsabilisations des gens sont quelque chose de nouveau* ».

➢ *Changement dans la posture du formateur*

Un interviewé situe le changement au niveau du formateur « *qui se penche beaucoup plus sur le parcours de la personne* » et devient écoutant « *On est une grande oreille (...) c'est ça qui est radicalement neuf dans le métier* », adoptant une attitude de soutien, d'aide à un individu qui construit son propre savoir « *l'accompagnement c'est : je vais les aider à construire leur propre projet, leur propre savoir, leur propre compétence...* ». Le formateur écoutant, aidant « *apprendrait [aux stagiaires] à être eux-mêmes.* »

➢ *Changement dans l'implication des acteurs institutionnels*

Le changement se manifeste également au niveau institutionnel. Enumérant différents dispositifs institutionnels dans le 1er et le 2nd degré, un interviewé considère que l'accompagnement n'est en rien nouveau « *ces choses existent déjà*

au niveau institutionnel depuis la nuit des temps ». Pour lui, le changement se manifeste au niveau des acteurs impliqués dans l'accompagnement. Autrefois, domaine de compétence des gens de terrain, l'accompagnement est reconnu aujourd'hui comme étant aussi l'affaire de l'IUFM « *Ce qui est nouveau c'est que tout ceci intègre l'institution I.U.F.M proprement dite. Avant l'accompagnement c'était plutôt les gens de terrain. Maintenant, on a des profs qui se mouillent dans l'accompagnement* ».

➢ *Changement dans le type de savoir professionnels visés*

Enfin, l'accompagnement serait une réponse à une formation jugée trop théorique « *certains emploient le terme accompagnement comme une manière de disqualifier la théorie, il y a trop de théorie dans la formation des enseignants* ». Là où il s'agit « *d'aider les gens à se reconstruire comme professionnel* », le modèle exclusif d'une formation transmissive de connaissances disciplinaires et didactiques ne peut convenir. La construction de l'identité professionnelle passerait aussi par la pratique devenue objet de formation. Par conséquent, l'apprentissage du métier d'enseignant trouverait ses points d'ancrage non plus dans la seule théorie mais dans son articulation avec la pratique, valorisant en quelque sorte cette dernière : « *Il est quand même question là des rapports entre théorie et pratique qui a un statut différent ; elle est anoblie. Dans ce cas, la formation est forcément amenée à se pencher un peu plus sur ce que font les gens ; on appellera çà accompagnement* ».

➢ *Changement de paradigme dans la formation*

D'une manière générale, le changement se situe au niveau de la représentation dominante de la formation des enseignants. Trois interviewés parlent de changement de paradigme « *je crois que derrière il y a effectivement un changement de paradigme par rapport à la formation* ». Cette modalité de formation rompt avec « *la représentation dominante de la formation sur le mode de l'empreinte...* ». Lorsqu'on accompagne, « *on ne donne pas de modèles* ».

- *Accompagner c'est « marcher ensemble »*

De façon spontanée, les interviewés associent accompagnement à l'idée de trajet, de cheminement avec quelqu'un : « ... *l'accompagnement suppose un trajet à*

faire (...) la métaphore c'est on marche ensemble... c'est aller à côté de quelqu'un, avoir des échanges avec lui ». Le déplacement est généralement sous-tendu par l'atteinte d'un but « *un accompagnement suppose un déplacement généralement orienté* ». Pour un interviewé, le trajet à effectuer serait guidé et sécurisé « *c'est un peu comme un guide de montagne qui accompagne un client qu'il prend en charge, qui assure sa sécurité d'une certaine façon* ».

- *L'accompagnement diffère du tutorat*

C'est le point de vue de 7 interviewés « *le tutorat ce n'est pas tout à fait la même chose...* ». L'accompagnement s'en distingue dans la mesure où « *le tutorat, c'est du transfert d'informations (...) il n'y a pas beaucoup d'autonomie ; le but c'est que le formé soit conforme au tuteur (...) c'est pas de l'accompagnement* ». Pour une personne, ce n'est pas pour autant du compagnonnage qu'elle associe à tutorat : « *le compagnonnage c'est la modélisation de l'expert (...) c'est le tutorat (...) c'est la forme primitive et limitée de l'accompagnement* ».

- *L'accompagnement est une relation expert/novice*

Dans leur grande majorité – 9 personnes sur 10 pour un total de 15 unités – les interviewés voient l'accompagnement comme une relation pédagogique qui réunit un formateur considéré comme expert et un novice « *...quand le travail d'accompagnement justement est authentique c'est-à-dire que t'as un expert et un non expert...* ». Pour certains, le terme *Expert* dérange, on lui préfère celui d'*Expérimenté* : « *Si tu prends la distinction novice / expert, il faut au moins être expérimenté* ». Dans tous les cas, est considéré comme expert celui qui a de l'expérience, « du métier » : « *...[l'accompagnement] est une sorte de relation individuelle ou à plusieurs de suivi de quelqu'un qui débute dans le métier par des professionnels plus aguerris* ». Si pour les interviewés, l'accompagnement « *revendique une place pour une parole d'expérience* », l'un d'entre eux précise que « *l'accompagnant doit avoir au moins un cran d'expérience supplémentaire par rapport aux stagiaires qui rencontrent les mêmes difficultés (...) Il doit avoir une longueur d'avance* ». Pour finir, *Expérimenté* ne renvoie pas simplement à la notion de compétence, il évoque aussi pour une personne interrogée quelqu'un de plus âgé « *je suis plus âgé, plus compétent, probablement...* ».

- *L'accompagnement se pratique en présentiel ou à distance*

L'accompagnement peut se pratiquer en présentiel mais aussi de façon médiatisée pour 8 personnes interrogées (13 unités) : « *Tu peux imaginer que la relation d'accompagnement telle que je la définis se mette en place de manière médiatisée* ». Plus précisément, pour l'ensemble des personnes interrogées, l'accompagnement peut se pratiquer à distance via les nouvelles technologies. Bien entendu, on évoque l'Internet : « ... *ce qui existe aussi notamment avec l'Internet, c'est les contacts constants que les stagiaires peuvent avoir avec les formateurs durant leur stage ; ce n'est pas du tout institué bien entendu, mais il y a des personnes qui le font...* ». Les services du réseau des réseaux sont évoqués comme autant d'outils pour accompagner à distance. Une personne voit dans le recours au courrier électronique un réel avantage... « *l'utilisation du courrier électronique permet éventuellement quelque chose de plus en profondeur dans la mesure où on a le temps de lire ce qui est écrit et on a le temps de réfléchir. Ce n'est pas une réaction immédiate, on a le temps de différer* ». Pour un autre interviewé, «*médiatiser l'accompagnement (...) c'est ajouter de l'image, de la voix, de l'expression physique* » et les outils synchrones comme « *le chat voire la visio permettent que la relation d'accompagnement telle que je la définis se mette en place de manière médiatisée* ».

Pour finir, pour un interviewé, tout dispositif faisant appel au réseau et qui met en relation les protagonistes de façon individualisée et distribuée dans le temps avec des moments d'évaluation peut être considéré comme dispositif d'accompagnement : « *les formations par TUTELEC obéissent à ces critères là. Le medium est différent, le support est différent, mais on retrouve ces mêmes critères de formation individualisée sur un temps assez long, avec des interactions périodiques entre formateurs et formés, je suppose des moments d'évaluation qui régulent la formation ; donc là oui on a aussi des formations en accompagnement certainement intéressante* ».

- *L'accompagnement est une relation privilégiée*

Pour 4 interviewés (12 unités), aider un individu à se construire professionnellement de façon autonome et responsable suppose l'instauration d'une

relation privilégiée. L'un parle de « *dimension relationnelle très forte...* » et considère que *« l'accompagnement c'est d'abord quelque chose de physique* » qui repose sur « *beaucoup de relationnel et de subjectif* ». Un autre parle d'humanité, de fraternité mais dans une situation qui reste professionnelle : « *L'objectif, à la limite, ça serait d'établir un relation humaine de qualité amicale, fraternelle, tout ce que vous voulez ; c'est l'idéal, mais à condition que l'on soit en permanence en distance par rapport à cela, de telle sorte que cette fraternité et cette amitié ne viennent pas gâcher le nécessaire recul que suppose la relation professionnelle ; parce qu'elle reste quand même une relation professionnelle* ». Un dernier interviewé parle quant à lui de relation affective « *il y a une relation affective effectivement, qui peut se nouer à cette occasion là plus que dans d'autres formes de dispositifs de formation* ».

- *Accompagnement se pratique en groupe ou en relation duelle*

« *Accompagnement pur* » ou dispositif mixte, l'accompagnement se pratique aussi en groupe ou en relation duelle (11 unités réparties dans 5 entretiens) : « *l'accompagnement normalement il est ou individuel ou collectif...* ». Lorsqu'il se pratique en groupe, l'accompagnement se fait le plus souvent sous forme de séminaire « *un accompagnement collectif, je le vois plus sous la forme de séminaire...* ». Un interviewé plaide pour l'accompagnement collectif qui, selon lui, permet échange et confrontation de points de vue : « *un accompagnement ne peut pas être uniquement individuel, il doit permettre une comparaison avec d'autres stagiaires dans des situations à peu près identiques* ».

- *L'accompagnement est une relation de réciprocité*

3 personnes interrogées pour un total de 11 unités expriment explicitement être enrichies de savoirs nouveaux d'une relation d'accompagnement «*il y a apport réciproque* », « *le stagiaire m'en apprend autant que je lui en apporte...* ». De la relation d'accompagnement peuvent émerger de nouveaux savoirs professionnels qui profitent aussi au formateur.

- *L'accompagnement est une relation psycho - psychanalytique*

Pour 3 parmi les 14 interviewés ce terme est connoté psychologiquement (11 unités) « *...ça fait très psychothérapeute, rogérien, non directif.... Il y a un côté psy là-dedans...* ». Il peut arriver que le formateur soit amené à entendre des faits personnels évoqués par le stagiaire : « *Dans un tel processus on touche tellement à l'intimité de la personne parce qu'on est dans son vécu* ».

L'un des interviewés l'apparente même à la psychanalyse : « *...Dans la mesure où on va expliciter un certain nombre de choses, il y a bien une parenté avec la psychanalyse...* ». Il cite Freud « *Wo Es war soll Ich werden* » qui se traduit dans le vocabulaire de la psychanalyse par « *Où était le* Ça, *le* Je *doit advenir* » et que l'interviewé interprète par une glose explicative : « *Là où était le Ça des déterminations inconscientes, on doit faire advenir le Je des choix clairs et réfléchis.* »

Transféré à l'accompagnement, « *le rôle du formateur est donc en partie de contribuer à l'éclaircissement du projet et au choix des moyens permettant de réaliser ce projet à la fois comme projet d'action et comme projet de recherche mais il est tout autant d'aider les acteurs concernés à prendre conscience de raisons de leurs choix et donc des déterminations inconscientes (ou au moins « préconscientes ») qui président à ces choix...* »

- *L'accompagnement est basé sur l'écoute*

On dénombre 10 unités repérées dans 6 entretiens qui renvoient au thème de l'écoute. L'accompagnement suppose donc *écoute* - « *Pour moi il y a accompagnement quand il y a une écoute* » - et attention de la part du formateur : « *C'est un jeu d'écoute, de décodage, qui demande énormément d'attention* ». On peut même parler d'écoute active « *... ça détermine aussi des types d'intervention, par exemple des reformulations « est-ce que vous vous retrouvez quand je dis...* ».

- *L'accompagnement est une relation maïeutique*

L'accompagnement trouverait des points d'ancrage dans la maïeutique socratique « *L'idée d'accompagnement, on peut dire qu'elle est implicite dans la*

méthode socratique » ; c'est la conception de 4 de nos interviewés (9 unités). L'accompagnement serait une relation duelle qui aurait pour projet d'amener le stagiaire à accéder au métier qui est en lui « *le métier est en germe dans la personne* ». Le stagiaire possèderait la faculté intrinsèque d'évoluer. Ce qui amène à définir « *l'accompagnement comme une fonction d'accoucheur (...) On t'aide à accoucher de ton métier* ». De manière plus générale, le sujet serait d'une certaine façon ignorant de ce qu'il sait «... *[le formateur] cède sur sa place de conférencier et dit c'est vous qui savez mais en fait vous ne savez pas* ». Par l'absence d'autorité et de surplomb hiérarchique, le formateur favoriserait l'émergence chez le stagiaire de sa propre vérité « *le formateur aide à faire émerger...* », le sujet se découvrant lui-même en quelque sorte.

- *L'accompagnement est une relation de pair à pair*

L'accompagnement s'accommoderait mal de rapports hiérarchiques (12 unités) « *je pense qu'il ne peut pas y avoir de position hiérarchique* ». Il y aurait en quelque sorte « *une relation d'équilibre entre l'accompagné et l'accompagnant* » ; on parle même de « *dénégation de l'autorité* » pour signifier que la compétence considérée comme indispensable dans la relation d'accompagnement « *ne doit pas être un instrument de pouvoir mais doit être au contraire l'élément qui introduit la confiance entre le stagiaire qui reconnaît cette supériorité là de fait, et puis l'accompagnant lui-même* ».

- *Accompagnement est un terme ambigu*

« *Qu'est-ce que tu entends par accompagnement* ? » m'a-t-on retourné à l'occasion d'un entretien ou encore « *je ne sais pas ce que tu mets exactement sous le mot accompagnement* ». De toute évidence, ce terme est loin d'avoir un caractère univoque. Il active le plus souvent dans les représentations des interviewés des scénarios multiples : « *il y a tellement de versions de ce que peut être l'accompagnement d'un stagiaire* ». L'accompagnement prend plusieurs formes : « *d'une manière générale, il n'y a pas d'accompagnement type (...) tu as plusieurs façons d'accompagner...* » ; il est porteur de sens multiple « *le terme accompagnement est quelque chose d'extrêmement ambigu* ». Le caractère ambigu de l'accompagnement revient à 8 reprises.

- *Savoir transmis*

Dans les propos de 2 personnes pour un total de 7 unités, l'accompagnement suppose la poursuite d'objectifs pédagogiques définis, un savoir constitué à transmettre, des compétences à évaluer... « *C'est aussi une relation où des objectifs pédagogiques sont poursuivis, et où des contenus de formation sont donnés. Ça me gênerait que l'accompagnement soit réduit, soit au compagnonnage, soit à la co-présence à un moment donné de personnes qui discutent ensemble.* »

- *L'accompagnement est une pratique ancienne*

3 personnes ne voient pas l'accompagnement comme une nouvelle modalité : « *pour moi, c'est pas une idée nouvelle, c'est pas une idée neuve (...) c'est pas forcément une pratique nouvelle* ». Ce point de vue s'expliquerait par la représentation de l'accompagnement des individus qui, par exemple, amalgame tutorat et accompagnement « *Non, je ne le verrais pas comme un changement fondamental (...) ça a déjà été expérimenté à travers toutes les formes de tutorat aussi imaginables qu'on a pu repérer depuis la réforme du collège...* ». Il s'expliquerait également par les expériences personnelles des individus « *Quelque chose de nouveau, non. Personnellement, j'ai eu la chance de travailler aussi avec des enseignants ou des formateurs qui ont été pour moi des accompagnants* » et par leur propre conception de la formation « *Dans mon fonctionnement, c'est pas nouveau* ».

A noter que, selon un interviewé, l'accompagnement pourrait être vu comme un changement voire un bouleversement si cette modalité tenait une place centrale dans la formation des enseignants « *ce qui serait nouveau peut-être c'est qu'elle devienne la colonne vertébrale de la formation. Si ça se faisait ce serait un bouleversement, parce que je pense que ne serait-ce que quantitativement, ce sont des formations minoritaires.* »

- *L'accompagnement crée un espace de liberté*

L'accompagnement serait comparable au jeu de taquin qui permet l'assemblage de lettres par leur déplacement dans un espace délimité dans la perspective de construire des mots porteurs de sens ; le déplacement étant rendu possible par un espace libre dans la structure : « *Moi j'ai une image de l'accompagnement : c'est celle du jeu de taquin. On ne peut créer des mots qu'à une seule condition, c'est qu'il y ait un trou* ».

Comme le jeu de taquin, l'accompagnement serait création d'un espace de parole « *le trou c'est l'espace, et l'accompagnement c'est un moment à l'occasion duquel on crée cet espace de parole* ». Cet espace libéré par le formateur devenu espace de liberté pour la parole du stagiaire rend possible sa construction tant du point de vue identitaire que professionnelle « *le formateur crée l'espace qui permet aux acteurs de construire leur propre projet, de construire leur identité, de mettre au point leurs outils, des les tester, de tirer des leçons, de rebondir, de faire des nouveaux choix.* ».

- *L'accompagnement est une pratique réflexive*

Quatre interviewés voient dans la relation d'accompagnement l'instauration d'un dialogue réflexif au cours duquel le formateur crée les conditions favorables à l'engagement d'une mise à distance du sujet sur lui-même et sur ses pratiques. La citation suivante résume bien à elle seule les 5 unités thématiques qui renvoient à l'idée de réflexivité : « *en fait je pense que le moment fort de l'accompagnement (...) c'est à partir du moment où on a déjà construit quelque chose et où il s'agit de prendre un peu de distance par rapport à soi-même, par rapport à ses propres pratiques* ».

- *Accompagner signifie suivre*

On relève dans un entretien que « *l'accompagnement est un terme à la mode (...) avant on disait suivi de projet en fait* ». Le recours au terme *suivi* comme synonyme d'accompagnement revient à 6 reprises chez 4 personnes consultées.

Pour l'une d'entre elles, « *[l'accompagnement] est un suivi sur le terrain* »... et non pas dans l'institution.

- *Accompagner signifie tutorer*

4 personnes (5 occurrences) assimilent Accompagnement et Tutorat «[*accompagner c'est*] *tutorer des activités* » ou de façon plus nuancée considèrent que l'accompagnement aurait une parenté avec le tutorat : « *Tutorat, y aurait une proximité... on est très proche à la fois d'un rapport d'exemplification parfois, mais aussi d'un rapport de distance et d'analyse* ». En quelque sorte, l'accompagnement dépasserait le tutorat pour l'intégrer : « *le tutorat fait partie quelque part d'un accompagnement* » dit l'un d'entre eux.

- *Problèmes de reconnaissance*

Cet aspect est explicitement évoqué par 3 personnes interrogées (5 unités) qui mettent en avant la difficulté à reconnaître à sa juste hauteur l'investissement des formateurs : « *on n'arrive pas à mesurer le service des uns et des autres* » dit l'un. Pour un autre, « *le coût financier ne peut pas être rapporté au temps passé ; donc c'est forcément une tâche mal payée tout en étant essentiel sauf à trouver d'autres modalités* ». Enfin, d'une manière générale, « *ce n'est pas codé en terme de combien cela coûte, combien cela me rapporte(...) c'est pas très reconnu (...) c'est pratiquement du bénévolat et c'est ça le problème* ».

- *L'accompagnement est une relation hiérarchique*

Pour trois personnes (4 unités), la relation de pair à pair ou relation d'équilibre n'existe pas : « *il y a un côté faux cul là dedans* ». Il y aurait bel et bien une relation de pouvoir « *mais il s'agit que l'accompagnant cède sur cette relation* ». Si l'accompagnement suppose une relation personnalisée, amicale voire fraternelle, pour autant « *ce serait une illusion de penser que l'accompagnement met sur un pied, non pas d'égalité - parce que le formateur et la personne qui se forme sont égaux en droit - mais sur un pied d'identité (...) formateur et formé* ». Comme dans toute modalité de formation, « *je crois qu'il y a une asymétrie fondamentale dans la relation qui ne doit pas être masquée par le vocabulaire de l'accompagnement*».

2.4.2. Contours de l'accompagnement à l'IUFM Nord-Pas de Calais

Nous avons regroupé l'ensemble de ces caractéristiques dans des méta catégories sur la base du sens qu'elles véhiculent. L'aspect non–directif de l'accompagnement, sa filiation avec la maïeutique, l'aide, l'écoute, la relation privilégiée qui s'instaure entre formateur et stagiaire, la dimension démarche clinique sont autant de caractéristiques qui renvoient une représentation de l'**accompagnement** comme **pratique fortement relationnelle**.

D'autres caractéristiques qui ressortent de l'analyse évoquent sans ambiguïté l'**accompagnement** comme une **pratique pédagogique :** c'est de la formation individualisée, il est question de projet, de pratique réflexive.

Nous avons créé une catégorie **Contraintes** qui regroupent les caractéristiques de l'accompagnement qui évoquent l'idée de tensions, d'obstacle ou encore de coût qui apparaissent dans les discours des interviewés comme des freins ou des entraves à l'accompagnement.

Nous avons réuni les différentes façons de pratiquer l'accompagnement – à distance, en groupe ou en individuel, pratique mixte ou exclusive – sous la catégorie **Démarches d'accompagnement.**

Enfin nous avons créé une méta catégorie non pas sur la base de critères sémantiques mais plutôt sur l'impression du caractère nébuleux de l'accompagnement qui ressort de cette investigation pour reprendre les propos de Paul M (2002). Des points de vue contrastés émergent de l'analyse de contenu, le terme *Accompagnement* est ambigu : certains interviewés en parlent comme d'un changement dans la formation des enseignants ; d'autres le considèrent comme une pratique ancienne. Dans quelques entretiens, l'accompagnement est synonyme de tutorat, de relation hiérarchique. Dans d'autres, il se démarque de cette pratique et met sur un pied d'égalité le formateur et son stagiaire. Nous avons rassemblé ces divergences d'opinion dans une catégorie étiquetée **Opposition** qui rassemble l'ensemble des contradictions et oppositions de point de vue repérées.

Le tableau suivant ventile les caractéristiques dans ces catégories ordonnées en fonction du nombre de thèmes qu'elles rassemblent. Caractéristiques et catégories définissent les contours de l'accompagnement à l'IUFM Nord-Pas de Calais.

CATEGORIE ACCOMPAGNEMENT = 515 UNITES SEMANTIQUES					
Sous-catégories	**Thèmes**	**Occurrences**	**Total**	**Fréquence**	**Rang**
Pratique relationnelle	Aide	77	**168**	32,62%	**1**
	Non directivité	49			
	Relation privilégiée	12			
	Relation psycho-psychanalytique	11			
	Ecoute	10			
	Relation maïeutique	9			
Contradictions, divergences, oppositions	Savoirs construits	24	**137**	26,60 %	**2**
	Changement	18			
	Pas tutorat	15			
	Relation expert / Novice	15			
	Marcher avec	15			
	Relation pair à pair	8			
	Ambiguïté	8			
	Savoir transmis	7			
	suivi	6			
	Pas changement	6			
	Espace de liberté	6			
	Tutorat	5			
	Relation hiérarchique	4			
Pratique pédagogique	Formation	30	**93**	18,05 %	**3**
	Individualisation	23			
	Projet	23			
	Apprentissage réciproque	11			
	Réflexivité	6			
Contraintes	Coût	38	**75**	14, 56 %	**4**
	Tensions	32			
	Problèmes de reconnaissance	5			
Démarches d'accompagnement	Accompagnement pur/ Accompagnement mixte	18	**42**	8,2%	**5**
	Accompagnement collectif / individuel	11			
	Accompagnement à distance	13			
Total		**515**	**515**	100%	

Tableau 2 : la fréquence d'apparition des thèmes par caractéristique de l'accompagnement

L'accompagnement est une pratique relationnelle

On peut identifier un certain consensus qui consiste à voir l'**accompagnement** comme **une relation d'aide**. Le thème de l'aide est sur-représenté ; il revient comme un leitmotiv dans les 14 entretiens. On aide un stagiaire qui construit sa professionnalité – « *accompagner c'est aider le stagiaire à construire son métier, sa professionnalité »*[26], qui rencontre des difficultés « *C'est aussi aider quelqu'un à passer un seuil à un moment donné... à débloquer une situation... à sortir la tête de l'eau ».* On aide aussi un stagiaire engagé dans une activité de production ou dans un projet « c'est *une aide à l'écriture du mémoire...* »

C'est une relation non-directive. La relation est non directive tout entière tournée vers l'aide au stagiaire qui développe lui-même sa professionnalité par les initiatives dont il porte la responsabilité. « *L'accompagnant c'est celui qui permet à un individu de trouver sa voie (...) on va l'aider mais l'initiative doit venir de lui-même.* » Dans cette perspective, **l'accompagnement est autonomisant.**

C'est aussi **une relation privilégiée** ; on parle de relation fraternelle « *L'objectif, à la limite, ça serait d'établir une relation humaine de qualité amicale, fraternelle...*», de relation humaine « *dans l'accompagnement, je pense qu'il y a une dimension humaine* » de rapports privilégiés entre les protagonistes. « *il y a une relation affective effectivement, qui peut se nouer à cette occasion là.* »

C'est une relation basée sur l'écoute. Cette relation personnalisée suppose de la part de l'accompagnant d'être à l'écoute de l'autre. « *Pour moi il y a accompagnement quand (...) il y a une écoute* »...« *C'est un jeu d'écoute, de décodage, qui demande énormément d'attention* »

C'est une relation psycho-psychanalytique. « *Le terme accompagnant est très connoté psy... Ecoute, ça fait très psychothérapeute, rogérien...*». Cette attitude d'écoute et l'explicitation de faits qui peuvent parfois toucher à l'intimité de la personne donne une dimension psychothérapie à la relation accompagnant/accompagné. « *Dans un tel processus on touche tellement à*

[26] Dans ce chapitre, les phrases en italiques sont extraites des entretiens

l'intimité de la personne parce qu'on est dans son vécu... des faits personnels peuvent être étalés ».

C'est une relation maïeutique. Le formateur apparaît sous un nouveau jour, se découvre de nouveaux rôles. Il n'est pas tant passeur de savoirs qu'accoucheur de connaissances. Il aide « *[le stagiaire] à accoucher de [son] métier.* » On lui attribue une fonction maïeutique dans son rapport avec le stagiaire dans la mesure où il apporte une aide dans l'explicitation des besoins de la personne, dans celle des connaissances qu'elle porte en germe.

<u>*Le terme « Accompagnement » divise*</u>

☞ Des divergences d'opinions sur la place du savoir

Pour quelques interviewés, l'accompagnement se caractérise par un changement dans le rapport au savoir. L'acte « d'apprendre et d'enseigner » est transformé. Si accompagnant et accompagné « *cheminent ensemble* » - métaphore qui revient dans 3 entretiens - c'est le long de sentiers non balisés. « *On ne sait pas là où les gens vont aller ; on ne le sait pas.* ». Le savoir n'est pas forcément préexistant à la relation par conséquent le contenu de formation n'est pas déterminé *a priori*. « *On n'arrive pas avec des contenus, des modalités a priori.* »

Le savoir ne procède donc pas du formateur, il est construit par le sujet pour et par son projet. « *L'accompagnant a une position plus passive, c'est pas lui qui a la solution, lui il crée la situation qui permet à l'équipe, à l'individu de trouver sa propre solution.* » Le formateur rassemble les conditions favorables aux apprentissages « *C'est l'expert qui construit le milieu pour construire les apprentissages* ». En ce sens, l'accompagnement s'oppose à la notion de cours à la fois dans son esprit et dans sa forme. Dans cette perspective, l'accompagnement est constructiviste.

Le savoir construit et non transmis profite aussi bien au stagiaire qu'au formateur. Le triangle pédagogique est en quelque sorte modifié. Le formateur sort enrichi de nouveaux savoirs professionnels de la relation d'accompagnement. « *C'est fantastique d'avoir un stagiaire parce que j'apprends autant qu'il apprend* ». L'accompagnement est une relation de réciprocité.

Mais cette représentation de la place du savoir dans la relation pédagogique n'est pas unanime, puisque, pour d'autres, l'accompagnement suppose la poursuite d'objectifs pédagogiques définis, un savoir constitué à transmettre, des compétences à évaluer... « *C'est aussi une relation où des objectifs pédagogiques sont poursuivis, et où des contenus de formation sont donnés. Ça me gênerait que l'accompagnement soit réduit, soit au compagnonnage, soit à la co-présence à un moment donné de personnes qui discutent ensemble.* »

☞ Des divergences d'opinions sur la place du pouvoir

Certains voient dans le rapport à l'autre une relation d'expert / novice. D'autres, une relation de pair à pair dénué de pouvoir mettant sur un même pied d'égalité formateur et formé. A l'opposé, on considère aussi que la dénégation du surplomb hiérarchique est idéalisée « *Il y a un côté faux-cul là dedans* ». On parle dans ce cas de relation pédagogique asymétrique, de relation de pouvoir... « *Je pense que l'accompagnement est comme tous les processus de formation, un processus asymétrique.* »

☞ Nouvelle modalité de formation/Pratiques anciennes

Pour les uns, l'accompagnement se caractérise par un changement à multi niveaux. Tout d'abord, le **changement** se manifeste **dans le regard que l'on porte au stagiaire** qui est vu comme quelqu'un de responsable, capable de résoudre ses problèmes, de réaliser ses projets pour peu qu'il soit aidé et demandeur de cette aide.

Le changement concerne aussi le formateur. Il change de posture pour devenir « *écoutant* » et apporter une aide à l'autre dans l'évolution de son processus de professionnalisation.

Changement également au niveau des acteurs concernés par l'accompagnement qui ne relève plus seulement des acteurs de terrain mais aussi des formateurs de l'IUFM « *Ce qui est nouveau c'est que tout ceci intègre l'institution I.U.F.M proprement dite. Avant l'accompagnement c'était plutôt les gens de terrain.* »

L'accompagnement est aussi changement dans le type de savoirs professionnels visés. L'accompagnement est une réponse à un modèle de formation transmissive de connaissances théoriques, disciplinaires et didactiques. « *Certains emploient le terme accompagnement comme une manière de disqualifier la théorie, il y a trop de théorie dans la formation des enseignants* ». C'est une modalité de formation qui approche la construction professionnelle et l'apprentissage du métier d'une manière globale par articulation des savoirs théoriques et des avoirs d'action issus de la pratique, valorisant en quelque sorte cette dernière : « *Il est quand même question là des rapports entre théorie et pratique qui a un statut différent ; elle est anoblie...*»

D'une manière générale, **l'accompagnement est un « changement de paradigme » dans la formation des enseignants** « *c'est un changement dans la formation parce que la représentation dominante de la formation est sur le mode de l'empreinte, soit de la conférence soit du tuteur c'est-à-dire je vais leur dire ce qu'il faut qu'ils fassent.* »

Pour les autres, L'accompagnement est juste une idée neuve désignant des pratiques anciennes comme le tutorat ou le suivi de mémoire rebaptisées, dit-on, par effet de mode. « *Ces choses existent déjà au niveau institutionnel depuis la nuit des temps.* » Si changement il y a, il est de surface et se manifeste plus dans le discours que dans les pratiques proprement dites « *je pense que les choses étaient présentes avant... Je ne dirais pas que c'est un changement dans la formation, c'est un changement au moins dans le discours (...) les pratiques çà je ne sais pas...* ».

Cette dichotomie nouvelle modalité/pratiques anciennes traverse d'une manière plus générale la formation continue des adultes. L'accompagnement apparaît comme une nouveauté tout au moins en tant qu'appellation : dans le Traité des Sciences et des Techniques de la Formation, ouvrage coordonné en 1999 par Carré P et Caspar P (1999) qui recensent les pratiques qui structurent le champ de la formation professionnelle le terme d'accompagnement est quasiment absent à l'exception de deux références : celle de Clénet J sur l'accompagnement de l'alternance et de Poisson D sur l'accompagnement de l'autodirection des apprentissages. Il faut attendre la fin des années 90 pour voir apparaître articles et

ouvrages qui lui sont consacré. Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, c'est aussi à peu près aux mêmes dates que les colloques sur l'accompagnement en formation apparaissent.

Pour les opposants à la nouveauté, le terme accompagnement n'est qu'un nouvel habillage sémantique pour désigner des pratiques déjà éprouvées comme le compagnonnage dans le contexte de l'alternance, le tutorat, le coaching, etc....

☞ Le terme est polysémique

L'image est brouillée « *il y a tellement de versions de ce que peut être l'accompagnement d'un stagiaire* » ; l'accompagnement est porteur de sens multiple. Ce caractère polysémique est couramment rappelé dans la littérature. On peut évoquer Perrenoud P (2002) pour qui « *le mot charrie des significations diverses* ». Boutinet JP (2001) parle de «*concept fortune ou concept fluide de plus en plus passe partout* » (2001, p11) quand Le Bouëdec G préfère l'expression « *saturation sémantique.* » (2001, p13)

La polysémie du terme *accompagnement* se manifeste également dans les synonymes que les sujets associent au verbe *accompagner* : aider, suivre, encadrer, conseiller, soutenir reviennent à plusieurs reprises dans les corpus. Ces associations sémantiques se retrouvent dans quelques unes des situations inventoriées par Paul M (2002, p56) dans ce qu'elle nomme « *la nébuleuse de l'accompagnement* » pour désigner le councelling, le sponsoring, le parrainage, le mentoring, le compagnonnage, le coaching, le tutorat comme autant de situations d'accompagnement ; même si à l'IUFM les termes de parrainage, sponsoring et coaching n'émergent à aucun moment des propos des interviewés. Peut-être pouvons-nous faire l'hypothèse qu'ils relèvent davantage d'une culture plutôt spécifique au secteur privé.

Cependant, au delà du caractère polysémique, il est intéressant de constater une divergence de point de vue portant sur le tutorat et le compagnonnage. Quelques interviewés rejoignent l'exploration sémantique de Paul en les associant volontiers au terme accompagnement alors que d'autres s'en démarquent et voient dans le compagnonnage comme dans le tutorat « *la modélisation de l'expert (...) la forme primitive et limitée de l'accompagnement* ».

Cette distinction Accompagnement/Tutorat se manifeste clairement chez Berthon JF (2003, p130) qui discerne trois fonctions chez le formateur d'enseignants : le conférencier, le tuteur et l'accompagnant « *Le conférencier et le tuteur ne suffisent pas ... à côté de la position incontestable du conférencier voué au transfert d'informations, et à celle du tuteur, voué au rôle de modèle en vue d'une imitation des pratiques, il importe de développer la position formatrice de l'accompagnant* ». Mais comment caractériser l'un par rapport à l'autre ?

Distinguer le tutorat de l'accompagnement revient à comparer l'un au regard de l'autre tant au point de vue de ce qui le rapproche de ce qui l'en différencie. Pour l'essentiel, nous retiendrons de l'analyse de contenu que *l'accompagnement est une modalité de formation* au service du projet d'un stagiaire ou d'un petit groupe de stagiaires.

C'est une relation pédagogique qui met en présence une personne d'expérience avec une autre personne que l'on pourrait qualifier de novice. Le plus souvent, cette relation est qualifiée de symétrique pour désigner l'absence de pouvoir entre les protagonistes. On reconnaît au formateur une dimension maïeutique dans son rapport avec le stagiaire dans la mesure où il apporterait une aide dans l'explicitation des besoins de la personne, dans celle des connaissances et du métier qu'elle porterait en germe. L'accompagnement intègre dans sa mise en œuvre des possibilités de régulation, d'ajustement du dispositif en même temps qu'un souci d'évaluation des effets qu'il produit auprès des stagiaires. Cette relation laisse une part à la prise de distance réflexive du sujet sur sa pratique, du sujet par rapport à lui-même.

Dans l'accompagnement, le processus «apprendre et enseigner» est transformé : le savoir n'est pas forcément préexistant à la relation par conséquent le contenu de formation n'est pas déterminé *a priori*. En ce sens, l'accompagnement s'oppose à la notion de cours à la fois dans son esprit et dans sa forme. Le savoir construit et non transmis profiterait aussi bien au stagiaire qu'au formateur ; on peut parler d'une relation de réciprocité. L'accompagnement pourrait être qualifié de constructiviste.

Si l'accompagnement est une relation pédagogique, la relation est avant tout non directive tout entière tournée vers l'aide au stagiaire qui auto-dirige ses apprentissages et développe lui-même sa professionnalité par les initiatives dont il porte la responsabilité. L'accompagnement est par conséquent autonomisant. La relation va au delà de l'individualisation, on parle de personnalisation, de centration sur la personne, de relation humaine, de rapport personnel entre le formateur et le stagiaire. Cette relation d'aide personnalisée non directive suppose de la part du formateur d'être à l'écoute des besoins et des attentes des stagiaires. Cette attitude d'écoute, l'explicitation de faits qui peuvent parfois toucher à l'intimité de la personne donne une dimension psychologique à la relation formateur/stagiaire. Nous dirons que la pédagogie est centrée sur la personne.

Comment se situe le tutorat au regard de ces caractéristiques ? Comme le terme accompagnement renvoie à une multitude de situations et d'acceptions, de la même façon celui de tutorat est suffisamment polysémique pour éviter de s'aventurer à en faire l'inventaire tant du point de vue des contextes dans lequel on l'évoque que des définitions qu'on lui attribue. Aussi, nous retiendrons le modèle traditionnel du tutorat rappelé par Paul M (2002, p47), modèle qui repose sur une relation forte de type maître/apprenti dont les protagonistes s'observent mutuellement et qui s'inscrit dans une logique de transmission de savoirs et de valeurs d'un corps de métier. Le tutorat apparaît donc comme une méthode pédagogique dans laquelle un apprenant ou un petit groupe d'apprenants reçoit une instruction individualisée. Dans cette perspective, le tutorat peut se définir en terme de relation triangulaire savoir/formateur/stagiaire (Houssaye J, 1988) dans lequel un savoir défini est transmis par quelqu'un qui sait à quelqu'un supposé vouloir savoir. Cette perspective suppose des contenus de formation, des objectifs définis ainsi que des démarches de vérification de l'atteinte ou non de ces objectifs (évaluation). On dira que la **pédagogie est centrée sur les contenus**.

L'accompagnement est une pratique pédagogique

Il vise à la fois la transformation des individus dans leur processus de construction de leur identité professionnelle « *Accompagner c'est aider la personne à construire sa professionnalité* » et l'élaboration de compétences professionnelles « *c'est aider les gens à acquérir un certain nombre de compétences* ».

Mais il ne peut y avoir d'accompagnement sans l'**existence d'un projet**. « *Vraiment, moi je relie fortement projet et accompagnement... S'il n'y a pas de projet, on ne peut pas parler d'accompagnement.* » L'accompagnement est alors une réponse de formation individualisée qui met en présence une personne d'expérience rendant possible la réalisation du projet d'un stagiaire ou d'un groupe de stagiaires qualifiés de novices. « *Il y a un expert qui est censé aider l'autre à exprimer ses potentialités, à réaliser une œuvre* ».

Cette modalité de formation se pratique aussi bien en présentiel qu'à distance, en groupe ou en relation duelle, dans l'institution et/ou sur le terrain... On distingue des dispositifs qui procèdent de « *l'accompagnement pur* » de ceux qui comportent des moments d'accompagnement dans un parcours de formation dans lequel le « *formateur adopte tour à tour la position de tuteur qui veille à ce que l'autre soit conforme, de conférencier qui transmet son savoir et d'accompagnant qui écoute et permet la prise d'autonomie* ».

L'accompagnement est une pratique réflexive. Le rôle du formateur ne se réduit pas à une co-présence bienveillante, il organise des moments de prise de distance du sujet sur lui-même et sur ses pratiques... « *Une formation d'accompagnement (...), c'est aussi à un moment donné des mises en recul théorique, une réflexion, une distance...* »

L'accompagnement rencontre des obstacles

Tout d'abord, **il est coûteux en temps.** Quelle que soit sa forme, l'efficacité de l'accompagnement exige une inscription dans la durée avec des interactions périodiques et régulières entre les protagonistes. Il est donc coûteux en temps « *ça coûte énormément de temps* » et en disponibilité personnelle pour le formateur pour lequel **il est difficile de reconnaître l'investissement** à sa juste hauteur « *c'est pas très reconnu (...) c'est pratiquement du bénévolat et c'est ça le problème* ».

Ensuite, **l'accompagnement génère** parfois des **tensions** entre acteurs institutionnels comme **les corps d'inspection** « Tu as des gens parmi les corps d'inspection, des types extrêmement intelligents, très ouverts mais en même temps très politiques et même s'ils considèrent que certains modèles fonctionnent, ils ne l'admettront pas parce qu'ils ne veulent pas que ces modèles se développent. »

Tensions aussi dans le 1er degré **avec les équipes de circonscription** qui considère l'accompagnement comme relevant de leurs missions.

Tensions encore **à l'IUFM**. En évoquant certaines disciplines, on parle de «*rigidité, d'opposition, de conflits... d'interdits pédagogiques* » Même si ces propos appartiennent au passé, la conception même où le stagiaire peut être acteur de sa formation et non pas le professeur grand distributeur de savoirs académiques est un modèle difficilement acceptable.

Côté stagiaires, **on parle aussi de tensions.** Selon qu'ils sont demandeurs de la relation d'accompagnement ou au contraire se la voient imposée, l'accompagnement n'aurait pas la même efficacité. Le formateur se heurte parfois également à l'incompréhension des bénéficiaires déstabilisés et frustrés par une relation qui ne leur apportent pas des savoirs directement actionnables. « *Il y a des accompagnés qui ne supporte pas.* ». Même si ce type de réaction est plutôt rare, le formateur doit les gérer « *il y a des moments où l'équipe peut devenir agressive vis à vis de l'accompagnant parce qu'il y a une frustration...* ». L'accompagnement doit être une modalité choisie plutôt que subie.

Pour finir, **tensions au niveau des formateurs** cette fois-ci qui ne bénéficient pas de formation spécifique « *le problème c'est que les accompagnants (...) n'ont reçu aucune formation de formateur...* » et ont des représentations différentes de ce qu'on entend par Accompagnement. L'accompagnement mobiliserait chez les formateurs des compétences spécifiques qu'il conviendrait... d'accompagner.

La dimension éthique est absente des représentations

Les propos explicitement d'ordre éthique sont absents des propos des personnes interviewées. On peut relever néanmoins que l'abnégation que prône Le Bouëdec G (2001) n'a pas cours à l'IUFM. L'accompagnement est reconnu comme une pratique efficace mais qui demande un investissement important auprès des formateurs. Cet investissement est difficile à reconnaître à sa juste hauteur financièrement mais néanmoins indispensable. Cet aspect est d'ailleurs vu comme un obstacle ou un frein à l'accompagnement.

2.4.3. Représentations différenciées de l'accompagnement

Cette analyse de contenu qui a porté sur l'ensemble des entretiens pris comme un tout et considéré comme un discours unique a permis d'identifier le contenu de la représentation collective que le terme *Accompagnement* véhicule à l'IUFM Nord-Pas de Calais. La méthode adoptée a permis de mettre en évidence des prises de position divergentes et contrastées révélant ainsi des représentations différenciées. Ce constat invite à pousser plus loin l'analyse et à rechercher les explications à l'origine de ces différences.

Le tableau 3 rend compte de la fréquence à laquelle un sujet mentionne chacune des caractéristiques de l'accompagnement dans son entretien. Pour rappel Bardin L (1979) postule que plus la fréquence d'une caractéristique est élevée plus elle occupe une place importante dans la représentation de l'interviewé.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	Total
Relation hiérarchique		1					1						2		4
Problèmes de reconnaissances						3						1			4
Tutorat						2					1		1	1	5
Suivi		2				2		1	1						6
Ancienne pratique de formation			1	1									4		6
Réflexivité				1			1	1					3		6
Espace de liberté							6								6
Evaluation				1									6		7
Relation pair à pair	1	1		1										5	8
Ambiguïté		2			1	2						3			8
Relation maïeutique		1	4				3						1		9
Ecoute	2			1		1			1	2		3			10
Relation psycho-psychanalytique		1					7	2					1		11
Réciprocité dans les apprentissages			3				6					2			11
Accompagnement collectif/individuel		1				2	2			2		4			11
Relation privilégiée	5		1										5	1	12
Accompagnement à distance	5		1			1	1	1			2		1	1	13
Pas tutorat	1		4	1			4		5						15
Relation expert-novice	1	1	3		1	1				5		1		2	15
Marcher avec		6	2										7		15
Nouvelle pratique de formation		2	2		1	2	3	2	1	3		1		1	18
Accompagnement pur / mixte			1				13		1	3					18
Individualisation	5	1							2	2	1	6	6		23
Projet		8	1				8		2	4					23
Savoirs construits	6	2					9	2		2		2	1		24
Formation		7	2				5	2	1	3			10		30
Tensions			9			4	3		1	10		5			32
Coût		2	13	1		3	1		1			4	14		39
Non directivité		4	6	2	2	2	17	4	3	1	3	1		4	49
Aide	3		10	3	1	4	18	6	1	3	17	3	3	5	77
Total	29	42	63	12	6	29	108	21	20	40	24	36	65	20	515

Tableau 3 : les thèmes de l'accompagnement et leurs fréquences d'apparition par sujet

Ce tableau fait ressortir des différences en ce qui concerne le nombre de thèmes présents dans chacun des entretiens. Par exemple, nous pouvons remarquer que le sujet 7 s'est montré très prolixe puisqu'à lui seul il comptabilise 108 thèmes à l'inverse du sujet 5 qui s'est montré peu bavard. Ce tableau révèle également la présence ou encore l'absence des caractéristiques dans chacun des entretiens. Par exemple, les sujets 2, 7, 8 et 13 attribuent une dimension psycho-psychanalytique à la relation d'accompagnement. Au regard de la fréquence de cette dimension dans ces quatre entretiens, nous pouvons déduire que pour le sujet 7 elle est plus prégnante que pour les autres sujets.

Nous référant à Doise W (1982), nous pouvons d'abord faire l'hypothèse que les différences qui apparaissent dans le tableau résultent pour partie des caractéristiques propres aux interviewés. C'est le niveau intra individuel qui suggère que l'intérêt du sujet pour l'accompagnement ou encore sa proximité avec cette modalité de formation impacte sa représentation. Nous avons vu que certains cadres sont directement impliqués dans des dispositifs soit en tant que concepteurs soit en tant que responsables. Cette proximité avec l'accompagnement qui n'est pas la même pour tous, peut expliquer les différences observées. La formation des interviewés intervient probablement dans l'élaboration de leur représentation : l'un est titulaire d'un DEA de psychanalyse, un autre est agrégé de philosophie. Les cadres de l'IUFM constituent un public très hétérogène également du point de vue de leur grade et discipline d'origine. Avant d'intégrer l'IUFM, certains étaient professeurs de philosophie, d'éducation physique et sportive, de lettres modernes dans l'enseignement secondaire. D'autres étaient enseignants-chercheurs en histoire médiévale, sciences de l'éducation, un autre en information et communication. Un autre aspect lié à l'histoire des sujets concerne leur ancienneté dans la formation des enseignants : certains d'entre eux sont passés de professeur d'enseignants en Ecole Normale d'Instituteurs à formateur en IUFM alors que d'autres sont apparus dans la formation des enseignants avec la création des IUFM. Le modèle technicien caractéristiques des Ecoles Normales d'Altet M (1994) ou le magister de Blin JF (1997) peut encore être vivace dans leurs représentations.

Toujours en référence à Doise W (1982), les interactions sociales (niveau inter individuel) que les intéressés entretiennent avec leur environnement social et professionnel participent à leur représentation. Sur ce point, notre connaissance du

public est imparfaite. Néanmoins, pour au moins deux personnes interrogées, il apparaît qu'elles interviennent aussi directement à la fois en qualité de responsable d'un dispositif d'accompagnement et de formateurs de formateurs intervenant dans ce dispositif. Par conséquent, les échanges et expériences dans un tel contexte peuvent participer à la construction de leur représentation de l'accompagnement.

De la même façon, nous pouvons faire l'hypothèse que l'appartenance des sujets interviewés à l'une ou l'autre des directions adjointes de l'IUFM (niveau positionnel) exerce une influence sur le sens qu'ils peuvent attribuer au mot *Accompagnement*.

Pour finir, si l'on s'attache à organiser le champ représentationnel sur la base des différences ou des similitudes relevées dans les prises de position, on peut s'attendre à identifier certains des modèles décrits par Altet M (1994) et Blin JF (1997) ou encore des verbalisations en congruence avec les concepts d'autoformation et de démarche clinique. Pour Blin JF « *La recherche des principes organisateurs des prises de position individuelles correspond à la visée des techniques d'analyse factorielle* » (1997, p78). L'analyse factorielle des correspondances permet une représentation plus accessible de l'organisation des points de vue. Elle permet notamment d'identifier ce qui rassemble ou différencie les interviewés ou de faire apparaître des liaisons entre ce qu'ils disent (Crauser JP et al 1989).

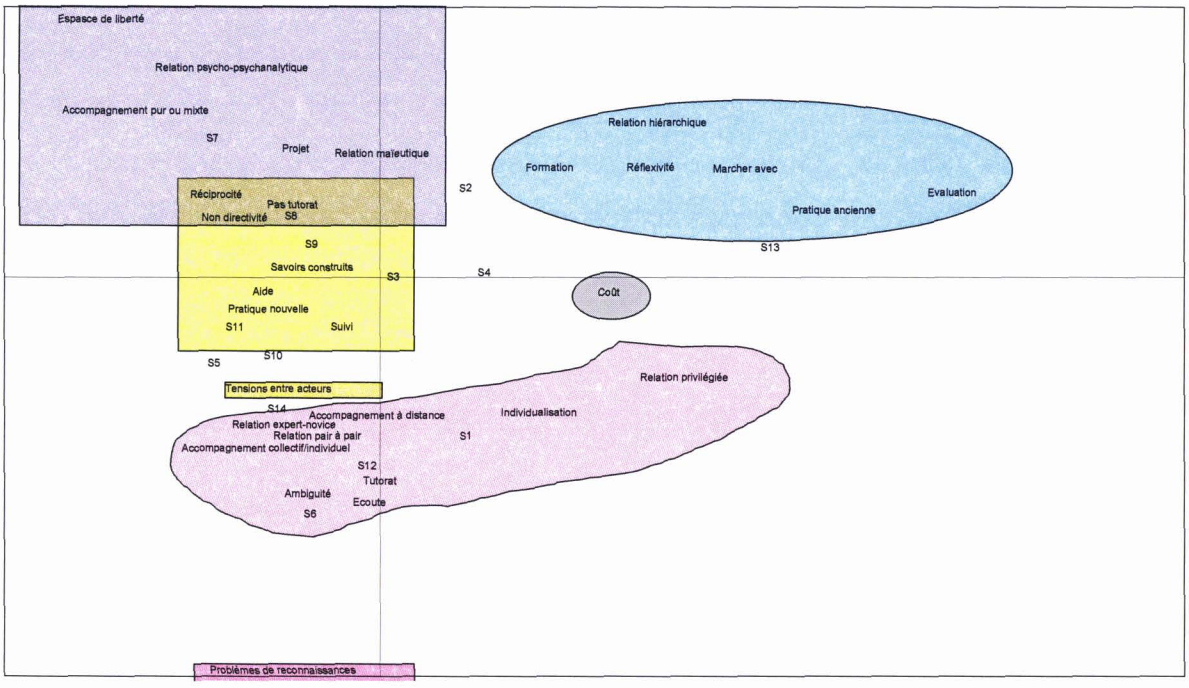


Figure 5 : le regroupement des caractéristiques de l'accompagnement

(analyse factorielle des correspondances sur le tableau 3)

Les sujets et les caractéristiques de l'accompagnement sont représentés dans un plan à deux dimensions sous la forme d'un nuage de points. Les points *Sujets* proches graphiquement correspondent à des individus ayant des profils proches quant à leurs points de vue sur les différentes caractéristiques. De même, les caractéristiques proches témoignent d'un lien entre elles.

Dans un premier temps, nous avons regroupé les catégories par proximité spatiale pour finalement donner un nom aux rapprochements effectués. Quatre représentations de la formation se dégagent de cette analyse.

Représentation ontologique de type technicien ou magister

Elle se dégage du regroupement des thèmes suivants : *relation asymétrique, formation, réflexivité, marcher avec, évaluation, pas changement.* L'accompagnement compris dans ce sens n'est pas considéré comme un changement. Il s'apparente à une relation pédagogique où des savoirs sont transmis par un professeur expert à un sujet récipiendaire d'une formation évaluée que l'on devine subie plutôt que négociée « *dans l'accompagnement, il y a l'idée d'évaluation, de régulation…* ». Cette conception rejoint le compagnonnage ou le

tutorat dans sa forme primitive défini par Paul M (2002, p47) comme une relation forte de type maître/apprenti dont les protagonistes s'observent mutuellement et qui s'inscrit dans une logique de transmission de savoirs et de valeurs d'un corps de métier. Elle évoque également le modèle « magister » de Blin JF « *Elle manifeste des choix plus centrés sur les contenus et sur le processus « enseigner » où l'enseignant transmet des connaissances et contrôle leur acquisition* » (1997, p116). Pour finir, nous pouvons remarquer que l'activité réflexive intervient dans cette représentation.

Représentation socioconstructiviste de type autoformation éducative

Le regroupement des thèmes *savoirs inédits, savoirs construits, non directivité, aide, changement, suivi, pas du tutorat* renvoie une représentation de la formation dans laquelle le sujet apprenant dirige lui-même ses apprentissages dans une relation pédagogique non directive - « *...L'idée d'accompagnement (...) est très présente dans cette idéologie de la non-directivité...* » - où le formateur abandonne son rôle de transmission de savoirs constitués pour adopter une posture d'aide et de suivi d'une personne en (auto) construction de sa professionnalité. « *L'accompagnant a une position plus passive, c'est pas lui qui a la solution, lui il crée la situation qui permet à l'équipe, à l'individu de trouver sa propre solution* ».

Cette représentation de l'accompagnement comme modalité de formation est en rupture avec le modèle transmissif centré sur les savoirs. Elle place le sujet au coeur d'une relation pédagogique constructiviste et autonomisante. On peut parler de changement de paradigme éducatif. L'accompagnement est synonyme de relation d'aide d'un stagiaire qui donne sens à ses apprentissages à travers la réalisation d'un projet en interaction avec une tierce personne qualifiée d'experte qui assure un soutien méthodologique et psychologique. Cette conception trouve des points d'ancrage avec ce que Poisson (2003, p89) appelle l'autoformation éducative qui « *désigne l'ensemble des aides matérielles et humaines explicitement mises en place au sein des institutions éducatives pour favoriser et environner les apprentissages autonomes(...) L'autoformation éducative est centrée sur le développement de l'autodirection des apprentissages en lien avec un projet et implique une contractualisation entre l'apprenant et un collectif de personnes ressources clairement identifié...* ».

Représentation socioconstructiviste de type démarche clinique

On peut la déduire du regroupement des thèmes suivants : *relation psycho-psychanalytique, relation maïeutique, accompagnement pur ou mixte, réciprocité, non-directivité, projet* et *espace de liberté*. La conception de la formation est très connotée psychologiquement. La référence à Rogers est manifeste « *...ça fait très psychothérapeute, rogérien...* » ; on cite Freud et son inconscient.

Le sujet est ici pris dans sa globalité, c'est un être singulier mû par des affects, placé dans un environnement qui lui pose problème « ... *On [les] aide à faire face aux problèmes qu'[ils] rencontrent (...) à sortir la tête de l'eau...* ». L'accompagnement signifie aider un stagiaire à résoudre lui-même ses difficultés. Cette représentation évoque ici la démarche clinique de Cifali M (1998). Nous sommes dans l'intersubjectivité, l'accueil de l'autre porteur d'un savoir qu'il ignore. « *... c'est vous qui savez mais en fait vous ne savez pas* ».

« *Moi j'ai une image de l'accompagnement : c'est celle du jeu de taquin. On ne peut créer des mots qu'à une seule condition, c'est qu'il y ait un trou* ». Dans cette représentation, l'accompagnement ne signifie pas « marcher avec » mais plutôt libérer la parole. La métaphore du jeu de taquin symbolise l'espace libéré par le formateur devenu espace de liberté pour l'expression des sentiments du stagiaire.

La formation est comprise ici comme développement de l'autre en tant que personne mais aussi comme développement de soi à travers sa relation avec l'autre « *le stagiaire m'en apprend autant que je lui en apporte...* ». Dans cette conception que l'on peut aussi qualifier d'humaniste dont Carl Rogers est la figure dominante, l'actualisation de soi pourrait être plus importante que le projet lui-même, celui-ci offrant au stagiaire l'occasion de se développer personnellement.

Dans la galaxie de l'autoformation, cette conception renvoie au courant courant bio-cognitif défini par Pineau G (1996) qualifié de courant bio-épistémologique par Galvani P (1997). Cette représentation de l'accompagnement s'apparente à l'autoformation existentielle et expérientielle : l'autoformation est un processus de « *formation de soi par soi* » à partir de son vécu et avec l'aide d'autrui.

Représentation techniciste

Sous cette appellation, nous avons regroupé les termes *individualisation, relation privilégiée, relation expert/novice, relation symétrique, tutorat, écoute, ambiguïté, accompagnement à distance, accompagnement collectif/individuel*. On évoque davantage ici la façon dont se pratique l'accompagnement « *l'accompagnement normalement il est ou individuel ou collectif* ». On parle des aspects matériels, des moyens de communiquer... « *échanges par mail, par téléphone... travailler sur des plates-formes avec des moments d'échange, de « chat » voire de la visio. Tu peux imaginer que la relation d'accompagnement telle que je la définis se mette en place de manière médiatisée.* » D'une certaine manière, on mentionne les conditions nécessaires à l'accompagnement « *l'accompagnant est compétent par rapport au stagiaire* ».

Remarque : d'autres regroupements sont possibles comme le montre la figure 6.

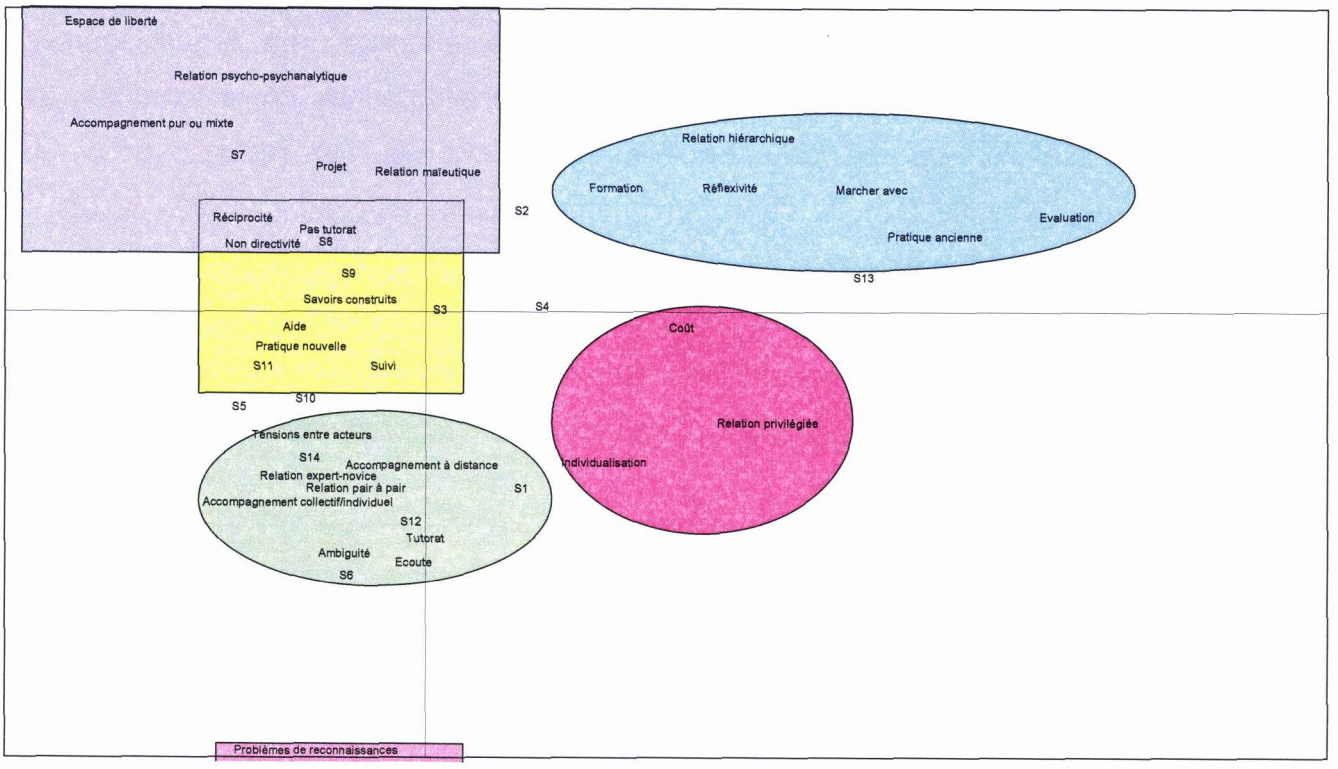


Figure 6 : un autre regroupement possible des caractéristiques de l'accompagnement

Les catégories *Coût, individualisation et relation privilégiée* renvoient ici une représentation de l'accompagnement comme démarche d'individualisation prescrite par le formateur, sans réelle autonomie pour le stagiaire, sans autodirection de ses apprentissages.

Nous aurions pu également regrouper *tensions entre acteurs, tutorat, écoute, ambiguïté, accompagnement individuel/collectif, accompagnement à distance, relation expert/novice, relation pair à pair.* Ces catégories renvoient une représentation technico–pédagogique de l'accompagnement où il est question de technique éducative, d'instrumentation de la relation.

De fait dans la pratique, ces deux courants sont très souvent réunis : l'accompagnement à distance, l'individualisation prescrite évoquent le courant technico-pédagogique de l'autoformation. L'accompagnement est ici synonyme de tutorat sur un contenu de formation construit par un formateur et mis à disposition des stagiaires dans un centre de ressources, sur CD-Rom ou sur une plate-forme de formation à distance.

2.5. Représentations de l'accompagnement par directeur

L'analyse précédente a permis de faire émerger une organisation de l'ensemble des discours structuré en quatre représentations de la formation des enseignants dont on peut penser qu'elles participent à la représentation de ce que les interviewés se font de l'accompagnement. Comment les quatorze sujets se situent-ils par rapport à ces représentations ? L'analyse factorielle nous a permis d'organiser les caractéristiques de l'accompagnement et de les regrouper pour au final dégager quatre représentations distinctes de l'accompagnement. Nous allons maintenant identifier les sujets qui concourent à ces représentations.

Remarque : les sept premières lignes grisées du tableau rassemblent les directeurs de centre - S4, S5, S6, S7, S13, S14, S8.

	Magister	Socioconstructiviste		Techniciste	Total
		Autoformation éducative	Démarche clinique		
S4	3 (27 %)	6 (55 %)		2 (18 %)	11 (2,5 %)
S5		4 (67 %)		2 (33 %)	6 (6,59%)
S6	-	10 (53 %)	-	9 (47 %) ++	19 (4,31 %)
S7	7 (7 %) ---	57 (55 %) ++	37 (36 %) +++	3 (3 %) ---	104 (23,63 %)
S13	32 (63 %) +++	4 (8 %) ---	2 (4 %) --	13 (25 %)	51 (11,59 %)
S14	-	10 (50 %)	-	10 (50 %) +++	20 (4,54 %)
S8	3 (14 %)	15 (71 %) ++	2 (10 %)	1 (5 %) --	21 (4,72 %)
S1	--	10 (34 %)	--	19 (66 %) +++	29 (6,59 %)
S2	14 (35 %) +++	10 (25 %) ---	10 (25 %) +	6 (15 %)	40 (9,09 %)
S3	5 (12 %)	25 (61 %) ++	6 (15 %)	5 (12 %) -	41 (9,31 %)
S9	1 (6 %)	11 (61 %)	3 (17 %)	3 (17 %)	18 (4,09 %)
S10	3 (10 %)	9 (30 %) -	7 (23 %)	11 (37 %) +	30 (6,81 %)
S11	--	20 (83 %) +++	--	4 (17 %)	24 (5,45 %)
S12	--	9 (35 %)	--	17 (65 %) +++	26 (5,90 %)
	68 (15 %)	200 (45 %)	67 (15 %)	105 (24 %)	440 (100 %)

Tableau 4 : les représentations de l'accompagnement par sujet interviewé

Khi2 = 242,43 s. à .01

La statistique globale (Khi2 = 242,43 s. à .01) indique que les membres de l'encadrement contribuent de façon significativement différente à l'une ou l'autre de ces représentations. La statistique locale qui reflète la contribution de chaque case du tableau au total du Khi2 permet d'aller plus loin dans l'analyse. Les cases qui comportent les signes des associations locales positifs mettent en évidence une contribution très forte (significative à .01 pour +++) au total du Khi2. Inversement,

les signes négatifs traduisent une contribution très faible (significative à .01 pour les signes ---). En l'absence de signe, la contribution est normale (Dubus A, 2002).

On remarque que la représentation dominante de la formation est du type constructiviste ; les conceptions humanistes et ontologiques sont plutôt marginales.

Les cases aux extrémités des lignes nous renseignent sur la participation du sujet à l'ensemble des 440 thèmes. Comme on l'a déjà mentionné, on remarque une nouvelle fois que le sujet S7 se montre très loquace puisqu'à lui seul il contribue à hauteur de 104 unités thématiques réparties dans les 4 catégories. On peut interpréter l'abondance de ces propos par le fait que cette personne est très engagée dans un dispositif d'accompagnement. Inversement, S5 se montre quant à lui peu bavard (6 unités). Aux extrémités des colonnes, les pourcentages indiquent le poids que représente chacun des quatre thèmes.

Les discours centrés sur l'apprenant sont de loin les plus importants (45%). La conception d'une formation constructiviste, autonomisante centrée sur un sujet dirigeant ses apprentissages prédomine. Elle rassemble les sujets S11 (83%), S8 (71%), S3 (61%) et S7 (55%).

A contrario, S2 et S13 s'expriment très peu sur ce sujet au détriment d'un discours dirigé vers une conception plus transmissive de la formation (respectivement 35% et 63%).

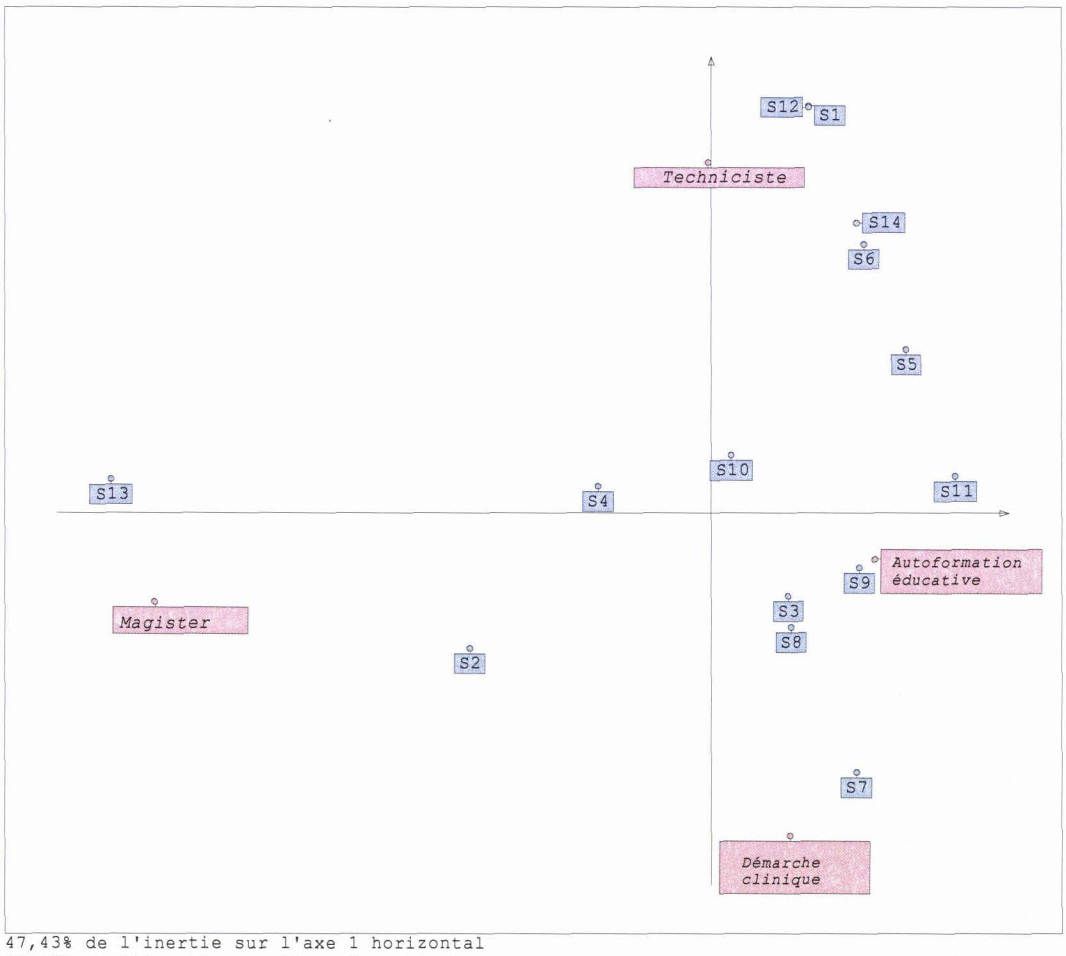
On remarque ensuite que le sujet S1 (66%) produit un discours orienté vers des descriptions technico-pédagogiques des pratiques d'accompagnement. Il est rejoint par les sujets S12 (65%), S14 (50%) puis par S6 (47%) et dans une moindre mesure par S10 (37 %).

A l'opposé, on trouve les sujets S8 et S7 qui, comme nous l'avons vu précédemment, sont davantage centrés sur l'apprenant.

Pour ce qui est des directeurs de centre, le directeur S7 du centre C produit un discours de type constructiviste avec une forte connotation démarche clinique et des références à l'autoformation éducative. Il s'oppose très nettement au directeur S13 du centre A qui conçoit l'accompagnement comme une relation de type magister. Les directeurs des centres de F et D se rejoignent dans une

représentation technico-pédagogique. Au centre B, c'est l'autoformation éducative qui domine. Les directeurs des centres de E et G se sont peu exprimés ; ils ne contribuent pas de façon significative à l'une ou l'autre des représentations.

L'analyse factorielle fait ressortir opposition et similitudes entre les sujets. Les points sujets proches adoptent des conceptions semblables. Plus ils sont éloignés, plus ils s'opposent.



47,43% de l'inertie sur l'axe 1 horizontal
42,18% de l'inertie sur l'axe 2 vertical

Figure 7 : les représentations de l'accompagnement par sujet interviewé

(analyse factorielle des correspondances sur le tableau 4)

La carte manifeste une opposition très nette entre une conception de la formation centrée sur les savoirs d'une part et celle d'une formation centrée sur le stagiaire vu comme sujet apprenant acteur de sa formation mais aussi considéré comme personne en développement (axe 1 horizontal). Cette carte matérialise également une opposition manifeste entre les tenants d'une conception de la formation vue avant tout comme un processus de développement de soi -S7 pour

l'essentiel- et ceux pour qui la formation est avant tout un processus technico-pédagogique - essentiellement S1, S12, S14, S6 (axe 2 vertical).

2.6. Représentations de l'accompagnement par direction adjointe

On peut penser que l'appartenance à une direction adjointe (voir présentation de l'IUFM en page 31) peut avoir un effet sur les représentations des interviewés. Qu'en est-il exactement ? Ils occupent des fonctions de directeurs adjoints : quatre d'entre eux ont des responsabilités à la Direction Recherche et Développement (S7, S10, S 1, S12) ; une seule personne a parlé au nom de la Direction des TICE (S1) et une autre pour la Direction des Relations Internationales (S14). En ce qui concerne la Direction des Etudes, nous avons distingué les personnes qui sont en charge de la formation des personnels du premier degré DE1 (S4, S6, S13, S9) de celles davantage impliquées dans le second degré DE2 (S2, S3, S5).

Directions	Ontologique	Socioconstructiviste		Techniciste	
		Autoformation éducative	Démarche clinique		
TICE	--	10 34%	--	19 66% +++	29 100%
DRD	10 5% ---	95 52% +++	44 24% +++	35 19% --	184 100%
DE1	36 36% +++	31 31% ---	5 5% ---	27 27%	99 100%
DE2	19 22% +	39 45%	16 18%	13 15% --	87 100%
RI	--	10 50%	--	10 50% +++	20 100%
	65 16%	185 44%	65 16%	104 25%	419 100%

Tableau 5 : les représentations de l'accompagnement par direction adjointe

Khi2 = 94,31 s. à .01

On retrouve l'opposition entre Savoirs/Apprenant et Personne avec une contribution marquée des personnes en charge du premier degré dont les propos évoquent davantage une conception normative de la formation laissant en second plan le stagiaire en tant que sujet et en tant que personne. Peut-être faut-il voir ici le poids de l'expérience passée de certains interviewés ayant jadis enseigné dans les écoles normales mais aussi une représentation de la formation culturellement marquée. En effet, le premier degré diffère du second degré à la fois dans

l'organisation de sa formation, la non spécialisation de ses professeurs encore bien souvent appelés instituteurs dans les média, mais aussi le public que le professeur va côtoyer tout au long de sa carrière. Mais surtout, la formation des professeurs a un passé que ne connaît pas celle des professeurs du secondaire.

Le discours sur les pratiques et leurs descriptions caractérisent la direction des TICE et celle des Relations Internationales.

Quant à la DRD, elle semble fortement marquée par une conception constructiviste et autonomisante de la formation avec dans le même temps une vision de la formation comme processus de développement personnel. Au risque d'être redondant, rappelons que cette dernière représentation de la formation est très largement imputable à S7 qui évolue dans cette direction.

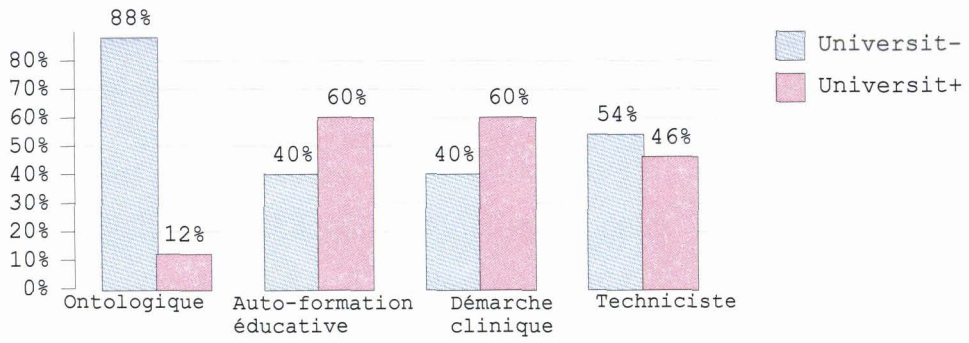
2.7. Représentations de l'accompagnement par catégorie professionnelle

Ces 15 dernières années, le passage des Ecoles Normales aux IUFM s'est accompagné de l'arrivée de nouveaux acteurs dans la formation initiale et continue des enseignants. Aux professeurs agrégés se sont ajoutés des personnels de l'université : maîtres de conférence et professeurs. Comment se situent ces catégories de personnel par rapport à la façon de concevoir la formation ?

	Ontologique	**Autoformation éducative**	**Démarche clinique**	**Techniciste**	
Non universitaires	60 88% +++	79 40% ---	27 40% -	57 54%	223 51%
Universitaires	8 12% ---	121 60% +++	40 60% +	48 46%	217 49%
	68 100%	200 100%	67 100%	105 100%	440 100%

Tableau 6 : les représentations de l'accompagnement par catégorie socioprofessionnelle

Khi2 = 51,81 s. à .01



Graphique 2 : représentations de l'accompagnement par catégorie socioprofessionnelle

Tout d'abord, une première lecture verticale du tableau fait apparaître quasiment le même nombre d'unités sémantiques selon que l'on est universitaire ou professeurs issus du secondaire- respectivement 223 et 217 unités. Ensuite, on constate que les deux catégories de sujets s'opposent très nettement sur les représentations *Magister* et *Autoformation* et dans une moindre mesure sur la représentation *Démarche clinique*. Plus précisément, pour les universitaires, la formation est avant tout un processus autonomisant d'un individu s'autoformant en interaction avec un autre singulier – l'accompagnant - ou pluriel – groupe de stagiaires. Ce qu'on accompagne ici ce n'est pas tant l'appropriation d'un savoir constitué que l'accès autonome à un savoir construit par un sujet pour et par son projet. Pour les non universitaires, la tendance est complètement inversée, le modèle dominant est celui d'une formation centrée sur les savoirs.

2.8. Hiérarchisation des caractéristiques de l'accompagnement dans la représentation collective

L'analyse des éléments constitutifs de la représentation collective au regard de leur fréquence d'apparition et des catégories dans lesquelles ils ont été ventilés permet d'esquisser les contours de l'accompagnement et d'en saisir le sens général. Toutefois, le dénombrement des thèmes et leurs catégorisations ne rend pas compte du nombre de personnes qui les ont évoqués. Pour un thème donné, on peut identifier un nombre élevé d'occurrences uniquement partagées par 3 personnes. A contrario, on peut dénombrer comparativement moins d'occurrences pour un autre thème mais cette fois-ci réparties dans 10 entretiens. Pour illustrer ce propos, on peut remarquer que le point de vue selon lequel il ne peut y avoir d'accompagnement sans l'existence d'un projet est évoqué 23 fois mais uniquement

dans 5 entretiens alors que l'accompagnement comme nouvelle modalité de formation est évoqué à 18 reprises par 10 personnes différentes.

Une autre analyse est donc possible qui consiste à identifier dans combien d'entretiens apparaissent chacun des thèmes identifiés. En référence à la théorie du noyau central d'Abric JC (1994), nous pouvons faire l'hypothèse qu'un thème présent dans un grand nombre d'entretiens est collectivement partagé et révèle une certaine homogénéité du groupe d'interviewés. Il revêt un caractère essentiel et participe à la constitution du noyau central de la représentation. Pour rappel, ce noyau est défini comme un agrégat d'informations qui nous renseignent le mieux sur l'objet de la représentation. Inversement, un thème qui n'apparaît que dans un petit nombre d'entretiens est considéré comme périphérique au noyau et peut être qualifié de marginal ou d'anecdotique. Ces éléments à la périphérie de la représentation sont marqués par les expériences et les histoires personnelles des individus ; ils traduisent une certaine hétérogénéité du groupe. En conséquence, si l'on ordonne les thèmes en fonction du nombre de personnes qui les ont évoqués dans leur entretien, il est dès lors possible de faire ressortir la hiérarchisation des thèmes en distinguant ceux au cœur de la représentation de ceux plus périphériques.

Le tableau 7 détaille le nombre de personnes qui ont évoqué chacun des thèmes au cours de leur entretien. A titre d'exemple, le recours à la métaphore spatiale est le fait d'une seule personne ; ce thème apparaît à 6 reprises dans son discours. A l'inverse, l'accompagnement comme relation d'aide est présent dans 13 entretiens (sur un total de 14) et totalise 77 occurrences. Dans le premier cas, la métaphore spatiale est considérée comme périphérique alors que la relation d'aide est partie intégrante du noyau central.

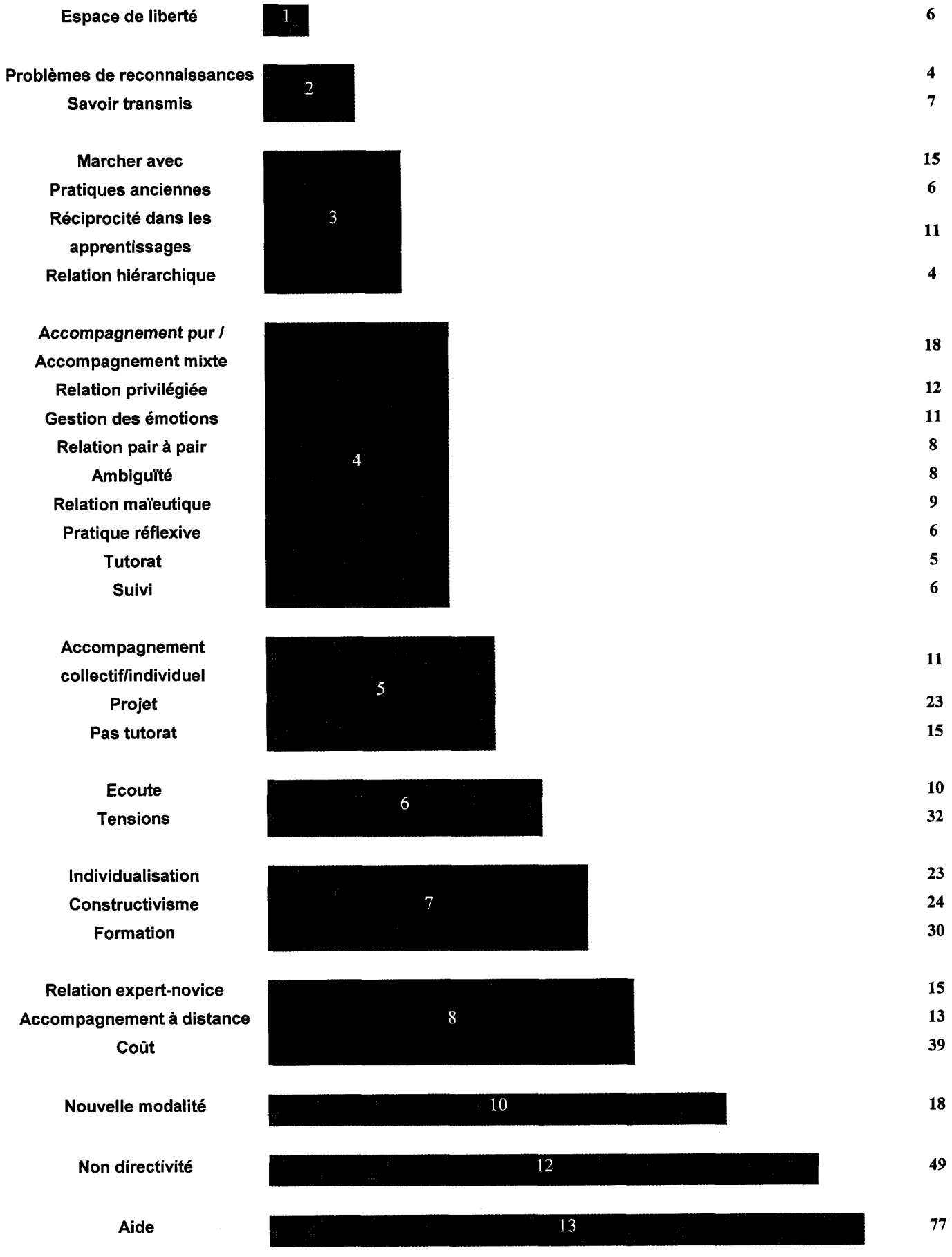


Tableau 7 : la fréquence des thèmes dans l'ensemble des entretiens

Au regard de ce tableau, nous avons regroupé les caractéristiques de l'accompagnement sur la base du nombre d'entretiens dans lesquels elles sont mentionnées. En procédant de cette façon, nous avons hiérarchisé le contenu de la représentation selon trois catégories : les caractéristiques partagées par la majorité du personnel encadrant, celles qui sont partagées par une partie de ce personnel et enfin celles qui ne sont mentionnées que par une minorité.

2.8.1. Caractéristiques de l'accompagnement partagées par la majorité de l'encadrement

C'est le cas de la relation d'aide, de la non-directivité et de l'accompagnement comme nouvelle modalité de formation. Ces caractéristiques sont collectivement partagées, elles sont évoquées dans respectivement treize, douze et dix entretiens ; nous les considérons comme constitutives du noyau central de la représentation collective de l'accompagnement.

2.8.2. Caractéristiques partagées par une partie de l'encadrement

Ce sont les caractéristiques qui apparaissent dans six, sept et huit entretiens. De façon moins prégnante mais néanmoins bien présent dans l'opinion de la moitié des membres de l'encadrement, l'accompagnement apparaît comme une modalité de formation individualisée voire personnalisée qui réunit un formateur reconnu pour ses compétences professionnelles - un expert en quelque sorte - et un stagiaire qualifié de novice. Dans cette relation pédagogique constructiviste, le formateur cède sur son temps de parole pour devenir *écoutant*. L'accompagnement en tant que modalité de formation ne pouvant s'envisager que dans la durée, il est donc coûteux pour l'institution. Dans sa mise en œuvre, l'accompagnement peut rencontrer des résistances ou être source de tensions auprès des partenaires académiques de l'IUFM comme les corps d'inspection du second degré, les équipes de circonscription du 1er degré qui considèrent l'accompagnement comme relevant de leur domaine de compétences. Bien que faisant partie du passé, des résistances se sont également manifestées dans certaines unités de formation disciplinaires pour lesquelles la conception d'un formateur facilitateur, médiateur, guide... et non pas grand distributeur de savoir était inacceptable. On parle aussi de résistance, de tensions en provenance de certains stagiaires qui seraient déstabilisés par un modèle de formation dans lequel ils passent du rôle de consommateurs de savoirs à celui d'acteurs dans leurs constructions. Comme toutes les caractéristiques

précédentes, l'accompagnement à distance via les nouvelles technologies est enfin partagé par la moitié des personnes interviewées.

2.8.3. Caractéristiques partagées par une minorité

Périphériques à la représentation collective, nous identifions des caractéristiques qui viennent complémenter le sens pris par l'accompagnement. D'autres encore révèlent des prises de positions contradictoires révélant ainsi les différences de représentations pointées précédemment (voir page 80). Ces caractéristiques sont considérées comme périphériques dans la mesure où elles se répartissent entre un et cinq entretiens.

Caractéristiques complémentaires isolées

L'accompagnement est défini comme une relation privilégiée permettant l'instauration d'un dialogue réflexif au cours duquel le formateur crée les conditions favorables à une mise à distance du sujet sur lui-même et sur ses pratiques. De ce regard sur soi émerge la prise de conscience de compétences à l'œuvre dans l'agir pédagogique. Dans cette relation privilégiée, réflexive et maïeutique, le formateur accorde une attention particulière aux sentiments qui animent le stagiaire. Le formateur peut lui aussi sortir enrichi de savoirs nouveaux. Mais il ne peut y avoir accompagnement que s'il y a projet chez le formé. Le projet peut être « *individuel* » ou « *collectif* ». Si l'accompagnement peut s'envisager à distance, il peut aussi se pratiquer en groupe ou en relation duelle soit à l'occasion de dispositifs « *d'accompagnement pur* » soit dans des dispositifs dits mixtes qui comporteraient des moments d'accompagnement.

Caractéristiques complémentaires contradictoires

☞ Des divergences d'opinions sur la place du savoir

Si pour la plupart des interviewés, l'accompagnement trouve des points d'ancrage dans le constructivisme, cette représentation n'est pas unanimement partagée puisque, pour une minorité, l'accompagnement suppose la poursuite d'objectifs pédagogiques définis, un savoir constitué à transmettre, des compétences à évaluer.

☞ Des divergences d'opinions sur la place du pouvoir

Beaucoup voient dans le rapport à l'autre une relation d'expert/novice, d'autres y voient une relation de pair à pair dénué de pouvoir mettant sur un même pied d'égalité formateur et formé. A l'opposé, certains considèrent aussi que la dénégation du surplomb hiérarchique est idéalisée. Ils parlent dans ce cas de relation pédagogique asymétrique, de relation de pouvoir.

☞ Nouvelle modalité de formation/Pratique ancienne

L'accompagnement comme nouvelle modalité de formation ne fait pas l'unanimité. C'est juste une idée neuve désignant des pratiques anciennes comme le tutorat ou le suivi de mémoire rebaptisées, dit-on, par effet de mode. Si changement il y a, il est de surface et se manifeste plus dans le discours que dans les pratiques proprement dites.

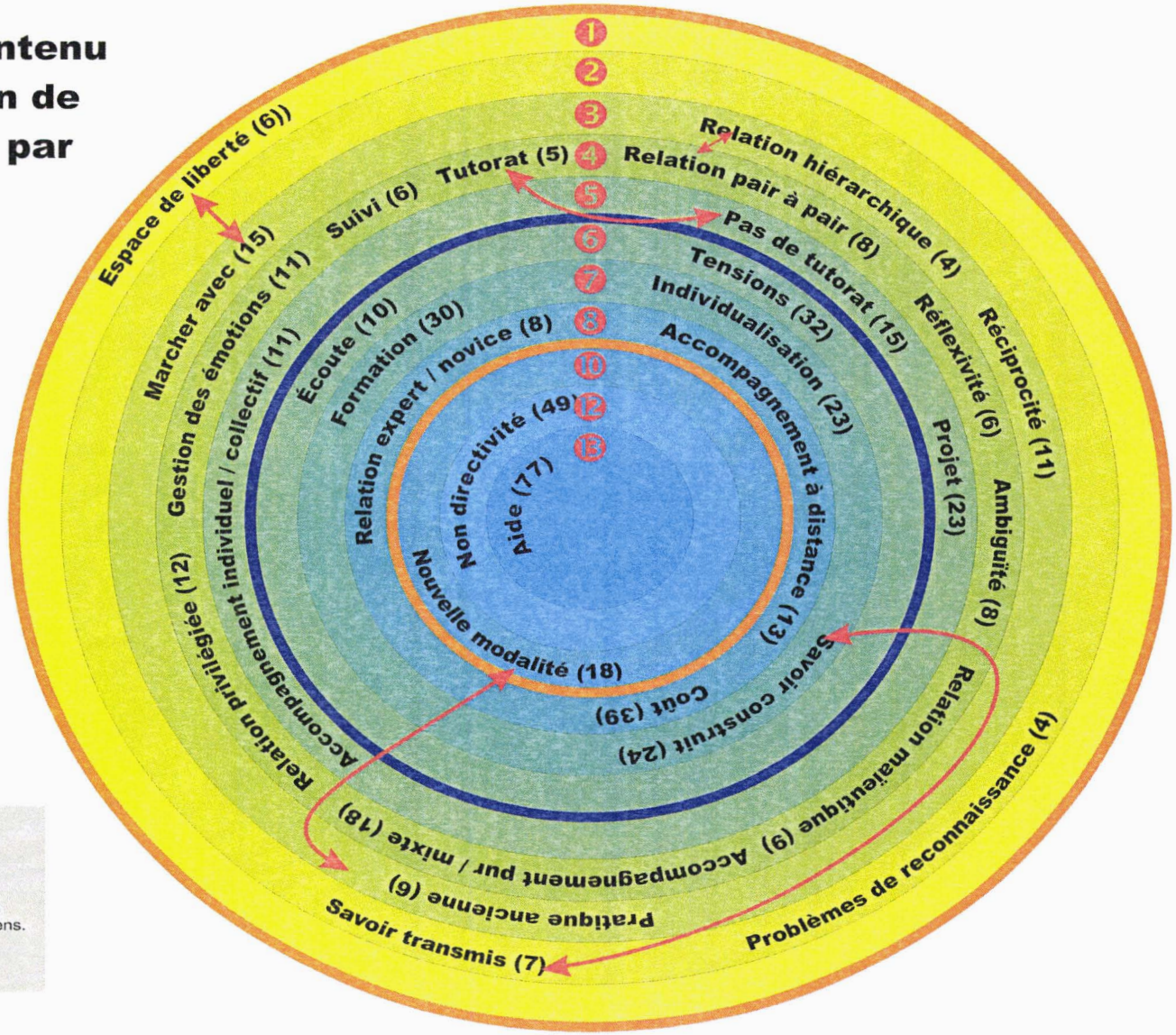
Ces prises de position divergentes se manifestent également dans les synonymes associés au terme accompagnement. Le terme est équivoque, polysémique. Il est synonyme de tutorat pour les uns alors que d'autres s'en démarquent. Pour d'autres encore, il est suivi, mentorat. Pour finir, même la métaphore employée révèle des nuances : si l'image du *trajet à faire ensemble* symbolise parfois l'accompagnement, une personne recourt à la métaphore du jeu de taquin (métaphore spatiale).

2.8.4. Représentation graphique de la hiérarchisation de la représentation collective de l'accompagnement

La figure 8 représente l'organisation hiérarchisée du contenu de la représentation de l'accompagnement par l'encadrement. Cette représentation prend la forme de cercles concentriques. Ceux situés au centre renferment les caractéristiques collectivement partagées, le noyau de la représentation au sens d'Abric JC (1994). Plus on s'en éloigne du centre, plus les caractéristiques sont le fait d'individus isolés : elles forment la périphérie de la représentation. Les nombres entre parenthèses associés aux caractéristiques correspondent à leur fréquence d'apparition dans les entretiens dont le nombre est indiqué dans les pastilles rouge. Les flèches rouges pointent des divergences de point de vue.

Par exemple, l'accompagnement en tant que pratique réflexive apparaît à six reprises dans quatre entretiens. Dans le même nombre d'entretiens, l'accompagnement synonyme de tutorat apparaît à cinq reprises. A l'inverse, pour cinq personnes, l'accompagnement ne se confond pas avec le tutorat. Ce point de vue se manifeste une quinzaine de fois. Cette divergence d'opinion est symbolisée par une flèche rouge.

Organisation du contenu de la représentation de l'accompagnement par l'encadrement



❶ À ⓭ = nombre d'interviewés

(X) = fréquence d'apparition d'un thème
ex : L'accompagnement comme nouvelle modalité de formation revient à 18 reprises dans 10 entretiens.

Les flèches symbolisent des oppositions.

Figure 8 : la fréquence des thèmes dans l'ensemble des entretiens

2.8.5. Intérêt de la hiérarchisation du contenu de la représentation

L'analyse hiérarchique distingue ce qui est prégnant dans la représentation – le noyau - de ce qui apparaît marginal – la périphérie. Nous y avons eu recours suite à l'étude de l'expérience d'accompagnement vécue par des stagiaires pendant l'année 2003/2004 (voir page 154). A cette occasion, nous mettons en évidence que les stagiaires qui reconnaissent une dimension formatrice à la relation d'accompagnement considèrent la pratique réflexive, la dimension maïeutique, une relation de confiance avec leurs formateurs, la gestion par celui-ci de leurs émotions au cœur de leurs transformations professionnelles, de leurs acquisitions de nouvelles compétences. Nous pointons ici un hiatus : ces caractéristiques qui font de l'accompagnement une pratique génératrice de changements positifs auprès des stagiaires apparaissent marginales dans les représentations des directeurs adjoints et directeurs de centre. On verra dans la partie 4 chapitre 3 page 241, que ce qui est marginal dans les représentations de l'encadrement apparaîtra comme essentiel aux yeux des stagiaires, dans une relation d'accompagnement à valeur ajoutée.

2.9. Représentation collective des compétences

2.9.1. Représentation des compétences de l'accompagnant

En dépit de la polysémie du terme, il semble néanmoins exister une certaine unanimité à définir la compétence comme la capacité à mobiliser des connaissances, des capacités, des attitudes afin d'agir avec efficacité dans un contexte donné. A titre d'illustration, nous pouvons citer Le Boterf G (1995) pour qui la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés ; Perrenoud P (1997) qui définit la compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type donné de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas et Bélier S (1999) : La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée.

Nous venons de voir que l'accompagnement est perçu par la majorité des membres de l'encadrement comme un changement dans la formation des enseignants. Changement sur le plan paradigmatique : l'accompagnement apparaît comme un processus de formation socioconstructiviste dans lequel le stagiaire construit de façon autonome ses compétences dans une relation pédago-psycho-affective avec un formateur ou une équipe de formateurs. Changement également du point de vue des compétences requises par le formateur : qu'on l'associe à une démarche d'autoformation éducative ou à une démarche de type clinique, le formateur voit ses compétences évoluer : il n'est plus dans la seule maîtrise de savoirs disciplinaires référencés à transmettre mais plutôt dans l'écoute, l'aide, la mise à distance du stagiaire sur ses pratiques pédagogiques. En conséquence, nous pouvons penser que le stagiaire voit lui aussi ses compétences transformées dans la mesure où il n'est plus dans l'accumulation des savoirs généraux transmis mais plutôt dans une démarche de construction de ses compétences professionnelles par apprentissage réflexif issu de son vécu pédagogique ou par la réalisation d'un projet personnel ou collectif.

Dans ce paragraphe, nous avons exploré les quatorze entretiens dans le but d'identifier dans la représentation de l'encadrement les compétences mobilisées

dans la relation d'accompagnement par les formateurs accompagnants et les stagiaires accompagnés.

La représentation collective des compétences de l'accompagnant

☞ Le contenu de la représentation : les compétences et leur fréquence d'apparition

Pour rappel, pour accéder à la représentation de l'encadrement des compétences de l'accompagnant, au cours des entretiens semi - directifs nous avons posé la question suivante : *Pour vous, est-ce que l'accompagnement requiert des compétences spécifiques pour l'accompagnant ?* Les interviewés ont parfois répondu en terme de capacité : par exemple un accompagnant doit être capable d'empathie. A d'autres moments, ils ont évoqué des attitudes, des comportements, des postures - c'est le terme le plus souvent employé – adoptés par l'accompagnant : il aide un stagiaire en difficulté. Nous avons également été attentifs à toutes verbalisations qui pouvaient se manifester dans chacun des entretiens en rapport avec les pratiques de l'accompagnant : par exemple il analyse ses pratiques. L'analyse de ces verbalisations portant à la fois sur les attitudes, les compétences et les pratiques a permis d'extraire des 14 entretiens, 186 unités porteuses de sens. Leur organisation définit un ensemble de 8 compétences.

Dans le tableau 8, ces compétences sont rangées en fonction de l'importance qu'elles occupent dans la représentation des interviewés.

Les compétences de l'accompagnant	Nombre d'occurrences	Nombre d'entretiens
Pédagogue expérimenté	59	9
Ecoute	32	9
Analyse ses pratiques	24	9
Instaure un climat de confiance	24	8
Possède une culture élargie	22	8
Guide et conseille	13	7
Possède des qualités humaines	8	3
Fait preuve d'empathie	4	2
	186	

Tableau 8 : les compétences de l'accompagnant et leurs fréquences d'apparition dans l'ensemble des entretiens

- *C'est un pédagogue expérimenté*

Dans 9 entretiens, on dénombre 55 occurrences qui décrivent de façon explicite l'accompagnant sous les traits d'un pédagogue expérimenté. C'est un formateur qui a vécu « *des expériences variées (...) qui s'est déjà trouvé lui-même dans des situations multiples* » et qui possède « *une compétence pédagogique extrêmement forte* ». Compétent sur le plan pédagogique, il l'est également sur le plan didactique *« tu ne peux pas être accompagnant sur le plan de la didactique d'une discipline si t'es pas un expert de la didactique de la discipline en question ».* Ensuite, nous relevons que pour être un bon accompagnant, il faut avoir soi-même vécu les mêmes situations que le stagiaire accompagné « *On ne peut pas être accompagnant d'une situation qu'on ne connaît pas* ». Ce qui semble être une condition traverse les entretiens « *c'est quelqu'un qui partage exactement les mêmes difficultés* ». « *Croire que ça ne demande pas un savoir sur le problème, ou pour la situation pour laquelle on a été appelé, ça me paraît dangereux* ».

Dans le premier degré, il est parfois qualifié « *de bon maître* » ou encore « *de praticien exemplaire* ». D'une manière générale, tous les interviewés s'accordent à reconnaître chez l'accompagnant un « *professionnel de l'enseignement* » dont les

compétences ne se limitent pas *« à une parfaite maîtrise de son métier d'enseignant »* ; il possède aussi « *des compétences relationnelles », « une qualité d'écoute exceptionnelle. »*

- *Il écoute*

L'accompagnant possède « *une capacité d'écoute, de reformulation* ». Cette capacité à écouter est partagée par 9 personnes et revient à 32 reprises dans les entretiens. Toutefois, nous constatons que les interviewés se contentent d'expressions un peu vagues voire convenues comme « *être à l'écoute* » ou « être *capable d'écouter l'autre* ». Un directeur de centre se montre plus explicite : si « *l'accompagnant met plus sa compétence dans son écoute que dans sa parole* », « *il doit savoir écouter activement* » c'est-à-dire questionner, faire expliciter. Pour cette personne l'accompagnant est « *une grande oreille* (...) *c'est un écoutant, un questionnant.* »

- *Il réfléchit sur ses pratiques*

La représentation selon laquelle l'accompagnant dégage son expertise de sa propre expérience revient dans 9 entretiens (24 occurrences). « *Il possède une bonne capacité d'analyse de sa propre expérience professionnelle* ». Cette distance réflexive porte sur ses pratiques d'enseignant « *il doit être capable d'analyser ses problèmes d'enseignement proprement dit* ». A partir de ses expériences professionnelles, « *Il formalise ce qu'il fait, ce qu'il appris dans la pratique* ». Cette réflexion sur ses savoirs pratiques s'accompagne aussi d'une capacité à expliciter les savoirs théoriques qui guident son action. Il possède « *la capacité à formaliser ses propres compétences (...) c'est le côté méta* ». Enfin, comme le psychanalyse doit être passé lui - même par la cure psychanalytique, de même on retrouve dans un entretien l'idée « *qu'il faut avoir su faire ça avec soi-même d'abord, car on n'aide pas à l'analyse de pratique si on n'a pas pratiqué sur soi-même une introspection professionnelle* ».

- *Il instaure un climat de confiance*

« *La dimension relationnelle me paraît absolument indispensable* » ; cette opinion est partagée par 8 interviewés (21 occurrences). L'accompagnant sait créer un climat de confiance qui permet la communication « *il va favoriser les échanges et les discussions sur les problèmes* ». Il instaure la relation à l'autre et « *libère la parole du stagiaire en lui donnant le sentiment qu'il est là sans aucun complexe d'infériorité, de culpabilité par rapport à une situation d'échec ou par rapport à une situation difficile* ». Dans cette perspective, on parle de « *compétence à modifier la relation* » dans la mesure où l'accompagnant « *doit posséder des qualités relationnelle, des qualités humaines que l'on ne retrouve pas chez tous les enseignants* ». L'un des interviewés parle de « *relations, qui tout en étant institutionnelles, peuvent être à un moment donné des relations affectives (...) fraternelles...* »

- *Il possède une culture élargie*

L'accompagnant possède « *une culture qui dépasse sa propre spécialité* ». Ses connaissances vont du système éducatif « *il doit avoir des connaissances sur le fonctionnement des institutions* » en passant par les sciences de l'éducation « *Celui qui travaille sur l'évaluation çà ne suffit pas qu'il sache écouter, il faut qu'il ait lu des choses, qu'il ait expérimenté, qu'il se soit posé des problèmes...* », la psychologie de l'apprentissage « *c'est quand même important de savoir ce que dit Piaget sur l'apprentissage* », la psychologie sociale « *il faut une bonne connaissance de la psychologie du groupe* ». L'accompagnant est représenté comme un formateur poly-compétent « ... *Montessori, Freinet ; Dewey, Vigotsky c'est sûr qu'il faut avoir ça dans le porte pipe* » et au bout du compte idéalisé « *s'il est vrai que nous puissions disposer d'un accompagnant qui soit à la fois le philosophe, l'historien, le sociologue de l'éducation, le praticien critique par rapport à sa propre pratique, si nous avions tout cela en même temps, réuni dans un seul homme, alors ce serait parfait...* »

Cette représentation de l'accompagnant « *personnage extraordinaire et unique* » doté de compétences multiples issues des sciences de l'éducation et des sciences humaines est partagée par 8 personnes.

- *Il guide et conseille*

Dans 2 entretiens, l'accompagnant est comparé à un guide : la métaphore du formateur « *qui marche avec ou à côté* » sans être explicite apparaît au détour d'une phrase. Il est celui qui guide l'autre « *à trouver des directions* » ou encore « *Il ouvre d'autres voies... ».* Le rôle de guide laisse parfois la place à celui de conseiller : il « *donne des conseils d'ordre pratique à son stagiaire* ». Plus généralement « *le domaine d'expertise de l'accompagnant [serait] le conseil* ». Ce propos revient dans 4 entretiens.»

- *Il possède des qualités humaines*

Dans 3 entretiens (8 occurrences), l'accompagnant est décrit comme « *quelqu'un qui a des qualités humaines* ». Pour l'un des interviewés, l'accompagnant est quelqu'un « *de curieux (...) au mental ouvert (...) qui fait don de soi* »

- *Il fait preuve d'empathie*

Seulement évoqué à 4 reprises dans 2 entretiens, il est question d'empathie comme d'une compétence indispensable que les 2 interviewés définissent comme la capacité se mettre à la place de la personne qu'on accompagne : « *une autre compétence qu'il faut avoir quand on est accompagnant, c'est l'empathie c'est-à-dire la capacité à se mettre à la place du stagiaire, c'est absolument nécessaire.* »

☞ Profil de l'accompagnant formateur d'enseignants

Afin de définir le profil du formateur accompagnant, nous avons catégorisé ces compétences en grands domaines. Pour les définir, nous avons identifié chez Cifali M (1998), Favre D (1998) et Wiel G (1998) des pistes qui nous permettent de rassembler et de différencier les compétences de l'accompagnant dans une démarche clinique. Nous nous sommes également intéressés à l'étude d'Haeuw F (2003) portant sur les compétences mobilisées par un formateur dans un contexte d'autoformation éducative particulier : celui des Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP). Il a notamment montré qu'être formateur dans un tel contexte

exige des compétences singulières. Enfin, nous venons de voir que dans la représentation des membres de l'encadrement, l'accompagnant est avant tout un professionnel de l'enseignement, un pédagogue expérimenté, un enseignant qui maîtrise sa discipline. Même si accompagner ne veut pas dire enseigner, nous nous sommes intéressés aux compétences mobilisées par un enseignant professionnel décrites par Altet M (1996).

Nous proposons maintenant de passer succinctement en revue les compétences du formateur accompagnant selon ces trois regards.

- **Les compétences du formateur dans un dispositif d'autoformation éducative : le cas des Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP)**

Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP) sont définis par Haeuw F comme des dispositifs ouverts d'autoformation qui « *apportent une réponse diversifiée, en terme de lieux, de temps et de médiation pédagogique qui prend en compte les singularités des individus et apporte à leurs besoins de formation une réponse individualisée* » (2003, p109). L'APP est considéré comme un système flexible de formation, centré sur la personne et conçu pour développer l'autonomie de ses apprentissages. L'APP apparaît donc comme un dispositif d'autoformation éducative au sens de Poisson D (1996). Selon Haeuw F (ibid.), être formateur en APP exige des compétences particulières qui se distinguent de celles des formateurs intervenant dans des modes de formation plus traditionnels. Il met en évidence trois modifications consubstantielles.

La première est la dimension collective indispensable à la mise en place d'un dispositif d'autoformation éducative : « *la compétence à travailler en équipe interdisciplinaire est indispensable* » (ibid., p111). Il la qualifie d'évolution majeure. Dans un APP, conseillers en formation continue, formateurs, personnels administratifs travaillent en étroite collaboration contrairement au dispositif de formation traditionnelle où ces différentes catégories d'acteurs interviennent de façon juxtaposée à des moments déterminés du processus de formation « *Le fait que l'on soit dans un système ouvert induit une fusion des rôles et un partage des*

tâches, y compris des tâches administratives par les formateurs et des tâches pédagogiques par les administratifs » (ibid., p112).

La deuxième modification concerne les activités du **formateur** qui **devient accompagnant**. Dans un système pédagogique traditionnel, l'essentiel de son activité pédagogique se passe en contact direct avec l'apprenant ou dans des activités d'animation de groupes. Le reste du temps, il prépare ses futurs moments d'interactions avec ses stagiaires ; il peut aussi être amené à corriger exercices et productions diverses. Dans de nouvelles modalités pédagogiques tel que l'APP, trois changements se manifestent : moins de face-à-face pédagogique ; plus de contact personnalisé avec l'apprenant ; davantage de régulation de ses activités. « *Les formateurs sont appelés à développer de nouvelles formes d'accompagnement (...) Ils deviennent « méthodologues » « c'est-à-dire qu'ils aident le stagiaire à acquérir une méthode de travail qui prend en compte son profil cognitif* » (ibid., p113). **L'accompagnement méthodologique** consiste à aider le stagiaire à prendre conscience ou à identifier ce qui lui pose problème dans l'acquisition de nouvelles connaissances. A cette occasion, le formateur peut développer une écoute active, encourager le stagiaire par valorisation de ses points forts, favoriser les échanges entre les stagiaires de différents niveaux de compétences. Le formateur développe également un **accompagnement social** qui consiste à considérer l'apprenant dans sa globalité et non pas simplement le réduire à un individu ayant uniquement des besoins de formation à satisfaire. Le formateur doit savoir se montrer attentif aux sentiments qui l'animent, à ses problèmes sociaux, familiaux, financiers... « *S'y intéresser sans toutefois sortir des marges de la profession et tout en sachant orienter et accompagner la personne vers les services compétents, évite de ne pas la considérer comme apprenante et la restitue dans son intégrité de personne humaine. Etre attentif à ces appels permet de mettre l'individu au cœur du dispositif* (...) *Savoir jusqu'où aller, où commence et où s'arrête « le droit d'ingérence » du formateur est une capacité clé* » (ibid., p114)

Enfin, la troisième et dernière modification des compétences touche à la culture générale du formateur. Il s'agit de sortir du cadre étroit du lieu de formation pour s'ouvrir au mode extérieur, pour « *dépasser la seule relation formateur-apprenant, sortir du cadre stérilisé du lieu de formation, être davantage impliqué*

dans la société et dans l'environnement local de l'APP » (ibid., p116). Il s'agit pour lui de comprendre, d'analyser et de critiquer l'environnement socio-économique d'aborder la relation formateur/apprenant de façon plus systémique. Le formateur se doit également de sortir de la seule maîtrise disciplinaire pour évoluer vers plus de polyvalence mais aussi « *s'interroger sur la valeur et le sens de son activité professionnelle et surtout à se mettre lui-même en autoformation.* » (ibid., p117)

Haeuw F (2003) classe ces compétences des formateurs accompagnant en APP en trois domaines. Il distingue :

- **les compétences conceptuelles** : analyser, comprendre, agir de manière systémique ;

- **les compétences techniques** pour désigner la maîtrise des méthodes, des processus, des procédures et des techniques d'une spécialité ;

- **les compétences humaines** dans les relations interpersonnelles. Si l'on peut identifier certaines de ces compétences dans le travail d'Haeuw comme par exemple l'écoute active, l'attention portée à l'apprenant pris dans toutes ses dimensions sociales, cognitives, affectives... il n'en dit pas plus sur les compétences que l'on pourrait identifier dans ce domaine...

    - **Les compétences de l'accompagnant dans une démarche clinique**

Chappaz G (1998) voit dans l'accompagnement une nouvelle fonction de médiation qui « *implique de la part de l'accompagnateur des compétences d'écoute, d'aide à l'explicitation et d'aide à la prise de décision* » (1998, p15). Pour Favre D (1998), l'accompagnement convoque des **compétences** qualifiées d'**émotionnelles** qu'il désigne par la compréhension des émotions qui animent la personne. Cette compréhension passe par l'**écoute** qu'il définit comme l'accueil de l'altérité. La compréhension de la réalité d'autrui présuppose chez l'écoutant une capacité particulière : l'**empathie**, forme d'intelligence sociale qui permet d'épouser imaginativement le point de vue de l'autre et donne ainsi la possibilité de prédire ses pensées, ses sentiments, ses actions. C'est aussi la capacité à éprouver les émotions ressenties par autrui. D'une manière générale, l'empathie désigne la

capacité à « comprendre l'autre ». **Ecoute et l'empathie, compétences émotionnelles** indispensables pour comprendre l'autre rendent fonctionnellement impossible l'accompagnement à distance.

Pour Cifali M (1998, p124) « *pour être intelligent dans des situations particulières nous avons besoin de* ***connaissances extraites des sciences humaines*** *mais nous avons aussi besoin de* ***compétences relationnelles*** ». L'accompagnant est celui qui possède des **qualités humaines** qu'elle énumère en termes de capacité à comprendre, à se décentrer, à prendre de la distance, à se repérer par rapport à soi et à l'autre. Elle évoque aussi l'empathie et le « *respect d'altérité* » ou respect de l'autre. L'accompagnant possède aussi ce qu'elle nomme des « **qualités d'être** » qui désigne la constance, la fiabilité, la sollicitude, la patience, la générosité, le respect, l'authenticité, l'intelligence de l'instant, la fidélité.

- **Les compétences de l'enseignant professionnel**

Altet M (1996) qui a travaillé sur les compétences mobilisées par un enseignant professionnel évoque elle aussi la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans l'agir pédagogique qu'elle catégorise en trois grands domaines. **Des compétences techniques** et pédagogiques pour la préparation des cours, des contenus, des situations pédagogiques. **Des compétences relationnelles, pédagogiques et sociales** dans l'adaptation aux interactions avec les élèves et **des compétences théoriques générales** « *l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie…* » Altet (ibid., p30).

De ces trois regards, nous déduisons quatre domaines de compétences définissant le profil du formateur accompagnant d'enseignants :

- **Des compétences théoriques** : qu'il évolue dans un contexte d'autoformation éducative, qu'il soit vu plutôt comme clinicien voire comme enseignant professionnel, le formateur mobilise à travers ces trois regards respectivement « *des compétences conceptuelles… des connaissances extraites des sciences humaines… ou des compétences théoriques générales* ». Toutes ces compétences évoquent un formateur qui possède une culture élargie qui dépasse le strict cadre de sa discipline et qui puise dans les

sciences humaines et sociales les connaissances nécessaires pour faire face à la diversité et la complexité des situations auxquelles il est confronté ;

- **Des compétences émotionnelles** : de l'approche clinique, nous découvrons une catégorie de compétences dites émotionnelles qui désignent l'écoute et l'empathie, compétences qui permettent l'accès et la compréhension des émotions qui animent l'autre ;

- **Des compétences pédagogiques** : nous déduisons cette catégorie de Haeuw F (2003) et Altet M (1996) : le formateur accompagnant est un pédagogue expérimenté qui dispose d'un certain nombre de techniques et méthodes au nombre desquelles l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques ;

- **Des compétences relationnelles et sociales** : l'accompagnement est affaire de relation et d'interactions entre soi et un autre ou des autres. Qu'il soit question de démarche clinique, d'autoformation éducative l'accompagnant possèdent des savoirs être, des qualités humaines comme la générosité ou le don de soi. Il est celui qui parvient à établir une relation de confiance avec le stagiaire. Tout en respectant l'autre, il le guide voire le conseille dans son cheminement professionnel.

Le tableau suivant ventile les compétences de l'accompagnant dans les quatre domaines classés en fonction du nombre de compétences qu'ils agrègent. Ils brossent le profil du formateur d'IUFM accompagnant d'enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais.

Remarque : seul Haeuw F (2003) identifie la compétence à travailler en équipe comme une compétence essentielle du formateur. Qualifiée d'évolution majeure, elle n'apparaît pas dans les entretiens des cadres de l'IUFM ni chez les tenants de la démarche clinique ou encore dans les écrits de Altet M (1996). Nous pouvons remarquer que Haeuw F range sous le terme d'équipe différentes catégories de personnel intervenant dans le processus de formation comme les personnels administratifs, les formateurs, les conseillers en formation continue. Cette organisation est spécifique à l'APP.

Domaines de compétence	Les caractéristiques de l'accompagnant	Nombre d'occurrences
Compétences pédagogiques	Pédagogue expérimenté	59
	Pratique l'analyse réflexive	24
Compétences émotionnelles	Ecoute	32
	Fait preuve d'empathie	4
Compétences relationnelles et sociales	Instaure une relation de confiance	24
	Guide, conseille	13
	Fait preuve de qualités humaines	8
Compétences théoriques	Possède une culture élargie	22
		186

Tableau 9 : les compétences de l'accompagnant réunies classes et leurs fréquences d'apparition

☞ Représentation des compétences de l'accompagnant par directeur

- *Représentation par compétence*

En page suivante, le tableau 9 permet de visualiser la fréquence à laquelle chaque sujet a évoqué chacune des huit compétences.

	S4	S5	S6	S7	S8	S13	S14	S1	S2	S3	S9	S10	S11	S12	
Pédagogue expérimenté	5	4	9	7			3	3	12	13	2			1	59
Ecoute	1		2	15	1		1	1	3		2	2	4		32
Analyse ses pratiques	4		1	1	1		2	7		4	2	2			24
Instaure une relation de confiance	6	3	4	1			4	3			2	1			24
Possède une culture élargie		1	1	10	1		4		1					4	22
Guide et conseille		3					1	3	1	4	1				13
Possède des qualités humaines		1	2							5					8
Empathie	2									2					4
	18	12	19	34	3	0	15	17	17	28	9	5	4	5	186

Tableau 9 : les compétences de l'accompagnant et leurs fréquences d'évocation par sujet

Remarque : les sept premières colonnes grisées du tableau rassemblent les directeurs de centre - S4, S5, S6, S7, S13, S14, S8.

Ce tableau fait apparaître des différences du point de vue des compétences évoquées dans chacun des quatorze entretiens. Le sujet 7, le même qui s'était le plus abondamment exprimé à propos de l'accompagnement, est à nouveau celui qui s'est le plus largement exprimé sur les compétences mobilisées par l'accompagnant. A l'opposé, dans le discours du sujet 13, on ne relève aucun propos relatif aux attitudes, savoir et savoir-faire qui pourraient caractériser le formateur accompagnant. Les sujets 8, 10, 11 et 12 se sont eux aussi montrés peu inspirés par la question des compétences de l'accompagnant.

En faisant apparaître « qui dit quoi », nous pouvons également remarquer que certains interviewés évoquent des compétences que d'autres ignorent. Par exemple, l'écoute n'est pas mentionnée par les sujets 3, 12 et 13. Les qualités humaines sont uniquement citées par les sujets 3, 5 et 6.

Pour une compétence donnée, nous pouvons aussi identifier l'importance que chacun lui accorde au regard du nombre de fois qu'elle est évoquée : le sujet 7 accorde une plus grande importance à la culture générale comparativement aux autres sujets qui ont mentionné cette compétence ; le même constat s'impose pour l'écoute.

En comparant statistiquement les fréquences, nous pouvons déceler l'existence ou non de différences significatives dans les compétences mentionnées par les interviewés. Nous pouvons également identifier la contribution de chacun d'entre eux aux compétences qui caractérisent l'accompagnant.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	
Pédagogue expérimenté	3 5%	12 20% +++	13 22% +	5 8%	4 7%	9 15%	7 12%		2 3%			1 2%		3 5%	59 100%
Ecoute	1 3%	3 9%	---	1 3%		2 6%	15 47% +++	1 3%	2 6%	2 6%	4 12% +++			1 3%	32 100%
Praticien réfléchi	7 29% +++		4 17%	4 17%		1 4%	1 4% -	1 4%	2 8%	2 8% +				2 8%	24 100%
Relation de confiance	3 12%		--	6 25% +++	3 12%	4 17%	1 4% -		2 8%	1 4%				4 17%	24 100%
Culture élargie		1 5%	–		1 5%	1 5%	10 48% +++	1 5%				4 19% +++		4 19% +	22 100%
Guide et conseille	3 23% +	1 8%	4 31%		3 23% ++		-		1 8%					1 8%	13 100%
Qualités Humaines			5 62% +++		1 12%	2 25%									8 100%
Empathie			2 50% ++	2 50% +++											4 100%
S/COLONNE	17 9%	17 9%	28 15%	18 10%	12 6%	19 10%	34 18%	3 2%	9 5%	5 3%	4 2%	5 3%	0 0%	15 8%	186 100%

Tableau 10 : les compétences de l'accompagnant par directeur (signe des associations locales)

Khi2 = 108,53, s. à .05

La statistique globale (Khi2 = 108,53 s. à .05) montre que les membres de l'encadrement s'expriment significativement différemment (s à .05) lorsqu'ils évoquent les compétences qui caractérisent le formateur accompagnant. La statistique locale qui se manifeste par la présence ou l'absence de signes positifs ou négatifs dans chacune des cases du tableau permet d'apprécier l'importance que chacun de ces membres accordent à l'une ou l'autre de ces compétences. Pour rappel, les cases marquées de signes positifs témoignent d'une contribution très forte au total du Khi2 (significative à .01 pour +++). Inversement, les signes négatifs traduisent une contribution très faible (significative à .01 pour les signes---). En l'absence de signes, la contribution est normale.

A titre d'exemple, ce tableau nous apprend que les sujets 7 et 12, significativement plus que les autres interviewés, évoquent un formateur accompagnant possédant des connaissances générales multiples et variées. Il fait preuve d'ouverture intellectuelle, possède de bonnes connaissances du système éducatif et des sciences humaines et sociales : il est tour à tour psychologue, pédagogue, sociologue - le tableau fait apparaître les signes +++ à l'intersection de la ligne *Culture élargie* et des colonnes correspondants aux sujets 7 et 12). Ces compétences ne sont pas mentionnées de façon significative dans l'entretien du sujet 3 – pour celui-ci, à la même ligne apparaît le signe ---. De façon identique, pour les sujets 7 et 11, l'accompagnant place sa compétence dans l'écoute alors qu'à aucun moment le sujet 3 ne s'exprime dans ce sens.

En poursuivant la comparaison statistique, nous en apprenons un peu plus sur l'opinion de chacun :

Le sujet 2 et dans une moindre mesure le sujet 3 insistent sur la nécessité d'un certain niveau d'expertise pédagogique et didactique chez l'accompagnant. Le formateur est proche du stagiaire du point de vue de la discipline et aussi du point de vue des expériences vécues. Il a lui-même été confronté à la situation dans laquelle se trouve le stagiaire. Cette compétence, citée par un grand nombre d'interviewés, l'est encore plus par le 2 sujet.

L'image de l'accompagnant enseignant professionnel qui adoptent une posture de praticien réfléchi, capable d'analyser ce qui se joue dans la relation

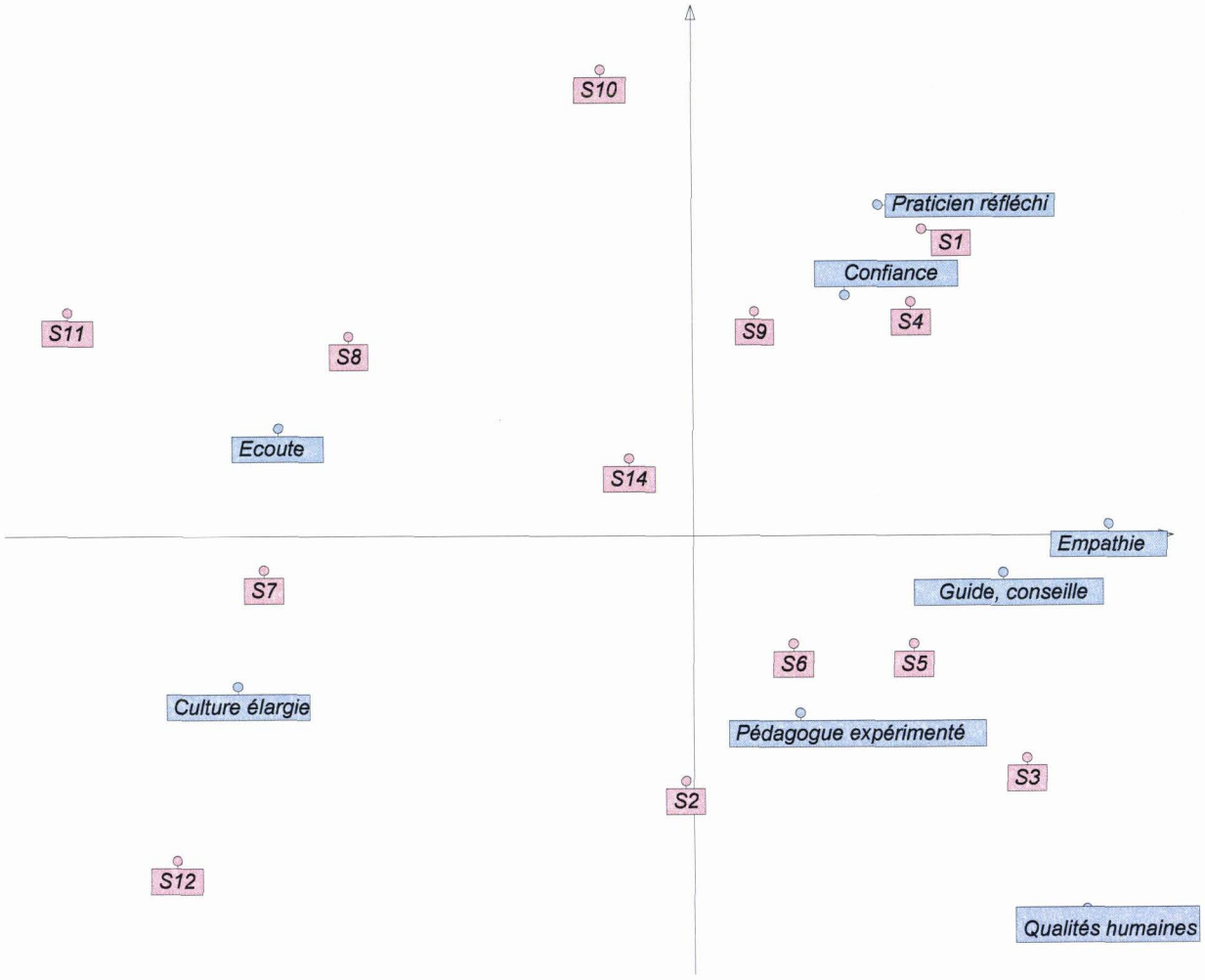
pédagogique, de formaliser ses expériences professionnelles caractérisent le sujet 1. De façon moins prononcée, il est rejoint par le sujet 10. Le formateur, praticien réfléchi, n'est pas mentionné dans le discours du sujet 7.

La nécessité d'établir une relation privilégiée, basée sur la confiance, propice à libérer la parole du stagiaire marque le discours du sujet 4. A l'inverse, il n'est fait nullement mention de cette dimension relationnelle chez les sujets 3 et 7.

Le formateur est aussi celui qui guide l'autre à identifier les chemins qui le mèneront au but. Il peut aussi se montrer plus directif en lui donnant des conseils pratiques. Guider et conseiller apparaissent au détour des entretiens menés auprès des sujets 5 et 1 ; jamais de façon significative dans ce que dit le sujet 7.

Pour finir, qualités humaines et empathie sont mentionnées de façon marginale. Le sujet 3 parle de don de soi et voit dans le formateur quelqu'un capable d'adopter le point de vue de l'autre pour mieux le comprendre, partager avec lui ses émotions, ses difficultés. Sur ce dernier point, il est rejoint par le sujet 4.

L'analyse factorielle des correspondances rend compte de ces oppositions et conformités dans le point de vue des quatorze personnes



40,47% de l'inertie sur l'axe 1 horizontal
21,11% de l'inertie sur l'axe 2 vertical

Figure 9 : les compétences de l'accompagnant par sujet interviewé

(analyse factorielle des correspondances sur la tableau 10)

- *Représentation par classes de compétences*

	Compétences pédagogiques	Compétences émotionnelles	Compétences relationnelles	Compétences Théoriques	
S1	10 59%	1 6%	6 35%		17 100%
S10	2 40%	2 40%	1 20%		5 100%
S11	-	**4 100%** **+++**			4 100%
S12	1 20%			**4 80%** **+++**	5 100%
S14	5 33%	1 7%	5 33%	4 27% +	15 100%
S2	**12 75%** **++**	3 19%	**1 6%** **-**		16 100%
S3	**17 61%** **+**	**2 7%** **-**	9 32%	--	28 100%
S4	9 50%	3 17%	6 33%		18 100%
S5	4 33%	-	**7 58%** **+++**	1 8%	12 100%
S6	10 53%	2 11%	6 32%	1 5%	19 100%
S7	**8 24%** **---**	**15 44%** **+++**	**1 3%** **---**	**10 29%** **+++**	34 100%
S8	1 33%	1 33%		1 33%	3 100%
S9	4 44%	2 22%	3 33%		9 100%
	83 45%	36 19%	45 24%	21 11%	185 100%

Tableau 11 : les compétences de l'accompagnant par classe et sujet

(signe des associations locales)

Khi2 = 75,02 s. à .01

Le sujet 7 produit un discours dans lequel dominent des compétences émotionnelles et théoriques. Par contre, tout ce qui est du registre relationnel et

pédagogique est significativement très peu représenté. La représentation d'un formateur à qui l'on attribue des compétences théoriques générales est partagée par le sujet 12.

De loin le moins inspiré de tous, les rares moments où le sujet 11 exprime son opinion sur les compétences de l'accompagnant, c'est pour parler uniquement de l'écoute attitude qui relève du domaine émotionnel.

Le sujet 2 et dans une moindre mesure le sujet 3 se différencient de leurs collègues en listant des compétences du domaine pédagogique : le formateur est expert de sa discipline pour le premier ; praticien réfléchi pour le second.

Pour finir, ce qui caractérise le formateur pour le sujet 5, ce sont ses compétences relationnelles. Rien n'est dit sur les compétences émotionnelles.

☞ Représentation des compétences de l'accompagnant par direction adjointe

- *Représentation par compétences*

Le tableau suivant fait apparaître chacune des compétences selon les directions auxquelles les sujets appartiennent.

	TICE	DE1	RI	DRD	DE2	
Ecoute	1 3%	6 19%	1 3%	21 66% +++	3 9% ---	32 100%
Empathie		2 50%			2 50%	4 100%
Guide et conseille	3 23% +	1 8%	1 8%	--	8 62% ++	13 100%
Relation de confiance	3 12%	12 50% +++	4 17%	2 8% --	3 12% --	24 100%
Pédagogue expérimenté	3 5%	16 27%	3 5%	8 14% ---	29 49% +++	59 100%
Qualités humaines		2 25%		-	6 75% +++	8 100%
Culture élargie		2 10% -	4 19% +	14 67% +++	1 5% ---	21 100%
Praticien réfléchi	7 29% +++	8 33%	2 8%	3 12%	4 17%	24 100%
	17 9%	49 26%	15 8%	48 26%	56 30%	185 100%

Tableau 12 : les compétences de l'accompagnant par direction adjointe

(signe des associations locales)

Khi2 = 93,78 s. à .01

On relève des opinions significativement différentes (Khi2 = 93,78 S à .01) selon la position des personnes interviewées dans l'institution. On relève notamment que :

Les discours des membres de la DRD insistent sur l'importance de posséder des compétences qui ne se réduisent pas à un seul champ disciplinaire. La place accordée à l'écoute est également très présente dans leurs représentations. A

l'opposé, les propos en lien avec un formateur professionnel de l'enseignement qui possède des qualités humaines, guide et conseille ses stagiaires, ne se manifestent pas dans les différents entretiens des personnes évoluant dans cette direction. De même, la nécessité de créer un climat de confiance dans la relation d'accompagnement n'est pas mentionnée de façon significative.

Sur ce dernier point, la direction du second degré (DE2) rejoint la DRD. Par contre, on relève une parfaite opposition entre ces deux directions en ce qui concerne les compétences pédagogiques de l'accompagnant, ses connaissances théoriques, ses capacités d'écoute, son rôle de guide et de conseiller. Les qualités humaines évoquées pour rappel de façon marginale le sont dans la direction du second degré ; l'accompagnant y est décrit comme un enseignant suffisamment expérimenté pour pouvoir guider voire conseiller ses stagiaires.

Le discours de la direction des TICE est davantage marqué par des propos décrivant le formateur sous les traits du praticien réfléchi. Il est également vu comme un guide, un conseiller. De ce point de vue, la direction des TICE rejoint celle du second degré. Pour finir, elle se différencie de la DRD sur la dimension guide et conseil.

Dans la direction du premier degré (DE1), toutes les compétences sont mentionnées. Mais plus que toute autre et notamment plus que les connaissances théoriques générales, c'est la nécessité d'instaurer un climat de confiance entre formateur et stagiaires qui domine dans les entretiens. Nous pouvons signaler que la direction du premier degré s'oppose sur cette compétence à celle du second degré et à la DRD.

Pour finir, le discours tenu dans la direction des Relations Internationales (RI) ne se distingue pas de façon significative de ce qui se dit dans les autres directions. Nous pouvons toutefois remarquer une relative importance accordée à la culture générale du formateur, contrairement aux directions du premier et second degré.

- *Représentation par classes de compétences*

Les compétences sont maintenant regroupées par classes. Nous étudions comment chaque direction se situe au regard de chacune d'entre elles.

	Compétences pédagogiques	Compétences émotionnelles	Compétences relationnelles et sociales	Compétences théoriques	
TICE	10 59%	1 6%	6 35%		17 100%
DRD	11 23% ---	21 44% +++	2 4% ---	14 29% +++	48 100%
DE2	33 59% ++	5 9% --	17 30%	1 2% ---	56 100%
DE1	24 49%	8 16%	15 31%	2 4% -	49 100%
RI	5 33%	1 7%	5 33%	4 27% +	15 100%
	83 45%	36 19%	45 24%	21 11%	185 100%

Tableau 13 : la comparaison des fréquences d'évocation des compétences de l'accompagnant par classe et direction adjointe

Khi2 = 61,08 s. à .01

Le regroupement en classe de compétences neutralise l'opposition précédemment révélée entre les directions du premier et second degré. Seule la Direction Recherche et Développement (DRD) se différencie significativement de la direction du second degré (DE2) et plus globalement des autres directions adjointes.

Pour la direction du second degré, le formateur est avant tout un professionnel de l'enseignement, un pédagogue expérimenté, un didacticien de sa discipline qui connaît les situations ou les difficultés éprouvées par le stagiaire pour les avoir lui-même vécues. Il tire son expertise, son professionnalisme de ses capacités d'analyse de ses propres expériences professionnelles.

Pour la DRD, le formateur accompagnant d'enseignants se caractérise par des compétences émotionnelles et théoriques. C'est quelqu'un de curieux sur le plan intellectuel : il puise dans la psychologie, les sciences de l'éducation... les connaissances qui alimentent sa réflexion et guident son action. Plutôt que pédagogue expérimenté, l'accent est mis sur ses capacités d'écoute et dans une moindre mesure sur son aptitude à comprendre les émotions qui animent le stagiaire.

☞ Représentation des compétences de l'accompagnant par catégorie socioprofessionnelle

	Non universitaires	Universitaires	
Ecoute	22 69%	10 31%	32 100%
Empathie	4 100%		4 100%
Guide et conseille	8 62%	5 38%	13 100%
Relation de confiance	11 46% --	13 54% ++	24 100%
Pédagogue expérimenté	40 68%	19 32%	59 100%
Qualités humaines	5 62%	3 38%	8 100%
Culture élargie	10 48%	11 52%	21 100%
Praticien réfléchi	18 75%	6 25%	24 100%
	118 64%	67 36%	185 100%

Tableau 14 : les compétences de l'accompagnant catégorie socioprofessionnelle

(signe des associations locales)

Khi2 = 8,21 n.s.

On ne relève pas de différences globalement significatives dans la représentation des compétences mobilisées par le formateur selon que les interviewés soient universitaires ou professeurs du second degré. Seules les directions ont des points de vue spécifiques et différenciées.

2.9.2. Représentation collective des compétences de l'accompagné

A la question « *Pour vous, est-ce que l'accompagnement requiert des compétences spécifiques pour l'accompagné ?*», les interviewés se sont montrés très peu bavards. On relève tout au plus une quinzaine d'unités sémantiques en lien avec cette question. Les quelques rares propos évoquent la nécessité d'une demande d'accompagnement en provenance du stagiaire ou encore sa volonté « *à entrer en relation* ». D'une manière générale, cette question semble avoir gêné les interviewés ; une personne m'a retourné « *je ne comprends pas le sens de ta question* ». D'autres l'ont éludée.

On peut s'étonner du peu de réactions qu'ai pu susciter la question des compétences de l'accompagné auprès des interviewés. Nous avons vu que dans la représentation dominante, l'accompagnement est une pratique pédagogique personnalisée en relation duelle avec un formateur ou en petit groupe de stagiaires, en présentiel ou à distance. Pratique pédagogique qui place l'apprenant au cœur du processus de formation : il autodirige ses apprentissages, construit lui-même sa propre qualification à travers la réalisation d'un projet individuel ou collectif ou à travers l'analyse réfléchie de ses pratiques. C'est aussi une pratique relationnelle dans laquelle le stagiaire bénéficie de l'aide d'un formateur doté « d'intelligence émotionnelle » qui l'encourage, le soutien psychologiquement, le valorise par une considération positive dans son cheminement et plus largement dans sa construction professionnelle. Enfin, dans sa représentation socioconstructiviste, l'accompagnement apparaît en rupture avec la forme transmissive et directive de la formation des enseignants. L'accompagnement ainsi défini par l'encadrement de l'IUFM, on aurait pu s'attendre à voir évoquer par ses membres certaines attitudes, aptitudes et connaissances mobilisées par le stagiaire telles que :

- ☞ **des compétences relationnelles et sociales** : l'accompagnement est une relation d'aide et une pratique relationnelle qui mobilise des compétences sociales et émotionnelles chez le formateur. En retour, il nous paraît indispensable que le stagiaire accepte une certaine proximité émotionnelle. En présence du formateur, il devrait être capable de s'exprimer avec confiance et de manifester librement ses émotions. Il devrait susciter l'envie d'être écouté et d'être aidé en adoptant une attitude positive favorable à un

dialogue sincère et constructif qui rend effectives la rencontre de l'un et de l'autre et la compréhension de l'un par l'autre. Lorsque l'accompagnement est collectif, à ces attitudes devraient s'ajouter celles qui consistent à se décentrer pour accepter d'autres points de vue que les siens et plus généralement à respecter les autres stagiaires. Plus globalement, il devrait être capable de travailler en équipe.

☞ **la capacité d'apprendre à apprendre**, compétence fondamentale à toute activité d'apprentissage : un stagiaire qui construit lui-même ses propres compétences devrait être capable d'organiser ses apprentissages et de gérer son temps. On pourrait penser qu'il doive connaître ses points forts et ses points faibles, identifier ses besoins et exploiter au mieux les conseils donnés par son formateur pour les satisfaire.

☞ **Motivation et engagement** : la théorie sociale cognitive et notamment le concept d'agentivité développé outre-atlantique par Bandura A (2003) nous apprend que les individus sont des contributeurs actifs à leur circonstance de vie et pas seulement le produit de ces circonstances. Mucchielli A (2004) parle de sujet-acteur social « *L'homme est à la fois un sujet qui agit – un sujet acteur – et un membre d'un groupe social déterminé et socialisé par son groupe d'appartenance. Double perspective : tout en agissant sur la société, le sujet-acteur est agi par cette dernière, de là le terme de sujet-acteur social.* » (2004, p261).

☞ Etre agent ou acteur-social c'est influencer sa façon de fonctionner et les événements qui affectent sa vie. L'agentivité transposée à la formation des enseignants signifie que le stagiaire à l'IUFM n'est pas seulement le produit du dispositif global de formation, il est aussi le producteur, le contributeur, l'agent de sa professionnalisation. Dans la relation d'accompagnement, même s'il bénéficie de l'aide et du soutien d'un tiers, au final il reste l'acteur de son propre changement, il est celui qui influence activement son propre devenir. On peut ici rappeler que l'importance de la place du sujet dans le processus d'apprentissage n'est pas en soi une idée nouvelle. Comme le rappelle Carré P, « *dès les années 1970, les pionniers de l'éducation*

permanente ont insisté , chacun dans leur registre, sur la primauté du sujet social apprenant dans le processus, qu'il s'agisse de Dumazedier, Schwartz, Lengrand ou Pineau pour la francophonie, de Knowles, Houle, Tough dans le monde anglo-saxon. » (2005, p104).

Etre l'agent de sa professionnalisation suppose aussi que le stagiaire croit en ses capacités à réaliser ce qu'il entreprend. Dans la théorie de Bandura A (2003), cette croyance du sujet dans sa capacité à apprendre et à produire par lui-même sa qualification est désignée par le sentiment d'efficacité personnelle ou sentiment d'auto efficacité. L'agentivité, déterminée par le sentiment auto efficacité, suppose aussi chez le stagiaire l'envie d'agir et de persévérer dans l'action entreprise. Sentiment auto efficacité et agentivité nécessitent des ressorts psychologiques tels que la motivation et l'engagement. Par conséquent, l'accompagné devrait être déterminé à mener à bien ses apprentissages et ses objectifs et devrait faire preuve d'engagement et de responsabilité dans sa formation.

☞ **la maîtrise de l'usage des technologies de l'information et de la communication** : puisque l'accompagnement à distance médiatisé par les nouvelles technologies fait partie du champ représentationnel d'une partie des interviewés, on peut s'étonner que l'usage maîtrisé de l'ordinateur pour interagir avec le formateur et d'autres stagiaires et plus largement pour se former à distance n'est pas été mentionné ne serait-ce par le directeur des TICE.

D'autres auteurs en particulier Tremblay N (2003) accordent aux compétences de l'apprenant en contexte d'autoformation une grande importance. 41 pages sur 314 de son ouvrage sur *l'Autoformation pour apprendre autrement* sont consacrées aux compétences nécessaires pour l'autoformation. Elle distingue cinq grandes compétences qu'elle résume dans le tableau suivant.

Caractéristiques	Concepts	Compétences
Apprendre à apprendre	Méta apprentissage	Se connaître en apprentissage
Apprendre en action	Praxis	Réfléchir dans et sur l'action
Apprendre en création	Stochastique	Tolérer l'incertitude
Apprendre en mouvance	Cadre organisateur	S'ajuster aux événements
Apprendre en interaction	Réseautage	Profiter d'un réseau de ressources

Tableau 15 : les compétences clés liées à l'autoformation (Tremblay N, 2003)

Nous retrouvons *Apprendre à apprendre* qu'elle définit comme la capacité à se connaître soi-même lorsqu'on est en situation d'apprentissage. L'apprenant sait expliquer les stratégies et les règles qu'il met en œuvre pour apprendre de façon efficace. La conscience des processus cognitifs qu'il mobilise s'accompagne de la connaissance de certains aspects liés à sa personnalité : Il peut manifester telles préférences plutôt qu'une autre, adopter des habitudes personnelles qui le rendent plus performant dans ses apprentissages. D'une manière générale, l'apprenant se connaît et sait parfaitement bien se décrire.

Réfléchir dans et sur l'action entre en résonance avec la dimension réflexive présente dans la représentation de quelques interviewés comme pratique pédagogique et non comme compétence. Or, pour Tremblay N (2003), la réflexion sur l'action n'est pas qu'une méthode pédagogique, c'est aussi une compétence essentielle. Citant Baskett MHK (1993), elle considère que « *La capacité de réfléchir sur ses actions est un facteur essentiel de succès en autoformation* » (2003, p169).

Dans sept des quatorze entretiens des membres de l'encadrement de l'IUFM, l'accompagnement est décrit comme un processus pédagogique où les contenus et les objectifs ne sont pas déterminés au démarrage de l'action. « *Ce n'est pas pareil que lorsque l'on donne un cours ... on ne sait pas là où les gens vont aller ; on ne le sait pas...* ». Ces propos empruntés à l'un d'entre eux suggèrent que le stagiaire progresse dans son parcours de façon imprévisible et aléatoire -d'où le concept de

stochastique- à partir d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évoluent son projet et ses apprentissages. L'accompagnement laisse sa place au hasard et demande au stagiaire une tolérance à l'incertitude. Cette prise de risque et cette gestion de l'incertitude sont selon Beauvais M (2003, 2004) des caractéristiques essentielles de l'accompagnement.

L'accompagnement, malgré son caractère imprévisible, se déroule dans un cadre institutionnel organisateur qui fixe ses contraintes comme par exemple la durée de l'accompagnement ou encore la disponibilité des formateurs. Ses contraintes requièrent du stagiaire de la souplesse, des ajustements, l'invention d'alternatives sans renoncer pour autant aux objectifs qu'il s'est fixé.

Dans le domaine relationnel, l'accompagnement dépasse les compétences à travailler en équipe restreinte aux seules ressources de l'IUFM pour s'ouvrir vers un ensemble plus large de ressources extérieures construit par l'apprenant lui-même. C'est la notion de réseautage ou « *l'art de créer un réseau* » (Tremblay N, 2003, p176) qui requiert du stagiaire une forme d'intelligence sociale lui permettant d'établir les contacts nécessaires à ses apprentissages. On peut ici rappeler l'importance de la maîtrise de l'ordinateur et de l'Internet qui permettent aux stagiaires de collaborer avec d'autres membres de la communauté éducative et de participer à des réseaux d'échanges de savoirs.

Ces compétences cognitives (apprendre à apprendre, réfléchir dans et sur l'action), procédurales (maîtrise des TIC), relationnelles et sociales (attitude positive, expression de ses émotions, décentration, réseautage) et conatives (motivation) étayées par l'agentivité, compétences attendues à défaut d'être exprimées par les interviewés nous apparaissent déterminantes à mobiliser par le stagiaire dans les dispositifs de formation accompagnée.

2.10. Dispositifs d'accompagnement repérés dans les entretiens

Les interviewés ont mentionné dix neuf dispositifs d'accompagnement différents. Le tableau suivant les classe en fonction des interviewés qui les ont cités, de la position qu'ils occupent dans l'institution (directeurs de centre et/ou directeurs adjoints) et du nombre de fois qu'ils ont été mentionnés : nous en avons déduit le rang que ces dispositifs occupent dans la représentation des sujets. Nous avons

différencié les dispositifs 1er degré de ceux du 2nd degré et ceux mis en œuvre en formation continue ou en formation de formateurs.

Les dispositifs	Niveau de formation	Rang	Nbre de fois cité	Sujets	Directions adjointes	Direction de Centre[27]
Accompagnement des néo-titulaires (T1)	1er degré et 2nd degré	1	9	S10	DRD	
				S7	DRD	
				S1	Direction TICE	
				S2	Direction 2nd degré	
				S8		✱
				S4		✱
				S13	Direction 1er degré	✱
				S6	Direction 1er degré	✱
				S9	Direction 1er degré	
Le mémoire professionnel	1er degré et 2nd degré	2	8	S5	Direction 2nd degré	✱
				S11	DRD	
				S12	DRD	
				S13	Direction Culture	✱
				S1	Direction TICE	
				S14	Relations Internationales	✱
				S9	Direction 1er degré	
				S4	Direction 1er degré	✱
Groupe de référence transversal (FGP)	1er degré et 2nd degré	3	7	S3	Direction 2nd degré	
				S2	Direction 2nd degré	
				S6	Direction 1er degré	✱
				S9	Direction 1er degré	
				S8		✱
				S1	Direction TICE	
				S7	DRD	
Stage de pratique accompagnée	1er degré et 2nd degré	4	5	S11	DRD	
				S3	Direction 2nd degré	
				S5	Direction 2nd degré	
				S8		
				S13	Direction Culture	✱
Visite de stage	1er degré et 2nd degré	4	5	S11	DRD	
				S5	Direction 2nd degré	✱
				S6	Direction 1er degré	✱
				S9	Direction 1er degré	
				S13	Direction Culture	✱
Innovation – Recherche (Rino)	FC[28] 2nd degré 1er degré	5	3	S7	DRD	
				S10	DRD	
				S11	DRD	
Accompagnement des PE2 en difficulté	1er degré	6	2	S4		✱
				S9	Direction 1er degré	

[27] ✱ signifie que le sujet considéré est directeur d'un des centres IUFM
[28] Formation Continue

Accompagnement à distance (TUTELEC)	1er degré	6	2	S13	Direction Culture	*
				S6	Direction 1er degré	*
SOS formation, Professeur Stagiaire en Renouvellement de formation (PSR)	2nd degré	6	2	S3	Direction 2nd degré	
				S5	Direction 2nd degré	*
Accompagnement disciplinaire PLC2	2nd degré	6	2	S3	Direction 2nd degré	
				S10	DRD	
Projet Personnel de formation	2nd degré 1er degré	6	2	S3	Direction 2nd degré	
				S2	Direction 2nd degré	
POPIM	FoFo[29] et FC	6	2	S11	DRD	
				S7	DRD	
Accompagnement des nouveaux formateurs IUFM	FoFo	6	2	S10	DRD	
				S4		*
Self service	1er degré	7	1	S8		*
Livret de suivi (portefeuille de compétences)	1er degré	7	1	S8		*
Accompagnement dans les dominantes	1er degré	7	1	S9	Direction 1er degré	
Module analyse des pratiques pédagogiques en PE2	1er degré	7	1	S14	Direction Relations Internationales	*
Accompagnement à distance (courrier électronique)	1er degré	7	1	S8		*
Accompagnement à distance sur forum	1er degré	7	1	S6	Direction 1er degré	*

Tableau 16 : les dispositifs d'accompagnement cités dans les entretiens

Parmi les 19 dispositifs, 6 d'entre eux que nous qualifions de mixtes bénéficient aussi bien aux stagiaires 1er et 2nd degré. A l'inverse, d'autres dispositifs plus spécifiques s'appliquent uniquement dans l'un ou dans l'autre de ces niveaux : Tutelec par exemple s'adresse uniquement aux stagiaires 1er degré ; PSR aux stagiaires du second degré. On dénombre 8 dispositifs spécifiques dans le premier degré, 2 dans le second degré, 2 dispositifs de formation de formateurs ainsi que 2 autres en formation continue.

2.10.1. Une pluralité de situations

[29] Formation de formateurs

L'accompagnement s'applique à des situations variées. On accompagne des stagiaires en difficulté dans leur processus de professionnalisation (PSR). On accompagne la production d'un objet multimédia (POPIM[30]) ou d'un écrit professionnel (le mémoire). On accompagne des stagiaires engagés dans un projet pédagogique innovant (Rino) ou dans un projet de formation individualisé (projet personnel de formation). On accompagne l'entrée dans le métier de formateur (accompagnement des nouveaux formateurs IUFM) et dans celui de professeur (accompagnement des néo-titulaires) et d'une manière plus générale, on accompagne la construction de compétences professionnelles (FGP).

Les lieux où se déroule l'accompagnement sont tout aussi variés : on accompagne en centre IUFM, dans les établissements ou à l'interface des deux. Tout comme sont variées les modalités : on accompagne en présentiel, à distance (Tutelec), en groupe ou en relation duale (stage de pratique accompagnée).

Pluralité de situations mais aussi diversité d'acteurs : l'accompagnant peut être selon les dispositifs professeur à temps plein ou à temps partagé à l'IUFM, un professeur en poste dans les établissement (maître de stage, tuteur...).

On distingue des dispositifs pilotés par les directions adjointes de l'IUFM (PSR, projet personnel de formation...) ou pilotés localement dans les centres ou encore laissés à l'initiative de quelques formateurs volontaires (Accompagnement à distance sur forum ou par courrier électronique). Un dispositif relève d'un pilotage académique (accompagnement des néo-titulaires) ; un autre d'un pilotage institutionnel en partenariat (Tutelec partenariat entre le CNED et la CDIUFM).

2.10.2. Quelques dispositifs représentatifs de l'accompagnement

L'accompagnement des néo-titulaires, le mémoire professionnel et les groupes de référence arrivent en tête des dispositifs d'accompagnement les plus cités par les interviewés quelque soit leur direction d'appartenance. Doit-on pour autant les considérer comme des dispositifs possédant une représentativité élevée de ce qu'est l'accompagnement auquel cas ce serait de bons candidats pour les phases ultérieures de la recherche ? C'est une interprétation possible pour les groupes de référence et le mémoire professionnel. Mais pour l'accompagnement

[30] Productions d'Outils Pédagogiques Informatiques et Multimédia

des néo-titulaires, il peut y aussi avoir un effet conjoncturel dans la mesure où ce dispositif national a vu le jour au moment des entretiens et qu'il est fort probable qu'il ait fait l'objet de nombreuses discussions à l'occasion de réunions de direction.

2.10.3. Des représentations socialement déterminées

Hormis les dispositifs prototypiques cités précédemment, les dispositifs spécifiques à une direction ne sont généralement cités que par les personnes rattachées à cette direction. Par exemple, les personnes de la Direction Recherche et Développement mentionnent essentiellement les dispositifs développés dans cette direction : POPIM, Rino... D'une manière générale, on cite les dispositifs de son centre, de sa direction ou ceux dont on est l'instigateur.

2.11. Conclusion

Dans cette partie de la recherche, notre objectif était de clarifier le sens pris par le terme accompagnement à l'IUFM Nord-Pas de Calais. Mot polysémique aux contours mal définis, l'enquête sous forme d'entretiens semi directifs nous est apparue comme une méthode appropriée pour en cerner les différentes caractéristiques. Nous avons mené ces entretiens auprès des directeurs adjoints et des directeurs des sept centres répartis dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais. Le corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique selon la méthode de Bardin L (1979).

2.11.1. Des dispositifs hétérogènes

On ressort de cette première partie avec l'évidence d'une réalité plurielle en témoigne la diversité des situations pédagogiques que désigne le terme *Accompagnement*. A l'IUFM, l'accompagnement est protéiforme. En première partie, nous avons appris de Moscovici S (1976) que la représentation est la transformation d'une réalité sociale en un objet mental. Elle résulte d'une sélection des informations présentes dans l'environnement. Selon Doise W (1982), l'histoire des personnes interviewées, leurs expériences, la place qu'ils occupent à l'IUFM et les relations qu'ils entretiennent avec autrui interviennent dans leur construction de la représentation de l'accompagnement. Réalité sociale plurielle, sujets différents de par leur passé dans la formation des enseignants, leur formation universitaire et leur position dans l'institution entraînent des représentations différenciées. Des divergences de points de vue portant sur la place du savoir, la place du pouvoir, l'accompagnement en tant que changement dans la formation des enseignants se sont manifestées révélant des représentations hétérogènes.

2.11.2. Représentations différenciées de l'accompagnement

Selon les directions adjointes

Globalement, nous avons identifié quatre représentations de l'accompagnement qui diffèrent selon les directions adjointes. La direction du premier degré rejointe par quelques membres de la direction du second degré se caractérise par une représentation ontologique de type magister dans laquelle un professeur expert transmet des savoirs évalués. La relation pédagogique est fondée

sur des relations hiérarchiques dans lesquelles le formateur représente l'autorité. On imagine que l'autonomie et la responsabilité du stagiaire sont limitées. Dans cette perspective, l'accompagnement n'est pas considéré comme un changement. De notre point de vue, il n'est qu'un nouvel habillage sémantique pour désigner le compagnonnage, apprentissage de savoir-faire professionnels par imitation souvent cité comme synonyme de l'accompagnement dans le discours du premier degré. Cette représentation est minoritaire ; seuls 16 % des propos vont dans ce sens.

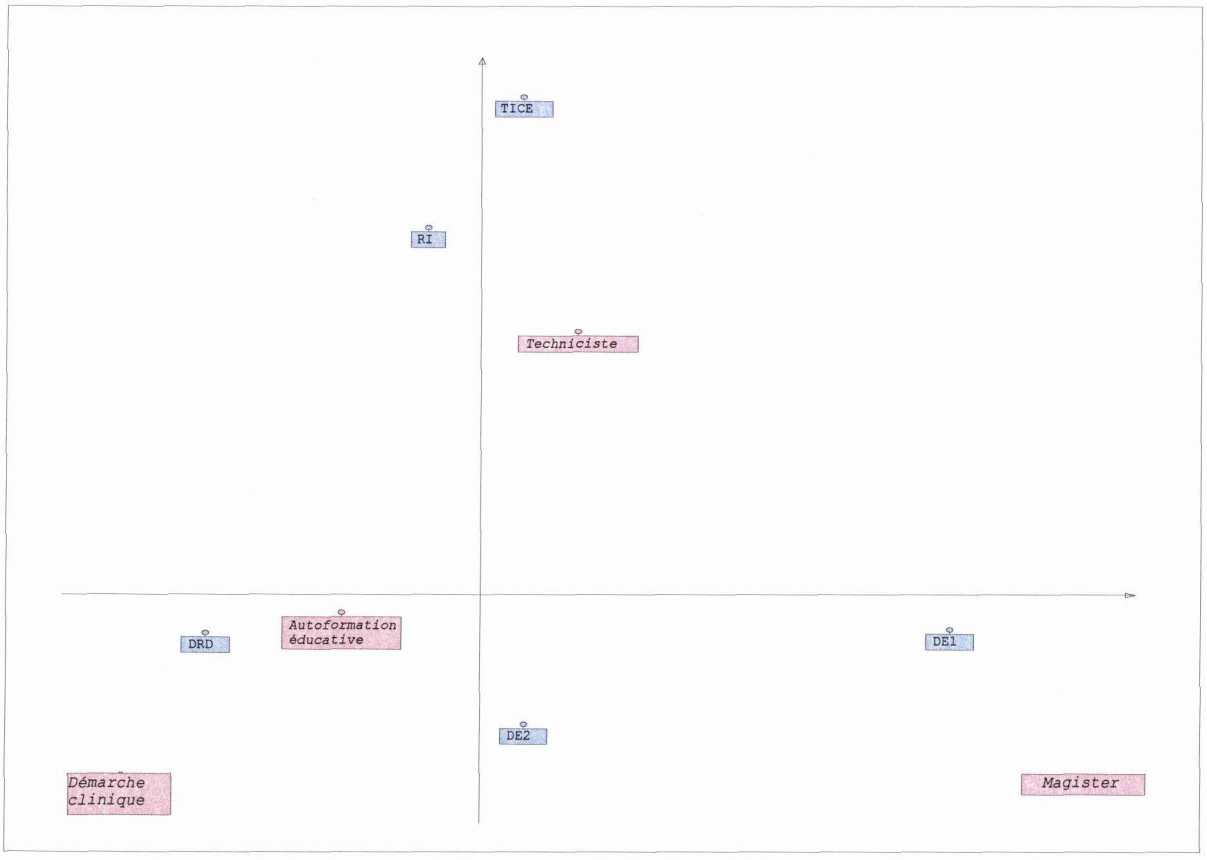
La Direction Recherche et Développement se démarque complètement de cette représentation ontologique pour concevoir l'accompagnement dans une perspective que nous qualifions de socioconstructiviste. Dans cette représentation se côtoient deux tendances. L'une s'apparente à la démarche clinique ; l'accompagnement est une rencontre, une relation à l'autre dans laquelle le formateur impliqué avec ses propres émotions, ses expériences passées accueille un stagiaire en difficulté dans son processus de professionalisation. Dans cette rencontre ou *altérité*, le stagiaire est pris dans sa globalité. C'est un être singulier lui-même mû par des affects, placé dans un environnement pédagogique dont la maîtrise lui échappe. L'accompagnement vise son changement en privilégiant le retour sur soi, la réflexion sur son vécu, sur ses expériences pédagogiques guidé par un formateur doté « d'intelligence émotionnelle ». Cette représentation de l'accompagnement est marginale, 16 % des propos évoquent cette conception. Elle reste essentiellement le fait d'une seule personne[31] de formation psychanalytique. L'autre tendance socioconstructiviste évoque la notion d'autoformation. 44 % des propos porteurs de sens dans les entretiens sont en congruence avec ce que Poisson D (1996) nomme l'autoformation éducative. Dans cette conception, le stagiaire est l'acteur principal de sa formation. C'est un individu autonome qui donne sens à ses apprentissages à travers la réalisation d'un projet. Il construit lui-même ses compétences avec l'aide d'un formateur considéré d'égal à égal sur un plan hiérarchique qui le guide, le conseille, le soutient méthodologiquement et psychologiquement. Cette représentation de l'accompagnement prédomine à l'IUFM Nord-Pas de Calais.

---

[31] Cette personne est le sujet 7 ou S7 dans le paragraphe 5.

Enfin, à la marge on identifie également une représentation de l'accompagnement dont le contenu évoque des aspects techniques, l'instrumentation de la relation. Cette représentation que nous avons appelée techniciste caractérise davantage la direction des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Dans les trois courants de l'autoformation repérés par Galvani P (1991), elle tend vers le courant technico-pédagogique. L'accompagnement est synonyme de tutorat. Le stagiaire acquiert savoir et savoir-faire sur des supports d'autoformation construit par un formateur qui apporte aide et soutien méthodologique dans l'appropriation d'un savoir constitué.

L'analyse factorielle suivante permet de visualiser les représentations de l'accompagnement au regard des directions adjointes.



56,85% de l'inertie sur l'axe 1 horizontal
42,37% de l'inertie sur l'axe 2 vertical

Figure 10 : les représentations de l'accompagnement par directions adjointes

(analyse factorielle des correspondances sur le tableau 5 page 100)

La carte révèle une opposition très nette entre une conception transmissive de la formation centrée sur les savoirs qui caractérise la direction du premier degré et une conception constructiviste de la Direction Recherche et Développement dans laquelle le stagiaire, acteur responsable de sa formation, donne du sens à ses apprentissages à travers la réalisation d'un projet. Les membres de la direction du second degré se partagent entre ces deux conceptions. La Direction des TICE et des Relations Internationales se retrouvent autour de la représentation techniciste et s'opposent aussi très nettement aux directions du second degré et de la Recherche et Développement.

Selon les directeurs de centre

Le tableau résume la représentation de l'accompagnement par centre

	Magister	**Autoformation éducative**	**Démarche clinique**	**Techniciste**
Centre A	**+++**	**---**	**--**	
Centre C	**---**	**+++**	**+++**	**---**
Centre B		**++**		**--**
Centre D	**-**		**-**	**+++**
Centre F	**-**		**-**	**++**
Centre G				
Centre E				

Tableau 17 : les représentations de l'accompagnement par centre

(signe des associations locales)

Un directeur de centre adopte de façon significative l'une ou l'autre des conceptions lorsque la case correspondante comporte des signes positifs (+++ pour un seuil de .01 ; ++ pour un seuil à .05). Les signes négatifs témoignent de l'inverse.

Le centre C est fortement marqué par une représentation socioconstructiviste de l'accompagnement. Dans l'entretien de son directeur, les références à une formation transmissive centrée sur les contenus et aux aspects technico-pédagogiques sont significativement peu présentes. Nous remarquons également que l'accompagnement comme démarche clinique ne se manifeste que dans ce centre. Pour rappel, nous avions déjà signalé que certains des directeurs de centre sont aussi membres ou à la tête des directions adjointes. C'est le cas du directeur du centre C qui appartient aussi à la DRD ; nous avons montré que lui seul était à l'origine de cette représentation psycho-psychanalytique marginale.

Le directeur du centre B partage avec le directeur précédent une représentation de l'accompagnement où un stagiaire responsable de sa formation construit ses savoirs et compétences guidé et conseillé par un formateur bienveillant.

Le directeur du centre A, que l'on retrouve dans la direction adjointe du premier degré, est en très nette opposition avec cette conception constructiviste de l'accompagnement. L'essentiel de son discours plaide en faveur d'une représentation de type magister.

Les centres F et D, tous deux dirigés par des directeurs adjoints du premier degré pour l'un, des Relations Internationales pour l'autre, se rejoignent dans une représentation technico-pédagogique.

Pour finir, les directeurs des centres G et E s'étant peu exprimés, ne contribuent significativement à aucune des représentations.

2.11.3. Représentation différenciée des compétences du formateur

Dans les représentations de l'encadrement, le formateur mobilise des compétences variées. Beaucoup insistent sur les compétences pédagogiques d'un formateur expert avant tout de sa discipline qui connaît les difficultés des stagiaires pour les avoir lui-même vécues. Il tire sa compétence de l'analyse de ses

expériences. D'autres évoquent des compétences que nous avons qualifiées d'émotionnelles pour désigner l'écoute et l'empathie. D'autres encore mentionnent des compétences relationnelles : le formateur possède des qualités humaines, il crée un climat de confiance favorable pour guider et conseiller le stagiaire. Enfin, certains interviewés décrivent un formateur possédant une culture dépassant son seul champ disciplinaire pour s'ouvrir à la psychologie, à la sociologie, aux sciences de l'éducation. Certaines de ces compétences rassemblent les directions adjointes, d'autres les opposent.

Selon les directions adjointes

On relève une forte opposition entre la Direction Recherche et Développement (DRD) et la Direction du second degré. A la DRD, l'accompagnant est avant tout « *une grande oreille* », Il est entièrement tourné vers l'écoute de l'autre et se défend d'apporter des conseils. Il puise ses compétences aux sources de la psychologie, des sciences de l'éducation ; ses connaissances théoriques sont importantes. La direction du second degré met l'accent sur la dimension pédagogique et certains aspects relationnels. Le formateur est avant tout « *un bon enseignant* ». Il possède cette aptitude qui consiste à comprendre les sentiments et les émotions du stagiaire en "se mettant à sa place" sans toutefois les ressentir lui-même. Il peut être qualifié d'interventionniste dans la mesure où il est décrit comme un guide voire un conseiller. Les références à un formateur riche de compétences théoriques sont absentes. Le praticien réfléchi se retrouve essentiellement dans la Direction des TICE. Le formateur aux compétences relationnelles qui instaure et entretient un climat de confiance favorisant la relation avec le stagiaire marque davantage le discours du premier degré.

Selon les directeurs de centre

	Compétences pédagogiques	Compétences émotionnelles	Compétences relationnelles	Compétences théoriques
Centre D				+
Centre E				
Centre G			+++	
Centre F				
Centre C	---	+++	---	+++
Centre B				
Centre A				

Tableau 18 : les représentations des compétences de l'accompagnant par directeur de centre

Dans les propos du directeur du centre C, le formateur accompagnant possèdent une culture élargie, des connaissances théoriques variées. Nous identifions également des compétences en congruence avec sa représentation de l'accompagnement comme démarche clinique – que nous avons aussi nommée représentation psycho-psychanalytique. Le formateur riche de compétences émotionnelles, « *place sa compétence dans l'écoute* », cette expression revient avec insistance, sature son discours. Contrairement aux autres interviewés pour lesquels accompagner signifie « *marcher avec* », ce directeur est le seul à recourir à la métaphore du jeu de taquin dans lequel on libère des espaces pour tenter de créer des mots. Accompagner c'est avant tout « *céder sur son temps de parole* » pour libérer la parole du stagiaire. Par contre, nous remarquons que les compétences relationnelles sont peu évoquées. On aurait pu s'attendre à ce que ces capacités d'écoute se doublent de capacités d'accueil, de mise en confiance, de conseil. Or, il n'en est rien et s'explique probablement par l'origine des stagiaires, professeurs en formation continue qui voient dans le formateur un collègue sans

position hiérarchique particulière avec lequel s'instaure d'emblée une relation conviviale[32]. On peut aussi se montrer surpris du peu de place accordée aux compétences pédagogiques qui, rappelons-le, renvoient à l'expertise pédagogique et didactique et à l'analyse réfléchie des pratiques. Il est étonnant que cette personne qui, lors de l'entretien mené dans la dernière partie de cette recherche, place l'analyse des pratiques au cœur du dispositif ne cite pas dans ses propos la compétence à réfléchir sur ses propres expériences ou toute autre information en relation avec le praticien réfléchi.

En ce qui concerne les autres centres, le directeur du centre G s'exprime significativement en faveur de compétences relationnelles, celui du centre D s'exprime timidement en faveur de compétences théoriques. Pour les autres, les propos qui évoquent des compétences de l'accompagnant n'abondent pas de façon significative vers l'une ou l'autre de ces compétences.

2.11.4. Stagiaire absent des représentations

La surprise demeure lorsqu'on explore les compétences mobilisées par les stagiaires engagés dans un processus de formation accompagnée. Les interviewés sont à cours de propos. Le responsable du dispositif Rino a déclaré même ne pas comprendre le sens de la question. Quelques-uns ont évoqué la nécessité d'une demande d'accompagnement en provenance du stagiaire. Ce principe d'engagement volontaire peut surprendre : un stagiaire en formation initiale à l'IUFM est-il vraiment en position de refuser d'être accompagné ?

Lorsqu'on rassemble les informations qui décrivent l'accompagnement, les compétences de l'accompagnant et de l'accompagné (tableau 20), on découvre que les membres de l'encadrement ne manquent pas de mots pour définir l'accompagnement alors qu'ils se montrent moins loquaces lorsqu'ils abordent la question des compétences requises par les formateurs impliquées dans cette pratique. Plus étonnant, dans leur discours, le stagiaire apparaît quasiment exclu.

---

[32] Dans la troisième partie, l'enquête menée auprès des stagiaires du dispositif Recherche-Innovation dont le sujet 7 est responsable met en évidence une relation d'égalité, amicale entre formateur et stagiaires.

	Nombre d'unités sémantiques
Accompagnement	512
Compétences du formateur accompagnant	186
Compétences du stagiaire accompagné	15
	713

Tableau 19 : comparatif du nombre d'unités sémantiques relatives à l'accompagnement, aux compétences de l'accompagnant et de l'accompagné

On peut interpréter l'absence de compétences du stagiaire dans les représentations de différentes façons. Soit les cadres méconnaissent l'accompagnement au point de tenir un discours convenu, académique sur un objet « à la mode » et dans l'air du temps. Dans cette hypothèse, leurs conceptions renvoient le stagiaire dans un processus transmissif où il serait le produit passif et non l'acteur principal dans ce processus. Soit ils méconnaissent la réalité des dispositifs et de leur fonctionnement. Soit encore le fait pour un stagiaire de solliciter une formation accompagnée et de se sentir écouté suffiraient à garantir sa réussite.

PARTIE 3 : L'ACCOMPAGNEMENT DANS LES REPRESENTATIONS DE STAGIAIRES EN FORMATION A L'IUFM EN 2003/2004

3.1. Objectifs

L'objectif de cette troisième partie est de découvrir à quelle réalité sociale renvoie le terme accompagnement. Cette pratique est approchée à partir de la conscience et du vécu de stagiaires engagés dans quatre dispositifs d'accompagnement différents[33] au cours de l'année 2003/2004. La démarche consiste à demander de produire un point de vue, une opinion sur leur expérience vécue. L'approche est phénoménologique ; la visée est à la fois herméneutique et praxéologique. Parmi les vingt dispositifs repérés, nous en avons retenus quatre pour des raisons d'accessibilité aux stagiaires mais aussi parce qu'ils étaient en cohérence avec notre questionnement initial.

3.2. Méthodologie : enquête par questionnaire des valuateurs des représentations

La méthode mobilisée est celle de l'enquête par questionnaire des « valuateur des représentations » proposée par Dubus A[34] (2000). Pour rappel, ce type de questionnaire comporte des propositions textuelles ou aphorismes destinées à recueillir l'opinion, l'attitude, le jugement, l'évaluation, le degré d'adhésion des sujets. Pour construire les propositions, nous avons traduit certaines des caractéristiques les plus pertinentes dégagées à l'occasion de l'analyse de contenu de la première partie. A titre d'exemple, nous avons exploré la dimension réflexive à l'aide de ces quatre propositions :

- ☞ *Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs*
- ☞ *Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique*
- ☞ *Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe*
- ☞ *Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique*

---

[33] **Tutelec** :accompagnement à distance des Professeurs des Ecoles sur Liste Complémentaire
Recherche – innovation (Rino) : accompagnement d'un projet pédagogique innovant
Néo – titulaire (T1) : accompagnement de l'entrée dans le métier
Professeurs Stagiaires en renouvellement de formation (PSR) : accompagnement de stagiaires en difficultés dans leur processus de professionnalisation.

[34] Cette méthode a fait l'objet d'une présentation détaillée en page 423

Quarante propositions ont ainsi été construites, un thème étant traduit par deux, trois voire cinq propositions. A chacune d'elles est associée une grille horizontale de huit cases aux extrémités de laquelle on trouve soit le commentaire *Complètement faux* soit *Tout à fait d'accord*. Pour chaque proposition, l'enquêté est invité à cocher la case qu'il estime correspondre le mieux à son opinion.

	Complètement faux							***Tout à fait d'accord***
Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe						X		

3.3. Dispositifs étudiés

Le questionnaire a été soumis à soixante dix sept stagiaires répartis dans quatre dispositifs : Accompagnement à distance des Professeurs des Ecoles sur Liste Complémentaire (Tutelec), Personnel en Situation de Renouvellement de Formation (PSR), Professeurs des Ecoles néo-titulaires (T1), Recherche Innovation (Rino)

	Effectifs	%/Total
PSR	14	18,18%
Tutelec	16	20,78%
Rino	32	41,56%
T1	15	19,48%
Total	77	100.00%

Tableau 20 : nombre de stagiaires par dispositif étudié

3.3.1. Tutelec, accompagnement à distance de professeurs des écoles sur liste complémentaire

☞ Présentation du dispositif

Tutelec est un dispositif de tutorat à distance à l'usage des Professeurs des Ecoles sur Liste Complémentaire (PE LC) élaboré conjointement par la CDIUFM[35] et le CNED[36] en réponse à l'appel à projets lancé par le Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement et de la Recherche en septembre 2000 pour la

[35] Conférence des Directeurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres
[36] Centre National d'Enseignement à distance

constitution de « campus numériques français »[37]. L'objectif est d'impulser et de soutenir une offre de formation supérieure innovante, ouverte et à distance, utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Tutelec poursuit au moins trois objectifs :

- Tout d'abord, briser l'isolement des personnels du 1er degré en poste sur le terrain avant leur formation professionnelle différée d'un an en IUFM. En plus du soutien des équipes de circonscription voire de leurs collègues de terrain plus qualifiés, le dispositif propose une aide personnalisée à distance en provenance de tuteurs expérimentés réunis en binôme - un Professeur d'IUFM et un Enseignant Maître Formateur. Chaque binôme accompagne 20 stagiaires PE LC réunis en classe virtuelle. Tutelec ne se substitue pas aux équipes de terrain mais agit dans la complémentarité en proposant à distance de façon très réactive des réponses précises à des sollicitations urgentes. Progressivement, le dispositif a évolué vers la capitalisation des ressources de formation produites par et pour le dispositif dans la perspective de les faire partager à l'ensemble des PE LC.

- Ensuite, initier et développer auprès des PE LC des compétences à la collaboration, à la mutualisation, à un véritable travail en équipe pédagogique ...

- Pour finir, développer chez les formateurs IUFM impliqués des compétences nouvelles en matière de formation professionnelle des enseignants tant du point de vue de la relation avec les stagiaires que de celui de la maîtrise des outils au service de cette relation.

☞ L'accompagnement à distance

L'aide personnalisée à distance se fait sur une plate-forme logicielle accessible de façon contrôlée sur l'Internet. Après identification, stagiaires et tuteurs accèdent à un environnement essentiellement structuré en deux grands espaces : la classe virtuelle et des ressources. La classe virtuelle offre un espace de communication qui met à disposition des utilisateurs un forum, un courrier électronique et un outil de communication en temps réel (*Chat*). Les ressources se répartissent en quatre modules. Des textes officiels relatifs au référentiel des

---

[37] Source : site du Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie (http://www.education.gouv.fr/discours/2001/campuscp2.htm)

compétences du professeur des écoles à l'issue de sa formation en IUFM[38] ainsi que les programmes d'enseignement. Un module intitulé « Méthodologie et Didactique » propose plusieurs thèmes comme la gestion de classe, la démarche expérimentale en sciences, le cycle 1, le cycle 2, le cycle 3. Un troisième module reprend les questions et réponses des années précédentes classées par cycle ; un module propose des séquences et des progressions pédagogiques. La relation tuteurs/stagiaires s'établit selon un scénario précis. Les stagiaires sollicitent les tuteurs par le biais du courrier électronique. Après avoir accusé réception, les tuteurs s'emparent de la question et la traitent dans un délai de 48 heures. Dès qu'elle est élaborée, la question accompagnée de la réponse est déposée sur le forum. Une notification est envoyée au stagiaire qui a sollicité le tuteur ainsi qu'à l'ensemble de la classe virtuelle.

☞ L'engagement des stagiaires dans le dispositif

La communication du projet auprès du public cible s'est faite par voie postale avec pour support une plaquette de présentation de Tutelec. L'engagement dans le dispositif se fait sur la base du volontariat

3.3.2. Professeur Stagiaire en Renouvellement de formation (PSR), accompagnement de stagiaires en difficulté[39]

☞ Un parcours individualisé adapté aux besoins des stagiaires

Le dispositif PSR, unique en France, a été imaginé il y a une dizaine d'années par la direction adjointe du 2nd degré[40] afin de répondre de façon adaptée aux besoins de stagiaires PLC2 ajournés à l'issue de leur formation professionnelle. Les compétences validées l'année précédente restent acquises. L'accent est mis sur celles qui posent problème : plus que les savoirs disciplinaires le plus souvent ce sont les compétences professionnelles comme la mise en œuvre d'activités pédagogiques auprès des élèves qui sont concernées. Le parcours de formation du PSR est négocié et contractualisé en début d'année dans une relation tripartite

---

[38] BO N° 43 du 24 novembre 1994

[39] La présentation est une synthèse d'un entretien mené auprès du responsable du dispositif

[40] La directrice adjointe fait partie des personnes interviewées à l'occasion de la première partie de la recherche. L'essentiel de ses propos concernaient le dispositif PSR initialement appelé SOS formation.

réunissant le PSR, le référent disciplinaire, le responsable du dispositif voire le maître de stage. Une commission d'agrément valide ou rejette le projet. Chaque année, environ quarante stagiaires bénéficient d'un parcours individualisé ; trente six d'entre eux voient leur formation validée à l'issue de ce parcours.

☞ Les activités en lien avec la classe sont multipliées

L'accompagnement en établissement est plus fréquent : le PSR bénéficie de trois visites d'un formateur lorsqu'il est face à ses élèves contre une seule pour un PLC2. Les stages de pratique accompagnée sont eux aussi plus importants comparativement au PLC2 (de 40 à 80 heures). Les lieux de stage sont qualifiés *de bons établissements avec un bon maître de stages* par le responsable du dispositif.

☞ Les activités réflexives sont privilégiées

Un premier retour sur soi est initié en juin après que le stagiaire ait appris son échec. Avec l'aide d'un formateur disciplinaire, il identifie les compétences maîtrisées et celles qui font défaut, étape préalable à la contractualisation. Pendant leur année de PSR, les stagiaires bénéficient d'atelier d'analyse réflexive de leurs pratiques par groupe de vingt stagiaires encadré par une formatrice experte pour un total de trente neuf heures. Les documents remis aux stagiaires précisent qu'il *« s'agit d'analyser son métier au quotidien : les relations avec les élèves, aux collègues, au(x) maître(s) de stage, à l'administration, aux parents, à l'institution, confronter son vécu personnel aux expériences des autres pour analyser ce qui s'y joue et se munir d'autres exemples de pratiques ».* Des principes déontologiques forts président à ces ateliers comme la confidentialité, l'absence de jugement... Enfin, en fin d'année, le stagiaire est invité à rédiger un document de synthèse – appelé *4 pages* – rendant compte des compétences travaillées lors de son parcours. Ce document vient compléter le dossier de validation ; une copie est envoyée aux membres de la commission qui rencontre le stagiaire à l'occasion d'un entretien destiné à apprécier la pertinence des choix de formation contractualisé en début d'année.

☞ Les moyens au service du projet

L'accompagnement peut être individuel ou collectif et mobilise 17 référents disciplinaires[41], quarante maîtres de stage, une formatrice spécialiste en analyse de pratique. Ces formateurs ont été choisis sur la base de leur professionnalisme : tous sont reconnus très compétents. Une dizaine de réunions de concertation de l'ensemble des formateurs ponctuent le dispositif. Elles favorisent la réactivité en cas de dysfonctionnement et une vision partagée par l'ensemble des acteurs « *Ce qui est clair pour nous, doit être clair pour tous* »

☞ Un dispositif encadré par une charte et deux cahiers des charges

En début d'année, le stagiaire PSR prend connaissance de la charte qui définit la philosophie de la formation « *le principe fondateur est que ce qui a été validé n'est plus à refaire et que le temps libéré est utilisé pour des besoins de formation spécifiques* » et qui détaille les différents éléments de la formation notamment le stage en établissement et les visites des formateurs. Deux cahiers des charges spécifiques définissent avec précision les missions respectives des référents disciplinaires et des maîtres de stage ainsi que le montant des rémunérations. Le référent disciplinaire reçoit 4 HTD par PSR accompagné auxquelles viennent s'ajouter 4 HTD s'il fait les visites en établissement.

3.3.3. Recherche Innovation, accompagnement de projets pédagogiques innovants

☞ Un dispositif de formation et de recherche

De 1998 à 2004, à l'IUFM Nord – Pas de Calais, les Recherches–Innovations associées à la Politique Nationale d'Innovation du Ministère de l'Education Nationale fonctionnent sur le principe de la mise en « position de recherche » d'équipes d'acteurs de terrain volontaires porteurs d'un projet pédagogique en réponse à une situation difficile qu'ils souhaitent voir évoluer. Bien souvent, il est davantage question *de malaise ou de stress pédagogique* - expression employée pour désigner des problèmes avec des élèves difficiles - que de problèmes purement didactiques. Les projets - et leur accompagnement - se développent sur

[41] Chiffre pour l'année 2006

deux ans et dans leur grande majorité aboutissent, ce qui selon le responsable témoigne d'un engagement fort des stagiaires. Les projets qui n'arrivent pas au bout sont très rares.

☞ Un accompagnement formatif en établissement

Un formateur assurent le suivi du travail d'environ de deux à trois équipes d'enseignants. Le responsable du dispositif parle « d'accompagnement formatif » : il s'agit non pas de leur dire ce qu'il faut faire mais de créer un espace d'écoute et d'analyse propice à l'élaboration de leurs propres solutions dans une interaction avec l'accompagnant. Ce suivi se fait en établissement à raison d'une réunion par quinzaine ou par mois.

☞ Echanges de pratiques et écriture réflexive

Ce lieu de parole et d'analyse est un lieu multiple : outre l'accompagnement formatif en établissement, deux forums annuels réunissent l'ensemble de la communauté des accompagnés qui échangent sur leurs pratiques, leurs expériences. L'analyse passe enfin par l'écriture : chaque équipe s'engage à rédiger un compte-rendu. L'ensemble de ces écrits fait l'objet d'une publication[42].

☞ Des formateurs–accompagnants réunis en séminaire de recherche soutenue par l' l'Institut National de Recherche Pédagogique

Mais la recherche ne s'arrête pas une fois que les équipes ont déposé leur compte rendu. Elle constitue un processus dans lequel les formateurs – accompagnants sont eux– mêmes en position de chercheurs. Une fois par mois, ils sont réunis par le responsable en séminaire de recherche. Leur travail s'articule avec une recherche menée dans le cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique portant sur le thème des rapports entre les travaux d'écriture et la transformation de l'identité professionnelle des enseignants.

---

[42] Revue *Approche* : cahiers de la Recherche–Innovation pédagogique

☞ Les moyens humains et financiers

Le projet de chaque équipe est instruit par une commission de validation composée des accompagnants qui le valide ou le rejette. Il fait ensuite l'objet d'une contractualisation. Chaque stagiaire est rémunéré à hauteur de quarante heures supplémentaires par an. En échange chaque équipe s'engage à accueillir l'accompagnant dans son établissement, à mener à terme son projet et à rédiger le compte-rendu de son expérience. On dénombre à peu près soixante équipes de trois à quatre personnes par an accompagnées par vingt accompagnants ; chacun d'entre eux se voit attribuer une centaine d'heures.

3.3.4. Néo Titulaire, accompagnement de l'entrée dans le métier

☞ Un accompagnement en classe

Le dispositif s'adresse aux professeurs des écoles à la sortie de l'IUFM. Pendant leur première année de titularisation, ils bénéficient d'un 'accompagnement sous la forme de visites conseils des conseillers pédagogiques de circonscription. A ces visites, s'ajoute un accompagnement de proximité dans leur classe pendant trois semaines au cours du premier trimestre de l'année scolaire. L'accompagnement est imposé par l'inspection académique et ne peut être refusé.

☞ Les moyens humains et financiers

L'accompagnement est confié à un « maître accompagnateur » ; enseignant désigné par l'inspecteur de la circonscription pour ses qualités pédagogiques et sa capacité à communiquer. Il enseigne dans le même cycle que le jeune professeur accompagné. Sa rémunération est forfaitaire ; elle est de l'ordre d'une centaine d'euros.

☞ Formation à l'accompagnement des accompagnants

À l'intention des « maîtres accompagnateurs », une formation est proposée et se déroule pendant deux ou trois jours non consécutifs, répartis en amont et pendant l'accompagnement. Les jeunes professeurs concernés par le dispositif sont réunis en fin d'année de professionnalisation à l'IUFM pour recevoir une information sur l'accompagnement à venir.

☞ L'analyse réflexive des pratiques

Le « maître accompagnateur », dans une relation de pair à pair, apporte une aide à l'analyse des pratiques pédagogiques en se gardant d'apporter des modèles applicables de façon mécanique. Dans l'accompagnement, ce qui est visé est la construction d'une capacité réflexive par le jeune titulaire.

☞ Le « contrat de progrès professionnels »

Chaque professeur des écoles bénéficie d'un « contrat de progrès professionnel » qui se décompose en trois grandes parties :

- un questionnaire de positionnement professionnel qu'il complète ;

- une partie intitulée « Diagnostic » permet, à partir des besoins qu'il exprime et des besoins réellement constatés par les conseillers pédagogiques, de définir des objectifs qui seront les points d'appui de l'accompagnement ;

- une partie intitulée « Réalisation » complétée par le « maître accompagnateur ».

Ce document permet aux jeunes titulaires d'avoir une vision d'ensemble cohérente de leur évolution professionnelle. Pour les conseillers pédagogiques, c'est un outil pour ses visites ultérieures. Dans sa philosophie, il est prévu que ce contrat soit utilisé pour construire la formation continuée en deuxième année d'entrée dans le métier.

3.4. Représentation de l'accompagnement par l'ensemble des stagiaires : analyse descriptive

3.4.1. Adhésion des stagiaires aux différentes propositions

Le tableau 21 représente la distribution de l'ensemble de la population (77 stagiaires) sur la collection des quarante propositions. Pour chacune d'entre elles, on peut identifier le niveau d'adhésion de l'effectif sur une échelle allant du rejet absolu – valeur 1 – à l'adhésion totale – valeur 8 – en passant par les niveaux intermédiaires – valeurs de 2 à 7. Par proposition et par valeur, le nombre de stagiaires est traduit en pourcentages, lesquels sont cumulés de gauche à droite. Les valeurs en grisé représentent « *les valeurs médianes de chaque valuateur*

c'est-à-dire la valeur qui s'approche au mieux du pourcentage cumulé de 50 %. (...) *Il existe autant d'individus caractérisés par une valeur inférieure à la médiane qu'il en existe correspondant à des valeurs supérieures.* » (Crauser JP et al, 1989, p26). La colonne *Total* contient le nombre de sujets qui se sont exprimés pour chacune des propositions, sachant que pour quelques unes d'entre elles, certains sujets se sont abstenus de répondre.

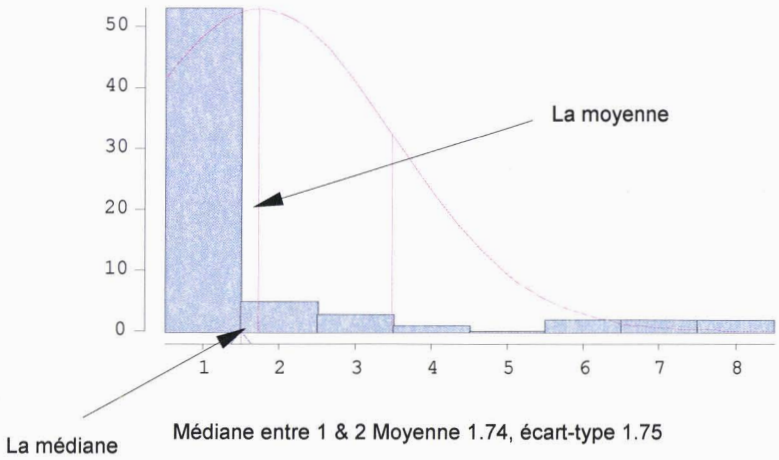
Valeurs	1		2		3		4		5		6		7		8		Total
Soutien Réalisation Travail	2	3%	3	7%	3	12%	8	24%	6	32%	14	53%	13	72%	19	100%	68
Comprendre Situation Classe	6	9%	9	23%	5	31%	9	45%	3	49%	11	66%	11	83%	11	100%	65
Formateur Bienveillant	1	1%	0	1%	2	4%	1	6%	5	13%	7	24%	22	56%	30	100%	68
Possibilité Faire Choix	4	6%	1	7%	4	13%	4	19%	6	28%	9	41%	22	72%	19	100%	69
Construire Solution Propre	1	1%	6	9%	2	12%	7	21%	12	37%	11	52%	20	79%	16	100%	75
Considération Egal Egal	2	3%	0	3%	3	7%	1	9%	2	12%	4	18%	14	38%	42	100%	68
Formateur Apporte Jugement	19	28%	5	35%	3	40%	10	54%	9	68%	5	75%	11	91%	6	100%	68
Accompagnement Situation Formation	9	12%	8	22%	2	25%	9	36%	7	45%	6	53%	14	71%	22	100%	77
Formateur Attentif Sentiment	3	4%	2	7%	1	9%	4	14%	10	29%	12	46%	20	75%	17	100%	69
Accompagnement Relation Aide	1	1%	6	9%	5	16%	5	22%	6	30%	9	42%	19	67%	25	100%	76
Situation Analyser Pratique	3	4%	4	10%	3	15%	10	29%	8	41%	11	57%	7	68%	22	100%	68
Formateur Apprend	5	7%	4	13%	7	24%	7	34%	8	46%	10	60%	14	81%	13	100%	68
Formateur Relation Pas Facile	42	62%	8	74%	5	81%	0	81%	3	85%	3	90%	4	96%	3	100%	68
Accompagnement Expérience Nouvelle	8	11%	8	21%	7	30%	6	38%	6	46%	7	55%	13	72%	21	100%	76
Formateur Attentif	2	3%	0	3%	1	4%	1	6%	7	16%	8	28%	18	54%	31	100%	68
Impact Sur Pratique	7	9%	6	17%	2	20%	12	36%	8	47%	10	60%	12	76%	18	100%	75
Remarque Pris En Considération	3	4%	2	7%	5	14%	2	17%	9	30%	9	43%	18	70%	21	100%	69
Modèles A reproduire	14	21%	7	31%	6	40%	10	54%	9	68%	6	76%	7	87%	9	100%	68
Formateur Représente Autorité	31	47%	14	68%	6	77%	2	80%	3	85%	5	92%	1	94%	4	100%	66
Connaissances sans Conscience	6	9%	9	22%	6	31%	6	40%	15	63%	9	76%	8	88%	8	100%	67
Formateur Connaître Mes Sentiments	10	14%	5	21%	4	27%	7	37%	12	54%	18	80%	8	91%	6	100%	70
Stagiaire Enrichi Compétence Nouvel	3	4%	6	12%	7	22%	8	33%	8	44%	11	60%	14	79%	15	100%	72
Manifestation Accord Désaccord	9	13%	8	25%	3	29%	4	35%	14	56%	14	76%	13	96%	3	100%	68
Stagiaire Compris Par Formateur	1	1%	0	1%	1	3%	6	12%	8	24%	18	50%	19	78%	15	100%	68
Formateur Oriente Travail	4	6%	6	15%	10	30%	4	36%	8	48%	18	75%	13	94%	4	100%	67
Formateur Distant	45	66%	9	79%	2	82%	2	85%	8	97%	1	99%	1	100%	0	100%	68
Liberté d'Action	0	0%	0	0%	3	4%	5	11%	2	14%	14	34%	14	54%	32	100%	70
Interrogation Difficultés Rencontré	4	6%	4	12%	4	18%	5	25%	2	28%	13	47%	17	72%	19	100%	68
Travail Contrôlé	18	26%	7	37%	6	46%	6	54%	9	68%	8	79%	7	90%	7	100%	68
Prise Conscience Compétence	1	1%	3	5%	6	14%	12	30%	19	55%	13	73%	9	85%	11	100%	74
Formateur Enrichi Compétence Nouvel	6	10%	2	13%	7	25%	14	48%	9	63%	15	88%	3	93%	4	100%	60
Accompagnement Différence Autre For	6	8%	5	15%	4	20%	6	28%	8	39%	12	55%	17	77%	17	100%	75
Relation Expert Novice	18	27%	12	45%	7	56%	10	71%	4	77%	4	83%	3	88%	8	100%	66
Formateur Impose	41	60%	12	78%	5	85%	1	87%	2	90%	4	96%	2	99%	1	100%	68
Formateur Ecoute	1	1%	0	1%	2	4%	5	12%	5	19%	12	37%	16	61%	26	100%	67
Formateur Encourage	2	3%	1	4%	1	6%	2	9%	8	21%	7	31%	19	59%	28	100%	68
Réflexion sur Réussite Echec	5	7%	6	16%	3	21%	7	31%	9	44%	8	56%	11	72%	19	100%	68
Sentiments Avoir Eté Influencé	15	22%	11	38%	10	52%	11	68%	5	75%	12	93%	3	97%	2	100%	69
Relation Parfois Conflictuelle	53	78%	5	85%	3	90%	1	91%	0	91%	2	94%	2	97%	2	100%	68
Relation Amicale	3	4%	3	9%	1	10%	4	16%	2	19%	6	28%	15	50%	34	100%	68

Tableau 21 : tri en série de la collection des valuateurs avec pourcentages cumulés de gauche à droite.

Exemple : si on prend la proposition *Relations Parfois Conflictuelles* en bas du tableau 22, on obtient la distribution suivante :

	effectifs	% cumulés
1	53	77.94%
2	5	85.29%
3	3	89.71%
4	1	91.18%
6	2	94.12%
7	2	97.06%
8	2	100.00%
Total	68	

Tableau 22 : distribution de la population pour la proposition Relations Parfois Conflictuelles



Le tableau 22 rend compte de la répartition de la population sur l'échelle de 1 –*Complètement faux*- à 8 –*Tout à fait d'accord*. On constate que la quasi totalité de l'effectif rejette très nettement l'idée que les relations avec le formateur aient pu être conflictuelles. La médiane est comprise entre les valeurs 1 et 2.

Le tableau 21 est un premier pas vers une investigation qui peut s'avérer intéressante à condition d'y apporter une certaine organisation. On se propose de regrouper les propositions sur la base de leur médiane. Nous obtenons alors le tableau 23 page suivante qui offre une vision globale et synthétique de l'accompagnement vécu côté stagiaire. En procédant ainsi, nous ne prétendons pas expliquer l'accompagnement tel qu'il est vécu par la population étudiée ; mais plutôt le décrire pour tenter de l'approcher.

Propositions rejetées

Propositions acceptées

valeurs	1		2		3		4		5		6		7		8		Total
Relation Expert Novice	18	27%	12	45%	7	56%	10	71%	4	77%	4	83%	3	88%	8	100%	66
Formateur Représente Autorité	31	47%	14	68%	6	77%	2	80%	3	85%	5	92%	1	94%	4	100%	66
Formateur Relation Pas Facile	42	62%	8	74%	5	81%	0	81%	3	85%	3	90%	4	96%	3	100%	68
Formateur Distant	45	66%	9	79%	2	82%	2	85%	8	97%	1	99%	1	100%	0	100%	68
Formateur Impose	41	60%	12	78%	5	85%	1	87%	2	90%	4	96%	2	99%	1	100%	68
Relation Parfois Conflictuelle	53	78%	5	85%	3	90%	1	91%	0	91%	2	94%	2	97%	2	100%	68
Soutien Réalisation Travail	2	3%	3	7%	3	12%	8	24%	6	32%	14	53%	13	72%	19	100%	68
Accompagnement Situation Formatio	9	12%	8	22%	2	25%	9	36%	7	45%	6	53%	14	71%	22	100%	77
Possibilité Faire Choix	4	6%	1	7%	4	13%	4	19%	6	28%	9	41%	22	72%	19	100%	69
Formateur Attentif Sentiment	3	4%	2	7%	1	9%	4	14%	10	29%	2	46%	20	75%	17	100%	69
Accompagnement Relation Aide	1	1%	6	9%	5	16%	5	22%	6	30%	9	42%	19	67%	25	100%	76
Situation Analyser Pratique	3	4%	4	10%	3	15%	10	29%	8	41%	11	57%	7	68%	22	100%	68
Construire Solution Propre	1	1%	6	9%	2	12%	7	21%	12	37%	11	52%	20	79%	16	100%	75
Remarque Pris En Considération	3	4%	2	7%	5	14%	2	17%	9	30%	9	43%	18	70%	21	100%	69
Interrogation Difficult Rencontré	4	6%	4	12%	4	18%	5	25%	2	28%	13	47%	17	72%	19	100%	68
Accompagnement Différen Autre For	6	8%	5	15%	4	20%	6	28%	8	39%	12	55%	17	77%	17	100%	75
Réflexion sur Réussite Echec	5	7%	6	16%	3	21%	7	31%	9	44%	8	56%	11	72%	19	100%	68
Stagiaire Compris Par Formateur	1	1%	0	1%	1	3%	6	12%	8	24%	18	50%	19	78%	15	100%	68
Formateur Bienveillant	1	1%	0	1%	2	4%	1	6%	5	13%	7	24%	22	56%	30	100%	68
Considération Egal Egal	2	3%	0	3%	3	7%	1	9%	2	12%	4	18%	14	38%	42	100%	68
Formateur Attentif	2	3%	0	3%	1	4%	1	6%	7	16%	8	28%	18	54%	31	100%	68
Liberté d'Action	0	0%	0	0%	3	4%	5	11%	2	14%	14	34%	14	54%	32	100%	70
Formateur Ecoute	1	1%	0	1%	2	4%	5	12%	5	19%	12	37%	16	61%	26	100%	67
Formateur Encourage	2	3%	1	4%	1	6%	2	9%	8	21%	7	31%	19	59%	28	100%	68
Relation Amicale	3	4%	3	9%	1	10%	4	16%	2	19%	6	28%	15	50%	34	100%	68
Sentiments Avoir Eté Influensé	15	22%	11	38%	10	52%	11	68%	5	75%	12	93%	3	97%	2	100%	69
Formateur Connaître Mes Sentiments	10	14%	5	21%	4	27%	7	37%	12	54%	18	80%	8	91%	6	100%	70
Prise Conscience Compétence	1	1%	3	5%	6	14%	12	30%	19	55%	13	73%	9	85%	11	100%	74
Manifestation Accord Désaccord	9	13%	8	25%	3	29%	4	35%	14	56%	14	76%	13	96%	3	100%	68
Comprendre Situation Classe	6	9%	9	23%	5	31%	9	45%	3	49%	11	66%	11	83%	11	100%	65
Formateur Apprend	5	7%	4	13%	7	24%	7	34%	8	46%	10	60%	14	81%	13	100%	68
Accompagnement Expérienc Nouvelle	8	11%	8	21%	7	30%	6	38%	6	46%	7	55%	13	72%	21	100%	76
Stagiair Enrich Compéten Nouvel	3	4%	6	12%	7	22%	8	33%	8	44%	11	60%	14	79%	15	100%	72
Impact Sur Pratique	7	9%	6	17%	2	20%	12	36%	8	47%	10	60%	12	76%	18	100%	75
Formateur Oriente Travail	4	6%	6	15%	10	30%	4	36%	8	48%	18	75%	13	94%	4	100%	67
Formateur Apporte Jugement	19	28%	5	35%	3	40%	10	54%	9	68%	5	75%	11	91%	6	100%	68
Modèles A reproduire	14	21%	7	31%	6	40%	10	54%	9	68%	6	76%	7	87%	9	100%	68
Travail Contrôlé	18	26%	7	37%	6	46%	6	54%	9	68%	8	79%	7	90%	7	100%	68
Formateu Enrichi Compétenc Nouvel	6	10%	2	13%	7	25%	14	48%	9	63%	15	88%	3	93%	4	100%	60
Connaissances sans Conscience	6	9%	9	22%	6	31%	6	40%	15	63%	9	76%	8	88%	8	100%	67

Tableau 23 : regroupement des valuateurs sur la base de leur médiane

Avis partagé

Ainsi organisé, le tableau 23 fait ressortir trois catégories de propositions. On peut tout d'abord distinguer celles qui suscitent plutôt le rejet de la quasi totalité de l'effectif -médiane comprise entre 1 et 3- de celles qui, au contraire, rencontrent une certaine adhésion -médiane comprise entre 6 et 8. Enfin, restent les propositions pour lesquelles les avis sont équitablement partagés -médiane comprise entre 3 et 6.

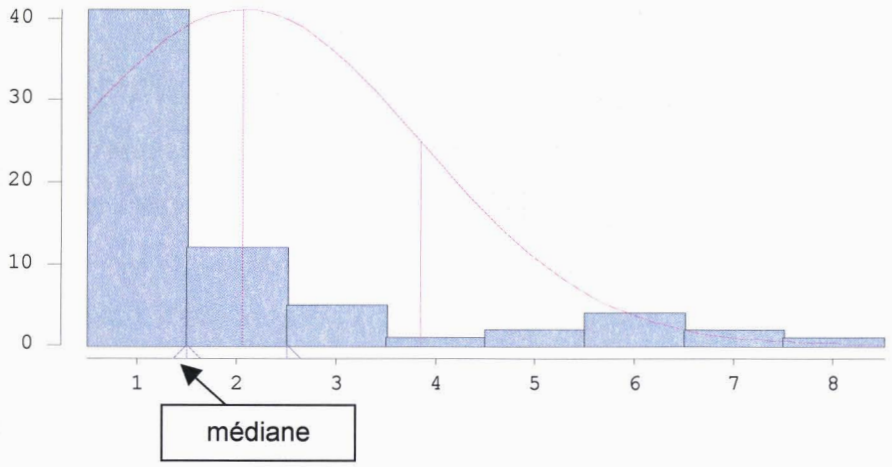
	Total	Médiane
Propositions rejetées	6	$1 \leq M < 3$
Avis partagés	15	$3 \leq M < 6$
Propositions acceptées	19	$6 \leq M < 8$
Total	40	

Tableau 24 : nombre de propositions acceptées, rejetées et débattues

Remarque : afin de ne pas alourdir la présentation et l'analyse des résultats, le lecteur trouvera en annexe page 286 les distributions détaillées de la population par proposition étudiée.

Propositions rejetées

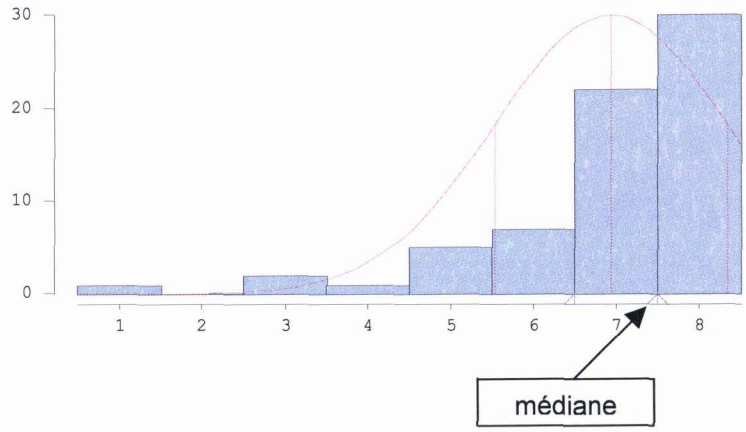
Ce sont les propositions pour lesquelles les sujets se montrent en total désaccord. Elles sont au nombre de six et rendent compte de la façon dont est vécue la relation des sujets avec leurs formateurs. Leur médiane est comprise entre 1 et 3. A titre d'exemple, la distribution de la population sur ces propositions s'apparente au profil suivant :



Les sujets rejettent sans équivoque les propositions qui évoquent des difficultés relationnelles avec leurs formateurs. Les deux propositions *Avec le formateur, les relations n'ont pas toujours été très faciles (...) Les relations ont parfois été conflictuelles* ne remportent pas l'adhésion des sujets. Le formateur ne représente pas une quelconque autorité : *Pour moi, le formateur a représenté une autorité* n'est pas un point de vue partagé par les sujets. Il est plutôt vu comme proche du stagiaire et se garde d'imposer quoique ce soit. *Le formateur s'est montré distant vis à vis de moi* et une des cinq propositions en lien avec le thème de la directivité/non-directivité *Le formateur m'a imposé une manière de faire, son point de vue*.

<u>*Propositions acceptées*</u>

Dans cette catégorie, nous regroupons les propositions qui recueillent une adhésion certaine auprès des personnes consultées. Comme précédemment, elles renvoient à des attitudes du formateur et nous en apprennent un peu plus sur l'accompagnement dans ses aspects relationnels ; elles sont au nombre de dix neuf. Chacune de ces propositions présente une médiane comprise entre 6 et 8 ; les distributions des sujets avoisinent le profil suivant :



Les stagiaires approuvent totalement avoir été *considéré(e) d'égal à égal par le formateur.* Il est perçu comme quelqu'un qui sait écouter, se montrer attentif à l'autre. *Le formateur a été attentif à ce que j'ai pu exprimer* ainsi que *le formateur a fait preuve d'écoute à mon égard* recueillent un sentiment positif. Il est aussi celui qui encourage le stagiaire : la proposition *Le formateur m'a encouragé dans mon travail* rassemble les interviewés. Nous avons vu précédemment que le formateur n'est pas perçu comme quelqu'un de distant, on le découvre maintenant comme

quelqu'un de bienveillant avec lequel on entretient des relations amicales. Les sujets réagissent positivement aux propositions *Le plus souvent, le formateur s'est montré bienveillant à mon égard* ou encore *Les relations avec le formateur étaient amicales*. Les sujets reconnaissant également qu'*une grande liberté d'action [leur a été] accordée*. La deuxième des cinq propositions de la non-directivité est ici totalement acceptée.

L'accompagnement dans sa dimension psychologique se trouve pour une large part concerné. La plupart des personnes consultées répondent positivement aux propositions qui évoquent la relation d'aide, l'écoute... Ils considèrent *avoir été compris par le formateur*, que leur *propos et remarques ont été pris en considération*. Ils se disent *soutenus par un formateur qui s'est montré attentif aux sentiments qu'ils ont éprouvés dans la réalisation de leur travail.*

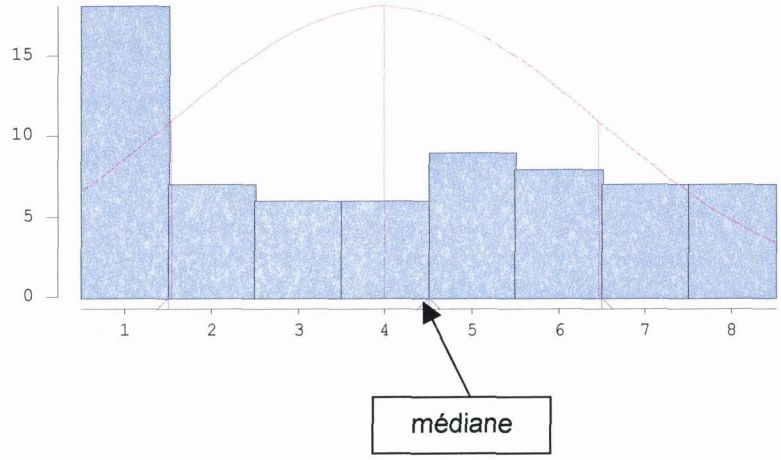
Ecoute, relation d'aide, l'accompagnement est aussi majoritairement perçu comme une relation dans laquelle le stagiaire bénéficie de *la possibilité de faire des choix* (...), *construit ses propres solutions* en interaction avec un formateur qui *accorde une grande liberté d'action.*

Trois des quatre propositions en lien avec la réflexivité recueillent également un jugement plutôt favorable. *Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique* est bien une réalité. Les stagiaires ont également manifesté leur accord pour la proposition *Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique.* Quant à la proposition *Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs,* elle rencontre elle aussi un écho positif.

L'accompagnement marque-t-il une différence avec les autres formations ? C'est en tout cas de cette façon qu'il est perçu par les stagiaires.

<u>*Propositions controversées*</u>

L'avis des stagiaires sur les propositions de cette catégorie est partagé. Certains y adhèrent absolument alors que d'autres les rejettent totalement ; d'autres encore oscillent entre ces deux extrémités. Quinze propositions sont concernées ; leurs médianes sont comprises entre 3 et 6, zone centrale de l'échelle des valeurs. Pour chacune d'entre elles, la population tend à se répartir de la manière suivante :



Toutes les propositions en lien avec l'évaluation, la dimension maïeutique ou encore la réciprocité dans les apprentissages appartiennent à cette catégorie.

En ce qui concerne l'évaluation dans la relation d'accompagnement, quand certains sujets considèrent que leur *travail a été contrôlé*, que le *formateur a apporté un jugement*, *manifesté son accord ou désaccord sur le travail réalisé*, d'autres à l'opposé reconnaissent ne pas avoir vécu ce type de relation avec leur formateur. Le constat est identique pour la dimension maïeutique ; *la prise de conscience par le stagiaire de ses compétences* ou encore *la découverte de connaissances qu'il possède mais qu'il ignore* est discutée. Tout comme est discutée la réciprocité dans les apprentissages : l'idée que le *formateur apprend* ou *sort enrichi de compétences nouvelles* de la relation d'accompagnement ne fait pas l'unanimité ni dans un sens ni dans un autre.

L'accompagnement comme situation de formation est aussi diversement apprécié. Trente personnes (valeurs 7 et 8) sont tout fait d'accord avec la proposition *l'accompagnement dont j'ai bénéficié a eu un impact sur ma pratique professionnelle* alors que quinze autres sujets (valeurs 1,2 et 3) ne se retrouvent pas dans ce point de vue. On retrouve à peu près la même proportion pour la proposition *Je suis sorti enrichi de compétences nouvelles à l'issue de la relation d'accompagnement* (respectivement vingt neuf sujets pour et seize contre). Savoirs construits ou savoirs transmis ? Vingt et un sujets rejettent l'idée que *le formateur [leur] a donné des modèles à reproduire* (valeurs 1 et 2); c'est une réalité pour seize sujets (valeurs 7 et 8). Trente six stagiaires ont le sentiment d'avoir été influencés

dans leurs choix ou décisions contre trente trois qui ne se retrouvent pas dans cette proposition.

Cette divergence de point de vue des sujets se manifeste sur d'autres propositions isolées sans lien évident entre elles.

- *Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe* est tantôt rejetée, tantôt acceptée.

- Vingt quatre sujets approuvent la proposition *L'accompagnement a été pour moi une expérience nouvelle dans ma formation* (valeurs 7 et 8) *; seize* autres sujets ne sont pas de cet avis (valeurs 1 et 2).

- L'effectif est également divisé lorsqu'on aborde l'intervention du formateur dans le travail du stagiaire : dix sept sujets reconnaissent que *le formateur a orienté [leur] travail* (valeurs 7 et 8). Dix sujets (valeurs 1 et 2) ne se retrouvent pas dans cette proposition.

- Pour finir, une des propositions de la dimension psychologique de la relation d'accompagnement fait l'objet d'un avis contrasté comme en témoignent les réponses des sujets à la proposition en lien avec cette dimension : *Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais* recueillent l'adhésion de quatorze stagiaires (médiane 7 et 8) et presque autant de rejets (médiane 1 et 2).

3.4.2. Adhésion des stagiaires aux caractéristiques de l'accompagnement

Précédemment, nous avons procédé à l'analyse proposition par proposition selon la position de leur médiane. Le tableau 25 synthétise l'opinion des sujets pour l'ensemble des propositions réunies sur la base des thèmes auxquels elles sont attachées. Il est alors possible de visualiser le point de vue de la population thème par thème.

Thèmes	Propositions	Rejetées	Partagées	Acceptées
Réflexivité	Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs			X
	Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique			X
	Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe		X	
	Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique			X
Non directivité	Une grande liberté d'action m'a été accordée			X
	Le formateur m'a imposé une manière de faire, son point de vue	X		
	J'ai parfois eu le sentiment d'avoir été influencé dans mes choix ou décisions par le formateur		X	
	J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix			X
	Le formateur(rice) a orienté mon travail		X	
Aide	Le formateur m'a soutenu dans la réalisation de mon travail			X
	J'ai vécu l'accompagnement comme une relation d'aide			X
	Le formateur m'a encouragé dans mon travail			X
Ecoute	Le formateur a été attentif à ce que j'ai pu exprimer			X
	J'ai le sentiment que mes propos, remarques... ont été entendus et pris en considération			X
	Le plus souvent, je pense avoir été compris par le formateur			X
	Le formateur a fait preuve d'écoute à mon égard			X
Relation privilégiée	Le plus souvent, le formateur s'est montré bienveillant à mon égard			X
	Le formateur s'est montré distant vis à vis de moi	X		
	Les relations avec le formateur étaient amicales			X
Statut de la relation	Pour moi, le formateur a représenté une autorité	X		
	Le formateur m'a considéré(e) d'égal à égal			X
	Je me suis senti(e) dans une relation expert / novice avec le formateur	X		

Thèmes	Propositions	Rejetées	Partagées	Acceptées
Tensions	Avec le formateur, les relations ont parfois été conflictuelles	X		
	Avec le formateur, les relations n'ont pas été toujours très faciles	X		
Réciprocité	Je pense que le formateur a lui aussi appris à l'occasion de l'accompagnement		X	
	Le formateur est sorti enrichi de connaissances nouvelles à l'issue de l'accompagnement		X	
Maïeutique	Le formateur a fait émerger des connaissances que je possédais mais dont je n'avais pas conscience		X	
	L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences		X	
Evaluation	Le formateur a parfois apporté un jugement sur ce que j'ai fait		X	
	Le formateur a parfois manifesté son accord ou désaccord sur mon travail		X	
	Le travail que j'ai réalisé a été contrôlé		X	
Constructivisme	Le formateur m'a donné des modèles à reproduire		X	
	L'accompagnement m'a permis de construire mes propres solutions			X
Changement	L'accompagnement a été pour moi une expérience nouvelle dans ma formation		X	
	L'accompagnement tel que je l'ai vécu marque une différence avec les autres formations que j'ai suivies			X
Gestion des émotions	Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais		X	
	Le formateur s'est montré attentif aux sentiments que j'éprouvais dans la réalisation de mon travail			X
Formation	L'accompagnement dont j'ai bénéficié a eu un impact sur ma pratique professionnelle		X	
	Je suis sorti(e) enrichi(e) de compétences nouvelles de la relation d'accompagnement		X	
	J'ai vécu l'accompagnement comme une situation de formation			x

Tableau 25 : opinion des stagiaires par proposition et par caractéristique de l'accompagnement

Globalement, nous constatons trois tendances dans l'expression des stagiaires aux thèmes qui leur ont été soumis. Le consensus, la divergence de point de vue, un jugement plutôt positif.

Caractéristiques acceptées

Tout d'abord, de façon unanime et sans ambiguïté l'expression des interviewés sur la relation d'accompagnement plaide en faveur d'une relation privilégiée sans tension ni conflit. Le formateur est vu par les stagiaires comme quelqu'un de proche, d'aimable, d'accueillant avec qui on entretient des relations amicales et qui sait se montrer attentif et à l'écoute. Les stagiaires considèrent avoir été compris et ont le sentiment que leurs propos ont été pris en considération. Ils reconnaissent avoir été soutenus, encouragés dans leur travail et perçoivent l'accompagnement comme une relation d'aide. De la même façon, l'absence de relation hiérarchique rassemble quasiment l'ensemble de la population. Plus souvent considéré comme un pair qu'un expert, le formateur n'est jamais perçu comme représentant une quelconque autorité. L'accompagnement est vécu comme une relation symétrique sur le plan hiérarchique ; asymétrique du point de vue des compétences.

Pour finir, même si l'accompagnement comme mise en situation de réflexion sur l'action laisse un certain nombre de stagiaires dubitatifs, d'une manière générale les stagiaires l'ont vécu comme un moment d'interrogation sur les difficultés rencontrées dans leur pratique professionnelle, de réflexion sur leurs réussites et leurs échecs.

Caractéristique discutée

De l'adhésion totale, on passe à une certaine modération dans les représentations concernant la non-directivité. Les stagiaires adhèrent à certaines propositions et sont partagées sur d'autres. D'un côté, ils reconnaissent à l'unanimité avoir bénéficié d'une grande liberté d'action de la part d'un formateur qui s'est gardé d'imposer son point de vue ou une quelconque manière de faire. D'un autre côté, certains reconnaissent avoir été influencé par leur formateur. La moitié

des stagiaires considèrent également que leur travail a été orienté. La non-directivité semble être diversement perçue.

Caractéristiques controversées

Viennent ensuite les thèmes controversés : ils provoquent auprès de la population autant d'adhésion que de rejet. C'est le cas de la réciprocité dans les apprentissages : l'idée que le formateur puisse lui aussi sortir enrichi de connaissances nouvelles de la relation d'accompagnement crée des oppositions de point de vue. La dimension maïeutique, la place de l'évaluation dans la relation et l'accompagnement comme situation de formation sont controversées. La découverte par les stagiaires de compétences et de connaissances qu'ils possèderaient en eux-mêmes et qu'ils découvriraient par eux-mêmes par une démarche d'analyse et de réflexion aidée par leur formateur n'est pas une représentation partagée. Si une bonne part des stagiaires pense avoir vécu l'accompagnement comme une situation de formation, beaucoup n'en voient pas l'impact sur leur pratique professionnelle et considèrent n'avoir rien appris. Travail contrôlé, jugement du formateur semble bien avoir été une réalité pour certains quand ce n'est pas le cas pour d'autres.

Pour finir, restent trois thèmes pour lesquels nous éprouvons quelques difficultés à catégoriser. Chacun d'entre eux comportent deux aphorismes : l'un partage l'opinion des stagiaires ; l'autre fait l'objet d'un jugement plutôt positif. Dès lors faut-il considérer le thème comme controversé ou accepté ? Cette interrogation porte sur la place du savoir, la gestion des émotions dans la relation et sur l'accompagnement comme nouvelle modalité de formation. Nous prenons le parti de les considérer comme faisant l'objet de désaccord par la population.

Caractéristiques de l'accompagnement	Niveau d'adhésion
Absence de tensions	Acceptation
Relation privilégiée	
Aide	
Ecoute	
Relation pair à pair	
Pratique réflexive	
Non directivité	Discussion
Réciprocité	Controverse
Relation maïeutique	
Evaluation	
Formation	
Savoir construit	
Changement	

Tableau 26 : récapitulatif des caractéristiques de l'accompagnement selon leurs niveaux d'adhésion

3.4.3. Représentations différenciées de l'expérience d'accompagnement vécue

On vient de voir à l'occasion de l'analyse descriptive que certaines propositions font l'unanimité soit en termes de rejet ou d'acceptation. L'une d'entre elles est discutée ; d'autres sont controversées : acceptées par certains sujets, elles sont, par d'autres, remises en question. On a vu également que cette diversité des points de vue s'applique également à plusieurs thèmes. Cette distribution irrégulière de la population sur l'ensemble des propositions traduit une hétérogénéité des représentations de la relation d'accompagnement vécue. Ce constat invite à aller au delà de la simple description pour tenter d'expliquer cette hétérogénéité en recherchant notamment dans les caractéristiques de la population étudiée des indicateurs susceptibles d'éclairer les divergences.

3.5. Représentations différenciées de l'accompagnement par les stagiaires : analyse explicative

3.5.1. Caractéristiques de la population étudiée

On peut décrire la population étudiée selon plusieurs aspects qui sont autant de variables la caractérisant. Tout d'abord, il nous semble naturel de prendre en compte le dispositif auquel les sujets appartiennent (PSR[43], Rino[44], T1[45], Tutelec). En effet, compte tenu des objectifs spécifiques poursuivis par chacun de ces dispositifs, on peut s'intéresser à l'opinion des stagiaires selon qu'on accompagne leur entrée dans le métier (T1), qu'on cherche à rompre leur isolement (Tutelec), qu'on les aide à résoudre des difficultés dans leur processus de professionnalisation (PSR) ou encore qu'on les soutienne dans la construction de projets pédagogiques innovants (Rino).

Ensuite, à l'occasion des entretiens menés dans la première partie de la recherche, il est apparu dans les représentations de quelques interviewés que l'accompagnement pourrait être vécu différemment selon que les stagiaires sont contraints ou demandeurs. Nous nous proposons donc de distinguer les stagiaires selon qu'ils sollicitent la relation d'accompagnement ou à l'inverse se la voient imposer (public volontaire/public contraint).

On sait également que les professeurs des écoles (PE) et les professeurs des lycées et collèges (PLC) constituent des groupes professionnels distincts et bien identifiés (Baillat G et al, 2001), ils sont également culturellement marqués : l'identité professionnelle des PE est caractérisée par la polyvalence alors que celle des PLC est déterminée par la discipline enseignée. Aussi, différencier les stagiaires du 1er degré de ceux du second degré semble être une variable pertinente à analyser.

Pour finir, eu égard à notre questionnement de départ à savoir l'accompagnement à distance, nous prenons en compte l'accompagnement selon qu'il se déroule à distance ou en présentiel.

---

[43] Professeur stagiaires en Situation de Renouvellement de formation

[44] Recherche-Innovation

[45] Professeurs des Ecoles en première année de titularisation

Le tableau suivant présente pour chacune de ces variables la répartition de la population.

<table>
<tr><th>Dispositif</th><th>Tutelec
16 (20,78%)</th><th>T1
15 (19,48%)</th><th>PSR
14 (18,18%)</th><th>Rino
32 (41,56%)</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Niveau</td><td>1er degré</td><td>1er degré</td><td>2nd degré</td><td>2nd degré</td></tr>
<tr><td colspan="2">31 (40,26%)</td><td colspan="2">46 (59,74%)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Modalité</td><td>A distance</td><td>Présentiel</td><td>Présentiel</td><td>Présentiel</td></tr>
<tr><td>16 (20,78%)</td><td colspan="3">61 (79,22%)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Public</td><td rowspan="2">Volontaire
16 (20,78%)</td><td>Contraint</td><td>Contraint</td><td rowspan="2">Volontaire
32 (41,56%)</td></tr>
<tr><td colspan="2">29 (37,66%)</td></tr>
<tr><td>Total</td><td colspan="4">77 (100%)</td></tr>
</table>

Tableau 27 : répartition de la population par variable descriptive

La représentation de la relation d'accompagnement se trouve-t-elle influencée par l'appartenance à tel ou tel dispositif ? Les stagiaires du premier degré diffèrent-ils de ceux du second degré dans ce qu'ils disent avoir vécu ? Solliciter ou au contraire se voir imposer la relation d'accompagnement influence-t-il l'opinion des stagiaires ? La modalité (distance *versus* présentiel) selon laquelle se pratique l'accompagnement impacte-t-elle le point de vue des stagiaires ? Pour répondre à ces interrogations, nous recourons à l'analyse de variance Anova assortie du test F de Snédécor-Fisher.

Ce test statistique permet de comparer plusieurs échantillons de taille différente sur la base des valeurs moyennes enregistrées par valuateur pour une variable donnée. Si ces valeurs sont significativement différentes, on conclut à un effet de cette caractéristique sur le résultat enregistré.

Crauser JP et al (1989) explique le principe de ce test de la manière suivante : on compare la variance[46] des réponses à l'intérieur de chaque groupe (variance intragroupe) à la variance des moyennes entre tous les groupes (variance intergroupe). Si les moyennes d'un groupe à l'autre varient de la même façon que les réponses à l'intérieur de chaque groupe, on ne peut pas conclure à une différence significative entre les moyennes. Dit autrement, on regarde si l'hétérogénéité entre les groupes est plus grande que l'hétérogénéité à l'intérieur des groupes.

Pour comparer la variance des réponses intragroupe à la variance intergroupe, on utilise le rapport des deux que l'on appelle F. Lorsque F est égal à 1 ou s'approche de cette valeur, il n'y a pas de différence entre les moyennes des groupes. Mais à partir de quelle valeur de F peut-on conclure à une différence entre les groupes ? On compare le F calculé à un F « théorique » qui est référencé dans une table et qui dépend :

- ✓ des degrés de liberté du numérateur – soit le nombre de groupes moins un – et du dénominateur – soit le nombre total d'observations moins le nombre de groupe.

- ✓ D'une marge d'erreur que l'on se fixe : la conclusion du test est probabiliste, on accepte une marge d'erreur de 10 %, de 5 % ou mieux de 1 % . Cette marge d'erreur correspond en fait à l'intervention du hasard : on considère que l'on a 10 ou 5 chances sur 100 ou mieux 1 chance sur 100 de se tromper en concluant à une différence entre les moyennes. On dit que le test est significatif à .10, .05 ou à .01.

Dispositif, Niveau, Modalité, Public prennent le statut de variables qualitatives. Les réponses enregistrées pour chacun des valuateurs étudiés sont des variables quantitatives.

Prenons un exemple issu du corpus étudié. Les stagiaires expriment-ils des opinons différentes pour le valuateur *L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait*

---

[46] La variance est le carré de l'écart-type ; l'écart-type rend compte de la dispersion des sujets autour de la moyenne.

prendre conscience de mes compétences selon le dispositif dans lequel ils évoluent ?

Le tableau 28 suivant présente pour chacun des dispositifs l'effectif, la moyenne et l'écart type des réponses enregistrées pour le valuateur étudié.

Dispositif	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.14	1.12
Tutelec	13	4.31	1.54
Rino	32	5.03	1.61
T1	15	5.33	1.25
Total	74	5.36	1.71

Tableau 28 : moyenne et écart type des réponses enregistrées pour la proposition *L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences*

A première vue, la moyenne du dispositif PSR apparaît plus importante que celle de la Recherche-Innovation (Rino) et de l'accompagnement des néo titulaires (T1) qui affichent tous deux une moyenne similaire. En apparence, ces trois dispositifs semblent se distinguer de l'accompagnement à distance (Tutelec). Cette double distinction apparente est-elle le fruit du hasard ou résulte-t-elle d'une relation entre l'appartenance à un dispositif et la représentation des stagiaires ?

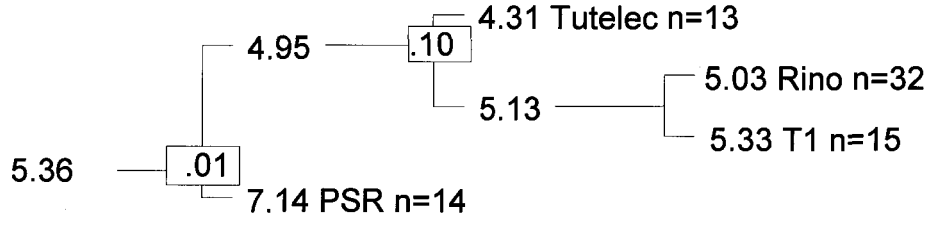
L'analyse de variance de Snédécor-Fisher réalisé avec le logiciel Nestor donne le résultat suivant : $F(3,70) = 9.40$, s. à .01.

- 3 correspond au nombre de groupes moins un (c'est le nombre de degrés de liberté inter-groupe)
- 70 est le nombre total d'observations moins le nombre de groupes (c'est le nombre de degrés de liberté intra-groupe)
- s à .01 signifie que la différence de moyenne entre les groupes est significative avec une chance sur 100 qu'elle soit imputable à l'intervention du hasard.

Le résultat du calcul de la variance permet de conclure que le dispositif PSR se distingue de façon très significative (S à .01) des autres dispositifs. En revanche, on ne peut rien avancer en ce qui concerne les trois autres dispositifs. En effet, le F de Snédécor-Fischer fournit une *statistique globale*. Pour comparer en vue

d'ordonner les moyennes des quatre dispositifs, il faut recourir à une analyse plus fine ou *statistique locale.* Pour ce faire, Nestor propose *l'arborescence des contrastes* qui permet d'en savoir un peu plus sur les relations qu'entretiennent les dispositifs entre eux pour le valuateur étudié. Mais, attention, première règle énoncée par Dubus A (2002) -concepteur de Nestor- on recourt à l'arborescence des contrastes uniquement lorsque la statistique globale est significative. Dans le cas contraire, il est inutile de poursuivre le travail d'analyse. Le rôle de la statistique globale est de nous informer sur l'existence d'une relation significative, et donc sur notre droit à la commenter. Si la statistique globale n'est pas significative, on n'a pas le droit scientifique de commenter le tableau, parce qu'il n'y a rien de spécial à commenter ou alors il faudrait créer une variable regroupant Tutelec, Rino et T1 versus PSR mais c'est alors un autre croisement.

Comme son nom l'indique, l'arborescence des contrastes se présente sous la forme d'un arbre aplati.



Dans cet arbre, on retrouve les cinq dispositifs. La racine affiche 5,36 soit la moyenne des scores de l'ensemble de la population. Pour le reste Nestor teste l'existence de différences significatives des moyennes entre les dispositifs réunit en deux paquets distincts ; il recourt au test de Student qui permet la comparaison des moyennes de deux échantillons indépendants.

Dans l'exemple qui nous intéresse, on observe deux premiers paquets différenciés : celui du bas ne contient que le dispositif PSR dont la moyenne est de 7,14 ; celui du haut rassemble Tutelec, Rino et T1 de manière indifférenciée dans un premier temps avec une moyenne de 4,95 pour ces dispositifs réunis. Le contraste entre ces deux paquets se manifeste par la présence du cartouche .01 qui correspond au calcul d'un | t | de Student significatif au seuil de probabilité .01. Après avoir effectué ce premier contraste, Nestor cherche l'existence éventuelle

d'autres dichotomies. Il essaie de créer des sous paquets. Dans notre exemple, Nestor répartit les 3 autres dispositifs en deux autres sous paquets : Tutelec d'une part ; Rino et T1 d'autre part. Lorsque le contraste est significatif, il est affiché dans l'arbre : ici il est à .10 entre les deux paquets mentionnés. Lorsque rien n'est affiché, le contraste n'est pas significatif. Pour le valuateur considéré, on obtient donc 3 paquets contrastés que l'on peut ordonnancer de la manière suivante : PSR, Rino + T1, Tutelec.

Seconde règle énoncée par Dubus A (2002) : seuls les contrastes significatifs sont commentés ; dans le cas contraire on s'abstient. On considère que pour un seuil de probabilité à .01, le commentaire est assuré. A .05, on reste prudent et on essaie de confirmer par d'autres informations. A .10, on signale une tendance et on s'abstient de tout autre commentaire.

Pour notre exemple, nous retenons de l'analyse que l'accompagnement est pour les personnes en difficultés dans leur processus de professionnalisation (public PSR) un moment de prise de conscience de leurs compétences beaucoup plus que pour l'ensemble des autres stagiaires. L'arborescence des contrastes ne permet pas de déceler de différences significatives entre Tutelec, Rino et T1 même si on peut noter une tendance des stagiaires à distance à se démarquer des néo-titulaires et des stagiaires engagés en Recherche-Innovation. C'est tout ce que l'analyse nous permet de conclure.

L'arborescence des contrastes peut se compléter d'une représentation graphique en diagrammes en boîtes encore appelés *boîtes à moustaches* qui permet de visualiser d'un seul coup d'œil la façon dont se répartissent les différents dispositifs pour le valuateur étudié.

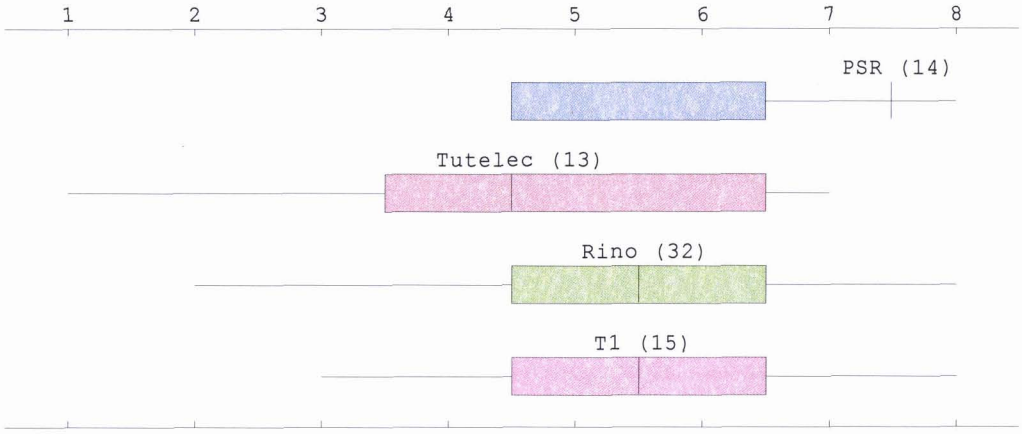
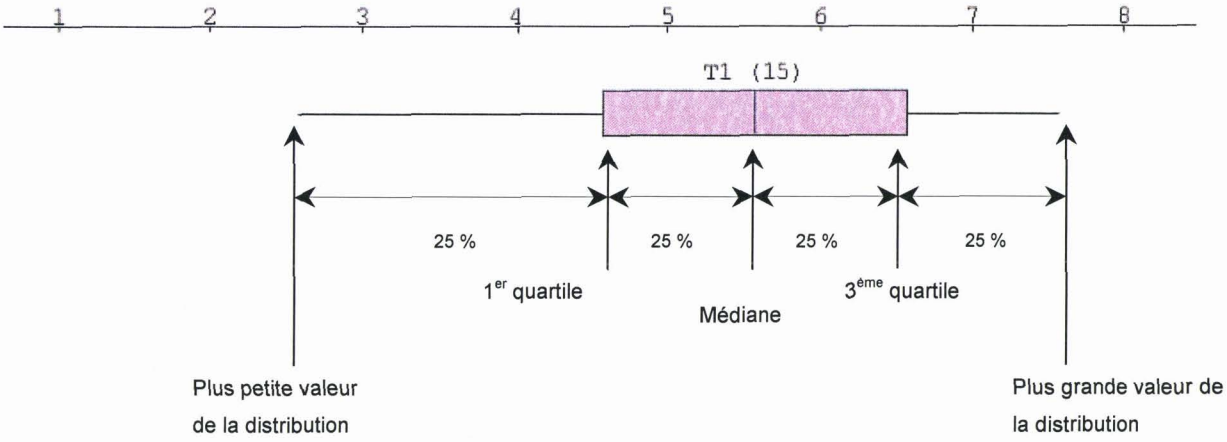


Figure 11 : diagramme en boîte de la distribution de la population pour les 4 dispositifs pour le valuateur *Prise de conscience compétences*

☞ Explication de la figure 11 pour le dispositif T1



- La médiane est la valeur qui divise la population en 2 parties égales. Elle est comprise entre 5 et 6.
- Le 1er quartile est la frontière en deçà de laquelle, on trouve 25 % de la population.
- Le 3ème quartile est la frontière au delà de laquelle, on trouve 25 % de la population
- L'intervalle entre ces quartiles contient la moitié des valeurs centrales de la distribution : c'est la partie rectangulaire en grisé.
- Chaque segment contient 25 % de la population ordonnées

Pour la suite de ce travail, nous nous proposons d'appliquer le test de Snédécor-Fisher pour chacun des valuateurs croisés avec les caractéristiques de la population tout en observant les règles énoncées précédemment : lorsque la statistique globale est significative à .05 ou .01, nous commentons la relation constatée en poursuivant avec l'arborescence des contrastes accompagnée de la représentation graphique lorsque qu'on le juge intéressant.

3.5.2. Incidences des caractéristiques de la population sur les représentations

Chacun des tableaux suivants croisent les variables caractérisant la population avec l'ensemble des 40 propositions étudiées. Lorsque ces variables entretiennent des relations très significatives avec les propositions, les cases correspondant comportent une valeur de F associée à trois étoiles pour un seuil de probabilité à .01. Nous dirons que les relations sont significatives pour un F associé à deux étoiles soit un seuil de probabilité à .05. Les autres valeurs (S à .10 et n.s) ne sont pas représentées)

	Thèmes	Aide			Ecoute			
	Valuateurs	SoutRéaTra	AccoRelAid	FormaEncou	FormaAtten	FormaEcout	StaComPaFo	RemPriEnC
Variables	Modalité							
	Dispositif	3.96**						3.57**
	Public	6.12**						
	Niveau							5.03**

	Thèmes	Relation psychologique		Relation maïeutique		Relation privilégiée		
	Valuateurs	FormAttSen	ForConMeSe	ConnSanCon	PrisConCom	FormaBienv	FormaDista	RelatAmic
Variables	Modalité		13.60***	6.01**	6.36**			
	Dispositif	2.86**	9.25***	4.32***	9.40***			
	Public		4.97**	7.04***	13.28***			
	Niveau		11.02***		4.07**			

	Thèmes	Réflexivité				Statut de la relation		
	Valuateurs	CompSitCla	SituAnaPra	InteDifRen	RéfSurRéEc	ConsEgaEga	FormRepAut	RelaExpNo
Variables	Modalité		25.98***	6.69**	13.83***			6.17**
	Dispositif	10.32***	13.77***	6.69***	9.79***			6.15***
	Public	25.47***			5.66**		5.14**	4.50**
	Niveau		21.70***	9.60***	9.33***			12.14***

	Thèmes	Non directivité					Tension	
	Valuateurs	PossFaiCho	FormOriTra	LibeDActi	FormaImpos	SenAvoEtIn	ForRelPaFa	RelaParCon
Variables	Modalité	13.10***		6.11**				
	Dispositif	4.71***			3.08**			
	Public	4.56**			7.56***			
	Niveau							

	Thèmes	Evaluation			Formation		
	Valuateurs	TravaContr	FormAppJug	ManiAccDés	AccoSitFor	ImpaSurPra	StaEnrCoNo
Variables	Modalité		12.77***	20.66***			
	Dispositif		6.25***	7.54***	4.38***	8.52***	6.14***
	Public			4.80**	7.88***		
	Niveau					8.44 ***	5.93**

	Thèmes	Savoirs construits		Réciprocité		Changement	
	Valuateurs	ConsSolPro	ModèARepr	ForEnrCoNo	FormaAppre	AccoExpNou	AccDifAuFo
Variables	Modalité						
	Dispositif	2.89 **					
	Public						4.71 **
	Niveau				7.23***		

Tableau 29 : analyse de variance de l'opinion des stagiaires par proposition

A la lecture de ces tableaux, on peut tirer plusieurs informations en première lecture. Tout d'abord, le fait d'appartenir à l'un ou l'autre des quatre dispositifs (variable *Dispositif*) influence l'expression des stagiaires sur 19 propositions. L'accompagnement selon qu'il se déroule en présentiel ou à distance (variable *Modalité*) induit également des différences dans les résultats enregistrés sur 11 propositions. Ensuite, le fait que les stagiaires aient choisi ou non la relation d'accompagnement (variable *Public*) influence leur opinion sur 13 propositions. Enfin, on peut faire le même constat selon que les stagiaires soient du 1er ou du second degré : la variable *Niveau* a un effet sur les moyennes obtenues auprès de 10 propositions. On remarque également que certains thèmes sont plus impactés que d'autres. C'est le cas notamment de la réflexivité et de la relation maïeutique.

3.5.3. Incidences de la population sur les caractéristiques controversées

La relation maïeutique

	Relation maïeutique	
	ConnSanCon	PrisConCom
Modalité	6.01**	6.36**
Dispositif	4.32***	9.40***
Public	7.04***	13.28***
Niveau		4.07**

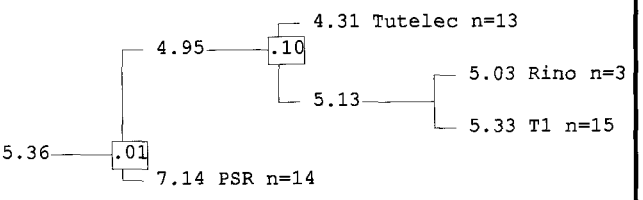
C'est l'un des thèmes le plus discuté par les stagiaires. Tout d'abord, on constate que le point de vue des stagiaires diffère de façon très significative (S à .01) pour les 2 valuateurs en lien avec la dimension maïeutique en fonction des dispositifs auxquels ils appartiennent (variable *Dispositif*) et selon qu'ils sont contraints ou volontaires (variable *Public*). On remarque également que la modalité selon laquelle l'accompagnement se pratique (distance *vs* présentiel) influence dans une moindre mesure leurs représentations (S à .05). De la même façon, les stagiaires du premier degré semblent se distinguer de ceux de second degré pour une des 2 propositions (S à .05).

☞ La relation maïeutique selon les dispositifs

L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences (ConnSanCon)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.14	1.12
Tutelec	13	4.31	1.54
Rino	32	5.03	1.61
T1	15	5.33	1.25
Total	74	5.36	1.71

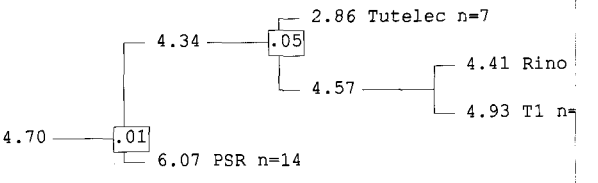
F(3,70) = 9.40, s. à .01



Le formateur a fait émerger des connaissances que je possédais mais dont je n'avais pas conscience (PrisConC

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	6.07	1.49
Tutelec	7	2.86	2.70
Rino	32	4.41	2.10
T1	14	4.93	1.62
Total	67	4.70	2.16

F(3,63) = 4.32, s. à .01



- Pour les stagiaires en difficultés dans leur processus de professionnalisation (PSR), l'accompagnement apparaît comme un moment de prise de conscience de leurs compétences beaucoup plus que pour l'ensemble des autres stagiaires. L'arborescence des contrastes ne permet pas de déceler de différences significatives entre Tutelec, Rino et T1 même si on peut noter une tendance des stagiaires à distance à se démarquer des néo-titulaires et des stagiaires engagés en Recherche-Innovation.

- Le constat établi précédemment s'applique quasiment à l'identique pour la seconde proposition. Le public PSR se distingue de l'ensemble des autres stagiaires même si l'adhésion de ce public est moins forte vis à vis de ce valuateur. On retrouve la même proximité dans l'expression des stagiaires des dispositifs Rino et T1 : dans les 2 cas, les stagiaires expriment un jugement modéré qui se démarque du point de vue des stagiaires accompagnés à distance (S à .05). Toutefois, il convient de signaler que seules 7 personnes qui ont bénéficié de l'accompagnement à distance ont émis une opinion pour ce valuateur contre 13 pour le valuateur précédent. 6 d'entre eux se sont donc abstenus de répondre. L'explication est à rechercher dans le comportement des stagiaires : certains ayant sollicité leur tuteurs, d'autres jamais.

☞ La relation maïeutique selon le public

L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences (ConnSanCon)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	6.21	1.49
Volontaire	45	4.82	1.62
Total	74	5.36	1.71

F(1,72) = 13.28, s. à .01

Le formateur a fait émerger des connaissances que je possédais mais dont je n'avais pas conscience (PrisConCom)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	28	5.50	1.66
Volontaire	39	4.13	2.30
Total	67	4.70	2.16

F(1,65) = 7.04, s. à .01

Premier constat : on relève une différence au profit des stagiaires contraints qui considèrent que la relation d'accompagnement a révélé chez eux des compétences et des connaissances qu'ils ignoraient posséder. Second constat, que le public soit demandeur de la relation d'accompagnement ou se la voit imposer, la dimension maïeutique est perçue de façon mesurée.

☞ La relation maïeutique selon la modalité

L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences (ConnSanCon)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
à distance	7	2.86	2.70
présentiel	60	4.92	1.99
	67	4.70	2.16

F(1,65) = 6.01, s. à .05

Le formateur a fait émerger des connaissances que je possédais mais dont je n'avais pas conscience (PrisConCc

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
à distance	13	4.31	1.54
présentiel	61	5.59	1.66
	74	5.36	1.71

F(1,72) = 6.36, s. à .05

L'effet de cette variable est moindre que pour les variables précédentes (seuil à .05). Néanmoins, il semble que la dimension maïeutique soit faiblement perçue voire quasiment absente du point de vue des stagiaires accompagnés à distance (Tutelec). En présentiel, le point de vue est mitigé (moyenne proche de 5).

☞ La relation maïeutique selon le niveau (1er degré/2nd degré)

L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences (ConnSanCon)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
1er degre	28	4.86	1.48
2nd degre	46	5.67	1.77
	74	5.36	1.71

F(1,72) = 4.07, s. à .05

Comme précédemment, la variable *Niveau* tend à impacter (S à .05) la représentation des stagiaires. Ceux du second degré paraissent se démarquer de ceux du 1er degré en ce qui concerne l'accompagnement comme moment de prise de conscience de leurs compétences. Toutefois, là aussi on notera que l'expression des stagiaires restent très mesurée (moyenne à 5,67).

☞ En résumé : la relation maïeutique dans la relation d'accompagnement

Les stagiaires en difficulté dans leur processus de professionnalisation et les stagiaires qui se voient imposer l'accompagnement voient dans la relation vécue un moment de prise de conscience et de découverte de leurs compétences. L'approbation est forte pour les premiers (moyenne entre 6 et 7) ; moindre pour les seconds (moyenne entre 5 et 6). La dimension maïeutique est quasi inexistante des représentations des stagiaires accompagnés à distance mais davantage perçue en présentiel même si l'adhésion reste modeste (moyenne entre 4 et 5). Je considère

que les différences entre 1er degré et 2nd degré sont peu concluantes même si on constate une tendance du 2nd degré à se démarquer du 1er degré pour un des valuateurs proposés... Pour les premiers, on peut supposer que les formateurs de ce dispositif plus que les autres formateurs mettent les stagiaires en situation de penser par eux-mêmes, qu'ils construisent des situations favorables à l'instauration d'une relation maïeutique. Par ailleurs, ce constat s'oppose à la représentation de certains cadres qui considèrent que l'accompagnement est efficace lorsqu'il est consenti plutôt qu'imposé.

L'accompagnement comme situation de formation

	Formation		
	AccoSitFor	ImpaSurPra	StaEnrCoNo
Modalité			
Dispositif	4.38***	8.52***	6.14***
Public	7.88***		
Niveau		8.44***	5.93**

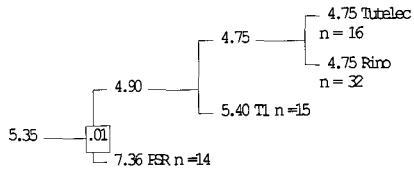
L'accompagnement comme situation de formation est diversement apprécié par l'ensemble des stagiaires. On découvre notamment que l'appartenance à l'un ou l'autre des dispositifs impacte très nettement leur perception : la totalité des 3 propositions se trouve influencée par cette variable (S à .01). Ensuite, l'accompagnement comme situation de formation est jugée différemment selon que le public est du 1er ou du second degré. La dimension contraint/volontaire (variable *Public*) influence le point de vue des stagiaires pour un seul des 3 valuateurs (S à .01). Enfin, on ne relève aucune divergence de point de vue selon que les stagiaires sont accompagnés à distance ou en présentiel.

☞ L'accompagnement comme situation de formation selon le dispositif

J'ai vécu l'accompagnement comme une situation de formation (AccoSitFor)

	Effectif	Moyenne	E-type
PSR	14	7.36	1.04
Tutelec	16	4.75	2.30
Rino	32	4.75	2.73
T1	15	5.40	2.18
	77	5.35	2.51

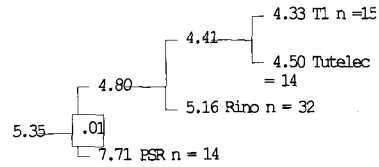
F(3,73) = 4.38, s. à .01



L'accompagnement dont j'ai bénéficié a eu un impact sur ma pratique (ImpaSurPra)

	Effectif	Moyenne	E-type
PSR	14	7.71	0.59
Tutelec	14	4.50	1.76
Rino	32	5.16	2.18
T1	15	4.33	2.47
	75	5.35	2.30

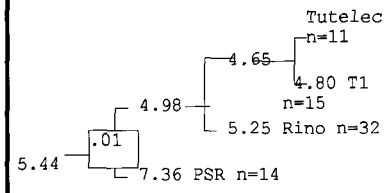
F(3,71) = 8.52, s. à .01



Je suis sorti enrichi de compétences nouvelles à l'issue de la relation d'accompagnement (StaEnrCoNo)

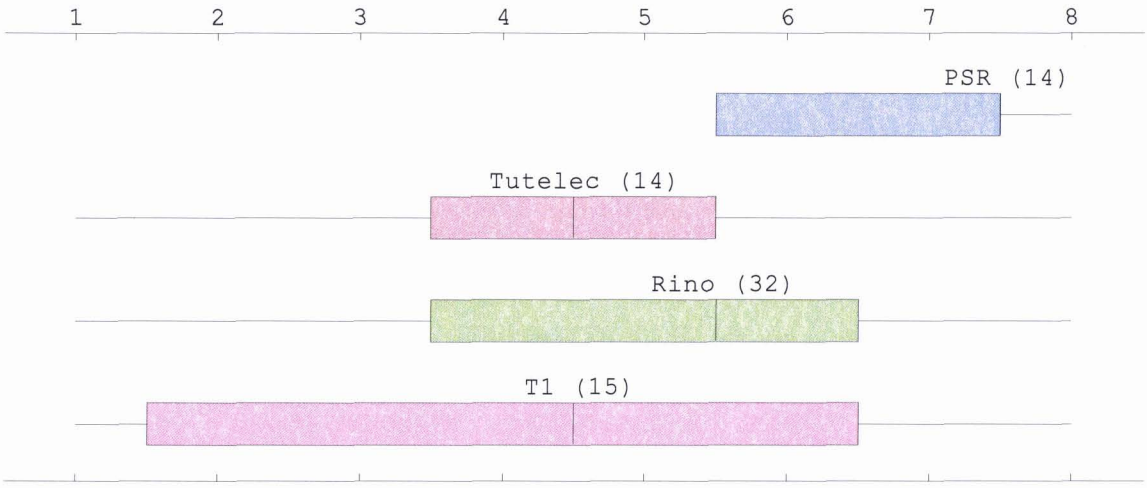
	Effectif	Moyenne	E-type
PSR	14	7.36	0.72
Tutelec	11	4.45	2.57
Rino	32	5.25	1.80
T1	15	4.80	2.20
	72	5.44	2.13

F(3,68) = 6.14, s. à .01



Pour les stagiaires du dispositif PSR, l'accompagnement est vécu comme une situation de formation qui a été suivi d'effets sur leurs pratiques professionnelles tout en favorisant l'acquisition de nouvelles compétences comme en témoigne la valeur élevée de la moyenne (de 7, 36 à 7, 71). Ce point de vue contraste avec celui des stagiaires des 3 autres dispositifs réunis pour lesquels l'accompagnement dans sa dimension formatrice reste moyennement apprécié (moyenne entre 4,5 et 5).

A titre d'illustration, lorsque les sujets expriment leur point de vue sur les effets de l'accompagnement sur leurs pratiques professionnelles, la représentation graphique de la répartition de la population fait apparaître une forte concentration dans les réponses du public PSR. Par contre, on constate une grande dispersion allant de 1 à 8 pour les trois autres dispositifs. Dit autrement, dans chacun de ces dispositifs, certains considèrent que l'accompagnement n'a eu aucune conséquence sur leurs pratiques alors que pour d'autres c'est tout à fait le contraire.



Remarque : on obtient une répartition équivalente lorsque les sujets s'expriment sur l'acquisition de compétences nouvelles.

☞ L'accompagnement comme situation de formation selon le niveau (1er ou 2 degré)

L'accompagnement dont j'ai bénéficié a eu un impact sur ma pratique (ImpaSurPra)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
1er degre	29	4.41	2.16
2nd degre	46	5.93	2.19
	75	5.35	2.30

F(1,73) = 8.44, s. à .01

Je suis sorti enrichi de compétences nouvelles à l'issue de la relation d'accompagnement (StaEnrCoNo)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
1er degre	26	4.65	2.37
2nd degre	46	5.89	1.83
	72	5.44	2.13

F(1,70) = 5.93, s. à .05

L'opinion des stagiaires du second degré quant à la portée de l'accompagnement dans leurs pratiques se distingue très nettement de ceux du 1er degré. De façon moins tranchée, les mêmes considèrent avoir développé de nouvelles compétences. Il nous paraît opportun de rappeler que la variable second degré regroupe les dispositifs PSR et Rino ; le 1er degré rassemble T1 et Tutelec. Constater que le second degré se différencie du 1er degré, compte tenu de la variable dispositif, revient à imputer cette différence au seul dispositif PSR.

☞ L'accompagnement comme situation de formation selon le public (contraint ou volontaire)

J'ai vécu l'accompagnement comme une situation de formation (AccoSitFor)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	6.34	1.99
Volontaire	48	4.75	2.59
	77	5.35	2.51

F(1,75) = 7.88, s. à .01

Le public contraint qui rassemble les stagiaires en situation de redoublement et les néotitulaires, vive la relation d'accompagnement comme une situation de formation.

☞ En résumé, l'accompagnement comme situation de formation

L'accompagnement est perçu comme situation de formation de façon unanime par les stagiaires en difficulté qui valident sans ambiguïté l'ensemble des valuateurs (moyenne proche de 7,5). Le point de vue des stagiaires du second degré va dans le même sens et se différencie de leurs homologues du 1er degré. Pour finir, contraint ou volontaire, cette dimension n'affecte que très partiellement les représentations : seule la proposition *l'accompagnement comme situation de formation* différencie le public au profit des stagiaires contraints.

L'évaluation

	Evaluation		
	TravaContr	FormAppJug	ManiAccDés
Modalité		12.77***	20.66***
Dispositif		6.25***	7.54***
Public			4.80**
Niveau			

Les 3 valuateurs en lien avec la dimension évaluation dans la relation d'accompagnement ont tous 3 fait l'objet d'un débat (voir partie 1). Or, on peut constater que pour le valuateur *Travail contrôlé (TravaContr),* aucune différence significative ne se manifeste pour l'une ou l'autre des variables. Si la controverse est réelle, elle ne s'explique donc pas par un effet des variables retenues. La cause est à rechercher ailleurs. Seules les variables *Modalité* et *Dispositif* expliquent (S à

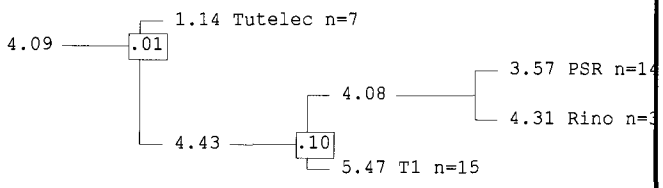
.01) la différence des représentations relevée dans la première partie. La variable *Public* intervient elle aussi mais un seuil de probabilité de .05.

☞ L'évaluation selon le dispositif

Le formateur a parfois apporté un jugement sur ce que j'ai fait (FormAppJug)

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	3.57	2.32
Tutelec	7	1.14	0.35
Rino	32	4.31	2.32
T1	15	5.47	2.22
Total	68	4.09	2.48

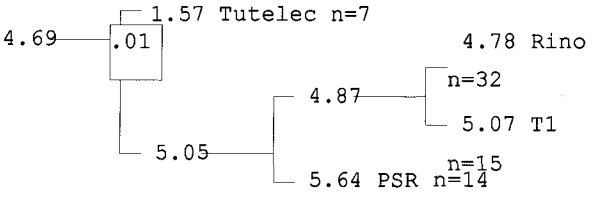
F(3,64) = 6.25, s. à .01



Le formateur a parfois manifesté son accord ou désaccord sur mon travail (ManiAccDés)

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	5.64	1.67
Tutelec	7	1.57	1.05
Rino	32	4.78	1.96
T1	15	5.07	2.08
Total	68	4.69	2.16

F(3,64) = 7.54, s. à .01



Le contraste entre le dispositif Tutelec et les autres dispositifs se manifeste ici très nettement. Les stagiaires accompagnés à distance rejettent très nettement l'idée d'un quelconque jugement de la part de leur formateur et ne considèrent pas qu'il ait manifester à un moment ou à un autre son accord ou désaccord. Concernant ce dernier point, la figure suivante fait ressortir une parfaite concordance entre Rino et T1 ainsi qu'une grande dispersion des stagiaires de ces groupes. On constate également une répartition de Tutelec plutôt à l'opposé du dispositif PSR.

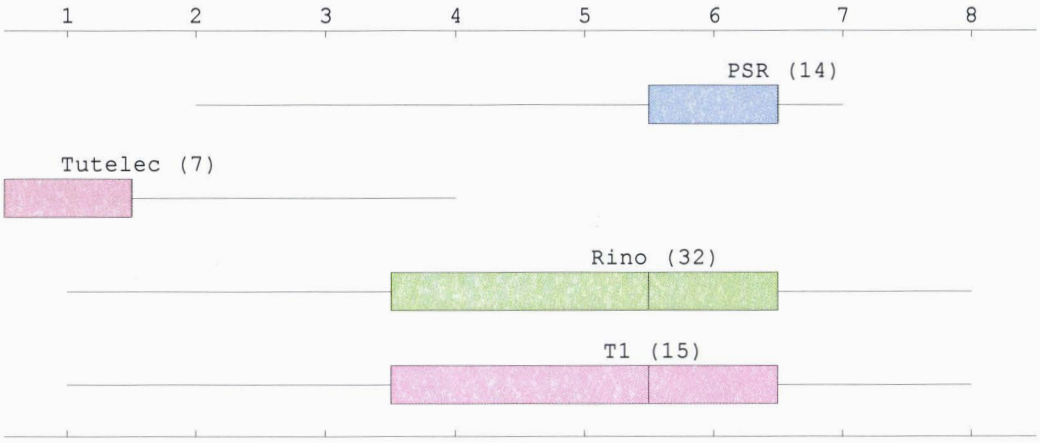


Figure 10 : distribution de la population pour la proposition *Le formateur a parfois manifesté son accord ou désaccord sur mon travail*

Remarque : on peut aussi signaler une tendance des néo-titulaires (T1) à considérer que leur formateur a parfois apporté un jugement sur le travail réalisé (S à .10).

☞ L'évaluation selon la modalité

Le formateur a parfois apporté un jugement sur ce que j'ai fait (FormAppJug)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
à distance	7	1.14	0.35
présentiel	61	4.43	2.39
	68	4.09	2.48

F(1,66) = 12.77, s. à .01

4.09 — .01 — 1.14 à distance n=7 / 4.43 présentiel n=61

Le formateur a parfois manifesté son accord ou désaccor mon travail (ManiAccDés)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
à distance	7	1.57	1.05
présentiel	61	5.05	1.96
	68	4.69	2.16

F(1,66) = 20.66, s. à .01

4.69 — .01 — 1.57 à distance n=7 / 5.05 présentiel n=61

On retrouve ici le constat fait précédemment puisque Tutelec représente à lui seul l'accompagnement à distance. On notera ici les moyennes très basses de ce dispositif pour les deux valuateurs considérés.

☞ L'évaluation selon le public

Le formateur a parfois manifesté son accord ou désaccord sur mon travail (ManiAccDés)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	5.34	1.92
Volontaire	39	4.21	2.21
	68	4.69	2.16

F(1,66) = 4.80, s. à .05

On constate une différence au profit du public contraint qui s'est vu imposer la relation d'accompagnement. Toutefois, là aussi on notera que l'expression des stagiaires restent mesurée

☞ En résume : l'évaluation dans la relation d'accompagnement

Pour résumer, je retiens que dans la représentation des stagiaires accompagnés à distance le sentiment d'évaluation est complètement absent (moyenne proche de 1 !). Ils n'ont pas le sentiment d'un quelconque contrôle de la part des formateurs accompagnants. Ils se différencient de l'ensemble des autres stagiaires pour lesquels le sentiment d'évaluation est globalement plutôt mitigé.

La réciprocité dans les apprentissages

Thèmes	Réciprocité	
Valuateurs	ForEnrCoNo	FormaAppre
Modalité		
Dispositif		
Public		
Niveau		7.23***

Le constat établi pour un des valuateurs de l'évaluation s'applique ici pour le valuateur *Le formateur est sorti enrichi de connaissances nouvelles à l'issue de l'accompagnement.* Bien que faisant partie des valuateurs qui suscitent des opinions divergentes, aucune des caractéristiques retenues n'influencent de façon significative le point de vue des stagiaires. Là encore, l'explication serait à chercher à ailleurs... En ce qui concerne le second valuateur, seule une des variables semble expliquer la divergence de point de vue de la population. L'idée que le formateur apprend lui aussi à l'occasion de la relation d'accompagnement est plutôt le fait des stagiaires du second degré.

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
1er degre	23	4.39	2.48
2nd degre	45	5.84	1.84
	68	5.35	2.19

F(1,66) = 7.23, s. à .01

La dimension psycho-psychanalytique

	Relation psychologique	
	FormAttSen	ForConMeSe
Modalité		13.60***
Dispositif	2.86**	9.25***
Public		4.97**
Niveau		11.02***

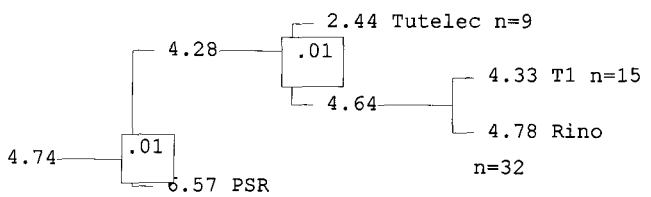
Un autre aspect discuté par les stagiaires concerne la dimension psycho-psychanalytique. Là encore le dispositif influence l'opinion des stagiaires plus que les autres variables pour les 2 propositions. La diversité des points de vue s'explique également par la modalité (distance *versus* présentiel) et selon que l'on s'adresse à un public Professeurs des Ecoles (PE) ou Professeurs des Lycées et des Collèges (PLC) pour un des 2 valuateurs (ForConMeSe). Enfin, ce même valuateur tend à être différemment perçu (S à .05) selon que le public sollicite ou se voit imposer la relation d'accompagnement.

☞ La relation psycho-psychanalytique selon le dispositif

Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais (FormAttSen)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	6.57	0.90
Tutelec	9	2.44	1.42
Rino	32	4.78	1.98
T1	15	4.33	2.24
	70	4.74	2.16

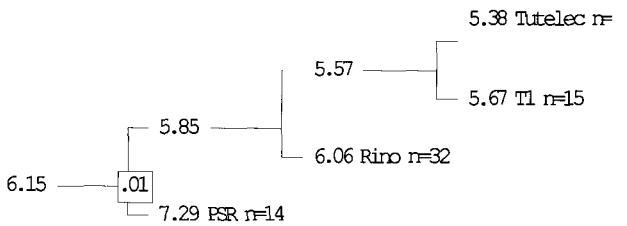
F(3,66) = 9.25, s. à .01



Le formateur s'est montré attentif aux sentiments que j'éprouvais dans la réalisation de mon travail (ForConMeSe)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.29	0.88
Tutelec	8	5.38	2.06
Rino	32	6.06	1.80
T1	15	5.67	1.89
	69	6.14	1.82

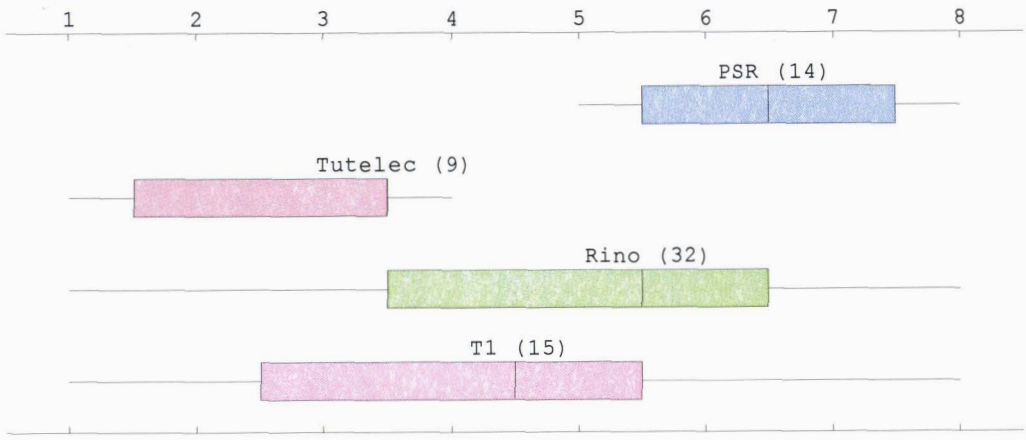
F(3,65) = 2.86, s. à .05



Si l'on observe la première proposition (FormAttSen) qui traduit de mon point de vue l'attitude du formateur envers un stagiaire considéré en tant que personne, on constate là encore que ce sont les professeurs en renouvellement de formation (PSR) et les stagiaires accompagnés à distance (Tutelec) qui expliquent les divergences de points de vue mises en évidence à l'occasion de la première partie.

Une première opposition se manifeste entre PSR d'une part et T1 / Rino / Tutelec d'autre part. La moyenne très élevée de ce dispositif (6,57) plaide en faveur d'un formateur qui a su se montrer attentif vis à vis de ses stagiaires et soucieux de leur état psychologique. L'analyse fait ressortir un deuxième contraste entre Tutelec et les dispositifs T1 et Rino. Ici, la faible valeur de la moyenne Tutelec (2,44) laisse à penser qu'à distance, le soutien psychologique, l'attention du formateur... sont quasiment inexistants. Pour T1 et Rino, l'opinion se situe entre ces deux extrémités.

La représentation graphique de la distribution fait bien ressortir la nette opposition entre PSR et Tutelec en même que temps que l'homogénéité des représentations. A l'opposé, on peut remarquer une grande variabilité dans les réponses des stagiaires Rino et T1.



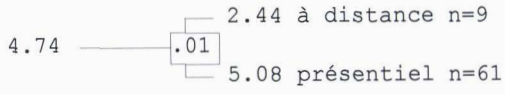
En ce qui concerne la seconde proposition (ForConMeSe) qui traduit ici à mon sens l'attitude d'un formateur envers un individu considéré en tant que stagiaire dans la réalisation de son travail, on retrouve la distinction entre PSR et les autres dispositifs. On notera que Tutelec rejoint pour cette proposition T1 et Rino. Au regard de leurs moyennes respectives, on peut considérer que les stagiaires voient dans leur formateur une personne préoccupée par ce qu'ils éprouvent dans leurs pratiques professionnelles.

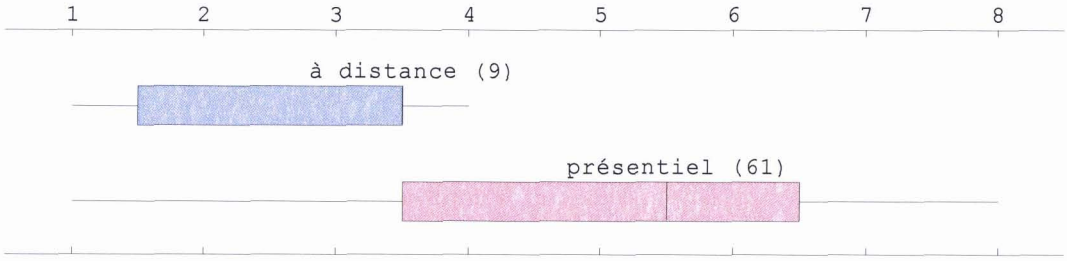
☞ La relation psycho-psychanalytique selon la modalité

Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais (FormAttSen)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
à distance	9	2.44	1.42
présentiel	61	5.08	2.04
	70	4.74	2.16

F(1,68) = 13.60, s. à .01





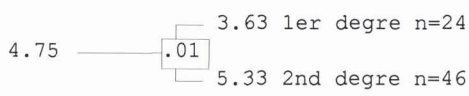
Le constat précédent vaut également pour la variable *Modalité* puisque seul Tutelec se déroule à distance. Une nouvelle fois, on peut noter une grande dispersion de la représentation des stagiaires accompagnés en présentiel.

☞ La relation psycho-psychanalytique selon le niveau

Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais (FormAttSen)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
1er degre	24	3.63	2.18
2nd degre	46	5.33	1.91
	70	4.74	2.16

F(1,68) = 11.02, s. à .01



Une nouvelle fois, l'opposition entre Professeur des Ecoles (1er degré) et Professeurs des Lycées et Collèges (2nd degré) se manifeste à l'avantage des stagiaires Rino et PSR représentant le 2nd degré. Ce qu'ils disent de leur vécu renvoie une représentation de leur formateur comme personne plutôt concernée par les sentiments qui les animent (moyenne 5,33).

☞ La relation psycho-psychanalytique selon le public

Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais (FormAttSen)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	5.41	2.06
Volontaire	41	4.27	2.11
	70	4.74	2.16

F(1,68) = 4.97, s. à .05

```
                    ┌─ 4.27 Volontaire n=41
4.74 ──────────┤.05
                    └─ 5.41 Contraint n=29
```

Nous nous limiterons ici à signaler une tendance du public contraint à se démarquer des stagiaires volontaires.

L'accompagnement comme changement dans la formation

Thèmes	Changement	
Valuateurs	AccoExpNou	AccDifAuFo
Modalité		
Dispositif		
Public		4.71**
Niveau		

☞ L'accompagnement comme changement dans la formation selon le public

L'accompagnement tel que je l'ai vécu marque une différence avec les autres formations que j'ai suivies

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	6.28	2.13
Volontaire	46	5.15	2.17
	75	5.59	2.22

F(1,73) = 4.71, s. à .05

```
                    ┌─ 5.15 Volontaire n=46
5.59 ──────────┤.05
                    └─ 6.28 Contraint n=29
```

Quelque soit la variable considérée, on ne relève pas de grande différence si ce n'est un léger avantage pour le public contraint (moyenne 6, 28 S à .05) qui considère que l'accompagnement marque une différence avec les autres formations.

D'une manière générale, je considère que l'accompagnement tend plutôt à être considéré comme un changement par les stagiaires (5 < moyenne < 6)

La démarche constructiviste

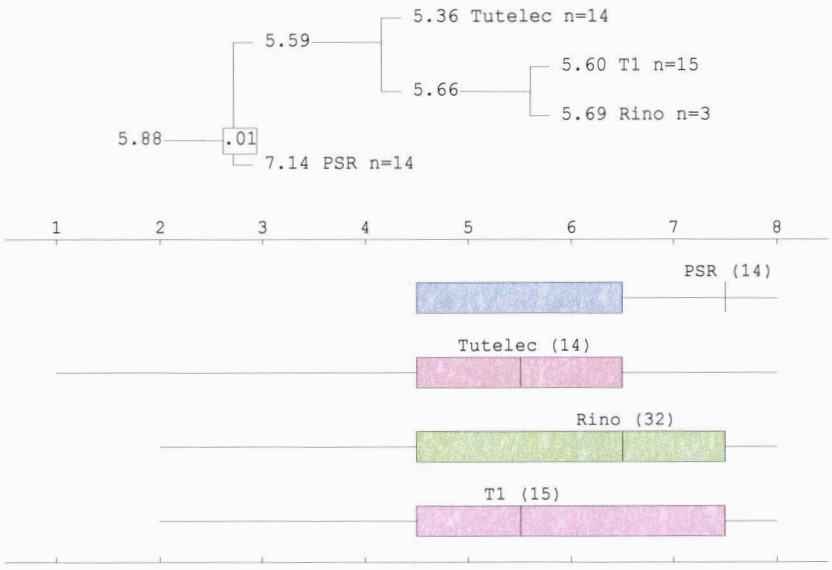
Thèmes	Savoirs construits	
Valuateurs	ConsSolPro	ModèARepr
Modalité		
Dispositif	2.89**	
Public		
Niveau		

☞ La démarche constructiviste selon le dispositif

L'accompagnement m'a permis de construire mes propres solutions

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.14	0.99
Tutelec	14	5.36	1.76
Rino	32	5.69	1.94
T1	15	5.60	1.93
	75	5.88	1.87

F(3,71) = 2.89, s. à .05



Une fois encore, le dispositif PSR se distingue. Non seulement les stagiaires considèrent être sortis de la relation d'accompagnement enrichis de compétences nouvelles mais ils se voient aussi acteurs dans l'élaboration des réponses aux difficultés rencontrées. Ce sentiment est très diversement perçu dans les autres dispositifs.

3.5.4. Incidences de la population sur les caractéristiques nuancées

La réflexivité

	Réflexivité			
	CompSitCla	SituAnaPra	InteDifRen	RéfSurRéEc
Modalité		25.98***	6.69**	13.83***
Dispositif	10.32***	13.77***	6.69***	9.79***
Public	25.47***			5.66**
Niveau		21.70***	9.60***	9.33***

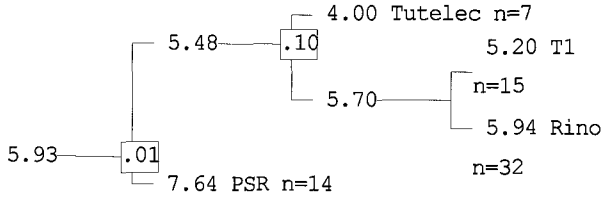
Contrairement à ce qui était apparue en première analyse sur la base des médianes, la réflexivité apparaît comme un des aspects de la relation d'accompagnement le plus nuancé par les stagiaires comme en témoignent les nombreuses interactions des variables avec l'ensemble des propositions. Mais plus que toute autre variable, c'est tout d'abord le dispositif qui a un effet discriminant sur le jugement des stagiaires sur l'ensemble des propositions. On constate ensuite que le niveau auquel ils appartiennent affecte de façon différenciée leurs représentations sur 3 des 4 propositions. Quasiment à l'identique, la variable *Modalité* contribue elle aussi à faire ressortir des différences très significatives. Pour finir, les publics contraint et volontaire se distinguent pour deux des propositions.

☞ La réflexivité selon le dispositif

Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique (InteDifRen)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.64	0.61
Tutelec	7	4.00	2.51
Rino	32	5.94	1.92
T1	15	5.20	2.20
	68	5.93	2.15

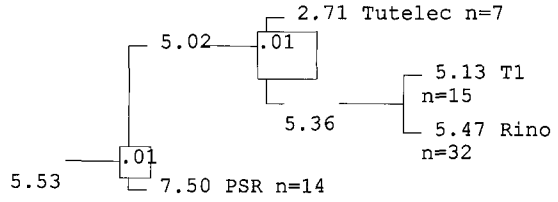
F(3,64) = 6.69, s. à .01



Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs (RéfSurRéEc)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.50	0.91
Tutelec	7	2.71	1.83
Rino	32	5.47	2.14
T1	15	5.13	2.06
	68	5.53	2.29

F(3,64) = 9.79, s. à .01



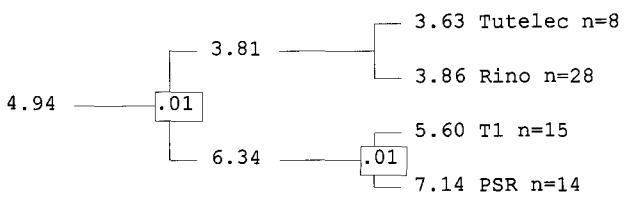
Tout d'abord, on remarque que les stagiaires en difficulté (PSR) se distinguent très nettement de l'ensemble pour ces 2 propositions. En les approuvant sans détour comme en témoignent les moyennes élevées affichées par ce dispositif (moyennes 7,64 et 7,50), l'accompagnement est bien vécu par ce public comme un moment d'interrogation et de réflexion sur les réussites et les difficultés rencontrées en classe.

Ensuite, on relève des oppositions très significatives entre Tutelec et les dispositifs T1 et Rino. L'accompagnement comme moment de réflexion sur leurs difficultés et leurs réussites (RéfSurRéEc) par les stagiaires accompagnés à distance est quasiment absent de leurs représentations (moyenne 2, 71). On peut aussi remarquer que l'opinion de ce même public est plutôt modérée (moyenne 4) lorsqu'ils s'expriment sur l'accompagnement comme mise en situation de réflexion sur les difficultés rencontrées dans leurs pratiques professionnelles (InteDifRen). Sur ce point, même si l'opposition est moins franche (S à .10), Tutelec tend là aussi à se démarquer des T1 et des Rino.

Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe (CompSitCla)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.14	1.12
Tutelec	8	3.63	2.34
Rino	28	3.86	2.17
T1	15	5.60	1.74
	65	4.94	2.35

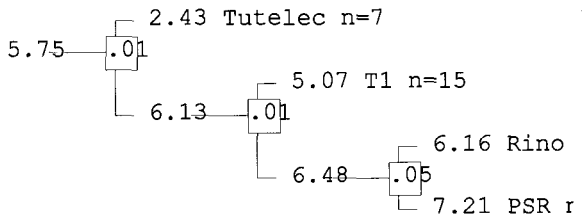
F(3,61) = 10.32, s. à .01



Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique (SituAnaPra)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.21	1.21
Tutelec	7	2.43	1.40
Rino	32	6.16	1.75
T1	15	5.07	1.88
	68	5.75	2.12

F(3,64) = 13.77, s. à .01



Pour ces deux valuateurs, des contrastes se manifestent qui confirment d'une part la place importante accordée à la dimension réflexive dans les représentations des stagiaires PSR (moyennes 7,14 et 7,21) ; d'autre part la quasi absence de cette même dimension chez les stagiaires Tutelec (moyennes 3,63 et 2,43). En ce qui concerne l'accompagnement comme moment de compréhension des expériences vécues en classe (CompSitCla), on relève un premier contraste qui oppose tout d'abord les dispositifs T1/PSR à Tutelec/Rino. Dans les représentations des stagiaires en difficultés (PSR) et des professeurs néophytes (T1), l'accompagnement est vu comme un moment de retour réflexif sur les situations vécues en classe. Comme précédemment, on relève une forte adhésion du côté du public PSR (moyenne 7,14) qui se démarque à son tour significativement des néo-titulaires (moyenne 5,60). Quant aux stagiaires Tutelec et Rino, leur adhésion plus que modérée (moyenne 3,60) laisse à penser que le formateur n'a pas organisé de moments propices à l'analyse réflexive de leurs activités par les stagiaires.

Lorsque les stagiaires s'expriment sur l'accompagnement en tant que situation d'analyse de leurs pratiques (SituAnaPra), deux contrastes significatifs (S à .01) apparaissent. On identifie une première opposition entre Tutelec et T1/Rino/PSR : On relève un deuxième niveau d'opposition entre T1 et Rino/PSR ainsi qu'un troisième cette fois-ci entre Rino et PSR avec cependant un seuil de

probabilité de .05. Une fois de plus, le public PSR se distingue nettement du reste de la population en approuvant très nettement avoir été placé en situation d'analyse de ses pratiques (moyenne 7,21). Cette représentation est en franche opposition avec celles des stagiaires accompagnés à distance qui n'ont de toute évidence pas vécue la même expérience (moyenne 2,43). On peut considérer que l'opinion des stagiaires T1 et Rino oscille entre ces deux extrémités.

☞ La réflexivité selon le niveau

Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique (InteDifRen)

	Effectif	Moyenne	Et-type
1er degre	22	4.82	2.37
2nd degre	46	6.46	1.81
	68	5.93	2.15

F(1,66) = 9.60, s. à .01

Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs (RéfSurRéEc)

	Effectif	Moyenne	E-type
1er degre	22	4.36	2.29
2nd degre	46	6.09	2.07
	68	5.53	2.29

F(1,66) = 9.33, s. à .01

Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique (SituAnaPra)

	Effectif	Moyenne	E-type
1er degre	22	4.23	2.13
2nd degre	46	6.48	1.68
	68	5.75	2.12

F(1,66) = 21.70, s. à .01

La représentation des stagiaires de la place de la réflexivité dans la relation d'accompagnement qu'ils ont vécue, dépend du degré d'enseignement auquel ils appartiennent. Ainsi, la capacité à réfléchir sur soi et à prendre du recul sur ses expériences et ses pratiques professionnelles caractérisent davantage le second degré (moyenne entre 6 et 6,5).

☞ La réflexivité selon la modalité

Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique (InteDifRen)

	Effectif	Moyenne	E-type
Distance	7	4.00	2.51
présentiel	61	6.15	1.99
	68	5.93	2.15

F(1,66) = 6.69, s. à .05

Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs (RéfSurRéEc)

	Effectif	Moyenne	E-type
distance	7	2.71	1.83
présentiel	61	5.85	2.11
	68	5.53	2.29

F(1,66) = 13.83, s. à .01

Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique (SituAnaPra)

	Effectif	Moyenne	E-type
distance	7	2.43	1.40
présentiel	61	6.13	1.83
	68	5.75	2.12

F(1,66) = 25.98, s. à .01

Les résultats enregistrés ici viennent confirmer le constat établi à l'occasion de l'étude de l'effet du dispositif sur les représentations. La relation instaurée à distance par les formateurs avec leurs stagiaires semble avoir exclu toute

dimension réflexive. Par contre, l'accompagnement en présentiel se préoccupe bien davantage de travailler cette compétence (moyenne aux environs de 6).

☞ La réflexivité selon le public

Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs (RéfSurRéEc)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	6.28	2.00
Volontaire	39	4.97	2.34
	68	5.53	2.29

F(1,66) = 5.66, s. à .05

Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe (CompSitCla)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	6.34	1.67
Volontaire	36	3.81	2.21
	65	4.94	2.35

F(1,63) = 25.47, s. à .01

Contraint ou volontaire, cette variable influence peu le point de vue du public. On peut tout d'abord pointer que le public contraint tend à se distinguer des stagiaires qui ont demandé à être accompagnés lorsqu'on leur demande si le formateur les a placé en situation de réfléchir sur leurs réussites et leurs échecs... Cette tendance se confirme significativement avec la seconde proposition (CompSitCla). Au regard des moyennes enregistrées, le public contraint considère que l'accompagnement lui a permis de donner du sens à des expériences professionnelles passées (moyenne 6,34).

☞ En résumé : la réflexivité dans la relation d'accompagnement

Indéniablement, pour les Professeurs en Situation de Renouvellement de formation, l'accompagnement est bien ce moment de prise de distance et de réflexion sur sa pratique, de retour sur soi qui permet de comprendre ses échecs mais aussi ses réussites.

Le statut de la relation dans l'accompagnement

Thèmes	Statut de la relation		
Valuateurs	ConsEgaEga	FormRepAut	RelaExpNov
Modalité			6.17**
Dispositif			6.15***
Public		5.14**	450**
Niveau			12.14***

A l'occasion de la phase descriptive, on découvre que l'accompagnement est vécu comme une relation symétrique du point de vue hiérarchique : il se dégage un

certain consensus chez les stagiaires à penser avoir été considérés d'égal à égal par leur formateur qui ne représente pas à leurs yeux une quelconque autorité. Par contre, la relation apparaît asymétrique du point de vue des compétences par une partie significative de la population qui estime avoir été placée dans une relation expert / novice (RelaExpNov).

Cette représentation ne fait pas l'unanimité et s'explique une fois de plus par le dispositif et le niveau d'appartenance de la population (S à .01) et avec une significativité moindre (S à .05) par la modalité de l'accompagnement et en fonction du public auquel il s'adresse

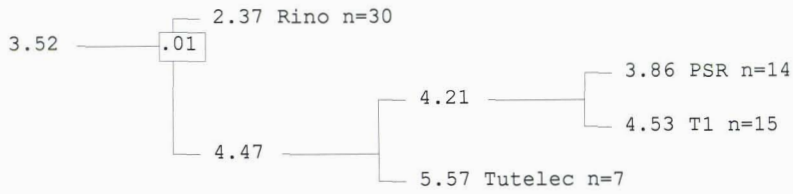
Remarque : on peut également relever que le croisement des variables avec les 3 valuateurs fait apparaître une interaction significative à .05 avec la proposition « *le formateur a représenté une autorité* ».

☞ Le statut de la relation selon le dispositif

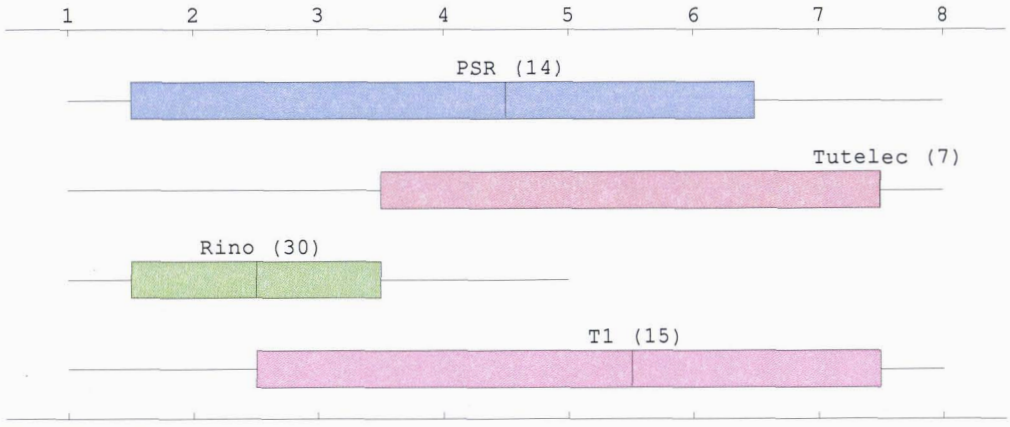
Je me suis senti(e) dans une relation expert / novice avec le formateur

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	3.86	2.61
Tutelec	7	5.57	2.50
Rino	30	2.37	1.33
T1	15	4.53	2.55
	66	3.52	2.39

F(3,62) = 6.15, s. à .01



Jusque maintenant, on a vu que lorsque le dispositif est à l'origine de la différenciation des représentations, ce sont pour l'essentiel les Professeurs en Situation de Renouvellement de formation (PSR) qui en sont la cause. Il n'en est rien ici ; ce sont les stagiaires Rino qui font la différence. Dans la relation établie avec leurs formateurs, ils se sont sentis sur un pied d'égalité à la fois sur le plan hiérarchique et sur celui des compétences. Ils rejettent l'idée d'avoir vécu une relation expert / novice (moyenne 2,37). A l'opposé, ce sentiment est davantage présent dans les représentations des stagiaires accompagnés à distance (moyenne 5,57 pour le dispositif Tutelec)



☞ Le statut de la relation selon le niveau

Je me suis senti(e) dans une relation expert / novice avec le formateur

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
1er degre	22	4.86	2.58
2nd degre	44	2.84	1.96
	66	3.52	2.39

F(1,64) = 12.14, s. à .01

```
                    ┌─ 2.84 2nd degre n=44
3.51 ──────────┤.01
                    └─ 4.86 1er degre n=22
```

L'appartenance à l'un ou l'autre des niveaux exerce elle aussi un effet discriminant dans le regard que porte le stagiaire sur son formateur. Les professeurs des lycées et collèges se situent sur un même niveau de compétence que leurs accompagnants (moyenne 2,84) alors que ceux du premier degré se voient davantage comme des novices en relation avec une personne d'expérience (moyenne 4,86).

☞ Le statut de la relation selon la modalité

Je me suis senti(e) dans une relation expert / novice avec le formateur

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
à distance	7	5.57	2.50
présentiel	59	3.27	2.25
	66	3.52	2.39

F(1,64) = 6.17, s. à .05

```
                    ┌─ 3.27 présentiel n=59
3.51 ──────────┤.05
                    └─ 5.57 à distance n=7
```

Etre accompagné à distance ou en présentiel n'influence que modérément les représentations. L'accompagnant distant prend davantage le statut d'expert alors qu'en présentiel il apparaît comme un pair plutôt qu'un expert.

☞ Le statut de la relation selon le public

Pour moi, le formateur a représenté une autorité

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	27	3.26	2.38
Volontaire	39	2.08	1.79
	66	2.56	2.13

F(1,64) = 5.14, s. à .05

```
                 ┌─ 2.08 Volontaire n=39
2.56 ────────┤.05
                 └─ 3.26 Contraint n=27
```

Je me suis senti(e) dans une relation expert / novice avec le formateur

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	4.21	2.60
Volontaire	37	2.97	2.05
	66	3.52	2.39

F(1,64) = 4.50, s. à .05

```
                 ┌─ 2.97 Volontaire n=37
3.51 ────────┤.05
                 └─ 4.21 Contraint n=29
```

La différence entre les publics contraints et volontaires se manifeste ici pour les 2 propositions mais de façon moins tranchée (S à .05). Le public volontaire considère le formateur comme un *alter ego* tant du point de vue des compétences que du point de vue hiérarchique (moyennes comprises entre 2 et 3). Cette image du formateur tend à se démarquer du point de vue des stagiaires qui se sont vus imposer la relation d'accompagnement.

La non-directivité

Nous avons découvert que dans la représentation des cadres de l'IUFM la non-directivité occupait une place très importante. Certains interviewés impliqués dans des démarches d'accompagnement reconnaissaient même sans ambiguïté être « ... *beaucoup moins directifs qu'avant...* ». Cependant, côté stagiaire la perception de la non directivité est apparue nuancée. Certaines propositions ont suscité l'unanimité : les stagiaires approuvent avoir bénéficié d'une grande liberté d'action et rejettent l'idée d'un formateur directif, autoritaire. D'autres sont apparues nuancées : on discute l'influence du formateur, on n'adhère pas pleinement à l'idée que l'accompagnement est synonyme de choix, d'alternatives... Les stagiaires adoptent également des points de vue divergents : quand certains reconnaissent avoir été dirigés d'autres considèrent que le formateur ne les a pas orienté dans leur travail. La non-directivité est pour le moins diversement appréciée par les stagiaires. L'analyse montre que le dispositif, la modalité selon laquelle se pratique l'accompagnement et la variable *Public* sont à l'origine de ces discussions.

Thèmes	Non directivité				
Valuateurs	PossFaiCho	FormOriTra	LibeDActi	FormaImpos	SenAvoEtIn
Modalité	13.10***		6.11**		
Dispositif	4.71***			3.08**	
Public	4.56**			7.56***	
Niveau					

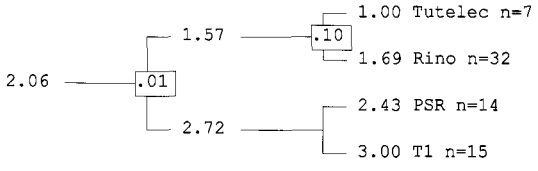
Les nuances dans les perceptions portent essentiellement sur la liberté d'action permise par l'accompagnement (LibeDActi), sur la possibilité de faire des choix (PossFaiCho) et de façon moins tranchée sur l'attitude non-directive du formateur (FormaImpos). Curieusement, on remarque que la proposition qui divise les sujets (FormOriTra) n'entre pas en interaction avec les variables : les prises de position divergente ne s'expliquent par aucune d'entre elles ; la cause est à rechercher ailleurs.

☞ La non-directivité selon le dispositif

Le formateur m'a imposé une manière de faire, son point de vue (FormaImpos)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	2.43	2.26
Tutelec	7	1.00	0.00
Rino	32	1.69	1.10
T1	15	3.00	2.31
	68	2.06	1.79

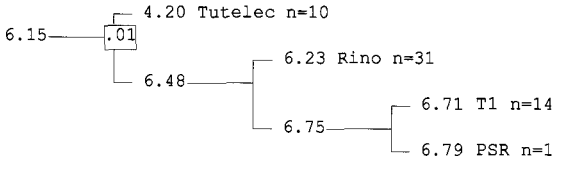
F(3,64) = 3.08, s. à .05



J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix (PossFaiCho)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	6.79	1.26
Tutelec	10	4.20	2.75
Rino	31	6.23	1.83
T1	14	6.71	1.22
	69	6.14	1.98

F(3,65) = 4.71, s. à .01



Le formateur a-t-il imposé sa manière de faire ou son point de vue (FormaImpos) ? Au regard des moyennes très basses (de 1 à 3) cela n'est pas ressenti par l'ensemble de la population. Manifestement, ça l'est encore moins pour les dispositifs Rino et Tutelec. Celui-ci surprend d'une part par la valeur de sa moyenne (1) et de son écart-type (0) et d'autre part par le peu de stagiaires qui se

sont exprimés. La remarque faite pour la relation maïeutique vaut également ici : seules 7 personnes sur 14 qui ont bénéficié de l'accompagnement à distance ont émis une opinion. 6 d'entre elles se sont donc abstenues de répondre tout simplement parce qu'elles n'ont jamais sollicité leurs tuteurs. Pour les 7 personnes qui sont entrées en interaction avec leurs tuteurs comme pour les stagiaires Rino le formateur n'apparaît absolument pas comme quelqu'un de directif. Autre surprise, si les stagiaires distants ont le sentiment plus que les autres de bénéficier d'une grande liberté d'action dans le même temps tous ne considèrent pas avoir pu opérer des choix (moyenne proche de 4) à l'inverse du reste de la population.

Remarque : la figure 11 montre que certains stagiaires Tutelec considèrent avoir bénéficié de faire des choix ; d'autres ne partagent pas du tout le même point de vue.

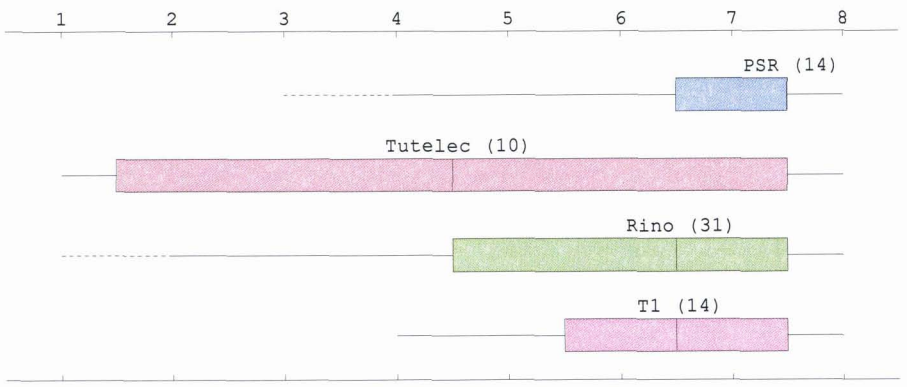


Figure 11 : distribution de la population pour la proposition

J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix

☞ La non-directivité selon la modalité

Une grande liberté d'action m'a été accordée (LibeDActi)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
à distance	9	7.89	0.31
présentiel	61	6.66	1.47
	70	6.81	1.44

F(1,68) = 6.11, s. à .05

```
                  ┌─ 6.66 présentiel n=61
6.82 ────────┤.05
                  └─ 7.89 à distance n=9
```

J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix (PossFaiCho)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
à distance	10	4.20	2.75
présentiel	59	6.47	1.60
	69	6.14	1.98

F(1,67) = 13.10, s. à .01

```
                  ┌─ 4.20 à distance n=10
6.14 ────────┤.01
                  └─ 6.47 présentiel n=59
```

A distance ou en présentiel, l'accompagnement est synonyme de liberté d'action pour l'ensemble des stagiaires et davantage encore pour ceux accompagnés à distance. Par contre, en ce qui concerne la possibilité d'opérer des choix, c'est l'accompagnement en présentiel qui marque la différence (S à .01). Ce dernier constat rejoint l'analyse précédente puisque Tutelec est le seul dispositif d'accompagnement à distance.

☞ La non-directivité selon le public (contraint ou volontaire)

Le formateur m'a imposé une manière de faire, son point de vue (FormaImpos)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	2.72	2.30
Volontaire	39	1.56	1.03
	68	2.06	1.79

F(1,66) = 7.56, s. à .01

```
                  ┌─ 1.56 Volontaire n=39
2.05 ──────────┤.01
                  └─ 2.72 Contraint n=29
```

J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix (PossFaiCho)

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	28	6.75	1.24
Volontaire	41	5.73	2.26
	69	6.14	1.98

F(1,67) = 4.56, s. à .05

```
                  ┌─ 5.73 Volontaire n=41
6.14 ──────────┤.05
                  └─ 6.75 Contraint n=28
```

Le formateur apparaît aux yeux des stagiaires comme quelqu'un de non directif (FormaImpos), il l'est d'autant moins dans l'esprit de ceux engagés volontairement dans la relation d'accompagnement. A l'inverse, le public contraint considère davantage avoir bénéficié de la possibilité de faire des choix (PossFaiCho).

☞ En résumé : la non-directivité dans la relation d'accompagnement

Les discussions qui animent les stagiaires ne remettent pas en question la dimension non-directive de l'accompagnement. Pour tous, l'accompagnement est bien cet espace de liberté évoqué par un des directeurs de centre mais ce sentiment est davantage ressenti pour les stagiaires accompagnés à distance. Dans cet espace de liberté, le formateur est perçu comme non-directif ; il l'apparaît d'autant moins aux yeux des stagiaires volontaires et distants. Liberté d'action, l'accompagnement est aussi liberté de choix : le formateur n'impose pas, ouvre des pistes, rend possible l'expression des choix individuels mais curieusement cette perception n'est pas partagé par l'ensemble des stagiaires distants. Certains considèrent en effet n'avoir pas pu opérer de choix. En fait, faire des choix implique interactions et échanges avec une tierce personne. Or, nous savons que certains stagiaires Tutelec n'ont jamais sollicité leur formateur, délaissant la classe virtuelle lieu d'échanges et de communication avec le formateur et avec leurs pairs au profit de l'accès à l'environnement mettant à leur disposition des ressources

pédagogiques. En ignorant l'aide personnalisée à distance et en adoptant ce qu'on pourrait appeler un comportement « de consommateur », pour ce profil de stagiaire tout se passe comme si à distance le formateur n'existe pas !

L'accompagnement comme relation d'aide

Thèmes	Aide		
Valuateurs	SoutRéaTra	AccoRelAid	FormaEncou
Modalité			
Dispositif	3.96 **		
Public	6.12 **		
Niveau			

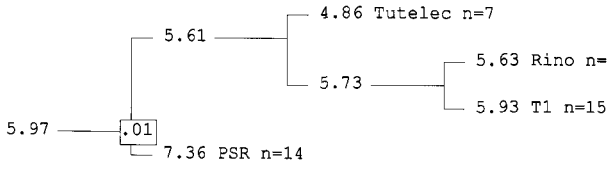
La relation d'aide est un autre des aspects au cœur de l'accompagnement qui est apparu nuancé dans l'expression des stagiaires sans toutefois remettre en question cette relation. On découvre ici que leur point de vue quant au soutien apporté varie (S à .05) selon le dispositif dans lequel ils évoluent ou encore selon qu'ils sont contraints ou volontaires.

L'accompagnement comme relation d'aide selon le dispositif

Le formateur m'a soutenu dans la réalisation de mon travail

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.36	0.89
Tutelec	7	4.86	2.29
Rino	32	5.63	1.87
T1	15	5.93	1.88
	68	5.97	1.92

F(3,64) = 3.96, s. à .05

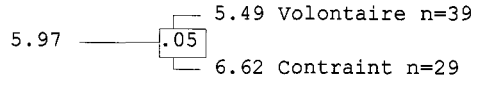


L'accompagnement comme relation d'aide selon le public

Le formateur m'a soutenu dans la réalisation de mon travail

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
Contraint	29	6.62	1.65
Volontaire	39	5.49	1.97
	68	5.97	1.92

F(1,66) = 6.12, s. à .05



Dans l'opinion générale, le formateur apparaît plutôt comme celui qui apporte aide et soutien (moyenne générale proche de 6). Il est davantage perçu comme tel par les Professeurs en Situation de Renouvellement de formation (PSR) et par les stagiaires contraints.

L'écoute dans la relation d'accompagnement

Thèmes	Ecoute			
Valuateurs	FormaAtten	FormaEcout	StaComPaFo	RemPriEnCo
Modalité				
Dispositif				3.57 **
Public				
Niveau				5.03 **

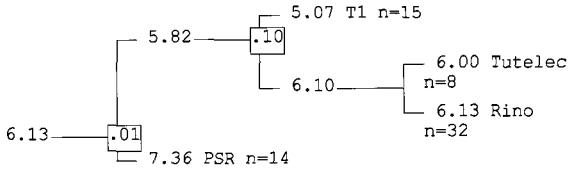
Comme pour la relation d'aide, l'écoute est une dimension importante de l'accompagnement qui a suscité l'adhésion du public mais aussi éveillé quelques nuances. Suite aux croisements des variables avec les 4 propositions, seule l'une d'entre elle (RemPriEnCo) apparaît influencée par le dispositif et le niveau des stagiaires.

L'écoute dans la relation d'accompagnement selon le dispositif

J'ai le sentiment que mes propos, remarques... ont été entendus et pris en considération

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.36	0.97
Tutelec	8	6.00	2.18
Rino	32	6.13	1.93
T1	15	5.07	2.02
	69	6.13	1.98

F(3,65) = 3.57, s. à .05

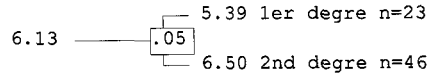


L'écoute dans la relation d'accompagnement selo le niveau

J'ai le sentiment que mes propos, remarques... ont été entendus et pris en considération

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
1er degre	23	5.39	2.12
2nd degre	46	6.50	1.79
	69	6.13	1.98

F(1,67) = 5.03, s. à .05



On constate que le sentiment général de l'ensemble de la population va plutôt dans le sens d'une relation basée sur l'écoute. On remarque également que le public PSR a le sentiment d'avoir été davantage entendu. Ce sentiment caractérise également les stagiaires du 2nd degré.

3.6. A l'origine des différences de représentation

Le tableau suivant résume l'opinion des stagiaires pour chacune des propositions en lien avec les caractéristiques nuancées et débattues auxquelles

elles sont associées. Les valeurs affichées correspondent à l'opinion moyenne pour une proposition quand elle entre en interaction avec l'une ou l'autre des variables. Les cases colorées témoignent d'un effet significatif d'une variable pour la proposition considérée : le bleu symbolise plutôt le rejet ; le rouge signifie davantage l'adhésion. Le jaune rend compte de contrastes significatifs entre les dispositifs.

Exemple : pour la réflexivité, les stagiaires du dispositif PSR adhèrent très fortement à l'idée d'accompagnement comme situation d'analyse de leur pratique. En cela, ils se distinguent significativement de leurs collègues Rino qui portent un jugement positif mais nuancé ; ces derniers se différenciant à leur tour des néo-titulaires. A l'inverse, dans l'accompagnement à distance, on adopte davantage une attitude de rejet.

			Dispositif				Niveau		Public		Modalité	
	Caractéristiques	Propositions	PSR	Tutelec	Rino	T1	1er degré	2nd degré	Contraint	Volontaire	Distance	Présentiel
Débattues	Relation maïeutique	Prise de conscience de compétences	7.14	2.86	5.03	5.33	4.86	5.67	6.21	4.82	2.86	4.92
		Connaissance sans conscience	6.07	4.31	4.41	4.93	4,24	4,91	5.50	4.13	4.31	5.59
	Evaluation	Formateur apporte un jugement	3,57	1,14	4,31	5,47	4,09	4,09	4,55	3,74	1,14	4,43
		Formateur manifeste accord / désaccord	5,64	1,57	4,78	5,07	3,95	5,04	5,34	4,21	1,57	5,05
		Travail contrôlé	4,64	2,57	4,22	3,60	3,27	4,35	4,10	3,92	2,57	4,16
	Formation	Accompagnement situation de formation	7.36	4.75	4.75	5.40	5,06	5,54	6.34	4.75	4,75	5,51
		Impact sur ma pratique	7.71	4.50	5.16	4.33	4.41	5.93	5,97	4,96	4,50	5,54
		Stagiaire enrichi nouvelles compétences	7.36	4.45	5.25	4.80	4.65	5.89	6,03	5,05	4,45	5,62
	Gestion des émotions	Formateur attentif aux sentiments	7,29	5,38	6,06	5,67	6,35	7,11	6,45	5,93	5,38	6,25
		Formateur cherche connaître mes sentiments	6,57	2,44	4,78	4,33	3,63	5,33	5,41	4,27	2,44	5,08
	Constructivisme	Formateur donne modèle à reproduire	4,93	4,57	3,63	4,73	4,68	4,02	4,83	3,79	4,57	4,20
		Construction de solutions propres	7,14	5,36	5,69	5,60	5,48	6,13	6,34	5,59	5,36	6
	Réciprocité	Formateur enrichi nouvelles connaissances	7,36	4,45	5,25	4,80	4,65	5,89	6,03	5,05	4,45	5,62
		Formateur apprend	5,93	4,88	5,81	4,13	4,39	5,84	5	5,62	4,88	5,42
	Changement	Accompagnement est expérience nouvelle	6,14	4,88	4,81	5,80	5,32	5,22	5,97	4,83	4,88	5,37
		Accompagnement différent autre formation	6,50	4,93	5,26	6,07	5,50	5,64	6,28	5,15	4,93	5,75
Nuancées	Réflexivité	Comprendre situation en classe	7,14	3,63	3,86	5,60	4,91	4,95	6.34	3.81	3,63	5,12
		Situation analyse pratique	7,21	2,43	6,16	5,07	4.23	6.48	6,10	5,49	2.43	6.13
		Interrogation difficultés rencontrées	7,64	4.00	5,94	5,20	4.82	6.46	6,38	5,59	4.00	6.15
		Réflexion sur réussites et échecs	7,50	2,71	5,47	5,13	4.36	6.09	6.28	4.97	2.71	5.85
	Non directivité	Possibilité de faire des choix	6.79	4.20	6.23	6.71	5,67	6,40	6.75	5.73	4.20	6.47
		Formateur oriente le travail	5,21	6,29	5,06	3,93	4,68	5,11	4,55	5,29	6,29	4,82
		Liberté d'action	6,93	7,89	6,72	6,27	6,88	6,78	6,59	6,98	7.89	6.66
		Formateur impose son point de vue	2.43	1.00	1.69	3.00	2,36	1,91	2.72	1.56	1	2,18
		Sentiment d'avoir été influencé	3,93	3	3,53	3,53	3,35	3,65	3,72	3,43	3	3,62
	Aide	Soutien dans la réalisation du travail	7.36	4.86	5.63	5.93	5,59	6,15	6.62	5.49	4,86	6,10
		Accompagnement est une relation d'aide	7,29	6,13	5,59	6,13	6,13	6,11	6,69	5,77	6,13	6,11
		Le formateur m'a encouragé	7,50	6,57	6,41	6,53	6,55	6,74	7	6,44	6,57	6,69
	Ecoute	Formateur est attentif	7,54	6,25	6,94	6,40	6,35	7,11	6,93	6,80	6,25	6,93
		Formateur à l'écoute	7,29	6,86	6,39	6,40	6,55	6,67	6,83	6,47	6,86	6,60
		Stagiaire compris par le formateur	6,93	6,14	6,06	6,33	6,27	6,33	6,62	6,08	6,14	6,33
		Remarque prises en considération	7.36	6.00	6.13	5.07	5.39	6.50	6,17	6,10	6	6,15
	Statut de la relation	Formateur m'a considéré d'égal à égal	7	7,71	7,31	6,47	6,86	7,22	6,72	7,38	7,71	7,03
		Formateur représente une autorité	3,83	1,86	2,1 3	2,80	2,50	2,59	3.26	2.08	1,86	2,56
		Relation expert / novice	3.86	5.57	2,37	4.53	4,86	2,84	4.21	2.97	5,57	3,27

Tableau 30 : récapitulatif de l'opinion moyenne des stagiaires par proposition

3.6.1. Effet des dispositifs dans la perception de l'accompagnement

A l'origine des différences dans les représentations par les stagiaires de leur expérience vécue, nous constatons deux faits marquants. Tout d'abord, une nette opposition entre l'accompagnement à distance des PE sur liste complémentaire d'une part (Tutelec) et l'accompagnement des Professeurs Stagiaires en Renouvellement de formation d'autre part (PSR). Quand les premiers rejettent certaines propositions, les seconds manifestent une très forte adhésion pour celles-ci et inversement. A l'opposé, nous identifions une grande proximité dans les représentations des stagiaires du second degré Rino et les néo-titulaires du 1er degré (T1) : les uns comme les autres adoptent un point de vue plutôt mitigé sur un grand nombre de propositions.

Opposition de point de vue entre stagiaires en difficulté (PSR) et stagiaires accompagnés à distance (Tutelec)

De façon massive, pour les stagiaires en difficulté dans leur processus de professionnalisation (PSR), l'accompagnement est bien ce moment de retour et de travail sur soi, de réflexion et de compréhension du vécu professionnel. Considéré comme un pair par certains comme un expert par d'autres, le formateur est aussi un « accoucheur » qui contribue à l'émergence chez le stagiaires des connaissances et compétences jusque là implicites. Tout aussi massif est leur sentiment d'avoir appris, d'être sortis transformés de compétences nouvelles, d'avoir puisé en eux-mêmes les solutions qui leur faisaient défaut. Leur formateur est perçu comme très attentif à leurs sentiments, à l'écoute, non-directif, leur apportant aide et soutien, il est néanmoins perçu comme quelqu'un ayant exercé un certain contrôle, porteur d'un regard critique. A bien des égards, le vécu des stagiaires accompagnés à distance (Tutelec) est en nette opposition. La dimension maïeutique leur échappe complètement tout comme est absente la représentation d'un accompagnement réflexif ancré dans leurs expériences professionnelles. Nous constatons une très forte impression de liberté : pas de contrôle, pas d'évaluation, grande liberté d'action mais aussi un sentiment très modéré d'avoir vécu un moment de formation. Si nous retrouvons chez eux la sensation d'avoir été écoutés, ils ne perçoivent pas la dimension psychologique dans la relation. Pas ou peu d'interactions avec le formateur, à distance il semble ne pas exister.

Proximité de jugement entre stagiaires de la formation continue (Rino) et néo-titulaires (T1)

Bien loin de ces prises de position antagonistes, nous remarquons des perceptions très similaires pour les publics Rino et T1, respectivement stagiaires du second degré en formation continue et stagiaires du 1er degré nouvellement sortis de l'IUFM. De façon plutôt remarquable, leurs points de vue convergent pour un grand nombre de propositions : ni tout à fait en accord ni tout à fait en totale opposition, leur jugement est, dans l'ensemble, plutôt modéré sur certains aspects de la relation. Ainsi, se montrent-ils circonspects quand ils livrent leur point de vue sur l'accompagnement comme moment de prise de conscience de leurs compétences et d'analyse de leurs pratiques professionnelles. Même réserve à propos de l'absence de jugement de la part du formateur.

Du point de vue de la relation entre formateurs et stagiaires, la non-directivité semble davantage ressenti dans le dispositif Rino, mais là encore les stagiaires Rino et T1 tendent à se rejoindre pour reconnaître une certaine liberté d'action... Une autre différence se manifeste dans le regard porté sur le statut de la relation : vis à vis des T1 mais aussi de tous autres les stagiaires consultés, le public Rino voit dans le formateur un *alter ego.* Relation d'égal à égal sur le plan hiérarchique comme sur celui de la compétence, il est perçu comme apportant aide et soutien. Il est aussi celui qui accorde une écoute attentive et bienveillante à leurs états psychologiques... Paradoxalement, si les stagiaires reconnaissent avoir été aidés et soutenus, ils pensent cependant avoir peu appris. De plus, ni les uns ni les autres n'adhèrent vraiment à l'idée que l'accompagnement les ait amené à construire par eux-mêmes des réponses pour eux-mêmes.

3.6.2. Effet du niveau de formation et du public dans la perception de l'accompagnement

Peut-on conclure à une influence du niveau de formation (1er degré *versus* 2nd degré) sur la façon de vivre l'accompagnement ? De la même façon, peut-on avancer que des stagiaires qui se voient imposer la relation d'accompagnement en tirent un moindre partie que ceux qui au contraire se sont engagés volontairement dans les dispositifs étudiés ? En fait, les résultats enregistrés incitent à la prudence quant à l'attribution d'un quelconque effet de l'une ou l'autre de ces variables. En

effet, l'accompagnement de l'entrée dans le métier (T1) et celui des PE sur Liste Complémentaire (Tutelec) sont des dispositifs du 1er degré alors que Rino et PSR concernent les stagiaires du second degré. Nous venons de voir que les stagiaires Rino et PSR adoptent quasiment des points de vue identiques. Par conséquents, pour la variable *Niveau*, les différences identifiées dans les représentations sont imputables à PSR et/ou à Tutelec. La remarque vaut pour la variable *Public* puisque T1 et PSR sont contraints ; Rino et Tutelec volontaires.

3.6.3. Effet de la modalité d'accompagnement (Distance versus *Présentiel)*

Peut-on conclure à une effet de la modalité d'accompagnement (Distance *versus* Présentiel) dans l'expérience vécue des stagiaires ? Le constat précédent vaut également ici puisque Tutelec est le seul dispositif distant. On notera ici le très fort sentiment de liberté d'action ressenti par les stagiaires Tutelec signalé plus haut. La relation est davantage vécue sur un mode expert/novice.

3.7. Typologie des stagiaires selon leur représentation de l'accompagnement

Nous venons de voir précédemment que les représentations différenciées de l'accompagnement peuvent s'expliquer par l'appartenance à l'un ou l'autre des dispositifs. Mais on sait aussi que pour un dispositif donné l'opinion des stagiaires est parfois loin d'être homogène et présente même pour certaines caractéristiques de l'accompagnement des différences importantes. C'est par exemple le cas lorsque les stagiaires Rino s'expriment sur l'accompagnement en tant que changement dans leur formation : certains le voient comme une expérience nouvelle alors que pour d'autres, tout aussi nombreux, c'est tout à fait le contraire. C'est le *niveau intra-individuel* (Doise W, 1982) qui renvoie à l'histoire personnelle des stagiaires comme par exemple une éventuelle expérience antérieure avec d'autres pratiques d'accompagnement auquel cas les stagiaires ne considèrent pas comme un changement une pratique avec laquelle ils ont été par ailleurs familiarisés. On peut aussi citer le cas des stagiaires T1 ou Rino évaluant l'impact de l'accompagnement sur leur pratique professionnelle : là aussi les points de vue sont très contrastés au sein d'un même dispositif : certains stagiaires reconnaissent avoir un appris ; d'autres sont moins catégoriques.

Des stagiaires appartenant à un même dispositif ou à des dispositifs différents peuvent donc avoir des opinions semblables. Par conséquent, il est possible de regrouper ceux qui adoptent des points de vue similaires pour des variables données. Les analyses typologiques permettent d'effectuer de tels regroupements et de définir des catégories ou classes de stagiaires. Autant que faire se peut, les classes doivent être équilibrées et ne regrouper que des sujets ayant des points de vue identiques ; chaque sujet ne peut appartenir qu'à une seule classe.

La typologie porte sur l'ensemble des 14 propositions qui ont suscité des avis partagés. Mais réaliser une typologie pertinente[47] sur un nombre aussi élevé de variables risque d'aboutir à un nombre trop grand nombre de classes, ce qui fait perdre tout intérêt à la classification. Il faut donc chercher à réduire cette collection de propositions. Pour ce faire, nous avons recouru à une double méthode : l'une formelle, l'autre sémantique. Lorsque deux propositions d'un même thème sont porteuses d'un même sens alors nous éliminons l'une d'entre elles. Nous avons procédé ainsi pour la réciprocité, la relation maïeutique et l'évaluation. C'est la méthode sémantique ; elle nous a permis d'éliminer 3 propositions.

La méthode formelle fait appel à la statistique. En croisant, la collection des 11 propositions avec elle-même, nous avons éliminé deux propositions[48] qui n'entretenaient pas de corrélation avec les autres. En effet, on regroupe des stagiaires qui adoptent un même point de vue pour un nombre donné de propositions. Par conséquent, les propositions à partir desquelles s'opère la typologie doivent être corrélées pour un groupe donné. A ce stade, la collection ne comporte plus que 9 propositions mais une typologie statistique des stagiaires selon cette collection aboutit à une classification en 5 groupes qui ne nous est pas apparue satisfaisante au regard des effectifs de groupes très différents les uns des autres et des individus parfois très différents au sein d'un même groupe (variance élevée).

---

[47] Nous entendons par *typologie pertinente* une typologie qui permet de créer des groupes homogènes de tailles semblables regroupant des sujets identiques (variance faible).

[48] Ce sont les deux variables en lien avec l'évaluation : « *le formateur a contrôlé mon travail* » et « *le formateur a apporté un jugement sur mon travail* ».

La typologie une fois constituée prend le statut de variable qualitative. En la croisant avec les 9 propositions, nous sommes parvenus à réduire la collection en ne conservant que les propositions présentant un contraste très élevé [49].

	CompSitCla	FormaAppre	AccoExpNou	ImpaSurPra	ModèARepr	ForConMeSe
Ty23D0115	60.05***			22.53***		29.61***

StaEnrCoNo	FormOriTra	PrisConCom	TravaContr	FormAppJug
23.26***	3.86***	16.27***		

Ne subsistent alors que les 5 propositions suivantes :

- *Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe (Réflexivité)*
- *L'accompagnement dont j'ai bénéficié a eu un impact sur ma pratique professionnelle (Formation)*
- *Je suis sorti enrichi de compétences nouvelles à l'issue de la relation d'accompagnement (Formation)*
- *Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais (Gestion des émotions)*
- *L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences (Prise de conscience de mes compétences)*

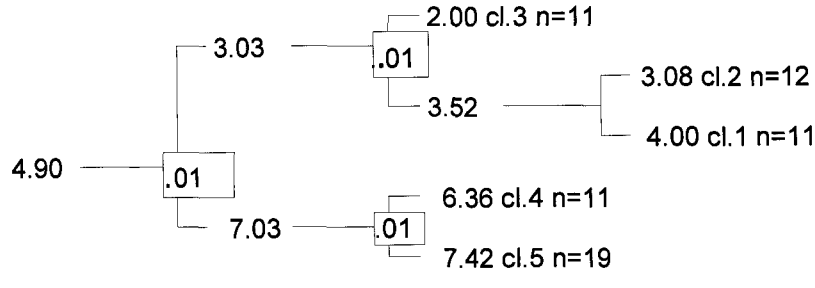
Une nouvelle analyse typologique réalisée à partir de ces propositions répartit 64 stagiaires dans 5 groupes distincts équilibrés rassemblant des individus semblables. Au final, cinq profils de stagiaires émergent et se distinguent avant tout par la dimension réflexive de l'accompagnement, sa composante maïeutique et psychologique ainsi que sur l'accompagnement comme modalité de formation.

[49] Arbitrairement, nous n'avons gardé que les propositions pour lesquelles nous obtenons une valeur de la variance supérieure à 10 (F de Snédécor - Fischer> à 10)

		Cl 1	Cl 2	Cl 3	Cl 4	Cl 5
	Effectifs	11 (17%)	12 (19%)	11 (17%)	11 (17%)	19 (30%)
	Variances	1,29	2,71	1,84	2,18	1,24
Caractéristiques	Variables					
Réflexivité	Compréhension situation vécue en classe	4,00	3,08	2,00	6,36	7,42
Formation	Impact sur pratique professionnelle	7,45	4,17	3,36	3,91	7,42
	Stagiaire enrichi de compétences nouvelles	7,09	3,25	4,27	4,09	7,21
Gestion des émotions	Formateur cherche à connaître mes sentiments	5,55	1,58	5,55	3,45	6,58
Relation maïeutique	Prise de conscience de mes compétences	6,36	4,17	3,73	5,09	6,89

Tableau 31 : les profils des classes de la typologie

En croisant la variable typologique avec chacune des cinq propositions, nous obtenons les contrastes permettant de différencier les catégories. A titre d'exemple, en croisant la proposition *Comprendre Situation Classe* selon les positions de la typologie, nous obtenons les contrastes suivants entre les catégories :



Les catégories 4 et 5 s'opposent aux classes 1, 2 et 3. En procédant ainsi pour chacune des variables, nous obtenons le tableau suivant dans lequel les valeurs inférieures à la moyenne générale[50] pour la variable considérée sont remplacées par un signe – , celles supérieures par un signe +.

[50] Dans notre exemple, la valeur de la moyenne générale est de 4,90

		Cl 1 (17%)	Cl 2 (19%)	Cl 3 (17%)	Cl 4 (17%)	Cl 5 (30%)
Caractéristiques	Propositions					
Réflexivité	Compréhension situation vécue en classe	-	-	-	+	+
Formation	Impact sur pratique professionnelle	+	-	-	-	+
	Stagiaire enrichi de compétences nouvelles	+	-	-	-	+
Gestion des émotions (relation psychologique)	Formateur cherche à connaître mes sentiments	+	-	+	-	+
Relation maïeutique	Prise de conscience de mes compétences	+	-	-	-	+

A la vue de ce tableau, on peut constater deux grandes tendances. La première va dans le sens d'une adhésion à la représentation socioconstructiviste dominante des cadres de l'IUFM. On identifie ici les stagiaires répartis dans les catégories 5 et 1 ; ils représentent 47 % de la classification. Nous les définissons comme adoptant un point de vue positif et en congruence avec la représentation dominante de l'équipe dirigeante : ce sont les « positifs congruents ». L'autre tendance se démarque de cette représentation. Le point de vue des stagiaires des catégories 2, 3 et 4 est plutôt critique et divergent au regard de la perception des cadres. Ils représentent 53 % de la classification : ce sont les « critiques divergents ».

Au regard de la typologie réalisée, nous proposons de nommer les catégories de la manière suivante :

☞ Catégorie 1 : modalité de formation maïeutique dépourvue de réflexivité et relation psychologique

☞ Catégorie 2 : ni modalité de formation réflexive et maïeutique ni relation psychologique

☞ Catégorie 3 : ni modalité de formation réflexive et maïeutique mais relation psychologique

☞ Catégorie 4 : ni modalité de formation maïeutique, ni relation psychologique mais démarche réflexive

☞ Catégorie 5 : modalité de formation réflexive et maïeutique et relation psychologique

Nous pouvons maintenant identifier comment les stagiaires se répartissent dans chacune de ces catégories et caractériser leurs profils.

			PSR	Tutelec	Rino	T1	S/LIGNE :
Les « critiques divergents »	Catégorie 2	Ni modalité de formation ni gestion des émotions (-Divergents)	--	4 33% +++	7 58%	1 8%	12 100%
	Catégorie 3	Pas modalité de formation mais gestion des émotions (-AvecSenti)			9 82% +++	2 18%	11 100%
	Catégorie 4	Pas modalité de formation mais démarche réflexive (-AvecRéflex)	-	2 18%	2 18% -	7 64% +++	11 100%
Les « positifs congruents »	Catégorie 1	Modalité de formation dépourvue de réflexivité (+NonRéflex)	2 18%	1 9%	7 64%	1 9%	11 100%
	Catégorie 5	Modalité de formation et gestion des émotions (+Congruents)	12 63% +++	-	3 16% ---	4 21%	19 100%
		S/COLONNE	14 22%	7 11%	28 44%	15 23%	64 100%

Tableau 32 : le profil des stagiaires

Pour chacun des dispositifs étudiés, la statistique globale[51] indique que les stagiaires se répartissent de façon significativement différente dans l'une ou l'autre des catégories. La statistique locale qui reflète la contribution de chaque case du tableau au total du Khi2 permet d'aller plus loin dans l'analyse. Les cases qui comportent les signes positifs mettent en évidence une contribution très forte (significative à .01) au total du Khi2. Inversement, les signes négatifs traduisent une contribution très faible (significative à .01 pour les signes ---). En l'absence de signe, la contribution est normale.

Si l'on procède à une lecture en ligne de ce tableau, on constate tout d'abord que les stagiaires adoptant un point de vue critique se recrutent dans les dispositifs Tutelec (*ni modalité de formation ni gestion des émotions*), Rino (*pas modalité de formation mais gestion des émotions*) et T1 (*pas modalité de formation mais démarche réflexive*). Quant aux stagiaires qui ont vécu l'accompagnement comme une relation pédagogique et psychologique fructueuse, ce sont ceux qui se trouvent en difficultés dans leur parcours de formation (PSR) (*modalité de formation et gestion des émotions.*)

3.7.1. Les stagiaires « positifs congruents »

☞ Catégorie 5 : modalité de formation réflexive et maïeutique et relation psychologique

La catégorie 5 (30 %) est celle qui se montre le plus en résonance avec la représentation de l'accompagnement des cadres de l'IUFM : ce sont les « positifs congruents ». Pour les stagiaires de cette catégorie, l'accompagnement est vécu comme un moment de prise de distance réflexive sur leurs pratiques professionnelles. Soutenus par un formateur qui a su se montrer attentif à leurs états psychologiques, ils ont pris conscience des compétences qu'ils ignoraient posséder. Cette relation a été suivie d'effets positifs dans leurs pratiques professionnelles. L'accompagnement est bien perçu comme une modalité de formation.

- *Ce sont les stagiaires en difficultés dans leur processus de professionnalisation (PSR) que l'on retrouve dans cette catégorie. On remarque d'une part qu'aucun d'entre eux ne contribue à l'une ou*

[51] Khi2 = 32,31 s. à .01

l'autre des trois catégories précédentes et d'autre part que les stagiaires Rino ne contribuent que très faiblement à cette catégorie. L'opposition constatée précédemment entre Tutelec et PSR apparaît très nettement dans ce tableau.

☞ Catégorie 1 : modalité de formation maïeutique dépourvue de réflexivité et relation psychologique

La catégorie 1 (17 %) rejoint pour partie la catégorie 5. S'ils accordent une dimension maïeutique à la relation d'accompagnement, les stagiaires se montrent en revanche plus nuancés sur l'accompagnement comme moment privilégié de retour sur leurs pratiques professionnelles. Ils ne reconnaissent pas la dimension réflexive dans l'expérience qu'ils ont vécue.

- *Cette catégorie recrute des stagiaires répartis dans les quatre dispositifs mais aucun d'entre eux ne se démarquent significativement des autres.*

3.7.2. Les stagiaires « critiques divergents »

☞ Catégorie 2 : ni modalité de formation réflexive et maïeutique ni relation psychologique

La catégorie 2 (19%) est en totale opposition avec la catégorie 5 : les stagiaires n'adhèrent à aucune des cinq propositions. Ils sont en divergence avec la représentation dominante des cadres de l'IUFM. La dimension formative et la composante psychologique de l'accompagnement échappent aux stagiaires de cette catégorie. L'accompagnement n'est pas ce moment réflexif de retour sur soi et sur ses pratiques. Ce n'est pas non plus cette relation privilégiée à l'occasion de laquelle le formateur adopte le rôle « *d'accoucheur de connaissances et de compétences* » et se montre attentif aux états psychologiques des stagiaires. Sur le plan des compétences professionnelles comme sur celui des connaissances didactiques et pédagogiques, l'accompagnement n'a pas été suivi d'effets. Opposés aux stagiaires de la catégorie 5 et par conséquent très éloignés de la perception que l'on a de l'accompagnement dans les directions, ce sont les « critiques divergents ».

- *Ce point de vue caractérise de façon significative les stagiaires accompagnés à distance.*

☞ Catégorie 3 : ni modalité de formation réflexive et maïeutique mais relation psychologique

Pour la catégorie 3 (17 %), c'est l'attitude du formateur qui semble l'avoir positivement marquée. Il a su se montrer attentif aux sentiments qui ont pu animer ses stagiaires mais il ne s'est pas appuyé sur leurs expériences professionnelles vécues en classe comme point d'ancrage à un travail d'analyse des pratiques. La dimension maïeutique ne trouve pas sa place dans leur représentation. La relation d'accompagnement n'a pas transformé leurs compétences professionnelles.

- *Pour l'essentiel, ce sentiment se retrouve en formation continue chez quelques stagiaires Rino.*

☞ Catégorie 4 : ni modalité de formation maïeutique, ni relation psychologique mais démarche réflexive

Mêmes sentiments d'absence d'effets formatifs pour le groupe 4 (17 %) qui ne retient de la relation d'accompagnement vécue que la dimension réflexive et exclut toute dimension maïeutique.

- *Ce sont les néo-titulaires qui contribuent significativement à cette catégorie.*

Une lecture du tableau en colonne révèle d'une part l'opposition constatée précédemment entre PSR et Tutelec et d'autre part une certaine homogénéité dans l'opinion des stagiaires des deux dispositifs. En fait, on retrouve ici l'impact du dispositif dans les représentations mentionnées précédemment. Quant aux stagiaires Rino et T1, on peut constater des différences dans le regard qu'ils portent sur l'accompagnement puisque les uns et les autres se répartissent dans chacune des cinq catégories. La typologie vient donc nuancer la proximité dans le jugement de ces stagiaires annoncée précédemment. Par conséquent, l'effet des stagiaires dans les différences de représentation est aussi à mettre au compte des stagiaires Rino et T1. Peut être, peut ici voir la manifestation d'un effet formateur.

3.8. Conclusion

Après avoir identifié les significations prises par l'accompagnement dans la représentation des cadres de l'IUFM, nous nous sommes intéressés à la réalité sociale de l'accompagnement du point de vue de ceux qui l'ont vécu au cours de l'année 2003/2004. Nous avons traduit les caractéristiques de l'accompagnement présentes dans la représentation des cadres sous la forme de quarante propositions textuelles que nous avons soumises à 77 stagiaires répartis dans quatre dispositifs d'accompagnement repérés dans leurs entretiens : Accompagnement à distance des Professeurs des Ecoles sur Liste Complémentaire (Tutelec), Personnel en Situation de Renouvellement de Formation (PSR), Professeurs des Ecoles néo-titulaires (T1), Recherche Innovation (Rino).

Nous avons utilisé la méthode des valuateurs des représentations (Dubus A, 2000) pour solliciter leurs réactions subjectives sur les expériences d'accompagnement vécues. Les stagiaires ont exprimé leur point de vue sur une échelle à huit cases polarisée aux extrémités par les verbalisations suivantes : *Complètement faux* et *Tout à fait exact*. Pour traiter les résultats, les réponses ont été codées par un chiffre allant de 1 à 8 en fonction de leur position dans l'une des huit cases. Les résultats ont fait l'objet d'un traitement statistique en deux étapes : dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la répartition de l'opinion des stagiaires de part et d'autre de la médiane pour chaque proposition. Nous avons ensuite comparé les dispositifs par analyse des variances des jugements formulés par leurs stagiaires.

3.8.1. Représentations différenciées selon les dispositifs étudiés

En étudiant la répartition de l'opinion des stagiaires pour chaque proposition, nous avons identifié certaines d'entre elles qui les rassemblaient et d'autres qui les divisaient, traduisant ainsi des représentations différenciées. Afin d'éclairer les divergences, nous avons comparé les résultats au regard des caractéristiques de la population étudiée. Nous avons retenu comme variable le dispositif proprement dit, la modalité de l'accompagnement selon qu'il est pratiqué à distance ou en présentiel. Nous avons également distingué les stagiaires qui s'engagent volontairement dans une formation accompagnée de ceux qui y sont contraints. Enfin, nous avons différencié les professeurs du premier degré de ceux de second degré.

Les résultats révèlent une forte opposition entre les stagiaires en difficulté dans leur processus de professionnalisation (PSR) et ceux accompagnés à distance (Tutelec). L'accompagnement se traduit par une réelle valeur ajoutée pour les premiers : eux seuls se disent transformés et enrichis de connaissances et compétences nouvelles de la relation d'accompagnement. Ils disent avoir développé un regard réflexif sur eux-mêmes, sur leur pratique qui les a amené à se découvrir et au final à se connaître. Ils reconnaissent avoir été écoutés, conseillés et soutenus psychologiquement par un formateur qui a apporté son expertise pédagogique et didactique et a su instaurer un climat relationnel propice à l'expression de leurs sentiments et de leurs émotions. Dans cette relation non hiérarchique, le formateur n'a pas porté de jugement ou un quelconque regard évaluateur. Pour le public Tutelec, le point de vue est tout à fait opposé. L'accompagnement n'a pas été suivi d'effets à quelque niveau que ce soit. A distance, le formateur semble n'avoir pas existé.

A l'inverse de ces opinions contrastées, nous avons identifié une certaine proximité de jugement entre les stagiaires engagés en Recherche-Innovation et les néotitulaires : pratique réflexive, relation maïeutique, évaluation recueillent des jugements modérés ; l'évolution de leurs compétences restent à démontrer. Par contre, ils se reconnaissent dans les propositions qui évoquent la non-directivité. Ils concèdent également avoir été soutenus, encouragés, écoutés par un formateur perçu comme un pair.

Remarque : nous nous sommes gardés de conclure à un éventuel effet des variables présentiel/distance, 1^{er}degré/2nddegré et contraint/volontaire dans la mesure où l'accompagnement de l'entrée dans le métier (T1) et celui des PE sur Liste Complémentaire (Tutelec) sont des dispositifs du 1er degré alors que Rino et PSR concernent les stagiaires du second degré. Tutelec est le seul dispositif distant. Comme le dispositif PSR concentre à lui seules les opinions les plus positives et s'oppose à Tutelec et comme les stagiaires Rino et PSR adoptent quasiment des points de vue identiques, le comparer aux autres dispositifs sur la base des variables précédentes biaisent les conclusions en faveur d'un public contraint du second degré accompagné en présentiel.

3.8.2. Profils contrastés de stagiaires

Indépendamment de leur dispositif d'appartenance, nous avons constitué des ensembles cohérents de stagiaires qui partagent des opinions semblables sur les propositions débattues. Deux groupes principaux émergent de l'analyse typologique : les stagiaires en congruence avec la représentation socioconstructiviste des cadres de l'IUFM et ceux qui s'éloignent de cette représentation. Les premiers que nous appelons les « positifs congruents » perçoivent l'accompagnement comme une modalité de formation ayant été suivie d'effets positifs dans leurs pratiques professionnelles. Ils reconnaissent avoir été aidés par un formateur qui s'est montré attentif à leurs émotions. Les stagiaires de ce groupe se recrutent de façon significative dans le dispositif PSR. Les seconds que nous avons désignés par l'expression « critiques divergents », rassemblent des stagiaires pour lesquels l'accompagnement n'a pas été suivi d'effets formatifs. Ils se répartissent significativement dans les trois autres dispositifs. Nous avons dégagé des nuances dans cette seconde catégorie : si tous considèrent ne pas avoir vu leurs compétences évoluer, ils se différencient sur les aspects réflexif, maïeutique et relationnel de l'accompagnement. On identifie trois profils de stagiaires « critiques divergents ». Ceux pour lesquels la dimension formative et relationnelle de l'accompagnement est absente, ce sont les stagiaires accompagnés à distance. Ceux qui ont vécu l'accompagnement comme une relation privilégiée avec leur formateur mais ne perçoivent pas les composantes réflexive et maïeutique ; les stagiaires Rino contribuent davantage à cette typologie. Enfin, on isole un groupe qui ne retient que la dimension réflexive et exclut toute relation maïeutique.

Une analyse en composantes principales résume dans un espace géométrique à deux dimensions la classification obtenue au regard des cinq propositions les plus controversées. Les sujets répartis dans les catégories apparaissent sous la forme d'un nuage de points dont la proximité ou la distance renseigne sur l'appartenance à une catégorie. Les deux axes résultent d'une combinaison linéaire des cinq propositions.

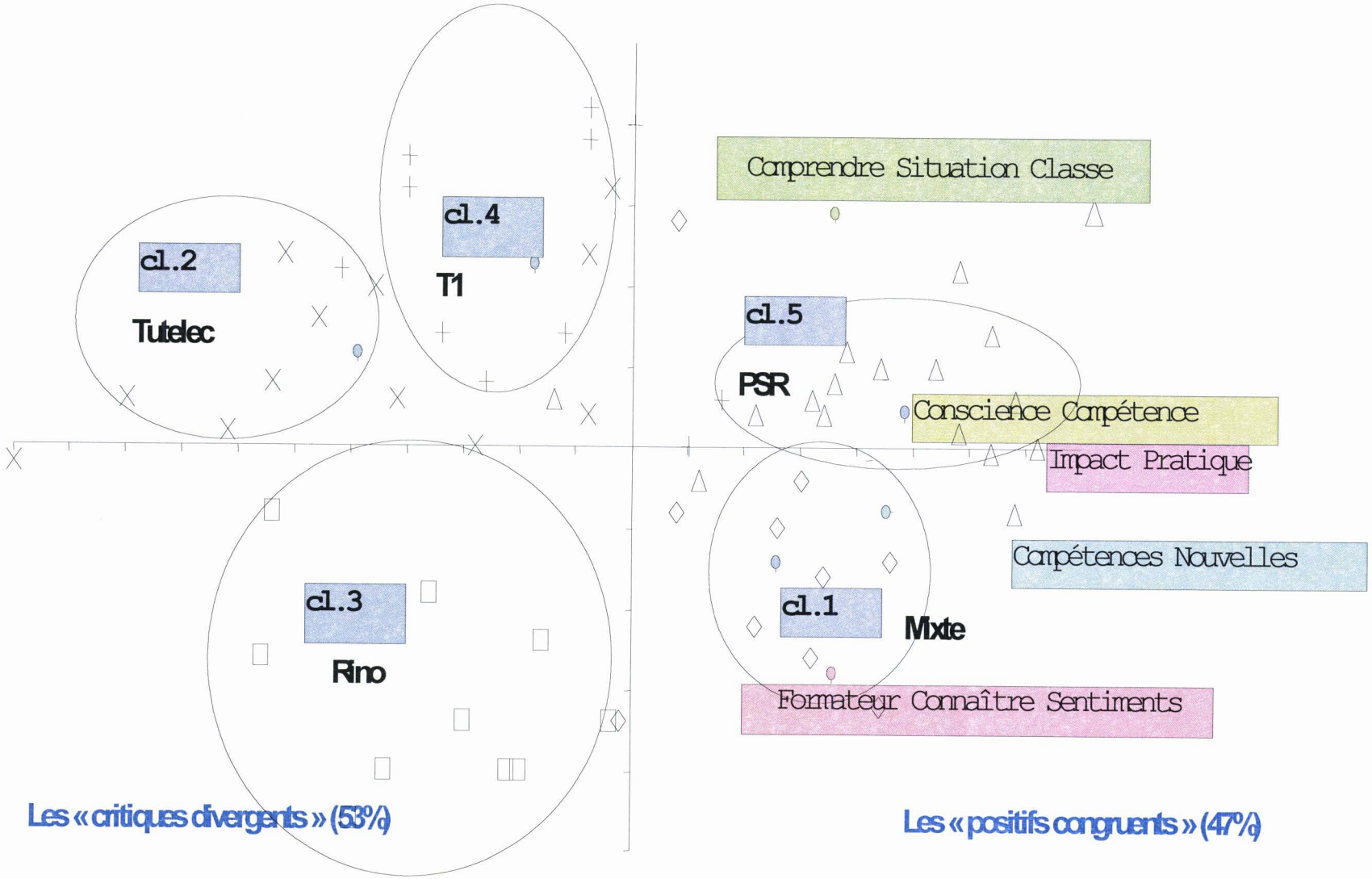


Figure 12 : typologie des stagiaires

PARTIE 4 : L'ACCOMPAGNEMENT FORMATIF DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A L'IUFM NORD-PAS DE CALAIS

4.1. Objectifs

L'objectif de cette dernière partie est double. Dans un premier temps, nous nous proposons d'identifier les caractéristiques pédagogiques et relationnelles d'un accompagnement reconnu formatif par les stagiaires. Dans un deuxième temps, nous souhaitons les compléter en isolant les paramètres humains et organisationnels qui rendent possible un accompagnement formatif à l'IUFM Nord-Pas de Calais. L'objectif global est praxéologique ; nous cherchons à dégager des enseignements permettant d'agir dans l'ingénierie des dispositifs autonomisants dans la formation des enseignants.

4.2. Méthodologie : confrontation des représentations aux réactions des responsables de dispositifs

Cette dernière partie mixe les méthodes quantitatives et qualitatives. Pour dégager les caractéristiques pédagogiques et relationnelles d'un accompagnement formatif, nous comparons les dispositifs par analyse des variances des caractéristiques de l'accompagnement. Pour compléter les résultats enregistrés, nous opérons un retour vers les méthodes qualitatives. Nous recueillons les réactions des responsables des dispositifs étudiés confrontés à l'opinion de leurs stagiaires et aux analyses et interprétations que nous en avons faites à travers des entretiens non-directifs. Nous référant à Lerbet-Séréni F (1998), c'est de la rencontre et du dialogue entre chercheur et acteurs de terrain et à travers l'explicitation mutuelle des faits observés que peut se construire une interprétation plus complète de l'objet étudié. En complément de ces interactions, outre les éléments d'informations identifiés dans les entretiens des responsables, nous nous sommes adossés aux descriptifs des dispositifs de formation précédemment décrits (voir page 155 à page 162).

Le modèle ternaire de Carré P et al (1997) nous a fourni un cadre d'analyse des situations d'accompagnement étudiées selon trois niveaux complémentaires : le stagiaire, le dispositif dans lequel il évolue et l'environnement institutionnel.

4.3. Caractéristiques d'un accompagnement formatif

Les résultats montrent que l'accompagnement se traduit par une réelle valeur ajoutée pour les stagiaires en difficulté dans leur processus de professionnalisation : eux seuls se disent transformés et enrichis de connaissances et compétences nouvelles de la relation d'accompagnement. A contrario, les effets semblent inexistants pour les stagiaires Tutelec ; ils restent à démontrer pour les stagiaires Rino et T1. Au regard des résultats, le jugement porté par les stagiaires PSR comparativement à celui du reste de la population, offre l'opportunité de dégager des indicateurs susceptibles de mettre en exergue les caractéristiques d'un accompagnement formatif.

Nous avons synthétisé le tableau page 218 en calculant l'opinion moyenne des propositions pour une caractéristique donnée pour chacun des dispositifs. A titre d'exemple, nous avons exploré la dimension réflexive à l'aide de ces quatre propositions :

- ☞ *Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs*
- ☞ *Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique*
- ☞ *Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe*
- ☞ *Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique*

La moyenne de l'opinion des stagiaires pour cette dimension apparaît dans le tableau suivant :

	Effectif	Moyenne	Ecart-type
PSR	14	7.38	0.91
Tutelec	7	3.07	1.54
Rino	28	5.33	1.57
T1	15	5.25	1.53
	64	5.51	1.87

Tableau 33 : opinion moyenne pour la dimension réflexive

La statistique globale témoigne d'une différence très significative entre les dispositifs au profit du dispositif PSR $F(3,60) = 13.96$, s. à .01. L'analyse des

contrastes révèle d'une part une différence significative à .01 entre PSR d'un côté et T1, Tutelec, Rino de l'autre et d'autre part entre T1, Rino et Tutelec.

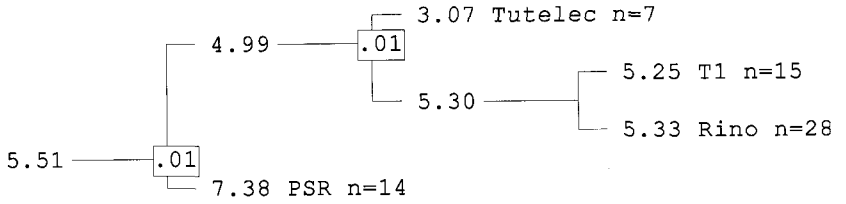


Figure 13 : analyse des contrastes entre les dispositifs pour la dimension réflexive

Nous avons ensuite codé les valeurs obtenues de la manière suivante :

- ☞ Opinion moyenne comprise entre 1 et 3 : opinion négative (non)
- ☞ Opinion moyenne comprise entre 4 et 5 : opinion moyenne (moyen)
- ☞ Opinion moyenne comprise entre 6 et 8 : opinion positive (oui)

Enfin, nous avons symbolisé les différences significatives avec trois étoiles (***) pour un seuil de probabilité à .01 et deux étoiles ** pour une marge d'erreur à .05. En l'absence d'étoiles, les dispositifs ne diffèrent pas significativement entre eux.

Pour la dimension réflexive, nous obtenons le résultat suivant :

	Réflexivité
PSR	Oui***
Tutelec	Non***
Rino	Moyen
T1	Moyen

Remarques :

- ☞ <u>la non-directivité</u> a fait l'objet d'un traitement particulier dans la mesure où sa traduction mobilise des aphorismes tantôt en adéquation tantôt à l'opposé de la caractéristique elle-même. A titre d'illustration, cinq propositions traduisent la non-directivité :
  - ☞ *Une grande liberté d'action m'a été accordée*
  - ☞ *J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix*

- ☞ *Le formateur m'a imposé une manière de faire, son point de vue*
- ☞ *J'ai parfois eu le sentiment d'avoir été influencé dans mes choix ou décisions par le formateur*
- ☞ *Le formateur(rice) a orienté mon travail*

Les deux premiers aphorismes traduisent de notre point de vue une attitude non-directive alors que les trois suivants sont antinomiques avec l'idée même de non-directivité. Pour calculer l'opinion moyenne de la non-directivité, nous avons conservé telles quelles les valeurs des deux premières propositions. Celles des trois autres ont fait l'objet d'une transformation par calcul de leur valeur complémentaire. En opérant de la sorte, nous transformons la proposition par sa négative : *le formateur(rice) a orienté mon travail* devient alors *le formateur(rice) n'a pas orienté mon travail.*

Exemple pour la proposition *Le formateur m'a imposé une manière de faire, son point de vue* la moyenne des stagiaires PSR est de 2,43. Elle devient par transformation 6,57 ; Tutelec se voit attribuer la valeur 8 ; Rino obtient 7,31 et T1 affiche 6 de moyenne.

- ☞ Pour la dimension constructiviste, on se retrouve dans une situation semblable mais cette fois-ci avec seulement deux propositions opposées :
  - ☞ *Le formateur m'a donné des modèles à reproduire*
  - ☞ *L'accompagnement m'a permis de construire mes propres solutions*

Nous avons décidé de ne pas appliquer le traitement effectué pour la non-directivité et de ne prendre en compte que la seconde proposition qui de notre point de vue traduit bien l'hypothèse constructiviste de l'individu construisant lui-même ses propres connaissances (Jonnaert P, 2002). Cette seconde proposition révèle des opinions très contrastées (voir tableau 30 page 218) alors que pour la première le jugement des stagiaires est plutôt modéré.

En procédant de cette manière pour l'ensemble des caractéristiques de l'accompagnement, nous obtenons le tableau synoptique suivant :

Caractéristiques de l'accompagnement	Adhésion des stagiaires			
	PSR	Tutelec	Rino	T1
Absence de tensions	oui	oui	oui	oui
Relation privilégiée	oui	oui	oui	oui
Ecoute	oui	oui	oui	oui
Non directivité	oui	oui	oui	oui
Aide	oui ***	oui	oui	oui
Activité réflexive	oui***	non***	moyen	moyen
Relation maïeutique	oui***	non**	moyen	moyen
Gestion des émotions	oui***	non**	moyen	moyen
Formation	oui***	moyen	moyen	moyen
Constructivisme	oui***	moyen	moyen	moyen
Réciprocité	oui	moyen	moyen	moyen
Changement	oui	moyen	moyen	oui
Evaluation	moyen	non***	moyen	Moyen
Relation expert / novice	moyen	moyen	non***	moyen

Tableau 34: adhésion comparée des stagiaires aux caractéristiques de l'accompagnement

Ce tableau est riche d'enseignements dans la mesure où en même temps qu'il différencie les dispositifs, il met en évidence les caractéristiques d'un accompagnement formatif. Dans la partie grisée figurent les caractéristiques de l'accompagnement qui différencient significativement la population. On peut y distinguer ce qui relève à la fois du produit de l'accompagnement et du processus soit les moyens pour parvenir au produit.

Formation, relation maïeutique et constructivisme représentent ici le produit de l'accompagnement : les stagiaires en difficulté *ont pris conscience de leurs compétences* ; ils ont vécu *l'accompagnement comme une situation de formation qui a eu un impact sur leur pratique* (...) et *ont construit [leurs] propres solutions* pour finalement *sortir enrichis de compétences nouvelles*[52].

[52] Les propositions auxquelles les stagiaires PSR ont massivement adhéré sont en italique.

Aide, réflexivité et gestion des émotions relèvent du processus : le soutien du stagiaire dans la réalisation de son travail, les encouragements de son formateur (aide) renvoient à la dimension relationnelle ; l'attention portée aux sentiments (gestion des émotions) évoque ici la dimension émotionnelle à l'œuvre dans la relation d'accompagnement. La réflexivité relève de la dimension pédagogique.

4.3.1. Premières caractéristiques déduites de la représentation de leur expérience vécue par les stagiaires

En première analyse, il semble :

- Qu'adopter un comportement bienveillant à l'égard du stagiaire (relation privilégiée) ;

- Entretenir un climat de confiance (absence de tensions) ;

- Se garder d'imposer son point de vue, d'intervenir dans les choix opérés par le stagiaire (non directivité) ;

- Se centrer sur autrui par une attitude d'écoute attentive (écoute) ;

ne suffisent pas à qualifier de formative une démarche d'accompagnement.

Sur le plan pédagogique, l'accompagnement générateur d'effets dans la construction professionnelle du stagiaire se caractérise par le recours aux expériences passées et à leurs analyses réfléchies permettant la compréhension par les stagiaires des effets de leurs actions sur leur élèves et sur eux-mêmes (activité réflexive). La mobilisation des expériences antérieures devenues objet de réflexion parce qu'elles donnent du sens au vécu favorise l'émergence, la prise de conscience, la (re)connaissance des savoirs implicites à l'œuvre dans l'acte professionnel (maïeutique).

Sur le plan psychologique, le formateur se montre attentif à l'expression des émotions de stagiaires en difficultés qui bien souvent ont besoin d'évacuer un stress pédagogique, un malaise, un mal être. (Gestion des émotions).

Sur le plan relationnel, le stagiaire se sent aidé, soutenu, encouragé (Aide) par un formateur qui se montre attentif, à l'écoute et avec lequel on se sent en confiance.

La gestion des sentiments, l'activité réflexive sur les pratiques et plus largement la réflexion sur soi et sur l'autre[53] en interaction avec soi parce qu'elles révèlent à la conscience des connaissances ignorées, apparaissent comme autant de caractéristiques qui donnent sa valeur ajoutée à la relation d'accompagnement : le stagiaire, créateur de solutions à ses propres problèmes (constructivisme), sort transformé de nouvelles connaissances et compétences (formation). Pratique réflexive, gestion des émotions, soutien et encouragement seraient en quelque sorte les marqueurs d'un accompagnement constructiviste.

Ce premier pas dans l'identification des caractéristiques d'un accompagnement formatif est de notre point de vue insuffisant dans la mesure où il ne repose que sur des éléments déclaratifs donc forcément subjectifs des stagiaires. Pour apporter un éclairage supplémentaire, nous avons restitué les résultats de la recherche à ceux qui nous ont permis de les constituer c'est-à-dire les responsables de dispositifs le plus souvent eux-mêmes formateurs directement impliqués dans les dispositifs dont ils portent la responsabilité. Nous avons sollicité les réactions de chaque responsable de dispositif au cours d'un entretien individuel à l'occasion duquel nous leur avons soumis les résultats enregistrés sous la forme du tableau comparatif (page 218), la typologie dans laquelle se rangent les stagiaires de leur dispositif (page 226) ainsi que le tableau qui présente les caractéristiques d'un accompagnement formatif (page 238).

Remarque : le responsable du dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier avait quitté l'IUFM à cette étape de la recherche ; c'est la responsable opérationnelle qui a réagi aux résultats. Pour Tutelec, étant nous-mêmes responsables, nous avons interprété les résultats enregistrés.

[53] Le formateur et les autres stagiaires.

4.3.2. Autre caractéristique déduite des entretiens des responsables des dispositifs confrontés aux résultats enregistrés

La réaction du responsable du dispositif PSR à la vue des résultats nous a apporté des informations très intéressantes. Si l'instauration d'un climat favorable et d'une manière générale ce que nous avons appelé une relation privilégiée basée sur la confiance nous a semblé en première analyse insuffisante à entraîner un changement auprès du stagiaire, elle s'avère néanmoins indispensable. Selon ce responsable, un stagiaire en difficulté s'isole, se replie sur lui-même, ne parle ni ne partage ses problèmes avec son maître de stage et son formateur disciplinaire qui est perçu comme un évaluateur puisqu'il intervient dans la validation de la formation. Lorsque les stagiaires apprennent qu'ils sont ajournés, ils sont dans un état psychologique tel qu'il les dit « *assommés* »[54] d'autant plus que certains peuvent être brillants sur le plan disciplinaire et que tous sont fortement motivés par le métier d'enseignant. Le premier travail qui incombe aux formateurs est alors de construire cette relation de confiance entre lui et le stagiaire, de créer cette relation privilégiée qui libère la parole. Le retour réflexif sur les situations parfois douloureuses qu'ils ont vécues suppose que le stagiaire puisse et veuille en parler librement, les partager sans peur des conséquences. Le responsable du dispositif Rino confirme le caractère essentiel d'une relation privilégiée entre stagiaire et formateur dans tout dispositif d'accompagnement. Pour que la parole émerge, l'instauration d'un climat basé sur la confiance et le respect apparaît donc indispensable.

D'autres réactions viennent non pas compléter les caractéristiques précédentes mais permettent de repérer les paramètres participant à l'efficience de l'accompagnement.

---

[54] Les guillemets signalent les propos du responsable du dispositif PSR

4.4. Paramètres d'un accompagnement formatif

Pour progresser dans la compréhension des résultats enregistrés, nous nous sommes appuyés sur le modèle ternaire (Figure 14) proposé par Carré P et al (1997) dans leur ouvrage sur l'autoformation. Ce modèle fournit une grille d'analyse des situations d'accompagnement étudiées selon trois niveaux complémentaires : le stagiaire, le dispositif dans lequel il évolue et l'environnement institutionnel.

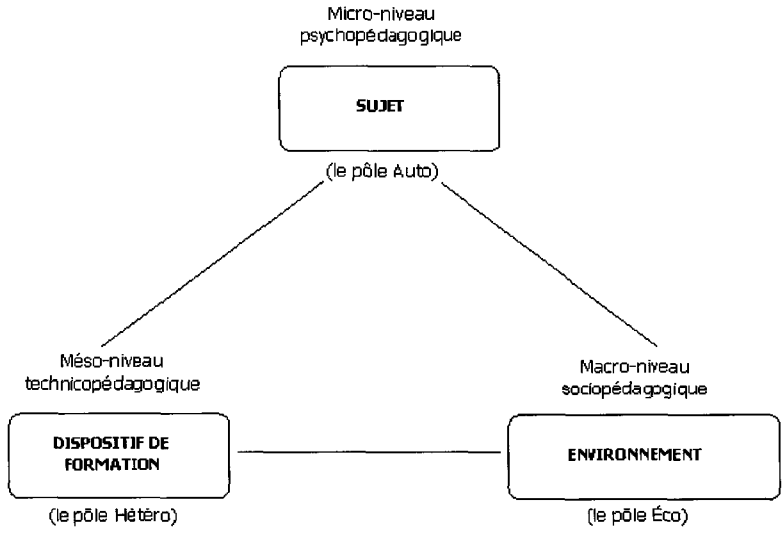


Figure 14 : le modèle ternaire de la formation (Carré et al, 1997))

☞ Le sujet constitue le micro-niveau et renvoie au stagiaire dans ses aspects affectifs, cognitifs et conatifs. C'est le pôle « auto » dans le sens où le stagiaire apprend en fonction de ses caractéristiques individuelles, de son passé, de ce qu'il veut devenir. A ce niveau, il est notamment question de volonté d'apprendre, de motivation à se former, d'engagement dans la formation. Le micro-niveau est aussi connu sous le nom de niveau psychopédagogique.

☞ le "méso-niveau" concerne les dispositifs d'accompagnement proprement dit et l'intervention des formateurs. Ce niveau renvoie à l'ingénierie des dispositifs et aux techniques pédagogiques mises en œuvre d'où son autre nom de niveau technico-pédagogique. On peut le considérer comme le pôle "hétéro", la formation "reçue des autres".

☞ Le troisième niveau est le niveau sociopédagogique ou "macro-niveau". Il concerne l'environnement institutionnel de l'apprenant. On peut citer la politique générale institutionnelle relative aux apprentissages autonomes, les moyens humains, financiers et matériels accordés au dispositif. Il apparaît comme le pôle "éco" en référence au milieu.

4.4.1. Le stagiaire dans la relation d'accompagnement : le micro-niveau

Ce micro-niveau a déjà été abordé quand nous avons traité la représentation des compétences de l'accompagné dans la première partie de la recherche. Pour rappel, nous avons mis en évidence des compétences cognitives comme apprendre à apprendre, réfléchir dans et sur l'action ; des compétences relationnelles telles que le réseautage, le travail en équipe ; des compétences procédurales notamment la maîtrise de l'ordinateur et de l'Internet.

Sentiment « d'efficacité institutionnelle »

On peut opportunément ici étendre le concept de sentiment d'efficacité personnelle de Bandura A (2003) à la perception ou à la croyance qu'ont les stagiaires dans la capacité de l'IUFM à les former. Les stagiaires qui ont été reçus à un concours réputé difficile ont probablement un sentiment d'efficacité personnelle élevé. A supposer qu'ils souhaitent participer activement à leur formation, croient-ils pour autant en la capacité de l'IUFM à les préparer efficacement à affronter les réalités du terrain auxquelles ils seront confrontés quand ils seront devant leurs élèves ? De même, croient-ils en la capacité des formateurs de l'IUFM à les former ?

Ces questions méritent d'être posées compte tenu des diatribes adressées aux IUFM. Depuis leur création en 1990, ils ont été la cible d'attaques polémiques récurrentes et n'ont jamais vraiment connu de répit dans la critique. Ces critiques viennent aussi bien de l'intérieur même de l'Education Nationale que des stagiaires de la formation. Dans un entretien accordé aux Cahiers pédagogiques, Baranger P (2003), directeur de l'IUFM de l'académie de Nancy-Metz, reconnaît que des critiques parfois virulentes viennent des professeurs stagiaires eux-mêmes. Lauréats d'un concours sélectif, ils n'ont pas véritablement d'attentes de formation. « *Les professeurs stagiaires souhaitent être socialement utiles en exerçant,*

pleinement, le plus vite possible, le métier qu'ils ont choisi. Ils désirent vivre professionnellement et non pas s'engager dans une formation professionnelle dont ils ne perçoivent pas spontanément la nécessité et ne fait que différer la réalisation de leur vocation » déclare ce directeur d'IUFM.

La formation est alors vue comme une contrainte qui génère pour une forte majorité de ceux qui sont passés à l'IUFM de l'insatisfaction. Une enquête[55] menée en 2005 par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective livre quelques indications sur la représentation de la formation dispensée en IUFM, du métier d'enseignant et de la formation continue des enseignants des premier et second degrés. 1107 professeurs des collèges et lycées interrogés témoignent d'un bilan mitigé sur la suffisance de la formation professionnelle dispensée en IUFM pour l'exercice de leur métier. Les plus jeunes de ces enseignants du secondaire récemment sortis de cet institut sont les plus nombreux à émettre des réserves sur la suffisance de leur formation. Les trois quarts des 1200 enseignants du premier degré dont 49 % ont été formés en IUFM, perçoivent sévèrement l'utilité de la formation professionnelle. Ils la jugent *insuffisante* voire *très insuffisante*. Dans la même enquête, l'idée que la « vocation » remplacerait toute formation est répandue chez 70 % des jeunes enseignants. D'une manière générale, comme le souligne le sociologue Patrick Rayou dans un ouvrage à paraître sur l'entrée dans le métier d'enseignant, les jeunes professeurs reprochent à l'IUFM de dispenser une formation trop théorique qui les prépare mal à la réalité parfois difficile du terrain. Ils reprochent également de ne pas être traités comme des adultes.

Mais d'autres voix moins médiatisées se font entendre pour reconnaître aux IUFM leur efficacité : les chefs d'établissement ; les corps d'inspection des premier et second degrés témoignent le plus souvent de la qualité des nouveaux titulaires (Bénilan P et al, 2001).

Quoiqu'il en soit, le discours dominant véhiculé dans les média est celui des détracteurs des IUFM. On peut penser que les discours qui déconsidèrent la formation des enseignants n'échappent pas aux stagiaires.

---

[55] Cette enquête intitulée *Portrait des enseignants du second degré* a porté sur un échantillon de 1107 professeurs qui ont répondu à un questionnaire de 91 questions sur une période d'étalant du 26 septembre au 05 novembre 2005.

Motivation et engagement

Au regard des résultats enregistrés, il ne fait pas de doute que les stagiaires PSR reconnaissent à l'IUFM et à ses formateurs son efficacité et sa compétence à former des professionnels de l'enseignement. Lorsque nous avons abordé la question des compétences et en particulier celles du stagiaire, nous avons évoqué l'engagement que nous définissons comme une force qui fait qu'une personne continue ce qu'elle avait entrepris en dépit des obstacles (Dubé L et al, 2003) et la motivation. Les théories motivationnelles sont nombreuses ; nous retenons celle qui traite des motivations sociales c'est-à-dire celles qui poussent un individu à agir dans un contexte social donné. Elles peuvent s'expliquer soit par la seule satisfaction que procure son action ou son comportement soit par les conséquences positives qui en découlent. Selon Deci EL et Ryan RM (1985), dans le premier cas la motivation est intrinsèque ; dans le second elle est extrinsèque. Transposée à la formation, un adulte se forme parce qu'il y trouve un intérêt comme par exemple des retombées positives dans sa vie professionnelle – motivation extrinsèque. Il peut aussi se former pour la seule satisfaction d'acquérir de nouvelles compétences, pour le plaisir de se former – motivation intrinsèque.

Ce que l'on connaît des dispositifs à travers leurs descriptions (voir page 155 à page 162) et au regard de ce que disent les responsables des dispositifs PSR et Rino, la motivation et l'engagement de leurs stagiaires sont réels. Le responsable PSR reconnaît que si la relation de confiance est fondamentale, l'enjeu de la formation l'est également et les motive fortement. Au cours de l'entretien, on apprend que les stagiaires en renouvellement de formation « *sont des gens très demandeurs... ils font tout pour réussir leur année* ». Dans les documents institutionnels relatifs au dispositif PSR, l'enjeu de cette année de formation supplémentaire est qualifié de *vital pour le PSR*. Le responsable Rino déclare lui aussi que « *l'engagement des stagiaires est très fort... la plupart des projets concernent des situations d'urgence qu'ils souhaitent voir évoluer : élèves en difficultés qui ne supportent plus l'école, professeurs en détresse...* ».

La motivation et l'engagement des stagiaires dans ces deux dispositifs s'expliquent par l'enjeu que représente à leurs yeux la formation : un stagiaire Rino peut mener à terme son projet pédagogique et en voir des retombées positives pour lui-même et pour ses élèves au quotidien ; un stagiaire en renouvellement de

formation (PSR) se voit offrir une nouvelle et dernière chance de titularisation. Dans les deux cas, l'enjeu de la formation constitue une motivation extrinsèque. On peut aussi penser que pour les stagiaires en difficulté, l'attitude bienveillante des formateurs qui leur portent une attention particulière et se montrent confiants dans leur capacité à réussir constitue en soi un premier facteur de motivation extrinsèque.

Pour les néo-titulaires et les stagiaires accompagnés à distance on ne distingue pas de réels enjeux à se former. Pour les stagiaires accompagnés dans leur entrée dans le métier, l'engagement dans le dispositif ne s'est pas fait d'emblée. En tant que titulaires tout juste sortis de l'IUFM, certains rejetaient le dispositif et acceptaient difficilement la présence d'un formateur accompagnant dans leur classe pour avoir vécu des situations similaires au cours de leur formation en IUFM. Au fil du temps, selon le responsable, ce sentiment et leur engagement auraient évolué lorsqu'ils ont découvert qu'il n'était pas question de jugement ni de regard extérieur inquisiteur sur leur pratiques professionnelles.

L'engagement des stagiaires accompagnés à distance peut être qualifié d'anecdotique voire d'inexistant puisque sur soixante volontaires inscrits au dispositif seuls trente quatre se sont réellement connectés à la plate-forme certains par curiosité vis-à-vis d'une modalité nouvelle à leurs yeux ; d'autres pour y puiser des ressources ; rarement pour solliciter le formateur distant.

Formation au dispositif

Dès la fin de leur formation initiale en centre IUFM, les stagiaires accompagnés dans leur entrée dans le métier ont participé à une réunion présentant les objectifs[56] poursuivis par le dispositif, sa modalité, le rôle du formateur-accompagnateur « *qui n'est pas un tuteur* », aspect sur lequel le responsable a insisté lors de la réunion ainsi que la présentation du contrat professionnel de progrès, outil central du dispositif.

---

[56] Construction d'une identité professionnelle en s'inscrivant dans un réseau professionnel élargi, faire évoluer et compléter les compétences acquises en formation initiale, adaptation au poste en guidant le Titulaire 1ère année dans la recherche d'éléments de réponse aux difficultés rencontrées.

De la même façon, les stagiaires en renouvellement de formation ont eux aussi une vision claire du dispositif. En début d'année, ils sont réunis. D'anciens stagiaires PSR témoignent de leur expérience passée. Une charte leur est remise qui définit précisément la philosophie du dispositif et les différents éléments de la formation : le stage en responsabilité, les périodes des visites du formateur en établissement ainsi que l'individualisation de la formation professionnelle disciplinaire. « *Ce qui est clair pour nous, doit être clair pour eux* » semble être la devise du responsable.

Les stagiaires Tutelec n'ont bénéficié d'aucune formation au dispositif que ce soit dans ses aspects techniques ou organisationnels. La nécessité de posséder ou d'accéder à un ordinateur relié à l'Internet ainsi que les compétences informatiques requises par la modalité, se sont avérées être un frein à la participation des stagiaires, en témoigne l'étude menée auprès de trois cents stagiaires inscrits à Tutelec (Perrault B, 2003). L'objectif de cette enquête était d'identifier les éventuelles difficultés rencontrées, la façon dont les stagiaires avaient vécu la relation avec les tuteurs, de cerner leur comportement vis à vis des tuteurs et des autres stagiaires impliqués dans Tutelec. Pour le recueil des données, nous avions privilégié l'enquête sous la forme d'un questionnaire à questions fermées. Elle a été envoyée en fichier joint à un courrier électronique en juillet 2003 avec relance en septembre 2003. Elle a ciblé l'ensemble des professeurs des écoles inscrits à Tutelec qu'ils se soient ou pas connectés, soit 300 personnes. Le taux de participation à cette enquête s'est révélé décevant puisque seules dix-sept personnes ont répondu à l'enquête par retour de courrier électronique fournissant des informations difficilement interprétables et généralisables. Toutefois, nous avons remarqué que sur les dix-sept retours, sept étaient inexploitables : les stagiaires ne maîtrisaient pas les compétences nécessaires à l'envoi d'un courrier électronique avec fichier joint. De toute évidence, la maîtrise de l'ordinateur et du service à la fois le plus basique et le plus utilisé de l'Internet – le courrier électronique - étaient encore loin d'être une réalité en 2003 !

Pour l'accompagnement des projets pédagogiques innovants, les stagiaires intègrent le dispositif Rino en réponse à un appel d'offre envoyé dans leur

établissement. Le formateur se déplace pour analyser les projets avec les équipes de stagiaires et pour informer sur les modalités du dispositif.

En résumé, la motivation et l'engagement des stagiaires PSR ne sont pas à démontrer : en témoigne leur titularisation à l'issue de leur formation accompagnée : seuls quatre d'entre eux sur quarante sont définitivement ajournés. Nous pouvons penser qu'il en est de même pour les stagiaires Rino même si nous manquons d'indicateurs comme par exemple le nombre de projets pédagogiques innovants menés à terme pour ce public. Dans les deux cas, si l'on en croit les responsables, l'enjeu de la formation garantit l'engagement. A l'opposé, pour les néo-titulaires comme pour les stagiaires accompagnés à distance, on ne distingue pas véritablement d'enjeu à se former. On peut ici rappeler opportunément ce que disait Schwartz B (1973) « *un adulte n'accepte de se former que s'il peut trouver dans la formation une réponse à ses problèmes* ». Ce point de vue qui privilégie les motivations extrinsèques comme déterminant l'engagement des adultes à se former semble ici se vérifier. Pour finir, exceptés les stagiaires à distance, tous ont bénéficié d'une formation préalable au dispositif ; on retrouve ici l'importance accordée par Carré P (1992) à la préformation, troisième des sept piliers de l'autoformation.

4.4.2. Le dispositif et ses acteurs : le méso-niveau

Les facteurs conatifs – la motivation - et l'engagement définissent pour partie les conditions d'un accompagnement formatif. Ce que disent les stagiaires de l'acquisition de leurs compétences et de la relation d'accompagnement vécue peut aussi s'apprécier au regard des caractéristiques des dispositifs - le méso-niveau - et des moyens accordés par l'institution – le macro-niveau.

Comme le micro-niveau, le méso-niveau a lui aussi été en partie abordé dans le paragraphe précédent. L'analyse comparée des dispositifs a mis en exergue des pratiques pédagogiques et les attitudes du formateur qui caractérisent un accompagnement formatif dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais.

L'environnement social : le formateur dans la relation d'accompagnement

☞ Formateurs reconnus pour leurs compétences d'enseignant

Les formateurs intervenants dans les quatre dispositifs sont tous reconnus comme de bons professionnels de l'enseignement. Pour l'accompagnement de l'entrée dans le métier, Ils sont qualifiés de « *maîtres ayant des compétences professionnelles reconnues* ». Pour les dispositifs Rino et Tutelec, ils sont qualifiés selon les mêmes termes. Le dispositif PSR présente la particularité de s'adosser sur plusieurs accompagnants. En IUFM, l'accompagnant est un formateur disciplinaire, « *le meilleur de son unité de formation* » ; en établissement « *c'est un bon maître de stage* ». Le responsable reconnaît même un rôle d'accompagnement au chef d'établissement qui aide le stagiaire en difficulté à s'engager dans la vie du collège ou du lycée d'accueil. Toutefois, nous avons vu dans la première partie que l'accompagnement requiert des compétences différentes de celles qu'ils possèdent en tant que « bons enseignants ». Si ce sont de « bons professeurs », sont-ils pour autant de « bons accompagnants » ? On peut penser que leur niveau de compétence est fonction de l'expérience passée dans la fonction, des formations spécifiques reçues sans oublier de leur engagement volontaire ou contraint dans la fonction.

☞ Accompagnants expérimentés

Les dispositifs PSR et Rino ont vu le jour respectivement en 1995 et peu après la création des IUFM dans la continuité de ce qui se faisait à la MAFPEN[57] depuis 1985. Leurs formateurs sont décrits comme des personnes d'expérience familiarisées avec l'accompagnement, certains parfois pour l'avoir vécu en tant que stagiaires avant de devenir accompagnant comme cela s'est parfois passé dans le dispositif Rino. L'accompagnement à distance et de l'entrée dans le métier sont des dispositifs récents dans lesquels interviennent des formateurs sans réelles expériences avec les pratiques d'accompagnement. Ce que dit le responsable du dispositif d'accompagnement des néotitulaires est sans ambiguïté « *L'accompagnement était quelque chose de complètement nouveau pour les formateurs.* » Pour les autres, la modalité à distance brouillait des compétences

[57] Mission Académique de Formation des Professeurs de l'Education Nationale

d'accompagnement susceptibles d'avoir été acquises dans des situations présentielles.

☞ Accompagnants formés

Les formateurs des dispositifs étudiés diffèrent du point de vue de la formation suivie. Les accompagnants des stagiaires ajournés sont formés au dispositif : les missions et le rôle des formateurs disciplinaires et des maîtres de stage sont clairement définis dans deux cahiers des charges spécifiques. Une grande importance est accordée à la communication entre les différents acteurs : de fréquentes réunions animées par le responsable ponctuent l'année. La formatrice qui anime les ateliers d'analyse des pratiques a bénéficié de formations spécifiques ; elle est reconnue avoir une forte compétence dans ce domaine. Les formateurs des stagiaires Rino se retrouvent régulièrement à l'occasion d'un séminaire mensuel de recherche de l'IUFM. C'est dans ce cadre qu'ils se mettent eux-mêmes en « position de recherche » sur la Recherche-Innovation et qu'ils collaborent à l'élaboration des numéros de la revue *Approche,* cahier de la Recherche-Innovation pédagogique de l'IUFM qui rassemble les productions écrites des formateurs et des stagiaires engagés dans ce dispositif. Les responsables PSR et Rino attribuent à ces séminaires et réunions un rôle essentiel dans la réflexion collective des formateurs sur leurs pratiques d'accompagnement. Le rôle qu'ils s'attribuent alors en tant que responsables est moins celui de superviseur au sens de contrôleur que d'accompagnants de formateurs engagés dans un processus d'accompagnement. Ils adoptent ainsi une posture en congruence avec celle demandée à leurs formateurs vis à vis de leurs stagiaires. On retrouve ici la notion schwarztienne de double piste présentée par Poisson D (2003) qui insiste sur la congruence entre les modèles de formation des formateurs et de formation des stagiaires.

Pour l'accompagnement à distance et de l'entrée dans le métier, les formations de formateurs de très courte durée n'ont pas suffi à pallier leur manque d'expérience. Les formateurs distants n'ont participé qu'à une seule journée de formation consacrée à la présentation du dispositif avec une insistance particulière pour ses aspects techniques comme la prise en main de la plate-forme d'échange et de collaboration. Si certains des formateurs accompagnant l'entrée dans le métier ont bénéficié de trois demi-journées de formation, elles ont été jugées

insuffisantes par le responsable du dispositif qui ajoutent que « *d'autres n'ont bénéficié d'aucune formation* ».

☞ Accompagnants volontaires

Tous les formateurs se sont engagés de leur plein gré dans la fonction d'accompagnement à l'exception des formateurs des néotitulaires qui, pour la plupart, ont été contraints ; c'est ce qu'on peut relever dans l'entretien du directeur adjoint du premier degré. « *Le problème c'est que les accompagnants ont été désignés par les inspecteurs, qu'ils n'ont reçu aucune formation de formateur, que la plupart font cela de manière contrainte et forcée donc beaucoup ne mettent pas d'enthousiasme.* »

En résumé, les dispositifs Tutelec et T1 ont mobilisé des formateurs sans réelle expérience d'accompagnement, mal préparés à la fonction, voire parfois placés dans l'obligation de l'assurer. Contraints plutôt que volontaires, on peut alors se demander s'ils croient eux-mêmes dans l'efficacité d'une modalité qui leur a été imposée. Les formateurs des dispositifs PSR et Rino sont à l'opposé volontaires, davantage expérimentés, mieux formés et bénéficient eux-mêmes d'un accompagnement sous forme de séminaires ou de réunions animées par leurs responsables. Une pratique d'accompagnement éprouvée, une formation spécifique, un engagement volontaire, un accompagnement des formateurs définissent des conditions supplémentaires d'un accompagnement formatif.

L'environnement organisationnel : caractéristiques des dispositifs

Lorsque nous avons soumis aux responsables des quatre dispositifs l'évaluation des stagiaires de leur expérience d'accompagnement, tous ont accordé une attention soutenue aux propositions qui évoquent l'acquisition de compétences et le développement des capacités réflexives comparativement à l'opinion des stagiaires PSR. Leurs réactions pointent un certain nombre de paramètres comme l'individualisation des parcours, leurs durées, la contractualisation de la formation, les moyens investis, l'analyse réflexive des pratiques pouvant être prises en compte dans l'interprétation des résultats. En ce qui nous concerne, nous remarquons que les dispositifs diffèrent aussi selon la forme prise par l'accompagnement c'est-à-dire selon qu'il est uniquement collectif ou qu'il alterne des moments collectifs avec des moments d'interactions privilégiées avec un formateur.

☞ Formation individualisée

Ce qui caractérise le dispositif PSR est sa forte centration sur le stagiaire. *Il n'y a pas un type de stagiaire PSR mais des individus particuliers ajournés pour des raisons très différentes et très contextualisées* précise le responsable. En juin, quelques jours après qu'ils aient appris leur ajournement, chaque stagiaire commence à établir avec le référent disciplinaire le bilan de ses compétences à l'occasion d'un entretien-diagnostic très précis de ses besoins de formation. Ce bilan est finalisé en septembre. Il construit alors son propre parcours de formation aidé par les accompagnants disciplinaires qui prennent en compte ses expériences professionnelles de l'année antérieure. Le stagiaire est suivi conjointement par deux référents : le responsable de la formation disciplinaire et le responsable du dispositif PSR. La notion de parcours évoque ici un stagiaire qui se forme dans des lieux différents – établissement, centre IUFM - avec des formateurs eux-mêmes différents – maîtres de stage, formateurs disciplinaires. L'alternance des lieux de formation et des acteurs qui participent à la professionnalisation du stagiaire est un autre caractéristique du dispositif PSR. Le responsable insiste sur la grande souplesse qui caractérise le dispositif et rappelle le principe fondateur « *ce qui a été validé n'est plus à refaire et que le temps libéré peut être utilisé pour des besoins de formation plus spécifiques* ». Le temps libéré permet notamment

d'orienter le stagiaire vers des actions de formation apparaissant au plan de formation de l'Unité de Formation Disciplinaire et pour lesquelles ils sont prioritaires mais aussi de privilégier les stages de pratique accompagnée.

Pour l'accompagnement de l'entrée dans le métier, on retrouve des similitudes avec le dispositif PSR mais avec des nuances. Avant le démarrage de l'accompagnement, le stagiaire réalise seul un positionnement professionnel guidé par un document qui le place en situation d'auto-évaluer ses compétences professionnelles. Quelles compétences pense-t-il avoir acquises ? Quelles compétences souhaite-t-il approfondir ? Quelles sont celles qui lui font défaut ? Les besoins exprimés par le stagiaire sont complétés voire modifiés par son conseiller pédagogique de circonscription. Ensemble, ils stabilisent les compétences sur lesquelles va finalement porter l'accompagnement et définissent les objectifs à atteindre. Nous considérons que la notion de parcours telle que nous l'avons définie précédemment ne s'applique pas dans ce dispositif puisque le stagiaire se forme toujours dans le même lieu – la classe – avec la même personne – le maître-accompagnateur.

Pour le dispositif Tutelec, aucun bilan de compétences n'est proposé aux stagiaires. L'accompagnement à distance s'adresse à des professeurs qui ont échoué au concours et qui sont paradoxalement placés face aux élèves plutôt qu'en formation en centre IUFM. Le dispositif ne s'appuie sur aucun bilan de compétences puisque l'objectif n'est pas de remédier à des compétences professionnelles mais de briser l'isolement des stagiaires et d'apporter à distance une aide rapide à des sollicitations didactiques et pédagogiques urgentes.

Le dispositif Rino poursuit un double objectif. D'une part, il s'adresse à un petit groupe de stagiaires d'un même établissement engagés dans la réalisation d'un projet pédagogique innovant. D'autre part, il porte sur l'écriture autour de ce projet, l'hypothèse étant que le passage à l'écriture constitue un mode de formation d'autant plus efficace qu'il s'appuie sur une expérience professionnelle. Il se caractérise lui aussi par une alternance de lieux et d'acteurs : l'accompagnement se fait en établissement mais aussi en centre IUFM où les stagiaires sont réunis à deux reprises à l'occasion de forums rassemblant l'ensemble des formateurs et des stagiaires du dispositif. Les stagiaires bénéficient également d'une formation de trois jours à l'écriture praticienne en centre IUFM.

C'est un dispositif individualisé qui ne s'appuie sur aucun bilan de compétences puisqu'il ne s'agit pas de développer des compétences clairement identifiées. Ce qui fait dire au responsable qu'il est *nullement surpris* par les résultats et considère que les divergences de point de vue entre PSR et Rino doivent s'apprécier au regard des objectifs explicites poursuivis par ces deux dispositifs. Lorsque les stagiaires PSR disent avoir appris, ils s'expriment en référence aux compétences acquises à l'issue de leur parcours de formation individualisée. Dans le dispositif Rino, les compétences acquises échapperaient à la conscience des stagiaires. Par contre, quand ils témoignent, ils identifient ce qui a changé pour eux ou pour leur élèves. En ce qui les concerne, ils évoquent des compétences nouvelles comme la « *capacité à écouter les élèves... à construire et réaliser un projet avec divers partenaires externes et internes à l'école... à faire circuler la parole... à remettre en cause ses démarches... à mettre en place une démarche réflexive en fonction des finalités poursuivies...* ». L'aboutissement des projets pédagogiques auraient des effets positifs pour leur élèves comme « la *restauration de l'image de soi... une plus grande autonomie...* »[58]

Les remarques du responsable Rino nous paraissent tout à fait pertinentes mais il n'en reste pas moins que les stagiaires s'engagent dans un projet pour résoudre des situations professionnelles difficiles pour eux et/ou pour leurs élèves. Or, les résultats montrent qu'ils considèrent que l'accompagnement n'a pas transformé leurs compétences professionnelles et n'a pas eu d'effets sur leurs pratiques pédagogiques. On les retrouve dans la typologie des stagiaires classés « critiques divergents » (voir page 228).

---

[58] Ces citations sont extraites d'une communication du responsable du dispositif Recherche-Innovation au 5ème congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation du 31 août au 4 septembre 2004 CNAM- Paris. Symposium « *Ecriture sur les pratiques et développement de compétences professionnelles. Accompagner l'écriture de formation professionnelle des enseignants : un geste entre technique et éthique.* »

☞ Formation contractualisée

Dans le dispositif PSR, le plan de formation fait l'objet d'une contractualisation qui porte sur les compétences à construire et/ou à consolider dans l'année de sa formation. Ce plan de formation est ensuite soumis à une commission d'agrément pour validation. Le stagiaire s'engage à rendre en fin d'année un document de synthèse écrit rendant compte des compétences travaillées lors de son parcours individualisé et à le présenter oralement aux membres d'une commission composée d'un membre de la direction des études et d'un formateur de l'unité de formation disciplinaire. Pour le responsable *établir un contrat avec eux donne du poids et renforce leur engagement.* Ce contrat est flexible et évolutif dans le sens où il peut être redéfini partiellement en fonction des difficultés rencontrés par le stagiaire.

Pour l'accompagnement de l'entrée de métier, on travaille également sur des objectifs clairement identifiés qui figurent dans *un contrat de progrès professionnel* réunissant le néotitulaire, le conseiller pédagogique de circonscription et l'accompagnant de terrain. A l'issue de la période d'accompagnement, un retour est fait sur ce contrat pour apprécier les progrès constatés et définir de nouveaux objectifs à atteindre. Dans le dispositif Rino aussi, l'engagement des stagiaires est contractualisé : en échange des facilités qui leur sont accordées – accompagnement et rémunération[59] - ils acceptent d'accueillir le formateur accompagnant dans leur établissement, de réaliser leur projet et d'écrire sur ce projet.

On n'identifie aucune relation contractualisée dans l'accompagnement à distance.

☞ Analyse des pratiques professionnelles

Le dispositif PSR crée les conditions favorables à « *un travail sur soi* » professionnel en prenant appui sur les stages de pratique accompagnée et les stages en responsabilité. Les Professeurs Stagiaires en Renouvellement de

[59] Pour rappel, pour une année, chaque stagiaire du dispositif Recherche-Innovation (Rino) se voit attribuer un volume de quarante heures rémunérées ; il dispose de deux années pour réaliser son projet.

formation bénéficient de 39 heures consacrées à l'analyse collective[60] de leurs pratiques pédagogiques animées par une formatrice chevronnée. L'objectif est d'amener les stagiaires à oser parler de leurs expériences pédagogiques parfois difficiles voire douloureuses en présence d'autres stagiaires ; la pratique est ici valorisée. En plaçant le stagiaire en situation d'analyse collective de ses pratiques et de leurs effets sur les élèves et sur eux-mêmes, on dédramatise les expériences vécues tout en redonnant confiance aux stagiaires. Ce retour réflexif se fait également à l'occasion d'un entretien en fin d'année sur la base d'un document de synthèse dans lequel le stagiaire identifie les compétences acquises, celles à renforcer, la pertinence de son parcours de formation.

L'analyse des pratiques est au cœur même du dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier puisque le lieu d'accompagnement du stagiaire est la classe. Le travail d'accompagnement du formateur consiste à guider le stagiaire dans l'analyse de ses pratiques en s'appuyant sur le récit de sa séance. Ce dispositif d'accompagnement de proximité permet aux stagiaires d'être guidé lors de leur réflexion sur l'action. Cette réflexion sur l'action est une étape vers la réflexion dans l'action afin qu'ils deviennent des praticiens réflexifs, c'est-à-dire capables d'être attentifs aux élèves apprenants, de se questionner, de se réguler.

De la même façon, pour les stagiaires Rino l'activité réflexive est intrinsèquement liée à la réalisation du projet pédagogique puisqu'il vient en réponse à des situations concrètes qu'ils sont amenés à objectiver. De plus le travail d'écriture qui accompagne leur projet les place en situation de prise de distance qui favorise l'analyse et la réflexion.

A l'occasion de l'accompagnement à distance, nous avons souvent sollicité les stagiaires à faire part à leurs pairs engagés dans le dispositif et à leurs formateurs distants des réussites ou des améliorations à apporter dans des situations pédagogiques de leur choix. Toutes les tentatives allant dans ce sens n'ont jamais abouti.

---

[60] A l'occasion des séances d'analyse de pratiques, les stagiaires sont répartis en deux groupes de 20 personnes selon que leur lieu de stage est un lycée ou un collège

En résumé, l'individualisation revêt des formes différentes dans les dispositifs PSR, T1 et Rino. Les stagiaires en renouvellement de formation, après avoir fait le bilan de leurs compétences, élaborent un parcours de professionnalisation aidé par un formateur disciplinaire qui peut les conduire à mettre davantage l'accent sur le développement des compétences professionnelles en établissement et/ou à approfondir des savoirs disciplinaires avec différents formateurs en centre IUFM. On ne retrouve pas cette alternance de lieux et d'acteurs dans la formation des néotitulaires puisque l'individualisation suite au bilan de compétences est organisée dans un même lieu toujours accompagnée par le même formateur. Dans le dispositif Rino, les stagiaires travaillent à la réalisation de différents projets innovants et ne reposent sur aucun bilan de compétence. Comme pour le dispositif PSR, l'alternance de lieux et d'acteurs caractérise le dispositif.

Dans ces trois dispositifs, on retrouve l'importance accordée par Carré à la contractualisation, élément central de l'accompagnement de l'autoformation en contexte institutionnel. Pour les stagiaires PSR et les néotitulaires, elle porte sur les compétences à développer ; pour les stagiaires Rino sur la réalisation du projet et l'écriture sur ce projet.

Le dispositif d'accompagnement à distance relève bien d'une démarche d'individualisation au regard de l'un de ses objectifs qui est d'apporter une aide rapide et personnalisée à distance aux stagiaires. Toutefois, dans les faits, il est apparu que bien souvent stagiaires et formateurs se trouvaient dans une relation que nous qualifions de « client – fournisseur » où les uns sollicitaient des autres des réponses toutes faites à des aspects en lien avec la didactique de telle ou telle discipline.

Tous les dispositifs à l'exception de Tutelec placent l'analyse des pratiques au cœur de la professionnalisation des stagiaires.

4.4.3. Moyens au service des dispositifs : le macro-niveau

On peut ici distinguer les moyens accordés aux stagiaires pour se former, de ceux accordés aux dispositifs pour fonctionner, de ceux encore attribués aux formateurs pour s'engager.

L'organisation du temps de travail des stagiaires

Nous avons précédemment évoqué le paradoxe des Professeurs sur Liste Complémentaire du dispositif Tutelec qui, bien qu'ayant échoué au concours, se retrouvent en situation d'enseigner face à des élèves parfois difficiles. Sur le terrain, ils bénéficient d'un accompagnement des conseillers pédagogiques mais l'accompagnement par tuteur distant est facultatif. Il se fait hors temps de travail, au domicile du stagiaire qui se retrouve seul après des journées de travail bien souvent éprouvantes. En ce qui concerne les autres dispositifs, l'accompagnement est une modalité dans le plan de formation des stagiaires PSR ; il est organisé sur temps de travail pour les néotitulaires. Le dispositif Rino s'adresse à des stagiaires de la formation continue qui perçoivent une indemnité financière ; leur investissement dans le dispositif se fait en dehors de leur temps de travail.

Les moyens financiers accordés aux dispositifs

Le dispositif Recherche-Innovation (Rino) réunissait trois partenaires institutionnels : le Ministère, l'Académie et l'IUFM. Par conséquent, trois sources de financement convergeaient et aux dires de son responsable, le dispositif disposait « *de moyens conséquents* ». Le dispositif s'appuyait sur vingt formateurs rémunérés chacun 100 HTD[61] par an pour accompagner à peu près soixante équipes de stagiaires, un formateur pouvant accompagner une à trois équipes. Ces heures apparaissaient dans l'outil de gestion des services des formateurs de l'IUFM. Comme nous l'avons précédemment évoqué, chaque stagiaire engagé dans le dispositif percevait 40 HSE[62] par an pour l'opérationnalisation du projet[63]. Le responsable du dispositif consacrait un quart de son service au pilotage soit 96

---

[61] HTD signifie Heure Travaux Dirigés. Une HTD équivaut en 2006 à 39, 74 euros brut.

[62] HSE signifie Heure Supplémentaire d'Enseignement. Le montant en euros est fonction du grade : une HSE équivaut à environ 35 euros pour un professeur certifié soit l'équivalent 0,88 HTD.

[63] On peut penser que cette mesure participait aussi à leur engagement dans le dispositif ;

HTD. Sur la base de ces informations, le coût total de l'encadrement pour une année est de 2000 HTD pour les formateurs auxquelles s'ajoutent 96 HTD pour le responsable soit 2096 HTD pour encadrer 60 équipes de 5 stagiaires environ. Un stagiaire perçoit l'équivalent de 35 HTD soit 10 500 HTD pour 300 stagiaires. Nous estimons le coût annuel total à 12 596 HTD.

☞ **Le coût par stagiaire du dispositif Rino est estimé à 42 HTD.**

Pour le dispositif PSR, chaque formateur voit inscrire à son service 4 HTD pour le suivi d'un stagiaire en centre IUFM auxquelles s'ajoutent 4 HTD de suivi en établissement. Le responsable dispose de 2 HTD pour le pilotage du dispositif. Pour l'année 2005/2006, le budget de fonctionnement PSR représente 418 HTD pour 42 stagiaires. Il était du même ordre à l'époque à laquelle nous avons mené cette recherche.

☞ **Le coût par stagiaire du dispositif PSR est estimé à 10 HTD.**

Pour le dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier, l'importance des moyens financiers est sans commune mesure avec les dispositifs précédents. Le responsable avance une indemnité forfaitaire de cent euros attribuée au maître-accompagnateur pour trois semaines d'accompagnement d'un stagiaire soit l'équivalent de 2,5 HTD. Par contre, pour le conseiller pédagogique de circonscription, l'accompagnement faisant partie de ses missions, il ne perçoit aucune rémunération particulière.

☞ **Le coût par stagiaire du dispositif T1 est estimé à 2,5 HTD**

Pour l'accompagnement à distance, l'estimation du coût d'un tel dispositif doit prendre en compte les aspects techniques et pédagogiques. Les coûts techniques qui désignent ici le serveur informatique qui héberge la plateforme de collaboration et de suivi, le développement même de cette plateforme, la gestion des groupes de stagiaires, la maintenance du système et sa sécurisation n'ont pas été supportés par l'IUFM mais par le Ministère. Nous ne disposons pas d'informations à ce sujet, mais de toute évidence ce coût est très certainement conséquent. En ce qui concerne les aspects pédagogiques, 6 formateurs réunis en binômes ont accompagné 60 stagiaires environ répartis dans trois groupes virtuels de 20 stagiaires ; un groupe est accompagné par un binôme de formateurs. Leur

rémunération s'est faite sur une base forfaitaire de 17 HTD pour l'accompagnement d'un groupe soit 102 HTD pour accompagner 60 stagiaires.

☞ **Le coût par stagiaire du dispositif Tutelec est estimé à 1,7 HTD**

Le rôle de la communication

Le responsable PSR insiste sur ce qu'il nomme « *un contexte institutionnel facilitateur* » qu'il ne réduit pas aux seuls aspects financiers qui sont certes déterminants mais non suffisants. Il met notamment en avant le rôle de la communication entre les différents acteurs. Si les différentes réunions en centre IUFM du dispositif PSR permettent aux formateurs d'avoir une même vision du dispositif, de « *travailler dans la même direction* » et au final de réguler le dispositif, leur réactivité au quotidien rend indispensable l'usage du téléphone et du courrier électronique. « *Il est important que les stagiaires ne se sentent jamais seuls* », à tout moment, il doit pouvoir bénéficier de l'aide d'un interlocuteur qui accorde une oreille bienveillante même distante à ses sollicitations. Cette réactivité suppose que chaque formateur soit personnellement équipé et familiarisé avec les « nouvelles » technologies de communication mais aussi disposé à réaliser ce suivi pour lequel il n'est pas rémunéré.

L'importance de la communication entre les formateurs dans l'efficacité de l'accompagnement est également mentionnée par les responsables des dispositifs Rino et de l'accompagnement dans le métier. En ce qui concerne ce dernier dispositif, le responsable regrette qu'aucune solution informatique de type plateforme de collaboration n'ait prolongé les trop rares moments de communication limités aux trois demi journées de formation en présentiel des accompagnants.

Une durée d'accompagnement suffisante

Le responsable des néo-titulaires est le seul à avoir réagi à l'opinion de ses stagiaires au regard de la durée effective de leur accompagnement. Il insiste à plusieurs reprises sur la nécessité d'un accompagnement « *d'une durée suffisante* » pour espérer enregistrer des effets positifs dans le développement des compétences des stagiaires. Ses propos rejoignent l'opinion de certains cadres de

l'IUFM qui considèrent que pour être efficace, l'accompagnement doit s'inscrire dans la durée et que par conséquent « *il est coûteux en temps* ».

En résumé, le coût d'accompagnement d'un stagiaire varie fortement en fonction des dispositifs ; le plus coûteux étant le dispositif Recherche-Innovation qui s'élève à 42 HTD soit le double puisque ce dispositif s'étend sur deux années. Le coût de l'accompagnement PSR, le plus efficace au regard des résultats de la recherche, est à diviser par quatre soit 10 HTD.

L'importance accordée par l'encadrement à la durée de l'accompagnement identifiée dans la première partie de la recherche est ici réaffirmée par le responsable du dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier. Poisson D (2006) insiste lui aussi, à travers le concept de formation durable, sur l'importance de la temporalité dans la formation en général et dans l'autoformation éducative en particulier. D'une manière générale, on sait que le temps de formation est une variable déterminante dans la construction de la professionnalité enseignante.

Pour finir, les responsables des quatre dispositifs étudiés accordent une grande importance à la communication entre les accompagnants. Dans le dispositif PSR, la communication entre formateurs et stagiaires est aussi essentielle. L'efficacité de l'accompagnement exige des échanges réguliers entre les protagonistes et par conséquent repose sur une grande disponibilité des formateurs dont l'investissement est financièrement impossible à reconnaître. Lorsque l'un des cadres s'est exprimé sur ce dispositif dans la première partie de la recherche, cet aspect est apparu comme un obstacle « *C'est pas très reconnu (...) c'est pratiquement du bénévolat et c'est ça le problème* »

4.5. Conclusion

Dans cette dernière partie, notre objectif est praxéologique. Par réflexion sur les pratiques d'accompagnement étudiées, nous entendons dégager des savoirs nous permettant d'agir dans l'ingénierie des dispositifs autonomisants. Suite à l'enquête menée auprès des stagiaires ayant bénéficié d'une formation accompagnée, nous avons repéré les éléments d'un accompagnement que nous avons qualifié de formatif. Par formatif, nous entendons un accompagnement suivi d'effets dans le développement de leurs compétences professionnelles. Nous avons ensuite sollicité la réaction des responsables des dispositifs étudiés

auxquels nous avons soumis les résultats enregistrés. Cette confrontation s'est faite à l'occasion d'entretiens non directifs que nous avons analysés en nous appuyant sur l'approche ternaire des dispositifs éducatifs développé par Carré et al (opus cité). Cette approche nous a permis d'appréhender l'accompagnement dans une démarche systémique qui englobe le stagiaire, le dispositif et l'environnement institutionnel.

Le tableau 35 synthétise l'analyse des dispositifs selon ces trois niveaux.

			PSR	Rino	Tutelec	Néotitulaire
Micro-niveau	Le stagiaire	Motivation	Oui	Oui	Non	Non
		Contraint/volontaire	Contraints	Volontaires	Volontaires	Contraints
		Formé au dispositif	Oui	Oui	Non	Oui
Méso-niveau	Environnement social : le formateur	Professeurs expérimentés	Oui	Oui	Oui	Oui
		Accompagnants expérimentés	Oui	Oui	Non	Non
		Accompagnants formés	Oui	Oui	Insuffisamment	Insuffisamment
		Contraint/volontaire	Volontaires	Volontaires	Volontaires	Contraints
	Environnement organisationnel : La pédagogie	Parcours individualisé	Oui	Oui	Oui	Oui
		Bilan de compétences	Oui	Non	Non	Oui
		Formation contractualisée	Oui	Oui	Non	Oui
		Alternance lieux/acteurs	Oui	Oui	Non	Non
		Alternance collectif/individuel	Oui	Oui	Non	Non
		Analyse de pratique	Oui	Oui	Non	Oui
Macro-niveau		Durée	9 mois	18 mois	4 mois	3 semaines
		Coût par stagiaire	10 HTD	84 HTD	2,5 HTD	1,7 HTD[64]
		Organisation de l'accompagnement	Sur temps de travail	Hors temps de travail	Hors temps de travail	Sur temps de travail

Tableau 35 : l'analyse des dispositifs selon le modèle ternaire de Carré et al (1997)

[64] Hors coût technique

4.5.1. Le dispositif PSR : idéaltype[65] de l'autoformation accompagnée à l'IUFM Nord-Pas de Calais

Au regard des expériences d'accompagnement évaluées par les stagiaires, complétées par l'analyse ternaire, le dispositif PSR dégage des pistes prometteuses pour le développement des apprentissages autonomes accompagnés dans la formation des enseignants.

Sur le plan relationnel, une grande importance est accordée à l'instauration d'une relation cordiale, amicale basée sur la confiance, préalable indispensable à l'expression de ses difficultés par le stagiaire. En formation initiale, cette confiance ne va pas de soi ; elle est à construire. Dans cette proximité relationnelle, les stagiaires ont le sentiment d'avoir bénéficié d'une grande liberté d'action, d'avoir été écoutés, soutenus dans leur parcours de formation et d'avoir été conseillés par un formateur compagnon plutôt que hiérarchique. La relation se prolonge à distance via l'Internet, le téléphone et repose sur une grande disponibilité des formateurs. Cette relation privilégiée s'accompagne sur le plan émotionnel d'une attention particulière aux sentiments qui ont animé les stagiaires fragilisés psychologiquement par un échec qui menace leur avenir professionnel. Dans le bilan du contrat quadriennal 2002-2005[66] présenté au Conseil Scientifique et Pédagogique de juin 2004, quelques points forts comme la disponibilité des référents, l'écoute attentive, l'analyse des pratiques, les visites d'évaluation sont plébiscités par les professeurs ajournés.

La pédagogie est constructiviste, centrée sur l'apprentissage et l'apprenant. Les objectifs pédagogiques ne sont pas extérieurs au stagiaire mais viennent de

---

[65] L'idéaltype est un concept sociologique que l'on doit à Max Weber qui considère que le réel étant infini, complexe et chaotique il est vain de vouloir le reproduire. On ne peut que l'approcher en opérant une sélection des faits qui constituent cette réalité. L'idéaltype est le produit de cette sélection ; il est déterminé à partir d'une observation de l'objet étudié sachant que cette observation est par nature subjective, incomplète puisqu'elle dépend de l'individu qui l'opère. L'idéaltype ne prétend pas à l'exhaustivité mais prend plutôt la forme d'un tableau au sens d'une œuvre artistique dans lequel sont recomposés les faits sélectionnés : certains sont plus valorisé que d'autres, tout dépend de l'observateur. De fait, l'idéal-type n'est pas un idéal en termes de valeurs, mais une conception en terme de caractéristiques. Dans cette recherche, par sélection des caractéristiques du dispositif PSR, nous avons composé en quelque sorte l'idéaltype de l'autoformation éducative à l'IUFM. (Boulet PE, 2003)

[66] La contractualisation des IUFM structure la politique de l'établissement dans une logique de projet incluant des objectifs précis et des obligations de résultats. Défini pour une durée de quatre ans, ce cadre de développement s'inscrit dans la politique contractuelle liant l'État aux établissements d'enseignement supérieur et de recherche, fixant un engagement réciproque sur un programme d'actions qui répond à la fois aux objectifs nationaux et aux besoins locaux. Le contrat quadriennal de développement conclu entre le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et l'IUFM Nord/Pas de Calais établit le soutien spécifique (politique et logistique) apporté par le ministère aux projets de l'IUFM.

lui. Le dispositif débute par un bilan de compétences permettant l'identification précise des besoins du stagiaire ajourné, point de départ d'un parcours de formation personnalisée fixé par un contrat. Le dispositif favorise le travail autonome et individuel aussi bien que le travail collectif. Le responsable souligne l'importance de l'analyse collective des pratiques de classe en centre IUFM afin de stimuler la pensée réflexive et critique sur les expériences vécues heureuses ou malheureuses en établissement. Alternance de lieu mais aussi alternance d'acteurs, le dispositif met à disposition de l'apprenant un ensemble varié de ressources humaines. Des correspondants disciplinaires, des tuteurs de terrain et le chef d'établissement, tous reconnus pour leurs compétences d'enseignants assurent un accompagnement personnalisé. Une formatrice spécialiste de l'analyse des pratiques apporte son expérience dans le retour sur le vécu des stages en établissement. Le stagiaire renforce ou approfondit ses compétences avec les formateurs de la formation générale optionnelle.

L'organisation est coopérative, communicante, apprenante et flexible : ces partenaires échangent et communiquent entre eux par courrier électronique, tirent des enseignements de leur actions à l'occasion de fréquentes réunions animées par le responsable. Au besoin, ils régulent le dispositif par rétroaction sur le parcours de formation et/ou les éléments du contrat pédagogique. S'ils sont reconnus comme de « bons enseignants », ce sont aussi des accompagnants volontaires, expérimentés eux-mêmes accompagnés par le responsable.

4.5.2. Environnement institutionnel facilitateur

La politique de l'IUFM Nord-Pas de Calais affiche sa volonté de développer les apprentissages autonomes dans la formation des enseignants. Dans sa déclaration de politique générale du contrat quadriennal 2006/2009, l'institut inscrit comme principe général l'année de formation professionnelle dans un processus de formation tout au long de la vie. Il annonce notamment sa volonté de développer *l'autonomie des stagiaires par l'intégration explicite d'une dimension de travail personnel dans la formation* et *d'améliorer le processus de personnalisation de la formation qui va de la contractualisation à la validation.*[67] Il est également fait référence à l'usager étudiant de première année ou stagiaire de la formation

[67] Les phrases en italique dans ce sous-paragraphe sont extraites de la déclaration de politique générale du contrat quadriennal de développement 2006-2009 (pp.15-18).

professionnelle en seconde année en terme *d'acteur dans la construction de son projet personnel de formation et de sa professionnalité (...) Choix est laissé au professeur stagiaire de personnaliser sa formation en fonction de ses besoins et de ses intérêts : modules de formation facultatifs en fonction des besoins émergeants en cours d'année, ouverture vers d'autres organisations et vers l'environnement sociétal (international, entreprises, collectivités territoriales associations...).*

Dans ses propositions de mise en œuvre, il apparaît clairement la nécessité de *développer des temps de travail personnel, individuel et collectif, en présentiel et à distance. Cela passe par une présentation des calendriers explicitant les plages laissées disponibles dans la formation pour le travail personnel, la clarification des modalités de suivi du professeur stagiaire par le responsable de formation, l'organisation des parcours individualisés.* La prise en compte des stagiaires ajournés est réaffirmée. *La personnalisation systématisée du parcours du professeur stagiaire en renouvellement de formation s'appuyant sur un bilan des compétences acquises en première année de PLC2 et permettant de construire la formation en fonction des besoins avérés de remédiation.*

Les moyens au service de cette politique générale sont réels. A l'échelle du dispositif PSR, l'IUFM met à disposition des moyens humains et financiers. Les heures d'accompagnement figurent dans l'outil de gestion de service des formateurs. Plus généralement, au-delà du dispositif étudié, l'accompagnement de l'autonomie des apprentissages et du suivi des parcours de formation est reconnu financièrement notamment dans les dispositifs de formation à distance. Cette nouvelle fonction est inscrite dans le plan de charge des formateurs.

Le dispositif PSR, en quelque sorte idéaltype de l'autoformation éducative à l'IUFM, concentre les « sept piliers » définis par Carré P (1992) pour le développement et la réussite de l'autodirection des apprentissages en milieu institutionnel. On retrouve notamment l'importance du contrat pédagogique, la formation des stagiaires au dispositif, le rôle déterminant de l'accompagnement humain centré sur l'apprenant et les apprentissages, un environnement ouvert de formation qui alterne présentiel/distance, autoformation/hétéroformation, centre IUFM/établissement mais aussi alternance d'acteurs : référents disciplinaires, responsable du dispositif, maître d'accueil, chef d'établissement. Tous

« écoutant », disponibles, attentifs au stagiaire. Les résultats de la recherche vont également dans le sens de la nécessité d'un triple niveau d'accompagnement : l'accompagnement de l'autoformation éducative des stagiaires s'appuie sur un accompagnement fort des formateurs-accompagnants et un soutien politique et financier institutionnel affirmé.

4.5.3. Apprenant au profil particulier : stagiaire « menacé »

Le stagiaire PSR est une personne (in)formée : il découvre sa place dans le dispositif à l'occasion de réunions de rentrée ; une charte précise les différents temps forts de son parcours de formation. Il est aussi décrit par le responsable comme un être singulier confronté à des problèmes plus souvent pédagogiques que didactiques qui s'accompagnent généralement d'un sentiment d'efficacité personnelle mis à mal. Sa singularité réside aussi dans la menace que pourrait représenter un nouvel échec ; une deuxième et dernière chance lui est offerte de devenir enseignant ce qui, selon le responsable du dispositif, est un puissant facteur de motivation et d'engagement dans la formation. Ces dernières caractéristiques posent la question du transfert d'un tel dispositif.

CONCLUSION GENERALE

Nous ne résumons pas à nouveau les conclusions de chacune des parties précédentes, de manière à consacrer la fin de cette recherche à un travail réflexif et auto-évaluatif sur cet itinéraire dans lequel nous revendiquons notre implication en tant que responsable du dispositif Tutelec à l'époque où celui-ci existait encore, ingénieur en formation concerné par la conception, la mise en oeuvre, le suivi et l'évaluation des dispositifs et la distanciation du chercheur. Nous proposons une conclusion sous la forme d'un triptyque dont le premier volet est consacré aux difficultés et aux limites de la recherche, nous poursuivons par les savoirs qu'elle nous a permis de produire et les contributions faites à la communauté des sciences de l'éducation pour terminer par des perspectives en termes d'ingénierie et de recherche.

Limites de la recherche

La première difficulté que nous avons rencontrée est d'ordre épistémologique et s'explique par un parcours antérieur de psychologue expérimental et cognitiviste familiarisé avec la recherche hypothético-déductive mais peu au fait des recherches compréhensives et des explorations empiriques. La difficulté suivante relève d'une expérience limitée avec les méthodes qualitatives et l'analyse de contenu qui requièrent de l'expérience et gagnent à être pratiquées par un collectif plutôt qu'un individu isolé. Or, l'objet de la recherche et notre questionnement initial relevait plutôt du paradigme des recherches compréhensives. De plus, aucune équipe de l'IUFM ne travaillait sur la question de l'accompagnement dans la formation des enseignants.

Enfin, nous identifions une autre limite liée à la constitution de l'échantillon étudié. Solliciter les stagiaires n'a pas été chose facile ; la réalité sociale à l'IUFM ne se laisse pas facilement approcher surtout lorsqu'il s'agit de porter un regard évaluateur sur les pratiques pédagogiques des formateurs et plus généralement sur les dispositifs. Il s'agit là d'un cas exemplaire des difficultés rencontrées par les démarches évaluatives dans l'enseignement supérieur.

Enseignements issus de la recherche

La particularité de la recherche est de réunir les méthodes qualitative, quantitative et l'analyse systémique dans une visée exploratoire et compréhensive. L'analyse qualitative du contenu de la représentation de l'accompagnement des cadres de l'IUFM suivie de son organisation par les méthodes statistiques d'analyses factorielles ont éclairé la polysémie associée au terme *Accompagnement* et défini ses contours. Dans le même temps, l'approche qualitative a révélé chez ces cadres une méconnaissance manifeste des compétences requises par un stagiaire adulte engagé dans une formation professionnalisante et une complète absence de considérations éthiques dans leurs représentations.

En mobilisant les méthodes quantitatives, nous avons montré que les statistiques peuvent être des outils pertinents au service d'une recherche compréhensive et praxéologique et ne se réduisent pas uniquement au seul paradigme hypothético-déductif. En éclairant les variations observées dans les situations d'accompagnement étudiées, les statistiques explicatives ont permis de dégager les caractéristiques d'un accompagnement que nous avons qualifié de formatif parce que générateurs d'effets dans les pratiques des stagiaires.

L'analyse systémique des dispositifs selon le modèle ternaire retient particulièrement notre attention puisque nous avons montré qu'évaluer les effets d'un dispositif de formation ne peut se réduire au seul jugement des usagers mais suppose de prendre en compte l'ensemble des acteurs du système de formation : ceux du méso-niveau qui conçoivent et délivrent la formation ; ceux du macro-niveau qui définissent la politique et injectent les moyens. L'analyse systémique ternaire montre aussi que si le dispositif PSR, présenté comme idéaltype de l'autoformation accompagnée, est susceptible d'ouvrir des pistes pour le développement des apprentissages autonomes, les caractéristiques psycho-pédagogiques de l'apprenant retiennent notre attention en même temps qu'elles nous interpellent. A quoi tient l'efficacité du dispositif ? A un stagiaire surmotivé car menacé dans son avenir professionnel ou à un environnement socio-pédagogique et institutionnel facilitateur ? La question mérite d'être posée dans une perspective de transfert d'un tel dispositif à d'autres publics.

Pour conclure, la recherche nous a fait découvrir la méthode des valuateurs pour le recueil des représentations et la puissance de l'outil statistique élaboré par Dubus A (2002) pour leurs traitements. Nous avons repris cette méthodologie pour comparer l'évolution des représentations du métier d'enseignants à l'entrée/sortie en formation des professeurs des écoles d'un des centres de l'IUFM. L'échantillon est constitué de 176 stagiaires ; le traitement de l'enquête est en cours.

Perspectives post-doctorales

La construction de connaissances sur l'accompagnement à l'IUFM, objet que nous nous étions donné à connaître au démarrage de la recherche nous a amené à organiser une procédure d'évaluation des quatre dispositifs étudiés. Cette évaluation sollicite l'opinion des stagiaires au regard du contenu de la représentation de l'accompagnement par les cadres de l'IUFM.

En résonance avec ce travail, depuis la rentrée 2005, l'IUFM nous a confié le pilotage d'un dispositif expérimental d'évaluation de l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle des professeurs des écoles, professeurs des lycées, des collèges et des lycées professionnels, conseillers principaux d'éducation et des professeurs documentalistes. Ce dispositif reprend et adapte l'outil d'évaluation de l'IUFM de Champagne-Ardenne (Brau-Antony S et Jourdain C, 2003-2004) mis à la disposition de la communauté des IUFM de France. Il sollicite le point de vue des stagiaires sur le niveau de maîtrise des compétences professionnelles qu'ils estiment avoir atteint grâce aux différents dispositifs de formation mis en oeuvre à l'IUFM.

L'évaluation systématique des formations par les usagers est un des axes importants du contrat d'établissement 2006-2009. En interrogeant l'efficacité de notre appareil de formation, l'objectif de l'IUFM est de mener une réflexion éclairée objectivement sur la politique de l'établissement. Plus précisément, il s'agit pour la direction de l'IUFM « *d'améliorer la qualité de [ses] dispositifs et de [ses] pratiques* »[68] . De ce point de vue, l'évaluation relève du processus de régulation (De Ketele JM, 1993).

---

[68] Edito de Mr Brassart, directeur de l'IUFM Nord-Pas de Calais, dans *Passerelle* n°22 du 28 mai 2006, journal interne de l'IUFM.

Au niveau national, le souci d'apprécier la portée des formations dans le développement des compétences professionnelles des stagiaires s'inscrit dans l'esprit de l'arrêté Bayrou qui pose en avril 1997 le principe d'une évaluation des enseignements et des formations obligatoire pour les universités. L'article 23 précise que « *cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements.* » Il est aussi précisé que chaque université reste libre des modalités d'application de cet arrêté.

Au niveau européen, l'évaluation des formations entre en congruence avec le processus de Lisbonne[69] dont l'un des trois objectifs majeurs concerne explicitement l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation et de la formation à l'horizon 2010. Le développement des systèmes d'évaluation et d'accréditation de la formation initiale et continue des enseignants a été identifié comme l'un des axes prioritaires de l'amélioration de la formation des enseignants.

Au regard de ces contextes, nous situons nos perspectives post-doctorales à la fois dans le champ de l'ingénierie éducative mais aussi dans la poursuite d'une activité de praticien-chercheur pour faire avancer les connaissances et les méthodologies dans le domaine de l'évaluation en général et plus particulièrement dans l'évaluation des dispositifs de formation existants ou innovants.

A la lumière des premiers résultats enregistrés en juin 2006 suite à l'expérimentation de notre dispositif d'évaluation, au regard de l'approche systémique mise en œuvre dans cette recherche et de la récente étude réalisée par Eurydice[70] à la demande de la Commission Européenne sur les réglementations relatives à l'évaluation de la formation des enseignants en Europe, des pistes d'évolution du dispositif d'évaluation de l'IUFM se dégagent.

---

[69] Les quinze chefs d'Etat et de gouvernement réunis au sein du Conseil européen à Lisbonne en mars 2000, ont défini un nouvel objectif stratégique pour l'Union européenne à l'horizon de 2010. Il s'agit de doter l'Union européenne de « l'économie du savoir la plus compétitive et la plus dynamique au monde permettant une croissance économique durable avec des emplois meilleurs et plus nombreux et une plus grande cohésion sociale » L'éducation et la formation - et la recherche - tout autant que la politique de l'emploi et de la concurrence sont au cœur de la nouvelle stratégie.

[70] Eurydice a publié une étude comparative intitulé « *l'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe.* » Cette étude est téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.eurydice.org/portal/page?_pageid=257,167666&_dad=portal&_schema=PORTAL&pubid=062FR

Croiser les regards sur les compétences

L'évaluation de nos formations par nos stagiaires est d'ordre déclaratif et repose sur un sentiment de compétence forcément subjectif ; nous souhaitons la compléter par le regard porté par nos formateurs sur les mêmes compétences des stagiaires mais cette fois-ci en acte face à leurs élèves.

Etendre le dispositif aux stagiaires néotitulaires

Nous savons qu'apprendre est un processus actif et constructif qui se fait de façon progressive. Nous savons également que des apprentissages ou des lacunes se révèlent à la conscience parfois tardivement en fonction des situations. Aussi, il nous paraît très utile d'obtenir des indicateurs en provenance des stagiaires qui ont quitté l'IUFM ces deux dernières années. Dans cette perspective, des observations de terrain pourraient impliquer les inspecteurs des premier et second degrés lors des inspections des ces stagiaires. La faisabilité d'un tel dispositif repose sur une collaboration avec les partenaires académiques en vue de construire un outil commun d'évaluation des stagiaires PE2 et néotitulaires. Actuellement, nous travaillons à la concrétisation de ce partenariat.

Introduire une démarche participative dans l'exploitation des résultats en sollicitant le méso-niveau

Pour que notre dispositif institutionnel soit perçu comme une évaluation qui s'inscrit dans une stratégie globale d'amélioration réelle de la qualité et non vécu comme un contrôle par les formateurs et les centres IUFM, il serait judicieux de consulter et d'impliquer les responsables de dispositif, les formateurs, les directeurs de centre dans l'interprétation des résultats et l'élaboration des actions de régulation. Les résultats statistiques représentatifs de l'avis de nos stagiaires constituent de notre point de vue la base d'un travail collaboratif pour l'amélioration de notre dispositif afin qu'il apporte de la valeur ajoutée au système, à ceux qui délivrent la formation et à ceux qui la reçoivent.

Utiliser les résultats pour établir un plan d'amélioration

Les résultats interprétés et analysés doivent servir de base pour lancer un plan de progrès destiné à améliorer les faiblesses identifiées, définir les moyens à

mettre en œuvre, les échéances à observer, les acteurs à impliquer. Attention, l'étude d'Eurydice doit retenir notre attention sur l'utilisation des résultats. « *La manière [dont ils sont utilisés] est essentielle à «l'acceptation» du contrôle de la qualité au sein d'un système. S'ils sont utilisés dans un système de «classement», cela peut être lourd de conséquences pour le programme ou l'établissement.* » (Eurydice, p69, 2006)

<u>*Publier les résultats*</u>

Enfin, nous préconisons de rendre accessibles les résultats de l'évaluation à l'ensemble des acteurs impliqués dans le fonctionnement de l'IUFM, aux partenaires académiques, aux étudiants et stagiaires et d'une manière générale à nos partenaires de formation que sont les écoles, collèges et lycées qui accueillent nos stagiaires.

Dans un contexte global de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et à l'heure où la formation académique et professionnelle des enseignants du premier et du second degré doit désormais relever de l'université[71], la question de l'évaluation de la qualité des formations des enseignants et du développement de cette évaluation revêt une importance grandissante.

Dans ce contexte, nous souhaitons contribuer à la constitution d'une communauté de praticiens chercheurs inter IUFM impliqués dans des recherches éducatives sur l'évaluation. Toutefois, il nous paraît essentiel d'opérer une double ouverture : créer des synergies avec les équipes universitaires de recherche en sciences de l'éducation et favoriser les regards croisés sur les pratiques d'évaluation des IUFM et celles mises en œuvre dans d'autres domaines de la formation en particulier dans la professionnalisation des formateurs d'adultes.

---

[71] L'article 45 de la loi d'orientation du 23 avril 2005 pour l'avenir de l'école stipule que « les instituts universitaires de formation des maîtres sont régis par les dispositions de l'article L. 713-9 et sont assimilés, pour l'application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités »

BIBLIOGRAPHIE

Abric, JC., *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 1997, 1ère édition, 1994.

Altet, M., Les compétences de l'enseignant – professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Perspectives en Education, 1996.

Altet,M., *La Formation professionnelle des enseignants,* PUF, 1994.

Ardoino, J., *De la clinique,* Réseaux, n°55-57, 1989.

Astolfi, JP., *Trois paradigmes pour les recherches en didactique,* Revue Française de Pédagogie, n°103, pp. 5-18, 1993.

Baillat, G., Espinoza, O. et Vincent, J., *De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré*, Revue française de pédagogie, n° 134, 2001.

Bandura, A., *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

Baranger, P., Les IUFM tels qu'ils sont, des critiques compréhensibles, in Les cahiers pédagogiques *A quoi sert l'école* n°410, 2003.

Bardin, L., *L'analyse de contenu,* PUF, 1979.

Baskett, MHK., A report of a project on self-directed learning in the workplace a reexamination. Document inédit du GIRAT. Montréal : Ecole des sciences de la gestion, Universités du Québec à Montréal, 1993. In Tremblay, N. *L'autoformation pour apprendre autrement,* Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.

Bataille, M., *Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles,* In *L'année de la Recherche en Sciences de l'Education,* Paris, PUF. pp. 57-89, 1997.

Beauvais, M. Boujaoui, M., Sens et significations de l'accompagnement : le cas de l'accompagnement de la qualité de l'alternance dans l'enseignement supérieur en France, colloque dans le cadre du 71ème congrès de l'ACFAS. *La formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures : quête de savoir(s), de compétences ou de sens* ? Rimouski, Québec, Canada, 2003.

Beauvais, M., Accompagnement et évaluation : sens, éthique et paradoxe, in Demol, JN., Poisson, D., Gérard, C. (dir) *Accompagnement en formation d'adultes*, les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 50-51, pp. 163-175, Lille, 2003.

Beauvais, M., Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement, in *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, Paris, L'Harmattan, pp. 99-113, 2004-6.

Bélier, S., La compétence, in *Traité des sciences et techniques de la formation* Carré, P. et Caspar, P., Paris, Dunod, pp. 223-244, 1999.

Berthon, JF., Le nœud accompagnement-recherche dans le cadre des recherches-innovations de l'Académie de Lille, in Demol, JN., Poisson, D., Gérard, C. (dir) *Accompagnement en formation d'adultes*, les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 50-51, pp. 111-128, Lille, 2003.

Blin, JF., *Représentations, pratiques et identités professionnelles,* Paris, L'Harmattan, 1997.

Bonardi, C. et Roussiau N., *Les représentation sociales,* Les Topos, Paris, Dunod, 1999.

Bourgeault, G., Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation, in *L'accompagnement dans tous ses états*, Education Permanente N°153, 2002.

Boutinet, JP., Repères anthropologiques, in les cahiers pédagogiques N° 393, *Accompagner, une idée neuve en éducation*, pp. 11-13, 2001.

Bringer-Trollat, AF., *L'autoformation à l'école – école de l'autoformation*, thèse de doctorat en Sciences de l'Education, 2006.

Carré, P., *L'autoformation dans la formation professionnelle*, recherche en formation continue, 1992.

Carré, P., A la recherche d'une nouvelle galaxie, in *Pratiques d'autoformation et l'aide à l'autoformation*, deuxième colloque européen sur l'autoformation, les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 32-33, Lille, pp. 244-251, 1996.

Carré, P., Moisan, A., Poisson, P., *L'autoformation,* PUF,1997.

Carré, P. Caspar P., *Traité des sciences et des techniques de la formation,* Dunod, 1999.

Carré, P., *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir,* Dunod, 2005.

Cifali, M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique,* Paris, PUF, 1994.

Cifali, M., Une altérité en acte, in *Accompagnement et formation*, Université de Provence, CRDP de Marseille, pp. 119-155, 1998.

Clénet, J., Accompagnements et formation d'adultes en alternance : complexité et modélisations, colloque dans le cadre du 71ème congrès de l'ACFAS. *La formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures : quête de savoir(s), de compétences ou de sens* ? Rimouski, Québec, Canada, 2003.

Crauser, JP., Harvatopoulos, Y., Sarnin, P., *Guide pratique d'analyses des données*, les Editions d'organisation, 1989.

De Ketele, JM., *L'évaluation conjuguée en paradigme*, Revue Française de Pédagogie N° 103, pp.59-80, 1993.

Deceuninck, J., Laisne, M., Vers une ingénierie des dispositifs innovants dans la formation des enseignants. In Laisne, M. et Poisson, D. (dir), *Innover en formation des maîtres et des formateurs d'adultes,* les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 54 pp. 11-17, Lille, 2004.

Doise, W., *L'explication en psychologie sociale,* Paris, PUF, 1982.

Dubé, L., Jodoin, M., Kairouz, S., L'engagement : un gage de bonheur ? Revue québécoise de psychologie, 18(2), pp. 211-237, 1997, in *La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation.* Jaouad Alem. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)

Dubus, A., *Enquêtes par questionnaire : les valuateurs des représentations,* Les cahiers Théodile, Lille, Novembre. pp. 121-139, 2000.

Dubus, A., *Nestor, un logiciel d'analyse de données pour les sciences humaines.* Documentation au format PDF, Ortho-édition, 2002.

Durkheim, E., *Les formes élémentaires de la vie religieuse,* Paris, Le livre de poche, 1991.

Dumazedier, J., *Formation permanente et autoformation*, Education permanente, n°78-79, 1985 pp. 9-24.

Favre, D., Expérimenter l'écoute et l'empathie, in *Accompagnement et formation*, Université de Provence, CRDP de Marseille, pp.45-63, 1998.

Fischer, N., *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale,* Dunod, Presses de l'université de Montréal, 1987.

Galvani, P., *Autoformation et fonction du formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs.* Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés, Lyon, Chronique sociale, 1991.

Haeuw, F., Pratiques et compétences des formateurs en APP in Carré, P. et Tétard, M. (dir) *Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés ou l'autoformation accompagnée en actes,* L'Harmattan, 2003.

Herzlich, C., La représentation sociale, in S. Moscovici (Éd.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 303-325), Paris, Larousse, 1972.

Houssaye. J., *Le triangle pédagogique*, théorie et pratiques de l'éducation scolaire, 1988.

Huberman AM., Miles MB., *Analyses des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*, De Boeck Université, 1991.

Jodelet, D., *Les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui,* Paris, PUF, 1989.

Jonnaert, P., *Compétences et constructivisme, un cadre théorique*, De Boeck, 2002

Laisne, M., Poisson, D., *Innover en formation des maîtres et des formateurs d'adultes*, Lille, les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 54, 2004.

Le Boterf, G., *De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris*, Editions d'organisations, 1995.

Le Bouëdec, G., Une posture éducative fondée sur une éthique, in les Cahiers Pédagogiques N° 393, *Accompagner, une idée neuve en éducation*, pp. 18-20, 2001.

Lerbet-Séréni, F., *Méthodologie de la recherche en sciences humaines et perspectives éthiques.* Recherche – Innovation. Actes de la recherche IUFM Caen, 1998.

Moscovici, S., *La psychanalyse son image et son public, Paris,* PUF, 1976, 1ère édition 1961.

Mucchielli, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines,* Armand Colin, Paris, 2004.

Paul, M., L'accompagnement : une nébuleuse, in *L'accompagnement dans tous ses états*, Education Permanente. N° 153, pp. 43-55, 2002.

Perrault, B., L'accompagnement à distance des Professeurs des Ecoles sur Liste Complémentaire, in Demol, JN. et Poisson, D. (dir), *Accompagnement en formation d'adultes,* les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Lille, n° 50-51, pp. 101-109, 2003.

Perrault, B., Conception de la formation des enseignants selon les cadres de l'IUFM Nord-Pas de Calais : impact sur leur représentation de l'accompagnement, conférence à l'école d'été des IUFM du Pôle Nord-Est Besançon. *Les pratiques de suivi et d'accompagnement dans les IUFM du Pôle Nord-Est : nouvelles perspectives*, 2005.

Perrenoud P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique,* Paris, L'Harmattan, 1994.

Perrenoud, P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, PUF, 1997.

Perrenoud P., *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement*, texte d'intervention au séminaire national de réflexion sur les pratiques de formation des personnels d'encadrement, Poitiers, DPATE, 22-24 avril 2002.

Pineau, G., Les chantiers de l'autoformation, *In Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*. Deuxième colloque européen sur l'autoformation, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Lille, n° 32-33, pp. 22-28, 1996.

Poisson, D., Formations ouvertes et autoformation : le point sur les travaux de Trigone, in *Pratiques d'autoformation et l'aide à l'autoformation*, deuxième colloque européen sur l'autoformation, les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Lille, n° 32-33, pp. 12-21, 1996.

Poisson, D., Vers une ingénierie pour l'autoformation éducative, in Carré, P. et Caspar (dir) *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, pp. 396-399,1999.

Poisson, D., Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique, in *Médiation, médiatisation et apprentissages*, ENS Editions, pp. 89-101, avril 2003.

Poisson, D., *Auto-formation et alternance : accompagner l'autodirection des apprentissages dans l'IUP des métiers de la formation,* Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Lille, N° 54, pp 27-37, 2004.

Poisson, D., *Les piliers de l'autoformation en question ? Fondements théoriques et pratiques des ingénieries des dispositifs de formations ouvertes à visée autonomisante.* 7ème colloque européen sur l'autoformation « *Faciliter les apprentissages autonomes* ». ENFA, Auzeville, mai 2006.

Schwartz, B. *L'éducation demain,* Collection Recherches Economiques et Sociales, Editions Aubier Montaigne, Paris, 1973.

Sébillotte, S., *De l'interview à la formalisation,* in le Travail humain, volume 54, N°3, PUF, 1991.

Tremblay, N., *L'autoformation pour apprendre autrement,* Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.

Van der Maren, JM., *Méthodes de recherche pour l'éducation,* De Boeck, 2ème édition, 2004.

Wiel, G., La démarche d'accompagnement, in *Accompagnement et formation*, Université de Provence, CRDP de Marseille, pp. 19-37, 1998.

Winnicot, D. W., Cité par Chappaz, G : *Accompagnement et formation,* Université de Provence, CRDP de Marseille, 1998.

Webographie

Boulet, PE., La critique radicale de Max Weber, 2003, www.ulaval.ca/phares/vol4-automne03/texte08.html consulté le 15 septembre 2006.

Deci, EL., Ryan, RM., Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York, Plenum Press. In Roussel, P., *La motivation au travail – concept et théorie.* Les notes du LIRHE, 2000, consulté le 20 septembre 2006.

Pfeuti, S., *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques, 1996,* www.unine.ch/sed/42pfeuti.pdf consulté le 24 novembre 2004.

Rapports et enquêtes

Assurance qualité de la formation des enseignants en Europe. Eurydice, Direction générale de l'éducation et de la culture, 2006.

Cahier des charges de la formation initiale des personnels enseignants, rapport de la commission Pietrik à monsieur le Directeur de Cabinet du Ministre de l'Education Nationale, Février 2006.

Contrat quadriennal de développement 2006-2009. Déclaration de politique générale. IUFM Nord-Pas de Calais. Conseil Scientifique et Pédagogique de novembre 2004, Conseil d'Administration du 16 mars 2005.

Evaluation des formations par les stagiaires du 1er degré et du 2nd degré, rapport de Brau-Antony, S., Jourdain, C., 2003-2004.

Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives. Rapport d'évaluation du Comité National d'Evaluation composé de Bénilan, P., Demailly, G., Gebler, JM., Crespy, C., Bertrand, G., Jolivet, JL., janvier 2001.

Portraits des enseignants des premier et second degrés : quelques repères quantitatifs et éléments de comparaison. Enquêtes menées sur toute la France métropolitaine en mai-juin 2004. Ministère de l'Education Nationale, DEP, 2005.

Rapport du Recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres,* 10 octobre 1989.

Textes officiels

Arrêté Bayrou du 9-4-97 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, publié au JO du 15-4-97 et au B.O. n° 16 du 17 avril 1997.

B.O. n° 43 du 24 novembre 1994 *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale : note de service 94-271 du 16 novembre 1994.*

BO n° 22 du 29 mai 1997, *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel et compétences attendues en fin de formation initiale : Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997.*

BO N° 32 du 6 septembre 2001, Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation.

INDEX DES AUTEURS

INDEX DES TABLEAUX

INDEX DES FIGURES

GLOSSAIRE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APP	Ateliers Pédagogiques Personnalisés
CDIUFM	Conférence des Directeurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres
CNED	Centre National d'Enseignement à distance
CPE	Conseiller Principal d'Education
CPR	Centre Pédagogique Régional
CUEEP	Centre Université –Economie Education Permanente
DRD	Direction de la Recherche et du Développement
ENI	Ecole Normale d'Instituteur
ENNA	Ecole Normale Nationale d'Apprentissages
GRAF	Groupe de Recherche sur l'Auto-Formation
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MAFPEN	Mission Académique de Formation des Professeurs de l'Education Nationale
PE	Professeur des Ecoles
PE LC	Professeur des Ecoles sur Liste Complémentaire
PLC	Professeur des Lycées et Collèges
POPIM	Productions d'Outils Pédagogiques Informatiques et Multimédia
PSR	Professeur Stagiaire en Renouvellement de formation
T1	Titulaire première année
TICE	Technologie de la l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
Tutelec	Dispositif d'accompagnement à distance des Professeurs des Ecoles sur Liste Complémentaire

ANNEXE 1 : OPINION DES STAGIAIRES PAR CARACTERISTIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

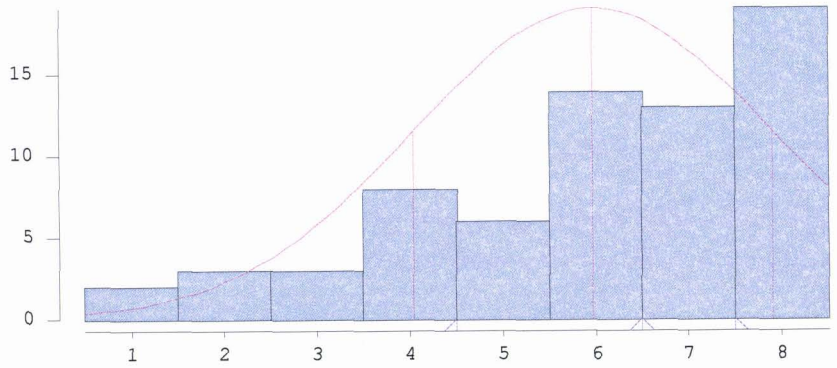
A) Les propositions acceptées

Leur médiane est comprise entre 6 et 8. Elles sont au nombre de 19.

Soutien

☞ Le formateur m'a soutenu dans la réalisation de mon travail

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	2	2.94%	2.94%
2	3	4.41%	7.35%
3	3	4.41%	11.76%
4	8	11.76%	23.53%
5	6	8.82%	32.35%
6	14	20.59%	52.94%
7	13	19.12%	72.06%
8	19	27.94%	100.00%
Total	68	100.00%	

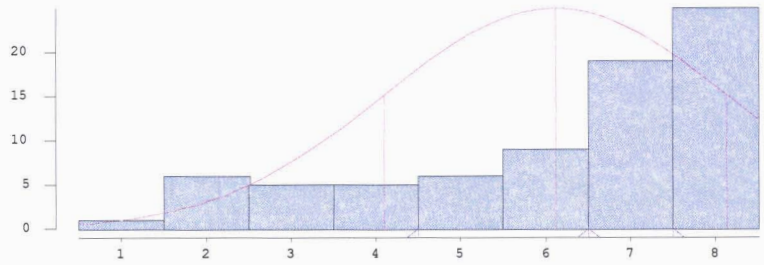


Valeur modale : 8 (n=19), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 5.97, écart-type 1.92

Relation d'aide

☞ J'ai vécu l'accompagnement comme une relation d'aide

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	1	1.32%	1.32%
2	6	7.89%	9.21%
3	5	6.58%	15.79%
4	5	6.58%	22.37%
5	6	7.89%	30.26%
6	9	11.84%	42.11%
7	19	25.00%	67.11%
8	25	32.89%	100.00%
Total	76	100.00%	

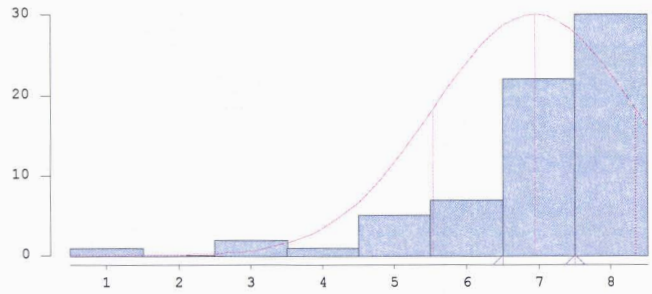


Valeur modale : 8 (n=25), Médiane entre 6 & 7,Moyenne 6.12, écart-type 2.02

Formateur bienveillant

☞ Le plus souvent, le formateur s'est montré bienveillant à mon égard

	Effectifs	%/Total	% cumulés
1	1	1.47%	1.47%
3	2	2.94%	4.41%
4	1	1.47%	5.88%
5	5	7.35%	13.24%
6	7	10.29%	23.53%
7	22	32.35%	55.88%
8	30	44.12%	100.00%
Total	68	100.00%	

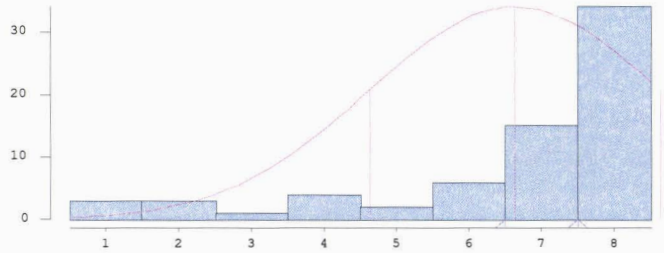


Valeur modale : 8 (n=30), Médiane entre 7 & 8, Moyenne 6.94, écart-type 1.40

Relations amicales

☞ Les relations avec le formateur étaient amicales

	Effectifs	%/Total	% cumulés
1	1	1.47%	1.47%
3	2	2.94%	4.41%
4	1	1.47%	5.88%
5	5	7.35%	13.24%
6	7	10.29%	23.53%
7	22	32.35%	55.88%
8	30	44.12%	100.00%
Total	68	100.00%	

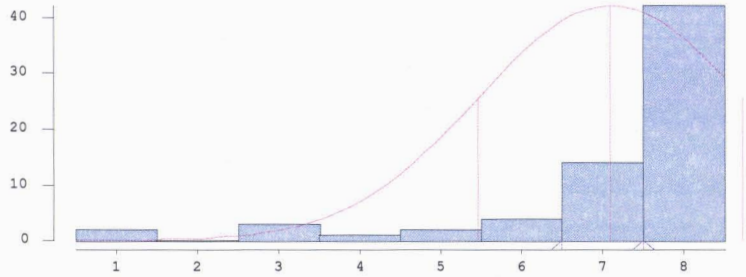


Valeur modale : 8 (n=34), Médiane entre 7 & 8, Moyenne 6.63, écart-type 2.01

Relation d'égal à égal

☞ Le formateur m'a considéré(e) d'égal à égal

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	3	4.41%	4.41%
2	3	4.41%	8.82%
3	1	1.47%	10.29%
4	4	5.88%	16.18%
5	2	2.94%	19.12%
6	6	8.82%	27.94%
7	15	22.06%	50.00%
8	34	50.00%	100.00%
Total	68	100.00%	

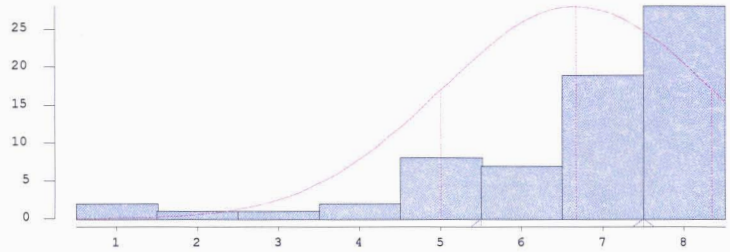


Valeur modale : 8 (n=42), Médiane entre 7 & 8, Moyenne 7.10, écart-type 1.64

Encouragements

☞ Le formateur m'a encouragé dans mon travail

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	2	2.94%	2.94%
2	1	1.47%	4.41%
3	1	1.47%	5.88%
4	2	2.94%	8.82%
5	8	11.76%	20.59%
6	7	10.29%	30.88%
7	19	27.94%	58.82%
8	28	41.18%	100.00%
Total	68	100.00%	

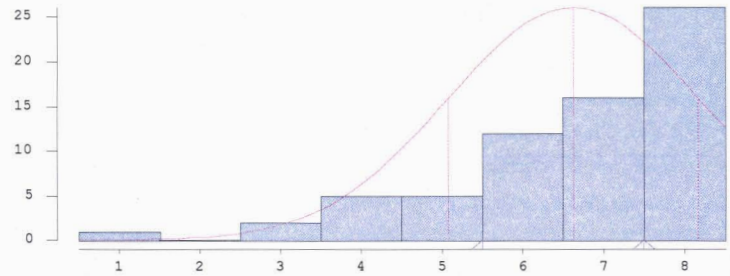


Valeur modale : 8 (n=28), Médiane entre 7 & 8, Moyenne 6.68, écart-type 1.68

Ecoute

☞ Le formateur a fait preuve d'écoute à mon égard

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	2	2.94%	2.94%
2	1	1.47%	4.41%
3	1	1.47%	5.88%
4	2	2.94%	8.82%
5	8	11.76%	20.59%
6	7	10.29%	30.88%
7	19	27.94%	58.82%
8	28	41.18%	100.00%
Total	68	100.00%	

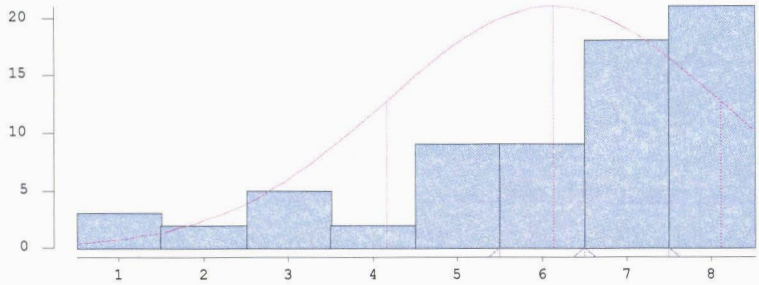


Valeur modale : 8 (n=26), Médiane entre 7 & 8, Moyenne 6.63, écart-type 1.55

Prise en compte propos et remarques

☞ J'ai le sentiment que mes propos, remarques... ont été entendus et pris en considération

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	3	4.35%	4.35%
2	2	2.90%	7.25%
3	5	7.25%	14.49%
4	2	2.90%	17.39%
5	9	13.04%	30.43%
6	9	13.04%	43.48%
7	18	26.09%	69.57%
8	21	30.43%	100.00%
Total	69	100.00%	

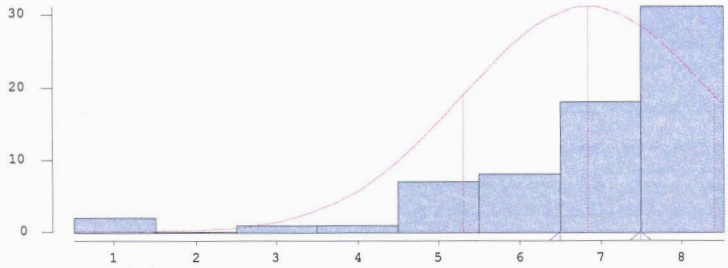


Valeur modale : 8 (n=21), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 6.13, écart-type 1.98

Attention

☞ Le formateur a été attentif à ce que j'ai pu exprimer

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	2	2.94%	2.94%
3	1	1.47%	4.41%
4	1	1.47%	5.88%
5	7	10.29%	16.18%
6	8	11.76%	27.94%
7	18	26.47%	54.41%
8	31	45.59%	100.00%
Total	68	100.00%	

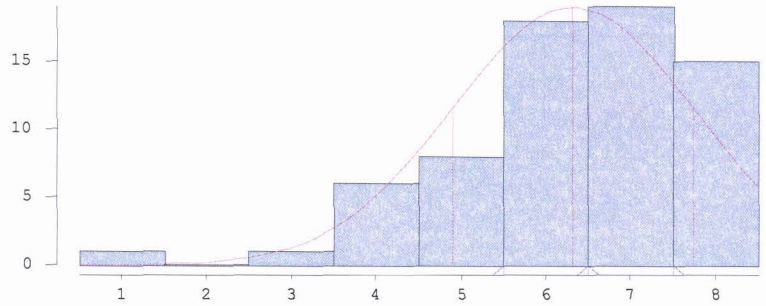


Valeur modale : 8 (n=31), Médiane entre 7 & 8, Moyenne 6.85, écart-type 1.55

Compréhension du stagiaire par le formateur

☞ Le plus souvent, je pense avoir été compris par le formateur

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	1	1.47%	1.47%
3	1	1.47%	2.94%
4	6	8.82%	11.76%
5	8	11.76%	23.53%
6	18	26.47%	50.00%
7	19	27.94%	77.94%
8	15	22.06%	100.00%
Total	68	100.00%	

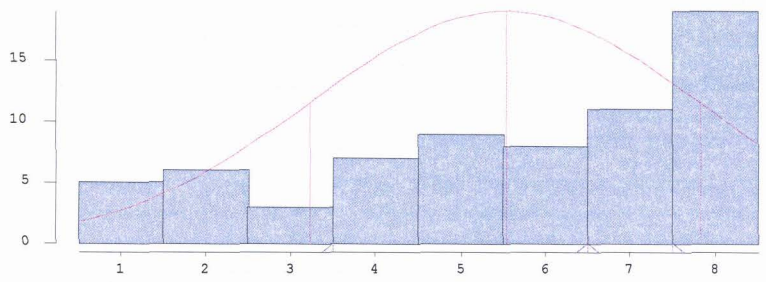


Valeur modale : 7 (n=19), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 6.31, écart-type 1.43

Réflexion sur réussites et échecs

☞ Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	5	7.35%	7.35%
2	6	8.82%	16.18%
3	3	4.41%	20.59%
4	7	10.29%	30.88%
5	9	13.24%	44.12%
6	8	11.76%	55.88%
7	11	16.18%	72.06%
8	19	27.94%	100.00%
Total	68	100.00%	

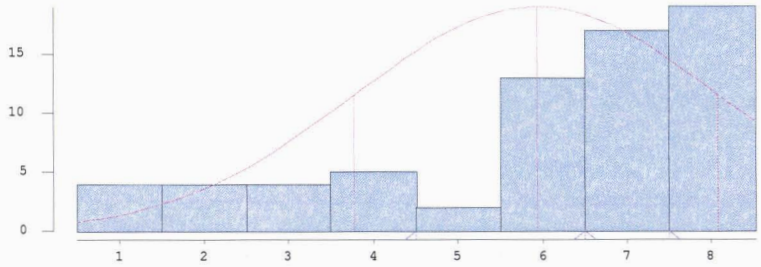


Valeur modale : 8 (n=19), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 5.53, écart-type 2.29

Interrogation sur difficultés rencontrées

☞ Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	4	5.88%	5.88%
2	4	5.88%	11.76%
3	4	5.88%	17.65%
4	5	7.35%	25.00%
5	2	2.94%	27.94%
6	13	19.12%	47.06%
7	17	25.00%	72.06%
8	19	27.94%	100.00%
Total	68	100.00%	

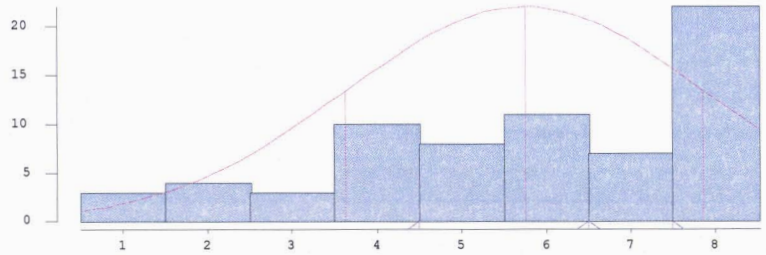


Valeur modale : 8 (n=19), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 5.93, écart-type 2.15

Situation d'analyse de pratiques

☞ Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	3	4.41%	4.41%
2	4	5.88%	10.29%
3	3	4.41%	14.71%
4	10	14.71%	29.41%
5	8	11.76%	41.18%
6	11	16.18%	57.35%
7	7	10.29%	67.65%
8	22	32.35%	100.00%
Total	68	100.00%	

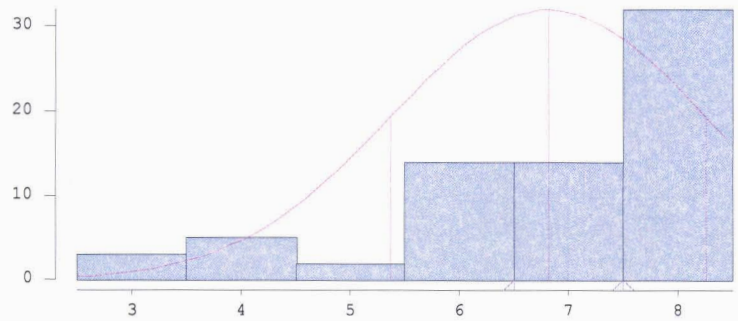


Valeur modale : 8 (n=22), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 5.75, écart-type 2.12

Liberté d'action

☞ Une grand liberté d'action m'a été accordée

	effectifs	%/Total	% cumulés
3	3	4.29%	4.29%
4	5	7.14%	11.43%
5	2	2.86%	14.29%
6	14	20.00%	34.29%
7	14	20.00%	54.29%
8	32	45.71%	100.00%
Total	70	100.00%	

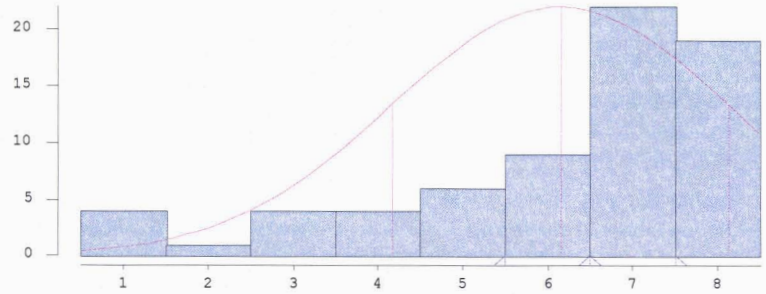


Valeur modale : 8 (n=32), Médiane entre 7 & 8, Moyenne 6.81, écart-type 1.44

Possibilité de faire des choix

☞ J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	4	5.80%	5.80%
2	1	1.45%	7.25%
3	4	5.80%	13.04%
4	4	5.80%	18.84%
5	6	8.70%	27.54%
6	9	13.04%	40.58%
7	22	31.88%	72.46%
8	19	27.54%	100.00%
Total	69	100.00%	

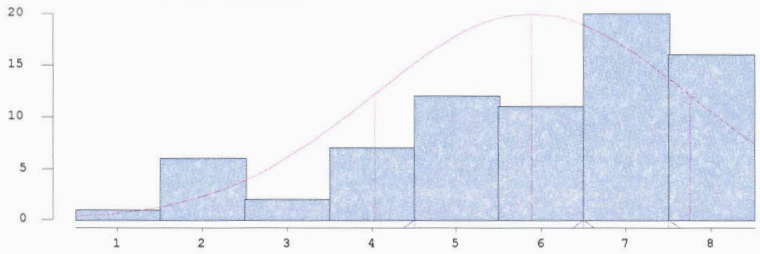


Valeur modale : 7 (n=22), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 6.14, écart-type 1.98

Construction de connaissances

☞ L'accompagnement m'a permis de construire mes propres solutions (savoirs)

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	1	1.33%	1.33%
2	6	8.00%	9.33%
3	2	2.67%	12.00%
4	7	9.33%	21.33%
5	12	16.00%	37.33%
6	11	14.67%	52.00%
7	20	26.67%	78.67%
8	16	21.33%	100.00%
Total	75	100.00%	

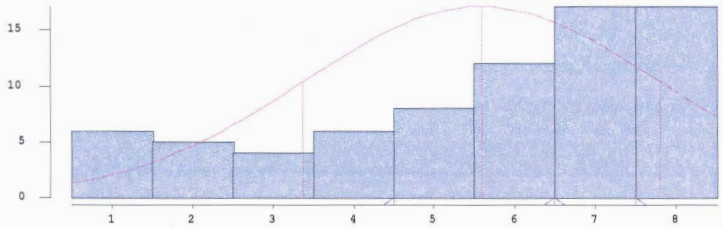


Valeur modale : 7 (n=20), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 5.88, écart-type 1.87

Accompagnement, différence avec les autres formations

☞ L'accompagnement tel que je l'ai vécu marque une différence avec les autres formations que j'ai suivies

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	6	8.00%	8.00%
2	5	6.67%	14.67%
3	4	5.33%	20.00%
4	6	8.00%	28.00%
5	8	10.67%	38.67%
6	12	16.00%	54.67%
7	17	22.67%	77.33%
8	17	22.67%	100.00%
Total	75	100.00%	

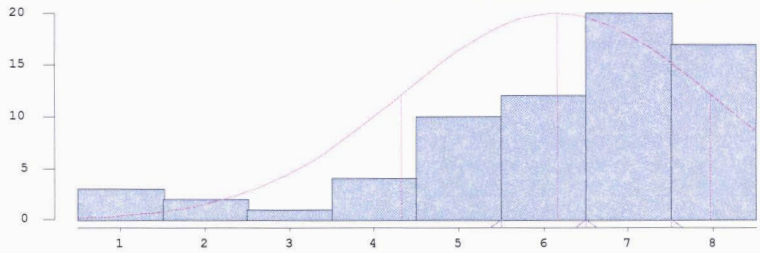


Valeur modale : 7 (n=17), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 5.59, écart-type 2.22

Formateur attentif à mes sentiments

☞ Le formateur s'est montré attentif aux sentiments que j'éprouvais dans la réalisation de mon travail

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	10	14.29%	14.29%
2	5	7.14%	21.43%
3	4	5.71%	27.14%
4	7	10.00%	37.14%
5	12	17.14%	54.29%
6	18	25.71%	80.00%
7	8	11.43%	91.43%
8	6	8.57%	100.00%
Total	70	100.00%	

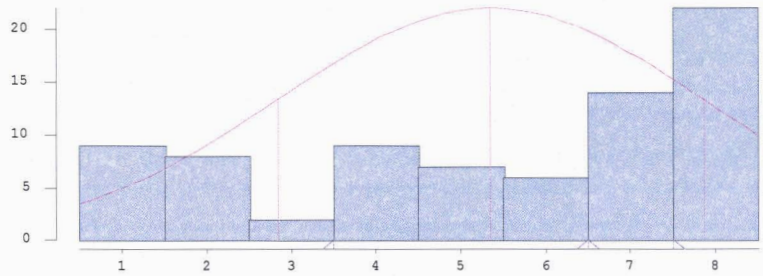


Valeur modale : 7 (n=20), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 6.14, écart-type 1.82

Situation de formation

☞ J'ai vécu l'accompagnement comme une situation de formation

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	9	11.69%	11.69%
2	8	10.39%	22.08%
3	2	2.60%	24.68%
4	9	11.69%	36.36%
5	7	9.09%	45.45%
6	6	7.79%	53.25%
7	14	18.18%	71.43%
8	22	28.57%	100.00%
Total	77	100.00%	



Valeur modale : 8 (n=22), Médiane entre 6 & 7, Moyenne 5.35, écart-type 2.51

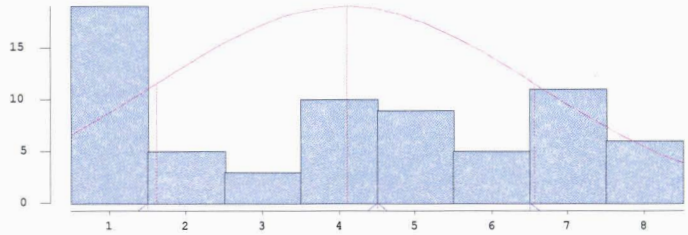
B) Les propositions intermédiaires ou avis partagés

Leur médiane est comprise entre 3 et 6. Elles sont au nombre de 15.

Jugement

☞ Le formateur a parfois apporté un jugement sur ce que j'ai fait

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	19	27.94%	27.94%
2	5	7.35%	35.29%
3	3	4.41%	39.71%
4	10	14.71%	54.41%
5	9	13.24%	67.65%
6	5	7.35%	75.00%
7	11	16.18%	91.18%
8	6	8.82%	100.00%
Total	68	100.00%	

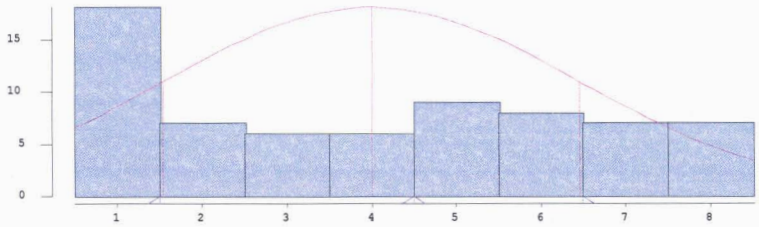


Valeur modale : 1 (n=19), Médiane entre 4 & 5, Moyenne 4.09, écart-type 2.48

Travail contrôlé

☞ Le travail que j'ai réalisé a été contrôlé

	Effectifs	%/Total	% cumulés
1	18	26.47%	26.47%
2	7	10.29%	36.76%
3	6	8.82%	45.59%
4	6	8.82%	54.41%
5	9	13.24%	67.65%
6	8	11.76%	79.41%
7	7	10.29%	89.71%
8	7	10.29%	100.00%
Total	68	100.00%	

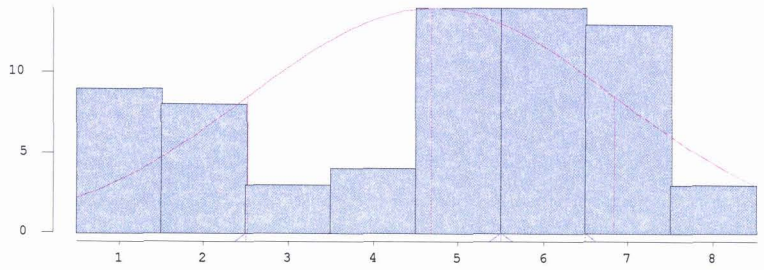


Valeur modale : 1 (n=18), Médiane entre 4 & 5, Moyenne

Accord/désaccord du formateur

☞ Le formateur a parfois manifesté son accord ou désaccord sur mon travail...

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	9	13.24%	13.24%
2	8	11.76%	25.00%
3	3	4.41%	29.41%
4	4	5.88%	35.29%
5	14	20.59%	55.88%
6	14	20.59%	76.47%
7	13	19.12%	95.59%
8	3	4.41%	100.00%
Total	68	100.00%	

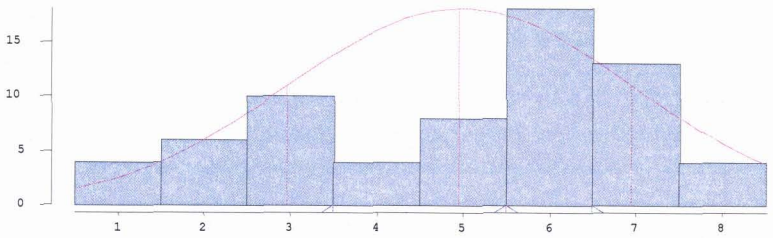


Valeur modale : 5 (n=14),Médiane entre 5 & 6, Moyenne 4.69, écart-type 2.16

Travail orienté

☞ Le formateur a orienté mon travail

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	4	5.97%	5.97%
2	6	8.96%	14.93%
3	10	14.93%	29.85%
4	4	5.97%	35.82%
5	8	11.94%	47.76%
6	18	26.87%	74.63%
7	13	19.40%	94.03%
8	4	5.97%	100.00%
Total	67	100.00%	

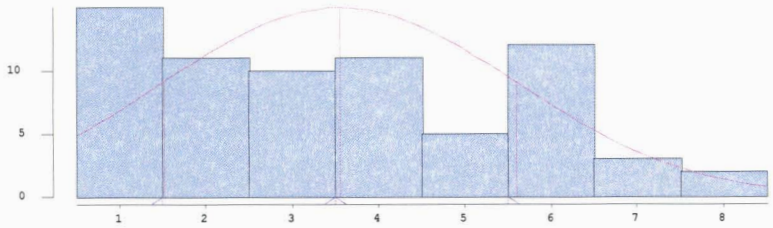


Valeur modale : 6 (n=18) Médiane entre 5 & 6 Moyenne 4.97, écart-type 2.00

Sentiment d'avoir été influencé

☞ J'ai parfois eu le sentiment d'avoir été influencé dans mes choix ou décisions par le formateur

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	15	21.74%	21.74%
2	11	15.94%	37.68%
3	10	14.49%	52.17%
4	11	15.94%	68.12%
5	5	7.25%	75.36%
6	12	17.39%	92.75%
7	3	4.35%	97.10%
8	2	2.90%	100.00%
Total	69	100.00%	

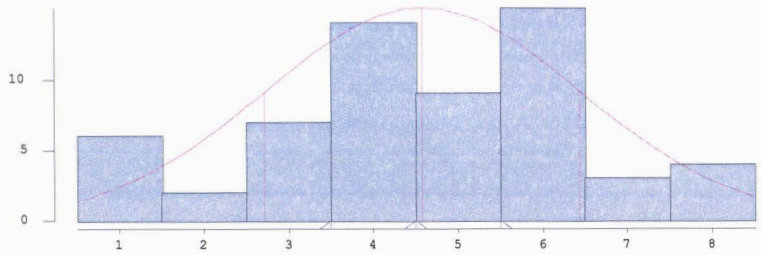


Valeur modale : 1 (n=15), Médiane entre 3 & 4, Moyenne 3.55, écart-type 2.04

Formateur enrichi de nouvelles connaissances

☞ Le formateur est sorti enrichi de connaissances nouvelles à l'issue de l'accompagnement

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	6	10.00%	10.00%
2	2	3.33%	13.33%
3	7	11.67%	25.00%
4	14	23.33%	48.33%
5	9	15.00%	63.33%
6	15	25.00%	88.33%
7	3	5.00%	93.33%
8	4	6.67%	100.00%
Total	60	100.00%	

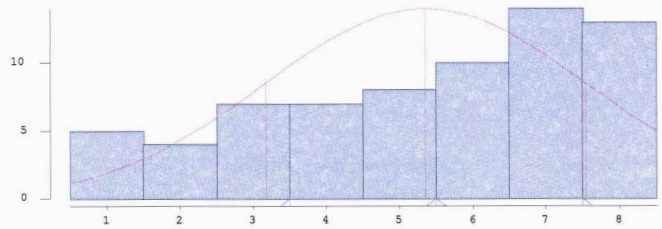


Valeur modale : 6 (n=15), Médiane entre 4 & 5, Moyenne 4.58, écart-type 1.86

Formateur apprend

☞ Je pense que le formateur a lui aussi appris à l'occasion de l'accompagnement

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	5	7.35%	7.35%
2	4	5.88%	13.24%
3	7	10.29%	23.53%
4	7	10.29%	33.82%
5	8	11.76%	45.59%
6	10	14.71%	60.29%
7	14	20.59%	80.88%
8	13	19.12%	100.00%
Total	68	100.00%	

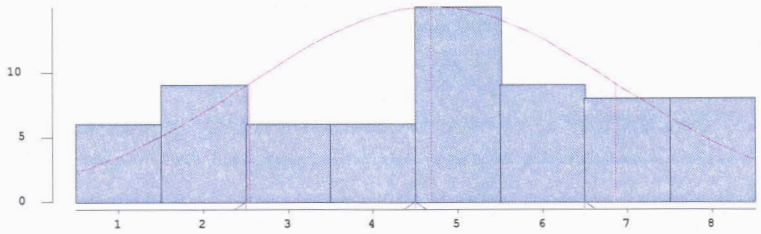


Valeur modale : 7 (n=14), Médiane entre 5 & 6,Moyenne 5.35, écart-type 2.19

Emergence de connaissances

☞ Le formateur a fait émerger des connaissances que je possédais mais dont je n'avais pas conscience

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	6	8.96%	8.96%
2	9	13.43%	22.39%
3	6	8.96%	31.34%
4	6	8.96%	40.30%
5	15	22.39%	62.69%
6	9	13.43%	76.12%
7	8	11.94%	88.06%
8	8	11.94%	100.00%
Total	67	100.00%	

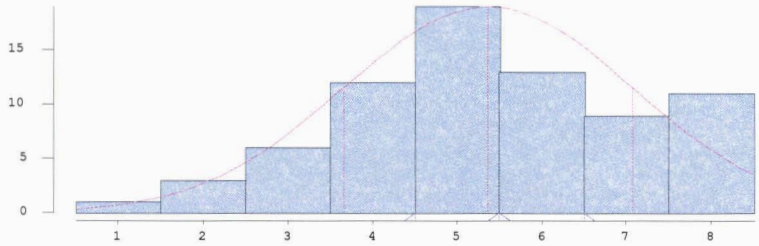


Valeur modale : 5 (n=15), Médiane entre 4 & 5, Moyenne 4.70, écart-type 2.16

Prise de conscience des compétences

☞ L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	1	1.35%	1.35%
2	3	4.05%	5.41%
3	6	8.11%	13.51%
4	12	16.22%	29.73%
5	19	25.68%	55.41%
6	13	17.57%	72.97%
7	9	12.16%	85.14%
8	11	14.86%	100.00%
Total	74	100.00%	

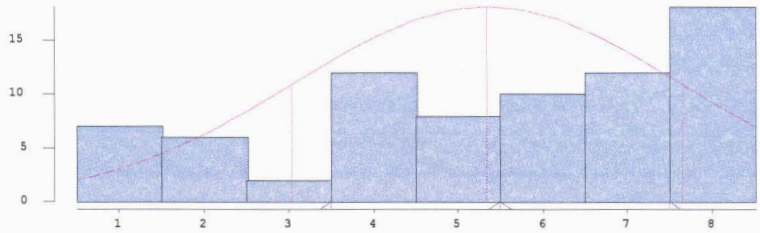


Valeur modale : 5 (n=19),Médiane entre 5 & 6, Moyenne 5.36, écart-type 1.71

Impact sur pratique professionnelle

☞ L'accompagnement dont j'ai bénéficié a eu un impact sur ma pratique professionnelle

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	7	9.33%	9.33%
2	6	8.00%	17.33%
3	2	2.67%	20.00%
4	12	16.00%	36.00%
5	8	10.67%	46.67%
6	10	13.33%	60.00%
7	12	16.00%	76.00%
8	18	24.00%	100.00%
Total	75	100.00%	

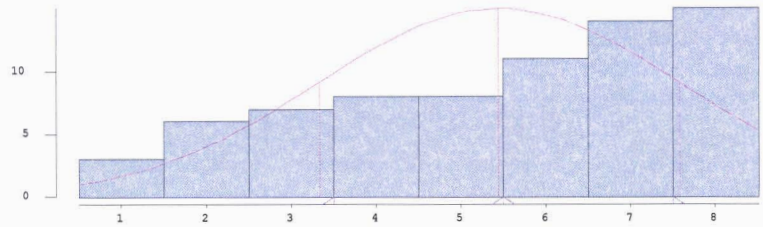


Valeur modale : 8 (n=18),Médiane entre 5 & 6, Moyenne 5.35, écart-type 2.30

Stagiaires enrichis de compétences nouvelles

☞ Je suis sorti(e) enrichi(e) de compétences nouvelles de la relation d'accompagnement

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	3	4.17%	4.17%
2	6	8.33%	12.50%
3	7	9.72%	22.22%
4	8	11.11%	33.33%
5	8	11.11%	44.44%
6	11	15.28%	59.72%
7	14	19.44%	79.17%
8	15	20.83%	100.00%
Total	72	100.00%	

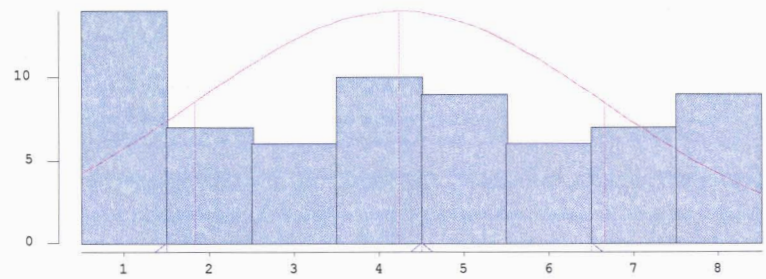


Valeur modale : 8 (n=15),Médiane entre 5 & 6, Moyenne 5.44, écart-type 2.13

Modèle à reproduire

☞ Le formateur m'a donné des modèles à reproduire

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	14	20.59%	20.59%
2	7	10.29%	30.88%
3	6	8.82%	39.71%
4	10	14.71%	54.41%
5	9	13.24%	67.65%
6	6	8.82%	76.47%
7	7	10.29%	86.76%
8	9	13.24%	100.00%
Total	68	100.00%	

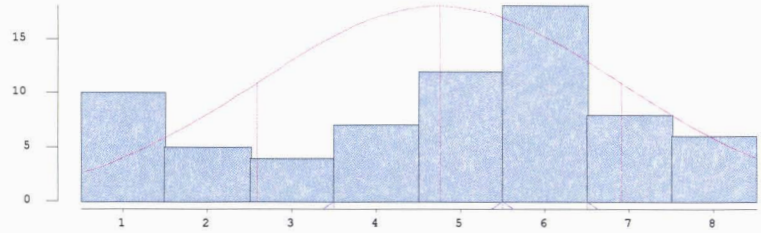


Valeur modale : 1 (n=14), Médiane entre 4 & 5, Moyenne 4.24, écart-type 2.41

Connaître mes sentiments

☞ Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	10	14,29%	14,29%
2	5	7,14%	21,43%
3	4	5,71%	27,14%
4	7	10,00%	37,14%
5	12	17,14%	54,29%
6	18	25,71%	80,00%
7	8	11,43%	91,43%
8	6	8,57%	100,00%
Total	70	100.00%	

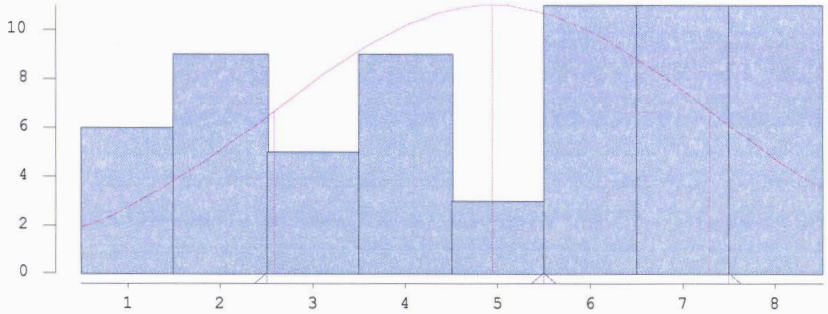


Valeur modale : 6 (n=18), Médiane entre 5 & 6, Moyenne 4.74, écart-type 2.16

Compréhension de situations vécues en classe

☞ Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	6	9.23%	9.23%
2	9	13.85%	23.08%
3	5	7.69%	30.77%
4	9	13.85%	44.62%
5	3	4.62%	49.23%
6	11	16.92%	66.15%
7	11	16.92%	83.08%
8	11	16.92%	100.00%
Total	65	100.00%	

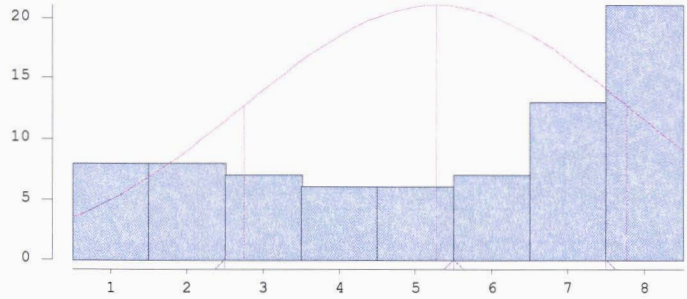


Valeur modale : 6 (n=11),Médiane entre 5 & 6,Moyenne 4.94, écart-type 2.35

Accompagnement expérience nouvelle

☞ L'accompagnement a été pour moi une expérience nouvelle dans ma formation

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	8	10,53%	10,53%
2	8	10,53%	21,05%
3	7	9,21%	30,26%
4	6	7,89%	38,16%
5	6	7,89%	46,05%
6	7	9,21%	55,26%
7	13	17,11%	72,37%
8	21	27,63%	100,00%
Total	76	100.00%	



Valeur modale : 8 (n=21),Médiane entre 5 & 6, Moyenne 5.26, écart-type 2.50

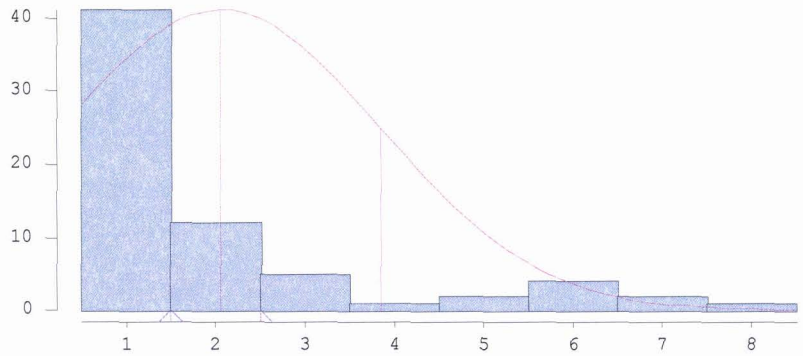
C) Les propositions rejetées

Leur médiane est comprise entre 1 et 3. Elles sont au nombre de 6

Façon de faire imposée

☞ Le formateur m'a imposé une manière de faire

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	41	60.29%	60.29%
2	12	17.65%	77.94%
3	5	7.35%	85.29%
4	1	1.47%	86.76%
5	2	2.94%	89.71%
6	4	5.88%	95.59%
7	2	2.94%	98.53%
8	1	1.47%	100.00%
Total	68	100.00%	

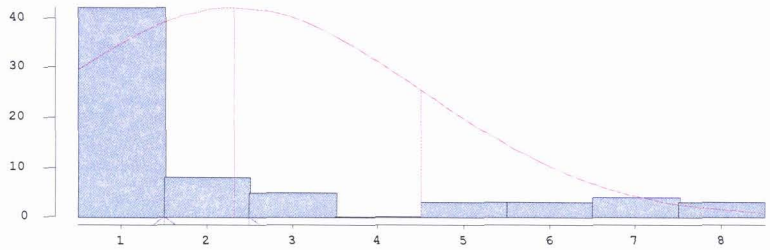


Valeur modale : 1 (n=41), Médiane entre 1 & 2, Moyenne 2.06, écart-type 1.79

Relations difficiles

☞ Avec le formateur, les relations n'ont pas été toujours très faciles

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	42	61.76%	61.76%
2	8	11.76%	73.53%
3	5	7.35%	80.88%
5	3	4.41%	85.29%
6	3	4.41%	89.71%
7	4	5.88%	95.59%
8	3	4.41%	100.00%
Total	68	100.00%	

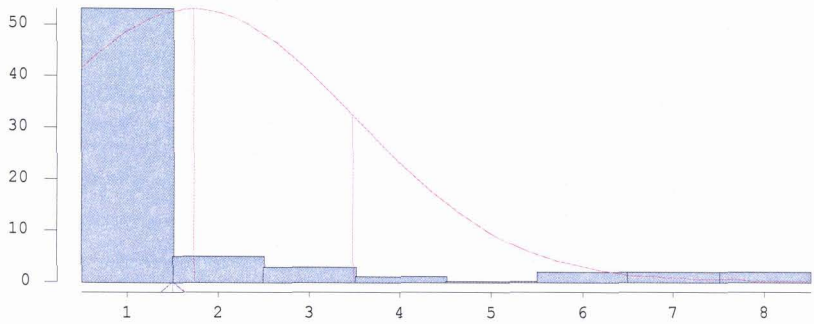


Valeur modale : 1 (n=42), Médiane entre 1 & 2, Moyenne 2.32, écart-type 2.18

Relations conflictuelles

☞ Avec le formateur, les relations ont parfois été conflictuelles

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	41	60.29%	60.29%
2	12	17.65%	77.94%
3	5	7.35%	85.29%
4	1	1.47%	86.76%
5	2	2.94%	89.71%
6	4	5.88%	95.59%
7	2	2.94%	98.53%
8	1	1.47%	100.00%
Total	68	100.00%	

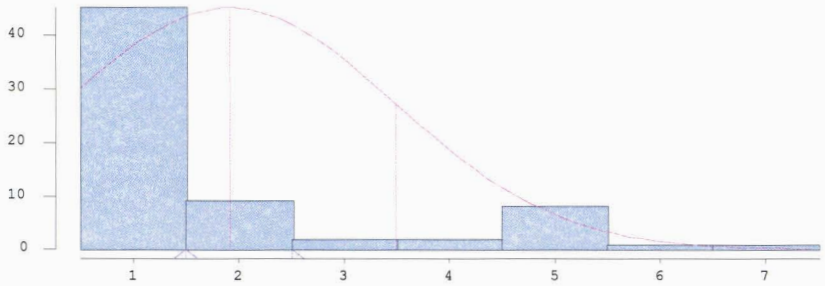


Valeur modale : 1 (n=53), Médiane entre 1 & 2, Moyenne 1.74, écart-type 1.75

Relation distanciée

☞ Le formateur s'est montré distant vis à vis de moi.

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	45	66.18%	66.18%
2	9	13.24%	79.41%
3	2	2.94%	82.35%
4	2	2.94%	85.29%
5	8	11.76%	97.06%
6	1	1.47%	98.53%
7	1	1.47%	100.00%
Total	68	100.00%	

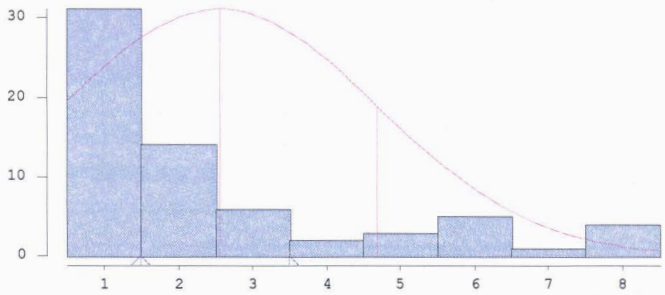


Valeur modale : 1 (n=45), Médiane entre 1 & 2, Moyenne 1.91, écart-type 1. 57

Autorité

☞ Pour moi, le formateur a représenté une autorité

	Effectifs	%/Total	% cumulés
1	31	46.97%	46.97%
2	14	21.21%	68.18%
3	6	9.09%	77.27%
4	2	3.03%	80.30%
5	3	4.55%	84.85%
6	5	7.58%	92.42%
7	1	1.52%	93.94%
8	4	6.06%	100.00%
Total	66	100.00%	

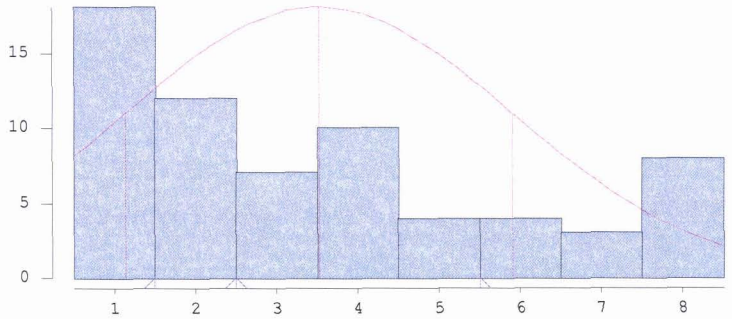


Valeur modale : 1 (n=31), Médiane entre 1 & 2, Moyenne 2.56, écart-type 2.13

Relation expert/novice

☞ Je me suis senti(e) dans une relation expert / novice avec le formateur

	effectifs	%/Total	% cumulés
1	18	27.27%	27.27%
2	12	18.18%	45.45%
3	7	10.61%	56.06%
4	10	15.15%	71.21%
5	4	6.06%	77.27%
6	4	6.06%	83.33%
7	3	4.55%	87.88%
8	8	12.12%	100.00%
Total	66	100.00%	



Valeur modale : 1 (n=18), Médiane entre 2 & 3, Moyenne 3.52, écart-type 2.39

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX STAGIAIRES

On vous demande de vous exprimer pour chacune des propositions figurant dans les tableaux ci-dessous. Pour ce faire, il suffit de cocher la case qui semble correspondre le mieux à la situation que vous avez vécue. Veuillez cocher chacune des propositions, s'il vous plaît !

- L'exemple suivant illustre la consigne : il n'est pas complètement faux ni tout fait exact que vous ayez choisi le métier d'enseignant par vocation ; ce choix a aussi été motivé par le désir de transmettre votre savoir...

J'ai choisi le métier d'enseignant par vocation							X	

Exact mais aussi par désir de transmettre mon savoir

	Complètement faux							*Tout à fait exact*
Le formateur m'a soutenu dans la réalisation de mon travail								
Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe								
Le plus souvent, le formateur s'est montré bienveillant à mon égard								
J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix								
L'accompagnement m'a permis de construire mes propres solutions								

	Complètement faux							*Tout à fait exact*
Le formateur m'a considéré(e) d'égal à égal								
Le formateur a parfois apporté un jugement sur ce que j'ai fait								
J'ai vécu l'accompagnement comme une situation de formation								
Le formateur s'est montré attentif aux sentiments que j'éprouvais dans mon travail								
J'ai vécu l'accompagnement comme une relation d'aide								

	Complètement faux							*Tout à fait exact*
Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique								
Je pense que le formateur a lui aussi appris à l'occasion de l'accompagnement								
Avec le formateur, les relations n'ont pas été toujours très faciles								
L'accompagnement a été pour moi une expérience nouvelle dans ma formation								
Le formateur a été attentif à ce que j'ai pu exprimer								

	Complètement faux							*Tout à fait exact*
L'accompagnement dont j'ai bénéficié a eu un impact sur ma pratique professionnelle								
J'ai le sentiment que mes propos, remarques... ont été entendus et pris en considération								
Le formateur m'a donné des modèles à reproduire								
Pour moi, le formateur a représenté une autorité								
Le formateur a fait émerger des connaissances que je possédais mais dont je n'avais pas conscience								

	Complètement faux							*Tout à fait exact*
Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais								
Je suis sorti(e) enrichi(e) de compétences nouvelles de la relation d'accompagnement								
Le formateur a parfois manifesté son accord ou désaccord sur mon travail...								
Le plus souvent, je pense avoir été compris par le formateur								
Le formateur(rice) a orienté mon travail								

	Complètement faux							*Tout à fait exact*
Le formateur s'est montré distant vis à vis de moi								
Une grand liberté d'action m'a été accordée								
Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique								
Le travail que j'ai réalisé a été contrôlé								
L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences								

	Complètement faux							*Tout à fait exact*
ır est sorti enrichi de connaissances nouvelles à l'issue de l'accompagnement								
L'accompagnement tel que je l'ai vécu marque une différence avec les autres formations que j'ai suivies								
Je me suis senti(e) dans une relation expert / novice avec le formateur								
Le formateur m'a imposé une manière de faire, son point de vue...								
Le formateur a fait preuve d'écoute à mon égard								

	Complètement faux							*Tout à fait exact*
Le formateur m'a encouragé dans mon travail								
Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs								
J'ai parfois eu le sentiment d'avoir été influencé dans mes choix ou décisions par le formateur								
Avec le formateur, les relations ont parfois été conflictuelles								
Les relations avec le formateur étaient amicales								

ANNEXE 3 : LES PROPOSITIONS TEXTUELLES PAR CARACTERISTIQUES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Caractéristiques de l'accompagnement	Propositions textuelles
Pratique réflexive	Le formateur m'a conduit à comprendre des situations vécues en classe
	Le formateur m'a mis en situation d'analyser ma pratique
	Le formateur m'a amené à m'interroger sur les difficultés que j'ai rencontrées dans ma pratique
	Le formateur m'a amené à réfléchir sur mes réussites et mes échecs
Ecoute	Le formateur a été attentif à ce que j'ai pu exprimer
	J'ai le sentiment que mes propos, remarques... ont été entendus et pris en considération
	Le plus souvent, je pense avoir été compris par le formateur
	Le formateur a fait preuve d'écoute à mon égard
Maïeutique	Le formateur a fait émerger des connaissances que je possédais mais dont je n'avais pas conscience
	L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a fait prendre conscience de mes compétences
Aide	Le formateur m'a soutenu dans la réalisation de mon travail
	J'ai vécu l'accompagnement comme une relation d'aide
	Le formateur m'a encouragé dans mon travail
Non directivité	Une grand liberté d'action m'a été accordée
	Le formateur m'a imposé une manière de faire, son point de vue
	J'ai parfois eu le sentiment d'avoir été influencé dans mes choix ou décisions par le formateur
	J'ai bénéficié de la possibilité de faire des choix
	Le formateur(rice) a orienté mon travail
Relation privilégiée	Le plus souvent, le formateur s'est montré bienveillant à mon égard
	Le formateur s'est montré distant vis à vis de moi
	Les relations avec le formateur étaient amicales
Gestion des émotions	Le formateur a parfois cherché à connaître les sentiments que j'éprouvais
	Le formateur s'est montré attentif aux sentiments que j'éprouvais dans la réalisation de mon travail
Modalité de formation	J'ai vécu l'accompagnement comme une situation de formation
	L'accompagnement dont j'ai bénéficié a eu un impact sur ma pratique professionnelle
	Je suis sorti(e) enrichi(e) de compétences nouvelles de la relation d'accompagnement
Evaluation	Le formateur a parfois manifesté son accord ou désaccord sur mon travail...
	Le travail que j'ai réalisé a été contrôlé
	Le formateur a parfois apporté un jugement sur ce que j'ai fait
Savoirs construits	Le formateur m'a donné des modèles à reproduire
	L'accompagnement m'a permis de construire mes propres solutions
Réciprocité	Je pense que le formateur a lui aussi appris à l'occasion de l'accompagnement
	Le formateur est sorti enrichi de connaissances nouvelles à l'issue de l'accompagnement

Statut de la relation	Pour moi, le formateur a représenté une autorité
	Le formateur m'a considéré(e) d'égal à égal
	Je me suis senti(e) dans une relation expert / novice avec le formateur
Tension	Avec le formateur, les relations ont parfois été conflictuelles
	Avec le formateur, les relations n'ont pas été toujours très faciles
Changement	L'accompagnement a été pour moi une expérience nouvelle dans ma formation
	L'accompagnement tel que je l'ai vécu marque une différence avec les autres formations que j'ai suivies

TABLE DES MATIERES

Ces dernières années, le terme d'accompagnement a fait son apparition dans différents secteurs d'activité. Présentes dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas de Calais, les pratiques d'accompagnement recouvrent des réalités multiples qui en brouillent la perception. L'objectif de cette recherche est compréhensif et praxéologique ; la méthodologie mobilise conjointement les méthodes qualitatives et quantitatives. Dans un premier temps, nous explorons le sens pris par le terme « *accompagnement* » dans la représentation des membres de l'encadrement de l'IUFM. Nous nous intéressons également à la place qu'occupent les formateurs accompagnants et les stagiaires accompagnés dans leurs représentations. Les résultats montrent que, pour une majorité, *accompagnement* et *autoformation* sont étroitement liés. De façon marginale, l'accompagnement désigne le compagnonnage, modèle de formation par imitation, caractéristique des anciennes Ecoles Normales. On relève également un point de vue isolé de l'accompagnement synonyme de démarche clinique. De la même façon, les compétences supposées mobilisées par les formateurs accompagnant sont diversement perçues. Nous découvrons enfin que la dimension éthique et les compétences de l'accompagné sont absentes de leurs représentations. Dans un deuxième temps, en sollicitant la représentation de leur expérience d'accompagnement vécu par des stagiaires, nous découvrons que la réalité varie en fonction de leur dispositif d'appartenance. Nous définissons des profils selon qu'ils se disent en congruence avec la représentation dominante des cadres de l'IUFM ou, au contraire, s'éloignent de cette représentation. En outre, nous dégageons des caractéristiques relationnelles et pédagogiques d'un accompagnement générateur de changement dans leurs compétences. Pour progresser dans la compréhension de leurs expériences vécues, nous menons des entretiens non-directifs auprès des responsables des dispositifs étudiés auxquels nous renvoyons les résultats enregistrés. La représentation des stagiaires, l'explicitation mutuelle entre chercheur et acteurs de terrain des résultats complétée par une analyse systémique ternaire des dispositifs étudiés mettent en évidence les caractéristiques et les conditions d'un accompagnement formatif. Pour finir, nous déduisons de cette triple analyse des pistes pour le développement des apprentissages autonomes dans la formation des enseignants.

Mots clés : accompagnement formatif, formation des enseignants, autoformation, démarche clinique, évaluation, méthode qualitative et quantitative.

Over the past few years, the word "*accompaniement*" has appeared in different sectors. Included in the teachers' training at the IUFM Nord-Pas de Calais, accompanying practices cover numerous facts which might confuse its perception. The aim of this research is comprehensive and praxeological ; methodology jointly mobilizes qualtitive and quantitive methods. Firts, we explore the meaning of the word "*accompaniement*" in the view of the management members of the IUFM. We are also interested in the place taken up by the accompanying trainers in their representations. Results shows that, for a majority of them, *accompaniement and self-training* are tightly linked. In a marginal way, accompaniement refers to companionship, which is an example of training throught imitation, a typical feature of the former Ecoles Normales. An isolated point of view considering accompaniement as a clinical process can be noted too. In the same way, the supposed abilities summoned up by the accompanying trainees are received in different ways. Finally, we discover that the trainee's ethical features and skills are not present in their representations. In a second time, by appealing to the representation of the trainees' experience of accompaniement, we discover that reality differs according to their disposition of membership.We define the profiles whether they say they are in congruence with the predominating representation of the IUFM network or, on the contrary, wander that representation. Moreover, we identify relational and teaching characteristics from an accompanying training producing some changing in their skills. To make progress in understanding their real-life experiences, we lead non-directive interviews with the persons in charge of the studied devices underline the field parties completed by a ternary systemic analysis of the studied devices underline the characteristics and conditions of a formative accompaniement. Eventually from that triple analysis, leads for the development of autonomous training learning in teachers' training can be deduced.

Key words : formative accompaniement, teachers'training, self-training, clinical process, assessment, qualitive and quantitive methods.