

Valentina **Giovannini-Cartulano**
Haute école de musique de Lausanne/Université de
Fribourg

Pierre-François **Coen**
Haute école pédagogique de Fribourg

Angelika **Güsewell**
Haute école de musique de Lausanne

Elsa **Paukovics**
Haute école de musique de Lausanne/Université de
Fribourg

Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental

Supporting the training of instrument
teaching in a shared way within a dual training

doi:10.18162/fp.2018.480

Résumé

Cette recherche, conduite dans une Haute école suisse de musique lors de la mise en place d'un nouveau dispositif de formation pour le master en pédagogie instrumentale et vocale, vise à mettre en évidence les conceptions des acteurs concernés (étudiants-stagiaires, professeurs de pédagogie, didacticiens et maîtres de stages) relatives aux pratiques, postures et rôles de l'accompagnement. Les données récoltées par entretiens et « focus groups » ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu mixte. Les résultats permettent de comprendre les liens existants entre les conceptions, le contexte institutionnel, la plateforme utilisée et la forme de l'accompagnement (bilatéral, multilatéral ou partagé) actualisée par les acteurs.

Mots-clés

Alternance, accompagnement multilatéral et partagé, enseignement musical, e-portfolio.

Abstract

Conducted in a Swiss music university along with the implementation of a new training system for a master's course of instrument teaching, this research aims to highlight how the beliefs about support by the different actors involved (pedagogy teachers, didactic teachers as well as practical training teachers) shape their practices, postures and accompaniment behaviors of the students-trainees. Data collected by means of interviews or focus groups were analyzed using categorical analysis of mixed content. The results allow to better understand how these beliefs, the institutional context and the platform itself facilitate or inhibit the development of a truly shared support.

Keywords

Dual training, multilateral and shared support, instrument teaching, e-portfolio platform.

Introduction

Plusieurs profils de formateurs sont impliqués dans le nouveau cursus de master en pédagogie instrumentale et vocale de la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg (HEMU) en Suisse. Certains d'entre eux sont directement rattachés à l'HEMU et dispensent des cours de sciences de l'éducation (professeurs¹ de pédagogie²) ou de didactique instrumentale (didacticiens), d'autres travaillent dans des écoles de musique ou des conservatoires et accueillent les étudiants dans leur classe pour des stages pratiques (maîtres de stage). La coordination de ces trois types d'intervenants est complexe, car ils travaillent dans des temporalités et des lieux différents. Chacun accompagne un ou plusieurs étudiants bilatéralement, indépendamment des autres intervenants. Dans un tel contexte, des tensions ou des contradictions peuvent apparaître et influencer négativement l'accompagnement des étudiants. La volonté d'améliorer la coordination entre les accompagnants est à l'origine d'une réorganisation du curriculum entamée en 2014. Les responsables du dispositif (RD) ont souhaité passer d'accompagnements bilatéraux à un accompagnement multilatéral (les formateurs savent ce que font leurs collègues et ont un espace à disposition pour échanger) et, dans la mesure du possible, à un accompagnement partagé (les formateurs se coordonnent sur certains aspects et échangent à propos du même étudiant qu'ils accompagnent). La solution adoptée pour atteindre ce double objectif a été la mise en œuvre d'un dispositif de formation dans lequel une plateforme numérique (un « e-portfolio ») (Bauer et Dunn, 2003; Conway et Holcomb, 2008) offre à chaque étudiant un espace virtuel personnel auquel ont également accès ses trois accompagnateurs (professeur de pédagogie, didacticien et maître de stage). Cet espace permet l'échange et la discussion de documents à caractère institutionnel (par exemple des grilles d'évaluation) ou personnel

(analyses de leçons, traces de l'activité, biographie d'apprenants) (Tripet Lièvre et Klopfenstein, 2017). Ce dispositif devrait aussi favoriser la réflexion des étudiants sur leurs propres apprentissages, comme le permettent généralement les portfolios (Bauer et Dunn, 2003; Berg et Lind, 2003; Dillenbourg, 2013; Lind, 2007; Tochon, 2010). Un suivi scientifique de ce nouveau dispositif de formation³ a été mis en place (projet mus-e-port⁴) entre 2014 et 2016; ce suivi sert de base à la présente publication.

Dans un contexte d'alternance (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007), nombreuses sont les dimensions dont il faut tenir compte lors de l'implantation d'une innovation : le contrat didactique implicite, les relations interpersonnelles, les attentes de l'accompagné ou encore l'interprétation qu'ont les accompagnateurs de leurs rôles (Gremion et Coen, 2015). En outre et comme l'expliquent Bédard et Bécharde (2009) à propos de l'innovation dans l'enseignement supérieur, il est pertinent de s'interroger sur l'impact que celle-ci peut avoir sur les étudiants et les professeurs concernés.

S'intéresser aux conceptions qu'ont les formateurs de leurs pratiques d'accompagnement demande d'abord une définition des dimensions permettant de les articuler. Les pratiques de ces derniers s'insèrent dans un contexte institutionnel. Elles sont déterminées par des rôles que l'institution demande d'endosser (par le biais des cahiers de charge ou de manière implicite), mais aussi par des contextes professionnels spécifiques qui définissent des postures que l'on peut adopter (ou non) et qui font intervenir des conceptions touchant à un collectif professionnel (Beauvais, 2006; Conway et Holcomb, 2008).

L'évolution des métiers dans le domaine socioéducatif, avec la spécialisation et le partage des tâches, fait de l'accompagnement un enjeu collectif. Dans ce dispositif, l'innovation implique « le passage d'une logique de compétences individuelles à une logique de compétences par groupe » (Bédard et Bécharde, 2009, p. 42) qui devrait être accompagné. Les activités conduites par les accompagnants, même seuls, s'inscrivent dans une perspective de la sociologie du travail où l'on a des normes et des règles communes (Caroly, 2010). Dans un dispositif de formation où l'alternance est institutionnalisée, des principes de collaboration ou de concertation semblent nécessaires pour l'intégration des étudiants dans la communauté (Lave et Wenger, 2006). En matière d'accompagnement, cette collaboration devrait se traduire par le passage progressif d'une constellation d'accompagnements bilatéraux à un accompagnement partagé qui requiert une coordination des actions de chacun.

Cadre théorique

Diversité des rôles de l'accompagnant

Les formateurs agissent avant tout sur la base des rôles qui leur sont attribués par l'institution en fonction de la catégorie professionnelle à laquelle ils appartiennent (professeurs de pédagogie, didacticiens et maîtres de stage). Ces rôles « permettent une saine division des tâches au sein des groupes, ils clarifient les attentes sociales à propos des différents membres du groupe et précisent à chacun quelle est sa place au sein de l'entité sociale » (Beckers, 2007, p. 163). Harden et Crosby (2000) proposent un modèle pour le monde médical dans lequel les différents rôles qu'un enseignant peut revêtir sont représentés : « facilitateur », « modèle », « fournisseur d'informations », « évaluateur », « concepteur de ressources » ou « planificateur ». Nous chercherons à voir dans quelle mesure ce modèle se prête au domaine de la

formation professionnelle à l'enseignement musical. La figure 1 montre comment ces rôles, adaptés à ce domaine, s'inscrivent dans un espace à deux dimensions : type d'expertise de l'accompagnant en abscisse (en tant que formateur d'enseignants-interprètes vs en tant qu'enseignant-interprète) et degré d'interaction avec les étudiants en ordonnée.

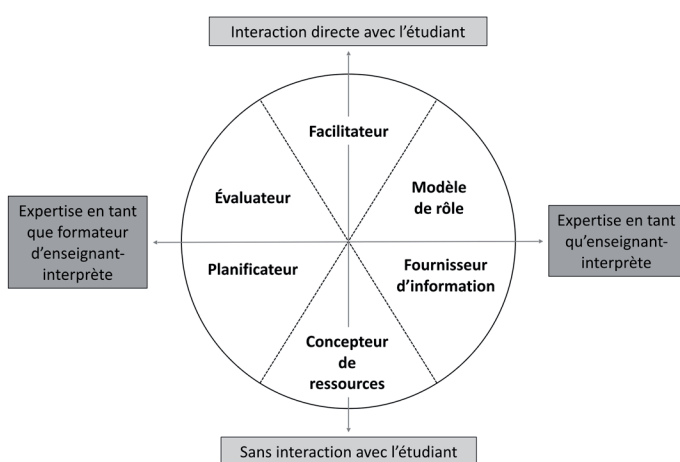


Figure 1

Les six rôles d'un formateur d'enseignement musical (adapté de Harden et Crosby, 2000, p. 6)

Les rôles de « planificateur » et de « concepteur de ressources » ne touchent pas directement l'accompagnement, alors que les quatre autres concernent les accompagnateurs au sein d'une institution, quelle que soit la formation. Ils seront utilisés dans l'analyse.

Diversité des postures d'accompagnement

Si la définition des rôles permet une clarification des tâches que les accompagnants sont censés exécuter, les postures sont « façonnée[s] par les croyances et orientée[s] par les intentions, [elles] exercent une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2008, p. 89). Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) ont caractérisé des postures d'accompagnement des enseignants qui nous semblent transférables à tout formateur. Ainsi, l'accompagnant peut adopter une posture : de « guide de montagne » (dépasser les obstacles en marchant ensemble), de « chef d'orchestre » (harmoniser, mettre de l'ordre, créer avec les autres), d'« entrepreneur » (gérer des activités, planifier, s'occuper des personnalités), de « sage » (partager son expérience, en la relativisant), de « pompier »-« souffleur »-« assistant social » (caractérisées par du soutien inconditionnel). Il pourrait aussi adopter deux postures rejetées par les enseignants : le « militaire », car trop autoritaire et hiérarchique, et le « plagiste », car il ne reste jamais sans rien faire et sans responsabilité à observer les stagiaires (p. 131).

Diversité des pratiques d'accompagnement

Nous avons vu que la pratique de chaque individu est déterminée à la fois par le rôle que lui attribue l'institution, et par la posture que le contexte ou sa conception lui permettent d'adopter. Il n'est donc pas surprenant d'observer ce que Paul (2002, 2004) a qualifié de « nébuleuse » de pratiques (voir figure 2).

Ces pratiques s'organisent selon les visées de l'accompagné et de l'accompagnant (en horizontal : accent sur la recherche de sens dans son projet professionnel vs sur le sens des gestes techniques du métier; en vertical : accent sur la réflexion ou sur l'action).

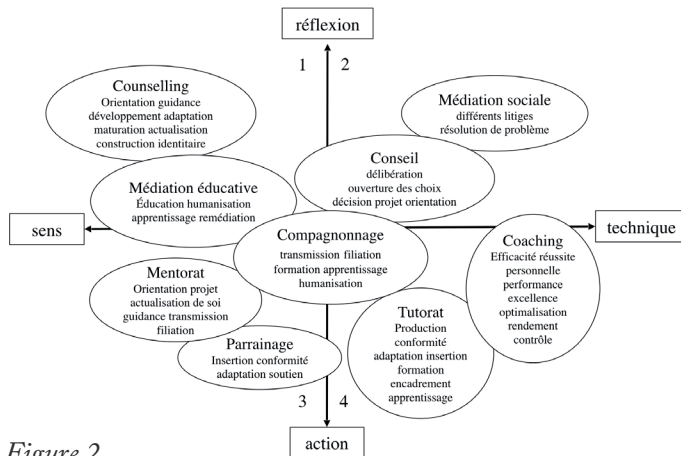


Figure 2

Les pratiques d'accompagnement (Paul, 2004, p. 53)

Dans le contexte de la formation d'enseignants, Donnay et Charlier (2008) parlent également de la pratique de compagnonnage, mais y ajoutent la dimension réflexive (« compagnons réflexifs ») pour souligner que les compagnons peuvent aussi aider les personnes accompagnées à développer des compétences réflexives. Si on voulait rajouter cette pratique dans le schéma de Paul (2004), elle se situerait toujours au centre sur l'axe horizontal, mais plus haut vers le pôle « réflexion ».

Constellations d'accompagnements bilatéraux, accompagnement multilatéral ou accompagnement partagé

Leclercq, Oudart et Marois (2014) prêtent aux institutions une propriété à accompagner qu'ils appellent « accompagnabilité » et qu'ils définissent comme « la propension des dispositifs de formation en alternance à distribuer l'activité d'accompagnement » (p. 139) entre les différents formateurs et les différents « mondes » (constellations d'accompagnements bilatéraux). Toutefois, distribuer ne veut pas encore dire se coordonner ou coopérer. On pourrait imaginer que les activités soient très clairement distribuées et délimitées, puis se déroulent de manière complètement indépendante, ce que nous avons défini comme de l'accompagnement multilatéral. Une simple coordination ne suffit pas au développement de l'accompagnement partagé, qui nécessite qu'une même conception de l'accompagnement soit partagée au sein de l'équipe d'accompagnateurs. Selon Demol (2002), il est nécessaire d'établir un partenariat interne (compréhension du fonctionnement des équipes en vue de leur harmonisation) et externe (reconnaissance réciproque et rencontres entre les différents partenaires) pour obtenir ce que nous appelons un véritable accompagnement partagé.

Un concept qui pourrait aider à comprendre cette construction collective est celui de mémoire transactive de Wegner (1986), qui consiste en un système partagé d'informations et de connaissance des expertises réciproques. Les recherches sur les systèmes de mémoire transactive ont montré que les trois facteurs entrant en jeu dans son bon fonctionnement sont la spécialisation des connaissances, la coordination des membres du groupe et la perception de crédibilité de ces membres (Siméone, Eneau

et Simonian, 2010). Eneau et Simonian (2009) précisent que cette construction collective dépend donc de la « confiance interpersonnelle » (avoir confiance dans ses partenaires et dans leurs compétences, être motivé à travailler avec eux) et de la « confiance institutionnelle » (avoir « un cadre commun de contrôle » prévoyant un code éthique, des règles et des objectifs communs ainsi que des conséquences en cas de non-respect) (p. 44). Ainsi, pour se développer, un groupe d'accompagnateurs doit se connaître, s'autoréguler, construire et négocier un leadership partagé (Eneau et Simonian, 2009), surtout si certains de ses membres travaillent à distance.

L'institution joue un rôle prépondérant dans ce processus en mettant à disposition des espaces et du temps pour se concerter (Loilier et Tellier, 2004) et, le cas échéant, des dispositifs de formation particuliers tels que des plateformes d'échange pouvant faciliter cet accompagnement collectif. Une étude du ministère de l'Éducation nationale française et de l'European Schoolnet (2010, cité dans Bruillard, 2011, p. 109) montre que l'implication des formateurs dès la phase de conception, la disponibilité de l'institution (savoir et accepter qu'il faut du temps pour l'adaptation d'un nouveau dispositif) ainsi que le support nécessaire (financier, technique, et en matière de formation et de communication) sont des facteurs de succès pour l'implantation d'une plateforme d'accompagnement qui veut soutenir cet accompagnement.

Problématique et questions de recherche

Nous avons vu que les pratiques d'accompagnement se comprennent à travers des rôles, des postures, des pratiques et par des enjeux collectifs. À notre connaissance, à ce jour, il n'existe ni modèles théoriques ni études empiriques qui articulent ces différents concepts. Ainsi, à partir de l'analyse des données récoltées dans le cadre du suivi scientifique de l'implantation du nouveau dispositif d'accompagnement à l'HEMU, notre objectif est double : d'abord, examiner les conceptions d'accompagnement des formateurs et ensuite comprendre ce qui influence l'actualisation (ou non) d'un accompagnement partagé.

Nous formulons donc les deux questions de recherche suivantes :

- 1) Quelles sont les conceptions des pratiques, des rôles et des postures d'accompagnement des différentes catégories de formateurs et des étudiants?
- 2) Y a-t-il un lien entre ces conceptions, le contexte institutionnel, la plateforme utilisée et la forme de l'accompagnement (bilatéral, multilatéral, partagé) actualisée par les acteurs?

Méthodologie

Notre perspective s'inscrit dans une approche qualitative interprétative (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997). Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons examiné en détail différentes données issues du projet mus-e-port⁵. Celles-ci ont été récoltées via 15 entretiens semi-directifs de 45 minutes conduits auprès de quatre maîtres de stages (MS), de huit étudiants (ETU), d'un didacticien (DID) et des deux responsables du dispositif (RD). Ces entretiens ont porté sur la nature des activités d'accompagnement et l'impact du dispositif sur celles-ci. Ces données ont été complétées par 6 entretiens d'environ 1 h 30 conduits en « focus groups » (de 3 à 5 participants), regroupant 22 accompagnants (MS et DID) au total. Les questions portaient sur leurs expériences en termes de rôles, postures et pratiques d'accompagnement, ainsi que sur leurs identités professionnelles respectives.

Pour l'analyse des données qualitatives ainsi obtenues, nous avons procédé de manière semi-inductive en réalisant une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2003) avec le logiciel HyperResearch. Les cinq grandes catégories établies *a priori* concernaient : 1) le contexte et le dispositif; 2) les activités et les tâches; 3) les différents impacts; 4) les rôles, les postures et les pratiques; 5) la communication, les échanges et la collaboration. Ces catégories ont ensuite été affinées en différentes sous-catégories et validées au travers d'un accord interjuge. Les verbatims insérés dans les sous-catégories « rôles » et « postures » ont ensuite été recodés sur la base des catégories de Harden et Crosby (2000) et de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013).

Résultats

Nous nous appuyerons sur les différents modèles théoriques présentés plus haut pour structurer la présentation des conceptions des acteurs. Ensuite, nous tenterons de mettre en évidence s'il existe un lien entre certains éléments du contexte institutionnel et du nouveau dispositif et les formes d'accompagnement présentes.

Conceptions des rôles, des postures et des pratiques d'accompagnement

Avant de décrire les conceptions des formateurs, il est important de rappeler que l'attente des responsables du dispositif (d'après les interviews) était d'avoir autour de chaque étudiant une équipe de compagnons réflexifs, répondant au rôle de facilitateurs et adoptant des postures de guides de montagne qui se concertent et collaborent via la plateforme électronique (le e-portfolio). Les responsables définissent en outre les champs de travail respectifs des maîtres de stage et des didacticiens (terrain vs théorie), sans toutefois préciser les différences des rôles attendus de chacun pour l'accompagnement partagé via la plateforme.

Conceptions des rôles : Les quatre rôles d'accompagnateurs (modèle, facilitateur, évaluateur et fournisseur d'informations) (Harden et Crosby, 2000) apparaissent dans les discours des répondants. Nous constatons en outre que les responsables du dispositif (qui font partie des professeurs de pédagogie), les maîtres de stage et les didacticiens ont des représentations très similaires (cf. tableau 1). Tant les didacticiens que les maîtres de stage mentionnent le rôle de facilitateur : « *c'est de les former à avoir une réflexion, une analyse, une vision sur le long terme* » (DID-32) en expliquant qu'ils poussent les étudiants à trouver des solutions, à échanger et discuter entre eux à partir des vidéos et à réfléchir pour aller plus loin. Le rôle d'évaluateur apparaît aussi dans le discours tant des didacticiens que des maîtres de stage : « *Je vois ses défauts, ses qualités et j'essaie de développer, d'améliorer et renforcer les points forts* » (MS-1). On constate toutefois que l'évaluation sommative est attribuée aux didacticiens, tandis que les maîtres de stage disent ne s'occuper que de l'évaluation formative. Certains s'en accommodent très bien, car ils ne se sentent pas légitimés (ou ne veulent pas l'être) pour endosser le rôle d'évaluateur dans la certification finale. D'autres maîtres de stage revendiquent ce rôle, trouvant que sans une participation à l'évaluation certificative, leur travail n'est pas légitimé. Par ailleurs, les maîtres de stages s'attribuent un rôle de modèle alors que les didacticiens se voient davantage comme des fournisseurs d'informations, un rôle marqué par une interaction moins directe entre formateur et apprenant, au sens de Harden et Crosby (2000). Ces distinctions font tout à fait sens par rapport à la réalité de leur activité. En effet, les maîtres de stage montrent leur pratique aux élèves et offrent à l'étudiant la possibilité d'accompagner

eux-mêmes des élèves et de recevoir une rétroaction, alors que les didacticiens ont plusieurs étudiants en classe et discutent sur des aspects plus transversaux et théoriques.

Conceptions des postures : Du côté des postures, on constate que celle du guide de montagne se retrouve dans la majorité des propos des accompagnants, ce qui correspond à l'objectif visé par les responsables du dispositif. Ici encore, pas de différence notable liée à la fonction. Dans cette posture, l'important est de ne pas faire les choses à la place des étudiants : « *c'est plutôt de leur apprendre à fabriquer eux-mêmes des "keys" – des recettes personnelles* » (DID-34). Toutefois, il semblerait que ce ne soit ni facile, ni évident d'endosser et surtout de défendre cette posture – « *il faut lutter pour leur faire faire le travail* » (DID-61) – entre l'attente institutionnelle (laisser expérimenter les étudiants ou les faire réfléchir) et le souhait des étudiants d'avoir des accompagnateurs qui leur proposent des astuces pédagogiques. Cela explique la présence chez certains didacticiens de la posture de sage ou de celle, plus autoritaire, de militaire. Certains se reconnaissent également dans celle d'entrepreneur par le fait de devoir gérer plusieurs tâches en même temps.

Conceptions des pratiques : Malgré des rôles et des postures similaires, au niveau des pratiques d'accompagnement, on observe des conceptions plus différenciées. Si les maîtres de stage fournissent un encadrement des apprentissages orienté surtout sur la production de gestes techniques propres au métier et situé dans les deux cadrans liés l'action (tutorat, mentorat) : « *on n'a pas toujours non plus dans notre classe les bons élèves [pour l'aspect sur lequel doit s'exercer l'étudiant] au bon moment* » (MS-121), les didacticiens se situent plutôt dans le cadran « sens-réflexion » (médiation éducative et counselling : « *c'est de les amener à avoir une réflexion par rapport à une problématique, parce qu'il n'y a pas une seule solution* » [DID-232]), conception de la pratique qui s'écarte des attentes exprimées par les responsables du dispositif, qui font une description plutôt générique des pratiques (compagnonnage réflexif).

Le tableau 1 résume les conceptions des différents intervenants de leurs rôles, postures et pratiques. En gras, les conceptions communes sont indiquées.

Tableau 1

Rôles, postures et pratiques identifiables dans les discours des différentes catégories d'acteurs impliqués

ACTEURS	RÔLES	POSTURES	PRATIQUES
<i>Responsables (rôles, postures et pratiques attendues)</i>	Facilitateur	Guide de montagne	Compagnonnage réflexif
<i>Maîtres de stage (représentations)</i>	Facilitateur (Évaluateur) Modèle de rôle	Guide de montagne Entrepreneur	Tutorat Compagnonnage Mentorat Parrainage
<i>Didacticiens (représentations)</i>	Facilitateur Évaluateur Fournisseur d'information	Guide de montagne Entrepreneur Sage Militaire	Médiation éducative Counselling

Analyse des liens entre dimension institutionnelle, plateforme e-portfolio, conceptions et formes d'accompagnement

Impact du cadre institutionnel sur l'accompagnement : La plupart des accompagnants interviewés estiment que le cadre institutionnel, avec les rôles à tenir et les tâches à effectuer, n'est pas assez clair : « *il nous manque un organigramme, on ne sait pas qui est qui* » (MS-12); « *on n'a pas assez d'informations sur comment l'utiliser [la plateforme]* » (DID-61). Les accompagnants mentionnent également l'absence d'une demande institutionnelle en matière de formation à l'accompagnement ou d'exigences spécifiques pour exercer leur rôle : « *un didacticien devrait avoir non seulement une formation de musicien, mais il devrait aussi avoir une formation de pédagogie [...] Et ça je ne l'ai pas* » (DID-62). Il ne semble pas y avoir non plus un projet de fond clairement défini et co-construit, base pour le développement d'un accompagnement partagé.

Impact de la plateforme (e-portfolio) sur les modalités d'échanges : La plateforme a surtout été comprise comme un facilitateur pour le suivi de l'étudiant et de sa réflexion : « *ça pousse à avoir un contact plus régulier via l'écrit [...] ça oblige à réfléchir* » (DID-01), à condition de parvenir à maîtriser la technologie. Certains formateurs y voient de l'intérêt également pour se concerter avec les collègues : « *pour réunir un peu les équipes pédagogiques autour d'un étudiant* » (DID-32), et la considèrent pertinente pour le travail multilatéral : « *Peut-être ce n'était pas à moi de le faire [intervenir sur l'e-portfolio], mais [...] on est une équipe tout autour de l'étudiant, c'est un peu comme au foot; des fois, l'attaquant doit aussi un peu défendre, c'est un peu ça aussi ici, du moment qu'on est tous là pour marquer le but* » (MS-15). Un maître de stage a saisi la puissance de la plateforme pour l'accompagnement partagé, où chacun suit ce que fait l'autre, pour faire quelque chose de différent, mais qui va dans la même direction : « *je regarde au travers des commentaires des autres, je trouve que ça, c'est aussi intéressant et fonctionnel et ça unifie pas mal la formation* » (MS-13).

Il n'en reste pas moins que les étudiants n'ont pas perçu cette collaboration; ils relèvent au contraire une absence de collaboration et d'encadrement partagé entre formateurs sur la plateforme. Cela tient certainement au fait que quand plusieurs formateurs sont intervenus, ils l'ont fait de manière multilatérale (chacun sur des aspects différents), mais pas sur une même dimension : « *ils ont mis trois commentaires, mais chacun par rapport à leur cours... il n'y avait aucune interaction entre eux* » (ETU-05). Au regret des étudiants d'ailleurs : « *mais il y aurait pu y avoir plus d'interactions avec les autres responsables qui ont, j'imagine, un autre avis sur une même question* » (ETU-06).

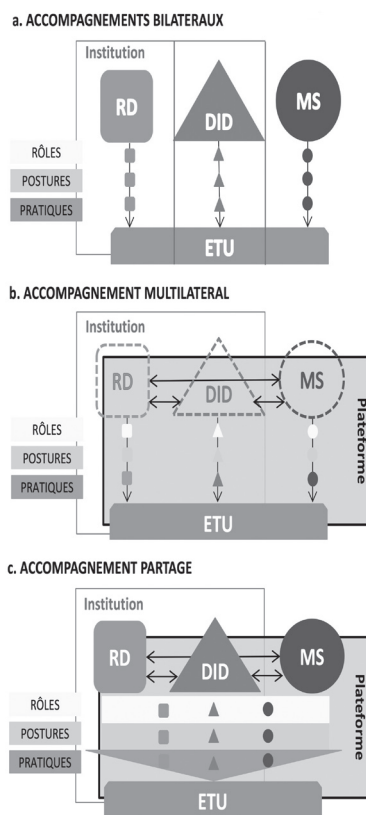
Impact des conceptions sur les pratiques d'accompagnement : À l'état actuel, les conceptions des rôles et des postures similaires posent peut-être problème pour la concrétisation de l'accompagnement. Comme les deux catégories de formateurs ont reçu une étiquette de fonction différente (didacticiens et maîtres de stage), elles cherchent à trouver leur spécificité en conceptualisation des pratiques très différentes. La base commune au niveau des rôles et des postures pourrait faciliter la concrétisation d'un accompagnement partagé, où l'on soit d'accord sur où aller, mais où chacun exerce une pratique d'accompagnement différente.

Légitimité et prescriptions de l'accompagnement : Le sentiment de légitimité constitue une piste intéressante à suivre pour mieux comprendre les obstacles à la mise en place d'un accompagnement partagé. Si, pour certains accompagnants, leur légitimité dépend du type de tâche qu'on leur attribue (par exemple, l'implication dans l'évaluation certificative), pour d'autres répondants, cette légitimité

dépend de la reconnaissance que leur confèrent les collègues et les étudiants. La plupart des maîtres de stage – indispensables dans les dispositifs en alternance – ne se sentent pas légitimés aux yeux de leurs collègues et parfois même des étudiants (« *On est un peu secondaires* » [MS-144]), alors que le cas inverse ne se présente pas malgré des parcours de formation très similaires. Ce sentiment de manque de reconnaissance ne surprend pas dans la mesure où les maîtres de stage sont externes à l'institution. Comme le soulignent Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015), ils « contribuent largement à la formation des étudiants sans avoir le statut officiel de co-formateurs et sans participer directement à la construction du curriculum d'enseignement » (p. 104). On voit donc que cette situation se perpétue, malgré la réorganisation de toute la formation.

Éléments de synthèse

La figure 3 synthétise les données recueillies et nous permet de schématiser trois niveaux d'accompagnement.



Avant l'introduction de la plateforme, il n'y avait que des accompagnements bilatéraux (a) : chaque accompagnateur suivait son étudiant sans être au courant de ce que faisaient les autres personnes impliquées dans son accompagnement ou s'intéresser à ce qu'elles faisaient. Avec la mise en place du e-portfolio, les responsables du dispositif ont enlevé les barrières entre les trois types d'acteurs, ce qui a permis d'avoir un espace en commun et d'obtenir ce qu'on peut qualifier d'accompagnement multilatéral (b) dans lequel des échanges peuvent avoir lieu. Cependant, malgré des désignations clairement différentes données par l'institution aux différentes catégories de formateurs (professeur, maître de stage ou didacticien), les conceptions des rôles et des postures se sont révélées très similaires chez toutes les personnes impliquées dans le dispositif. Le troisième niveau, l'accompagnement partagé (c), était quant à lui attendu par les responsables du dispositif. Toutefois, dans les discours des utilisateurs, on ne trouve pas des preuves de sa concrétisation, mais seulement des allusions à un accompagnement

Figure 3

Les trois niveaux d'accompagnement : bilatéral (a), multilatéral (b), partagé (c)

multilatéral.

Discussion

Dimension collective et institutionnelle de l'accompagnement à distance

D'après la littérature, la présence d'une confiance institutionnelle élevée est une condition indispensable dans le processus de collaboration à distance. Cette confiance s'exprime prioritairement vis-à-vis du contexte dans lequel s'inscrivent les échanges et les relations entre les différents acteurs (ici, particulièrement entre les formateurs). Cela signifie que l'on n'a pas forcément besoin d'avoir une confiance personnelle en l'autre si l'on a une forte confiance dans le contexte où s'insère cette relation. Des règles formelles claires, un contrôle social et rationnel des actions respectives de chacun peuvent suffire (Loilier et Tellier, 2004). Eneau et Simonian (2009) ont constaté que lorsqu'un enseignant-chercheur joue le rôle de tuteur et construit un cadre avec les formateurs qu'il guide (règles, finalités, objectifs, étapes, esprit coopératif), la confiance institutionnelle est renforcée. Dans le dispositif étudié, la confiance institutionnelle et le cadre n'étaient probablement pas suffisamment développés pour permettre de dépasser certaines craintes et le manque de confiance (évoqués par les maîtres de stages et les didacticiens).

La mise en place d'un « pilote de l'activité » (personne qui rencontre au départ les personnes et qui joue ensuite le rôle de tuteur à distance) (Eneau et Simonian, 2009) aurait sans doute été une piste. Selon nos répondants, ce rôle aurait pu ou dû être joué par les responsables du dispositif. Cela aurait permis d'améliorer « le sentiment de sécurité ressenti par chacun au regard de la production attendue, l'équité au sein des groupes ou encore la reconnaissance de l'investissement de chacun » (p. 43).

Clot et Faïta (2000) expliquent comment le « genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les "obligations" que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail » (p. 9) se construit dans l'articulation entre travail prescrit et travail réel. Le genre « est un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite » (p. 11). Chacun amène des éléments ou des gestes personnels (correspondant au style) qui contribuent à faire évoluer le genre et qui influenceront ainsi les rôles et les tâches respectifs. Quand le genre professionnel n'est pas suffisamment ancré, les professionnels perdent leur sentiment de contrôle des tâches et de légitimité de rôle, ce que nous pensons avoir observé dans le contexte du master de pédagogie de la Haute école de musique. Dans un contexte institutionnel où une grande partie des professionnels impliqués travaillent aussi en dehors de l'établissement, la construction d'un accompagnement partagé est particulièrement difficile. Cela nécessite une co-construction d'une délimitation d'autant plus claire de l'espace d'action respectif (des obligations, du travail prescrit), afin que les acteurs soient en accord sur les finalités et les modalités de leur activité, ce qui n'apparaît pas (encore) dans le dispositif étudié. Ce sens commun pourrait être développé lors de moments de concertation en présentiel sur le projet commun. Ces moments pourraient également permettre la construction d'une « coresponsabilité » dans l'accompagnement des étudiants, et aussi avec les étudiants grâce à « un échange sur les besoins et attentes mutuelles » (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015,

p. 117).

E-portfolio et accompagnement partagé

Même si la conception et la mise en place du nouveau dispositif semblent avoir fait l'objet de discussions entre les concepteurs et certains des formateurs, le dispositif de formation apparaît comme une prescription dont les contours ne sont pas toujours clairs, peut-être parce que les concepteurs ne veulent pas imposer leur innovation aux formateurs et souhaitent leur laisser une certaine marge de manœuvre. Cet aspect renvoie à ce que l'on sait sur les processus d'innovation eux-mêmes (Depover et Strebelle, 1997; Gather Thurler, 2004), processus qui sont complexes et peuvent induire des résistances.

En outre, dans le contexte d'enseignement individuel en conservatoire, la notion de travail d'équipe n'est que très peu développée. Il n'a pas été possible de s'appuyer sur des pratiques collaboratives antérieures (Lameul, Simonian, Eneau et Carraud, 2011). Ainsi, l'arrivée de la plateforme n'a fait que montrer et exacerber le manque de collaboration et de partage qui était déjà présents. Les formateurs ont perçu la plateforme comme un espace proposant différents outils juxtaposés qu'ils ont utilisés de manière dissociée, surtout pour appuyer leurs vieux usages. Développer d'abord une culture du partage et de la collaboration (Cacheux, 2009), plutôt que de compter sur la mise en place du e-portfolio pour la développer, permettrait de mieux surmonter aussi le problème des résistances face aux innovations, en particulier si elles sont technologiques.

Conclusion

Dans l'analyse du nouveau dispositif de formation par e-portfolio, nous avons vu que les rôles présents (facilitateur, évaluateur, modèle et fournisseur d'informations) sont définis par une prescription institutionnelle (Daniellou, 2002) qui reste toutefois peu explicite (De Montmollin, 1997) au niveau de la distinction des rôles respectifs. La compréhension du dispositif où tous sont censés soutenir les étudiants par le biais d'une plateforme a conduit les acteurs à adopter des postures souvent similaires (guide et sage). En partant de l'idée que pour collaborer il faut être d'accord sur les principes de base, ces similitudes pourraient être perçues à première vue comme des facilitateurs pour un accompagnement partagé. Le e-portfolio a en effet bien permis d'avoir un espace où les barrières des champs respectifs sont estompées afin de pouvoir se rencontrer. En réalité, avoir des conceptions similaires des rôles et des postures, ainsi qu'un projet commun (la réussite de l'élève et le développement de sa réflexivité), devrait s'accompagner d'une connaissance réciproque et d'une coordination des zones d'action respectives afin de disposer d'une confiance interpersonnelle et institutionnelle (Eneau et Simonian, 2009). En absence d'un partenariat externe (Demol, 2002), les deux types de formateurs ont essayé de se démarquer dans leur pratique (d'où l'hétérogénéité des conceptions à ce niveau : tutorat, mentorat et compagnonnage pour les maîtres de stage; médiation éducative et counselling pour les didacticiens). En présence de rôles prescrits flous, les formateurs se sont démarqués davantage pour protéger leur champ d'action. En résumé, il apparaît qu'un travail de clarification des tâches et des pratiques attendues pour les deux fonctions (MS et DID), une offre de formation pour chaque groupe professionnel et le développement des notions d'équipe et de collaboration seraient nécessaires au niveau institutionnel pour aboutir à un accompagnement partagé. La confiance et un leadership négocié pourraient être ensuite développés et soutenus par un pilote d'activité. En absence de ce cadre, l'accompagnement se présente seulement au

niveau multilatéral.

Les données considérées dans cette recherche sont issues de toutes les catégories d'acteurs; toutefois, elles portent sur les représentations et le discours des acteurs et non sur les pratiques réelles d'accompagnement, ce qui constitue l'une des limites du projet. Un regard sur la réalité du travail, par exemple en étudiant les traces d'interactions laissées sur la plateforme, semblerait un complément nécessaire, surtout si l'on souhaite mettre en évidence une transformation progressive des pratiques. Vivegnis (2016) a comparé les conceptions et les pratiques d'accompagnement des enseignants par rapport à l'autonomie, il serait donc envisageable de réaliser une démarche similaire à propos des rôles des formateurs.

L'implantation d'une nouvelle technologie ou d'un nouveau dispositif de formation n'est jamais facile et nécessite du temps. Dans ce sens, il serait intéressant de questionner à nouveau ces mêmes acteurs dans quelques années pour voir dans quelle mesure leurs conceptions et leurs pratiques ont évolué et si ce dispositif censé développer chez les étudiants une double identité d'enseignant-musicien contribue également à doter les accompagnants d'une triple identité (celle de formateur-enseignant-musicien).

Notes

- ¹ Nous avons choisi la forme masculine par simplification pour la lecture, mais derrière cette forme figurent aussi bien des femmes que des hommes.
- ² Parmi les professeurs de pédagogie se trouvent les responsables de la conception et de l'implantation du nouveau dispositif de formation. Nous les nommerons ici « responsables du dispositif » (RD).
- ³ Ce projet a été financé conjointement par le fonds stratégique de la HES-SO, par la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg et par la Haute école pédagogique de Fribourg.
- ⁴ <http://www.hemu.ch/rad/mus-e-port/>
- ⁵ Le lecteur pourra avoir une vision plus complète de ce projet en se référant à Gusewell, Coen, Paukovic et Giovannini-Cartulano (sous presse).

Références

- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Bauer, W. I. et Dunn, R. E. (2003). Digital reflection: The electronic portfolio in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 7-20. <http://dx.doi.org/10.1177/10570837030130010103>
- Beauvais, M. (2006, mai). *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité*. Communication présentée au 7^e Colloque européen sur l'autoformation : Faciliter les apprentissages autonomes, École nationale de formation agronomique, Auzeville. Repéré à <http://www.arianesud.com/content/download/634/2489/file/BEAUVAIS>
- Beckers, J. (2007). La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans J. Beckers (dir.), *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (p. 141-199). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bédard, D. et Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0029>

- Berg, M. H et Lind, V. R. (2003). Preservice music teacher electronic portfolios: Integrating reflection and technology. *Journal of Music Teacher Education*, 12(2), 18-28. <http://dx.doi.org/10.1177/10570837030120020104>
- Bruillard, E. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, (177), 101-130. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.3410>
- Cacheux, C. (2009). Analyse des usages des espaces numériques de travail dans l'enseignement secondaire. Usages prescrits : adhésion ou résistance des usagers? *ISDM*, (37). Repéré à http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms37/ISDM_NEDEP_Cacheux.pdf
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail* (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2). Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/465089/filename/HDR_Caroly.pdf
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42. Repéré à <http://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp>
- Conway, C. et Holcomb, A. (2008). Perceptions of experienced music teachers regarding their work as music mentors. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 55-67. <http://dx.doi.org/10.1177/0022429408323073>
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dir.), *Actes du 37^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française* (p. 9-16). Repéré à <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>
- Demol, J.-N. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation permanente*, (153), 129-145.
- De Montmollin, M. (dir.). (1997). *Vocabulaire de l'ergonomie* (2^e éd.). Toulouse : Octares.
- Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif. Dans L.-O. Pochon et A. Blanchet (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (p. 73-98). Neuchâtel : IRDP. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000821>
- Dillenbourg, P. (2013). *Leading house : technologies pour la formation professionnelle DUAL-T*. Repéré à <http://dualt.epfl.ch>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Eneau, J. et Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Éducation et formation*, (e-290), 41-53. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00787523/document>
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (p. 99-125). Bruxelles : De Boeck Supérieur. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0099>
- Gremion, C. et Coen, P.-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 11-27. Repéré à <http://admee.ulg.ac.be/journal/index.php/ejiref/article/view/64/34>
- Güsewell, A., Coen, P.-F., Paukovics, E. et Giovannini-Cartulano, V. (sous presse). Mus-e-port. Suivi scientifique de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des étudiant.e.s en master de pédagogie par portfolio électronique. Dans G. Boudinet (dir.), *L'utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage instrumental* (p. 149-185). Paris : L'Harmattan.
- Harden, R. M. et Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347. <http://dx.doi.org/10.1080/014215900409429>
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94. <http://dx.doi.org/10.3917/savo.017.0071>
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J. et Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 81-91. <http://dx.doi.org/10.7202/1005786ar>

- Lave, J. et Wenger, E. (2006). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (15^e éd.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Lind, V. (2007). E-portfolios in music teacher education. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(3). Repéré à <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol3/iss3/4>
- Loilier, T. et Tellier, A. (2004). Comment peut-on se faire confiance sans se voir? Le cas du développement des logiciels libres. *M@n@gement*, 7(3), 275-306. <http://dx.doi.org/10.3917/mana.073.0275>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Siméone, A., Eneau, J. et Simonian, S. (2010). Fonctions de la confiance et de la crédibilité dans une activité d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne. *International Journal of Information Sciences for Decision Making*, 39, 1-12. Repéré à http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isdm39/Article_Isdm_Ticemed09_Simeone_Eneau_Simonian_OK.pdf
- Tochon, F. V. (2010). Portfolios électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (11), 11-31. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/11_files/02_tochon.pdf
- Triplet Lièvre, C. et Klopfenstein, H. (2017). Distinguer le musicien de l'enseignant dans la formation professionnelle. Dans F. Joliat, A. Güsewell et P. Terrien (dir.), *Les identités des professeurs de musique*. Sampzon : Delatour.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Mehran, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck Supérieur. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interações*, (27), 118-138. Repéré à <http://usherbrooke.crifpe.ca/wp-content/uploads/2016/05/VNH-COLO-interactions.pdf>
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103-121. Repéré à <http://admee.ulg.ac.be/journal/index.php/ejiref/article/view/55/27>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/9331>
- Wegner, D. M. (1986). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. Dans B. Mullen et G. R. Goethals (dir.), *Theories of group behavior* (p. 185-205). New York, NY : Springer-Verlag.

Pour citer cet article

- Giovannini-Cartulano, V., Coen, P.-F., Güsewell, A. et Paukovic, E. (2018). Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental. *Formation et profession*, 26(3) 43-56. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.480>