

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	3
2. CADRE THEORIQUE	7
2. 1 Où en est l'état des connaissances scientifiques sur le sujet ?	7
2. 1. 1. La posture d'écoute et d'accueil de l'élève	8
2. 1. 2. La posture de clarification et de discernement.....	9
2. 1. 3. La posture d'encouragement et d'influence	11
2. 1. 4. Tableau récapitulatif.....	13
2. 2. Cadre conceptuel	15
2. 2. 1. L'élève en difficulté scolaire :	15
2. 2. 2. La posture de l'enseignant :	18
2. 2. 3. L'accompagnement :	18
2. 3 Question de recherche	20
2. 4 Hypothèses	20
3. METHODOLOGIE	21
3. 1 Population ciblée	21
3. 2 Méthode.....	21
3. 3 Analyse des résultats	22
4. RESULTAT DE L'ENQUETE	23
4. 1. Comment les enseignants racontent-ils ces moments d'accompagnement ?	23
4. 2. Quelle est la place occupée par les enseignants ?	24
4. 3. Les parents sont-ils impliqués par les enseignants ?	25
4. 4. Comment perçoivent-ils l'effet enseignant ?.....	27
5. DISCUSSIONS ET CONCLUSION	28
5. 1 Interprétations des résultats	28
5. 2 Les limites de ce travail.....	31
5. 3. Conclusion.....	32
6. BIBLIOGRAPHIE	33
7. ANNEXES	36
7. 1. Grille d'analyse	36

7. 2. Questions d'entretien.....	38
7. 3. Modèle des pratiques de guidage	40
7. 4. Résumé	41

|

1. INTRODUCTION

Je partirai du premier séminaire d'intégration que j'avais suivi à la HEP Vaud dans le cadre de ma formation pour devenir enseignant dans le secondaire 1. Lorsque l'enseignante formatrice nous a invités à faire un tour de table pour nous présenter individuellement (disciplines enseignées, parcours scolaire ou professionnel antérieur) et à répondre à la question de savoir pourquoi nous avons choisi le métier d'enseignant, j'ai été interpellé par une constante dans le récit de mes collègues. Tous, moi y compris, avons expliqué vouloir faire ce métier parce que, dans notre ancienne vie d'élève, nous avons été marqués par un (e) enseignant (e) « modèle » qui nous a donné envie d'embrasser cette noble profession. Un « enseignant modèle » dont, bien entendu, le profil varie en fonction des sensibilités, valeurs et attentes de chaque collègue.

Cette anecdote est à corréler avec les témoignages d'élèves repris dans l'article de Charlot et Bautier (1993) sur le rapport à l'école et au savoir, soit le premier texte que j'ai lu dans le cadre de ce séminaire. Dans ce texte, j'ai de nouveau eu l'impression au travers de ces témoignages que les élèves ne font pas toujours la dichotomie entre l'enseignant et la discipline. La relation que l'élève entretient avec l'enseignant peut avoir une saveur particulière, une influence directe sur son degré d'engagement par rapport à la tâche proposée. Les recherches de Sanders (1996) citées à l'occasion par Gauthier, Dembélé, Bissonnette et Richard (2004, p. 4) démontrent d'ailleurs que *« l'effet enseignant, c'est-à-dire la valeur ajoutée, affecte indéniablement la performance scolaire de tous les élèves et que, parmi ceux-ci, ce sont les élèves en difficulté qui en sont les plus grands bénéficiaires. »*

L'on comprend, dès lors, le pouvoir d'influence de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. Cicurel (2011, p. 30) n'a-t-il d'ailleurs pas souligné à ce propos que :

« [...] l'enseignement n'est pas qu'une question de savoir. Les mots sont dits par une personne qui s'adresse à d'autres personnes. Ils sont portés par une voix, une intention et une présence physique. Le savoir n'est pas le seul élément constituant de l'enseignement qui est, ne l'oublions pas, une forme orale non détachée de la personne qui l'énonce. »

Il en ressort ici que, outre le savoir, la technicité et l'expertise de l'enseignant sur la question, il y a d'autres facteurs, notamment la dimension humaine des élèves, qu'il faut prendre en compte dans la classe, car dans apprendre, il y a d'abord « prendre ». Une telle dimension humaine dans l'apprentissage est également corroborée par Postic (1994) qui affirme qu'au-

delà de la transmission du savoir, l'enseignement engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant.

Dans cette perspective, si nombreux parmi nous sont ceux qui ont vécu au cours de leur scolarité une période, voire une ou plusieurs années, au contact d'un (e) instituteur (trice) ou d'un (e) professeur (e) qui a su, par son attitude, ses aptitudes, ses mots et sa disponibilité, nous réconcilier avec une discipline, avec l'école et parfois avec nous-mêmes (Marsolier, 2004). N'est-il d'ailleurs pas temps de nous interroger sur les différentes postures que peut adopter l'enseignant pour justement susciter voire entretenir cette envie d'apprendre ? Car en réalité, la différence entre un enseignant et un autre, ce sont ses gestes, ses mots et son attitude vis-à-vis des élèves pour ne pas dire ses postures en classe. Lesquelles postures sont définies par Bucheton et Soulé (2006) comme :

« Un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche, mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. »

On aperçoit donc que la posture donc de l'enseignant varie suivant la tâche proposée, la situation dans la classe, le savoir en jeu dans la discipline, mais aussi, et surtout en fonction de l'élève en face de lui. Dans cette perspective, l'élève est placé au cœur de la réflexion, il est considéré comme une personne à part entière et non comme un sujet épistémique (Bucheton, 1994). Autrement dit, l'élève en classe, est non seulement porteur d'une histoire, d'un vécu, mais aussi d'un parcours scolaire, d'une culture, d'une identité et d'un rapport au savoir qu'il faudra prendre en compte.

Si dans apprendre il y a « prendre », il convient alors de rappeler que l'on ne saurait faire apprendre à un élève s'il n'en manifeste pas l'envie. Ce n'est d'ailleurs pas par hasard si l'enseignement est classé parmi les trois métiers dits impossibles (Fain, Cifali, Enriquez, Cournot, 1987). Parmi tous ces élèves qui, donc nous écoutent ou font semblant de nous écouter dans nos classes, il y en a, et malheureusement ils sont nombreux, certains dont le désir d'apprendre est tout simplement éteint. D'ailleurs, qui n'a jamais entendu, au moins une fois, à la salle des maîtres cette fameuse phrase que certains enseignants scandent avec dépit voire avec résignation en parlant de leurs élèves : *« Plus rien ne les intéresse ! »*

Seulement aujourd'hui, lorsque l'on parle des postures que peut adopter l'enseignant en classe, il existe une littérature d'une telle abondance qu'il nous paraît périlleux d'en dresser

ici une liste. Si par exemple Bucheton et Soulé (2006) évoquent dans leurs travaux, différentes postures, dont l'étayage, le lâcher-prise, le contrôle, et l'accompagnement. Gauthier et Jeffrey (1999) reviennent quant à eux sur ce qu'ils appellent la posture de séduction pédagogique. Conscients de la représentation négative de la posture de séduction, car très souvent associée à la manipulation, au mensonge, à la tromperie, à la vie amoureuse ou sexuelle, ces deux auteurs n'hésitent pas à utiliser le terme de « *séduction* » comme stratégie professionnelle dans la relation pédagogique. Partant de l'idée qu'il faut « séduire », « *courtiser* », dans la durée, le consentement de l'élève à réaliser les tâches d'apprentissage, Gauthier et Jeffrey (1999) mettent néanmoins l'enseignant en garde contre le dérapage amoureux et font appel à son sens des responsabilités puisqu'il est en position de pouvoir dans cette relation avec l'élève.

Bailly (1999) de son côté, affirme qu'enseigner est tout simplement une affaire de personnalités. L'auteur soutient que certains enseignants misent d'abord sur leurs compétences et leur bonne volonté. Après avoir constaté que certains élèves restent bloqués, démotivés, voire hostiles, les enseignants apprennent souvent « *sur le tas* » que l'on enseigne davantage avec ce que l'on est, qu'avec ce que l'on sait.

Partant de cet état de fait, Bailly (1999) identifie alors dans son ouvrage six grands types de personnalité chez les enseignants. Parmi ces derniers, il y a, selon lui, le « *travillomane* » compétent et organisé ; le « *persévérant* » impliqué et fiable, le « *rêveur* » ponctuel et assidu, le « *promoteur* » dynamique et optimiste, le « *rebelle* » tonique et plein d'humour et enfin « l'empathique » qui est une sorte d'animateur, coordinateur et médiateur.

Sur chacune de ces postures listées, définies, déclinées sous toutes les formes, c'est l'enseignant qui est mis en scène, c'est lui la « vedette ». Ses moindres faits et gestes en classe sont étudiés et analysés par les spécialistes de l'éducation.

Mais dans ce travail, je m'intéresse particulièrement à une posture particulière dont l'enseignant ne tient pas le premier rôle, c'est plutôt l'élève en difficulté scolaire. Il s'agit de la posture d'accompagnement. C'est celle dont Marsolier (2004) dit d'ailleurs qu'elle est la vertu du pédagogue.

La posture d'accompagnement dans la relation éducative est une posture dans laquelle l'enseignant n'a ni la maîtrise ni le contrôle sur ce que fait l'élève. Lui qui était habitué, jusqu'ici, à tout planifier, à anticiper les éventuelles erreurs des élèves sur certaines tâches, à ralentir ou accélérer le rythme d'apprentissage en classe, bref à tenir le rôle du maestro

comme devant un orchestre. Il devra cette fois-ci ranger sa « *baguette de maestro* », s'asseoir sur ses connaissances, faire appel à d'autres compétences et adopter de nouvelles attitudes pour accompagner l'élève.

|

2. CADRE THEORIQUE

2.1 Où en est l'état des connaissances scientifiques sur le sujet ?

Il faut dire que la posture d'accompagnement est aujourd'hui devenue très populaire, car employée dans divers secteurs auprès de publics variés. C'est un terme largement utilisé chez les demandeurs d'emploi et plus généralement chez les migrants (actualité oblige). L'accompagnement trouve également ses lettres de noblesse dans le domaine médical avec notamment les patients en fin de vie, dans le management, mais aussi et surtout dans le champ éducatif, bousculant au passage les frontières disciplinaires et les distinctions conceptuelles (Maela, 2007).

Justement, parce que la notion d'accompagnement est couramment employée dans plusieurs champs qu'elle est devenue un fourre-tout. L'usage abusif de ce terme devient ainsi source de confusion voire une nébuleuse si l'on en croit Maela (2002) qui se demande, à juste titre, comment peut-on étudier une pratique qui diffère selon les secteurs d'application, les institutions, le profil (le style) de chaque praticien et qui a pour caractéristique de devoir être adaptée à chaque situation? Aussi parce qu'elle fait appel à un certain nombre de compétences transversales, il paraît urgent de dissocier la notion d'accompagnement de ce qu'elle n'est pas. C'est une tâche fastidieuse puisqu'il s'agit de repérer les moments de « pur » accompagnement qui sont plutôt rares et les moments dans lesquels on se situe dans un autre registre de développement personnel, de l'aide, de guidage, etc. (Le Bouëdec, Crest, Pasquier et Stahl, 2001).

Contrairement au développement personnel, l'enseignant dans l'accompagnement n'est pas un thérapeute. De plus, dans le développement personnel, le client est demandeur, ce qui n'est pas le cas dans l'accompagnement en milieu éducatif où l'élève l'est peu voire pas du tout.

L'accompagnement n'est pas non plus une relation d'aide. Cela signifie que l'accompagnateur ne corrige pas, il ne fait pas le travail à la place de l'autre, il ne prend pas en charge, il table sur l'autonomie de l'accompagné (Vial, 2013). L'accompagnement ici, c'est plutôt l'art de cheminer avec l'autre en respectant toutes les dimensions de sa personnalité (Marsolier, 2004). Un cheminement avec l'autre sur lequel je reviendrai dans le cadre conceptuel.

L'accompagnement est également différent du guidage, dans le sens que ce qui est attendu de l'accompagnateur, ce n'est pas de piloter, de conduire l'accompagné quelque part, de

préconiser, d'être devant ou de faire des trajectoires pour l'autre (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

Mais donc, quelles doivent être concrètement les postures de l'enseignant ? En d'autres termes, comment accompagne-t-on un élève en difficulté scolaire voire un élève qui se trouve dans une impasse et dont le projet professionnel est absent ? Quelles doivent être les postures adoptées par l'enseignant face à ce type d'élève ?

A ces questions, Le Bouëdec (2001) énumère trois postures principales qui doivent être convoquées par l'enseignant dans les moments d'accompagnement : Il s'agit, selon lui, de l'écoute et l'accueil de l'accompagné, de la clarification ou discernement et enfin de l'encouragement.

2. 1. 1. La posture d'écoute et d'accueil de l'élève

Dans cette posture, l'enseignant doit accueillir les besoins de l'élève, écouter ses résistances et ses peurs, écouter pour comprendre l'élève dans ce qu'il vit et l'aider à tisser des liens entre ses difficultés, son ressenti et leur retentissement (Le Bouëdec, 2001). L'élève en difficulté scolaire baigne généralement dans une solitude voire une souffrance dont il ne comprend ni les tenants ni les aboutissants. Bon nombre d'élèves en difficulté scolaire n'ont pas ou n'ont plus "droit à la parole" dans la classe, car fragilisés par la peur du ridicule. La posture d'écoute permet ainsi à l'élève de se sentir compris et soutenu dans ses difficultés, dans ses peurs. Cette posture est traduite par Gagnon, Moulin et Eyserman (2011) par celle du souci de l'autre. Ils affirment dans leur étude, au travers d'entretiens réalisés avec des spécialistes de l'enseignement et du domaine médical, que ce dont l'élève en difficulté a le plus besoin, à l'instar d'un patient dans un hôpital, c'est d'être écouté et entendu. Il faut entendre ce que l'élève a à dire, il faut lui prêter une oreille attentive et l'aider à sortir de son isolement. Il est ainsi utile de rappeler que l'on ne saurait accompagner quelqu'un sans connaître ses besoins, les raisons de ses difficultés, etc. De cette écoute, l'enseignant sort l'élève de l'anonymat et de la solitude dans lesquels il était plongé. L'élève "existe" et "revit" parce qu'il est écouté. Pour Giordan (1998), l'intérêt d'une bonne écoute est double pour l'enseignant. Cela lui permet de connaître où en est l'élève, quelle question se pose-t-il ? Que décodent-ils des enjeux ? Comment raisonne-t-il ? Qu'attend-il de la rencontre avec les savoirs ou avec l'école ».

Dans sa posture d'écoute, l'enseignant doit pouvoir écouter l'élève en difficulté scolaire, sans interprétation et en étant sensible à ce qui n'est pas dit. Autrement dit, l'enseignant doit faire preuve de ce que l'on appelle l'écoute active, c'est-à-dire qu'il doit être attentif au langage

non verbal de l'élève notamment sa façon de dire les choses, ses postures, ses silences, etc. Cela signifie qu'il ne doit y avoir de la part de l'enseignant ni interrogatoire, ni explication, ni conseil, encore moins un jugement de valeur à ce stade de l'écoute.

Mais Godin (1987) rappelle, tout de même, que l'écoute et l'accueil aussi chaleureux soient-ils, ne suffisent pas. Il estime que l'enseignant doit, en outre, transmettre à l'élève la certitude d'avoir été compris dans ce qu'il dit et dans ce qu'il vit, dans ses angoisses, ses peurs, ou ses comportements mêmes les plus inavouables socialement. Dans cet ordre d'idées, l'enseignant doit ainsi disposer de trois qualités principales pour une écoute optimale : il s'agit de l'attention positive inconditionnelle, de l'empathie et de la congruence.

L'attention positive inconditionnelle, c'est, selon Rogers (1967), lorsque l'enseignant part de la conviction intime que l'élève a en lui, pour grandir et trouver le sens, les ressources nécessaires qui sont provisoirement bloquées voire ignorées par l'élève. *“Par sa capacité empathique à éprouver ce que l'autre ressent, et à le lui communiquer dans une reformulation éclairante, l'accompagnateur contribue à instaurer une prise de conscience et à restaurer la confiance de l'accompagné en lui-même, confiance qu'il peut s'autoriser à avoir puisque l'accompagnateur qui le comprend si bien l'accepte tel qu'il est, sans le juger ni lui donner la solution”* continue Rogers (1967). Et cette posture implique également selon le même auteur que l'enseignant soit congruent avec lui-même, c'est-à-dire qu'il reconnaît et accepte ce qu'il éprouve lui-même au moment où il a cette relation avec l'élève et qu'il y ait une cohérence entre cela et le discours qu'il tient.

2. 1. 2. La posture de clarification et de discernement

Cette posture, selon Le Bouedec (2001), c'est le fait de pouvoir aider l'élève « à démêler ce qui est confus afin de favoriser la connaissance de lui-même en situation d'apprentissage ». Cette posture permet à l'élève de sortir de son jeu, d'élargir son champ de vision, de trouver de nouvelles manières plus adaptées pour lui-même, de s'ajuster à son environnement (Le Bouedec, Crest, Pasquier et Stahl. 2001).

Dans cette posture, deux approches fort intéressantes sont développées. La première est relative à la métacognition. Lafortune et Deaudelin (2001, p. 204) définissent la métacognition comme « le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage ». Cela signifie que de par des questionnements métacognitifs, l'enseignant peut amener l'élève à comprendre et expliciter les causes et la nature de ses difficultés ainsi que l'influence que

celles-ci peuvent avoir dans sa vie d'apprenant. Cependant, pour mener à bien cette mission, l'enseignant doit disposer, selon Marsolier (2004), d'une attitude indispensable qu'est l'empathie. Celle-ci, à en croire cet auteur, « *permet d'aider l'élève, par une réflexion explicitée, à clarifier le sens de ses affects et ainsi à mieux les maîtriser* ». Il s'agit en quelque sorte de promouvoir l'autonomie de l'élève. On mise sur l'autonomie de l'élève Ce qui d'ailleurs, fait partie des attentes fondamentales du PER dans les disciplines de sciences humaines. En même temps, cette posture vient rappeler que l'accompagnement ne signifie pas « faire à la place de l'accompagné », mais plutôt cheminer à ses côtés, l'aider à comprendre et expliciter ses difficultés scolaires.

La deuxième approche développée par Le Bossé, Bilaudeau, Chamberlain et Martineau (2009) est centrée sur le développement du pouvoir d'agir de l'élève. Il s'agit, selon ces auteurs, d'une approche qui se donne pour objectif de « *traiter les dimensions sociales et personnelles* » du problème tout en redonnant à l'élève la place centrale dans la conduite de l'accompagnement. Persuadée que l'élève dispose de potentialités sur lesquelles il peut s'appuyer pour sortir de « l'impasse » dans laquelle il s'est installé, l'approche du développement du pouvoir d'agir (DPA) conduit l'enseignant à déplacer sa posture professionnelle sur quatre axes principaux (Le Bossé et al., 2009).

Le premier axe consiste, selon eux, à la prise en compte de l'élève dans son contexte par l'enseignant. Ce dernier devra donc, « élargir son champ d'intervention » et prendre l'ensemble des composantes individuelles et situationnelles de l'élève en considération. Autrement, tout ce qui fait obstacle à « *la démarche d'affranchissement* » de l'élève doit être pris en compte par l'enseignant. Cela, parce que les causes des difficultés scolaires de l'élève peuvent provenir de l'élève lui-même. Elles peuvent aussi découler de situations vécues par l'élève, soit dans son établissement, dans son premier cercle ou dans son histoire personnelle.

Le deuxième axe principal, disent les auteurs, serait la prise en compte, par l'enseignant, du point de vue de l'élève dans la définition de ses difficultés et des solutions qui lui paraissent acceptables. En d'autres termes, l'enseignant doit pouvoir amener l'élève à expliciter et mettre des mots sur la nature de ces difficultés, sans doute à travers les questions métacognitives. En même temps, il doit amener l'élève à proposer des solutions qui lui paraissent acceptable. Si l'on en croit les tenants du DPA, l'élève doit participer à la fois dans « le diagnostic et le traitement » du problème. Cette démarche participative initiée par l'enseignant permettra à l'élève à la fois de prendre du recul par rapport à sa problématique, de sortir sa tête hors de l'eau et de ne plus se sentir écrasé par le poids de ses difficultés

scolaires. Non seulement, l'élève développe son autonomie voire son estime de soi à travers cet exercice, mais en plus il se sentira ainsi utile et valorisé, ce qui est loin d'être un coup d'épée dans l'eau.

Le troisième axe est relatif à la conduite contextuelle des interventions qui pourrait être traduite par la personnalisation des interventions de l'enseignant. Autrement dit, l'intervention ne peut être réalisée que dans un contexte singulier avec une personne particulière (Le Bossé et al., 2009, p. 181). Chaque élève est différent de par la nature de ses propres difficultés scolaires, le contexte particulier dans lequel il évolue (famille, culture, communauté, amis, établissement, etc.), son potentiel ainsi que son vécu. L'enseignant ne saurait donc reproduire le même type d'intervention face à un autre élève, soulignent les tenants de l'approche du DPA. C'est aussi ce que soutiennent Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 248) qui considèrent que l'entretien d'accompagnement *« ne peut être une démarche standardisée et impersonnelle à suivre du début jusqu'à la fin, répétable quasiment à l'identique dans un enchaînement strict, et en un nombre fini d'opérations....L'entretien n'a pas de modèle antérieur. »* Il ne peut d'ailleurs en être autrement puisque le regard porté sur la nature de la difficulté ainsi que les pistes de réflexion esquissées diffèrent d'un élève à un autre.

Enfin le quatrième axe, c'est ce que les partisans de l'approche centrée sur le DPA appellent l'adoption d'une démarche conscientisante (Le Bossé et al., 2009). Il s'agit de la prise de conscience par l'élève de ses capacités à surmonter tout seul ce problème dans l'immédiat et dans le futur. Après avoir, lui-même, explicité la nature de ces difficultés et proposé une solution qui lui paraît acceptable en lien avec sa situation personnelle, l'élève devra garder à l'esprit, selon les tenants du DPA, qu'il sait désormais adopter une démarche qui lui permettrait de palier, sans l'accompagnement d'un tiers, ce type de difficulté. Autrement dit, l'intervention de l'enseignant doit conduire l'élève à prendre conscience de sa capacité à surmonter en toute autonomie ce type de difficulté dans l'immédiat et dans le futur.

2. 1. 3. La posture d'encouragement et d'influence

C'est le fait d'encourager et de rassurer l'élève par rapport à ses hésitations, tel un guide qui l'accompagne en cordée (Le Bouëdec, 2011). Cette attitude de bienveillance est fondamentale pour amener l'élève à retrouver sa confiance. Nous ne cesserons d'ailleurs pas de le rappeler, car le regard, le geste et les propos de l'enseignant ont une résonance particulière chez l'élève en difficulté scolaire ou en transition déjà fragilisé par son manque de confiance et la perte d'estime de soi.

Dans cette posture d'encouragement appelée aussi posture d'influence, l'enseignant devra aussi éveiller, confronter, provoquer, bousculer et conseiller l'élève. Il devra également se décaler, faire prendre conscience à l'élève, lui proposer, recommander et explorer des pistes avec lui et influencer avec intégrité. Tout cela implique d'être soi-même présent dans la relation tout en laissant le maximum de place à l'élève : savoir « *être avec* », savoir aussi se relier à ce que l'on ressent, pouvoir se « mettre en conseil », ne pas influencer, du moins sans intégrité, « *être* » tout simplement et justement ce n'est pas si simple (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

2. 1. 4. Tableau récapitulatif

Ce petit tableau qui nous servira de guide d'analyse plus tard, résume à lui seul le modèle d'accompagnement proposé par les auteurs que je viens de citer

Dimension d'accompagnement	Critères	Indicateurs
Postures d'accompagnement de l'enseignant	Posture d'écoute et d'accueil de l'élève	<ul style="list-style-type: none">• Le M laisse l'élève s'exprimer• Le M ne questionne pas, ne juge pas, ne conseille pas l'élève• Le M montre une attitude positive inconditionnelle envers l'élève• Le M reformule les propos de l'élève pour lui montrer qu'il a compris ce qu'il ressent• Le M reconnaît et accepte ce qu'il éprouve dans ce moment d'accompagnement
	Posture de clarification et de discernement	<ul style="list-style-type: none">• Le M conduit l'élève à expliciter la nature et les causes de ses difficultés• Le M promeut l'autonomie de l'élève• Le M prend le contexte de l'élève en compte• Le M prend le point de vue de l'élève dans la définition des difficultés et des solutions

		<p>acceptables pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le M adapte ses interventions par rapport à l'élève • Le M conduit l'élève à prendre conscience de sa capacité à surmonter seul ses difficultés
	<p>Posture d'encouragement et d'influence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le M encourage et rassure l'élève • Le M provoque et éveille l'élève • Le M explore les pistes avec l'élève • Le M influence l'élève avec intégrité

2. 2. Cadre conceptuel

2. 2. 1. L'élève en difficulté scolaire :

Lorsque l'on parle d'élèves en difficultés scolaires, il est très important d'expliciter ce que l'on met derrière cette expression « difficulté scolaire ». C'est une expression qui est régulièrement utilisée par les enseignants pour dire tout un tas de choses qui ne sont pas forcément liées.

2. 2. 1. 1. L'élève dont le niveau scolaire est « faible »

L'expression « élève en difficulté scolaire » est par exemple utilisée par les enseignants pour désigner un élève dont les méthodes de travail et les démarches de résolution de tâches complexes sont inadaptées (Vianin, 2009). C'est aussi l'élève dont l'évaluation pédagogique de type sommatif révèle un retard en regard des attentes à son endroit. En d'autres termes, « l'élève en difficulté scolaire » peut être celui qui a de la peine avec les tâches qui lui sont proposées, c'est-à-dire celui dont la « production » scolaire est en deçà de ce qui est attendu par l'enseignant. C'est l'élève qui ne comprend pas les consignes, n'arrive pas à expliciter sa démarche, ne perçoit pas les attentes de l'enseignant, n'a pas une méthode de travail efficace, etc. Pour dire les choses de façon triviale, c'est l'élève dont le niveau scolaire est jugé « faible » voire « très faible » par les enseignants. Cette « difficulté » est généralement perçue à travers les résultats scolaires de l'élève en question.

La même expression « élève en difficulté scolaire » est aussi utilisée par les praticiens de l'école pour qualifier celui ou celle dont le comportement pose problème en classe. Il s'agit principalement de l'élève qui empêche le bon déroulement de la séquence d'enseignement en classe. S'agissant de cet élève « en difficulté scolaire », Auger et Boucharlat (1999, p. 16) précisent, au terme de leur enquête faite auprès des enseignants, qu'il y a une dichotomie entre l'élève qui perturbe et l'élève qui refuse de travailler.

2. 2. 1. 2. L'élève perturbateur

Il est, selon Auger et Boucharlat (1999), celui qui présente au moins une parmi les caractéristiques suivantes :

- L'élève agité : c'est celui qui ne peut rester en place en classe. Il est celui dont les enseignants disent qu'il a la « bougeotte ». Il ne peut s'empêcher de trouver un

prétexte pour se lever toutes les deux minutes pour aller se laver les mains, tailler un crayon, etc.

- L'élève contestataire, c'est celui qui conteste systématiquement ses notes, qui essaie régulièrement d'embarquer toute la classe contre l'enseignant. Il peut aussi être celui qui conteste les connaissances de l'enseignant, son autorité voire sa légitimité ou tout simplement l'école. Il est persuadé que l'enseignant ne l'aime pas ou qu'il en sait un peu plus que l'enseignant sur telle ou telle discipline, etc.
- L'élève provocateur ou bavard, c'est celui qui interpelle ou fait le clown pour faire rire ses camarades tout au long de la séquence en classe. Il fait, par exemple, des commentaires ou se moque des autres lorsqu'ils sont interrogés par l'enseignant. Il s'agit de l'élève qui a beaucoup à dire sur des sujets qui ne concernent pas spécialement le cours en classe.
- L'élève agressif ou violent, c'est celui qui réagit violemment suite à une remarque ou un ordre de la part de l'enseignant ou d'un de ses camarades. Il s'agit généralement d'une violence verbale qui se manifeste par des insultes proférées en direction de l'enseignant ou de ses pairs, de gestes jugés déplacés comme faire un bras d'honneur, claquer très fort la porte, cogner une chaise ou table, jeter des livres, cahiers ou stylos, etc.

2. 2. 1. 3. L'élève qui refuse de travailler

Selon les auteurs de cette enquête, c'est l'élève qui refuse, par exemple, de passer au tableau, de lire un paragraphe, de faire un exercice, d'apporter son matériel, de répondre à une question, bref de jouer son rôle d'élève en classe (Auger et Boucharlat, 1999).

L'expression « élève en difficulté scolaire » est donc polysémique dans le sens qu'elle peut renvoyer à un faible niveau scolaire, à des problèmes de comportement en classe, à un refus de travailler ou les trois à la fois.

2. 2. 1. 4. L'élève dont le projet professionnel est absent

Seulement, lorsque nous parlons « d'élève en difficulté scolaire » dans ce travail, nous faisons principalement allusion aux élèves qui arrivent au terme ou qui sont sortis de l'école obligatoire sans aucun projet professionnel. Ce sont les élèves dits « perdus », c'est-à-dire ceux chez qui les mauvaises notes scolaires, les remarques acerbes de l'enseignant, les moqueries des pairs ont laissé des traces et ont fini par les installer dans une spirale de

l'échec. Au-delà des sentiments de honte, d'humiliation, du mépris de soi qui les affectent durablement, ces élèves se trouvent dans une impasse et finissent par baisser les bras. Ils aspirent certes à réussir comme tout un chacun, mais sont tétanisés par la peur de ne pas savoir faire, par l'angoisse d'échouer (Auger et Boucharlat, 1999, p. 29). Pour un certain nombre d'entre eux, la transition vers le monde professionnel pose problème : soit parce qu'ils n'ont pas réussi à trouver une place d'apprentissage, soit parce qu'ils n'arrivent tout simplement pas à choisir une orientation professionnelle, persuadés qu'ils ne « *sont bons à rien* ». Un élève interviewé par Wiel et cité par Auger et Boucharlat (1999, p. 29) ira d'ailleurs jusqu'à déclarer en ces termes : « *ce que j'ai appris de plus clair à l'école, c'est que j'étais un débile.* »

De plus, la fin de l'école obligatoire coïncide en général avec la période de passage à l'âge adulte qui correspond aussi à une affirmation de l'autonomie et de l'identité propres (Bourdon, Cournoyer et Charbonneau, 2012). Si pour certains élèves, ce passage vers le monde de l'apprentissage et la possibilité d'embrasser le métier rêvé relèvent d'une formalité ; pour d'autres, cette transition n'est pas de tout repos.

Il convient de préciser que les quatre catégories « d'élèves en difficultés scolaires » décrites ci-dessus peuvent être liées, mais ne sont pas pour autant interdépendantes. Un même élève peut poser des problèmes de comportement en classe tout en obtenant de très bonnes notes à l'issue des évaluations sommatives, voire certificatives. De la même manière, un élève peut avoir de mauvaises notes tout en restant calme et silencieux en classe.

En ce qui concerne la dernière catégorie d'élèves « en difficulté scolaire » qui arrivent à la fin ou qui sont sortis de l'école obligatoire sans projet professionnel, ils peuvent aussi appartenir ou non à une ou aux trois premières catégories décrites plus haut. Un faible niveau scolaire ajouté au sentiment de honte et d'humiliation peut conduire l'élève à ne plus croire en ses capacités et à ne pas se projeter dans un environnement professionnel. En même temps, l'absence d'une perspective professionnelle peut aussi être à l'origine du désinvestissement de l'élève par rapport à l'école surtout lorsqu'il est confronté dans son environnement immédiat à un certain type de discours qui lui laisse entendre que l'école et les diplômes ne servent plus à rien.

Chercher les raisons des difficultés scolaires de ce groupe d'élèves revient à chercher une aiguille dans une botte de foin tant elles sont diverses et variées. Si pour certains d'entre eux, cette « difficulté scolaire » est inhérente à une situation familiale instable, à un environnement social en crise et à un contexte économique difficiles, etc. Pour d'autres, celle-ci peut

découler de la non-perception par l'élève du sens de son investissement dans les activités en classe.

L'élève qui ne trouve pas de sens à ce qu'il fait à l'école, considère très souvent celle-ci comme une corvée. Ce manque d'engagement de l'élève est aussi expliqué par Bautier, Charlot et Rochex (2000) qui soulignent à ce propos qu'à l'école, l'élève, de façon générale, valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère.

2. 2. 2. La posture de l'enseignant :

La définition que donnent Bucheton et Soulé (2006) à propos de la posture à savoir un ensemble de schèmes préconstruit du « penser-dire-faire » que l'enseignant ou l'accompagnateur convoque en fonction de la situation donnée pourrait suffire à elle seule pour comprendre ce concept. En d'autres termes, la posture c'est l'occupation de l'espace signifiante dans les interrelations, c'est ce qui permet de savoir d'où l'accompagnateur parle (Vial, 2013). Dans une relation d'accompagnement par exemple, l'enseignant doit pouvoir être conscient des variations qui peuvent survenir à n'importe quel moment de l'accompagnement face à l'élève et adapter sa posture en conséquence. Suivant ce qui se passe dans cette relation, l'enseignant peut passer d'une posture d'écoute à une posture d'analyse voire à une posture d'encouragement ou d'influence.

2. 2. 3. L'accompagnement :

Après avoir démontré dans le cadre théorique la confusion engendrée par l'emploi de la notion d'accompagnement pour désigner une réalité complexe alors qu'elle n'en est qu'une partie, je vais donc m'atteler à définir de la façon la plus claire possible ce qu'est l'accompagnement.

L'accompagnement possède un double sens. C'est avant tout une relation avec l'autre. Sa forme la plus simple est duale, mais il ne suffit pas d'être deux dans une relation pour qu'il y ait accompagnement. Maela (2007, p. 185) estime d'ailleurs que l'accompagnement ne se réduit ni aux personnes en présence, ni à leur relation, il est aussi espace de coexistence et ce qui en résulte. S'agissant de la relation avec l'autre dans l'accompagnement, elle devra porter, selon l'auteure, au minimum cinq caractéristiques. Elle doit être :

- Asymétrique dans le sens qu'elle met en présence au moins deux personnes (l'enseignant et l'élève) « *d'inégales puissances* »

- Contractualisée c'est-à-dire qu'elle associe ces personnes sur la base d'une visée commune, le contrat étant l'opération par laquelle une disparité de forme est compensée par une parité de fond
- Circonstancielle dans la mesure où la relation d'accompagnement est due à un contexte, à une situation ou à la traversée d'une période particulière en conséquence
- Temporaire, car elle ne dure qu'un temps (elle a un début et une fin)
- Mobilisatrice puisqu'elle implique de s'inscrire, l'un comme l'autre dans un mouvement

Si Marsolier (2004) définit l'accompagnement comme l'art de cheminer avec l'autre tout en respectant toutes les dimensions de sa personnalité, Maela (2007) affirme, quant à elle, que l'accompagnement ne se réduit pas à « *aller avec* », il est aussi « *aller vers* », car il y a bien une direction entreprise délibérément.

L'accompagnement signifie aussi « *soutien* » au sens de mettre en valeur le potentiel de l'élève, de son devenir. On parie sur l'autonomie de l'élève à terme. Accompagner ici, ce n'est pas prendre en charge ou aider. L'enseignant joue à devenir « *un ami critique* » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

Mais d'un ami critique qui s'inscrit dans une perspective de critique constructive et non de critique-jugement, précise De Ketele (2001).

En vérité, l'accompagnement est une forme particulière de l'étayage. Ce n'est pas dans le sens d'être devant, de faire des trajectoires pour l'autre, le lier (guidage), encore moins dans le sens d'être au-dessus et faire faire des trajectoires et lier (la relation d'aide qui est par ailleurs une forme particulière du guidage), mais dans l'accompagnement étayer signifie, faire en sorte que l'élève construise des trajets et se relie à sa culture (Vial et Caparros -Mencacci, 2007).

2.3 Question de recherche

Voici pour ce mémoire ma question de recherche :

Comment les enseignants définissent-ils les moments d'accompagnement avec un élève en difficulté scolaire ?

Pour mieux analyser les récits d'enseignants par rapport à cette question, je leur poserai des questions plus ciblées :

- Comment les enseignants racontent-ils ces moments d'accompagnement ?
- Quelle place pensent-ils occuper dans ces moments d'accompagnement avec l'élève en difficulté scolaire ?
- Les parents sont-ils impliqués par les enseignants dans ces moments d'accompagnement avec l'élève ?
- Comment perçoivent-ils l'effet enseignant dans ces postures d'accompagnement avec l'élève en difficulté ?

2.4 Hypothèses

- 1^{re} hypothèse : Nous pensons que la plupart des enseignants ne savent pas à quel moment ils sont ou ne sont pas dans l'accompagnement.
- 2^e hypothèse : Les enseignants pensent qu'ils n'occupent pas de place dans leur relation d'accompagnement avec les élèves en difficultés scolaires.
- 3^e hypothèse : Les enseignants n'impliquent pas les parents dans la relation d'accompagnement avec l'élève en difficulté.
- 4^e hypothèse : Ils ont tendance à minimiser l'effet enseignant dans la relation d'accompagnement de l'élève en difficulté scolaire

3. METHODOLOGIE

3.1 Population ciblée

Je ciblerai dans ce travail quatre types d'enseignants ayant chacun et chacune une expérience professionnelle de plus de dix ans dans ce métier. Parmi eux, il y a :

- Un enseignant spécialisé dans les classes de développement
- Un enseignant de l'OPTI (Organisme pour le Perfectionnement scolaire, la Transition et l'Insertion professionnelle)
- Une enseignante maîtresse de classe d'une 11^e Harmos /VG (Voie Générale)
- Un enseignant et ancien maître de classe de 11^e VSG

Le choix de ce public hétéroclite d'enseignants s'explique par la volonté de disposer de lectures différentes sur une même thématique afin d'enrichir la réflexion et d'alimenter le débat sur la question.

3.2 Méthode

La méthode de recherche qui sera retenue dans ce travail c'est l'entretien d'une trentaine de minutes avec chacun de ces enseignants ciblés. Je proposerai à chacun d'entre eux de lui poser des questions afin de l'aider à se rappeler ce moment d'accompagnement qui sera ensuite suivi de questions plus approfondies pour valider ou infirmer mes principales hypothèses sur la question de recherche.

Avant l'entretien :

- J'ai présenté et expliqué ma recherche à chaque enseignant interviewé.
- J'ai également expliqué la démarche de l'entretien notamment les modalités
- J'ai aussi expliqué à chaque enseignant pourquoi j'ai porté mon choix sur lui ou sur elle

Négociation des conditions d'entretien

- La date : je laisserai à chaque enseignant la liberté de choisir une date plus ou moins proche en fonction de ses disponibilités.
- La durée : je leur proposerai un entretien d'une trentaine de minutes tout au plus.

- Le lieu : je laisserai chaque enseignant choisir un lieu calme où il pourra parler librement, un lieu où il se sent à l'aise. Cela peut être dans sa classe par exemple, à la fin des cours ou dans une autre salle qui lui conviendrait.
- L'enregistrement : même si je prends des notes, je leur demanderai l'autorisation pour enregistrer l'entretien et expliquerai pourquoi j'ai besoin de cet enregistrement. Evidemment, je garantirai à chaque enseignant deux conditions nécessaires à savoir le respect de l'anonymat et la transcription fidèle de ses propos.

3.3 Analyse des résultats

Les résultats de ces entretiens seront analysés à travers une grille élaborée (voir annexe 1) pour mieux évaluer les discours des enseignants et répondre à la question de recherche. Dans cette grille d'analyse, les postures de l'enseignant sont regroupées sous forme de critères dans trois catégories qui sont : la posture d'écoute et d'accueil, la posture de clarification et de discernement et enfin la posture d'encouragement et d'influence.

Pour chaque critère d'accompagnement un certain nombre d'indicateurs est listé pour pouvoir être en mesure de dire à quel moment l'enseignant est ou n'est pas dans l'accompagnement.

4. RESULTAT DE L'ENQUETE

4. 1. Comment les enseignants racontent-ils ces moments d'accompagnement ?

A cette question, l'hypothèse de départ selon laquelle les enseignants ne savent pas à quel moment ils sont ou ne sont pas dans l'accompagnement est corroborée par les récits des interviewés.

Paul (enseignant spécialisé DES) s'est, par exemple, fixé pour objectif de combler les lacunes de l'élève en français et en maths pour l'aider à remonter la pente sans oublier de l'encourager dans son projet initial d'apprentissage dans la coiffure et l'esthétique.

Après avoir constaté que l'élève avait visiblement quelques difficultés à préparer un dossier de candidature « *présentable* » pour son projet initial, Paul a décidé d'effectuer lui-même une partie du travail à la place de l'élève notamment la correction et la mise en page du dossier de candidature pour « *l'aider* », dit-il. Les moments d'accompagnement selon cet enseignant, ce sont les moments pendant lesquels il prépare l'élève pour sa rentrée prochaine à l'OPTI. Ce sont aussi les moments pendant lesquels Paul accompagne l'élève certains après-midi pour aller à la rencontre des professionnels de la coiffure en ville en vue d'obtenir une place d'apprentissage. « Je m'arrête à deux pas de la porte d'entrée du salon, je l'accompagne juste pour l'encourager, c'est elle qui rentre et qui discute directement avec la responsable du salon », précise-t-il.

Quant à Fiona (maîtresse de classe d'une 11^e VG), elle assimile ses moments d'accompagnement à du suivi de parcours. Lorsque l'élève lui a fait part de son projet de faire un apprentissage dans l'esthétique, l'enseignante lui a proposé diverses options dont l'OPTI « *au vu du faible niveau scolaire de l'élève, de son âge et des nombreux refus qu'elle a essuyés suite à ses demandes de stage* », justifie-t-elle.

Alain (enseignant à l'OPTI) déclare de son côté « *coacher* » son élève à trouver un premier stage à tout prix dans les quatre premières semaines après son arrivée à l'OPTI. Cela passe, selon lui, par de petits exercices pour apprendre, par exemple, à bien se présenter au téléphone et ensuite démarcher les employeurs potentiels. Une fois le stage obtenu, Alain effectue des visites sur le lieu de stage de l'élève, s'entretient avec les responsables de l'entreprise pour voir comment cela se passe pour que, dit-il « *l'élève se sente soutenu* ».

Cette même démarche de suivi est également adoptée par Charles (enseignant ex VSG) qui, sur la question des moments d'accompagnement, relate les moments passés à corriger voire peaufiner le dossier de candidature de l'élève pour une place d'apprentissage. Toutefois, « *je n'ai pas été chercher des offres d'apprentissage pour lui dans le journal, sur des sites ou envoyer son dossier de candidature, c'était à lui de le faire* », précise-t-il.

Il est aussi à signaler les nombreux échanges que Charles (enseignant ex VSG) a eu avec son élève pour lui « *apporter un soutien moral* » dit-il, parce que les dossiers de candidature que l'élève a envoyés n'ont pas été couronnés de succès.

4. 2. Quelle est la place occupée par les enseignants ?

Si notre hypothèse de départ était de dire que les enseignants ne pensent pas occuper une place importante dans ces moments d'accompagnement avec l'élève, force est de constater qu'une telle hypothèse est aujourd'hui infirmée par les interviewés.

Paul (enseignant spécialisé DES) ne minimise pas la place qu'il a occupée dans l'accompagnement de cette élève dont le projet était de faire un apprentissage dans l'esthétique. Répondant à cette question, il laissera entendre qu'il est parfaitement conscient de la place importante qu'il occupe, car : « *avec ce genre d'élève, on est obligé....on est un peu psy, un peu papa, on est un peu plus que prof* » justifie-t-il.

Fiona (maîtresse de classe d'une 11^e VG) abondera dans le même sens puisqu'elle reconnaît occuper également une place importante dans sa relation d'accompagnement avec l'élève en difficulté scolaire. « *Je la soutiens, dira-t-elle, je l'oriente, je l'aide à trouver des réponses, mais je lui remets aussi les pieds sur terre. J'essaie aussi de poser un cadre en lui disant voilà, maintenant on est là, on fait cela, tu en es à cette étape, on doit aller à cette étape, il faut que tu passes par-là, je lui montre le chemin* ».

La réponse restera la même du côté de Alain (enseignant à l'OPTI) qui, même s'il reconnaît le rôle primordial de l'orientatrice scolaire dans ces circonstances, souligne également que la place de l'enseignant est fondamentale dans ces moments d'accompagnement puisque celui-ci joue un rôle de coordinateur entre l'élève, l'orientatrice scolaire et les parents.

Charles (enseignant ex VSG) affirmera aussi occuper une place importante dans cette relation d'accompagnement en terme de soutien moral apporté au vu des nombreux échanges qu'il a eus avec l'élève. L'enseignant déclare d'ailleurs avoir été remercié par l'élève quelques

années plus tard lorsqu'il l'a rencontré. Cela, sans doute en raison du soutien moral apporté par Charles à l'accompagné.

4. 3. Les parents sont-ils impliqués par les enseignants ?

Notre hypothèse, à propos de cette question, qui était de dire que les parents ne sont pas impliqués par les enseignants dans ces moments d'accompagnement, a été remise en question par les récits d'accompagnement des enseignants. Tous, à l'exception de Charles, déclarent avoir impliqué les parents dès les premiers moments d'accompagnement avec l'élève.

« Je me suis fixé une règle, c'est celle d'impliquer les parents dès le début de l'accompagnement » déclare Paul (enseignant spécialisé). Il convoque régulièrement les parents de l'élève pour deux raisons : s'imprégner du contexte familial de l'élève et faire aux parents *« une photographie de la situation »*, explique-t-il.

Pour autant, Paul ne s'arrête pas qu'au contexte familial de l'élève. Il dit avoir aussi besoin de savoir comment l'élève se comporte et travaille à la maison. *« Le fait d'impliquer les parents dès le début de l'accompagnement de l'élève en question et de les convoquer régulièrement me permet également d'anticiper leurs questions »*, souligne Paul.

A la question de savoir s'il est satisfait de l'implication des parents de l'élève, l'enseignant répond par l'affirmative et révèle que la maman de l'élève en question s'est inscrite dès le début dans une démarche participative. *« Elle ne vient pas pour seulement hocher de la tête et dire oui à mes belles paroles, elle me dresse le portrait de sa fille à la maison, me pose des questions, donne son avis sans empiéter sur mon travail d'enseignant. En gros, chacun joue son rôle »* détaille Paul.

Le discours est tout autre du côté de Fiona. Elle a cherché dès le début de l'accompagnement à impliquer les parents de l'élève en leur proposant des dates pour un entretien.

Mais l'enseignante estime que les parents ne sont pas très impliqués dans le projet de l'élève. *« La maman ne parle pas français et ne vient jamais aux entretiens. Quant au papa, quand il vient, il donne l'impression de s'intéresser à ce que fait son enfant, mais en réalité il ne fait rien pour aider sa fille à la maison (...) Ils sont beaucoup plus dans l'attente »* résume-t-elle.

Alain (enseignant à l'OPTI) implique également les parents dès le début de l'accompagnement d'abord pour leur expliquer le fonctionnement de l'OPTI et surtout l'importance de leur implication dans le projet de leur enfant.

Il lui arrive, raconte Alain, d'être confronté, lors du premier entretien, à une forme de réticence chez certains parents déçus sans doute de voir leur enfant entrer à l'OPTI.

Mais il constate aussi que les parents sont généralement rassurés lorsqu'on leur explique le nombre de passerelles et d'évolutions possibles pour leur enfant.

Contrairement aux autres interviewés, Charles (enseignant ex VSG) n'a pas impliqué les parents de l'élève dans la relation d'accompagnement.

En revanche, il a déploré le manque de suivi des parents dans le projet de leur enfant, sans doute « *par manque de temps ou de connaissance du système éducatif, mais je ne saurais pas t'expliquer* » affirme-t-il.

Relativement passif, pas inquiet de sa situation, l'élève semble avoir été livré à lui-même si l'on en croit les propos de Charles. « *Les parents ne se sont pas impliqués plus que cela, l'élève n'a pas utilisé les ressources mises en place par l'école, en l'occurrence l'orientatrice scolaire et moi en tant qu'enseignant je ne me voyais pas faire les démarches à sa place* », résume-t-il.

4. 4. Comment perçoivent-ils l'effet enseignant ?

L'hypothèse selon laquelle les enseignants ont tendance à minimiser l'effet enseignant dans l'accompagnement d'un élève en difficulté a été majoritairement remise en cause par le discours tenu par les interviewés.

Conscient de « *l'effet enseignant* » sur l'élève accompagné, Paul laissera entendre, sans doute par modestie, qu'il faudra directement poser la question à son élève avant de reconnaître que celle-ci aurait eu beaucoup de mal à faire seule ce qu'elle a fait avec lui. L'enseignant revient, à titre d'exemple, sur l'épisode au cours duquel, il a accompagné l'élève dans les rues de la ville pour l'encourager à « *démarcher* » les responsables des salons de coiffure. « *J'ai été agréablement surpris, dira-t-il, par le culot de l'élève qui, gagnée par la confiance, n'a pas hésité à aller à la rencontre des responsables des salons de coiffure, chose qu'elle n'avait pas faite jusqu'ici sans doute par manque de confiance en elle* ».

A cette question, Fiona (maitresse de classe 11VG) se rend compte avec le recul de l'importance de son « *effet enseignant* » sur cette élève. « *Cette dernière se confiait beaucoup à moi, raconte Fiona, d'ailleurs au début elle ne voulait entendre parler ni de l'OPTI ni d'un redoublement, mais j'ai fini par la convaincre de la nécessité de s'inscrire dans cet établissement en attendant d'atteindre son objectif qui est de trouver une place*

d'apprentissage dans l'esthétique ». Considérée comme une « *sœur confidente* » par l'élève, l'enseignante réalise au cours de l'entretien qu'elle a largement influencé le choix de celle-ci notamment dans la mise entre parenthèses du projet initial d'apprentissage.

Chez Alain (enseignant à l'OPTI), l'effet enseignant varie en fonction de sa capacité à conduire l'élève à trouver le sens de son projet. « *Si j'arrive, affirme Alain, à convaincre l'élève à mettre du sens dans son projet, là je me dis qu'il y a effet enseignant* ».

Seulement, il peut y arriver que le décalage soit parfois, selon Alain, très important entre le faible niveau scolaire de l'élève et son projet professionnel trop ambitieux. « *J'essaie de lui faire entendre raison dans ce genre de situation, continue Alain, par rapport à ce décalage. Mais si l'élève est complètement fermé, je le laisse parfois aller droit dans le mur, notamment à l'occasion de son premier stage pour se rendre compte lui-même de ce décalage* ».

Charles, de son côté, estime ne pas avoir une quelconque influence dans cette relation d'accompagnement de l'élève dont le projet était déjà clair et précis. « *L'élève savait exactement ce qu'il voulait faire, à savoir entrer dans une école professionnelle* », explique-t-il.

5. DISCUSSIONS ET CONCLUSION

5.1 Interprétations des résultats

Après analyse des résultats issus des entretiens réalisés avec le public cible, la réponse finale à la question de recherche qui était de savoir comment les enseignants définissent-ils les moments d'accompagnement d'élèves en difficulté scolaire est la suivante : les enseignants ne savent pas à quel moment ils sont ou non dans l'accompagnement d'un élève en difficulté scolaire.

Si au début, ils ont tous été dans l'accompagnement notamment avec une posture d'accueil et d'écoute de l'élève en difficulté scolaire, les enseignants interrogés se sont tous ensuite versés dans le guidage (voir modèle pratique de guidage en annexe 2) en particulier dans le suivi, l'aide, le conseil et le modelage.

L'aide administrative à la préparation de dossier de candidature, le suivi ainsi que le conseil à l'élève d'aller voir la conseillère d'orientation, sont autant de registres dans lesquels se sont illustrés les enseignants Paul, Fiona et Charles dans leur discours sur les moments d'accompagnement.

Alors que Alain quant à lui, adoptera une posture de modelage pour montrer, par exemple, à l'élève comment « *démarcher et se vendre* » au téléphone pour décrocher un stage lorsqu'à l'autre bout du fil, il y a un employeur potentiel.

Or, l'accompagnement ne relève ni la technicité ni de l'aide, encore moins de l'assistance sociale. C'est une rencontre dans laquelle on s'éloigne de la maîtrise de l'un sur ce que fait l'autre. Dit autrement, l'accompagnement est une forme particulière d'étaillage.

Il convient de rappeler que le terme d'étaillage possède un double sens selon qu'on est dans le guidage ou dans l'accompagnement : dans le guidage, étayer signifie être devant, faire faire des trajectoires, aider, etc. Alors que dans l'accompagnement, étayer signifie faire en sorte que l'accompagné construise des trajets et se relie à sa culture (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

L'on voit donc ici que « *le formateur qui pratique l'accompagnement met souvent sous ce mot beaucoup d'attitudes qui n'en relèvent pas vraiment : dans le cadre d'une relation en tête à tête, on se retrouve plus souvent en situation de formation, de conseil d'information qu'en situation réelle d'accompagnement au sens où nous l'entendons ici* » (Le Bouëdec, et al., 2001, p. 40).

Mais comment expliquer cet abus de langage entre l'enseignant qui croit pratiquer l'accompagnement alors qu'il est dans le guidage ?

Les raisons à cela sont nombreuses :

- D'abord parce que l'enseignant est très souvent en posture de formateur. Il est très difficile à l'enseignant qui était, jusqu'ici, habitué à « *montrer le chemin* » à l'élève, à l'évaluer, à l'interroger, à le conseiller, à lui apporter son aide, d'entrer dans une autre relation dans laquelle il ne garde pas le contrôle de la situation. Ce besoin de contrôle et de suivi est inhérent à la fonction de l'enseignant.
- La deuxième raison relève à la fois du point de vue narcissique et du point de vue tactique : du point de vue narcissique, car « *il est tellement plus gratifiant de se dire qu'on accompagne plutôt que de reconnaître qu'on dirige (tendance à n'assumer que les rôles sympathiques)* ; d'un point de vue tactique, *il est plus facile de laisser croire qu'on accompagne plutôt que d'affirmer les exigences de l'autorité ; surtout enfin l'exercice de l'autorité n'a pas bonne presse dans notre société depuis quelques décennies* » (Le Bouedec et al., 2001, p. 154).
- La troisième et dernière raison à cela est liée à la vision de l'enseignant qui estime que ce n'est pas son rôle. Tous m'ont répété que ce type d'accompagnement de l'élève en difficulté scolaire est du ressort de l'orientatrice scolaire.

Or, c'est justement à ce niveau que le bât blesse puisque l'élève en difficulté est plus enclin à s'entretenir avec son maître de classe avec qui une relation de confiance est déjà tissée qu'avec l'orientatrice scolaire. Bien que cette dernière soit mise à la disposition des élèves pour les accompagner dans leurs projets professionnels à condition bien entendu que ceux-ci en fassent la demande, ce qui n'est pas chose simple.

Concernant la place de l'enseignant dans l'accompagnement de l'élève en difficulté scolaire, les interviewés ont tous déclaré occuper une place importante.

Mais là aussi, les termes utilisés par les enseignants pour évoquer cette place occupée dans l'accompagnement montrent, encore une fois, qu'ils sont dans le guidage. De Fiona qui laisse entendre « *je lui montre le chemin* », à Paul qui déclare : « *on est un peu plus qu'enseignant avec ce genre d'élève, on est un peu psy, un peu papa, etc.* » sans oublier Alain qui affirme jouer un rôle de coordinateur entre l'élève, les parents, le patron de l'entreprise et l'orientatrice scolaire, les exemples ne manquent pas.

Si l'enseignant doit effectivement s'afficher, occuper une place importante et participer pleinement à la construction de la relation, il doit également rester discret et modeste, car « *on ne dirige pas celui pas qu'on accompagne, on ne lui indique ni vers où ni comment il doit marcher* » (Le Bouëdec, 1998, p. 60). Cette place doit donc amener l'enseignant à adopter une posture paradoxale, c'est-à-dire être proche de l'élève sans prendre sa place, et en même temps se tenir à distance pour éviter la fusion, car écouter et accueillir l'autre exige de rester soi-même, relève l'auteur.

En ce qui concerne les parents, Siaud-Fachin (2006) recommande aux enseignants de les impliquer dans l'accompagnement de l'élève en difficulté, car les parents doivent être, selon elle, des alliés des enseignants. Cette auteure affirme que les enseignants doivent collaborer avec les parents... en les informant, en les écoutant et en réfléchissant ensemble sur les aménagements nécessaires. Du point de vue de Siaud-Fachin (2006), il n'est pas concevable d'éloigner les parents sous prétexte que c'est une relation d'accompagnement entre l'enseignant et l'élève. D'ailleurs, « *les parents ne sont-ils pas les premiers concernés ? N'en souffrent-ils pas ?* » S'interroge-t-elle.

S'agissant enfin de la prise de conscience par l'enseignant de son influence sur les choix de l'élève, les interviewés semblent être en phase avec cette affirmation. Paul, Alain, Fiona et Charles sont ici, sans le savoir, dans une posture d'accompagnement à savoir celle d'encouragement et d'influence de l'élève. Stahl, Le Bouedec, Du Crest et Pasquier (2001, p. 108) soutiennent d'ailleurs à propos de cette posture qu'« *il n'y a pas de situation d'accompagnement sans volonté consciente, culturelle ou inconsciente d'influencer l'autre : ne serait-ce que l'amener à s'influencer, en prenant conscience de ce qu'il décide ou de ce qu'il ne décide pas* ». Et ce, sans oublier d'attirer l'attention des enseignants sur les dangers qui les guettent à savoir la manipulation et la dépendance lorsqu'ils sont dans cette posture d'encouragement et d'influence.

Figure d'autorité en classe, légitimée par l'institution, jouissant d'un statut social et d'une certaine personnalité, l'enseignant induit de façon consciente ou non des comportements, glisse ses valeurs et valorise ses solutions. L'élève qui n'est pas libre à ce moment-là, ne dispose pas de compétences et d'autonomie lui permettant de prendre ou de refuser les conseils qui lui sont distillés par l'enseignant.

Le deuxième danger inhérent à la manipulation, c'est cette forme de dépendance que pourrait développer l'élève par rapport à l'enseignant (Le Bouedec et al., 2001, p. 115). Les récits de

Paul et Fiona présentés plus haut en rapport avec l'effet enseignant, suffisent pour étayer cette idée.

5.2 Les limites de ce travail

Parmi les limites du travail, il y a :

- L'absence du point de vue des élèves cités dans l'interview

Il va de soi que lorsque l'on parle d'accompagnement d'élève en difficulté scolaire, il aurait été très intéressant de mettre en parallèle le point de vue de l'élève avec le discours de l'enseignant sur cette question.

Mais, en vertu d'une directive institutionnelle vaudoise qui interdit à l'enseignant de soumettre des questionnaires ou d'interviewer les élèves qui ne sont pas dans sa classe dans le cadre d'une recherche, je n'ai donc pas pu recueillir leurs points de vue sur la question de l'accompagnement. De plus, les prénoms des élèves cités dans ces entretiens ont été modifiés pour des questions d'anonymat. Chemin faisant, il me paraîtrait donc impossible de retrouver, par la suite, l'élève accompagné pour lui demander son avis sur l'accompagnement.

- Le public ciblé

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de m'entretenir avec 4 enseignants.

Or, ce petit nombre est loin d'être représentatif du personnel enseignant vaudois dans le secondaire 1. Aurais-je abouti à la même réponse si j'avais interrogé un plus grand nombre ? Je ne saurais le dire.

De plus, tous les enseignants que j'ai interviewés, ce sont des personnes que je connaissais, des collègues de travail avec qui une relation de confiance s'est créée avec le temps. Les résultats auraient-ils été différents si j'avais choisi d'interviewer d'autres enseignants qui me sont inconnus ?

A cela s'ajoute, le biais relatif au genre. Sur les 4 enseignants choisis, il n'y a qu'une seule femme. Est-ce à dire que les résultats auraient-ils pu être différents avec 2 enseignantes et 2 enseignants ou avec 3 enseignantes et un enseignant ?

5. 3. Conclusion

Après avoir confronté la littérature abondante sur le concept d'accompagnement à la façon dont les enseignants définissent l'accompagnement d'élèves en difficulté scolaire, force est de constater que les enseignants ne savent pas à quel moment ils sont ou non dans l'accompagnement. C'est un concept un peu flou pour bon nombre d'enseignants si on en croit Vial et Caparros-Mencacci (2007). Ils ont tendance à verser le plus souvent dans le guidage alors qu'ils devraient être dans l'accompagnement. Cet état de fait pose un problème de posture pour l'enseignant car il lui sera difficile d'accompagner un élève en difficulté s'il n'est pas lui-même au clair par rapport aux postures à adopter telles que développées, entre autres, par certains auteurs dont Vial et Caparros-Mencacci (2007) et Le Bouedec (2001).

Est-ce donc réaliste de parler, dans le milieu scolaire, d'accompagnement « *pur* » tel que défini par les auteurs cités ci-dessus ? Peut-on reprocher à l'enseignant d'être dans le guidage face à un élève en difficulté ?

Seulement, une autre vision de l'accompagnement défendue par d'autres auteurs à l'instar de Lafortune et Deaudelin (2001) et de Boucher et L'Hostie (2004), vient relativiser les résultats que j'ai obtenus. Ces auteurs que je viens de citer, assimilent l'accompagnement au soutien que l'enseignant apporte à l'élève en difficulté pour l'aider à progresser.

Dans cette perspective, les postures adoptées par les enseignants interrogés dans le cadre de ce travail s'inscriraient, donc, toutes dans l'accompagnement. Puisque, tous, sans exception, ont mis en place une tactique, élaboré des pistes de réflexion, montré une trajectoire et travaillé avec l'élève dans l'unique but de lui faire progresser dans la construction de son projet.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Auger, M-T. et Boucharlat, C. (1999). Elèves « difficiles », profs en difficulté. Namur : Erasme.
- Bailly, B. (1999). *Enseigner : une affaire de personnalités*. Paris : Nathan pédagogie.
- Bautier, É., Charlot, B. et Rochex, J. Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. *L'école, l'état des savoirs*, 179-188.
- Boucher, L.-P. et L'Hostie, M., (2004). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourdon, S., Cournoyer, L. et Charbonneau, J. (2012). Le soutien de l'environnement social lors du passage au postsecondaire. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune, *Les transitions à l'école* (pp. 102-121). Québec: PUQ.
- Bucheton, D., (1994). Vécu, affects et didactique du récit. *Le Français Aujourd'hui*, (109).
- Bucheton, D. et Soulé, 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*, 3(3), 29-48.
- Charlot, B. et Bautier, É. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Escol*, Université Paris, 8.
- Cicurel, F. (2011). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. *L'agir professoral : de l'interaction à la mise en discours de l'action*, 27-39.
- FAIN, M., CIFALI, M., ENRIQUEZ, E. et COURNUT, J. (1987). *Les Trois Métiers impossibles*. Paris : Les Belles Lettres
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 90-111.
- Gauthier, C. et Jeffrey, D. (1999). *Enseigner et séduire*. Presses Université Laval.
- Gauthier, C., Dembélé, M., Bissonnette, S., et Richard, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. *Revue des résultats de recherche*. Paris

- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* (Vol. 196). Paris. Belin.
- GODIN, A. (1987). Structure ternaire de l'accompagnement. La relation d'aide en psychologie (thérapie) et en pastorale (spiritualité) dans *Accompagner*. *Christus*, 34(136), 414-428.
- Hervé, G. (1999). *Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté*. Paris : Armand Colin.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). La métacognition dans une perspective transversale. *Métacognition et éducation*, p. 204. Presse Université Québec.
- Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouëdec, G. (2001). *Une posture éducative fondée sur une éthique*. *Cahiers pédagogiques*, (393), 18-20.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation : un projet impossible ?* Paris : Éditions L'harmattan.
- Maela, P. (2007). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue Scientifique Carrièreologie*, 9, 14.
- Maela, P. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153, 43-56.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette éducation.
- Masdonati, J. et Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. Dans P. Curchod, & D. Pierre-André, *Les transitions à l'école* (pp. 150-177). Presse Université Québec.
- Postic, M. (1994). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Rogers, C. R. (1967). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod
- Siaud-Facchin, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- Vial, M. (2007). L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique. *Recherche et développement : évaluation par compétences et portfolio*. Chalon-sur-Saône

- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université
- Vial, M. (2013). Entre accompagnement et évaluation : tensions créatives ou destructives ? Conférence Haute Ecole Pédagogique Vaud.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : comment donner à l'élève les clés de sa réussite*. Bruxelles : De Boeck Supérieur

7. ANNEXES

7. 1. Grille d'analyse

Dans cette partie du travail, l'idée est de présenter une petite grille d'analyse à partir de laquelle seront confrontés les discours des enseignants autour de l'accompagnement d'élèves « en difficulté scolaire ». En fonction des critères et des indicateurs, cette grille permettra de confirmer ou non les hypothèses de départ.

Dimension d'accompagnement	Critères	Indicateurs
Postures d'accompagnement de l'enseignant	Posture d'écoute et d'accueil de l'élève	<ul style="list-style-type: none">• Le M laisse l'élève s'exprimer• Le M ne questionne pas, ne juge pas, ne conseille pas l'élève• Le M montre une attitude positive inconditionnelle envers l'élève• Le M reformule les propos de l'élève pour lui montrer qu'il a compris ce qu'il ressent• Le M reconnaît et accepte ce qu'il éprouve dans ce moment d'accompagnement
	Posture de clarification et de discernement	<ul style="list-style-type: none">• Le M conduit l'élève à expliciter la nature et les causes de ses difficultés• Le M promeut l'autonomie de l'élève• Le M prend le contexte de l'élève en compte• Le M prend le point de vue de

		<p>l'élève dans la définition des difficultés et des solutions acceptables pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le M adapte ses interventions par rapport à l'élève • Le M conduit l'élève à prendre conscience de sa capacité à surmonter seul ses difficultés
	<p>Posture d'encouragement et d'influence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le M encourage et rassure l'élève • Le M provoque et éveille l'élève • Le M explore les pistes avec l'élève • Le M influence l'élève avec intégrité

7. 2. Questions d'entretien

Puis, nous présenterons ci-dessous, l'ensemble des questions préparées dans le cadre de ces entretiens avec les enseignants du secondaire 1.

Questions	Objectifs visés
<ul style="list-style-type: none">• Cette première partie de l'entretien consiste à raconter un moment d'accompagnement avec un élève en difficulté scolaire. Je vous propose, si vous en êtes d'accord de vous poser des questions. Cela pour vous aider à vous rappeler la situation. Etes-vous d'accord ?• Comment s'est passée la rencontre avec cet élève en difficulté? A quelle heure de la journée ? A quel endroit ?• Quelle a été votre première réaction ?• Qu'est ce qui vous est venu à l'esprit à ce moment-là ?• Par quoi avez-vous été particulièrement attentif dans cette situation-là ?• Qu'avez-vous ressenti par rapport à cette difficulté de l'élève?• Comment l'avez-vous fait comprendre que vous compreniez sa difficulté ?• Qu'avez-vous fait ou dit ?• Par quoi avez-vous commencé ?	Evaluer la capacité des enseignants à reconnaître les moments d'accompagnement avec l'élève en difficulté

<ul style="list-style-type: none"> • Qu'avez-vous fait ensuite? • Et juste après qu'avez-vous pris en compte ? • Par quoi avez-vous terminé ? • Comment saviez-vous que c'était terminé ? • Comment saviez-vous que vous avez atteint votre but ? 	
<ul style="list-style-type: none"> • En tant qu'enseignant, quelle place avez-vous occupé dans cette relation d'accompagnement ? • Comment savez-vous que vous avez occupé une telle place ? 	<p>Vérifier si l'enseignant a tendance à minimiser ou non la place occupée dans ce moment d'accompagnement</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comment vous avez influencé le choix de l'élève dans ce moment d'accompagnement ? • Qu'est ce qui vous fait dire cela ? 	<p>Comprendre la perception de l'enseignant de son effet sur l'élève dans ce moment d'accompagnement</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Quelle a été l'implication des parents dans ces moments d'accompagnement avec l'élève ?</u> • <u>Comment avez-vous pris connaissance de leur implication ?</u> • <u>Que reprenez-vous de cet entretien comme éléments intéressants ?</u> • <u>Est ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter ?</u> 	<p><u>Connaître si l'enseignant a impliqué ou non les parents dans ce moment d'accompagnement avec l'élève en difficulté</u></p>

7. 3. Modèle des pratiques de guidage

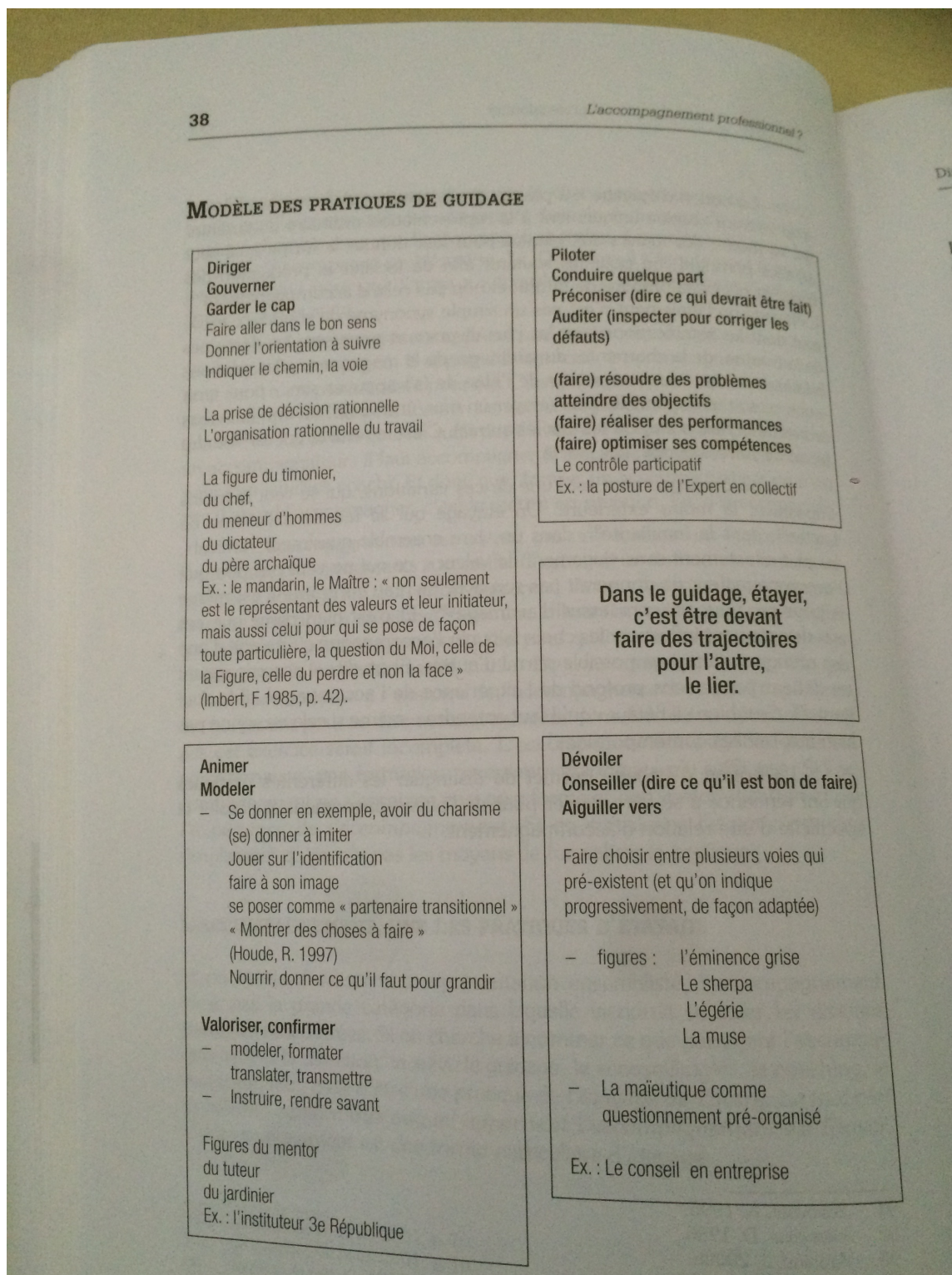


Figure 1: Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 38)

7. 4. Résumé

Ce mémoire porte sur les récits d'enseignants de leurs pratiques d'accompagnement face à des élèves en difficulté scolaire c'est-à-dire ceux dont les projets professionnels sont flous voire absents.

Après avoir développé les concepts d'accompagnement et de difficulté scolaire, j'ai voulu comprendre la perception des enseignants de leurs pratiques d'accompagnement face à des élèves qui sont arrivés à la fin ou sortis de l'école obligatoire sans projet professionnel.

Comment les enseignants s'y prennent-ils ? Quelles postures d'accompagnement adoptent-ils ? Quelle est leur place dans ce moment d'accompagnement avec l'élève ? Les enseignants sont-ils conscients de leur influence dans cette relation d'accompagnement ?

Ce sont autant de questions auxquelles j'ai essayé de répondre dans ce travail.

Pour ce faire, j'ai décidé d'utiliser l'entretien dans ma méthodologie de travail, car quoi de mieux que de donner la parole aux principaux concernés pour répondre à la question.

Au terme de ce travail, j'en suis arrivé à cette conclusion qui est de dire que les enseignants ne savent pas à quel moment ils sont ou non dans l'accompagnement d'un élève en difficulté. Beaucoup d'entre eux croient pratiquer l'accompagnement alors qu'ils sont dans le guidage.

Cette non-perception des moments d'accompagnement les conduit à ne pas adopter les postures idoines lorsqu'ils ont en face d'eux un élève en « difficulté », c'est-à-dire celui dont le projet professionnel est inexistant.

Seulement, une autre vision de l'accompagnement défendue par d'autres auteurs à l'instar de Lafortune et Deaudelin (2001) et de Boucher et L'Hostie (2004), vient relativiser les résultats que j'ai obtenus. Ces auteurs que je viens de citer, assimilent l'accompagnement au soutien que l'enseignant apporte à l'élève en difficulté pour l'aider à progresser. Dans cette perspective, les postures adoptées par les enseignants interrogés dans le cadre de ce travail s'inscriraient, donc, toutes dans l'accompagnement. Puisque, tous, sans exception, ont mis en place une tactique, élaboré des pistes de réflexion, montré une trajectoire et travaillé avec l'élève dans l'unique but de lui faire progresser dans la construction de son projet.

Mots-clés

Accompagnement – difficulté – DPA – posture – enseignant - élève