



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.777>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

La réflexivité de l'accompagnateur des enseignants débutants et la co-analyse de son activité

Cathal de Paor
Mary Immaculate College
(Irlande)

The reflexivity of the accompanier of new teachers
and the co-analysis of his activity

doi: 10.18162/fp.2023.777

Résumé

L'accompagnement de l'entrée dans la profession des nouveaux enseignants constitue une activité privilégiée pour soutenir leur développement professionnel. Or, si l'accompagnateur est appelé à favoriser une posture réflexive auprès de l'accompagné, qu'en est-il de sa propre professionnalité ? L'article s'appuie sur la co-analyse de son activité d'accompagnement par un conseiller pédagogique en France, en collaboration avec le chercheur, se focalisant en particulier sur les entretiens post-séance que ce dernier (le conseiller) a menés avec une enseignante débutante en première année d'exercice. Les résultats permettent d'illustrer les apprentissages pour le conseiller pédagogique en tant que « compagnon réflexif » (Donnay et Charlier, 2006).

Mots-clés

Réflexivité, accompagnement, développement professionnel, conseiller pédagogique.

Abstract

The accompaniment of new teachers into the profession constitutes an important activity in supporting their professional development. But if the accompanier is called upon to promote a reflexive stance in the accompanied, what about the accompanier's own reflexivity? The article draws on a co-analysis of his accompaniment activity by a pedagogical advisor in France, in collaboration with the researcher, focusing in particular on the post-lesson interviews conducted by him (the advisor) with a beginning teacher in her first year of practice. The results illustrate the learning for the accompanier himself as a reflexive accompanier (« compagnon réflexif ») (Donnay et Charlier, 2006).

Keywords

Accompaniment, professional development, pedagogical advisor.

Introduction

Les activités et processus d'enseignement et de formation tant initiale que continue s'inscrivent dans une situation dynamique au sein de laquelle interagissent des acteurs singuliers, des enjeux entre relations et savoirs (Altet, 1994). Il en va de même pour le dispositif de formation destiné à l'insertion des nouveaux enseignants.

En France, le dispositif d'insertion des enseignants débutants, intitulé « l'accompagnement de l'entrée dans le métier », en place depuis 2001, implique des dispositifs qui offrent au débutant l'opportunité de « prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001). Il comprend des visites de conseils et d'observation de classe effectuées par les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC). Il est prévu que chaque T1 soit visité et conseillé par les conseillers pédagogiques de circonscription au moins trois fois dans l'année. Le rôle principal du CPC est de conseiller, d'apporter une expertise pédagogique, d'aider à l'analyse de la pratique, ainsi que d'apporter des éléments contribuant à la formation des professeurs des écoles. Le conseiller pédagogique prend contact avant et donne une data précise de sa venue. La visite peut comprendre deux parties : l'observation de la conduite de la classe suivie d'un entretien post-séance. Les CPC exercent ses activités sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale dont il est le collaborateur direct. Ils font partie de l'équipe de circonscription, mais sont aussi des pairs des enseignants. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur, ayant pour fonction première « l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001). Il est de sa responsabilité de faciliter l'analyse de pratiques

et d'accompagner l'enseignant débutant dans la construction de sa professionnalité. Se pose donc la question de la réflexivité de l'accompagnateur. S'il est appelé à favoriser une ouverture réflexive auprès de l'accompagné, comment renforcer sa propre capacité en matière de réflexivité ?

C'est dans ce contexte qu'il convient de s'interroger sur l'apprentissage et le développement professionnel du CPC et sur le rapport qu'il entretient avec son travail d'accompagnement dans le cadre et dans les limites de l'entretien post-séance afin d'en appréhender les contours. Et, c'est aussi en prenant appui sur les visites de type conseil que nous cherchons à cerner la possibilité de mettre en œuvre un processus de conceptualisation du travail de CPC pour favoriser sa propre réflexivité en tant qu'accompagnateur. C'est d'ailleurs à ce titre que nous avons expérimenté une co-analyse avec le CPC des entretiens post-séances qu'il a menés avec l'enseignante débutante. Notre ambition est de comprendre le sens que donne le CPC à son activité tout en rendant compte des conditions dans lesquelles cela favorise ses capacités réflexives en vue d'améliorer son accompagnement.

Problématique

Plusieurs travaux de recherche donnent un aperçu des dilemmes et tensions qui illustrent bien la complexité de l'activité d'accompagnement. Paul (2004) remarque qu'en faisant de l'accompagnateur un agent polyvalent, assumant plusieurs fonctions, cela exige un type nouveau d'expertise, reposant sur la capacité à « s'ajuster au particulier au regard de principes généraux » (p. 111). Elle identifie différentes compétences professionnelles requises pour accompagner : compétences techniques, relationnelles, communicationnelles et socio-existentielles. Une idée majeure concerne le changement de posture, passant de l'« expert » au « facilitateur », situation dans laquelle le savoir résulte d'une construction active plutôt que d'une action transmissive. L'accompagnement regroupe une grande diversité de situations, mais celles-ci s'ordonnent en trois registres : « conduire », « guider » et « escorter ». La connaissance globale de l'accompagnement n'est possible qu'à travers ce réseau sémantique hétérogène, « parfois antagoniste, dans lequel chaque type d'accompagnement y possède sa logique propre et sa posture » (Paul, 2004, p. 309). C'est de la capacité de l'accompagnateur à jouer dans ces différents « registres », selon les circonstances, que dépend la possibilité pour l'accompagné de se « trouver lui aussi dans une attitude d'ouverture réflexive et critique » (Paul, 2004, p. 309).

Cependant, selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), cette polysémie « réduit l'accompagnement à un vague ensemble obtenu par addition de ses composantes, sans idée spécifique : un fourre-tout sémantique, un mot-valise » (p. 25). Aussi font-ils la distinction entre « accompagner » et « guider », opposant radicalement ces deux activités. Pour eux, l'accompagnateur n'est pas celui qui guide ou qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin : « l'accompagnateur ne précède pas, il ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est (ou mieux, il devient dans l'accompagnement) compagnon (de route) » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 23). Pour eux, c'est l'accompagné qui prend les décisions, puisque l'accompagnateur, en tant que personne-ressource n'ayant ni l'unique et bon procédé pour résoudre le problème ni les solutions possibles, sait en revanche attirer l'attention pour faire en sorte que l'accompagné problématise lui-même les situations.

Concernant le rôle du CPC en tant qu'accompagnateur des nouveaux enseignants, il est porteur d'une double mission de formation et d'évaluation, ce qui crée des difficultés potentielles (Perez-Rouz, 2009 ; DUGAL, 2009). Il est un enseignant « maître formateur » et exerce ses activités sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale dont il est le collaborateur direct. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur, ayant pour fonction première « l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation » (Ministère de l'Éducation Nationale, 1996). Il les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà et répond à toute demande d'aide et de conseil. Il joue un rôle de formation continue pour les autres collègues enseignants en poste, dans l'aide à l'élaboration des projets pédagogiques et il intervient dans des stages départementaux. La majeure partie de ses tâches réside dans le travail de formateur par rapport aux Professeurs des Ecoles (PE) néo-titulaires. Le caractère complexe de sa mission est bien reconnu, s'inscrivant en tension entre deux dimensions : « une dimension formative centrée sur les processus de développement professionnel de l'enseignant en poste ; une dimension évaluative, en amont de – et en accord avec – ce que pourra constater l'Inspecteur (IEN) en charge de la circonscription, au moment où il viendra inspecter le PE » (Perez-Roux, 2009, p. 2). Le rôle d'évaluateur et celui de formateur constituent des postures contradictoires. Par conséquent, il est nécessaire pour le CPC « de trouver des "entrées" favorables à la communication et de rester suffisamment vigilant pour rebondir, se décaler, revenir sur des objets professionnels précis qu'il s'agit d'analyser » (Perez-Roux, 2009, p. 18). Jorro souligne aussi le fait que les processus d'accompagnement « s'appuient sur des situations de co-évaluation qui restent délicates » (Jorro, 2010, p. 259), car il effectue une analyse critique de la leçon, mais dans le même temps, il est sensible au maintien de la relation et de l'état émotionnel des enseignants (Loizon, 2008). Aussi les observations de Jorro et Loizon mettent-elles en évidence la complexité en même temps que l'émotion qui s'inscrit dans une relation chargée d'affect qui appelle un questionnement susceptible de déboucher sur la nécessité d'adopter une posture de distanciation réflexive.

Cadre théorique : compagnonnage réflexif et réflexivité

La fonction de conseiller pédagogique de circonscription s'apparente à une forme de compagnonnage réflexif. C'est en effet dans le contexte de relation entre l'accompagnateur et l'accompagné que sera appréhendée la réflexivité de l'accompagnateur pour tenter de saisir pourquoi et comment son propre cheminement réflexif serait de nature à lui permettre d'améliorer l'accompagnement des enseignants. e.s. La posture épistémologique adoptée dans le cadre de cette recherche privilégie le concept de « compagnonnage réflexif » de Donnay et Charlier (2006) pour lesquels « accompagner » est conçu avant tout comme « entrer en relation ». Ces auteurs soulignent la nécessité de développer la réflexivité des deux acteurs concernés – accompagnateur et accompagné. Or, c'est cette réflexivité au centre de la démarche qui fait la différence avec un compagnonnage du type formation centrée « sur la tâche ». Le « compagnon réflexif » offre en effet la distanciation nécessaire et « induit une réflexion et une réflexivité » (Donnay et Charlier, 2006, p. 127). Pour ce faire, l'accompagnateur (CPC) est invité à se placer « proche de l'enseignant pour comprendre ses conduites et lui permettre de les exprimer, mais éloigné pour rester garant du réel et lui donner l'occasion de se regarder » (Donnay et Charlier, 2006, p. 130). L'accompagnateur doit être proche pour permettre à l'enseignant de s'exprimer, et éloigné pour rester « garant du réel » (Donnay et Charlier, 2006, p. 130). Il doit savoir jusqu'où entrer dans le projet

de l'enseignant et éviter d'avoir un « projet pour l'Autre », d'où l'importance de la reconnaissance de son altérité. Dans l'ensemble, par rapport à l'axe proximité-distance, le but est de se confronter à la complexité de l'autre (Perrenoud, 1994) dans une réelle expérience réciproque d'altérité, ce qui nous conduit à l'importance de la réflexivité pour l'accompagnateur, comme pour l'enseignant débutant. Or, le rapport le plus propice au développement professionnel est celui qui permet la reconnaissance, comme équilibre entre assimilation et différenciation, ce qui fonde la posture tierce que supposent le compagnonnage réflexif et la réflexivité.

La réflexivité peut être saisie dans le contexte de la théorie de l'enquête de Dewey (1933), où elle est suscitée par la prise de conscience du caractère problématique d'une situation dans une tentative d'analyse et d'élaboration des hypothèses d'action (Saussez et al., 2001). Pour Schön (1994), la réflexivité permet la prise de recul du praticien sur ses pratiques et une explicitation du fondement de ses actes. Le compagnon réflexif ne se positionne pas comme juge, mais plutôt comme médiateur entre les actes posés par le praticien, les effets souhaités et ceux produits (Donnay et Charlier, 2006, p. 135). Il fournit donc la distanciation nécessaire et « induit une réflexion et une réflexivité sans juger chez le praticien qui en reste le propriétaire » (Donnay et Charlier, 2006, p. 127). Pour sa part, Vivegnis (2016 ; 2021) a examiné les compétences de l'accompagnateur et les variations posturales susceptibles de développer l'autonomie du débutant. Aussi cela semble-t-il possible sous certaines conditions préalables susceptibles de permettre à l'accompagné de se sentir en confiance, notamment grâce à l'apport de ressources ou de connaissances, mais aussi au soutien émotionnel et au retour réflexif, qui exigent temps et disponibilité.

Dès lors, la réflexivité s'avère pertinente pour le développement professionnel de l'accompagnateur sur le long terme. Comme le souligne Perez-Roux, « le travail de réflexivité engagé par les acteurs sur leurs pratiques constitue un des vecteurs du développement professionnel » (Perez-Roux, 2012, p. 7). Le développement professionnel est à considérer comme un « processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective » (Frenay et al., 2011, p. 108). Il est vu comme un processus progressif dépassant et englobant l'apprentissage, impliquant une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel. Nous considérons que l'engagement de l'accompagnateur à modifier ses pratiques par la suite indique un développement professionnel englobant l'apprentissage à long terme, comme discuté.

Pour examiner le rôle que pourrait jouer la co-explicitation de son activité d'accompagnement dans la posture réflexive chez l'accompagnateur, l'observation s'appuie sur l'accompagnement d'une enseignante débutante en première année d'exercice et en particulier sur les entretiens post-séances que le CPC fait avec elle.

Méthodologie

Les fondements épistémologiques de la recherche s'appuient sur l'idée de parler de l'expérience pour la comprendre. Nous nous alignons sur le champ théorique de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) et la question inscrite au cœur de la didactique professionnelle : qu'est-ce qu'on peut apprendre de l'analyse des situations ? (Vinatier, 2009). La recherche prend appui sur des données issues d'une précédente étude qui portait sur les interactions verbales à l'œuvre dans les entretiens post-séances menés par les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) avec les enseignantes débutantes (de Paor, 2012).

Participants

L'enseignante dont il est question dans cet article est professeure des écoles titulaire (PET1) et exerce dans une école maternelle au Cycle 1. La classe est composée de 23 élèves, 7 en petite section et 16 en moyenne section. Le CPC a fait cinq visites en classe en cours d'année, dont trois font partie de la recherche présentée ici : octobre (visite A1), janvier (visite A2), mars (visite A3).

Recueil des données

Durant chacune de ces visites, l'enseignante débutante a donné en classe des leçons qui ont été observées par le CPC, dont c'est la mission. Le Tableau 1 montre, à titre d'exemple, la manière dont un des entretiens post-séances était découpé par nous, sur base de choix émergent, afin d'identifier et isoler les thèmes abordés à l'aide d'un verbatim complet des propos échangés. La durée de l'observation en classe était d'environ 2 heures et 20 minutes à chaque fois et les entretiens post-séances ont duré moins d'une heure. L'enregistrement audio a été réalisé en dehors de notre présence avec l'accord des participants.

Tableau 1

Les sujets abordés par enseignante et CPC dans un des entretiens post-séances (A1)

1. écouter l'avis global de l'enseignante par rapport à la séance
2. comment impliquer au mieux les élèves durant la séance
3. travailler l'imaginaire dans l'éducation physique
4. organiser des ateliers
5. être vigilant quant aux erreurs de grapho-motricité des élèves
6. exploiter la présentation d'un album
7. utiliser une mascotte pour développer le langage
8. mettre les élèves en lecture tous ensemble
9. profiter des moments de langage dans la journée
10. aborder les relations avec les parents
11. utiliser l'ordinateur avec aide personnalisée

Analyse des données

À la suite de chacune de ces séances, un entretien dit de «co-explicitation» (Vinatier, 2009) ou de co-analyse entre nous en tant que chercheur et le CPC s'est déroulé, ce qui fonctionne comme outil mobilisé pour l'analyse des données. Pour préparer les entretiens de co-explicitation, qui ont duré de 1h15 à 1h30, nous avons fourni au CPC une transcription de l'entretien post-séance. Durant l'entretien de co-explicitation, le rôle du chercheur est de collaborer avec le professionnel (CPC) dans la co-analyse de son activité. La co-explicitation des pratiques prend la forme d'une co-élaboration de sens par le professionnel et le chercheur. Cette méthodologie vise à «comprendre ce qu'un professionnel apprend d'une analyse réflexive rétrospective de son activité, étayée par les analyses du chercheur» (Vinatier, 2015, p. 3). Ces échanges à propos de l'activité effective du CPC sont à considérer comme une «activité médiatisée» par l'analyse proposée par le chercheur. La co-analyse menée avec le CPC après chacun des entretiens post-séances avait pour vocation de nous permettre de sélectionner et de discuter sur certains échanges dans l'entretien post-séance qui apparaissaient signifiants, que ce soit dans l'avis du CPC ou du chercheur. Cette co-analyse s'est focalisée notamment sur les échanges qui servaient à approfondir notre compréhension de l'accompagnement comme activité et à prendre en compte les dilemmes et tensions en jeu. Il s'agit donc d'une approche compréhensive dans une tentative de permettre au CPC de prendre sa propre activité comme objet de réflexion, la réflexivité étant une compétence qu'il doit aider l'enseignante débutante à développer. La co-analyse vise à conduire le CPC à apprendre de la situation pour développer sa professionnalité (Pastré et al., 2006).

Résultats

Dans notre présentation des résultats, nous visons à comprendre les bénéfices de la co-analyse de l'activité du CPC pour ses capacités réflexives et sa maîtrise des différents «registres» de l'accompagnement. L'enjeu de cette étude de cas est de rendre compte des conditions dans lesquelles la co-analyse et la co-production de connaissances par le CPC (avec le chercheur) sont possibles et de favoriser les capacités réflexives de l'accompagnateur.

Parmi ses premières réactions dans l'entretien de co-explicitation A1, le CPC était surpris par la longueur de son temps de parole lors de l'entretien post-séance : *«J'ai été surpris de la longueur et j'ai été surpris de mon temps de parole»* (A1, 62). Il avait l'impression d'avoir trop parlé et de ne pas avoir trouvé l'équilibre entre analyse des pratiques et transmission de conseils : *«Ma responsabilité, c'est à la fois de la conseiller et puis de l'amener à réfléchir par elle-même à ce qu'elle fait et comment, les raisons de ses choix et comment elle peut avancer par elle-même»* (A1, 66). Il trouve qu'il domine trop l'espace discursif et qu'il a tendance à parler de ses propres idées plutôt qu'à écouter les siennes. Comme il l'explique lui-même, *«[j]e veux développer cette idée-là (hmm) et puis elle, elle veut essayer de, de me dire des choses, et puis là, là je ferme la porte là»*. Il n'a pas suffisamment intégré les perspectives de l'enseignante dans les échanges, et est resté axé sur ses propres priorités : *«Elle voulait peut-être dire des choses qui auraient éclairé, qui, qui auraient situé elle par rapport à ce discours-là»*, mais il est resté dans son propre discours.

Il estime que cette absence d'une posture d'écoute est d'autant plus difficile pour elle, étant donné la journée déjà très chargée. Il cautionne : *«L'entretien dans la foulée, c'est plus périlleux [...] elle a pas eu le temps de souffler, après elle a renchainé sur l'école, la classe l'après-midi, ça a dû être une sacrée journée pour*

elle» (A3, 84). Il propose comme explication que la passion qu'il entretient pour le sujet fait qu'il peut aller parfois «*trop loin*». C'était le dernier entretien de l'année et il avait beaucoup de choses à lui dire. Il pense qu'il n'était pas nécessaire d'expliciter les réponses d'une telle manière : «*Il fallait pas forcément, je pouvais poser des questions. Alors que là j'ai voulu donner des réponses ou des possibles pour quelle les trouve*» (A3, 44).

Le CPC est convaincu de la nécessité de ne pas transmettre des idées «*toutes cuites*» à moins que l'enseignante n'en ait vraiment besoin : «*Moi je pense que c'est à elle de trouver (oui), mais si à un moment elle est en difficulté, ou si elle hésite je peux essayer de l'aider à choisir ou l'aider à construire [...] Si je lui donne tout cuit, ça ne sera pas forcément efficace*» (A1, 106). Toutefois, l'équilibre est difficile à atteindre, surtout en début d'année, lorsqu'il essaie de répondre aux besoins et aux questions de l'enseignante : «*C'est ça qui est difficile, mais c'est ça qui est passionnant [...] après quand j'ai réécouté quelques fois, est-ce que c'était pas elle qui me demandait ?*» (A1, 66). Elle a besoin de réponses concrètes, et il ne suffit pas simplement de poser des questions : «*C'est pas suffisant, ils attendent autre chose que d'autres questions. Quelques fois, il faut montrer des possibles [...] c'est comme quand j'utilise "je pense que" ou "pourquoi pas, tu pourrais peut-être faire ça"*» (A3, 54). À titre d'exemple, dans l'entretien A2, l'enseignante lui a posé une question sur les mathématiques qui l'a «*un peu surpris*», car il ne s'y attendait pas (A2, 20). Il lui a répondu, mais il explique qu'il a voulu avancer en suivant son plan pour aborder d'autres sujets, suivant ses notes prises durant la période d'observation (chant, littérature, langage) et qu'il voyait le temps défilier. C'était son «*dilemme intérieur*» (A2, 20), c'est-à-dire trouver l'équilibre entre répondre à sa demande sur les mathématiques et suivre son propre plan.

Ses efforts pour trouver cet équilibre se manifestent dans la diminution progressive de son temps de parole entre le premier et le troisième entretien (Figure 1). Pourtant, bien qu'il parle moins que l'enseignante dans le troisième entretien (A3), il pense avoir toujours trop parlé et le regrette. Il estime qu'il y a des moments où il parle presque en monologue, n'écoute plus vraiment l'enseignante et ne lui laisse pas la parole. Il a longtemps parlé du jeu de langage que l'enseignante avait mis en place, en voulant la faire réfléchir sur la façon de le faire évoluer, mais considère maintenant son approche comme ironique et «*frappante*» dans un contexte où il a voulu souligner auprès de l'enseignante la différence entre les élèves qui ne parlent pas durant le jeu parce qu'ils réfléchissent en silence et ceux qui ne parlent pas parce qu'ils ne comprennent pas : «*Ce que je lui dis à elle, je ne l'applique, je ne me le suis pas appliqué. Alors que j'essaye de me l'appliquer, mais j'ai pas réussi là*» (A3, 72).

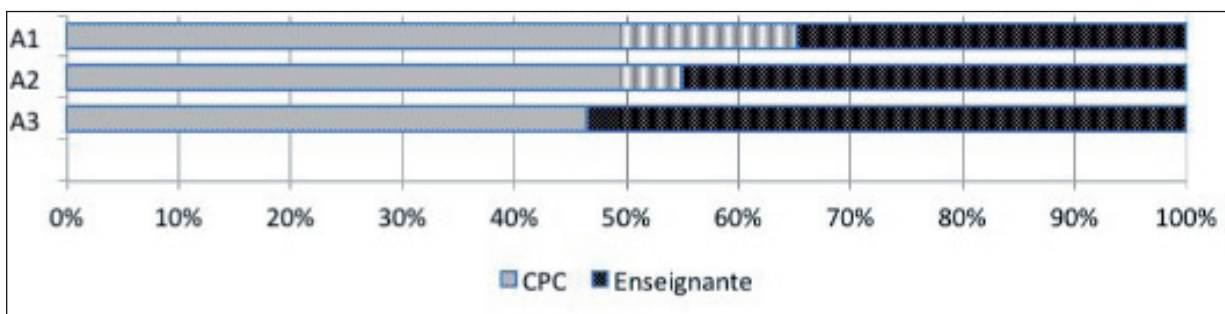


Figure 1

Temps de parole entre CPC et enseignante pour les trois entretiens post-séance

Progressivement, il prend aussi conscience de l'importance de l'affirmation et de la valorisation des efforts de l'enseignante, et il souligne qu'à certaines occasions il n'a pas suffisamment valorisé ses actes. Pendant la séance A3, elle avait intégré le chant comme il le lui avait conseillé dans l'entretien A2, mais au lieu de la complimenter le travail effectué, il s'est focalisé sur la façon dont elle pourrait renforcer l'apprentissage des noms des jours grâce au chant : *« Parce que je dis "tu as chanté", elle a souri, mais à un moment, je ne lui ai même pas dit que c'était bien, qu'elle s'était lancée, etc. »* (A3, 40). Il regrette aussi de ne pas avoir suffisamment valorisé le fait qu'elle ait utilisé l'album et d'avoir immédiatement envisagé de l'améliorer plus encore. Il trouve aussi qu'il n'a pas assez valorisé ce qu'elle avait bien fait dans l'enseignement de la danse, mais de s'être tout de suite concentré sur les pistes et les possibilités d'avancement.

En réalité, l'absence de valorisation de l'enseignante s'explique, selon le CPC, par le fait que celle-ci était déjà compétente tandis qu'il se préoccupait de la prochaine étape. Et, même s'il ne formule pas de jugement, et qu'il ne la valorise pas non plus, c'est parce qu'il est déjà satisfait du travail de l'enseignante et confiant. De son point de vue, elle est sur le bon chemin et il pense que *« c'est parti pour être une très bonne professionnelle »* (A3, 6). C'est donc la communication, ou plus précisément la verbalisation de l'appréciation positive, qui fait défaut. Le CPC n'exprime pas explicitement sa perception positive. À titre d'exemple, en fait, en demandant à l'enseignante comment elle pourrait aller vers « l'excellence » dans l'enseignement de la danse, il dit qu'il souhaitait exprimer que la danse réalisée était déjà très bien et que, avec cette question, il voulait l'amener à imaginer comment elle pourrait la rendre encore meilleure. Ainsi, grâce à l'opportunité de réfléchir sur sa manière de faire la demande, il prend davantage conscience de l'importance de la communication dans l'acte de valorisation.

La co-analyse de son travail d'accompagnement amène le CPC à mieux comprendre l'effet déstabilisant potentiel de l'analyse des pratiques de l'enseignante : *« Ça m'a permis de m'interroger sur des fois des techniques, sur des sujets, sur comment je fais mon entretien, [...] il y a des choses que j'avais pas explorées, que je faisais naturellement [...] il y a des choses où je suis moins sûr de moi, y a des choses où ça m'a conforté, y a des choses où je vais réfléchir »* (A3). En particulier, les risques d'une posture réflexive nuisible ou peu constructive sont révélés et le CPC semble déterminé à assurer une forme de réflexivité émancipatrice, plutôt que limitante ou paralysante, qui présenterait le risque d'ôter toute capacité d'agir : *« En même temps, je veux, quelquefois, lors de l'entretien, ne pas trop y réfléchir non plus, que, que cette, ça ne soit pas un frein »*. De cette manière, il prend conscience de l'interdépendance de la réflexivité dans la posture de chacun – elle en tant que nouvelle enseignante et accompagnée, et lui comme accompagnateur. Étant donné les exigences de l'accompagnement, l'accompagnateur ressent lui-même le besoin d'acquérir une capacité de réflexion et de réflexivité, mettant ainsi en exergue la nécessité d'une formation adéquate des accompagnateurs à cette fonction spécifique.

Discussion

Le choix théorique du «compagnonnage réflexif» nous a permis de situer l'étude de la réflexivité de l'accompagnateur dans le cadre de la relation accompagnateur/accompagné.

La domination de l'espace discursif et la réaction du CPC par la suite, en entretien avec nous, illustrent la complexité de l'accompagnement en tant qu'activité. Pour reprendre le cadre théorique du «compagnonnage réflexif», le CPC risque l'«assimilation» de l'enseignante en projetant son propre projet, ce qui est loin d'être une posture d'accompagnement. Sa prise de conscience démontre les difficultés à transformer un habitus composé des réflexes ou des schèmes qui ne laissent guère de place à la réflexion et qui constituent «un travail de longue haleine» (Perrenoud, 2001, p. 196). Comme acteur en situation complexe, il est agi par son habitus plutôt qu'il n'agit réellement comme sujet autonome.

Maleyrot (2015) s'appuie sur l'idée développée par Samurçay et Rabardel (2004) selon laquelle dans toute activité humaine, il y a deux faces : une *activité productive* et une *activité constructive*. La première relève de la transformation du réel et la deuxième, de la transformation de l'homme par lui-même. C'est essentiellement *l'activité constructive*, celle qui renvoie à la question de la réflexivité. Dans l'accompagnement, le danger est grand de rester sur «l'activité productive», l'efficacité des actions et leur reproduction - «sur l'aspect technique de l'agir professionnel, d'aller au plus urgent pour faire que «ça marche» rapidement». Dans ce cas, l'accompagnateur n'arrive pas à «prendre de la distance par rapport au feu de l'action, de ne plus pouvoir aider le débutant dans son «activité constructive» par un travail de (re)structuration interne et par les autres de conceptualisations liées aux aspects invariants des situations professionnelles rencontrées.» (Maleyrot, 2015, p. 58). L'accompagnateur doit être proche pour permettre à l'enseignant de s'exprimer, et éloigné pour rester «*garant du réel*» (Donnay et Charlier, 2006, p. 130). Il doit savoir jusqu'où entrer dans le projet de l'enseignant et éviter d'avoir un «projet pour l'Autre», d'où l'importance de la reconnaissance de son altérité. Dans l'ensemble, par rapport à l'axe proximité-distance, le but est de se confronter à la complexité de l'autre (Perrenoud, 1994) dans une réelle expérience réciproque d'altérité, ce qui nous conduit à l'importance de la réflexivité pour l'accompagnateur, comme pour l'enseignant débutant.

Mettre des mots sur ce qu'on fait et apprendre par une distanciation et une analyse à partir de ses situations de travail constitue l'enjeu du compagnonnage réflexif. La co-analyse de l'entretien post-séance représentait l'occasion, pour le CPC, de se questionner lui-même et d'interroger ses propres pratiques. Cela l'amène à parler longtemps de la déstabilisation que vit l'enseignante elle-même. Et, s'il a trouvé cette co-analyse de sa propre activité déstabilisante, il a pris conscience du cheminement perturbant qu'est la première année d'exercice de l'enseignante. L'entrée dans la carrière enseignante est une période de questionnement et de déconstruction qui présente de nombreux défis. Certaines études illustrent d'ailleurs le caractère particulièrement intense de la toute première année d'exercice où «peu d'expériences ont un impact aussi important sur la vie personnelle et professionnelle» (Gelin et al., 2007, p. 47).

Et en se questionnant lui-même et sur ses propres pratiques, le CPC apprécie mieux la difficulté que représente le fait d'« induire la réflexivité chez l'enseignante » tout en sachant « où s'arrêter pour ne pas la mettre en difficulté au risque de lui faire perdre confiance en elle ». Cela nécessiterait un équilibre propice entre induire une problématisation de sa pratique d'enseignement chez l'enseignante et prendre suffisamment en compte son état d'accomplissement professionnel. Ce n'est qu'ainsi qu'on évitera une perte de confiance et une déstabilisation inutile dans sa professionnalité émergente. Il s'agit de trouver cet équilibre et d'avancer pas à pas : « *c'est construire. Il faut donner du temps. Il faut trouver le bon dosage, le bon moment, car on avance par petits pas, pas demander des grandes marches ni, ni trop d'un coup* » (A3, 12). Ainsi les résultats exemplifient-ils l'importance de la posture réflexive de l'accompagnateur pour soutenir l'accompagnée dans sa propre réflexivité et ouvrir de nouveaux horizons que l'enseignante peut et pourra adopter grâce à la réflexion.

Par conséquent, le CPC est plus conscient de l'importance de l'affirmation et de la valorisation des efforts de l'enseignante. La mission de l'accompagnateur est de se placer « proche de l'enseignant pour comprendre ses conduites et lui permettre de les exprimer, mais éloigné pour rester garant du réel et lui donner l'occasion de se regarder » (Donnay et Charlier, 2006 : 130). Comme le CPC le dit lui-même : « *C'est prendre le temps d'écouter, prendre le temps [...] c'est trouver l'équilibre, le, l'équilibre et le dosage* » (A3, 119). Et pour reprendre l'analyse de Paul (2004), il devient plus conscient des postures à adopter – guider, escorter, conduire, ce qui favorise l'accomplissement professionnel de l'enseignante, d'une manière plus éclairée.

L'entretien de co-analyse offre une perspective ultérieure de dispositif de formation, dans la mesure où il ouvre la possibilité à l'accompagnateur de se distancier de son rôle et de réfléchir sur le cheminement avec l'accompagné comme cela apparaît dans l'étude de cas d'accompagnement CPC/enseignante. Ainsi la co-analyse est-elle fondée sur la question inscrite au cœur de la didactique professionnelle : qu'est-ce qu'on peut apprendre de l'analyse des situations ? (Vinatier, 2009). Elle permet de faire prendre conscience à l'accompagnateur de « la part d'invisible que dissimule à l'acteur le feu de l'action » dans la situation des entretiens post-séances (Vinatier et Thullier, 2011, p. 258). De cette manière, on arrive à éclairer la conscience sur ce qui a échappé afin d'élargir son pouvoir d'action du CPC en tant qu'accompagnateur. Celui-ci passe donc d'une posture d'immersion dans l'action à une posture détachée, depuis laquelle il peut se voir « d'en haut » (Donnay et Charlier, 2006). Et, c'est en ce sens que la co-analyse permettrait « d'associer les personnes en formation à l'enseignement à l'analyse de leur propre activité, celle-ci étant porteuse, sous certaines conditions, de développement professionnel » (Saussez & Yvon, 2014, p. 113).

Conclusion

L'analyse réflexive que développe le CPC au fur et à mesure s'accompagne de processus de prise de conscience, de tensions auxquelles il est soumis et de possibilités d'élargissement de son pouvoir d'agir. C'est dans le contexte de la relation entre les deux personnes que cette interdépendance entre l'apprentissage de l'accompagnateur et de l'accompagné peut se comprendre. La mesure dans laquelle l'accompagnateur favorise sa propre réflexivité est donc un enjeu important pour jouer dans ces différents « registres » dans une attitude ouverte et critique. Cela justifie le choix que nous avons fait de situer l'étude dans le cadre théorique de l'accompagnement réflexif où accompagner, c'est « entrer en

relation». Enfin, le fait que l'accompagnateur soit engagé lui-même dans un processus de réflexivité le conduit à porter son attention sur la manière dont il facilite l'apprentissage en même temps que le cheminement réflexif de l'enseignante.

En s'appuyant sur une seule étude de cas, on ne prétend pas à la généralisation. L'intérêt de l'étude découle plutôt du fait que la méthodologie permette de dégager des éléments importants sur la posture réflexive de l'accompagnateur. La recherche illustre que la démarche de co-analyse conduit le CPC à porter son attention sur la manière dont il facilite un cheminement réflexif de l'enseignante. La co-analyse met de l'avant la complexité de l'accompagnement comme dispositif de formation. Nous pensons que l'accompagnateur aura, dès lors, besoin d'être lui-même accompagné dans son cheminement pour à maîtriser ce travail complexe d'accompagnement avec différentes tensions (Robin et Vinatier, 2011). Nous estimons que la recherche devrait s'intéresser davantage à ces dispositifs de collaboration accompagnateur-chercheur. Dans le cadre d'un tel dispositif de formation, l'utilisation des extraits transcrits des entretiens permettrait aux accompagnateurs de porter à leur connaissance la manière d'amener les enseignants dans une analyse réflexive de leurs pratiques.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.
- de Paor, C. (2012). *Modalités d'accompagnement des enseignants débutants et construction de la professionnalité : comparaison entre la France et l'Irlande*, [thèse de doctorat, Université de Nantes].
- Dewey, J. (1933). *How we think : a statement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : Heath and Co.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Éditions du CRP et Presses universitaires de Namur.
- Dugal, J.P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, <http://tfe.revues.org/index899.html>
- Frenay, M., Jorro, A., et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Armand Colin.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles. Editions De Boeck.
- Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et Formation*, 59, 105-119.
- Maleyrot, E. (2015) La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions Vives*, 24. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1796>
- Ministère de l'éducation nationale (2001). Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2ème degrés et des personnels d'éducation et d'orientation. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (32), <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/32/default.htm>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Pérez-Roux, T. (2009) Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 4. <http://tfe.revues.org/index940.html>

- Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires enjeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au coeur du développement professionnel. I. Vinatier. *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Octares.
- Perrenoud, Ph. (1994) Compétences, habitus et savoirs professionnels, *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 45-48.
- Perrenoud, Ph. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.
- Robin, J.-Y. et Vinatier, I. (dir.) (2011). *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay, P. Pastré (Dir.). *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Saussez, F., Ewen, N., Girard, J. (2001). Au coeur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, 69-87.
- Saussez, F. et Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. Dans L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne, J. Desjardin (dir), *Travail réel des enseignants et formation*. Coll. Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de France.
- Vinatier, I. (2015). Un dispositif d'analyse du travail : quel cheminement induit chez une professionnelle du conseil ? *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 13-14, 1-12.
- Vinatier, I. et Thullier, J. (2011). Référentiel de compétences et construction de la professionnalité dans des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Dans J.Y. Robin et I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. L'Harmattan.
- Vivegnis, I. (2021). De la professionnalité émergente : Perceptions croisées de stagiaires et de formateurs d'un master en sciences de l'éducation.» Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.) *Comment évaluer la professionnalité émergente ?* De Boeck.

Pour citer cet article

De Paor, C. (2023). La réflexivité de l'accompagnateur des enseignants débutants et la co-analyse de son activité. *Formation et profession*, (31)3, 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.777>