

# De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement

## **Christophe Gremion**

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Lausanne  
[Christophe.Gremion@iffp-suisse.ch](mailto:Christophe.Gremion@iffp-suisse.ch)

## **Pierre-François Coen**

Haute école pédagogique (HEP), Fribourg  
[coenp@edufr.ch](mailto:coenp@edufr.ch)

## **Résumé**

Après avoir brièvement présenté les différentes postures qu'un accompagnant peut prendre dans un contexte de formation d'enseignants, cet article met en évidence le rôle déterminant que l'évaluation formative et/ou certificative a sur la posture réflexive de la personne accompagnée. Il s'agit en particulier de voir de quelle manière le rôle d'évaluateur endossé par l'accompagnateur – centré tantôt sur la certification de la performance, tantôt sur la régulation dans une perspective de développement du professionnel – influence le niveau de confiance que l'étudiant place en lui. Cette recherche a été conduite auprès de 7 étudiants issus de deux institutions qui présentent des dispositifs d'évaluation différents.

## **Mots-clés**

évaluation contrôle, autoévaluation socialisée, posture autoévaluative, praticien réflexif, dispositif d'accompagnement

**Pour citer cet article :** Gremion, Ch. & Coen, P-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), pp. 11-27.

## 1. Introduction et cadrage théorique

Le métier d'enseignant<sup>1</sup> ne pourra jamais être entièrement réglé par des prescriptions car les situations rencontrées dans les métiers de l'humain sont, la plupart du temps, complexes et uniques. Un constat qui impose aux praticiens d'être en mesure de constamment résoudre de nouveaux problèmes, d'inventer de nouvelles solutions, de s'adapter à de nouvelles situations. Cette imprescriptibilité de la fonction permet de parler de « profession enseignante plutôt que de métier d'enseignant » (Perrenoud, 2001, p. 14). Pour permettre leur professionnalisation, pour les rendre suffisamment autonomes et responsables pour gérer toute l'incertitude planant entre travail prescrit et travail réel, les futurs enseignants ont besoin de bonnes compétences afin de réfléchir « sur » et « dans » leur action. Cette constatation « pousse les formateurs d'enseignants ou les concepteurs de plans d'études à adopter résolument des démarches réflexives, enjoignant régulièrement leurs étudiants à "réflexiver" » (Coen & Leutenegger-Rihs, 2006, p. 6).

Devenir un praticien réflexif exige de l'étudiant en formation initiale des capacités de décentration afin de porter un regard distancié sur son action et de questionnement pour remettre en cause cette même action, tout en passant sur ses peurs « de se montrer dans sa différence » (Jorro, 2004, p. 37). Pour faire cela, il a besoin d'aide, d'un facilitateur devant « stimuler l'exercice d'un "savoir réflexif" sur les pratiques d'enseignement » (Saussez & Allal, 2007, p. 113), raison pour laquelle on propose fréquemment un accompagnement, comportant analyses de pratique, interventions, supervisions, suivi de dossier d'apprentissage ou autre entretien réflexif afin de favoriser les liens théorie-pratique. Mais face à l'accompagnateur, l'étudiant est souvent « piégé » dans une dichotomie qui lui impose soit de montrer ses forces pour prouver sa compétence, soit de laisser transparaître ses faiblesses pour s'offrir une occasion d'apprendre. C'est le paradigme<sup>2</sup> de la vitrine ou du reflet (Gremion, 2012) : la vitrine fait que l'étudiant choisit de montrer ce qui peut l'avantager (ou tout au moins ne pas le désavantager) dans le but de « rendre compte » tandis que le reflet s'inscrit dans une plus grande authenticité et lui permet de se montrer avec ses forces, mais aussi ses faiblesses à des fins d'apprentissage et de progression. Des situations dans lesquelles réflexivité individuelle, réflexivité sociale et action réelle entrent en tension, comme nous le propose Kaufmann dans son carré dialectique (2001).

La posture de l'accompagnateur prend dès lors toute son importance et dépend souvent du choix qu'il fait de répondre aux prescriptions ou de les adapter plus ou moins pour pouvoir faire réellement son travail. Mais qu'il se voie accompagnateur professionnel (Vial & Caparros-Mencacci, 2007), compagnon réflexif (Donnay & Charlier, 2008) ou tout autre accompagnant (conseiller, mentor, tuteur, coach...) issu de cette immense nébuleuse présentée par Paul (2002), une autre de ses tâches semble être de devoir se positionner entre le développement du professionnel ou le contrôle de l'efficacité des pratiques de ce dernier face à une norme, ce que Maulini et Vincent (2014) appellent les « deux paradoxes de la pratique réflexive : 1) l'autonomie obligée du praticien ; 2) sa contribution volontaire à la normalisation de son action » (p. 204).

<sup>1</sup> Par souci de lisibilité, seul le masculin générique est utilisé pour désigner les personnes des deux sexes.

<sup>2</sup> Nous utilisons ici le terme de paradigme dans le sens d'un « ensemble de règles, de lois écrites ou tacites qui visent deux objectifs. Le premier objectif est d'établir d'abord les cadres d'une réalité sociale et la deuxième est d'indiquer comment doivent s'organiser les éléments de cette réalité sociale à l'intérieur de ces cadres. » (Marchand, L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *Distances* 2(2), 4-20.

Nous pensons que le choix de cette posture est influencé en partie par le dispositif d'accompagnement lui-même et, par les rôles que doivent tenir les accompagnateurs dans l'institution, notamment dans le domaine de l'évaluation - formative et/ou certificative - du mentoré. C'est là tout l'enjeu de cette recherche exploratoire qui a pour objectif de comprendre dans quelle mesure l'ingénierie du dispositif d'accompagnement, et l'articulation de l'évaluation-développement (perspective formative) vs évaluation-contrôle (perspective certificative), peut influencer sur la posture réflexive de l'accompagné. Il s'agit en particulier de voir de quelle manière le rôle d'évaluateur de l'accompagnateur, centré tantôt sur la certification de la performance, tantôt sur la régulation dans une perspective de développement du professionnel, influence le niveau de confiance que l'étudiant place en lui. Pour répondre à notre question de recherche, nous interrogeons 1) les différentes perceptions que les accompagnés ont du rôle de leur accompagnateur, 2) le degré de confiance que les étudiants accordent à leur accompagnateur et 3) le rôle que jouent les types d'évaluation sur cette confiance.

## 2. Aspects contextuels et méthodologiques

Les données sont récoltées auprès d'étudiants de deux institutions de formation : la Haute Ecole pédagogique de Fribourg (HEP-FR) et l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP). Ces deux institutions qui pratiquent la formation duale proposent des dispositifs d'accompagnement assez proches.

Les « mentors » de la HEP-FR tout comme les accompagnateurs<sup>3</sup> de l'IFFP suivent les étudiants en principe sur les trois années que dure leur formation. Dans certains cas, un changement de mentor peut avoir lieu en fin de 1<sup>ère</sup> année à la HEP. Les accompagnateurs effectuent régulièrement des observations de leçon sur le terrain et, plusieurs fois par année, rencontrent leurs étudiants en institution pour des entretiens réflexifs individuels ou de groupe, le tout dans une visée formative. Ces mentors sont en général internes à l'institution et ont parallèlement des charges de formateurs.

Ce qui les différencie surtout, et c'est là tout l'intérêt de ce double terrain d'exploration, c'est le rôle que tient l'accompagnateur à la fin du parcours de formation de l'étudiant. En effet, si le mentor de la HEP-FR ne participe pas du tout à la procédure de certification finale de ses mentorés, l'accompagnateur de l'IFFP, pour sa part, tient le rôle d'examineur lors des « leçons-tests » certificatives. C'est cette différence de pratique évaluative entre les deux établissements qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de cette recherche. En effet, la relation entre l'étudiant et son accompagnateur semble fortement modulée par cet enjeu crucial qu'est la certification finale de la formation pratique.

Pour cette phase exploratoire de notre recherche, des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2004) ont été conduits auprès de sept étudiants (deux de la HEP-FR et cinq de l'IFFP). Les étudiants de la HEP-FR sont de très jeunes adultes qui n'ont pas encore exercé d'activité professionnelle, alors que les cinq autres sujets sont des personnes qui ont une expérience professionnelle de plusieurs années et qui viennent se former à l'IFFP. Les entretiens, d'une durée de 40 à 55 minutes, ont été menés par deux formateurs - chercheurs de chaque institution qui n'étaient pas directement impliqués dans le suivi des étudiants choisis pour la recherche. Toutes les interviews, dont la trame générale se retrouve dans le tableau ci-

---

<sup>3</sup> Dans la suite du texte, le mentor de la HEP-FR et l'accompagnateur de l'IFFP seront nommés « **accompagnateur** », ceci pour éviter les confusions car, sur le terrain, chacun a également un **référént de terrain** : le **maître de stage** pour la HEP-FR et le **mentor** pour l'IFFP. **Étudiant, mentoré** et **accompagné** renvoient indifféremment à la personne en formation.

dessous, ont été transcrites intégralement. Optant pour une démarche qualitative interprétative (Lessart-Hébert, Goyette & Boutin, 1997), nous avons conduit une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2013) pour faire émerger différents axes de réflexion selon une approche inductive (Corbin & Strauss, 1998). Les entretiens se sont déroulés en trois temps.

La première partie de l'entretien a été consacrée aux représentations que l'accompagné se fait de son accompagnateur. Il s'agit ici d'identifier principalement les rôles et les types de soutien que le premier peut accepter du second. A quoi sert l'accompagnateur, en quoi est-il utile, quel rôle joue-t-il ?

Dans la deuxième partie de l'entretien, l'étudiant prend tout d'abord connaissance de cinq situations emblématiques (annexe 1). Ces situations ont été imaginées en tenant compte des différentes postures possibles des accompagnateurs (Gervais, 1995), des types d'entretiens (Niggli, 2005) qu'ils peuvent mener et des difficultés que l'enseignant peut rencontrer dans sa classe. Pour ce dernier point, nous nous appuyons sur les travaux de Barrère (2002) qui identifie quatre types d'épreuves subjectives que l'enseignant peut vivre. Les types d'entretiens (Niggli, 2005), inspirés des postures de l'accompagnateur (Gervais, 1995) suggérées par les situations, sont les suivants :

1. L'entretien de feedback consiste à porter un regard - analyse théorique sur l'action suite à une observation sur le terrain. Le but est clairement d'évaluer la pratique pour la transformer selon les objectifs fixés. Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture prescriptive présentée ci-dessus.
2. L'entretien de réflexion amène le sujet à s'appuyer sur un cadre théorique pour analyser et comprendre ses actions par des analyses de pratique ou des échanges autour de situations proposées dans le dossier d'apprentissage (DAP). Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture interprétative présentée ci-dessus.
3. L'entretien de coaching quant à lui est basé sur le cadre de références personnelles de l'étudiant en comparaison au référentiel de compétences attendues. Il cherche à renforcer le sentiment de capacité, notamment autour de la réflexion personnelle et de l'autocritique. Ce type d'entretien est à mettre en lien avec la posture de soutien.

Les quatre principales épreuves subjectives (Barrère, 2002) rencontrées par les enseignants sont les suivantes :

1. La cyclothymie de la relation est le cercle vicieux entre aimer, être aimé, mais se faire tout de même respecter, c'est une sorte de dépendance vis-à-vis du groupe, un excès relationnel.
2. Le deuil de la discipline se définit comme la déception de ne pas pouvoir captiver les élèves pour la discipline enseignée, matière qui est souvent au centre de la décision de devenir enseignant. L'impression que les élèves ne s'intéressent à rien et qu'ils empêchent l'enseignant de se faire plaisir dans le domaine enseigné.
3. Le fantôme de l'impuissance est le sentiment d'être inefficace tant pour enseigner et faire apprendre que pour organiser son enseignement. Malgré tout ce que l'enseignant tente, ses apprenants n'arrivent à rien.
4. Le déficit de reconnaissance se retrouve quant à lui dans cette impression que les parents consomment l'école comme un dû, que les élèves comme la hiérarchie ne s'intéressent pas et ne reconnaissent pas le travail de l'enseignant.

Même si la recherche de Barrère (2002) s'intéresse aux « routines incertaines » d'enseignants du secondaire, les épreuves subjectives qu'ils traversent peuvent être proches des préoccupations de nos enseignants en formation. Les types d'entretiens et les épreuves subjectives suggérées par les cinq situations (annexe 1) ont été vérifiés par 7 juges et un test de Burry-Stock<sup>4</sup>.

L'étudiant est ensuite amené à choisir deux situations, 1) celle dans laquelle il trouve que la personne ressource la plus adaptée serait sans conteste son accompagnateur et 2) celle dans laquelle il rechercherait de l'aide principalement auprès de quelqu'un d'autre. L'entretien se centre alors sur la justification du choix de la personne de référence pour les vignettes choisies, l'intérêt pour notre recherche étant les arguments invoqués par les étudiants pour justifier le choix ou non de l'accompagnateur dans telle ou telle situation. L'analyse de ce choix nous permet d'appréhender le degré de confiance que les étudiants accordent à leur accompagnateur et de répondre ainsi à la deuxième question de recherche.

Enfin, lors du troisième temps de l'entretien, nous demandons au répondant d'imaginer que son accompagnateur tient un rôle certificatif dans la procédure de validation de la pratique (HEP-FR) ou, au contraire, qu'il sort complètement de cette procédure (IFFP). Dans ce cas, les situations emblématiques choisies auraient-elles été les mêmes ? La réflexion et l'argumentation des changements (ou non) de choix nous permettent de saisir le rôle que jouent les types d'évaluation sur cette confiance et de répondre ainsi à notre troisième question.

**Tableau 1** : résumé des trois moments des entretiens

<b>Temps</b>	<b>Domaines et intentions</b>	<b>Exemple de questions</b>
<b>Première partie</b>	Représentations et fonctions : comprendre les représentations que l'accompagné se fait de l'accompagnement. Identifier les rôles et les types de soutien perçu / attendu.	<i>Dans ton cursus de formation, à quoi te sert l'accompagnement ? en quoi t'est-il utile ? quel rôle joue-t-il ?</i>
<b>Deuxième partie</b>	Confiance : comprendre le niveau de confiance que l'étudiant place dans son accompagnateur.	<i>Parmi ces cinq situations, y en a-t-il une dans laquelle tu te tournerais vers ton accompagnateur pour en parler ? Y en a-t-il une dans laquelle tu ne te tournerais surtout pas vers ton accompagnateur ? Peux-tu expliquer les raisons de ces choix ?</i>
<b>Troisième partie</b>	Effet de l'évaluation-contrôle : observer l'éventuel changement de niveau de confiance si l'accompagnateur joue un autre rôle dans le processus d'évaluation-contrôle.	<i>Si ton accompagnateur (n')était (pas) ton évaluateur lors de la leçon d'épreuve de fin de formation, penses-tu que tu aurais choisi les mêmes situations ?</i>

<sup>4</sup> Le *Rate agreement indexes* obtenu par le test de Burry-Stock, Shaw, Laurie & Chissom (1996) est de 0,87, ce qui montre une bonne et suffisante cohérence inter-juges. L'intérêt de cet indice est qu'il prend en compte à la fois le nombre de correcteurs (qui peut être supérieur à deux) et le nombre de degrés sur l'échelle de mesure.

### 3. Résultats

Les résultats sont présentés ci-dessous en trois étapes. Dans un premier temps, nous parlerons des différentes représentations du rôle de l'accompagnateur. Ensuite, nous présenterons le degré de confiance que les étudiants accordent à leur accompagnateur vs à leur agent de formation. Enfin, nous reviendrons sur l'influence que semble avoir l'évaluation certificative dans ces dispositifs d'accompagnement.

#### 3.1 Étape 1 : différences de perception du rôle de l'accompagnant

##### 3.1.1 La référence institutionnelle

Une première perception est celle de l'accompagnateur vu comme un référent institutionnel, qui fait le lien entre terrain et institution d'une manière assez officielle. Un peu conseiller aux études d'une part - « *Je trouve qu'il est important parce que c'est vraiment (...) quelqu'un de référence chez qui on peut aller si on a un problème ou si tout va bien.* » (HEP-D) – et un peu le surveillant des tâches à effectuer - « *L'année passée, c'était juste quelqu'un qui était là [à qui] je devais rendre des rapports, le DAP, enfin deux trois trucs et puis voilà. (...) Il est un lien par rapport à la HEP.* » (HEP-F). Cette première perception se distancie quelque peu des formes d'accompagnement identifiées par Paul (2002)<sup>5</sup>, non sans rappeler la tension mise en évidence par Vial et Caparros-Mencacci (2007) entre accompagnement et formation. Il est intéressant de voir que cette perception est présente uniquement chez les étudiants de la HEP, nous y reviendrons lors de la discussion des résultats.

##### 3.1.2 Le soutien

La deuxième catégorie de perception renvoie à quelqu'un qui apporte un soutien dans la formation, qui coache, qui aide, comme nous le disent les étudiants de la HEP : « *Pour moi un mentor, il est là pour soutenir durant tous les trois ans, si tout d'un coup on a un problème. (...) un soutien au niveau du regard, il est là, c'est bon. Plutôt que [quelqu'un] pour juger* » (HEP-D). « *C'est plus quelqu'un qui est là pour m'aider à me développer (...) c'est vraiment un accompagnement professionnel* » (HEP-F). Pour les étudiants de l'IFFP, ce soutien semble attendu comme relativement inconditionnel, et si soutenir ne suffit pas, l'énergie de l'entraîneur est attendue pour permettre de se surpasser : « *Si lui se mettait à douter de ma capacité (...) j'attendrais une attitude d'entraîneur de football, quelque chose de très ... assez direct, assez musclé. (...) Ouais, une attitude d'entraîneur, on peut dire comme ça* » (IFFP-F). « *Par sa simple présence, par le simple fait que le dispositif existe, il vient un peu piquer tout ça et puis il t'oblige à te dépasser pis à bien faire* » (IFFP-P). Entraîneur qui, lorsque tout se passe bien, félicite ses troupes pour entretenir le moral : « *Il est toujours de bonne ... [donne] de super bons conseils, c'est vraiment génial* » (IFFP-L). Nous retrouvons ici principalement les notions de tutorat et de coaching présentés dans les travaux de Paul (2002).

##### 3.1.3 La réflexion sur les pratiques

La catégorie de perception suivante permet d'assimiler l'accompagnateur à un tisseur de lien entre les éléments théoriques et la réalité du terrain : « *C'est la personne qui fait les liens entre la théorie et la pratique. La théorie qu'on voit pendant les cours, la pratique pure qu'on a pendant le stage et puis c'est lui qui m'aide à ... ouais ... ben à développer la théorie qu'on a vue, à l'appliquer en pratique. (...) Avec le mentor ce sera plus une théorie liée à ce qu'on a vu à la HEP ... comment remédier par exemple, ou*

<sup>5</sup> En effet, parmi les différentes configurations que peut avoir l'accompagnement selon l'auteur – mentoring, compagnonnage, coaching, tutorat, sponsoring, parrainage ou autre, consultation – la surveillance et le rôle de « porte-parole » de l'institution ne sont pas évoqués.

*bien comment appliquer la théorie, ou bien si je me retrouve dans une situation problématique, sur quel élément théorique je pourrais m'appuyer pour résoudre. (...) [il] me permet de lier la théorie et la pratique, lier le stage et les cours théoriques de la HEP » (HEP-F). Il est vu également comme une personne qui aide à réfléchir sur ses pratiques, qui aide à penser : « On a fait aussi toute une réflexion pour savoir pourquoi ça n'a pas été. Est-ce que c'était de ce que j'ai fait, est-ce que c'était plutôt la relation ... ouais ... toute une analyse après, à travers ça » (HEP-D). Mais ce rôle de questionneur n'est pas toujours très rassurant ou très confortable pour l'étudiant, raison pour laquelle l'accompagnement peut aussi être vécu comme très déroutant lorsqu'il crée le doute ou qu'il remet en question : « On va dire, il a pas mal bousculé, on va dire, je ne sais pas si c'est des certitudes, mais en tout cas des habitudes, bonnes ou mauvaises... euh... alors c'est pas toujours très agréable, je vais même plus loin c'est pas toujours très positif, mais je pense qu'à terme c'est salutaire et c'est un des rôles. (...) Je me dis ben finalement c'est tout de même un des buts d'une formation comme celle-là, c'est de bousculer un peu les habitudes. Voilà. (...) Je ne m'attendais pas à être heurté de cette façon-là. Voilà. C'est sans doute un des rôles du... de l'accompagnateur puisqu'il est externe et transversal quelque part de dire, holà, attention, là, il y a un truc qui ne va pas. (IFFP-D)*

Au-delà de la dimension déstabilisante, inhérente à toute démarche constructiviste, les étudiants relèvent comme très positive la possibilité de prendre du recul et d'élargir les pistes de réflexion dans un esprit d'ouverture, comme nous le montrent ces deux extraits : « *Après les visites qu'il effectue, il nous donne des conseils, des discussions qui s'ouvrent (...) on débrieife un peu, dans l'intime » (IFFP-F) ; [C'est] un professionnel qui a beaucoup d'expérience (...) je le considère comme ça et j'aime beaucoup beaucoup parler avec lui, échanger avec lui lorsqu'il vient me suivre (...) c'est vraiment génial de pouvoir discuter d'une situation que l'on vient de vivre et que l'on discute après » (IFFP-L). Enfin, cette réflexion proposée n'est pas vécue par nos répondants comme jugeante. L'accompagnateur est perçu comme une personne neutre, un ami critique (Jorro, 2006). Cette perception est intéressante pour notre recherche puisque derrière notre hypothèse se cache le risque que le sentiment de neutralité du dispositif se modifie aux yeux de l'étudiant en fonction du rôle que joue l'accompagnateur dans l'évaluation finale : « *Il s'agit d'une personne qui ne vient pas te dire "ça, c'est faux, tu aurais dû faire comme ça", mais plutôt qui pose des questions du pourquoi tu fais comme ça, pourquoi tu fais comme ça (...) [il] m'apporte un regard externe, neutre, pertinent, dans le but de se questionner, de voir les choses sous un autre angle, mais justement, pas d'un point de vue ... il ne juge pas » (IFFP-P).**

Cette troisième perception peut être assimilée au compagnonnage décrit chez Paul (2002) ou encore à l'accompagnement professionnel dont parlent Vial et Caparros-Mencacci (2007). C'est également la posture qui semble être visée par la plupart des accompagnateurs engagés dans ces deux institutions, bien que la tension « accompagner ou former » semble rester omniprésente.

### 3.1.4 L'évaluation-conseil vs l'évaluation-contrôle

Les deux dernières perceptions que nous avons pu identifier semblent difficiles à dissocier dans les propos des répondants tant toutes les nuances — passant de l'évaluation-conseil à l'évaluation-contrôle — se retrouvent dans les propos. Ces deux premiers extraits sont significatifs d'une évaluation vécue comme un conseil non normatif : « *Il ne juge pas parce que ... qu'est-ce qui est juste, qu'est-ce qui est faux dans ce domaine, quoi ... il vient, pis il a un regard externe, questionneur » (IFFP-P). « Ça fait sens d'avoir quelqu'un de très pratique qui puisse justement m'évaluer dans la classe. Ça me permet d'avoir des feedbacks directs sur ma pratique et de voir si finalement c'est cohérent ce que ... ce que j'apprends dans les modules (...) Ce que je peux mettre en application justement dans mes cours ben là François [l'accompagnant] y peut aussi me donner des feedbacks là- dessus » (IFFP-C). Mais ce regard extérieur que l'on aimerait réflexif peut également être ressenti comme*

prescriptif, relevant d'un jugement de valeur ou de l'imposition d'une norme institutionnelle : « *Et puis maintenant c'est plus quelqu'un qui est là pour (...) me donner des points forts, des points faibles pour m'améliorer (...) et puis à dire " Ben tel point ça va très bien, tel point pas ", ... et puis dans ma façon d'être* » (HEP-F). « *Est-ce que l'on évolue selon les standards, les messages que l'IFFP nous fait passer* » (IFFP-L). Et ce rapport à la norme, qui appelle naturellement une dimension plus « contrôle » ou certifiante de l'évaluation, est autant présent dans les propos des étudiants de la HEP-FR que dans ceux des étudiants de l'IFFP : « *Elle nous regarde, elle nous observe, elle nous dit ce qui joue, ce qu'il faudrait encore améliorer. (...) D'un côté, elle est là aussi pour évaluer, pour voir ... Parce qu'à la fin à la HEP on a quand même certaines exigences à avoir et puis du coup, elle doit quand même évaluer si on y arrive, qu'est-ce qui manquerait* » (HEP-D). « *Ça, ça permet de ... d'avancer dans le processus de validation, c'est lui qui valide euh ... ce que l'on appelle Atelier Transversal (AT), mais en fait, ça valide le module (...) Il y a l'aspect formel hein ! Donc c'est lui qui valide, c'est lui qui note, en compagnie du didacticien. (...) on est quand même aussi là pour réussir le ... le diplôme, le diplôme final (...)* » (IFFP-F).

Dans ces perceptions, l'accompagnement se rapproche des concepts de consulting et de coaching, mais la tension entre évaluation-développement et évaluation-contrôle (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011; Strittmatter, 2007) est bien perceptible.

### 3.2 Étape 2 : degré de confiance que les étudiants accordent à leur accompagnateur

Lors de l'entretien, nous avons demandé aux répondants de choisir la ou les situations (parmi les 5 proposées) qu'ils se verraient tout particulièrement bien travailler avec leur accompagnateur et, inversement, la ou les situations qu'ils aborderaient moins volontiers ou pas du tout avec lui. Suite à ce choix, nous leur avons demandé de nous l'expliquer. Le degré de confiance que les étudiants accordent à leur accompagnateur a ainsi été questionné par les situations choisies et l'argumentation fournie pour expliciter ce choix. Nos répondants ont identifié les situations 2 et 3 (annexe 1) comme étant les plus adaptées à un travail à conduire avec leur accompagnateur.

La situation 2 traite du deuil de la discipline, l'enseignant ne sachant comment motiver ses élèves pour une matière qui le passionne lui-même. La question relève de préoccupations didactiques et le représentant de l'institution semble la bonne personne pour mener une réflexion sur le sujet : « *parce qu'une des choses où il m'a beaucoup aidé, donc l'accompagnateur, est en particulier, c'est ... comment, au fond, se servir d'une démarche de préparation pour améliorer la bonne marche, quel que soit le climat dans la classe, donc de ... quels sont les outils que l'on peut mettre en amont, comment est-ce que l'on travaille en amont sur les objectifs, sur la façon de distribuer le travail pour que les élèves mordent à l'hameçon et qu'on ne soit pas obligé de faire le marchand de tapis puisque c'est une des expressions utilisées* » (IFFP-D). Préoccupations didactiques et pédagogiques que semblent partager aussi les étudiants de la HEP : « *Oui là, [situation2] je pense que oui, parce que c'est en plus une question de motivation de l'élève donc on entre dans la dynamique de la classe* » (HEP-C). La situation 3, quant à elle, renvoie à l'entretien de feedback proche de l'évaluation-contrôle face à une situation également voisine de préoccupations de la didactique : « *On est dans la didactique. Je pense que c'est typiquement un domaine où [l'accompagnant] est quand même dans son rôle* » (IFFP-D). En plus de la dimension didactique, la notion de distance apparaît également dans le choix de cette situation : « *La situation trois, même chose, puisqu'il s'agit d'avoir un regard extérieur, déjà rien que ça, ça se prêterait bien à l'accompagnant, oui là aussi, il s'agit de phosphorer, de prendre du recul, donc je pense que c'est une question que je poserais volontiers à mon accompagnant* » (IFFP-P). La complexité de la situation semble également une raison de ce choix : « *Il y a beaucoup de questions qui se posent, comment c'est dit dans le texte d'ailleurs : matière trop difficile, modèle didactique peu efficace* » (HEP-F).



C'est, par contre, la situation 4 qui serait le moins volontiers traitée avec l'accompagnateur. Dans cette situation, un événement privé intervient dans le parcours de formation. S'il est annoncé que l'événement rend la personne moins disponible pour sa classe, les répondants ont surtout relevé que cette situation était personnelle, intime, et qu'elle ne regardait pas l'accompagnateur, comme nous le dit (IFFP-C) : « *Je pense que c'est pas nécessairement son rôle de ... de ... traiter ce genre de problématique, parce qu'on a tous nos soucis et puis que c'est de ma responsabilité de gérer ça. Je vais pas nécessairement lui parler de cette situation parce que je pense que c'est ... c'est ... ça rentre pas dans le cadre de son mandat* ». Position que semble partager également cet étudiant de la HEP-FR : « *La situation 4, par rapport à l'un de mes proches. Peut-être que j'irais plus vers ma famille que quelqu'un ... Enfin, j'irais plus chercher du soutien auprès des personnes proches de moi que quelqu'un d'externe* » (HEP-D).

Enfin, dans les autres situations retenues ou rejetées pour un travail avec le référent institutionnel, la dimension interne – externe semble également importante. L'aide interne semble être la bienvenue pour une difficulté passagère, propre à un événement, à un horaire, à une question locale, alors qu'une aide externe paraît être appréciée ou envisagée pour question de fond : « *Mais là, c'est quelque chose de récurrent qui pose des problèmes d'organisation, des problèmes par rapport à l'enseignement, par rapport à différents sujets et puis là dessus, l'aide [de l'accompagnateur] serait bénéfique* » (HEP-F).

A relever encore, pour clore cette partie, que deux répondants choisiraient sans hésiter toutes les situations à aborder avec leur accompagnateur. L'un semble nous dire qu'il se sent en confiance parce que son accompagnateur n'entrera pas dans le jeu de l'évaluation certifiante finale : « *Oui d'accord, c'est l'accompagnateur qui nous note et il est bienveillant, je veux dire, c'est pas un souci ... tu fais ton boulot pis tu ... c'est bon quoi, ça marche ! J'ai pas de souci à ce niveau* » (IFFP-F) alors que l'autre insiste sur la posture exempte de jugement de son accompagnateur : « *Je me sens assez bien entouré et pas jugé, donc vraiment pris de manière euh ... ça peut arriver à tout le monde donc vient nous en parler et puis ensemble on va trouver quelque chose pour que tu te sentes mieux, et aussi ce qui maintient le lien de confiance c'est que lorsque je suis allé vers eux et que ça, c'est passé de cette manière* » (IFFP-L).

En synthèse de cette partie consacrée au degré de confiance accordé par les étudiants à leur accompagnateur, nous pouvons observer que ce dernier est sollicité lorsqu'il est ressenti comme compétent et expert dans le domaine questionné. Etant considéré comme externe, les étudiants préfèrent aborder avec lui des problèmes professionnels, plutôt récurrents que ponctuels, en lien avec le terrain de l'institution locale. L'apport du regard extérieur et du questionnement est également recherché auprès de lui. Enfin, il n'est pas étonnant de voir que des attentes auxquelles l'accompagnateur a déjà répondu efficacement augmentent le sentiment de confiance. A l'inverse, les situations très personnelles sont considérées comme peu adaptées au travail avec l'accompagnateur, même si cette situation intime et personnelle pouvait être source de difficultés dans l'enseignement. Les ressources sont, dans ce cas, recherchées parmi les collègues ou les proches. Ainsi pour se sentir en confiance, les étudiants expriment des besoins que nous listons ci-dessous et qui ressortent des entretiens :

- besoin de non-jugement, de confiance et de sécurité,
- besoin d'un feedback dans une perspective formatrice,
- besoin de coaching, de conseil, de soutien,
- besoin de continuité,
- besoin de garantie d'efficacité, besoin d'expérience positive, de preuve que ça sert à quelque chose : « *Plus on perçoit qu'on va avoir une réponse pertinente de la part de l'interlocuteur, à savoir [l'accompagnateur], plus il va être aidant et plus on va être porté de se référer à lui* » (IFFP-F).

### 3.3 Étape 3 : l'influence de l'évaluation certificative dans les dispositifs d'accompagnement

Cette dernière partie se rapporte à la question de qui endosse le rôle d'évaluateur certificatif. Rappelons qu'à la HEP-FR, l'accompagnant n'a qu'un rôle formatif et ne participe pas à l'évaluation finale alors qu'à l'IFFP il joue ces deux rôles. Tout d'abord, il est important de préciser que les réponses ne sont pas toujours très sûres. En effet, une majorité de répondants disent, de prime abord, qu'ils traiteraient les mêmes situations, mais ils ne semblent pas avoir une idée vraiment très arrêtée sur la chose. La question semble plutôt les mettre en réflexion. D'une manière générale, pour les étudiants de la HEP-FR, les situations choisies ne changeraient finalement pas. Nous pensons que cette stabilité peut s'expliquer par deux raisons. La première serait que ces étudiants, n'ayant jamais vécu une situation de ce genre, n'en perçoivent pas totalement les enjeux. Ou alors, il se pourrait que ces étudiants, plus jeunes que leurs collègues de l'IFFP, soient encore dans la routine du métier d'élève (Perrenoud, 2013) et ne perçoivent pas le rôle d'accompagnateur sans l'asymétrie de tout acte de formation (Serres, 2012). Ces propos pourraient appuyer cette thèse : « *Non, non ... parce que finalement ma mentore serait là comme d'habitude pour m'observer et m'évaluer, ça changerait pas grand-chose* » (HEP-D). Comment nous l'avons dit plus haut, il est probable que les modalités d'évaluation sont perçues par les étudiants comme des « invariants » de la formation auxquels il convient de s'accommoder sans trop se poser de questions puisqu'il n'est pas envisageable de les changer. Dans le cadre de la HEP-FR, il serait intéressant, pour la suite de cette recherche, d'interviewer des personnes ayant terminé leur formation et ayant surtout déjà vécu le dispositif de certification. Au moment des entretiens, nos répondants n'avaient pas encore terminé leur formation.

Situation très différente et très contrastée à l'IFFP, où le double rôle (conseil-contrôle) de l'accompagnateur engage les répondants à se positionner très clairement. Il y a tout d'abord ceux qui ne changeraient pas les situations choisies et qui se disent en pleine confiance parce que *“j'ai vraiment l'impression qu'on a créé un lien qui dépasse le stade de l'évaluation”* (IFFP-L). Ce lien semble plus important que le rôle tenu par l'accompagnateur dans le processus certificatif comme nous le dit (IFFP-P) : *“c'est beaucoup plus lié à mon avis au savoir-être de la personne qu'au rôle qu'elle a joué à un moment ou à un autre.”* Et puis il y a d'autres répondants qui changeraient clairement les situations choisies si leur accompagnateur n'était pas évaluateur. Leurs propos donnent à penser qu'ils seraient, dans ce cas, plus enclins à montrer leurs difficultés pour trouver de l'aide, plus honnêtes dans ce qu'ils donneraient à voir de leur pratique. Ce changement de rôle comblerait apparemment le déficit de confiance généré par cette situation : *« On ne met pas une personne qui a un rapport « tripes-beefsteak » avec une autre comme coach ! »* (IFFP-F). Dans cette expression et selon les propos du répondant, les « tripes » sont les émotions en jeu dans l'accompagnement alors que le « beefsteak » est la réussite de son diplôme, fruit de l'évaluation finale. Autres propos qui vont dans le même sens : *« Tu vas pas te promener avec un drapeau rouge et dire “ je suis un enseignant à problème “ dans l'institut qui te certifie »* (IFFP-P), exemple symptomatique du paradigme de la vitrine ou du reflet, ou encore : *« Fais semblant, tu fais ton métier d'élève et ça passera »* (IFFP-D). Trois réflexions qui nous ramènent tout de suite également à l'autoévaluation socialisée dont parlent Saussez et Allal (2007) ou encore à la tension entre réflexivité interne et réflexivité sociale dont parle Kaufmann (2001). Et même si les étudiants de la HEP-FR ne changeraient pas les situations choisies, cette réflexion de l'un d'eux résume bien cette tension : *« C'est une question piège ça ... parce qu'il y a certaines choses que j'ai confiées à mon mentor, là, que je n'aimerais pas que mon évaluateur connaisse »* (HEP-D).

#### 4. Éléments de discussion

Les résultats que nous venons de présenter sont repris de manière très synthétique dans le tableau ci-dessous. L'intérêt des deux colonnes (HEP et IFFP) est de mettre plus clairement en évidence les différences relevées dans ces deux dispositifs d'accompagnement.

**Tableau 2** : tableau de synthèse des résultats

	<b>HEP</b>	<b>IFFP</b>
<b>Rôle : référence institutionnelle</b>	Les étudiants semblent plus dans le métier d'élève et la soumission apprise... et ne remettent pas en cause le dispositif proposé.	Le rôle de référent institutionnel est moins présent dans les propos des étudiants de l'IFFP.
<b>Rôle : soutien</b>	L'accompagnateur est là pour aider les étudiants.	L'accompagnateur est là pour aider les étudiants, certes, mais soutenir ne suffit pas. L'accompagnateur doit être entraîneur, pousser l'accompagné à se surpasser.
<b>Rôle : réflexion sur la pratique</b>	L'accompagnateur fait des liens (à la place de l'étudiant ?) et aide à réfléchir.  L'asymétrie de la relation professeur - élève semble présente dans les propos de ces étudiants.	L'accompagnateur bouscule les habitudes, ce qui est vécu comme "pas très agréable, mais peut-être salutaire". Il pousse à la réflexion.  Dans les propos de certains, une impression de symétrie dans la relation se dégage. Il en devient un ami critique, rôle dans lequel il est possible d'émettre une critique sans que ce ne soit ressenti comme un jugement.

	<b>HEP</b>	<b>IFFP</b>
<b>Rôle : évaluation conseil vs évaluation contrôle</b>	<p>A la HEP, l'accompagnateur est perçu dans une posture de feedback : il dit ce qui va et ne va pas, il porte un jugement qui permet de savoir ce qu'il y a encore à apprendre...</p> <p>C'est lui qui valide ; il permet d'avancer dans le processus de validation...</p> <p>On peut dire ici que, si les étudiants de la HEP sont dans cette soumission acquise et pas trop questionnée,...</p>	<p>Trois étudiants de l'IFFP disent que la dimension certificative a été mise de côté par l'accompagnateur et qu'il est maintenant uniquement un évaluateur-conseiller.</p> <p>Les étudiants de l'IFFP sont ou dans le "j'ai confiance, il me l'a dit, donc je l'utilise, donc je me montre avec mes forces et mes faiblesses (reflet)" ou "c'est lui qui m'évaluera, je me méfie, donc je lui donne à voir ce que je pense qu'il s'attend à voir (<i>vitrine</i>).</p>
<b>Degré de confiance envers l'accompagnateur</b>	<p>Ici, pas de différence entre les deux institutions, car il semble que le degré de confiance soit plus fonction de la personnalité de l'accompagnateur que de la structure du dispositif ou de la place de l'évaluation dans celui-ci.</p> <p>Les situations 2 et 3 sont souvent retenues, elles sont en lien avec l'expertise des accompagnateurs dans le domaine de la didactique.</p> <p>Il est intéressant de voir que, pour les 2-3 étudiants accompagnés par des accompagnateurs qui disent « l'évaluation, c'est bon, maintenant on bosse », le niveau de confiance est très haut, le <i>reflet</i> prime de manière évidente sur la <i>vitrine</i>.</p>	
<b>Rapport à l'évaluation certificative</b>	<p>Si l'accompagnateur était aussi certificateur de la pratique, les étudiants disent qu'il n'y aurait pas de changement, mais la question provoque réflexion, prise de conscience.</p>	<p>Si l'accompagnateur n'était plus certificateur de la pratique, deux postures ont pu être observées : 1) j'ai tellement confiance que ça ne changerait rien ou 2) j'ai actuellement peu confiance car il sera l'évaluateur de ma pratique ; donc s'il ne l'était pas, tout serait différent.</p>

Ces résultats nous conduisent à penser que la fonction d'évaluateur des accompagnateurs (fonction de conseil pour ceux de la HEP et de certificateur pour l'IFFP), telle que perçue par les étudiants, a un impact sur la confiance que ces derniers leur accordent. Selon nous, cette confiance détermine - en partie du moins - le fait que l'étudiant va plutôt se présenter « en vitrine » ou « en reflet » (Gremion, 2012).

Nos résultats vont bien dans ce sens et nous pouvons dire que cette confiance dépend partiellement du rôle d'évaluateur (conseil vs contrôle) que se voit attribuer l'accompagnateur dans le dispositif. Cependant, il convient d'apporter quelques nuances. En effet, ce lien entre

statut d'évaluateur et confiance n'apparaît pas de manière absolue. Nous avons pu identifier trois types de discours :

1. celui des étudiants IFFP qui considèrent que l'accompagnateur doit être un coach qui pousse l'étudiant à avancer avant d'être évalué. Son rôle formatif existe (même s'il est peu évoqué), mais il est orienté vers une logique de performance. Dans ces discours, le but est de préparer l'étudiant à la réussite de l'examen certificatif. L'accompagnateur doit permettre à l'étudiant de s'approprier les critères qui seront ceux de la certification.
2. celui des étudiants HEP qui disent que l'accompagnateur est celui qui donne du feedback et qui valide (ou non) ce qui a été montré. Il joue pleinement son rôle formatif en aidant l'étudiant à faire des liens entre différents aspects de la formation sans nécessairement pousser l'étudiant à se remettre en question. Les discours des étudiants montrent une prédominance d'aspects liés au métier d'élève et au souci de s'approprier la norme souhaitée par l'institution, en somme de se conformer à ce que l'institution souhaite. Leur projet professionnel s'inscrit davantage dans le prolongement de leurs études et s'accomplit prioritairement avec la possession d'un diplôme (peut-être avant la maîtrise de compétences).
3. celui des étudiants IFFP qui, après avoir laissé de côté le rôle certificateur qui colle à l'accompagnateur (« ne te fais pas de souci, tu réussiras l'examen sans problème ») considère qu'il peut jouer le rôle d'ami critique voire même de celui qui bouscule, qui remet en question. En ce sens, cet accompagnement va sans doute plus loin que dans le premier cas. Ce « marché » pourrait être dû au fait que les étudiants sont des adultes et cherchent une relation symétrique avec leur accompagnateur. Ils visent en cela le développement de compétences professionnelles plutôt que l'obtention d'un diplôme.

Ces trois types de discours peuvent être également compris comme des indicateurs de la fonction que joue l'accompagnateur (ou que l'accompagné pense qu'il joue) dans le dispositif. Entre l'évaluateur qui permet de s'approprier les critères, le formateur qui aide à faire des liens et le compagnon réflexif (Donnay & Charlier, 2008) qui incarne l'ami-critique, il semble que cette dernière fonction, celle du compagnon réflexif, soit plus en phase avec les intentions visées par les deux institutions à travers leur dispositif d'accompagnement.

## 5. Conclusion

Cette recherche exploratoire présente naturellement de nombreuses limites. Le faible nombre de sujets (et l'équilibre entre les deux institutions) en est la principale. Cependant, la richesse des propos a permis de dégager des axes de réflexions pertinents à nos yeux et qui ouvrent des questionnements intéressants.

Notre recherche exploratoire a permis de questionner trois dimensions.

Tout d'abord les différentes perceptions que les accompagnés ont du rôle de leur accompagnateur. Nous avons pu remarquer que, malgré des prescriptions de « soutien à la réflexion », présentes dans les descriptifs des deux dispositifs étudiés, les répondants attendent plus de leur accompagnateur que cette aide à la réflexion sur les pratiques. Ainsi, un certain soutien est attendu et des feedbacks sont souhaités pour permettre de se situer par rapport à la norme institutionnelle. A l'intérieur de cette dimension plus prescriptive, une dialectique est également mise en évidence par les répondants entre l'évaluation-conseil et l'évaluation-contrôle.

Nous nous sommes ensuite intéressés au degré de confiance que les étudiants accordent à leur accompagnateur. Nous avons observé que ce dernier n'est que rarement identifié à une personne proche, un répondant utilisant le terme d'intime (IFFP-F), et que c'est son regard d'expert dans la dimension pédagogique ou didactique qui est le plus sollicité. On assiste ici à une sorte de perpétuation du contrat didactique implicite et asymétrique. Cette asymétrie semble liée à la qualité des relations interpersonnelles d'une part, mais aussi à la dialectique évaluation contrôle vs conseil dont nous parlions plus haut. La posture adoptée par certains accompagnateurs en début de formation (« *ne te fais pas de souci, tu réussiras l'examen sans problème* ») est, à cet égard, très intéressante. Le dispositif de l'IFFP adresse à l'accompagnateur une injonction paradoxale : « *accompagne, mais contrôle* » qui nécessite de se départir d'un des deux rôles pour pouvoir assumer pleinement l'autre. L'interprétation que fait l'accompagnateur de son cahier des charges a ici une grande influence. Mais est-il forcément nécessaire de se défaire d'un rôle pour pouvoir pleinement assumer l'autre ? Et si l'évaluation-contrôle peut nuire dans certains cas à l'évaluation-conseil comme nous avons pu le constater chez certains répondants, l'inverse est-il vrai aussi ?

Enfin, nous avons tenté d'identifier le rôle que jouent les types d'évaluation sur ce rapport de confiance. Une première surprise vient de la prégnance probable du contrat didactique implicite, asymétrie-contrôle-assujettissement semblant être une norme fortement ancrée chez les répondants. La deuxième surprise vient de la force des images utilisées (drapeau rouge et « *tripes-beefsteak* ») pour expliquer le ressenti des répondants lorsqu'ils parlent d'être accompagnés et contrôlés par la même personne. Ce dernier élément pourrait être une partie de la réponse à notre question initiale qui était de savoir dans quelle mesure le rôle joué par l'accompagnateur dans le dispositif certificatif influe sur le risque de voir l'autoévaluation de l'accompagné assujettie aux transactions sociales. Alors oui, cet élément nous montre une certaine influence, mais ce qui est le plus intéressant, c'est de prendre conscience que, finalement, le dispositif semble n'avoir que peu d'effet comparé au contrat didactique implicite, aux relations interpersonnelles, aux attentes de l'accompagné ou encore à l'interprétation que fait l'accompagnateur de son rôle. Il serait intéressant, pour poursuivre cette recherche, de mener le même type d'entretien avec d'autres accompagnateurs. Il ne serait guère surprenant de voir apparaître une grande hétérogénéité dans les discours. Comment voient-ils leur rôle ? Comment vivent-ils cette tension entre évaluation-conseil et évaluation-contrôle ? Une étude de cas (Gremion, 2015) s'intéresse plus particulièrement à cette question.

De nos données ont émergé également trois approches distinctes chez nos répondants. Aucune exhaustivité cela va de soi - un échantillon plus important serait nécessaire pour mettre en évidence d'autres approches -, mais elles ouvrent le champ à d'autres perspectives. Ainsi, l'impact du sentiment de compétence ou les postures autoévaluatives (Jorro, 2004) des étudiants nous semblent également des éléments à prendre en compte pour expliquer la nature des perceptions qu'ils ont de leur accompagnant. Le choix de se présenter en « vitrine » ou en « reflet » pourrait ainsi être affecté par cette dimension. Le climat relationnel établi entre l'accompagnateur et l'étudiant est sans doute une variable importante. Dans ce contexte, la différence d'âge entre l'accompagnateur et l'étudiant pourrait être un facteur intéressant si l'on part du principe que les étudiants plus âgés souhaitent davantage avoir une relation symétrique d'adulte à adulte. Par ailleurs, si l'asymétrie du contrat didactique implicite influence autant la perception qu'à l'accompagné des rôles et visées du dispositif mis en œuvre, qu'en est-il de l'influence de ce même contrat didactique sur la perception qu'à l'accompagnateur de son rôle ? Cela nous pousse également à nous demander si tout acte d'accompagnement n'est pas obligatoirement empreint d'une certaine méfiance et de biais

majeurs du moment qu'il se joue dans le cadre d'une formation formelle inscrite dans une institution. Un nouveau défi intéressant pour repenser l'accompagnement dans les formations en alternance...

## 6. Références

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53–72.
- Burry-Stock, J., Shaw, D. G., Laurie, C. & Chissom, B. S. (1996). Rater agreement indexes for performance assessment. *Educational and Psychological Measurement*, 56(2), 251–262.
- Coen, P.-F. & Leutenegger-Rihs, F. (2006). Réflexivité et formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, p. 5–10.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage cop.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presse Universitaire de Namur.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 21(3), 541–560.
- Gremion, C. (2015, 09). *Accompagner et contrôler : étude d'un cas problématique*. Papier présenté à Evaluer les pratiques enseignantes. Lausanne, Suisse.
- Gremion, C. (2012, 05). *Développer la réflexion dans la formation des enseignants en utilisant un ePortfolio*. Papier présenté au 1<sup>er</sup> Colloque scientifique international portant sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures. Montréal, Canada.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33–47.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31–44.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Hachette Littérature.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Marchand, L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *Distances*, 2(2), 7–25.
- Maulini, O. & Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées: rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne & J. Desjardins (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* 189-204. Bruxelles : De Boeck.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichts-besprechungen im Mentoring*. Oberenfelden: Sauerländer Verlage AG.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, 4(153), 43–56.
- Pellegrini, S. (2010). *Le mentor en formation d'enseignant : plus qu'un accompagnateur !* Cahier de la section, Vol. 126. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

- Saussez, F. & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97–124.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Le Pommier.
- Strittmatter, A. (2007). Surveillance scolaire. Quelles relations entre évaluations internes et externes ? In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation: Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 157–181). Québec: PUQ.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In M. Zulauf & P.-F. Coen (Eds.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler* (pp. 233–258). Paris: Editions L'Harmattan.



## **Annexe 1 : les 5 situations emblématiques**

### **Situation 1**

*Pour votre prochain cours avec la classe X, vous avez préparé une leçon qui vous semble très intéressante, qui mettra vos apprenants en activité et qui va, vous en êtes sûr, les captiver et leur faire plaisir. Cette classe adore ce genre de situation enseignement-apprentissage et vous appréciez travailler avec eux. Mais bizarrement, aujourd'hui, en rentrant dans cette classe, l'ambiance n'est pas du tout la même que d'habitude et rien ne se passe comme vous l'aviez prévu. Indiscipline, incivilités entre certains apprenants, chahut... vous terminez le cours fatigué, avec l'impression que vos apprenants ne vous apprécient que peu alors que c'est tout l'inverse ! Bref ... une oreille bienveillante pour vous permettre de déposer ce souci serait bienvenue !*

### **Situation 2**

*Vous vous réjouissez du prochain cours de géo avec ce groupe, vous adorez la matière et êtes excité face à l'idée de transmettre cette passion que vous avez pour l'étude des bouleversements climatiques, votre domaine de prédilection. En classe, les choses sont très différentes et, plutôt que de vous éclater dans cette matière captivante, vous avez l'impression de devoir jouer les marchands de tapis durant toute l'heure pour les accrocher à la matière, leur en montrer l'intérêt, sans grande réussite. Vous aimeriez mener une réflexion sur les manières de susciter plus efficacement la motivation de vos apprenants...*

### **Situation 3**

*Depuis quelque temps, il vous semble que vos cours de chimie ne permettent plus les apprentissages visés pour tous les apprenants. Matière trop difficile ? Modèle didactique peu efficace ? Etudiants pas suffisamment en activité ou pas assez impliqués ? Explications pas claires ? Vous ne savez pas trop et auriez envie d'un regard extérieur, d'un retour critique sur les situations d'enseignement-apprentissage que vous proposez à vos apprenants.*

### **Situation 4**

*Depuis l'annonce de la maladie de l'un de vos proches, vous ne vous sentez que peu disponible pour vos classes et pour votre formation à l'enseignement. Avez-vous fait le bon choix en vous engageant dans cette voie ? Arriveriez-vous à répondre à toutes les sollicitations de la formation, de votre entourage, de votre famille ? Conseils et écoute vous seraient nécessaires ...*

### **Situation 5**

*Un apprenant en grande difficulté a monopolisé une grande part de votre énergie cette année. Malgré cela, un échec en fin d'année lui est signifié. Votre hiérarchie ou les parents vous reprochent de ne pas avoir fait votre possible pour cet apprenant et vous trouvez ce reproche tout à fait injustifié. Vous auriez envie de prendre un peu de recul pour vous détacher de cette situation chargée émotionnellement et avoir un regard plus « objectif » de la situation.*

