

L'accompagnement au cœur du développement des compétences du 21^e siècle des enseignants stagiaires

Accompaniment as a Key Driver of 21st-Century Skills Among Trainee Teacher.

Auteur 1: LOUZI Fatima-Zahra,

Auteur 2 : BAHOU M Samira,

Fatima-Zahra LOUZI, Doctorante

Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat, Maroc

Samira BAHOU M, Enseignante chercheure

Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat, Maroc

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : LOUZI .Fz & BAHOU M .S (2025). « L'accompagnement au cœur du développement des compétences du 21^e siècle des enseignants stagiaires », African Scientific Journal « Volume 03, Num 32 » pp: 0816 – 0834.



DOI : 10.5281/zenodo.17392622
Copyright © 2025 – ASJ



Résumé

Dans un monde en constante mutation, marqué par la transformation numérique, la mondialisation et la complexification des attentes socioprofessionnelles, le rôle de l'enseignant dépasse désormais la simple transmission des savoirs disciplinaires. L'enseignant du XXI^e siècle est appelé à devenir un acteur réflexif, créatif et collaboratif, capable d'adapter ses pratiques pédagogiques à des contextes d'apprentissage diversifiés. Cette évolution met en lumière l'importance de développer des compétences transversales dites « compétences du XXI^e siècle » ou *soft skills*, telles que la communication, la pensée critique, la gestion des émotions, la résolution de problèmes et le travail en équipe. Dans cette perspective, les dispositifs de formation initiale des enseignants au Maroc, notamment au sein des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), se sont engagés dans une dynamique visant à accompagner les futurs enseignants dans l'acquisition et le développement de ces compétences. Cependant, cette ambition institutionnelle se heurte à plusieurs obstacles, notamment l'absence d'une formation solide des formateurs, notamment des maîtres de stage à l'accompagnement du développement des *soft skills*. Ce manque limite la portée réelle des pratiques d'accompagnement mises en œuvre sur le terrain. Dès lors, notre recherche s'interroge sur la manière dont les pratiques d'accompagnement des maîtres de stage peuvent influencer le développement des compétences transversales des enseignants stagiaires. À travers une étude qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs menés auprès de onze enseignants stagiaires, nous avons pu constater que les postures d'accompagnement adoptées privilégient souvent les compétences techniques liées à la gestion de la classe et à la maîtrise disciplinaire, au détriment des *soft skills* pourtant essentielles à la professionnalisation complète du futur enseignant.

Mots-clés : Formation initiale- Maître de stage- Accompagnement- Soft skills- enseignants stagiaire

Abstract :

In a constantly changing world marked by digital transformation, globalization, and increasingly complex socio-professional expectations, the role of teachers now goes beyond simply imparting knowledge in specific subjects. Teachers in the 21st century are called upon to become reflective, creative, and collaborative actors, capable of adapting their teaching practices to diverse learning contexts. This evolution highlights the importance of developing cross-disciplinary skills known as "21st-century skills" or *soft skills*, such as communication, critical thinking, emotional management, problem solving, and teamwork. With this in mind, initial teacher training programs in Morocco, particularly those offered by regional education and training centers (CRMEF), have embarked on a process aimed at supporting future teachers in acquiring and developing these skills. However, this institutional ambition faces several obstacles, including the lack of solid training for trainers, particularly internship supervisors, in supporting the development of *soft skills*. This shortcoming limits the real impact of the support practices implemented in the field. Our research therefore examines how the support practices of internship supervisors can influence the development of cross-disciplinary skills in trainee teachers. Through a qualitative study based on semi-structured interviews with eleven trainee teachers, we found that the support approaches adopted often favor technical skills related to classroom management and subject knowledge, to the detriment of *soft skills*, which are essential for the full professionalization of future teachers.

Keywords: teacher training- cooperating teachers- accompaniment- Soft skills- Trainee Teacher

Introduction :

Dans un monde en constante mutation, marqué par la révolution numérique, la mondialisation et l'évolution des attentes socioprofessionnelles, le système éducatif est confronté à une pluralité de défis inédits qui ont bouleversé le rôle d'un enseignant du 21^{ème} siècle. En effet, il ne s'agit plus simplement de transmettre des savoirs disciplinaires, mais plutôt de s'adapter, collaborer, s'autoévaluer, résoudre des problèmes et gérer efficacement les situations d'enseignement-apprentissage, tout en restant résilient et ouvert à la formation continue. Un ensemble de compétences du 21^{ème} siècle qui favorisent la réussite professionnelle et permettent une meilleure insertion professionnelle (Servajean-Hilst, et al., 2022). Ce sont des compétences dites les *soft skills* désignant « the sets of behaviors that the person must have and be able to display in order to perform the tasks and functions of a job with competence » (Tate, 1995, p. 83) et qui constituent les clefs de l'expertise pédagogique d'un enseignant.

Dans ce sens, les dispositifs de formation des enseignants au Maroc se sont orientés vers une optique d'accompagner les futurs enseignants dans le développement ce genre de compétences pendant leur formation initiale professionnalisante, notamment à travers des programmes et pratiques spécifiques pouvant aider les futurs enseignants à acquérir et renforcer les *soft-skills* essentielles pour mener à bien leur profession. Ainsi, tous les acteurs de formation impliqués-formateurs du centre et maitres de stage-sont appelés à s'engager activement afin d'accompagner efficacement les futurs enseignants dans le développement de leurs *soft-skills*, dans la mesure où leur accompagnement a une répercussion sur « la qualité de la relève enseignante (Gervais et Desrosiers, 2005) et, conséquemment la qualité des apprentissages des élèves » (Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008).

Toutefois, si les programmes de formation initiale des enseignants reconnaissent le rôle incontournable des *soft-skills* et incitent à l'accompagnement de leur développement, un défi préoccupant perturbe l'opérationnalisation concrète de cette ambition institutionnelle des centres de formation. Il s'agit de l'absence d'une formation solide des acteurs de formation, notamment les maitres de stage, accompagnant le développement de ce type de compétences chez des futurs enseignants. Une des problématiques qui ont été largement esquissées dans de nombreux travaux de recherche (Raymond, L., 1982, Perrenoud, P., 1994, 1999, 2001, 2012, Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., &, et bien récemment les travaux de Baco et al. 2021, 2024). Face à cette situation épineuse, la présente contribution tentera d'esquisser la problématique suivante : **en quoi l'accompagnement des maitres de stage pourrait impacter le développement des *soft skills* des futurs enseignant pendant leur stage de formation ?** La présente recherche porte sur le développement des *soft skills* chez les enseignants stagiaires

dans le cadre de la formation initiale au Maroc, en s'intéressant particulièrement au rôle que jouent les pratiques d'accompagnement des maîtres de stage dans ce processus. Elle vise à analyser l'influence des postures d'accompagnement adoptées par ces maîtres de stage sur le développement des compétences transversales des futurs enseignants, compétences désormais reconnues comme essentielles à leur professionnalisation.

Dans l'optique d'étayer notre réflexion sur ce sujet, nous avons jugé nécessaire, dans un premier lieu, de définir la notion de *soft skills* comme pivot central du présent article. Nous allons ensuite approcher le rôle crucial du maître de stage dans la formation initiale des futurs enseignants. Finalement, nous aborderons la pratique d'accompagnement et son importance. Dans un second lieu, nous allons attaquer le cadre empirique structurant notre enquête de recherche, à travers lequel nous allons présenter la méthodologie adoptée, analyser et discuter les résultats obtenus et conclure notre travail de recherche.

1. Cadre conceptuel :

1.1. *Soft skills* : notion à multiples facettes

Le concept de « *soft skills* » est apparu aux États-Unis au début des années 1970. Un concept souvent utilisé dans le secteur professionnel, notamment quand on parle d'insertion professionnelle, de marchés d'emploi, de formations, etc. Il s'agit d'une notion assez simple que complexe dont les définitions nuancées varient selon les auteurs et les contextes. Mais, qu'entend-on exactement par cette notion ? Plusieurs travaux de recherche attestent la difficulté de contourner tant les nominations des *soft skills* que ce qu'elles désignent précisément, mais l'accord est unanime sur leur apport dans le développement personnel et l'insertion professionnelle.

L'examen de la littérature révèle la « polynymie » des *soft skills* qui ne réfèrent ni au savoir ni au savoir-faire procédural. Au moment où certains auteurs parlent de « compétences essentielles » (Organisation mondiale de la Santé, 2003), d'autres suggèrent l'appellation « savoir-être » (Bellier, 2004 ; Le Boterf, 2008), « compétences humaines » (Brasseur et Magnien, 2009), « compétences sociales et relationnelles » (Thiberge, 2007), « compétences émotionnelles » (Bender et al., 2009), « compétences socio-émotionnelles » (Institut Ayrton Senna, 2014), ou même « compétences transversales » (Beneitone, P ; Esquetini, C ; González, J ; Marty, M ; Siufi, G & Wagenaar, R, 2007; Raciti, 2015). Alors que d'autres d'autres les qualifient de « compétences comportementales » (Bouret et al, 2018 ; Albandea & Giret, 2016) ou « compétences douces » (Theurelle-Stein & Barth, 2017).

Un ensemble d'appellations qui opposent les *hard skills* aux *soft skills* référant à « la capacité des individus à réagir en fonction des autres et sont contrairement aux *hard skills*, moins

spécifiques au marché de l'emploi ou aux champs disciplinaires [...] et constitueraient des compétences communes à plusieurs domaines d'activité sur le marché du travail, ayant un impact non négligeable sur l'accès à l'emploi » (Gaussel, 2018, p.4). Ce sont des compétences « majoritairement non académiques » (Bailly & Léné, 2015) qui, selon Rey (2012), permettent au professionnel de mieux s'adapter aux conditions de travail et d'être flexible selon les exigences de sa profession.

Autant de termes pour désigner les *soft skills* que de définitions proposées pour les circonscrire ; l'exploration de l'état de l'art fait preuve de la polysémie de la notion qui recouvre plusieurs acceptions. Bellier (2004), par exemple, conçoit les soft skills comme « *ce qui fait qu'un individu est reconnu comme adapté à son contexte professionnel ; ce qui concerne son être profond et lui permet de réussir ; tout ce qui n'est pas de l'ordre du savoir ou du savoir-faire* » (Theurelle-Stein, D. & Barth, I., 2017, p.134). De sa part, Sharma (2009) choisit la tournure de la métaphore pour souligner le caractère générique des soft skills et les compare à un « parapluie » puisqu'elles rassemblent une variété de compétences d'ordre interpersonnel, relationnel, émotionnel, communicationnel... D'ailleurs, Perreault (2004) les définit comme étant des compétences qui englobent les traits de personnalité des individus, déterminent à quel point ils interagissent avec les autres et leur permettent de gérer avec succès les défis et opportunités de leurs professions.

La variété des acceptions des *softs kills* suggère chez plusieurs auteurs le souci de leur classification. Ainsi, nous retrouvons Jackson et Chapman (2012) qui proposent une catégorisation distinguant plusieurs classes de ces compétences : le travail efficace avec les autres, la communication efficace, la conscience de soi, le développement de la pensée critique, l'analyse des données et l'utilisation de la technologie, la résolution de problèmes, le développement de l'esprit d'initiative et entreprendre, l'autogestion, la responsabilité sociale et responsabilisation et le développer du professionnalisme.

En 2009, Singer et al. proposaient une classification de ces compétences en trois catégories : des compétences génériques ou comportementales englobant les compétences interpersonnelles, l'intégrité, la proactivité et l'initiative, fiabilité et prédisposition à apprendre qui sont nécessaires à l'exécution de toute type de travail. Ensuite des compétences basiques ou essentielles, telles que la communication, le travail d'équipe, l'adaptabilité, la flexibilité, le sens du service et la créativité qui permettent de s'adapter aux exigences de sa profession. Finalement, des compétences techniques ou fonctionnelles telles que la gestion des conflits, la construction d'équipe, la formation, le mentorat, la motivation, le soutien aux supervisés... qui sont spécifiquement liées au poste de travail occupé.

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour la classification de Mangrulkar, Whitman et Posner (2001) qui répartit les *soft skills*, appelées dans ce modèle « *life skills* », en trois catégories interdépendantes mais complémentaires :

Figure 1 : Classement des catégories des soft skills

	Social Skills	Cognitive Skills	Emotional Coping Skills
LIFE SKILLS	- Communication skills - Negotiation/refusal skills - Assertiveness skills - Interpersonal skills (for developing healthy relationships) - Cooperation skills - Empathy and perspective taking	- Decision making/problem solving skills - Understanding the consequences of actions - Determining alternative solutions to problems Critical thinking skills - Analyzing peer and media influences - Analyzing one's perceptions of social norms and beliefs - Self evaluation and values clarification	- Managing stress - Managing feelings, including anger - Skills for increasing internal locus of control (self-management, self-monitoring)

Source : Mangrulkar, Whitman et Posner (2001)

Ce modèle classe les soft skills en compétences sociales, cognitives et émotionnelles. Il renvoie à une répartition de ces compétences selon les différentes situations rencontrées en milieu professionnel où il est nécessaire d'interagir en situation de communication, d'analyser, traiter et trouver des solutions devant des chocs professionnels et enfin de s'autoévaluer en prenant conscience de son mode de fonctionnement notamment en situation de stress.

Si le recours à ce modèle de classification des soft skills s'avère utile dans plusieurs contextes professionnels, son import au domaine de l'enseignement demeure assez pertinent. En effet, la profession d'enseignant ne repose pas uniquement sur la transmission des savoirs, mais aussi sur la capacité à analyser des situations pédagogiques complexes, à prendre des décisions adaptées et à ajuster son enseignement en fonction des besoins des élèves. Ainsi, le développement des soft skills, notamment celles d'ordre cognitif, en formation initiale joue un rôle crucial dans la réussite de l'insertion professionnelle des futurs enseignants.

Ce modèle met en exergue le pouvoir des soft skills dans le développement personnel et professionnel d'un enseignant. Néanmoins, contrairement aux savoirs académiques, ces compétences « ne s'apprennent pas » (Barth et Géniaux, 2010) de manière classique, mais leur développement exige plutôt des pratiques spécifiques, telles que le tutorat (Barbier, 1996) ou des mises en situation (Bobot, 2009). Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, le développement des soft skills repose sur la mise en situation réelle lors du stage de formation et sur un accompagnement structuré par les acteurs de la formation.

1.2. L'accompagnement : un levier pour le développement des soft skills

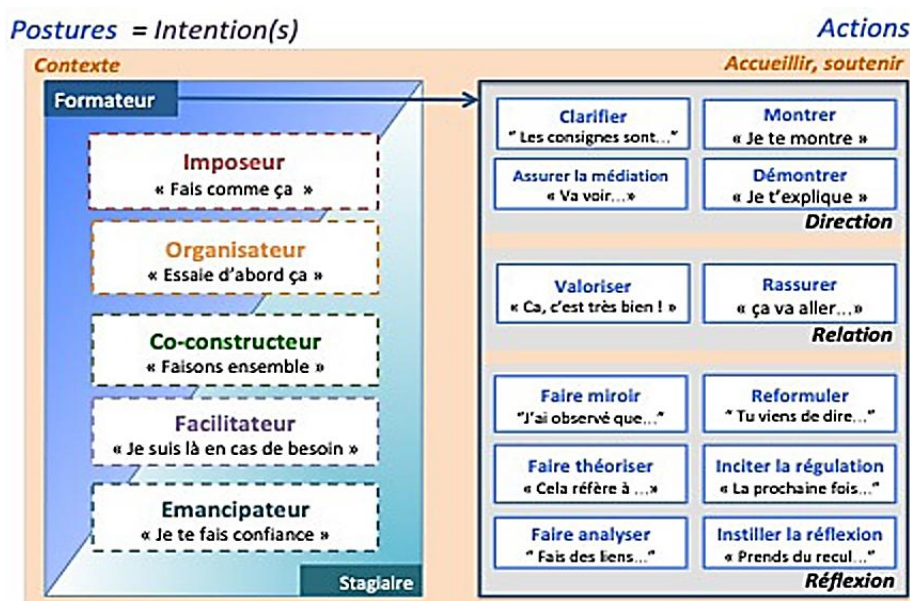
Plusieurs auteurs avouent que les *soft skills* semblent des catalyseurs de performances personnelle et professionnelle. Or, reconnaître le pouvoir des soft skills ne suffit pas, encore faut-il penser sur comment les développer de manière efficace. Mais comment justement peut-on passer d'une prise de conscience à un véritable développement des *soft skills* ? La clé de voûte réside dans la pratique d'accompagnement : un processus structuré qui favorise et valorise le développement de ce genre de compétences.

Dans une acception générale, 'accompagner' pourrait être « se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée » (Paul, 2009ap. 96). Accompagner c'est aussi, selon Paul (2009) être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. Ainsi, nous retenons que l'acte d'accompagner, au minimum, désigne « aller avec », ce qui suggère qu'il y a de la relation en acte (Basco, 2012), non seulement physique, mais également humaine et émotionnelle. En effet, accompagner consiste en principe à créer un lien, une sorte de pont entre soi et l'autre et créer un espace de partage commun. Ce qui implique une certaine ouverture sur le monde intérieur de l'autre, ses pensées et ses besoins, dans une optique de se comprendre, se soutenir et surtout de se développer en tant que personne et professionnel singulier. Dans ce sens, la pratique, d'accompagnement, en tant que valeur symbolique du partage, pourrait avoir un impact significatif sur le développement, chez l'accompagné, d'un ensemble de compétences qui relèvent des *soft skills*, telles que, la résolution de problème, la conscience de soi, la réflexivité, la résilience, etc. D'ailleurs, l'accompagnement demeure « une aide au développement des compétences professionnelles, mais aussi personnelles puisque ces deux dimensions ne peuvent être dissociées » (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009, p.20). Ce qui fait écho à la contribution de Paul (2004) qui fixe quatre visées principales à la pratique d'accompagnement, y compris « l'actualisation de soi et la résolution de problème ». Dans la même veine, Wiel (2000) distingue quatre fonctions pour cette pratique, à savoir : écouter, clarifier, proposer et surtout aider l'accompagné à décider. Par ailleurs, l'ensemble de ces témoignages implique l'idée d'un changement d'état (Mieusset, 2013) ; une des caractéristiques de la pratique d'accompagnement qui sous-tend une transformation de l'accompagné, « soit par un apprentissage, soit par un changement physique ou mental, soit par l'intégration de nouvelles valeurs, soit encore par la construction de compétences. » (Mieusset, 2013, p. 70). Toutefois, les possibilités de changement et de développement pour l'accompagné dépendent fortement de la qualité de relation instaurée avec son accompagnant. Dans ce sens, Paul (2004) souligne l'importance de la caractéristique de

secondarité que doit adopter celui qui accompagne et qui s'appuie sur « les possibilités de l'accompagné pour trouver les moyens de se remettre en question et de trouver des solutions. » (Mieusset, 2013, p.79).

À cet égard, nous nous sommes interrogés sur les postures que pourrait un acteur d'accompagnement adopter dans le cadre du développement des *soft skills* de son accompagné. Ainsi, nous nous sommes référés au modèle de Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. & Bélair, L.M. (2019) (Figure 2) qui synthétise un ensemble de postures et d'interventions d'accompagnement dans le cadre des situations professionnelles, notamment en période de stage entre enseignants stagiaires et maitres de stage.

Figure 2 : Panel des postures et des interventions d'accompagnement



Source : Modèle de Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. & Bélair, L.M. (2019)

Dans ce modèle, les auteurs distinguent cinq postures pour accompagner le stagiaire dans le développement de ces compétences, notamment les *soft skills*. Cette répartition s'est basée sur le degré d'intervention du formateur ainsi que l'autonomie accordée au stagiaire dans sa pratique. En allant de la posture d'émancipateur vers celle d'imposeur, le degré d'autonomie du stagiaire s'affaiblit et le formateur prend le devant, ce qui limite la prise de l'initiative, du risque, de décision chez le stagiaire, chose qui va également restreindre les marges de réflexion sur sa pratique et d'auto-évaluation ; des compétences cognitives qui relèvent notamment des *soft skills* qui devraient être développées chez un futur enseignant du 21^{ème} siècle. En parallèle, les auteurs de ce modèle énumèrent douze interventions utilisées par les accompagnants répartis en 3 catégories qui vont de pair avec les postures précitées selon les actions d'intervention des formateurs.

1.3. Le maitre de stage : un acteur principal d'accompagnement

De nombreuses recherches sont attachées à cerner et approcher la notion d'accompagnement et ces pratiques, notamment dans le contexte de la formation initiale des enseignants. L'ensemble des travaux soulignent le rôle incontournable de l'accompagnement comme un levier de développement des compétences et de professionnalisation. Or, la l'efficacité de cette pratique ne peut prendre tout son sens que lorsqu'on observe sa mise en pratique par les acteurs de formation, notamment les maitres de stage.

Formateur du terrain ou encore enseignant associé, deux appellations du maitre de stage ; un des acteurs de formation qui interviennent particulièrement lors des stages en établissement dans le cadre de la formation pratique. C'est l'acteur qui contribue le plus à la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants pour exercer leur profession (Mieusset, 2013), il a un apport considérable dans la formation des futurs pairs (Pepel, 1996). Dans ce sens, le maître de stage s'approprie différents rôles dans l'exercice de sa fonction : « praticien réflexif » (Rey & Kahn, 2001), « entraîneur », « ami critique », « co-chercheur » (Boudreau, 2001), « mentor » (Glenn, 2006), « coach » (Matsko et al., 2018) ...

Dans ces travaux de recherche, Pepel (2005) inscrit l'intervention des maitres de stage sur quatre axes :

- Un axe pédagogique qui porte sur sa pratique en classe ;
- Un axe professionnel qui regroupent l'ensemble des activités qui ne relèvent pas de la pratique d'enseignement, telles que des activités dans l'établissement avec l'administration et lors des conseils en présence des parents des élèves.
- Un axe relationnel qui concerne les liens qu'il entretient avec le stagiaire, les collègues et les partenaires extérieurs ;
- Un axe institutionnel qui relève de son rôle d'évaluateur du stagiaire.

Généralement le travail du maitre des stages oscille entre activités moins formelles et d'autres institutionnalisées. Il accueille l'enseignant stagiaire dans sa classe, l'aide à s'intégrer progressivement, négocie avec lui le contrat de formation et organise ses tâches entre enseignant et formateur (Altet, 2000 ; Carlier, 2002 ; Pepel, 1996 ; Perez-Roux, 2007). L'importance du travail du maitre de stage réside également dans son accompagnement des stagiaires pour les aider à « utiliser leurs connaissances académiques et disciplinaires », à « s'adapter à la réalité du travail », (Chaliès et al., 2009, p. 88), mais surtout les aider à construire le sens de l'action professionnelle et réfléchir sur cette action (Schön, 1994). Un ensemble d'interventions du maitre de stage qui participent aux développement des *soft skills* d'ordre cognitif chez le futur enseignants (adaptation, réflexivité, résolution de problème...). Or, l'accomplissement de

toutes ces tâches nécessite une exigence éthique, celle « d'accompagner chaque individu au sein du collectif et de créer les conditions de co-développement » (Paul, 2009b, p. 45), dans la mesure où le maître de stage devrait plutôt adopter privilégier une posture de « partenaires à égalité » (Chaliès et al., 2009, p. 88).

2. Méthodologie :

Pour répondre à notre problématique de recherche, qui consiste à identifier l'impact de l'accompagnement des maîtres de stage sur le développement des *soft skills* cognitives chez les futurs enseignants, cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire à visée compressive. Nous avons alors opté pour une approche qualitative suivant une logique inductive en vue d'analyser et de comprendre les pratiques d'accompagnement (interventions et postures) des maîtres de stage et d'identifier leur impact sur le développement des *soft skills* cognitives chez les enseignants stagiaires. D'ailleurs, Kani Konaté et Sidibé (2008) attestent que l'approche qualitative mobilise un ensemble d'instrument et de techniques d'investigations qui permettent au chercheur de se faire un aperçu des comportements et des perceptions des participants, favorisant ainsi l'étude de leurs points de vue sur un sujet particulier de façon plus approfondie.

Dans ce sens, notre recherche s'est appuyée sur des entretiens semi-directifs auprès de onze enseignants stagiaires du cycle primaire en 1^{ère} année de formation initiale aux centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation. La sélection a été faite aléatoirement. Pour ce qui est de la collecte des données qualitatives, un guide d'entretien a été élaboré pour explorer les expériences des interviewés en stage de formation. Les entretiens ont permis aux participants et participantes de s'exprimer librement et de fournir leurs avis à propos des points forts et les pratiques à améliorer pour profiter des apports des stages de formation en matière de développement des *soft skills*.

3. Analyse et discussion des résultats :

L'objectif de cette contribution est d'identifier comment les postures d'accompagnement adoptées par des maîtres de stage ainsi que leurs interventions influencent le développement des *soft skills* cognitives chez les futurs enseignants du cycle primaire. En s'appuyant sur les modèles théoriques de la typologie des postures d'accompagnement (Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. & Bélair, L.M. (2019)) et de la classification des *soft skills* cognitives (Singer et al. 2009), l'analyse qualitative issue des onze entretiens semi-directifs révèle des corrélations positives entre des pratiques d'accompagnement et le processus de développement des *soft skills* cognitives des futurs enseignants. En structurant l'enquête autour de ces deux modèles théoriques, cette approche

offre un outil d'analyse pertinent pour comprendre et améliorer la préparation des enseignants à leur futur métier.

Pour répondre à cet objectif, nous avons conçu un guide d'entretien structuré en trois thèmes principaux : le premier porte sur l'expérience de l'accompagnement assuré par le maître de stage visant à cerner la posture d'accompagnement perçue par le stagiaire et la manière dont il a vécu. Le deuxième thème intitulé le développement des *soft skills* cognitives pendant le stage et a pour objectif d'analyser si, et comment, ce genre de compétences se sont développées grâce à l'accompagnement. Le dernier axe traite des représentations et les effets de l'accompagnement et tente de comprendre la vision globale du stagiaire sur l'effet de l'accompagnement reçu vis-à-vis du développement des *soft skills* cognitives. De ce fait, nous avons abordé l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus selon une approche thématique.

3.1. Thème 1 : L'expérience de l'accompagnement par le maître de stage vécue par l'enseignant stagiaire :

Comme nous l'avons précité dans le cadre conceptuel de notre contribution, la pratique d'accompagnement demeure un levier essentiel dans la formation initiale des futurs enseignants, vu l'impact profond qu'il a sur le développement des compétences professionnelles. Toutefois, cette expérience d'accompagnement vécue par les stagiaires diffère de l'un à l'autre. À travers les entretiens menés auprès de 11 enseignants stagiaires relevant d'un centre régional des métiers de l'éducation et de la formation au Maroc, nous avons relevé une variété de modalités d'accompagnement qui réfèrent chacune à une des postures déterminées dans le modèle de Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. & Bélair, L.M. (2019). L'ensemble des perceptions recueillies auprès des participants à cette enquête de recherche nous ont permis de mieux comprendre et interpréter comment les logiques d'autorité, de guidance ou de collaboration structurent les pratiques d'accompagnement adoptées par le maître de stage et conditionnent la liberté d'action, de réflexion et de prise d'initiative du futur enseignant pendant son stage de formation.

À partir des résultats obtenus, nous avons pu distinguer en principes deux catégories de postures d'accompagnement perçues : la première, affirmée par une minorité de stagiaires (quatre participants), est de type collaboratif et formatif incluant la posture du co-constructeur, facilitateur et émancipateur, alors que la deuxième catégorie relève du type normatif et qui englobe la posture d'imposeur et de l'organisateur.

En effet, certains stagiaires ont déclaré qu'ils ont bénéficié d'une relation de confiance, suite à l'accompagnement de leur maître de stage qui était toujours à leur écoute, ce qui valorisaient chez eux l'autonomie, l'opportunité d'expérimentation et le développement de la réflexion sur

l'action (Schön, 1994). D'ailleurs, l'un des participants affirmait : « *Mon maître de stage m'a toujours demandé : "Et toi, comment tu aurais fait ?" Il me laissait d'abord proposer mes idées, puis on en discutait ensemble* ». Un autre stagiaire ajoutait : « *Il ne me donnait pas les réponses. Il me poussait toujours à me poser les bonnes questions. J'ai vraiment appris à réfléchir sur mes choix* ». La globalité des réponses de cette minorité des futurs enseignants implique des interventions d'analyse, de reformulation, de réflexivité et de régulation. Un ensemble de modalités qui renferment un engagement du maître de stage pour soutenir le stagiaire sans lui imposer, lui offrir un cadre sécurisant et ouvert, propice au dialogue constructif où le stagiaire devient acteur de son propre développement. En fait, l'intervention du maître de stage ne se limite pas au jugement et à la transmission de sa propre pratique. Au contraire, il implique le futur enseignant dans la construction de sa propre identité professionnelle (Gohier et al. 2001). Ceci s'est traduit parfaitement dans la perception des stagiaires qui ont exprimé un sentiment de confiance en eux, de motivation, et surtout de progression autonome. De plus, cela révèle la qualité de la relation entre le maître de stage et le stagiaire qui est un point essentiel dans la préparation des futurs enseignants (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2019; Eck & Ramsey, 2019) à leur profession.

Pour ce qui est de la catégorie de type normatif, une majorité d'enseignants stagiaires (sept participants) réclament une prédominance de la posture d'imposeur, et au mieux, une posture d'organisateur dans l'accompagnement de leurs maîtres de stage. En effet, ces stagiaires décrivent un accompagnement qu'ils ont qualifié de directif, basé principalement sur l'imitation du maître de stage et le respect de ses consignes pour répondre à ces attentes. Le formateur du terrain transmet sa propre pratique sans prendre en compte les besoins réels en compétences professionnelles des futurs enseignants. D'ailleurs une stagiaire avançait : « *Il m'a dit dès le début : "Tu fais comme moi. J'ai 20 ans d'expérience." J'avais peu de place pour essayer ce que j'ai appris au centre de formation* ». Ce témoignage prouve que pendant les stages de formation, les stagiaires cherchent à se conformer aux attentes institutionnelles plutôt qu'à développer une capacité d'analyse de leur pratique, ce qui contredit carrément le principe de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qui incite à l'observation réflexif et l'expérimentation active. D'une autre part, une portion des participants rapporte qu'ils étaient accompagnés suivant une posture d'organisateur. À ce niveau, le maître de stage structure l'apprentissage du stagiaire en définissant des objectifs prioritaires et propose une progression pas à pas comme l'affirmait un stagiaire : « *Mon maître de stage me donnait des tableaux à remplir et des fiches à reproduire. C'était clair, mais je ne comprenais pas toujours le sens de ce que je faisais* ». Cette démarche vise à sécuriser le stagiaire tout en l'aidant à construire

progressivement ses compétences, mais le futur enseignant reste toujours dans une logique descendante. Il est rarement amené à questionner ses choix ou à les justifier. D'ailleurs dans la globalité des réponses des participants affirmant ce type de postures (imposeur et organisateur) nous avons repéré un ensemble d'interventions décrites par le modèle adopté dans cette étude et qui s'inscrivent dans un cadre directif.: monter et démontrer, clarifier, voir comment, donner des consignes...

En somme, l'analyse des entrevues menées auprès des stagiaires met en lumière une variété de postures d'accompagnement, qui oscille entre des postures de type directif et un accompagnement collaboratif et réflexif. Si certains bénéficient de démarches favorisant leur autonomie et leur réflexion, la majorité évoque un encadrement encore fortement centré sur le contrôle, la transmission et la conformité aux normes. Ces perceptions révèlent non seulement des écarts dans les pratiques d'accompagnement, mais aussi des impacts différenciés sur le développement des *soft skills* cognitives des futurs enseignants.

3.2. Thème 2 : Développement des soft skills cognitives chez les futurs enseignants :

Après avoir identifié les postures d'accompagnement perçues par les futurs enseignants, il nous semble pertinent de s'arrêter sur notre objet de recherche et examiner plus en profondeur l'impact de ces postures et interventions des maîtres de stage sur leur développement professionnel. Ainsi, ce deuxième thème s'intéresse plus particulièrement aux développements des soft skills cognitives, des compétences mentales et intellectuelles qui permettent de réfléchir de manière autonome, d'analyser sa pratique, de résoudre des problèmes pédagogiques et de prendre des décisions réfléchies dans des situations d'enseignement-apprentissage. Il s'agira ici de comprendre comment l'accompagnement reçu a pu encourager ou freiner le développement de ce genre de compétences chez les stagiaires au cours de leur formation pratique.

À partir de l'analyse des entretiens menés, une tendance claire ressort : l'accompagnement était principalement orienté plutôt vers des aspects techniques ou formels de l'enseignement (préparation des fiches pédagogiques, gestion de classe, planification de la séance...), au détriment du développement des soft skills cognitives. En effet, dans un premier lieu, nous avons noté une centration sur le contenu. Certains stagiaires affirmaient que « *Le plus important pour elle (la maitresse du stage), c'était que je suive bien les fiches pédagogiques et que je respecte les horaires. Mais on n'a jamais parlé du pourquoi de mes choix.* » et ajoutaient qu'« *Il (le maître de stage) corrigeait mes fiches pédagogiques avec son stylo rouge comme si c'était un devoir. Il me disait ce qui n'allait pas, mais sans jamais me demander ce que j'en pensais* ». Dans le même sens, ces participants avançaient qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'apprendre à résoudre des situations-problème. Plutôt que d'être encouragés à chercher eux-

mêmes des pistes de solution et de savoir gérer les imprévus et les ajustements permanents faisant partie du quotidien d'un enseignant, ils se sont vus proposer des réponses toutes faites (une sorte de recettes) par leurs maîtres de stage. Ce qui va à l'encontre du développement professionnel d'un bon enseignant, comme le soulignait Perrenoud (1999) qui trouve que l'acte d'enseigner c'est agir dans l'incertitude et décider dans l'urgence. Ces témoignages approuvent que la majorité des stagiaires ne se sont pas sentis encouragés à développer ce genre de compétences, suite à un accompagnement qui les mettent dans une situation d'assimilation systématique des pratiques professionnelles sans les initier à anticiper les conséquences de leurs choix et de réfléchir sur leur action de façon autonome.

En second lieu, nous avons marqué un manque d'apprentissage réflexif dans l'accompagnement perçu. En effet, certains stagiaires avouaient qu'ils n'ont pas eu l'occasion de s'autoévaluer et de porter un regard critique sur leur pratique. Ce qui a été clairement déclaré dans les témoignages de certains stagiaires : *« J'avais souvent l'impression qu'on passait d'une activité à une autre sans jamais revenir dessus. Tout allait très vite, et c'est le formateur qui évaluait, point final. À aucun moment je n'ai eu à m'autoévaluer ou à prendre du recul sur ma progression. », « Franchement, pendant tout le stage, je n'ai jamais eu un moment pour vraiment me poser et réfléchir sur ce que j'avais bien fait ou pas. Mon maître de stage corrigeait directement ce que je faisais sans me demander ce que j'en pensais. »*. Un ensemble de réponses qui réclament l'ignorance de l'intérêt du développement de la pratique réflexive, par ces maîtres de stage, et qui démontrent, en revanche, la conscience des stagiaires de l'importance de cette *soft skill* cognitive dans leur développement professionnel, d'ailleurs une stagiaire avançait : *« [...] c'est dommage, parce que je suis sûre que ça m'aurait aidée à mieux me situer et à évoluer »*.

Par contre, la minorité des participants, ayant affirmé dans le premier thème qu'ils ont bénéficié d'un accompagnement collaboratif, a confirmé l'engagement de leur maître de stage à développer chez eux les *soft skills* cognitives et déclarent une évolution à ce propos, notamment en ce qui concerne la prise de décision, l'analyse de leur pratique, la posture réflexive, l'auto-évaluation... : *« Grâce aux échanges qu'on avait, j'ai appris à mieux structurer ma pensée. Je me demandais toujours : "Pourquoi ce choix pédagogique ? Qu'est-ce que je veux que les élèves retiennent ?" », « Il m'a encouragé à analyser une séance qui s'était mal passée. On a trouvé ensemble ce qui avait bloqué. Maintenant, j'arrive à faire ça seule »*. D'ailleurs, Paul (2004) atteste qu'un accompagnement basé la co-construction, la facilitation et l'émancipation favorise le développement de la pensée critique et de la réflexivité chez les futurs enseignants.

3.3. Thème 3 : Représentation et impacts de l'accompagnement

L'objectif de départ de cette contribution est de voir jusqu'à quel point l'accompagnement assuré par les maîtres des stage permet-il de développer les *soft skills* cognitives chez les futurs enseignants. Or, nous avons jugé nécessaire de recueillir les représentations des stagiaires sur la globalité de la pratique d'accompagnement et ses impacts. C'est dans ce sens où s'inscrit l'enjeu du troisième thème de notre enquête de recherche.

À partir des résultats obtenus, nous avons noté que la majorité des futurs enseignants perçoivent le maître de stage comme une figure d'autorité qui prend le devant de l'expérience de stage, au moment où Paul (2004) souligne l'importance de la caractéristique de secondarité qu'il doit adopter. Cette dominance crée une dynamique de soumission des stagiaires qui osent rarement exprimer leurs doutes, demander de l'aide, proposer de nouvelles pistes, etc., D'ailleurs, un stagiaire affirmait : « *On devait faire comme lui, sans savoir pourquoi. J'aurais aimé qu'on me pousse à réfléchir, à proposer aussi* ». Ainsi, nous assistons à une pratique d'accompagnement qui incite à la reproduction plutôt qu'à la construction, chose qui contredit le principe des *soft skills* qui jouent un rôle fondamental dans la capacité de l'enseignant à construire sa propre pratique et surmonter le danger de l'imitation passive. Dans ce sens, du discours des stagiaires ressort une représentation figée : le stage est alors perçu comme un lieu d'application, de conformité, mais pas de transformation ni de maturation professionnelle.

Globalement, la représentation de l'accompagnement chez les stagiaires reste très liée au trait de caractère et à la posture des maîtres de stage. Là où l'accompagnement est structuré comme une relation dialogique et bienveillante, les stagiaires en ressortent renforcés, plus confiants, et porteurs d'une vision évolutive de leur métier. À l'inverse, les contextes où l'accompagnement est autoritaire ou désengagé produisent chez les stagiaires une forme d'incertitude professionnelle et un développement limité, notamment des *soft skills*. Dans ce sens, les futurs enseignants déclarent que tout ce qui est relatif au savoir et savoir-faire est largement enseigné au centre de formation, cependant, le développement du savoir-être devant un groupe de classe et le savoir-enseigner est plutôt privilégié en formation pratique. De plus, ils ajoutent que face à un choc de réalité (Nault, 1999) qui résulte du décalage brutal entre les attentes idéalisées de la profession et la réalité concrète, les stagiaires auront plutôt besoin de développer des *soft skills*, notamment de type cognitives, qui leur permettent de surmonter ce choc, et non pas des compétences dures spécifiques à la profession d'enseignement.

Conclusion :

Dès le départ, cette contribution s'est attachée à explorer l'impact de l'accompagnement des maîtres de stage sur le développement des *soft skills* cognitives chez les futurs enseignants du cycle primaire en formation initiale. L'objectif était de mieux comprendre comment les interventions et les postures adoptées par les accompagnateurs (formateurs du terrain) contribuent ou non à la construction de compétences douces telles que la pensée critique, la capacité de résolution de problèmes, la réflexivité ou encore l'auto-évaluation.

L'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès de onze enseignants stagiaires a permis de dégager une diversité de perceptions et d'expériences vécues. Si certains témoignages révèlent un accompagnement fondé sur l'écoute active, la guidance progressive et la co-construction des *soft skills* cognitives, la majorité des futurs enseignants évoquent une posture dominante d'imposeur ou d'organisateur, centrée davantage sur la conformité aux attentes institutionnelles que sur le développement de l'autonomie professionnelle. Dans ce cas, le stage est vécu comme un espace d'application plutôt que comme un lieu d'apprentissage réflexif et de développement de soi. Ce constat met en lumière un décalage entre les intentions formatives de l'alternance et les réalités vécues sur le terrain. L'accompagnement, tend parfois à figer les pratiques dans une logique descendante et normative, au lieu de soutenir l'émergence d'une posture professionnelle singulière et évolutive. Or, les compétences cognitives ne peuvent se développer que dans un climat de confiance, d'ouverture, et de liberté de questionner, d'analyser et d'expérimenter.

Ainsi, repenser l'accompagnement des stagiaires implique de valoriser les postures de facilitateur, de co-constructeur et d'émancipateur, qui visent à encourager l'initiative, la prise de recul et la mise en œuvre d'une pensée critique et autonome. Ce changement de paradigme suppose nécessairement une formation spécifique des maîtres de stage qui devraient reconnaître le rôle des *soft skills* dans le développement professionnel des futurs pairs, mais aussi une reconnaissance institutionnelle de leur rôle-pivot dans le développement de ce type de compétences.

En définitive, le stage ne doit pas être conçu comme un simple exercice de pratique, voire de reproduction, mais un véritable levier de transformation professionnelle, un lieu de rencontre intégrative entre théorie et pratique, entre accompagnement et autonomie, entre modèle et singularité.

Remerciements :

Ce travail de recherche a été réalisé avec le soutien du Centre National de la Recherche Scientifique et Technique dans le cadre du programme de la bourse des doctorants moniteurs « PHD-ASSociate Scholarship-PASS ».

Bibliographie :

Altet, M. (2000). La professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des I.U.F.M. Recherche et Formation, 35, 133-143.

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). (2002). Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation? Bruxelles : De Boeck.

Bailly F. & Léné A. (2015). « Post-face : retour sur le concept de compétences non académiques ». Numéro 130, pp : 69-78.

Barbier, J.-M. (1996), « Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse », Recherche et Formation, No. 22(1), p. 7-19.

Barth, I. & Géniaux, I. (2010), « Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage », Management & Avenir, No. 36, p. 316-339, juin.

Basco L., 2012, « La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance et persévérance ? », *Spécificités*, 5, pp. 241-256. DOI : [10.3917/spec.005.0241](https://doi.org/10.3917/spec.005.0241)

Bellier, S. (2004), Le savoir-être dans l'entreprise, Vuibert, Paris.

Benabdelkrim El Filali, S. (2021), les softs skills aussi simples que complexes. Vol 6. N° 2.

Bender A., Dejoux C. & Wechtler H. (2009), « Carrières nomades et compétences émotionnelles », Revue Gestion des Ressources Humaines, No. 73, p. 19-36, juillet-août-septembre.

Bobot, L. (2009), « Méthodes d'enseignement de la négociation », Négociations, No. 12 (2), p. 257-273.

Bouret J. Hoarau J. & Mauléon F. (2018). « SoftSkills : Développez vos compétences comportementales, un enjeu pour votre carrière ». Dunod. [En ligne], <https://doi.org/10.3917/dunod.boure.2018.01>.

Brasseur M. et Magnien L. (2009), « Quel est le rôle de l'apprentissage dans la diffusion des pratiques exemplaires », Revue internationale de psycho sociologie, No. 37(15), p. 327-355.

Carlier, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. Avante, 8 (1), 96-111.

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

- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., Bélair, L.M. & Picron, V. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Revue Phronesis*. V 8. N° 1-2.
- Desbiens, J.F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et Francophonie*, 37 (1), 6-25.
- Es-saidi, K. (2024). « La réflexivité : une soft skill au service de la formation initiale des futurs enseignants », *Revue Internationale du chercheur*. V 5 ; N° 4 ; pp. 832-858. En ligne : <https://doi.org/10.5281/zenodo.14368226>
- Gaussel M. (2018). « A l'école des compétences sociales ». Dossier de veille de l'IFé, numéro 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Jackson D. & Chapman E. (2012). "Non-Technical Skill Gaps in Australian Business Graduates". *Education Training*, numéro54, pp: 95-113. En ligne: <https://doi.org/10.1108/00400911211210224>
- Kani Konaté, M. et Sidibé, A. (2008). Extraits de guide pour la recherche qualitative. Repéré à <http://www.ernwaca.org/panaf/RQ/fr/definition.php>
- Le Boterf, G. (2008), *Repenser la compétence*, Eyrolles, Éditions d'Organisation, Paris.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Washington.
- Mattei-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire*. Education. Université de Reims Champagne Ardenne.
- Nault, T. (2008). Compte rendu de [Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval]. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 495–496. <https://doi.org/10.7202/019696ar>
- Organisation mondiale de la santé. (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*.
- Ouahmi F. & Aoula E. (2023). « Place des soft skills dans la réforme de l'enseignement supérieur : quelles perceptions et quelles pratiques ? ». *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Education*, numéro 19.
- Oudija, M. (2025). *Soft skills et enjeux éducatifs*. La Revue Marocaine de la Pensée. Numéro Spécial, Numéro14, Vol1

- Ourrache, C. & Rabhi, D. (2022). Soft skills et bien-être au travail: Essai d'un cadrage théorique. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2009b). *L'accompagnement dans le champ professionnel*. *Savoirs*, 20, 13-63.
- Pelpel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Perrenoud, P. (1996, 2e éd. 1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris.
- Peyron, D. & Lanquar, R. (2023) « Les soft skills au cœur de la révolution éducative ». *Études caribéennes*, mis en ligne le 15 septembre 2023, consulté le 01 avril 2025. URL : <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/27959>
- Rey O., (2012), « Le défi de l'évaluation des compétences ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 76, Lyon : ENS de Lyon, p. 1-18
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemann & D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions logiques.
- Sharma, M. (2009). How important are soft skills from the recruiter's perspective? *The Icfai University Journal of Soft Skills*, 3(2), 19–28.
- Singer M., Guzman R., Donoso P. (2009). *Entrenando competencias blandas en jóvenes*, Escuela de Administración, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tate W.V. (1995), *Developing managerial competence: A critical guide to methods and materials*, Gower Publishing Company, Aldershot.
- Theurelle-Stein, D. & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain, *Revue management & avenir*. N° 95
- Thiberge B. (2007), « Introduction », in B. Thiberge, *La question des compétences sociales et relationnelles, points de vue de praticiens*. *Questions contemporaines*, L'Harmattan, Paris, p. 9-16.
- Wiel, G. (2000). *Sortir du mal-être scolaire - Promouvoir la fonction accompagnement*, Saint-Étienne, *Chronique sociale*.