

## **Accompagner les pratiques des enseignants**

---

# Cadre conceptuel

## *Former et accompagner les pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*

---

Jean-Marie De Ketele

Le concept d'accompagnement a le vent en poupe ; il est particulièrement utilisé dans la formation des futurs enseignants (Gervais & Desrosiers, 2001 ; Boutet *et al.*, 2010 ; Van Nieuwenhoven & Labeuu, 2010) ou comme dispositif de développement professionnel des enseignants en exercice (Charlier & Biémar, 2010 ; Jorro, 2010, 2012) ou des autres métiers de l'humain (Paul, 2004, 2016 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Lafortune, 2008 ; De Ketele, 2014). On peut se demander pourquoi il n'est pas apparu plus tôt. Un retour en arrière nous permet de décrire un mouvement en trois strates<sup>1</sup>.

### **1. Le développement de la professionnalisation : un mouvement en trois strates**

Une première strate apparaît avec la création des institutions de formation initiale des enseignants. Celles-ci sont chargées de la formation formelle hors contexte de travail, indépendamment du milieu de travail. Le programme d'études est essentiellement composé de cours disciplinaires indépendants : les disciplines des sciences de l'éducation (philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, psychologie de l'éducation, administration de l'éducation...) et les cours de didactique générale et spécifique aux disciplines enseignées. Le ou les stages éventuels se réalisent indépendamment de la formation théorique : l'étudiant doit se débrouiller dans le milieu de travail avec son maître de stage. La validation du stage est secondaire par rapport à la réussite des cours théoriques. La formation continue des enseignants et le suivi des enseignants en cours de carrière ne sont guère formalisés dans cette première strate. La culture développée alors a laissé des traces profondes qui subsistent aujourd'hui, car beaucoup de formateurs actuels ont encore connu cette façon de faire.

---

<sup>1</sup> En nous inspirant de la géologie, nous préférons parler de trois strates plutôt que de phases. Une strate naît, se développe de plus en plus et, tandis qu'une nouvelle strate apparaît et se superpose à la première sans la faire disparaître totalement. Nous avons déjà utilisé cette métaphore pour expliquer le processus de transformation d'une institution par l'innovation (De Ketele, 2010).

La deuxième strate a émergé progressivement sous la pression de certains facteurs, comme les difficultés des étudiants et des jeunes enseignants confrontés à la massification de l'enseignement et à l'hétérogénéité des élèves. Par ailleurs, alors qu'antérieurement le recrutement des enseignants s'opérait surtout parmi les élèves les plus brillants des classes moyenne et populaire, on a vu affluer dans les institutions de formation de nombreux étudiants en situation d'échec à l'université. En conséquence, des référentiels de compétences professionnelles ont vu le jour dans de nombreux pays, un travail collaboratif s'est développé entre les formateurs et les maîtres de stages, des ateliers de préparation et de suivi des stages ont été créés, de même que des ateliers de pratiques professionnelles ou des séminaires d'intégration. Par ailleurs, les institutions de formation ou les formateurs se sont davantage impliqués dans la formation continue des enseignants en exercice. Et les autorités éducatives ont de plus en plus pris en charge la formation initiale et continue en légiférant.

Avec la troisième strate, qui est en train de monter en puissance, apparaît le souci de l'insertion professionnelle, de la formation tout au long de la vie et du rôle nécessaire de l'accompagnement en milieu de travail. Alors que, dans la deuxième strate, s'était construit un modèle de professionnalité auquel il fallait se conformer, c'est désormais la conception d'une « professionnalité émergente » qui tend à dominer (Jorro & De Ketele, 2011, 2013 ; Merhan, Jorro & De Ketele, 2015). Ce concept désigne « le caractère évolutif de la professionnalité... et les processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne, qui se révèlent à travers toute une série d'indices auxquels il faut donner du sens en liaison étroite avec l'environnement où ils ont été relevés et qui témoignent d'une expertise en construction » (De Ketele, 2013, p. 15). Cette conception implique de considérer la formation comme un processus qui s'inscrit dans la durée et dans des lieux divers (institutions de formation initiale et de formation continue, milieu de travail avec ses périodes de stages, d'insertion professionnelle, d'acquisition d'un style professionnel, de remise en question, d'évolution de carrière). Les études actuelles (Billet, 2001, 2009 ; Bourgeois, 2013) sur l'apprentissage en situation de travail (*workingplace learning*) et la théorie des opportunités (*affordances theory*) montrent que la professionnalité se construit *en* milieu de travail (par le travail en situation) et par un travail réflexif *sur* le milieu de travail (le travail effectué en situation). Ceci nous amène à dire que (1) la logique de formation devient une logique de développement professionnel qui s'inscrit dans la durée, (2) l'accompagnement professionnel joue un rôle clé dans cette logique.

## 2. Logique de formation, logique de développement professionnel

Avec l'importance accordée aux compétences professionnelles, au milieu de travail et au développement professionnel tout au long de la vie, trop d'étudiants, de formateurs et d'enseignants ont conclu trop vite que les savoirs formels étaient de peu d'uti-

lité pour se professionnaliser et que seule l'expérience en milieu de travail comptait. C'est oublier que les travaux récents sur l'apprentissage en milieu de travail montrent l'importance des moments où l'on s'arrête et prend distance pour réfléchir sur l'activité menée en situation de travail (Billet, 2001, 2009 ; Bourgeois, 2013). C'est oublier que pour conduire à bien cette analyse et se conduire en « praticien réflexif » (Schön, 1983 ; Paquay *et al.*, 1996), on a besoin d'outils d'analyse et que ces outils d'analyse sont puisés dans les théories et les modalités de la pratique, validées autant que possible par la recherche scientifique. C'est oublier que les travaux de la psychologie cognitive et des neurosciences montrent l'importance des transferts entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme et nous disent que la mobilisation pertinente des traces dans cette dernière dépend essentiellement de la qualité du réseau conceptuel construit progressivement (Novak & Canas, 2008). C'est oublier que l'expertise s'acquiert à travers un travail de construction de schèmes d'action, c'est-à-dire des formes invariantes d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe déterminée de situations (Vergnaud, 2007). C'est donc oublier que le travail de construction de la professionnalité requiert un travail de formalisation des acquis de l'expérience et des situations vécues et donc une double vigilance : une « vigilance didactique » (Butlen *et al.*, 2010) dans le souci de construire des réseaux conceptuels et des schèmes d'action lors des séances de formation ; une « vigilance réflexive dans et sur l'action » dans l'environnement de travail (Merhan, Jorro & De Ketele, 2015).

Nous pouvons tenter de modéliser cette interaction très étroite entre formation et développement professionnel, en prenant comme référence deux axes d'analyse : (1) un axe mettant en évidence des savoirs théoriques et des savoirs d'action ; (2) un axe décrivant deux formes de logique de formalisation, hors et en contexte de travail. D'une part, on produit des savoirs théoriques qui vont servir d'analyseurs pour produire des savoirs d'action qui, à leur tour, vont valider ou faire émerger des savoirs théoriques ; d'autre part, la formation et le développement professionnel se construisent par un travail de formalisation qui tantôt se fait dans le milieu de travail, tantôt dans une institution de formation. Le croisement de ces deux axes nous amène à identifier quatre types de schèmes fondamentaux dans le processus d'émergence d'une professionnalité dans le parcours formation initiale/insertion professionnelle/exercice du métier. Ces quatre types de schèmes sont précisés dans le tableau 1.

**Tableau 1. Les schèmes du processus de professionnalisation en milieu de formation et de travail**

<b>Logique de formalisation en situation de formation hors contexte de travail</b>			
<b>Savoirs d'action</b>	<b>B. Schèmes modélisateurs</b> - Études de cas multiples - Ateliers de pratiques professionnelles	<b>A. Schèmes conceptuels</b> - Cartes conceptuelles - Confrontation de cadres théoriques	<b>Savoirs théoriques</b>
	- Entretiens d'accompagnement <i>sur</i> l'action - Travail d'écriture <i>sur</i> l'action (ex. : portfolio) <b>D. Schèmes dégagés de l'action spécifique</b>	- Réflexion <i>en cours</i> d'action - Accompagnement par un maître de stage et par les pairs <b>C. Schèmes spontanés de l'action spécifique</b>	
<b>Logique de formalisation en situation de stage ou de travail</b>			

Pour être efficace (contribuer à construire la professionnalité d'une personne dans un parcours spécifique), les quatre schèmes sont non seulement indispensables, mais s'appuient les uns sur les autres. Les schèmes conceptuels<sup>2</sup> sont le fruit d'un processus de mise en relation des connaissances qui s'opère principalement (mais pas exclusivement) dans les institutions de formation initiale puis continue, surtout à travers l'élaboration de cartes conceptuelles et la confrontation de cadres théoriques. Ces schèmes sont indispensables pour construire d'autres schèmes, dont les schèmes modélisateurs qui se construisent, notamment, dans les institutions de formation, sur la base d'études de cas multiples et des ateliers de pratiques professionnelles ; il s'en dégage progressivement des invariants, c'est-à-dire des variables (dimensions, facteurs, axes d'analyse) et des relations entre celles-ci (d'influence, de médiation, de modération, de covariance, de circularité) ; les modélisations ainsi dégagées permettent de mieux analyser les situations futures rencontrées et sont des outils précieux d'aide à la décision. À condition que de véritables interactions s'établissent entre les milieux de formation et de travail, on peut espérer que les schèmes conceptuels et les schèmes modélisateurs vont avoir un impact sur la logique de formalisation en contexte de travail. Si les interactions n'existent guère entre les milieux, les schèmes spontanés liés à une action en cours seront beaucoup plus attachés à des représentations antérieures tenaces, celles liées à la vie antérieure d'élève, ou aux représentations des collègues de travail (notamment celles véhiculées dans les salles de professeurs ou les conseils de classe). Si un travail collaboratif s'établit entre les différentes catégories de formateurs (formateurs en institution, maîtres de stage, collègues de travail), on peut espérer

<sup>2</sup> Voir l'excellent ouvrage de Novak & Canas (2008) sur la théorie qui sous-tend les cartes conceptuelles et comment les établir.

que les schèmes spontanés de l'action spécifique *en* situation de travail deviendront progressivement plus experts, surtout si un véritable travail de formalisation se fait *sur* ses schèmes spontanés, grâce à des entretiens d'accompagnement et à travers un travail d'écriture sur l'action, dont les travaux actuels montrent l'importance (Paquay *et al.*, 1996 ; Lacourse, Hensler & Dezutter, 2007 ; Lacourse, 2013 ; Merhan, Jorro & De Ketele, 2015). En retour, les schèmes dégagés de l'action spécifique lors de l'accompagnement en milieu de travail alimentent les schèmes modélisateurs et les cartes conceptuelles élaborés dans les lieux de formation. L'accompagnement est donc une autre composante clé du processus de formation et de développement professionnel.

### 3. Les logiques de l'accompagnement professionnel

L'analyse des écrits traitant de la formation en milieu de travail (stages, insertion des jeunes enseignants, actions menées avec des enseignants en exercice) nous place devant un véritable « maquis conceptuel » (Morandi, 2005 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Sans avoir fait une analyse exhaustive, nous avons relevé pas moins de 25 dénominations différentes pour désigner les personnes qui interagissent avec les enseignants (par ex., accompagnateur, tuteur, superviseur, coach, etc.) et autant de concepts pour désigner les actions menées (par ex., aide, conseil, guidance, etc.). Tout en n'ignorant pas que ces concepts présentent des nuances, nous pensons plus sage d'utiliser un concept rassembleur, celui d'accompagnement, car il s'inscrit très bien dans la problématique de la professionnalité émergente que nous avons présentée ci-dessus. La double racine (latine et hispanophone) du terme est bien en phase avec l'esprit du travail de l'émergence de la professionnalité : *cum panis*, accompagnateur et accompagné partagent le pain ; *cum camino*, ils partagent le chemin et cheminent ensemble. L'accompagnateur n'est pas devant et l'accompagnateur derrière ; ils sont côte à côte en chemin. Comme sur le chemin d'Emmaüs et de Saint-Jacques ou le « Tour de France des artisans », ils sont « compagnons », chacun avec son statut.

Dans le milieu de travail (déjà en stage) et dans le cheminement entre l'accompagnateur et l'accompagné, des situations différentes peuvent se rencontrer<sup>3</sup> selon les moments, les lieux et les personnes. Nous les classons en quatre grandes catégories.

La première catégorie regroupe des situations où l'accompagnateur sert à *ramener dans le chemin l'accompagné*, comme dans les exemples suivants : ce dernier éprouve des difficultés dans un aspect de son programme d'enseignement ; ou il a tendance, sans en prendre conscience, à stigmatiser certains élèves de la classe ; les questions d'évaluation proposées aux élèves lors d'une épreuve ne sont guère cohérentes (alignées) par rapport aux apprentissages effectués... La maîtrise de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être censés acquis et à appliquer sont l'objet de difficultés et méritent une remise à niveau en liaison avec l'environnement spécifique.

---

<sup>3</sup> Ce qui explique sans doute en partie le maquis conceptuel.

La deuxième catégorie comprend des situations où l'accompagnateur fait *découvrir un nouveau chemin*, comme dans les exemples suivants, qui sont autant de besoins rencontrés dans la pratique : besoin d'un autre paradigme d'apprentissage, ou d'un dispositif de différenciation pédagogique dont les effets positifs viennent d'être validés par une étude scientifique, ou de mettre en place des démarches de coévaluation éprouvées par un collègue... L'accompagné fait face aux problèmes rencontrés dans sa pratique avec ses acquis, mais avec des résultats non toujours satisfaisants ; l'accompagnateur lui fait découvrir d'autres approches pour obtenir des effets davantage positifs et enrichir sa pratique professionnelle. Il ne s'agit plus de remise à niveau, mais de résolution créative et d'initiation (introduire du neuf).

Avec la troisième catégorie, nous entrons dans une couche plus profonde de l'accompagnement. L'accompagnateur fait *découvrir un chemin oublié ou non reconnu* par l'accompagné ; nous touchons donc là, selon Paul (2016), l'identité profonde du sujet sous une triple forme : l'identité singulière, celle que lui confère sa culture d'appartenance et celle qui lui revient en tant qu'ayant une mission de l'ordre de l'humain. L'accompagnement est ici un processus d'accouchement ou de révélation identitaire : la prise de conscience non seulement de son « style professionnel », mais aussi de sa place dans le « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000) et dans son système de valeurs. C'est donc un processus qui amène l'accompagné à révéler à lui-même ses potentialités, ses progressions possibles, les valeurs qui les fondent.

La quatrième catégorie de situations franchit un nouveau seuil dans la rencontre côte à côte, car l'accompagnateur et l'accompagné décident de *s'aventurer ensemble dans un chemin tout à fait inédit pour l'un et l'autre*. Ils inaugurent un véritable partenariat ; ils se mettent tous deux en projet en sachant la difficulté de l'aventure, mais ont confiance dans leur engagement réciproque pour le concevoir, le mettre en œuvre, le réajuster, le finaliser. De nombreux exemples peuvent être évoqués, comme le projet de mettre ensemble ses forces et ses potentialités pour réaliser une capsule vidéo sur un objet d'enseignement particulièrement difficile par des voies classiques, comme le projet d'organiser une visite conjointe d'une synagogue, d'une mosquée et d'une église avec des enseignants chargés de ces religions, comme certains projets de mémoire professionnel ou de recherche où l'accompagnateur n'est plus seulement un promoteur, mais un coacteur et partenaire dans le projet...

Ils s'engagent dans un « inédit possible » pour franchir des étapes nouvelles dans leur développement professionnel, l'un d'enseignant, l'autre de formateur-accompagnateur.

Tout accompagnateur peut rencontrer dans son travail ces quatre catégories de situations. Leur fréquence dépend du vécu et de l'environnement des personnes accompagnées ; mais elle dépend aussi de la sensibilité et de la plus ou moins grande aisance de l'accompagnateur à adopter la posture qui convient à la situation : de remise à niveau bienveillante (catégorie A) ; d'initiation (B) ; d'accouchement identitaire (C) ; d'engagement réciproque et de partenariat dans un inédit (D). On peut tenter une

modélisation de ces quatre cas de figure en utilisant un schéma à deux axes : l'accompagnement part du *déjà là* ou cherche à vivre ou faire *vivre du nouveau* ; l'accompagnement s'opère à partir d'un *référentiel fixé* (déjà là) qui sert de guide à l'action, ou il ouvre l'action et produit des références nouvelles, le *référentiel étant ouvert*. Nous aboutissons à la modélisation représentée dans le tableau 2.

Tableau 2. Tentative de modélisation des situations d'accompagnement

Partir du déjà là			
Référentiel ... fixé	<p><b>Situation A</b> « Ramener dans le chemin »</p> <p>Difficultés d'application à remise à niveau Accompagnateur = un maître compagnon réviseur Accompagnement = remise à jour</p>	<p><b>Situation C</b> « Faire découvrir un chemin oublié ou non reconnu »</p> <p>Problématique identitaire à construction identitaire Accompagnateur = un maître compagnon accoucheur Accompagnement = révélation, reconnaissance</p>	Référentiel ... ouvert
	<p><b>Situation B</b> « Faire découvrir un nouveau chemin »</p> <p>Problème nouveau à résolution créative</p> <p>Accompagnateur = un maître compagnon artisan Accompagnement = initiation</p>	<p><b>Situation D</b> « S'aventurer ensemble dans un chemin inédit pour l'un et l'autre »</p> <p>Un inédit à problématiser, récit d'une problématisation nouvelle conjointe Accompagnateur = un maître compagnon partenaire Accompagnement = coconstruction</p>	
Vivre du nouveau			

#### 4. Finalement, qui accompagne l'autre ?

Même dans les situations A et B, où l'on peut davantage avoir l'impression que l'accompagnateur donne et l'accompagné reçoit de son maître compagnon, on peut se demander qui accompagne l'autre, surtout si s'est installée lors de la rencontre et du cheminement une posture (une façon d'être) composée des éléments suivants :



- non seulement l'accompagné est convaincu d'apprendre de son accompagnateur, mais l'accompagnateur a également cette conviction sincère qu'il apprend du vécu spécifique de l'accompagné et qu'il capitalise des connaissances nouvelles grâce au chemin parcouru ensemble ;
- l'un et l'autre tentent de formaliser cette expérience, l'un comme professionnel en devenir de l'enseignement, l'autre comme professionnel en devenir de l'accompagnement ; l'un et l'autre adoptent une posture de reconnaissance vis-à-vis de l'autre, c'est-à-dire le situent dans son parcours, l'acceptent tel qu'il est, le valorisent pour ce qu'il apporte de positif, lui sont reconnaissants pour les efforts fournis et les apports à leur cheminement professionnel.

En effet, nous défendons la thèse qu'une telle posture d'accompagnement sert l'émergence d'une double professionnalité, celle de l'accompagné (ce qui est rarement contesté), mais aussi celle de l'accompagnateur :

- Celui-ci capitalise des savoirs expérientiels sur les démarches les plus efficaces face à des (futurs) enseignants en difficulté et selon les difficultés d'application identifiées (situation A).
- Dans les processus créatifs de résolution de problèmes initiés avec les accompagnés, il découvre des mises en situation qu'il n'avait pas imaginées (situation B).
- En aidant l'accompagné à dévoiler des potentialités non identifiées ou non reconnues, il apprend à mieux connaître les acteurs dans leur diversité et à les percevoir de façon positive (situation C).
- En accompagnant en partenaire l'étudiant, il explore des chemins qu'il n'aurait sans doute pas explorés seul (situation D).

L'accompagnement bénéficie d'autant plus à la professionnalité émergente (non figée, toujours en émergence) de l'accompagnateur que celui-ci exige de lui-même ce qu'il exige de l'accompagné, à savoir un travail de praticien réflexif ; ce faisant, il produit et capitalise progressivement des « schèmes d'action » pour son développement professionnel.

## Bibliographie

- Billet, S. (2001). *Learning in the Workplace*. Crown Nest: Allen & Unwin.
- Billet, S. (2011). Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B.N. O'Connor (Eds), *The SAGE handbook of Workplace learning* (pp. 60-71). London: Sage.
- Bonami, M., Letor, C., & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière des trois situations scolaires hors normes. In L. Coriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud., & L. Savoie Zajc (Eds). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (pp. 47-62). Bruxelles: De Boeck.

- Bourgeois, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In A. Jorro & J-M. De Ketele (Eds). *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 175-183). Bruxelles: De Boeck.
- Letor, C., Périsset Bagnoud, D., & Savoie-Zajc, L. (dir.) (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourdoncle, R & Lessard, C. (2002). Les stages. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- Boutet, M. et al. (dir.) (2010). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Butlen, D., Charles-Pezard, M., & Masselot, P. (2010). De l'analyse des pratiques à des scénarios de formation : accompagnement de professeurs des écoles enseignant les mathématiques affectés en première nomination dans les établissements de ZEP. In R. Goigoux, L. Ria, & M-C. Toczek-Capelle (Eds). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Charlier, E. & Biémar, S. (dir.) (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- De Ketele, J-M. (2001). La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques. In A. Jorro & J-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 31-47). Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista portuguesa de pedagogia psicologica, Numero conjunto comemorativo*, 7-24.
- De Ketele, J-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In : A. Jorro & J-M. De Ketele (Eds.). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J-M. (2014). L'accompagnement des étudiants de l'enseignement supérieur. *Recherche & Formation*, 77, 73-85.
- De Ketele, J.-M. (2015). Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro, & J-M. De Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (chap. 1). Bruxelles: De Boeck.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). Les stages. Un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26(3), 263-282.
- Jorro, A. (2006). Devenir un ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.

- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Eds). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. In E. Charlier *et al.* (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (pp. 5-10). Bruxelles: De Boeck.
- Lacourse, F., Hensler, H., & Dezutter, O. (2007). Le portfolio de compétences professionnelles. Un miroir singulier pour un regard évaluatif sur la réflexion professionnelle en enseignement. In A. Jorro (Éd.), *Perspectives de recherche en évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Lacourse, F. (2013). Des enseignants en formation : traces d'engagement dans les portfolios. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Eds), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership innovateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Merhan, F., Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (Eds) (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Morandi, F. (2005). Accompagnement et formation professionnelle des enseignants : des mots et des logiques. *Esquisse*, février-mars.
- Novak, J.D. & Canas, A.J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Florida Institute for Human and Machine Corporation: Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008. Retrieved from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Raucent, B., Verzat, C., & Villeneuve, L. (dir.) (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Théorêt, M. & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Bruxelles: De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. & Labeuu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59.

- Vergnaud, G. (2007). Définitions du concept de schème. *Recherches en éducation*, 4, 17-22.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.