

Entre transmission et transformation : trajectoires d'enseignants expérimentés à l'épreuve du compagnonnage réflexif

Auteur : Mélis, Marjorie

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : par la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22518>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative" (BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-dessus (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Mémoire

Entre transmission et transformation : trajectoires d'enseignants expérimentés à l'épreuve du compagnonnage réflexif

Promotrice : SCHILLINGS Patricia
Superviseur : RAPPE Jonathan
Lectrices : DENIS Brigitte
LEROY Charlène

Mémoire présenté par MÉLIS Marjorie
en vue de l'obtention du grade de Master en sciences de l'éducation,
à finalité spécialisée en enseignement

Année académique 2024-2025

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement **Madame Patricia Schillings**, ma promotrice, pour la confiance qu'elle m'a accordée en me confiant ce sujet passionnant, ancré dans une actualité aussi riche que stimulante.

Ma gratitude va également à **Monsieur Jonathan Rappe**, mon superviseur, pour son accompagnement attentif, ses conseils avisés et sa grande disponibilité tout au long de ce travail de recherche.

Je souhaite aussi remercier **Madame Charlotte Dejaegher**, qui m'a guidée avec bienveillance lors des prémisses de ce projet et m'a aidée à en poser les fondations.

Je remercie chaleureusement **Madame Brigitte Denis** et **Madame Charlène Leroy** pour le soin apporté à la lecture de ce mémoire et pour leurs regards attentifs.

Je tiens également à remercier sincèrement les deux participants à cette recherche — que j'ai choisi de nommer **Nathan et Louise** — pour la confiance qu'ils m'ont accordée, la sincérité de leurs propos et la richesse de leurs réflexions. Leurs témoignages ont constitué la matière vive de ce travail.

Enfin, une pensée toute particulière pour **Jean-Claude, Maximilien et Antoine**, les trois roues de mon tricycle, qui m'ont soutenue avec constance et tendresse tout au long de ce parcours exigeant. Ils ont été, chacun à leur manière, les appuis essentiels sur lesquels je me suis reposée tout au long de ce chemin.

Je remercie **ma maman**, qui m'a transmis la conviction que la clé du savoir se trouve dans les livres, et que l'instruction est une force que rien ni personne ne peut nous ôter.

Sommaire

1.	Introduction	1
2.	Revue de la littérature.....	3
2.1.	Contexte de la problématique.....	3
2.2.	Le compagnonnage réflexif.....	6
2.2.1. Définition	6	
2.2.2. Le déroulement du compagnonnage réflexif	7	
2.2.3. Les traces de l'action mobilisées durant l'entretien de régulation.....	10	
2.2.4. L'entretien de régulation : déroulement.....	11	
2.2.5. L'aspect éthique et les registres de conduite du compagnonnage réflexif.....	12	
2.2.6. La posture attendue du formateur réflexif.....	13	
2.3.	L'expérience dans le métier d'enseignant : frein ou levier pour le développement professionnel du futur formateur ?	15
2.3.1 L'expérience et l'expertise : définitions	15	
2.3.2. Frein ou levier ?	16	
2.4.	Dynamiques identitaires dans les transitions professionnelles.....	19
2.4.1. Le développement identitaire	19	
2.4.2. De la rupture à la transformation : comprendre la genèse identitaire.....	21	
2.4.3. La transition identitaire du maître de stage.....	22	
2.4.4. Convergences théoriques autour du compagnonnage réflexif.....	24	
2.5.	Synthèse générale	25
3.	Méthodologie.....	26
3.1.	Hypothèses de recherche	26
3.1.1. Question de recherche	26	
3.1.2. Hypothèses	26	
3.2.	Public cible et échantillon	26
3.3.	Présentation générale du corpus	28
3.4.	Choix méthodologique : l'approche qualitative	29
3.5.	Méthodes de recueil et de traitement initial des données	29
3.5.1. Les entretiens semi-directifs.....	29	
3.5.2. Le traitement de données	31	
3.5.3. L'analyse thématique et les comparaisons	31	
3.5.4 Dispositif éthique	33	
4.	Présentation des résultats	34

4.1	Les stades de développement professionnel.....	34
4.1.1.	<i>Le développement identitaire</i>	34
4.2.2.	<i>Les tensions identitaires</i>	43
4.2.3.	<i>Genèse identitaire et tensions dans le parcours des participants</i>	47
5.	Interprétation et discussion	49
5.1.	Le rôle de l'expérience professionnelle antérieure.....	49
5.2.	La tension identitaire liée au changement de posture.....	51
5.3.	L'expérience comme frein ou levier	53
5.4.	Impact d'une expérience de maître de stage	55
5.5.	Les limites de la recherche	56
6.	Conclusion et perspective	58
7.	Bibliographie.....	60
	Note sur l'usage de l'intelligence artificielle	63

Table des figures

Figure 1 - Genèse identitaire de Nathan (d'après le modèle de Pastré, 2005)	48
Figure 2 - Genèse identitaire de Louise (d'après le modèle de Pastré 2005)	48

Table des tableaux

Tableau 1- Extrait du tableau analytique des verbatims	32
Tableau 2. Ruptures identitaires (1) selon Pastré (2005) au regard des entretiens.....	35
Tableau 3. Nathan - Rupture identitaire.....	36
Tableau 4. Louise - Rupture identitaire	39
Tableau 5. Comparatif - Rupture identitaire.....	40
Tableau 6. Abstraction - Point de bascule - Reprise en « je ».....	42

1. Introduction

Depuis quelques années, la formation initiale des enseignants [FIE] en Fédération Wallonie-Bruxelles connaît des évolutions et des mutations majeures. Le décret du 7 février 2019 marque une étape importante dans ce processus de réforme, même si le décret du 2 décembre 2021 (FW-B, 2022) le modifie en partie. Parallèlement, la problématique du décrochage professionnel en début de carrière interpelle les politiques de manière croissante, comme en témoigne une publication sur la trajectoire des enseignants en début de parcours (Direction de la Recherche, 2016), qui alerte sur le taux préoccupant de départs précoces dans la profession.

Dans ce contexte, il appert pertinent d'explorer des démarches innovantes d'accompagnement, à l'instar du *compagnonnage réflexif* qui désigne une forme d'accompagnement professionnel fondée sur l'analyse partagée de la pratique, où un enseignant expérimenté soutient le développement d'un pair en l'aidant à réfléchir sur ses propres gestes professionnels. Cette démarche repose sur une posture d'écoute, de questionnement et de co-construction du sens. Toutefois, ainsi qu'en attestent André et ses collaborateurs (2020), la transition du statut d'enseignant expérimenté à celui de formateur débutant s'avère complexe et génère fréquemment des tensions identitaires. Cette double posture confronte le professionnel à un ajustement de son identité et à une redéfinition de ses repères professionnels.

La réflexion autour de l'expérience et de sa transmission constitue dès lors un enjeu central. Zarifian (2000, cité par Beckers, 2009b) souligne à juste titre que « ce n'est pas de l'expérience qu'on apprend mais de ce qu'on décide d'en garder » (p. 6), insistant ainsi sur le rôle de la réflexivité dans la valorisation des acquis professionnels. Cette idée rejoint la perspective développée par Snoeckx (2008, cité par Saint-Pierre, 2010), pour qui « le vécu des personnes ne se transforme pas nécessairement en capital d'expériences » (p. 84). Dès lors, si l'expérience constitue indéniablement une ressource précieuse, elle ne saurait, à elle seule, justifier l'attribution d'un statut d'expert, au risque de figer les perspectives et d'entraver l'ouverture au questionnement, pourtant essentiel dans le compagnonnage réflexif.

S'inscrivant dans les cadres théoriques de la didactique professionnelle et du compagnonnage réflexif, cette recherche se propose d'examiner les facteurs contribuant aux tensions identitaires entre la posture d'*enseignant chevronné* et *futur formateur débutant* (André et al., 2020). Elle ambitionne également d'identifier les freins et leviers susceptibles de favoriser cette évolution professionnelle. Plus précisément, elle cherche à répondre à la question suivante : quels liens

les enseignants expérimentés perçoivent-ils entre leur trajectoire professionnelle, le compagnonnage réflexif et leur identité en construction ? Le présent mémoire s'organise en plusieurs parties complémentaires. Il débute par une revue de la littérature visant à établir un socle théorique, nécessaire à la compréhension de la thématique. Cette base conceptuelle est suivie d'une présentation de la méthodologie adoptée, construite en cohérence avec les objectifs de recherche. Ensuite, les résultats issus des données récoltées seront exposés, avant de faire l'objet d'une analyse critique et d'une mise en perspective dans la section de discussion. Enfin, les limites de l'étude seront abordées, et des pistes de réflexion ainsi que des perspectives pour des recherches futures seront proposées, avant de conclure ce travail.

2. Revue de la littérature

Dans le présent cadre théorique, nous chercherons à explorer les aspects essentiels pour contextualiser notre démarche de recherche. Celle-ci s'inscrit dans un contexte plus large, où la profession enseignante connaît certaines fragilisations, notamment mises en lumière par les taux de départs précoce observés en début de carrière. Par ailleurs, les récents changements impulsés par la réforme de la formation initiale des enseignants [RFIE] en Fédération Wallonie-Bruxelles redessinent progressivement les contours de l'entrée dans le métier. Sans en faire l'objet principal de cette revue, ces éléments de contexte viennent renforcer la pertinence de s'intéresser à des dispositifs d'accompagnement innovants. Dès lors, nous porterons une attention particulière au compagnonnage réflexif dans le cadre de la didactique professionnelle, en détaillant sa structure, sa mise en pratique et ses fondements méthodologiques. Enfin, nous aborderons une première approche du défi que représente le passage de l'enseignant chevronné au rôle de formateur novice, en explorant les obstacles et opportunités qui jalonnent cette transition.

2.1. Contexte de la problématique

La formation initiale des enseignants est en pleine mutation. Dans ce contexte, Demeuse et Derobertmasure (2017) ont formulé une série de recommandations visant à nourrir la réflexion sur l'évolution de cette formation. Leur première proposition suggérait qu'elle prenne la forme d'un master professionnel, articulé autour d'une alternance entre les milieux de formation et les milieux professionnels, et fondé sur une approche à et par la recherche. Ils insistaient également sur l'importance de prévoir une immersion dans le métier encadrée par des mentors, ainsi que sur la nécessité de structurer un véritable dispositif de formation pour les formateurs d'enseignants et les maîtres de stage ; un enjeu aujourd'hui largement reconnu.

Ces propositions, parmi d'autres, ont contribué au débat collectif qui a précédé l'adoption du décret du 7 février 2019 relatif à la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants. Ce décret marque une étape significative dans la volonté institutionnelle de repenser en profondeur la formation des futurs enseignants. Il a par la suite été partiellement révisé par un second décret, entré en vigueur en décembre 2021 (FW-B, 2022). Mise en œuvre de manière progressive depuis l'année académique 2023-2024, cette réforme vise à aligner la formation initiale sur les

exigences contemporaines du métier et à participer à la revalorisation de la profession enseignante.

Les différents opérateurs – universités, hautes écoles, écoles supérieures des Arts – sont invités à collaborer dans le cadre de codiplômations, permettant ainsi de proposer des formations enrichies par les expertises respectives.

Beckers (2009a), quant à elle, souligne que les décrets de la RFIE en FW-B placent le *praticien réflexif* au centre de l'identité professionnelle de l'enseignant. Selon le ministère de la Communauté française (2002, cité par Beckers, 2009a), il est recommandé aux futurs enseignants d'adopter une approche réflexive envers leur pratique et de structurer leur formation continue en conséquence. De plus, cette approche est non seulement reprise mais également approfondie dans le décret de 2022 de la FW-B, qui propose une caractérisation détaillée de ces compétences à l'article 5 (FW-B, 2022). Cette caractérisation nous semble importante à détailler. En effet, les compétences du praticien réflexif se traduisent par les capacités suivantes :

- a) lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement ainsi que s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle.
- b) mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité.
- c) construire progressivement son identité professionnelle, notamment en mobilisant des outils de développement professionnel personnel, tel que le portfolio.

Demeuse et Derobertmasure (2017), citant le Conseil de l'éducation et de la formation (2003), rappellent qu'il n'existe pas de titre ni de métier de formateurs d'enseignants et que ceux qui exercent cette fonction s'identifient souvent comme professeurs, chercheurs ou conseillers pédagogiques. La réforme de la formation des formateurs donne donc un important coup d'accélérateur à cette réflexion, en reconnaissant officiellement la nécessité de former ceux qui accompagnent les futurs enseignants et en intégrant leur rôle dans une logique de professionnalisation plus explicite. Elle participe ainsi à clarifier les missions, les compétences et la légitimité attendues de ces acteurs clés de la formation initiale.

Parallèlement, un malaise persistant se manifeste au sein de la population des jeunes enseignants, souvent révélé par un taux préoccupant de départs précoces. Ce phénomène témoigne de la nécessité de repenser en profondeur les dispositifs d'accompagnement, tant au cours de la formation initiale qu'au moment de l'entrée dans la profession. Le rapport *La trajectoire des enseignants en début de parcours*, réalisé par la Direction de Recherche (2016), montre d'ailleurs que la carrière enseignante tend à se déstructurer, marquée à la fois par des entrées différenciées et des sorties prématuées. Ce même rapport indique qu'un enseignant sur quatre quitte la profession avant la fin de sa première année d'exercice et qu'environ 40 % abandonnent dans les cinq premières années. Goethals (2019) corrobore ces données et attire l'attention sur le sentiment d'isolement souvent ressenti par les enseignants débutants, soulignant l'importance cruciale d'un accompagnement structuré et soutenant au démarrage de leur parcours professionnel.

Par ailleurs, si plusieurs dispositifs ont été mis en place depuis 2016 pour soutenir l'insertion des enseignants débutants, leur mise en œuvre reste encore variable et leur efficacité réelle difficile à établir (Goethals, 2019). Cette incertitude souligne l'importance d'interroger plus largement les formes d'accompagnement qui jalonnent la carrière enseignante, qu'il s'agisse de soutenir les débuts dans le métier ou d'accompagner l'évolution de professionnels expérimentés investissant une nouvelle posture, comme celle de formateur.

Associées aux difficultés rencontrées en début de carrière, mais aussi aux besoins de renouveau exprimés à différents moments de la trajectoire professionnelle, les réformes touchant la formation des enseignants soulignent l'importance de considérer le compagnonnage réflexif comme une démarche sérieuse et prometteuse. Ce type de dispositif peut en effet répondre à des aspirations d'évolution identitaire chez des enseignants expérimentés en quête de sens ou de nouveaux défis. Comme le suggèrent Huberman (1989) et Bajoit (2006), certaines phases de la carrière sont marquées par une remise en question, qui peut ouvrir à un repositionnement professionnel et à l'exploration de nouvelles postures. L'engagement dans un parcours de formation complémentaire tel que le compagnonnage réflexif s'inscrit alors dans une dynamique d'adaptation et de redéfinition de soi.

Parallèlement, au regard des indicateurs de l'enseignement 2023 (Administration générale de l'enseignement, 2024), le public des étudiants en sciences de l'éducation n'a cessé d'augmenter ces dernières années, avec des cohortes d'étudiants très variées, allant des enseignants novices aux enseignants chevronnés en quête de renouveau dans leur carrière. Ce contexte éducatif

planté par ces réformes et défis contemporains prépare le terrain pour la réflexion menée dans le présent travail.

Ces divers points d'attention nous conduisent à envisager des pistes susceptibles d'aider tant les futurs enseignants en formation que ceux déjà en carrière à élaborer des outils de soutien pour leur parcours professionnel. Ainsi, nous nous intéresserons à la didactique professionnelle et, plus spécifiquement, au compagnonnage réflexif, non pour en mesurer les effets, mais pour analyser comment ce contexte spécifique éclaire les tensions et recompositions identitaires vécues par des enseignants expérimentés devenant accompagnants. Il conviendra également de rester attentif au rôle que peut jouer l'ancienneté professionnelle dans l'adoption de la posture d'accompagnant, en fonction des dynamiques relationnelles et des représentations que s'en font les acteurs.

2.2. Le compagnonnage réflexif

2.2.1. *Définition*

Avant de définir le compagnonnage réflexif, il convient de s'attarder sur la notion plus large d'*accompagnement*. Comme le souligne Paul (2012), cette notion s'inscrit dans un champ d'oppositions, de contradictions, d'ambiguïtés et d'ambivalences, qui place le professionnel accompagnant *sous tension*. Se pose alors une question centrale : « qu'est-ce que j'accomplis, précisément, lorsque je dis *accompagner* ? » Cette interrogation révèle le caractère fondamentalement flou de la notion, dont la spécificité réside dans sa capacité à s'ajuster à chaque situation singulière, se réinventant presque avec chaque personne accompagnée. Dès lors, penser la fonction d'accompagnement exige l'existence d'un cadre collectif de référence (Paul, 2012) : un espace de co-construction, de partage et de supervision, sans lequel l'accompagnement risquerait de se réduire à une action isolée, difficilement intelligible ou transmissible. Dans le prolongement de cette réflexion, il semble utile de préciser ce que l'on entend par réflexivité, afin d'en saisir les enjeux dans le cadre du compagnonnage. Saint-Pierre (2010) décrit la réflexivité comme une capacité propre à l'esprit humain, qui lui permet de prendre du recul sur sa propre pensée, de l'observer et de l'analyser. Elle consiste à se considérer soi-même comme un objet d'étude, à mettre à distance ses propres raisonnements pour en interroger le sens, la cohérence ou les effets. Cette faculté intellectuelle ouvre un espace d'auto-analyse critique, fondamental pour permettre l'élaboration de nouvelles compréhensions de l'action et soutenir un véritable processus de développement professionnel.

Le compagnonnage réflexif équivaut à une approche s'appuyant sur une *démarche régulatrice personnalisée* – pour reprendre l'expression de Beckers (2009a) – visant à enrichir la formation des enseignants par une réflexion collaborative et contextualisée. Cette pratique se situe dans la lignée des travaux de Schön sur les praticiens réflexifs, et postule que la distanciation nécessaire à toute analyse peut être favorisée par l'intervention d'un tiers : un professionnel formé à accompagner sans juger (Donnay & Charlier, 2008).

Dans ce cadre, le rôle du compagnon n'est pas d'orienter, mais de susciter la réflexivité en respectant la subjectivité de l'Autre. Cela suppose une posture fondée sur l'écoute, la reconnaissance mutuelle et la co-construction de sens. Il ne s'agit pas de projeter ses propres représentations, mais de soutenir l'enseignant en formation dans l'analyse de sa propre pratique, en valorisant ses interprétations et ses repères. Selon Donnay et Charlier (2008), l'expérience de l'altérité dans la relation d'accompagnement constitue une occasion de mieux se connaître soi-même tout autant que de comprendre l'autre, dans un mouvement réciproque de transformation identitaire. Ce travail d'accompagnement exige du compagnon une capacité à tolérer l'incertitude, à rester rigoureux dans l'analyse des faits tout en respectant les réalités subjectives et construites.

Comme le rappelle Beckers (2009a), la relation instaurée dans le cadre du compagnonnage réflexif se caractérise par l'absence de hiérarchie : le futur formateur intervient en dehors de toute logique d'évaluation certificative, et adopte une posture s'apparentant à celle de l'ami critique (Fenstermacher, 1986, cité par Beckers, 2009a). Ce positionnement ouvre ainsi une parenthèse singulière, favorable à la prise de recul et à l'exploration de nouvelles pistes de réflexion et d'action. À ce titre, le compagnonnage réflexif constitue un levier pertinent pour le développement professionnel, dans la mesure où il permet aux praticiens de se réapproprier leurs expériences et de les transformer en ressources formatrices.

2.2.2. *Le déroulement du compagnonnage réflexif*

Donnay (2011) considère qu'il est nécessaire de mettre fin à cette idée reçue qui se perpétue, selon laquelle une approche réflexive de la formation se réduit à une simple conversation polie. Cette vision erronée tend à présenter la formation comme un processus qui se contente de révéler les particularités individuelles du formé sans le confronter véritablement aux théories ou à la réalité. Pour sa part, Beckers (2004) explicite que, pour les futurs enseignants [FE], le

compagnonnage réflexif crée délibérément un espace-temps distinct, régi par des règles différentes de celles habituellement appliquées dans l'organisation de la formation pratique. Les contraintes et significations de ce dispositif reposent sur une double hypothèse théorique : pour encourager le *comprendre* plutôt que simplement le *réussir* (Piaget 1974), il semble important à la fois de le sécuriser et de briser la logique du jugement. Dans cette optique, il importe par ailleurs de souligner, comme le fait Paul (2012), que l'accompagnement ne peut se concevoir sans une posture respectueuse de l'altérité de l'autre. L'auteur insiste sur le fait que *ne pas se substituer à autrui* constitue une exigence fondamentale. En effet, la première dérive de l'accompagnement réside dans la tentation de penser, dire ou agir à la place de l'autre. Une telle attitude relèverait d'une forme d'ingérence, niant la singularité et l'autonomie de la personne accompagnée. Dans le cadre d'un compagnonnage réflexif, cela implique de créer un espace dans lequel le futur enseignant peut véritablement élaborer ses propres repères, plutôt que de se voir imposer ceux du futur formateur [FF].

Pourtant, comme le rappelle Beckers (2009b), le contexte institutionnel en Communauté française de Belgique ne facilite pas toujours une telle posture réflexive. Les formateurs d'enseignants disposent souvent de peu de temps et d'une marge de manœuvre institutionnelle limitée pour mener un réel travail d'analyse de l'activité des futurs enseignants. Pris entre des impératifs de supervision et de certification, ils peinent parfois à inscrire leur accompagnement dans une démarche de recherche. Il appert donc essentiel que les personnes en formation pour devenir formateurs puissent bénéficier, à ce moment clé de leur trajectoire, d'un espace dédié à l'expérimentation d'une supervision ancrée dans l'analyse du travail réel.

À Liège, l'accompagnement auquel sont formés les futurs formateurs s'inspire de la démarche de supervision réflexive de Schön (1988, cité par Beckers, 2009b) et des travaux de Vermersch (2004), enrichis par les contributions récentes de la didactique professionnelle (Pastré, 2005, 2008 ; Pastré et al., 2006, cités par Beckers, 2009b). Ce dispositif de compagnonnage réflexif se déroule en effet dans une certaine temporalité, comprenant plusieurs étapes clés (Schillings 2023).

2.2.2.1. Première rencontre entre futur formateur [FF] et futur enseignant [FE]

La première étape consiste en une rencontre initiale entre le FF et le FE. Cette rencontre, qui a généralement lieu à l'issue du premier stage actif du FE, vise à établir un premier contact et à poser les bases d'une relation de travail constructive. Elle permet notamment d'identifier une thématique ou un aspect de la pratique que le FE souhaite approfondir ou questionner durant

le stage à venir. Par ailleurs, cet échange préliminaire permet au FF de discuter avec le FE des modalités d'observation et de recueil de données qui pourraient être mobilisées dans le cadre du compagnonnage réflexif. Le recours à la vidéo, en tant qu'outil particulièrement riche pour soutenir la réflexivité, peut ainsi être proposé, à condition que cela soit présenté clairement et en amont. Il s'agit alors de vérifier si le FE se sent à l'aise avec ce dispositif et d'en expliciter les intentions : il ne s'agit pas d'un outil d'évaluation, mais bien d'un support pour l'analyse partagée de la pratique.

2.2.2.2. Observation conjointe

Ensuite, une observation conjointe est réalisée en début de stage. Le FF et le FE assistent ensemble à un moment de classe dans le nouveau contexte de stage, en observant à la fois le groupe d'élèves et les pratiques du maître de stage. Cette immersion partagée permet au FE de se familiariser avec son environnement d'accueil et au FF de prendre appui sur des éléments concrets pour nourrir l'accompagnement à venir. Cette observation s'achève par un temps d'échange qui permet d'affiner la problématique que le FE souhaite explorer lors des entretiens de régulation. Comme le souligne Beckers (2009a), cette phase marque le début d'une démarche régulatrice personnalisée, qui se poursuivra tout au long du stage, en s'ajustant aux évolutions du FE. Cette continuité dans l'accompagnement vise à soutenir une réflexion en profondeur sur la pratique professionnelle du FE, en l'inscrivant dans une temporalité structurée, propice à la prise de recul et à l'analyse.

2.2.2.3. Premier entretien de régulation

Après la phase d'observation, un premier entretien de régulation personnalisé est organisé durant le stage. Cet échange vise à la fois à revenir sur les observations réalisées en classe et à structurer les axes de travail qui guideront les entretiens suivants. Dans une logique de démarche régulatrice, telle que décrite par Beckers (2009a), cet entretien associe l'analyse des interactions pédagogiques du FE avec sa classe, un débriefing de l'activité menée, ainsi qu'une prise de décision concernant l'activité suivante, qui pourra à son tour faire l'objet d'une observation et d'une analyse.

Les principes de l'accompagnement réflexif impliquent ici un positionnement spécifique de la part du FF : celui d'un facilitateur, et non d'un expert. Son rôle est d'ouvrir un espace de réflexion dans lequel le FE peut prendre conscience de ses modes de fonctionnement et développer une posture réflexive autonome. Pour nourrir cette analyse, le FF doit recourir à un

support objectivant, tel qu'un enregistrement vidéo ou une grille d'observation. Comme l'explique Beckers (2009a), il s'agit d'une invitation non intrusive visant à revisiter le déroulement précis de l'action, en s'appuyant sur les traces observables de l'activité. Ces éléments sont ensuite discutés lors de l'entretien de régulation, qui devient alors un moment clé de mise en mots de l'activité vécue. En accédant à une image externe de sa pratique, et à travers les échanges avec un accompagnant bienveillant, non investi d'un pouvoir évaluatif, le FE peut progressivement se réapproprier son activité (Vermersch, 2004). C'est cette articulation entre objectivation et verbalisation qui permet à la réflexivité de s'installer durablement.

2.2.2.5. Entretiens de régulation suivants

Enfin, un autre entretien de régulation est prévu durant la suite du stage. Ces entretiens peuvent aborder une problématique identique à celle précédemment discutée, modifiée ou complètement nouvelle. Cette continuité permet de suivre l'évolution des FE et de s'adapter à leurs besoins et à leurs progrès.

2.2.3. Les traces de l'action mobilisées durant l'entretien de régulation

Les entretiens de régulation s'appuient sur une observation rigoureuse et structurée des activités du FE. Du fait de son caractère essentiel, cette observation gagne à être menée à l'aide d'outils conçus pour rendre l'activité visible et analysable à partir de faits observables. Selon Schillings (2023), plusieurs instruments peuvent être mobilisés dans ce cadre.

- Le miroir verbal permet de recueillir des éléments précis sur les interactions verbales. Il capte des fragments de discours, ensuite analysés pour nourrir une réflexion sur la communication en classe.
- Le schéma photographique, quant à lui, permet de représenter les déplacements de l'enseignante ainsi que les types de sollicitations adressées aux élèves, c'est-à-dire les interactions verbales ou non verbales qu'elle initie (questionnements, encouragements à l'action, consignes, feedbacks, etc.). Il aide ainsi à visualiser la dynamique spatiale de la classe, tout en contribuant à une meilleure compréhension de l'organisation et des interactions entre le FE et les élèves.

- Les questionnements adressés aux élèves offrent une perspective directe sur la perception qu'ont ces derniers des tâches : leurs objectifs, leurs stratégies, les difficultés rencontrées, ou encore leur compréhension des contenus.
- Enfin, l'usage de la caméra permet de capturer la séance dans son ensemble. Le visionnage ultérieur autorise une analyse fine des gestes professionnels, des interactions et des effets produits en situation.

Ces outils – miroir verbal, schéma photographique, entretiens élèves, captation vidéo – participent tous à une mise en visibilité de l'activité professionnelle dans une visée réflexive. Comme le rappellent Beckers (2009a) et plus récemment Schillings (2023), cette visibilité constitue une condition essentielle pour que l'analyse puisse avoir lieu. Elle rejoint les principes développés par Vermersch (2004) autour de l'entretien d'explicitation, où l'enjeu n'est pas seulement de décrire les actions réalisées, mais de faire émerger la conscience de l'action à partir de ses traces, pour en soutenir la transformation.

2.2.4. L'entretien de régulation : déroulement

L'entretien de régulation s'appuie donc sur cette observation structurée d'une activité menée par le futur enseignant, à l'aide d'un outil spécifique. Ce processus permet non seulement de relever des éléments contextuels et de mettre en lumière des aspects restés inaperçus dans l'action, mais également d'ouvrir la voie à des interprétations plurielles des faits observés. Par ailleurs, cette approche vise à atténuer le malaise émotionnel éventuellement éprouvé par l'enseignant en formation, en offrant des pistes de compréhension et de gestion de ce ressenti.

Vermersch (2004) décrit ce processus comme le passage de la *conscience préréfléchie de l'expérience* – l'implicite du vécu – à la *conscience* (explicite et réfléchie), indispensable pour modifier intentionnellement son action. Savoyant (1979, cité par Beckers, 2009a), précise que les allers-retours entre les traces de l'action et le sens que le FE leur attribue devraient permettre de passer de l'implicite du vécu à une conscience réfléchie. Pour le futur formateur, cet accès permet de comprendre conjointement l'action en tant que telle, ainsi que l'activité dans son ensemble.

Les entretiens de régulation sont primordiaux dans le processus de compagnonnage réflexif. Ils nécessitent une observation rigoureuse et une structure d'échange bien définie, respectant la posture accompagnatrice et partenariale du futur formateur. Beckers (2009a) complète en

décrivant la position du FE dans cet échange : l'initiative laissée au futur enseignant lui permet de se concentrer sur les éléments de la situation vécue qui sont significatifs à ses yeux, en fonction de ses connaissances, de son histoire, de l'impact émotionnel qu'ils ont pu avoir, et des possibilités qu'ils ont offertes pour l'action qu'il souhaitait entreprendre. C'est l'acteur qui détermine ce qui, dans son environnement, le perturbe et ce qui est pertinent pour lui (Theureau, 2004, cité par Beckers, 2009a). Ces évocations spontanées fournissent des informations précieuses pour le futur formateur sur le système interprétatif du futur enseignant. Ces entretiens de régulation [ER] s'articulent autour de la supervision réflexive [SR] et se déroulent en plusieurs étapes, détaillées par Beckers (2009a).

1. SR 1 – *Entrer dans le système interprétatif du futur enseignant* : identifier les variables fonctionnelles importantes pour le FE, les indicateurs orientant son action, la signification subjective qu'il y attribue, et les éléments de son développement professionnel.
2. SR 2 – *Prendre conscience de son modèle opératif en situation professionnelle* : permettre au FE de comprendre comment il se représente la tâche et organise son activité, en accédant à l'observable et au verbalisable (Pastré, 2005).
3. SR 3 – *Ouvrir à d'autres interprétations* :
 - a. pointer un observable méritant réflexion ;
 - b. inviter à l'analyse ;
 - c. enrichir par des apports théoriques (*savoirs de la tâche*).
4. SR 4 – *Engager dans un processus de changement de l'action professionnelle* :
 - a. réfléchir ensemble à des pistes d'actions possibles.
 - b. favoriser la prise de décision (intentions d'actions et moyens de les concrétiser).
 - c. échanger sur le devenir des décisions antérieures et les effets de leur mise en œuvre.
 - d. encourager la sensibilité situationnelle, c'est-à-dire *se laisser surprendre* par la situation, selon Schön (1988, cité par Beckers, 2009a).

2.2.5. L'aspect éthique et les registres de conduite du compagnonnage réflexif

Au-delà des outils et démarches mobilisés dans le cadre du compagnonnage réflexif, le positionnement éthique du FF constitue un élément central de l'accompagnement. Comme le

rappellent Donnay et Charlier (2008), certains contextes – marqués par des enjeux individuels ou institutionnels – peuvent rendre difficile l’instauration d’une véritable relation partenariale entre le FF et le FE. Tensions liées à l’évaluation, attentes normatives implicites ou asymétries de statut peuvent venir brouiller le cadre de confiance nécessaire à la réflexivité.

Dans cette optique, il appert fondamental que l’intervention du FF s’inscrive à l’intérieur d’un projet commun, clairement partagé avec le FE, et repose sur des principes de conduite éthiques et structurants. Donnay et Charlier identifient quatre registres de conduite qui fondent cette démarche :

1. Accompagner avec compréhension, sans complaisance par rapport au réel : il s’agit d’accueillir le FE dans sa singularité, tout en maintenant une exigence lucide vis-à-vis des réalités du terrain ;
2. Soutenir la création de savoirs issus de la pratique : cela implique d’aider le FE à construire du sens à partir de ses propres expériences, sans imposer de solutions toutes faites ;
3. Favoriser l’ouverture à d’autres savoirs et pratiques possibles : le FF encourage ici la mise en question de ses repères habituels et l’exploration de nouvelles pistes professionnelles ;
4. Accompagner l’intégration d’innovations dans les pratiques : au-delà du simple ajustement, il convient de soutenir l’évolution continue des pratiques professionnelles dans une logique de développement.

2.2.6. La posture attendue du formateur réflexif

Donnay et Charlier (2008) estiment que le compagnonnage réflexif implique d’accompagner l’Autre de manière compréhensive, mais sans complaisance par rapport à la réalité, dans le cadre d’un projet commun. Cela inclut le soutien à la création de savoirs à partir des pratiques, l’ouverture à d’autres savoirs et pratiques possibles, ainsi que l’intégration d’innovations dans ces pratiques. De plus, toujours selon ces auteurs, reconnaître la différence, y compris la sienne, constitue la base du processus identitaire personnel et professionnel. Cette distinction des rôles apparaît essentielle pour établir la posture tierce que nécessite le compagnonnage réflexif.

Saint-Arnaud (2001) ajoute que, dans la réflexion-dans-l'action développée par Argyris et Schön (1974, cités par Beckers, 2009b), ce qu'il appelle le praticien chercheur reconnaît les limites du savoir établi pour résoudre une situation complexe, et décide de considérer chaque situation comme unique et incertaine. Il abandonne les solutions toutes faites et crée les conditions nécessaires pour rechercher, en collaboration avec son interlocuteur, une solution sur mesure.

Dans cette même logique, Paul (2012) insiste sur l'importance, pour l'accompagnant, d'adopter une posture de non-savoir. Il ne s'agit pas d'ignorer ou de renier son expertise, mais de résister à la tentation de l'imposer comme vérité absolue. En renonçant à occuper une position de toute-puissance, le professionnel laisse place à une intelligence construite dans et par la relation. Le dialogue avec l'accompagné devient alors un lieu d'élaboration collective de sens, plutôt qu'un simple transfert de connaissances. Cette posture suppose de suspendre temporairement ses propres cadres de référence, d'éviter les affirmations péremptoires, et d'accueillir l'incertitude comme une opportunité d'apprendre ensemble. L'accompagnant compétent n'est donc plus celui qui détient les réponses, mais celui qui crée un espace propice à l'émergence de nouveaux savoirs, coconstruits dans l'échange et adaptés à la singularité de chaque situation.

Toujours selon Paul (2012), cette dynamique repose de surcroît sur une écoute active, qui ne se limite pas à une réception passive de la parole de l'autre. Il s'agit d'un processus d'échange au cours duquel les compréhensions sont discutées, reformulées, négociées, en vue d'élaborer ensemble une vision partagée du sens. L'écoute devient ainsi à la fois une manière d'être – une posture – et un savoir-faire, mobilisé au service d'une compréhension réciproque.

Dans cette perspective, le rôle du FF ne se limite pas à transmettre un savoir ou à orienter une action : il s'agit avant tout de créer un espace sécurisé et stimulant, propice à la réflexion, à l'expérimentation et à la progression autonome du FE. L'éthique de la posture devient alors indissociable de la qualité de l'accompagnement.

C'est dans cette logique que le compagnonnage réflexif trouve tout son sens. Comme le souligne Ferraro (2000), la pratique réflexive s'applique aussi bien à la formation initiale qu'à la formation continue des enseignants. Plusieurs recherches ont montré que, dans une perspective de développement professionnel, la réflexion critique sur l'expérience vécue constitue un levier puissant. En ce sens, Vermersch (2004) insiste sur l'importance de revisiter ses propres actions afin d'en dégager des apprentissages durables. Cette remémoration permet de faire émerger une conscience réfléchie du vécu, condition nécessaire à sa transformation en

ressource professionnelle. Ainsi, en soutenant cette explicitation, le compagnonnage réflexif contribue non seulement à l'évolution du FE, mais également à celle du FF.

2.3. L'expérience dans le métier d'enseignant : frein ou levier pour le développement professionnel du futur formateur ?

2.3.1 L'expérience et l'expertise : définitions

Avant de s'interroger sur le fait que l'*expérience* puisse constituer un frein ou un levier dans le passage vers une posture de compagnon réflexif, il apparaît indispensable de préciser ce que recouvre cette notion. Bien qu'omniprésente dans les discours professionnels, cette notion reste hautement subjective et polysémique : elle ne saurait se réduire à l'âge ou au seul nombre d'années d'exercice. L'expérience professionnelle renvoie aussi à des parcours, des contextes, des engagements et des postures variées. Toutefois, malgré la diversité des significations que recouvre ce terme, il a été nécessaire, dans le cadre de cette recherche, d'établir des critères opérationnels afin de circonscrire le profil des enseignants concernés.

Si l'ancienneté constitue un repère objectivable et largement mobilisé dans la littérature, elle ne suffit pas à elle seule à refléter la richesse et la complexité de l'expérience professionnelle. D'autres dimensions, plus qualitatives, influencent également les postures et les comportements liés à l'expérience : l'encadrement de stagiaires, l'implication dans des projets collectifs, ou encore la capacité à interroger et à ajuster sa propre pratique, constituent autant d'indicateurs révélateurs d'une maturité professionnelle. Néanmoins, bien que ces indicateurs soient essentiels pour comprendre la posture réflexive d'un enseignant, ils demeurent difficilement quantifiables et objectivables dans le cadre de ce travail. Leur prise en compte restera donc présente en filigrane, comme autant de facteurs qualitatifs susceptibles d'enrichir la compréhension de l'expérience professionnelle, au-delà de ce que la seule ancienneté permet de cerner. Ainsi, nous avons retenu le seuil de cinq années d'ancienneté professionnelle pour considérer un enseignant comme expérimenté. Ce seuil s'appuie sur plusieurs justifications à la fois théoriques et institutionnelles.

D'une part, les travaux de Huberman (1989) sur les trajectoires professionnelles enseignantes indiquent que l'enseignant entre généralement dans une phase de stabilisation après environ cinq années de pratique. À ce stade, il a eu le temps de consolider ses compétences, de gagner

en autonomie et de construire une identité professionnelle plus affirmée, conditions favorables à une analyse réflexive de son activité.

D'autre part, cette référence aux cinq années est de même en cohérence avec le cadre institutionnel en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, c'est dans cette période, comprise entre deux et cinq ans d'ancienneté, que les enseignants accèdent le plus souvent à un statut définitif et à une autonomie renforcée dans l'exercice de leur fonction, ce qui marque une étape importante dans leur parcours professionnel.

Cependant, la question de l'*expérience*, souvent invoquée pour qualifier la légitimité ou la compétence d'un professionnel, mérite d'être abordée avec nuance. Comme le souligne Altet (2004), il convient de distinguer l'expérience de l'expertise : si l'expérience renvoie à l'accumulation de situations vécues, l'expertise suppose quant à elle une capacité à analyser et à ajuster ses pratiques de manière autonome. Ce glissement de l'expérience vers l'expertise réflexive est central dans le cadre du compagnonnage, où il ne s'agit pas simplement d'avoir *vécu*, mais bien d'être en mesure de penser ce vécu pour accompagner autrui.

2.3.2. Frein ou levier ?

Pour les étudiants du cours de didactique professionnelle des sciences de l'éducation possédant dans cette situation une double casquette, l'intelligence professionnelle développée dans leur métier d'enseignant peut apparaître, au premier abord, comme un atout pour leur futur rôle de formateur (André et al., 2020). En effet, lorsque la formation et le travail sont reconnus comme des lieux privilégiés pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle, comme le souligne Beckers (2012, citée par André et al., 2020), il est légitime de se demander comment les acquis de l'un peuvent influencer l'autre. L'expérience acquise en tant qu'enseignant chevronné, avec ses nombreux automatismes, garantit-elle l'efficacité dans la gestion d'une situation de formation professionnelle ?

D'une part, les compétences et les réflexes développés au cours des années de pratique en tant qu'enseignant peuvent sembler servir de levier puissant. La maîtrise des dynamiques de classe, des méthodes pédagogiques éprouvées et des stratégies de gestion des comportements sont des compétences précieuses qu'il pourrait sembler judicieux de transférer au rôle de formateur. Ces acquis pourraient alors permettre d'apporter une perspective concrète et pragmatique aux futurs enseignants en formation, enrichissant ainsi le processus de compagnonnage réflexif. Beckers (2009b) postule qu'un professionnel compétent est celui qui, grâce à son expérience, a élaboré

une organisation efficace de son action dans des situations qu'il considère comme similaires. Cette organisation de l'action professionnelle reste stable, même si son exécution s'adapte aux particularités de chaque situation rencontrée. Schön (1988, cité par Beckers, 2009b) affirme qu'apprendre de l'expérience, qu'elle soit personnelle ou celle d'autrui, ne consiste pas à reproduire le passé, mais à s'engager dans une « transformation réflexive de l'expérience » (p. 5). Néanmoins, cette richesse de l'expérience ne garantit pas systématiquement une remise en question ou une évolution des pratiques. Comme le souligne Saint-Pierre (2010), les savoirs issus de l'expérience, bien qu'ayant été construits au fil du temps à partir des apprentissages de terrain, peuvent finir par se figer. Lorsqu'ils ne sont plus interrogés, ces savoirs risquent de se cristalliser en routines difficilement remises en cause, amenant le professionnel à reproduire inlassablement les mêmes façons d'agir, même dans des contextes qui évoluent. Or, dans un environnement éducatif en constante transformation, cette rigidité peut devenir un frein à l'innovation et à l'adaptation. Il devient dès lors essentiel que l'expérience ne soit pas seulement mobilisée comme gage de légitimité, mais qu'elle soit activée de manière réflexive, pour soutenir un développement professionnel continu. À cela s'ajoute, comme le relèvent Altet et ses collaborateurs (2013), une certaine réticence de la part de quelques formateurs expérimentés, dont les habitudes ancrées et l'identité professionnelle peuvent les rendre peu réceptifs à l'approche réflexive ou à la démarche clinique. Cette posture de réserve, parfois fondée sur des principes personnels ou simplement sur une perception de complexité supplémentaire, peut freiner l'appropriation de dispositifs qui visent justement à questionner les pratiques et à faire évoluer les représentations professionnelles.

Beckers (2009b) élargit son propos en détaillant le rôle du maître de stage, qu'elle considère comme le compagnon réflexif au plus près de la pratique au quotidien. Par son accompagnement pendant le stage, le maître de stage invite à un recul critique plus proche de l'action en cours et favorise également le processus de réflexion dans l'action, dans des conditions non jugeantes qui encouragent à se laisser surprendre par la situation et à abandonner ses conduites défensives se sentant libre d'expérimenter, comme le suggèrent les travaux d'Argyris et Schön (1974, cités par Beckers, 2009b). En effet, le maître de stage semble particulièrement bien placé pour soutenir, grâce à la continuité de son accompagnement, cette sensibilité situationnelle chez le jeune enseignant, le conduisant à ajuster, voire à modifier radicalement, ses intentions pédagogiques planifiées.

Ainsi, ces passages de la littérature scientifique montrent que nous pouvons considérer l'expérience du compagnon réflexif comme une plus-value précieuse dans l'échange.

Toutefois, cette expérience, si elle n'est pas mobilisée avec discernement, peut en outre constituer un écueil. Altet (2013) met en garde contre une posture prescriptive de l'accompagnant, perçue par les futurs enseignants comme peu constructive, notamment lorsqu'elle prend la forme de conseils normatifs du type : « il faut faire ainsi », « vous auriez dû », ou encore « il fallait ». Ce type de discours, centré sur le correctif, tend à réinstaurer une forme d'asymétrie entre les acteurs, ce que les étudiants interrogés ressentent comme une entrave à leur engagement réflexif. À cet égard, Bajoit (2009) rappelle que même les relations qui se veulent égalitaires sont exposées au risque de se déséquilibrer, à moins que chaque partie n'adopte délibérément une posture de retenue ou ne s'oppose activement à toute dérive vers une hiérarchisation implicite. Cela souligne l'importance, pour le formateur, d'un travail réflexif sur sa propre posture, afin d'éviter d'imposer inconsciemment un rapport de pouvoir.

Ce qu'attendent les étudiants, quant à eux, c'est un accompagnement qui les aide à comprendre leurs difficultés à partir de leurs propres actions, et non à partir de modèles idéalisés imposés de l'extérieur (Altet, 2013). C'est pourquoi l'adoption d'une posture réflexive par l'accompagnant lui-même devient essentielle : il s'agit de soutenir l'émergence du questionnement à partir de ce que le futur enseignant a effectivement mis en œuvre, en instaurant une véritable coactivité d'analyse. Cette approche favorise alors une réflexivité partagée, plus propice à l'appropriation et à la transformation des pratiques.

La transition du rôle d'enseignant expérimenté à celui d'accompagnant novice n'est donc pas exempte de défis. Elle implique bien plus qu'un simple transfert de compétences, car elle exige un repositionnement identitaire et professionnel. Beckers (2012, citée par André et al., 2020) stipule qu'exercer un métier connexe à celui auquel on se forme peut parfois compliquer la posture à adopter. L'un des enjeux majeurs réside dans la nécessité de sortir d'une logique de transmission verticale pour entrer dans une dynamique d'accompagnement réflexif. Or, les automatismes acquis dans l'exercice du métier d'enseignant – bien qu'utiles dans leur contexte d'origine – peuvent freiner cette évolution, en empêchant la prise de recul nécessaire pour accompagner l'autre dans la complexité de ses propres gestes professionnels.

André et ses collaborateurs (2020) rappellent qu'il existe une tension identitaire, telle que définie par Bajoit (2003), entre la posture de l'enseignant chevronné et celle du futur formateur débutant. Il appert donc essentiel d'analyser et de comprendre ces tensions pour élaborer des stratégies permettant aux futurs formateurs professionnels de tirer le meilleur parti de leur expérience sans compromettre la qualité de leur accompagnement.

2.4. Dynamiques identitaires dans les transitions professionnelles

2.4.1. Le développement identitaire

Pastré (2011) conçoit le développement professionnel comme un processus qui ne se limite pas à l'acquisition de savoirs ou de compétences. Il s'agit d'un double mouvement, à la fois opératif – centré sur l'efficacité de l'action en situation – et identitaire, c'est-à-dire lié à ce que le professionnel devient dans et par son métier.

Sur le plan opératif, le développement se manifeste lorsque le professionnel est confronté à une situation nouvelle pour laquelle ses schèmes habituels d'action ne suffisent plus. Ce déséquilibre, qui rompt la routine, déclenche une phase de réflexion sur l'action – abstraction réfléchissante – et conduit à la reconfiguration du modèle opératif, autrement dit de la manière dont l'individu organise ses actions à partir de ses représentations et de son expérience. L'enjeu est ici de passer d'un schème d'action spécifique à des concepts plus généraux, transférables à d'autres familles de situations, ce qui témoigne d'un approfondissement de l'expertise (Pastré, 2011).

Dans une perspective de développement professionnel, il est alors légitime de s'interroger sur ce qui pousse certains enseignants expérimentés à se remettre en mouvement, en s'engageant dans une formation à visée professionnalisante, comme celle de la didactique professionnelle. Ce choix peut être perçu comme une forme de mise en déséquilibre, telle que décrite par Pastré (2008), où le professionnel quitte temporairement une zone de maîtrise pour entrer dans une dynamique d'apprentissage réflexif. Cette remise en question s'explique par une rupture identitaire provoquée par un déséquilibre opératif : les schèmes d'action habituels du professionnel se révèlent insuffisants pour faire face à la complexité de la situation rencontrée, ce qui l'amène à reconfigurer ses pratiques et à reconstruire du sens.

Mais cette transformation de la pratique ne va pas sans effets sur l'identité. C'est justement dans la confrontation à la nouveauté, à l'incertitude et à la complexité, que peut émerger une genèse identitaire. Pastré (2005), en s'appuyant notamment sur les travaux de Bajoit (2006, cité par Schillings, 2023), évoque une série d'étapes caractéristiques de ce processus : la rupture, vécue comme une tension entre l'identité héritée – c'est-à-dire les repères, valeurs et habitudes qui ont structuré sa pratique jusqu'alors – et les nouvelles exigences du métier ; la rupture assumée, lorsque le professionnel s'engage dans une recherche active d'alternatives ; et enfin, l'ouverture vers d'autres possibles, où il affirme un nouveau style, une manière renouvelée de se situer dans le métier. Cette tension identitaire se complexifie particulièrement

dans les cas où les professionnels exercent simultanément deux fonctions liées mais distinctes. Dejaegher et ses collaborateurs (2020) mettent en évidence la situation singulière des futurs formateurs d'enseignants issus du secondaire, qui poursuivent leur activité parallèlement à leur formation dans le rôle de formateur. Ils deviennent ainsi porteurs d'une double casquette : celle d'un métier déjà exercé et reconnu, et celle d'un nouveau rôle encore en construction. Or, ces deux fonctions – enseigner dans le secondaire et former à l'enseignement supérieur – ne poursuivent pas les mêmes finalités. Tandis que l'enseignant du secondaire remplit une mission d'éducation et de socialisation (Dubet & Martuccelli, 1996), le formateur en Haute École vise à transmettre des compétences professionnelles qualifiantes. Ce décalage entre les rôles, les publics et les attentes peut engendrer un déséquilibre identitaire supplémentaire, car il oblige le sujet à repenser ses repères, son positionnement et sa légitimité dans une trajectoire de développement encore mouvante.

Cette transformation identitaire s'ancre plus largement dans ce que Bajoit (2009) appelle le besoin fondamental de l'être humain d'être un sujet de lui-même, c'est-à-dire un individu capable de donner du sens à ses actes, à ses engagements, mais aussi à sa place dans le monde social. Il estime que l'être humain est un être de sens, qui a besoin de produire des justifications et des légitimations qu'il peut à la fois intérieuriser et expliciter. Il ne se construit jamais seul, mais au sein d'un tissu relationnel fait d'interactions, d'échanges et de reconnaissance mutuelle. Cette perspective éclaire la manière dont un enseignant expérimenté, confronté à de nouvelles exigences professionnelles, peut entrer dans une dynamique de redéfinition identitaire : ce n'est pas seulement une réorganisation de ses savoir-faire, mais une tentative de réarticuler ce qu'il fait, ce qu'il est et ce qu'il veut devenir.

Ainsi, le développement identitaire suppose plus qu'une simple adaptation technique : il engage une redéfinition de soi, dans la manière dont on se perçoit – identité pour soi –, dont on est perçu – identité pour autrui –, et dans ce que l'on choisit de mettre en acte dans sa posture professionnelle (Dubar, 2000, cité par Schillings, 2023). Cette évolution n'est pas linéaire, mais se construit dans l'expérience, par l'épreuve, la remise en question, et la reconnaissance progressive de nouvelles formes de légitimité. Cette distinction entre identité pour soi et identité pour autrui (Dubar, 2000, cité par Schillings, 2023) prend une résonance particulière chez les futurs formateurs disposant d'une expérience professionnelle préalable. Comme le soulignent Dejaegher et ses collaborateurs (2020), ces professionnels ont déjà construit une identité pour soi solide dans une fonction connexe – celle d'enseignant – avant même d'entrer en formation de formateur. Cette identité déjà bien ancrée ne peut qu'influencer leur manière

d’investir le nouveau rôle qu’ils s’apprêtent à endosser. Ainsi, l’image qu’ils se forgent de leur futur métier de formateur est façonnée, en partie, par leur vécu d’enseignant, ce qui peut constituer à la fois une ressource et un obstacle dans leur redéfinition identitaire.

Pastré (2011) souligne donc que les deux dimensions sont indissociables : on ne se développe pas professionnellement en transformant seulement ce que l’on fait, mais aussi en redéfinissant qui l’on est dans son métier.

2.4.2. De la rupture à la transformation : comprendre la genèse identitaire

Dans le prolongement des dynamiques identitaires évoquées précédemment, Pastré (2011) insiste sur l’importance de la *genèse identitaire* comme modalité centrale du développement professionnel. Elle désigne le processus par lequel un individu reconfigure son rapport à lui-même dans et par l’exercice de son métier. Ce cheminement se déclenche souvent dans des contextes de tension, lorsque les repères identitaires établis sont remis en question par de nouvelles exigences professionnelles.

S’appuyant sur Bajoit (2006, cité par Schillings, 2023), Pastré (2011) met en évidence que ces tensions, si elles sont assumées, peuvent devenir des leviers de transformation. Le sujet entre alors dans une dynamique de redéfinition de soi, où il interroge ses manières d’agir, ses représentations et ses valeurs, et s’ouvre à d’autres manières d’habiter son métier. Cette dynamique peut déboucher sur l’émergence d’un style professionnel renouvelé, porteur de sens et de cohérence.

Dans ses travaux antérieurs, Pastré (2008) distingue trois formes de genèses professionnelles : instrumentale – liée à la maîtrise des outils et des gestes –, conceptuelle – centrée sur l’élaboration de savoirs plus abstraits –, et identitaire. La genèse identitaire se caractérise par une relecture de l’expérience passée à la lumière d’un nouveau rôle, dans un va-et-vient entre ce que l’on a fait, ce que l’on comprend de son action, et ce que l’on choisit d’en retenir pour agir autrement. Ce travail de mise en sens repose sur un double mouvement réflexif, à la fois cognitif et symbolique, par lequel le professionnel transforme son vécu en ressource.

Ce processus s’inscrit dans une dynamique inspirée de la pensée de Vygotski, où le développement se construit dans l’interaction avec autrui et à travers des tensions internes, qui deviennent alors les moteurs d’un changement en profondeur. La genèse identitaire, telle que

l'entend Pastré, apparaît donc comme un mouvement fait de tensions, de médiations et de dépassements successifs, favorisant l'appropriation d'un nouveau rôle professionnel.

Elle contribue ainsi à faire du professionnel un sujet en développement, capable non seulement d'agir efficacement, mais aussi de penser, de revisiter et de réinventer son rôle à travers l'épreuve de l'action.

2.4.3. La transition identitaire du maître de stage

Il est difficile d'aborder la notion de compagnonnage réflexif sans interroger les postures que peut adopter un professionnel expérimenté lorsqu'il accompagne un pair en formation. À cet égard, la figure du maître de stage constitue une référence précieuse pour ancrer cette réflexion dans une réalité professionnelle concrète. En effet, nombre d'enseignants expérimentés, lorsqu'ils sont placés en position d'accompagnement, peuvent être naturellement tentés d'adopter une posture d'expert, répondant aux attentes implicites ou explicites de l'institution, qui valorisent la maitrise, la transmission d'un modèle et la conformité. Or, cette posture peut parfois faire obstacle à une démarche réflexive, plus ouverte, incertaine et partagée.

La transition du métier d'enseignant vers celui de formateur de terrain, bien qu'adossée à une expertise pédagogique accumulée, représente une véritable recomposition identitaire et professionnelle. Elle implique en effet un décalage entre les compétences acquises dans la classe et celles exigées pour accompagner un adulte en formation. Comme le souligne Perrenoud (1994), enseigner à des élèves et former des pairs relèvent de logiques et de registres professionnels distincts : le formateur de terrain ne peut se limiter à transposer ses routines pédagogiques, mais doit développer des compétences spécifiques liées à l'accompagnement réflexif, à l'analyse partagée de la pratique et à la gestion de la complexité propre à l'activité enseignante.

Toujours selon lui, cette évolution s'inscrit dans un contexte plus large de transformation du métier d'enseignant, caractérisé par une exigence croissante de souplesse professionnelle. Les enseignants sont désormais appelés à évoluer dans des environnements variés, à remettre régulièrement en question leurs représentations, à adapter leurs pratiques et à construire des réponses à des problèmes inédits. Il ne s'agit dès lors plus de mobiliser un répertoire de solutions préétablies, mais de développer une capacité à analyser et à agir avec discernement dans des contextes incertains et mouvants.

Dès lors, le formateur de terrain se trouve lui-même confronté à ces exigences d'adaptation et de réflexivité, mais à un nouveau niveau : celui de l'accompagnement. Pourtant, la tension demeure entre l'image traditionnelle du maître de stage – souvent perçu par l'institution comme un modèle à suivre – et le besoin d'adopter une posture plus ouverte, plus vulnérable, plus dialogique. L'institution continue parfois à valoriser une logique prescriptive, fondée sur l'exemplarité: on attend du formateur qu'il montre une pratique réussie, sans nécessairement l'expliciter ou la questionner. Or, cette approche est en contradiction avec une véritable logique de professionnalisation, qui passe non par la reproduction, mais par la construction de compétences complexes et contextuellement ajustées.

C'est précisément dans cette perspective que le compagnonnage réflexif prend tout son sens. L'auteur poursuit en expliquant qu'il ne s'agit pas tant d'inviter l'autre à reproduire, mais de l'aider à penser sa pratique, à partir de ses propres repères et de ses propres tâtonnements. Le formateur n'a donc pas à exhiber sa maîtrise ni à incarner une norme professionnelle figée; il est attendu qu'il rende visibles ses doutes, ses essais, ses erreurs et ses ajustements empiriques – en somme, qu'il donne accès aux coulisses du métier. Dans cette perspective, la relation de confiance est essentielle : elle permet à l'accompagné de s'impliquer pleinement dans le processus réflexif, d'oser questionner ses pratiques et d'envisager d'autres possibles, sans crainte d'être jugé ou dévalorisé. Le formateur devient alors non plus un modèle à suivre, mais un interlocuteur authentique, qui soutient une démarche de déconstruction, de mise en lien et de réélaboration des savoirs, qu'ils soient issus de l'expérience, de la formation ou d'autres espaces de vie.

Cette approche exige cependant une formation spécifique des formateurs de terrain, que nombre d'entre eux engagent encore sans réelle anticipation des transformations identitaires et professionnelles qu'elle sous-tend. Il est donc nécessaire de les préparer à ce changement de posture, en valorisant les compétences qu'ils possèdent déjà, mais aussi en les aidant à en développer de nouvelles : observer sans juger, questionner sans imposer, soutenir sans diriger. L'expérience du formateur n'est pas à écarter ; elle constitue au contraire une ressource précieuse pour aider le futur enseignant à naviguer dans la complexité et l'incertitude du métier. Toutefois, elle doit être mobilisée dans une logique d'analyse partagée, de régulation et de mise à distance critique, et non dans une posture prescriptive.

2.4.4. Convergences théoriques autour du compagnonnage réflexif

En somme, l'évolution professionnelle dans la carrière enseignante, telle que la conçoivent Pastré (2011) et Bajoit (2009), engage bien plus qu'un simple perfectionnement technique : elle implique une transformation profonde du rapport à l'action, mais aussi à soi. Le développement professionnel s'inscrit dans un double mouvement – opératif et identitaire – où les situations inédites viennent bousculer les routines établies, provoquant une remise en question, une reconfiguration des schèmes d'action et, potentiellement, une redéfinition du *qui suis-je* professionnel. Cette dynamique trouve un écho dans les travaux d'Huberman (1989), qui observe que certains enseignants expérimentés, à des moments charnières de leur trajectoire professionnelle, peuvent ressentir le besoin de se réinvestir dans une nouvelle dynamique, notamment par le biais de formations professionnalisantes. Sans généraliser à l'ensemble d'une carrière, cette remise en mouvement peut être perçue comme une réponse ponctuelle à une tension ou à un besoin de redéfinition de soi dans l'action.

Le passage du statut d'enseignant expérimenté à celui de formateur de terrain s'inscrit pleinement dans ce processus, mais ne va pas de soi. Comme le souligne Perrenoud (1994), cette bifurcation oblige le professionnel à adopter une posture réflexive et à se départir de l'idée qu'il lui faudrait incarner un modèle à reproduire. Or, cette exigence entre parfois en tension avec ce que les enseignants perçoivent comme les attentes de l'institution : démontrer une maîtrise assurée, faire preuve d'exemplarité et transmettre des pratiques standardisées. C'est précisément dans ce processus que prend sens la démarche de compagnonnage réflexif, qui repose non sur la reproduction d'un modèle, mais sur la co-construction d'un sens partagé à partir de l'expérience vécue. Elle suppose de la part du formateur une certaine vulnérabilité assumée, la capacité à verbaliser ses doutes, ses tâtonnements, et à se positionner comme un interlocuteur réflexif plutôt que comme un garant de la maîtrise.

Dans cette perspective, les apports de Pastré (2008) sur le déséquilibre opératif, de Bajoit (2009) sur les tensions identitaires et de Perrenoud (1994) sur l'articulation entre savoirs théoriques et pratiques convergent. Tous invitent à concevoir l'identité professionnelle non comme un état figé, mais comme un processus dynamique et évolutif, façonné par l'interaction avec autrui, l'expérience de l'incertitude et l'exercice réflexif. Ainsi, loin de se limiter à la reproduction de gestes professionnels stabilisés, le développement professionnel s'inscrit dans une logique de construction continue, où l'analyse critique et l'ajustement des pratiques occupent une place centrale.

2.5. Synthèse générale

Cette revue de littérature a permis de poser les fondements théoriques nécessaires à la compréhension des tensions identitaires vécues par les enseignants expérimentés engagés dans une posture de compagnonnage réflexif, telles que conceptualisées par Pastré (2005) et éclairées par les apports de Bajoit (2006, cité par Schillings, 2023). Ces tensions émergent notamment dans les moments de rupture, au croisement entre identité héritée, désirée et engagée. Le compagnonnage réflexif, en tant que dispositif fondé sur la réflexivité partagée, met en lumière ces enjeux identitaires. Il convoque un va-et-vient entre l'expérience acquise et une posture de non-savoir, entre la maîtrise attendue et l'acceptation de l'incertitude, entre la tentation de modélisation et l'accompagnement de la construction de sens. Comme le soulignent Donnay et Charlier (2006), ces tensions, déjà présentes dans l'activité enseignante, se trouvent exacerbées dans un compagnonnage exigeant une posture éthique, non prescriptive, et un cadre relationnel sécurisant.

Cette exigence s'inscrit dans une tradition théorique initiée par Schön (1983, cité par Beckers, 2009a), qui valorise la réflexion dans et sur l'action. Beckers (2009a, 2009b) prolonge cette approche en insistant sur le rôle sensible du compagnon réflexif, capable de soutenir le développement d'une posture réflexive chez l'autre sans jamais se poser en modèle. Ce positionnement suppose une mise à distance de sa propre expérience, ce qui peut ouvrir l'horizon du développement professionnel ou, au contraire, l'enfermer si elle n'est pas soumise à un travail réflexif (Pastré, 2011).

L'analyse du développement identitaire du formateur s'appuie aussi sur la dynamique de transformation mise en lumière par la didactique professionnelle. Ce champ théorique, notamment à travers Pastré, conçoit le développement professionnel comme un processus de rupture identitaire, d'abstraction réfléchissante et de reprise en « je ». La réflexivité y est à la fois compétence à développer et levier central du changement. Elle s'articule à l'expérience, non comme simple cumul d'années, mais comme matériau actif dès lors qu'elle est interrogée et travaillée (Pastré, 2011 ; Beckers, 2009b).

Ce cadre conceptuel constitue désormais un appui solide pour analyser les discours et postures des enseignants expérimentés rencontrés, en lien avec la question centrale de cette recherche : *comment, dans une expérience de compagnonnage réflexif, ces enseignants concilient-ils leur expérience de terrain et leur formation de futur formateur pour construire leur identité professionnelle ?*

3. Méthodologie

3.1. Hypothèses de recherche

La revue de la littérature me permet d'énoncer ma question de recherche et diverses hypothèses que je reprends ci-après.

3.1.1. Question de recherche

Quels liens les enseignants expérimentés perçoivent-ils entre leur trajectoire professionnelle, le compagnonnage réflexif et leur identité en construction ?

3.1.2. Hypothèses

- 1) L'expérience professionnelle antérieure joue un rôle significatif dans la formation du futur formateur, influençant son développement et sa capacité à accompagner.
- 2) Le passage de la casquette d'enseignant à celle de formateur provoque une tension identitaire chez le futur formateur, reflétant un conflit entre son expérience d'enseignant et son nouveau rôle en formation.
- 3) L'expérience professionnelle préalable peut agir tantôt comme un levier, tantôt comme un frein dans l'investissement de la posture de futur formateur, selon les dynamiques identitaires et réflexives engagées.
- 4) L'expérience préalable en tant que maître de stage peut constituer un atout pour l'adoption d'une posture de compagnon réflexif, à condition qu'elle s'accompagne d'un recul critique sur ses pratiques et d'une capacité à articuler expérience vécue et apports théoriques.

3.2. Public cible et échantillon

Le public visé dans cette étude est constitué d'étudiants inscrits au partim 1 du cours de didactique professionnelle à l'Université de Liège, disposant d'une expérience professionnelle

de plus de cinq années au moment de la mise en œuvre du dispositif de compagnonnage réflexif.

Pour atteindre ce public, une double stratégie de recrutement a été mise en place : une annonce a été publiée sur la page de la section des sciences de l'éducation, et une présentation orale de la recherche a été réalisée lors d'un cours de didactique professionnelle. À l'issue de cette présentation, les coordonnées du chercheur ont été transmises afin de permettre aux étudiants intéressés de se manifester spontanément.

L'échantillon retenu pour cette étude est composé de deux participants répondant à ces critères : ils sont tous deux engagés au sein du cours de didactique professionnelle, tout en ayant accumulé une expérience substantielle sur le terrain éducatif. Ces profils ont été sélectionnés pour leur capacité à offrir une réflexion riche sur leur transition identitaire et professionnelle vers un rôle de compagnon réflexif.

Cette étude repose sur la participation de deux enseignants expérimentés, aux parcours professionnels et personnels distincts, mais partageant un intérêt commun pour la réflexion sur leur pratique et l'accompagnement pédagogique. Afin de préserver leur anonymat, nous leur avons attribué les pseudonymes Nathan et Louise.

Nathan, âgé de 36 ans, est diplômé en enseignement du secondaire inférieur en français. Il dispose d'une expérience de douze années d'enseignement dans un athénée. Actuellement, il est engagé dans un nouveau projet professionnel, puisqu'il se prépare à intégrer une école en cours de création, fondée sur un projet pédagogique innovant auquel il participe activement. Déjà impliqué dans l'élaboration du projet éducatif de cette future institution, il envisage à terme d'orienter sa carrière vers une fonction de conseiller pédagogique. C'est d'ailleurs dans cette perspective de développement professionnel qu'il a choisi de suivre le cours de didactique professionnelle, pleinement conscient de ses finalités professionnalisantes et motivé par l'opportunité d'acquérir des compétences transférables vers un rôle d'accompagnement.

Louise, âgée de 47 ans, est formée à la fois en enseignement maternel et primaire, ayant d'abord obtenu un diplôme d'institutrice maternelle avant de poursuivre une passerelle vers l'enseignement primaire. Rapidement, elle s'est dirigée vers l'enseignement spécialisé maternel, où elle a exercé pendant vingt-trois ans, travaillant spécifiquement en classe TEACCH, dispositif structuré pour l'accompagnement d'enfants présentant des troubles du spectre autistique. Forte de cette expertise, elle a accueilli et formé des enseignants désireux de découvrir ses méthodes pédagogiques. Depuis plusieurs mois, Louise est en arrêt de travail en raison d'un burn-out lié à des difficultés professionnelles. Ce contexte l'amène aujourd'hui à réfléchir à une reconversion partielle ou totale, et elle envisage notamment un possible retour

vers l’enseignement ordinaire. Elle s’est engagée dans le cours de didactique professionnelle sans connaissance précise de ses finalités.

3.3. Présentation générale du corpus

Le corpus de données analysé se compose de quatre entretiens semi-directifs, réalisés auprès de deux participants. Nous avons rencontré chacun d’eux à deux reprises : une première fois après qu’ils aient expérimenté l’entretien de régulation en simulation, mais avant leur stage en didactique professionnelle ; une seconde fois à l’issue de ce stage.

Au total, 2 heures et 40 minutes d’enregistrement audio ont été recueillies, puis intégralement retranscrites afin de garantir la fidélité des propos tenus. Lors du travail d’analyse, les verbatims ont été surlignés manuellement pour identifier les passages en lien avec les thématiques abordées dans la problématique et la littérature. Une colonne adjacente à la transcription a été utilisée pour annoter les catégories thématiques correspondantes à chaque extrait pertinent.

En complément de ces données, nous avons également pris en compte les fichiers d’analyse de SR produits par les participants à l’issue de leurs entretiens réflexifs, ainsi que leurs dossiers de données brutes personnels. Dans le cadre du dispositif de cours en didactique professionnelle, chaque FF réalisait six visites au total, réparties sur deux FE. Une série de trois visites avec l’une des FE devait être retranscrite et analysée à l’aide du tableau d’analyse des SR proposés en cours ; un entretien mené avec l’autre FE devait également faire l’objet d’une transcription et d’une analyse. Le choix des entretiens analysés appartenait au FF. Par ailleurs, un journal de bord accompagnait ce travail, dans lequel les FF consignaient leurs expériences et ressentis tout au long du processus. Ces documents ont permis d’enrichir la compréhension de leur cheminement réflexif et de croiser plusieurs sources pour renforcer la validité de l’analyse.

Cette organisation a permis de poser les bases d’une analyse thématique structurée, facilitant les comparaisons intra- et interindividuelles, ainsi que la mise en relation des discours avec les modèles théoriques mobilisés.

3.4. Choix méthodologique : l'approche qualitative

Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié une approche qualitative, particulièrement adaptée à l'étude approfondie avec quelques participants. Elle permet d'explorer finement leurs expériences, leurs représentations et leurs ressentis, en lien avec les dynamiques identitaires et professionnelles qui traversent le compagnonnage réflexif. L'analyse qualitative vise à décrire, comprendre et interpréter le sens que les acteurs attribuent à leurs pratiques et aux situations qu'ils vivent, en s'appuyant sur leur réalité concrète et contextuelle (Paillé & Mucchielli, 2021).

Dans cet esprit, Boutin (2018) rappelle que le comportement humain ne peut être étudié indépendamment du milieu dans lequel il se déploie : c'est bien l'environnement naturel d'action qui façonne les pratiques et les interactions. Dès lors, mener une recherche qualitative impliquait de privilégier une observation fine des parcours dans leur cadre réel.

Poisson (1991) précise également que la recherche dite qualitative vise à saisir l'essence des réalités humaines et sociales, en cherchant à comprendre en profondeur les situations observées. Selon cet auteur, cette volonté de compréhension guide la méthodologie qualitative, bien avant la mobilisation de techniques spécifiques. Ainsi, dans une étude portant sur un milieu social tel que l'école, il s'agit d'envisager des pistes interprétatives à partir desquelles les réalités vécues pourront être comprises et analysées.

Cette perspective rejoint la définition de Paillé et Mucchielli (2021), pour qui l'enquête qualitative de terrain repose sur un contact direct et personnel avec les sujets étudiés, notamment par le biais d'entretiens et d'observations réalisées dans les contextes mêmes où évoluent les acteurs. Dans ce travail, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignants expérimentés. Ils visaient ainsi à comprendre, à travers leur récit et leur analyse, la manière dont ils vivent la transition vers une posture d'accompagnement réflexif.

3.5. Méthodes de recueil et de traitement initial des données

3.5.1. Les entretiens semi-directifs

Dans le cadre de cette recherche, chaque participant a été rencontré à deux reprises : une première fois avant le début de son stage en didactique professionnelle, et une seconde fois à

l’issue de ce stage. Cette double rencontre visait à explorer les représentations initiales et les évolutions perçues, afin de mieux saisir le processus de transformation identitaire engagé dans l’expérience de compagnonnage réflexif.

La méthode retenue pour ces entretiens est celle de l’entretien semi-directif, largement utilisée dans les recherches qualitatives. Selon Romelaer (2005), ce type d’entretien repose sur une interaction construite autour d’une question d’entame ouverte, formulée dans le langage du répondant, et se prolonge grâce à des relances s’appuyant sur des thèmes prédefinis. Plutôt que de suivre un guide rigide de questions, le chercheur dispose d’un canevas thématique souple, élaboré à partir de la problématique de recherche, de la littérature scientifique et de ses observations préalables. Cette souplesse favorise une écoute attentive et une reformulation active, permettant d’approfondir les propos sans induire les réponses.

Romelaer (2005) qualifie ce positionnement d’« équilibre optimal » entre la liberté d’expression du répondant et les exigences de structuration liées au cadre de la recherche. Le participant peut s’exprimer dans son propre langage sur les thèmes proposés, ce qui réduit la directivité de l’échange. Cette posture permet au chercheur de recueillir à la fois des données attendues, en lien avec les thématiques ciblées, et des éléments inattendus, révélateurs de dimensions parfois insoupçonnées du vécu professionnel.

Concrètement, chaque entretien a débuté par une question générale centrée sur l’expérience du participant, suivie d’un approfondissement des différentes dimensions du compagnonnage : déroulement, nature des échanges, vécu réflexif, tensions identitaires, et rapport à l’expérience professionnelle. Ces thématiques ont été abordées avec souplesse, laissant émerger les préoccupations propres à chaque participant, tout en maintenant un fil conducteur cohérent. Le choix de conduire deux entretiens par personne a permis de cerner, dans une perspective diachronique, l’évolution des représentations et des ressentis, offrant ainsi une meilleure compréhension du processus de transformation à l’œuvre.

Cette méthode s’est révélée particulièrement pertinente dans notre contexte : elle a permis de recueillir des récits riches, nuancés et personnels, en lien avec le vécu subjectif des enseignants expérimentés engagés dans la posture de compagnon réflexif. Elle s’aligne ainsi pleinement avec les objectifs compréhensifs de cette recherche, centrés sur l’analyse fine des dynamiques identitaires dans un contexte de changement professionnel.

3.5.2. Le traitement de données

Afin de respecter la parole des participants et d'en restituer la richesse, tous les entretiens ont été enregistrés en format audio. Ce procédé garantit une restitution fidèle des propos, en évitant les biais de reformulation ou de sélection involontaire.

Dans un second temps, chaque entretien a fait l'objet d'une transcription intégrale, étape essentielle du traitement des données qualitatives. Comme le rappellent Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse qualitative repose sur un travail d'écriture rigoureux, dont le passage de l'oral à l'écrit constitue la première étape structurante.

Seuls les échanges sans valeur analytique — salutations, digressions ou propos hors sujet — ont été écartés, afin de se concentrer sur les contenus en lien direct avec les objectifs de recherche. Ce choix méthodologique permet de constituer un corpus exploitable pour l'analyse thématique, en assurant la cohérence et la précision des données retenues.

3.5.3. L'analyse thématique et les comparaisons

Dans cette recherche, l'analyse des données repose sur une approche thématique structurée, appuyée sur la méthode proposée par Bourgeois et Piret (2006). Ce cadre méthodologique recommande de structurer le travail en trois étapes complémentaires :

1. Réaliser une analyse de contenu de type thématique, afin d'identifier les principaux thèmes abordés spontanément par les participants au fil des entretiens ;
2. Repérer les thèmes récurrents présents dans les deux entretiens d'un même participant ;
3. Sélectionner, pour chaque thème pertinent au regard de la problématique, les extraits correspondants, puis les analyser en tenant compte de leur portée interprétative.

Cette démarche vise à identifier, regrouper et organiser les thèmes émergents à partir des propos recueillis, en lien avec les enjeux de la recherche. Elle permet de faire apparaître des catégories de sens récurrentes, tout en laissant émerger des dimensions inattendues, révélatrices de la complexité des vécus professionnels explorés. La première étape de l'analyse consiste à lire attentivement l'ensemble des transcriptions pour s'en imprégner, puis à repérer les extraits les plus porteurs de sens. Cette lecture initiale, empreinte de subjectivité, marque le début du processus de réduction des données. Les passages jugés significatifs sont ensuite regroupés en catégories thématiques cohérentes, à partir desquelles l'analyse peut être approfondie.

Conformément aux recommandations de Paillé et Mucchielli (2016) et de Boutin (2018), cette opération de thématisation ne se limite pas à la fréquence des occurrences. Des propos isolés, bien que peu représentés, ont été retenus dès lors qu'ils révélaient des tensions significatives, des enjeux identitaires marquants ou une charge affective manifeste. L'objectif n'est pas uniquement de quantifier les thèmes, mais de comprendre leurs logiques d'agencement, les dynamiques sous-jacentes qu'ils révèlent, et leur capacité à éclairer la trajectoire identitaire des participants.

L'analyse a été menée à deux niveaux :

- Des comparaisons synchroniques interindividuelles, visant à mettre en évidence les similitudes et les différences dans les thématiques abordées par les deux participants à un moment donné ;
- Des comparaisons diachroniques intra-individuelles, permettant de repérer l'évolution du discours d'un même participant entre le premier et le second entretien.

Pour mieux rendre compte des dynamiques identitaires à l'œuvre, nous avons organisé les verbatims les plus significatifs à l'aide d'un tableau à double entrée, croisant les extraits issus des entretiens avec les étapes du processus de genèse identitaire proposées par Pastré (2011). Ce dispositif permet de situer les trajectoires professionnelles au regard des phases de transformation identitaire, en mettant en lumière les moments de rupture, les ajustements progressifs et les reprises en jeu marquant leur évolution.

Tableau 1- Extrait du tableau analytique des verbatims

	Entretien 1		Entretien 2	
	Nathan	Louise	Nathan	Louise
Rupture identitaire	« mes représentations ont changé au fur et à mesure des cours » (18)	« je pense que ça va être compliqué pour moi » (24)	« on est constamment dans dans l'hésitation, dans le le questionnement » (42)	« Et puis parfois lors dans des entretiens, je me suis dit : « Là, t'as encore donné ton avis quoi. T'es encore revenue à à ce que tu fais naturellement quoi. » (8)

En complément, une frise chronologique — bien que non strictement linéaire — a été élaborée afin d'offrir une représentation visuelle du cheminement des participants. Ce double dispositif

(tableau + frise) permet ainsi d'articuler les éléments du discours avec les différentes étapes du développement identitaire.

Enfin, plusieurs éléments invitent à faire preuve de prudence dans l'interprétation des résultats. Le caractère subjectif inhérent à toute analyse qualitative peut influer sur la lecture des données, malgré les efforts entrepris pour en garantir la rigueur. Par ailleurs, certaines méthodes utilisées ici, telles que les tableaux croisés ou les représentations visuelles, conservent un statut exploratoire : elles visent avant tout à ouvrir des pistes de réflexion, et non à produire des résultats généralisables. Ces limites n'invalident pas la portée des observations proposées, mais rappellent qu'elles s'inscrivent dans des parcours singuliers et doivent être envisagées comme des éclairages conceptuels.

3.5.4 Dispositif éthique

Sur le plan éthique, cette recherche a été conduite dans le respect des principes fondamentaux en vigueur dans les sciences humaines. Les participants ont été informés de manière claire et transparente des objectifs de l'étude, de ses modalités, ainsi que de leur droit de retrait à tout moment sans justification. Un consentement éclairé a été recueilli préalablement à la réalisation des entretiens. L'anonymat a été strictement respecté grâce à l'usage de prénoms fictifs et à la suppression de tout élément permettant une identification directe ou indirecte. Les données collectées, notamment les enregistrements des entretiens et l'ensemble des documents bruts fournis par les participants, sont conservées de manière sécurisée. La retranscription intégrale des quatre entretiens réalisés figure en annexe. Cette démarche vise à garantir la transparence du processus tout en assurant la confidentialité et le respect des personnes. Une attention particulière a également été portée à la fidélité des propos retranscrits et à une restitution respectueuse des expériences partagées, en cohérence avec la posture d'écoute bienveillante et non jugeante adoptée tout au long du travail.

En synthèse, cette méthodologie qualitative, fondée sur des entretiens semi-directifs et d'explicitation, vise à explorer en profondeur la dynamique identitaire des enseignants expérimentés engagés dans un compagnonnage réflexif. L'analyse thématique, étayée par une comparaison intra- et interindividuelle des entretiens, permettra de mieux comprendre les leviers et les freins rencontrés dans leur transition professionnelle. Nous présenterons à présent les résultats issus de ce processus d'analyse.

4. Présentation des résultats

4.1 Les stades de développement professionnel

4.1.1. Le développement identitaire

4.1.1.1. Phase de déséquilibre

Le tableau ci-après présente une sélection d'extraits significatifs issus des deux entretiens menés avec chaque participant, en lien avec le sentiment de déséquilibre professionnel qu'ils expriment dans le cadre de leur prise de fonction comme compagnon réflexif. Lors du premier entretien, Louise réagit à la simulation d'un entretien de régulation, menée dans le cadre du dispositif de formation. Elle met en évidence un écart entre son identité professionnelle héritée — construite à partir de son expérience antérieure en tant qu'enseignante — et l'identité assignée par la nouvelle fonction de formateur. Au sens de Bajoit (2009), cette tension renvoie à la confrontation entre les représentations que les individus ont d'eux-mêmes (identité héritée) et celles que l'institution attend d'eux dans un nouveau rôle (identité assignée). Chez Nathan, ce type de tension n'est pas formulé de manière explicite au même moment, mais il exprime au second entretien une difficulté à se situer dans ce rôle, une fois confronté aux exigences concrètes du terrain. Cette instabilité identitaire initiale s'inscrit dans la première étape de la genèse identitaire telle que décrite par Pastré (2005), qui évoque un déséquilibre marqué par une perte de repères dans l'action. Les extraits sélectionnés permettent ainsi de mettre en lumière ce décalage entre les repères professionnels antérieurs et les attentes liées à la posture de formateur.

Tableau 2. Ruptures identitaires (1) selon Pastré (2005) au regard des entretiens.

	Entretien 1		Entretien 2	
	Nathan	Louise	Nathan	Louise
Déséquilibre		<p>« Je ne vais pas pouvoir agir de façon impulsive, quoi. Je vais devoir faire un effort et en contrôle de moi-même pour... pour gérer le l'entretien en fait. » (26¹)</p> <p>« peur de pas savoir gérer l'entretien, j'ai souvent envie de le cadenasser et de le diriger au début » (28)</p> <p>« On ne fait pas ça dans notre vie habituelle de travailleur. » (94)</p>	<p>« Parce que c'est un métier que je ne connais pas du tout. (8) »</p> <p>« moi, en tant que, en tant qu'enseignant [sous-entendu <i>du secondaire</i>], je, on n'a pas la même vision de l'enseignement. » (22)</p>	<p>« pour moi, à ce moment-là, j'accompagne pas vraiment » (6)</p> <p>« mais je trouvais que je prenais trop de place quand même dans ces propositions » (14)</p> <p>« Mais, ça ça me pose vraiment un problème parce que je me dis, si il y avait des choses à améliorer, je ne sais pas. » (14)</p>

Le tableau ci-dessus met en évidence l'expression d'un déséquilibre identitaire chez les deux participants, bien que de manière différée. Dès le premier entretien, Louise évoque avec précision les difficultés qu'elle rencontre à s'approprier la posture de compagnon réflexif. Elle souligne notamment son besoin de contrôle dans la gestion de l'entretien et son incertitude quant à la manière d'accompagner. Elle déclare explicitement : « *à ce moment-là, j'accompagne pas vraiment* », ce qui témoigne d'un écart entre sa représentation de ce que devrait être un accompagnement et son action effective. Il ne s'agit pas ici d'une simple émotion, mais bien d'un jugement professionnel sur la conformité de sa posture aux exigences perçues du rôle. Cette tension met en lumière une identité professionnelle en questionnement, construite autour d'un idéal d'accompagnement non encore atteint. Cela rejoint les observations de Beckers (2009a), qui souligne que le compagnonnage réflexif suppose une posture subtile, souvent déstabilisante, entre guidance et retrait.

Chez Nathan, en revanche, le déséquilibre identitaire n'est pas formulé de manière explicite lors du premier entretien. C'est dans le second qu'il verbalise plus clairement sa difficulté à se situer dans ce nouveau rôle. Lorsqu'il affirme : « *c'est un métier que je ne connais pas du tout* » ou « *moi, en tant qu'enseignant, on n'a pas la même vision de l'enseignement* », il évoque moins un désaccord de fond sur les pratiques qu'un sentiment d'illégitimité lié à son parcours de formation. En tant que futur formateur issu de l'enseignement secondaire, il se perçoit comme moins préparé à accompagner une FE évoluant dans le fondamental, comparé à ses condisciples FF qui sont eux-mêmes issus du maternel. Cette impression renvoie aux travaux

¹ Le chiffre indiqué correspond au numéro de la ligne dans la transcription du verbatim.

de Dejaegher et ses collaborateurs (2020), qui mettent en évidence la difficulté, pour les enseignants du secondaire, à se sentir légitimes dans un rôle de formateur au sein du fondamental. Il s'agit d'une construction identitaire marquée par un sentiment de décalage dans les référentiels de formation plus que dans les pratiques effectives.

Ces éléments traduisent un désajustement entre l'identité professionnelle héritée — façonnée par leur formation et leur trajectoire antérieure — et l'identité assignée par la fonction de formateur, au sens de Bajoit (2009). Ce décalage correspond à la première étape de la genèse identitaire décrite par Pastré (2005), marquée par une perte de repères professionnels. Dans cette perspective, le déséquilibre n'est pas un échec, mais un point d'entrée dans un processus de développement : comme le rappellent Altet et ses collègues (2013), c'est dans ces tensions que peut émerger une posture réflexive renouvelée.

4.1.1.2. Phase de rupture et ouverture vers d'autres possibles

Le tableau ci-dessous synthétise les propos de Nathan en les organisant selon trois étapes du processus de genèse identitaire défini par Pastré (2005) : la rupture identitaire, la rupture assumée et l'ouverture vers d'autres possibles. Ces verbatims, extraits des deux entretiens, permettent de suivre l'évolution de ses représentations professionnelles, en lien avec son appropriation progressive du rôle de formateur. Le choix de structurer ces extraits par entretien vise à mettre en évidence la dynamique de transformation identitaire, en montrant comment certaines prises de conscience initiales ont pu s'approfondir ou se réajuster au fil de l'expérience de terrain.

Tableau 3. Nathan - Rupture identitaire

Nathan		
	Entretien 1	Entretien 2
Rupture identitaire	« mes représentations ont changé au fur et à mesure des cours » (18) « Et j'aurais peur justement d'amener des choses que j'aurais étudiées avec une casquette d'expert. » (44)	« J'ai eu l'impression que de marcher sur des œufs tout le temps, tout le temps, tout le temps. » (42) « C'est beaucoup de doutes » (44) « Et du coup, moi, ça m'avait stressé, par rapport à ça » (68) « Ouais, et au départ, par contre, je l'ai pas vécu comme ça. Au départ, ça m'a vraiment stressé, hein. C'est bien, je j'arrive et je n'ai pas le même bagage que tout le monde » (68)

Rupture assumée	« ma propre expérience, mes propres représentations, c'est pas forcément la solution. » (40)	« Et je trouve que, pour pouvoir guider et essayer de comprendre ses représentations, c'est important de comprendre le vrai rôle qu'elle est censée occuper » (8)
Ouverture vers d'autres possibles		« On se rend compte aussi des erreurs que l'on commet. Hen, j'aurais pas dû dire ça, mais, en fait , c'est pas ça que j'aurais dû dire » (38)

L'analyse de ce second tableau permet de suivre l'évolution de Nathan après l'expression initiale d'un déséquilibre identitaire. Ses propos témoignent d'un basculement progressif dans ses représentations professionnelles, marqué par une remise en question de la posture d'expert, un effort de décentration, et une ouverture réflexive sur sa pratique. Ces différentes étapes s'inscrivent dans une dynamique de transformation identitaire au fil de l'expérience de terrain.

Dans le premier entretien, Nathan indique que ses « *représentations ont changé au fur et à mesure des cours* » (18), tout en formulant une crainte de projeter un savoir sur la FE : « *j'aurais peur d'amener des choses que j'aurais étudiées avec une casquette d'expert* » (44). Si ce propos traduisait initialement un déséquilibre, il peut ici être relu comme le début d'une rupture identitaire consciente, dans la mesure où Nathan commence à mettre à distance un modèle professionnel intériorisé. Il ne se contente plus d'éprouver un malaise ; il commence à nommer les limites d'une posture héritée. Cette capacité à interroger sa manière d'agir s'apparente à une explicitation de normes jusque-là implicites, dans le sens donné par Vermersch (2004) : le passage d'un savoir incorporé à une prise de conscience verbalisée.

Lors du second entretien, cette rupture devient plus marquée. Nathan verbalise une incertitude persistante quant à son positionnement : « *j'ai eu l'impression que de marcher sur des œufs tout le temps* » (42), « *c'est beaucoup de doutes* » (44), ou encore « *je n'ai pas le même bagage que tout le monde* » (68). Il ne se sent pas armé comme certains de ses condisciples, souvent issus de l'enseignement fondamental. Ce ressenti d'illégitimité fait écho aux observations de Dejaegher et collaborateurs (2020), qui mettent en évidence la difficulté, pour certains FF issus du secondaire, à se sentir légitimes dans l'accompagnement de FE évoluant dans des contextes pédagogiques éloignés de leur propre formation. Le décalage perçu ne relève pas uniquement du niveau d'enseignement, mais touche aux postures attendues et aux référentiels implicites du rôle de formateur.

Progressivement, Nathan amorce une rupture assumée. Lorsqu'il déclare : « *pour pouvoir guider et essayer de comprendre ses représentations, c'est important de comprendre le vrai rôle qu'elle est censée occuper* » (8), il manifeste un effort de décentrement, passant de ses propres référents à ceux de la FE. Il affirme également : « *ma propre expérience, mes propres représentations, c'est pas forcément la solution* » (40). Ces propos traduisent une mise à distance réflexive de son cadre d'action : il n'est plus dans une logique de transmission, mais dans une posture plus ouverte, alignée avec ce que Beckers (2009a) identifie comme l'un des fondements du compagnonnage réflexif.

Enfin, on observe une ouverture vers d'autres possibles dans son retour critique sur sa propre pratique : « *j'aurais pas dû dire ça... c'est pas ça que j'aurais dû dire* » (38). Nathan commence à s'autoévaluer, non plus de manière défensive, mais dans une logique de progression. Ce type de prise de recul témoigne de ce que Altet et collaborateurs. (2013) décrivent comme une phase d'analyse intégrative, où les professionnels croisent expérience, savoirs et retour sur l'action pour reconstruire leur posture.

Ainsi, la trajectoire de Nathan illustre un mouvement progressif d'appropriation du rôle de formateur, passant par des moments de doute, de rupture et de reconfiguration identitaire. Cette évolution, bien que marquée par des tensions, s'inscrit pleinement dans la logique de la genèse identitaire telle que décrite par Pastré (2005), où la transformation passe par l'analyse des contradictions vécues dans et par l'activité.

Le tableau ci-après, quant à lui, propose une lecture de la trajectoire de Louise en suivant les mêmes catégories d'analyse que précédemment. Il permet de repérer comment son positionnement évolue entre les deux entretiens, notamment dans la manière dont elle exprime ses doutes initiaux, assume progressivement la spécificité de son rôle, puis commence à valoriser les apports du dispositif. Cette mise en perspective permet de rendre compte d'un processus de transformation identitaire qui, bien que structuré différemment de celui de Nathan, révèle lui aussi des formes de reconfiguration professionnelle.

Tableau 4. Louise - Rupture identitaire

Louise		
	Entretien 1	Entretien 2
Rupture identitaire	« Je pense que ça va être compliqué pour moi » (24)	« Pour moi, c'était vraiment trop compliqué » « trop de charge » (8) « On doit se maîtriser vraiment très longtemps » (36) « Je suis stressée, je suis stressée. Ben oui au fait, j'étais stressée. » (36)
Rupture assumée	« à ne pas justement vouloir proposer des solutions trop vite à la personne » (24)	« Et donc, à un moment donné, je trouvais une façon pour reposer une question et que ce ne soit plus moi qui intervienne mais l'autre. Mais, voilà, il a fallu que je trouve vraiment... » (12)
Ouverture vers d'autres possibles		« C'est la première fois, euh en 25 ans de carrière que je découvre cette méthode et que je vois en plus ses bienfaits » (40)

Cette rupture initiale s'accompagne progressivement d'une prise de distance plus consciente, que l'on peut interpréter comme une rupture assumée. Dès le premier entretien, Louise formule une mise en garde contre la tentation d'apporter des réponses toutes faites : « *à ne pas justement vouloir proposer des solutions trop vite à la personne* » (24). Elle amorce ainsi une réflexion sur la posture à adopter, montrant qu'elle commence à s'interroger sur la manière de se positionner dans la relation d'accompagnement. Dans le second entretien, cette tendance se confirme : « *je trouvais une façon de reposer une question et que ce ne soit plus moi qui intervienne mais l'autre* » (12). Elle commence à reconnaître l'intérêt d'un positionnement en retrait, propice à la prise de parole et à la réflexion autonome de la FE. Ce déplacement est caractéristique d'un glissement de posture tel que décrit par Beckers (2009a) dans sa conceptualisation du compagnonnage réflexif.

Tableau 5. Comparatif - Rupture identitaire

	Nathan – Entretien 1	Louise – Entretien 1	Nathan – Entretien 2	Louise – Entretien 2
Rupture identitaire	Prise de conscience d'un risque de posture trop experte.	Anticipation d'une difficulté à adopter la posture de formatrice.	Verbalisation explicite du malaise et du doute ; impression de ne pas être préparé.	Mise en mots d'un stress important et d'un effort de maîtrise de soi face aux exigences du rôle.
Rupture assumée	Reconnaissance que ses propres repères professionnels ne suffisent pas.	Mise en garde contre l'intervention trop directive auprès de la FE.	Effort de compréhension du rôle de l'autre ; première mise à distance de ses représentations.	Ajustement du positionnement pour laisser place à l'expression de la FE.
Ouverture vers d'autres possibles	—	—	Prise de conscience réflexive sur ses propres erreurs et formulation de pistes d'ajustement.	Découverte positive d'une nouvelle méthode, accompagnée d'une ouverture à une reconfiguration de sa posture professionnelle.

L'analyse croisée des trajectoires de Nathan et de Louise met en évidence des cheminements identitaires similaires dans leur structure, mais différenciés dans leur rythme, leur intensité et leur formulation.

Chez les deux participants, on observe d'abord une phase de rupture identitaire, au sens de Pastré (2005), c'est-à-dire une prise de conscience d'un écart entre les repères professionnels hérités de leur pratique enseignante et les attendus du rôle de formateur. Toutefois, cette rupture ne se manifeste ni au même moment, ni de la même manière. Nathan commence très tôt à verbaliser ses doutes : il exprime dès le premier entretien la crainte d'endosser une posture d'expert et montre un inconfort croissant face à ce qu'il perçoit comme une posture mal maîtrisée. À l'inverse, Louise n'explicite pas immédiatement sa difficulté à se projeter dans le rôle de formatrice ; son discours reste plus général, et ce n'est qu'au second entretien que la rupture devient manifeste, lorsqu'elle décrit une surcharge et un stress récurrents liés à la conduite des entretiens.

Au-delà du moment d'apparition de la rupture, les deux participants entrent ensuite dans une phase de rupture assumée, marquée par un décentrement progressif. Nathan s'efforce de mieux comprendre le rôle de la FE et reconnaît la nécessité de suspendre ses réflexes professionnels

pour s'ajuster à l'autre. Louise, de son côté, manifeste une volonté de se retirer de l'espace de parole au profit de la FE, notamment en retravaillant sa manière de poser les questions. Ces ajustements rejoignent la posture de compagnonnage réflexif telle que décrite par Beckers (2009a), qui suppose un positionnement dialogique, non directif et attentif à l'autonomie de la personne accompagnée.

Enfin, leurs discours révèlent des signes d'ouverture vers de nouvelles postures professionnelles. Cette ouverture est plus nettement formulée chez Louise, qui affirme explicitement avoir découvert une nouvelle méthode d'accompagnement « *porteuse de bienfaits* » (40), ce qui traduit une disposition à la reconfiguration. Nathan, quant à lui, adopte une posture plus critique vis-à-vis de sa propre pratique et verbalise ses erreurs comme des leviers d'apprentissage. Ces éléments peuvent être lus comme des indicateurs d'une posture réflexive en construction, conforme à ce que Altet et collègues. (2013) identifient comme l'une des composantes essentielles de la professionnalisation du formateur.

En somme, les deux trajectoires convergent vers une reconfiguration identitaire, mais selon des modalités différentes : Nathan développe dès le premier entretien un discours marqué par une forme de réflexivité analytique, centrée sur ses propres repères professionnels, tandis que Louise progresse par paliers, exprimant plus explicitement les effets émotionnels de la situation avant d'entrer dans une logique de repositionnement. Le dispositif de formation semble avoir permis, chez l'un comme chez l'autre, l'émergence de formes de réflexivité qui ouvrent la voie à une redéfinition du rôle professionnel.

4.1.1.3. Abstraction, point de bascule et reprise en « je »

Le tableau ci-après présente, de manière synthétique, les indices relevés dans les entretiens des deux participants en lien avec trois dimensions du processus de transformation identitaire : l'abstraction réflexive, le point de bascule et la reprise en “je”. Ces catégories s'inspirent du modèle de genèse identitaire de Pastré (2005) et sont éclairées par les travaux de Beckers (2009a) sur le développement du praticien réflexif. Elles permettent de suivre les moments où les participants s'éloignent de leurs repères initiaux pour se réapproprier progressivement leur posture. Le tableau vise à structurer ces éléments de manière lisible, en appui à l'analyse qui en proposera une lecture comparée.

Tableau 6. Abstraction - Point de bascule - Reprise en « je »

Entretien 1		Entretien 2		
	Nathan	Louise	Nathan	Louise
Abstraction réfléchissante	« On doit essayer de les amener à réfléchir autrement » (20)	« Être plus dans l'accompagnement, dans la réflexion et réfléchir à partir de ce que la personne nous dit plutôt que d'avoir, de vouloir, apporter de l'aide et apporter du soutien » (24)	« Et ça m'a plutôt remis plus en question sur le fait de discuter, sur ce qu'on devrait mettre en place pour y arriver. » (60) « ça m'a permis de voir les choses autrement aussi » (68)	« j'étais en alerte, par rapport à ça, et, donc, quand ça m'arrivait, je je pensais après : "Tais-toi, en fait, tais-toi, il faut te taire !" » (12) « Et que je dois vraiment apprendre à laisser plus de place à l'autre personne » (22)
Point de bascule			« j'ai vraiment senti qu'il y a eu une évolution » (14) « j'ai senti que les choses commençaient à changer » (16)	« je ne le ferais plus de la même façon du tout » (22)
Reprise en « je »		« Parce que finalement, c'est un peu ça qu'on fait ! C'est aussi donner un feedback à la personne sur ce qu'on a observé de ce qu'elle faisait. » (96)	« je trouve que ça a changé ma façon de de d'aider un stagiaire dans ma classe » (46) « utiliser ce genre de pratique quand on m'appellera [comme conseiller pédagogique] » (48)	« Alors, là, ça m'encourageait évidemment à refaire quelque chose de sympa pour la fois suivante » (4)

Abstraction réflexive

Dans le second entretien, les deux participants témoignent d'une prise de distance réflexive vis-à-vis de leurs actions et de leur posture. Nathan indique que l'entretien l'a « *remis en question* » (60) et l'a aidé à « *voir les choses autrement* » (68), ce qui révèle une capacité à analyser ses pratiques à partir de nouveaux repères. Louise, quant à elle, se dit « *en alerte par rapport à ça* », ce qui montre qu'elle commence à observer ses propres comportements avec un œil critique (12). Elle reconnaît également qu'elle doit « *apprendre à laisser plus de place à l'autre personne* » (22), formulation qui marque une volonté de transformation dans sa manière d'accompagner. Ces éléments traduisent une entrée dans ce que Beckers (2009a) qualifie d'*agir analysé*, caractéristique d'une posture réflexive en construction. On peut parler ici d'un début d'abstraction réflexive, au sens de Pastré (2005), dans la mesure où les participants ne se contentent plus d'*agir*, mais pensent leur action en contexte.

Point de bascule

Chez les deux participants, certains propos signalent un changement de posture intérieure, formulé de manière plus explicite dans le second entretien. Nathan parle d'*« une évolution* » (14) et du sentiment que « *les choses commençaient à changer* » (16), ce qui laisse entendre qu'un tournant identitaire est en cours. Ce ne sont plus seulement des tensions perçues, mais

un déplacement de ses propres repères. Louise, de son côté, affirme simplement : « *je ne le ferais plus de la même façon du tout* » (22), ce qui traduit une prise de décision intégrée, issue d'un processus de remise en question. Ces énoncés sont les marques d'un point de bascule, au sens où la rupture identitaire n'est plus seulement subie, mais prise en charge, amorçant une redéfinition du rôle d'accompagnant.

Reprise en “je”

Enfin, les deux participants réinvestissent leur expérience dans une posture personnelle et tournée vers l'avenir. Nathan évoque concrètement l'impact de ce qu'il a vécu sur sa façon de guider une stagiaire, en affirmant que cela « *fonctionne plutôt bien* » (46), et envisage de réutiliser ces pratiques « *quand on m'appellera comme conseiller pédagogique* » (48). Il se projette, ce qui indique une appropriation du rôle. Louise, plus sobrement, dit que cela « *l'encourage à refaire quelque chose de sympa pour la fois suivante* » (4), ce qui montre une forme d'intégration progressive du compagnonnage réflexif dans sa pratique. Dans les deux cas, la réapparition du “je” actif dans le discours signale que les participants ne subissent plus le cadre, mais se l'approprient, en le reliant à leur identité professionnelle en évolution.

4.2.2. Les tensions identitaires

Si le modèle de Pastré (2005) permet de rendre compte des étapes d'une transformation identitaire observable dans et par l'activité, il ne permet pas à lui seul d'appréhender les tensions internes et les conflits de représentation qui accompagnent cette transition. Afin de compléter cette lecture processuelle par une approche davantage centrée sur les dimensions subjectives et sociales de l'identité, la section suivante mobilise les catégories proposées par Bajoit (2006), telles que reprises par Dejaegher et Schillings (2023). Cette double lecture permet d'articuler, d'une part, les ruptures vécues dans l'action et, d'autre part, les tensions liées à la confrontation entre différentes facettes de l'identité professionnelle.

Dès les premiers entretiens, une identité désirée se dessine très clairement chez les deux participants. Ils expriment des attentes fortes quant à leur développement professionnel, et projettent une image de ce qu'ils aspirent à devenir dans leur nouveau rôle. Nathan, par exemple, formule : « *J'aimerais pouvoir être quelqu'un de flexible* » (Nathan 1, 30²) ou encore :

² Le premier chiffre correspond au numéro de l'entretien (1 = premier entretien ; 2 = second entretien), le second chiffre indique la ligne de la transcription du verbatim.

« *Je ne vais pas donner une image d'autorité* » (Nathan 1, 50). Il affirme également : « *Être capable de faire ce qu'on attend de moi* » et « *J'espère vraiment être à la hauteur et être capable de répondre à leurs besoins* » (Nathan 1, 38). Chez Louise, cette identité projetée se manifeste dans des formulations comme : « *Il faut prendre de l'assurance par rapport à ça* » (Louise 1, 82). Ces verbatims témoignent d'une volonté de bien faire, mais aussi d'une certaine pression à atteindre un idéal professionnel. Cette forme d'identité désirée émerge principalement avant l'expérience du compagnonnage, ce qui est cohérent avec l'idée d'un positionnement anticipé.

En parallèle, l'identité assignée, c'est-à-dire celle que les participants pensent que les autres attendent d'eux, est particulièrement marquée chez Louise. Elle manifeste une représentation forte des attentes portées par les formateurs, les maitres de stage et les futurs enseignants. Elle déclare notamment : « *En tant qu'enseignante, on est tout de suite dans l'évaluation, tout de suite un peu dans le jugement* » (Louise 1, 24). Dans son second entretien, cette assignation semble encore plus présente, notamment lorsqu'elle affirme : « *Et ça a rassuré quand même tout le monde* » à propos de ses 25 années d'expérience (Louise 2, 28). Elle complète en indiquant que cette expérience professionnelle était rassurante pour les maitres de stage et les étudiants en formation. Ces extraits soulignent que Louise intérieurise les attentes extérieures, ce qui crée une tension entre ce qu'elle est, ce qu'on attend d'elle, et ce qu'elle voudrait être.

Certains propos évoquent également ce que Pastré (2011) s'appuyant sur les travaux de Bajoit (2006) nomme une identité héritée, c'est-à-dire les représentations issues de l'histoire professionnelle et de la formation passée. Louise partage des croyances ancrées à son sujet, en affirmant : « *Je m'étais vraiment fait une image de moi incapable, d'incompétente* » (Louise 1, l. 58). Dans le deuxième entretien, elle ajoute : « *Si je n'avais pas été du métier, est-ce que j'aurais pu accompagner aussi bien ?* » (Louise 2, 32). Ces formulations révèlent un poids identitaire antérieur qui continue d'influencer son positionnement actuel. Cette difficulté à prendre de la distance avec son identité héritée se manifeste également dans les documents produits par Louise. Son tableau d'analyse SR ne fait apparaître que peu de signes d'une posture d'expert ; les extraits codés relèvent surtout d'interventions neutres ou d'une posture d'écoute. Son carnet de bord, quant à lui, reste principalement descriptif, centré sur les attitudes et les propos de ses FE, sans véritable retour sur sa propre posture. Ce n'est qu'au moment de la retranscription des entretiens qu'apparaissent des indices de réflexivité, notamment une prise de conscience du stress ressenti ou d'un langage trop expert. Elle y évoque également un certain inconfort face à la manière dont certains entretiens se sont déroulés, mais ces éléments restent

peu développés. Ce décalage entre ses verbatims oraux, riches en tensions identitaires, et ses productions écrites, plus factuelles, laisse penser que l'oral a davantage permis l'expression de ses dynamiques de transformation que les supports réflexifs eux-mêmes.

Enfin, ce cheminement identitaire débouche progressivement sur l'émergence d'une identité engagée, c'est-à-dire celle que l'individu construit et actualise dans l'action, au fil de l'expérience. Cette forme d'identité se manifeste notamment dans les verbatims déjà analysés dans la rubrique de la reprise en "je", où les participants verbalisent un sentiment d'appropriation de leur rôle. Nathan évoque l'impact du compagnonnage sur sa manière d'aider les stagiaires et son envie d'utiliser ces pratiques dans ses futures fonctions. Louise, de son côté, indique que l'expérience l'a encouragée à poursuivre ce type d'accompagnement. Ces éléments traduisent une posture plus affirmée et une forme de légitimation progressive dans leur nouveau rôle.

Les résultats présentés montrent que les participants ont traversé différentes phases de transformation identitaire, qui s'alignent en grande partie avec le modèle de Pastré. Dans cette démarche, les ruptures identitaires, qu'elles soient vécues comme une crise ou comme une opportunité de reconfiguration, ont été marquées par des éléments de tension, auxquels les participants ont dû faire face tout au long du processus de compagnonnage réflexif. Ces tensions se sont manifestées par des doutes, des reconfigurations des pratiques et une reprise en jeu progressive, en lien avec l'évolution de leur identité professionnelle.

Cependant, il est important de souligner que, bien que les verbatims illustrent assez bien le développement identitaire des participants, en particulier en termes de passage de l'identité héritée vers l'identité engagée (Pastré, 2005), les entretiens ont aussi révélé certaines résistances. Dès le premier entretien, Nathan évoque déjà la difficulté à sortir de la posture d'expert, en déclarant : « *On a envie de partager nos connaissances, on a envie de partager notre expérience* » (Nathan 1, 1). Louise, quant à elle, décrit son entrée dans le rôle d'expert en disant : « *Je suis rentrée, les deux pieds dedans* » (Louise 1, 26), et elle se montre plus tard consciente de la difficulté de filtrer son expérience antérieure, affirmant : « *Mon expérience, ça me fait un petit peu peur* » (Louise 1, 60).

Malgré ces résistances initiales, les deux participants montrent, dans le deuxième entretien, des signes de reprise en jeu, notamment dans le cadre de leurs nouvelles pratiques de formateur. Nathan, après avoir exprimé sa volonté de s'affranchir de son expérience passée, reconnaît : « *La position d'expert, j'ai vraiment balayé complètement* » (Nathan 2, 24), et se rend compte

que son expérience dans l'enseignement secondaire ne le prépare pas forcément à son rôle d'accompagnant, déclarant : « *C'est vraiment deux mondes différents* » (Nathan 2, 24). Cette perception de son expérience professionnelle comme extérieure au rôle de formateur est également observable dans les documents réflexifs produits par Nathan. Dans son tableau d'analyse SR, aucune intervention n'est codée comme relevant d'une posture d'expert, ce qui fait écho à sa déclaration : « *La position d'expert, j'ai vraiment balayé complètement* » (Nathan 2, 24). Il y évoque surtout la charge de travail, les contraintes liées à l'observation, ou encore le stress de ne pas gêner la FE, mais ne mentionne pas de tensions identitaires. Cette convergence entre les propos tenus en entretien et le contenu des documents écrits suggère une posture relativement stable, marquée par une lucidité sur les spécificités de son rôle de formateur et une dissociation nette d'avec son identité d'enseignant du secondaire.

Louise, quant à elle, après avoir utilisé son expérience comme un atout, dit : « *J'ai su prendre d'autres lunettes, et je me suis sentie très, très forte dans une position de chercheur et pas d'enseignante* » (Louise 2, 24), marquant ainsi sa prise de distance avec son identité antérieure d'enseignante.

Ces éléments de résistance montrent que, bien que les participants aient évolué dans leur rôle de formateur, cette transformation identitaire n'a pas été linéaire et a été ponctuée de moments de doute et de recherche, en particulier en ce qui concerne la gestion de leur expérience professionnelle. Cela met en lumière l'importance de prendre en compte ces tensions subjectives pour comprendre le processus complexe de construction identitaire dans le cadre du compagnonnage réflexif.

Enfin, il convient de souligner que, si les documents réflexifs transmis par les participants apportent un éclairage complémentaire, ce sont bien les entretiens qui ont permis d'accéder aux formes les plus riches de mise en mots des tensions identitaires et de la posture réflexive. Autrement dit, la réflexivité exprimée à l'oral se révèle plus approfondie et personnelle que celle observée dans les écrits, souvent davantage centrés sur les futurs enseignants que sur soi-même. Ce constat confirme l'importance de proposer des espaces de verbalisation accompagnée pour permettre aux praticiens en formation de mettre en jeu, de manière plus consciente, les différents aspects de leur identité professionnelle.

4.2.3. Genèse identitaire et tensions dans le parcours des participants

Afin de mieux rendre compte du parcours identitaire vécu par les participants, il a semblé pertinent de représenter graphiquement les étapes qu'ils ont traversées. Les schémas qui suivent visent à illustrer ces étapes non pas comme une succession linéaire, mais comme un cheminement complexe, parfois circulaire ou chevauchant, fait d'avancées, de retours, de ruptures et de redéfinitions.

Il convient de préciser que ces représentations ne traduisent pas une progression rigide ou uniformément séquencée. Les différentes dimensions du développement identitaire – déséquilibres, tensions, ruptures, ouvertures, reprises – s'entrecroisent, se répondent, et peuvent se rejouer à plusieurs moments du parcours. Les propos recueillis témoignent d'un mouvement fluide, où certaines phases coexistent ou se répètent selon les contextes, les ressentis ou les prises de conscience.

Ces schémas ont donc pour objectif principal de soutenir visuellement la lecture du processus identitaire, sans prétendre figer une trajectoire unique. Ils permettent d'appréhender la dynamique globale du changement identitaire à l'œuvre dans le cadre du compagnonnage réflexif, en rendant visibles les principaux repères de transformation exprimés par les participants.

Genèse identitaire (Pastré) de Nathan

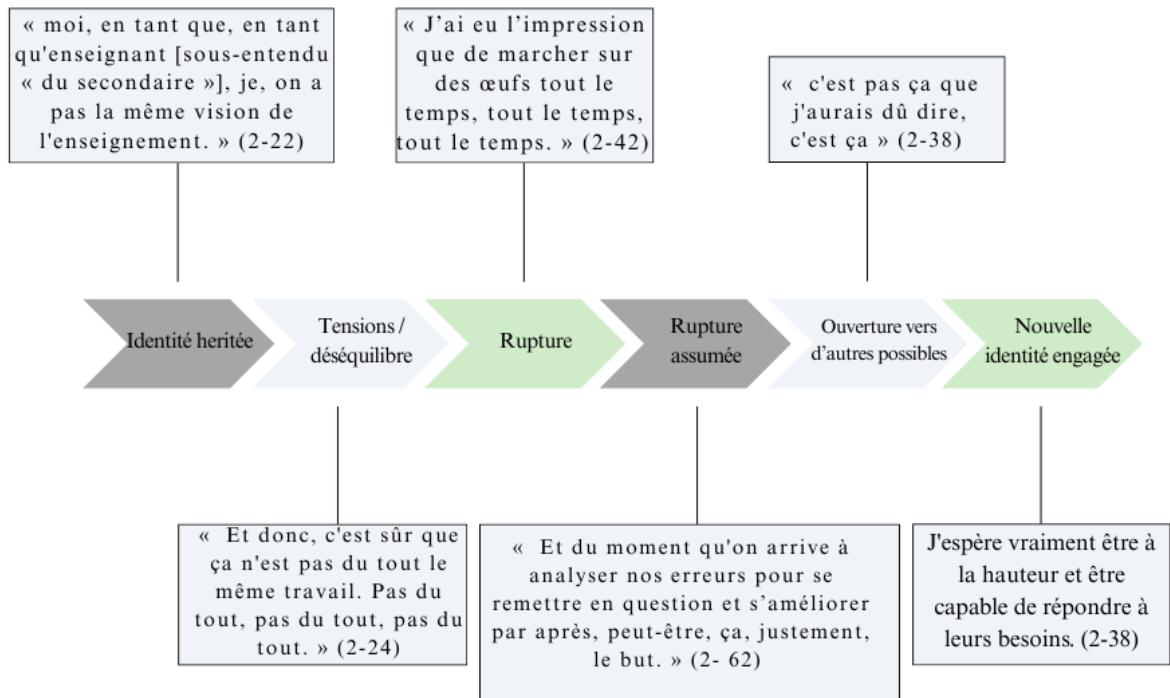


Figure 1- Genèse identitaire de Nathan (d'après le modèle de Pastré, 2005)

Genèse identitaire (Pastré) de Louise

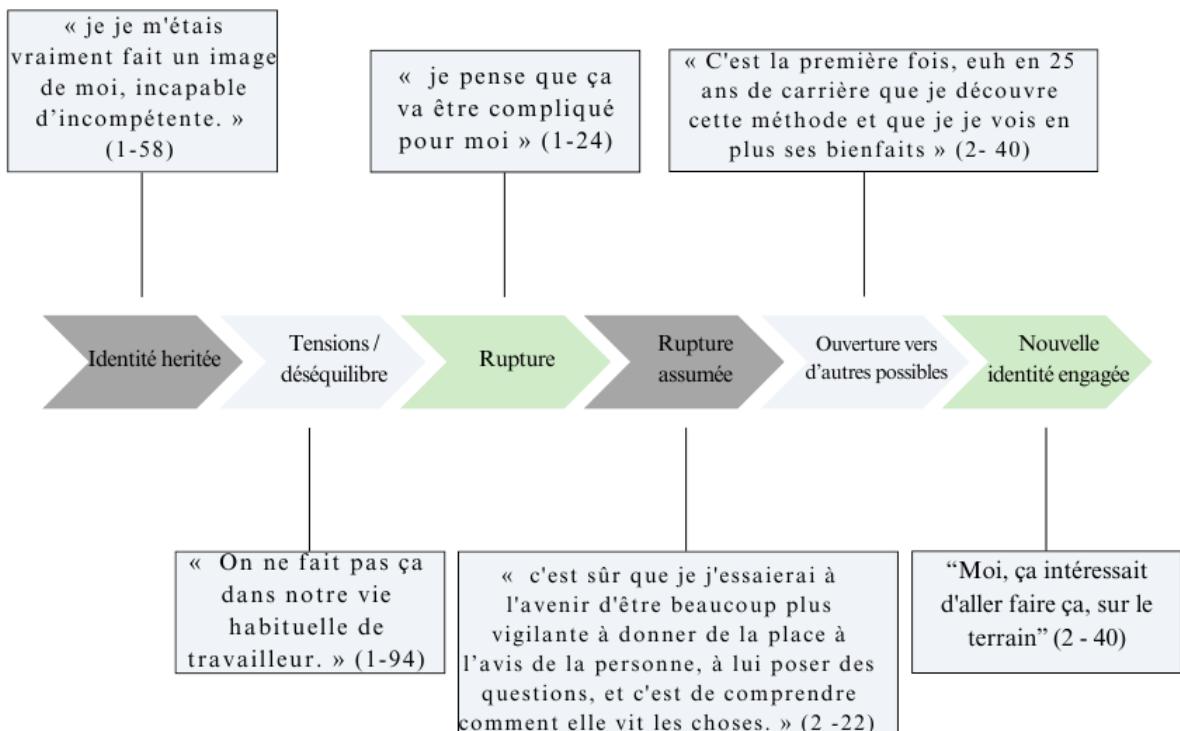


Figure 2 - Genèse identitaire de Louise (d'après le modèle de Pastré 2005)

5. Interprétation et discussion

À la lumière des données recueillies, cette partie vise à mettre en perspective les résultats présentés précédemment avec les cadres théoriques développés dans la revue de littérature, tout en les confrontant aux hypothèses initiales. Il ne s'agit pas ici de réitérer les constats empiriques, mais d'en proposer une lecture analytique et critique, en explorant les convergences, les tensions et les nuances qui émergent entre les discours des participants et les concepts issus de la recherche en éducation et en didactique professionnelle.

La discussion s'organise autour des quatre hypothèses principales de cette étude :

- Elle interroge d'abord le rôle de l'expérience professionnelle antérieure dans la construction identitaire du futur formateur, en questionnant non seulement la nature de cette expérience (enseignement en général ou en lien direct avec la formation initiale), mais aussi sa proximité avec celle du FE (niveau, public, disciplines).
- Elle analyse ensuite les tensions identitaires générées par le passage de la posture d'enseignant expérimenté à celle d'accompagnant réflexif, en mobilisant les notions de rupture, de repositionnement et d'équilibre identitaire.
- Une troisième section examine comment cette même expérience peut tour à tour fonctionner comme levier ou frein dans la transition vers le rôle de formateur, selon les contextes, les représentations et les postures adoptées.
- Enfin, la dernière hypothèse élargit la réflexion sur l'impact d'une expérience préalable de maître de stage : il ne s'agit plus seulement d'en évaluer l'effet sur la posture de compagnon réflexif, mais également d'observer comment cette expérience de compagnonnage contribue à reconfigurer l'identité désirée en vue de futures fonctions de tutorat ou d'accompagnement.

5.1. Le rôle de l'expérience professionnelle antérieure

« Dans la pratique professionnelle, aussi bien que dans les tâches plus quotidiennes, il est communément admis que seule l'expérience permet de savoir ce que l'on fait » (Dominicé, 2023 p. 85).

Cette affirmation, largement partagée dans le monde de l'enseignement, soulève une question essentielle dans le cadre du compagnonnage réflexif : l'expérience suffit-elle à légitimer la posture de formateur ? Si cette croyance semble profondément ancrée, il convient pourtant de l'interroger.

En effet, la prudence s'impose dès lors qu'un enseignant expérimenté entre dans un rôle d'accompagnant, comme le souligne Perrenoud (1998). Ce dernier met en garde contre la tentation, pour le formateur, d'incarner un modèle identificatoire, nourrie par l'idée que son expérience lui confère une forme d'excellence ou, du moins, une figure acceptable de la profession. Toujours selon l'auteur, une forme de légitimation implicite renforce cette croyance : dans le monde enseignant, c'est souvent l'ancrage dans une pratique pédagogique reconnue qui fonde la légitimité du formateur, plus que la réflexion sur cette pratique. L'expérience devient alors héritée, au sens où elle est transmise par la trajectoire même du professionnel, sans toujours être interrogée dans ses effets.

Pourtant, cette logique entre en tension avec d'autres courants de pensée. Pastré (2011) évoque le caractère ambivalent de l'expérience, la décrivant comme une ressource mystérieuse, capable à la fois d'enfermer et d'ouvrir l'horizon. Il affirme d'ailleurs : « Il m'est arrivé de dire qu'il y a une expérience qui enferme et une expérience qui ouvre. » (Pastré 2011, p. 120) Cette distinction est centrale : ce n'est pas tant l'expérience en soi qui est formatrice, mais le travail réflexif qui en est fait.

C'est également ce que développe Schön (1988, cité par Beckers, 2009b) en écrivant qu'« apprendre de l'expérience, la sienne ou celle d'autrui, ce n'est pas reproduire ce qui s'est passé, mais s'engager dans une transformation réflexive de l'expérience » (p. 5). Ainsi, ce n'est pas l'expérience qui fait le formateur, mais ce qu'il en fait, et surtout, la manière dont il est capable d'en dégager du sens, pour lui-même et pour l'autre.

Cette perspective critique se retrouve également dans le concept de laconisme des experts, tel que repris par Pastré (2011). L'expert, avec l'accumulation d'expérience, développe des schèmes d'action efficaces, mais souvent difficiles à verbaliser. Comme le souligne Weill-Fassina (2004, citée par Pastré, 2011), plus un expert a de l'ancienneté, plus il peine à décrire précisément comment il agit ou comment il a appris. Cette opacité rend l'accompagnement complexe : si l'on ne sait pas comment on fait ce que l'on fait, comment le transmettre ou le questionner ? C'est pourquoi Pastré insiste : l'essentiel n'est pas le but atteint, mais le chemin parcouru, ou plus précisément, les chemins pluriels qui y mènent.

À la lumière de ces réflexions, il devient possible de relire les trajectoires de Nathan et Louise. Tous deux expérimentés, ils illustrent des manières différentes de se situer face à leur propre vécu professionnel. Nathan, enseignant dans le secondaire, ne s'est pas reconnu dans l'environnement qu'il a accompagné. Il l'exprime clairement : « *Je me suis dit, c'est vraiment deux mondes différents* » (Nathan 2, 24). De ce fait, il s'est positionné comme novice, considérant ne pas avoir d'expérience transférable dans ce nouveau contexte, et adoptant une posture d'accompagnant dépouillée de toute autorité experte : « *La position d'expert, j'ai vraiment balayé complètement* » (Nathan 2, 24).

Louise, quant à elle, présente un rapport plus nuancé à l'expérience. Elle verbalise que le fait d'avoir la même formation initiale que sa FE l'a aidée, davantage que son ancienneté dans l'enseignement : « *Je pense que ça les a fort rassurés* [en parlant des deux FE et des maîtres de stage] » (Louise 2, 4). Mais en contrepartie, elle éprouve plus de difficultés à s'extraire de sa posture d'enseignante, comme si cette proximité rendait la frontière entre transmission et accompagnement réflexif plus poreuse. Elle évoque à plusieurs reprises l'envie de guider, d'orienter, et l'impression d'avoir parfois tenu un discours trop directif.

En somme, cette analyse suggère que l'expérience ne peut être pensée comme un critère suffisant de légitimité, ni comme un levier unique de qualité dans l'accompagnement réflexif. Elle ne devient une ressource que si elle est déconstruite, rendue visible, interrogée. C'est ce travail, parfois inconfortable, qui permet au formateur d'accompagner non pas à partir de ce qu'il sait, mais à partir de ce qu'il est capable de penser avec l'autre. Ce constat rejette également les observations de Daele et ses collaboratrices (2022), qui soulignent que certains enseignants mobilisent leur expérience professionnelle antérieure comme un support de connaissances activé dans le nouveau rôle de formateur, notamment à travers une confrontation d'expériences et un rapprochement entre la réalité du terrain et les problématiques partagées, en raison de leur insertion dans une pratique vécue.

5.2. La tension identitaire liée au changement de posture

Le développement professionnel, tel que défini par Donnay et Charlier (2006), est un processus dynamique et transformateur, qui s'opère à travers les interactions avec autrui et les contextes professionnels vécus. Ce processus ne se limite pas à l'acquisition de compétences, mais implique une transformation de l'identité professionnelle, enracinée dans des valeurs et une

éthique éducative. Or, comme le rappelle Pastré (2011), saisir ce mouvement est complexe, car l'analyse se limite souvent à une comparaison d'états successifs, alors que c'est le passage entre ces états qui révèle le travail du sujet.

C'est dans cette logique que s'inscrit l'hypothèse selon laquelle le changement de posture, du rôle d'enseignant à celui de formateur, génère des tensions identitaires. Ces tensions, loin d'être anecdotiques, participent d'un processus profond de réajustement. Daele et ses collaboratrices (2022) soulignent que cette transition professionnelle peut susciter un malaise, un inconfort, voire une angoisse, surtout lorsqu'il s'agit pour les formateurs expérimentés de quitter une posture de maîtrise pour assumer une nouvelle fonction encore incertaine. Chez ceux qui ne disposent pas d'une expérience préalable du rôle, cela peut même entraîner un sentiment d'illégitimité. Dans tous les cas, comme l'évoquent Lavoie et Hétu (2002, citées par Daele et al., 2022), une rupture épistémologique s'opère, qui oblige le professionnel à faire le pont entre des logiques parfois divergentes : la pratique et la formation, l'expérience et la réflexivité.

C'est bien ce que nous avons observé dans les résultats de cette recherche. Les trajectoires de Louise et Nathan ont clairement mis en évidence que le passage d'une posture à une autre génère un ensemble de tensions identitaires, que nous avons analysées dans la présentation des résultats. Ces tensions prennent racine dans la complexité du rôle à endosser, dans l'incertitude quant à la posture à adopter, et dans la nécessité de réajuster ses repères. André et ses collègues (2020) proposent de ne pas évacuer ces tensions, mais de les considérer comme un véritable objet de travail pour le développement professionnel. Elles sont, selon eux, le moteur du processus réflexif qui permet aux futurs formateurs de réguler leur action, d'évoluer dans leur modèle opératif, et de se transformer dans leur identité professionnelle.

Cette idée est confirmée par certains propos de Louise, qui verbalise une tension bienveillante, liée à son envie de bien faire : « *J'étais en alerte* » (Louise 2, 12). Elle exprime également un besoin de vivre davantage l'expérience pour pouvoir mieux se construire. Cette tension, ici, devient positive, car elle soutient l'envie de progresser. Plus loin, elle formule une phrase clé qui semble illustrer une forme de stabilisation progressive : « *On se détend, on se fait confiance et on pense qu'on va y arriver* » (Louise 2, 38). Ce propos témoigne d'un cheminement, dans lequel la tension identitaire, initialement vécue comme une rupture, devient le socle d'une réappropriation de soi dans un nouveau rôle.

Ainsi, si les tensions sont bel et bien présentes – et parfois inconfortables –, elles apparaissent comme cohérentes avec ce que décrit la littérature. Elles constituent des étapes nécessaires, des

leviers de transformation, et non des obstacles à contourner. À condition qu'elles soient reconnues, accompagnées et mises en mots, ces tensions peuvent devenir de véritables appuis pour le développement professionnel des futurs formateurs.

5.3. L'expérience comme frein ou levier

Dans une logique d'apparente évidence, Pastré (2011) rappelle que la plupart des modèles de transmission professionnelle reposent sur l'idée que l'activité de l'expert constitue le but à atteindre pour le novice. Ce paradigme expert-novice, très largement mobilisé, suppose que le développement professionnel repose sur l'observation et la modélisation des gestes des professionnels qualifiés. Selon cette approche, l'expérience de terrain apparaîtrait donc comme un levier naturel, une ressource précieuse sur laquelle s'appuyer dans le cadre du compagnonnage réflexif.

Pourtant, Pastré (2011) met en garde contre une lecture trop simpliste. Il souligne notamment le laconisme des experts, à savoir la difficulté, pour les professionnels très expérimentés, à expliciter ce qu'ils font et comment ils le font. Plus l'ancienneté est grande, plus les schèmes d'action sont automatisés, ce qui rend difficile la verbalisation du processus d'apprentissage. Ce constat, déjà développé dans l'analyse de notre première hypothèse, trouve ici un écho particulier : l'expérience n'est levier que si elle peut être rendue visible, analysée, partagée. Dans le cas contraire, elle risque de devenir une routine figée, voire un frein au développement réflexif.

André et ses collaboratrices (2022) soulignent également cette complexité, dans la mesure où elles concluent que, dans certaines situations, l'intelligence professionnelle antérieure peut constituer un frein au développement. Leurs observations les conduisent à affirmer qu'il est difficile de trancher définitivement sur le caractère favorable ou non de l'expérience professionnelle antérieure : cela dépend du contexte, du positionnement réflexif du sujet, et de la capacité à interroger ses propres automatismes. Cette tension est bien visible dans les entretiens menés avec les deux participants de cette recherche.

Du côté de Nathan, l'expérience professionnelle ne semble ni frein ni levier. En réalité, elle est vécue comme déconnectée du contexte d'accompagnement. Enseignant dans le secondaire, il ne partage ni la formation initiale ni le public cible avec sa future enseignante. Il affirme ainsi : « *Je me suis dit, c'est vraiment deux mondes différents* » (Nathan 2, 24), et « *La position*

d'expert, j'ai vraiment balayé complètement » (Nathan 2, 24). Il évoque certes une envie de partager, mais ne s'est pas senti investi d'une posture experte. L'écart perçu entre ses repères habituels et la réalité observée l'a conduit à se positionner d'emblée dans une posture de retrait réflexif, sans tension notable liée à son vécu professionnel antérieur.

Louise, en revanche, vit cette relation à l'expérience de manière plus ambivalente. D'un côté, elle manifeste à plusieurs reprises que son expérience lui a été utile, se demandant même si elle aurait pu accompagner aussi bien sans elle. Elle évoque notamment la valeur rassurante de son parcours pour les FE et les maitres de stage, suggérant que son identité assignée (ce que les autres attendent d'elle) s'enracine en partie dans cette ancienneté.

Mais, d'un autre côté, Louise exprime aussi que cette expérience peut constituer un frein. Dès le premier entretien, elle indique : « *Et là, je suis rentrée, les deux pieds dedans* » (Louise 1, 26), en parlant de la posture d'experte qu'elle a adoptée trop rapidement. Elle évoque la peur de ne pas réussir à filtrer ce qu'elle mobilise, ou de projeter ses propres repères sur ceux de la FE. Elle emploie le terme d'équilibriste pour qualifier sa position (Louise 1, l. 76), oscillant entre envie de transmettre et nécessité de se taire pour laisser place à la réflexivité de l'autre.

Ces données montrent que l'expérience peut à la fois être une ressource et un obstacle. Dans le cas de Louise, la tension entre ces deux pôles est palpable, et c'est précisément ce qui en fait une matière féconde pour le développement professionnel, à condition que cette tension soit conscientisée et accompagnée.

Cela rejoint les propos de Pastré (2011), lorsqu'il distingue *l'expérience qui enferme* de *l'expérience qui ouvre*. Ce n'est donc pas l'expérience elle-même qui importe, mais ce que l'on en fait, et surtout la manière dont elle est mise en dialogue dans une posture réflexive. Si elle est interrogée, confrontée, mobilisée avec distance critique, alors elle devient un levier. Si elle est reproduite sans mise à plat, elle peut freiner l'entrée dans une nouvelle posture professionnelle.

Ainsi, cette troisième hypothèse ne se laisse pas réduire à une réponse binaire. L'analyse montre que l'effet de l'expérience dépend moins de son contenu que de la manière dont elle est mise en travail. Nathan, se sentant peu concerné par un transfert d'expérience directe, a pu construire une posture souple, sans tension majeure. Louise, au contraire, a dû composer avec des attentes, des automatismes et des représentations fortes, qui ont parfois nuis à sa disponibilité réflexive, mais qui l'ont également poussée à interroger ses pratiques. Cette ambivalence, bien visible dans ses propos, souligne que les tensions ne doivent pas être

considérées comme des failles, mais bien comme des opportunités de redéfinition professionnelle, à condition qu'un regard réflexif vienne les soutenir.

5.4. Impact d'une expérience de maître de stage

La dernière des hypothèses initiales posait que le fait d'avoir été maître de stage constituait un atout pour adopter une posture de compagnon réflexif, à condition que cette expérience s'inscrive dans une dynamique de professionnalisation. Cette idée repose sur le constat que les maîtres de stage jouent un rôle important dans la formation initiale des enseignants, en assurant un accompagnement au plus près de la pratique. Beckers (2009b) souligne que ce rôle est déterminant dans la construction d'une posture réflexive chez les futurs enseignants. Par sa manière d'exercer son métier, il donne à voir une image du professionnel dans laquelle le stagiaire peut, ou non, se reconnaître. Mais surtout, par l'accompagnement qu'il propose, il est en position de soutenir un processus de réflexion dans l'action, dans un cadre de non-jugement propice au développement professionnel. Beckers précise toutefois que, pour que ce rôle ne fasse pas obstacle à la posture de compagnon réflexif, le maître de stage ne doit pas être impliqué dans l'évaluation certificative, car sa posture repose avant tout sur la formation, la régulation et le développement de l'auto-évaluation du futur enseignant.

Perrenoud (1994) complète cette réflexion en soulignant qu'un bon enseignant n'est pas automatiquement compétent pour accompagner un pair. La formation des adultes, et particulièrement celle de futurs enseignants, requiert des compétences spécifiques, différentes de celles mobilisées dans la formation des élèves. Il met en garde contre le risque de vouloir incarner à la fois un modèle et un accompagnant, soulignant qu'il est difficile d'aider l'autre à penser et à se construire tout en lui imposant une figure exemplaire. Être la norme de l'autre, dit-il, revient à penser à sa place. Il plaide au contraire pour une formation qui donne à l'autre l'envie de penser sa pratique par lui-même, mais pas seul. Dans cette optique, la posture attendue du maître de stage rejoint celle du compagnon réflexif : ouverture, explicitation, doute assumé, réflexivité partagée.

D'un point de vue conceptuel, il semble donc exister une proximité entre les deux fonctions : toutes deux nécessitent une posture d'accompagnement, une présence professionnelle ajustée, et une capacité à relier expérience et théorie. Toutefois, la littérature et les données issues des entretiens ne confirment pas l'hypothèse selon laquelle l'expérience préalable en tant que

maître de stage faciliterait la posture de compagnon réflexif. Au contraire, les éléments recueillis dans cette recherche tendent à inverser cette perspective. Ni Nathan ni Louise n'ont formulé l'idée que leur passé de maître de stage avait constitué un levier dans l'adoption de leur nouvelle posture. Ce lien, pourtant supposé, ne se manifeste pas dans leurs discours.

En revanche, les deux participants évoquent que la formation au compagnonnage réflexif a transformé leur regard sur ce que signifie accompagner un futur enseignant, et qu'elle a redéfini, voire reconfiguré, leur posture de maître de stage. Ils affirment tous deux qu'ils ne seront plus les mêmes dans ce rôle après cette expérience. C'est donc le parcours de formation réflexive qui semble avoir produit une évolution dans leur manière de concevoir l'accompagnement, et non l'inverse.

Ces constats rejoignent les propos de Perrenoud (1994), pour qui l'expérience, même riche, doit être déconstruite, interrogée, mise en relation avec d'autres formes de savoirs. Il ne s'agit pas de nier sa valeur, mais de ne pas l'ériger en norme silencieuse ou en légitimité implicite. Le rôle de formateur – compagnon réflexif ou maître de stage – ne se décrète pas : il se construit dans la mise à distance de sa propre pratique, dans la reconnaissance de ses zones d'ombre, et dans la volonté d'accompagner l'autre sans surplomb. En définitive, nous n'avons pas pu valider cette hypothèse dans le sens attendu. Toutefois, elle révèle une dynamique inverse éclairante : ce n'est pas tant l'expérience de maître de stage qui aide à devenir compagnon réflexif, que l'expérience du compagnonnage qui redéfinit la posture de maître de stage. L'intérêt de cette articulation mérite d'être davantage exploré, car elle suggère que la formation réflexive des accompagnants bénéficie directement aux futurs enseignants qu'ils encadreront, et constitue aussi une source de développement professionnel pour les praticiens du terrain.

5.5. Les limites de la recherche

Comme tout travail de recherche, la présente étude comporte certaines limites qu'il convient de reconnaître. La première concerne la taille de l'échantillon, limitée à deux participants. Bien que cela soit cohérent avec les principes de la recherche qualitative, centrée sur la profondeur d'analyse plutôt que sur la représentativité statistique, il appert opportun de préciser que le public cible était lui-même restreint. Seuls les étudiants inscrits au cours de didactique professionnelle durant l'année académique concernée pouvaient être sollicités, et la

méthodologie exigeait deux entretiens par personne, avant et après leur stage. Ces contraintes ont naturellement réduit le champ des possibles.

Une deuxième limite affère aux ressources théoriques disponibles. Bien que le compagnonnage réflexif soit documenté dans la littérature francophone, peu de travaux sont accessibles dans la littérature internationale, ce qui restreint les possibilités de mise en perspective comparative. Par ailleurs, malgré les recherches menées, aucune source spécifique n'a été identifiée concernant la corrélation entre la formation initiale du futur formateur et celle du futur enseignant. Cette dimension, pourtant apparue de manière saillante dans les entretiens, n'a pas pu être approfondie sur le plan théorique, ce qui constitue une piste féconde à explorer dans de futurs travaux de recherche. Elle soulève notamment la question de l'impact éventuel d'un parcours partagé (ou non) sur la dynamique relationnelle entre accompagnant et accompagné.

Une troisième limite réside dans la possibilité d'un biais de désirabilité sociale, que Blais et Martineau (2006) décrivent comme la tendance des participants à fournir une image d'eux-mêmes conforme à ce qu'ils estiment socialement valorisé. Ce phénomène a pu se manifester dans le cadre de cette recherche, notamment dans le cas d'un participant partageant avec la chercheuse un contexte de formation commun. Certains propos très valorisants sur la satisfaction des FE ou le déroulement du compagnonnage peuvent, dès lors, être lus avec une certaine prudence. Bien que subjective, cette observation invite à une lecture nuancée de certains extraits, en tenant compte du contexte relationnel dans lequel les entretiens ont eu lieu, sans pour autant remettre en cause la qualité du matériau recueilli.

Enfin, une dernière limite touche à la subjectivité inhérente à toute démarche d'analyse qualitative. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2021), toute interprétation repose sur une lecture située, influencée par les cadres conceptuels, les sensibilités et les choix du chercheur. D'autres interprétations des mêmes données auraient pu émerger selon d'autres regards. Cette subjectivité n'est pas une faiblesse de la recherche, mais appelle à une vigilance constante, fondée sur la transparence dans le traitement des données et une posture réflexive assumée. Elle justifie d'autant plus les efforts déployés ici pour ancrer les analyses dans des extraits concrets, explicites et référencés, afin de garantir la rigueur et la crédibilité de l'interprétation proposée. Par ailleurs, il est à noter que les documents réflexifs produits par les participants se concentrent principalement sur les futurs enseignants, avec peu de référence à leur propre posture. Cette tendance suggère une réflexivité davantage tournée vers l'autre que vers soi-même, ce qui peut limiter la profondeur de l'analyse identitaire.

6. Conclusion et perspective

Cette recherche s'est attachée à explorer la manière dont des enseignants expérimentés, engagés dans un dispositif de compagnonnage réflexif, parviennent à concilier leur expérience de terrain avec leur formation au rôle de formateur. L'enjeu principal consistait à comprendre comment cette articulation contribue à la construction de leur identité professionnelle.

Ce mémoire s'inscrit dans un contexte institutionnel en mutation profonde, marqué notamment par la réforme de la formation initiale des enseignants et l'apparition du Master de spécialisation en formation d'enseignants. Dans cette dynamique de professionnalisation, le compagnonnage réflexif apparaît comme un levier pertinent, particulièrement actuel en ce qu'il questionne simultanément la posture, l'expérience et la transformation identitaire des formateurs de terrain.

L'analyse des données a permis de nuancer ou de confirmer les quatre hypothèses de départ. La première hypothèse portait sur le rôle de l'expérience, considérée comme ambivalente : elle n'est pas ce qu'elle est, mais ce qu'on en fait. Les résultats montrent que l'expérience, bien qu'indissociable de l'identité professionnelle du futur formateur [FF], n'exerce pas toujours un impact significatif selon qu'elle est ou non en lien direct avec la formation initiale du futur enseignant [FE]. L'expérience constitue donc une base, mais sa pertinence dépend du contexte et du regard réflexif qui lui est appliqué.

La deuxième hypothèse, selon laquelle le changement de posture entraîne une tension identitaire, est fortement confirmée. Ces tensions apparaissent comme inévitables, mais elles sont également structurantes. Ce qui semble déterminant n'est pas leur existence, mais la manière dont le FF s'en saisit pour ajuster et faire évoluer sa posture professionnelle. Elles constituent des points d'appui pour la transformation identitaire, à condition d'être reconnues et travaillées dans un cadre sécurisant.

Concernant la troisième hypothèse, qui s'intéresse à l'expérience comme levier ou comme frein, les résultats, tout comme la littérature, se montrent partagés. Une même expérience peut être vécue comme un obstacle ou comme un tremplin, selon la manière dont elle est mobilisée. Comme l'a souligné Pastré (2011), il existe deux chemins face à l'expérience : celle qui enferme et celle qui ouvre. C'est précisément cette articulation et ce travail de mise à distance qui font la différence.

Enfin, la quatrième hypothèse, qui postulait que l’expérience préalable en tant que maître de stage constitue un atout pour devenir compagnon réflexif, n’a pas pu être confirmée. Ni la littérature ni les entretiens ne permettent de soutenir cette idée. En revanche, les résultats montrent clairement que l’expérience du compagnonnage réflexif modifie la posture des participants en tant que maîtres de stage. Autrement dit, l’hypothèse fonctionne davantage à l’inverse : c’est la formation au compagnonnage réflexif qui transforme la pratique d’accompagnement, et non l’inverse.

Cette recherche apporte plusieurs éclairages originaux. Elle met en évidence l’absence de travaux explorant la manière dont le fait de partager (ou non) une formation initiale commune entre FF et FE peut influencer la posture de compagnonnage. Cette question mérite d’être approfondie, tant elle semble jouer un rôle dans les dynamiques relationnelles et identitaires observées. Un autre apport réside dans l’analyse du rôle régulateur des entretiens réflexifs successifs : les tensions identitaires exprimées, notamment sous forme de stress, tendent à s’atténuer au fil des entretiens, suggérant que la régularité de ces espaces de parole favorise la mise à distance, la prise de conscience et, en conséquence, l’évolution identitaire. Ce constat invite à s’interroger sur la manière d’encadrer et de prolonger ces moments dans la formation des FF.

Plusieurs pistes se dégagent pour la suite. Sur le plan de la recherche, il serait pertinent d’étendre l’échantillon à un plus grand nombre de participants et de creuser la question du lien entre formation initiale du FF et du FE. Par ailleurs, les effets du compagnonnage sur le sentiment d’efficacité, le stress identitaire ou encore la construction de la légitimité mériteraient d’être approfondis. Sur le plan pratique, les entretiens révèlent un besoin explicite exprimé par les FF : celui de bénéficier de débriefings intermédiaires et d’accompagnements tout au long du processus. Intégrer cette régulation dans les dispositifs de formation pourrait contribuer à renforcer le soutien perçu et la réflexivité. Enfin, les résultats obtenus renforcent l’idée que le compagnonnage réflexif constitue un levier essentiel pour professionnaliser les pratiques d’accompagnement sur le terrain. Sa présence déjà intégrée dans le cadre du Master de spécialisation en formation d’enseignants témoigne de cette reconnaissance institutionnelle, et les données recueillies soulignent l’intérêt de poursuivre et de consolider cette orientation. Qu’il s’agisse de former les FF ou de proposer des modules spécifiques aux maîtres de stage déjà en fonction, cette démarche apparaît comme un levier fort pour structurer et professionnaliser les pratiques d’accompagnement sur le terrain.

7. Bibliographie

Administration générale de l'enseignement. (2024). *Les indicateurs de l'enseignement 2023.* Fédération Wallonie-Bruxelles.

Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 129-144). De Boeck Supérieur.

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). Introduction. In M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances.* De Boeck Supérieur.

André, M., Dejaegher, C., & Noël, S. (2020). L'expérience dans le métier d'enseignant : un atout pour le développement de l'intelligence professionnelle de futurs formateurs d'enseignants ? In *Colloque international de Didactique Professionnelle 2019 : Former et développer l'intelligence professionnelle. Actes du colloque. Communications individuelles (1^{re} partie)* (pp. 133-139).

Bajoit, G. (2009). Le concept de relation sociale. *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, 5(1), 51-65. <https://doi.org/10.7202/038621ar>

Beckers, J. (2004) *Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ?.* *Recherche & Formation*, 46, 61-80. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.2053>

Beckers, J. (2009a). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 12(1), 95-115. <https://doi.org/10.7202/1017490ar>

Beckers, J. (2009b). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, (26), 4-14.

Blais, J.-G., & Martineau, S. (2006). *L'analyse des données qualitatives* (2nd ed.). Presses de l'Université du Québec.

Bourgeois, E., & Piret, A. (2006). L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketela (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 179-191). De Boeck Supérieur.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique.* Presses de l'Université du Québec.

Daele, A., Rossier, A., & Sá, S. (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : Études de cas en formation continue diplômante. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 38(2), 1-20.

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 2 décembre 2021 modifiant le décret 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2022). *Moniteur belge*, 2 février, p. 8551.

Dejaegher, C., Noël, S., Rappe, J., André, M., Depluvrez, Y., & Schillings, P. (2020). *Étude du développement professionnel de futurs formateurs d'enseignants disposant d'une expérience d'enseignant en secondaire inférieur*. Savoirs, 52(1), 69-90.)

Dejaegher, C., & Schillings, P. (2023). *Étude du développement identitaire de futurs formateurs d'enseignants*. Université de Liège.

Demeuse, M., & Derobertmasure, A. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une accélération bien lente... ou trop rapide. In J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini & J. Beckers (Eds.), *Comment changer les formations d'enseignants* (pp. 71-82). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.desja.2017.01.0071>

Direction de la Recherche. (2016). *La trajectoire des enseignants en début de parcours : témoignages et analyse des parcours des enseignants ayant quitté le métier endéans les cinq premières années*. Fédération Wallonie-Bruxelles. http://www.directionrecherche.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=ffb8399b8ee9fc0357be84c4adb6ce607f118b14&file=fileadmin/sites/sr/upload/sr_super_editor/sr_editor/documents/enseignement/rapport_BDO_web4.pdf

Dominicé, P. (2023). Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu. *Éducation Permanente*, 236, 81-89. <https://doi.org/10.3917/edpe.236.0081>

Donnay, J. (2011). Le compagnonnage réflexif, une alternative au « fais comme je te dis » ? Propos libres sur la formation des enseignants. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 12, 7-120.

Donnay, J., & Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2nd ed.). Presses universitaires de Namur.

Ferraro, J. M. (2000). *Reflective Practice and Professional Development*. ERIC Digest.

Goethals, M. (2019). Parcours du débutant, parcours du combattant : jeunes profs en décrochage scolaire. *Famille, Culture & Éducation*, 383, 3-22.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, (86), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1103>

Le Corgne, S., Olivier, M., & Palat, P. (2019). *Quelles sont les meilleures méthodes de pré-test d'un questionnaire et pourquoi ce sont les entretiens cognitifs ?*. METSEM - Séminaire de Méthodologie, Paris, France.

Martineau, S. (2007) L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. In F. Guillemette & C. Baribeau (Eds.), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales*

- : les questions de l'heure. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS* (pp. 70-81).
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5th ed.). Armand Colin.
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-259). Octarès.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, (1), 9-21.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en Soins Infirmiers*, 110, 13-20.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : Formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?. In F. Clerc & P.-A. Dupuis (Eds.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Éditions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_27.html
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses Universitaires de France.
- Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. *LIEPP Fiche Méthodologique*, 3, 1-5.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Pressia, F. (2024). *Dispositif d'accompagnement transversal du (pré)mémoire FPLSE*. Notes de cours non publiées, Université de Liège.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In R. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 101–137). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/management-des-ressources-humaines---page-101.htm>
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche & Formation*, 36, 17-27. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
- Saint-Pierre, L. (2010), Les deux mains sur le guidon du tandem !. In *Actes du 30^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. AQPC.
- Schillings, P. (2023). *Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants. Partim 1*. Notes de cours non publiées, Université de Liège.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explication et aux retour réflexif. *Éducation Permanente*, 160, 71-80.

Note sur l'usage de l'intelligence artificielle

Dans le cadre de ce mémoire, l'outil ChatGPT d'OpenAI a été utilisé ponctuellement pour améliorer la formulation de certains passages, affiner le vocabulaire et retravailler certains éléments de syntaxe. Cet usage s'est limité à un soutien rédactionnel ; l'ensemble du contenu, des analyses et des choix scientifiques demeurant sous la pleine responsabilité de l'autrice.