

L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation

Supporting students in higher education: proposal for a theoretical framework

Jean-Marie De Ketele



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2321>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2321

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 73-85

ISBN : 978-2-84788-816-4

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jean-Marie De Ketele, « L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2321> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2321

L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation

> **Jean-Marie DE KETELE**

Université de Louvain

RÉSUMÉ : En se basant sur le sens étymologique, accompagner quelqu'un signifie partager le pain (*cum panis*) et cheminer avec lui durant une période déterminée (le *camino* des pèlerins). L'accompagnateur est donc un compagnon. Dans l'enseignement supérieur, l'article distingue quatre situations différentes correspondant à quatre fonctions de l'accompagnement des étudiants : remettre dans le chemin ; faire découvrir un nouveau chemin ; faire découvrir un chemin oublié ou non reconnu ; s'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins. Ces quatre situations sont l'objet d'une tentative de modélisation et placées au croisement de deux axes bipolaires : le référentiel est déjà fixé vs ouvert ; l'accompagnement part du déjà là vs l'accompagnement vit quelque chose de nouveau. Ces quatre situations peuvent toutes se rencontrer au long du parcours étudiant selon les moments et les besoins. Il est aussi montré que les effets ne touchent pas seulement l'accompagné mais aussi l'accompagnateur.

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, processus d'apprentissage, flexibilité

Le concept d'accompagnement est un concept qui a le vent en poupe, particulièrement utilisé dans la formation des futurs enseignants (Gervais et Desrosiers, 2001 ; Boutet *et al.*, 2010 ; Van Nieuwenhoven et Labeu, 2010) ou comme dispositif de développement professionnel des enseignants en exercice (Charlier et Biémar, 2010 ; Jorro, 2010) ou des autres métiers de l'humain (Paul, 2004 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ; Lafortune, 2008). Il est nettement moins présent dans les travaux de pédagogie universitaire¹, quoique en émergence comme le montre l'ouvrage dirigé par Raucent, Verzat et Villeneuve (2010) « Accompanyer des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? ».

1 Du moins dans les domaines n'incluant pas de stages professionnels.

Évoquant l'évolution de l'enseignement à l'université, Frenay (2006) constatait que celui-ci subissait petit à petit de profondes mutations et que le rôle de l'enseignant accordait moins de place au *magister* au profit du *metteur en scène* (importance de la conception du dispositif d'apprentissage) et de l'*accompagnateur* (importance accordée au processus d'apprentissage de l'étudiant). Cette évolution s'accélère actuellement avec l'introduction de plus en plus fréquente de dispositifs comme l'approche par problèmes ou/et par projets, les classes inversées, l'enseignement à distance...

Si de nombreux auteurs ont tenté de préciser le concept d'accompagnement (Paul, 2004 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ; Lafortune, 2008), nous devons cependant constater une grande diversité de pratiques qui ont conduit les théoriciens à multiplier les distinctions : accompagner, est-ce conduire? guider? escorter? aider? soutenir? conseiller? mentorer? superviser? tutorer? coacher? Face à cette situation, plusieurs attitudes sont possibles : considérer que tous ces verbes (et leur nominalisation) relèvent de l'accompagnement et sont relativement équivalents dans la pratique ; au contraire, défendre une seule conception. Une troisième attitude est de considérer qu'il y a différents niveaux d'accompagnement et que chacun d'entre eux prend sens et se justifie en fonction des objectifs poursuivis dans un environnement donné. C'est la thèse principale que nous défendrons dans cette contribution. Nous essaierons aussi de montrer en quoi l'accompagnement contribue à développer, tant chez l'étudiant accompagné que chez l'accompagnateur, une « professionnalité émergente » (Jorro et De Ketele, 2011, 2013) et peut contribuer, à certaines conditions, à faire de l'université une « organisation apprenante » (Bonami, Letor et Garant, 2010).

1. Une diversité de situations rencontrées

Quand on examine les études de cas rapportées dans les travaux sur l'accompagnement (notamment dans les ouvrages de Paul, 2004 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ; Lafortune, 2008 ; ou encore lors du symposium de Montpellier du 28 au 29 septembre 2013 et lors des réunions de l'Association internationale de pédagogie universitaire), on relève une diversité de cas, que l'on peut regrouper en quatre grandes catégories en fonction des situations et des objectifs poursuivis.

Catégorie A : Un étudiant (ou un groupe restreint d'étudiants) éprouve une difficulté particulière de nature académique, ce qui nécessite un « accompagnement » pour lever cette difficulté. C'est par exemple le cas lorsqu'une partie de la matière transmise (dans un cours magistral ou un MOOC) n'a pas été comprise, ou lorsque des techniques ou des applications vues antérieurement sont exécutées incorrectement.

Catégorie B : Un étudiant (ou un groupe restreint d'étudiants), ayant assimilé un certain nombre de ressources (connaissances, techniques, applications, type de problèmes) ou pouvant recourir aux bases de données existantes ou à des

personnes de référence, est amené de façon plus autonome à découvrir et résoudre un problème nouveau (comme dans l'approche par problème) ou à réaliser un projet inédit (comme dans l'approche par projet); un « accompagnateur » est mis à disposition.

Catégorie C : Un étudiant (ou un groupe restreint d'étudiants) éprouve dans son parcours des difficultés à se situer et à s'orienter, cerne mal ses difficultés ou a la volonté de faire mieux ou autre chose. C'est par exemple le cas lorsque l'étudiant recourt à un « accompagnateur », parce qu'il sent confusément que sa façon de travailler dans l'enseignement secondaire n'est sans doute pas la bonne pour réussir son parcours universitaire ou se rend compte qu'il ne parvient pas à exploiter les opportunités que lui offre son environnement.

Catégorie D : Un étudiant (ou un groupe restreint d'étudiants) se passionne pour un thème abordé dans un cours et en fait part à l'enseignant qui y voit l'occasion d'approfondir ce thème. Certains séminaires et mémoires ou thèses relèvent de cette catégorie lorsqu'un inédit se construit avec son « accompagnateur ».

Plusieurs commentaires peuvent déjà être faits à ce stade :

– dans les quatre situations, l'accompagnement est une *rencontre* entre deux personnes (éventuellement plusieurs, mais peu nombreuses comme l'exige l'idée de rencontre), où l'accompagnateur jouit d'un statut particulier aux yeux de l'accompagné (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

– dans cette rencontre, accompagnateur et accompagné(s) partagent des *préoccupations communes* (ils partagent le pain, comme le souligne l'étymologie), tout en ayant des parcours différents, des expériences diverses, des motivations différenciées ; c'est ce qui fait la richesse de la rencontre.

– ces quatre catégories de situations *diffèrent* cependant par les besoins de l'accompagné et les réponses susceptibles d'être apportées par l'accompagnateur. Dans le premier cas (situation A), l'accompagné (même s'il ne le demande pas explicitement) a besoin de combler un manque reconnu par l'institution universitaire et l'accompagnateur est censé l'aider à le combler. Dans le second cas (situation B), l'accompagné (seul ou en groupe) est mis en situation de produire de façon plus autonome quelque chose de nouveau mais de cadré par l'institution, et l'accompagnateur aura la double tâche de permettre ce travail en autonomie et de faire respecter le cadre dans laquelle la tâche demandée s'inscrit. Dans le troisième cas (situation C), l'accompagné est en demande de clarification d'un besoin qu'il n'est pas en mesure de clarifier seul ; il espère que la rencontre avec l'accompagnateur lui permettra d'élucider ce besoin et de lui ouvrir des pistes. Dans le dernier cas (situation D), l'accompagné éprouve une motivation vers quelque chose de nouveau et d'inédit ; l'accompagnateur non seulement reçoit positivement cette demande mais s'engage dans la réalisation de cet inédit avec l'accompagné.

– quoique différentes et spécifiques, ces situations peuvent amener accompagné et accompagnateur à passer d'une situation à une autre. Il est ainsi fréquent que dans la situation A, le processus de résolution du problème de l'accompagné les conduise à une situation B (ils saisissent l'occasion de mobiliser les acquis dans la résolution d'un problème nouveau) ou à une situation C (ils découvrent la nécessité de faire le point) ou à une situation D (de nouveaux horizons à explorer ensemble apparaissent à l'un et l'autre). Mais d'autres cheminements sont également possibles. Ne citons qu'un exemple parmi d'autres : lors de l'accompagnement effectué dans la mise en œuvre d'un projet (situation B), il apparaît que des difficultés d'assimilation d'un prérequis rendent nécessaire un travail de remédiation.

2. L'étymologie au service de notre thèse

En disant que l'accompagnement est une rencontre où l'on partage le pain, l'étymologie nous a rendu service. Elle le fait encore lorsque l'on examine les termes qu'elle a générés : le compagnon de voyage est celui avec qui on partage le chemin ; le compagnon d'armes est celui avec qui on partage les épreuves ; au Moyen-âge, il était fréquent que deux personnes (souvent un ecclésiastique et un seigneur laïque) se partagent et exploitent par contrat la même terre (le pariage ou paréage).

L'accompagnement est une question de compagnonnage et de contrat : l'accompagné est un « *compagnon* » et l'accompagnateur est un « *maître compagnon* ». Mais nous assistons à des compagnonnages différents en fonction des situations :

– dans la situation A, le compagnonnage vise à ramener l'accompagné sur le chemin fixé ; l'accompagnateur est un maître compagnon réviseur et la remise à niveau est sa fonction première. Le monitorat ou le tutorat (le tuteur soutient la plante) relèvent de cette fonction : l'accompagné est en position de « faible » autonomie, l'accompagnateur et l'accompagnateur est « devant »².

– dans la situation B, le compagnonnage vise à faire découvrir à l'accompagné un nouveau chemin ; l'accompagnateur est un maître compagnon artisan et sa fonction première est l'initiation. Le coaching, qui consiste à aider les personnes à utiliser au mieux leurs compétences dans un but par ailleurs fixé) relève de cette fonction. La fonction de coach nous semble plus ouverte que la fonction de superviseur qui est souvent restreinte au contrôle du travail réalisé. Dans cette situation, l'accompagné dispose d'un « haut » degré d'autonomie et l'accompagnateur reste en retrait (« derrière »).

– dans la situation C, le compagnonnage vise à faire découvrir à l'accompagné des chemins oubliés ou non reconnus ; l'accompagnateur est un maître compagnon accoucheur et sa fonction relève plus de la reconnaissance ou de la révélation chez

2 Philippe Parmentier, que nous remercions pour ses précieux commentaires, prend en considération deux axes : l'autonomie de l'accompagné (« faible » vs « forte ») ; la posture de l'accompagnateur (« devant » vs « derrière » l'accompagné). Pour ce deuxième axe, nous pensons que l'accompagnateur est soit devant, soit derrière, soit « à côté ».

l'autre de possibilités non exploitées. Le conseil ou le mentorat (le mentor est une personne qui aide une autre dans son développement personnel ou professionnel) relève de cette fonction. Dans cette situation, l'accompagné est au départ en position de « faible » autonomie ; l'accompagnateur est « à côté » pour lui permettre de développer plus d'autonomie.

– dans la situation D, le compagnonnage vise à s'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins non connus ; l'accompagnateur est un maître compagnon aventurier et partenaire de l'aventure à vivre ; sa fonction relève de la co-construction d'un inédit. Dans ce cadre, le titre de « directeur de mémoire ou de thèse » nous semble moins indiqué que celui de « promoteur », utilisé dans certaines institutions, car il désigne la mise en mouvement de deux personnes vers un inédit et même l'accès à un stade plus élevé. Dans cette situation, accompagné et accompagnateur sont tous deux en position de « forte » autonomie et « à côté » l'un de l'autre³.

Dans les documents diffusés par les institutions d'enseignement supérieur, nous constatons que les termes comme moniteur, tuteur, coach, superviseur, mentor, conseiller, directeur, promoteur... sont souvent utilisés les uns pour les autres. Nous avons tenté de les replacer dans leur juste fonction : ramener sur le chemin ; faire découvrir un autre chemin ; faire découvrir des chemins oubliés ou non reconnus ; s'aventurer dans de nouveaux chemins non connus. Ces quatre fonctions sont toutes importantes dans la formation universitaire, mais relèvent de processus de compagnonnage de nature différente.

Vers une tentative de modélisation

La distinction entre quatre situations de nature différente et les quatre façons de cheminer nous permet de tenter de modéliser les différentes formes de compagnonnage autour de deux axes bipolaires.

Le premier axe se réfère au caractère *fixé* ou au contraire *ouvert du référentiel* en œuvre dans le compagnonnage.

– Le référentiel (objets visés par la formation et l'accompagnement) est fixé lorsque le compagnonnage vise à ramener l'accompagné sur le chemin et que l'accompagnateur tend à remédier aux lacunes de l'accompagné, comme c'est le cas dans les séances de moniteurat ou lorsqu'un tuteur (pair plus âgé ou plus expérimenté ; ou encore un assistant ou un enseignant ou un spécialiste externe) prend en charge les difficultés ou les remises à niveau des étudiants dans certaines matières. Dans ce cas, les résultats attendus du compagnonnage sont clairement fixés et l'accompagnateur en est le garant : le référentiel est fixé et même très fermé (situation A).

– Le référentiel est encore fixé sur certains aspects, mais déjà plus ouvert sur d'autres aspects, lorsqu'il s'agit de faire découvrir par l'accompagné un chemin

3 Dans ses commentaires, Philippe Parmentier nous signale à juste titre que certains mémoires ne s'inscrivent pas dans cette perspective. Certains d'entre eux relèveraient même d'un simple tutorat (situation A).

nouveau pour lui, mais pas nécessairement pour l'accompagnateur ; certes des chemins nouveaux différents selon les accompagnés peuvent exister, mais tous doivent conduire en un lieu et selon des modalités qui ont été précisés par ailleurs et dont l'accompagnateur est le garant (situation B).

– Le référentiel est nettement ouvert lorsque le compagnonnage cherche à faire découvrir chez l'accompagné des chemins oubliés ou non reconnus et permet ainsi à l'accompagné de poursuivre son développement personnel ou professionnel (son métier d'étudiant d'abord, sa future profession, la construction de son identité personnelle, sociale et professionnelle, tous ces éléments étant étroitement liés). Dans cette situation, le référentiel n'est pas connu au départ, ni de l'accompagné ni de l'accompagnateur ; l'accompagnateur connaît un large éventail de chemins possibles, mais le chemin à suivre se découvrira au cours du cheminement (situation C).

– Le référentiel est encore plus ouvert lorsqu'il s'agira de s'aventurer ensemble, accompagné et accompagnateur, dans des chemins jamais explorés par l'un et l'autre ; certes, l'accompagnateur a une plus longue expérience pour aborder cette aventure nouvelle, mais le chemin reste à découvrir pour lui aussi. Le chemin, le référentiel, reste à construire ensemble (situation D).

Le deuxième axe bipolaire se réfère à deux préoccupations différentes du compagnonnage : *partir du déjà là* chez l'accompagné ou, au contraire, *vivre du nouveau*.

– Dans la situation A, l'accompagnateur part du déjà là chez l'accompagné, à savoir des lacunes observées chez l'accompagné et auxquelles il importe de remédier.

– Dans la situation C, le déjà là a trait aux ressources non exploitées et non reconnues par l'accompagnateur, que l'accompagnateur aidera à dévoiler et à faire reconnaître.

– Dans la situation B, l'accompagnement cherche à faire vivre du nouveau, à savoir faire découvrir un nouveau chemin ; quoique dans un contexte partiellement cadré, l'accompagné a la liberté de concevoir face à un problème posé une solution nouvelle originale et l'accompagnateur joue un rôle de stimulation et de garant du respect du cadre fixé.

– Dans la situation D, l'accompagné et l'accompagnateur prennent tous deux la liberté de s'engager comme partenaires dans un projet dont ils ignorent au départ ce qu'il adviendra. Comme dans la situation B, la part d'autonomie est grande, mais c'est l'implication plus forte de l'accompagnateur (partenaire et non plus coach) et l'ouverture plus grande du référentiel (à co-construire au fil de l'aventure) qui distingue les deux situations.

Au cœur de l'accompagnement se trouve la *notion de problème*, mais celle-ci se conjugue différemment en fonction des situations.

– Dans la situation A (partir du déjà là, mais référentiel fermé), le problème consiste en des *difficultés ou lacunes* académiques (connaissances ou savoir-faire mal assimilés) qui nécessitent des remises à niveau.

– Dans la situation B (vivre du nouveau, mais référentiel restant fermé), il s'agit d'une *véritable résolution de problème* (et non de simples applications), car le problème académique posé est nouveau et nécessite un processus créatif de résolution.

– Dans la situation C (partir du déjà là, mais référentiel ouvert), le problème relève de la *problématique identitaire* (dans ses aspects personnels, académiques ou professionnels) et l'accompagnement participe à la construction identitaire de l'étudiant en articulant un ensemble de problèmes vécus et en dévoilant un potentiel non identifié ou reconnu au départ par l'accompagné.

– Dans la situation D (vivre du nouveau et référentiel largement ouvert), le problème naît du désir conjoint de l'accompagné et de l'accompagnateur de participer en partenaires à un processus inédit à problématiser et qui débouchera sur le récit de cette problématisation ; il ne s'agit donc plus simplement de dévoiler une problématique déjà là, mais de *créer une nouvelle problématique* qui transforme accompagné et accompagnateur.

A ce stade de notre réflexion, nous pouvons tenter d'articuler l'ensemble des éléments en un modèle de l'accompagnement, enraciné dans la différenciation de quatre catégories de situations rencontrées, qui toutes trouvent leur place dans la formation universitaire selon les moments et les circonstances. Le fruit de cette modélisation est synthétisé dans la figure suivante.

Partir du déjà là			
Référentiel	<p><i>Situation A</i> « ramener dans le chemin » Difficultés académiques → remise à niveau Accompagnateur = un maître compagnon réviseur Accompagnement= remise à niveau</p>	<p><i>Situation C</i> « faire découvrir un chemin oublié ou non reconnu » Problématique identitaire → construction identitaire Accompagnateur= un maître compagnon accoucheur Accompagnement= révélation, reconnaissance</p>	Référentiel
... fixé			... ouvert
	<p><i>Situation B</i> « faire découvrir un nouveau chemin » Problème académique nouveau → résolution créative Accompagnateur= un maître compagnon artisan Accompagnement= initiation</p>	<p><i>Situation D</i> « s'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins » Un inédit à problématiser → récit d'une problématisation nouvelle Accompagnateur= un maître compagnon partenaire Accompagnement= co-construction</p>	
Vivre du nouveau			

Figure 1 : Une tentative de modélisation de quatre formes d'accompagnement

3. L'accompagnement : une question de posture

Dans le domaine de la sculpture, la posture est une question de position, de stature, de maintien de la personne ou de l'objet sculpté qui de figé devient dynamique et exprime un mouvement. Des signes divers mis ensemble dévoilent une façon d'être et d'agir. Cette métaphore mérite d'être transposée à la posture de l'accompagnateur. Au départ, celui-ci est amené à mettre en mouvement le caractère figé de son statut (une position haute perçue par l'accompagné) en une série d'indices qui manifestent sa réelle volonté d'assurer une véritable rencontre avec l'accompagné (et non une simple transmission, mais une rencontre de deux « dispositions » plutôt que la simple application d'un « dispositif »), un partage du pain (les ressources de l'un et de l'autre), un cheminement (faire un bout de chemin ensemble qui apporte quelque chose à l'un et l'autre)⁴.

Si ce sont là des traits communs qui caractérisent la qualité de la posture de l'accompagnateur dans les quatre situations, certains traits sont plus spécifiques aux quatre situations évoquées.

– Dans la situation A, les indices spécifiques qui caractérisent le plus la posture de l'accompagnateur ont trait à la volonté affichée de faire réussir l'accompagné, à la double responsabilisation exprimée (pas simplement celle de l'accompagné), à la volonté de l'accompagnateur de capitaliser les acquis des accompagnements réalisés pour servir d'autres remises à niveau.

– Dans la situation B, les indices relèvent plutôt de la stimulation à la créativité, à penser à côté, à l'exploration de pistes nouvelles ou de scénarios alternatifs, à la transformation des contraintes en ressources, à la gestion des démarches (et au partage de celles-ci si l'accompagnement est face à un groupe restreint), aux synthèses partielles, à l'examen anticipé et au questionnement des conséquences du choix des différents scénarios anticipés.

– Dans la situation C, la posture spécifique est une posture d'accoucheur de la richesse propre à l'accompagné, de dévoilement de son potentiel, de découverte de son pôle d'excellence (il en est un chez chacun) par un processus de recherche conjoint : en bref, une « posture de reconnaissance » au sens de Paul Ricœur (2004), c'est-à-dire une posture qui rend visible l'autre à ses propres yeux d'abord, à ceux de l'accompagnateur ensuite et, dans la durée, à ceux d'autrui⁵.

– Dans la situation D, la posture est celle d'un partenaire qui met entre parenthèses les attributs de son statut pendant l'accompagnement pour entamer l'aventure d'un nouveau cheminement conjoint qui conjugue les ressources de l'un

4 Cette « rencontre entre deux dispositions » peut être contrecarrée lorsque l'accompagnateur a en même temps une fonction de certification, surtout s'il est le seul à exercer celle-ci.

5 Nous avons développé le rôle essentiel de la posture de la reconnaissance dans d'autres écrits (comme dans De Ketele, 2011).

et de l'autre, partage les difficultés et assume conjointement la responsabilité des fruits du voyage.

À partir de cette description des postures spécifiques, on devine bien que c'est au niveau de la situation D que le concept de partage prend sa dimension la plus forte : accompagné et accompagnateur sont dans le même bateau dans un univers non connu. On pourrait être amené, abusivement à nos yeux, à en déduire que la situation D serait la seule situation de « véritable » accompagnement, ou du moins à estimer qu'il y aurait une hiérarchie entre les situations d'accompagnement (de A à D). Ce n'est pas notre avis : le type de situation d'accompagnement et les traits spécifiques de la posture sont une question de pertinence, c'est-à-dire étroitement « situés » dans le temps (moment de la formation) et l'espace (modalités organisationnelles du curriculum).

L'accompagnement au service de deux « professionnalités émergentes »

De nombreux auteurs et les grandes organisations internationales (l'UNESCO, l'Union européenne, l'OCDE) s'accordent pour dire que la formation n'est jamais achevée et ont développé le concept de formation tout au long de la vie. Lorsqu'il s'agit de la formation universitaire en vue d'une profession, ils ont développé les concepts de développement professionnel et de professionnalité (Bourdoncle et Lessard, 2002). Dans son introduction à un livre collectif (Jorro et De Ketele, 2011), Anne Jorro (p.7) affirme que, « habituellement, l'appréciation de la professionnalité s'effectue sur un mode binaire marquant ainsi un constat d'existence ou d'absence de professionnalité », signifiant par là que « reconnaître la professionnalité suppose simplement d'apporter les preuves que les savoirs, les savoir-faire professionnels et l'éthique du candidat sont « conformes » à un référentiel accepté dans un contexte précisé de reconnaissance » (De Ketele, p.171). Dans le même ouvrage, ces mêmes auteurs récusent le caractère statique de cette conception de la professionnalité et propose le concept de *professionnalité émergente* : « La reconnaissance de la professionnalité émergente n'est pas simplement d'apporter la preuve de « conformité » à un produit visé, elle est de déceler un faisceau d'indices et de leur donner sens (c'est la définition du processus évaluatif), de telle façon que les formateurs évaluateurs et le candidat lui-même comprennent (et non simplement constatent) qu'une professionnalité a été construite et continue à se construire par des processus renouvelés d'incorporation et de réincorporation des savoirs, des savoir-agir professionnels et de l'éthos professionnel en fonction des évolutions des contextes, des mises en situation nouvelles, des défis nouveaux posés » (De Ketele, p. 172).

La conception de l'accompagnement proposée ci-avant participe bien de cette conception du développement d'une professionnalité émergente chez l'accompagné. Si, de prime abord, cela paraît plus évident pour les situations B, C et D, cela devrait être également le cas pour la situation A, dans la mesure où la remise à niveau n'est considérée que comme une étape parmi d'autres du développement d'une professionnalité émergente chez l'accompagné.

Mais nous proposons conjointement la thèse que l'accompagnement sert aussi le développement d'une professionnalité émergente chez l'accompagnateur lui-même.

- Celui-ci capitalise des savoirs expérientiels sur les démarches les plus efficaces face à des étudiants en difficulté et selon les difficultés académiques identifiées (situation A).

- Dans les processus créatifs de résolution de problèmes imaginés par les accompagnés, il découvre des scénarios qu'il n'avait pas imaginés (situation B).

- En aidant l'accompagné à dévoiler des potentialités non identifiées ou non reconnues, il apprend à mieux connaître les étudiants dans leur diversité et à les percevoir de façon positive (situation C).

- En accompagnant en partenaire l'étudiant, il explore des chemins qu'il n'aurait sans doute pas explorés seul (situation D).

L'accompagnement offre donc aussi à l'enseignant des opportunités, sans doute parmi les plus efficaces, de continuer son propre développement professionnel.

Nous pouvons même imaginer que si des accompagnateurs partagent et capitalisent leurs expériences, ceux-ci contribuent à faire de leur institution une « *organisation apprenante* », dont les caractéristiques sont ainsi synthétisées par De Ketele (2015), suite aux travaux de Bonami, Letor et Garant (2010) et Jorro et De Ketele (2011, 2013) :

- Un ensemble d'enseignants estime que grâce à un travail d'équipe, ils peuvent développer une professionnalité émergente collective et personnelle (cette dernière se forge principalement à travers le travail collectif).

- Il s'agit ensemble de développer une compétence à innover qui s'élabore à partir de l'identification concertée de situations-problèmes articulées à une mission et perçues comme pouvant faire l'objet d'une modification « inédite » de nature à améliorer les services rendus à l'organisation et à chacun.

- Ce travail suppose un processus d'objectivation et d'explicitation, impliquant réflexion critique et controverse, s'établissant dans une relation de confiance en soi, à autrui et dans les dispositifs organisationnels.

- Le développement de cette professionnalité émergente se construit par un processus itératif de production, d'appropriation et de transformation par les acteurs concernés de connaissances professionnelles et organisationnelles plus ou moins partagées.

- Le travail en équipe se traduit par la production de traces collectives des savoirs et des savoir-faire accumulés, par le recueil de ces traces, leur formalisation et leur mise à disposition par la constitution d'une mémoire organisationnelle.

- Dans le cas où toute l'institution se met dans une dynamique d'organisation

apprenante, le développement de la compétence à innover implique des dispositifs étroitement liés au contexte et à son évolution et donc des groupes de projets limités dans le temps et un fonctionnement flexible par réseaux de compétences diversifiées.

– Si le travail en organisation apprenante implique une déstabilisation / reconstruction des modes d'action habituels organisés et contient de ce fait une menace de l'ordre établi au sein de l'organisation (une « mise en intrigue » comme le souligne Ricœur), la persistance de l'engagement réside dans l'acceptation de ces remises en question dans une posture d'ami critique (Jorro, 2006) qui, à l'expérience, se révèle bénéfique pour chacun.

– Dans ces conditions, l'exercice de la compétence à innover perdure au-delà de l'implantation des innovations déjà menées, car les situations changent et de nouvelles difficultés ou de nouveaux enjeux apparaissent.

– La reconnaissance de soi par soi, par les collègues, par la communauté locale éducative, est un des éléments centraux de l'engagement professionnel des acteurs, malgré parfois l'absence de reconnaissance institutionnelle des autorités centrales ou de ses représentants.

– Travailler dans de telles conditions permet de passer au-delà des émotions négatives qu'entraînent certaines situations de stress lié aux difficultés rencontrées ; par ailleurs, conformément à « la théorie de l'élargissement et du développement constructif des émotions positives de Frederikson » (reprise par Théorêt et Leroux, 2014), les émotions positives ressenties par les uns et les autres ont tendance à s'étendre à tout le groupe qui travaille en collaboration. Cette dernière caractéristique rejoint la prise de conscience de l'importance de la dimension émotionnelle, évoquée dans un ouvrage précédent (Jorro et De Ketele, 2013), dans l'engagement professionnel.

Jean-Marie De Ketele

jean-marie.deketele@uclouvain.be

Bibliographie

- Bonami, M., Letor, C. et Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière des trois situations scolaires hors normes. Dans L. Coriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 34-48). Bruxelles : De Boeck.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2002). Les stages. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.

- Boutet, M. et al. (Dir.) (2010). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, É. et Biémar, S. (dir.) (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2011). La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* (p. 31-47). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2015). Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. Dans F. Merhan, A. Jorro et J.-M. De Ketele (Dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*. (chap. 1). Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages. Un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26 (3), 263-282.
- Jorro, A. (2006). Devenir un ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29 (1), 31-44.
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : un agir professionnel* (p. 5-10). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership innovateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (dir.) (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* Bruxelles : De Boeck.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 39-59.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Abstract

Supporting students in higher education: proposal for a theoretical framework

ABSTRACT: Starting from the etymology of the French verb “accompagner”, this synthesis identifies four kinds of student support which correspond to different goals.. The interplay between two dimensions has been used to distinguish these four situations: the aims are clearly identified or set in collaboration with students; the focus is on either remediation or innovation. That is, the teacher helps students adopt new ways of behaving or works in a remedial capacity, helping students plug gaps.

KEYWORDS: higher education, learning process, flexibility

