

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

## **L'identification des postures et des gestes professionnels des enseignant-e-s formateur-trice-s**

|             |                       |
|-------------|-----------------------|
| Auteur      | <b>Reymond Claire</b> |
| Superviseur | Runtz-Christan Edmée  |
| Date        | 16.04.18              |

---

## Introduction

Coaching, tutorat, counseling, compagnonnage, monitoring, etc. sont différentes formes que peut prendre l'accompagnement, selon le milieu professionnel, les personnes et les buts visés. Toutes ces formes se retrouvent néanmoins dans la formule suivante, décrivant l'essence de tout accompagnement : « être avec et aller vers » (Paul, 2006, p.22). Mais l'accompagnement se résume-t-il vraiment à cette simple formule ?

L'accompagnement que les futurs enseignants reçoivent durant leur formation pratique varie en fonction des formateurs et a une grande influence sur leur développement professionnel (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011). La formation des enseignants formateurs a commencé à prendre forme à travers le monde à partir des années 1990. Cependant, ce métier est toujours en cours de professionnalisation et les compétences qu'il requiert ne sont pas précisément définies et recensées. La connaissance et la mise en œuvre d'un accompagnement prenant des formes variées est nécessaire au développement de praticiens réflexifs, but que poursuit le centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire (CERF), l'institut de formation des enseignants du secondaire à Fribourg.

Ainsi, les enseignants formateurs sont amenés à accompagner leurs stagiaires et à les former à une pratique réflexive afin qu'ils deviennent « acteur[s] de [leur] développement professionnel » (Jorro & Pana-Martin, 2012, p.117). Cet accompagnement spécifique, visant l'autonomie de l'enseignant stagiaire, doit donc évoluer au fil du stage, au point de disparaître dans sa dernière phase (Biémar, 2012). Les auteurs se rejoignent sur le principe d'adaptabilité de l'enseignant formateur, qui doit ajuster son accompagnement aux besoins de son stagiaire pour que son action soit efficace (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011 ; Paul, 2016 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Charlier & Biémar (2012) concluent qu'accompagner implique l'adoption de postures et la mise en œuvre de gestes professionnels. Ces postures et gestes sont le reflet des compétences utilisées par les enseignants formateurs dans leurs pratiques d'accompagnement et ils vont aider les stagiaires à « adopter une démarche réflexive » (Charlier & Biémar, 2012, p.157). L'identification de ces postures et gestes professionnels permet donc de clarifier les compétences du métier d'enseignant formateur et de viser sa professionnalisation.

Il existe de nombreux modèles décrivant les postures et gestes professionnels employés par les enseignants formateurs. Notre choix s'est porté sur le modèle MERID, établi dans le cadre de la formation des enseignants formateurs aux Pays-Bas. La formation des futurs enseignants promulguée par les universités de Fontys et de Zuyd, aux Pays-Bas, vise en outre les mêmes buts qu'à Fribourg : le développement de praticiens réflexifs (Crasborn & Hennissen, 2014). Le modèle MERID, allié au modèle ALACT, décrit donc des postures et des gestes professionnels qui favorisent le développement d'une compétence réflexive chez les futurs enseignants.

| <b>Postures</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Initiant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• introduit les sujets de discussion (rôle actif)</li> <li>• utilise un style non-directif</li> <li>• (fortement corrélé avec un temps de parole court)</li> </ul>                                                                                                    | <b>Dirigeant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• introduit les sujets de discussion</li> <li>• utilise un style directif</li> <li>• (fortement corrélé avec un temps de parole long)</li> </ul>                                                                                               |
| <b>Encourageant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'introduit pas les sujets de discussion (rôle réactif)</li> <li>• utilise un style non-directif</li> <li>• (fortement corrélé avec un temps de parole court)</li> </ul>                                                                                        | <b>Conseillant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'introduit pas les sujets de discussion</li> <li>• utilise un style directif</li> <li>• (fortement corrélé avec un temps de parole long)</li> </ul>                                                                                       |
| <b>Gestes professionnels</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 1. se montrer attentif / attentionné<br>2. commencer par une question ouverte<br>3. demander du concret<br>4. résumer un sentiment (empathie)<br>5. résumer le contenu<br>6. se montrer authentique<br>7. compléter la phrase<br>8. confronter (résumer une inconsistance, donner un feedback, utiliser l'ici et maintenant) | 9. généraliser (demander des situations similaires)<br>10. aider à rendre les choses explicites<br>11. aider à trouver et choisir des alternatives<br>12. demander quelque chose de nouveau<br>13. donner des informations<br>14. donner son avis / évaluer<br>15. donner des conseils / des consignes |

Figure 4.2 – Le modèle MERID complet traduit

Cette recherche a cherché à voir si le modèle MERID est un outil favorisant l'identification des compétences d'accompagnement des enseignants formateurs du canton de Fribourg. Pour répondre à cette problématique, les deux questions de recherche suivantes ont été formulées :

*Q1 : Quelle est l'évolution des postures et des gestes professionnels des enseignants formateurs lors d'un stage de moyenne durée (5 à 7 semaines) ?*

*Q2 : Y a-t-il gestes professionnels représentatifs pour chaque posture du modèle MERID ?*

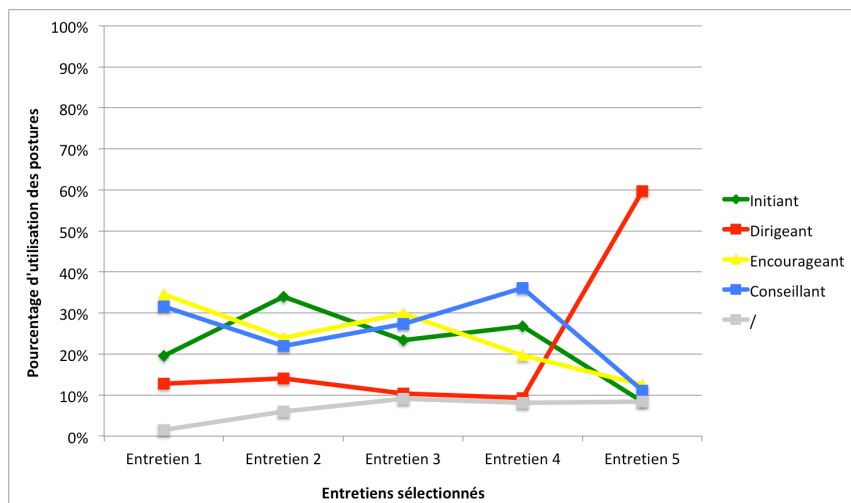
## Méthode

Afin de répondre à la question de recherche Q1, nous avons enregistré les entretiens d'accompagnement de deux enseignants formateurs accompagnant la même stagiaire, une enseignante formatrice (EF1) et un enseignant formateur (EF2). Nous avons sélectionné 5 entretiens pour l'EF1, correspondant aux 5 semaines de stage, et 7 entretiens pour l'EF2, correspondant aux 7 semaines de stage. Ces entretiens ont ensuite été codés avec les postures et gestes professionnels du modèle MERID complet. Ce codage a ensuite été analysé afin de faire ressortir l'évolution des postures et des gestes professionnels adoptés par chaque EF sur la durée du stage. Afin de répondre à la question de recherche Q2, nous avons étudié le taux d'utilisation de chaque geste professionnel avec chaque posture du modèle MERID complet.

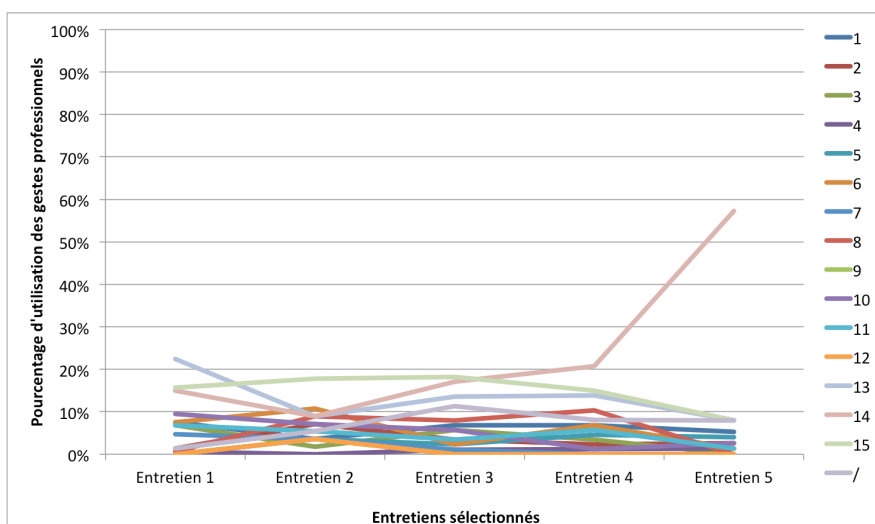
Dans un troisième temps, nous avons questionné une partie des stagiaires de Master 1 et de Master 2 sur les possibles manquements du modèle MERID complet. A l'aide de leurs réponses et des observations faites sur le terrain de l'utilisation effective des gestes professionnels du modèle MERID complet, nous avons remanié le modèle MERID complet pour proposer une version revisitée de ce modèle.

## Résultats

L'évolution des postures et des gestes professionnels de l'EF1 est schématisée dans les deux graphiques suivants :

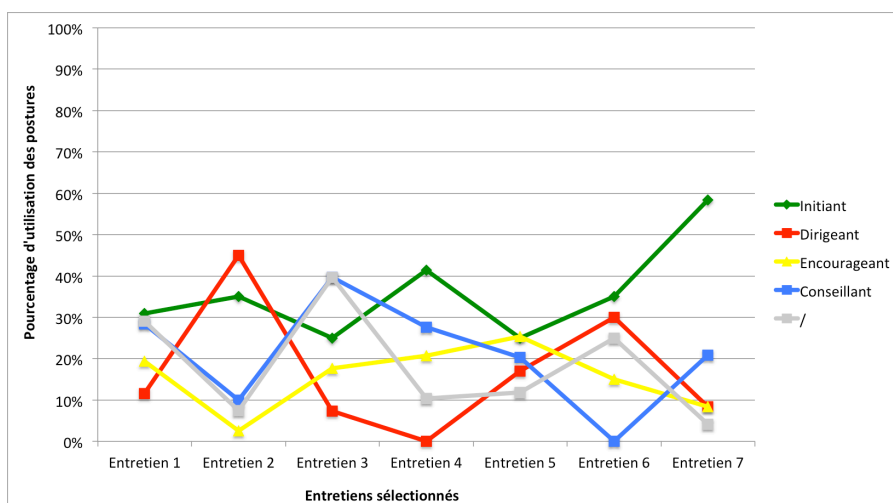


Graphique 1 – Evolution des postures de l'EF1

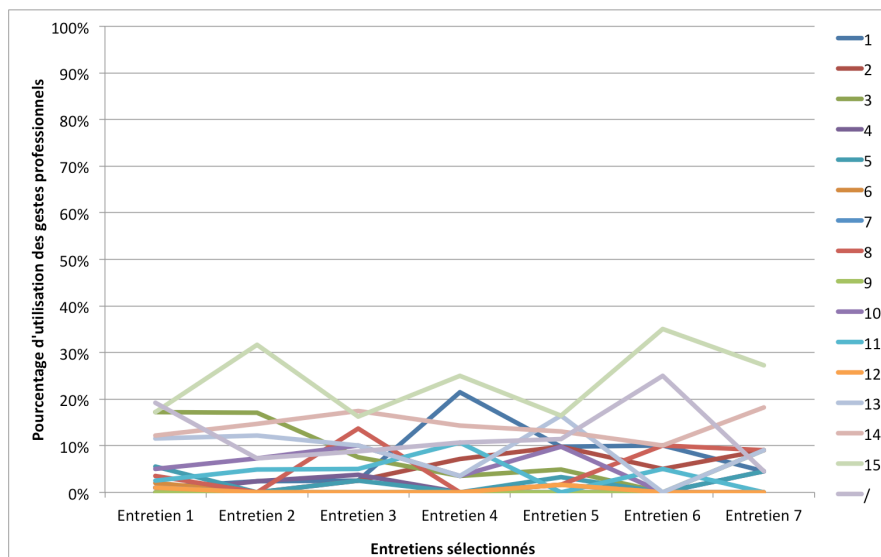


Graphique 2 – Evolution des gestes professionnels de l'EF1

L'évolution des postures et des gestes professionnels de l'EF2 est schématisée dans les deux graphiques suivants :



Graphique 3 – Evolution des postures de l'EF2



Graphique 4 – Evolution des gestes professionnels de l'EF2

Suite à l'analyse des réponses des stagiaires de Master 1 et de Master, dont nous avons tiré des propositions de gestes professionnels et à l'analyse des gestes professionnels les plus utilisés par l'EF1 et par l'EF2, nous proposons une nouvelle version du modèle MERID complet :

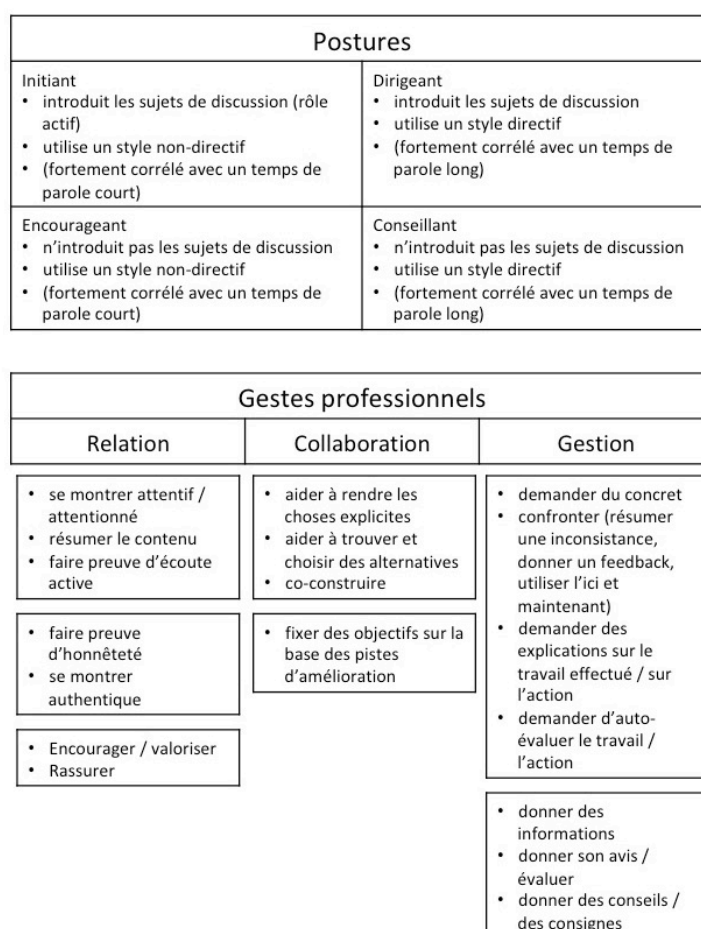


Figure 5 – Le modèle MERID revisité

## Conclusion

Le modèle MERID complet nous a permis d'analyser les entretiens enregistrés et de décrire l'accompagnement de chaque EF. Pour l'EF1, la pratique d'accompagnement dégagée suit une structure claire alors que la pratique de l'EF2 reste très variable en fonction des différents moments du stage. Une certaine identité professionnelle a également pu être dégagée, de même qu'une posture à tendance dominante, pour un des EF analysés. Ces résultats doivent néanmoins être pris pour ce qu'ils sont : le reflet de la particularité de chaque EF. Chaque accompagnement est différent, puisqu'il dépend des personnes et de la situation dans laquelle elles se trouvent. Les évolutions des postures et des gestes professionnels de nos deux EF indiquent l'adaptabilité des EF aux besoins de leurs stagiaires et aux situations qu'ils rencontrent, tout en restant propres à chaque EF. Ainsi, ces résultats nous aident à mieux comprendre les mécanismes et les variations qui jalonnent une pratique d'accompagnement sur une durée moyenne, mais ne nous permettent pas de tirer des conclusions générales applicables à toute situation d'accompagnement.

Bien que la majorité des interventions aient pu être catégorisées selon les postures et gestes professionnels du modèle MERID, une partie non négligeable n'a pas pu être répertoriée. A l'aide des réponses des stagiaires de Master et de l'utilisation effective des gestes professionnels du modèle MERID par les EF de notre échantillon, nous avons établi une nouvelle version du modèle MERID. Il a été relevé que l'EF1 et l'EF2 avaient tendance à utiliser plus régulièrement des postures et des gestes professionnels démontrant une attitude transmissive et que les stagiaires interrogés ont proposé des gestes professionnels visant plutôt l'implication du stagiaire dans les processus, la favorisation de sa réflexivité et le soutien de ses démarches.

Ce modèle MERID revisité a donc l'ambition de décrire plus précisément les compétences nécessaires au développement de la pratique réflexive et de l'autonomie chez les stagiaires, dans l'optique de leur développement professionnel. Ce modèle propose donc 18 gestes professionnels classés en trois catégories : celle de la relation englobant des gestes non-directifs, celle de la collaboration englobant des gestes collaboratifs et celle de la gestion englobant des gestes directifs. Charlier & Biémar (2012), Biémar & Castin (2012) et Paul (2016) relèvent que, pour un accompagnement efficace visant l'autonomie des stagiaires, les EF devraient être plus directifs et actifs au début de l'accompagnement puis devenir de plus en plus non-directifs et réactifs. Ainsi, suivre un-e stagiaire sur l'ensemble des stages de sa formation serait une démarche qui permettrait de voir si l'accompagnement fourni par différents EF change au fil du temps en fonction des progressions de leur stagiaire selon ce double axe allant de directivité à non-directivité et d'activité et à réactivité.

Les modèles de lecture des compétences d'accompagnement des EF sont établis sur la base de théories et d'observations du terrain conduites à un moment précis. Le modèle MERID revisité doit encore être ajusté et amélioré. Pour ce faire, il faudrait analyser les pratiques d'accompagnements d'autres EF avec les deux versions du modèle, le modèle MERID complet et le modèle MERID revisité, afin de déterminer si nous avons écarté des gestes professionnels trop hâtivement et si la nouvelle version du modèle permet une meilleure identification des compétences des EF. Afin de tester de manière plus approfondie la validité du modèle MERID revisité, il doit également être confronté à d'autres modèles ayant les mêmes prétentions.

La description des compétences des EF est une étape essentielle de la professionnalisation. Comme le rappelle Alin (2010), les postures et gestes professionnels décrivent l'identité professionnelle du métier d'EF. L'identité professionnelle d'un formateur pourrait également se manifester par ses gestes professionnels et

ses postures, comme le souligne Gomez (1997). Ainsi, pour avoir une vision complète de l'identité professionnelle d'un EF, il faudrait non seulement analyser leur pratique à l'aide de modèles décrivant l'accompagnement fourni par les EF mais aussi disposer de leurs représentations de leur identité de formateur. Comparer leur pratique à leur image de soi, souvent idéalisée, permettrait de voir l'écart entre leur identité professionnelle réelle et leur identité professionnelle idéalisée. Si nous suivons le postulat de Vonk (1995), il serait également intéressant de suivre les pratiques d'accompagnement d'un EF sur plusieurs années afin de déterminer si l'identité professionnelle d'un formateur se construit avec le temps et l'expérience, à l'instar de celle d'un enseignant.

Dans ce travail, nous avons pu voir que le modèle MERID complet favorisait l'identification des postures et des gestes professionnels des EF. Cependant, ce modèle reste incomplet, de même que la version revisitée que nous proposons. Si nous voulons voir une réelle professionnalisation du métier de formateur d'enseignant, l'établissement d'un référentiel de compétences est nécessaire. Un tel document n'existe pas à ce jour et sa création permettrait de donner un cadre de référence au métier d'EF et une base commune aux EF pour la construction de leur identité professionnelle. Nous rejoignons ainsi Runtz-Christan & Boutet (2015) sur la nécessité d'établir un référentiel de compétences officiel du métier d'EF. L'étude des pratiques d'accompagnement des EF doit donc continuer puisqu'elle permet l'éclaircissement de la construction de l'identité professionnelle des EF, une meilleure identification des compétences permettant d'aider les futurs enseignants à devenir des praticiens réflexifs et une meilleure compréhension de l'influence du contexte des stages sur les démarches d'accompagnement.

## Bibliographie

Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignant dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier, & S. Biémar, *Accompagner : un agir professionnel* (pp. 19-33). Bruxelles: De Boeck.

Charlier, E., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.

Crasborn, F., & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: the impact of the SMART programme. In H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher, *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.

Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Educations*, 7, 115-131.

Paul, M. (2006). L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat ? *Colloque Tutorat et Accompagnement* (pp. 11-24). Bordeaux: AIFRISS.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interaccoes* (27), 118-138.