

Collection de concepts-clés de la formation des enseignant·e·s en Suisse romande et au Tessin

EDMÉE RUNTZ-CHRISTAN, Université de Fribourg
PIERRE-FRANÇOIS COEN, Haute école pédagogique
du canton de Fribourg

En Suisse romande et au Tessin, on ne parle pas la même langue certes, mais parle-t-on le même langage lorsqu'il s'agit de former des enseignant·e·s? Et qu'en est-il entre Fribourg et Genève, entre la Haute école pédagogique du canton du Valais et celles des cantons de Vaud, de Berne, du Jura et de Neuchâtel? La formation des enseignant·e·s mobilise de nombreux partenaires: des formateur·trice·s en sciences de l'éducation, des didacticien·ne·s ou encore des enseignant·e·s issu·e·s du terrain professionnel: quels termes utilisent-ils pour parler de ce qu'ils font, quels concepts ont-ils en commun pour se comprendre? Toutes et tous accompagnent les étudiant·e·s dans des parcours différents (formation professionnelle dans des hautes écoles pédagogiques en trois ans ou plus, formation académique et didactique dans des universités...), et se rattachent à des cultures professionnelles plus ou moins proches, plus ou moins semblables... Quels tissages s'opèrent alors entre les différentes aires de savoirs dans lesquelles s'inscrivent ces formations, quels croisements s'opèrent entre ces différents territoires?

Se former, c'est bien sûr développer ses capacités à agir en situation, mais c'est aussi être capable de mettre en mots son action en utilisant un lexique propre à sa profession. La formation pédagogique initiale contribue à cette construction et permet aux futur·e·s enseignant·e·s de se familiariser avec ce vocabulaire. Mais cette entrée en matière ne suffit pas, il faut pouvoir durer dans le métier! Même si, à l'instar d'Éluard, toutes et tous ont conscience du «dur désir de durer»¹, le passage des études à l'exercice professionnel estompe certains concepts ou émousse certaines significations. Par ailleurs, la spécialisation dans un champ disciplinaire érige parfois des barrières qui entravent la compréhension mutuelle. La multiplicité des contextes de formation contribue

1 ÉLUARD, P. (1946). *Le dur désir de durer*. Gallimard.

à l'émergence de langages (parfois de jargons) qui peuvent être autant d'obstacles entre les acteurs. L'enjeu de ce livre est précisément d'éviter que ces espaces de formation ressemblent à la tour de Babel où chacun prétend détenir la bonne définition ou le mot juste. Même si la pluralité des points de vue demeure, même si les nuances sont indispensables, un socle commun, un lexique de base nous paraît être un bon moyen de construire un vocabulaire partagé mais toujours en évolution. Cet ouvrage présente ainsi les termes du métier d'enseignant·e ou de formateur·trice d'enseignant·e·s. Il révèle autant les consensus existants pour certains concepts que les tensions entre écoles de pensée ou domaines disciplinaires.

Si nos jeunes collègues se serviront de cet ouvrage pour approfondir leurs connaissances, asseoir leurs pratiques, les enseignant·e·s aguerris, ou les formateur·trice·s pourront y trouver les concepts qu'ils utilisent – questionnés par des collègues chercheurs – pour en mesurer les enjeux et pour en débattre avec leurs stagiaires. Nous souhaitons qu'au sein de nos institutions de formation, cet ouvrage permette une efficacité des échanges entre formateur·trice·s, car on se sera mis d'accord sur une définition ou une représentation de concepts. L'ouvrage contribuera à donner une meilleure intelligibilité des situations de formation. Peut-être nourrira-t-il des controverses ?

Cette collection de concepts a pris racine au sein du *groupe recherche* du CAHR, qui a pour mission de donner à voir la recherche dans le champ de la formation des enseignant·e·s, en Suisse romande et au Tessin, en particulier par le biais de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions* et du colloque. Il est la résultante d'un désir de valoriser la recherche et sa communication dans de nombreuses thématiques liées à la formation des enseignant·e·s et donc le fruit d'une collaboration d'acteurs romands et tessinois de la formation des enseignant·e·s qui ont réfléchi à la problématique de la formation et de l'accompagnement des stagiaires, enseignant·e·s novices, ayant en même temps un pied dans la formation académique et l'autre sur le terrain scolaire. Les membres de ce groupe de travail ont construit, avec nous et en toute liberté, une liste de concepts-clés. Ils nous ont proposé des noms de spécialistes s'y rattachant. Parmi l'abondance des sujets proposés, nous avons été contraints de sélectionner un certain nombre d'entrées tout en veillant à une bonne représentativité des institutions. Puisque choisir c'est renoncer, il est indéniable que certains concepts manquent cruellement, comme c'est le cas dans toute collection.

Cette publication montre néanmoins combien nos institutions de formation produisent du savoir sur des concepts ou sur leur usage. Elle témoigne d'une véritable expertise scientifique, mais aussi d'un souci d'intelligibilité que nous estimons important de partager aujourd'hui. La mission confiée à la septantaine de contributeur-trice-s était de définir le concept choisi et de le situer dans son contexte théorique. Il leur était également demandé d'identifier les enjeux et controverses qu'il suscite dans nos institutions, tout comme leur rôle ou leur usage dans la formation des enseignant-e-s. Pour terminer, les auteur-e-s devaient proposer quelques exemples de recherches ou de pratiques locales... et le tout en 6666 signes.

Les différents regards des chercheur-euse-s offrent au lecteur l'occasion d'actualiser ses connaissances dans le domaine de la formation des enseignant-e-s, l'invitent à découvrir une cartographie originale et dynamique des concepts actuels pour lui permettre de questionner ses propres savoirs et ses propres pratiques car, comme le dit Butor: « Le point le plus sensible d'une civilisation, c'est toujours la façon dont le savoir s'y transmet. »²

2 BUTOR, M. (1999). *Entretiens*. Joseph K.

Accompagnement

FRÉDÉRIQUE REBETEZ, Haute école pédagogique
du canton de Vaud

Dans les années 1990, le terme d'accompagnement passait du vocabulaire de la vie quotidienne au vocabulaire professionnel et à celui du discours des pouvoirs publics. « Ce phénomène social » (Paul, 2004, 2016) gagnait le monde de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, de la santé, du management ainsi que du politique, tant et si bien qu'en 2004 Paul le qualifiait de protéiforme et rendait compte d'une « nébuleuse » des pratiques dites d'accompagnement (tutorat, *coaching*, *mentoring*, thérapie, etc.). Dès lors, cette notion a été considérablement développée vers une pratique distincte (Boutinet, Denoyel, Pineau et Robin, 2007; Charlier et Biémar, 2012; Cifali, Théberge et Bourassa, 2010; Paul, 2002, 2004, 2016; Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010; Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

« L'accompagnement est une forme particulière d'étayage » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 36) de la relation éducative, dans laquelle « On s'éloigne délibérément de toute attitude de maîtrise de l'un sur ce que fait l'autre » pour « être avec » (p. 34). Ainsi, le but de l'accompagnement est laissé à l'accompagné (un individu ou un collectif) : « Il ne s'agit ni de le précéder, ni de lui montrer le chemin, ni de le tirer vers l'avant, car on risquerait de lui indiquer notre chemin à la place du sien » (p. 35). Il s'agit de lui permettre de construire son propre trajet de façon à favoriser son autonomisation et son émancipation. L'accompagnement se distingue du guidage, autre forme d'étayage, dans lequel on construit des trajectoires pour l'autre, le conseille, le guide, le contrôle pour se conformer. Dans ces deux pratiques d'étayage, c'est la place de chacun qui est en jeu (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Dans le guidage, une relation de sachant-ignorant s'instaure; on sait ce qui est bon pour l'autre. Dans l'accompagnement, la relation relève d'un partenariat dans lequel on renonce au pouvoir sur l'autre (Boucenna, 2012). L'accompagnement comme le guidage sont nécessaires dans un projet éducatif ou de formation : « Le contrôle stabilise : il est nécessaire, l'accompagnement dynamise : il est essentiel » (Vial, 2012, p. 359).

L'accompagnement repose sur un processus de problématisation (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) ou d'enquête selon Dewey (Boucenna et Charlier, 2018) permettant non pas de

résoudre un problème, on se situerait alors dans le guidage, mais de l'élucider, de lui donner du sens, de manière à pouvoir naviguer dans la complexité relative à la situation mise sous la loupe. Dès lors, «le processus d'apprentissage devient une dimension du parcours de l'accompagné [...] parcours où se greffent des apprentissages plus ou moins prévus, clandestins et parfois opaques» (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 141). Les effets formatifs et professionnalisants de l'accompagnement sont relevés par plusieurs auteurs (Charlier et Biémar, 2012; Charlier, Wittorski, Boucenna et Perréard-Vité, 2018).

Considérant que l'accompagnement est un choix de l'accompagné dans lequel il est libre d'aller où il le souhaite, peut-on alors parler d'accompagnement en formation alors que cette dernière n'est autre qu'un dispositif de guidage dans lequel l'apprenant doit atteindre des objectifs précis et acquérir des compétences spécifiques à un métier, déterminés par des experts de celui-ci?

Pour Vial (2013), l'accompagnement en formation se limite à des *moments* dans un dispositif de formation; il est un moyen «pour que le formé réussisse sa formation, ce qui sera contrôlé» (p. 6). Le formateur n'est alors pas un accompagnateur mais est capable de mobiliser des compétences d'accompagnement dans le but de faire problématiser l'apprenant. Confondre le formateur avec l'accompagnateur reviendrait à empêcher le travail de contrôle et de certification visant l'obtention d'un diplôme de formation.

Pour accompagner en formation, il convient de distinguer la fonction, la posture, les habiletés et la démarche (Paul, 2016; Rebetez, Allenbach, Thiébaud et Tschopp, 2019; Vial, 2013; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Ainsi, il est possible d'occuper une fonction de formateur (donc de guide) et de créer une démarche durant laquelle des habiletés d'accompagnement seront mobilisées afin de soutenir l'apprenant dans la problématisation de situations professionnelles, et cela dans le but ultime de lui permettre d'acquérir les attendus relatifs au diplôme de formation.

Des institutions suisses de formation des enseignants ont développé des parcours de formation en alternance imbriquant des dispositifs d'accompagnement permettant un dialogue entre les savoirs pratiques développés dans les stages et les savoirs théoriques abordés dans le cadre des cours (Boutet et Villemain, 2014), et d'autres visant la certification de connaissances. Dans ces dispositifs d'accompagnement sont problématisés,

individuellement ou collectivement, des situations de travail, le développement d'un projet de formation ou professionnel (Charlier, Roussel et Dejean, 2012). Ils peuvent reposer sur des démarches d'écriture (Tschopp et Stierli, 2014) comme l'élaboration d'un dossier de formation et la tenue d'un journal de bord, d'intervision entre pairs (Rebetez et Thiébaud, 2019) ou d'analyse de pratiques (Charlier, Wittorski, Boucenna et Perréard-Vité, 2018). Au cœur de celles-ci, c'est l'identité professionnelle qui est en travail (Rebetez *et al.*, 2019; Tschopp et Stierli, 2011, 2014) comme le montrent ces différentes recherches réalisées dans le cadre de la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Comme le soulignent Charlier, Wittorski, Boucenna et Perréard-Vité (2018, p. 15), les dispositifs qui relèvent de l'accompagnement présentent « des caractéristiques qui ne sont pas neutres : nécessité partenariale, volontariat des formées, coconstruction, exploration de l'expérience, développement de l'intelligibilité au détriment de l'évaluation et de la normalisation, inscription de l'apprentissage dans un processus qui prend du temps ». Ces caractéristiques interrogent la capacité des institutions de formation à développer ce type de dispositifs : « Ces démarches (séminaires d'intégration, analyse de pratiques, ateliers portfolio...) sont souvent coûteuses pour l'institution, ce qui ne contribue pas à leur légitimité » (Tschopp et Stierli, 2014, p. 227).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUTET, M. et VILLEMEN, R. (2014).

L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Revue Phronesis*, 3, 81-89.

BOUCENNA, S. (2012) Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 77-90). De Boeck.

BOUCENNA, S. et CHARLIER, É. (2018)

Que faire des émotions en formation ? quand la prise en compte du traitement des émotions devient un outil de professionnalisation. Dans S. Boucenna, É. Charlier, A. Perréard-Vité et R. Wittorski, (dir.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de la professionnalisation* (pp. 21-39). Octarès.

BOUTINET, J.-P., DENOYEL, N., PINEAU G. et ROBIN, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Presses universitaires de France.