

Les enseignants-accompagnateurs au Maroc : missions, postures et dilemmes traversant leur agir

Accompanying teachers in Morocco: missions, postures and dilemmas in their work

BELHAJ Amina

Doctorante

Faculté des sciences de l'éducation

Université Mohamed V

Recherches interdisciplinaires pour l'innovation en didactiques et en capital humain
Maroc

ELOMARI Kaoutara

Enseignant chercheur

Faculté des sciences de l'éducation

Université Mohamed V

Recherches interdisciplinaires pour l'innovation en didactiques et en capital humain
Maroc

ESSIYEDALI Abdellah

Enseignant chercheur

Centre régional des métiers d'éducation et de formation de Rabat

Ecole & Société

Maroc

Date de soumission : 03/05/2025

Date d'acceptation : 30/05/2025

Pour citer cet article :

BELHAJ. A et al (2025) «Les enseignantes-accompagnateurs au Maroc : missions, postures et dilemmes traversant leur agir», Revue Internationale du chercheur «Volume 1 : Numéro 2» pp : 790 - 809

Digital Object Identifier : <https://doi.org/10.5281/zenodo.15717539>

Résumé

Dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation et de la formation, insufflée par la vision stratégique 2015-2030 au Maroc, un dispositif d'accompagnement des enseignant.e.s est mis en place pour soutenir la rénovation des pratiques pédagogiques. Cet article rend compte des résultats d'une recherche exploratoire, mettant au jour les postures des enseignant.e.s - accompagnateurs.trices (EA) du primaire, à l'égard de leurs pair.e.s accompagné.e.s (PA), et leur perception des missions et de la relation d'accompagnement. A cet effet, des entretiens semi directifs ont été menés auprès de six EA, dans une perspective compréhensive. Les résultats révèlent des perceptions convergentes de leurs missions. La relation d'accompagnement est globalement perçue comme étant symétrique. En revanche, le discours des EA sur leur pratique laisse entrevoir des postures contrastées, dont certaines se jouent en tension avec leurs perceptions, laissant émerger des dilemmes traversant la pratique d'accompagnement. Eu égard au contexte de changement où l'accompagnement est préconisé, ces résultats ouvrent la voie à une investigation plus approfondie sur la formation des EA et sur leur activité effective, en vue de mesurer ses effets sur l'évolution des pratiques des PA, au regard des innovations introduites.

Mots clés :

Accompagnement - missions d'accompagnement - posture d'accompagnement - relation d'accompagnement - enseignant-accompagnateur

Abstract

In the context of implementing the education and training reform, inspired by the 2015-2030 strategic vision in Morocco, a teacher accompaniment system has been set up to promote the renewal of teaching practices. This article reports on the results of research that explores the attitudes of primary accompanying teachers toward accompanied peers, and their perceptions of their missions and the accompaniment relationship. For this end, semi-structured interviews were conducted with six accompanying teachers, from a comprehensive perspective. The results reveal convergent perceptions of their missions. The accompaniment relationship is generally perceived as symmetrical. However, their views on their own practice reveals contrasting attitudes, some of which are in tension with the perceptions of accompaniment: some relate to facilitation, involving accompanied peers in their professional development, while others seem rather directive, even prescriptive, reflecting a concern to provide accompanied peers with models of practice to imitate. Given the context of change in which accompaniment is advocated, these results pave the way for a further investigation into the training of AEs and their actual activity, in order of assessing their impact on the evolution of accompanied peers practices in light of the innovations introduced.

Keywords:

Accompaniment - accompaniment missions - accompaniment attitudes - accompaniment relationship - accompanying teachers

Introduction

Depuis plus d'une décennie, le système d'éducation et de formation marocain se meut dans une dynamique réformatrice, préconisant la rénovation du modèle pédagogique et situant le développement professionnel des enseignant.e.s au cœur de ses priorités. Dans ce cadre, un dispositif d'accompagnement des enseignant.e.s a été instauré progressivement depuis l'année 2015-2016, par le ministère de tutelle (Note 134x15, du 11 décembre 2015, relative à la candidature aux missions de l'enseignant -accompagnateur au primaire ; Note 095x16, du 03 novembre 2016, relative à la candidature aux missions de l'EA aux trois cycles de l'enseignement scolaire ; Note-cadre 099x19, du 30 septembre 2019, relative à l'accompagnement et la formation par la pratique). L'enjeu de ce dispositif, nommé « accompagnement et formation par la pratique (AFP) », réside dans la qualification des cadres de l'enseignement, le soutien de leur développement professionnel et la promotion de l'innovation pédagogique (*ibid.*). Les EA sont des enseignant.e.s en exercice, sélectionnés sur la base de la présentation d'un projet, suivie d'un entretien (*Ibid.*). Ils bénéficient d'une formation en accompagnement en vue de s'approprier le concept, les formes d'accompagnement et l'élaboration d'outils de recueil des besoins des PA. Ils sont également sensibilisés sur les principes éthiques qui cadrent la relation avec les PA. Les EA sont, dès lors, chargés d'accompagner leurs pairs sur le terrain, pour une année susceptible d'être renouvelée. Un programme d'accompagnement annuel est élaboré en collaboration avec l'inspecteur.trice pédagogique, selon les besoins des PA, décelés par les EA. Plusieurs modalités d'accompagnement sont envisageables : individuel ou groupal, en présentiel ou à distance, ateliers de partage de pratiques innovantes, d'expériences réussies et de ressources, analyse de pratiques (MENFPESRS¹, 2021). Les missions des EA sont précisées dans la note-cadre 099x19 comme suit :

- Accompagner les enseignant.e.s le souhaitant, ou proposés sur avis de l'inspecteur pédagogique, ou du directeur de l'établissement, à diagnostiquer leurs difficultés et à concevoir des stratégies pour les surmonter, dans un cadre de confiance mutuelle et de collaboration, au-delà de tout rapport hiérarchique ;
- Aider les enseignant.e.s à encadrer les élèves en difficulté et à élaborer des approches pédagogiques de remédiation ;
- Contribuer à définir précisément les besoins des enseignant.e.s pour la formation continue

¹ Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

-Dynamiser le partage des bonnes pratiques entre les enseignant.e.s, et animer des communautés de pratiques professionnelles ;

-Accompagner les pratiques des enseignant.e.s, cadres des AREF², à partir de leur 2^e année, les aider sur les plans pédagogique et didactique et faciliter leur insertion professionnelle.

[Traduction libre] (MENFPESRS, 2019).

L'analyse des documents officiels susmentionnés permet de dégager trois caractéristiques du dispositif AFP :

(1) l'accompagnement envisagé s'inscrit dans un contexte de réforme, il ne vise pas exclusivement l'insertion professionnelle des nouvelles recrues, mais inclut tous les enseignants désireux d'être accompagnés pour renouveler leurs pratiques ;

(2) il vise un travail de proximité, centré sur le partage d'expériences et de ressources entre pairs et l'analyse de pratiques vécues. D'où le nom « Accompagnement et formation par la pratique », attribué à ce dispositif ;

(3) les tâches des EA sont multiples : analyse de pratiques et recherche de solutions, expérimentation de pratiques novatrices ou encore recherche-action (MENFPESRS, 2019). Ces tâches renvoient à la complexité des rôles que doivent jouer les EA, dont celui d'expert de contenu, de praticien réflexif, ou encore d'agent de changement (Duchesne, 2016).

Nous retenons de ce qui précède, l'enjeu institutionnel majeur de l'accompagnement des enseignant.e.s marocain.e.s dans un contexte spécifique, ciblant la conduite du changement dans les classes et le soutien du développement professionnel des enseignant.e.s.

Si la portée de l'accompagnement comme levier de développement professionnel des enseignant.e.s tout au long de leur carrière est largement documentée (Gaudreau & al., 2021 ; Mukamurera, 2014 ; OCDE, 2019a-b ; Ria, 2018 ; Savoie-Zajc, 2010 ; Talérien, 2018 ; Tardif, 2018 ; Van Nieuwenhoven & al., 2018), des écueils potentiels peuvent mettre à mal l'efficacité des dispositifs d'accompagnement. La peur d'être jugés incompetents peut induire des réticences, voire une méfiance de la part des enseignant.e.s accompagné.e.s (Mukamurera, et al., 2020). Le risque du conformisme que l'accompagnement peut véhiculer est un autre écueil pointé : l'accompagné peut être amené à reproduire les gestes de son mentor, au risque de voir limitées sa créativité et son autonomie (Martineau & Mukamurera, 2012). Ces défis interpellent les perceptions du prescrit institutionnel par les EA, au même titre que leurs postures plus ou moins propices à l'émancipation de leurs PA. A la suite de Jorro (2016a), nous pensons que

² Académie régionale d'éducation et de formation

l'adoption d'une posture particulière par le praticien engagé dans une interaction traduit un rapport propre au monde. Elle découle de ses références propres (Paul, 2016). Elle révèle une manière d'être et de faire qui va être décryptée par l'accompagné (Jorro, 2016a). De surcroît, la posture conditionne la qualité de la relation en accompagnement (*Ibid.*), notamment le climat de confiance à construire.

Dans le contexte étudié, la question de la posture est particulièrement prégnante, notamment lorsqu'il s'agit de soutenir le renouvellement des pratiques pédagogiques. En effet, les changements prescrits dans le cadre de réformes éducatives peuvent susciter l'ouverture, comme ils peuvent engendrer la déstabilisation, la résistance, voire le refus chez l'enseignant (Lafortune, 2008). Tout Changement fait émerger de la résistance (Lessard, 2008). A cet égard accompagner, reviendrait non pas à se positionner en tant qu'expert qui a tout à donner. Il s'agit plutôt d'adopter une posture favorable à la co construction, qui met en perspective les ressources des enseignant.e.s, dans un espace de partage et d'enrichissement mutuel (Rioux-Dolan, 2004). Or, l'un des défis à relever en accompagnement est de résister à « la tentation de dire et de faire à la place de ou encore de faire faire » (Gaudreau & al. 2021, p.90), empêchant de la sorte l'accompagné de mobiliser ses propres ressources (*Ibid.*, citant Beauvais, 2007). D'autre part, la multiplicité des tâches assignées aux EA, ciblant des enseignant.e.s novices et expérimenté.e.s, risque d'engendrer des tensions, voire des dilemmes, dans la pratique d'accompagnement.

Considérant ces constats et tenant compte du pari institutionnel sur l'AFP, ainsi que de la rare documentation scientifique relative à ce dispositif, cet article tente de répondre au questionnement suivant :

- Quelles perceptions ont les EA de leurs missions d'accompagnement et de ses enjeux ?
- Quelles postures manifestent-ils vis-à-vis des enseignant.e.s qu'ils accompagnent ?
- A quels dilemmes sont-ils confrontés ?

Dans ce travail nous désignons par perception « l'activité cognitive par laquelle l'être humain prend connaissance de son environnement, c'est-à-dire par laquelle il reçoit et interprète les informations qui l'entourent » (Habib et al., 2018). Il s'agit ici d'explorer, en l'occurrence, le décodage opéré par les EA du prescrit institutionnel sur l'accompagnement des enseignant.e.s.

Pour tenter de répondre au questionnement posé, nous avons opté pour une approche qualitative, dans une perspective exploratoire, basée sur la conduite d'entrevues semi-dirigées auprès d'un échantillon d'enseignant.e.s-accompagnateurs.trices.

Nous clarifierons, dans ce qui suit, l'ancrage théorique de ce travail, ainsi que nos choix méthodologiques. Les résultats recueillis seront ensuite présentés, analysés et discutés. En conclusion seront récapitulés les objectifs de ce travail, les principaux résultats, ainsi que les limites et les avenues de recherche possibles.

1. L'accompagnement professionnel : des repères théoriques

Seront explicités, dans ce paragraphe, les deux concepts clés dans ce travail ; le concept d'accompagnement et celui de posture d'accompagnement. Cet éclairage conceptuel fondera par la suite l'analyse et la discussion des résultats.

1.1. L'accompagnement, une pratique complexe

L'accompagnement est un champ de pratiques des plus usités dans le monde socio professionnel. Pourtant la tentative de circonscrire ce concept n'est pas aisée vu la diversité des pratiques qui s'en réclament (Paul, 2004, 2009 ; De ketele, 2018) et qui renvoient pourtant à des réalités très diverses (Dupriez et Cattonar, 2018).

La littérature reprend fréquemment à Paul (2009) sa conception de l'accompagnement : « se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va, en même temps que lui (dimension temporelle et opérationnelle) : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. ». Le principe de base étant : « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est. » (*Ibid.*). Pour (Beauvais, 2004) l'accompagnement est défini en tant que : « démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts ».

Ces deux définitions s'accommodent avec une conception de l'accompagnement en termes d'autonomie et de responsabilité de l'accompagné. Dans cette perspective, Beauvais (2004) définit trois principes éthiques : veiller sur la responsabilité de l'accompagné dans la construction de son chemin (principe de la responsabilité) ; ajuster sa distance dans sa relation à l'accompagné en fonction du chemin qu'il se construit et du projet qui se profile (principe de retenue) ; veiller à ce que l'accompagné abandonne ses certitudes et apprenne à douter avant toute prise de décision (principe du doute). Ceci laisse entendre que l'accompagnement est loin d'être un processus au résultat prédictible. C'est une pratique complexe par essence. Des enjeux, des conceptions s'entremêlent, d'un côté comme de l'autre, au sein d'un espace symbolique réunissant l'EA et le PA. Des dimensions plurielles, institutionnelle, intersubjective et éthique, s'imbriquent et sont de nature à façonner la pratique d'accompagnement. C'est « un système ouvert au non prévisible », qui appelle des déplacements incessants selon les singularités du moment (Paul, 2016, p. 18), notamment l'ajustement des postures face aux accompagnés.e.s.

1.2. Des postures d'accompagnement à moduler en situation

Dans un sens générique, la posture est considérée « comme un état mental façonné par les croyances, les valeurs et les intentions qui donnent sens aux actions d'une personne. » (Lameul, 2016). Pour Paul, la posture est « une intention susceptible de se convertir en une volonté orientée, dans le but de produire certains effets dans le réel. » (2016, p. 48). Pour Beauvais (2006), « La posture d'accompagnant est une posture singulière qui place l'accompagnant, aux côtés de l'accompagné voire un peu en retrait. L'accompagnant n'est pas tant celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, que celui qui sait "se retenir", "s'abstenir", pour que l'autre puisse "se prendre en projet", se décider et advenir » (Beauvais, 2006). Ces définitions laissent émerger une acception de la posture comme une intention en acte, éthiquement fondée, exprimant une manière d'être et d'agir face à l'accompagné.e.

Vial et Capparos-Mencacci insistent sur le nécessaire ajustement de la posture en contexte : «Le professionnalisme, c'est choisir une posture en fonction de la situation, en fonction de ce qu'on veut y faire » (2007, p.91). Dans cette veine, Paul (2016) souligne que l'accompagnateur peut se placer sur un continuum délimité par deux postures extrêmes « aussi irresponsables, l'une que l'autre car aussi déresponsabilisantes, l'une que l'autre »; la première, délibérément directive (conseils, recommandations, impulsivité à trouver et à donner ce qui résout le problème), la seconde à l'antipode, entièrement non directive, contemplative, fondée sur le principe: « l'accompagné, un sujet-acteur autonome et responsable » (*Ibid.* , p.97).

De ces clarifications conceptuelles nous retenons, pour ce travail, que la posture est une manière d'être, circonstanciée, orientée par les intentions de l'accompagnateur, qui s'extériorise dans son action et qui s'ajuste en contexte.

Dans ce qui suit nous clarifierons, les typologies de postures inférées empiriquement.

1.3. Un modèle de postures dans l'accompagnement des enseignant.e.s

Nombre de travaux ont mis au jour les postures endossées par les accompagnateurs (maîtres de stage, conseillers pédagogiques, formateurs, etc.) face aux enseignant.e.s, novices ou stagiaires dans la majorité des cas (Colognesi & al., 2019 ; Gaudreau, 2021 ; Jorro, 2016-b; Vivegnis, 2016). Le modèle proposé par Colognesi & al. (2019) rend compte du portrait global du travail du maître de stage, mettant en perspective cinq postures identifiées et douze interventions. Les postures identifiées dans ce modèle (cf. tableau n°2, infra) sont regroupées en deux catégories, traduisant une intention d'autonomisation croissante du stagiaire, en lien avec la construction progressive de ses compétences professionnelles. Selon ces auteurs, les deux postures « Imposeur » et « Organisateur » réfèrent au cas où l'accompagnateur est dans le guidage accru.

L'imposeur adresse à l'accompagné des consignes précises à exécuter, un cheminement à suivre, sans aucune initiative de la part de celui-ci. L'organisateur fixe des objectifs prioritaires à travailler par l'accompagné. A l'autre bout du continuum, les deux postures « Facilitateur » et « Emancipateur » correspondent au cas où l'accompagnateur se retire en restant présent si nécessaire, ou à la demande du stagiaire qui se voit accorder plus d'autonomie dans ses choix et actions ; ses compétences étant assumées. Facilitateur, il intervient pour proposer des pistes, fournir des outils, à la demande du stagiaire. Emancipateur, il laisse le stagiaire se débrouiller seul, en autonomie totale. Il n'intervient qu'en cas de besoin. La posture intermédiaire, « Co-constructeur », accorde un espace de réflexion au stagiaire : co-élaboration d'actions à conduire, co-régulations d'une action passée, etc. Certaines de ces postures à l'égard des stagiaires en éducation se recoupent avec celles caractérisant l'accompagnement professionnel de manière générale selon Paul (2016). L'accompagnant, pour cette auteure est :

- un passeur : il faut que l'un soit passeur pour que l'autre soit acteur ;
- un veilleur : il ne fait ni pour ni à la place de l'autre, mais veille à ce qui se passe en l'autre ;
- un actant : il se définit par sa faculté à s'engager dans le déroulement d'une action ;
- un ouvreur : il initie une démarche, soutient des orientations, dégage des perspectives et ouvre des chemins avec l'autre. (p.79)

Le tableau n°2, ci-après, clarifie les rapprochements des postures en accompagnement catégorisées par les auteurs suscités :

Tableau. 1-Recoupement des postures d'accompagnement selon Colognesi et al. (2019) et Paul (2016)

<i>Postures de l'accompagnateur</i>	<i>Caractéristiques</i>
Imposeur	Donne les consignes, fixe le cheminement à suivre.
Organisateur	Fixe les objectifs à travailler en priorité.
Co constructeur Actant, au sens de Paul	Elabore avec l'accompagné.e les actions pédagogiques à mettre en œuvre.
Facilitateur Ouvreur et veilleur, au sens de Paul (2016)	Intervient s'il est sollicité, propose des pistes, fournit des outils, etc.
Emancipateur Passeur au sens de Paul	Se retire pour laisser le stagiaire agir en autonomie, sauf en cas de besoin.

Source : Adapté de Colognesi et al. (2019) et Paul (2016)

Dans le contexte élargi où l'accompagnement est sollicité, incluant le soutien au renouvellement des pratiques pédagogiques, au-delà du souci de l'insertion professionnelle des

enseignant.e.s novices, nous nous référerons à la catégorisation décrite dans le tableau 2 pour situer les postures qui s'extériorisent dans le discours des EA interviewé.e.s sur leur pratique d'accompagnement, tout en restant attentive à l'éventualité d'émergence de postures à nuancer relativement à ce contexte.

2. Méthodologie

2.1. Recueil de données

Au regard de notre perspective exploratoire, nous optons pour l'entrevue semi-dirigée (ESD), entendue comme échange, ni totalement ouvert, ni trop cadré par des questions précises. Le chercheur veillera à recentrer l'échange, si nécessaire, selon les objectifs de son travail (Marquet et al. (2022)). Des questions sont ainsi préparées dans un guide d'entretien, de manière à laisser les EA exprimer ouvertement leurs perceptions, leur expérience en pratique d'accompagnement, en vue d'accéder à des éléments d'analyse porteurs. Ces questions sont structurées autour de quatre thèmes, dont trois seulement concernent ce travail : les enjeux de l'accompagnement, les missions des EA et les pratiques d'accompagnement vécues.

Les participants à l'ESD ont été recrutés sur la base de leur formation en accompagnement et de leur ancienneté en tant qu'enseignant.e.s-accompagnateurs (cf. tableau3, infra). Ces filtres sont supposés favoriser la collecte d'informations plus ancrées dans leur expérience. Les ESD ont été conduites auprès de 6 EA exerçant au primaire, dans 3 directions provinciales affiliées à l'AREF Rabat-Salé-Kenitra. Elles se sont déroulées entre le 10 et le 13 avril 2023, durant 30minutes en moyenne.

Tableau. 2 - Caractères sociodémographiques de l'échantillon

<i>EA interviewé.e.s³</i>	<i>Ancienneté en tant qu'enseignant-e-</i>	<i>Ancienneté en tant qu'EA</i>	<i>Direction provinciale</i>
Nadia	28ans	7ans	Rabat
Ahmed	21ans	3ans	Rabat
Kamal	10ans	1an	Sidi Slimane
Omar	25ans	7ans	Sidi Slimane
Samira	20ans	3ans	Kenitra
Zineb	29ans	5ans	Kenitra

Source : Notre propre travail

³ Les personnes interviewées sont mentionnées sous de faux prénoms en vue de garantir leur anonymat.

Les participants ont été informés du contexte de l'ESD, de ses objectifs et assurés du respect de l'anonymat et de la confidentialité de l'échange. L'enregistrement audio a été effectué avec le consentement de tous les participants.

2.2. Traitement et analyse des données

Cette recherche qualitative, exploratoire vise à mettre au jour, à partir du matériau verbal recueilli, les perceptions des attentes institutionnelles chez les EA et leurs postures vis à vis de leurs PA. L'enregistrement des entretiens a été littéralement retranscrit, puis traduit, vu que l'entrevue s'est déroulée en langue arabe.

Les verbatim sont soumis à une analyse de contenu, entendue comme : « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages. » (Bardin, 2013, p.42). Précisément, nous avons procédé à une analyse thématique du corpus. La thématization, correspond à « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (Paillé & Mucchielli (2016, p.267). Les thèmes étant prédéfinis dans le guide d'entretien, nous avons procédé à un repérage des sous-thèmes y afférents et à leur regroupement dans des grilles d'analyse thématiques. Pour ce faire, un découpage du corpus en unités de sens est effectué manuellement pour chacun des thèmes prédéfinis. Les unités de sens repérées sont codifiées et regroupées en sous-thèmes, relativement à l'objectif de la recherche (*Ibid.*, p.267). Le tableau 3 ci-après illustre la procédure de codification relative au thème « Les pratiques d'accompagnement », où des fragments de témoignages des EA révèlent comment ils se positionnent et interagissent avec leur PA, laissant entrevoir une posture donnée.

Tableau. 3 : Extrait d'une grille d'analyse thématique

<i>Thème3 : Les pratiques d'accompagnement</i>			
<i>EA interviewé.e.s</i>	<i>Extraits d'entrevue</i>	<i>Sous-thèmes : Gestes-Position dans l'interaction</i>	<i>Posture dévoilée</i>
Nadia	« [...] A vrai dire, je ne fournis pas de solutions toutes faites à leurs questions, je les mets en situation. »	Position en secondarité Responsabilisation de la personne accompagnée	Facilitateur, ouvrier
Kamal	« Les EA ne sont pas des détenteurs de savoir ; nous sommes aussi bénéficiaires des interactions avec les stagiaires, nous renouvelons nous-mêmes nos savoirs. »	Interactions synergiques Relation paritaire	Posture d'apprenant

Omar	« <i>je les invite dans ma classe [...]. A la fin du cours, je les convie à la discussion : ce qui doit se faire et ce qui ne doit pas être fait.</i> »	Position d'expert enseignant modèle Tendance au contrôle	Imposeur
------	---	---	----------

Source : Notre propre travail

L'analyse des six corpus verbaux révèle des perceptions communes ou complémentaires au regard de l'accompagnement institué. L'augmentation de la taille de l'échantillon n'aurait probablement rien ajouté en termes d'information recherchée, selon le principe de saturation. (Van Der Maren, 1996). Par ailleurs, il ne s'agit pas tant de généraliser les résultats obtenus que de sonder des perceptions et des postures chez les enseignant.e.s-accompagnateurs.trices, dans la perspective d'ouvrir des pistes de recherche sur l'accompagnement des enseignant.e.s en contexte de changement.

3. Résultats et discussion

Nous présenterons d'abord les résultats de l'analyse caractérisant les perceptions des enjeux et des missions d'accompagnement chez les EA interviewé.e.s. En second lieu, seront présentés des éléments d'analyse dégagés des témoignages des EA sur leurs pratiques, en l'occurrence, leur relation à leurs PA et leurs postures. Seront ensuite articulées leurs perceptions avec leurs postures dévoilées.

3.1- Des perceptions convergentes des attentes institutionnelles

La comparaison des enjeux de l'accompagnement perçus par les six EA interviewé.e.s permet de les regrouper en trois catégories. La première renvoie au soutien des PA sous différentes formes. La seconde lie l'accompagnement à la visée d'amélioration des pratiques pédagogiques et des apprentissages. La troisième catégorie plus englobante, participe de la professionnalisation des enseignant.e.s : « *la professionnalisation de l'enseignement et l'amélioration de la qualité des apprentissages, car l'accompagnement et la formation par la pratique n'est pas destiné uniquement aux enseignant.e.s débutants.* » (Kamal). Ces perceptions verbalisées se complètent : la professionnalisation implique le développement des compétences et l'évolution des pratiques, supposés retentir sur l'apprentissage des élèves.

Au regard de leurs missions, certains interviewé.e.s se positionnent distinctement de l'encadrement pédagogique relevant de l'inspection : « *L'enseignant accompagné doit se sentir à l'aise, ne doit pas sentir que vous êtes là pour le contrôler ou l'évaluer, non, vous venez pour le soutenir* » (Samira). D'autres propos distinguent les missions d'accompagnement selon la nature du soutien à fournir à l'accompagné.e. La dimension sociale de l'accompagnement est

perçue au regard de la gravité de l'isolement des enseignant.e.s : « nous devons obligatoirement casser la coquille dans laquelle s'enferme l'enseignant. Après des années de travail, les enseignant.e.s restent toujours enfermés sur eux-mêmes [...] et c'est très grave » (Kamal).

Finalement, ces témoignages révèlent que les EA interviewé.e.s se saisissent des enjeux de l'accompagnement et de leurs missions de manière convergente et congruente avec les attentes institutionnelles.

3.2. Un rapport dialectique à l'altérité dans la relation d'accompagnement

En dépit de l'usage récurrent des termes « aide » et « soutien » dans leur discours, les EA s'identifient globalement dans une relation de réciprocité avec leurs PA. A juste titre, Paul souligne le principe de « disparité des places et de parité relationnelle » (2016, p. 113). En témoigne cet extrait : « on partage des choses, on apprend ensemble et le bénéfice est mutuel » (Nadia).

Par ailleurs, certains propos mettent en avant des attitudes d'empathie, de bienveillance et d'écoute à l'égard de l'accompagné.e : « je souligne une chose importante : la qualité d'écoute chez l'EA, sans quoi l'accompagnement ne peut réussir. » (Kamal). Ces attitudes sont en phase avec une relation de qualité, favorisant le dialogue et le cheminement vers le développement professionnel (Gaudreau et al. , 2021; Paul, 2016 ; Vial & Capparros-Mencacci, 2007).

Certains propos semblent refléter une conscientisation d'un rapport à soi dans son rapport à l'autre, assortie d'une perception d'un co-développement en situation d'accompagnement (Gaudreau et al., 2021 ; Jorro, 2016a ; Lafortune, 2008 ; Paul, 2016): «Les accompagnateurs ne sont pas des détenteurs de savoir, nous sommes aussi bénéficiaires des interactions avec les stagiaires, nous renouvelons nous-mêmes nos savoirs» (Kamal). Ces propos font écho à l'idée d'une double professionnalité émergente, soutenue par De ketele (2018, p.22) ; celle de l'accompagné et celle de l'accompagnateur. La coconstruction perçue de la professionnalité en situation d'accompagnement semble contraster, selon les propos de certains interviewé.e.s, avec une seconde perception de l'accompagnement fondée sur la notion de modèle pour l'autre, laissant entrevoir possiblement le souci d'une image de soi à préserver face à l'accompagné : « [...] je dois être un enseignant modèle » (Omar).

Ces témoignages contrastés sur la dynamique interactionnelle de l'accompagnement renvoient à une identité professionnelle en acte (Vinatier, 2009) qui se construit et se manifeste dans une situation de communication, à travers la gestion des rapports de places et des prises de position au regard de l'objet d'échange (*Ibid.*, p.207). Cette identité, mise en mots, traduit un rapport dialectique à l'altérité. D'un côté, il y a la reconnaissance de l'autre, le PA, et de ses

potentialités, mais aussi de ses limites propres, en tant qu'EA, et de son apprentissage professionnel, jamais achevé, toujours en construction. Cependant, il y a, d'un autre côté, la négation des potentialités de l'autre, à travers la position de dominance tenue par l'EA qui se représente comme un modèle à suivre pour ses pairs moins expérimentés.

3.3. Des postures d'accompagnement contrastées

Le discours des EA interviewé.e.s sur leurs pratiques semble laisser se profiler deux catégories de postures dissonantes. Certains témoignages laissent entrevoir des postures de facilitation : l'EA exprime son intention de responsabiliser l'accompagné, en restant en secondarité (Beauvais, 2006 ; Paul, 2009-2016 ; Vial & Capparos-Mencacci, 2007), en se retenant de lui fournir des manières de faire à appliquer. Il est ouvreur et veilleur, au sens de Paul (2016), co-constructeur au sens de Colognesi & al. (2019). Dans cette veine, une posture que l'on peut qualifier d'apprenante, ne figurant pas dans la catégorisation prédéfinie (Tableau.2 supra), mérite d'être soulignée : « *on partage des choses, on apprend ensemble et le bénéfice est mutuel* » (Nadia).

En revanche, certains extraits semblent révéler des postures d'imposeur, ou d'organisateur (Colognesi & al. , 2019), postures directives, voire prescriptives, témoignant d'une expertise imposée (Altet, 2013, p.46-47) : « *je les invite dans ma classe [...]. A la fin du cours, je les convie à la discussion : ce qui doit se faire et ce qui ne doit pas être fait* » (Omar).

D'autres EA interviewé.e.s, quoique conscients des potentialités des PA, s'invitent dans le guidage et la transmission de manières de faire : « *Bien entendu, l'enseignant accompagné sait trouver des solutions à certaines situations, mais il se peut qu'il soit encore à ses débuts, [...]. Nous tentons de lui passer ce que nous avons appris, à condition qu'il soit à l'écoute. Il apprendra comme nous l'avons fait de nos collègues plus anciens* » (Ahmed). Ces propos ne sont pas sans rappeler certains défis posés aux EA (cf. Introduction). Dans cette veine, Paul (2016) met en garde : « La première nuisance est de se substituer à l'autre : penser, dire, faire à sa place. Cette substitution est une négation de l'autre en tant qu'autre. » (*Ibid.*, p. 93).

Selon des extraits de discours des EA interviewé.e.s, au moins deux hypothèses explicatives de cette catégorie de postures directives, voire injonctives, émergent. La première serait liée à l'histoire professionnelle et personnelle, quand l'EA évoque par exemple la notion de leçon modèle. Selon Marchive (2003), la notion de « leçon modèle » renvoie à une figure ancienne de la formation des enseignant.e.s ; « celle du maître d'application présentant une « leçon modèle » devant des élèves-maîtres ayant pour tâche de s'imprégner du modèle et de le reproduire ». La seconde hypothèse se rattacherait à une conception sous-jacente à la

construction de la professionnalité, celle d'une transmission intergénérationnelle de savoirs et de pratiques, des anciens aux débutants, une conception applicationniste qui associe la réussite au métier d'enseignant à la maîtrise d'un corpus de savoirs et de savoir-faire à mettre en œuvre. Cette conception interroge, à plus d'un égard, la légitimité, voire la validité de ce qui est transmis, au regard d'un contexte socio professionnel en mutation. Elle semble faire fi du caractère mouvant, imprévisible même, des situations d'enseignement-apprentissage où l'interaction humaine est très forte, impliquant des adaptations incessantes en questionnant en continu le travail effectué et le fonctionnement mental sous-jacent qui a fait que le travail se réalise, ou non, ainsi.

C'est dans ce sens que Paul affirme que l'accompagnement suppose moins de solutionner le problème à la place de la personne accompagnée, ou de mettre en place un projet de changement pour elle, que de « créer les conditions d'un rapport réflexif, donc distancié à sa situation ». (2016, p.134).

3.4. Des dilemmes dans l'agir des enseignant.e.s-accompagnateurs.trices ?

L'analyse intra individuelle du corpus, croisant les perceptions du prescrit et les postures d'accompagnement épousées, laisse émerger une cohérence pour certains EA et une dissonance pour d'autres :

L'analyse du corpus issu du même EA, donne à voir une cohérence, chez certains EA, entre leur perception de ce qui est attendu d'eux (aider l'enseignant accompagné à surpasser ses difficultés, ou à rénover ses pratiques) et leurs postures révélées. Inversement, les propos d'autres EA laissent entrevoir une dissonance entre les missions d'accompagnement dont ils prennent conscience et leur posture dévoilée à travers la verbalisation de leur agir : « *l'accompagnateur n'a aucune autorité sur l'enseignant accompagné ; il n'y a qu'une aide sans plus* » (Omar). Plus loin, invité à s'exprimer sur sa pratique vécue : « [...] *je les convie à la discussion : ce qui doit se faire et ce qui ne doit pas être fait* » (Ibid.).

Ces dissonances semblent déceler une articulation en tension entre ce que les EA perçoivent au regard de l'accompagnement prescrit et leurs postures dévoilées vis-à-vis de leurs PA. Elles confortent les résultats d'autres études, dont celle de Dugal (2009). Menée auprès de trois dyades, conseiller pédagogique(CP) - professeur stagiaire (PS), cette étude révèle des attitudes à caractère majoritairement dominant. Ce constat, selon l'auteur, pourrait s'originer dans « un habitus enseignant » resté opérant lorsque l'enseignant devient CP : corriger, prescrire des solutions, évaluer, etc. En découle le maintien des stagiaires dans une passivité et une

dépendance de l'accompagnateur (Van Nieuwenhoven & al. (2018). « A trop vouloir transmettre son expérience, le CP ne permet pas au PS de construire la sienne » (Dugal, 2009). Ces tensions entre les attentes institutionnelles perçues et les postures d'accompagnement révélées semblent dénoter un agir traversé de dilemmes. Nombre de dilemmes sont déjà identifiés dans l'activité d'accompagnement des enseignant.e.s en formation (Chaliès & Durand, 2000, Matteï-Mieusset & Brau-Antony, 2016) : « aider ou évaluer, transmettre le métier ou faire réfléchir sur le métier, aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner » (Chaliès & al., 2009).

Dans le contexte de ce travail, les EA sont sensés soutenir l'insertion des novices mais aussi le renouvellement des pratiques pédagogiques d'enseignant.e.s plus anciens, conformément à la réforme conduite. Vus sous ce prisme, les résultats de ce travail semblent révéler d'autres dilemmes inhérents à l'activité des accompagnateurs d'enseignant.e.s : guider l'application du changement prescrit, ou faire réfléchir sur ce changement ; modeler des pratiques innovantes ou collaborer pour les co construire avec les PA. A juste titre, des postures plus fermées à tendance injonctive, risquent de constituer un frein à l'adhésion des PA au changement. Accompagner un changement prescrit requiert une forme de partenariat, une manifestation d'un leadership auprès des acteurs accompagnés et non d'une imposition (Lafortune et al., 2008). Le changement génère de l'insécurité, il est déstabilisateur (*Ibid.*) pour les enseignant.e.s qui vont le mettre en pratique. D'où l'intérêt d'adopter des postures plus ouvertes, voire apprenantes, engageant les EA et leurs PA dans une démarche de co réflexivité et de co construction (St-Vincent & al., 2022; Lafortune & al., 2008) du sens du changement avant de l'appliquer.

Conclusion

Cette étude exploratoire avait pour objectifs de mettre au jour les perceptions des enseignant.e.s-accompagnateurs.trices du primaire, relativement à l'accompagnement institué, et leurs postures d'accompagnement d'une part, puis de comprendre comment s'articulent leurs perceptions avec leurs postures révélées dans leur discours sur leur pratique d'autre part. Les résultats révèlent que les EA interviewé.e.s sont convaincus de la plus-value de l'accompagnement et de son incidence sur le développement professionnel de leurs pairs accompagnés, ainsi que sur leur propre développement. Leurs perceptions de leurs missions et des enjeux relationnels de l'accompagnement semblent complémentaires et convergentes. Néanmoins, en référence à Paul (2016), et Colognesi & al. (2019), une polarité est donnée à voir quant aux postures d'accompagnement révélées. D'une posture de facilitation qui engage

l'accompagné.e dans la recherche de solutions, voire une posture d'apprenant favorable à un codéveloppement professionnel, à des postures prescriptives qui dénotent un mode de fonctionnement fondé sur la transmission des gestes de métier des professionnels chevronnés aux professionnels novices, ou moins expérimentés. Cette polarité semble dévoiler des dilemmes inhérents à l'accompagnement des pairs, surtout s'ils ne sont pas novices. Vu le pari institutionnel sur l'accompagnement du renouvellement des pratiques pédagogiques, les EA seraient des agents de changement (Lachaine & Duchesne, 2020). Des postures à tendance injonctive risquent de biaiser la visée d'autonomisation et d'émancipation des enseignant.e.s accompagné.e.s. C'est dire à quel point l'accompagnement est une fonction où se jouent des paradoxes ; être aux côtés de l'accompagné.e, un peu en retrait même, pour l'engager dans son propre projet, tout en y contribuant, sans rien imposer. C'est donc un dosage subtil en termes de postures qui ferait la fécondité d'un accompagnement en éducation, dosage qui reste dépendant des conceptions de l'accompagnateur, de son interprétation des prescrits institutionnels relatifs à l'accompagnement et de la formation dont il a bénéficié. Les résultats discutés dans cet article trouvent, néanmoins, leur limite dans leur caractère contextualisé d'une part et dans l'inférence de postures à partir de pratiques mises en mots par les EA interviewé.e.s, d'autre part. Enfin, dans un contexte de réforme qui préconise l'accompagnement à la fois des enseignant.e.s novices et des enseignant.e.s expérimenté.e.s désireux d'être accompagné.e.s, ces résultats ouvrent la voie à une investigation plus approfondie sur la formation dont bénéficient les EA marocains et sur leur activité effective en vue de cerner son incidence sur l'évolution des pratiques des PA au regard des innovations introduites, ainsi que sur leur propre développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignant.e.s à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (dirs.), *Former des enseignant.e.s réflexifs. Obstacles et résistances* (1^e éd., pp.39-59). De Boeck.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. Quadrige (2^e éd).

Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), 99-113. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0099>.

Beauvais, M. (2006). Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité. Actes du 7^e colloque européen sur l'Autoformation. Faciliter

les apprentissages autonomes, Auzeville, ENFA.

Beauvais, M. (2007). « Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière », dans C. Royer (dir.), Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 44-58.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignant.e.s. Note de synthèse. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignant.e.s : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>

De ketele, J-M. (2018). Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignant.e.s en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. Dans Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. *Accompagner les pratiques des enseignant.e.s. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp.15-22). Presses Universitaires de Louvain

Dugal, J-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4.
URL : <http://journals.openedition.org/tfe/899>

Dupriez, V et Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignant.e.s, entre professionnalisation et responsabilisation. Dans Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. *Accompagner les pratiques des enseignant.e.s. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp.249-261). Presses Universitaires de Louvain

Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (dir.) (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif. Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.

Habib, M., Lavergne, L. et Caparos, S. (2018). Chapitre 4. Perception. Dans Habib, M., Lavergne, L. et Caparos, S. *Psychologie cognitive. Cours, méthodologie, entraînement*. (pp. 96-127). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.habib.2018.01.0096>.

Jorro, A. (2016a). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue*

internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32(3), 1-14.

Jorro, A. (2016b). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignant.e.s du premier degré. *eJRIEPS*, 38, p.114-132.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.

Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1160>

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignant.e.s, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignant.e.s : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.

Marchive, A. (2003). La modélisation dans la formation des enseignant.e.s : de la leçon modèle au modèle de la leçon. *Recherche & formation*, 42, 143-159.

Marquet, J., Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2022). Manuel de recherche en sciences sociales - 6e éd. (6e éd.). Armand Colin.

Martineau, S. & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). (2015). Note n° 134-15 relative à la candidature aux missions de l'enseignant-accompagnateur aux écoles primaires.

MENFP. (2016). Note 095-16 relative à la candidature aux missions de l'enseignant-accompagnateur aux trois cycles de l'enseignement scolaire.

Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique(MENFPESRS). (2019). Note-cadre n° 099-19 relative à l'accompagnement et la formation par la pratique.

MENFPESRS. (2020). Décision ministérielle n° 31-20 relative à la validation de la stratégie nationale de la formation continue.

MENFPESRS. (2021). Guide de l'accompagnement et de la formation par la pratique.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel des enseignant.e.s : pertinence et éclairage conceptuel. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* Presses de l'Université Laval. (pp. 9-27).

Mukamurera, J. ; Tardif, M. ; Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignant.e.s débutants ? *Recherches en éducation*, 42.

DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1473>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2019a). Résultats de TALIS 2018 (vol.1) : des enseignant.e.s et chefs d'établissement en formation à vie. TALIS. Éditions OCDE.

<https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.

OCDE. (2019b). Travailler et apprendre ensemble : six lignes d'action favorisant un environnement de travail efficace dans les établissements scolaires.

www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>

PAUL, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan,

Paul, M.(2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62, 91-108.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources Théoriques*. De Boeck supérieur.

Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.

Ria, L. (2019). *Former les enseignant.e.s. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF éditions.

Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant. Enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans L'Hostie, M. & Boucher, L-P. (dirs.). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Presses de l'Université du Québec, p. 13-30.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, e-293, 9-20.

St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Huot, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Laforme, C. et al. (2022). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation. Ce qu'en dit la recherche*. Presses de l'Université de Québec

Talérien, J-S. (2018). Le développement professionnel des enseignant.e.s expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs. (Thèse de doctorat). Education. Université de la Réunion.

Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110-121. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a148>

Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignant.e.s. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Presses Universitaires de Louvain.

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.

Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignant.e.s débutants : Etude multicas. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.