

Être accompagnant des pratiques enseignantes : linéaments d'un acte professionnel à part entière¹

Christophe Mauny
Adeline Frantz

La complexité reconnue de l'acte d'enseignement² pose d'emblée son nécessaire accompagnement. La formation initiale fournit bien quelques éléments théoriques et pratiques pour comprendre la complexité du métier mais les rudiments didactiques et pédagogiques se construisent en interaction réelle. La formation continue est dès lors attendue pour questionner des sujets professionnels de fond que le quotidien entre certitudes et doutes met en exergue. Si l'accompagnement professionnel des enseignants débutants constitue une question importante³, il est tout aussi nécessaire de porter un intérêt en direction d'enseignants certes plus expérimentés mais qui ne sont pas dépourvus de besoins. En conséquence, l'accompagnement est un acte professionnel en soi qui recèle ses propres complexités.

Notre approche théorique tente de comprendre, au croisement d'observations de classes, d'entretiens collectifs et de questionnaires individuels, les éléments constitutifs de la professionnalité des accompagnants ; ces personnels qui dans leur activité quotidienne observent les pratiques enseignantes dans les premier et second degrés (Inspecteurs, chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, professeurs formateurs, sans oublier les pairs). Ce sujet trouve pleinement son sens au moment même où la direction des ressources humaines du Ministère de l'Education nationale met en place un protocole *Parcours Professionnels, Carrières et rémunérations* (PPCR) distinguant l'accompagnement du rendez-vous de carrière.

Notre attention portera sur les différentes expressions professionnelles des enseignants sans se limiter aux « entrants » dans le métier, ni à ceux qui expriment des difficultés dans leur quotidien, mais en considérant également les enseignants dont l'efficacité est repérée. Par linéaments, nous entendons repérer les éléments constitutifs de la professionnalité à savoir, les principes méthodologiques, les objets de questionnement et les positionnements divers selon la nature de l'interaction professionnelle.

Les dimensions de l'acte d'accompagnement

La libération de la parole constitue un préalable pour installer un échange authentique et sincère et aussi accéder au sens de l'activité déployée par l'enseignant-observé. Il convient de gommer le statut de l'observateur pour éviter toute pression. Pour cela, la posture, la démarche et le rôle sont les principes méthodologiques majeurs de l'acte d'accompagnement des pratiques professionnelles.

Une posture empathique

Une position empathique et égalitaire dans la relation de face-à-face, dénuée de préconçus permet de veiller à ce que l'identité sociale supposée ne corresponde pas à

¹ Les auteurs adressent leurs sincères remerciements à Luc Ria, professeur des universités, IFé, ENS Lyon, pour sa relecture attentive et ses remarques constructives.

² LESSARD C. & TARDIF J. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Laval : Les presses de l'université de Laval.

MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. », *Revue française de pédagogie* n°155, p.111-142.

³ RIA L. (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation », in M. DURAND & L. FILLIETTAZ, *Travail et formation des adultes*, Paris : Presses universitaires de France, p. 217-243.

l'identité sociale constatée. L'authenticité de l'engagement s'obtiendrait en centrant progressivement la préoccupation sur le contenu de l'acte professionnel. Car la confiance ne s'attribue pas, elle se construit réciproquement sur la base d'une écoute mutuelle qui devient alors un procédé d'accompagnement en soi. L'écoute cherche à engager une triple conscientisation de l'acte d'enseignement : ce qui a été fait, ce que l'enseignant a cherché à faire et ce qui est compris de ce qui a été fait. Cela suppose de démarrer l'échange par une description objective des différents moments de la leçon. C'est seulement dans un second temps que seront identifiées les intentions préalablement recherchées. La distinction entre les comportements observés et les intentions visées minimise les risques de conflits de perception et/ou de représentation.

L'amélioration des pratiques professionnelles est une préoccupation majeure de l'acte d'accompagnement. Si la posture bienveillante libère la parole, l'écoute s'oriente davantage sur les pratiques effectives plutôt que sur les pratiques représentées. Or, la posture de l'observateur peut subir l'influence du statut, des expériences propres, du niveau d'expertise dans l'acte d'accompagnant. Ces variables sont susceptibles de teinter positivement comme négativement la relation professionnelle. Outre cette vigilance à exercer, l'acte d'accompagnement suppose une transaction pour permettre la rencontre.

Une démarche compréhensive

L'acte d'accompagnement est une démarche compréhensive qui se veut être réaliste, pertinente et cohérente : réaliste pour saisir le visible de la pratique professionnelle sans l'influence des modèles théoriques existants ; pertinente pour déterminer le contenu et la forme de son intervention ; cohérente pour fixer les objets de questionnement professionnel et les objectifs de transformation de la pratique.

Etre accompagnant, c'est intervenir de manière isolée à un instant précis dans le quotidien de l'enseignant mais aussi en solitaire, ce qui nécessite que l'observateur et l'observé s'inscrivent dans une dualité réciproque. C'est dans la proximité professionnelle que pourra s'exprimer une forme de distanciation réflexive en faveur d'une meilleure compréhension de la pratique professionnelle. « Faire écho » est l'expression utilisée pour caractériser cette décentration cognitive qui place l'accompagnant « en dehors » afin de garantir l'objectivité du regard et « en dedans » en référence à son expertise dans la démarche d'analyse de l'acte d'enseignement.

Par une approche cognitive interactive, il s'agit de repérer les motifs majeurs qui fondent les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant et plus largement de procéder à l'exégèse de sa conduite professionnelle. La démarche d'accompagnement ne se réduit pas à résoudre des dysfonctionnements repérés. Elle s'appuie sur une démarche descriptive la plus objective possible et sur un questionnement en profondeur pour appréhender aussi bien les automatismes que les adaptations comme autant d'inédits, source de potentielles innovations.

Un rôle à incarner

L'enseignant est le premier dépositaire des indices et des ressources utiles à la compréhension de sa propre pratique professionnelle selon un double processus : analogique parce que l'individu interprète ce qui fait signe dans la situation vécue par rapport à son expérience passée ; dialogique parce que l'individu interprète si ce qui fait signe lui permet de faire autrement comparativement aux expériences passées. Etre accompagnant revient à être un incitateur réflexif qui conjugue la perception extérieure de son rôle avec son activité réelle pour saisir de l'intérieur les déterminants de la professionnalité de l'enseignant sans se laisser influencer par ses propres prérequis théoriques. A ce titre, il est à la fois

« ami critique » et « tierce personne ». L'ami critique⁴ n'est pas neutre. Il est une personne de confiance qui pose des questions dérangementes et propose des données à étudier avec un autre regard. La tierce personne cherche à comprendre ce qui se joue entre le « faire » et le « dire » pour « instituer un rapport [...] à partir d'une altérité et non d'une plus ou moins forte identification. »⁵

Accompagner la combinatoire de compétences professionnelles

La notion de compétence constitue l'objet central du développement professionnel des enseignants et par là même le sujet de l'acte d'accompagnement. De l'observation et de l'analyse des pratiques d'enseignants, il se dégagerait trois formes de compétences mobilisables concomitamment, chacune se référant à un type particulier de normes comme autant de manières de penser le métier d'enseignant appelant des modalités différentes d'accompagnement.

Les compétences à enseigner : une norme instituée

Les compétences à enseigner font référence aux savoirs programmatiques nationaux qui garantissent un socle commun des apprentissages. La valence disciplinaire est prédominante et mise en avant par les enseignants pour justifier leurs propositions didactiques et pédagogiques. Une question les préoccupe : comment faire pour finir le programme au terme de l'année scolaire ?

L'enseignant privilégie ici une entrée technique dans les apprentissages via la construction de tâches à effectuer.

Le programme est la norme instituée à laquelle il n'est pas question de déroger au risque d'un déséquilibre général du système. A l'instar de la distinction kantienne, les programmes sont à la fois des normes techniques et des normes morales : normes techniques car ils listent les éléments de la culture scolaire et la part contributive de chaque discipline au développement personnel des élèves ; normes morales parce qu'ils participent de la cohésion du service public et de la reconnaissance de ses acteurs. Dans ce cadre-là, les pratiques d'évaluation ont tendance à sanctionner tout décalage à cette norme et par conséquent restent la propriété de l'enseignant. La logique de contrôle prédomine largement.

Les compétences enseignées : une norme négociée

Les compétences enseignées sont les productions effectives des élèves. Parfois en décalage avec les attendus des programmes, les productions des élèves révèlent leurs transformations singulières à l'image du caractère propre de la compétence. La diversité de ses formes expressives dépend de l'interprétation du contexte. Une question préoccupe les enseignants : comment s'assurer des acquis réels des élèves ?

Parce que la situation d'enseignement installe une relation dialectique entre les dimensions contextuelles de la tâche (« arena ») et l'activité interprétative et stratégique des élèves (« setting »)⁶, l'attention se concentre sur le produit effectivement réalisé et directement perceptible plutôt que sur le produit défini par le programme.

La construction des compétences suppose donc de négocier la norme dans la mesure où les élèves procèdent par conduites auto-adaptatives pour mieux accorder la

⁴JORRO A. (2006). « Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? », *Mesure et évaluation en éducation*, vol.29, n°1, p. 31-44.

⁵ BOUVIER P. (1989). *Le travail au quotidien. Une démarche socio-anthropologique*, Paris : Presses universitaires de France, p.45.

⁶ LAVE J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.

norme attendue et les possibilités internes au sujet. L'évaluation inclut l'élève dans la procédure et prend la forme d'un compromis pour déterminer l'écart acceptable à la norme.

Les compétences pour enseigner : une norme vécue

Dans le cadre des compétences pour enseigner, l'attention porte sur les décisions de l'enseignant prises en cours d'action. Il s'agit de dépasser l'application de ce qui est programmé pour privilégier une analyse de la situation en regard des conduites observées. Le motif d'agir de l'enseignant se concentre sur sa propre activité professionnelle à l'instar de la question suivante : comment se donner le moyen d'observer les élèves dans le cours même de l'interaction ?

Divers gestes professionnels⁷ sont convoqués pour : asseoir précisément les objets d'enseignement (savoirs), mettre en activité d'apprentissage des élèves (pilotage), proposer un cadre d'évolution positif (atmosphère), accompagner les transformations de chacun (étayage/désétayage), favoriser la construction du sens des apprentissages (tissage). L'enjeu est de proposer aux élèves un contexte d'immersion favorable à l'expression de chacun. Il y a dans la pratique de l'instant une adaptabilité qui témoigne non pas d'une réactivité mais d'une forme d'intelligence de la situation qui ruse pour affronter les obstacles en temps réel et répondre efficacement à l'impromptu. La norme est vécue dans l'instant à l'image des rituels pédagogiques, des espaces et des temps de pratique par exemple. Elle peut faire l'objet de transgressions positives et ainsi être potentiellement source de créativité professionnelle. L'évaluation est dans ce cas conçue comme une démarche de co-construction qui mesure les effets de l'activité en mettant en valeur le lien entre le produit de l'action et le processus engagé.

Etre accompagnant au carrefour de figures multiples

Accompagner le développement professionnel nécessite la mobilisation de plusieurs figures de l'accompagnant pour ainsi répondre à la diversité des expériences et des expertises des enseignants.

L'accompagnant-prescripteur

La première figure est celle du prescripteur avec un positionnement guidé par la conformité aux orientations nationales. Les compétences à enseigner organisent le contenu de l'observation et de l'interaction. La démarche prescriptive remédie aux décalages à la norme des programmes. La prescription consiste à distribuer des « ficelles du métier », autrement dit des propositions simples pour résoudre de légers problèmes. La « ficelle du métier » se transmet directement. Il n'est donc pas nécessaire que le bénéficiaire perde du temps à la construire. Ce type d'intervention concerne souvent l'atmosphère de la classe ou le pilotage des tâches qui sont des éléments pour repérer la capacité de l'enseignant à installer sa démarche d'enseignement et à mettre en action les élèves. La prescription aide l'enseignant à rendre signifiants pour les élèves les apprentissages. En quelque sorte, le produit de l'action supplante le processus de transformation des élèves.

La démarche d'accompagnement oriente la préoccupation de l'enseignant sur les compétences à enseigner en définissant clairement les objets d'enseignement et à susciter la mise en activité des élèves en regard d'effets réels recherchés.

⁷ BUCHETON D. & SOULE Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et Didactique* n° 3(3), p. 29-48.

L'accompagnant-conseiller

L'activité du « conseiller » porte sur la capacité de l'enseignant à mettre les élèves en situation de comprendre ce qu'ils produisent. Pour cela, l'acte de pilotage des tâches permet de dissocier le travail prescrit du travail réellement effectué et fait valoir l'importance de l'environnement conçu par l'enseignant dans les apprentissages.

Le conseil conjugue deux axes d'intervention. Le premier cible le niveau de difficulté de la tâche pour moduler les exigences attendues en fonction du potentiel des élèves afin de les mettre à l'épreuve de l'effort pour apprendre. Le deuxième simplifie ou complexifie la situation pour inciter les élèves à mettre en relation différents niveaux et champs de connaissances.

L'acte d'accompagnement cherche à décentrer l'attention de l'enseignant des savoirs à enseigner pour porter son activité cognitive sur ce qui dans la situation proposée aux élèves assure leur engagement. Il s'agit de questionner l'enseignant sur sa capacité à être lui-même accompagnant des élèves en créant une dynamique d'aide.

L'accompagnant-formateur

L'activité de formateur approfondit la dimension cognitive de l'acte d'enseignement. Les compétences enseignées mobilisent l'attention de l'enseignant qui cherche à saisir dans les comportements observables des élèves les effets directs de la situation pour mieux intervenir sur les éléments structurants des apprentissages tels que les variables contextuelles ou les consignes personnalisées. Il est question ici des conduites d'étayage et de désétayage. Si l'enseignant conserve la maîtrise d'ouvrage de la situation d'enseignement, les élèves peuvent s'emparer de la maîtrise d'œuvre et traduire la situation d'enseignement en situation d'apprentissage. L'enjeu consiste à enclencher le processus d'appropriation de la situation d'enseignement par les élèves pour s'assurer de leur engagement et de leur prise d'initiative. L'erreur devient un objet qu'il ne faut pas éviter mais qui est nécessaire pour susciter des transformations.

La procédure d'étayage est une interaction sociale nécessaire pour guider l'élève dans la résolution du problème posé. Pour autant et selon les personnes rencontrées, on ne peut appréhender la démarche d'étayage indépendamment de son désétayage et ainsi permettre une véritable consolidation des acquis. Ce passage est permis par la dévolution à l'élève d'une certaine forme de décision adaptée à la fois dans son contenu et dans sa forme à l'âge. Dans ce cas, le faire ne suffit pas, il doit se coupler à un dire et un dire sur le faire. Là est le sujet de l'accompagnement.

L'accompagnant-réflexif

L'accompagnement réflexif nécessite de la part de l'enseignant une parfaite maîtrise des compétences pour enseigner ainsi que des objets didactiques. Les programmes scolaires sont appréhendés comme des moyens au service du développement des élèves mais son attention se concentre sur les dimensions constitutives d'un contexte dit d'immersion c'est-à-dire : significatif pour que les élèves en perçoivent l'intérêt ; collectif pour que l'interaction se mobilise en toutes circonstances ; cohérent pour que le cheminement cognitif s'accorde aux données actualisées de la recherche ; symbolique pour comprendre le sens des acquis dans une approche plus globale liant le passé, le présent et le futur. Ces dimensions offrent à chaque élève la possibilité de s'exprimer. En ce sens, les productions des élèves sont des indices, source de régulation de l'activité de l'enseignant à condition de pouvoir s'extraire de l'interaction directe et de se mettre en situation d'observation.

Le lien entre étayage/désétayage et tissage constitue l'objet majeur de l'accompagnement. En appui du paradigme du « praticien réflexif »⁸ (Schön 1994), il convient certes de déterminer ce que l'enseignant a besoin de savoir mais surtout de l'aider à formaliser le savoir constitutif de son « agir professionnel. » L'assise théorique et scientifique sur des données solides et actualisées prend ici tout son sens.

Ces figures ne se démarquent pas mais peuvent parfois se conjuguer en fonction de la qualité de l'échange professionnel. Il n'y a donc pas de graduation, ni d'exclusivité de l'une sur une autre, encore moins de corrélation avec le niveau d'expérience des enseignants.

Notre contribution identifie et analyse trois phases constitutives de l'acte d'accompagnement. Il s'agit d'abord de s'accorder sur la méthode pour s'assurer du climat sincère et authentique de l'échange professionnel. Une posture bienveillante, une écoute réciproque et une relation d'altérité sans norme préétablie permettent une approche compréhensive pour repérer les motifs de « l'agir professionnel ». Il convient ensuite de caractériser les pratiques professionnelles en identifiant comment se conjuguent les compétences à enseigner, les compétences enseignées et les compétences pour enseigner. Entre norme instituée, norme négociée et norme vécue, la pratique professionnelle peut alors s'exprimer de diverses manières sur la base de fondements spécifiques. De la sorte, le positionnement pour accompagner ne peut prendre la même forme et le même contenu car les bascules qualitatives propices à l'amélioration de la pratique ne sont pas de nature identique. Il y a alors un positionnement à opérer pour se déterminer accompagnant prescripteur, conseiller, formateur ou réflexif illustrant des préoccupations et interventions spécifiques.

Christophe Mauny

*Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale,
docteur en Sociologie, direction des services départementaux de l'Education nationale de
l'Ardèche*

Adeline Frantz

*Professeur certifié d'Arts plastiques, e de mission Education artistique et culturelle,
contractualisation des établissements scolaires et innovation, direction des services
départementaux de l'Education nationale de l'Ardèche*

⁸ SCHON D. A. (1994). *Le tournant réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions Logiques.

**Accompagnant
« Formateur »**

L'attention porte sur la capacité de l'enseignant à faire agir les élèves, à les faire entrer dans la tâche. Les effets chez les élèves constituent une préoccupation majeure ce qui conduit à intervenir sur ce qui peut aider les élèves à structurer leurs apprentissages. L'intervention porte principalement sur les conduites d'étayage (J. Bruner) et de désétayage pour positionner l'enseignant en maître d'ouvrage et les élèves en maître d'œuvre. Le contexte privilégie une logique de coopération. Et dévolution de la décision. L'évaluation formative prend ici tout son sens.

Mise en action de l'élève

L'attention porte sur la capacité de l'enseignant à installer son acte d'enseignement. L'atmosphère de la classe est un repère significatif pour apprécier les conditions favorables à l'enseignement. L'intervention porte essentiellement sur des « ficelles du métier » (H. Becker) permettant à l'enseignant de s'assurer que tous les élèves s'engagent dans la tâche. Les prescriptions ciblent plutôt l'articulation « savoirs » / « pilotage » des tâches et notamment le jeu des consignes pour enclencher l'action. L'évaluation sommative guide l'action de l'enseignant.

**Accompagnant
« Prescriptif »**

Mise en activité de l'enseignant

Concepteur



Créateur



**Accompagnant
« Réflexif »**

L'attention porte sur la capacité de l'enseignant à créer un contexte d'immersion d'apprentissage permettant à chacun de s'exprimer. Les productions des élèves sont des indices permettant de poser en regard l'efficacité de l'activité de l'enseignant. L'intervention s'appuie sur la tension entre étayage/désétayage/tissage et inscrit le sens des acquis en objectif à atteindre. Formaliser le savoir exprimé professionnellement (Praticien réflexif de Schön). Le contexte privilégie une logique de collaboration permettant à chacun de progresser individuellement et au groupe d'avancer. Les élèves participent à l'élaboration du contexte d'apprentissage. L'évaluation formative prend ici tout son sens.

Accompagner : se poser la question du positionnement à adopter pour occuper une position de tierce personne

Mise en activité de l'élève



Contrôleur



Mobilisateur

L'attention porte sur la capacité de l'enseignant à « faire agir » les élèves et les mettre en situation de comprendre ce qu'ils produisent. Si le « savoir » constitue une préoccupation majeure, l'intervention porte prioritairement sur l'acte de pilotage des tâches (« facile/difficile » et « simple/complexes »). Le climat général ne constitue pas un prérequis mais un indice d'efficacité de l'acte d'enseignement. Décalage optimal de la difficulté (Allal) et Zone proximale de développement (Vygotsky). L'évaluation diagnostique est un point d'appui de l'action de l'enseignant.

Mise en action de l'enseignant

**Accompagnant
« Conseiller »**