

RECHERCHE ACTION

Du face à face au côte à côte

Accompagnement des élèves en
situation d'apprentissage



Date de parution
septembre 2021

Marie-Hélène RICAUD, adjoint pédagogique – IFEAP
Damien BLANCHARD, chargé de mission
Accompagnement pédagogique et éducatif des établissements - CNEAP



Sous la supervision de Gwenola RETO Docteur en Education,
Carrièreologie et Ethique et formatrice chercheuse à la Faculté
d'Éducation de l'Université Catholique de l'Ouest - ANGERS



Préface

L'IFEAP, en partenariat avec le CNEAP, a initié en 2019, une démarche de recherche-action orientée vers l'accompagnement des élèves. Les premières réflexions ont amené à recentrer cet objet d'étude sur une dynamique pédagogique offrant un enrichissement personnel, professionnel et institutionnel.

D'ailleurs, travailler sur l'accompagnement nous a amenés à nous interroger sur nos propres pratiques professionnelles, tant sur la dimension d'accompagnement dans le cadre de nos fonctions actuelles (stagiaires en formation, candidats à une certification, VAE, suivis d'établissements...), que dans le cadre de nos fonctions précédentes (lorsque nous étions enseignants), au sein de la posture réflexive nécessaire à tout professionnel.

Marie-Hélène RICAUD, adjointe pédagogique (IFEAP) et Damien BLANCHARD, chargé de mission Accompagnement pédagogique et éducatif des établissements (CNEAP), remercient Gwénola RETO, Directrice de l'IFUCOME (UCO-Angers) pour son accompagnement et ses précieux conseils. Elle a su être à la fois un guide, garantissant le cadre professionnel de cette recherche, une accompagnatrice, dans le respect de l'identité personnelle et professionnelle de chacun de nous, et un compagnon dans un côté à côté permettant l'émergence de ce projet, favorisant nos montées en compétences.

Nous remercions également les enseignants qui ont participé aux différents entretiens, pour leur disponibilité et leur marque de confiance au cours des échanges authentiques.

Et cette recherche ?

Etayer l'accompagnement que conduisent les enseignants du CNEAP auprès de leurs élèves. Tel est l'objet de ce travail au vu de l'absence de documents de référence pouvant vous guider. Ce livre vise à clarifier les diverses pratiques d'accompagnement afin de vous proposer des ressources professionnelles.

Concrètement, ce dossier se compose de trois parties :

- **Des ressources pour penser l'accompagnement** : cette partie propose une analyse du concept d'accompagnement dans un acte d'apprentissage qui permet de partager une culture commune.
- **Des données pour comprendre la réalité du terrain** : cette partie prend appui sur une analyse des pratiques au travers de la conduite d'entretiens d'enseignants CNEAP qui permet d'identifier les éléments saillants.
- **Des repères pour agir** : cette dernière partie offre des fiches synthétiques qui permettent de guider les pratiques.

A toutes les étapes de ce travail, nous avons pensé à vous !

Vous naviguez en fonction de vos besoins grâce à ce PDF interactif : comprendre une notion, accéder à une guidance opérationnelle, découvrir les résultats issus du terrain... C'est vous qui tenez la barre !

¹ Docteur en Education, Carriérolgie et Ethique et formatrice chercheuse à la Faculté d'Education de l'Université Catholique de l'Ouest - ANGERS

SOMMAIRE

1 ^{ÈRE} PARTIE : AU COMMENCEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION	p.4
Qu'est-ce qu'on entend par ACCOMPAGNEMENT ?	p.5
Passer de l'enseignant-accompagnateur à l'enseignant-accompagnant	p.6
1 ^{ère} figure de l'enseignant accompagnant : Être un guide	p.7
2 ^{ème} figure de l'enseignant accompagnant : Être un accompagnateur	p.8
3 ^{ème} figure de l'enseignant accompagnant : Être un compagnon	p.10
2 ^{ÈME} PARTIE : AU CŒUR DU TERRAIN	p.13
2.1 Les piliers de l'accompagnement	p.13
2.1.1 Comment les enseignants définissent-ils l'accompagnement, son rôle et ses enjeux ?	p.13
2.1.2 Quelles modalités pour l'accompagnement ?	p.17
2.1.3 Comment faire de l'accompagnement un enjeu d'équipe ?	p.18
2.1.4 Capitalisation de l'accompagnement	p.19
Gestes professionnels et posture de l'enseignant accompagnant	p.20
2.2 Compétences du pédagogue accompagnant	p.22
3 ^{ÈME} PARTIE : 8 FICHES-REPÈRES	p.23
Fiche-repère 1 : Quelques repères de l'accompagnement en situation d'apprentissage	p.24
Fiche-repère 2 : De l'apprenant à l'accompagné	p.26
Fiche-repère 3 : De l'enseignant accompagnateur à l'enseignant accompagnant	p.28
Fiche-repère 4 : Les premiers temps d'accompagnement, la construction d'un chemin	p.31
Fiche-repère 5 : L'accompagnement en tension ou comment cheminer sans porter	p.33
Fiche-repère 6 : L'équilibre entre l'individuel et le collectif dans un acte d'accompagnement pédagogique	p.35
Fiche-repère 7 : D'enseignants accompagnants à un projet d'équipe	p.37
Fiche-repère 8 : De l'accompagnement en présentiel à l'accompagnement en hybride	p.39
ANNEXE : NOTICE MÉTHODOLOGIQUE	p.41
BIBLIOGRAPHIE	p.43

1ÈRE PARTIE : AU COMMENCEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION

Dans la sphère éducative, nous rencontrons le terme d'accompagnement de manière prépondérante. Cette notion polysémique renvoie à autant d'entrées que de réalités. Sur le plan personnel, elle fait référence au soutien et au conseil tandis que sur le plan professionnel elle dépasse ce cadre pour s'apparenter à des modalités spécifiques.

Ainsi, nous retrouvons le terme **accompagnement** dans les référentiels de formation de l'Enseignement Agricole et dans les programmes de l'Education Nationale :

- L'**accompagnement** personnalisé est considéré comme un enseignement au collège et au lycée puisqu'il se définit au travers d'objectifs.
- Dans le BO n°17 du 23 avril 2015 concernant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est précisé « *des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet* ».
- Le module M11 du BTSA s'intitule « **accompagnement** du projet personnel et professionnel ».
- Des documents dits « d'**accompagnement** » à destination des enseignants sont produits pour permettre une appropriation des référentiels et sont à distinguer des ressources pour la mise en œuvre du module 11.
- La réforme du bac 2021 officialise un temps dédié à l'orientation tout au long du lycée pour préparer les choix de parcours et, à terme, l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les élèves seront **accompagnés** par les enseignants selon les horaires prévus dans le cadre des marges d'autonomie des établissements (groupes à effectifs réduits, pédagogie différenciée, Mooc...). Ces marges d'autonomie rejoignent les EIE (Enseignement à l'Initiative de l'Etablissement) de Bac Pro de l'Enseignement Agricole.
- De la maternelle au lycée, il est dit sur le site de l'Education Nationale qu'*afin d'« aider les élèves qui ont des difficultés, et permettre à tous de progresser au mieux, un accompagnement pédagogique est offert à tous les élèves. Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes, et se dérouler pendant les cours ou dans leur prolongement. Des dispositifs d'accompagnement répondent à des besoins spécifiques ; certains sont notamment organisés en éducation prioritaire² »*. Cette même page propose une classification comme suit : les devoirs faits, l'accompagnement pédagogique, l'accompagnement personnalisé, l'accompagnement éducatif, l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ainsi, le terme accompagnement est très présent dans les textes officiels ; il n'en demeure pas moins flou. S'interroge-t-on vraiment sur le sens de ce mot ? Nous en doutons. Chacun des acteurs prend appui sur sa propre représentation :

Côté **Ministère(s)**, l'accompagnement est tantôt une modalité définie par ses stratégies telles que proposées dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, tantôt un temps d'enseignement, comme l'accompagnement personnalisé (AP), tantôt des ressources (documents d'accompagnement en lien avec les référentiels). Tant d'acceptions de l'accompagnement favorisent alors la confusion.

Côté **enseignants**, l'accompagnement est perçu tantôt comme une aide ponctuelle, tantôt comme un tutorat, tantôt comme un parcours tel l'accompagnement personnel, chacun faisant au mieux sans que cela fasse l'objet d'un consensus.

Côté **élèves**, l'accompagnement est un attendu qui répond à des attentes personnalisées ; chacun demande à bénéficier d'une aide, d'un accompagnement au cours de sa scolarité.

² <https://www.education.gouv.fr/l-accompagnement-des-collegiens-8732>

Côté **parents**, l'accompagnement réalisé par les enseignants renvoie à leurs propres représentations pour leur enfant. Certains considèrent l'accompagnement comme partie intégrante de la relation enseignant/élève, ce qui présuppose un temps périphérique à l'apprentissage.

Il existe donc des attendus pour lesquels les mots ne sont pas définis, ce qui rend difficile leur perception commune et la réalité partagée.

Ce flou est perceptible jusque dans l'offre de formation, notamment à destination des enseignants. Par exemple, dans l'offre de formation d'organismes prestataires d'actions concourant au développement de compétences, nous retrouvons cette diversité de la terminologie consacrée à l'accompagnement : « accompagnement VAE », « tutorat dans les parcours qualifiants et certifiants »... De fait, la notion d'accompagnement est de plus en plus prégnante dans les missions et les activités de l'IFEAP qui appellent à la notion d'accompagnement même dans les formations courtes telles que « accompagner les jeunes et les adultes dans leur projet de mobilité à l'étranger ».

En évoquant quelques aspects qui différencient les modalités liées à l'accompagnement, nous constatons que ce terme rejoint une variété de possibles : coaching, consulting, témoignage, tutorat... Pourtant, les textes de référence en lien avec le métier d'enseignant prennent appui sur le terme « accompagnement » qui résonne à la fois comme modalité et acte d'accompagnement. Ainsi, **que sous-tend l'acte d'accompagnement dans un dispositif d'enseignement ?**

L'IFEAP a choisi de conduire une recherche-action pour clarifier à la fois la notion d'accompagnement en situation d'enseignement mais également pour partager des repères communs inhérents à cette thématique. En effet, dans tout acte de formation, l'enseignant élabore une ingénierie visant la montée en compétences de l'apprenant. Ses compétences mobilisées sont alors en lien avec les objectifs de formation et les modalités en sont la mise en œuvre. Le processus d'accompagnement implique à la fois les caractéristiques des modalités à mettre en œuvre et le professionnalisme de l'accompagnant.

Cela pose une question, à savoir, **comment se joue le déplacement d'enseignant à accompagnateur dans un acte de formation : à quel moment ? pour quoi ? pourquoi ? comment ?**

En outre, tout enseignant peut-il être spontanément accompagnateur ? Si oui, cela sous-entendrait qu'il n'y a pas de compétences spécifiques liées à l'accompagnement dans un acte de formation, au-delà des compétences de l'enseignant. Autrement dit, **un enseignant peut-il accompagner sans être formé à ce geste ?**

L'objet de cette recherche-action est bien de vous proposer des éclairages théoriques pour asseoir un socle commun dans la perspective de la déclinaison de pratiques professionnelles partagées.

Qu'est-ce qu'on entend par ACCOMPAGNEMENT ?

Il existe plusieurs entrées à la notion d'accompagnement et plusieurs réalités quant à sa mise en œuvre effective. Ce constat nous amène à nous interroger selon deux approches :

- Qu'entend-on par accompagnement ?
- Comment professionnaliser l'accompagnement ?

Comme le souligne Maëla PAUL, l'accompagnement est « un véritable fourre-tout ». En effet, ce terme renvoie à des réalités diverses et des acceptions variées. Les **pratiques** des enseignants qui s'y réfèrent sont généralement **empiriques** puisqu'elles se mettent en œuvre sans se penser. L'accompagnement devient alors pléthorique « pour le pire et pour le meilleur, comme dans tout arrangement déterminant mais provisoire » (PAUL, 2009). L'institutionnalisation de l'accompagnement dans le contexte pédagogique est ainsi relativement récente ce qui explique le besoin que nous avons de définir l'accompagnement dans l'attendu professionnel de l'enseignement. De fait, notre recherche-action dépasse la représentation d'un accompagnement qui reposerait sur une gentille bienveillance et une certaine écoute pour s'interroger sur cet acte professionnel, ce que souligne LHOTELLIER : « il faut une démarche rigoureuse et imaginative [...] un ensemble d'opérations définies, repérables, vérifiables, évaluables, pour atteindre les objectifs » (2001).

C'est pourquoi dans un acte d'enseignement, l'accompagnement suppose de nous interroger à partir de quatre entrées : la **fonction**, la **posture**, la **démarche** et la **relation**. En effet, l'accompagnement désigne «*tant une fonction qu'une posture, renvoyant à une relation et à une démarche qui, pour être spécifiques, n'en sont pas moins vouées à devoir s'adapter à chaque contexte et chaque matrice relationnelle*» (PAUL, 2004).

Ces entrées prouvent la difficulté rencontrée par les enseignants dès qu'un acte d'accompagnement est nécessaire dans la pratique pédagogique.

D'ailleurs, les travaux de LE BOUEDEC (2003) témoignent de cet enjeu majeur de la relation pédagogique par un travail de **posture professionnelle** faisant passer de la fonction d'enseignant à celle d'accompagnateur, ce qui implique des gestes spécifiques de l'accompagnement.

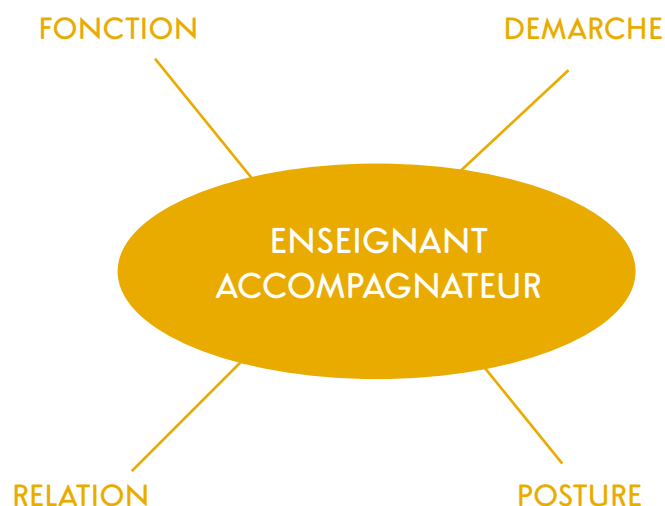


Figure 1 : les quatre entrées de l'accompagnement

PAUL reprend la dynamique d'ASTIER en expliquant que « *l'accompagnement fait passer de la relation d'aide à l'aide à la relation. Il ne s'agit plus d'exercer une pression, émancipatrice ou contrôlante, mais d'inciter à agir* » (PAUL 2009), ce qui pose difficulté dans notre agir professionnel. En effet, l'angle de vue serait-il modifié en plaçant l'accompagné au centre du processus, démarche de l'accompagnement, et non au centre du savoir, transmission de savoirs de référence ?

Par ce mouvement identifié, cette recherche-action a pour fonction de se centrer sur les gestes professionnels des enseignants des établissements du réseau CNEAP pour comprendre si l'accompagnement entraîne des gestes professionnels spécifiques. C'est pourquoi elle s'attache, d'une part, à mettre en lumière les dispositifs d'accompagnement dont nous nous emparons dans l'enseignement agricole en fonction des typologies retenues (tutorat, suivi, soutien...) et, d'autre part, à identifier les **compétences** en jeu. En effet, « *en perdant une centration exclusive sur le contenu pour une centration sur la démarche, ces nouveaux dispositifs d'accompagnement en éducation ou formation tendent à définir les compétences méthodologiques comme enjeu des apprentissages en lieu même des savoirs* » (PAUL, 2009).

PASSER DE L'ENSEIGNANT-ACCOMPAGNATEUR À L'ENSEIGNANT-ACCOMPAGNANT

Pour mieux identifier les gestes inhérents à l'accompagnement, il est essentiel de définir l'enseignant dans sa fonction d'accompagnateur. Ce n'est pas le pédagogue qui est interrogé mais bel et bien le professionnel de l'accompagnement, le faisant passer d'accompagnateur à accompagnant. En effet, nous retenons les **3 figures** proposées par Frédérique LERBET-SERENI qui caractérisent l'enseignant lorsqu'il est accompagnant : celle du guide, celle de l'accompagnateur et celle du compagnon. A ce propos, l'auteure précise la complexité du rapport entre chacune d'entre elles : « *l'accompagnement nécessite de conjointre les 3 figures contradictoires et pourtant enchevêtrées du guide, de l'accompagnateur et du compagnon, l'accompagnant étant celui qui incarne cette posture triple et paradoxale dont les enchevêtrements assurent la dynamique complexe de la relation* » (LERBET-SERENI, 2003).

Ainsi, tout enseignant n'est pas accompagnant ex nihilo : « Il en résulte une modification conséquente de la fonction de formateur qui est alors engagé dans l'aide à la construction, par le stagiaire, du sens de ce qu'il a entrepris tant sur le plan de l'action que sur celui de la réflexion » (PAUL, 2009).



Figure 2 : les trois figures de l'enseignant accompagnant

1^{ère} figure de l'enseignant accompagnant : être un guide

L'élément fondamental de l'accompagnement est la place de l'agir de l'accompagné puisque toutes les modalités de l'accompagnement répondent à « une même injonction : « l'incitation faite à un sujet censé aspirer pour lui-même à l'autonomie à faire démonstration d'un agir sensé, injonction généralisée à s'inscrire dans une logique d'individualisation, d'autoréalisation et de responsabilisation » (PAUL, 2009). Pour y parvenir, la figure souvent attendue d'un accompagnant est celle du guide puisqu'il « est tout à la fois garant de la pertinence sociale de la forme, garant de son élaboration, et expert de la mesure de l'écart » (LERBET-SERENI, 2003). C'est pourquoi l'accompagnant-guide participe activement au **respect du cadre** dans lequel il intervient.

Toutefois, le danger de réduire l'accompagnement à la seule guidance serait d'oublier l'objectif premier : l'autonomisation de l'accompagné en tant qu'individu **acteur du processus**. Il est alors essentiel de distinguer le cadre permettant la mise en œuvre d'un accompagnement et les objectifs poursuivis, tant pour l'accompagnant que pour l'accompagné. Dans le cas contraire, l'accompagnement perd tout son sens : il « tend à nourrir l'idéologie commune où répondre à la demande consiste à faire croire que ce qu'on demande est ce qu'on désire ou à délégitimer la personne de sa demande en la conformant à l'offre de prestation » (PAUL, 2009). Par exemple, l'accompagnement personnalisé n'est pas une simple succession d'activités mais bien un **temps de guidance de l'élève, visant son autonomie**.

Il est alors essentiel de définir la guidance, au-delà d'un résultat espéré par l'accompagnant, comme **l'ensemble des possibles** pouvant permettre à l'accompagné de conduire son projet à terme : « on en vient à passer de la méthode comme application d'un chemin unique au développement de stratégies combinant tous les possibles en vue d'atteindre un objectif » (PAUL, 2009). Ce processus **contractualisé** s'inscrit dans une tension entre le temps contraint par le cadre institutionnel et le temps de maturation propre au projet : « L'accompagnement a effectivement un rapport fondamental avec le temps car si sa visée est d'amener l'accompagné à agir seul, l'agir donne une prise effective sur le temps » (CHAPPAZ, 1998). De fait, l'accompagnement personnalisé sous-tend des activités différentes selon le **besoin de l'élève** et de là où il se trouve.

Ainsi, le guide, par son travail d'**évaluation formative** au cœur même de l'accompagnement, propose le chemin qui lui semble le plus pertinent pour l'accompagné : « la posture consiste à accueillir la personne là où elle en est et à faire avec elle le chemin qui consistera à créer les conditions d'émergence possible (mais non certaine) d'un désir de changement de là où elle se trouve » (PAUL, 2009). De fait, la guidance s'inscrit dans la relation à l'élève pour dégager les éléments signifiants de son projet : « C'est bien le travail d'un agir sensé qui commande par l'aval tout le processus et le travail sur le sens ne peut s'engager qu'au sein d'une relation dialogique » (LERBET-SERENI, 2003).

La relation à l'élève est alors un vecteur essentiel pour permettre l'émergence d'un accompagnement professionnel de l'enseignant, « l'idée d'un principe d'adhésion comme condition de la relation d'accompagnement là où il n'y a qu'obligation et injonction » (PAUL, 2009). Mieux connaître l'élève et faire en sorte que l'élève se connaisse mieux sont des passages essentiels pour une guidance efficace.

Au-delà, l'accompagnant vit une double dualité qui complexifie l'émergence de la figure de guide. Il est en effet en **tension**, d'une part, entre le respect du cadre institutionnel et de l'objectif à atteindre, et, d'autre part, celle de ses gestes professionnels et des spécificités de l'élève accompagné.

A RETENIR

Être un guide, cela s'appuie sur :

- le respect du cadre dans lequel s'inscrit l'accompagnement ;
- la conduite d'une évaluation formative pour dégager le champ des possibles ;
- la contractualisation d'un processus de guidance visant l'autonomie de l'élève ;
- la dynamique de la relation à l'élève.

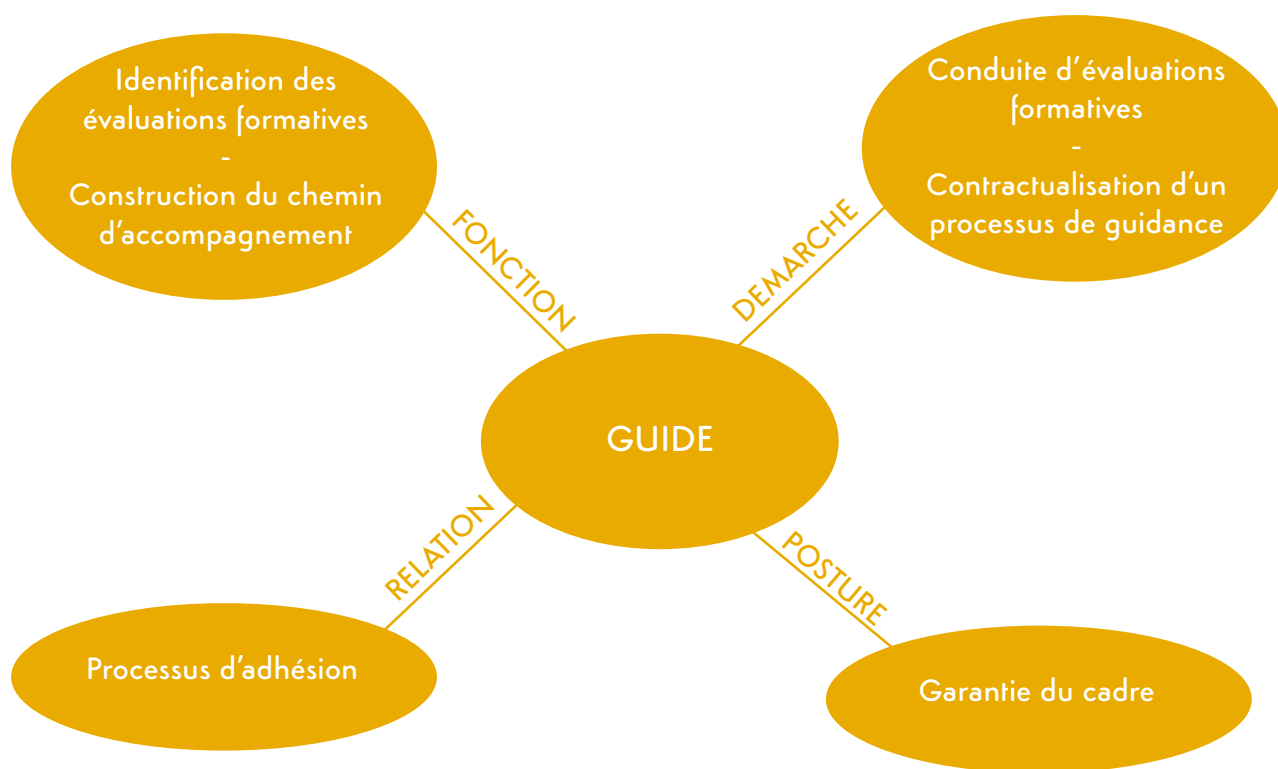


Figure 3 : les caractéristiques de la figure du guide

2^{ème} figure de l'enseignant accompagnant : Être un accompagnateur

Conduire, tel un guide, l'élève sur le chemin de l'élaboration de son projet ne suffit pas à déterminer le professionnel de l'accompagnement même s'il est essentiel à sa bonne marche. En effet, ce dernier l'accompagne tout au long d'un processus, c'est-à-dire d'un mouvement, d'une trajectoire, et non d'une procédure renvoyant à une succession d'étapes. Pour y parvenir, le guide doit se faire également accompagnateur. Cette figure rejoint la définition de BRILLAT-SAVARIN (1825), à savoir « soutenir et faire briller la personne qui chante ». L'accompagné agit et l'accompagnateur l'aide et favorise son **épanouissement processuel**³.

³ L'accompagné, par ses actions, développe lui-même sa trajectoire au cœur du processus

FUSTIER précise d'ailleurs que « *l'accompagnement s'en trouve lié à la mise en œuvre des conditions permettant l'instauration d'un travail de pensée de la part de l'accompagné* » (2000).

Le professionnel de l'accompagnement s'ouvre à d'autres modalités posturales comme celle de **facilitateur** puisqu'il organise **l'enchaînement des actions du processus** et conditionne l'avancée de chacune d'entre elles grâce à la mise en mouvement de l'élève : il « *doit opter pour une autre posture, celle de facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité* » (PAUL, 2009). Ainsi, il n'est pas rare d'observer un enseignant qui naturellement se retrouve dans la piscine lors d'un cours de natation, manipule à nouveau durant un TP ou réexplique une notion. Être accompagnateur, c'est « *dynamiser la relation à l'autre et en l'autre car l'accompagnement est un autrement faire qui est aussi source potentielle de créativité* » (PAUL, 2009).

Toutefois, cette **créativité** n'est pas hors de tout contexte dans lequel l'accompagnateur pourrait s'inscrire mais il prend force dans trois aspects de l'accompagnement à savoir **l'accueil**, la **participation active** et le **cheminement** : « *accueillir et écouter, participer avec autrui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage* » (PAUL, 2009). En évoquant la créativité comme l'un des piliers de cette figure de l'accompagnateur, l'enseignant peut plus facilement s'interroger sur la pédagogie qu'il déploie dans cet acte. Il est créatif en s'autorisant l'accompagnement dans le respect de son **identité professionnelle et personnelle** et celle du jeune. De fait, tout enseignant d'une même discipline et pour une même notion ne proposera pas le même accompagnement.

Par ailleurs, l'accompagnement impose une évolution du positionnement des acteurs, à savoir le professionnel et le jeune, en accentuant un **rapprochement symétrique** en lieu et place d'une dissymétrie marquée : « *on se déplace d'une pédagogie du modèle et de l'exemplarité vers une pédagogie de l'émergence et de la médiation – et d'une relation hiérarchisée et dissymétrique vers une relation tendant à plus de symétrie* » (PAUL, 2009). Cela impose une relation plus engageante de part et d'autre grâce à la **parole** : « *l'agir est la visée de tout accompagnement mais aussi [...] ce travail de mise en forme ne peut émerger que d'une pratique dialoguée* » (PAUL, 2009). En outre, ce rapprochement symétrique sous-tend le nécessaire déplacement du professionnel pour, à la fois, favoriser le processus mais également éviter d'interférer dans le cheminement du projet de l'accompagné : « *Il suppose également que l'accompagnant, dans cette position tierce, veille à établir un lien entre la personne et le réel plutôt que d'interférer entre lui et cette réalité* » (PAUL, 2009).

En synthèse, l'enseignant ne fait pas à la place du jeune : il favorise son autonomie et propose plusieurs chemins pour le conduire à agir. L'accompagnement a pour vocation l'agir de l'élève ce qui impose son autonomisation. Cela conduit le professionnel à proposer les conditions d'un apprentissage à l'autonomie. Ainsi, « *l'accompagnant travaille ainsi, peu ou prou, au guidage ou au paramétrage d'autrui en tant que sujet capable de faire preuve d'autonomie en exerçant sa capacité à évoluer au sein de situations problématiques : le projet est l'outil de cette autonomisation* » (PAUL, 2009).

A RETENIR

Être un accompagnateur, cela s'appuie sur :

- le respect de l'identité professionnelle et personnelle de l'enseignant et de l'élève ;
- l'accès à l'émergence du projet personnel par l'élaboration d'un processus individuel ;
- la garantie d'un espace de créativité tant dans l'accueil que dans la participation active et le cheminement ;
- la favorisation d'un rapprochement symétrique.

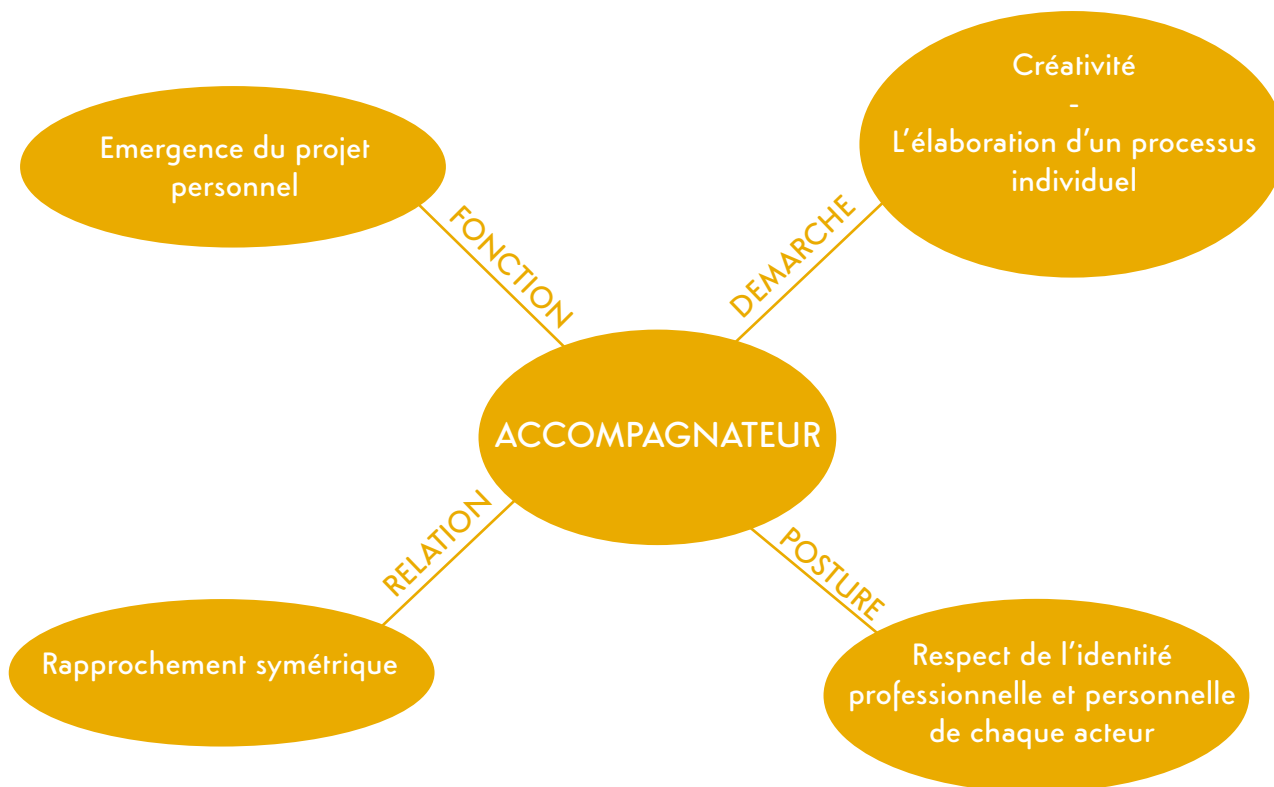


Figure 4 : les caractéristiques de la figure de l'accompagnateur

3^{ème} figure de l'enseignant accompagnant : Être un compagnon

Dans un cadre structuré par le guide et grâce à une valorisation de l'accompagnateur, le jeune peut se mettre dans une **dynamique de projet**. Cette relation contribue au « **côte à côte** » des deux acteurs : « *Ce travail de médiation suppose donc la place d'un tiers à la fois suffisamment semblable et suffisamment autre* » (BERTHON, 2003). Chacun, de sa place, concourt à ses **propres enjeux** par le **dialogue** : « *Le dialogue est ici à entendre comme une quête commune de sens, où la quête est commune, et le sens propre à chacun* » (LERBET-SERENI, 2003). En effet, tout individu recherche un épanouissement lié à sa place dans la société : « *nouveau besoin de l'individu contemporain : le besoin de reconnaissance qui lie la construction de l'identité à l'altérité* » (PAUL, 2009). L'enseignant-compagnon est **reconnu** lorsque le chemin qu'il propose est en adéquation avec l'identité du jeune et visible par la **montée en compétences**. Quant à l'élève, il se sent **reconnu** lorsqu'il passe de son statut d'élève à sa position d'acteur de sa propre trajectoire. C'est pourquoi la **quête de sens** se vit au travers de la relation privilégiée entre les acteurs de l'accompagnement : « *le sens ne peut émerger que dans la délibération interpersonnelle. Réflexivité et altérité, comme le rappelle RICOEUR (1990), se pensent ensemble* » (PAUL, 2009). L'autre est ainsi un soi qui participe à la construction de l'identité professionnelle de l'autre : « *Il résulte probablement et parallèlement de la thèse d'une identité liée à la reconnaissance de l'autre d'où procède le principe d'altérité, de la reconnaissance de l'autre comme semblable au-delà des différences et de l'avènement de la conception d'un sujet réflexif* » (PAUL, 2009).

Par conséquent, la **réflexivité** de chacun des acteurs conduit à une prise de conscience de son ipséité, à savoir, la conscientisation de son identité propre grâce à l'autre : « *En s'impliquant lui-même comme interlocuteur, l'accompagnant est inscrit dans une dynamique au sein de laquelle il doit tenir pleinement sa place et assumer son altérité tout en se retenant de penser, dire ou faire à la place de l'autre* » (PAUL, 2009). De fait, chacun des acteurs est au travail : « *Il est cette relation tellement particulière que l'on peine à en nommer les protagonistes comme autonomies liées par et pour elles-mêmes, chacune et ensemble, et pourtant clairement autres l'une à l'autre* » (LERBET-SERENI, 2003). Le lien tend vers une symétrie sans pour autant devoir l'atteindre tout en garantissant la place de chacun grâce au guide : « *Le lien asymétrique apparaît (...) comme une posture défensive permettant au professionnel d'éviter dans la relation tout trouble émotionnel et de se protéger* » (PAUL, 2009).

contre toute identification à l'autre » (PAUL, 2009). En effet, l'acte d'accompagnement ne doit pas nier l'acte pédagogique d'où la nécessaire asymétrie résultante.

De fait, cette recherche-action propose aussi des outils qui stimulent la **professionnalité de la relation** afin d'éviter deux écueils, à savoir la gentille bienveillance⁴ et la confusion des rôles : « Si Je et Tu engendrent Nous, en retour, réciproquement, Nous engendre Je et Tu, ad infinitum, dans le temps des rencontres, comme entre elles et par-delà elles » (LERBET-SERENI, 2003).

A RETENIR

Être un compagnon, cela s'appuie sur :

- la création des conditions d'émergence d'un projet par le côté à côté et une relation dialoguée ;
- la quête du sens de ses actions ;
- la réponse aux enjeux individuels grâce au processus engagé ;
- le développement de la montée en compétences par la posture réflexive.

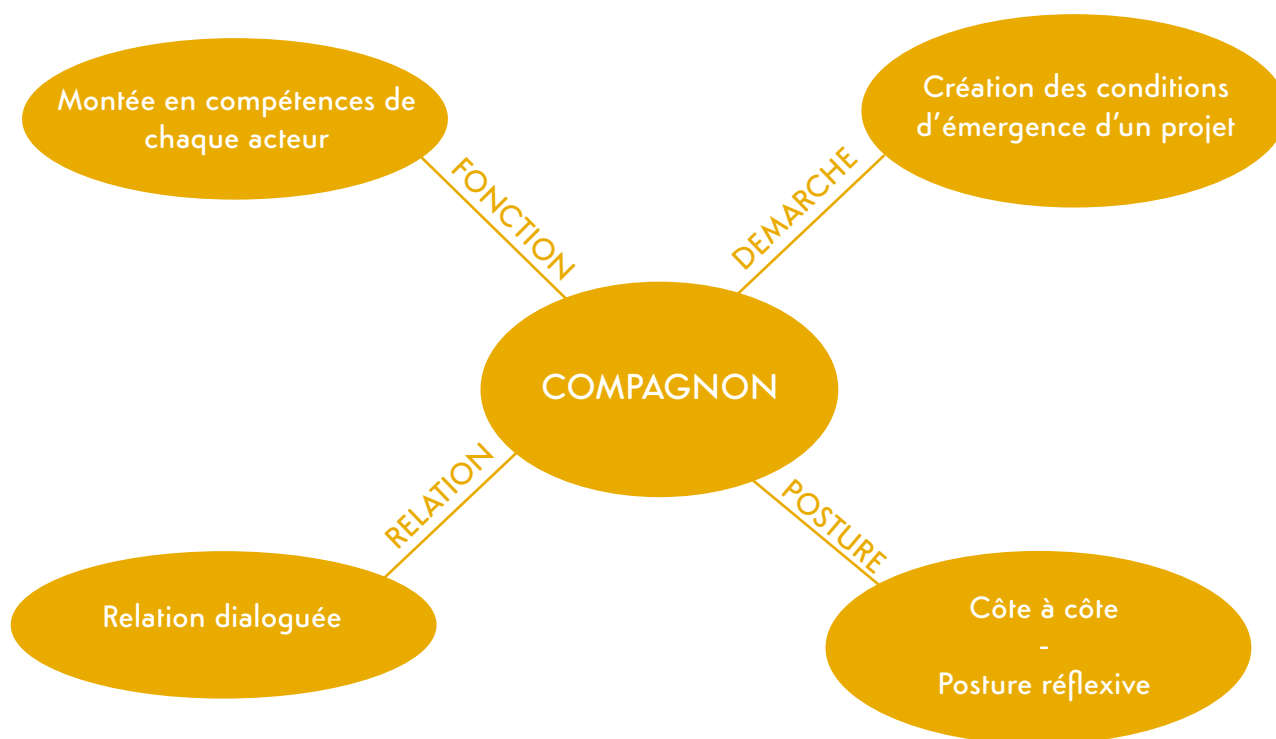


Figure 5 : les caractéristiques de la figure du compagnon

⁴ La gentille bienveillance est une fausse bienveillance puisqu'elle s'envisage dans un certain laxisme

SYNTHÈSE DES FIGURES DE L'ACCOMPAGNEMENT

L'éclairage de chacune de ces 3 figures nous a invités à définir l'accompagnant dans ses facettes complémentaires :

	Le guide	L'accompagnateur	Le compagnon
Ce qui le caractérise	le cadre, la méthodologie	le soutien	la réciprocité, l'autre soi
Ce que cette figure questionne	l'autonomie	la dissymétrie	l'ipsité ⁵ et l'altérité
La place de l'accompagnant	devant l'accompagné	derrière l'accompagné	à côté de l'accompagné

Pour que l'enseignant accompagnant investisse à bon escient ces 3 figures qui définissent le professionnel, il est impératif de questionner cet espace de l'accompagnement : « *peut-être faut-il entendre que le problème de fond, qui perdure à travers l'accompagnement, est « l'agologie », autrement dit l'attitude sous-jacente au conduire et le type de relation qui l'autorise* » (PAUL, 2009). Par conséquent, l'accompagnant et l'accompagné construisent une relation en situation et en contexte professionnels, ce qui impose un **cadre éthique** posant l'acte comme professionnel. QRIBI (2008) souligne bien le fait que ce qui est en jeu n'est pas « une simple option intellectuelle mais bel et bien un impératif éthique ». De fait, clarifier l'accompagnement amène à définir le cadre éthique à investir pour tout accompagnement professionnel en situation d'apprentissage : « *Les professionnels élaborent alors une grammaire d'intervention adéquate, reposant sur des valeurs d'équité plutôt que d'égalité, qui contribue à restaurer la confiance en soi (premier objectif affiché), le respect et l'estime de soi, en étant au plus près des usagers [...] qu'il s'agit de mobiliser, autrement dit impliquer et responsabiliser* » (PAUL, 2009).

CADRE ETHIQUE :



Figure 6 : tension de l'accompagnement entre situation et contexte au cœur d'un cadre éthique

De même, il convient d'interroger l'ensemble du processus d'accompagnement dont la place donnée à l'autonomie, **autonomie relative et paradoxale** : « *ainsi va donc l'évident paradoxe entre accompagnement et autonomie : si j'accompagne à l'autonomie, tant que notre affaire fonctionne, alors ce n'est pas d'autonomie au sens fort et théorique du terme qu'il s'agit, et si ça ne fonctionne pas comme je l'aurais souhaité, rien ne me permet de dire que c'est un critère d'autonomie de l'autre* » (LERBET-SERENI, 2003).

De même, il convient d'interroger la fonction et le rôle de chacun des acteurs, à savoir, l'enseignant accompagnant et le jeune accompagné dans cette dissymétrie devenant symétrie tout aussi relative : « *L'un et l'autre y sont alors s'accompagnant du point de vue de la réciprocité du lien, comme de celui de la réflexivité autonome que génère l'accompagnement, une réflexivité qui sera d'autant plus dynamique que le dialogue saura, lui aussi, renoncer à l'ajustement des points de vue, mais assumer la fécondité des quiproquos réussis en tant que quiproquos* » (LERBET-SERENI, 2003).

Pour poursuivre la démarche, il nous est apparu indispensable de lier cette approche conceptuelle à la réalité des pratiques. Pour y parvenir, nous avons réalisé une enquête de terrain auprès d'enseignants relevant du CNEAP⁶.

⁵ L'ipsité est prise dans son acception de la compréhension de soi grâce à l'autre

⁶ Pour plus de précisions sur la démarche, se référer à la notice méthodologique

2^{ÈME} PARTIE : AU CŒUR DU TERRAIN

En effet, les compétences attendues dans un acte d'accompagnement en situation d'apprentissage interagissent avec le contexte dans lesquelles elles prennent sens. Ici, l'enseignement agricole privé est le support de travail qui permet d'identifier à la fois ces gestes mais également leur niveau attendu : **quels gestes pour quel accompagnement ? Quelles postures ? Quels besoins pour l'enseignant ?...** Les données collectées lors des entretiens ont constitué des matériaux riches à analyser pour mieux comprendre ce qui se joue dans les pratiques d'accompagnement.

2.1 LES PILIERS DE L'ACCOMPAGNEMENT

Suite à l'analyse des entretiens menés, nous éclairons les six grandes sphères prédéfinies dans le guide d'entretien que sont :

- la définition, le rôle et les enjeux de l'accompagnement
- le déroulement et les modalités des temps d'accompagnement
- la dimension individuelle et la vision collective
- la capitalisation et la formalisation
- les gestes professionnels et la posture
- les compétences et les besoins de formation

2.1.1 Comment les enseignants définissent-ils l'accompagnement, son rôle et ses enjeux ?

Accompagnement et apprentissage

Paroles d'enseignants

« Un élève de 2de qui n'avait jamais attiré mon attention. Après une évaluation où il a eu une note catastrophique, j'ai commencé à m'y intéresser pour lui apporter une aide régulière, et j'allais le voir pour être sûr qu'il comprenne bien. »

« Des choses qu'ils ne comprenaient pas du tout, je les explique complètement différemment et ils y arrivent. »

« Ça n'a rien à voir avec ma discipline mais je l'ai aidé. C'est quelque chose de beau, qui fait le charme de mon métier. »

Au sein d'un établissement, il existe différents accompagnements dont les enjeux et les modalités varient selon les fonctions et les responsabilités de chacun des acteurs. Ainsi, à la différence du personnel de vie scolaire qui centre l'accompagnement sur l'élève en tant qu'individu, l'enseignant centre l'accompagnement, en situation d'apprentissage, sur l'élève en tant qu'apprenant. Par définition, leurs indicateurs diffèrent : le personnel de vie scolaire observe, par exemple, le comportement de l'individu (isolement du jeune dans la cour, refus de manger) alors que l'enseignant repèrera le comportement de l'élève (absence d'interaction lors d'un travail de groupe, refus d'accomplir son travail). Dans sa mission éducative, l'enseignant dépasse le cadre de l'enseignement pur. En effet, ce dernier est avant tout un apprentissage avec en filigrane la construction d'une relation. L'accompagnement, quant à lui, sublime cette relation avec en filigrane un apprentissage de soi. Ces deux approches concourent à l'élaboration d'une progression qui sous-tend à la fois une prise de distance permettant un ajustement centré sur le jeune et une vision globale qui garde le cap de l'apprentissage. La progression est une mise en œuvre stratégique différenciée favorisant l'approche systémique dans l'acte d'apprentissage.

Pour y parvenir, les enseignants interviewés évoquent le triptyque sur lequel repose leurs pratiques :

- leur rôle social en tant qu'éducateur en donnant des clés et en explicitant les codes sociaux,
- leur rôle d'enseignant en inculquant des méthodes de travail et en guidant l'apprentissage,
- leur rôle de référent en sous-entendant un accompagnement individuel.

En effet, dans la représentation partagée par les enseignants interviewés, l'accompagnement est perçu principalement dans sa dimension individuelle et ne peut donc se réaliser qu'au sein d'un établissement dit à taille humaine ou au sein d'un petit groupe. La notion de cocon est mise en exergue puisqu'il faudrait que « tout le monde connaisse tout le monde » pour garantir un bon accompagnement. La proximité est perçue comme un élément incontournable de l'existence même de l'accompagnement. Dès lors, l'enseignant peut identifier les élèves à accompagner et, de fait, privilégie les élèves en « grandes difficultés ». Les personnes interrogées citent les élèves de 4ème de l'enseignement agricole, les élèves en dispositif ULIS, les élèves dys... Ce geste d'accompagnement serait alors une réponse à ce que l'apprenant ne possède pas. Il viendrait nourrir un creux identifié par l'enseignant. Les propos d'un enseignant interviewé mettent en lumière cet état de fait : « L'accompagnement n'est pas une finalité mais ça nous rattrape ». C'est l'identification des difficultés qui invite à l'accompagnement et, d'ailleurs, certains niveaux de classe supposent d'emblée des élèves en difficultés (les jeunes de 4èmes de l'enseignement agricole, de CAP agricole...).

Les acteurs, enseignants et apprenants, se retrouvent dans une certaine passivité au sein du processus d'accompagnement. Le contexte semble imposer une vision de l'enseignement à dispenser, avec plus ou moins d'accompagnement, suivant les filières et les niveaux. Nous repérons deux facteurs orientant l'enseignement vers l'accompagnement : d'une part, le niveau de la classe en lui-même et, d'autre part, le niveau de la classe au regard des autres niveaux de formation de l'établissement. Ainsi, un établissement qui propose un Bac pro et un Bac général présuppose un accompagnement attendu en Bac pro alors qu'un établissement qui propose un bac pro et un CAP agricole présuppose un accompagnement attendu en CAP agricole. Le principe de la relativité tend à s'imposer dans la représentation de l'accompagnement dans un acte d'apprentissage. Par conséquent, l'accompagnement est perçu comme un besoin d'aide et non comme une altérité pour que chacun s'accomplisse.

Nos orientations

L'accompagnement se met en œuvre quand il répond à un besoin de l'élève clairement identifié par l'enseignant. Ce besoin peut rejoindre, ou non, l'attente de l'élève.

L'accompagnement est indépendant de la carte de formation de l'établissement et du niveau de la classe mais ceux-ci peuvent l'influencer.

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

- Quels sont les éléments observés chez l'élève, de manière individuelle ou collective, qui m'interpellent ?
- Quelles sont les informations apportées par l'élève ? par son entourage ?

Accompagnement et temporalité

Paroles d'enseignants

« Cela calme le groupe de savoir que chacun aura son temps. »

« Quand on décide d'aider un élève en particulier, on prend du temps et on prend du risque : le risque de gaspiller son temps. Quand on a derrière un résultat même tout petit, on est satisfait car on ne s'est pas trompé en lui donnant du temps. »

« Je ne ressens pas du tout de gaspillage de temps car cela fait partie de mon métier. »

De fait, cet accompagnement a été présenté lors des entretiens comme un temps contraint pour les enseignants (heures affectées par classe, nombre d'élèves/durée, incidence sur la vie personnelle...), temps qui se réalise essentiellement bénévolement sur un temps libre. De plus, ce temps devient temps contraint pour l'apprenant (par exemple, temps de récréation écourté pour bénéficier de cet accompagnement).

Cette vision des enseignants impose une restriction des possibles car les temps libres doivent être partagés par chacun des acteurs et ne sont pas multiples sur la journée. Or, nous pouvons convenir d'un paradoxe, à savoir que l'accompagnement dans un temps contraint donc devenant restreint devrait se vivre néanmoins dans la durée : l'enseignement prend appui sur une progression pédagogique qui suppose une montée capacitaire dans un pas-à-pas.

Nos orientations

L'accompagnement est un continuum avec des retours en arrière qui sont pertinents et nécessaires afin d'affirmer le geste professionnel.

Cette réalité contribue à définir le processus d'accompagnement comme un processus spiralaire, centré sur l'apprenant et de plus en plus précis donc efficace.

L'accompagnement est un geste professionnel à part entière de l'enseignant. Il n'est pas le prolongement du temps d'enseignement mais il a sa place légitime au cœur de ce temps.

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

- Quels sont les leviers que je peux actionner pour sortir de la spirale du temps contraint afin de proposer un accompagnement de qualité ?
- Quels sont les temps d'accompagnement à anticiper ?

Accompagnement et étayage

Paroles d'enseignants

« De manière générale, quand un élève est en difficulté, même si je suis debout et lui assis, j'essaie de me mettre à sa hauteur, soit en me penchant proche pour lui expliquer des choses, ou pour que ce soit plus confidentiel aussi, ou alors accroupi, la tête au ras de la table pour faire vraiment un espace entre l'élève et moi. »

« J'ai en tête la totalité du cours et parfois je vais même un peu plus loin sur le chapitre d'après. Je le sais et on y revient ensuite. »

« J'essaie de faciliter la compréhension par des outils graphiques. »

« On essaie de connaître personnellement les élèves et on sait quels sont les leviers que l'on peut actionner. »

Les entretiens ont mis en évidence trois dimensions pour lesquelles l'accompagnement prend tout son sens :

- lors d'un **apport de savoir** (par exemple l'explicitation d'une démarche scientifique),
- lors de la **pratique d'un savoir-faire** (par exemple la formulation de consignes)
- et lorsqu'une **contextualisation posturale** est nécessaire à la situation (par exemple l'immersion de l'enseignant d'EPS dans la piscine, l'enseignant se mettant à hauteur de l'apprenant).

Ces trois dimensions favorisent le processus d'accompagnement du jeune par leur complémentarité au regard des besoins identifiés. L'enseignant propose l'étayage correspondant à la fois à la dimension en jeu et à l'élève concerné.

De fait, la posture de l'accompagnant doit s'adapter à la situation d'accompagnement. Cela implique une connaissance de la compétence d'accompagnement dans un acte d'apprentissage, faisant passer l'enseignant accompagnateur à un véritable enseignant accompagnant.

Nos orientations

L'étayage dans le cadre de l'accompagnement est une reliance⁷ de la progression liée à l'enseignement.

L'étayage prend appui sur la progression pour se spécifier au jeune au-delà d'un acte d'enseignement qui se réfère à la norme attendue de la classe ou du niveau.

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

- Quelles dimensions sont à privilégier dans la situation d'enseignement ?
- Quels étayages (donner des exemples, schématiser, créer des analogies...) proposer pour favoriser l'accompagnement ?

Accompagnement et accompagnement

Paroles d'enseignants

« A partir du moment où je dois expliquer à un, je me dis qu'il y en a d'autres [qui n'ont pas compris] et qu'il faut reclarifier. »

« Ils n'avaient pas bien réussi et ça me renvoyait aussi à moi-même. Je n'ai pas réussi à leur faire passer le message. »

« Si l'élève est demandeur et qu'il veut de l'aide, même si j'ai des conflits avec lui, je l'aide et je suis heureuse pour lui. »

« Tout est lié à la relation qu'on a avec l'élève. »

« Quand un élève est dans une situation personnelle particulière, on en tient compte et on adapte. »

« Il y a des choses qu'on va faire passer parce qu'on est comme ça. On ne peut pas être autre chose que ce que l'on est à l'intérieur, sinon ce serait trop usant. »

Les entretiens conduits renforcent la réalité d'un dispositif d'accompagnement empirique qui ne distingue pas enseignement et accompagnement. Or, rôle d'accompagnant et mission d'enseignant se différencient et se complètent : l'accompagnant est un accompagnateur actif ; le terme accompagnateur renvoie à un processus subi, d'où une certaine passivité qui réalise ses missions au sein de l'enseignement. Cette dualité (activités d'accompagnant/missions d'enseignant), n'est pas toujours évidente pour l'enseignant et devrait être clarifiée au travers d'un rôle, ou d'une fonction, officialisés. C'est d'ailleurs pourquoi l'accompagnant peut être reconnu comme, par exemple, tuteur par la communauté. De manière moins officielle, il pourrait rester un accompagnant qui s'ignore.

Deux écueils que nous pouvons tous vivre :

- Dans le cas où l'enseignant perçoit l'accompagnement comme une réponse à un creux, il peut développer une vision trop égocentrée de son accompagnement en valorisant ses gestes professionnels au-delà du processus de l'accompagné dans son évolution, quelle qu'elle soit. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre des enseignants s'octroyer la responsabilité de la réussite ou de l'échec de l'apprenant au regard de l'accompagnement qu'il a conduit : « *Je veux aller jusqu'au bout de mon aide, pour ma propre conscience professionnelle et me dire que j'ai tout fait pour qu'il obtienne son CAP* », « *lors d'une évaluation, ils ont eu un sentiment d'échec, moi aussi* ».

⁷ L'acte de créer les liens

- Même si l'accompagnement se joue aussi en classe, l'enseignant peut développer une illusion accompagnante. En effet, sous prétexte que l'aide apportée à l'un peut servir à d'autres, l'enseignant passe de l'accompagnement comme réponse à un besoin individuel à un geste d'enseignant dans l'apprentissage : « si je réexplique à l'un, je pars du principe que ça servira aux autres ». L'entrée temporelle n'est pas à exclure de cet état de fait. Dans un groupe classe, le professionnel est avant tout un enseignant ce qui conduit à penser le geste d'accompagnement comme un geste pédagogique. Ainsi, il n'est pas toujours pertinent de proposer le même étayage à chacun : qu'est-ce qui fait obstacle ? Quels sont mes leviers d'action ?

En outre, l'enjeu majeur de l'accompagnement dans un acte d'apprentissage est le développement de l'autonomie tout en visant une indépendance qui ne sera jamais, a priori, totalement atteinte, liée à la situation même d'apprentissage.

Nos orientations

L'accompagnement doit être officialisé dans son rôle et ses missions pour garantir sa légitimité. L'évaluation de l'accompagnement se lit dans la qualité du processus mis en œuvre et non dans le résultat.

L'enseignant veille à ne pas confondre l'accessibilité du savoir à tous et la compensation à proposer à quelques-uns.

L'enseignant est accompagnant selon le jeune et selon la situation : la relation à la rencontre, la posture, le contexte sont des éléments déterminants du choix de la mise en place ou non de l'accompagnement car tout accompagnement se vit dans son originalité.

La méthodologie et les démarches d'apprentissage sont souvent des axes privilégiés de l'accompagnement, visant une autonomie cognitive et une posture réflexive de l'apprenant.

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

- Quelles sont les limites que je ressens dans mes gestes d'accompagnement ?
- Quelle marge d'autonomie je laisse à mes élèves ? quelle serait celle à laisser ?

2.1.2 Quelles modalités pour l'accompagnement ?

Paroles d'enseignants

« Soit je n'ai pas été clair dans la consigne, soit le but n'a pas été compris ».

« Quand on a une vision globale du programme, ça permet de se projeter et de se rendre compte des difficultés des élèves qui souvent sont les mêmes ».

« Je gérais naturellement pendant des périodes d'exercice où tout le monde est plus ou moins autonome. Avec lui, je m'attardais un peu plus longtemps et un peu plus souvent ».

« Je me suis spontanément installé à côté de lui ».

L'analyse des entretiens conduits a mis en évidence que si l'accompagnement, comme tout geste d'enseignement, sous-tend une progression réfléchie, elle est pourtant non conscientisée par l'ensemble du panel. En évoquant leurs expériences, les enseignants nomment la nécessité des objectifs intermédiaires en vue de développer l'autonomie du jeune. Cela étant, l'activité d'accompagnement devrait apparaître dans le cahier de textes, trace institutionnelle de l'activité réelle conduite. Or, ce n'est pas le cas, d'après les enseignants interviewés. En effet, ils mettent plutôt en avant les outils pédagogiques comme levier de l'accompagnement et non les activités d'accompagnement elles-mêmes.

En termes de modalités d'accompagnement, deux tendances se dessinent ; soit l'acte d'accompagnement est dans un temps que nous pouvons évoquer comme gratuit, car sur un temps personnel ou non prévu dans le déroulé du scénario pédagogique (tutorat ou monitorat, par exemple), soit l'acte d'accompagnement est dans un temps défini puisqu'il est prévu dans le scénario pédagogique et/ou prévu dans un temps officiel comme l'accompagnement personnalisé (AP) ou le soutien scolaire.

Nos orientations

Plus l'objectif visé est clair pour l'enseignant et l'élève, plus l'acte d'accompagnement rejoint un véritable geste professionnel.

Les activités d'accompagnement sont à acter dans le cahier de textes.

Le temps d'accompagnement prévu dans le scénario pédagogique n'exclut pas la mise en place d'un temps d'accompagnement fortuit.

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

- Quels sont les objectifs visés par mon accompagnement ?
- Quelles sont les activités d'accompagnement que je propose à l'élève, aux élèves ? (quand, comment, pourquoi...)

2.1.3 Comment faire de l'accompagnement un enjeu d'équipe ?

Paroles d'enseignants

« Plus tard il a eu un PAI ou un PAP, ou je ne sais pas trop quoi. Et maintenant il a une AVS. »

« Chacun fait son petit truc de son côté. »

« Les parents sont avant tout soucieux du bien-être de l'enfant. »

« Elle a tout à fait sa place en tant qu'aide de l'enseignant et de la classe mais ça me gêne vis-à-vis des autres [élèves]. »

« Dans mon établissement, il y a l'idée d'apporter de l'aide à des élèves en particulier. On ne l'institutionnalise pas. On en parle entre collègues et on a sans doute la même vision. Mais on ne le fait pas tous. »

« Je trouve important qu'il y ait une cohésion d'équipe. Il faut souvent se remettre en cause dans les équipes. »

« L'élève doit sentir qu'on est une équipe »

« Il faut que toute l'équipe travaille dans le même sens. »

« Chacun fait son petit truc de son côté en essayant de faire de son mieux ». Cette phrase exprimée lors d'un des entretiens témoigne du premier niveau de compréhension de l'accompagnement par les enseignants, à savoir une décision individuelle du geste professionnel. Or, ce geste devrait dépasser le cadre de l'individu pour se vivre en équipe. De fait, cela pose la question des acteurs et des critères de constitution de cette équipe. En effet, un **premier niveau** d'échanges se vit de manière interpersonnelle et est souvent lié aux affinités professionnelles. C'est le point de départ du réseau. Ensuite, un **deuxième niveau**, plus décentré de l'enseignant, se caractérise par la constitution d'une équipe de professionnels liée par le projet du jeune et mobilisant des personnels de vie scolaire, des éducateurs, des référents (ULIS, par exemple), des enseignants... suivant le besoin de l'élève et le pouvoir d'agir de chacun des acteurs. Enfin, un **troisième niveau** est préconisé lorsque nous évoquons l'acte d'accompagnement. Il s'agit de porter l'accompagnement au niveau des pratiques de l'établissement. C'est souvent un point admis dans les projets d'établissement et investi dans le cadre de relations professionnelles afin de créer cohésion des équipes et cohérence des actes. D'ailleurs, si ce niveau se vit dans l'établissement, on en retrouve trace dans les cahiers de textes, d'une part, et dans la tenue des conseils de classe, d'autre part, car « ceux qui travaillent en équipe accompagnent ». En outre, à ce niveau, il n'est pas rare d'identifier des collaborateurs externes à l'établissement tels que les maîtres de stage, les familles...

Lorsque cet accompagnement est efficient, le bien-être du jeune est rapidement repéré par les familles et exprimé auprès de l'équipe.

Nos orientations

Tout accompagnement d'un enseignant devrait s'inscrire dans une dynamique d'accompagnement de l'équipe pédagogique, voire éducative (gestion des études).

L'accompagnement est un socle pour l'émergence d'une compétence collective.

L'accompagnement s'incarne au-delà du cahier de textes (rendu compte administratif) au travers du projet d'établissement, véritable outil de pilotage.

La valorisation de la famille et du jeune est un levier de motivation pour l'équipe et de rayonnement pour l'établissement.

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

- Quels sont les axes d'accompagnement partagés par l'équipe ?
- A quelle place est-ce que je m'inscris dans la dynamique d'accompagnement proposée par l'équipe ?

2.1.4 Capitalisation de l'accompagnement

Paroles d'enseignants

« L'improvisation est plus difficile quand on démarre. »

« J'envoie le cours en amont ; ça m'a obligé à refaire tous mes cours autrement. »

« On est beaucoup plus fin sur les objectifs, la boîte à outils est plus complète et tu as dans tes bagages un couteau suisse que tu peux utiliser à n'importe quel moment. »

« L'adaptation fait partie de notre métier et il faut qu'on change nos pratiques et qu'on avance, et cela passe par un travail en équipe. »

En vue d'un développement professionnel, un triptyque est souvent à l'œuvre :

- une capitalisation individuelle de l'expérience,
- une mutualisation des pratiques et des outils,
- une formalisation du dispositif d'accompagnement.

Les entretiens menés permettent d'identifier une capitalisation de l'expérience, de manière généralement inconsciente : « Avec l'expérience, j'ai changé ma posture, je sais plus où je dois les emmener », « j'ai acquis de l'assurance ». D'ailleurs, cet espace-temps a permis de mettre en lumière cette capitalisation. Ainsi, chacun a exprimé sa progression à différents niveaux : niveau pédagogique (la juste distance vis-à-vis du contenu), niveau éducatif (centré sur le jeune au-delà de l'élève), niveau systémique (vision globale de l'accompagnement dans ses dimensions). Pour y parvenir, des lectures et des recherches internet sont conduites et le plan de formation est investi. Cette capitalisation globalement non conscientisée rejoint l'absence de la dimension d'équipe et celle, par conséquent, de la formalisation. Pour l'essentiel de celle-ci, il s'agit d'élaborer des outils personnels en lien avec son enseignement et son niveau de maîtrise de l'accompagnement : deux enseignants d'une même discipline élaboreront des outils vraisemblablement différents pour conduire un même objectif. Cela renforce la culture individuelle caractéristique de l'enseignement.

Nos orientations

Trois nécessités pour garantir l'efficacité et la montée en compétences de l'accompagnant :

Un **nécessaire triptyque** : capitalisation par l'enseignant, mutualisation des pratiques et des outils entre enseignants, formalisation au niveau de l'établissement

Un **nécessaire renouvellement** : dynamique de veille, auto-formation, formation entre pairs, formation tout au long de la vie.

Un **nécessaire déplacement** : d'une culture individuelle de l'enseignant à une culture collective des accompagnants.

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

- Quels sont les éléments que je retiens à la suite d'une action d'accompagnement ?
- Quelles mutualisations d'outils et d'expériences est-ce que je propose à mes collègues ?
- Qu'est-ce que je pourrais proposer ? qu'est-ce que j'aimerais qu'ils me proposent ?

GESTES PROFESSIONNELS ET POSTURE DE L'ENSEIGNANT ACCOMPAGNANT

Paroles d'enseignants

« Je passe dans les rangs, je circule, je m'arrête à côté. »

« En passant, je constate que certains bloquent. »

« Cela m'a permis de vraiment les observer, et à leur visage je vois beaucoup de choses. »

« On ne reste pas sur une situation d'échec décourageante. »

« Je lui tenais les mains pour qu'il puisse travailler ; le tremblement était médical mais ça lui a permis d'être rassuré. »

« Les autres avaient compris qu'il avait besoin d'une aide complémentaire et, quand ils avaient fini, ils venaient me remplacer. S'il n'y avait pas eu adhésion des autres, je n'aurais pas pu le faire comme ça. »

« La vision que j'avais de lui, et lui de moi, a complètement changé. »

« Quand on essaie d'expliquer quelque chose individuellement à un élève, voire à un groupe de 2 ou 3 élèves, derrière ça parle, il y a du chahut ; on est obligé de gérer. »

« Quand on essaie de faire un effort envers un jeune et qu'on voit qu'il râle et ne veut pas bosser, c'est un gaspillage mais on est là aussi pour recommencer. »

« Lorsqu'on aide un seul élève, est-ce que qu'on ne pénalise pas les autres ? »

« Un jeune qui a un projet va se donner les moyens. Un jeune qui n'en a pas ne sait pas où aller. »

Au regard du matériau recueilli, il apparaît que les enseignants prennent appui dans leur mission d'accompagnement sur des indicateurs pour lancer le processus. Ces indicateurs sont liés aux faits pédagogiques (comme de faibles résultats) ou aux comportements de l'élève (par exemple l'absentéisme). Ces indicateurs relient le métier d'enseignant au besoin d'accompagnement tout en cherchant à restaurer les creux dans l'apprentissage des élèves. C'est pour cela que l'accompagnement nécessite une progression favorisant la montée capacitaire des apprenants. Comme dans le cadre de l'enseignement, le professionnel de l'accompagnement a en tête la visée de son action. D'ailleurs, la réussite du CCF (Contrôle en Cours de Formation) peut être un fort point de repère. Il s'agit donc d'analyser les difficultés des élèves pour apporter une réponse adaptée à la difficulté identifiée en tenant compte du jeune dans sa globalité.

L'observation est un véritable savoir-faire qui permet une prise en compte du jeune dans toutes ses caractéristiques. Ce geste professionnel conduit à interroger la place du référentiel de formation puisque ce dernier est alors perçu comme étant un élément au service du développement de l'individu et non comme

20 une fin en soi. D'ailleurs, plus l'expertise notionnelle de l'enseignant est établie, plus celui-ci s'autorise à

accompagner. Pour y parvenir, ce pédagogue met en œuvre un autre geste professionnel : l'explicitation des attendus, des consignes et des modalités de travail. La temporalité vécue par le jeune est également un point d'attention dans l'accompagnement proposé pour l'aider à se projeter, à être acteur dans le processus et à gagner en autonomie. Le caractère itératif de certains moments d'accompagnement contribue à la montée en compétence et à la prise d'autonomie du jeune. Cette répétition n'est pas une simple redite ; elle met en avant la nécessaire remédiation personnalisée qu'instaurent spontanément les enseignants dans leur pratique.

Lorsque le moment d'accompagnement se vit, des points de vigilance sont relevés par le panel des enseignants interviewés tant en termes de savoir-faire que de posture. Ainsi, il s'agit de provoquer la rencontre et de la vivre physiquement de manière à tendre vers une plus grande symétrie : l'enseignant s'accroupit, se met physiquement au niveau de l'élève : « *je vais dans l'eau avec eux* », « *je passe dans les rangs* ». Le regard permet également ce rapprochement symétrique tout en préservant une distanciation sociale. Le face à face pédagogique, avec une asymétrie attendue, laisse place à un côte à côte éducatif où l'accompagnement est favorisé. Au-delà de « l'espace scénique » de la salle de cours, la voix participe pleinement à la mise en confiance dans la relation à l'autre : elle rassure et, de fait, participe à l'efficacité du processus. Les entretiens en témoignent. Dans cet espace-classe se traduit une tension entre la prise en compte personnalisée de l'élève vivant la rencontre et sa non-stigmatisation au sein de ce groupe-classe, témoin de cette rencontre. C'est pourquoi, dans un collectif, l'enseignant veille à répondre aux besoins du plus grand nombre tout en se mobilisant comme accompagnant pour chacun. Il se confronte à une dualité dans la discrétion voulue, celle du moment de la rencontre au sein d'un collectif et celle du collectif au moment d'une rencontre. Il est à la fois enseignant pour les uns et accompagnant pour les autres. Cette situation entraîne un inconfort pour ce professionnel, inconfort qu'il faut accepter. La mobilisation et l'engagement ne sont pas intrinsèquement liés à la simple notion d'effort personnel. Il y a lieu d'interroger le contexte et les conditions d'exercice à un moment donné. Enfin, un processus d'accompagnement implique, comme dans le fait pédagogique, une stratégie de valorisation du jeune au moment opportun. A la différence de porter la valorisation sur la réussite scolaire, l'accompagnant la développe sur le jeune dans sa globalité. C'est un invariant de tous les entretiens conduits. D'ailleurs, la représentation souvent admise par les enseignants est la satisfaction du jeune comme indicateur de la réussite de l'accompagnement.

En outre, comme tout geste professionnel, l'accompagnement peut éprouver des obstacles de trois ordres : le contexte, le jeune et la compétence professionnelle. Tout d'abord, il faut au minimum un temps et un rôle institués sur lesquels s'appuyer afin de réaliser cet acte d'accompagnement dans de bonnes conditions. Au-delà du contexte propre à l'établissement, celui de l'environnement familial et social du jeune interagit sur le processus. Ensuite, le jeune doit être acteur à part entière du processus : « *on ne peut pas faire à la place de* ». Le jeune, tout comme l'enseignant, a un pouvoir d'agir et de choix de la rencontre pour son accompagnement. Enfin, le professionnalisme d'un enseignant accompagnant est à interroger, que ce soit dans la définition de ses missions, dans la limite de l'accompagnement comme geste professionnel d'un enseignant ou dans la montée en compétence des gestes du pédagogue accompagnant.

Nos orientations

L'élaboration du processus d'accompagnement sous-tend un travail d'observation afin d'appréhender le jeune dans son intégralité. Cette observation fine s'appuie sur des indicateurs, éléments tangibles.

Tout accompagnement est ponctué de temps de remédiation.

L'accompagnement est un côte à côte symbolique qui incarne la parité d'estime.

L'accompagnement individuel peut se vivre au sein d'un collectif, tout en garantissant l'intégrité et le bien-être de chacun.

Accompagner c'est accepter le choix du jeune d'agir ou de non agir. Le non agir invite à l'agir de l'accompagnant : remédiation ? nouveau chemin ? nouvel objectif ? nouvel accompagnant ?

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

- Comment favoriser la relation au regard de la situation, du contexte et du jeune ?
- Suis-je le bon accompagnant, au bon moment, pour ce jeune ?
 - o si oui, qu'est-ce qui me permet de le dire ?
 - o si non, pourquoi ? qu'est-ce qui manque pour que ce soit le cas ?

2.2 COMPÉTENCES DU PÉDAGOGUE ACCOMPAGNANT

Paroles d'enseignants

« Avec le temps, on est moins submergé par le contenu et on arrive davantage à prendre du recul et on prend plus en compte les individus. On est davantage centré sur la personne. »

« Quand on fait ça [accompagnement], on a une autre approche. »

« J'avais envisagé de faire des binômes d'aide mais c'est faire sentir plus fortement à ceux qui sont en difficulté qu'ils n'y arrivent pas, donc j'ai abandonné. »

« Pour ne pas stigmatiser les mêmes, je me force à les mettre en avant quand ils ont compris. »

« Il faut être en vigilance par rapport à l'action qu'on mène auprès de cet élève mais la gestion de classe est très difficile car cela monte crescendo. Certains ne vont plus bosser. C'est de la vigilance absolue et je ne peux être 100% attentif à cet élève. On ne peut faire abstraction de ce qu'il y a autour. »

« Pour ceux qui rencontrent des difficultés personnelles, il faut que ce soit discret. Mais il faut être exigeant avec eux. C'est de la bienveillance à avoir. »

« Quand on met de la proximité avec les élèves, on ressent qu'il y a quelque chose qui passe et qui change dans la classe. »

« Je ressens qu'il y a une atmosphère qui se pose. »

Tout enseignant n'est pas naturellement accompagnant, « ce n'est pas inné ». Selon les enseignants interviewés, le professionnalisme de l'accompagnement n'est pas une fin en soi et ils estiment que chaque pierre contribue à l'édifice d'accompagnement du jeune. Sans être faux, ce discours est réducteur. Il renvoie à la réalité d'une entrée empirique dont la montée en compétence se fait in situ sans pour autant être capitalisée. La dynamique expérientielle supplée à la formation, dit autrement, les enseignants se forment sur le terrain à partir de leurs propres expériences. D'ailleurs, ces pédagogues se forment à partir de leurs propres expériences d'accompagnés, ou à partir d'expériences d'un pair ressource mais aussi par le jeune accompagné lui-même. Au-delà du savoir-faire qui interroge, la posture de l'accompagnant semble aller presque de soi. Ainsi, les enseignants interviewés évoquent avec aisance l'empathie, l'écoute, la bienveillance et l'encouragement. Ce sont des postures déjà investies en tant qu'enseignants notamment dans des groupes qui demandent plus d'accompagnement. Ce sont des postures expérimentées et associées aux gestes professionnels. Néanmoins, la posture rejoint un cadre éthique que l'accompagnant professionnel établit, pose et investit. Ce cadre éthique agit non seulement comme socle de confiance permettant au processus d'accompagnement de se vivre mais il permet également la prise de recul nécessaire pour prendre à cœur la rencontre avec implication sans fusion avec l'accompagné.

Les enseignants interviewés reconnaissent eux-mêmes le besoin de se former comme accompagnant, car ils perçoivent l'accompagnement comme un véritable geste professionnel des enseignants. Leur demande porte notamment sur les préférences cognitives et motrices des élèves et sur l'articulation théorie/pratique. Ils ont accès à des références théoriques sur chacune de ces entrées mais regrettent l'absence d'orientation dans leur mise en œuvre.

Nos orientations

Accompagner, c'est changer de posture et implique de s'interroger sur l'écart entre sa pratique d'enseignant et celle d'accompagnant.

Toute activité en lien avec l'accompagnement est source de montée en compétences : expériences capitalisées, formations, dynamique avec des pairs...

Tout accompagnement impose un cadre éthique explicite et partagé.

Les compétences attendues sont toujours questionnées car toute situation d'accompagnement est par définition originale.

Quelques questions à se poser en tant qu'enseignant :

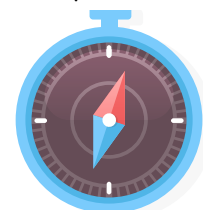
- Quelles compétences puis-je mobiliser dans un acte d'accompagnement ?
- Quelles compétences dois-je encore développer ? comment est-ce que je dois m'y prendre ?

3^{ÈME} PARTIE : 8 FICHES-REPÈRES

Vadémécum de l'accompagnement pédagogique au sein des lycées du réseau CNEAP « du face à face au côté à côté dans une situation d'apprentissage »

Ce vadémécum est au service de l'opérationnalité de l'acte d'accompagnement des enseignants des établissements du réseau CNEAP. Partie intégrante de la recherche-action, il a une fonction complémentaire dans ce rapport final en caractérisant concrètement la dynamique d'accompagnement comme geste professionnel. Il est, alors, un outil pour assurer à la fois une mise en œuvre professionnelle de l'accompagnement mais aussi une possibilité d'aide au développement des compétences liées à cet acte. Ainsi, ce vadémécum peut se vivre en toute indépendance ou en lien étroit avec l'analyse articulant cadre théorique et enquête.

Pour mener à bien un acte d'accompagnement dans une situation d'apprentissage, nous privilégions une lecture en huit repères. De fait, quatre points cardinaux constituent la boussole de l'accompagnement pour orienter le professionnel :



- **Le cadre** : Quelques repères de l'accompagnement en situation d'apprentissage (fiche-repère 1)
- **Les acteurs** : De l'apprenant à l'accompagné (fiche-repère 2) ; De l'enseignant accompagnateur à l'enseignant accompagnant (fiche-repère 3)
- **Le processus** : Les premiers temps d'accompagnement, la construction d'un chemin (fiche-repère 4) ; L'accompagnement en tension ou comment cheminer sans porter (fiche-repère 5)
- **L'environnement professionnel** : L'équilibre entre l'individuel et le collectif dans un acte d'accompagnement pédagogique (fiche-repère 6) ; D'enseignants accompagnants à un projet d'équipe (fiche-repère 7) ; De l'accompagnement en présentiel à l'accompagnement hybride (fiche-repère 8)

Par ailleurs, chaque fiche-repère est organisée à partir de mêmes entrées :

- « De quoi parlons-nous ? » : cette entrée définit l'angle d'entrée de la fiche-repère
- « Les points d'appui » : cette entrée renvoie aux fondamentaux sur lesquels le professionnel prend force
- « Les points d'attention » : cette entrée renvoie aux points de vigilance auxquels le professionnel doit veiller
- « Plus concrètement... » : cette entrée vise l'opérationnalité possible du professionnel

FICHE-REPÈRE 1 : QUELQUES REPÈRES DE L'ACCOMPAGNEMENT EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Qu'entend-on par accompagnement ?
Quelles différences avec l'enseignement ?

<p>De quoi parlons-nous ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'accompagnement est une nécessité pédagogique. C'est une notion relativement récente de l'accompagnement dans les référentiels et dans le paysage institutionnel plus largement. • L'accompagnement conduit par l'enseignant est centré sur la situation d'apprentissage de l'apprenant et non sur l'individu lié, lui, à l'accompagnement mis en œuvre par le personnel de vie scolaire. • L'accompagnement n'est pas forcément individuel. Il peut se vivre également en collectif, voire être individuel au sein d'un collectif. • La relation pédagogique, enjeu majeur de l'accompagnement, entraîne un déplacement de l'enseignant à l'accompagnant par des gestes spécifiques. • Quatre dimensions à investir : la fonction, la posture, la démarche et la relation. • La question de l'accompagnement dépasse le cadre individuel pour se vivre en équipe.
<p>Les points d'appui</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque apprenant a besoin d'accompagnement pédagogique, que ce soit pour pallier une difficulté ou pour progresser dans son projet. • Pour y parvenir, l'enseignant élabore une progression reliant prise de distance et singularités de l'apprenant pour nourrir la vision globale de l'apprentissage. • L'accompagnement est une synergie entre guidance méthodologique, progression et évaluations (du processus même et de la montée en compétences). • Les différentes modalités de l'accompagnement pédagogique (tutorat, monitorat, soutien...) favorisent une mise en œuvre différenciée. • La relation enseignant/apprenant est au service d'un apprentissage de soi, et ce pour chacun des acteurs de cette relation. • La relation se vit au travers d'une juste proximité, qu'elle soit physique, spatiale, visuelle...
<p>Les points d'attention</p>	<p>Accompagner, c'est accepter de vivre dans l'inconfort :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un processus et non une procédure <p>L'acte d'accompagnement s'appuie sur des temps et des fonctions institués. Il place le jeune au centre du processus et non au centre du savoir. Ce processus s'inscrit, d'une part, dans un environnement interne que représente la classe, l'équipe pédagogique voire l'établissement, et, d'autre part, dans un environnement externe qu'est celui de la sphère personnelle, familiale et sociale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les paradoxes de l'accompagnement <p>Un accompagnement dans des temps spécifiques ne peut se vivre que dans la durée. Ce continuum dans un va-et-vient entre les retours et les moments présents de l'accompagnement induit une progression spiralaire.</p> <p>L'enjeu du développement de l'autonomie est paradoxal à double titre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La visée de l'autonomie tout en sachant qu'elle ne sera jamais atteinte - Une autonomie de l'apprenant qui se vit dans un cadre d'apprentissage contraint <ul style="list-style-type: none"> • La sécurisation de l'accompagnant <p>La prise de hauteur permet de vivre sereinement une relation impliquante et une nécessaire distanciation.</p>

<p>Plus concrètement...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'acte d'accompagnement est : <ul style="list-style-type: none"> - soit un temps institué dans le cadre de l'enseignement puisque prévu dans le scénario pédagogique et les textes officiels (AP, méthodologie de projet...), - soit un temps offert qui vient en périphérie de l'enseignement et non prévu dans le déroulé du scénario pédagogique (tutorat en fin de cours, en récréation, sur temps de pause...). • Comme toute progression, il est nécessaire de formuler des objectifs clairs et atteignables en vue d'une montée capacitaire de l'apprenant. L'objectif de l'accompagnement est différent de l'objectif pédagogique d'apprentissage. Ce dernier poursuit une progression liée à un référentiel tandis que celui de l'accompagnement vient en appui, renfort, de cet objectif permettant ainsi à l'élève de surmonter l'obstacle rencontré. L'utilisation d'une taxonomie comme celle de Bloom peut y contribuer. Un objectif d'accompagnement est forcément un objectif d'apprentissage réalisé préalablement. <i>Par exemple, au cours d'un objectif d'apprentissage lié à la réalisation d'un TP, l'enseignant accompagnant peut inciter un élève à reformuler une consigne, à expliciter une notion... Cela l'accompagnera à poursuivre l'objectif pédagogique défini.</i> • La relation qui s'établit nécessite l'élaboration d'un cadre éthique qui sera coconstruit avec l'apprenant à partir d'un cadre prédéfini : <i>Par exemple, la bienveillance, l'écoute active, le respect (de soi et des autres), le non-jugement, la confidentialité...</i> • Il est nécessaire de réfléchir à la dynamique relationnelle, temporelle et spatiale pour mettre en place un acte d'accompagnement : qui accompagne /qui accompagne ? quand ? combien de temps ? où ?... • Le point de référence est bien l'apprenant et non le niveau du diplôme préparé. D'ailleurs, le jeune est mis à sa place d'acteur grâce au travail élaboré par l'accompagnant. • L'observation de l'apprenant, l'explicitation des attendus, des consignes et des modalités de travail sont des éléments incontournables de tout accompagnement. • Les trois dimensions de la compétence de l'accompagnant mises en œuvre dans un acte d'apprentissage sont : <ul style="list-style-type: none"> - un apport de savoir (explicitation d'une méthodologie de projet) - une pratique d'un savoir-faire (entretien d'explicitation) - une posture contextualisée à la situation (regard bienveillant sur la production du jeune) • L'activité d'accompagnement aurait toute sa place dans le cahier de textes.
-----------------------------	--

FICHE-REPÈRE 2 : DE L'APPRENANT À L'ACCOMPAGNÉ

Quels rôles et fonctions joue l'élève dans l'accompagnement ?

De quoi parlons-nous ?	<ul style="list-style-type: none">• Dans l'accompagnement, l'apprenant devient l'accompagné par son agir.• Ce déplacement impose à l'accompagnant de développer l'autonomie de l'apprenant.• Ainsi, l'autonomisation place l'accompagné en tant qu'un des acteurs du processus.• Le duo accompagnant/accompagné s'engage dans une relation en situation et en contexte professionnels.
Les points d'appui	<p>Les points d'appui forment un triptyque :</p> <ul style="list-style-type: none">• L'implication de l'accompagné : participation active et mise en action de l'accompagné ;• La motivation de l'accompagné : la dynamique de projection se concrétise par des objectifs, réalisables et atteignables par l'accompagné, afin de maintenir la motivation générant un possible épanouissement personnel ;• L'adhésion de l'accompagné : c'est le déplacement de l'accompagné, de son statut de spectateur de son projet à celui d'acteur de son avenir.• La relation privilégiée entre accompagnant et accompagné favorise une quête commune (projet de l'apprenant) au-delà d'un sens qui diffère entre les acteurs, à savoir la professionnalisation de l'accompagnant et la montée en compétences de l'accompagné.
Les points d'attention	<ul style="list-style-type: none">• Tout apprenant est un accompagné en devenir : au-delà d'un simple besoin d'aide, l'accompagnement répond à un besoin de vivre l'altérité nécessaire à tout apprenant.• Une juste distance est à garantir dans l'acte d'accompagnement pour guider sans dénaturer le cheminement du projet de l'accompagné.• Le déplacement professionnel implique de tendre vers un rapprochement symétrique entre les deux acteurs de l'accompagnement dans un contexte professionnel d'une dissymétrie marquée attendue.• La construction de l'identité professionnelle de l'accompagnant en favorisant la capitalisation de l'expérience et la réflexivité.• Les temps d'accompagnement sur des temps libres pour un même accompagné sont à limiter puisqu'ils deviennent, dès lors, des temps contraints.

<p>Plus concrètement...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour concourir à l'accomplissement du projet du jeune, il est nécessaire pour l'accompagnant d'identifier des étapes et des objectifs grâce à la relation dialoguée et à la compétence professionnelle de l'accompagnant (un livret d'orientation professionnelle, des points d'étape pour aider le jeune dans sa progression...). • Le jeune investit l'un des possibles, guidé par l'accompagnant. Celui-ci propose plusieurs parcours possibles pour un même objectif et l'accompagné opère un choix (la politique de stage, le choix d'outils méthodologiques...). • Chaque acteur, de sa place, poursuit des objectifs différents, grâce au dialogue, tout en concourant au cheminement du projet de l'accompagné par des objectifs opérationnels. De fait, il est important de passer d'objectifs généraux (par exemple « réfléchir à son orientation professionnelle ») à des objectifs opérationnels (« rechercher un lieu de stage ») tout en individualisant le cheminement (favoriser pour l'un des accompagnés la recherche d'un lieu de stage et, pour un autre, l'exploration documentaire des métiers...) en différenciant les outils. • Le cadre éthique et ses éléments sont appropriés grâce à la reformulation des accompagnés ; ces derniers peuvent être force de propositions pour compléter le cadre éthique : « qu'entends-tu par bienveillance ? », « que te faut-il pour être en confiance avec moi ? » ... • Un apprenant peut devenir un accompagnant d'un de ses pairs, à condition du travail pédagogique cadrant de l'enseignant (parrainage, monitorat...).
-----------------------------	---

FICHE-REPÈRE 3 : DE L'ENSEIGNANT ACCOMPAGNATEUR À L'ENSEIGNANT ACCOMPAGNANT

Comment devenir accompagnant ? Quels gestes professionnels ? Quelles difficultés ? Quels leviers ?

<p>De quoi parlons-nous ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le rôle d'accompagnant se distingue de celui d'enseignant. • Des démarches d'accompagnement par les enseignants sont empiriques et variées. • La dimension relationnelle entre accompagnant et accompagné est singulière car elle suppose une posture travaillée, dépassant la gentille bienveillance et la simple écoute pour témoigner d'une exigence. • L'accompagnement vise l'autonomie cognitive de l'accompagné et le développement de la posture réflexive des deux acteurs.
<p>Les points d'appui</p>	<p>Les trois figures repères sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le guide : l'accompagnant guide l'accompagné pour dégager les éléments signifiants de son projet dans une démarche réfléchie. Il organise le processus spiralaire du projet du jeune, projet lié à la montée capacitaire au-delà même d'un vœu d'avenir. Le processus n'étant pas linéaire, il est important que l'enseignant interroge le contexte, l'environnement professionnel et qu'il favorise les allers-retours centrés sur le jeune. • L'accompagnateur : l'accompagnant est accompagnateur lorsqu'il éclaire le processus grâce à une parole engagée de part et d'autre. • Le compagnon : il établit la relation valorisante dans un « côte à côte » avec l'accompagné ; cette relation est d'autant plus investie que l'enseignant témoigne d'une expertise disciplinaire.
<p>Les points d'attention</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'accompagnant en dualité Les gestes professionnels de l'accompagnant s'adaptent aux spécificités d'apprentissage de l'élève et aux singularités du jeune ; par ailleurs, l'expertise de l'accompagnant ne doit pas dominer le processus en lui-même. Tendre vers un rapprochement symétrique, garantissant l'incarnation des rôles, permet une relation constructive qui participe pleinement au processus. Cela nécessite de ne pas interférer dans le cheminement de l'accompagné et de maintenir une bienveillance exigeante. • L'accompagnant en tension L'accompagnant doit, d'une part, respecter le cadre institutionnel dans lequel il opère et, d'autre part, conduire un ensemble d'objectifs à atteindre. L'accompagnant est responsable de la qualité de l'accompagnement dans son processus sans pour autant être responsable du résultat de l'accompagnement. • Un accompagnement éthique réel Au-delà du cadre éthique à poser, l'accompagnement comprend un engagement constructif et positif de l'accompagnant mais également la conviction de l'éducabilité de chacun. L'accompagnement éthique dépasse ainsi le cadre éthique posé. • La nécessaire capitalisation de l'expérience Le processus d'accompagnement, ne s'arrêtant pas au résultat, prend en compte, par l'analyse réflexive, la capitalisation du chemin conduit. De plus, la diversité des accompagnements assure également la montée en compétences. • Le processus d'accompagnement au cœur d'environnements impactant Chaque processus d'accompagnement est singulier puisqu'au-delà du temps institué et du jeune au centre de l'accompagnement, l'environnement familial et social impacte chacune des trois figures de l'accompagnant.

<p>Plus concrètement ...</p>	<p>L'enseignant accompagnant, dans son rôle d'éducateur, repère le comportement de l'apprenant : travail non fait, absentéisme, impertinence, isolement... pour permettre d'agir en fonction.</p> <p>Au regard de l'analyse qu'il conduit, l'enseignant accompagnant revêt trois fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celle de guide <p>Le professionnel stabilise la visée de l'action à conduire auprès du jeune en prenant appui sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les indicateurs pris en compte qui déplacent l'enseignant vers un rôle d'accompagnant (isolement, mal-être, mauvaises conditions de travail, difficultés cognitives...) : qu'est-ce que j'observe ? qu'est-ce que je connais de la situation ? quelle évolution ? - L'élaboration d'une progression favorisant la montée capacitaire en lien avec l'ensemble des caractéristiques du jeune. Elle se décline en objectifs pédagogiques clairs et atteignables par l'accompagné : vers quoi je souhaite diriger le jeune au regard du recueil de données ? - Un découpage par objectifs intermédiaires, socle de la guidance : quelles étapes-clés d'apprentissage j'identifie dans le temps ? - La construction d'outils personnels liant enseignement et accompagnement : comment je matérialise ces étapes-clés ? Quels outils vais-je concevoir/utiliser (carnet de voyage pour la lecture, livret d'orientation...) ? - Des évaluations formatives, centrées sur la montée capacitaire du jeune, selon les mêmes principes que dans l'acte d'enseignement : quelle analyse des résultats ? quelles remédiations je propose ? <p>Le professionnel met en synergie la relation à l'autre, la méthodologie et les démarches d'apprentissage pour construire le chemin d'accompagnement. Celui-ci est ponctué d'étayages permettant la reliance de la progression de l'accompagnement à celle de l'apprentissage.</p> <p>Enfin, le rendu compte de l'accompagnement apparaît dans le cahier de textes : présentation du dispositif d'accompagnement vécu durant la séance, par exemple par un code couleur ou des symboles définis en amont...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celle de l'accompagnateur <p>L'enseignant accompagnant a un rôle de facilitateur en organisant les étapes du processus et en conditionnant l'avancée de chacune d'entre elles. Pour y parvenir, il fait vivre un cadre éthique dans la relation accompagnant-accompagné (bienveillance, écoute active, respect, non-jugement, confidentialité...). Dès lors, il explicite les attendus, les consignes et les modalités de travail. Cela implique, de fait, d'accepter le caractère itératif de certains moments d'accompagnement puisque celui-ci participe à la montée en compétence du jeune grâce à cette médiation personnalisée. D'ailleurs, l'accompagnement se vit comme un continuum où des retours sont pertinents et nécessaires.</p> <p>Il y a trois attentions particulières qui se jouent dans un acte d'accompagnement : le temps d'accueil du jeune dès les premiers moments de l'acte d'accompagnement, les transitions dans les étapes du cheminement du jeune et le rôle actif du jeune dans le processus. L'accompagnant invite le jeune à expliciter la qualité de sa propre production pour chacune des étapes. De même, l'accompagnant le sollicite pour définir ensemble l'étape suivante.</p>
------------------------------	--

- **Celle du compagnon**

La relation établie contribue au « côte à côte » de l'accompagnant et du jeune. Ainsi, l'asymétrie attendue dans le métier d'enseignant s'estompe pour laisser place à une plus grande proximité qu'elle soit physique (être assis à côté...), verbale (interpeler le jeune dans son besoin d'accompagnement par son prénom, tutoiement/vouvoiement de connivence...), visuelle (regarder pleinement l'interlocuteur...). L'autorité statutaire laisse place à une autorité de leader qui favorise l'émergence du libre-arbitre du jeune.

FICHE-REPÈRE 4 : LES PREMIERS TEMPS D'ACCOMPAGNEMENT, LA CONSTRUCTION D'UN CHEMIN

Comment concevoir un accompagnement ?

Quelles étapes, quels outils élaborer ?

Comment initier l'accompagnement ?

De quoi parlons-nous ?	<ul style="list-style-type: none">• L'acte d'accompagnement impose à l'enseignant un cadre de référence différent de celui de l'enseignement. Ainsi, dès les premiers temps d'accompagnement, il construit un chemin relationnel conduisant à la réussite possible de l'accompagnement.• Ces premiers temps se caractérisent, en premier lieu, en initiant une relation entre les acteurs. En effet, l'enseignant ne perçoit pas simplement l'élève mais le jeune en devenir lorsque celui-ci considère l'enseignant comme un référent de son cheminement.• Cela impose une réelle créativité qui prend appui sur la qualité de l'accueil, la participation active et le cheminement du processus. L'accompagnant interroge alors sa fonction, sa posture, la démarche élaborée et la relation à construire.
Les points d'appui	<ul style="list-style-type: none">• Il est plus aisé de concevoir l'accompagnement lorsque l'enseignant maîtrise les apports notionnels. Il peut alors s'en détacher afin d'investir sa nouvelle posture.• En positionnant le jeune comme acteur à part entière du processus de l'accompagnement, il favorise un côte à côte réel sans appréhension.• Cette relation coconstruite, mais portée par l'accompagnant, est un vecteur essentiel en prenant appui sur la parole partagée et le rapprochement vers une plus grande symétrie.• Cette relation construite dans un contexte professionnel impose, de fait, un cadre éthique.
Les points d'attention	<ul style="list-style-type: none">• L'accompagnement ne sous-tend pas l'exigence de résultat, quel qu'il soit (réussite / échec) et impose, de même, un effacement de l'accompagnant au terme de l'accompagnement mené.• Dans le cadre professionnel, la relation ne doit pas se suppléer aux objectifs définis, poursuivis voire ajustés.• Cela implique de s'interroger sur la pédagogie à employer au regard des objectifs et du jeune.• Le cadre éthique garantit une relation professionnelle, sans fusion entre l'accompagnant et l'accompagné.

<p>Plus concrètement ...</p>	<p>Avant tout accompagnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'accompagnant s'assure : <ul style="list-style-type: none"> - de la pertinence de l'accompagnement en interrogeant le contexte (conditions d'exercice, disponibilité respective, interférence familiale, projet du jeune...), - de la qualité de sa posture (qualité d'écoute, relation dialoguée...) - de la capacité à entrer dans une relation professionnelle avec le jeune (juste place, tendre vers la symétrie...). • L'accompagnant élabore un chemin d'accompagnement qui prend appui sur la visée de l'action conduite à partir d'indicateurs : points d'appui et creux du jeune, âge et maturité, temporalités, rétroplanning entre le projet et les points d'étape, faisabilité, opportunité, expertise de l'accompagnant... • Ce chemin inclut les conditions de l'apprentissage à l'autonomie : évaluation diagnostique mesurant l'autonomie, parcours progressif d'actions à conduire par le jeune... • Tout parcours d'accompagnement est contractualisé et comprend la définition des rôles de chacun et le calendrier de référence. • Le chemin élaboré par l'accompagnant interroge l'ensemble des possibles pour permettre à l'accompagné de conduire son projet à terme. Sans faire fi de l'expression des attentes du jeune, l'accompagnant est garant de l'identification de ses besoins afin d'y répondre et de projeter le chemin permettant au jeune de dépasser le cadre de ses désirs pour développer ses capacités et monter, in fine, en compétences : vers quoi doit tendre le jeune ? qu'attend-il de son côté ? comment faire converger, relier, ces deux points d'ancrage ? <p>Chaque temps de rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sous-tend l'explicitation des attendus, des consignes et des modalités de travail. • Le chemin n'est pas linéaire et peut amener à des retours et des temps de pause nécessaires à la maturation du projet et au discernement du jeune. • Chaque étape nécessite de valoriser/encourager le jeune dans sa globalité, sans tenir compte du degré de réussite scolaire. • Plus le cadre éthique est partagé, plus la confiance se construit dans une dynamique professionnelle.
------------------------------	---

FICHE-REPÈRE 5 : L'ACCOMPAGNEMENT EN TENSION OU COMMENT CHEMINER SANS PORTER

Comment devenir accompagnant lorsqu'on est enseignant ?

Comment respecter la durée de maturation du projet dans un temps contraint d'enseignement ?

De quoi parlons-nous ?	Trois éléments génèrent une certaine tension dans l'acte d'accompagnement : <ul style="list-style-type: none">• L'accompagnement se situe en plein cœur du métier d'enseignant ce qui peut amener le professionnel à être tout à la fois enseignant et accompagnant dans un même groupe classe. Cette situation entraîne une tension et, par conséquent, un inconfort.• Tout enseignant ne se décrète pas accompagnant puisque l'accompagnement nécessite une réelle professionnalité de sa posture. Accompagner n'est donc pas inné.• L'accompagnement met en avant l'ipséité de chacun des acteurs de la relation, c'est-à-dire qu'il offre une prise de conscience de sa propre identité au travers d'une réflexivité.
Les points d'appui	<ul style="list-style-type: none">• Le processus est contractualisé afin de garantir le positionnement des acteurs et la bonne gestion de l'inévitable tension.• L'apprenant devenant accompagné est au centre du processus et non plus au centre du savoir.• Un rapprochement symétrique est nécessaire pour favoriser le déplacement du professionnel.• L'accompagnant évite d'interférer dans le cheminement du projet de l'accompagné.• Grâce à des indicateurs, l'accompagnant prend en compte le jeune dans toutes ses caractéristiques.
Les points d'attention	Cinq points de tension : <ul style="list-style-type: none">• Le temps contraint par le cadre institutionnel n'est pas forcément celui de la maturation du projet du jeune.• L'objectif fixé, dans le cadre de l'accompagnement, doit à la fois s'intégrer au cadre imposé par les référentiels, par la dynamique du projet d'établissement, et tenir compte de l'évolution du parcours du jeune.• La finalité de l'accompagnement est l'épanouissement du jeune qui trouve sa voie et, par conséquent, sa place dans la société.• L'adaptabilité de l'accompagnant est primordiale dans l'accompagnement pour répondre aux spécificités de chaque jeune accompagné.• L'autonomie visée par l'accompagnement est une finalité vers laquelle il faut tendre. Cependant, elle n'est pas l'indépendance.

<p>Plus concrètement ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant est un jongleur : <ul style="list-style-type: none"> - au sein d'un même groupe classe, il peut être tout à la fois enseignant et accompagnant selon les besoins de chaque jeune. Ce phénomène se vit dans un mouvement de perpétuels va-et-vient. - Cette double posture se vit en transparence et nécessite une explicitation auprès des élèves : prendre le temps d'expliquer les différentes missions d'un enseignant, au début de l'année scolaire et les rappeler régulièrement et aux moments où l'accompagnement se vit pour certains. Les règles de vie de classe (prises de parole, déplacements...) s'accompagnent du cadre éthique de l'accompagnement défini auprès de chaque groupe classe (non-jugement, discrétion, confidentialité...). - Quand le jeune devient accompagné, il est au centre, non pas d'un savoir, mais d'un processus. De fait, être accompagnant, c'est accepter, dans un même temps, d'être enseignant pour des élèves et accompagnant pour d'autres jeunes, tout en adoptant un angle de vue différent : redonner les consignes à chacun pour faire vivre simultanément enseignement et accompagnement (poursuite d'un exercice, travail collaboratif, explicitation de notions...). • La boussole de l'accompagnant a trois entrées : <p>Celle du guide : il accompagne le jeune tout au long d'un processus qu'il a conçu en interrogeant la place du référentiel de formation comme un élément au service du développement du jeune et non comme une fin en soi. Des indicateurs viennent orienter le dispositif mis en œuvre (évaluation formative/ diagnostique ; déplacement de la relation ; posture du jeune...).</p> <p>Lorsque cet accompagnement est bien nourri, le bien-être du jeune est rapidement repéré par les familles, voire le jeune lui-même et s'exprime auprès de l'accompagnant ou de l'équipe (remerciement des parents, du jeune, évolution constructive dans les relations avec la famille...).</p> <p>Celle de l'accompagnateur : le dialogue est un élément de gestion de tension, tant pour l'accompagnant que pour le jeune. Ces temps de paroles, qui sont parfois chronophages, font partie intégrante de l'accompagnement. La qualité de l'écoute active conduite par l'accompagnant et celle des échanges sont primordiales et sont mesurées et prises en compte, à chaque rencontre, pour s'assurer de la poursuite de l'accompagnement (disponibilité dans la relation, respect de chacun, climat de travail et de confiance dans le groupe classe...).</p> <p>Celle du compagnon : le « côte à côte » des deux acteurs n'est pas un « main dans la main » dans une symétrie parfaite. La relation professionnelle tend vers une plus grande symétrie sans pour autant devoir l'atteindre et est adaptée à chaque accompagné. On n'attend pas un simple acquiescement du jeune mais bien un faisceau d'éléments permettant de poursuivre la trajectoire empruntée (place de la parole laissée au jeune).</p> <p>Les tensions se gèrent grâce à la quête de sens dans l'acte d'accompagnement.</p>
------------------------------	---

FICHE-REPÈRE 6 : L'ÉQUILIBRE ENTRE L'INDIVIDUEL ET LE COLLECTIF DANS UN ACTE D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE

Comment conduire un accompagnement individuel tout en assurant un enseignement pour le groupe classe ?

De quoi parlons-nous ?	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le cadre de ses cours, l'enseignant est amené à dépasser le cadre initial de ses fonctions pour investir une relation d'accompagnement favorisant l'apprentissage. • Même si l'enseignant est face à un groupe classe, pour autant, il établit une relation, en vue d'une montée capacitaire visant plus d'autonomie, avec chacun des élèves de manière individualisée. • Pour y parvenir, l'enseignant dispose de modalités variées (AP, tutorat...) selon la place de l'accompagnement au sein de l'établissement, dans le cadre du référentiel de formation et du profil de l'accompagné. • Le groupe classe se vit tant collectivement qu'individuellement au travers de remédiations personnalisées. • L'enseignant traverse deux fortes tensions, à savoir, la prise en compte individuelle dans un collectif et l'accompagnement de l'un sans stigmatisation des autres, grâce à la discrétion voulue par l'enseignant.
Les points d'appui	<p>Trois points d'appui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un équilibre est tenu entre l'éclairage apporté au groupe classe et l'accompagnement de certains. • Les relations interpersonnelles nourrissent un groupe classe cohérent. De fait, la relation de confiance à construire entre l'enseignant et chacun des jeunes du groupe classe, et entre chaque jeune, garantit l'émergence d'actes d'accompagnement efficaces. • La progression pédagogique sert de référence pour construire le processus d'accompagnement.
Les points d'attention	<ul style="list-style-type: none"> • Les gestes professionnels de l'accompagnant au regard des spécificités de l'accompagné sont mis en œuvre dans le respect d'un cadre institutionnel et en adéquation avec l'objectif pédagogique à atteindre ; l'enseignant ne s'enferme pas dans un accompagnement qui oublierait la vision globale des apprentissages. • L'enseignant est vigilant à ne pas sublimer les actes d'accompagnement individuels au détriment du collectif. • L'illusion accompagnante : c'est donner à l'ensemble des jeunes un même étayage à partir d'un besoin d'accompagnement de l'un d'entre eux. C'est donner à tous le même étayage, même à ceux qui n'en ont pas besoin. Cela ne caractérise pas un acte d'accompagnement mais reste, toutefois, un geste d'enseignement pertinent.

<p>Plus concrètement ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Des évaluations formatives permettent de recueillir des données exploitables, tant pour la poursuite de l'apprentissage que pour déterminer un accompagnement. • A partir de ces évaluations, l'enseignant mobilise ses gestes professionnels d'enseignant et investit son rôle d'accompagnant pour guider des jeunes grâce à un cheminement élaboré ; le référentiel de formation peut alors passer d'une place centrale pour certains à un vecteur de développement pour d'autres. • Les compétences méthodologiques et transversales sont un enjeu fort des apprentissages liés à l'accompagnement au-delà de connaissances pures : <ul style="list-style-type: none"> - Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture peut être exploité dans cette dynamique (travail collaboratif, démarche de projet, maîtrise de la langue et des différents langages...) - La prise de notes, l'esprit critique... sont d'autres compétences transversales à développer. • Au-delà de l'apprentissage visé, l'observation complète une prise en compte du jeune dans toutes ses caractéristiques : la motivation, le dynamisme, l'adhésion... • L'accompagnant facilite la mise en action de l'accompagné grâce à une élaboration des différentes étapes du processus d'accompagnement ; de fait, chaque parcours d'accompagnement propose une stratégie différenciée. L'accompagnement se pense comme un continuum et non comme une simple succession d'actions. • Les outils pédagogiques utilisés dans le cadre de la séquence d'enseignement (graphique, projet collectif, e-portfolio...) peuvent, néanmoins, venir soutenir l'accompagnement. L'accompagnement et l'enseignement ne s'opposent pas. Ils interagissent. Pour autant, certains outils, tels qu'un cahier de pas-à-pas, une trame d'aide à l'orientation, peuvent être propres à l'accompagnement. • Le cadre éthique posé (non-jugement, confidentialité, écoute active...) permet de vivre l'équilibre entre enseignement collectif et accompagnement individuel. Il est réapproprié par chacun régulièrement et animé par l'enseignant à bon escient.
------------------------------	--

FICHE-REPÈRE 7 : D'ENSEIGNANTS ACCOMPAGNANTS À UN PROJET D'ÉQUIPE

*Comment passer de compétences individuelles à une compétence collective portée par un projet d'équipe ?
Comment fédérer l'équipe pédagogique autour de l'accompagnement ?*

De quoi parlons-nous ?	<ul style="list-style-type: none"> • L'accompagnement dépasse le cadre de l'initiative d'enseignants pour se vivre en équipe pédagogique. • Cela pose la question des critères de constitution de cette équipe, des enjeux communs et de sa mobilisation. • Une vision partagée de l'accompagnement est visible au travers de projets pédagogiques, voire du projet d'établissement. • Les actions d'accompagnement deviennent un pouvoir d'agir partagé.
Les points d'appui	<ul style="list-style-type: none"> • Trois degrés assurent la montée en compétences de l'équipe : <ul style="list-style-type: none"> - une capitalisation individuelle de l'expérience permet la montée en compétences de l'accompagnant ; - une mutualisation des pratiques et des outils permet la montée en compétences de l'équipe ; - la formalisation des pratiques et des outils permet le rayonnement de la dynamique d'accompagnement au sein de l'établissement. • Au-delà des acteurs de l'établissement, d'autres interagissent sur le processus d'accompagnement : la famille du jeune et son environnement social, les maîtres de stage, les dispositifs de monitorat... • L'équipe peut prendre également appui sur des collaborateurs externes tels que les psychologues, les référents handicap... • L'équipe prend confiance dans son projet collectif grâce aux retours constructifs du jeune accompagné, de sa famille et du chef d'établissement. • Comme tout projet, l'accompagnement se suit, s'évalue, s'actualise et se capitalise.
Les points d'attention	<p>Le principe de relativité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'ensemble de l'équipe pédagogique d'un établissement est confronté à l'accompagnement. En effet, tout jeune a besoin d'accompagnement quel que soit le diplôme préparé et quel que soit son propre niveau. • L'accompagnement fait partie intégrante de l'acte d'apprentissage.

<p>Plus concrètement ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deux contextes d'exercice de l'accompagnement sont possibles : soit l'acte d'accompagnement est dans un temps défini puisqu'il est prévu dans le scénario pédagogique (AP, par exemple) soit il est périphérique aux heures d'enseignement. Dans les deux cas, il est nécessaire de : <ul style="list-style-type: none"> - s'enquérir des actions déjà réalisées par les collègues, dans la classe et auprès de chaque jeune (échanges avec les collègues, document d'annotations partagées...); - mutualiser les actions d'accompagnement réalisées auprès des jeunes (rendu-compte et échanges d'outils en s'appropriant une procédure définie); - réinterroger régulièrement les actions d'accompagnement et la procédure mise en œuvre (réunions, temps d'échanges...); - garder trace de l'expérience et de son analyse réflexive afin de capitaliser; - valider les processus d'accompagnement par le chef d'établissement, dans le cadre de son pilotage pédagogique. • Ainsi, l'accompagnement comme geste professionnel favorisant l'apprentissage est officialisé au sein de l'établissement (place de l'accompagnement dans les projets pédagogiques, place des acteurs - tuteur, par exemple). • Trois niveaux dans la dynamique de constitution d'équipe : <ul style="list-style-type: none"> - un premier niveau d'échanges se vit de manière interpersonnelle, souvent lié aux affinités. Ce niveau permet d'appréhender la mutualisation et la capitalisation d'actions d'accompagnement réalisables/réalisées et amorce une dynamique d'accompagnement; - un deuxième niveau renvoie à la constitution d'une équipe de professionnels (des enseignants, des personnels de vie scolaire, des éducateurs spécialisés, des référents, ULIS par exemple). Ce niveau permet d'officialiser une démarche d'accompagnement professionnelle au niveau collectif; - un troisième niveau porte l'accompagnement au niveau des pratiques de l'établissement (projet(s) pédagogique(s) de l'établissement). Ce niveau permet d'acter un engagement d'accompagnement pris envers les jeunes, les familles et les acteurs des territoires (DRAAF, MDPH, maîtres de stage, élus...). • La valorisation de la démarche d'accompagnement : <ul style="list-style-type: none"> - Elle concerne le jeune, dans sa globalité, se vit au moment opportun et est portée par l'équipe (échanges, annotations, commentaires et observations sur les bulletins...); - Elle concerne l'équipe dans son investissement. Elle s'officialise au travers du cahier de textes, de la prise de parole durant les conseils de classe, de la formalisation des pratiques et des outils, des échanges et analyse de pratiques en équipe, par le retour des instances de l'établissement (rapport d'activités, assemblée générale de l'établissement, discours du chef d'établissement...).
------------------------------	--

FICHE-REPÈRE 8 : DE L'ACCOMPAGNEMENT EN PRÉSENTIEL À L'ACCOMPAGNEMENT EN HYBRIDE

*Comment assurer un accompagnement de qualité en intégrant le distanciel ?
Comment être accompagnant dans ce contexte ?*

De quoi parlons-nous ?	<ul style="list-style-type: none">• Les confinements ont imposé de nouvelles pratiques et relations dans le cadre professionnel• L'organisationnel et le structurel ont réinterrogé la relation pédagogique• L'hybridation, c'est choisir les modalités pédagogiques, à savoir présentiel/distanciel, au regard des objectifs visés• Les dimensions synchrones/asynchrones et présentiel/distanciel enrichissent le questionnement pédagogique• Ces dimensions bousculent l'accompagnement par le changement culturel inhérent à l'hybridation
Les points d'appui	<ul style="list-style-type: none">• Les dimensions (présentiel/distanciel-synchrone/asynchrone) font partie intégrante des choix pédagogiques.• A partir de l'objectif d'un temps d'accompagnement clairement identifié, l'accompagnant décide de la pertinence de la modalité.• L'outil choisi et la démarche hybride sont particulièrement pertinents lorsqu'ils sont partagés par l'ensemble de l'équipe.
Les points d'attention	<ul style="list-style-type: none">• S'assurer que l'outil choisi pour le distanciel est maîtrisé, tant par les enseignants que par les élèves.• Dans un scénario pédagogique hybride, le présentiel et le distanciel ne sont pas des redites ; ils sont complémentaires et articulés entre eux.• Le distanciel ne sous-tend pas exclusivement un accompagnement individuel.

<p>Plus concrètement ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'asynchrone permet de tenir compte du rythme de chacun et de son environnement de travail puisqu'il gère en autonomie son organisation. L'asynchrone est un vrai temps d'accompagnement qui est comptabilisé dans le processus global. • Cela sous-tend un questionnement du sens et de l'utilisation optimale de la dimension asynchrone. En amont, l'enseignant vérifie la représentation qu'a le jeune de l'asynchrone, ainsi que la faisabilité et la maîtrise technique. Ainsi, l'accompagnant aide le jeune à saisir l'intérêt de l'asynchrone et à identifier les éléments de son environnement, propices à l'asynchrone, à savoir temporalité et lieu de vie. • Prévoir du temps possible d'accompagnement lors d'activités en distanciel synchrone fait donc partie intégrante du scénario pédagogique. Par exemple, ouvrir une salle virtuelle pour accueillir plusieurs jeunes en demande d'accompagnement ou identifiés dans leur besoin d'accompagnement pendant que le groupe classe travaille dans une autre salle virtuelle. • Les modalités pédagogiques se définissent au regard du triptyque Objectifs pédagogiques – Spécificités du jeune – Plus-value des modalités au regard des apprentissages. Un même objectif peut se vivre en présentiel ou en distanciel suivant les deux autres critères. • L'enseignant s'interroge sur : <ul style="list-style-type: none"> - les activités proposées en lien avec les modalités prévues - les temps d'évaluation - les traces de l'acte pédagogique - la dynamique de groupe - ... • S'appuyer sur le principe de la classe inversée, à savoir s'approprier le cours à la « maison » et s'exercer en classe, amène à positionner : <ul style="list-style-type: none"> - Les savoirs de référence (notions, concepts, formules, protocoles...) en distanciel asynchrone - Un objectif travaillant la posture (accueillir la clientèle...) en présentiel.
------------------------------	---

ANNEXE : NOTICE METHODOLOGIQUE

Présentation générale de la démarche

La recherche de terrain a nécessité, comme recueil de données, la conduite d'entretiens semi-directifs afin de favoriser une compréhension approfondie de l'accompagnement dans une situation d'enseignement. Cette modalité permet de s'intéresser au sens que les individus donnent à leurs propres expériences d'accompagnement. Nous avons privilégié, de fait, un éclairage qualitatif.

Pour réaliser cette enquête, nous avons choisi de mettre en œuvre des entretiens de groupe pour permettre l'amorce d'une analyse des représentations et des gestes professionnels en provoquant des conflits sociocognitifs chez les enseignants, conflits dynamisant une émulation intellectuelle constructive.

Nous avons conçu un guide pour conduire l'entretien. Il est « semi-directif » dans le sens où les personnes sont interrogées dans un cadre où l'espace de parole est plus libre tout en étant mené à l'aide d'un guide d'entretien (d'où le terme « semi-directif »). Chaque question du guide d'entretien renvoie à des grands thèmes. Les 6 grandes sphères que nous avons définies pour mieux les explorer sont les suivantes :

- Définition, rôle et enjeu de l'accompagnement
- Déroulement et modalités des temps d'accompagnement
- Dimension individuelle et vision collective
- Capitalisation de l'expérience et formalisation de la démarche
- Gestes professionnels et posture
- Compétences et besoins de formation des enseignants

Volontairement, lors de l'introduction des entretiens, nous n'avons pas utilisé le terme « accompagnement » pour ne pas interférer dans la résonance de cette notion dans leurs pratiques professionnelles.

En janvier 2020, quatre entretiens ont été menés, chacun avec 3 enseignants. 12 personnes ont ainsi participé à ces temps forts de recueil de données. La durée des entretiens a oscillé entre 35 et 50 minutes suivant les groupes. La constitution de cet échantillonnage s'est appuyée sur différents critères afin d'avoir un panel représentatif du corps professionnel :

- Âge :
 - o Entre 25 et 35 ans : 3 personnes
 - o Entre 35 et 45 ans : 3 personnes
 - o Entre 45 et 55 ans : 6 personnes
- Sexe :
 - o 8 femmes
 - o 4 hommes
- Ancienneté au sein du CNEAP :
 - o Moins de 10 ans : 8 personnes
 - o Entre 10 et 20 ans : 2 personnes
 - o Entre 20 et 30 ans : 2 personnes
- Formations depuis la prise de fonction :
 - o Moins de 5 formations : 4 personnes
 - o Entre 6 et 10 formations : 2 personnes
 - o Entre 11 et 15 formations : 5 personnes
 - o Plus de 16 formations : 1 personne

La recherche de terrain rend ainsi compte de la représentativité des enseignants CNEAP (âge et sexe), articulée au niveau d'expertise de la thématique traitée (ancienneté des enseignants interrogés). Elle tend à appréhender également une posture réflexive.

Présentation des profils de personnes interviewées :

	ENSEIGNANT	AGE (ANS)	ANCIENNETÉ DANS L'EAP (ANNÉES)	NOMBRE DE FORMATIONS SUIVIES À L'IFEAP
1^{er} entretien 50 minutes	1	55	9	10
	2	38	10	21
	3	31	3	14
2^{ème} entretien 45 minutes	4	36	3	13
	5	52	5	3
	6	26	2	13
3^{ème} entretien 50 minutes	7	51	25	11
	8	46	10	5
	9	32	2	4
4^{ème} entretien 35 minutes	10	49	3	5
	11	49	26	12
	12	42	2	6
Moyenne		42,25	8,33	9,75

Enfin, ces entretiens qui se sont déroulés dans un cadre confidentiel et dans le respect de l'anonymat, ont été enregistrés afin de faciliter leur exploitation et l'analyse globale. Ils ont ensuite donné lieu à une transcription qui a permis d'entrer dans l'analyse des données recueillies.

Les résultats de cette recherche ont guidé la rédaction de ce livret, notamment, la 2^{ème} et la 3^{ème} partie. Ils ont permis de mieux comprendre les différentes situations d'accompagnement ainsi que les gestes professionnels mis en œuvre dans ces situations. Ils ont également permis de mettre en évidence les différentes tensions inhérentes au déploiement des pratiques d'accompagnement.

BIBLIOGRAPHIE

Berthon Jean-François. Le nœud accompagnement-recherche dans le cadre des recherches-innovations de l'académie de Lille. In : *Accompagnements en formation d'adultes*. Lille : Cahiers d'Études du Cueep, n° 50-51, avril 2003, p. 111 -136.

Chappaz Georges. *Accompagnement et Formation*. Marseille : Université de Provence, CRDP, 1998.

Foucart Jean. L'accompagnement : dispositif de bienveillance et construction transactionnelle. In : *Pensée plurielle*, De Boeck. 2009/3, n°22, p. 13 à 27.

Le Bouedec Guy. *L'accompagnement en éducation et formation - un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan, 2001.

Lerbet-Sereni Frédérique. Accompagnement et autonomie : un évident paradoxe ? In : *Accompagnement, réciprocité et agir collectif*. Education permanente, CNAM, n°205, décembre 2015, p. 31 à 40.

Lhôtellier Alexandre. Accompagner et tenir conseil. In : Boutinet Jean - Pierre (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes – Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF, 2007, p. 99 -114.

Paul Maëla. *L'Accompagnement dans le champ professionnel*. In *Savoirs*, n°20, 2009/2, p. 11 à 63.

Paul Maëla. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan, 2004.

Paul Maëla. *La démarche d'accompagnement, Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck, 2016.

Paul Maëla. Accompagnement. In : *Recherche et formation* [En ligne]. N°62, 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013. Disponible sur : « <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435> » (Consulté le 10 décembre 2020).

Reverdy Catherine. *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ. Lyon : ENS de Lyon, n° 119, juin 2017.

Abdelhak QRIBI. Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation – aspect d'un paradigme pédagogique. In : *Empan*, Erès, n°70, 2008/2, p. 123 à 128.



Toute reproduction, en tout ou en partie, sous quelque forme que ce soit, est interdite sans l'autorisation préalable de l'auteur. Toute autre utilisation, reproduction, diffusion, publication ou retransmission du contenu est strictement interdite sans l'autorisation écrite du détenteur des droits d'auteur.