

Accompagner les étudiants

Rôles de l'enseignant,
dispositifs et mises
en œuvre

Benoît Raucent
Caroline Verzat
Catherine Van Nieuwenhoven
Christine Jacqmot
(sous la direction de)

2^e édition revue
et augmentée

Accompagner les étudiants

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Accompagner les étudiants

Rôles de l'enseignant,
dispositifs et mises
en œuvre

2^e édition revue
et augmentée

Benoît Raucent
Caroline Verzat
Catherine Van Nieuwenhoven
Christine Jacqmot
(sous la direction de)

Téléchargez les annexes numériques sur :
<https://www.deboecksuperieur.com/site/318960>

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : octobre 2021
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2021/13647/125

ISSN 0777-5245
ISBN 978-2-8073-1896-0

S O M M A I R E

PRÉFACE	9
Par Jean-Marie De Ketele	

INTRODUCTION	15
Par Caroline Verzat, Elie Milgrom, Benoît Raucent, Catherine Van Nieuwenhoven et Christine Jacqmot	

PREMIÈRE PARTIE POURQUOI ACCOMPAGNER ?

CHAPITRE 1	
Accompagner les étudiants dans un monde en mutation	27
Par Caroline Verzat	

CHAPITRE 2	
Formes d'accompagnement et construction identitaire	47
Par Denis Lemaître	

CHAPITRE 3	
Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants	69
Par Stéphane Colognesi, Agnès Deprit et Catherine Van Nieuwenhoven	

CHAPITRE 4	
La motivation au cœur de l'apprentissage	87
Par Louise Ménard	

DEUXIÈME PARTIE QUELLES RESSOURCES POUR ACCOMPAGNER ?

CHAPITRE 5

Les émotions au cœur de l'accompagnement 109

Par Julie Lecoq et Caroline Verzat

CHAPITRE 6

Le rôle du contrat d'apprentissage 127

Par Louise Ménard

CHAPITRE 7

Travailler en équipe et gérer les conflits 147

Par Christelle Lison et Constance Denis

CHAPITRE 8

Les rôles dans l'organisation du travail en équipe . . 165

Par Delphine Ducarme, Étienne Galmiche, Myriam Banaï, Benoit Raucent,
Julie Lecoq et Christine Jacqmot

TROISIÈME PARTIE QUELS DISPOSITIFS POUR POUVOIR ACCOMPAGNER ?

CHAPITRE 9

Accompagner/être accompagné dans le cadre d'un mémoire 189

Par Catherine Van Nieuwenhoven, Olivier Maes et Pascale Wouters

CHAPITRE 10

Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio 207

Par Catherine Van Nieuwenhoven, Louise Belair et Stéphane Colognesi

CHAPITRE 11

Accompagner l'étudiant dans le développement de sa pratique réflexive: un exemple de dispositif 221

Par Marc Blondeau, Stéphanie Dondeyne, Coryse Moncarey
et Alexandra Paul

CHAPITRE 12

Accompagner des étudiants entrepreneurs 239

Par Stéphane Foliard, Sandrine Le Pontois et Olga Bourachnikova

QUATRIÈME PARTIE QUELLES COMPÉTENCES ATTENDUES DES ACCOMPAGNATEURS ET COMMENT LES ACQUÉRIR ?

CHAPITRE 13

Le tuteur comme accompagnateur de l'apprentissage actif 265

Par Elie Milgrom, Benoît Raucent, Pascale Wouters, Mikaël De Clercq
et Christine Jacqmot

CHAPITRE 14

Évaluer après avoir accompagné... mission impossible ? 291

Par Olivier Maes, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven

CHAPITRE 15

Former des tuteurs par immersion 307

Par Benoît Raucent, Vincent Wertz, Delphine Ducarme, Myriam Banaï,
Christine Jacqmot, Claude Oestges et Elie Milgrom

CHAPITRE 16

La formation des mentors de futurs enseignants : comment s'y prendre ? 329

Par Isabelle Vivegnis

CINQUIÈME PARTIE ESPACES ET TECHNOLOGIES POUR ACCOMPAGNER

CHAPITRE 17

Design pédagogique et design spatial : intérêts mutuels 353

Par Olivier Masson

CHAPITRE 18

Comment les espaces accompagnent l'apprentissage . . . 383

Par Didier Paquelin

CHAPITRE 19

Accompagner les étudiants à distance 405

Par Françoise Docq et Pascal Vangrunderbeeck

SIXIÈME PARTIE	
QUELS RÔLES DES INSTITUTIONS ?	423
CHAPITRE 20	
Les enjeux de l'accompagnement dans une approche-programme	425
Par Mariane Frenay, Léticia Warnier et Pascale Wouters	
CHAPITRE 21	
Dispositifs d'accompagnement et démarches qualité	449
Par Jacques Lanarès	
CHAPITRE 22	
Quelle place pour l'accompagnement dans des institutions en mutation ?	469
Par Caroline Verzat et Michèle Garant	
CHAPITRE 23	
L'accompagnement au cœur de l'institution apprenante	497
Par Caroline Verzat et Michèle Garant	
BIBLIOGRAPHIE	515
LES AUTEURS	581
TABLE DES CONCEPTS	585
TABLE DES OUTILS	589
TABLE DES ANNEXES	590
TABLE DES MATIÈRES	593

P R É F A C E

Jean-Marie De Ketele

Au fur et à mesure que je progressais dans la lecture de ce nouvel ouvrage sur l'accompagnement, la figure de Socrate s'imposait de plus en plus à moi en découvrant les traits caractéristiques de l'accompagnateur dessinés par les auteurs des différents chapitres. Et je me suis souvenu avoir lu cet apologue (une petite fable dégageant une leçon) de Socrate, appelé « Les trois tamis¹ ».

Les trois tamis

Un jour, un homme vint trouver le philosophe Socrate et lui dit :

- Écoute, Socrate, il faut que je te raconte comment un ami s'est conduit.*
- Je t'arrête tout de suite, répondit Socrate. As-tu songé à passer ce que tu as à me dire au travers des trois tamis ?*

Et comme l'homme le regardait d'un air perplexe, il ajouta :

- Oui, avant de parler, il faut toujours passer ce qu'on a à dire au travers des trois tamis. Voyons un peu ! Le premier tamis est celui de la vérité. As-tu vérifié que ce que tu as à me dire est parfaitement exact ?*
- Non, je l'ai entendu raconter et...*
- Bien ! Mais je suppose que tu l'as fait au moins passer au travers du second tamis, qui est celui de la bonté. Ce que tu me désires me raconter, est-ce au moins quelque chose de bon ?*

1 On peut retrouver cet apologue dans : Piquemal, M., Lagautrière, P. (2003), *Les philo-fables*, Paris, Albin Michel, pp. 42-43).

L'homme hésita, puis répondit :

- Non, ce n'est malheureusement pas quelque chose de bon, au contraire...
- Hum, dit le philosophe. Voyons tout de même le troisième tamis. Est-il utile de me raconter ce que tu as envie de me dire?
- Utile? Pas exactement...
- Alors, n'en parlons plus! dit Socrate. Si ce que tu as à me dire n'est ni vrai, ni bon, ni utile, je préfère l'ignorer. Et je te conseille même de l'oublier...

Avec Socrate, il s'agit toujours de «rencontres» avec des personnes qui l'interpellent. Ensemble, ils partagent un bout de chemin (*cum – camino*, étymologie espagnole de l'accompagnement) et «rien ne se passe comme prévu», dit Daniel Pennac dans *Chagrin d'école* (2007). L'accompagné attend que l'accompagnateur lui donne une réponse, celui-ci ne la lui donne pas, mais l'aide à la découvrir car la réponse est au fond de lui. L'apprentissage n'est pas la restitution d'une vérité, mais un processus de construction par mise en relation d'éléments à trouver en soi et dans l'environnement. Et c'est là que l'accompagnateur peut jouer son rôle dans le processus, en étant le médiateur entre l'accompagné et la situation. Comme Socrate, l'accompagnateur utilise des tamis. À la lumière des chapitres de cet ouvrage, quels seraient donc les trois tamis prioritaires du processus d'accompagnement? Et quelles seraient les postures de l'accompagnateur pour que ces trois tamis fassent bien leur travail?

Le premier tamis du processus d'accompagnement est sans conteste le questionnement, mais pas n'importe quel questionnement. Non pas celui qui espère la réponse attendue (celle que l'on croit devoir donner), mais celui qui permet à l'accompagné de se questionner, de se méfier de ce qu'il pense connaître (le principal obstacle de l'apprendre, dit Gaston Bachelard). Dans sa sagesse, Confucius disait que «Apprendre sans réfléchir est vain. Réfléchir sans apprendre est dangereux». Pour être le médiateur entre le sujet conduit à penser et le contexte dans lequel il agit, pour l'accompagner tant dans «le penser et agir», que dans «l'agir et penser» ainsi que «le penser l'agir» (cette réflexivité tant de fois abordée dans cet ouvrage), cela demande de la part de l'accompagnateur d'avoir intériorisé des postures spécifiques : il questionne plutôt qu'il n'affirme ; il cherche à comprendre les questions plutôt que de connaître les réponses ; il ouvre plutôt qu'il ne ferme ; il explore l'inconnu plutôt qu'il ne radote le connu ; il analyse la complexité plutôt qu'il ne se précipite dans une direction donnée ; il est attentif à l'implicite plutôt que de se fier au seul regard de l'explicite ; il questionne sa propre ignorance plutôt qu'il ne questionne l'ignorance de l'autre¹... Mission difficile, non donnée à tout le monde. L'accompagnateur mérite sans doute, lui aussi, un accompagnement.

1 En écrivant ce paragraphe, nous avons été impressionné par le fait que ces postures sont bien celles que décrit Michel Bernard (2017) dans son ouvrage *Entrer en recherche. Essai sur l'apprentissage de l'esprit de recherche* (Paris, l'Harmattan).

Étroitement lié au premier, le second tamis est celui de la reconnaissance, si bien mis en évidence par les philosophes Axel Honneth et Paul Ricoeur et conforté par les recherches récentes en neurosciences¹. Le processus d'accompagnement est étroitement lié à ce qui se vit dans la «rencontre»; on sait par ailleurs que l'acte d'apprendre associe étroitement perception, cognition, affectivité et émotion. Dans cette rencontre, l'accompagné ne peut se questionner de façon pertinente et apprendre s'il ne se sent pas profondément reconnu comme personne par l'accompagnateur. Pour ce dernier, reconnaître l'autre suppose quatre points fondamentaux d'attention (Ricoeur, 2004): situer l'accompagné dans son contexte et son parcours (on rejoint la définition de l'accompagnement comme processus de médiation entre la personne et la situation); l'accepter, partir de là où il en est de son parcours; le valoriser pour ce qu'il a déjà réussi à faire et construire sur de telles bases; lui montrer des signes de reconnaissance, principal moteur de l'engagement. La posture de l'accompagnateur est de voir la bouteille à moitié pleine plutôt que celle à moitié vide; d'explorer les potentialités plutôt que de mettre en évidence les failles; de susciter la confiance en soi, plutôt que la défiance; de donner de la valeur, plutôt que de la dépréciation... En quelques mots: faire naître, renaître, reconnaître. Une mission moins difficile si l'accompagnateur est lui-même reconnu (situé, accepté, valorisé et recevant des signes de reconnaissance), par l'accompagné (heureusement plus fréquent) et son institution (malheureusement plus rare).

Le troisième tamis se tourne alors vers l'être en devenir qu'est l'accompagné et donc vers les opportunités à saisir. Les travaux relativement récents sur le «*Working in place*» (Billet, 2001) et leur adaptation en formation d'adultes par Bourgeois (2013) ou dans le développement professionnel des acteurs de l'éducation (les ouvrages coordonnés par Jorro et De Ketele, 2013, ou Jorro, De Ketele et Merhan, 2017²) montrent qu'il n'y a pas de pratiques renouvelées sans opportunités. La théorie des opportunités qui se dégage

-
- 1 Axel Honneth et Paul Ricoeur ont travaillé ensemble. Tous deux ont esquissé une théorie de la reconnaissance: (1) Axel Honneth en 2004 publiait «La théorie de la reconnaissance: une esquisse», *Revue du MAUSS*, 1/23, pp. 133-136, DOI: 10.3917/rdm.023.0133, URL: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-133.htm>; (2) Paul Ricoeur, également en 2004, publiait chez Stock à Paris *Parcours de la reconnaissance*. Les neurosciences actuelles semblent conforter les propos de ces philosophes. Il est intéressant de consulter les écrits d'Antonio Damasio, tels *L'Ordre étrange des choses: La vie, les émotions et la fabrique de la culture*, publié en 2017 chez Odile Jacob à Paris.
 - 2 Voir: Billet, S. (2001), *Learning in Workplace*, Crow Nest, Allen & Unwin; Bourgeois, E. (2014), «Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité», dans Bourgeois, É., Enlart, S. (dir.), *Apprendre dans l'entreprise*, Paris, PUF, pp. 149-165; Jorro, A., De Ketele, J.-M. (dir.) (2013), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck; Jorro, A., De Ketele, J.-M., Merhan, F. (dir.) (2017), *Les apprentissages professionnels accompagnés*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

de ces travaux raisonne par paliers : dans tout environnement (et donc celui de l'accompagné), il existe des opportunités pour apprendre ; encore faut-il percevoir leur existence ; et percevoir la valeur de telle ou telle opportunité pour apprendre ; et y avoir accès ; et, conscient de leur valeur et de leur accessibilité, les mobiliser effectivement ; et les mobiliser de façon pertinente ; et en apprécier les effets pour mettre en place les régulations éventuelles. De la part de l'accompagnateur, ceci implique qu'il soit attentif aux opportunités présentes dans l'environnement de l'accompagné, à le guider dans la découverte de leur existence et de leur valeur, à faciliter l'accès de certaines d'entre elles, à questionner le processus de mobilisation et les effets de celles qui ont été saisies. L'accompagnateur devient une ressource essentielle de l'environnement de l'accompagné. Et ce dernier, à son tour, une ressource pour l'apprendre de l'accompagnateur, si celui-ci en a pris conscience (une posture essentielle).

Les propos tenus ci-dessus ont essentiellement trait au processus d'accompagnement comme médiation entre la personne et sa situation, objet de la plupart des chapitres. Il rejoint un des trois registres énoncés dans l'excellente introduction : « guider (registre du conseil et de l'orientation), issu de la maïeutique de Socrate, est l'art de faire accoucher les idées par un dialogue questionnant pour faire apparaître la vérité ». Mais l'originalité de la nouvelle édition tient au fait que l'ouvrage a pris conscience que les mutations sociétales, et la crise de la pandémie, sont en train de transformer la formation. Il s'agit de préparer nos étudiants, de même que les professionnels, à gérer l'incertitude. Cela demande un autre rapport à l'apprentissage et exige le développement d'une plus grande autonomisation pour faire face à l'évolution inévitable et constante des contextes et des situations. Or, il n'y a pas d'auto-nomisation possible (se donner sa propre loi et agir en fonction de celle-ci) sans prendre en considération *et* l'hétéro-nomie (la loi de l'autre et des autres) *et* l'éco-nomie (la loi de l'environnement). C'est là un apprentissage que le sujet (l'étudiant, le stagiaire, le professionnel) ne peut accomplir seul et qui nécessite un accompagnement qui va au-delà du seul registre, indispensable, de la maïeutique socratique (voir l'introduction).

Cette préoccupation explique l'adjonction de nouvelles dimensions et de nouveaux chapitres dans cet ouvrage pour penser l'accompagnement face aux transformations actuelles et futures. Ainsi, ne travailler que sur la seule dimension cognitive ne peut suffire, car, comme le montrent les recherches en neurosciences, cognition, perception et émotion (chapitre 5) sont indissociables et requièrent de nouvelles balises (chapitre 3). Accumuler connaissances et compétences ne suffit plus, car les transformations des contextes requièrent non seulement des compétences réflexives pour les problématiser et analyser les pratiques, leurs effets et les ajustements nécessaires (chapitre 11), mais aussi exigent en outre des attitudes proactives et des compétences d'entrepreneur (chapitre 12). C'est une triple posture

(maïeutique ou socratique, du *care* ou hippocratique, et initiatique ou homérique – pour reprendre les termes de l'introduction) qui s'impose pour penser l'accompagnement. Ce qui n'est pas sans poser la question, évoquée dans plusieurs chapitres, de savoir si ces trois postures d'accompagnement peuvent se retrouver dans une seule personne ou exigent un travail de personnes complémentaires. Plus largement se posent les questions institutionnelles : ne faut-il pas repenser les modalités de la gestion des temps de formation (notamment la question du présentiel et du distanciel, voir chapitre 19) et des espaces de formation (chapitres 17 et 18) ? Ce sont là des questions nouvelles qui inviteront les lecteurs (et notamment ceux de la première édition) à lire cet ouvrage en phase avec l'actualité.

Dans la suite de ces réflexions, pourquoi ne pas encourager les chercheurs à envisager une troisième édition, qui porterait son attention cette fois sur l'accompagnement des institutions dans leur besoin de se transformer pour faire face aux mutations sociétales ? Si cette transformation doit venir de l'intérieur (ce que suggère à juste titre cet ouvrage), ne nécessite-t-il pas aussi un accompagnement externe, conçu comme un processus de médiation entre l'institution et son environnement ?

INTRODUCTION

*Caroline Verzat, Elie Milgrom, Benoît Raucent,
Catherine Van Nieuwenhoven et Christine Jacqmot*

1. POURQUOI ET POUR QUI CE LIVRE ?

Pendant longtemps, l'enseignement universitaire a privilégié l'approche transmissive, souvent appelée « magistrale » : le professeur professe en présentant sa vision de la matière (en « donnant un cours ») à ses étudiants dans un amphithéâtre. On voit aujourd'hui que cette forme d'enseignement répond de plus en plus mal aux besoins des étudiants, au foisonnement des sources de savoirs et aux attentes d'une société en pleine transformation. Face à ces évolutions, de nouvelles approches apparaissent, dans lesquelles l'enseignement fait une place de plus en plus grande à l'accompagnement des apprentissages individuels ou en groupe.

La première édition du livre en 2010 mettait en avant l'enjeu de développer l'autonomie dans un contexte de massification des effectifs étudiants à l'université et plus globalement dans le supérieur, et de refus des échecs massifs en première année. Le besoin de développement de l'autonomie reste vrai en 2021. L'accompagnement vise en effet d'abord à aider chaque étudiant à développer au mieux ses talents propres dans un but d'accomplissement, mais aussi de développement professionnel : il vise à faciliter le processus d'acquisition des compétences scientifiques et techniques du diplôme, et également à construire un « savoir-être autonome » permettant de s'adapter à des marchés de l'emploi de plus en plus évolutifs (donc de moins en moins prévisibles) et dans des organisations de plus en plus agiles, c'est-à-dire capables d'évoluer en fonction du contexte. Or, soutenir son autonomie est un processus qui va bien au-delà de l'acquisition de connaissances magistrales. Cela se développe par une pratique accompagnée

sur le terrain dans des contextes variés formels et informels, cela s'appuie sur la motivation intrinsèque de l'étudiant et nécessite la participation active de l'étudiant au processus de régulation de ses apprentissages.

En 2021, le contexte sociétal est devenu critique, il accentue le besoin de transformation des formes d'enseignement. En effet, la vitesse de la mutation économique et sociopolitique actuelle a au moins trois conséquences majeures sur les besoins de formation des étudiants. Tout d'abord, les besoins en compétences futures sont difficiles à anticiper avec précision, ce qui pousse à souhaiter que les individus puissent se former tout au long de leur vie et qu'ils participent à l'élaboration des programmes de formation des générations suivantes. Deuxièmement, les défis sociétaux nouveaux comme la transition écologique ou la montée des inégalités nécessitent de faire émerger de nouvelles formes d'organisation et des innovations sociotechniques dans de nombreux domaines. Or, les processus d'innovation exigent des collaborations pluridisciplinaires dans des environnements complexes et incertains. L'espoir entretenu par les responsables éducatifs et politiques est donc que l'accompagnement pédagogique puisse contribuer à former des apprenants capables de mobiliser des compétences de collaboration, de créativité, de réflexivité dans un environnement soucieux de l'éthique. Enfin, ces nouveaux besoins éducatifs se développent dans un contexte particulièrement turbulent de compétition accrue entre les institutions de formation du fait de la raréfaction des dotations budgétaires des États et de l'essor sous tous azimuts des technologies éducatives numériques, encore accéléré par la crise de la Covid-19. Un véritable changement de paradigme éducatif est en marche, avec des enjeux pédagogiques et organisationnels forts à la clé.

Dans ce maelström, les enseignants du supérieur sont appelés à proposer les formules pédagogiques qui favorisent l'apprentissage actif et qui mettent les étudiants au centre de leur formation : apprentissage par problèmes et/ou par projets, études de cas, stages, alternances et formations en apprentissage, pédagogie inversée, voire renversée, accompagnement de l'élaboration du projet professionnel, construction de portfolios, accompagnement d'un mémoire... La mise en place de ces dispositifs demande un changement de posture important chez l'enseignant : il ne s'agit plus pour lui de transmettre un savoir bien défini, mais d'accompagner l'étudiant dans ses apprentissages, qu'ils soient suscités par l'enseignant ou de sa propre initiative. L'enseignant quitte le cours magistral (au moins partiellement) pour devenir tuteur, médiateur, coach, superviseur, consultant, écoutant... Ce changement de posture et la maîtrise d'approches centrées sur l'apprentissage confrontent les enseignants du supérieur à des défis, auxquels leur formation académique initiale ne les a pas nécessairement préparés. En outre, dans les universités, les systèmes de rémunération et de promotion encouragent, encore trop souvent, davantage l'investissement dans la recherche dans leur discipline que le développement pédagogique.

Une telle évolution pose donc de nombreuses questions théoriques et pratiques; en voici quelques-unes :

- Quelles sont les caractéristiques d'un accompagnement de qualité?
- Comment gérer les conflits au sein d'un groupe d'étudiants?
- Comment accompagner à distance?
- Évaluer et accompagner sont-ils compatibles dans le chef d'un même formateur?
- Quels rôles les espaces physiques jouent-ils dans l'accompagnement éducatif?
- Comment articuler accompagnement personnalisé et logiques institutionnelles de formation?

Ce livre est destiné aux enseignants du supérieur et aux responsables des politiques éducatives et coordinateurs pédagogiques qui souhaitent répondre à ces questions. Il sera également utile aux assistants ou tuteurs qui sont de plus en plus souvent invités à participer, avec les enseignants, à l'accompagnement de cohortes d'étudiants plus jeunes.

Pour commencer, il est nécessaire de préciser ce que veut dire accompagner et comment définir un dispositif d'accompagnement. À la lumière de Lafortune et Deaudelin (2001), on peut définir l'accompagnement comme le soutien donné à aux apprenants pour cheminer dans la construction de leurs connaissances. C'est un art plutôt qu'une science, qui s'apprend par la pratique, par ajustements successifs au fil des rencontres avec les personnes accompagnées et avec d'autres accompagnateurs (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Selon Paul (2004, 2016) accompagner utilise plusieurs registres de postures (guider, escorter et conduire) issus de la philosophie grecque (voir annexe 0.1).

En réalité, il est bien malaisé de s'y retrouver dans la nébuleuse des dispositifs d'accompagnement possibles et des rôles que l'enseignant peut y prendre. Il n'y a pas de consensus, à notre connaissance, sur ce qu'est l'accompagnement des étudiants et sur les processus mis en œuvre. Ceci nous a conduits à rechercher le sens et les convergences des pratiques d'accompagnement des étudiants à travers des situations de terrain telles qu'elles ressortent des descriptions faites par les enseignants. Ces situations ont été décryptées et éclairées par la mise en relation avec des concepts et théories pertinents. Les situations étudiées dans le livre font apparaître différents types d'acteurs et de rôles qui combinent les différents registres d'accompagnement repérés par Paul (2004) (voir annexe 0.1). Il existe une littérature abondante sur l'accompagnement des élèves dans l'enseignement fondamental, mais très peu dans l'enseignement supérieur. Cet ouvrage se focalise sur l'accompagnement des étudiants du supérieur et vise à apporter des contributions et des outils spécifiques à ce niveau d'études.

2. COMMENT UTILISER CE LIVRE ?

L'ouvrage s'articule autour de six grandes parties, largement enrichies dans cette deuxième édition de 2021.

1. Pourquoi accompagner les étudiants ?
2. Quelles sont les ressources de l'accompagnement ?
3. Quels dispositifs pour pouvoir accompagner ?
4. Quelles compétences attendues des accompagnateurs et comment les acquérir ?
5. Quel soutien des espaces et de la technologie pour l'accompagnement ?
6. Quels rôles pour les institutions ?

Le schéma de la page suivante (également en annexe 0.2) résume la structure du livre et met en évidence, pour chaque partie et pour chaque chapitre, différents angles de questionnement possibles qui peuvent guider le lecteur :

- **Quelle est la cible prioritaire du chapitre :** les étudiants ? les accompagnateurs ? les responsables pédagogiques ? Ces différentes cibles sont identifiées par un pictogramme spécifique.
- **Quelles sont les nouveautés par rapport à l'édition de 2010 ?** Les chapitres nouveaux sont identifiés par un pictogramme « new ».
- **La crise de la Covid-19 a-t-elle introduit des nouveautés sur l'accompagnement ?** Les chapitres qui analysent des situations vécues pendant la crise de la Covid-19 sont signalés par un pictogramme « virus ».

La première partie ouvre sur une perspective sociologique, économique et philosophique qui permettra au lecteur de situer les enjeux de l'accompagnement dans le supérieur d'abord dans un contexte global, puis en mettant l'accent sur le point de vue des apprenants : qu'est-ce que l'accompagnement leur apporte et leur fait vivre ?

On y apprend dans le chapitre 1 (C. Verzat) que les deux principales raisons de développer l'accompagnement dans la formation dans le supérieur sont la nécessité de développer l'autonomie des étudiants et de les préparer à contribuer utilement à la société du futur dans un contexte marqué par l'augmentation de l'incertitude. On découvre ce que signifie vraiment l'autonomie, sur quoi elle s'appuie, pourquoi elle nécessite un entraînement et à quelles conditions elle peut être désirée et développée dans un contexte favorable en termes d'idéologie éducative partagée et par des accompagnateurs renonçant à la posture du maître explicateur.



Légende des symboles

- chapitre ajouté dans l'édition 2021
- chapitre qui aborde l'impact de la crise du Covid-19 sur l'accompagnement
- partie ciblée sur les étudiants
- partie ciblée sur les responsables de programme ou d'institutions
- partie ciblée sur les enseignants et accompagnateurs

Dans le chapitre 2 (D. Lemaître), le lecteur découvre les différences entre «former» et «accompagner» ainsi que les différentes logiques de formation à articuler et expliciter dans un accompagnement personnalisé : logique didactique (acquérir les savoirs et compétences du diplôme), logique d'adaptation socioculturelle pour répondre aux besoins du monde socio-économique, logique psychosociologique d'épanouissement de l'individu.

Dans le chapitre 3, Colognesi et ses collaborateurs (S. Colognesi, A. Deprit et C. Van Nieuwenhoven) proposent cinq balises pour un accompagnement de qualité : 1) instaurer un cadre relationnel positif et sécurisant,

2) mettre en avant les talents de l'étudiant, 3) s'adapter aux besoins et défis personnels de l'étudiant, 4) soutenir son apprentissage en situations formelles et informelles et 5) intégrer l'étudiant dans un contexte et un réseau professionnel. Ensuite, ils contextualisent ces balises au cadre des stages considérés comme une activité incontournable des curricula.

Le chapitre 4 (L. Ménard) permet au lecteur de se familiariser avec les trois axes possibles de questionnement concernant la motivation des apprenants et conduisant à un apprentissage autonome, c'est-à-dire autodéterminé, autodirigé et autorégulé : se sent-il capable d'effectuer la tâche ? Perçoit-il la tâche comme désirable ? Que doit-il faire pour l'effectuer avec succès ?

La deuxième partie expose plus précisément les ressources mobilisables par l'accompagnateur, qu'il s'agisse d'accompagnement individuel ou d'accompagnement d'équipes. Elle expose des processus concrets et présente des outils dans un contexte d'utilisation spécifique, mais transposables dans d'autres situations.

Dans le chapitre 5 (J. Lecoq et C. Verzat), le lecteur se familiarise avec le thème souvent occulté de l'influence des émotions dans l'apprentissage. Il comprendra les différents types d'émotions associées à l'apprentissage et leur influence sur la performance individuelle et la facilitation du travail en équipe. Il présentera plusieurs techniques concrètes permettant de développer la réflexivité émotionnelle, susceptible d'aider les étudiants à apprendre individuellement ou en équipe.

On lira dans le chapitre 6 (L. Ménard) comment fonctionne un contrat d'apprentissage, quelle est son utilisation pendant un cours, un travail en équipe ou un stage et comment le formuler pour en tirer son plein potentiel. Le chapitre montre aussi comment l'auto-évaluation et la co-évaluation du contrat sont des occasions de fournir une rétroaction à l'apprenant ou de renégocier ce contrat quand se présentent des difficultés.

Le chapitre 7 (C. Lison et C. Denis) explique ensuite comment accompagner le travail en équipe des étudiants. Il traite notamment du délicat problème de la gestion des conflits. Quels sont les types de conflits à repérer ? Comment les résoudre ? Quels sont les rôles respectifs des étudiants et de l'accompagnateur ? De quels outils l'accompagnateur dispose-t-il pour que les conflits deviennent formateurs ?

Le chapitre 8 (D. Ducarme, E. Galmiche, M. Banai, B. Raucourt, J. Lecoq et C. Jacqmot) poursuit l'exploration des conditions pour qu'un travail en équipe d'étudiants soit fructueux. Le lecteur identifiera les différents processus à réguler (de production, de solidarité et d'autorégulation) ainsi que les différents rôles qui gagnent à être distribués entre les membres de l'équipe afin de prendre en charge tous ces processus.

Le lecteur apprendra à manier un outil d'accompagnement qui permet aux étudiants d'explorer et de s'approprier ces différents rôles.

La troisième partie est centrée sur la description fine de dispositifs dans lesquels l'accompagnement est central pour produire les effets d'apprentissage attendus.

Le chapitre 9 (C. Van Nieuwenhoven, O. Maes et P. Wouters) examine l'accompagnement d'un travail de fin d'études et du mémoire qui en résulte. Que signifie accompagner dans ce cadre et quels principes directeurs adopter pour que l'accompagnement permette à l'étudiant d'explorer des chemins inconnus tout en co-construisant avec lui? Le lecteur découvrira les activités à mener et les postures d'accompagnement les plus propices (initiateur, ami critique, contradicteur).

Dans le chapitre 10 (C. Van Nieuwenhoven, L. Belair et S. Colognesi), le lecteur peut approfondir sa compréhension des vertus du portfolio pour favoriser la construction et le développement de l'identité professionnelle des apprenants. Il comprendra, à la lumière d'un exemple concret, comment dépasser l'obstacle du manque d'expérience de certains étudiants en matière d'écriture de textes réflexifs.

Le chapitre 11 (M. Blondeau, S. Dondeyne, C. Moncarey et A. Paul) explore un dispositif de codéveloppement permettant d'analyser un incident critique en équipe grâce à l'aide d'un accompagnateur. Le lecteur découvrira les étapes et les outils du dispositif. Il pourra ensuite apprécier les perceptions des étudiants et des accompagnateurs que son utilisation génère dans une situation concrète.

Dans le chapitre 12 (S. Foliard, S. Le Pontois et O. Bourachnikova), le lecteur est plongé dans l'univers de l'accompagnement des étudiants entrepreneurs. Il découvrira les objectifs et les difficultés spécifiques de cet accompagnement confronté par essence à l'incertitude vis-à-vis du résultat et nécessitant d'interagir avec un écosystème complexe (fournisseurs, clients, experts et mentors). Il saisira la centralité de la démarche réflexive en équipe pour progresser dans le processus entrepreneurial et peut mesurer la problématique de la légitimité de l'accompagnateur.

La quatrième partie détaille les compétences attendues des accompagnateurs et explicite les facteurs clés des démarches de formation pour les acquérir.

Le chapitre 13 (E. Milgrom, B. Raucourt, P. Wouters, M. De Clercq et C. Jacquemot) permet au lecteur d'appréhender concrètement le rôle et les compétences attendues du tuteur dans les pédagogies de l'apprentissage actif. Le chapitre propose un référentiel de compétences d'accompagnement dans trois dispositifs actifs : apprentissage par problèmes, apprentissage par

exercices et apprentissage par projet, en s'appuyant sur le modèle CQFD+ (Conduire, Questionner, Faciliter, Diagnostiquer et donner un feed-back).

Le chapitre 14 (O. Maes, S. Colognesi et C. Van Nieuwenhoven) étudie les tensions inévitables entre les rôles d'accompagnateur et d'évaluateur dans le contexte des stages. Quels sont les moyens possibles pour résoudre les tensions? Le lecteur comprendra l'importance d'une dimension éthique et déontologique, l'intérêt de la multi-référentialité, et la nécessité de prendre en compte la singularité du processus et sa dynamique d'évolution.

Le chapitre 15 (B. Raucent, V. Wertz, D. Ducarme, M. Banai, C. Jacqmot, C. Oestges et E. Milgrom) prend appui sur le modèle CQFD+ décrit dans le chapitre 13 et montre sur quels principes peut se construire une formation d'accompagnants. Il explique au lecteur les différentes cibles possibles et les objectifs de ce type de formation, précise les balises à retenir pour concevoir une formation de tuteurs et les indicateurs qui permettent au concepteur de formation de vérifier que le dispositif atteint bien ses objectifs.

Le chapitre 16 (I. Vivegnis) est centré sur le dispositif de mentorat des enseignants débutants. Il démontre le bénéfice potentiel du dispositif en termes de soutien émotionnel et d'acquisition d'une identité professionnelle, mais aussi les risques de dépendance si le juste niveau de distance n'est pas trouvé entre mentor et mentoré. Le lecteur comprendra alors les conditions d'une formation pour développer les habiletés attendues des mentors.

La cinquième partie développe les éléments techniques et matériels qui contribuent directement ou indirectement à la qualité de l'accompagnement des étudiants. En effet, la relation d'accompagnement se déploie dans des espaces physiques et via des outils numériques qui influencent, assurent la médiation et structurent la relation pédagogique.

Dans le chapitre 17 (O. Masson), le lecteur découvre comment l'architecture structure, anticipe et soutient les changements de rapports entre enseignants et apprenants. Il comprendra l'importance du confort, de l'esthétique, de la fonctionnalité, de la socialité et de la symbolique de l'architecture pour favoriser des usages de l'université. Il pourra réfléchir aux paramètres de conception de l'espace d'une classe pour soutenir des situations d'enseignement et d'apprentissage spécifiques dans une logique d'alignement pédagogique et s'intéresser aux caractéristiques des *learning centers* qui facilitent l'appropriation par les étudiants.

Le chapitre 18 (D. Paquelin) défend l'idée que l'espace assure une fonction d'accompagnement sous différents registres adaptés de la typologie de M. Paul (2004). D'un côté, l'espace peut prescrire certains usages en focalisant l'attention, en conditionnant les rencontres possibles et en soutenant

les motivations à apprendre (via le confort, la lumière, la proximité, etc.). De l'autre, il peut faciliter (ou non) des choix d'utilisation autonomes et réfléchis par l'étudiant. Le lecteur aura accès à une typologie des espaces et un outil de cartographie qui lui permettront de repérer les « territoires de l'apprendre » d'une population d'étudiants.

Dans le chapitre 19 (F. Docq et P. Van Grunderbeeck), le lecteur peut réfléchir aux qualités d'un accompagnement à distance. Il comprendra l'importance cruciale de créer « un sentiment de présence » qui se décompose en plusieurs éléments : la présence cognitive permettant de construire des connaissances partagées ; la présence sociale contribuant à la confiance et encourageant des interactions signifiantes ; et la présence pédagogique, liée à la conception et la facilitation d'une communauté d'apprenants en ligne. Il découvrira en outre les qualités et rôles d'un tuteur à distance dans les modes réactif et proactif. Il pourra enfin dimensionner les implications en termes de taux tutorial, important à considérer dans un contexte de massification.

La sixième et dernière partie prend de la hauteur par rapport à l'examen de la relation d'accompagnement en situation pédagogique en s'intéressant aux enjeux de l'accompagnement au niveau d'un curriculum (approche programme) ainsi qu'aux conditions organisationnelles et institutionnelles qui facilitent (ou limitent) l'accompagnement des étudiants.

Dans le chapitre 20 (M. Frenay, L. Warnier et P. Wouters), le lecteur est amené à comprendre en quoi consiste l'accompagnement au sein d'une approche-programme afin d'aider l'étudiant à mieux visualiser le profil de sortie et à prendre conscience des compétences qu'il a développées. Il mesurera les implications d'une telle approche en termes de collégialité et de leadership au sein des facultés, alors que les cadres de références, les territoires disciplinaires et les centrations professionnelles (sur l'enseignement *vs* sur l'apprentissage) ne sont pas toujours alignés.

Le chapitre 21 (J. Lanarès) permet au lecteur de faire le point sur les démarches qualité au sein des programmes universitaires. Il sera amené à saisir la proximité de démarche (explicitation, responsabilisation, collégialité) ainsi que la convergence des finalités (pouvoir rendre des comptes sur la qualité des apprentissages) entre l'accompagnement pédagogique et la culture qualité.

Le lecteur est invité au chapitre 22 (C. Verzat et M. Garant) à prendre conscience des freins et leviers organisationnels traditionnels vis-à-vis du déploiement de démarches d'accompagnement pédagogique à l'université : croyances éducatives en concurrence opposant les différents acteurs, freins politiques dans les systèmes de décision, contributions possibles de la formation pédagogique. Puis, il sera amené à s'interroger sur

l'impact des mutations économiques et technologiques en cours à l'université sur la qualité de l'accompagnement.

Dans le chapitre 23, dernier de l'ouvrage (C. Verzat et M. Garant), le lecteur comprend que l'accompagnement généralement perçu comme visant les étudiants peut également constituer le cœur d'une démarche de changement concernant les enseignants. Dans cette optique, il permettrait alors de construire des institutions apprenantes, capables de conduire des projets ambitieux de transformation pédagogique favorables à l'accompagnement.

On trouvera en fin d'ouvrage une table des concepts traités dans les différents chapitres et une table des outils utilisés ou illustrés dans les différents chapitres du livre.

Enfin, signalons que les dessins qui ornent le début de chaque chapitre sont de la main créative de Benoît Raucent.

PARTIE 1

POURQUOI ACCOMPAGNER ?

CHAPITRE 1

Accompagner les étudiants dans un monde en mutation

CHAPITRE 2

Formes d'accompagnement et construction identitaire

CHAPITRE 3

Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants

CHAPITRE 4

La motivation au cœur de l'apprentissage

Chapitre 1

Accompagner les étudiants dans un monde en mutation

Caroline Verzat



INTRODUCTION

Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages n'est pas une préoccupation nouvelle. Ce questionnement est cependant de plus en plus fréquent chez les enseignants du supérieur. Pourquoi accompagner les étudiants? D'où vient cette problématique? Qui la porte ou la suscite? Sont-ce les étudiants, les enseignants, les responsables d'institution universitaire, les responsables de politique éducative, les milieux professionnels partenaires des formations ou les chercheurs en éducation? Qu'est-ce que cela apporte aux étudiants? Tout le monde est-il prêt à entrer dans le mouvement?

Ce chapitre explore les causes sociologiques et économiques de la préoccupation d'accompagnement des étudiants dans les institutions d'enseignement supérieur. Nous verrons que cela répond à des besoins spécifiques de la postmodernité, dans le contexte d'une mutation sociétale accélérée et de changements majeurs dans les systèmes éducatifs. Deux situations tirées de témoignages d'étudiants mettront en lumière deux besoins éducatifs fondamentaux, que nous avons identifiés comme sources de l'essor des pratiques d'accompagnement aujourd'hui.

Le premier besoin éducatif est d'apprendre à développer son autonomie. C'est la base du credo postmoderne poussant chaque individu à s'épanouir au mieux de ses capacités. Cette injonction délègue aux individus le soin de trouver leur place dans le monde grâce à l'acquisition de compétences transversales garantissant leur employabilité sur des marchés de l'emploi qu'on ne sait plus prédire et dans des organisations de plus en plus agiles. Cette capacité repose fondamentalement sur la prise en main de leur propre processus d'apprentissage, dans un contexte de questionnement de l'efficacité sociétale des systèmes éducatifs.

Le deuxième besoin éducatif est de préparer la société du futur, tant pour anticiper les besoins en nouvelles compétences difficiles à déceler aujourd'hui que pour amorcer les collaborations pluridisciplinaires nécessaires à l'innovation dans une économie en pleine mutation. L'espoir entretenu par les responsables éducatifs et politiques est que l'accompagnement puisse également contribuer à développer une posture critique et éthique de la part des jeunes, ainsi qu'à former des capacités collectives. L'enjeu serait de faire émerger de nouvelles formes d'organisation à même de répondre aux défis sociétaux majeurs, comme la transition écologique ou la montée des inégalités.

En conclusion, nous énoncerons quelques paradoxes que l'essor tous azimuts de ces pratiques d'accompagnement laisse entrevoir: la demande accrue de personnalisation malgré le manque de temps, et le dilemme entre potentiel démultiplicateur et risque d'altération des relations humaines dans l'accompagnement sur les plateformes numériques. À travers ces paradoxes

se dessine un questionnement sur les finalités générales éducatives poursuivies à travers les différents systèmes d'accompagnement.

1. ACCOMPAGNER POUR DÉVELOPPER L'AUTONOMIE DES PERSONNES ET DES ÉQUIPES

1.1. Permettre aux étudiants de s'inscrire dans les nouvelles formes d'emploi autonomes

Il existe à tous les niveaux, *a fortiori* dans les métiers à haute valeur ajoutée, une grande part d'autonomie de l'acteur, qui doit réagir de manière efficace à des situations imprévues, quelquefois en rusant par rapport aux règles établies et par rapport à ce qu'il avait appris dans les « cas d'école ». Plus il y a d'incertitude, d'urgence, de stress, plus l'acteur est amené à exercer son jugement, à improviser et à prendre des risques. Dans les dernières décennies, les entreprises ont développé des formes d'organisation flexibles, accroissant à la fois les degrés d'incertitude et les marges de manœuvre des acteurs.

La manifestation la plus récente de l'injonction d'autonomie dans la vie professionnelle est la montée en puissance des formes entrepreneuriales d'activité, notamment en France avec le statut d'auto-entrepreneur, mais aussi avec toutes les formes d'activité en freelance. L'attrait exercé par ces activités est de plus en plus net chez les jeunes : 45 % des lycéens français imaginent créer ou reprendre une entreprise un jour, selon l'enquête Opinion Way (2019)¹. Depuis plus de vingt ans, des chercheurs montrent que les carrières sont devenues incertaines, les diplômes initiaux ne garantissant plus l'emploi à vie. Chacun doit auto-inventer sa carrière et envisager d'avoir à apprendre tout au long de sa vie pour garder son employabilité (Cadin et collègues, 2002 ; Dany, 2002). La capacité à définir son propre chemin et à décider dans l'incertitude fait désormais partie des compétences transversales exigées des diplômés entrant sur le marché de l'emploi (Boutinet, 2001). Et, depuis 2006, l'esprit d'initiative et d'entreprise est reconnu par l'Union européenne comme l'une des huit « compétences-clés nécessaires à l'épanouissement personnel, à un mode de vie sain et durable, à l'employabilité, à la citoyenneté active et à l'inclusion sociale² » qui infusent

1 Source : <https://www.moovjee.fr/2019/04/04/barometre-les-etudiants-et-l'entrepreneuriat/> (consulté le 25 juin 2021)

2 https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_fr (consulté le 25 juin 2021)

les programmes de tous les établissements d'enseignement du primaire au supérieur.

L'autonomie est également prescrite dans les entreprises existantes, dont la forme organisationnelle évolue vers plus d'agilité. Plusieurs théories managériales récentes insistent sur l'importance de l'autonomie des acteurs au sein des organisations afin de libérer le potentiel d'adaptabilité des entreprises. Elles proposent des structures organisationnelles dites agiles ainsi que des processus originaux de décision et de facilitation des groupes. Le modèle de « l'entreprise libérée » (Carney et Getz, 2012) est devenu en quelques années la référence des réorganisations d'entreprise, poussant à réduire le nombre d'échelons hiérarchiques et à développer les marges de manœuvre des collaborateurs. Dans la même veine, Laloux (2014) théorise la réinvention souhaitable des organisations autour d'un paradigme appelé « évolution/opale » fondé sur la confiance et l'auto-organisation des individus comme des équipes, à la manière d'un organisme vivant qui s'adapte à son environnement. Enfin, Robertson (2015) modélise un mode de gouvernance « holacratique » au sein de cercles de décision, permettant à chacun de participer à la définition et à l'attribution des rôles et tâches sur un mode participatif et agile. L'ensemble de ces modèles met en œuvre des unités autonomes de production de produits ou de services en relation directe avec les clients, de manière à réagir instantanément aux signaux du marché.

Comme le soulignent Barel et Frémeaux (2016), les entreprises qui suivent ces modèles mettent au centre l'accompagnement, en lieu et place du management hiérarchique précédent. La facilitation implique de mettre en place une dynamique communautaire, d'arbitrer les conflits et de sanctionner les abus. Mais Gilbert et collègues (2017) observent qu'en l'absence d'une hiérarchie reconnue comme légitime pour manager, l'exercice du leadership nécessaire à la coordination des activités n'est pas évident à prendre en charge. Les conflits ne sont pas toujours réglés, les opérateurs refusent parfois des tâches au nom de leur liberté. Il peut y avoir une certaine lassitude de la part des opérateurs les plus volontaires, car les systèmes de reconnaissance sont insuffisants.

Or, on trouve exactement les mêmes écueils dans les équipes de projets d'étudiants à qui l'on demande de s'auto-organiser. Nos recherches récentes (Verzat et O'Shea, 2020) montrent que la qualité de la coopération attendue dans les équipes d'étudiants dépend de l'exercice du leadership distribué entre les membres du groupe ou centralisé sur l'un des étudiants. Le leadership n'a rien d'évident entre étudiants qui n'ont pas de relation hiérarchique entre eux et dont les niveaux de départ en termes de connaissances et de compétences autant que de cultures d'origines et de genres sont très différents. La coordination des tâches et leur suivi, la facilitation sociale permettant l'écoute et la reconnaissance de chacun, l'élaboration

collective d'une vision commune, la mise en commun des savoirs ainsi que la production de nouvelles connaissances groupales sont des compétences qui s'apprennent et correspondent à des fonctions de leadership à distribuer dans les équipes. Sans l'accompagnement d'un tuteur ou d'un professeur pour les réguler et les entraîner, ces compétences et fonctions de leadership ne sont pas spontanément mises en œuvre.

L'accompagnement des étudiants développé dans les différents chapitres du livre s'entend à la fois au niveau individuel afin de découvrir leur propre voie, s'épanouir, valoriser leur potentiel et développer leurs capacités d'autonomie, et au niveau collectif afin d'apprendre aux étudiants à travailler efficacement en équipe sans dépendre d'un chef (ou du professeur...) pour résoudre tous les problèmes de coordination de l'action collective.

Un premier levier en classe consiste à agir sur les motivations individuelles.

1.2. Susciter des motivations intrinsèques favorables à un apprentissage autodirigé

La situation suivante illustre directement cette question.

Situation 1.1 – Recherche motivation désespérément...

Il s'agit d'un cours obligatoire dans une grande école, niveau master 1. Par groupes de trois, les étudiants devaient préparer un débat innovant. L'un des groupes a dysfonctionné : il n'a pas sollicité l'aide du prof, la préparation a été trop tardive, le débat résultant très ennuyeux et très peu participatif. Pourquoi ? Un étudiant, dans son retour d'expérience, l'explique par un manque de motivation :

« À vrai dire, je pense que ce manque de motivation global, profond et commun à toutes les matières, a deux principales raisons, auxquelles malheureusement ni élèves ni professeurs ne peuvent grand-chose.

Tout d'abord, la raison n° 1 largement mise en avant est que nous, étudiants français, issus de classe prépa, nous avons beaucoup travaillé pour rentrer dans l'école, et que nous n'avons plus aucune incitation à nous investir une fois dedans.

La seconde raison tient dans le cours en lui-même. Trois heures d'affilée, en un seul cours par semaine, puis plus rien. Et vient le travail de groupe, censé nous apprendre les mécanismes d'un collectif ? Quand on me demande de faire un travail collectif qui, on le sait, ne sera jamais poussé, où l'unique objectif est d'obtenir une note correcte pour valider la matière, la motivation n'est pas là. D'autant plus quand le format de ce travail est si original, comme le débat innovant ! Nous sommes des étudiants

qui avons toujours été “pris par la main”, dirigés, et c’est ce que nous savons le mieux faire, je pense même intimement que les entreprises peuvent nous apprécier à cause de cela, de cette docilité volontaire qui est une réelle force. La solution, donc : prendre sur soi et s’efforcer de rester sérieux, consciencieusement, comme des premiers de classe pour avoir une bonne note, tout le contraire, je pense, de ce que nous étions censés faire...»

Les commentaires de cet étudiant permettent d’analyser les causes du manque de motivation et ses effets sur la capacité à devenir autonome, en illustrant les différents types de besoins psychologiques à la source de la motivation suivant la théorie de l’autodétermination de Deci et Ryan (2002).

L’autodétermination est à l’origine du désir de se former. Elle engendre (Carré, 2010) un cercle vertueux d’apprentissage autodirigé : elle conduit l’apprenant à mettre en place des stratégies de contrôle de son apprentissage (autorégulation). L’apprentissage autorégulé (Cosnefroy, 2010) génère un sentiment d’auto-efficacité personnel (Bandura, 1982), lequel rétroagit sur l’autodétermination de l’apprenant et sa capacité à s’autoréguler dans l’apprentissage.

Dans la théorie de Deci et Ryan (2002), l’autodétermination se réfère à trois besoins psychologiques de base contribuant à l’épanouissement d’un individu et son engagement dans toute forme d’activité :

- le besoin de compétence permet à la personne de sentir qu’elle agit efficacement grâce à l’utilisation de ses capacités ;
- le besoin de relation sociale est lié au fait de se sentir connecté aux autres, d’être attentif aux besoins d’autrui et d’avoir un sentiment d’appartenance dans des groupes ;
- le besoin d’autonomie (ou autodétermination) fait référence au fait d’être à l’origine de son propre comportement.

La satisfaction de ces trois besoins (appelés également motifs ou motivations primaires) oriente la conduite de l’individu. La conduite motivationnelle se manifeste concrètement par différents niveaux de régulation du comportement (appelés motivations secondaires). Ceux-ci se situent sur un continuum d’autodétermination qui va de l’absence de motivation (amotivation) à la motivation intrinsèque, en passant par différents degrés de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée, identifiée, intégrée¹). Ce cadre d’analyse est précieux pour analyser la situation 1.1. Le premier

1 Le détail des quatre degrés de motivation extrinsèque est expliqué en termes simples sur le site <https://www.blog-formation-entreprise.fr/concepts-pedagogiques-11-theorie-de-lauto-determination/> (consulté le 14 janvier 2021).

niveau appelé « amotivation » (ou absence de motivation) correspond à l'absence de régulation du comportement par l'individu. Cela peut être lié à trois raisons :

- la personne ne voit pas la possibilité d'atteindre le résultat souhaité, car elle a appris à se résigner face à certaines situations ;
- elle pense qu'elle manque de compétence pour adopter le comportement souhaité ;
- l'activité ou le résultat n'ont aucune valeur à ses yeux.

Il est terrible de constater que l'étudiant A a façonné en classe préparatoire une conception de l'apprentissage dans les cours et du travail en entreprise dans un registre de motivation proche de la résignation engendrant une « docilité volontaire » pour faire un travail qui « on le sait ne sera jamais poussé »).

Cet étudiant manquait d'autant plus de motivation que l'exercice du débat innovant apparaissait très inhabituel par rapport au cadre général des cours, dont les modalités de régulation sont majoritairement externes selon la théorie de Deci et Ryan. On voit dans le témoignage de l'étudiant qu'il saisit parfaitement l'écart entre une motivation extrinsèque (« obtenir une note correcte pour valider la matière ») et celle qui aurait été nécessaire pour réaliser un travail « créatif » dans un « format si original » aboutissant au constat d'avoir « fait consciencieusement, comme des premiers de classe pour avoir une bonne note, tout le contraire de ce que nous étions censés faire ».

De fait, ce type d'activité créative nécessitait une motivation plutôt d'ordre intrinsèque. C'est-à-dire un comportement déclenché de façon libre et autodéterminée, par intérêt et par plaisir, lorsqu'on se sent pleinement compétent pour le faire (on s'y accomplit) et qu'on se sent connecté positivement aux autres. Le problème ici n'était pas d'aider à développer des compétences créatives, ce dont les étudiants se sentaient tout à fait capables. Le problème était plutôt de susciter l'envie, de les aider à s'autoriser à prendre du plaisir dans la réalisation de l'activité et à la réaliser ensemble. La difficulté essentielle est que toutes leurs références habituelles sur le travail en classe les incitaient à l'inverse et, qu'au fond, le plaisir ne se prescrit pas. De plus, l'exercice était perçu comme non familier et nécessitant un effort : « Si l'étude du texte et l'étude de cas sont des exercices plutôt familiers que nous avons l'habitude de traiter rapidement, le débat innovant nécessitait de réfléchir ensemble au moins deux semaines à l'avance sur le thème, mais surtout sur la forme que nous voulions lui faire prendre. »

La demande qui apparaît *in fine* dans la bouche des étudiants vis-à-vis du professeur est de l'ordre de l'accompagnement plutôt que du guidage. Or, c'est tout le contraire de ce à quoi les étudiants sont habitués : « Nous sommes des étudiants qui avons toujours été "pris par la main", dirigés, et c'est ce que nous savons le mieux faire. » Mais plonger tout d'un coup

dans la liberté paraît peu réaliste. Les étudiants recommandent eux-mêmes un accompagnement obligatoire : « On n'a pas sollicité le prof pour préparer. Cette réunion devrait être obligatoire pour que chaque membre de l'équipe y participe vraiment et ne s'excuse pas », avait suggéré un autre étudiant de ce même groupe.

Ceci pose de nombreuses questions : quels sont les bons dosages entre liberté et prescription ? Comment analyser les étapes du développement de l'autonomie chez les étudiants ? Le travail d'accompagnement vers l'autonomie apparaît donc complexe et non exempt de paradoxes. De nombreux auteurs, psychologues, sociologues, éducateurs ou philosophes permettent d'explicitier ce que veut dire le développement de l'autonomie et de poser quelques balises sur le processus en jeu.

1.3. Accompagner le développement de l'autonomie, une injonction de la postmodernité

Le besoin majeur qui se dégage de l'époque actuelle est le développement de l'autonomie des personnes. Si cet objectif fait l'objet d'un large consensus, la notion n'est pas simple à circonscrire, car les représentations de l'autonomie ne sont pas les mêmes pour tous. Chaque personne met l'accent sur certains plans (affectif, social, cognitif, professionnel, etc.). Verzat et Bachelet (2001) ont repéré un certain nombre d'invariants à travers des définitions issues de la sociologie, de l'éducation, des sciences cognitives et de la sociologie¹ :

- l'autonomie est un devenir répondant à la vocation de la personne humaine d'actualiser ses potentialités et de donner un sens à sa vie ;
- elle consiste à se choisir ses propres lois en interdépendance avec un système social comportant d'autres sujets, des règles, des lois ;
- elle suppose une démarche de projection (attitude où le sujet fonde son devenir sur l'extériorisation d'un système de valeurs auto-finalisées) par opposition à l'adaptation (intérieurisation de règles, valeurs, procédures hétérofinalisées) ;
- elle se construit par élaboration de capacités lui permettant d'agir, d'exister, d'apprendre, de se transformer de plus en plus variées et complexes ;
- ces compétences reposent sur des aptitudes cognitives de base et une confiance en soi construites à partir de la petite enfance.

1 Sans prétendre à l'exhaustivité, les disciplines consultées sont la psychologie (Guindon, s. d. ; Rogers, 1961), les sciences de l'éducation (Collectif, 1998 ; Hoffmans-Gosset, 1987 ; Moyne, 1982 ; Vassileff, 1991 ; Zimmerman *et al.*, 2000), les sciences cognitives (Karli, 1995 ; Trocmé-Fabre, 1999), la sociologie (Dubet, 1995 ; Elias, 1994).

Cet ensemble de compétences est défini par Perrenoud (1999) à partir de la perspective du citoyen de base, dans un texte dont le titre est éloquent *La clé des champs: essai sur les compétences d'un acteur autonome, ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Le savoir :

- savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins ;
- savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies ;
- savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique ;
- savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership ;
- savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique ;
- savoir gérer et dépasser les conflits ;
- savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer ;
- savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles.

Perrenoud (2000) montre que, même si cette compétence d'autonomie devait concerner tout un chacun dans une société démocratique, elle est loin d'être maîtrisée par tous. Bot (2005) souligne aussi que l'individu postmoderne met longtemps à se construire. De fait, «il n'est pas évident ni donné à tous les jeunes de découvrir d'emblée leurs aspirations et leurs motivations, encore moins de mûrir un projet, de devenir soi». Le chapitre suivant, de Denis Lemaître, montre également que notre société conduit à valoriser l'individu, son projet, ses aspirations, ses parcours de vie dans tous les processus de formation. Et c'est l'une des visées de l'accompagnement des étudiants.

De plus, la compétence autonome nécessite d'être développée parce qu'il n'est pas inné de savoir rechercher et trier les informations pertinentes, développer son raisonnement, donc construire ses connaissances à partir de la multiplicité des informations disponibles. Pas plus qu'il n'est inné de discuter pour construire avec d'autres les réponses ajustées à des situations complexes, sans référence naturelle à des principes de justice univoques. Toutes ces compétences s'apprennent dans l'action en s'entraînant, de même qu'on apprend à marcher en marchant.

Ces besoins en compétences dessinent alors une mission nouvelle à l'enseignant : développer l'autonomie des étudiants en les aidant à construire leurs connaissances dans la confrontation avec d'autres à des situations complexes. Pour développer de telles compétences, Perrenoud (1999) indique la voie de la pratique réflexive, comme «moyen de les conquérir, de les conserver, de les développer, indépendamment de et parfois contre

les programmes de socialisation et de formation propres à chaque champ ou organisation. Une posture et une démarche réflexive permettent à l'acteur d'apprendre de l'expérience et de réfléchir par lui-même sans être prisonnier de la pensée unique ou des attentes de son environnement. C'est une attitude et une "métacompétence" dont dépendent toutes les autres». C'est précisément la visée de l'accompagnement.

L'accompagnement éducatif apparaît donc comme un moyen possible de co-construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être propres à développer l'autonomie des étudiants tout en les guidant. Il se déploie aujourd'hui au-delà du secteur éducatif dans tous les secteurs professionnels (travail social, placements judiciaires, formation, éducation spécialisée, sport, management) afin de favoriser le changement des personnes et des groupes. En cherchant les points de convergence entre toutes ces pratiques d'accompagnement, Paul (2004) montre leur visée commune dans la post-modernité : il s'agit d'organiser socialement l'individualisme, c'est-à-dire de répondre à l'injonction faite à chacun d'être autonome tout en étant intégré socialement. L'autonomie n'est pas entendue comme le fait de savoir faire tout seul, ce qui reviendrait à l'indépendance. Elle se définit comme la capacité à définir et mener ses propres projets au sein de relations sociales évolutives, c'est-à-dire un savoir-être dans l'interdépendance.

Face aux mutations accélérées de la société, les philosophes, éducateurs et sociologues pointent toutefois les limites d'une focalisation excessive de l'accompagnement de l'autonomie au niveau individuel. Non seulement parce que l'excès de responsabilisation est terriblement anxiogène en soi. Mais aussi parce le contexte postmoderne d'une course permanente à la surenchère risque d'épuiser les personnes par burn-out (Ehrenberg, 1998; Rosa, 2010). Il apparaît de plus en plus nettement que l'accompagnement de l'autonomie ne peut pas être pensé uniquement au niveau individuel. Il s'agit de penser l'éducation à l'interdépendance dans un monde complexe prenant en compte toutes les conséquences psychosociologiques, sociologiques, éthiques et écologiques. L'accompagnement est à conduire ainsi au niveau des équipes et, plus largement, doit être pensé en termes d'éducation globale en vue de préparer la société du futur. Cette réflexion fait l'objet de la deuxième partie.

2. ACCOMPAGNER POUR PRÉPARER LA SOCIÉTÉ DU FUTUR

Face à la mutation accélérée et de moins en moins discutable du monde vivant, les injonctions au changement dans les institutions éducatives se renforcent en termes de responsabilité citoyenne, sociétale

et environnementale. Et, de manière assez significative, nous constatons que ces incitations s'accompagnent d'un discours sur la méthode pédagogique à adopter : il faudrait moins former (enseigner ce qui est vrai) qu'accompagner afin de permettre l'émergence de nouvelles organisations, de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs et finalement de nouveaux systèmes de relations entre les hommes. La finalité explicite est d'engager les jeunes (et moins jeunes) à participer à la construction d'un monde capable de faire face de manière solidaire à une incertitude croissante. On ne sait plus prédire, alors il nous reste à accompagner des démarches exploratoires et innovantes sur des terrains complexes dans le but de faciliter la mise en place d'une société apprenante, agissant au service d'un développement durable et responsable (Taddei, 2018).

Cette démarche soulève de nombreuses questions pour les éducateurs confrontés à un défi quasi titanesque. Nous proposons de les étudier à partir des retours d'expérience d'étudiants ayant participé à un séminaire sur le développement durable. Ceci permettra de rebondir ensuite sur les enjeux d'accompagnement du point de vue de l'enseignant.

Situation 1.2 – Accompagner l'exploration d'une problématique environnementale

En septembre 2019, un nouveau séminaire de rentrée (niveau L3) a été mis en place sur les enjeux climatiques et le management soutenable. Après des exercices guidés et des rencontres avec des responsables inspirants, les étudiants, en équipes de cinq ou six, devaient élaborer par eux-mêmes une problématique ayant trait à ces enjeux, se documenter puis mener l'enquête sur un terrain de leur choix pendant quatre mois. Le projet s'est terminé par la rédaction d'un rapport et une soutenance. Pour les aider à définir leur problématique et à organiser leur travail, trois séances de coaching étaient planifiées avec un enseignant-chercheur référent. À quoi sert un tel exercice et comment se déroule-t-il ? Les étudiants témoignent.

1. Apprendre à travailler en autonomie

« J'ai appris à travailler en groupe pour un projet où nous ne sommes que très peu guidés. Nous avons peu d'indications sur la forme du rapport (dissertation, formulation de plusieurs hypothèses, description du secteur, etc.) et nous sommes donc vraiment partis de zéro dans ce projet. Je pense que ce projet nous a fait gagner en autonomie »

2. Apprendre à faire équipe, tenir compte des motivations et s'organiser efficacement

« J'ai aussi appris à me positionner dans un groupe de gens que je connaissais très peu, où prendre des décisions est moins aisé qu'avec des amis proche ».

3. Apprendre à problématiser, structurer une recherche exploratoire sur un sujet complexe, rechercher des sources et analyser les informations de manière critique

« J'avais peur que le sujet soit si vaste qu'il soit impossible à traiter, tant nous manquerions d'informations. Ce qui s'était avéré difficile au début est devenu plus facile, car je m'étais fait une méthode d'analyse et de lecture des sources pour déterminer rapidement leur caractère pertinent ou non. »

4. Apprendre à identifier et contacter des interlocuteurs pertinents, mener des entretiens, confronter discours et théorie

« Mes recherches m'ont conduite à étudier comment réagissait chacun des acteurs, entre refus de parler du côté des lobbies industriels, révolte du côté des activistes et des scientifiques luttant pour la transparence, et confusion du côté des consommateurs. »

5. Apprendre sur soi, ses valeurs, le sens et l'horizon possible de son engagement professionnel

« J'ai aussi appris sur moi-même, je sais désormais que j'aime faire des recherches sur des sujets complexes. Ce projet n'a pas éveillé chez moi une vocation de travailler dans la finance éthique, mais l'ensemble du séminaire m'a rendue optimiste quant aux changements possibles pour réduire les inégalités sociales et le réchauffement climatique et je n' imagine pas travailler dans un domaine qui irait à l'encontre de ces principes. »

Que pouvons-nous apprendre de ces enseignements mis au jour par les étudiants en termes de philosophie éducative, de stratégie pédagogique ou de posture pertinente du côté de l'accompagnateur ? À la lumière de travaux issus de la philosophie de l'éducation (Schiro, 2013 ; Fabre, 2011 ; Rancière, 1987), trois dimensions sont intéressantes à pointer au sujet de la posture de l'accompagnateur. Tout d'abord, à quelle idéologie éducative il se réfère dans sa démarche ; en deuxième lieu, quelle stratégie il met en place sur le plan cognitif pour faciliter la progression des apprentissages ; enfin, comment analyser sa propre relation avec les étudiants.

2.1. Une idéologie éducative visant la reconstruction sociale

Tout système éducatif s'appuie implicitement sur une vision concernant les buts éducatifs du curriculum, les rapports à l'enseignement, l'apprentissage, et à la connaissance, la compréhension du parcours de l'apprenant et la manière dont on peut l'évaluer. Lorsque ces éléments forment un système de pensée cohérent et partagé par une communauté d'acteurs, on peut parler d'idéologie éducative. Le tableau suivant, inspiré de Béchard (2016, pp. 143-146), résume la typologie de Schiro (2013).

Tableau 1. Tableau des idéologies éducatives de Schiro (2013) réutilisé par Béchard (2016, pp. 143-146)

	Idéologie de l'expertise	Idéologie de l'apprenant	Idéologie de l'efficacité sociale	Idéologie de la reconstruction sociale
Focus sur	Les contenus d'enseignement	Les dispositifs pédagogiques	Les programmes d'études	Les valeurs éducatives
But du curriculum	Transmettre aux étudiants les connaissances accumulées	Stimuler les étudiants et répondre à leurs besoins et intérêts quotidiens	Former les étudiants pour qu'ils contribuent activement à résoudre les besoins de la société	Donner les outils pour identifier les problèmes de la société et préparer un meilleur avenir pour tous
Enseignants	Experts sachants transmettant aux novices	Aides soutenant la création de sens à partir des expériences vécues	Superviseurs de l'apprentissage pour optimiser les résultats	Compagnons mettant à profit l'environnement pour en tirer des apprentissages
L'apprentissage se développe si	L'enseignant présente clairement et précisément la matière	L'étudiant est motivé et s'engage dans la création de sens	L'étudiant a un matériel stimulant et est renforcé positivement	L'étudiant participe à la résolution d'une crise sociale
Connaissance qui a le plus de valeur	Bien structurée et méthodes de travail intellectuel éprouvées	Connaissance de soi et du monde qui nous entoure	Habiletés utiles pour une action constructive dans la vie de l'étudiant	Connaissance et engagement envers des idéaux sociaux et compréhension des mécanismes d'adhésion
Développement intellectuel de l'étudiant	Progression dans les capacités cognitives, absorption de plus en plus grande	Compréhension des motivations, intérêts, habitudes	Apprentissage en vue d'une vie professionnelle épanouissante	Pratique en vue d'agir sur la société et sur soi-même
Évaluation	Objective pour classer les étudiants <i>in fine</i>	Formative et à partir du diagnostic de départ sur les besoins de chacun	Objective sur le niveau d'habiletés atteint dans un but de certification	Comparaison subjective des performances de l'étudiant par rapport à ses capacités

L'accord sur une vision éducative n'est pas facile à trouver au sein d'une institution, car il faut tenir compte des points de vue des enseignants mais aussi des attentes des étudiants, lesquelles sont de moins en moins

homogènes. Chaque population a des besoins d'accompagnement spécifiques qui s'inscrivent dans des logiques éducatives différentes. Les logiques éducatives sont donc susceptibles de varier selon les publics et d'évoluer dans le temps.

Analysant l'évolution des facultés de gestion, Béchard (2016) montre, à partir de l'étude de 241 articles de recherche sur la pensée curriculaire, que les idéologies sont multiples et ont évolué entre 1990 et 2012. La priorité s'est progressivement centrée sur la troisième idéologie de l'efficacité sociale autour de la recherche de professionnalisation. Par ailleurs, l'idéologie de l'apprenant a fait une remarquable percée au cours de la période, au détriment de l'idéologie de l'expertise, en net recul. La dernière idéologie, quant à elle (de reconstruction sociale), appelle, selon l'auteur, « une pédagogie émancipatrice où les étudiants seuls ou en groupe tentent de réfléchir et d'agir sur les problématiques socio-économiques authentiques, loin des traditionnelles études de cas » (Béchard, 2016, p. 153). Mais l'auteur constate que, malgré l'émergence des concepts de responsabilité sociale des entreprises (RSE) et de développement durable, les institutions éducatives peinent à mettre en œuvre des programmes alignés sur cette visée faute d'un leadership institutionnel suffisant pour remettre en cause les programmes existants.

Le cas présenté ci-dessus illustre cette dernière affirmation. En effet, ce séminaire relève majoritairement de cette quatrième idéologie. Mais il est extrêmement récent et n'a pu être mis en place qu'à la faveur d'une conjonction de facteurs favorables. Tout d'abord, la promotion d'un professeur spécialiste de la RSE au poste de directeur du développement durable (DD). Ceci a fortement contribué à légitimer la démarche, perçue au départ comme disruptive au sein de l'institution. Deuxièmement, les étudiants avaient mené l'année précédente une enquête de satisfaction mettant en évidence le besoin d'avoir des enseignements plus stimulants et plus reliés aux préoccupations environnementales. Troisièmement était apparue l'opportunité d'un jeu pédagogique inédit et gratuit (la fresque du climat¹). Un nombre significatif d'enseignants a pu expérimenter le jeu lors du Faculty Meeting annuel, puis a eu l'occasion de se former à son animation afin de pouvoir prendre en charge l'ensemble de la promotion. Enfin, le professeur nommé directeur du DD a enrôlé une enseignante spécialiste des démarches participatives. Grâce à elle, le séminaire de rentrée a pu être entièrement reconçu dans une optique d'accompagnement des découvertes des étudiants. Son approche participative a permis d'enrôler facilement les enseignants dans une nouvelle posture.

1 <http://fresqueduclimat.org/> consulté le 25 juin 2021.

La démarche pédagogique était en effet perçue comme très nouvelle par les enseignants et par les étudiants : « La difficulté principale de ce projet était de partir avec très peu d'informations et de devoir décider nous-mêmes quels angles de ce sujet nous voulions aborder. Cela constituait une assez grande nouveauté que de travailler sur un projet sans avoir de séances en cours : il était donc nécessaire de prendre nous-mêmes des initiatives pour se voir et avancer. » Nous pouvons analyser cette nouvelle démarche heuristique et l'accompagnement qui en résulte à la lumière des apports de Fabre (2011).

2.2. L'heuristique de la problématisation

Pouvoir avancer dans l'incertitude, *a fortiori* lorsqu'il s'agit de résoudre une crise sociétale complexe, suppose avant tout de savoir poser des questions pertinentes. En d'autres termes, de savoir problématiser. Comment l'enseignant peut-il aider ses étudiants à mener une telle démarche ? Cette question constitue le cœur de l'ouvrage du philosophe de l'éducation Michel Fabre (2011). Il y expose précisément comment l'éducateur peut accompagner les jeunes afin de construire du sens et trouver leur voie dans un monde incertain. Il se fonde principalement sur la philosophie pragmatiste de Dewey (2003) plaidant pour un processus d'enquête, seul à même d'affronter l'incertitude. Il compare ce processus à un voyage de découverte, utilisant la métaphore de la carte et de la boussole comme outils heuristiques susceptibles d'orienter et de guider l'étudiant-voyageur sur le chemin.

La boussole organise la manière dont l'étudiant se représente le problème qu'il va devoir résoudre au cours de l'expérience d'apprentissage. Elle comporte quatre questions-clés permettant à l'éducateur d'aider l'étudiant à « déployer » progressivement son processus de problématisation : Quel est le problème à résoudre ? À quelles conditions l'expérience peut-elle être conduite afin de résoudre le problème ? Quelles sont les données sur lesquelles s'appuyer ou faut-il construire ? Quelles sont les solutions pertinentes ?

La situation 1.2 illustre la logique de questionnement à l'œuvre. Les témoignages des étudiants montrent qu'il leur faut apprendre à définir les contours de la question à traiter, rechercher des sources pertinentes, analyser des sources, poser des bonnes questions, confronter discours et théorie, etc.

Mais la boussole ne suffit pas. Pour pouvoir mener l'enquête, il faut pouvoir disposer d'une carte, c'est-à-dire avoir accès à la connaissance du domaine, des traditions, des catégories disponibles, connaître ce qui importe, ce qui est considéré comme significatif...

Dans la situation 1.2, il s'agit de construire de nouvelles cartes, car les connaissances disponibles en matière de management face aux enjeux climatiques sont embryonnaires. Malgré tout, l'examen attentif des retours des étudiants montre que la recherche de théories de départ est un préalable indispensable. Dénicher un rapport profond et bien organisé sur l'économie circulaire a permis à un groupe de commencer à imaginer la problématique et l'organisation de notre rapport». À l'inverse, les équipes qui n'ont pas suivi la démarche de recherche conceptuelle au départ ont eu beaucoup plus de mal dans l'enquête. L'un des étudiants l'explique clairement dans son rapport *a posteriori* : « Nous regrettons de ne pas avoir utilisé assez de documents académiques, car nous aurions eu moins de mal à savoir exactement que rechercher chacun de prime abord, et cela nous aurait permis de cibler nos questions dès le mois de septembre pour commencer à contacter des personnes plus rapidement. »

Enfin Fabre évoque « les cartes de l'éducateur » (*Ibid.*, p. 79), en reprenant à son compte le triangle pédagogique de Houssaye qui permet au pédagogue d'avoir une intelligibilité de la manière dont il accompagne les apprenants : comment il se situe, régule son itinéraire et peut l'évaluer. Le modèle permet l'analyse de la situation pédagogique dans sa complexité. Il définit ainsi trois processus pédagogiques distincts (enseigner, apprendre, former).

Dans la situation 1.2, les formes d'intervention étaient majoritairement du côté « former » (aux méthodes de recherche) et « apprendre » (en autonomie). La partie « enseigner » avait été donnée au début du séminaire sous forme d'exercices de départ et de conférences pour donner envie de choisir un sujet. Mais ce format s'est avéré surprenant, sinon déroutant, pour un certain nombre d'étudiants. Ceci est lié à la visée d'émancipation caractérisant la relation entre étudiants et accompagnateur.

2.3. Une visée émancipatrice

Fabre (2011, p. 182) rappelle la définition des Lumières par Kant comme un mouvement d'émancipation, avec son injonction célèbre reprise d'Horace « *Sapere aude!* » (Ose savoir ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement !). Mais Fabre rappelle également que l'émancipation n'est ni immédiate, ni simple. De fait, nous avons vu dans la situation 1.1 que les étudiants ont intégré la « servitude volontaire » comme une attitude normale à l'école et dans les entreprises. À l'école, la servitude volontaire peut s'analyser, selon Fabre, comme une interaction entre un tuteur pervers et un tutoré lâche. Le tuteur pervers fait croire au tutoré qu'il est meilleur pour lui de rester mineur, car la liberté est pleine de dangers. Et le tutoré lâche le croit, car il a peur de cette liberté. Briser ce cercle vicieux suppose une rhétorique émancipatrice de la part du tuteur. Cette rhétorique

comporte au moins trois exigences: elle «interpelle le tuteur sur les fondements de son autorité (éthos), sur les arguments qui sous-tendent les solutions qu'il propose (logos) et appelle à combattre les passions tristes que son discours suscite (pathos)» (*Ibid.*, p. 181).

Qu'est-ce qui fonde l'autorité de l'enseignant accompagnateur dans le processus d'enquête mené dans la situation 1.2? C'est le cadre de l'institution qui fait passer tous les étudiants par ce séminaire obligatoire et évalue par des notes certificatives le résultat de l'enquête menée. Ce sont donc en dernier ressort les critères d'évaluation qui sont à examiner ici. En l'occurrence, ils sont adossés à la méthodologie de la recherche. L'enseignant accompagnateur n'était pas plus savant que les étudiants sur les questions exploratoires étudiées, mais il était garant de la rigueur de la démarche de questionnement en tant qu'enseignant-chercheur, rompu à la réflexivité méthodologique. L'aide ressentie est de cet ordre: «En fin de compte, j'ai pris conscience que l'aide de personnes travaillant sur le sujet sans pour autant en être expertes peut s'avérer extrêmement utile, non pas forcément en termes d'informations, mais davantage en termes d'organisation de la pensée et des idées», témoigne un étudiant.

Dans ce type de démarche, l'accompagnateur renonce à la posture de «maître explicateur» explicitée par Rancière (1987): «Il faut renverser la logique du système explicateur. L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. (...) C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse, c'est lui qui constitue l'incapable comme tel. Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même» (*Ibid.*, p. 15). Pour que l'émancipation advienne, il faut amorcer un cercle de mise en puissance. Car l'ignorant ne se croit le plus souvent pas capable d'apprendre par lui-même. Le maître émancipateur doit contraindre l'ignorant à actualiser sa capacité. Il faut le pousser à oser s'aventurer.

Comment mener une telle injonction quasi paradoxale? La solution indiquée par Rancière est double. D'une part, il faut croire d'emblée que les étudiants en sont capables. L'exigence va loin, car il s'agit de croire que tous les humains sont doués d'une intelligence égale: «Cette capacité est le lien qui unit les hommes» (*Ibid.*, p. 56). D'autre part, il faut exiger de l'élève qu'il prouve qu'il a étudié avec attention, qu'il raconte ce qu'il a fait et donne les moyens de vérifier la réalité de son action. Ce qui nécessite de savoir ce que chercher veut dire. Dans la situation 1.2, les accompagnateurs étaient en effet tous des enseignants-chercheurs et la démarche elle-même avait une dimension exploratoire, car elle n'avait jamais été menée auparavant. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles le travail réalisé a finalement été reconnu comme très satisfaisant et très puissant par toutes les parties prenantes (étudiants, enseignants-chercheurs accompagnateurs et initiateurs

du dispositif). Ils ont tous appris quelque chose de nouveau, étant tous dans une posture de recherche exploratoire.

CONCLUSION : QUELS DÉFIS POUR L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF ?

Au fil de ce chapitre, nous avons mis en évidence un ensemble de facteurs qui devraient placer les démarches d'accompagnement au cœur de la transformation des systèmes d'enseignement supérieur aujourd'hui. Quand la terre se met à trembler pour son avenir et que les enseignants, chercheurs, experts et politiques ne peuvent plus définir avec précision les compétences à produire pour l'avenir, quand toutes les organisations, y compris les institutions universitaires, sont sommées d'innover pour mieux exploiter leurs ressources sans pour autant savoir quelles formes organisationnelles efficaces adopter, quand enfin les technologies numériques rebattent les cartes du jeu des savoirs et des relations, l'accompagnement s'impose logiquement comme une démarche apprenante fondamentale dans l'incertitude concernant autant les professeurs que les étudiants.

Pour autant, va-t-on réellement dans ce sens ? Le credo optimiste de l'accompagnement issu de la philosophie postmoderne met en valeur une démarche éducative émancipatoire. Elle vise le développement de l'autonomie de chaque être humain tout en valorisant le respect des différences et l'interdépendance par la collaboration et la coopération. Si un grand nombre d'acteurs de l'éducation affichent volontiers ces valeurs, l'examen des difficultés vécues mises en évidence dans les deux situations du chapitre invite à la prudence vis-à-vis de discours potentiellement incantatoires. En réalité, la situation 1.1 montre que le fait d'engager des étudiants dans une démarche d'autorégulation intrinsèquement motivée n'a rien d'évident lorsqu'ils sortent d'un système d'enseignement classique qui les avait habitués à être entièrement guidés par les professeurs. La situation 1.2 suggère qu'il est anxiogène de demander aux étudiants d'explorer des problématiques dont la complexité et le degré d'incertitude peuvent dépasser l'expertise de l'enseignant. Ces deux situations se situant dans un contexte de travail en équipe suggèrent également que les groupes ne s'auto-organisent pas spontanément de manière collaborative ou coopérative.

L'accompagnement éducatif apparaît donc finalement comme un prodigieux défi. Le relever suppose de trouver les moyens de résoudre plusieurs questions critiques. En nous inspirant du philosophe Hartmut Rosa (Rosa, 2010, 2018a, 2018b), nous pensons que le premier défi tient au rythme de la transformation par l'accompagnement. Si la démarche d'accompagnement est utilisée comme le moyen d'augmenter l'autonomie afin de rester compétitif dans une course à l'augmentation perpétuelle, que ce soit au niveau

des étudiants, des enseignants ou d'une institution éducative dans ses rapports avec sa tutelle, elle pourrait faire pire que mieux. Elle conduirait alors à l'épuisement physique et psychique des ressources et des personnes.

Le deuxième défi est lié au rôle que l'on veut donner aux technologies numériques dans l'accompagnement. Il paraît inéluctable que l'offre éducative utilisera de plus en plus les nouvelles technologies numériques. Mais la technologie n'est qu'un moyen. Actuellement, il est difficile de savoir si les pratiques pédagogiques émergentes liées à l'usage des technologies numériques sont vraiment porteuses d'une amélioration de la qualité des contenus et de la relation d'apprentissage entre enseignants et étudiants ou bien si elles annoncent seulement une accélération des processus en vue d'une massification et d'une rentabilité supérieure.

Le troisième défi nous semble de nature sociale et institutionnelle afin de s'entendre entre les différentes parties prenantes (étudiants, familles, enseignants, responsables de programmes et d'institutions, acteurs économiques partenaires, acteurs politiques commanditaires et régulateurs) sur le sens des démarches d'accompagnement. Les pratiques résistent pour le moment à une définition unique (Cosnefroy, 2015 ; De Ketele, 2007) et proposent au mieux une démarche qui consiste dans l'adaptation à chaque situation et chaque besoin spécifique d'un étudiant donné. Cela est-il vraiment suffisant ? Qu'est-ce qui, dans ce cas, garantit que l'accompagnement soit favorable à l'étudiant ? Comment le promouvoir à l'échelle d'une communauté éducative ? Comment un étudiant peut-il construire son parcours dans une telle nébuleuse de dispositifs ? Comment penser une cohérence d'ensemble des dispositifs au sein d'un même établissement pour que l'étudiant puisse trouver sa vraie place ? Est-il possible de garantir que chaque profil d'étudiants et d'enseignants puisse s'y retrouver ? Comment inclure la plus grande diversité de profils ? Un ensemble de questions critiques sont posées, elles traversent le livre.

Chapitre 2

Formes d'accompagnement et construction identitaire

Denis Lemaître



INTRODUCTION

Un mouvement général de société conduit à valoriser l'individu, son projet, ses aspirations, ses parcours de vie, notamment dans tous les processus de formation. Le développement intense des pratiques d'accompagnement personnalisé, dans l'enseignement supérieur, s'inscrit dans ce mouvement (Lemistre et Ménard, 2016 ; Rached, 2017). Se posent désormais pour l'individu en formation un certain nombre de questions traitées auparavant sur un mode collectif, concernant l'orientation de son projet de vie, le choix des valeurs de référence pour diriger son action, la construction de son identité sociale, etc. Désormais, les pratiques d'accompagnement situent l'individu moins comme objet (à réparer), problème (à résoudre), dossier (à traiter) que comme sujet actif, autonome et responsable (Paul, 2004).

Devant prendre en compte ces nouvelles injonctions venues de la société contemporaine, les institutions d'enseignement supérieur font évoluer leurs dispositifs pédagogiques vers la prise en compte de l'individu par les pratiques d'accompagnement. Mais ce type de pratique éducative bouscule le fonctionnement traditionnel de l'enseignement supérieur (De Ketele, 2014). Préoccupé de la transmission d'une culture savante (qu'elle soit littéraire, scientifique, technique), il propose habituellement plutôt des enseignements centrés sur les savoirs enseignés que sur les individus à former (Lesne, 1994).

C'est dire que le développement de l'accompagnement personnalisé, avec l'irruption de l'individu dans sa dimension psychologique personnelle, remet en cause un certain nombre de principes hérités dans le curriculum (Forquin, 2008). On voit ainsi apparaître un certain nombre de tensions dans les pratiques sociales et les conceptions sous-jacentes, qui s'illustrent dans les situations étudiées ici.

Les pratiques d'accompagnement personnalisé ont notamment partie liée avec les nouvelles exigences de professionnalisation, qui bousculent l'organisation des savoirs à transmettre. Gérard Barnier montre que le développement des pratiques de tutorat est historiquement lié aux impératifs de professionnalisation des formations (Barnier, 2001). Dans l'enseignement supérieur, ce sont d'ailleurs plutôt les formations professionnelles (d'ingénieurs, d'enseignants, de travailleurs sociaux, etc.) qui développent ce type de pratique. C'est pourquoi les situations proposées dans cet ouvrage concernent surtout des formations professionnelles. C'est là que se télescopent les projets de vie et les réalités sociales que mettent en scène les formations.

La valorisation de l'individu en formation s'assortit également de changements importants au niveau de la pédagogie. Les pratiques d'accompagnement personnalisé génèrent le développement des « pédagogies

actives», avec des dispositifs permettant de rompre avec le modèle transmissif (cours magistraux et travaux dirigés applicatifs). Mais le passage d'une logique éducative à une autre ne va pas sans poser un certain nombre de difficultés au sein des institutions de formation, visibles par les phénomènes d'incompréhension, de résistance, d'isolement des intervenants. L'étude des cas mobilisés dans ce chapitre vise à analyser précisément ces relations entre le travail de construction de soi que les formés entreprennent à travers les dispositifs d'accompagnement et la mise en œuvre des projets de formation qui, à l'échelle des institutions, créent des conditions plus ou moins favorables aux attendus de tels dispositifs. Après avoir envisagé les attendus et les enjeux des pratiques d'accompagnement pour les personnes en formation, ce chapitre propose de replacer ces pratiques dans les contextes institutionnels des établissements d'enseignement supérieur, pour mieux comprendre les logiques à l'œuvre et les intentions éducatives qui les guident.

1. LES ENJEUX IDENTITAIRES DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

1.1. Les tensions entre projet personnel et projet professionnel

Le passage par une formation diplômante est à l'évidence un temps de grande intensité critique pour la construction des identités sociales. Dans le cas des formations professionnelles, la négociation identitaire que décrit Claude Dubar (1998), comme articulation entre la transaction objective (visant à accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui) et la transaction subjective (visant à tenter d'assimiler l'identité-pour-autrui à l'identité-pour-soi), joue à plein. Autrement dit, d'une part, l'étudiant est contraint de s'ouvrir aux caractéristiques du groupe social dans lequel il s'intègre (infirmiers, enseignants, ingénieurs, etc.), d'autre part, il cherche à préserver sa personnalité et à donner du sens à sa formation et à sa socialisation professionnelle, en fonction de ses aspirations personnelles (Serreau, 2013). Ainsi s'installe une sorte de dialectique permanente entre l'incorporation des normes sociales (pratiques professionnelles, croyances, attitudes) et l'affirmation d'une autonomie de vie et d'une indépendance de pensée et d'action.

Les pratiques d'accompagnement se trouvent prises dans une dialectique équivalente entre l'objectif de socialisation par la transmission des compétences professionnelles (assignation de normes) et l'objectif d'émancipation et d'épanouissement des individus en formation, la frontière entre les deux n'étant bien sûr pas clairement établie.

Les différents cas présentés dans cet ouvrage offrent toute une gamme de situations dans lesquelles la construction des identités est diversement prise en compte et articulée.

1.1.1. L'accompagnement à visée socioprofessionnelle

Dans certains cas, l'accompagnement est explicitement orienté vers les apprentissages professionnels, en visant l'identité socioprofessionnelle. C'est le cas de la situation ci-dessous.

Situation 2.1 – L'apprentissage du raisonnement clinique (ARC)

Les séances d'ARC utilisent un modèle de raisonnement hypothético-déductif. Au cours de cet exercice, en fonction des informations fournies par le patient fictif (joué par un étudiant ou le tuteur lui-même), l'étudiant génère des hypothèses et reconstitue, par une stratégie d'enquête orientée par ses hypothèses, toutes les données du problème. (...)

Cette méthode pédagogique doit donc permettre à l'étudiant de réaliser les étapes habituelles de la démarche clinique ; il formule ses propres hypothèses, il pose toutes les questions, effectue tous les gestes de l'examen clinique qu'il juge utiles et tous ceux qu'il juge nécessaires pour accumuler (par lui-même) les données du problème et les confronter à ses hypothèses ainsi réévaluées. Elle lui permet également d'organiser dans sa mémoire les connaissances déclaratives relatives au cas présenté.

Dans l'ARC, le tuteur a un rôle majeur dans l'entraînement des étudiants ; en intégrant les sciences fondamentales, cliniques et humaines, il cherche à créer des liens entre la situation présentée et des problèmes vus antérieurement en les comparant et en les contrastant. Le feed-back qu'il donne a pour objectif de permettre à ceux qui le reçoivent de s'améliorer. Il doit donc être spécifique et prescriptif.

En pratique, on observe que certaines séances d'ARC atteignent leurs objectifs pédagogiques et que d'autres non. À la base des séances réussies, on retrouve toujours la capacité du tuteur à intervenir par des questions ouvertes pour :

- guider le processus, encourager à approfondir le niveau de discussion, ramener les étudiants aux hypothèses retenues ;
- encourager la réactivation des connaissances préalables ;
- vérifier le niveau, la qualité et l'exactitude des connaissances des étudiants.

La pratique de l'enseignant s'apparente à celle du tuteur décrite au chapitre 13 « Le tuteur comme accompagnateur de l'apprentissage actif ».

L'objectif de l'accompagnement est circonscrit à une activité professionnelle précise, qui constitue le cœur de métier en question.

Dans la manière dont le cas est rédigé, l'intervenant est présenté comme «enseignant-clinicien (le tuteur)», ce qui décrit un rôle non pas centré sur la relation avec l'étudiant, mais plutôt sur le rapport que les étudiants entretiennent avec les savoirs professionnels, le but étant de transmettre des savoirs sous forme de méthode organisée par étapes successives. Il s'agit de l'accompagnement d'un apprentissage plus que de l'accompagnement d'une personne. La personnalité de l'étudiant n'est pas interrogée. Ce qui est interrogé, c'est davantage la pratique réflexive de l'étudiant, sa capacité de méta-analyse, telle que stimulée par l'encadrant au travers de ses questions («À quoi penses-tu lorsque tu te poses telle question?»).

L'accompagnement pédagogique apparaît ici comme le moyen de permettre l'acquisition de savoirs d'action relevant de la problématisation («capacités d'analyse, d'interprétation et de synthèse des données cliniques sur des problèmes médicaux fréquents»), difficiles à transmettre par des pédagogies plus classiques (Vannereau et Lemaître, 2020). Cette orientation didactique donne un rôle normatif à l'enseignant, dans la mise en représentation des connaissances sous forme de problème complexe («il cherche à créer des liens entre la situation présentée et des problèmes vus antérieurement en les comparant et en les contrastant») et dans le «feedback» présenté comme «spécifique et prescriptif». Le dispositif pédagogique exposé ici relève d'une séance d'analyse des pratiques dans un but de socialisation professionnelle par l'acquisition de nouveaux savoirs d'action. Il évacue la dimension personnelle de l'étudiant.

Mais la situation de formation par accompagnement personnalisé peut prendre une tournure différente, davantage orientée vers la transformation de la personne que vers l'acquisition de savoirs professionnels.

1.1.2. L'accompagnement du projet personnel : individualisation ou individuation de la formation ?

Situation 2.2 – Charles, le désir de créer son entreprise

Charles a rejoint, en cours d'année, la licence professionnelle de création d'entreprise (Bac +3). Il fait preuve d'une réelle motivation pour récupérer l'ensemble des cours non suivis. Il a 20 ans. La tutrice ressent chez lui des doutes et un questionnement permanent sur lui-même, qui contrastent avec les jeunes de son âge vivant plutôt dans l'insouciance.

Charles est intéressé, questionne aisément ses camarades lors des séances de groupe, mais n'émet pas le désir de parler de lui. Et puis, à la quatrième séance, Charles parle de sa vie (sans entrer dans les détails profonds),

de ses points forts, de ses faiblesses, de ses envies, de ses rêves (basés sur l'équité et la paix) et de son désir professionnel.

C'est à ce moment qu'il parle beaucoup de son père. Il semble très proche de lui. Charles ne désire pas reprendre l'entreprise paternelle, ni se lancer dans la même technique industrielle. Cependant, il veut reproduire le modèle paternel en créant sa propre entreprise dans le même secteur et en l'ouvrant vers l'international et particulièrement vers les pays hispanophones.

Les problèmes ressentis par la tutrice

Dans ce cas, la tutrice ressent une forte demande sur le plan matériel; devant le groupe, Charles a demandé à la tutrice de l'héberger, ce qu'elle a refusé. La tutrice maîtrise bien et canalise l'activation par l'étudiant de son rôle de mère, mais elle ressent le besoin d'une présence d'un collectif d'écoute, absent dans le dispositif actuel.

Avoir conscience des limites de ses attributions et de l'implication lors des récits d'expérience ne supprime pas l'interrogation: comment mettre en place un dispositif pour que le tuteur verbalise les résonances dans une institution qui a fait le choix de cours uniquement centrés sur les instruments? Comment analyser les demandes de moins en moins liées aux aspects pédagogiques?

Charles est considéré ici sous son identité de personne, liée à son histoire de vie. Le registre est celui de l'intériorité, de la configuration psychologique intime. La tutrice ressent chez lui des doutes et un questionnement permanent sur lui-même. Le fait que la présentation du personnage tourne d'emblée autour de ses dispositions personnelles laisse à penser que l'accompagnement personnalisé de l'étudiant, installé ici, porte avant tout sur la construction identitaire personnelle (l'image de soi).

Inévitablement, la tutrice est fortement impliquée dans le développement d'une relation psycho-affective avec l'étudiant. La dimension interpersonnelle qui s'installe entre la tutrice et l'étudiant apparaît justifiée par le dispositif pédagogique qui *accentue l'individualisation* (voir « balise 3 » du chapitre 3). Ce cours de *gestion de projet* consiste à permettre au jeune de passer du désir au projet professionnel en travaillant sur ses motivations profondes. L'auteur de la situation semble présenter, comme cause déterminante du projet professionnel, la situation personnelle de Charles; « il veut reproduire le modèle paternel en créant sa propre entreprise dans le même secteur ». Nous comprenons qu'à partir de la quatrième séance, c'est essentiellement cette dimension (probablement envahissante dans les échanges) qui est travaillée dans le dispositif d'accompagnement.

La situation présentée ici semble aller au-delà d'un dispositif d'individualisation des enseignements, c'est-à-dire de l'adaptation des contenus et des modalités aux capacités d'apprentissage des individus, à leurs dispositions propres (Jézégou, 2005). Au-delà de l'adaptation des dispositifs, il s'agit ici de faire surgir l'individu avec sa psychologie profonde. Plus que d'individualisation, il faudrait parler d'individuation de la formation, au sens où l'individu et ce qu'il apporte deviennent le principe d'organisation de la formation.

Ici, la procédure pédagogique admet cette irruption des dimensions psychologiques et les met en scène ; « à la quatrième séance, Charles parle de sa vie ». Les éléments intimes participent effectivement de la construction d'un projet professionnel, comme de tout projet de formation. Mais la mise en scène pédagogique de ce travail réflexif, en groupe, conduit inévitablement à une complexification de la relation entre l'intervenante et l'étudiant, qui n'est plus simplement d'ordre pédagogique. S'installe en effet dans la tête de l'étudiant – sinon dans celle de la tutrice – une certaine confusion entre la dimension pédagogique et la dimension affective. La tutrice semble accepter de sortir de son rôle d'enseignante pour entrer dans une posture de mère symbolique (« La tutrice maîtrise bien et canalise l'activation par l'étudiant de son rôle de mère ») La situation de formation mise en place par la tutrice paraît encourager l'irruption de l'individu avec ses affects et ses motivations profondes, son *pathos*.

Nous nous situons dans une forme de relation « duale », telle que celles évoquées par Marcel Postic lorsqu'il explique la relation éducative sous l'angle de la psychanalyse (Postic, 2001). Ce type de relation présente à l'évidence des dangers tant pour l'étudiant que pour l'enseignant, comme le suggère d'une part l'attitude de Charles, d'autre part le questionnement de l'auteur du texte, qui cherche des moyens pour permettre à cette tutrice d'assumer de telles responsabilités (il faut qu'elle verbalise les résonances).

La situation présentée montre bien le travail de production identitaire des étudiants, mais moins celui de la tutrice, dont il faudrait aussi connaître les motivations profondes, le rapport qu'elle entretient avec son identité professionnelle, etc. Comme le souligne Postic, « il existe une nécessité pour l'éducateur de se connaître soi-même, de maîtriser ses propres contradictions, ses conflits, de prendre de la distance par rapport à ses propres affects » (Postic, 2001). On imagine que ce travail sur soi est particulièrement prenant pour une tutrice engagée dans une relation pédagogique aussi poussée.

Faut-il considérer que ce cas illustre une certaine confusion entre les missions *enseigner* et *soigner*? D'un autre côté, peut-on évacuer par principe ces éléments intimes qui jouent un rôle éminent dans la construction d'un projet professionnel?

À la différence du cas de Charles, où le rôle de formateur et celui de thérapeute semblent se confondre, le récit du cas d'Emma établit une distinction entre le rôle du tuteur et celui d'accompagnateur.

Situation 2.3 – Emma, un projet pour venger sa mère

Emma a réalisé un projet en groupe dans la grande distribution. Son projet professionnel est d'y travailler comme responsable de secteur. Elle a par ailleurs fait un contrat étudiant d'hôtesse de caisse et des stages non rémunérés.

À l'issue du projet, elle participe à l'entretien individuel d'accompagnement. Son récit met sa mère au centre de l'expérience projet. Elle dit clairement vouloir venger sa mère grâce au projet. Venger sa mère, licenciée après 25 ans par une enseigne de grande distribution, secteur où elle travaillait.

Elle endosse le sentiment de dépit de sa mère vis-à-vis de la grande distribution. Elle utilise souvent le vocabulaire « faire payer » l'entreprise au sens figuré, mais aussi au sens propre. Son projet professionnel est bien de travailler dans la grande distribution comme responsable de secteur. Mais auparavant, elle doit réaliser un stage dans ce domaine.

Son projet professionnel est à l'évidence nourri d'affects : si elle accepte un stage non rémunéré, elle « trahit sa mère » et se « fait avoir comme sa mère ». Si elle veut travailler par la suite dans la grande distribution, elle restera en lien avec sa mère et reproduira un schéma maternel, tout en revivant le dépit à moins d'une rémunération « compensatrice ». Le sentiment est paradoxal, ambivalent.

Comme la précédente, cette situation nous fait pénétrer dans la dimension psychologique. Les enjeux existentiels sont dominants, dans la mesure où il s'agit de l'avenir de la personne formée qui se débat avec sa vie pour se construire une identité stable, vivable, voire épanouissante. Le dispositif pédagogique mis en place (l'entretien facultatif) favorise l'écoute de cette dimension et conduit à l'interprétation proposée à la fin de la situation. Comme le relève l'auteur de la situation, « le projet professionnel est nourri d'affects ».

Cette remarque qui concerne la situation d'Emma peut sans doute être généralisée. Les deux exemples commentés ici constituent des cas limites en raison de la situation personnelle dans laquelle se trouvent les deux étudiants concernés et en raison de la posture adoptée par les deux accompagnateurs. Mais on peut faire l'hypothèse que tous les projets professionnels relèvent de motivations secrètes de cet ordre, qui restent néanmoins le plus souvent non explicitées. La problématique identitaire entremêle la socialisation de l'individu (intégration des normes sociales et des habitudes qui caractérisent l'insertion professionnelle) et la production

d'une personnalité chez un jeune adulte (à partir d'une histoire de vie et de caractéristiques psychologiques singulières).

Du point de vue de la pédagogie, la plupart des situations présentées dans l'ouvrage en restent à une logique d'individualisation et n'entrent pas dans les processus d'individuation présentés dans les deux cas ci-dessus. Cela ne signifie pas que la psychologie individuelle des étudiants n'est pas prise en compte, mais que le plus souvent elle intervient en second lieu, en arrière-plan de la socialisation professionnelle. Au travers du projet professionnel, il s'agit donc d'articuler, d'une part, les affects et les représentations véhiculées par l'individu, d'autre part, les normes et les savoirs d'action entrant dans le processus de socialisation.

Du point de vue des interactions sociales produites dans la relation pédagogique, qu'il s'agisse de dispositifs d'individuation de la formation ou d'individualisation des apprentissages, on ne peut pas plus exclure les implications psychoaffectives que les effets de soumission à des normes sociales (valeurs, interprétations du monde).

Tout dépend de la posture adoptée par l'enseignant et des interventions qu'il s'autorise dans la gestion des interactions, en fonction de ce qu'il estime être de son devoir professionnel et de l'intérêt de l'étudiant. Par exemple, l'enseignant superviseur peut s'autoriser un conseil d'ordre psychologique envers un stagiaire trop stressé et trop autoritaire qu'il encadre, ou se laisser aller à une prise en charge personnelle de l'étudiant, par empathie naturelle ou par conviction professionnelle.

Le problème de la posture de l'intervenant renvoie également à la question du projet institutionnel de formation, qui sera abordée plus loin à propos de la place de l'accompagnement personnalisé dans l'organisation du curriculum.

1.2. Rapport au savoir et production de soi

La pratique de l'accompagnement personnalisé n'intervient pas dans la seule révélation des motivations psychologiques des individus ou dans leur affiliation aux normes socioprofessionnelles régissant la profession à laquelle ils se destinent. Cette pratique pédagogique, comme toutes les autres, engage un ensemble de représentations du monde, de manières d'aborder la réalité, de modalités d'échanges qui imprègnent les sujets en formation et structurent leurs modes de pensée. Dans la mise en place d'un dispositif d'accompagnement, on installe aussi chez les individus un certain type de rapport au savoir, ce qui n'est pas sans conséquence sur la construction des identités.

1.2.1. L'accompagnement implique souvent le changement du rapport au savoir du « bon élève »

Bien souvent dans l'enseignement supérieur, les pratiques d'accompagnement personnalisé permettent la transformation du rapport de dépendance aux savoirs qu'installait la pédagogie transmissive. Cette transformation appelle des changements dans les représentations véhiculées par les individus en formation. Les étudiants se construisent moins comme les détenteurs de savoirs hérités, mais davantage comme des producteurs de savoirs réflexifs et de savoirs d'action. L'identité sociale de l'étudiant se trouve ainsi largement modifiée, ce qui entraîne la remise en cause d'autres modèles précédemment acquis. C'est le cas en particulier du « bon élève », de celui qui durant sa scolarité a développé des capacités pour s'appropriier des savoirs disciplinaires et les restituer, avec une certaine forme de soumission et de passivité. Le dispositif de pédagogie nouvelle fait qu'il doit immédiatement réajuster ses stratégies d'apprentissage.

Plus qu'un changement de technique d'apprentissage, il s'agit ici d'un changement de posture mimétique. Comme processus d'appropriation, de mise en représentation et de manifestation de soi qui va bien au-delà de la simple imitation, la *mimesis* décrit les processus de médiation par lesquels les individus construisent leur rapport à la connaissance, de manière non rationalisée, non consciente (Lemaître, 2019). Ces processus, comme le montre Françoise Hatchuel dans son ouvrage de synthèse sur le rapport au savoir vu sous l'angle de la psychanalyse, sont loin d'être maîtrisés dans les pratiques pédagogiques (Hatchuel, 2005). La capacité d'imiter autrui nous permet d'adopter des comportements conformes aux interactions sociales. Mais elle ne joue pas sur la réflexion, la prise de distance critique, ce qui peut poser problème dans des démarches de formation qui visent justement à développer la conscience de soi. Devant les injonctions institutionnelles, les étudiants réagissent souvent par réflexes mimétiques pour mieux correspondre aux attendus qu'ils perçoivent.

Le cas d'Emma illustre bien le processus mimétique inconscient de changement de rapport à la connaissance. Encouragée par son accompagnateur, elle se lance dans un travail de réflexion sur sa quête existentielle et son rapport à la réalité (en l'occurrence à la grande distribution et aux contraintes liées à son projet professionnel). Elle s'installe dans un certain type de rapport au savoir, le savoir à produire étant pour elle les règles de fonctionnement du monde auxquelles il lui faut se plier, les procédures à inventer pour éviter les embûches; dès le début de l'entretien, elle a évoqué l'enseigne dont, d'après sa mère, on ne peut pas obtenir de sponsoring si l'on se présente comme appartenant à la famille d'un employé (ou ex-employé). Emma fera donc signer son courrier par un autre membre du groupe, comme prête-nom. Emma est tout entière centrée sur la maîtrise de la situation d'un point de vue existentiel, et sur son projet personnel.

Lors de l'entretien, elle n'est pas en posture de réflexivité sur ses apprentissages ; aucun savoir-faire précis n'est mentionné comme acquis grâce au projet. Emma manifeste pourtant des savoirs d'adaptation. Cet entretien ne la place pas dans le jeu éducatif classique qui consiste à valoriser auprès de l'enseignant évaluateur les savoir-faire visés par la formation. Pour reprendre les termes de Claude Dubar, elle se situe ici davantage dans le registre de l'*identité pour soi* (la recherche d'*appartenances*) que dans le registre de l'*identité pour autrui* (acquisition d'attributs sociaux, en l'occurrence ceux du jeune professionnel, les compétences sociales attendues) (Dubar, 1998). La posture mimétique d'Emma n'est peut-être pas celle attendue par l'accompagnateur. Dans les différents cas présentés au sein de l'ouvrage, on assiste d'ailleurs fréquemment à une *transaction subjective* (qui consiste à aménager la réalité pour la faire correspondre à soi) là où l'institution attend une transaction objective qui consiste à « accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui » (*ibid.*).

Comme on le voit avec la méthode ARC et le cas d'Emma, les pratiques d'accompagnement mettent en valeur de nouveaux types de savoir-faire que la pédagogie transmissive délaisse plutôt, comme savoir parler de soi, savoir verbaliser son activité cognitive, savoir intégrer des normes comportementales, etc. Il s'agit pour l'essentiel de savoirs réflexifs (analyse de soi et de son propre rapport au monde) et de savoirs d'action (savoir-faire pré-professionnels). Le statut du savoir s'en trouve notablement modifié, ce qui constitue un facteur de déstabilisation pour les étudiants.

1.2.2. Changer de rapport au savoir déstabilise les étudiants

Des situations pédagogiques apparemment simples à intégrer, comme une réunion d'avancement de projet, peuvent constituer des obstacles cognitifs importants. S'ils ne sont pas habitués à ce type d'approche pédagogique mobilisant et combinant de nombreuses ressources dans un espace interactif, les étudiants peuvent considérer la réunion comme particulièrement difficile. Une situation consultable en annexe 2.1 illustre cette difficulté.

L'orientation professionnelle de la formation change le rapport aux savoirs. La situation suivante issue d'une école d'ingénieurs illustre les difficultés qui peuvent en résulter.

Situation 2.4 – Accompagnement des jeux d'entreprises

Dans une école d'ingénieurs française, les jeux d'entreprise sont des simulations de la vie de plusieurs entreprises en concurrence sur un même marché. Les équipes de cinq à six étudiants jouent le rôle du comité de direction de chaque entreprise : ils prennent des décisions économiques

chaque année : objectifs de vente, de production, prix, etc. Le but de ces jeux est double : apprendre l'économie et la gestion d'une entreprise, mais aussi apprendre à interagir en groupe face à des enjeux complexes.

Il y a deux rôles d'encadrement. Les enseignants en économie gestion qui animent le jeu selon une progression pédagogique prédéfinie, et les « médiateurs » qui animent des séquences de débriefing sur la dynamique de groupe.

Une difficulté s'est rapportée à l'articulation des rôles entre les animateurs des jeux et les médiateurs. Ce ne sont pas seulement la stratégie et la gestion d'une entreprise, mais également les conduites collectives et individuelles, les dimensions émotionnelles des situations, les questions éthiques aussi, qui ne manquent jamais de surgir, qui sont objets de travail. Les jeux d'entreprise constituent de ce fait une situation ouverte qui n'est pas saturée par un seul champ disciplinaire.

Cela suppose que la différence des rôles et positions soit tenue : les animateurs centrés sur le jeu ; les médiateurs centrés sur le rapport des élèves au jeu. Or, bien que ces rôles aient été précisés et explicités d'un commun accord, des tensions, des attentes de rôles implicites ne cessent d'interférer, et des tensions se sont fait jour. Ainsi, récemment, un conflit a éclaté entre un animateur et un médiateur sur la question de savoir s'il fallait ou non respecter la décision d'une équipe : l'animateur y était opposé, expliquant que cette décision conduirait à une faillite prévisible de l'entreprise, tandis que le médiateur soutenait qu'il fallait laisser les élèves aller jusqu'au bout de leur décision.

Le dispositif de jeux d'entreprise dont il est question dans cette situation est conçu dans une perspective interdisciplinaire qui rompt avec l'organisation traditionnelle des savoirs et bouscule un apprentissage individuel, compétitif et centré sur les disciplines formelles. Cet exemple met explicitement en valeur ce problème du rapport au savoir, au travers du conflit entre le coach et l'animateur du jeu d'entreprise. L'un considère qu'il faut laisser les étudiants dans leur erreur, afin qu'ils la découvrent et progressent par eux-mêmes aux dépens de la réussite du jeu, l'autre pense qu'il est de son devoir d'intervenir pour corriger l'erreur pour former les étudiants. Ceci témoigne de rapports différents au savoir : le savoir apparaît du côté de l'animateur dans un cas, du côté des élèves dans l'autre cas.

En réalité, c'est la question de l'autorité qui pointe derrière les postures des enseignants ; laisse-t-on les élèves accomplir leur propre parcours de construction identitaire (la démarche de réflexivité que permet l'échec, les leçons à tirer pour l'avenir) ou garde-t-on la main sur les apprentissages ? On voit que le rapport au savoir qu'installent les enseignants est largement le fruit du pilotage pédagogique.

Mais qu’il s’agisse de créer une situation autonomisante ou de guider les étudiants vers des savoirs constitués, l’accompagnement en formation (qui suit habituellement d’autres buts que la thérapie) vise toujours une socialisation professionnelle, la construction d’une identité conforme à des attentes sociales, en particulier celles des milieux professionnels. La négociation identitaire que l’on déclenche chez les étudiants conduit toujours à un étiquetage, une mise en ordre de soi par l’acquisition de normes socioprofessionnelles, comme celles qui qualifient le gestionnaire de projet, l’animateur d’une équipe, le créateur d’entreprise, etc.

2. COMMENT S’INSÈRENT LES DISPOSITIFS D’ACCOMPAGNEMENT DANS LE CURRICULUM ?

2.1. Identifier les logiques de formation

Les processus éducatifs centrés sur le développement de la personne et sur la construction identitaire peuvent obéir à des objectifs de formation sensiblement différents les uns des autres, selon que l’on vise l’acquisition des savoirs, l’adaptation professionnelle ou l’épanouissement de la personne à former. Il paraît indispensable de clarifier ces objectifs pour maîtriser les enjeux de l’accompagnement.

2.1.1. Trois logiques de formation

Michel Fabre identifie trois logiques de la formation, en fonction des finalités qu’elles poursuivent (Fabre, 1994). Elles s’articulent nécessairement dans tout apprentissage, vu alors comme «un changement global de la personne, dans une attention au temps de la formation et aux impératifs de la situation, et dans une interaction dialectique entre savoirs et problèmes» (*Ibid.*, p. 73).

Tableau 3.1. Les trois logiques de la formation selon Fabre (1994)

Logique psychosociologique	Logique d’adaptation socioculturelle	Logique didactique
Formation « de »	Formation « pour »	Formation « à »
Épanouissement, libération de l’individu	Répondre aux besoins du monde socioéconomique : qualification et renforcement de la capacité d’adaptation de la main-d’œuvre	Acquisition des savoirs théoriques et pratiques permettant de résoudre et de donner sens aux problèmes
Créer le cadre bienveillant permettant à la personne de perdre et de dépasser ses illusions	Donner aux étudiants les moyens de s’insérer professionnellement	Transmettre aux étudiants le meilleur de la culture scientifique ou technique d’un domaine

Dans le cas de Charles, l'épanouissement de l'étudiant semble être l'objectif principal de la formation. La nature particulière de la relation pédagogique qui s'installe est explicitement reliée aux dispositifs et questionne, en arrière-plan, les objectifs fondamentaux d'éducation qui sous-tendent la formation. La relation (Charles-tutrice) acquiert principalement une dimension interpersonnelle. Dans ce cas, le dispositif d'apprentissage, les pédagogies utilisées en apprentissage axées essentiellement sur l'APP (apprentissage par problèmes), mais également l'objectif de la formation, à savoir « création d'entreprise », sont orientés principalement sur une logique d'individualisation. La tutrice se situe ici dans la logique « psychosociologique » de la formation.

Cette posture éducative se distingue de celle de la méthode ARC centrée sur la « logique didactique » (*Ibid.*) autour de l'acquisition de savoirs, en l'occurrence de savoir-faire professionnels.

Une situation complémentaire placée en annexe 2.2 évoque davantage une logique d'adaptation professionnelle.

La coexistence de ces différentes logiques de formation (psychosociologique, socioprofessionnelle et, dans une moindre mesure, didactique) explique certaines interrogations et certaines tensions identifiables dans les discours. On comprend la nécessité qu'il y a à clarifier ces présupposés avant d'évaluer les dispositifs de formation. Or, les expériences rapportées dans les différentes situations nous montrent que l'on passe très fréquemment d'une logique à l'autre sans en prendre forcément conscience.

2.1.2. Comment gérer en situation l'articulation entre ces logiques ?

L'auteur de la situation suivante montre que le dispositif de tutorat, concernant un apprentissage de méthodologie sur le plan scientifique et technique (ce qui suppose une centration sur les savoirs), amène inévitablement un passage à l'ordre psychosociologique. Cette articulation n'est pas aisée.

Situation 2.5 – Un étudiant réfractaire à l'APP

Dans le cadre d'un APP de troisième année en école d'ingénieurs, un étudiant est réfractaire à la méthode. Travailleur solitaire, il rechigne à collaborer au début, mais les bilans (de groupe et individuel) l'amènent peu à peu à quitter ses certitudes, à se regarder et s'interroger. Au fur et à mesure, il s'engage un peu plus et des relations de confiance commencent à s'instaurer, petit à petit, avec le tuteur qui ne le juge pas.

Son mauvais résultat individuel et l'examen de sa copie avec le tuteur permettent un dialogue de qualité. Son comportement de travailleur

Accompagner les étudiants

Rôles de l'enseignant,
dispositifs et mises
en œuvre

Avec le développement des stages, de l'apprentissage par projet et par problème, des études de cas, des portfolios, du suivi des projets professionnels, etc., l'enseignant du supérieur quitte sa chaire pour prendre place à côté des étudiants afin de les accompagner dans leur apprentissage et les aider à construire leur identité professionnelle. Mais comment faire ? Comment encadrer des étudiants en stage ? Quel contrat passer entre l'étudiant et l'enseignant ? Comment se former au tutorat ? Développer l'autonomie, oui, mais comment ?

Cette deuxième édition apporte un nouveau regard sur ces questions et introduit de nouvelles thématiques. Quelles sont les caractéristiques d'un accompagnement de qualité ? Quel est le rôle des émotions dans l'accompagnement ? Comment accompagner à distance ? Comment accompagner des étudiants entrepreneurs ? Quels rôles les espaces physiques jouent-ils dans l'accompagnement éducatif ? Comment articuler accompagnement personnalisé et logiques institutionnelles de formation ?

Chaque chapitre traite d'une question particulière liée à l'accompagnement et s'appuie sur des situations de terrain vécues au sein d'une grande diversité d'institutions tant en France, en Belgique, en Suisse qu'au Canada, et dans des disciplines variées.

Les enseignants du supérieur trouveront dans ce livre des pistes de réflexion, des exemples et des outils qui les aideront à mettre en place ou à améliorer leur pratique et leurs propres dispositifs d'accompagnement.

Benoît Raucent

Professeur à l'Institute of Mechanics, Materials and Civil Engineering (iMMC), de l'École polytechnique de Louvain (EPL), il est président du Louvain Learning Lab, le service de l'UCLouvain qui s'occupe d'innovations pédagogiques et de la formation des enseignants.

Caroline Verzat

Professeure associée à ESCP Business School au département Soutenabilité (Paris), elle enseigne la psychologie sociale ainsi que l'entrepreneuriat et la gestion de projets dans le domaine du développement durable.

Catherine Van Nieuwenhoven

Docteure en sciences de l'éducation et professeure à l'UCLouvain en formation des enseignants, elle est membre du Girsef/Greffe.

Christine Jacqmot

Docteure en sciences appliquées de l'École polytechnique de Louvain, elle est chargée de cours invitée et dirige des projets institutionnels au sein de l'UCLouvain. Elle est notamment cheffe de projet pour l'Université numérique de l'UCLouvain,

deboeck **B**
SUPÉRIEUR

ISBN 978-2-8073-1896-0

ISSN 0777-5245



www.deboecksuperieur.com