

MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »

Mention	Parcours
Pratiques et Ingénierie de format	Conseil et Ingénierie de Formation
Domaine de recherche : Sciences	Centre : Toulouse

MÉMOIRE

Le mentorat comme dispositif d'accompagnement des enseignants novices: freins et leviers

Anne Marty

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Sébastien Chaliès, Professeur des universités	Ophélie Carreras, Maitre de Conférence en Psychologie
Soutenu le (18/09/2020)	

Remerciements

A mon directeur de mémoire, Sébastien Chaliès, pour sa disponibilité et son intérêt pour mon mémoire de master, pour son regard critique et ses apports théoriques qui m'ont permis de progresser.

A Mme Kaiser et Mr Zecca de la Haute École de santé de Genève, pour m'avoir permis de m'investir dans cette formation.

A l'ensemble de mes collègues de la Haute École de Santé de Genève et particulièrement Marie et Aurèle, pour leur écoute, leurs encouragements et leurs précieux conseils.

A Laurent, mon conjoint, pour son soutien moral et sa patience au quotidien.

A mes parents, qui depuis toujours me rendent forte de leur soutien aimant et pour leur travail de relecture.

A Hélène, ma sœur, pour ses encouragements, son soutien logistique et sa capacité à me changer les idées !!

A Blanche, mon binôme de travail, pour tous les moments de riches échanges, de soutien et de rires.

Enfin je remercie mes amis pour leurs encouragements et leur soutien au quotidien.

1	<i>Preamble</i>	3
2	<i>Analyse de la situation et problématique professionnelle émergente</i>	5
2.1	Contexte	5
2.2	Problématique : des débuts difficiles dans le métier d'enseignant	6
2.3	Les difficultés des enseignants novices dans la littérature	8
2.4	Les difficultés spécifiques en situation d'enseignement à la HEdS	9
2.5	Caractéristiques de la population concernée	12
3	<i>Hypothèse et question de recherche</i>	13
4	<i>Cadre conceptuel</i>	15
4.1	L'accompagnement par le mentorat	15
4.1.1	Définition	15
4.1.2	Le mentorat : quelle utilité ?	15
4.1.3	La posture du mentor : clé d'un accompagnement réussi	17
4.1.4	Les différents rôles du mentor	19
4.1.5	Choix de la stratégie de mentorat	20
4.2	Workplace Learning	21
4.2.1	Apprentissage en Situation de Travail (AST) : de la pratique à la théorie	21
4.2.2	L'AST : conditions de réussite	21
4.2.3	La réflexivité dans l'AST	22
4.3	Les différents stades du développement professionnel	23
4.4	Dispositif de mentorat à distance	24
4.5	Retour à la question de recherche	25
5	<i>Cadre théorique d'emprunt</i>	26
6	<i>Méthode</i>	31
6.1	Dispositif support au travail	31
6.2	Participante	36
6.3	Recueil de données	36
6.4	Traitement des données	38
7	<i>Résultats</i>	40
7.1	L'utilisation de règles de métier enseignées par le mentor ne sont pas toujours conscientisées.	41
7.1.1	Le cas des situations déterminées	41
7.1.2	Le cas des situations indéterminées	43
7.2	L'aspect émotionnel joue un rôle important dans le vécu des situations : l'enseignant novice semble avoir des difficultés à garder la juste distance.	45
7.3	Les préoccupations de l'enseignant novice.	48
7.3.1	La sécurité du cadre d'enseignement	48
7.3.2	La légitimité	50
7.3.3	La gestion du temps	51

8	<i>Discussion</i>	54
8.1	Un accompagnement basé sur le principe du praticien réflexif sans enseignement ostensif : Quels outils pour la résilience pédagogique ?	54
8.2	L'importance du collectif / des pairs	56
8.3	Les émotions au service de l'apprentissage, oui mais...	58
9	<i>Conclusion et perspectives</i>	62
10	<i>Bibliographie</i>	64
11	<i>Annexes</i>	70
11.1	Annexe 1 : Évaluation des enseignements par les étudiants	70
11.2	Annexe 2 : Feuille de route du module Intégration 6	72
11.3	Annexe 2 : Questionnaire de L. sur les styles d'apprentissage	75

1 PREAMBULE

Les débuts d'un clinicien devenant enseignant de son domaine d'expertise sont parfois difficiles et souvent plein d'interrogations.

Après douze ans de pratique infirmière dans un service de réanimation polyvalente, Amandine est devenue formatrice au sein de la Haute École de Santé de Genève (HEdS). Très vite elle a été sollicitée pour son domaine d'expertise afin d'animer des séminaires et des cours pratiques auprès d'étudiants de tous niveaux. Transmettre des contenus complexes, varier les activités pédagogiques, changer de groupes, gérer des groupes d'un niveau très hétérogène...Amandine s'est souvent interrogée sur sa capacité à enseigner. Arrivait-elle à « donner envie » aux étudiants d'apprendre ou à déceler les étudiants en difficulté ? Donnait-elle les bons outils ? Quelle posture devait-elle adopter face à l'attitude parfois déstabilisante de certains étudiants ?...

La Haute École de Santé de Genève (HEdS), en qualité de centre de formation de professionnels de la santé, est le vivier de plus de 70 enseignants pour la filière soins infirmiers. Ces enseignants, aux profils très variés, ne bénéficient pas tous, à leurs débuts, d'une formation « solide » en pédagogie universitaire. Comme Amandine, ces infirmiers issus de services de soins sont choisis pour leur expertise. La vision de l'école est d'assurer des contenus issus des données probantes et illustrés par une pratique professionnelle riche. Ces enseignants novices s'efforcent de fournir des enseignements de qualité mais leurs efforts sont souvent le résultat d'un travail individuel. L'encadrement des enseignants novices restent aléatoires et disparates, d'un module à un autre, d'un moment à un autre...

C'est de ce constat que naît ce travail. Cette transition professionnelle d'infirmier expert à enseignant novice peut être vécue comme difficile et ce d'autant, qu'il n'y a pas réellement d'accompagnement ni de formation pédagogique préalable. Il en résulte des difficultés à s'approprier le rôle, à prendre confiance en soi et à se développer professionnellement. Or les besoins récurrents d'enseignants face à des promotions de plus en plus importantes d'étudiants pour pallier à la pénurie d'infirmiers entraînent la

multiplication de ces situations et amènent alors à se poser des questions : Quelles sont plus en détail les difficultés rencontrées ? Comment pouvons-nous mieux les accompagner ? Comment les guider sur la voie du développement professionnel continu ?

Notre recherche a visé deux objectifs. Le premier était de délimiter les conditions favorables à un accompagnement des enseignants novices. Le deuxième était de concevoir et mettre en place un dispositif d'accompagnement répondant aux contraintes établies.

Dans un premier temps, nous définirons le contexte précis, les conditions de travail des enseignants novices et leurs difficultés. Nous proposerons ensuite un cadre conceptuel structuré autour des concepts du « mentorat » et du « Workplace Learning » en utilisant les situations de travail comme pilier du développement professionnel. En prenant appui sur le cadre théorique de Dewey, nous présenterons la méthodologie mise en œuvre pour atteindre les objectifs précédemment cités. Enfin, une présentation des résultats assortie d'une discussion autour de ces derniers permettra d'envisager des perspectives plus ambitieuses.

2 ANALYSE DE LA SITUATION ET PROBLEMATIQUE PROFESSIONNELLE EMERGENTE

2.1 Contexte

En Suisse Romande, l'ensemble des Hautes Écoles Spécialisées (HES) sont regroupées en une entité nommée HES-SO (pour Suisse Occidentale). Elle représente un campus global de plus de 21 000 étudiants à la rentrée 2019-2020 et est gérée par un rectorat central localisé à Delémont.

En 2019, Le Conseil Suisse d'Accréditation (CSA) a accrédité la HES-SO en tant que « Haute École Spécialisée », seule institution de ce type reconnue en Suisse occidentale. La reconnaissance du CSA constitue une étape primordiale dans le développement académique et institutionnel de la HES-SO car elle confère une certaine autonomie pour assurer et développer la qualité de son enseignement, de sa recherche et de ses prestations. Selon le classement européen U-Multirank, la HES-SO excelle sur les indicateurs du transfert de connaissances, de l'orientation internationale et de l'employabilité régionale.

La HEdS de Genève est une institution de formation professionnelle supérieure, dépendante de la HES-SO. Elle forme des étudiants de tout horizon à devenir des professionnels de santé hautement qualifiés¹, capables de répondre aux exigences de la pratique de soins, d'aujourd'hui et de demain. Outre la formation, elle poursuit également des missions de recherche et de prestations de service. Inscrite dans la démarche qualité, elle réfléchit à consolider, développer, améliorer et modifier ses pratiques au bénéfice des étudiants, du personnel d'enseignement ou de recherche. L'école est pilotée par un conseil de direction et chaque filière est dirigée par un responsable local de filière. En réunissant 5 filières de soins, elle permet de développer à la fois des expertises intra-filières mais également des synergies interprofessionnelles.

¹ Par souci de lisibilité, nous utiliserons le masculin pour désigner indifféremment les deux genres.

Elle propose, entre autres, une formation Bachelor en Soins Infirmiers de 180 European Credits Transfer System (ECTS). Afin d'assurer un enseignement professionnalisant de qualité, l'école bénéficie de près de 200 enseignants aux fonctions très différentes :

- Les « maitres d'enseignement » exerçant à temps complet : ce sont d'anciens soignants, la plupart du temps bénéficiant d'une formation diplômante en pédagogie (Licence, Master, CAS...);
- Les « chargés de cours » qui partagent leur activité entre la clinique et l'enseignement ;
- « Les vacataires » : ce sont des infirmiers en poste dans les différentes institutions de Genève (Hôpitaux, Clinique, établissements pour personnes âgées...) dont la pratique professionnelle est actualisée selon les dernières recommandations. Ils sont sollicités ponctuellement pour leur expertise métier.

L'expertise métier est donc assurée certes grâce aux contenus enseignés issus de données probantes mais aussi grâce aux richesses professionnelles issues de la diversité des profils enseignants.

2.2 Problématique : des débuts difficiles dans le métier d'enseignant

Le départ de ce projet vient essentiellement d'observations et de retour d'enseignants novices, demandeurs de soutien dans leurs débuts. Ces infirmiers, plutôt expérimentés, vivent un changement majeur en devenant des enseignants novices. Cette transition professionnelle est parfois vécue difficilement et ce d'autant, qu'ils ne bénéficient pas réellement d'accompagnement. Leur formation initiale vise le développement de connaissances ou compétences dans leur domaine d'expertise mais pas nécessairement dans la pédagogie de type universitaire. Souvent, leur rencontre avec l'enseignement est vécue comme une épreuve : déstructuration, recherche d'une nouvelle identité professionnelle et deuil d'une ancienne, remise en question, incertitudes,

Actuellement, la HEdS de Genève ne dispose pas d'un protocole d'accompagnement dès l'entrée en fonction des nouveaux enseignants, si ce n'est une journée d'intégration

(qui ne s'adresse qu'aux chargés de cours ou maîtres d'enseignement). Destinée à découvrir les locaux, l'organisation générale de l'institution et les ressources humaines, cette journée a pour avantage de « créer » un petit groupe de nouveaux enseignants. Toutefois, leurs fonctions sont souvent différentes et leur implication se fait dans des filières séparées. Par ailleurs, les cours dispensés par les enseignants doivent se réaliser sous des formes extrêmement variées (séminaires, laboratoires, cours magistraux, e-learning, simulation...). Autant de modalités qui demandent une certaine expertise pédagogique et une habileté à s'adapter. Le nombre d'étudiants oscillant entre 140 et 190 par année de formation, la répartition en petits groupes est souvent privilégiée. C'est donc plus souvent l'animation de ces petits groupes, bien plus fréquente que les cours promotion entière, qui mériteraient d'être entraînée.

Pour soutenir ces nouveaux enseignants quelques outils sont placés à leur disposition. Depuis un an, un répondant en innovation pédagogique intervient ponctuellement sur un besoin précis (utilisation d'un outil pédagogique en lien avec le numérique ou la plate-forme pédagogique virtuelle). D'autre part, la HES-SO met également à disposition un catalogue de formations sur des thématiques variées en didactique et pédagogie, à destination de ce public ; pour autant, ces journées ne sont réalisables que plusieurs mois après l'entrée en fonction pour des contraintes de temps et d'organisation. De fait, nous pouvons les considérer comme des enseignants novices.

Nous constatons donc un « déséquilibre » dans la formation des enseignants selon leur statut. Les enseignants novices manifestent leurs difficultés dans la transmission de leurs savoirs, mais aussi dans la gestion, de manière très générale, d'un groupe d'étudiants, dans la gestion du temps, dans l'animation du cours ou le respect des consignes par les étudiants. Ces difficultés ressortent lors de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) (Annexe 1). Paradoxalement, rien de très concret ne leur est proposé alors même que l'école reste très sensible à la qualité des enseignements dispensés en son sein.

C'est sur la base de ce constat que nous identifions donc la nécessité de proposer un dispositif singulier d'accompagnement de ces nouveaux enseignants.

Pour aller plus loin dans notre réflexion nous souhaitons nous appuyer sur le travail de S. Enlart (2006) qui propose une méthodologie d'analyse du contexte dans lequel s'inscrit un nouveau dispositif de formation, ceci afin d'améliorer son efficacité, sa réalisabilité et sa reproductibilité. Cette auteure définit le contexte (vu précédemment), mais aussi le contenu et les caractéristiques de la population concernée comme éléments de base à la conception pédagogique. Nous nous inspirerons de ce cadre théorique pour identifier les possibles et les limites de notre projet. Il s'agira par la suite d'articuler ces trois éléments pour fonder les bases de notre dispositif d'accompagnement.

2.3 Les difficultés des enseignants novices dans la littérature

Avant de nous interroger sur l'accompagnement de ces enseignants novices, nous cherchons à explorer leurs besoins et leurs difficultés dans leur début.

D'après Lecomte (2010), les enseignants novices rencontrent bien des difficultés lors de leur « traversée du miroir », c'est à dire lors de leur changement de posture, qui ne fait plus seulement d'eux des étudiants mais aussi des enseignants. Si cette transition peut être délicate dans les débuts, les enseignants de la HEdS représentent une catégorie d'enseignants particulière. Ce sont effectivement des professionnels qui vont devoir transmettre leur métier et leur passé d'étudiant est parfois lointain. D'après Reid. (2013), la transition de clinicien à enseignant peut être facilitée en définissant ce qui est attendu d'eux et en leur fournissant des connaissances pratiques (traduction).

A partir d'une étude sur les besoins de soutien des enseignants débutants menée par Mukamurera (2019), cinq éléments apparaissent comme nécessitant un accompagnement : la socialisation organisationnelle, la gestion de classe, la gestion des apprentissages, la différenciation pédagogique et le volet personnel et psychologique. Dans une autre étude, Barkauskaitė et Meškauskienė (2017) ont relevé 13 problèmes de nature pédagogique et relationnelle. Parmi ces problèmes, cinq pourraient concerner notre situation : gérer les comportements des élèves, individualiser l'enseignement et l'apprentissage, motiver les élèves, évaluer le progrès des élèves et mettre en œuvre des nouvelles méthodes pédagogiques. En Belgique, De Stercke et al. (2010), ont mis en

évidence trois catégories de difficultés que sont, les difficultés pédagogiques/didactiques, personnelles (psychologique et motivationnel), et socioprofessionnelles (intégration dans la profession et dans les équipes-écoles). Berthiaume (2013) parle quant à lui du « stade de survie de l'enseignant » qui correspond aux premières années d'expérience et de responsabilités. L'enseignant cherche à se constituer un répertoire avec des outils de base. Selon cet auteur, « *cette situation déstabilisante rend l'enseignant du supérieur relativement vulnérable aux aléas et imprévus* » (*ibid*, p.6).

Forts de ces lectures, nous avons cherché à identifier ce qui, à la HEdS, pourrait correspondre ou différer. C'est cette analyse que nous proposons en suivant.

2.4 Les difficultés spécifiques en situation d'enseignement à la HEdS

Une observation exploratoire d'enseignants expérimentés au sein de la HEdS nous a permis d'identifier les difficultés récurrentes auxquelles tout enseignant novice doit faire face. Parmi les plus significatives, nous avons relevé : l'adaptation au groupe d'étudiants (ceux-ci peuvent changer entre chaque cours), l'absence de motivation et de participation de ces étudiants, l'hétérogénéité du groupe, la gestion du temps ou encore l'animation qui accompagne la transmission des savoirs. Par ailleurs, les enseignants novices doivent faire face à une multitude d'expériences professionnelles et de situations nouvelles auxquelles ils doivent rapidement s'adapter. De manière plus globale, il apparaît que le vocabulaire utilisé est parfois source d'incompréhension pour eux : « enseignement intégratif », « approche par compétences », « pédagogie par l'essai-erreur ». Ils ont donc des difficultés pour comprendre ce qui est réellement attendu d'eux et comment concrètement s'y prendre pour y parvenir.

Pour essayer de cibler sur quel axe le travail d'accompagnement va porter, nous nous appuyons sur le triangle pédagogique de Houssaye (1988) (Fig.1)

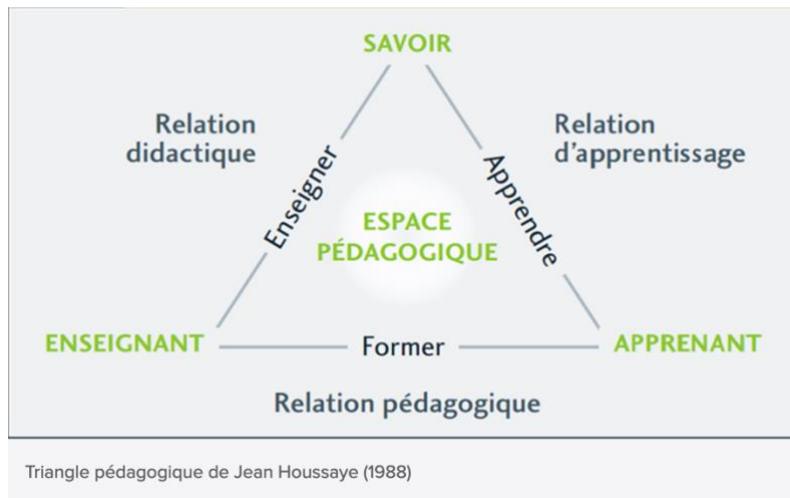


Fig.1 : Tiré de <https://www.profweb.ca>

Ce triangle comporte 3 angles : le savoir, le professeur et l'élève. Chaque côté reliant ces angles est porteur d'un processus.

- Entre enseignant et savoir, se tient le processus d'enseigner. Ce processus correspond à une vision traditionnelle de l'enseignement, à la transmission des savoirs autrement dit à la relation didactique.
- Entre enseignant et apprenant celui de former. Ce processus prend en considération l'apprenant, lui permet d'exprimer ses besoins et devenir autonome dans son approche des savoirs, de se former. L'enseignant travaille donc sur la relation pédagogique.
- Entre apprenant et savoir celui d'apprendre. Ce processus approche des modèles de formation autonome ou de travail individuel dans l'apprentissage. C'est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre grâce à l'environnement construit par l'enseignant.

Ce schéma est intéressant pour comprendre la complexité d'une situation de formation. Houssaye estime que dans cette relation triangulaire, il y a toujours un élément qui, comme au bridge, fait le fou ou le mort, donc participe tout en étant hors-jeu. Soit l'enseignant privilégie le contenu, il éprouve du plaisir à parler de sa discipline mais est peu attentif aux besoins de l'apprenant ou à sa manière de transmettre le savoir. C'est

le cas de l'enseignement traditionnel. L'enseignant se trouve alors en difficulté d'intéresser les étudiants. Soit nous nous situons dans l'enseignement non-directif, la relation pédagogique est primordiale et le savoir est relayé au second plan. Enfin lorsque la relation entre l'apprenant et le savoir est privilégiée, le rôle de l'enseignant se joue dans la préparation en amont d'un environnement facilitant le rapport de l'apprenant aux savoirs et dans l'accompagnement plus « éloigné ». L'enseignant se trouve donc en retrait (cas de la FOAD et des TICE).

Lors de séminaire d'analyse de situation clinique, les enseignants, experts de leur domaine, ne rencontre pas de difficultés sur la maîtrise des points à aborder. La relation au savoir n'est donc pas discutable. De plus, les étudiants sont demandeurs de travaux d'analyse sur de vraies situations de soins, car cela les aide à se projeter en tant que futurs professionnels et facilitent leurs apprentissages. La relation entre étudiant et savoir ne présente alors pas de grandes difficultés. Ainsi, dans notre situation, nous constatons que le déséquilibre de la relation triangulaire se fait en défaveur du rapport entre l'enseignant et l'étudiant. Si toutefois, les enseignements en groupe font l'objet, par le responsable du module, d'une trame des points à aborder et des « animations » à réaliser (travaux de groupe, apports, exposés interactifs, feed-back...), cela n'indique pas réellement comment faire...Qu'est-ce qui permet, dans un cours, de favoriser l'apprentissage, de générer l'intérêt et la participation des étudiants, de réguler la conduite des enseignements ? C'est donc la relation pédagogique que nous souhaitons aborder dans ce dispositif de formation, sans en négliger les autres bien entendu.

Ainsi, nous validons la nécessité d'une formation adaptée aux enseignants novices de la HEdS afin d'améliorer l'équité dans la qualité des enseignements mais aussi le sentiment de satisfaction professionnelle, d'aisance et le développement professionnel de chaque nouvel enseignant.

Grâce aux différentes recherches, nous verrons par quels moyens il est possible de répondre aux problématiques rencontrées. Nous nous appuyerons sur ces lectures pour concevoir un dispositif de formation adapté à leurs besoins professionnels.

2.5 Caractéristiques de la population concernée

Nous avons identifié précédemment les chargés de cours et les vacataires comme étant les enseignants les plus en difficulté. Le point commun qui relie ces deux types d'enseignants est leur faible disponibilité. C'est une contrainte significative dont il nous faudra tenir compte dans la conception de cette formation. En effet, comment envisager une formation si le temps alloué n'y est pas exclusivement dédié ?

Les professionnels auxquels la formation va s'adresser ont une maigre expérience en enseignement, voire pas d'expérience si ce n'est, l'encadrement sur le terrain d'un stagiaire. Leur position est assez singulière : d'expert dans un domaine, ils redeviennent novices dans un autre (selon la classification de Benner). Leur sentiment de compétence sur la discipline est ainsi bien souvent mis à mal par celle de leur sentiment d'incompétence en pédagogie. C'est une position très inconfortable, raison pour laquelle ils sont très demandeurs de conseils, d'avis et de soutien.

Nous estimons à environ une quinzaine de personnes annuellement, le nombre d'enseignants débutants, d'une manière ou d'une autre, dans l'institution. Une formation qui s'adresserait à l'ensemble de ces enseignants débutants est difficilement envisageable, en tout cas, de manière systématique car ils intègrent l'école de manière étalée sur l'ensemble de l'année. Leurs profils sont très variés en termes d'âge, d'expérience et nous pouvons le supposer, de style d'apprentissage. Nous nous orienterons donc davantage vers une formation individualisée pour notre étude, sans exclure l'opportunité enrichissante de rencontres entre novices.

3 HYPOTHESE ET QUESTION DE RECHERCHE

Afin de répondre aux spécificités de la situation vues précédemment, nous proposons l'accompagnement de chaque enseignant novice par un enseignant volontaire, expérimenté en enseignement et formé à l'accompagnement. Nous assimilerons cette fonction à celle du mentor. Le Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant Canadien (COFPE) décrit, après plusieurs études, que « *l'accompagnement par un collègue, s'il ne constitue pas l'unique voie à explorer, est généralement le plus propice à conduire l'enseignant(e) débutant(e) vers la maîtrise du métier* » (p.53).

Il est à noter que dans la littérature du domaine, les différentes théories sur le mentorat distinguent l'accompagnement individuel de l'accompagnement d'un collectif d'enseignants débutants. Toutefois, certaines de ces théories montrent l'intérêt à rapprocher ces deux types d'accompagnement. Y. Clot (2006), utilise la force du collectif de professionnels débutants afin de restaurer entre « connaisseurs » du travail, des controverses professionnelles. « Ces « disputes » de métier ont pour visée de renouveler leur pouvoir d'agir en donnant plus de voix au répondant collectif de l'activité personnelle » (p.169). Les enseignants novices sont, ensemble, amenés à réfléchir sur l'activité en elle-même et non sur celui qui la réalise.

Cette solution n'est toutefois que très difficilement envisageable dans notre situation, les besoins en formation étant échelonnés sur l'année. A contrario, une formation plus individualisée semble parfaitement adaptée, qui plus est, en utilisant pour chaque enseignant, sa propre situation de travail. Ceci permet du coup d'optimiser le temps en le considérant à la fois, comme un travail et un outil de formation. C'est en ce sens que nous sommes entrés dans la littérature du Workplace Learning ou de l'apprentissage en situation de travail.

Notons enfin que la situation sanitaire liée au COVID-19 nous a aussi conduit à aménager notre dispositif de sorte qu'il puisse être réalisé. Nous avons finalement travaillé sur un accompagnement par le mentorat à distance.

Finalement, notre hypothèse était donc la suivante :

Apprendre en situation de travail au moyen d'un dispositif de mentorat à distance diminue les difficultés rencontrées et participe au développement professionnel des enseignants novices à la HEEdS.

Pour tenter de (in)valider cette hypothèse, nous explicitons en suivant dans un premier temps la notion de **mentorat** puis celle de l'apprentissage en situation de travail ou de « **Workplace Learning** ». Nous aborderons ensuite les différents stades de développement professionnel des adultes engagés en formation. Pour finir, nous traiterons de la notion d'enseignement à distance, notion indispensable compte tenu de la situation sanitaire. A la lumière de ces éléments et en nous appuyant sur un cadre théorique, nous proposerons ensuite un dispositif répondant à notre problématique.

4 CADRE CONCEPTUEL

4.1 L'accompagnement par le mentorat

4.1.1 Définition

L'origine du mot « mentor » semble provenir de la mythologie grecque. Il s'agissait du nom donné au guide, tuteur et protecteur de Télémaque (Gordon, 2000). Une autre relation de mentorat extrêmement connue était celle qui liait Socrate à Platon. Dans le domaine de la santé, Florence Nightingale (considérée comme la pionnière dans les soins infirmiers) était le mentor de nombreuses infirmières.

Aujourd'hui, le mentor, également nommé tuteur selon les écrits, représente dans l'enseignement supérieur, un enseignant expérimenté, capable de guider et conseiller un enseignant débutant. Daele (2016, p.153), définit le mentorat comme « *impliquant généralement une relation privilégiée entre deux personnes : un expert (le mentor) et un novice (le mentoré)* ». Dumoulin, (2004, p.22), rajoute la notion de « *soutien professionnel* ». Enfin, Lusignan, (2003a, p.45-46) propose d'enrichir cette définition en prenant en compte l'aspect relationnel et le processus de construction de l'identité professionnelle : « *une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel* ».

Par-delà ces définitions, nous allons voir par la suite que le mentorat peut prendre des formes très variées selon le lieu et les objectifs poursuivis. Nous proposerons donc de citer ces différentes formes mais porteront plus d'attention à celles concernant notre milieu et notre problématique.

4.1.2 Le mentorat : quelle utilité ?

La littérature est assez prolixe sur l'intérêt et l'utilité du mentorat. Prenons en exemple, l'étude réalisée aux USA (Yoon, 2017) concernant les enseignants en médecine et qui

souligne l'importance, entre autres, du mentorat comme participant de la construction d'un climat d'apprentissage propice au développement. En 2013, Reid et al. décrivent quelques dispositifs d'accompagnement des experts cliniciens (infirmiers) au rôle d'enseignant clinicien. Le mentorat y est cité comme élément constitutif nécessaire mais pas toujours présent. De plus, cette étude fait le bilan que les infirmières ayant connu un meilleur plan de carrière sont celles qui ont bénéficié du dispositif de mentorat. Ce même constat est fait chez 83% des infirmières selon l'étude de Walsh et Clements (1995) cités par Gordon (2000).

Le mentorat constitue donc une alternative intéressante pour développer les connaissances et les compétences tant du mentoré que du mentor : « *En plus des avantages que les programmes de mentorat offrent aux nouveaux enseignants, ils permettent aux mentors d'améliorer leurs propres connaissances et compétences* », (Tynjala et al., 2015, p.362). Le mentorat peut aussi être un excellent moyen de consolidation des connaissances et compétences déjà existantes. Cette modalité d'accompagnement offre également comme avantage de pouvoir se réaliser en situation de travail (dans une grande partie) ce qui constitue la principale raison de notre choix pour notre expérimentation.

Nous pourrions évoquer le rôle du mentor dans la construction identitaire des enseignants mais le dispositif proposé ici ne pourra se prévaloir d'une telle ambition. Nous orientons donc notre accompagnement sur des aspects pratiques d'enseignement. Dans leur plaidoyer pour un mentorat, Vallerand et Martineau (2006), évoquent les bénéfices d'un accompagnement par un mentor :

- D'une part, il offre à l'enseignant novice une écoute active, un partage d'expérience pour faciliter son développement professionnel ;
- En facilitant ses débuts, il participe indirectement à la réussite des étudiants dont le travail d'apprentissage est facilité par l'efficacité améliorée du jeune enseignant. Dans une revue de littérature menée par Gautier et al. (1997), il ressort clairement que « l'amélioration de l'efficacité des enseignants pourrait contribuer à l'amélioration de l'enseignement. Cette efficacité se révèle

bénéfique pour les élèves » en ce sens qu'elle améliore leur réussite. (Gauthier et al., 1997, p.97 citant Wright, Horn et Sanders,1997, p.63). En effet, plus l'enseignant maîtrise les outils d'enseignement et s'adapte à son public, plus celui-ci voit son apprentissage facilité. L'objectif de l'accompagnement est alors d'aider l'enseignant novice à maîtriser divers outils pédagogiques, de s'adapter à des situations très variées et parfois inattendues. De manière très raccourcie nous pouvons donc en déduire que, de la réussite du dispositif d'accompagnement, dépend la réussite des étudiants.

- D'un point de vue métacognitif, le mentor permet à l'enseignant novice d'accéder à une pensée réflexive par l'analyse de ses pratiques et amorce, ici, le début d'une démarche individuelle de formation continue. Cette réflexion sur l'action définit une approche constructiviste dynamique et critique ;
- Il participe en outre à l'intégration socio-professionnelle de l'enseignant novice en contrant le sentiment d'isolement professionnel parfois ressenti.

Le mentorat semble donc un moyen adéquat pour permettre un développement professionnel individuel mais son succès « *dépend toutefois des postures adoptées par les acteurs concernés, de même que du cadre et des ressources à disposition* » (Donnelly & McSweeney, 2011, cités par Daele & Sylvestre, 2016, p.155).

Nous allons donc nous intéresser à cette « posture » à adopter afin d'atteindre les objectifs visés.

4.1.3 La posture du mentor : clé d'un accompagnement réussi

Dans son étude réalisée en 2004, T. Pérez-Roux essaie de percevoir les attentes des mentorés sur leur relation et les apports attendus du mentor. Ceux-ci s'organisent autour de la guidance dans la construction de séances, de la proposition de solutions concrètes, de l'aide à l'intégration parmi les autres collègues mais aussi de la réassurance par les échanges autour de questions professionnelles. A travers cette étude, nous pouvons comprendre qu'un certain « profil » de mentor se dessine et c'est ce que nous allons essayer de percevoir.

La littérature s'accorde pour dire que le mentor est un enseignant expérimenté pouvant notamment, faire part de ses expériences professionnelles. Son engagement dans cette activité doit être basé sur du volontariat afin d'assurer une motivation, la sienne, mais aussi (nous le verrons plus loin), celle du mentoré. Daele et Sylvestre (2016) encouragent par ailleurs une attitude non directive, faite d'écoute et d'empathie, de compréhension et de respect de l'autre. Un climat de confiance doit donc pouvoir s'instaurer afin de permettre à l'enseignant novice de se sentir libre d'aborder des sujets d'ordre professionnel qu'il pense responsable de difficultés ou de freins à son développement.

Nous n'aborderons pas dans ce travail la formation du mentor mais celle-ci apparaît comme évidemment essentielle dans la réussite de ce type de dispositif. Elle est d'ailleurs largement traitée au sein de la littérature. Citons, par exemple, que les mentors se doivent « d'alimenter leur pratique réflexive » (Hudson, 2004) ou encore s'engager dans une « *démarche active de recherche et de propositions de solutions aux problèmes rencontrés* » (Lunenberg et al., 2007 ; Smith, 2003, cités par Chaliès et al., 2009, p.106). Et finalement, au même titre qu'être un infirmier expert de son domaine ne fait pas de lui un enseignant expert de son domaine, un enseignant expérimenté dans sa discipline ne fait pas de lui un enseignant expérimenté dans le mentorat.

Si nous retenons que le mentor est un enseignant expérimenté, il ne l'est pas uniquement sur le plan pédagogique. Il doit aussi disposer d'habiletés relationnelles (Lavoie et al., 1995 ; Weva, 1999 cités par Martineau et Newman, 2010). Son intérêt pour le développement professionnel est lié à une certaine ouverture d'esprit permettant non pas de dicter une activité à réaliser mais de permettre à l'enseignant novice de réfléchir sur cette activité et d'en tirer des leçons.

Comme nous l'avons mentionné, la relation mentor-mentoré doit se construire sur une confiance mutuelle qui pourra inciter le mentoré à exprimer ses craintes, quelle qu'en soit la nature, et s'inscrire dans une analyse réflexive de ses pratiques sans peur du jugement. Le mentor peut être vu comme un exemple ou uniquement comme un accompagnateur.

4.1.4 Les différents rôles du mentor

Nous souhaitons désormais définir les rôles que comprend la fonction de mentor. Qu'est-ce qui est attendu de lui finalement ?

Quelle que soit la situation, et afin d'améliorer l'efficacité d'un dispositif d'accompagnement par le mentorat, le rôle du mentor doit être clairement défini. Daele et Sylvestre (2016) aiment à préciser que le soutien est avant tout d'ordre pédagogique et non psychologique. Même si le mentor fait preuve de psychologie, il doit effectivement s'en tenir à son rôle de conseiller, d'accompagnateur et les demandes auxquelles il répond doivent être en lien avec l'enseignement et le développement pédagogique. Glikman (2012) apparaît plus modéré sur le besoin de soutien psychologique et admet que, dans un besoin d'intégration sociale et professionnelle, la prise en compte des problèmes périphériques à la formation est un pilier essentiel pour soutenir un enseignant. Il apparaît donc nécessaire de trouver un difficile équilibre tant chaque point de vue présente un certain intérêt mais aussi une limite.

En lien avec les éléments décrits précédemment, un rôle a particulièrement retenu notre attention : celui « d'alimenter l'enthousiasme » du mentoré (Chaliès et al., 2009). Nous comprenons que le mentor, volontaire et motivé, doit soutenir l'engagement et l'investissement de son mentoré. Il entretient en effet le cadre motivationnel ; pour cela, le mentor identifie les motivations du mentoré et fixe, à partir de celles-ci, en partenariat avec lui ou elle, des objectifs communs, atteignables et réalisables. Il l'encourage moralement et émotionnellement, notamment grâce à des feed-back bienveillants, constructifs et partagés. Au-delà de cet aspect motivationnel, le mentor est également un facilitateur d'intégration dans les équipes, d'accès aux ressources, de présentation des moyens pédagogiques à disposition...

Le mentoré bénéficie du partage de connaissances et d'expériences du mentor. Celui-ci montre l'exemple tant dans l'activité que dans la réflexion menée sur son activité. Le mentor est force de propositions mais ne fixe pas une direction, celle-ci reste propriété du mentoré. Il reste ainsi acteur de son propre développement professionnel. Enfin, le mentor élabore une stratégie de développement des connaissances et des compétences, à la lumière de son analyse de la situation (niveau de l'enseignant, difficultés

rencontrées, besoins et attentes, etc.) afin de fixer, en collaboration avec le formé, le rythme de travail et des rencontres. Cette stratégie sera d'autant plus importante que dans notre dispositif, l'enseignant novice dispose de peu de temps pour sa formation.

4.1.5 Choix de la stratégie de mentorat

Y. Steinert (2010) a permis de lister, en s'appuyant sur les différents rôles du mentor, un ensemble d'approches pédagogiques que celui-ci peut mener pour répondre aux besoins d'évolution, au style d'apprentissage et aux horaires chargés des enseignants novices (Fig.2).

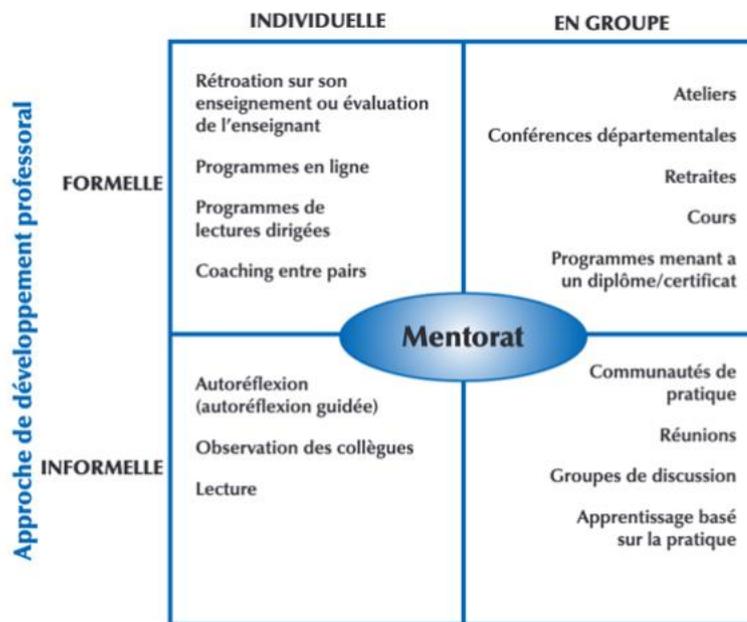


Fig.2 : Les différentes approches du mentorat (Adapté de Steinert Y. Medical Teacher 2010 ; 32 :425-428)

Afin de rester cohérent avec notre situation et le cadre conceptuel développé, nous constatons que l'accompagnement proposé constitue une approche formelle individuelle qui sera basée sur la « rétroaction sur son enseignement ». Nous allons donc maintenant voir comment le développement professionnel en situation de travail peut se construire.

4.2 Workplace Learning

4.2.1 Apprentissage en Situation de Travail (AST) : de la pratique à la théorie

Les dispositifs d'AST se définissent par la prise en compte de la situation de travail telle qu'elle existe pour penser les processus de formation. L'apprentissage en situation de travail est à la fois différent et similaire de l'apprentissage en milieu scolaire, ou dans notre situation, en milieu universitaire. Ce dernier se base principalement sur la théorie quand, dans le travail, celle-ci devient pour ainsi dire pratique. Par ailleurs, l'apprentissage formel devient plus informel sur le lieu de travail. L'intérêt de l'utilisation directe de la théorie nous semble être un moyen adapté d'apprentissage pour nos enseignants novices. Nous l'avons vu, la réflexion sur l'action facilite la compréhension d'une situation vécue. Nous espérons qu'elle aide également l'acquisition de compétences et la transposition de celles-ci dans de nouvelles situations. En vivant une expérience de travail, le sujet a davantage de chances d'intégrer une connaissance que s'il ne fait appel qu'à la mémoire d'une théorie enseignée mais non vécue. Ce qui ne signifie pas que des apports théoriques complémentaires ne peuvent pas être apportés. Nous sommes là face à une conception assez moderne de l'enseignement où théorie et pratique sont intrinsèquement liées, l'une appelant l'autre. D'après Tynjälä (2008), seule une intégration approfondie des connaissances théoriques, pratiques et réflexives permet d'atteindre un niveau d'expertise significatif. Nous envisageons donc, en fonction des situations rencontrées, de compléter la réflexion de l'enseignant novice par des contenus théoriques.

4.2.2 L'AST : conditions de réussite

Bien que l'apprentissage en milieu de travail soit souvent décrit comme un apprentissage social, c'est-à-dire avec un groupe de pairs, il peut aussi s'envisager de manière individuelle, et c'est principalement la réflexion et l'évaluation de son travail qui est à l'origine de l'apprentissage, apprentissage qui devient alors formel.

Eraut (2004) développe une typologie des apprentissages en milieu de travail. Force est de constater que celle-ci englobe aussi bien des compétences techniques (liées au

contexte de travail), que non techniques, comme l'auto-évaluation, la gestion des émotions, le travail collaboratif, le leadership...C'est à ce moment-là que le rôle du mentor prend tout son sens. Effectivement, le processus d'apprentissage de concepts cachés ou compétences non-techniques nécessite une interaction étroite entre le novice et l'enseignant expérimenté.

S. Billett (2001), pionnier en recherche dans ce domaine, pose le postulat des trois ingrédients indispensables pour l'accomplissement de l'AST : l'existence des ressources potentielles pour l'apprentissage dans l'environnement de travail (nommées les « affordances »), leur accessibilité, et l'engagement du sujet lui-même dans le processus d'apprentissage. Ces affordances, au nombre de quatre, sont décrites ainsi :

- la guidance directe, c'est-à-dire le dispositif d'accompagnement mis en place (pour nous le mentorat) ;
- la guidance indirecte, c'est-à-dire les collègues de travail ;
- l'environnement technique et matériel à disposition qui peut être un soutien au travail ;
- l'activité du travail en lui-même qui doit constituer un terrain de situations propices à l'apprentissage des compétences visées. Le travail devient donc le pivot de l'apprentissage sans en oublier sa nature première.

4.2.3 La réflexivité dans l'AST

Si l'observation et l'action dans le travail peuvent, en elles-mêmes, être source d'apprentissage sur l'instant (Eraut, 2007), nous porterons notre attention sur l'activité réflexive *a posteriori* de la situation de travail. Cette activité permet la construction d'apprentissages professionnels d'un niveau de complexité élevé. Reprenant les travaux de Dewey, nous savons que cette activité nécessite une prise de recul sur la situation, une explicitation du vécu expérimentiel et une modélisation conceptuelle de l'expérience. Au-delà d'un apprentissage par l'expérience, il comporte également un intérêt métacognitif qui, nous l'espérons, servira l'enseignant tout au long de son développement professionnel.

4.3 Les différents stades du développement professionnel

« *Appliqué au domaine de l'enseignement, le concept de développement professionnel est généralement flou et prend divers sens suivant les théories en présence.* » (Uwamariya, Mukamurera, 2006, p.133). Parmi les différentes définitions du concept de développement professionnel, nous retenons celle de Jorro et Panamartin (2012), qui le définissent comme « le franchissement d'une succession d'obstacles » et celle de Glatthorn (2015) qui le voit comme « une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant ».

Cette croissance se fait en plusieurs étapes que le cadre de référence britannique pour le développement professionnel des enseignants du supérieur (Professional Standards Framework, HEA, 2006) propose d'assimiler à trois stades :

- « Un **stade de survie de l'enseignant**. Ce stade correspond aux premières années d'expérience et de responsabilités en enseignement. L'enseignant cherche à faire de son mieux, à maîtriser les savoirs, à affronter les différentes situations pédagogiques qui s'offrent à lui et à se constituer un répertoire avec des outils de base. Cette situation fort déstabilisante rend l'enseignant du supérieur relativement vulnérable aux aléas et aux imprévus ;
- Un **stade de développement identitaire** de l'enseignant. Maîtrisant les fondamentaux de l'enseignement supérieur et quelques outils de base, l'enseignant cherche à développer son propre style d'enseignant. Il va pouvoir affirmer ses préférences : là où il est le plus à l'aise, ce qu'il aime faire, voire ce qui le passionne et, aussi, ce qu'il n'aime pas faire ;
- Un **stade d'expertise de l'enseignant**. L'expertise assumée et déclarée reflète un niveau avancé de compréhension et de compétence en enseignement. Ce haut niveau permet à l'enseignant de devenir une référence (par exemple, un enseignant exemplaire) ou un mentor dans son domaine de spécialisation susceptible d'accompagner les enseignants de son entourage. »

Nous n'avons pas la prétention, dans ce dispositif, de passer directement du Stade 1 au Stade 2 mais plutôt de se situer et d'amener vers, de faciliter, d'initier cette transition qui probablement prendra plusieurs années.

Nous retenons que le premier stade est déstabilisant sans doute par la remise en question de croyances, de représentations et l'imprévisibilité de ce qui attend l'enseignant novice. Pour chacun des stades, nous voyons dans la littérature que plusieurs dimensions existent. Tynjälä et Geeraerts (2014) catégorisent la dimension professionnelle (liée aux connaissances et aux compétences pédagogiques), la dimension personnelle (liée à l'identité professionnelle, à la confiance en soi, à la motivation et au sentiment d'auto-efficacité) et la dimension sociale (liée à l'appartenance à une communauté de travail). Ces dimensions, complémentaires, se développent différemment selon les stades. Nous faisons l'hypothèse que, lors du stade nous concernant (Stade 1), la dimension professionnelle sera prédominante.

4.4 Dispositif de mentorat à distance

Afin de répondre à des contraintes de temps, organisationnelles et malheureusement sanitaires, nous avons envisagé notre dispositif d'accompagnement par le mentorat en distanciel. Plusieurs universités du Québec ont déjà testé ces dispositifs partant au départ d'un besoin d'accompagnement dans l'usage des nouvelles technologies. Malgré la distance, l'objectif de notre dispositif reste le même, à savoir faciliter ses débuts et participer au développement professionnel de l'enseignant novice. Nous devons toutefois être attentifs à un point : l'isolement socio-professionnel parfois ressenti en temps habituel, peut être majoré dans ce cas de figure, raison pour laquelle le mentor doit être attentif à ce que cet accompagnement s'inscrive dans un dispositif beaucoup plus large permettant les échanges entre pairs. Il doit s'assurer que l'enseignant novice participe à différents groupes de travail et d'échanges afin de bénéficier aussi d'une intégration au collectif de formateurs.

Nous avons déjà abordé le rôle de garant du cadre motivationnel. En effet, le mentor, par une analyse en amont du style d'apprentissage de l'enseignant novice, propose un

accompagnement individualisé orientés sur ses besoins. Des suivis réguliers et une négociation des objectifs à atteindre permettent d'entretenir la motivation tout au long du dispositif d'accompagnement. Ainsi, tout au long de l'accompagnement, le mentor peut constituer un rôle de support sur le plan cognitif et encourager l'engagement de son mentoré.

Notre crainte pourrait être l'abandon ou la perte de contact avec le mentoré, liée à la distance, l'absence de contact. L'utilisation de l'outil technologique, quel qu'il soit, ne doit pas constituer un obstacle à la relation. La fonction de support technique vient donc, dans cette configuration se rajouter aux autres fonctions.

4.5 Retour à la question de recherche

Un grand nombre de dispositifs d'accompagnement existe. L'organisation adoptée pour notre dispositif apparaît comme la plus adaptée à notre situation. Elle vise à s'adapter à la situation sanitaire du moment tout en permettant à l'enseignant novice de bénéficier de l'accompagnement de l'enseignant expérimenté. La qualité de la relation mentor-mentoré comme élément indispensable à la réussite de cet accompagnement déjà soulignée, nous cherchons à étudier **en quoi apprendre en situation de travail au moyen d'un dispositif de mentorat à distance diminue les difficultés rencontrées et participe au développement professionnel des enseignants novices à la HEdS ?**

5 CADRE THEORIQUE D'EMPRUNT

Parmi les théories de l'apprentissage, il semble que, pour construire notre dispositif de formation, la théorie de l'enquête de Dewey soit pertinente. Issue des courants constructivistes, cet auteur entre dans ce que peut être un apprentissage en situation de travail et établit que l'expérience est une étape indispensable dans l'apprentissage. Aujourd'hui nous reconnaissons toute l'importance de l'expérience comme outil d'apprentissage. Nous nous inspirons donc du paradigme de *l'Experiential Learning*, qui trouve son origine dans les cycles d'apprentissage de Kolb (1984). Selon cet auteur, l'apprentissage est une suite de boucles ayant pour point de départ l'expérience concrète (Fig.3).

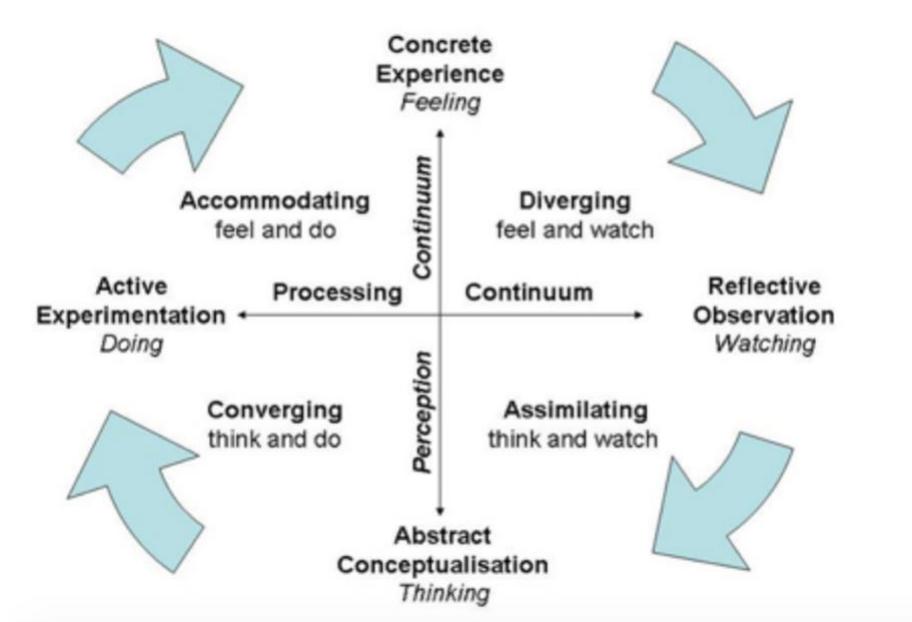


Fig. 3 : Cycles et style d'apprentissage selon les Kolb
Tiré de <https://manufacturingstories.com/kolbs-learning-styles-and-experiential-learning-cycle-simply-psychology/>

C'est ensuite l'analyse par l'observation réflexive qui permet à l'apprenant de comprendre la situation et ce qui s'y joue. L'étape suivante correspond à l'engagement du raisonnement inductif. A partir d'une situation vécue et comprise, l'apprenant

généralise afin de construire des concepts qu'il pourra par la suite réutiliser dans des situations similaires.

Pour Dewey, l'expérience est le point de départ de l'apprentissage mais ce n'est pas lorsque nous agissons que nous apprenons (ou pas seulement). Pour cet auteur c'est surtout lorsque nous réfléchissons à notre expérience passée. Pour le dire simplement, on peut considérer que l'apprentissage est nourri par trois processus. D'une part, l'*experimenting* qui correspond à l'action du sujet sur le monde, l'expérience en elle-même. D'autre part, l'*experiencing* qui est défini comme l'éprouvé par le sujet de l'action du monde sur lui. Enfin, le lien entre ces deux processus. Ce qui fait que l'expérience devient source d'apprentissage, c'est d'une part l'*experimenting* (l'action du sujet sur le monde), d'autre part l'*experiencing* (l'éprouvé par le sujet de l'action du monde sur lui) mais surtout, le lien et le sens qui est fait entre *experimenting* et *experiencing*. L'expérience ne sera source d'apprentissage que si le sujet donne du sens à son action et au vécu de son action. Il appelle l'élaboration de ce lien : *la pensée réflexive*. Il s'agit d'une prise de conscience d'une situation précise, d'une activité de construction de sens que le sujet va devoir nommer, décrire puis comprendre en explorant l'intérieur de ses pensées. L'élaboration de ce lien permet de donner du sens à son action et de comprendre la conséquence de cette action. Ainsi, le sujet peut ensuite, dans les situations nouvelles qui se présentent à lui, entrer dans un monde relativement prévisible et fixer des buts à atteindre et les actions à mener pour les atteindre.

Pour notre part, nous retenons l'intérêt de la pensée réflexive dans notre dispositif afin que l'enseignant novice se donne des buts et, ayant assimilé lors d'une précédente situation les moyens pour les atteindre, adapte ses actions. Nous serons alors là dans un apprentissage sur l'action et pour l'action.

Plus en détails, il convient ici de souligner que l'expérience comprend quatre dimensions que sont la « dimension cognitive », la « dimension affective », la « dimension conative » et la « dimension corporelle ». Les différents courants pédagogiques d'origine cognitiviste ont parfois mis à mal cette vision multidimensionnelle, reléguant au second plan tout ce qui ne relevait pas de la

cognition. Il est vrai que « *le fait d'être actif cognitivement, de réfléchir, de se poser des questions, de faire des hypothèses* » est important (Tricot, 2017). Cependant, nous savons aujourd'hui que « *l'intérêt pour une matière [...] produit généralement un meilleur apprentissage [...] par un effet sur la motivation des élèves* » (Alexander, 2000, cité par Tricot, 2017, p.42). Carré (2017, p.324) précise que « *La motivation, parce qu'elle traduit les dispositions des adultes à l'engagement éducatif, parce qu'elle détermine le degré d'implication et donc de persistance de l'apprenant et qu'elle contribue à expliquer les performances d'apprentissage, est un médiateur déterminant du rapport à la formation* ». Nous voyons donc à quel point la considération de ces quatre dimensions est fondamentale pour participer à la réussite de notre recherche. Nous reviendrons ultérieurement sur la prise en compte de ces différentes dimensions.

Pour Dewey, « *l'exercice de la pensée réflexive suppose la conjonction de deux conditions : la confrontation du sujet, au cours de son activité, à une situation dite indéterminée d'une part, et l'engagement du sujet dans la situation d'autre part* » (Bourgeois et al., 2013, p.21). Cette citation, empruntée à E. Bourgeois, permet de souligner l'importance dans le processus de formation de confronter le novice à une situation de travail indéterminée. Celle-ci correspond à une situation problématique de par son incertitude, son imprévisibilité, son inintelligibilité ou sa contradiction. En son sein, le formé ne saisit donc pas le lien entre ses actes et leurs conséquences. Dewey insiste sur l'importance que le problème vient bien de la situation et n'est pas interne au sujet. Nous estimons que cette phase est source d'émotions pour le formé. Non seulement de par la confrontation du sujet à une situation inconnue mais aussi par l'urgence dans laquelle va se trouver le sujet de concevoir l'action à mener et de rétablir des caractéristiques déterminées à la situation indéterminée. Pour Dewey, l'intensité de cette émotion influe sur le processus de décision et peut agir sur la qualité de la décision qui doit être prise : « *Mais en tant qu'il est simplement urgent, il produit une émotion si forte qu'elle gêne et souvent empêche qu'une décision sage soit prise. La question intellectuelle est de savoir quelle sorte d'action la situation requiert pour qu'elle puisse être reconstruite objectivement d'une façon satisfaisante.* » (Dewey, 2006, p. 233)

D'autre part, le sujet doit se sentir concerné, impliqué, intéressé par la résolution de la situation problématique. Autrement dit, la recherche de solutions doit être source de motivation intrinsèque. Dans notre situation, nous bénéficions de la motivation et de l'engagement des enseignants novices dans cette démarche d'accompagnement puisqu'elle correspond initialement à une demande de leur part.

Ce qui détermine donc le processus d'enquête décrit par Dewey, c'est cette rupture dans l'activité, cette situation à problème que le formé s'engage à résoudre. C'est l'alternance entre pensées et actions qui va générer un processus d'apprentissage dans l'activité. Le formé est alors amené, dans les phases de pensées, à admettre une zone obscure appelée « *twilight zone* », une étape intermédiaire, dans laquelle il s'extrait de ses connaissances, de ses croyances, de ses certitudes pour émettre des hypothèses et prendre une direction inconnue. C'est en quelque sorte une phase de lâcher prise au sein de laquelle le formé accepte des solutions provisoires, dont il n'a aucune certitude. Dewey insiste largement sur l'importance d'accepter que des solutions ne soient que temporaires, pour lui, « *il n'y a pas de vérité en soi, pas de connaissance en soi plus vrai qu'une autre, (...), il n'y a que des vérités toujours provisoires* » (Bourgeois et al., 2013, p.24). En effet, l'environnement en perpétuel changement, de nouveaux problèmes surgissent, et avec eux, de nouvelles enquêtes sont nécessaires.

Ainsi, Dewey définit la démarche d'enquête comme une transformation d'une situation indéterminée en une situation déterminée. En d'autres termes, l'enquête correspond à une « recherche », à une résolution de problème ou encore à une anticipation d'une situation potentiellement chargée d'inconnues : « *L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié.* » (Dewey 2006, p. 169).

Pour Dewey la pensée dans l'enquête comprend quatre opérations :

- L'institution du problème : « *La situation instable ou indéterminée aurait pu être appelée situation problématique* », (Dewey, 2006, p.172-173). Nous tenons à préciser que dans notre recherche, l'enseignant novice détermine ces situations.

- La détermination des solutions possibles sous forme d'hypothèses que Dewey définit ainsi : *« une hypothèse, une fois suggérée et soutenue, se développe en relation avec d'autres structures conceptuelles jusqu'à ce qu'elle reçoive une forme dans laquelle elle peut produire et diriger une expérimentation qui dévoilera précisément les conditions qui ont le maximum de force possible pour déterminer si l'hypothèse doit être acceptée ou rejetée. Ou bien, il se peut que l'expérimentation indique les modifications que requiert l'hypothèse pour être applicable, c'est-à-dire convenir à l'interprétation et à l'organisation des éléments du problème »* (Dewey, 2006, p.177)
- Le raisonnement déductif qui permet d'identifier l'hypothèse la plus susceptible de répondre au problème.
- La corroboration expérimentale qui consiste à tester la solution envisagée et de conclure sur son efficacité partielle ou totale.

Nous retrouvons dans ces quatre phases un schéma proche du cycle décrit par Kolb, notamment dans le sens où le formé effectue des allers-retours entre pensée et action, entre réflexion et expérimentation : la situation, après avoir été vécue, est analysée puis, à partir des solutions proposées, sera expérimentées à nouveau.

Ce sont ces opérations qui structureront notre dispositif de formation. Nous nous situons donc à l'opposé d'une théorie de l'apprentissage basée sur le modèle de la transmission.

6 METHODE

Avant d'entrer dans le détail de notre méthodologie précisons que la situation sanitaire n'a pas permis de distinguer l'acteur-mentor et l'acteur-chercheur. Cela peut être considéré comme un biais de cette étude.

6.1 Dispositif support au travail

Au sein de notre travail nous nous sommes donc attachés à construire un dispositif de formation de sorte de répondre aux problématiques détaillées en amont. Nous entendons par dispositif de formation : un « *ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif [...] est de permettre à quelqu'un d'apprendre quelque chose* » (Lebrun, 2005, p. 18). Cette définition correspond pleinement à ce que nous envisageons dans le sens où elle exprime la multiplicité des supports et des techniques utilisées, l'interaction que nous voyons sous forme de mentorat et la finalité de développement professionnel pour l'enseignant novice (EN). Le dispositif étant testé sur une seule enseignante, nous intégrons notre travail dans une recherche qualitative puisqu'elle tente de comprendre une expérience personnelle et à envisager, modestement, l'impact d'un dispositif de formation sur le devenir de cette collègue.

Précisons également que l'accompagnement de cette EN se fait dans le cadre d'un module destiner à enseigner aux étudiants l'analyse réflexive d'un dossier de soins grâce au parcours complexe d'une patiente. Les étudiants sont divisés en sous-groupe de 16 et le travail va être effectué par huit enseignants, de manière identique (mêmes dates de séminaires, mêmes thématiques) en parallèle. Notre EN est une de ses huit enseignantes. Ce module existe depuis 5 ans et a été co-créer par un groupe d'enseignants experts. Les attentes et les méthodes utilisées sont planifiées et discutées afin d'avoir une approche cohérente et coordonnée (Annexe 2). Ce collectif construit et fait évoluer le métier qui ensuite servira d'objet d'enseignement chez les novices.

Pour tester notre hypothèse, nous avons mis en place le dispositif transformatif suivant :

Étape 1 :

- **Entretien de prise de contact**, questionnement sur le parcours professionnel du futur mentoré, ses objectifs et ses besoins. Le 1^{er} entretien a permis de fixer des objectifs communs qui ont facilité l'engagement de l'EN dans ce dispositif car, au-delà de l'utilité de ce travail, il est source pour elle de satisfaction, d'intérêt et de plaisir. C'est aussi à ce moment-là que les ressources didactiques du module ont été explicitées ;
- **Réponse au questionnaire de Kolb** : celui-ci, inspiré des travaux de Lewin, Dewey et Piaget, appuie sa théorie de l'apprentissage expérientiel sur un cycle d'apprentissage spiralaire entraîné par une double dialectique entre action/réflexion et expérience / abstraction (cf. fig.2.). Nous avons donc souhaité utiliser cette théorie, en lien avec notre cadre théorique, pour définir le style d'apprentissage de l'EN. En répondant au questionnaire (Annexe 3), celle-ci a décrit le profil d'assimilateur, ce qui signifie qu'elle a une prédisposition à l'appropriation et à la synthèse de l'information. Elle aime à comprendre la causalité d'une situation ce qui l'oriente davantage vers une conceptualisation abstraite et une observation réfléchie. Son raisonnement est inductif en partant de l'observation et en allant à la théorisation (utiliser ce qu'elle a fait pour en tirer une conclusion générale). Notre dispositif a donc dû, lors des entretiens d'enquête, inclure des notions théoriques afin que celles-ci puissent permettre la compréhension d'une situation et l'application dans de nouvelles expériences. Pour notre travail, nous sommes partis du principe que permettre à l'EN d'identifier son style d'apprentissage privilégié pouvait l'aider dans son développement personnel. Nous avons donc cherché à comprendre l'EN et à identifier ses besoins.
- **Ressources documentaires pédagogiques** : Afin de préparer l'entrée en fonction, nous avons conseillé à la mentorée une ressource en ligne sur le thème de « l'enseignement à distance ».

Pour résumer, nous pouvons dire que cette étape a été une étape préparatoire. Elle correspondait aux fondations du dispositif grâce à l'identification du profil de l'EN et de ses besoins.

Étape 2 :

- **Accompagnement lors des deux premiers séminaires :** Nous avons assisté à deux séminaires, réalisés à distance pour des raisons sanitaires, pendant lesquels, l'EN accompagnait des étudiants dans l'analyse critique d'un dossier de soins. Le module venait de débiter. C'était la 1^{ère} fois que l'EN rencontrait son groupe de 16 étudiants. Cette première rencontre devait servir de prise de contact et d'explicitation des consignes (déposées par écrit sur la plateforme électronique des cours). Lors de chacun des séminaires, des données d'enregistrement audio et vidéo ont été recueillies via Teams (logiciel de réunion en ligne). Les activités principales ont été : l'accueil, l'explicitation des consignes, la phase de réponse aux questions, le feed-back sur le travail des sous-groupes et la gestion du feed-back entre étudiants. Lors de ces séminaires, nous nous sommes présentées comme un soutien ponctuel, une ressource, tant sur le plan pédagogique que didactique et technique.
- **Entretien d'enquête :** pour chacun de ces deux séminaires et à partir d'une trace de l'activité (ici nous avons utilisé l'enregistrement vidéo sur plateforme collaborative sécurisée), l'EN confrontée aux traces de son expérience, a relevé 2 ou 3 situations-problèmes dites « situations indéterminées » sur lesquelles nous sommes revenus afin de permettre la prise de conscience de la différence entre ce qui est voulu (le but initial), ce qui est fait (les actions) et ce qui en découle (les conséquences). L'EN a participé directement au choix des séquences à reVISIONNER et sur lesquelles nous nous sommes arrêtées, ce qui permettait un engagement plus prononcé dans sa propre formation. Le choix d'une formation par la vidéo a été la conjonction de deux contextes : celui du dispositif en lui-même qui nécessitait, pour amorcer la pensée réflexive, une trace de l'activité et celui, bien évidemment, de la situation sanitaire qui imposait un enseignement à distance. La littérature, riche de références sur la

vidéo comme moyen de formation, décrit des modalités d'utilisation très variées. Dans notre situation, la vidéo a été utilisée à visée développementale (selon la classification donnée dans Chaliès, Gaudin et Tribet, 2015), c'est à dire, à partir d'une situation de travail « non exemplaire », analyser les actions, les conséquences et fixer des buts pour une prochaine situation similaire.

Notons à ce niveau que nous avons structuré cette étape à partir de l'entretien d'enquête selon la théorie de Dewey. Sur une durée d'environ une heure, par des questions dirigées, nous avons ainsi incité l'EN à trouver la signification des actions observées et leurs représentations associées, mesurer les conséquences, étayer l'activité, chercher l'intention et déterminer, secondairement à un échange, des solutions possibles en prévision d'une nouvelle confrontation à cette situation indéterminée. L'objectif était que l'EN ressorte de cet entretien avec des outils et un début de pratique d'analyse réflexive. Ce parcours réflexif est plus précisément décrit selon la figure 4 proposée ci-dessous. A la fin de chaque entretien et en fonction des difficultés relevées, le mentor faisait des apports théoriques (sur la gestion du temps, la motivation et l'engagement des étudiants, la construction d'un feed-back...) et explicitait des règles de métier (l'accueil des étudiants, l'animation d'un séminaire, la réalisation d'un feed-back...). Les règles de métier qui ont été présentées sont issues d'un travail collaboratif du groupe d'enseignants animant ce module depuis cinq ans. Elles sont donc le produit d'un genre professionnel en co-construction, évoluant au fil des années.

Etapes et questions-clé du cycle réflexif

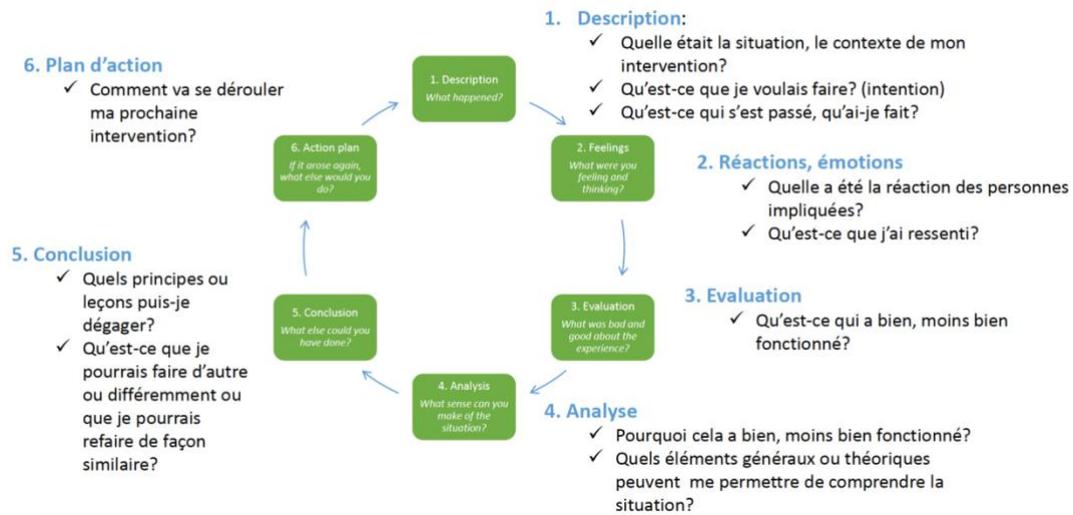


Fig.4 : le cycle réflexif, issu de la formation CAS en pédagogie de la santé, Genève ¹

Étape 3 :

- **Entretien d'auto-confrontation** : Durant cette troisième étape, l'EN a mené en autonomie le séminaire suivant, principalement orienté sur les corrections des travaux entre étudiants et le feed-back pour chaque groupe de travail de l'enseignant. A la suite, nous avons mis en place un entretien de recueil de données de type auto-confrontation. Sur le même mode d'enregistrement, nous avons exploité ce troisième séminaire pour rechercher les traces des éléments de formation abordés pendant l'analyse des deux premiers séminaires. Autrement dit, nous avons essayé de repérer si les solutions abordées lors des deux premiers séminaires et les règles de métier explicitées étaient exploitées lors du dernier.

A ce niveau de présentation, nous souhaitons préciser qu'en amont du dispositif, l'EN avait bénéficié d'une journée d'intégration à la HEdS ainsi que d'un accueil très bienveillant de l'équipe enseignante du module concerné par cette étude. Falzone (2011, p.158) précise « *qu'il convient de ne pas considérer les conditions de travail et le processus de construction comme des éléments indépendants* ». De la sorte, nous pensions réunir les meilleures conditions pour débiter notre expérimentation. L'intégration socio-professionnelle s'est faite à travers différents modules auxquels

l'enseignante a participé et aux différentes tâches qui lui avaient été confiées (travail en binôme sur des grilles d'évaluation, des scénarios de simulation...). Pour autant, l'isolement sanitaire imposé est venu contrebalancer cette intégration puisque très vite, après son entrée en poste, l'EN s'est trouvée dans l'obligation de télétravailler (fermeture de l'école).

D'un point de vue technique, l'EN a présenté tout au long du dispositif une certaine aisance quant à l'utilisation d'outils informatiques et numériques. Le soutien n'a donc pas été important sur cet aspect.

6.2 Participante

Le choix de la participante a été guidée par deux éléments : le moment d'intégration de la nouvelle collaboratrice et le module dans lequel elle devait intervenir dans ses débuts. En effet, nous savons que la maîtrise, par le mentor, du contenu enseigné par le mentoré est un élément facilitateur dans la relation (Tynjälä et Geeraerts, 2015). Les aspects didactiques voire méthodologiques sont quant à eux plus facilement explicables et diffusables.

Nous avons donc sollicité L., enseignante toute nouvellement embauchée comme chargée de cours et experte dans le domaine de la réhabilitation. L. est une jeune infirmière qui a, dans son parcours, rapidement assuré des fonctions de coordinatrice de projet. A ce titre, elle intervenait, de manière très occasionnelle et sur le lieu de travail, pour former le personnel soignant au développement d'un nouveau protocole. C'était là sa seule expérience en tant que formatrice. Elle s'est donc définie donc comme une enseignante novice.

6.3 Recueil de données

Pendant les deux premiers séminaires et les entretiens d'enquête correspondants, nous n'avons pas recueilli de données dites de recherche. Nous avons essentiellement contribué au déroulement du dispositif support à l'étude. Ainsi, nous avons essayé de

déterminer des règles du métier en formalisant des activités. Nous les avons nommées, étayées puis nous avons essayé d'y associer des intentions professionnelles selon la procédure proposée par Chaliès et al. (2008 ; 2010). Nous avons également proposé des solutions professionnelles à l'EN, solutions que nous avons, sur le moment, jugées satisfaisantes pour l'accompagner dans son développement professionnel. Les entretiens se sont terminés par un choix, celui de l'EN., d'utiliser telle ou telle solution professionnelle lors d'une prochaine situation similaire.

Les données de recherche ont été recueillies lors de l'Étape 3 à partir de la tenue d'un entretien d'auto-confrontation mené singulièrement. Nous avons effectivement fait le choix de nous situer dans une anthropologie culturaliste, théorie permettant d'un point de vue méthodologique de formaliser chaque expérience vécue en situation par les acteurs, en règles de métier abordées ou pas lors des étapes précédentes du dispositif. Bien que nous n'ayons pas adopté l'ensemble des postulats constitutifs de ce cadre théorique (par exemple celui de « l'enseignement ostensif » pour y préférer celui de « l'accompagnement »), cette théorie nous a conduit à structurer singulièrement notre questionnement lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Dans le détail, nous avons dans un premier temps spécifié au mentoré le déroulement de cet entretien, basé sur cinq questions itératives et relances éventuelles mais sans commentaires de notre part. Ainsi, le mentoré, sur des instants de l'enregistrement vidéo significatifs, a été amené à :

- Étiqueter son activité (*A quoi correspond ton activité ? Comment la nommes-tu ?*),
- Porter un jugement sur son activité (*Comment juges-tu ton activité ? La trouves-tu satisfaisante ou pas ?*),
- Étayer son activité (*Si je devais faire ce que tu as fait, qu'est-ce que je devrais réaliser ? - type instruction au sosie-*)
- Donner les intentions sous-jacentes de son activité (*Si je le fais bien, comme tu m'as décrit, à quoi devrais-je aboutir ? Quelles sont tes intentions quand tu fais ça ?*).

- Enfin, dans notre adaptation de cet entretien et à des fins de recherche, nous avons cherché à savoir si des règles de métier précédemment enseignées avaient été réutilisées. Nous avons donc aussi questionné l'enseignante novice comme suit : *Sur quelles connaissances t'es-tu appuyée pour faire ce que tu as fait ?* Celle-ci devait nous permettre de mettre en évidence la reconnaissance de situations semblables, l'identification et le suivi de règles de métier.

L'ensemble des questions posées a permis de faire le lien entre des règles de métier formalisées sur les deux premiers séminaires et ce qui a été utilisé lors du troisième séminaire. Autrement dit, notre protocole devait nous permettre de travailler à (in)valider notre hypothèse : **Un dispositif d'accompagnement par le mentorat, à distance, en situation de travail, permet-il de faciliter le développement professionnel des enseignants novices et de réduire leurs difficultés ?**

6.4 Traitement des données

Le traitement a été réalisé sur les données prélevées lors de l'entretien d'auto-confrontation mené sur la base des extraits vidéo de séquence d'enseignement préalablement sélectionnées. L'objectif du traitement des données était d'identifier les règles suivies pour chaque activité et évaluer l'origine de celles-ci. Les données recueillies ont, de fait, été traitées en trois étapes successives :

- Nous (enseignante novice comprise) avons sélectionné des séquences d'accompagnement qui semblaient significatives (soit parce que déjà rencontrées, soit pour leur aspect inattendu) et avons visionné ensemble ces séquences, par ordre chronologique ;
- Pour chaque instant, les questions et relances permettaient de mettre en évidence la signification que l'EN attribuaient à ses activités et identifier les règles d'activités suivies. Chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet du jugement porté par l'acteur et des éléments d'étayage qu'il a associé à ce jugement lors de l'entretien d'auto-confrontation. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi : [« Objet (du jugement porté) » vaut pour « éléments d'étayage » (du

jugement porté) ce qui obtient comme résultat « ensemble des éléments de résultats constatés et livrés »]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée à partir des verbatim de l'EN auto-confronté.

- Dans le cadre des résultats présentés, nous avons ensuite regroupé ces activités par la plus-value qu'elles pouvaient apporter pour valider ou invalider notre hypothèse.

D'un point de vue formel, nous avons nommé « Extrait + S ou EE ou EAC+ numéro » l'origine des verbatim issus des extraits correspondants aux séminaires (S) n°1, n°2 ou n°3, ou aux entretiens d'enquête (EE) n°1 ou n°2, ou à l'entretien d'auto-confrontation (EAC) n°1. Le chercheur, le mentor et l'enseignante novice sont identifiés comme tel : CH/M/EN.

Nous comptabilisons en tout dix séquences d'accompagnement au sein de l'EAC mené suite à la Séquence 3 d'enseignement. Enfin, notons que les données n'ont été analysées que par un chercheur ce qui constitue une limite à la validité des résultats.

7 RESULTATS

D'un point de vue macroscopique, 10 séquences d'enseignement ont été travaillées puis visionnées lors de l'EAC. Ces séquences sont classées dans le tableau n°1 ci-dessous

	Déterminée / Indéterminée	Satisfaisant / Insatisfaisant	Emotions	Préoccupations	Utilisation des règles de métier enseignées	Règles de métier
A	D	S		*	*	Accueil/introduction
B	D	S		*	*	Donner / Expliciter des consignes
C	I	I	*	*		Rediriger le feed-back des étudiants
D	I	I	*			Ecouter une doléance
E	I	S	*		*	Ecouter une doléance
G	D	S	*			Reformulation d'objectifs
H	D	S		*	*	Accompagner les étudiants sur leur questionnement
I	I	S/I		*		Valoriser / exemplariser ce qui est attendu
J	I	I	*	*	*	Ecouter une doléance
K	D	S		*	*	Clore la séance

Tableau n°1 : Différentes situations rencontrées et débriefées lors de l'EAC

Le traitement de l'ensemble des données prélevées lors de ces différentes séquences permet de dégager trois principaux résultats qui servent l'objet de recherche. Détaillés en suivant, ces trois principaux résultats peuvent être formalisés ainsi :

- **L'utilisation de règles de métier** enseignées par le mentor ne sont pas toujours conscientisées, notamment dans les situations indéterminées, sources d'inconfort ;
- **L'aspect émotionnel** joue un rôle important dans le vécu des situations : l'enseignant novice semble avoir des difficultés à garder la juste distance.
- **Les principales préoccupations de l'enseignant novice** sont de trois ordres : la sécurité du cadre d'enseignement, la légitimité et la gestion du temps.

7.1 L'utilisation de règles de métier enseignées par le mentor ne sont pas toujours conscientisées.

7.1.1 Le cas des situations déterminées

Cinq des dix séquences d'accompagnement interrogées évoquent des situations déterminées c'est à dire déjà rencontrées lors des deux précédents séminaires. Il s'agit principalement de situations rencontrées en début et en fin de séminaire, comme par exemple les séquences relatives à : « Accueil/ introduction », « Donner/ Expliciter des consignes » et « Clore la séance ».

Concernant l'activité « Explication des consignes », lors du 1^{er} séminaire, l'EN avait fait preuve d'une certaine maladresse ce qui avait entraîné une confusion chez les étudiants. (Extrait 1) :

Extrait 1 issu de l'EE n°=1 : Pour la règle étiquetée : « Explication de consignes »

M : Quel était ton but ? Que t'étais tu fixée à ce moment-là ?

EN : Le but c'était vraiment qu'ils puissent comprendre les consignes, ça c'est clair mais le problème, là où j'ai perdu pieds, c'était que ce n'était pas mon support [...]

CH : Et qu'est-ce que tu as fait alors ?

EN : Je me suis détachée du support...

M : Quand tu dis détachée, tu veux dire quoi ?

EN : [...] Je m'avançais sur des dia qui étaient plus loin car j'avais du mal à savoir dans quelle partie de la consigne j'étais.

M : Comment tu t'en rends compte ?

EN : parce qu'en même temps que je parle, je regarde aussi les autres dia.

M : Que les étudiants ne voient pas ?

EN : euh...non, les étudiants ne les voient pas, donc j'explique des choses sur des dia qui ne sont pas exposées...Il y a eu pas mal de confusion...

Lors du 1^{er} séminaire, l'EN a été confrontée à des difficultés pour transmettre l'ordre du jour et les consignes (« J'ai l'impression de sauter de dix mètres dans l'eau »). Elle avait utilisé un support mis à disposition par le responsable du module. Le mentor avait alors proposé d'utiliser un support personnalisé pour la rendre plus à l'aise avec la présentation de l'ordre du jour. A la suite de ce 1^{er} séminaire, le mentor avait travaillé sur la règle d'activité « Explication de consignes » et les solutions possibles pour éviter

cette situation en proposant par exemple de créer son propre support et surtout de le réutiliser comme un fil conducteur à chaque séminaire en montrant la progression à chaque fois. Il avait également parlé des canaux (visuel et auditif) utilisés pour passer un message et qui doivent être communs dans le contenu.

L'EN utilise cette méthode dès le 2^{ème} séminaire ainsi qu'au 3^{ème} sans pour autant le relier à son origine (Extrait 2).

Extrait 2 EAC n°1 pour la règle étiquetée « Accueil/ introduction/ ordre du jour » (l'EN présente un PPT qu'elle a elle-même réalisé). Notons que dans cette activité, l'EN donne également des consignes.

CH : Pourquoi tu fais de cette manière ?

EN : Pour que chacun sache où il en est dans le dossier de soins et dans le séminaire. Je trouve que c'est une bonne idée [d'utiliser un support audio+visuel] pour introduire car c'est complexe.

CH : Quelles sont tes intentions en faisant cela ?

EN : Si l'étudiant avait des doutes, ça permet de les éclaircir, de se projeter pour la suite.

CH : Sur quelles connaissances tu t'es appuyée pour justifier ce que tu fais ?

EN : Euh...dans mes expériences passées d'étudiantes. C'est vrai que le déroulé ou la table des matières c'était un élément qui me permettait de savoir ce qui allait être couvert pendant toute l'heure du cours [...] les réunions aussi que je mène sur mon terrain pro ; dans les réunions on met souvent un ordre du jour et ça permet aussi de voir qu'on a vu tous les points...et puis les expériences passées, les réunions...

L'analyse de cet extrait d'EAC permet d'identifier la règle que l'EN suit dans ce qu'elle étiquette « Accueil et introduction » à savoir : « *utiliser un support audio-visuel pour introduire un sujet* », « *donner un plan* », « *éclaircir les doutes* » ce qui permet d'obtenir comme résultat « *éclaircir les doutes* », « *se projeter pour la suite* ». Les exemples et les résultats rappellent ceux enseignés par le mentor après l'EE n°1.

Pour cette activité qui est ressentie comme maîtrisée, l'EN dit faire appel à ses expériences d'étudiantes (« *mes expériences passées d'étudiantes* ») mais aussi à ses expériences professionnelles (« *les réunions que je mène sur mon terrain pro* ») et

transposent celles-ci à son travail d'enseignante. Pourtant, nous pouvons constater qu'elle suit une règle d'activité détaillée par le mentor et utilise un outil enseigné mais les attribue davantage à son expérience d'étudiante ou de professionnelle qu'au fruit du travail du mentor (« *je me suis servi de mon expérience professionnelle de l'hôpital* »).

Nous retenons donc que face à une situation déterminée, l'EN fait appel à son expérience professionnelle d'infirmière ou d'étudiante de manière consciente mais utilise aussi, de manière inconsciente, les consignes vues lors de ses accompagnements par le mentor. Elle s'appuie donc sur différentes expériences passées, sans les prioriser *a priori*, pour faire au mieux auprès des étudiants. Concrètement, nous avons pu constater qu'elle réalise elle-même son support de consignes, le rend dynamique, souligne les mots en gras afin de rendre plus fluides les explications et gagner en aisance. Si les conseils donnés en amont par le mentor ne sont pas tous mis en avant, certains transparaissent notamment lors de la séquence « Clore la séance », séquence lors de laquelle elle utilise le même support à chaque fin de séminaire pour revenir sur ce que les étudiants connaissent.

7.1.2 Le cas des situations indéterminées

Lors du séminaire 3, l'EN fait face à plusieurs reprises à ce qu'elle a nommé des « *doléances* » ou « *plaintes* » de la part des étudiants. Elle perçoit ces remarques comme déstabilisantes et les décrit comme des « *embuches* », notamment lorsqu'une étudiante lui rappelle que c'est la 1^{ère} fois qu'elle anime ce module. C'est la 1^{ère} fois qu'elle est confrontée à cette situation qualifiée du coup d'indéterminée. Nous constatons que rapidement, le recours à des pairs apparaît comme la solution (Extrait 3).

Extrait 3 issu de l'EAC n° 1 : Pour la règle étiquetée « Écouter la doléance d'un étudiant » (1^{ère} fois)

CH : Que fais-tu à ce moment-là ?

EN : Je préfère jouer la prudence, je ne pouvais pas me positionner directement [...], je me sens complètement déstabilisée car cela fait appel à des choses que je n'ai pas construites et la ressource c'est censé être moi donc je choisis la prudence...

[...] L'EN propose d'aller consulter les autres enseignants puis revenir vers les étudiants avec une réponse.

CH : Sur quoi tu t'appuies pour proposer ça ?

EN : Pour moi c'est un moment un peu clé qu'il ne faut pas louper, il fait appel à une expérience que je n'ai pas et du coup cette expérience il faut que j'aille la chercher là où elle existe ...donc je pense à mes pairs donc c'est aller chercher ce qui me fait défaut à ce moment-là. [...] Bon l'avoir vécu cette-fois-ci me permet d'anticiper sur une fois future.

L'EN est perturbée par le fait de ne pas trouver de solution immédiate ce qui la renvoie à son manque d'expérience.

D'autre part, soucieuse de leur porter attention, elle propose une écoute attentive en adoptant presque, finalement, une attitude de soignante (Extrait 4).

Extrait 4 issu de l'EAC n°1: Pour la règle étiquetée « Écouter la doléance d'un étudiant » (2^{ème} fois). L'EN propose d'être à l'écoute, d'accepter les remarques, de les noter et de chercher l'origine du problème.

CH : Sur quelles connaissances tu t'appuies pour justifier ce que tu fais ?

EN : Ben pour moi, l'enseignement c'est un peu comme avec les patients, il y a un partenariat aussi à créer et là, c'est eux les bénéficiaires finaux et c'est à eux d'exprimer leurs besoins finaux et là c'était plus un besoin qu'une plainte, un besoin de clarification ou de réassurance et j'ai plutôt décidé de me baser sur cet aspect-là, soyons partenaires dans cette difficulté.

L'analyse de ces deux extraits d'EAC permet de mettre en avant que l'EN a tendance, face à une situation indéterminée déstabilisante, à vouloir faire recours à ses pairs ou à son mentor vu comme un « filet » de sécurité, ou se raccrocher à ce qui, dans ses expériences passées, pourrait se transposer à la situation (« *c'est comme à l'hôpital quand je dois faire passer un message et que les gens ne sont pas très intéressés, je montre que je suis en symbiose avec eux* »). Les éléments vus avec le mentor ne sont pas du tout évoqués comme ayant pu l'aider à traverser une situation délicate (« *théoriquement je n'ai rien reçu à ce sujet-là* »).

Elle place l'étudiant au centre de l'enseignement comme elle place le patient au centre du soin (« *il y a cette notion de partenariat, je pense que ça m'a aidé* »). Pourtant, nous

notons que dès le 1er séminaire, nous avons évoqué le fait que les consignes de ce module étaient complexes et nécessitaient, de la part de l'enseignant, de s'assurer régulièrement en amont des exercices, que les consignes soient comprises par les étudiants. Elle met en place entre le Séminaire 1 et le Séminaire 2 des outils vus lors de l'EE 1 (comme par exemple : s'entraîner devant une tierce personne à donner les consignes et demander un feed-back). Toutefois, malgré ce travail, elle reste désemparée face aux inquiétudes et questionnement des étudiants.

Le premier réflexe de l'EN face à une situation indéterminée déstabilisante semble être le recours aux pairs ou aux expériences antérieures pouvant se transposer mais pas nécessairement à des éléments vus avec le mentor tout récemment. En situation d'urgence, des éléments appris et vécus à plusieurs reprises prennent donc le dessus sur les connaissances abordées récemment avec le mentor. Sans doute, que ce type de situation n'est pas favorable au développement ici de l'EN qui nécessiterait des situations plus facilitantes pour s'exercer à faire jouer ce qu'elle venait tout juste d'aborder avec le mentor.

7.2 L'aspect émotionnel joue un rôle important dans le vécu des situations : l'enseignant novice semble avoir des difficultés à garder la juste distance.

Le 3^{ème} séminaire a été particulièrement chargé émotionnellement. Les étudiants, en situation d'évaluation continue, ont présenté pour la première fois leur travail. Ils attendaient donc le retour de l'enseignante sur la qualité de leurs travaux mais devaient aussi se corriger entre eux. La gestion des feed-back entre-étudiants a semblé poser difficulté à l'EN. Elle était effectivement confrontée pour la première fois à ce genre de situation. A trois reprises, elle a étiqueté son activité « Écouter une doléance » (Objet de la règle). Par la suite, elle a évoqué son ressenti : « *émotionnellement hyper dur* », il faut « *survivre* », « *je me suis sentie complètement déstabilisée, perdue...* ». L'EN a finalement attribué, *a posteriori*, ce stress à une imprégnation du stress des étudiants (Extrait 5) :

Extrait 5 issu de l'EAC n°1 : Pour la règle étiquetée « Écouter la doléance d'un étudiant »

CH : Si tu devais conseiller à un autre enseignant de gérer ce moment, que lui conseillerais-tu ?

EN : De ne pas se laisser embourber par des questions ou des commentaires, l'expression des sentiments quant au module [...] mais pas de plonger avec, de prendre du recul [...], ne pas s'égarer, revenir à l'essentiel. Quand N.(étudiante) a commencé à exprimer des attentes ...ça a été très difficile pour moi, je ne savais pas quoi lui répondre à ce moment-là...oui je me suis laissée emportée avec elle...

CH : Qu'est-ce que ça va te permettre ?

EN : [...] de les rassurer.

CH : Et pour toi ?

EN : Poursuivre l'enseignement dans des conditions meilleures.

La force des mots utilisés par l'EN démontre bien l'intérêt d'un soutien émotionnel de la part du mentor (« Cette phase-là n'est possible qu'avec le mentor »), principalement dans des moments de tensions comme ici abordés. A cet instant, son souhait est de demander l'intervention d'un mentor (« je ne peux pas toujours avoir le mentor avec moi ! »). Lors des séminaires précédents, le mentor était effectivement intervenu et cela avait contribué à diminuer le stress de l'EN (« le fait que le mentor intervienne m'a permis de souffler au niveau émotionnel »). L'analyse de son EAC permet de mettre en avant que l'EN identifie qu'elle n'a pas su faire la part des choses et « ramener les étudiants dans le cadre ». Pour elle, écouter et prendre en compte une plainte, une émotion, doit vraiment se différencier de la vivre (« Je ne dois pas plonger avec mais prendre du recul »), mais devant son impossibilité à répondre à une demande, le stress l'a malheureusement gagné (Extrait 6).

Extrait 6 issu de l'EAC n°1 : Pour la règle étiquetée « Écouter la doléance d'un étudiant »

CH : A ce moment-là, qu'est-ce que tu fais ? Comment tu nommerais cette partie ?

EN : La dégringolade...pour moi là c'est l'inconnue [...] ça je dois revoir avec les autres enseignantss qui font ça de manière régulière [...] là je choisis la prudence, je ne me positionne pas mais dans ma tête je suis complètement perdue [...]

CH : Si je devais le faire à ta place, qu'est-ce que tu me conseillerais ?

EN : c'est difficile à dire [...], en général l'enseignant a plus d'expérience, il sait comment ça se passe toutes les années [...], donc je dirais prendre en compte le commentaire et ensuite aller chercher les pairs qui savent, qui peuvent soutenir et aider.

Il ressort de l'analyse de ces deux extraits que l'EN a été « absorbée » par le stress des étudiants et n'est pas parvenue à prendre le recul nécessaire pour contrôler la situation. Ici, l'exigence de trouver absolument une solution l'a emporté sur la raison d'accepter de ne pas en avoir une immédiatement. Finalement, lors de son EAC, elle précise au CH qu'elle culpabilise de ne pas savoir répondre alors qu'elle est « *censée être la ressource* ».

Comme souligné en amont, lors des Séminaires 1 et 2, le mentor est intervenu en prenant la parole sur des moments où justement, l'EN manquait d'expérience et se trouvait en difficulté. Le mentor avait bien pris soin de lui demander, en aparté s'il pouvait prendre la parole, si cela pouvait l'aider. L'EN a remercié *a posteriori* le mentor car les apports ou compléments effectués n'étaient pas connus d'elle (« *les pistes que le mentor m'a données c'était hyper judicieux* »). Au Séminaire 3, seul le chercheur était présent. Nous constatons alors que les situations indéterminées qui étaient chargées émotionnellement ont été difficiles à gérer et l'intervention d'un mentor en direct comme soutien aurait été la solution idéale. La consultation auprès d'un collectif d'enseignants vus comme des pairs auraient aussi été une solution envisageable mais à plus long terme. Tel que le précise l'EN lors de son auto-confrontation, elle a encore besoin de partager ces moments riches en émotion : « *L'expérience se construit avec ce genre de situations et je me rends compte que ça me fait du bien de le dire* ». Notons, pour terminer, que sur l'instant, l'EN dit une nouvelle fois réagir en fonction de « *son instinct, son feeling* » ou de son expérience d'étudiante ou de professionnelle. Il lui semble beaucoup plus difficile de s'appuyer *in situ* sur des conseils nouvellement donnés par le mentor.

Nous retenons donc que le soutien émotionnel que peuvent apporter un mentor mais aussi les pairs, contribue à diminuer les difficultés rencontrées lors de situations d'enseignement chargées d'incertitude. C'est un besoin clairement

exprimé. L'idée d'un accompagnement en pratique, après avoir été négocié avec l'EN, semble donc tout à fait envisageable.

7.3 Les préoccupations de l'enseignant novice.

Tout au long des trois séminaires et des entretiens, des éléments transversaux apparaissent comme une préoccupation constante chez l'EN. En effet, la garantie d'un cadre sécuritaire, la légitimité ressentie par l'enseignante et la gestion du temps restent précaires dès lors qu'une situation indéterminée se présente.

7.3.1 La sécurité du cadre d'enseignement

Tout au long de l'EAC, nous prenons conscience que l'EN est sensible au cadre d'enseignement. Régulièrement dans les EE et l'EAC, elle prononce les mots « *bienveillance dans le discours* », « *rassurer* », « *susciter leur intérêt* », « *aider* », « *resituer* », « *respect* » et en prend conscience en revoyant les vidéos. Elle exprime la crainte de « *perdre les étudiants* » ou « *ne pas se sentir légitime* ». De fait, les feedback qu'elle fait aux étudiants la rendent mal à l'aise. Elle sait qu'il faut être « *diplomate* », qu'il faut « *lisser* ». Elle utilise donc, pour donner des axes d'amélioration, une alternance permanente entre les points positifs et les points à retravailler. L'EN reconnaît avoir des difficultés à faire des retours et semble « *s'excuser* » de réaliser une critique de leur travail. Ce qui lui donne l'impression de manquer de structure et de remettre en cause sa place d'enseignante (Extrait 7).

Extrait 7 issu de S2 n°1 : Pour la règle étiquetée « Faire un feedback aux étudiants ». Cette activité arrive juste après la présentation d'une carte conceptuelle par un groupe d'étudiants.

EN : effectivement les couleurs c'est super [...] mais c'est vrai qu'avec l'animation ça fait un peu poulpe quand on passe du 1 au 2, du 1 au 4, mais quand on le voit en ensemble c'est vraiment très agréable mais parfois avec l'animation on se perd un peu mais c'est vrai que je vous ai demandé d'aller plus vite donc c'est aussi un peu ma faute...très bon travail d'hypothèse...continuez comme ça vous êtes sur la bonne voie.

Le mentor a eu l'occasion, lors de son accompagnement suite à la Séquence 2 d'enseignement, d'aborder la structure d'un feed-back afin qu'il soit constructif et bien perçu par les étudiants. L'EN exploite ce conseil lors du Séminaire 3 ce qui améliore la structure de ses feed-back. L'analyse du séminaire 3 permet d'identifier la règle que l'EN suit pour signifier ce qu'elle fait « faire un feed-back » vaut pour « *structure son feed-back* », « *met en valeur un point positif* », « *propose un axe d'amélioration* », « *fais une synthèse de l'ensemble* » dans le but de « *permettre à l'étudiant de progresser* » et « *entretenir sa motivation* ». Pour autant, la gestion des feed-back réalisés entre étudiants (chaque groupe doit effectuer un retour sur le travail d'un autre groupe) semble plus périlleuse. Soucieuse de gérer la bienveillance de ces feed-back réalisés entre étudiants (« *je fais appel à votre bienveillance quand vous faites un retour à un autre groupe* »), l'EN n'arrive cependant pas à transposer ce qui est applicable pour elle aux étudiants. L'expression de doléances d'une étudiante, suite à un feed-back entre étudiants qualifié par l'EN de « *sommatif* », entraîne un malaise dans le groupe et chez l'EN qui a l'impression de perdre pieds, de ne plus assurer la sécurité des étudiants. Afin de redonner une impulsion positive au groupe, elle passe par une phase de valorisation des travaux effectués en lien sans doute avec certains apports délivrés par le mentor et relatifs à la motivation et à sa gestion. L'EN prend appui sur ces conseils pour reprendre pied dans la situation (Extrait 8).

Extrait 8 issu de l'EAC n°1 : Pour la règle étiquetée « Valoriser, exemplariser ce qui est attendu ». L'EN marque un stop dans le déroulé du séminaire pour reposer ce cadre.

CH : Que fais-tu à ce moment-là ?

EN : Je reprends ce qui a été dit dans les précédents séminaires par le mentor, déjà pour me donner du crédit dans ce qui a été fait jusque-là et montrer qu'on est sur la même longueur d'ondes, même si on est deux personnes différentes ; ça m'a permis de souffler émotionnellement et de reprendre mes esprits.

CH : Quel était ton objectif à ce moment-là ?

Mon objectif c'est de reformuler l'objectif du module et de les rassurer, de recréer une dynamique positive, de les valoriser. Montrer à quel point le module est libre dans l'expression des présentations de chacun. Je me suis rendu compte que j'avais utilisé beaucoup de mots positifs (rassurer, sereinement, intérêt, engagement, liberté, bienveillance) et en fait je pense que ça a pu toucher tout le monde. Ça a valorisé toutes les compétences synthétiques ou d'analyse.

CH : Cette phase-là te convient ?

EN : oui, c'est ce que je voulais.

Finalement, l'EN utilise, sur les conseils du mentor, un PowerPoint identique à chaque fin de séminaire de sorte que les étudiants puissent plus facilement se situer dans le cours et se voir ainsi rassurés. L'EN utilise également un discours positif pour encourager les étudiants.

Nous constatons donc que les éléments théoriques présentés par le mentor ont été utilisés afin d'assurer un cadre de sécurité pour les étudiants et de faciliter leurs apprentissages. Toutefois, la survenue d'une nouvelle situation non maîtrisée met régulièrement en péril cet équilibre fragile gagné par l'EN.

7.3.2 La légitimité

A plusieurs reprises lors de l'analyse de son activité, l'EN fait part de sa crainte de ne pas être perçue comme légitime par les étudiants (« *je suis censée être la ressource et là je ne sais pas* ») mais aussi par elle-même (Extrait 9).

Extrait 9 issu de l'EE n°2 : Pour la règle étiquetée « Réalisation d'un feedback »

EN : J'ai donné la totalité de la réponse mais ce n'est pas structuré donc on a l'impression que ça reste partiel. Et je pense que c'est en lien avec un manque de confiance dans ce que je raconte...euh... la crainte de ne pas dire la bonne information finalement.

M : Est-ce que tu crains, pour rejoindre ce que tu as dit tout à l'heure, que les étudiants ne te considèrent pas légitime dans ce que tu fais ?

EN : Eux ils vont me considérer comme légitimes parce ben. On m'a donné le titre mais moi...moi-même...mais ça c'est encore pire car il n'y a pas pire que soi-même...mais je me dis qu'il y a une faille et donc un risque que d'autres personnes se glissent dedans.

L'analyse de cet extrait rend compte du fait que l'EN manque d'assurance compte tenu notamment de son incapacité à gérer l'ensemble du séminaire. Sa confrontation à des situations indéterminées et/ou partiellement maîtrisées remet en question, pour elle-même, son rôle d'enseignant. Elle souhaiterait pouvoir, à tout moment, apporter LA bonne réponse et semble voir le formateur comme la personne ressource en toutes

situations. La peur de l'erreur, du jugement par les étudiants ou les pairs est une source de stress et de remise en question permanente.

Nous relevons donc que, régulièrement, l'EN remet en cause son statut d'enseignante légitime. Elle semble attribuer cette légitimité à la possibilité de répondre à toutes les questions et de réagir face aux situations imprévues.

7.3.3 La gestion du temps

Lors du Séminaire 2, les étudiants sont amenés à présenter, par groupe, une carte conceptuelle. L'EN s'est alors attachée à commenter le travail des étudiants après qu'ils se soient eux-mêmes corrigés. Ce format de travail a malheureusement engendré une grande perte de temps. L'EN a été déstabilisée car elle a été amenée à reconsidérer sa préparation en cours d'enseignement. Lors de l'EE n°2, l'EN novice souhaite donc aborder la problématique de gestion du temps qu'elle pensait avoir anticipé correctement. Voyant que le temps passe et qu'il va être compliqué de tenir l'engagement d'un séminaire d'1h30, le mentor, en aparté, propose à l'enseignante de changer de méthode de correction des cartes conceptuelles et d'informer les étudiants d'un éventuel dépassement (Extrait 10).

Extrait 10 issu de l'EE n°2 Pour la règle étiquetée « gestion du temps » :

M : Du coup tout à l'heure tu me disais que ce serait bien qu'on parle du temps ?

EN : oui...

M : pour lancer ça je te propose de partir de la vidéo et d'un moment en particulier où tu en parles avec les étudiants.

[extrait vidéo : l'EN, sur les conseils du mentor, demande aux étudiants de cibler davantage les présentations sur ce qui n'a pas été encore dit pour gagner un peu de temps]

M : donc c'est cette partie-là où tu leur demandes, (nous en avons un peu parlé en off), où je me suis permise de te proposer une technique pour que tu arrives à finir.

[...]

EN : là je m'étais déjà rendue compte que ça allait être short car dans ma préparation de séminaire j'avais prévu trois roulements de duo, donc 6 groupes [...] donc j'avais prévu 10 min chacun et en fait, j'ai mal fait mes calculs car je n'avais pas inclus mon feed-back et le leur.

[...]

EN : du coup le temps passe et je me rends compte que ça va être compliqué de pouvoir finir dans les temps et toi en même temps tu m'envoies une solution (Dieu merci !!), et puis c'est vrai que les pistes que tu m'as données, c'était hyper judicieux et là à ce moment-là j'ai pensé : mais il faudrait que je me prévois une petite trousse de secours.

M : et du coup, quelles conséquences ça a eu pour toi ?

EN : ça m'a stressé parce que je me suis dit « je ne tiens pas mon temps » ; et puis la satisfaction des étudiants, je me dis « ben les étudiants, ils réservent leur temps, dans le temps que je leur ai demandé et ils n'ont pas à dépasser » [...] c'est le respect [...].

Cet extrait permet de mettre en avant que le mentor a bien cerné la difficulté de gestion du temps de l'EN. Lors de la séquence suivant l'EE n°2, il prend le temps de conseiller cette dernière sur ce point et lui donne quelques outils concrets (s'entraîner en amont à présenter un support, prévoir une planification détaillée du séminaire, prévoir une solution de secours en cas de débordement ou en cas de temps à disposition), exploitables dès les prochaines séquences d'enseignement. L'EN utilise d'ailleurs certains des outils ce qui l'amène à mieux gérer le temps. C'est là une réelle source de satisfaction et d'encouragement pour la suite. L'EN reconnaît malgré tout que c'est un point sur lequel elle doit porter constamment attention. Malheureusement, elle ne parvient pas encore à réagir correctement « sur le moment » pour réadapter la situation et l'organisation du séminaire (Extrait 11).

Extrait 11 issu de l'EAC n°1 : Pour la règle étiquetée « Gestion du temps ». L'EN vient d'essayer plusieurs « doléances » d'étudiants au sujet des corrections entre étudiants et a tenu à ce qu'ils puissent tous s'exprimer.

CH : Que fais-tu à ce moment-là ?

EN : Je me dis que maintenant ça fait du temps qu'on est sur le problème des consignes et qu'il va falloir avancer parce qu'on a déjà dépassé ce que j'avais prévu.

CH : Quel était ton objectif à ce moment-là ?

EN : Faut que je trouve une solution pour clore le débat et puis avancer, qu'il n'y ait plus interruption sur le sujet. Du coup je dis que je peux être disponible en fin de cours.

CH : Cette phase-là te convient ?

EN : non parce que finalement j'ai compensé par un mail personnalisé après le séminaire en réécrivant que c'était un bon travail [au sujet du travail qui a été

duement évalué entre étudiants] *et je me montre disponible en dehors mais cette étudiante je ne suis pas sûre de ne pas l'avoir perdue.*

L'EN considère ici que la solution qu'elle propose se fait hors temps d'enseignement ce qui n'est pas entièrement satisfaisant.

Au final, nous pouvons mettre en avant que la construction d'une « trousse de secours » pour gérer les imprévus et adapter son enseignement est vécu comme une nécessité de la part de l'EN. Cette dernière a toutefois conscience que malgré l'aide apportée par le mentor il lui faudra gagner en expérience pour se construire ses propres outils de gestion du temps en cours de séquence d'enseignement.

8 DISCUSSION

Par la mise en place de notre dispositif transformatif nous avons essayé de (in)valider l'hypothèse suivante. **Un dispositif de mentorat, à distance, en situation de travail peut-il diminuer les difficultés des enseignants novices et concourir à leur développement professionnel ?**

Dans leur ensemble, nos résultats ne permettent de valider que partiellement notre hypothèse. Nous allons discuter nos principaux résultats à l'appui de la littérature. Puis, pour aller plus loin que la seule question de notre hypothèse, nous envisagerons de nouvelles perspectives de formation des enseignants novices de notre école.

8.1 Un accompagnement basé sur le principe du praticien réflexif sans enseignement ostensif : Quels outils pour la résilience pédagogique ?

Rappelons que notre dispositif de formation ne contenait pas de situations exemplaires enseignées de façon ostensive comme nous pouvons le trouver dans beaucoup d'accompagnement d'enseignants novices. Les contraintes de temps et sanitaires expliquent en partie ce choix, mais est-ce le bon ?

Notre dispositif, basé sur la mise en situation pratique de l'EN puis le travail de réflexion et d'apports théoriques du mentor, visait, en plus des apports de contenus théoriques, l'accès à la pratique réflexive. Bertone et Michel (2013, p.16) précise « *qu'il est illusoire de postuler l'auto-fécondité de la réflexion des novices hors de toute activité d'étayage et d'instruction de la part du formateur* ». Le guidage de l'EN par le mentor lors des entretiens d'enquête a effectivement pris tout son sens pour étayer la réflexivité de l'EN tout au long du dispositif. Nous avons pu constater à l'analyse que notre dispositif avait par ailleurs une influence sur la nature de cette réflexivité. Le style d'apprentissage de l'EN s'orientait en effet vers un raisonnement inductif en partant de l'observation pour aller à la théorisation. C'est la raison pour laquelle, lors des entretiens d'enquête, le mentor a inclus des notions théoriques afin que celles-ci puissent permettre la compréhension des situations vécues en amont et l'engagement

plus outillé dans les expériences professionnelles à venir. Nous avons donc exploité l'intérêt de la pensée réflexive et la théorie dans l'enseignement afin que l'EN se donne des buts et, ayant assimilé lors d'une précédente situation les moyens pour l'atteindre, reproduise ses actions. Nous avons vu que l'accueil des étudiants, la clôture d'une séance ou la gestion du temps sont des activités pour lesquelles, après plusieurs confrontations, l'EN a modestement gagné en expertise. Nous pouvons donc à ce stade dire que la réflexivité, la théorisation et le passage d'une situation indéterminée à une situation déterminée ont donné de l'assurance à l'EN ce qui sans doute lui a permis de se développer professionnellement. Dans ce sens, le dispositif de formation que nous avons construit sur la base des quatre opérations mentales décrites par Dewey (l'institution du problème, la détermination des solutions possibles, le raisonnement déductif et la corroboration expérimentale) paraît satisfaisant. Pour autant, l'apprentissage doit-il, ne peut-il, se faire uniquement par cette voie ?

Si l'EN « *trouve très intéressant d'enregistrer et de se revoir car quand [elle] le vit en live, [elle] ne voit pas tout ça* », il nous a semblé que l'absence d'enseignement ostensif de certaines activités professionnelles exploitables sans situation concrète d'enseignement n'a pas facilité la mémorisation des règles enseignées. Pour compenser le caractère pour ainsi dire limité de l'accompagnement du mentor, l'EN a exprimé ainsi le besoin d'échanger avec les pairs sur leurs expériences antérieures dans le déroulé de ce module. Le recours à une « référence » lui aurait été sans doute utile pour lui faciliter l'engagement en situation d'enseignement et ce dans un temps très court. A ce titre, l'enseignement ostensif mais non prescriptif de quelques règles de métier par le mentor à l'EN lui aurait sans doute permis de plus facilement entrer dans son nouveau métier d'être confrontée à l'étendue de toutes les erreurs possibles. Il va sans dire que cet enseignement n'aurait pas pu compenser et répondre à l'ensemble des situations indéterminées mais cette « démonstration » aurait été l'occasion d'aborder des situations récurrentes et de donner des premiers outils avant de se lancer.

Dans le déroulé du dispositif, l'EN retient, à ses frais, qu'elle devra plus se renseigner sur le vécu des étudiants les autres années afin de mieux anticiper leurs difficultés. Elle accepte que cela « *fasse partie des choses à vivre quand on est novice* » et que

« *l'expérience se construit face à ce genre de situations* ». Néanmoins, nous convenons qu'elle aurait pu être davantage aidée sur ce point par le mentor et sans doute que certaines de ses difficultés auraient pu être évitées ou tout du moins atténuées.

Finalement, sans prendre position sur l'intérêt de telle ou telle lecture théorique relative aux conditions nécessaires au développement professionnel, nous retenons de notre travail que nos choix initiaux auraient sans doute gagné à être complétés. Ainsi, plus en détail, il semble que l'enseignement plus ostensif de façon de faire aurait permis à l'EN de plus facilement se lancer dans son nouveau métier et n'aurait nullement empêché ensuite de l'engager dans un processus de réflexivité fondé comme nous avons pu le faire sur les propositions de Dewey.

8.2 L'importance du collectif / des pairs

Nous avons relevé à plusieurs reprises dans notre expérience le « réflexe » de l'EN de recourir à ses pairs pour trouver des réponses (« *Je n'ai pas la réponse donc je vais la chercher là où elle existe* »). De nombreux programmes d'accompagnement proposent en ce sens de travailler en groupe via des communautés de pratique, des groupes de discussion ou des apprentissages basés sur la pratique (simulation). C'est le cas du Peer-Group Mentoring (PGM) décrit par Geeraerts et Tynjälä (2014). Cette étude met en exergue le développement professionnel à travers « *le développement des compétences et des connaissances, le renforcement de l'identité professionnelle et de la confiance en soi et le développement de la communauté de travail* » (Geeraerts et al., 2014, p.372). Ce qui nous paraît intéressant c'est que ce dispositif allie aussi bien le mentorat, au collectif de pairs qu'à l'autoréflexion et au recourt à l'expert. C'est donc une vision très holistique de l'accompagnement qui est proposée par ces auteurs ce qui présente comme inconvénient de créer de la complexité pour sa mise en œuvre. D'autres dispositifs, basés uniquement sur les réunions entre pairs mettent toutefois en évidence les bienfaits du partage, de l'entraide et de l'analyse conjointe des problèmes professionnels rencontrés. Le « collectif de formation » joue donc un rôle significatif dans l'accompagnement du développement professionnel en permettant des activités de

questionnement, de confrontation, de construction de solutions et de délibération (Flazone et Teiger, 2011).

Au vu de ces quelques données issues de la littérature du domaine, il semble que nous aurions gagné à intégrer dans notre dispositif un aménagement permettant aux pairs de s'entraider. Autrement dit, se pose la question de la possibilité de compléter l'accompagnement individuel proposé par l'institution d'un collectif comme facilitateur de développement des règles de métier et de l'identité professionnelle. Ce collectif pourrait être envisagé sous deux angles :

- Un collectif de pairs « novices » : l'apprentissage serait alors conjoint et simultané, guidé par un mentor. Nous envisageons là des situations d'analyse de pratiques. Cette démarche permet selon Altet (2000), d'engager les novices dans la construction du métier et de leur nouvelle identité professionnelle au moyen de la réflexivité. Elle se réaliserait en groupe, accompagnée par un formateur expert outillé et cherchant à mettre en tension constamment théorie et pratique.
- Un collectif de pairs « experts » : l'apprentissage serait orienté sur les échanges, le partage et la transmission des connaissances acquises par l'expérience. Nous envisageons-là un apprentissage plus informel ayant aussi pour vocation l'intégration sociale de l'EN. Nous voyons par là l'occasion de développer les dimensions impersonnelles (dictées par les prescriptions de l'institution), interpersonnelles (caractérisées par les relations interindividuelles) et transpersonnelles (caractérisées par le genre professionnel), selon Clot (2005). Le travail réalisé en amont (feuille de route, réunion de concertation) par les pairs experts, permettrait dans cette situation d'opter pour cette deuxième solution.

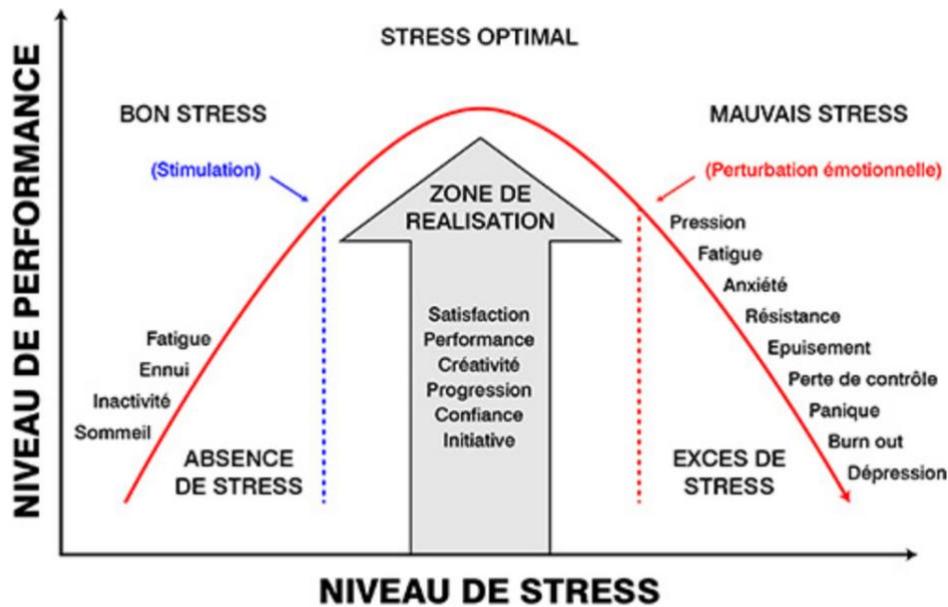
Nous avons constaté à plusieurs reprises le besoin ressenti par l'EN de se rapprocher de ses pairs, porteurs des connaissances qu'elle n'a pas. Nous retenons que la collaboration avec les pairs et la possibilité d'apprendre et d'être soutenu par la communauté sont supposées accroître l'efficacité des activités des enseignants (Fulton, Yoon et Lee 2005; Wei et al.2009 cité par Geeraerts et al, 2015, p.362).

8.3 Les émotions au service de l'apprentissage, oui mais...

D'après Dewey, le déclenchement de la pensée réflexive se fait d'une part par la rencontre avec une situation indéterminée et d'autre part, par l'engagement du sujet dans l'action source d'engagement de ressources émotionnelles. Compte tenu de nos résultats, c'est précisément ce qui nous intéresse dans cette partie : Quel est le rôle joué par les émotions dans le développement professionnel ? Sont-elles toujours au service de ce dernier ?

Nous l'avons vu pour Dewey (1887), chaque expérience comprend quatre dimensions : la dimension cognitive, la dimension conative, la dimension corporelle et la dimension affective. Nous nous intéressons en particulier à cette dernière. Damasio (1994), montre le lien établi entre l'émotion et les processus cognitifs comme l'attention, la mémorisation et la prise de décision. Les émotions apparaissent aujourd'hui comme un élément essentiel dans l'apprentissage car elles améliorent les capacités de mémorisation. Nous pouvons transférer ce postulat à notre situation : Le sentiment de stress est souvent évoqué par l'EN, notamment lorsqu'elle a l'impression de perdre pieds, de « *survivre* », « *d'avoir des difficultés à assumer cette tension* ». Nous sommes donc en droit de nous poser la question de son développement professionnel dans ces moments de fortes émotions. Dans ces situations, l'intervention du mentor est vécue comme un soulagement. Cette intervention, habilement dirigée dans le même sens que celle de l'EN, vient appuyer la prise de position (et donc de risque) de l'EN. Blaya et Baudit (2006), relèvent effectivement que la perte de contrôle de la classe, la remise en cause de la crédibilité, les relations difficiles, la gestion du groupe...sont des moments difficiles. Lors de l'EAC, nous voyons qu'en l'absence d'intervention d'un mentor, le stress envahit l'EN et ne lui permet plus de rebondir de manière satisfaisante. Pour revenir sur les propos de Dewey, l'intensité de cette émotion influe sur le processus de décision et peut agir sur la qualité de la décision qui doit être prise sur l'instant.

Yerkes-Dodson (1996) décrit une courbe reflétant les limites d'une situation de stress (Fig.4) :



Courbe d'utilité de la réaction au Stress d'après Yerkes-Dodson (1906)

Fig.4 : Tiré de <http://sophrologie-alsace.over-blog.com/la-sophrologie-pour-une-performance-sportive-optimale.html>

- Un niveau de stress trop faible face à une activité d'enseignement ne mettra pas le corps en éveil et créera plutôt de l'ennui et du désintéressement. Autrement dit, si l'EN n'est pas confrontée à des situations provoquant des émotions il semble que son apprentissage sera atténué ;
- Un niveau de stress optimal permettra de mettre le corps en éveil, améliorant les réflexes et la concentration en plus d'aiguiser les cinq sens. L'encodage mnésique est facilité. C'est donc ce type de vécu qu'il faudra essayer de créer chez l'EN en aménageant les situations de travail qui lui seront proposées ;
- Un niveau de stress trop élevé mènera à une baisse de la performance, voire à des perturbations émotionnelles telles que : la fatigue, l'anxiété, la perte de contrôle et même la dépression. Plus un niveau de stress est élevé et perdure dans le temps, plus la personne est à risque de vivre des perturbations émotionnelles. C'est sans doute dans ce type de situation que l'EN s'est parfois retrouvée. Sans avoir réellement aménagées les situations de travail que nous

lui avons proposées, l'EN a donc rencontré des expériences trop chargées émotionnellement source de déstabilisation dans ses apprentissages.

Finalement, au sein de notre dispositif, l'EN, en situation de stress « maîtrisé », a été plus attentive et a mieux mémorisé les règles du métier ; ces instants, source d'inconfort, doivent faire l'objet de la plus grande attention de la part du mentor. En effet, nous avons vu que la frontière entre un stress « maîtrisé » et un stress « dépassé » est fine et il revient au mentor de mesurer ce niveau de stress afin qu'il reste bénéfique pour l'EN. En effet, le stress dépassé ou l'accumulation de situations stressantes pourraient mener à des désordres émotionnels impactant la vie professionnelle de l'EN. Nous revenons là sur le rôle primordial du mentor et de sa formation. Le soutien et les encouragements sont des facteurs favorisant l'apprentissage ; de même, l'écoute et l'empathie favorisent l'expression de l'enseignant novice qui peut ainsi se détacher de l'émotion liée à une situation difficile : « *ça me fait du bien de le dire* ». Nous retenons ainsi que les émotions ont une place importante dans l'apprentissage et sont utilisées au service de l'apprentissage pour si peu que le mentor et l'EN les maîtrisent. Les compétences émotionnelles doivent aussi faire partie des apprentissages dans la gestion de situations difficiles.

Enfin, nous retenons que toute la complexité dans les dispositifs d'AST est de trouver l'équilibre entre le dispositif qui s'efface au profit de la situation de travail et la situation de travail qui s'efface au profit du dispositif. Ainsi, nous tenons à préciser l'intérêt, dans une visée d'apprentissage efficace mais aussi de sécurité psychologique de l'EN, d'aménager des situations de travail pour qu'elle devienne situation de formation au travail. Autrement dit, « *le travail peut être facteur de développement de compétences. La question est alors de définir les conditions de travail, le type d'activité et les outils qui favorisent ce développement* » (Falzon et Teiger, 2011, p.156).

Dans un premier temps, l'analyse de l'activité, en amont de la conception d'un dispositif tel que celui présenté, permettrait de déceler les difficultés des EN afin que la formation leur fournisse les moyens d'y faire face, en ce sens « *La didactique professionnelle s'est au départ inscrite dans cet ensemble de rapports entre analyse de l'activité et formation* », (Falzon et al., 2017, p.180). Cela permettrait également de

définir ce qui est attendu de l'activité pour constituer une référence. Nous admettons que ce travail n'a pas suffisamment été mis en lumière auprès de l'EN lors de notre accompagnement. Puis, nous devons considérer le droit à l'erreur et l'hésitation : « *Le statut accordé à l'erreur dans le processus d'apprentissage devient déterminant* » (Fotius et Pagès, 2014, p.93). Les erreurs sont admissibles voire explicitement tolérées et font partie du processus d'apprentissage. Cela implique d'aménager la situation de travail afin de la « sécuriser » (le mentor était ici le filet de sécurité), mais aussi d'alléger les contraintes organisationnelles (temps, espace, contenu...) qui le peuvent. Enfin, l'aménagement des situations de travail dans une logique de complexité croissante et progressive est nécessaire, notamment en entraînant des situations ou en les répétant.

9 CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ce mémoire nous a permis, à la lumière de la littérature, de construire un dispositif d'accompagnement basé sur le mentorat à distance et de le tester. Bien que modeste, la recherche a été mise au service de notre formation. Nous pouvons désormais répondre à la question de départ : **En quoi apprendre en situation de travail au moyen d'un dispositif de mentorat à distance diminue les difficultés rencontrées et participe au développement professionnel des enseignants novices à la HEdS ?**

Effectivement, nous avons mis en évidence l'utilisation de règles de métier utilisées après avoir été enseignées. De plus, l'EN a été initiée à la pratique réflexive. La gestion des émotions comme point d'attention est particulièrement ressortie. Nous tenons aussi à préciser que la motivation et l'engagement de l'EN ont été des facteurs favorisant pour la réussite de ce dispositif. En contrepartie, le temps et l'isolement (tout l'accompagnement a été réalisé à distance) sont des facteurs limitants et méritent d'être rediscutés. L'aménagement de la situation de travail contribue complètement à la réussite du dispositif. Nous pensons donc que cette recherche apporte une petite contribution à la problématique des enseignants novices à la HEdS.

Malgré cela, ce dispositif reste un travail réflexif isolé qu'un groupe de pairs pourrait enrichir. Ainsi, nous pourrions envisager de coupler les deux, à savoir de moments d'échanges et de réflexivité individuels et des moments de partage et de réflexivité collectifs.

Nous avons également remarqué que l'EN ne sait pas toujours réagir face aux différentes situations rencontrées. Nous avons certes évoqué l'enseignement ostensif, mais de façon plus globale, pourrions-nous envisager la création d'un référentiel de compétences métier tel un répertoire du savoir-enseigner ? Celui-ci servirait de guide au développement professionnel des EN. Il fixerait les objectifs à atteindre et proposerait un cadre pour orienter la démarche d'autoréflexion.

Enfin, pour aller plus loin dans le développement professionnel et une fois l'EN sorti du stade de survie (!), nous pourrions envisager, en plus de l'accompagnement et de la

formation, l'évaluation des enseignements par les étudiants ou la recherche appliquée sur son enseignement. Nous voyons cette démarche comme une évolution dans le développement de l'enseignant clinicien au sein de l'école.

La formation du mentor n'a été que très peu évoquée dans ce travail car nous ne pouvions traiter ce sujet très vaste mais nous retenons qu'elle mérite une attention particulière tellement la suite des événements en découle.

Ce travail souligne des points importants comme la nécessité de réaliser une analyse précise des besoins en formation, de questionner les dispositifs existants, leurs avantages et leurs limites et d'avoir recours à un réseau de conseillers pédagogiques pour interroger et enrichir une nouvelle conception.

Finalement, la construction de ce dispositif est ainsi une première approche vers la diversification d'un portfolio de méthodes d'accompagnement adaptées à des situations semblables et différentes à la fois.

10 BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35(1), 25-41.
- Arpin, L., & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière Éducation.
- Barbier, J. M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Harmattan (L').
- Barkauskaitė, M., & Meškauskienė, A. (2017). Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession. *European Journal of Social Science Education and Research*, 4(3), 89-95.
- Berthiaume, D., & Colet-Johnson, N. R. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : tome 1 : enseigner au supérieur*. P. Lang.
- Berthiaume, D., & Colet-Johnson, N. R. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : tome 2 : se développer au titre d'enseignant*. P. Lang.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen & Unwin.
- Boucenna, S. (2014). *Analyser les activités mentales des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental en entretien d'accompagnement : une approche par l'entretien de rétrospection* [Travail de thèse doctorale]. Université Catholique de Louvain.
- Bourgeois, E., (2013). Expérience, activité, apprentissage. In L. Albarello, L., Barbier, J. M., Bourgeois, E., & Durand, M. (Ed.), *Expérience et apprentissage : La contribution de John Dewey*. (pp. 13-38). PUF
- Carré, P., & Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la formation* 3è ed.. Paris: Dunod.

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

Chaliès, S., Gaudin, C., & Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 5-24.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2017). And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education ?. In M.A. Peters., & J. Stickney. (2017). *Companion to Wittgenstein on Education*. (pp. 659-673). Springer.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 165-177.

Daele, A., & Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck Supérieur.

Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes : Descartes : la raison des émotions*. O. Jacob.

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J. B., Renson, J. M., Beckers, J., ... & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Education & Formation*, 294, 137-148

Dewey, J. (1887). *Psychology*. Harper & Brothers.

Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. Holt.

Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trans. [2e éd.] ed.). PUF.

Enlart, S., & Mornata, C. (2006). *Concevoir des dispositifs de formation d'adulte*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Eraut, M., (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 173-247.

Étienne, R. (2019). Thievenaz, J. (2019). Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey. Dijon : Éditions Raison et Passions. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 54.

Falzon, P., & Teiger, C. (2011). Ergonomie, formation et transformation du travail. In P.Carré, & P.Caspar . (Ed), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 143-159). Dunod.

Falzon, P., Teiger, C., Delgoulet, C., Vidal-Gomez, C. (2017) Ergonomie, Formation et développement. , In Carré, P. & Caspar, P. (Ed), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.175-191). Dunod.

Fondation J. Armand Bombardier/ Phil Agora, La cohorte. (s.d.). *Test : mon style d'apprentissage selon Kolb*. https://www.fondationbombardier.ca/wp-content/uploads/2019/09/Test_mon_style_dapprentissage_selon_kolb.pdf

Fotius, P., & Pagès, S. (2014). Les pratiques d'apprentissage en situation de travail. *Apprendre dans l'entreprise*, 89-97.

Gauthier, C., Desbiens, J.-E, Maio, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2). Les Presses de l'Université Laval.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2012). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Pearson Higher Ed.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In W. Anderson (dir.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (p. 41-46). Cambridge University Press.

Gordon, P. A. (2000). The road to success with a mentor. *Journal of Vascular Nursing*, 18(1), 30-33.

Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la Formation du Personnel enseignant, *Offrir la profession en héritage*, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, (p.53). Mars 2002.

Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (Eds.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge.

Higher Education Academy (HEA) (2006). *The UK professional standards framework for teaching and supporting learning in Higher Education*. York : The Higher Education Academy.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Université.

Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. La compétence d'une professionnalité en formation [Dossier]. *Recherches & Éducatives*, 7, 115-131.

Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1(8), 227-247.

Laflamme, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. In C. Laflamme (Ed.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 89-118). CRP.

Lebrun, M. (2005). E-Learning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie. Academia-Bruylant.

Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : Former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 9(1), 91-103.

Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.

- Martineau, S., & Newman, K. M. (2004). Le mentorat comme dispositif de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante. [PDF].
http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf_Mentorat_par_SM_et_KMN_UQTR.pdf
- Michel, L., & Bertone, S. (2017). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. *Recherches en éducation*, 30, 8-20.
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (Dir.). (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec [Dossier]. *Activités*, 16(1), 1-33.
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, no 63(1), 75-88.
- Reid, T. P., Hinderer, K. A., Jarosinski, J. M., Mister, B. J., & Seldomridge, L. A. (2013). Expert clinician to clinical teacher: Developing a faculty academy and mentoring initiative. *Nurse Education in Practice*, 13(4), 288-293.
- Roy, M. (2008). *L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial : l'apport du mentorat*. [Travail de Master, Université de Sherbrooke].
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/626/Roy_Marjolaine_MA_2008.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Steinert Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425-428.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130-154.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Vallerand, A. C., & Martineau, S. (2006). Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)*. Retrieved December, 27, 2011.

Van Nieuwenhoven, C. & Doidinho-Vicoso, M. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de co-développement ?. In P-F. Coen (Ed.), *Évaluation et autoévaluation: Quels espaces de formation ?* (pp. 241-258). De Boeck Supérieur.

Yoon, M. H., Blatt, B. C., & Greenberg, L. W. (2017). Medical Students' Professional Development as Educators Revealed Through Reflections on Their Teaching Following a Students-as-Teachers Course. *Teaching and learning in medicine*, 29(4), 411-419.

11 ANNEXES

11.1 Annexe 1 : Évaluation des enseignements par les étudiants

EEE du module HC1 (années 2015 à 2020) et du module Intégration 6.1 (année 2019)
HC1 :

- « *Les enseignants n'ont pas la même façon d'enseigner, trouver un moyen de transmettre les mêmes soins de la même manière* » (évaluation HC1 15-16)
- « *Se mettre d'accord entre enseignants sur les méthodes d'apprentissage* » (évaluation HC1 15-16)
- « *En révisant avec des camarades ayant d'autres professeurs, nous nous sommes rendu compte que la théorie n'était pas enseignée de la même façon ce qui nous perturbe et nous ne savions pas toujours quoi apprendre* » (évaluation HC1 15-16)
- « *Très variable selon enseignant* » (évaluation HC1 16-17)
- « *Je trouve dommage de faire 1h30 de théorie durant certains laboratoires alors qu'on nous avait bien dit que la théorie était vue avant le laboratoire pour pouvoir pratiquer un maximum !* » (Évaluation HC1 17-18)
- « *L'enseignement est parfois différent en fonction des enseignants* » (évaluation HC1 17-18)
- « *Certains enseignants sont trop dans la théorie et pas assez dans la pratique* » (évaluation HC1 18-19)
- « *Selon les intervenants ce n'était pas top, lors des explications* ». (évaluation HC1 19-20)
- « *Beaucoup de divergence entre les différents intervenants* ». (évaluation HC1 19-20)
- « *Tous les enseignants devraient se mettre d'accord dans la manière d'enseigner et les informations qu'ils communiquent aux ateliers* ». (évaluation HC1 19-20)
- « *La qualité de l'enseignement dépend trop du professionnel présent* ». (évaluation HC1 19-20)

Intégration 6.1 :

- Le décalage entre les différents groupes, il y a des profs pas très rassurants.*
- « *Par ailleurs, je tiens à discuter de mon mécontentement quant à l'enseignement avec Mme X (vacataire). Outre sa douceur de caractère et sa bienveillance, ses capacités pour enseigner restent malheureusement insuffisantes. J'ai eu beaucoup de mal à comprendre ce qui était attendu de nous malgré les nombreuses questions que j'ai posées et auxquelles elle a tant bien que mal tenté de répondre... Tout cela ayant agacé tout le groupe, la tension était palpable lors de chaque séminaire. Puis enfin, lors des simulations, elle a eu du mal à gérer le temps imparti.* » (évaluation 18-19)

11.2 Annexe 2 : Feuille de route du module Intégration 6

FEUILLE DE ROUTE DU MODULE INTEGRATION 6 À destination des enseignants

PREMIER SEMINAIRE

I – Présenter la situation

- Présenter les grandes lignes de la situation (thèmes, différentes étapes dans le parcours de soins de Mme Finitia ; **ATTENTION** : cette année, le dossier de soins sera consultable par les étudiants uniquement sur le moodle sur un logiciel recréant l'univers DPI des HUG.
- Donner un temps de lecture, aider à la navigation sur le site.
- Répondre aux éventuelles questions

II – Présenter le concept du travail en groupe

- Préciser le concept du travail en APP avec l'aide du Powerpoint dédié au 1^{er} séminaire : travail en petits groupes de 3 à 5 personnes, différents rôles (Animateur, Rapporteur, Collaborateur, Interpellateur).
- Faire s'inscrire les étudiants dans le tableau projeté via Powerpoint.
- *A l'issue du séminaire : Envoyer la dia du tableau à Emma pour que l'ensemble des groupes soit mis sur Moodle et pour constituer les ¼ de groupes de simulation.*

III – Communiquer les informations relatives au traitement de la situation pour préparer les séminaires.

- Seules l'étapes 1 apparait sur moodle, les étapes 2, 3 et 4 apparaitront par la suite.
- Informer de la mise à disposition sur moodle du document intitulé « Consignes pour les séminaires d'analyse de situation »

- Présenter les différentes parties du travail de l'APP : les deux activités dites de « l'analyse des données », l'activité dite « diagnostics infirmiers » et l'activité dite des « aspects collaboratifs ».
- Faire le lien avec les différents groupes et rôles attribués. Rappeler que la première restitution de ce type de travail se fera lors du 3^{ème} séminaire

IV – Présenter la phase préalable au traitement des étapes : la phase « conceptuelle » et communiquer les consignes pour le séminaire suivant.

- Présenter l'intérêt de réaliser une carte conceptuelle pour prendre en compte la situation dans sa globalité (pluridimensionnalité) et pour amorcer la dynamique collaborative du travail.
- Informer les étudiants, qu'à cette occasion, un modèle théorique infirmier doit être choisi consensuellement afin d'être mobilisé tout au long de l'analyse et sera présenté, avec la carte conceptuelle, en plénière.

SECOND SEMINAIRE

I – Présentation des cartes conceptuelles et du modèle théorique

- La restitution s'effectue collectivement et de manière collaborative (La distribution en rôles est effective à partir du premier séminaire de traitement de l'étape n°1)
- A l'issue de la restitution des différents groupes, possibilité de présenter un exemple de carte conceptuelle présente sur moodle et demander aux étudiants d'intégrer dans leur propre travail les éléments qui seraient manquants.
- Indiquer aux étudiants que pour effectuer le travail lors des séminaires suivants, ils doivent se baser sur leur carte conceptuelle complétée par les discussions et travaux des autres groupes.

III – Préparer le séminaire suivant

- Rappeler qu'ils ont du temps TPE pour préparer leur travail. Leur rappeler que les différents rôles attribués donnent des indications pour l'animation des séminaires mais aussi des indications concernant le rôle de chacun lors des TPE.
- Leur demander de se référer au tableau sur moodle présentant les différents groupes, rôles et parties à traiter lors de chaque étape.

SEMINAIRES DES ETAPES DU PARCOURS DE SOINS

I- Restitution du travail des étudiants

- Organiser la séance de telle manière que les « interpellateurs » prennent la parole pour faire un feed-back au travail du groupe qui lui a été confié.
- S'assurer que les feed-back entre étudiants soient constructifs et bienveillants.
- Mettre à disposition des grilles d'aide à l'analyse pour les « interpellateurs ».
- Rappeler aux étudiants qu'il n'y a pas de correctifs distribués et qu'il importe donc de prendre des notes.
- Rappeler les consignes concernant la présentation de chaque groupe en fonction des rôles respectifs de chacun (animateur, rapporteur, collaborateur, interpellateur).
- Respecter le passage des groupes selon l'ordre chronologique.

II- Compléter les analyses des différents groupes

- En fonction du cahier des tuteurs, discuter les analyses des différents groupes en faisant émerger les bonnes réponses chez les étudiants (Faire en sorte que ce ne soit pas l'enseignant qui donne un correctif à l'issue de chaque restitution).
- Veiller à ce que les messages clés aient été correctement exprimés et intégrés lors de la synthèse à l'issue des 4 présentations étudiantes : il est impératif qu'en sortant du séminaire les étudiants aient tous les éléments nécessaires pour corriger leurs présentations.
- Demander aux étudiants, à la fin de chaque séminaire de corriger leur production et de l'envoyer par courriel à l'enseignant avant le TPE suivant. En réponse, celui-ci valide la production. Le groupe peut ensuite déposer le support sur l'espace collaboratif qui lui est réservé.
- Préciser qu'il s'agit d'un processus et que les prestations vont gagner naturellement en qualité au fil du temps.

11.3 Annexe 2 : Questionnaire de L. sur les styles d'apprentissage

Pour chacun des cas présentés ci-dessous, veuillez choisir l'énoncé (A ou B) qui vous décrit le mieux dans un contexte d'apprentissage. Il est possible que les deux énoncés puissent s'appliquer à votre situation. Choisissez alors celui qui vous caractérise le plus.

DIMENSION #1		
1. Lorsque je fais face à un problème :		
X	A)	je prends du recul pour évaluer la situation et les différentes avenues possibles pour résoudre le problème.
	B)	je saute tout de suite sur le problème et travaille pour trouver une solution.
2. Lorsque j'apprends :		
X	A)	j'aime participer et agir.
	B)	j'aime observer.
3. Lorsque je reçois une information qui demande une action :		
X	A)	je prends le temps de l'analyser et je détermine quelle action est la plus appropriée.
	B)	je réalise l'action immédiatement.
4. J'apprends mieux :		
X	A)	lorsque que j'ai la chance de mettre la théorie en pratique et de m'entraîner.
	B)	en regardant les autres.
5. Lorsque je rencontre de nouvelles personnes :		
	A)	je les observe et tente de cerner leurs traits de personnalité.
X	B)	j'interagis activement avec eux et leur pose des questions.
6. J'apprends mieux lorsque :		
	A)	je peux expérimenter.
X	B)	je peux regarder et comprendre la situation.
7. Quand je suis en formation et que j'ai des travaux à réaliser, je préfère :		

X	A)	prendre le temps de planifier comment je vais les réaliser.
	B)	les commencer immédiatement.
8. En situation d'apprentissage :		
	A)	j'aime mettre la leçon en pratique.
X	B)	j'examine toutes les facettes du problème.
9. Lorsque plusieurs possibilités s'offrent à moi :		
X	A)	j'analyse les conséquences de chacune avant de prendre une décision.
	B)	je sélectionne celle qui me semble la meilleure et la mets en application.
10. En groupe :		
X	A)	je me porte souvent responsable.
	B)	je suis plutôt calme et réservé.
11. Lorsque j'apprends :		
X	A)	j'aime observer et écouter.
	B)	j'aime accomplir des tâches.
12. Après avoir répondu aux onze questions précédentes :		
	A)	Je veux poursuivre pour rapidement compléter le reste du questionnaire.
X	B)	Je me questionne sur l'interprétation des résultats et j'aimerais comprendre le sens de mes réponses avant de poursuivre.
DIMENSION #2		
13. Habituellement, lorsque j'apprends quelque chose :		
X	A)	je prends le temps d'y penser.
	B)	je le fais sans y penser.
14. J'apprends mieux lorsque :		
	A)	je suis réceptif et garde l'esprit ouvert.
X	B)	j'analyse les idées qui sont présentées.
15. Si je dois enseigner comment faire quelque chose :		

X	A)	je donne des explications théoriques.
	B)	je fais une démonstration de ce qu'il faut faire.
16. Mes décisions sont généralement meilleures lorsque :		
X	A)	je fais confiance à mon intuition et à mes émotions.
	B)	je me base sur un raisonnement logique.
Si j'ai une présentation orale à faire devant un groupe de personnes :		
	A)	je me suis préparé et je sais exactement ce que je vais dire.
X	B)	je connais les grandes lignes de ma présentation et je me laisse guider par les réactions et les discussions du groupe.
18. Lorsque j'apprends :		
	A)	je suis ouvert à de nouvelles expériences.
X	B)	j'aime analyser et disséquer le sujet.
19. Si je suis en réunion avec plusieurs experts sur un domaine :		
	A)	je leur demande, à tour de rôle, leur opinion respective.
X	B)	je discute activement avec eux et cherche à faire partager les idées et les sentiments de chacun.
20. En cours d'apprentissage :		
	A)	je me sers de mon intuition.
X	B)	je raisonne de façon logique.
21. Lorsque je deviens impliqué émotionnellement dans une situation :		
X	A)	je cherche à contrôler mes sentiments et essaie d'analyser la situation.
	B)	je me laisse guider par mes émotions.
22. J'apprends mieux :		
	A)	en interagissant avec d'autres personnes.
X	B)	en me basant sur des lectures et des concepts rationnels.
23. Pour moi, la façon la plus efficace pour apprendre quelque chose, c'est :		

X	A)	de lire un livre, de suivre un cours.
	B)	de discuter avec diverses personnes, d'expérimenter et d'apprendre de mes erreurs.
24. Lorsque je prends une décision :		
X	A)	je me base sur mon intuition et mes émotions.
	B)	je me base sur mes idées.

L'ASSIMILATEUR

Les apprenants qui ont une préférence pour ce style d'apprentissage vont avoir une forte capacité d'assimilation et de synthèse de l'information. Elles vont privilégier la théorie à la pratique et vont aimer comprendre la dynamique de causalité d'une situation. Leurs caractéristiques résultent de leurs affinités avec la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie. Travaillant davantage en solitaire, l'assimilateur excelle dans le raisonnement inductif et dans l'intégration d'observations disparates. Il aimera résoudre des problèmes complexes qui impliquent un grand nombre de facteurs et de dimensions en modélisant la situation.

Pour répondre à ce style d'apprentissage, une formation doit inclure des notions théoriques.

Les études de cas et la gestion de projets complexes permettant l'assimilation des apprentissages sont au nombre des activités pouvant être utilisées.