

Construire des savoirs et des compétences pour l'enseignement à travers l'interaction professionnelle

Monique L'Hostie, Ph.D.

Professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Québec, Canada

Monique_LHostie@uqac.ca

Atelier 2 : Les composantes majeures de la formation des enseignants

Colloque AFIRSE - UNESCO - Paris

Mai 2003

1. Introduction

On apprend à enseigner en enseignant. En cette matière, rien ne vaut l'expérience de terrain. À l'instar de Schön, nous pensons en effet que l'expérience est source de savoir et que la pratique produit des connaissances qui ne peuvent être produites autrement qu'à travers elle. Cela dit, il y a des limites aux apprentissages que l'on peut faire seul, à partir des situations vécues, même en adoptant une posture de « praticien réflexif » et en développant, en conséquence, une pratique congruente d'autoanalyse de ses interventions pédagogiques en vue de les améliorer. Bien que le travail individuel réflexif demeure nécessaire et bien qu'il puisse être alimenté par des activités de formation continue telles que des lectures personnelles, cours, conférences, etc., nous estimons que l'interaction entre pairs, organisée au sein d'une dyade et d'un groupe d'analyse des pratiques (Robo, 2002; Perrenoud, 2001), suscite une dynamique d'interaction professionnelle qui est une puissante source de motivation et de développement pour ceux et celles qui y participent (Payette et Champagne, 1997). L'expérience acquise ces dernières années, à travers une pratique de recherche-action-formation réalisée en collaboration avec un milieu scolaire, constitue le fondement empirique de la réflexion théorique proposée dans le présent texte. Cette expérience de terrain a été vécue en tant que professeure chercheuse impliquée avec des enseignants expérimentés dans un processus collaboratif d'accompagnement de novices qui débutent en enseignement.

Les novices dont il question ici sont ceux qui débutent dans l'enseignement supérieur, à l'ordre collégial plus spécifiquement. Au Québec, cet ordre précède immédiatement les études universitaires de premier cycle ou prépare l'entrée sur le marché du travail de techniciens de haut niveau. Au seul secteur public, plus de 14 000 personnes, en équivalent temps complet, enseignent dans près d'une cinquantaine de collèges d'enseignement général et professionnel communément appelés « cégeps ». Au collège, comme à l'université, il n'y a pas d'exigence formelle de qualification à l'enseignement (par exemple, détenir un brevet d'enseignement) posée pour l'obtention d'un poste d'enseignant. De fait, dans les cégeps, la plupart des débutants en enseignement n'ont aucune formation en psychopédagogie ni aucune expérience en enseignement. Leur formation est essentiellement disciplinaire et leur expérience de travail,

lorsqu'ils en ont une, est liée à leur champ de spécialisation qui n'est pas l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 1997). Pourtant, du jour au lendemain, ces personnes sont plongées dans l'expérience concrète d'enseigner à des groupes d'étudiants et de faire apprendre dans un environnement scolaire qu'ils ne connaissent que du point de vue étudiant pour avoir eux-mêmes fréquenté les bancs d'un collège au temps de leurs études. Pour ces novices, l'apprentissage de l'enseignement se fait donc d'abord et avant tout dans l'action, «sur le tas» (Lauzon, 2001), de surcroît dans un climat d'urgence où il y a beaucoup à faire en fort peu de temps (par exemple : à quelques jours d'avis, préparer ses plans de cours pour la session, son matériel didactique, planifier les contenus de ses premiers exposés, se familiariser avec les outils utilisés en stage, etc.). Ainsi, pour ces débutants en enseignement, l'apprentissage de l'acte d'enseigner ainsi que la construction d'une identité et d'une pratique enseignantes s'amorcent en même temps que se réalise l'insertion professionnelle dans une nouvelle organisation et un nouvel environnement de travail.

Aujourd'hui, compte tenu des connaissances dont nous disposons au sujet de la socialisation professionnelle des enseignants, nous savons que les toutes premières années d'expérience ont un impact significatif sur le développement professionnel ultérieur de l'individu; si ces expériences sont négatives, voire traumatisantes, elles peuvent avoir des effets pervers (Raymond et Hade, 2000). Or, jusqu'à tout récemment, dans la très grande majorité des établissements dédiés à l'enseignement supérieur, la question du support aux nouveaux enseignants en début de carrière a été laissée aux hasards du terrain, relevant essentiellement du bon vouloir de tout-un-chacun et d'initiatives prises, ici ou là, par certains collègues plus expérimentés. Consciente des inconvénients et des limites d'une telle situation, notre équipe de recherche s'est mise au travail dans le but de mettre au point un modèle d'accompagnement de nouveaux enseignants qui débutent dans l'enseignement supérieur, plus précisément dans les collègues d'enseignement général et professionnel (communément appelés «cégeps»).

Nous avons voulu, en tenant compte des spécificités du contexte et des acteurs concernés, élaborer un modèle d'accompagnement qui supporte dès le départ la prise en charge de la tâche d'enseignement et l'insertion professionnelle dans le milieu, qui stimule l'élaboration d'une identité professionnelle enseignante et, surtout, qui favorise la construction de connaissances ainsi que le développement de compétences nécessaires à l'enseignement. Nous pensons en effet qu'avec le support de praticiens expérimentés et la mise en place d'un cadre structurant favorisant l'interaction professionnelle, un débutant en enseignement peut tirer un meilleur profit de son vécu de terrain que s'il reste isolé professionnellement et donc, de ce fait, accélérer la construction de connaissances et de compétences qui lui seront utiles dans l'exercice du métier. Quant à l'enseignant d'expérience qui s'engage volontairement dans un processus d'accompagnement tel que celui proposé, nous sommes convaincus qu'il y trouve matière à enrichir sa propre pratique.

Dans les sections qui suivent, nous précisons et explicitons les postulats ainsi que les fondements théoriques et épistémologiques sous-jacents au modèle d'accompagnement mis au point à travers l'épreuve du terrain depuis deux ans dans un cégep de la région du Saguenay_Lac-Saint-Jean au Québec. Ainsi, nous verrons qu'une approche de codéveloppement professionnel fonde le modèle proposé. Cette approche constitue la pierre d'assise d'un travail collaboratif, impliquant des enseignants expérimentés et des novices,

lequel se structure et s'organise autour des pratiques d'enseignement afin de les améliorer. Ce travail collaboratif sur les pratiques se réalise à travers deux modalités complémentaires explicitées dans le texte : la dyade et le groupe d'analyse des pratiques. Nous proposons donc un dispositif d'accompagnement conjuguant analyse réflexive guidée et analyse collective des pratiques. Nous verrons, dans le corps du texte, que de nombreux bénéfices sont escomptés d'une telle conjugaison du point de vue de chacun des types d'acteurs impliqués (enseignants novices et enseignants expérimentés). La clarification des ancrages du modèle d'accompagnement est associée à une description des dispositifs concrets de formation à l'enseignement à travers lesquels s'incarne de façon tangible l'approche de codéveloppement professionnel favorisée afin d'atteindre les visées poursuivies.

2. L'interaction entre collègues comme mode de développement professionnel

En début de carrière, le novice est susceptible d'apprendre beaucoup par modelage et par compagnonnage s'il bénéficie d'interactions riches avec ses collègues. La contribution des collègues, au sein du département d'attache du novice, peut donc s'avérer importante en terme de support logistique et de rétroaction significative, en particulier à des moments clés tels que l'entrée en fonction, le début ou la fin d'une session, etc. Dans plusieurs milieux d'enseignement, il existe des pratiques établies de support, d'accueil et d'intégration des nouveaux enseignants quoique la culture et la tradition départementales et institutionnelles en cette matière varient considérablement d'un milieu à l'autre. Une chose est sûre, les collègues expérimentés, par leurs commentaires, conseils et suggestions, peuvent orienter et éclairer le novice, lui permettre de valider un certain nombre de décisions à caractère professionnel. Par exemple, lorsque ce dernier se retrouve d'entrée de jeu aux prises avec l'épineuse question de la sélection et de la structuration des contenus à enseigner, l'avis de pairs expérimentés peut alors être très précieux pour lui. Comme nous l'avons observé lors de notre recherche-action-formation, la plupart des pratiques existantes ont tout à fait leur raison d'être et apportent quelque chose au novice (par exemple : une visite guidée du collège, une remise de la documentation résumant les principales politiques institutionnelles, l'intégration dans une équipe/cours ou une équipe/niveau, le partage de matériel pédagogique incluant des plans de cours, etc.). En général, ces pratiques facilitent l'entrée en fonction, la prise en charge de la tâche et l'insertion professionnelle dans l'organisation (département et collège). La contribution des pairs quand elle se manifeste constitue donc une forme embryonnaire d'accompagnement et se doit d'être encouragée. Cela dit, il faut une guidance et un support plus continus, davantage systématiques et structurés, pour parler d'un accompagnement au sens où l'entendent les spécialistes.

Le Boterf (1993) définit à juste titre l'accompagnement comme une fonction pédagogique visant essentiellement à aider la personne accompagnée à nommer ce qu'elle fait et à identifier les problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique, à la mettre en relation avec des ressources et des connaissances pertinentes aux problèmes rencontrés (ce que St-Arnaud (1999) appelle la fonction de suppléance) et, finalement, à l'aider à faire le point sur sa démarche et sa progression. Selon Lafortune et Deaudelin (2001, p.199), l'accompagnement correspond à un soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage «afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances». Dans le cas présent, il s'agit en l'occurrence d'aider les débutants à progresser prioritairement dans la construction des connaissances relatives à l'enseignement (préparation puis réalisation des activités de formation, évaluation

des apprentissages). Le soutien apporté devrait en outre accélérer le développement de compétences nécessaires à l'enseignement telles que développer et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves (CSE, 2000).

Le modèle d'accompagnement proposé favorise le jumelage volontaire entre un enseignant expérimenté et un enseignant débutant travaillant au sein d'un même établissement voire d'un même département. Une telle dyade a beaucoup en commun et partage un grand nombre de préoccupations. Dans tous les cas, il importe que les acteurs concernés se choisissent et s'ajustent mutuellement afin que «le courant passe», qu'une nécessaire confiance s'installe et qu'une certaine complicité soit possible. Tout ceci implique une période préparatoire à la relation au cours de laquelle plusieurs aspects sont discutés et négociés dans la recherche d'une entente (par exemple, le moment, le lieu, la fréquence des rencontres, les attentes réciproques, les priorités, etc.).

Le type de soutien apporté varie suivant les contraintes et les aléas des situations auxquelles la personne accompagnée est confrontée. Aux premiers temps de la prise en charge de la tâche d'enseignement, nous avons remarqué que le débutant a tendance à solliciter souvent l'enseignant expérimenté auquel il est associé pour valider auprès de lui ses réalisations et ses décisions à caractère professionnel («C'est O.K. ou c'est pas O.K.?»). Les demandes formulées alors par le novice appellent une réponse qui s'apparente à du «coaching» ou à du tutorat, c'est-à-dire à une assistance professionnelle de type directif : conseils, suggestions, etc. On est encore loin ici d'un travail réflexif sur la pratique. Cependant, tôt ou tard, il faudra bien y arriver puisque l'analyse de l'action réelle en contexte d'enseignement constitue l'ancrage à partir duquel l'on construit des connaissances et des compétences essentielles au métier de faire apprendre. Cela dit, s'adonner à un travail conjoint touchant directement les pratiques d'enseignement ne va pas de soi dans la plupart des milieux. Pourtant, les enseignants, tant anciens que novices, ont tous quelque chose à gagner en s'engageant dans un tel projet. Ils accepteront la proposition de travailler systématiquement sur leurs pratiques dans la mesure où ils saisiront le sens et la portée d'un travail collaboratif devant leur permettre d'améliorer leurs pratiques.

3. L'interaction entre collègues pensée en terme de codéveloppement

Payette et Champagne (1997) définissent le codéveloppement professionnel comme une approche de formation fondée sur l'idée que l'on peut «apprendre sur sa propre pratique, en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique» (p.8). Il s'agit, précisent-ils, d'élargir les capacités de réflexion et d'action des acteurs impliqués en mettant «l'accent sur le partage d'expériences, sur la réflexion individuelle et collective, sur les interactions structurées entre praticiens» (id.); l'approche, ajoutent-ils, «peut aussi favoriser la résolution de problèmes particuliers et la remise en question de grilles d'analyse et de stratégies d'action» (ibid).

Dans cette optique, les collègues qui se réunissent sur une base régulière, en dyade ou en petit groupe, pour parler de leurs pratiques effectives, les confronter, en questionner ou en approfondir un aspect, forment une communauté d'apprentissage étant entendu que l'apport d'autrui ajoute aux efforts individuels; ainsi que le précisent Payette et Champagne (id., p.26),

«la réflexion individuelle reçoit alors une variété d'éclairages qu'elle ne peut obtenir autrement». Ces auteurs ajoutent que le travail pour améliorer une pratique «se fait par un long travail d'objectivation (que favorisent) les échanges en groupe, les comparaisons incessantes que chacun fait entre sa pratique professionnelle et celle des autres, l'expression de ses pensées, de ses difficultés, de ses émotions, de ses stratégies...» (ibid, p.24).

4. Au cœur de l'interaction : les pratiques d'enseignement

Pour certains, la pratique correspond à la «mise en application des manières de procéder relatives à un secteur de l'activité humaine» (Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993, p.1007). Une telle définition cadre tout à fait avec la logique de la rationalité technique et elle porte l'idée d'une conformité à un modèle idéal. Elle apparaît cependant discutable en vertu d'une autre épistémologie de la pratique professionnelle proposée notamment par ceux qui travaillent sur les traces de Schön et pour qui la pratique correspond non pas à une application mais plutôt à une construction personnelle et sociale. Chacun élabore sa propre pratique, dans un contexte donné, à partir de ses schèmes de pensée et d'action, sur la base des connaissances dont il dispose, de son expérience et de son propre cadre de référence (croyances, valeurs, représentations, etc.) (Gélinas et Fortin, 1997). C'est la dimension personnelle du processus. La pratique se construit aussi à travers les interactions sociales dans l'action sur le terrain, avec les élèves et avec les collègues, dans un contexte où existent des normes, des règles formelles et informelles, qui conditionnent les pratiques de chacun. C'est la dimension sociale du processus. Enfin, la pratique s'enrichit, se régule et se transforme dans la foulée des retours réflexifs, plus ou moins fréquents, plus ou moins systématisés, que fait le praticien sur sa propre pratique (ce que Schön nomme la réflexion *dans* et *sur* l'action). Cela constitue la dimension réflexive du processus d'élaboration des pratiques.

Dans le modèle d'accompagnement proposé, les enseignants impliqués, tant les experts que les novices, sont invités à accentuer la dimension réflexive de leur agir professionnel et à intégrer cette dimension dans la définition de leur identité enseignante. Être un enseignant réflexif c'est prendre, de manière systématique, sa propre pratique professionnelle comme un objet à connaître et à transformer pour l'améliorer (en améliorer l'efficacité, dirait St-Arnaud, 1992). C'est, minimalement, développer une pratique d'autoanalyse de ses interventions professionnelles qui permet des apprentissages par l'action et favorise la régulation et l'enrichissement de ses façons de faire en contexte réel d'intervention. Pour cela, il faut d'abord s'intéresser à des situations d'intervention vécues sur le terrain puis décider de s'y attarder pour les analyser (Perrenoud, 2001). Ce travail sur ses pratiques d'enseignement en contexte représente l'essentiel du travail en dyade préconisé dans le cadre de notre modèle.

5. Le travail en dyade : visées, stratégies et moyens

Dans notre modèle, l'autoanalyse ainsi que la coanalyse, en dyade, des interactions et des expériences concrètes vécues sur le terrain par le débutant occupe une place tout à fait centrale. Ce travail est facilité par l'enregistrement d'interventions sur bandes audiovidéoscopiques permettant de revoir en différé, autant de fois que nécessaire, le film des événements tels qu'ils se sont produits en contexte, sur le terrain. Autrement, ce travail se fait à partir de descriptions de séquences d'action fournies par le débutant. Accompagnateur et accompagné, à partir de l'observation systématique et de l'analyse fine de «l'action effective» en contexte réel d'enseignement (Vermersch, 1994), travaillent ensemble à l'identification et à

l'interprétation des forces et des points faibles de l'action ainsi qu'au repérage et à l'analyse des ressources mobilisées et des problèmes rencontrés dans l'action.

Un tel travail est possible parce que le débutant est sur le terrain, dans l'action, plongé jusqu'au cou dans l'expérience réelle de l'enseignement et c'est à cette expérience réelle sur le terrain (structurée par des schèmes et des modèles initiaux) que va s'accrocher l'accompagnement pour démarrer un travail sur les pratiques d'enseignement du novice. L'enseignant expérimenté est là non seulement pour initier le novice à l'analyse réflexive (une analyse réflexive digne de ce nom) mais encore pour proposer au débutant des clés d'interprétation fournies par son savoir d'expérience lesquelles constituent des «paradigmes interprétatifs» (Perrenoud, 1994) qui permettent une lecture de l'action effective impossible sans ce savoir d'expérience. L'enseignant expérimenté a en effet acquis une sensibilité *informée* à l'égard des diverses dimensions de la pratique : dimensions techniques et instrumentales et également éthiques, affectives, symboliques... (Payette et Champagne, op.cit.). C'est à partir de cette sensibilité qu'il peut partager avec le débutant les informations dont il dispose et les connaissances qu'il a élaborées à travers son expérience. Dans notre modèle, il est invité à le faire au moment opportun en fonction des besoins concrets du débutant lesquels évoluent et varient dans le temps selon les situations vécues par ce dernier. Sur la base des compétences qui sont les siennes, le professionnel mature peut orienter le débutant dans des directions prometteuses plutôt que de le laisser au prise avec la seule logique des essais/erreurs et de l'apprentissage par tâtonnements successifs. Il peut en outre le supporter au plan psychologique par une écoute active empathique et par des encouragements toujours bienvenus (en soulignant notamment les bons coups et les progrès réalisés).

Ainsi, l'accompagnateur participe activement à la construction des connaissances et des compétences pédagogiques du débutant pour que ce dernier puisse améliorer sciemment ses interventions auprès des élèves. Ce faisant, on peut penser que le novice va élaborer, plus rapidement qu'il ne l'aurait fait s'il avait été laissé à lui-même, un savoir, un savoir-faire et un savoir-être nécessaires à un enseignement de qualité. L'interaction professionnelle nourrit aussi l'enseignant expérimenté notamment parce qu'elle le conduit à voir des choses devenues habituelles avec le regard «neuf» du débutant.

Les débutants ne sont pas complètement démunis lorsqu'ils prennent en charge une tâche d'enseignement puisqu'ils disposent d'un ensemble incorporé de schèmes de pensée et d'action leur permettant d'agir en situation sans avoir besoin de délibérer longuement sur le quoi dire et le comment faire. La réflexion dans l'action (au sens où l'entend Schön) se fait donc en bonne partie de manière inconsciente à partir de cet ensemble de schèmes incorporés que Bourdieu nomme l'*habitus*. Les débutants sont aussi porteurs d'une représentation de l'acte d'enseigner qu'ils se sont forgée à travers une longue fréquentation de l'école à titre d'élève. Cette représentation est aidante dans la mesure où elle inclut une vision du comment enseigner que les novices auront tendance à reproduire puisque, c'est connu, chacun est porté à enseigner comme on lui a enseigné. Les nouveaux enseignants n'agissent donc pas de manière aléatoire mais, dès le moment où ils commencent à enseigner, ils mettent en œuvre des modèles d'action (Bourassa, Serre et Ross, 1999) dont ils ne sont pas nécessairement conscients. L'accompagnement, parce qu'il est fondamentalement centré sur l'action du débutant, devrait précisément lui permettre de prendre conscience des modèles implicites qu'il

porte en lui et qui constituent pour lui le point de départ du travail d'amélioration de ses pratiques.

Souvent, le débutant va choisir de s'arrêter sur une situation qu'il a ressentie comme insatisfaisante. Avec le support de son accompagnateur et à travers une interaction verbale avec celui-ci conduite selon une logique de maïeutique, il s'appliquera d'abord à décrire le plus fidèlement possible ce qui s'est passé et comment cela s'est passé dans l'action. Il s'attardera, comme le suggère Vermersch (op. cit., p.44), à détailler «le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action». Il examinera en outre l'intention qu'il poursuivait alors, dans cette situation précise, de même que la stratégie qu'il a déployée pour arriver à ses fins (St-Arnaud, op.cit.). Il questionnera son cadre de référence (représentations, valeurs, croyances, etc.). Tout ceci devrait lui permettre de dégager son modèle d'action en situation d'enseignement (par exemple : comment il gère les interactions dans la classe, sur quelle base et dans quel but). Il tentera alors de bien cerner ce qui fait problème («*problem setting*») et il envisagera des hypothèses de solution afin de résoudre ledit problème («*problem solving*»). Dès que possible, il mettra à l'épreuve du terrain l'une ou l'autre de ces pistes de solution pour en vérifier la valeur en contexte réel d'intervention. Cela impliquera vraisemblablement de changer quelque chose dans son modèle d'action et donc, de transformer ce dernier en modifiant soit l'intention (qu'il juge par exemple irréaliste, après examen), soit la stratégie (qu'il estime par exemple trop directive, après analyse) ou encore, le cadre de référence sous-jacent à l'action (il comprend par exemple qu'il doit adapter ses exigences en tenant compte des caractéristiques des élèves). Parce qu'il souhaite faire mieux dorénavant dans une situation semblable, il fournira l'effort que requière le changement.

À d'autres moments, ce sont des situations satisfaisantes qui font l'objet d'une analyse dans une optique réflexive. Schön (1996) insiste à juste titre sur l'intérêt d'un tel travail. Pour ce faire, on suit à peu de chose près la démarche décrite ci-haut. Cependant, l'analyse d'une situation satisfaisante conduit non pas à envisager des solutions pour faire face à un problème mais permet plutôt au débutant de formaliser un modèle d'action efficace. Cela est avantageux puisque ledit modèle pourra, au besoin, être actualisé dans toute une famille de situations comparables.

Ainsi, en vue d'améliorer la qualité de ses interventions, de comprendre et d'enrichir ses modèles d'action en construisant des connaissances pertinentes à l'agir professionnel d'un enseignant et en développant des compétences pédagogiques, l'enseignant novice est invité à se centrer non seulement sur ce qui fait problème dans son action mais aussi sur ce qui semble efficace dans un contexte donné et à examiner les possibilités de transférabilité d'un modèle d'action efficace à une famille de situations comparables. Dans tous les cas, les clés d'interprétation fournies par le savoir d'expérience de l'accompagnateur, le partage des idées entre le novice et l'expert, la confrontation des façons de faire et des cadres de référence (représentations, valeurs, croyances et connaissances de sens commun, bagage théorique), sont autant d'opportunités d'enrichir les grilles de lectures et donc les interprétations de chacun (tant pour le *problem setting* que pour le *problem solving*).

6. Le travail en groupe d'analyse des pratiques d'enseignement : visées, stratégies et moyens

Le modèle d'accompagnement mis au point par notre équipe invite les accompagnateurs et les accompagnés à se constituer en groupe d'analyse des pratiques pour compléter le travail réalisé en dyade. Il y a en effet des limites aux apprentissages que l'on fait seul ou à deux. Le groupe (entre quatre et huit participants idéalement) est une source puissante de motivation (Payette et Champagne, 1997), un important lieu de discussions sur la pratique professionnelle et d'interactions structurées autour d'intérêts partagés relatifs à l'amélioration de l'intervention éducative.

Une rencontre en groupe d'analyse dure environ deux heures et elle s'organise autour de la présentation d'une situation d'enseignement vécue par un enseignant débutant (un récit de pratique(s)). La rencontre se déroule suivant une séquence qui est sensiblement toujours la même. Cette séquence a été mise au point à partir de scénarios proposés par Robo (2002) et par Payette et Champagne (1997). Avant de présenter une situation de son choix, le novice formule d'abord ses attentes par rapport au groupe de collègues présents (par exemple : aide pour l'analyse d'un incident critique ou aide pour la recherche de solutions à un problème vécu illustré par la situation décrite et racontée). Une fois la situation exposée, les collègues posent des questions pour obtenir plus d'informations et plus de précisions sur la situation présentée. Ce n'est qu'ensuite que l'on passe à la période de discussions au cours de laquelle les uns et les autres sont appelés à réagir en tenant compte des attentes formulées au départ : on échange, on fait part de sa compréhension de la situation, on s'interroge sur un aspect particulier, on suggère des pistes de solution, etc. Pour boucler la séquence, la personne qui a présenté est invitée à résumer en quelques phrases l'essentiel de ce que les autres lui ont «révélé» et à partager, à chaud, ce que ces contenus lui apportent dans sa compréhension de l'action vécue et ce qu'ils lui suggèrent comme pistes pour l'action à venir. Le travail en groupe d'analyse se termine habituellement par un tour de table au cours duquel chaque participant communique en quelques phrases ce qu'il retient de la rencontre.

Après quelques rencontres, le groupe trouve sa vitesse de croisière. Chacun est rassuré en constatant qu'il est confronté à des défis, des émotions et des difficultés semblables à ceux que rencontrent les autres collègues. La confiance s'installe entre les membres du groupe. On se sent solidaire et on est content de rompre avec l'isolement professionnel qui a longtemps caractérisé la condition enseignante. On partage ses expériences et ses préoccupations. On vit la réciprocité. On constate la richesse du travail collectif principalement, l'effet de système qui favorise l'émergence d'interprétations et de pistes d'action impossible autrement que par l'interaction professionnelle en groupe. À travers le travail réalisé en groupe, chacun élargit ses capacités d'action et de réflexion et se retrouve ainsi en mesure d'améliorer sa pratique. Les débutants, pour leur part, sont amenés sans qu'il n'y paraisse à développer une conception objectivée de l'enseignement, c'est-à-dire à se doter d'une représentation fine, contrastée et nuancée des multiples dimensions qui composent un travail d'enseignement. Cet important dispositif de construction de connaissances et de développement de compétences contribue fortement (avec la pratique réflexive) à l'élaboration d'une identité professionnelle enseignante.

7. Conclusion : une nécessaire formation à l'accompagnement

Accompagner un novice en enseignement, au sens fort du terme, est quelque chose qui s'apprend. Au cours des deux dernières années, dans le cadre de notre projet de recherche-

action-formation mené dans un cégep, seize enseignants expérimentés se sont initiés à l'accompagnement et ont accompagné, au total, trente-trois débutants en enseignement. Nous avons aidé les enseignants expérimentés à se former pour l'accompagnement en privilégiant trois types complémentaires de formation, vécus en synergie sur une période de plusieurs mois : la formation par l'action, l'autoformation et la coformation.

De la même manière qu'on apprend à enseigner en enseignant, nous sommes persuadés qu'on apprend à accompagner en accompagnant. L'expérience est source d'apprentissage, avons-nous écrit précédemment. En conséquence, des enseignants expérimentés (volontaires) ont été jumelés à des débutants en enseignement (volontaires) et ont amorcé l'accompagnement de ces derniers en même temps qu'ils débutaient des activités d'autoformation et de coformation pour l'accompagnement.

Un guide de l'accompagnement a été élaboré par l'équipe de recherche. Il s'agit d'un outil pour assister la démarche d'auto-apprentissage dans laquelle s'engage l'enseignant expérimenté devenu accompagnateur. Par sa structure, ses contenus ainsi que les outils qu'il propose, le guide favorise l'appropriation du modèle d'accompagnement préconisé en présentant et en explicitant, sous diverses formes (textes, figures, tableaux), l'approche de codéveloppement professionnel au fondement du modèle, les principales phases du processus d'accompagnement, les stratégies et les moyens à mettre en œuvre pour réaliser le travail en dyade et en groupe d'analyse des pratiques, les principaux concepts-clés tels que l'analyse réflexive, le modèle d'action et ses composantes, la pratique d'enseignement et la transformation d'une pratique en tant que processus, etc. Le guide fournit en outre des fiches d'autoévaluation permettant de consolider, de réguler et d'améliorer la qualité de son action effective en tant qu'accompagnateur (connaissances et compétences).

Des rencontres collectives ont été tenues sur une base régulière (aux deux ou trois semaines sur une période de quelques mois) avec les enseignants en train de se former à l'accompagnement. Des périodes d'échanges et de discussions ont permis de clarifier des éléments de contenu présentés dans le guide. Les enseignants expérimentés ont été initiés à l'analyse réflexive guidée et au travail en groupe d'analyse de pratiques par des simulations. Du temps a été consacré à des retours réflexifs sur l'expérience vécue sur le terrain en dyade avec un débutant. Encore une fois, en cohérence avec notre cadre de référence, l'apprentissage par l'action, le partage des expériences ainsi que la confrontation des points de vue et des façons de faire, ont été favorisés.

Références bibliographiques

- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement*. Avis à la ministre de l'Éducation, décembre 1997. Sainte-Foy : CSE.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'Éducation, mai 2000. Sainte-Foy: CSE.
- Dictionnaire actuel de l'éducation (1993). Montréal/ Paris : Larousse.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : Une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat (inédiée). Université du Québec à Montréal.
- Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- L'Hostie, M., Sauvageau, J., Bouchard, I., Dôme, J.-M., Robertson, A. (2002). Modèle d'accompagnement de la relève enseignante au collégial, communication présentée au colloque *Recherche collaborative : renouvellement des pratiques éducatives*, organisé par le Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRE), Hôtel Le Montagnais, Chicoutimi, 12 avril 2002.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Raymond, D. et Hade, D. (2000). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC)*. Document de travail, version 5, juin 2000. Sherbrooke : PERFORMA.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique* 122 février-mars (7-11).
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France (201-222).
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.

