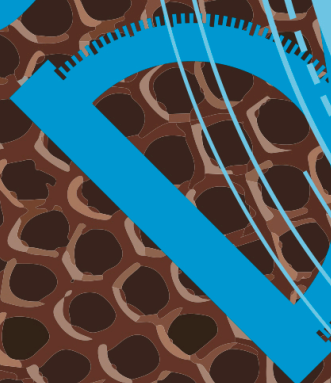
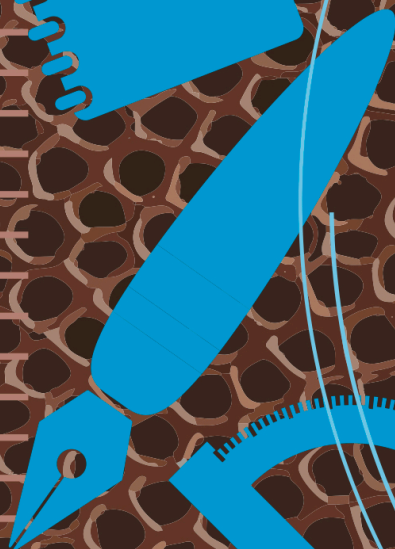


Formation et  
pratiques d'enseignement  
en questions



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

# L'innovation dans la formation enseignante



Catherine Audrin

Hors-série N°4



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

***THÈME: L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE***

Numéro coordonné par  
Catherine Audrin

Hors série N° 4, 2020

### **Comité de lecture**

Andreea Capitanescu Benetti, Université de Genève (Suisse)  
René Barioni, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Guillaume Bonvin, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Jean- Charles Caillez, Université Catholique de Lille (France)  
Isabelle Capron Puozzo, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Christine Chambris, Université de Cergy Pontoise (France)  
Zarina Charlesworth, Haute Ecole Arc (Suisse)  
Françoise Cros, Centre de Recherche sur la Formation et Conservatoire national des Arts  
et Métiers (France)  
Sonia Florey, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Bertrand Forclaz, Haute école pédagogique du canton de Fribourg (Suisse)  
Maud Lebreton-Reinhard, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Christelle Lison, Université de Sherbrooke (Belgique)  
Corinne Monney, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Eric Mounier, Université de Paris Est, Créteil (France)  
Daniele Perisset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s  
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## ***Thème : L'innovation dans la formation enseignante***

Numéro coordonné par  
Catherine Audrin

### **TABLE DES MATIERES**

<i>L'innovation dans la formation enseignante</i> Catherine Audrin	7
<i>Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi</i> François Gremion, Giuseppe Melfi, Sheila Padiglia, Francesco Arcidiacono et Antonio Iannaccone	13
<i>Détourner la plateforme Perusall pour transformer la forme scolaire/universitaire en articulant des temps de formation en présence et à distance ?</i> Nicolas Perrin, Laetitia Progin, David Piot et Guillaume Vanhulst	29
<i>Innover en mathématiques en faisant manipuler plus de 150 étudiants pendant un cours</i> Valérie Batteau et Michel Deruaz	49
<i>Deux approches de formation pour accompagner les étudiant·e·s dans la création de dispositifs pédagogiques</i> Alaric Kohler, Marcelo Giglio et Romain Boissonnade	75
<i>Mettre à jour les savoirs en jeu dans une formation continue sur le tri de mots en grammaire, au service de l'innovation des pratiques professionnelles</i> Véronique Marmy Cusin	89
<i>Des dispositifs d'enseignement mi-finis pour permettre une coopération entre enseignant·e·s, chercheur·e·s, formateurs et formatrices</i> Alaric Kohler et Bernard Chabloz	111
<i>Créer des capsules sonores dans une démarche de réflexion citoyenne quand on est étudiant dans le cadre des cours de langue : une pratique innovante pour l'enseignement/apprentissage des langues ?</i> Françoise Berdal-Masuy	129
<i>Postures ou imposture ? Les accompagnateurs de stagiaires pensent former à l'autonomie mais qu'en est-il sur le terrain ?</i> Edmée Runtz-Christan	143

### **VARIA**

<i>Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance ?</i> Jeanne Rey, Richard Mettraux, Matthieu Bolay et Jacqueline Gremaud	161
---	-----



## **L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE**



## ***Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi***

**François GREMION**<sup>1</sup> (HEP-BEJUNE, Suisse), **Giuseppe MELFI**<sup>2</sup> (HEP-BEJUNE, Suisse), **Sheila PADIGLIA**<sup>3</sup> (HEP-BEJUNE, Suisse), **Francesco ARCIDIACONO**<sup>4</sup> (HEP-BEJUNE, Suisse) et **Antonio IANNACCONE**<sup>5</sup> (Université de Neuchâtel, Suisse)

Dans cet article nous tentons de comprendre, au travers d'une étude de cas, en quoi les apports d'un focus group pour l'accompagnement d'enseignants du secondaire, réalisant leur stage en emploi, consistent en une innovation, selon une perspective psychosociale. Le focus group est perçu comme un espace de dialogue, protégé et de confiance, en présence des chercheurs qui permettent de pallier le manque d'espace de dialogue au sein du programme de la formation initiale. Il permet de réfléchir collectivement aux apprentissages nécessaires pour surmonter les difficultés des débuts dans le métier et réussir à y faire face. La parole partagée libérée permet en quelque sorte d'exorciser les difficultés de la pratique du métier et de trouver l'énergie nécessaire pour continuer à s'y projeter. L'institutionnalisation de ce genre de dispositifs, pour l'instant au stade expérimental, pourrait à l'avenir se révéler un instrument utile à disposition, non seulement des nouveaux enseignants dans leur parcours d'insertion professionnelle, mais également pour l'accompagnement des futurs enseignants dont le stage se déroule en emploi.

Mots-clés: Innovation, focus group, accompagnement, enseignants débutants, stage en emploi

### **Introduction**

L'intérêt pour les diverses problématiques liées à l'insertion professionnelle des enseignants (Bourque *et al.*, 2007; Martineau & Mukamurera, 2012; Simmie *et al.*, 2017) a suscité de nombreuses recherches ces dernières décennies. Malgré une tertiarisation et des changements successifs dans les programmes des formations initiales visant à renforcer la professionnalisation des enseignants, la période de transition entre la formation et l'emploi demeure une période délicate (Ambroise *et al.*, 2017). Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants sont reliées à une ou plusieurs des dimensions du processus d'insertion professionnelle. Mukamurera *et al.* (2013) en identifient cinq: 1/ l'intégration en emploi (accès à l'emploi);

---

1. Contact: francois.gremion@hep-bejune.ch

2. Contact: giuseppe.melfi@hep-bejune.ch

3. Contact: sheila.padiglia@hep-bejune.ch

4. Contact: francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch

5. Contact: antonio.iannaccone@unine.ch





2/ l'affection spécifique et les conditions de la tâche (conditions de travail); 3/ la socialisation organisationnelle (enculturation, familiarisation au milieu de travail) 4/ la professionnalité (adaptation et maîtrise du rôle professionnel) et 5/ la dimension personnelle et psychologique (aspects émotionnels et affectifs). Pour y pallier, les résultats de recherches ont souligné l'intérêt de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants (Martineau & Mukamurera, 2012). Ces programmes semblent avoir une influence positive sur l'insertion professionnelle des enseignants qui en bénéficient (Mukamurera *et al.* 2013).

Au Québec, selon le tour d'horizon de Martineau et Mukamurera (2012), les mesures d'aide proposées portent sur les différentes dimensions de l'insertion, mais la visée première semble le soutien aux pratiques pédagogiques, puis le développement de l'identité professionnelle. L'intégration à l'équipe-école ou la gestion des affects ne semblent pas être des visées majoritaires de ces programmes. Pour soutenir une insertion professionnelle implicitement conçue avant tout comme une période d'apprentissage du métier, les quatre mesures les plus souvent déclarées sont les ateliers de formation, le mentorat, la trousse d'accueil et les personnes-ressources. Les enjeux de cet accompagnement ne sont pas seulement de les aider à se maintenir dans la profession, mais aussi de les amener à devenir de meilleurs enseignants. Comparativement à la Suisse, plus précisément à l'espace des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (espace BEJUNE), les résultats de l'enquête annuelle longitudinale INSERCH (Gremion & Voisard, 2011) montrent que la demande de conseils à une personne-ressource, qu'elle soit collègue ou directeur, ainsi que le partage d'expériences avec des collègues sont les deux stratégies que les enseignants débutants utilisent le plus pour favoriser leur insertion professionnelle. Contrairement à certaines commissions scolaires du Québec, aucun programme formel d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants au sein de l'espace BEJUNE n'est en place actuellement. Le processus de professionnalisation initié lors de la formation initiale est ainsi livré à lui-même, laissant la qualité de l'insertion professionnelle dépendre de l'encadrement et des ressources offertes au sein de l'établissement employeur.

Sur la base de cette donnée de recherche concernant la mesure d'aide la plus utilisée par les enseignants débutants, mais aussi pour ceux qui ne trouveraient pas auprès de leurs collègues le soutien nécessaire, nous proposons depuis 2015 de participer à un dispositif basé sur le focus group. Il s'agit d'espaces de dialogue où les enseignants débutants peuvent partager en toute liberté leurs doutes, leurs préoccupations, mais aussi leurs réflexions sur leurs postures d'enseignants. Intitulé «*La mise en place d'un dispositif de recherche-formation professionnelle : espace de partage d'expériences pour les enseignants débutants*», notre projet repose sur une conception dialogique et psychosociale des situations d'échanges et de partages, sous forme de focus group visant un processus continu de déconstruction-reconstruction de l'activité d'appropriation du métier.



Initialement prévu pour des enseignants diplômés, ce dispositif de recherche a intégré un groupe de trois futurs enseignants secondaires réalisant leur second stage de formation dans le cadre d'un emploi, soit en pleine responsabilité<sup>6</sup>. Dans cet article, nous présentons une première étude de cas et décrivons en quoi, dans notre contexte de formation, ce dispositif peut être considéré comme une innovation. En particulier, nous allons discuter le rôle joué par différents éléments constitutifs de ce dispositif. L'absence de tout jugement et toute évaluation, le lien étroit de confiance qui se crée au fil des séances de focus group, la grande liberté donnée aux participants de s'exprimer sur tout sujet en lien avec leur activité, la bienveillance du modérateur apparaissent déterminants pour atteindre les objectifs visés. Les éléments formatifs issus de ces séances émergent comme une plus-value tangible dans l'accompagnement à l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

### **Le focus group comme dispositif innovant pour le soutien des stagiaires en emploi**

Kalampalikis (2004) définit le focus group comme «*un espace de communication permettant d'engager, d'observer et d'analyser des interactions, des souvenirs et des représentations in the making*» (p.282). Dans le contexte de focus group de nouveaux enseignants, ce moyen nous permet de refléter de quelle manière leurs attitudes, pensées et émotions à l'égard de la professionnalisation se développent et évoluent au sein d'un groupe, à partir d'une perspective interactionniste (Marková *et al.*, 2007 ; Salazar Orvig & Grossen, 2004). Accompagné d'un modérateur<sup>7</sup> dont le rôle en retrait se limite à l'essentiel, le focus group est innovant à plusieurs titres. Pour comprendre ce que l'on entend par là, nous nous appuyons, à l'instar de Cros (1997) dans sa note de synthèse sur l'innovation dans l'éducation et la formation, sur la définition de West et Altink (1996), laquelle résume les points communs des diverses définitions que l'on peut rencontrer dans la littérature scientifique :

Une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire pas seulement des idées mais leur application) ; une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou du sabotage délibéré) et une référence au processus de l'innovation (cité par Cros, 1997, p. 129).

Le focus group, dont les premières élaborations remontent à Merton et Lazarsfeld dans les années '40, ne constitue pas une nouveauté en soi. Par contre, en regard de son lieu d'adoption, il représente avant tout un nouveau dispositif d'accompagnement de l'insertion professionnelle. En effet, si en tant

6. A condition de décrocher quelques heures hebdomadaires dans une école, l'étudiant peut réaliser son stage en emploi, c'est-à-dire dans «sa» classe, sous la supervision d'un mentor (enseignant expérimenté, le plus souvent un collègue de l'établissement) plutôt que, comme d'ordinaire, dans la classe d'un enseignant expérimenté (maître de stage ou tuteur de terrain), en alternance avec le milieu académique.

7. Dans le cas de notre projet, deux membres au moins de l'équipe de recherche sont présents à chaque focus group : un comme modérateur et l'autre pour la capture audio-visuelle.





que groupe de discussion il peut s'apparenter au dispositif intitulé en formation initiale «réflexion sur les pratiques professionnelles», il n'en reprend cependant ni le déroulement formel, ni n'en assume la visée intégrative de l'alternance du programme (Pasche Gossin, 2006). Il n'a, quant à son contenu, aucune intention programmatique. Ce dispositif de recherche-formation (Marcel, 1999) se base sur un partage d'expériences et une discussion libre, avec comme but de favoriser une réussite de l'insertion professionnelle.

Ensuite, le caractère innovant porte sur un focus group qui a réuni à quatre reprises trois futurs enseignants réalisant leur stage en emploi. Il est à relever ici que cette modalité de stage implique un accompagnement beaucoup plus souple que celui réalisé par un maître de stage ou «tuteur de terrain» (Liouville *et al.*, 2015; Pham Quang & Rémary, 2016) accueillant dans sa classe un stagiaire. Hormis une fonction évaluative, le rôle du mentor correspond à celui joué dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle prévoyant un encadrement plus strict (Martineau & Makumurera, 2012). La manière dont cette «fonction tutorale» (Astier, 2017) est remplie varie d'une situation à l'autre sur le plan de la qualité de l'encadrement fourni et de ses effets. Comme Guibert (2017) le mentionne, les enseignants qui ne bénéficient pas ou que peu de l'accompagnement offert perçoivent leur stage comme plus difficile. En contre-pied de cet accompagnement individualisé et formel, le soutien offert par un groupe de discussion libre proposé au sein de ce projet de recherche ne s'inscrit pas dans un cadre impliquant une évaluation certificative. En tant qu'espace de pensée (Perret-Clermont, 2001) et de narration (Bruner, 1991), le focus group offre la sécurité nécessaire pour l'apprentissage et le développement professionnel. Sur ce point, ce dispositif remplit une des conditions d'efficacité des programmes d'aide et de soutien à l'insertion professionnelle, l'absence de visée évaluative (Martineau & Mukamurera, 2012).

En outre, après une année de formation commune, les étudiants d'une même volée se connaissent et ont pu créer des liens entre eux. Or, la nature du lien initial entre les participants conditionne le déroulement du focus group, voire sa réussite. Si l'on suit sur ce point une perspective de psychologie sociale à propos de l'innovation, on observe avec Cros (1997) que :

L'innovation se situe dans un dispositif de communication où les individus peuvent se contacter, échanger, proposer. La vitesse de naissance et de diffusion des idées originales ainsi que leur concrétisation se réalisent en fonction du type de lien entre les individus. Ainsi, une rencontre entre personnes dont les pensées, les valeurs, les options de vie sont proches permettra une meilleure conduction des innovations; c'est ce que les Nord-Américains (Rogers & Shoemaker, 1971) appellent *l'homophily* et son opposé *l'heterophily* (p. 134).

Finalement, la recherche tient une place primordiale dans le processus de professionnalisation. Proposer un tel soutien par le biais d'un projet de recherche est une occasion de promouvoir et diffuser les apports de la recherche de manière ancrée à un processus. En effet, comme le soulignent Maubant et Roger (2012), «la professionnalité n'est donc pas qu'une



recherche de développement de compétences et d'acquisition de savoirs», elle dépend aussi «d'un dialogue entre les différentes formes de savoirs et d'une collaboration entre les différentes sources de savoirs» (p.6). La dimension identitaire au sein d'une profession qui fonde ses actions et ses pratiques sur les résultats de la recherche est encore une dimension de la culture professionnelle que les enseignants ont à développer (Wentzel, 2012).

## Le focus group comme dispositif de recherche formation

Le dispositif de focus group comme espace de partage d'expérience consiste en une véritable «situation sociale<sup>8</sup>» au sens de Goffman (1988), au sein de laquelle des tours de paroles s'y organisent. Dans le cadre de la recherche qualitative en question, ces situations sociales, sous forme de focus group, prennent la configuration d'espaces de discussion protégés pour enseignants débutants, en présence d'un expert (Jovchelovitch, 2004; Marková *et al.*, 2007; Salazar Orvig & Grossen, 2004). Dans ce dispositif, hormis la gestion du temps et la suggestion de thématiques si aucun participant n'en propose, le chercheur et modérateur en présence adopte une posture de présence silencieuse active lors des échanges entre pairs. Au sein d'un tel espace, un processus éducatif a lieu du moment que les participants non seulement verbalisent leurs propres actions ou expériences (Barbier, 1996; Lewin, 1951) qui se reconfigurent au travers du processus dialogique, mais encore se les réapproprient.

Notre projet de recherche vise à identifier les perceptions des enseignants débutants sur leur formation initiale et l'adéquation entre ces perceptions et la réalité du travail au quotidien et à répondre à la question de recherche suivante : *Comment ces perceptions prennent forme et évoluent dans des espaces de réflexion centrés, d'une part, sur la prise de conscience de l'activité professionnelle et, d'autre part, sur le partage (en termes de réflexivité dialogique) au sein d'une expérience en groupe ?*

Pour l'analyse, la démarche retenue est celle de l'analyse thématique (Pailhé & Mucchielli, 2003), avec trois clés d'entrées privilégiées : les *identités* – changement de positionnement professionnel; les *transitions* – moments critiques; les *changements* – avant, durant, après l'entrée dans la formation.

## Méthode

Une première expérience en 2015-16 de ce dispositif de partage socio-émotionnel (Arcidiacono *et al.*, 2018) a permis d'étendre en 2016-17 l'offre aux étudiants de la formation secondaire réalisant en emploi leur stage de deuxième année. En début d'année scolaire, une rencontre a été organisée pour leur présenter les modalités du focus group. A cette occasion, l'un de nous a demandé de pouvoir y participer pour promouvoir ce dispositif de recherche-formation comme une offre additionnelle de soutien pour celles et

8. Goffman (1988) définit la situation sociale comme «un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont présents et qui lui sont similairement accessibles» (p. 147).



ceux qui le souhaiteraient. Un groupe de trois étudiants réalisant leur stage en emploi dans le même établissement scolaire s'est annoncé pour vivre cette expérience<sup>9</sup>. Ils se sont engagés à participer en cours d'année académique à quatre séances de focus group, d'une durée de 90 minutes chacune. Les rencontres, qui ont eu lieu aux mois de novembre, janvier, mars et juin, sur leur lieu de travail, ont été filmées et les dialogues entièrement retranscrits, avec le consentement des participants. Selon la période de l'année, les thématiques abordées en focus group, relatives à l'insertion professionnelle et à ses dimensions, ont été proposées par le modérateur : l'accès à l'emploi et les conditions de travail ; la préparation de l'année scolaire et la première rentrée scolaire ; la relation avec les collègues, les élèves, la direction, les parents ; le sentiment de se sentir enseignant ; les apports des cours en formation ; les besoins de formation ; le développement des compétences.

L'analyse de l'ensemble du corpus de données étant en cours, nous ne relatons dans ce texte que les apports du dispositif de soutien pour ces trois futurs enseignants du secondaire. Il s'agit d'un cas unique au sein de l'ensemble du corpus. Lors de l'analyse, nous avons identifié dans les verbatim retranscrits, les passages dans lesquels les participants évoquent le focus group, comment ils le perçoivent et ce qu'ils en retirent sur le plan professionnel et personnel. Notre attention porte principalement sur les perceptions que ces trois futurs enseignants ont de ce dispositif et de ses apports.

## Analyses et résultats

### Le focus group comme situation sociale innovante pour l'accompagnement du stage en emploi

Les trois participants, stagiaires en emploi, s'interrogent à propos de leur *homophily* en lien avec les bénéfices qu'ils ont retirés de leur participation et engagement dans le focus group : en l'absence de cette congruence (Schütz, 1987), cela aurait-il aussi bien fonctionné que cela fut le cas ? Considérons l'échange entre deux participants<sup>10</sup> au dispositif en question :

Joséphine : Ouais. Bon après moi la seule, la seule question que je me pose par rapport à ça aussi c'est que nous (*elle se tourne vers Julie et Antoine*) on a quand même un lien qui est aussi spécial. On se connaît, on a fait la HEP ensemble, on est super potes, on aurait très bien pu faire la HEP et ne pas du tout être potes donc ne pas du tout partager les mêmes points de vue euh, c'est une question que je me pose, est-ce que ça marche avec des gens qui ont pas du tout le même, euh la même vision de l'enseignement, la même façon de travailler, euh ben c'est intéressant à voir mais

9. De façon tout à fait exceptionnelle cette année-là dans cet établissement, la rentrée scolaire a été marquée par l'épreuve généralisée à toutes les dimensions évoquées de l'insertion professionnelle pour ces trois enseignants.

10. Dans l'article, des noms d'emprunt ont été utilisés pour garantir l'anonymat des participants. La transcription ici utilisée est simplifiée pour faciliter la lecture. Les commentaires ajoutés par le transcripteur figurent en italique.



c'est juste une, une question que je me pose comme ça parce que c'est vrai que je pense que ça a bien marché aussi parce que on avait ce lien aussi entre nous. J'aurais pas pu kiffer Antoine (*rire*) non, c'est un gag.

Julie : Il y a des choses qu'on aurait pas partagées, moi j'ai l'impression aussi d'avoir été plus, comment dire, me livrer plus facilement.

Si, selon eux, il ne suffit pas de faire la HEP ensemble pour oser tout se dire, il ne suffit pas non plus de travailler dans le même établissement. La force du lien qui unit nos trois participants n'est pas étrangère à la réussite de leur focus group et à ses apports. La force de ce lien permet de dépasser une des fonctions attendues du focus group dans notre dispositif de recherche, qui est de sortir les individus de leur solitude en regroupant, au sein d'une situation sociale, des individus qui partagent des difficultés professionnelles identiques, mais qui n'ont pas d'autres espaces de parole pour les dire, les partager, les exprimer ou se faire entendre, voire comprendre. Avec les participants de cette étude, par contre, le focus group n'a pas servi à la création de ce lien, mais il a permis de renforcer le lien préexistant au moment de cette phase cruciale d'entrée dans le métier.

### **Les effets du focus group (fonction du groupe) : une bulle de liberté**

Comme le met en évidence l'extrait suivant, les trois participants sont venus à chaque focus group comme s'ils montaient dans la voiture de l'un d'entre eux, la voiture représentant, nous y reviendrons, cet espace où la parole peut être libre et libérée de toute contrainte sociale.

Joséphine : [...] Donc ouais effectivement. Et puis moi je me suis jamais même en entrant ici quand on a fait la première fois je me suis pas trop dit euh oh est-ce que tu dois te taire ou pas...

Antoine : On est venu comme/

Julie : Mais tais-toi !

Antoine : Comme dans ta voiture en fait. En gros c'est ça.

Joséphine : Ouais exactement on a reproduit l'espace de « Cookie ». C'est le nom de ma voiture (*en s'adressant au modérateur*).

[...]

Julie : Et pis les grenouilles dans la boîte à gant.

Joséphine : Ouais j'en ai encore. Mais c'est vrai, c'est vrai que, comme tu dis, on a reproduit un peu l'espace de la bagnole. Parce que c'est vrai dans la voiture, enfin c'est même arrivé, tu te souviens quand on rentrait de Bienne et pis on hurlait. (*rire*) on ouvrait les fenêtres et pis on hurlait comme des malades.

Antoine : Ouais c'est juste.



Joséphine : On l'a fait une ou deux fois, n'empêche ça faisait du bien, on a bien rigolé. [...]

Antoine : Bon on pourrait faire la même chose ici on pourrait ouvrir les fenêtres et hurler.

Joséphine : Ouais c'est pas faux. Mais c'est vrai aussi une des choses, maintenant qu'on en parle, nous on s'est beaucoup parlé dans la voiture.

Ainsi, chaque focus group est comme un trajet en voiture qu'ils font ensemble, de même que ce fut le cas lorsqu'ils se rendaient ensemble sur le lieu d'étude. L'habitacle d'une voiture est « *un milieu ambiant, un plasma dont certaines propriétés sont saillantes* » (Fouillé, 2010, p. 10). Il est aussi, contrairement à celui du train ou du bus, un espace privé permettant de traverser l'espace public de façon anonyme (Fouillé, 2010).

Les focus group avec ces trois participants ont pris la forme d'une bulle qu'ils ont habitée et vécue de l'intérieur, sous la conduite du modérateur et selon une configuration spatiale régulière, semblable d'un focus group à l'autre. Le dispositif, de même que l'habitacle de la voiture, permet une forme d'anonymat de par le cadre éthique de la recherche et de son déroulement. De même que la voiture, en tant qu'habitacle, « *est un abri climatique* », le focus group, de par les règles de fonctionnement éthiques et déontologiques, est aussi une forme d'« *isolant social (qui) protège du regard et des oreilles de l'étranger* » (Fouillé, 2010, p. 27). La récurrence des trajets qu'ils ont faits ensemble leur a permis de construire et renforcer le lien d'amitié qui les unit. De tels liens, au sein d'un focus group, dotés d'un tel cadre de déroulement ont permis, de même qu'une bulle automobile, d'offrir une intimité au focus group et de la renforcer au fil des séances. Cela a permis aux participants de se livrer, de partager et d'aller en profondeur dans les propos qu'ils évoquent. Ils n'en sont pas restés à des considérations professionnelles techniques, mais ont également évoqué des propos très personnels et intimes qui les concernent. De tels propos, portant notamment sur leur état de santé, tant psychique que physique, en conséquence aux épreuves rencontrées dans les situations professionnelles qu'ils traversent, on ne les aborde généralement pas dans un espace public, ni même au sein d'un espace ordinaire professionnel, tel celui de la salle des maîtres, comme l'exprime Julie.

Julie : Nous on a créé aussi une amitié parce qu'on allait ensemble là-bas, on faisait ces heures de route ensemble, et tout. Je suis pas sûre que j'aurais balancé tout ça.

Cette amitié construite en cours de route a joué un rôle dans la manière de se livrer au sein du focus group et quant à la profondeur de ses contenus. Mais la bonne entente entre eux n'est pas le seul élément. La manière du modérateur de conduire le focus group l'est également. Dans une posture en retrait, silencieuse mais active, il laisse aux participants l'espace de dialogue qui leur revient. Aux dires des participants, cette attitude fait vraiment du focus group un espace facilitant l'expression au sein duquel ils osent se livrer, car ils ne se sentent ni évalués ni jugés, comme en témoigne Antoine.





Antoine : J'ai pu discuter de manière honnête et ouverte parce qu'je ne me sentais ni jugé ni évalué par le modérateur

Voilà encore un élément additionnel à l'ambiance intime propre à ce focus group et auquel s'ajoute la prise de conscience qui émerge de par le simple fait de parler. Pour Joséphine, parler en focus group du fait qu'ils se sont beaucoup parlés dans la voiture lui permet de s'en rendre compte. Le focus group leur permet aussi de revenir sur des contenus qu'ils ont déjà pu se dire ailleurs, de les ré-exprimer et de les approfondir, de s'en rendre compte et de se les réapproprier. De fait, le focus group est un espace où, sous un regard externe, des prises de conscience ont eu lieu.

### **Le focus group : un dispositif source d'apprentissages sans évaluation qui pallie le manque en formation**

La forte appréciation de ce dispositif porte surtout sur son absence d'évaluation, en comparaison à la formation HEP où toute production est évaluée en vue de l'obtention et de la validation de crédits. En fait, les procédures évaluatives diverses inhibent une parole libre et libérée, ce que le focus group permet. De par la relation asymétrique qu'elle instaure, l'évaluation à la HEP incite les étudiants à se taire plutôt qu'à oser une prise de parole constructive, en particulier lorsqu'ils ne se sentent pas rejoints dans leurs besoins ou leurs attentes.

Joséphine : Il y a des choses qu'on n'ose pas dire parce que c'est quand même la personne qui nous évalue et donc euh toujours et encore ces problèmes de l'évaluation.

Cette hantise de l'évaluation constitue probablement un frein au processus de professionnalisation que le focus group desserre. Ainsi, le focus group permet de sortir de la relation asymétrique et évaluative formateur-étudiant pour vivre dans une dimension sans évaluation ni jugement et qui permet des apprentissages d'ordre plus affectif et relationnel que conceptuel, comme l'indiquent les témoignages de Joséphine et de Julie :

Joséphine : On apprend un peu à se découvrir, à, à ressentir et à exprimer ce qu'on ressent, justement. Et pour moi, c'était essentiel. Il y a certains qui seraient pas très à l'aise avec ça. Mais je pense que, ça fait du bien. Et que oui, ça peut faire partie d'une formation de type pédagogique comme la HEP.

Julie : Enfin pour moi le, la base du focus group, au niveau des savoirs, c'est savoir s'exprimer, dans le sens, pas savoir parler simplement, mais savoir parler des problèmes, autant que de ce qui va bien. Savoir écouter, savoir éventuellement conseiller, ou reconforter, effectivement, euh, donc pour moi, c'est plus un savoir humain, qu'un savoir théorique, ou je sais pas quoi, comme on peut avoir dans d'autres groupes.



Ce dispositif permet l'acquisition de savoirs professionnels, de l'ordre du relationnel, de la confiance dont la construction ne semble pas favorable au sein d'un dispositif évaluatif traditionnel, mais qui, dans un même temps, sont centraux et incontournables de tous les métiers où l'humain et son développement se retrouvent au centre de l'activité. Dans un métier de l'humain comme l'enseignement, le professionnel éprouve des ressentis sur lesquels il doit pouvoir mettre des mots, sans risque. L'évaluation parasite la prise de risque, entrave le lieu de parole, de la parole qui doit pouvoir se dire en toute confiance.

Tel que les trois participants le perçoivent, la formation initiale à l'enseignement qu'ils ont suivie à la HEP propose un programme qui ne laisse que peu de place au dialogue.

Joséphine : À part hormis peut-être le RSP vidéo. Mais sinon il y a pas d'espace de dialogue [...] Et ça je trouve que, ben ouais, c'est peut-être un peu fort, mais pour des enseignants, ne pas avoir d'espace de dialogue, c'est dangereux.

Julie : Pour moi c'est pareil, euh des espaces de paroles, ben... au final, on n'a pas beaucoup discuté avec les autres, ni échangé.

Au sein d'une volée, cette activité se réduit à un minimum de personnes appartenant au cercle restreint des relations et amitiés nouées durant le temps de formation, et ce, de manière plutôt informelle. Dans le programme initial, seuls les dispositifs de réflexion sur les pratiques professionnelles permettant de s'exercer et s'entraîner à l'analyse de situations professionnelles portant sur des cas personnels consistent en des groupes de discussion formels. Appréciant pour leurs apports ces dispositifs traitant de l'activité réelle du métier, ils estiment que trop peu de temps est consacré à des activités de ce type pendant la formation initiale. Des espaces focus group, de discussion libre et de partage d'expériences manquent et sont tout simplement absents du programme de formation. Un focus group, tel que proposé durant le stage en emploi permet de pallier ce manque. Cet espace de partage socio-émotionnel, de parole libre autour d'un sujet déterminé par un modérateur ou les participants, devrait à leur avis faire partie de la formation à l'enseignement. De fait, quel enseignant, en difficulté dans son emploi, n'aspire-t-il pas à se réfugier au sein d'un espace de sécurité et d'anonymat (l'espace d'une voiture) au sein duquel il peut se dire et dire, en toute confiance, le poids des difficultés qui pèsent sur lui ? Cela interroge sur l'équilibre global, entre les espaces formels et informels de la formation, nécessaire pour des conditions optimales d'appropriation du métier.

## Discussion

Avant toute chose, l'innovation que représente le focus group, outre sa nouveauté comme dispositif d'accompagnement des premiers pas dans la profession au sein de l'espace BEJUNE, semble reposer sur le fait qu'il offre les dimensions spécifiques d'un « espace transitionnel » (Iannaccone, 2014, p. 6) propice au développement de l'identité professionnelle. Celle-ci ne se



développe pas uniquement par les acquis permettant l'action professionnelle à proprement parler, mais inclut aussi les changements et transformations qui s'opèrent sur le plan des représentations et du fonctionnement psychique, et ce, tant sur les plans intellectuels qu'émotionnels. En tant que tel espace, le focus group est un lieu où le professionnel de l'enseignement en développement peut, grâce à une adéquation relationnelle avec les personnes en présence, exercer son agir créatif sur le monde et ce, en dehors de toute accréditation formelle. Il peut, dans et grâce à ce type d'espace, passer d'une perception subjective de sa réalité professionnelle à une réalité progressivement objectivée, en raison du partage et du dialogue avec ses pairs sur des points significatifs de sa situation professionnelle.

Pour la suite de la discussion, nous tentons de reprendre, à la suite de Cros (1997), les trois composantes qui, toujours selon une perspective psychosociale, permettent d'envisager l'innovation : « *les antécédents (caractéristiques propres à l'innovateur, sa perception de la situation), le processus lui-même (la perception de l'innovation) et les résultats en termes de rejet ou d'adoption avec toutes les modulations possibles (Rogers, 1962)* » (p. 134).

En premier lieu, les initiateurs sont porteurs d'un éthos de la recherche et de la formation à ce jour encore peu familière des futurs enseignants, et ce, quand bien même ces derniers s'y confrontent quotidiennement le temps de leur formation initiale. Or, il semble que ce temps reste trop court pour que ces futurs praticiens incorporent et s'approprient cet éthos propre à la professionnalisation du métier d'enseignants. De fait, ils investissent pas vraiment le potentiel de cet espace transitionnel pour en faire un lieu de construction de leur professionnalité qui met en dialogue les dimensions théoriques, pratiques et empiriques des savoirs professionnels (Maubant & Roger, 2012). Les mots dont chacune des parties se sert pour parler de l'activité, du métier ne sont pas encore du même registre commun. Il y a une rhétorique de la professionnalisation que les futurs enseignants n'ont pas acquise ou qui ne fait pas encore sens pour eux pour parler de leurs pratiques et se réapproprier leurs expériences. L'éthos de la formation avec ses mots, ses termes, ses expressions, bref son langage, reste éloigné de la perception des enseignants malgré leur passage à la HEP. Il y a des mots qui revenaient systématiquement du temps de leur formation, les mots de la HEP qui ne sont pas, en définitive, les mots de la pratique, de leur quotidien et du concret de leur situation, comme l'illustre ce dernier extrait :

Julie : C'est juste, lis ! On retombe à la HEP, c'était quoi les mots qui revenaient tout le temps ?

Antoine : Ouais, il y a professionnalisant

Joséphine : Hétérogène, hétérogénéité

Julie : Métacognition, etc. OK pour moi.

Est-ce à dire qu'un changement de langage soit pour autant absolument nécessaire comme signe tangible d'une professionnalisation ? Du point de vue des participants, et compte tenu des difficultés contextuelles qui leur sont



apparues très tôt, tous trois ont très rapidement profité, dès la première rencontre, de l'exutoire que représentait le focus group, comme si nous, chercheurs, devenions les témoins de l'inacceptable ou de l'impensable de leur situation.

En second lieu, sur le plan du processus lui-même, la présence des chercheurs dans cette relation asymétrique non évaluative, mais garante du cadre de discussion et d'échange, a pu fournir un encadrement sécuritaire et de confiance. Il a permis d'attester d'apprentissages dont les participants sont les seuls dépositaires. Ces apprentissages ne peuvent pas recevoir un aval par une formalisation standardisée. Cependant, leur reconnaissance demeure nécessaire en dépit de leur absence de l'évaluation certificative. Chaque participant a pu se réapproprier des éléments en lien avec sa propre pratique, issus des discussions lors des rencontres et des réflexions que les focus group les ont invités à faire tout au long de la durée du dispositif. Une reconnaissance médiatisée par le focus group lui-même, son cadre éthique, non évaluatif et non jugeant, mais néanmoins formalisée par la présence d'un chercheur, est malgré tout nécessaire, voire vitale lorsque la situation demeure insoutenable dans la réalité du métier et pour lesquels les savoirs de la formation initiale sont insuffisants pour relever les défis posés par la situation. Pour les relever, il faut acquérir d'autres savoirs professionnels, de l'ordre du «savoir humain» comme l'a évoqué un participant. Il s'agit de savoirs qui ne se construisent que dans la rencontre et le dialogue avec autrui et qui, comme l'écrit Cifali (1993) «permettent de penser des gestes et de les penser pour que certains de ces gestes ne deviennent pas des gestes destructeurs» (p.3). Pour leurs autrui comme pour eux, le focus group a contribué à ce que cela ne soit pas le cas.

En troisième lieu, nous avons pu faire le constat que les espaces de dialogue manquent dans le programme de formation initiale à l'enseignement secondaire actuel. Telle est en tout cas la perception de nos trois participants qui ont pu, lors du partage ensemble des trajets vers le site de formation, combler ce manque de lieu de parole au sein de l'espace de leur voiture et créer ensemble un lien fort d'amitié dont le dispositif de recherche a pu bénéficier pour son très bon déroulement. Le succès des apports de leurs rencontres sur ce dispositif en tant qu'innovation pour le soutien des stagiaires en emploi s'inscrit non seulement sur la lacune comblée quant au manque d'espace de parole, mais aussi quant à la profondeur des propos que nos trois participants affirment avoir pu et osé partager non seulement ensemble, mais aussi en présence des chercheurs. De cette *homophily* des participants, il en résulte un *deal win-win* tant pour les initiateurs que pour eux. Si l'institutionnalisation de ce genre de dispositifs (dans leur version formation-action) pouvait se révéler un instrument utile à disposition des nouveaux enseignants dans leur parcours d'insertion professionnelle, reste à savoir jusqu'à quel point il est possible d'agir au préalable pour garantir des rendez-vous réussis entre les participants. Une fois la phase expérimentale terminée, nous proposerons son intégration dans l'offre de la formation continue dans une optique d'amélioration continue des formations proposées.



## Conclusion

L'innovation que représente le focus group pour l'accompagnement du stage en emploi a pu être soutenue par *l'homophily* des participants. Selon l'analyse de ce cas, le cadre conclusif qui se dessine laisse transparaître des focus group comme étant un espace privilégié de discussion et d'échange où les difficultés de la pratique constituent, dans les représentations des participants et en accord avec le paradigme du praticien réflexif (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983), des ressources non seulement pour l'entrée dans le métier, mais aussi pour un soutien dans le cadre du stage en emploi. Ainsi, ce focus group a été apprécié par nos trois étudiants stagiaires. Dans notre étude de cas, l'amitié qui les unit et la cohésion de leur groupe ont été renforcées au cours de l'année au moyen de ce dispositif.

Si ce groupe, grâce à cette synergie et leur relation préexistante, mais traversant aussi un vécu commun de souffrances professionnelles, a pu aller rapidement en profondeur dans un partage touchant à leur intimité, la pertinence du focus group en tant que soutien du stage en emploi ne dépend pas que de cette plus-value. Elle dépend aussi du cadre de parole et de dialogue au sein d'un espace sécurisé, ce que le dispositif offre et qui permet de profiter de l'expérience des autres, sans avoir nécessairement besoin d'aborder en profondeur l'intimité personnelle. Cette condition semble suffisante pour faire du focus group un dispositif innovant en tant qu'espace de pensée (Perret-Clermont, 2001) et de narration (Bruner, 1991) permettant des prises de conscience des opportunités et des difficultés de l'entrée dans la profession enseignante et offrant la sécurité nécessaire pour l'apprentissage. Cette sécurité en dehors de toute évaluation certificative, de toute menace évaluative, permet de rétablir ainsi la symétrie souhaitée par de futurs professionnels qui perçoivent le processus de professionnalisation comme une dimension profondément humaine.





## Références

- Ambroise, C., Toczek, M.-C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, 46. <http://journals.openedition.org/edso/2656> DOI: 10.4000/edso.2656.
- Arcidiacono, F., Iannaccone, A., Melfi, G., Padiglia, S. et Pirchio, S. (2018). Le développement identitaire des enseignants débutants par le partage verbal de pratiques professionnelles. *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 18(1), 79-96.
- Astier, P. (2017). Fonction tutorale. *Recherche et formation*, 84, 101-112.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, 22, 7-19.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants. Actes de la recherche* (pp. 11-33). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Bruner, J.S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Cifali, M. (1993, novembre). Un métier de l'humain. Une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs (p. 1-16). *Salon des apprentissages individualisés et personnalisés*.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Fouillé, L. (2010). *L'attachement automobile mis à l'épreuve : étude des dispositifs de détachement et de recomposition des mobilités* (thèse de doctorat en sociologie). Université de Rennes 2, France.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. Dans E. Goffman (dir.), *Les moments et leurs hommes* (p. 143-149). Paris : Seuil.
- Gremion, F. et Voisard, N. (2011). *Insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE : résultats des enquêtes réalisées en 2007, 2008, 2009 auprès des nouveaux diplômés PF1 et PF2 de la HEP-BEJUNE. Rapport de recherche*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 105-114.
- Iannaccone, A. (2014). Overview: The activity of thinking in social spaces. Dans T. Zittoun et A. Iannaccone (dir.), *Activities of thinking in social spaces* (p. 1-12). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Jovchelovitch, S. (2004). Contextualiser les focus groups : comprendre les groupes et les cultures dans la recherche sur les représentations. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 245-252.
- Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 281-289.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper and Row.
- Liouville, E., Christmann, P., Cormier, B. et Le Pivert, P. (2015). *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation. Rapport 044*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Marcel, J.-F. (1999). La démarche de recherche-formation : propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 32, 89-100.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. et Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <http://journals.openedition.org/ripes/593>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pasche Gossin, F. (2006). La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ? *Actes de la recherche*, 5, 56-66.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.



- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. Dans J.J. Ducret (dir.), *Actes du colloque. Constructivisme : usages et perspectives en éducation. Vol. I* (p. 65-82). Genève : Département de l'Instruction Publique, Service de la recherche en éducation.
- Pham Quang, L. et Rémerly, V. (2016). Introduction générale : interactions tutorales et apprentissages en situation de travail. *Recherche et formation*, 83, 9-17.
- Rogers, E.M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York, NY: The Free Press.
- Rogers, E.M. et Shoemaker, F. (1971). *Communication of innovations. A cross-cultural approach*. New York, NY: The Free Press.
- Salazar Orvig, A. et Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse de discours produit dans des focus groups : un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 263-272.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schütz, A. (1987). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Le Félin.
- Simmie, G.M., de Paor, C., Liston, J. et O'Shea, J. (2017). Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 45(5), 505-519.
- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignements en questions*, 14, 61-82.
- West, M.A. et Altink, W.M.M. (1996). Innovation at work: Individual, group, organizational, and sociohistorical perspectives. *European journal of work and organizational psychology*, 5(1), 3-11.