



L'accompagnement **sous tous les angles**

Par l'équipe politique de CGé

Étude de ChanGements pour l'égalité – 2014

L'accompagnement ? Oui mais lequel ?

ChanGements pour l'égalité (CGé) est un mouvement sociopédagogique qui lutte pour plus d'égalité à l'école depuis plus de quatre décennies. Il est formé de différentes équipes qui, tout en travaillant de différentes manières, contribuent toutes à ce combat. L'équipe politique (EPOL) suit les évolutions des politiques de l'éducation, les analyses et propose des alternatives le cas échéant.

En janvier 2014, l'EPOL s'est réunie pour se donner les objectifs de l'année. Les thématiques qui ont émergé plaçaient l'accompagnement comme pierre angulaire de nombreuses questions à l'ordre du jour. Nous avons donc choisi de garder ce fil rouge à travers nos réflexions, mais en même temps de permettre à chacun de l'explorer à partir de sa pratique et avec l'angle de vue qui lui convenait.

Nous avons donc neuf auteurs qui ont chacun produit un texte qui a été relu et travaillé collectivement durant les réunions mensuelles, mais dont ils restent les auteurs finaux.

La mise en perspective de ces textes a mis en évidence l'enjeu de société implicite mais essentiel que représente cet accompagnement qui est venu compléter la notion de projet tellement prégnante, ces dernières décennies. Le croisement des regards sociologiques et pédagogiques a permis de prendre une mesure de ces enjeux. Ils nous ont amenés à voir les paradoxes liés à la relation humaine que représente l'accompagnement. Tout ce travail et cette recherche nous ont donné matière à réaliser une deuxième étude intitulée : « L'accompagnement, une vue d'ensemble » Les textes que vous trouverez dans cette étude-ci, « l'accompagnement sous tous les angles », sont organisés en partant des accompagnements centrés sur la personne de l'élève, pour aller vers ceux qui se centrent sur les enseignants, leur équipe, leur formation et finir par la question de l'accompagnement en politique. En voici un rapide descriptif :

- Accompagner les « Sans » vers le « sens », par Élise UGEUX étudiante en sociologie, où la question se pose de l'accompagnement dans le cadre d'un SAS.

- Vous avez dit « accompagner » les apprentissages !? Par Aude LIMET, enseignante en promotion sociale, où se pose la question des postures et dispositifs réellement nécessaires à l'accompagnement du processus d'apprentissage.
- Accompagner ? Mais quel bras les enseignants acceptent-ils de prendre ? Et pour aller où ? Par Danielle MOURAUX sociologue de l'éducation où la question se pose de savoir comment faire émerger le désir de réel changement et de l'accompagnement nécessaire chez les enseignants.
- Des groupes d'accompagnement et d'analyse de pratique, par Anne CHEVALIER, animatrice de nombreux groupes de ce type, où la question se pose des conditions nécessaires pour que des enseignants osent remettre en question leurs pratiques.
- Les résultats des évaluations externes comme outil d'autoaccompagnement pour les enseignants, par Samir BARBANA, chercheur à l'UCL au Girsef où la question posée est celle des enjeux plus politiques qu'on peut identifier derrière les évaluations externes.
- Accompagner une équipe, par Sandrine GROSJEAN, formatrice à CGé où se pose la question de la transition entre formation et accompagnement.
- Viser la professionnalisation dans l'accompagnement des stagiaires dans les Hautes Écoles pédagogiques, par Rudi WATTIEZ, membre du GRAPPE depuis septembre 2013, où se pose la question de la formation des maîtres de stage à l'accompagnement des étudiants stagiaires.
- Les cadres intermédiaires : les oubliés du système éducatif, par Hélène Lenoir, enseignante et conseillère pédagogique, où la question se pose de la fonction des directions, inspections et conseillers pédagogiques dans l'accompagnement du travail des enseignants.
- Accompagner un décret ? Par Sandrine CALOMME, enseignante en haute école, où se pose la question de savoir comment le décret paysage a été accompagné dans sa mise en place.

Les textes sont indépendants les uns des autres, ils peuvent donc se lire dans un sens ou dans un autre. Ils couvrent de multiples aspects de l'accompagnement, sans pour autant prétendre à une quelconque exhaustivité.

Accompagner les « Sans » vers le « sens »

Ou toute la différence entre dire « C'est un décrocheur » et « le jeune prend part au SAS »

*Elise UGEUX
Stagiaire en Sociologie*

En refermant la porte de son bureau, Monsieur X considère son trousseau de clés. Un profond sentiment de satisfaction l'envahit. Toutes ces clés lui rappellent ses engagements multiples et sa vie bien remplie : une famille, un chouette travail, une belle maison, des amis de toujours et des loisirs épanouissants. Il est heureux, car ses clés lui permettent de constater qu'il a des places, qui sont autant de composantes et de témoins de Sa place au sein de la société.

De fait, la nécessité de s'inscrire dans la société, d'y jouer un rôle et donc d'y détenir une place est un élément central dans la vie réussie de tout un chacun. Pour preuve, nous pouvons considérer la sanction qu'implique le fait de ne pas avoir de place « complète », marqué par le manque d'une clé au trousseau de quelqu'un. Les « Sans » (sans domicile fixe, sans-emploi, sans-papiers, etc.) sont des personnes caractérisées par un vide. Ils sont vus en dehors des normes et cela, tant d'un point de vue social (en raison de la terminologie même de leur dénomination) que personnel (en raison de leur situation décalée par rapport à la conception collective de réussite). Les politiques sociales se proposent comme une aide pour tous ces « Sans ». Partant de l'idée que l'individu peut agir sur sa trajectoire, ces politiques proposent de les « capaciter », c'est-à-dire de leur conférer les moyens de se prendre en main et de combler ainsi les vides creusés par des manques de clés. Cette démarche se base sur un principe : celui de l'adhésion à cette conception de l'aide. Le « Sans » doit donc participer activement à sa prise en charge dont la condition sine qua non n'est autre que sa bonne volonté à se mettre en mouvement.

Mis au centre du processus, Monsieur « Sans » est amené à ce qu'on peut qualifier de « construction de soi » ou « travail sur soi ». Cela signifie en fait

qu'il aura pour tâche de travailler sur ses compétences, ses qualités, ses envies, etc. Bref, un travail qu'il opère sur lui-même. Or, cette construction ne se base pas sur rien, car, si Monsieur « Sans » veut perdre son « Sans », il faut qu'il tende et atteigne l'image de Monsieur X (ou Monsieur « Sans-sans »). Pour cela, il doit prendre appui sur des objectifs et des critères fixés avec le professionnel chargé de l'accompagner de manière individualisée. Ils dresseront ensemble le travail que Monsieur « Sans » devra effectuer à partir de lui-même pour pouvoir -enfin- se prendre en main et se responsabiliser afin que Monsieur « Sans » devienne simplement Monsieur.

Cependant, ce principe dit de « capacitation » présente des travers conséquents pour le « Sans » lui-même. Ainsi, quel que soit le contexte, il considère que l'individu est capable de maintenir le cap de son parcours de vie. Par exemple, Monsieur Sans-emploi doit être capable, même en période de crise, de se « saisir de sa trajectoire ». S'il n'y arrive pas, c'est simplement parce qu'il « ne veut pas vraiment sortir de cette situation ». Par ailleurs, les objectifs qu'il doit atteindre sont fixés davantage par le professionnel qu'avec lui. Ils sont flous, imprécis, ce qui le force à travailler encore et toujours, sur son comportement et sa manière d'être qu'il lui faut à tout prix standardiser pour espérer perdre son « Sans ».

Mais pourquoi donc parler de l'accompagnement tel qu'il est conçu dans les politiques sociales ? Tout simplement parce que le domaine de l'éducation, et plus précisément l'école, a aussi ses « Sans » qu'il s'agit alors d'accompagner suivant les conceptions développées plus haut. Ces « Sans » ne sont autres que les « Sans-projet » de l'école, que le législateur définit plus précisément comme les « élèves décrocheurs ».

Cet article se penche sur la réalisation de l'accompagnement des « élèves décrocheurs », partant de sa conception législative, qui s'inscrit dans la lutte contre le décrochage scolaire, à son incarnation sur le terrain¹. Une question sous-jacente traverse la réflexion : « quelle est la réelle place du jeune au sein de l'accompagnement ? », et cela, en interrogeant l'accompagnement² et ses travers³ (contraintes, domination) au regard de la pratique. Nous verrons alors que la réinterprétation effectuée par les professionnels sur le terrain nous donne à voir un accompagnement caractérisé par un travail avec le jeune plutôt que sur lui, lui conférant ainsi une place centrale, au cœur de sa prise en charge.

Le « S.A.S »...

Ce n'est que depuis 1998 que nous pouvons assister à la prise en compte institutionnelle du phénomène de décrochage scolaire⁴. Le législateur définit

¹ Pour éviter toute confusion, les deux éléments seront distingués par des appellations différents : le « S.A.S » reprend la dimension législative de cet accompagnement spécifique alors que la dénomination sas vise à rendre compte de la réalité retrouvée sur le terrain. Ces deux termes seront plus largement explicités dans la suite du texte.

² Une grille de lecture : VRANCKEN D. et MACQUET C., *Le travail sur soi*, éditions Belin, Paris, 2006.

³ Pointés par ailleurs dans cette étude comme dérives de l'accompagnement, notamment à propos de l'auto-accompagnement (S. BARBANA, A. LIMET).

⁴ Une problématique prenant une ampleur nouvelle dans notre contexte sociétal posant désormais le diplôme comme une condition nécessaire mais pas suffisante pour pouvoir

alors les situations dites problématiques en conséquence desquelles l'élève soumis à l'obligation scolaire devient « décrocheur ». Ces situations sont la non-inscription, l'absentéisme et les comportements entravant le bon apprentissage dans les classes. Dans le même décret (30/06/1998), il crée le dispositif du service d'accrochage scolaire, « S.A.S », attaché au service d'Aide à la Jeunesse.

Explicitement chargé de lutter contre le décrochage scolaire, le « S.A.S » a pour but l'émancipation du jeune et le retour dans une structure scolaire (ou assimilée) dans les meilleurs délais et sous les meilleures conditions possibles. Cette mission est réalisée au moyen d'une aide sociale, éducative et pédagogique. Par ailleurs, le « S.A.S » est le seul dispositif hors école auquel est octroyée la reconnaissance scolaire.

En termes plus pratiques, le Service propose deux formes de prise en charge. D'une part, la prise en charge individuelle propose au jeune de vivre une expérience personnelle, professionnelle ou non. D'autre part, le « S.A.S » accompagne collectivement un petit groupe formé d'une douzaine de jeunes, amenés à prendre part aux différentes activités (« ateliers ») construites par les encadrants. Les contenus de ces ateliers peuvent varier selon les « S.A.S. » pour autant qu'ils rencontrent les objectifs d'émancipation et de retour vers la structure scolaire fixés par le législateur. Le « S.A.S » s'inscrit bien dans le registre des politiques sociales d'activation. Il s'agit de permettre au « Sans projet par rapport à l'école » de se saisir de sa trajectoire pour renouer avec le parcours scolaire « normal » au travers d'un travail sur lui-même⁵. Par ailleurs, la relation est officialisée par un contrat dans lequel le jeune affirme sa volonté de s'activer selon les règles posées par le « S.A.S », alors que les parents attestent de leur soutien par rapport au projet proposé. On trouve également, à côté de ce contrat, un Projet social individualisé (PSI) construit conjointement par les professionnels chargés d'accompagner et le jeune. Ce projet doit être discuté régulièrement entre jeune et accompagnant, et cela pour considérer son avancement et les éventuelles modifications à apporter.

... Et la pièce de décompression

Pour les professionnels sur le terrain⁶, le « Service d'Accrochage scolaire » est avant tout un sas, au sens d'une pièce de décompression. Au-delà de la mission qui leur incombe de lutter contre le décrochage scolaire, le sas propose de répondre au besoin de pause du « décrocheur » en permettant

s'insérer dans le monde du travail, monde à la fois plus important (en termes d'activité humaine épanouissante) et plus sélectif (contexte de crise).

⁵ « Toute forme d'aide ou d'action permettant d'améliorer les conditions de développement et d'apprentissage de ces mineurs lorsqu'elles sont compromises soit par le comportement du mineur, soit par les difficultés que rencontrent les parents ou les personnes investies de l'autorité parentale du mineur pour exécuter leurs obligations parentales » (décret du 21/06/2004, p.8). Cela permet de souligner qu'il n'est donc pas question de travailler la relation avec l'école mais bien plutôt le comportement du « Sans » en lui-même.

⁶ Les professionnels rencontrés sont issus d'un « S.A.S » particulier, situé dans la capitale. Spécifions à ce propos que les éléments observés ne sont donc pas attribuables à l'ensemble des « S.A.S. » de Belgique dont l'approche peut varier en fonction des personnes à la base du projet et de l'expérience de chacun.

que le décrochage de la structure scolaire s'inscrive dans une autre structure remplissant l'obligation scolaire.

Dès ses premiers contacts avec le sas, le « Sans-projet » perd son identité de décrocheur pour (re-)devenir un « jeune ». Ce changement de dénomination est révélateur de la conception de l'accompagnement portée par le sas. En effet, l'identité du jeune n'est plus coincée dans son seul rapport à l'école (par ailleurs, vécu sur le mode de l'échec), mais dans sa globalité, avec ses propres besoins. Si nous reprenons l'image du trousseau de clés, on peut dire que le sas accepte que le jeune vienne avec l'ensemble de ses clés (de sa maison, de ses loisirs, etc.) plutôt que de se focaliser uniquement sur celle qui lui manque. C'est une rupture importante qui fonde l'action du sas, car elle permet au jeune de prendre une plus grande part au projet d'accompagnement. De fait, se sentant plus concerné, écouté et compétent en la matière (Sa matière en l'occurrence), il est amené à prendre conscience de l'importance de son propre travail dans la détermination des effets de son passage dans le dispositif.

La mise du jeune au centre de son expérience dans le sas ainsi que sa nécessaire prise de conscience dont nous venons de parler se font de manière progressive. Lors des premières entrevues, le professionnel, après avoir présenté le projet du sas, aide le jeune à mettre en mots ce qui lui permettrait d'avancer personnellement. Sur base des objectifs construits ensemble, s'établit un contrat qui propose au jeune une expérience (« prise en charge ») à vivre au cours de son temps de pause dans le sas. Nous pouvons considérer le contrat comme ce qui symbolise le cadre posé par le sas, cadre qu'il est par ailleurs possible de relier à l'image du trousseau auquel le jeune doit accrocher l'ensemble de ses clés pour qu'il y ait travail. Mais de quel travail s'agit-il exactement ? Nous avons vu plus haut qu'il y avait deux prises en charge possibles effectuées par le « S.A.S. »- sas.

L'individuelle est une mise en mouvement du jeune en dehors de la structure du dispositif. Celle-ci passe par la recherche d'un endroit ou d'un projet, sa concrétisation en un lieu de stage, la formalisation d'un contrat avec le maître de stage, un suivi hebdomadaire ainsi qu'une évaluation du stage avec les trois parties prenantes (accompagnateur, maître de stage et jeune) et une évaluation de fin de prise en charge avec le jeune.

L'accompagnement qui s'opère dans la prise en charge collective est d'une plus grande ampleur étant donné qu'il est entièrement prodigué par l'équipe du sas, de manière soutenue (4 jours par semaine, de 9 à 16h). Les ateliers que propose le sas se veulent en rupture avec les contenus scolaires. De fait, caractérisant la situation des jeunes par un besoin de pause par rapport à la structure scolaire, les professionnels conçoivent un projet pédagogique qui vise essentiellement le mieux-être du jeune. Se donnant alors pour but de favoriser l'expression de chacun (et son épanouissement), l'équipe construit des ateliers qu'elle considère comme autant d'outils permettant d'atteindre ces objectifs. Par exemple, les différents « S.A.S. »-sas approchés proposent des thématiques telles que l'art de la scène, de l'image et le service citoyen. Dans ce sens, la prise de recul par rapport à l'école n'est pas vue par les animateurs comme un but en soi, mais bien comme une méthode pour permettre au jeune de se ressaisir de son parcours.

Que la prise en charge soit collective ou individuelle, quels que soient les expériences et les objectifs qui y sont reliés, le projet dans le sas vise une remise en route, une reprise en main de soi-même qui ne peut que passer

par un mieux-être. Cet objectif est matérialisé par « l'expérience-sas » et la réalisation des objectifs fixés conjointement par professionnel et jeune.

Un travail d'accompagnement particulier

Sur base des différents éléments législatifs et pratiques dégagés, il est possible de proposer une analyse plus fine à propos de la pratique d'accompagnement que mène l'animateur socioculturel intervenant dans le « S.A.S. » -sas. Il s'agit alors de souligner les dimensions plus spécifiques de cette pratique, et cela, tout en gardant toujours en tête la démarche d'accompagnement plus généralement usitée dans l'ensemble des politiques sociales d'aide aux « Sans ».

L'animateur décrit lui-même son travail comme un travail d'accompagnement. Liant de l'ensemble de ces pratiques, il s'agit de « faire avec » plutôt que de « faire pour » le jeune. Le fondement de cette pratique repose sur l'adhésion, pouvant faire terriblement défaut dans d'autres formes d'accompagnement. Elle se trouve fortement facilitée par le fait que le SAS, certes mandaté par le législateur, ne peut agir que s'il est sollicité par le jeune. Cela lui garantit une certaine volonté, un intérêt au projet puisque le jeune doit nécessairement et personnellement s'en saisir. Cette volonté de travailler ensemble sera formalisée dans le contrat, symbole du « cadre-trousseau de clés » et point d'accroche qui règlera la suite de la relation.

De fait, sur base de cette adhésion préliminaire, peut alors se développer une relation entre le jeune et le professionnel. Cette dernière peut être conçue comme la condition qui permet d'activer réellement les différents outils d'accompagnement que sont les ateliers, groupe, etc. Elle est ce qui rend le trousseau du sas solide en permettant à chacun d'endosser plus facilement son rôle au sein du processus d'accompagnement. De plus, la confiance qui découle de la relation est incontournable pour que le jeune accepte de regarder en lui-même et de, par la suite, se prendre en main. Dans cet accompagnement, les professionnels accordent énormément d'importance à la dimension expérientielle vécue par le jeune. Selon eux, celle-ci est première pour que le jeune puisse retirer les éléments d'un travail sur lui, ses compétences, ses ressentis, etc. Par exemple, un jeune qui expérimente un sentiment de calme et d'apaisement pendant un atelier d'art plastique peut se servir plus facilement de cet apprentissage dans d'autres domaines (dont celui de l'école) que si on le lui avait « seulement » expliqué. Ainsi, le « faire » prime sur le « dire » et, dans ce sens, les animateurs socioculturels n'hésitent pas à appuyer sur la centralité du jeune dans ce processus.

Néanmoins, si le jeune est bien acteur de ce travail, il n'en est pas moins accompagné. Aussi, il s'agit pour nous de reconsidérer le travail d'accompagnateur effectué par ces professionnels, car ceux-ci sont loin d'être de simples spectateurs encadrants. L'animateur est en fait l'acteur qui permet une systématisation du travail fait par le jeune. Comment ? En reprenant chaque « fait » par un « dire » pour se diriger vers un travail de réflexion.

Les différents « faits » du jeune se présentent donc comme les supports du travail de réflexion. Ainsi, le professionnel se saisira tant de ce qui se dit par le jeune, que ce soit oralement (en ateliers, en face-à-face, etc.) ou par

écrit (les documents d'évaluation, de bilan, lettre de motivation, etc. remplis par le jeune) que de ce que lui-même peut voir (comportements, attitudes, etc.). Reprendre les « faits » par un « dire » signifie en fait que l'accompagnateur se saisit de ce qu'il a entendu/vu et l'apporte au jeune afin que, ensemble, ils considèrent ce matériau comme la base de leur réflexion sur le jeune.

Ainsi, dans la suite de l'exemple évoqué plus haut, l'animateur intervient en disant « tu avais l'air tout calme en atelier, ça t'as fait du bien ? Comment te sens-tu ? ». Dans cette phrase, on peut en fait considérer deux éléments qui vont toucher différemment le jeune et sa réflexion.

D'une part, il s'agit d'enclencher, chez le jeune, une réflexion sur lui-même. À l'appui, les éléments cités plus haut (adhésion, relation de qualité et confiance) favorisent et soutiennent une réelle démarche réflexive chez le jeune. Il sait que le travail qu'on lui propose est entièrement tourné vers lui, libre à lui de s'en saisir. D'autre part, le « dire » de l'accompagnateur permet de « fixer le faire », que ce soit positivement ou négativement.

Ainsi, et bien que l'animateur s'en défende⁷, c'est une réelle prise de position, tout à fait centrale dans le processus. En affirmant que le jeune avait l'air calme en atelier, base d'un déclenchement de la réflexion, il soutient ce comportement et encourage un travail pour sa maîtrise, voire sa diffusion. Cette orientation, tant de la réflexion du jeune que de son comportement, est soutenue par le professionnel au nom du mieux-être du jeune, défini dans les termes fixés ensemble au début de la relation et capables d'évoluer selon les besoins de chacun.

Le trousseau et le placement comme finalités

Bien des questions peuvent se poser quant aux relations entre les dispositifs « S.A.S » - sas et la structure scolaire (quel retour vers l'école? Comment se passe-t-il? Le lien est-il rétabli ?) de même qu'à propos de la pertinence des éléments de l'accompagnement (peut-on effectivement traiter des problèmes pédagogiques en les évacuant? Quels impacts à cette « évacuation » de l'école ?). Néanmoins, le propos de cet article vise essentiellement à se concentrer sur la forme d'accompagnement en soi pratiquée par les professionnels, suivant davantage une grille de lecture fournie par l'accompagnement effectué dans les politiques sociales.

Au fil de cet article, nous avons pu nous pencher sur la forme d'accompagnement déployée par les services d'accrochage scolaire – sas. Partant des prescriptions législatives – « S.A.S », le dispositif de terrain – sas s'est réapproprié les missions et objectifs au regard de sa pratique. Il s'agit de considérer le décrocheur comme un jeune et son besoin, non pas tant comme celui d'une réinsertion rapide et efficace dans la structure scolaire que celui d'une pause par rapport à celle-ci.

De cette réinterprétation du prescrit par la pratique, émerge une forme spécifique d'accompagnement. Elle nécessite une adhésion de base, permettant alors de construire une relation de qualité, caractérisée, entre autres, par une certaine confiance. Il s'agit d'éléments indispensables pour

⁷ Ce qui s'explique facilement, compte tenu du fait que les professionnels considèrent le jeune comme l'acteur principal de son travail de réflexion. Si leur pratique privilégie l'expérientiel, il leur est difficile de saisir l'importance de leur propre travail étant donné que celui passe essentiellement par le langage.

rendre efficace le travail que le jeune doit effectuer sur base des différents outils construits par l'équipe. Dans ce travail de réflexion, les instruments (stage, ateliers, documents) représentent alors tant des opportunités d'expression de soi que des contraintes sociales, jugées minimales et indispensables. De fait, ils sont mobilisés par le jeune accompagné par l'équipe professionnelle qui enclenche et aiguille ce travail de réflexion. Les instruments présentent plusieurs buts : celui de se concentrer sur soi-même et de s'exprimer (confiance en soi, valorisation), mais également celui de se (re-) socialiser à un groupe, à une structure et à sa dimension normative (règles de vie commune, règles de fonctionnement interne, etc.). C'est de cette manière que s'opère l'accompagnement des décrocheurs que nous avons rattachés aux politiques sociales en les considérant comme des « Sans projet pour l'école ». Nous pouvons considérer que la relecture de l'accompagnement (prescrit) effectuée par le sas évite les nombreux griefs qu'on peut émettre à l'égard de l'accompagnement tel qu'il est conceptualisé dans l'aide publique aux « Sans ». Le fait de faire « avec » un bénéficiaire devenant réellement acteur de son projet, des objectifs fixés ensemble et sensibles à l'évolution du jeune ainsi qu'à ses possibilités et besoins... Ce sont autant d'éléments constitutifs d'un accompagnement que nous pouvons qualifier « d'intelligent » (et cela, même si nous ne savons pas nous avancer quant à sa pertinence).

Si nous revenons à notre image du trousseau de clés, il est possible de se poser la question suivante : quelles sont les visées que le sas porte pour le jeune (anciennement conçu comme « Sans-projet pour l'école ») en l'accompagnant ? Nous avons évoqué l'expression de soi, la normalisation des comportements, etc. Le travail que le jeune doit effectuer est très exigeant. Ce dernier ne doit, ni plus ni moins, se lancer dans une réelle restauration de soi, débouchant alors sur l'activation de ressources en lui-même. Cela permet en fait une reprise en main de soi et un placement au dehors du sas, au sein d'un système social plus large.

Ainsi, le travail du jeune dans le sas s'opère bien dans le sens de ce qui est attendu en dehors du sas (donnée) sans qu'il y ait pour autant une entrave au sujet (ses besoins). Le sas, en offrant son aide sous forme d'un trousseau de clés, propose au jeune de forger le sien au cours de sa prise en charge. Il s'agit de lui donner une place dans le sas pour qu'il puisse voir comment prendre place en dehors du sas, que ce soit ou non dans une structure scolaire. Le souhait des professionnels est, avant tout, qu'il ait sa place, à lui, celle qui fait sens et qui lui va, où qu'elle soit.

Dans l'école ? Pour un placement « sensé »

La forme d'accompagnement que nous avons discuté tout au long de cet article s'attache à une structure spécifique, composée d'autant de professionnels que de jeunes et jouissant d'une certaine liberté dans le déploiement de moyens pour atteindre les objectifs fixés. À côté de ce dispositif, l'école présente une structure tout autre, présentant des limites claires dans la pratique d'accompagnement (effectifs, moyens, temps, etc.). Cependant, à côté de ces limites dites 'pratiques', il semblerait possible de les « compenser » en se penchant sur l'idée de l'accompagnement en elle-même. Considérons un instant la situation actuelle : l'école est obligatoire pour le jeune mineur, ce qui implique qu'elle ne nécessite pas une adhésion de base. Son contrat est tacite, à peine formalisé dans un règlement d'ordre intérieur : le rôle d'élève n'est pas choisi ni même appris, les objectifs de réussite et de comportements ne sont pas construits ensemble.

Il n'est pas question de proposer une transposition du style « copier-coller » à la structure de l'école dans sa pratique quotidienne. Cependant, une réflexion sur l'adhésion (et le sens) du rôle du jeune et du travail qu'il doit effectuer permet de considérer davantage la pratique même d'accompagnement : quel rôle d'accompagnant pour l'enseignant? Quelle posture? Quelle relation établir avec l'élève- accompagné ? C'est là que l'éclairage par le sas peut nourrir la pratique dans l'école. Pourquoi décider de ce qu'est un jeune plutôt que de se mettre en position d'écoute ? Pourquoi encore imposer verticalement des objectifs quand on prend en compte l'importance de les discuter avec le sujet ? De leur expliquer leur utilité ? Bref, de leur donner du sens.

C'est pourtant bien ce qui manque le plus cruellement à des élèves en phase de décrochage, qu'il soit vécu subjectivement dans l'école même ou en dehors, alors officialisé par la prise en charge par d'autres dispositifs : du sens à leur implication. Le sens d'une trajectoire doit s'entretenir. Activer une réflexion sur soi et sur le rôle d'élève, lier les besoins du jeune et les outils, mais également chaque tâche au savoir et à la compétence sociale qu'elle vise, adopter une posture d'écoute pour travailler sur ce qui est amené par le jeune...

Pour une place « sensée » dans l'école, mais également (et surtout ?) la construction d'un trousseau de clés qui permettra, par la suite, de prendre place dans la société.

Vous avez dit « accompagner » les apprentissages ?!

Aude LIMET
Enseignante en Promotion sociale

Malgré les discours et grandes déclarations proclamant l'égalité et les réformes qui se déclinent au fil des législations dans nos pays, au niveau macro-social, les études continuent à montrer de manière évidente que l'échec et le décrochage scolaires restent largement liés au milieu d'origine des enfants.⁸ Force nous est de constater qu'il ne suffit pas d'annoncer un remède magique, fût-il assorti d'un marketing alléchant comme le tout récent « Pacte d'excellence pour l'école ».

Il reste au contraire absolument nécessaire de réfléchir à ce qui peut faire infléchir cette équation insoutenable à tous les niveaux d'action possibles. Or, tant que les pouvoirs publics se mettent sous la pression de « faire leurs preuves » en une législation, les solutions proposées dans l'urgence continuent à entretenir le problème. Alors qu'il nous semble qu'une position courageuse et véritablement efficace consisterait à se donner le temps et les moyens de nourrir cette réflexion de fond avec tous les acteurs concernés: quelle école voulons-nous pour quelle société ?⁹ Ceci implique évidemment de penser large pour saisir les ressorts de cette problématique dans toute leur complexité. Sans cela, il ne faut pas s'étonner que la dérive d'un nombre croissant de jeunes participe à l'exacerbation des tensions sociales et économiques majeures que l'on voit poindre de toutes parts.¹⁰ La présente analyse se propose de contribuer à cette réflexion par un angle de vue émanant d'expériences bien rodées par différentes équipes

⁸ Choukri BEN AYED, « *Le nouvel ordre éducatif local, mixité, disparité et luttes locales* », PUF 2009 <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2012/2012Presid17.aspx>
Choukri BEN AYED, Sylvain BROCCOLICHI, Danièle TRANCART, « *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* », La Découverte, 2010.

⁹ Pierre FRACKOWIAK, *Pour une école du futur*. Du neuf et du courage, Chronique sociale, Paris 2009

¹⁰ « *L'école pour moi* », documentaire québécois.

d'enseignants qui, précisément, refusent cette discrimination de fait. Lorsque l'on s'intéresse aux expériences de terrain qui assurent effectivement à tous les élèves de progresser et d'acquérir les savoirs et compétences essentiels pour se situer dans le monde qui les entoure et participer à leur tour à sa transformation, la **nécessité d'accompagner le processus d'apprentissage** semble bien un principe organisateur commun. Sans cette qualité d'accompagnement différencié, les élèves et les étudiants sont livrés aux lois de la « reproduction sociale », assortie de la « lutte des places » largement décrites dans la littérature.¹¹ Nous faisons le pari (osé) que cette pratique de l'accompagnement pourrait servir de clé de voûte à l'organisation de l'école pour qu'elle réponde mieux aux besoins de tous les jeunes dans la société d'aujourd'hui.¹² Il nous semble cependant essentiel de préciser dans ce contexte ce que l'on entend par processus d'accompagnement. En effet, notre société a très vite tendance à récupérer des concepts aussi complexes pour les réduire au statut de gadgets faciles à vendre aux citoyens à la recherche de solutions toutes faites.¹³ Nous nous attarderons donc à préciser quelle acception de ce concept soutient une véritable transformation des pratiques et les implications d'un tel choix pédagogique.

Accompagner, clé de voûte du processus d'apprentissage

Les pratiques pédagogiques émancipatrices s'élaborent donc le plus souvent lorsque ces acteurs de terrain se trouvent confrontés à une impasse ou une difficulté pour certains de leurs élèves de s'engager dans un apprentissage ou de dépasser un obstacle. Ils requestionnent alors leur façon d'aborder cet apprentissage avec les élèves, cherchent, se serrent les coudes au jour le jour pour refuser l'inéluctable inégalité des chances et inventent d'autres voies pour accompagner au plus près chaque étape de la progression de leurs élèves.

On s'aperçoit alors que ces pratiques de classes rejoignent les approches éprouvées depuis plus d'un siècle dans la mouvance toujours bien vivante et actuelle de l'Éducation Nouvelle¹⁴ qui permettent à tous les enfants d'intégrer les apprentissages de base nécessaires pour leur vie de citoyens et la suite de leur parcours.¹⁵ Elles en ont inspiré bien d'autres depuis comme les démarches d'apprentissage autogéré (Self Managed Learning) qui impliquent la participation à un groupe de pairs encadré par un

¹¹ J. BERNARDIN, BOURDIEU et PASSERON, P. MERLE, *Quelles réformes pour l'école ?* Café Pédagogique 2012
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/06/04062012Article634743915834585659.aspx> V. DE GAULEJAC

¹² JP GAILLARD, *Enfants et adolescents en mutation*

¹³ Choukry BEN AYED, « *La mixité sociale à l'école : un projet impossible ?* » Conférence – débat dans le cadre des 43e RPé - 21/08/2014 – Wépion, <http://changement-egalite.be/spip.php?article2851#.VEnJ0-f55VY>

¹⁴ M. FOURNIER : *Un siècle d'EN*, Sc Hus.

¹⁵ Pratiques en banlieue GFEN, Au front des classes Noëlle DE SMET
Classe multiculturelle M BAGUETTE

pédagogue accompagnant¹⁶, ou les recherches-actions qui se construisent dans certaines écoles en milieux populaires, ou en Promotion Sociale¹⁷. Il s'en dégage des pistes qui pourraient servir de repères pour des choix politiques porteurs de transformations qui valent la peine.

S'inspirer d'expériences bien rodées sur le terrain pour décoder ce qui se joue

Dans l'Enseignement de Promotion Sociale, nous connaissons bien cette nécessité de prendre en compte les besoins diversifiés des publics en présence. En effet, les étudiants adultes qui s'inscrivent aux cours du soir et du samedi y viennent de tous horizons, à tout âge, avec leur envie de prendre un nouveau tournant professionnel, de valoriser leur expérience et parfois, de la transmettre aux jeunes générations.

Mais, si l'on tend l'oreille à leurs témoignages, combien d'entre eux transportent, en même temps dans leur bagage de vie, une longue histoire d'échecs, d'humiliation, d'abandon à leurs difficultés et de perte de confiance en leurs capacités à apprendre... en tous cas dans le contexte scolaire ? Il faut alors souvent bien peu de choses – la perspective d'une évaluation, un travail à remettre dans un délai précis, la déstabilisation d'un changement de groupe-classe, ou de méthode d'un prof à l'autre... - pour raviver ces blessures mal cicatrisées et la « résignation acquise »¹⁸ depuis les bancs de l'école du « *oh, je sais, tout ça, ce n'est de toute façon pas pour moi* ». Certains collègues enseignants formateurs s'en offusquent parfois : « *mais enfin, ce sont des adultes quand même ! Il faut bien qu'ils s'habituent aux réalités professionnelles et qu'ils apprennent à s'adapter !* » Eh oui. Et c'est avec ce genre d'argument - pour se débarrasser du problème ? - que l'on a jalonné le parcours de ces personnes. À chaque constat d'une impasse, d'une limite, ou, comme on dirait aujourd'hui, d'un « non acquis », le corps professoral renvoie à l'élève ou à ses parents, leur non-adéquation : cela « devrait être acquis ». Qui donc doit se charger alors de permettre cet apprentissage ? L'élève tout seul ? Ses parents ou ses voisins ? Le « pays d'origine » ? (Sic : entendu tel quel !) L'école de devoirs ou le prof particulier selon les moyens de la famille ?

Ou bien laisse-t-on courir en se disant que le collègue de l'année suivante s'en chargera bien ?

C'est ainsi que, renvoyés d'année en année à leur solitude avec leur difficulté plus ou moins masquée pour garder la tête haute, que beaucoup arrivent finalement en Promotion Sociale.

Les regarder, les écouter apprendre

Un étudiant, Chauffagiste de métier, père de famille de la quarantaine, s'est engagé dans le CAP¹⁹ en étant déjà prof en secondaire technique et professionnel ; il nous faisait part ainsi de son expérience d'élève : « *toute ma scolarité, j'ai du me débrouiller tout seul. J'étais « submergé de*

¹⁶ NELP

¹⁸ P. MERLE, « *Quelle réforme pour l'école ?* », L'Expresso du Café Pédagogique <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/06/04062012Article634743915834585659.aspx> et http://www.inegalites.fr/spip.php?article1791&id_mot=31

¹⁹ Certificat d'Aptitude Pédagogique

lacunes », mais personne ne remarquait parce que j'étais plutôt un gentil garçon. Je ne voulais pas causer d'embarras. À la maison, ma mère était seule pour élever ses sept enfants. Il fallait que je me faufile et que je l'aide dans mon temps libre. Je veux apprendre à voir les difficultés de mes élèves ; je veux être là pour eux ; je veux leur apprendre qu'ils sont capables de penser par eux-mêmes.»²⁰

Comment se fait-il que les enseignants ne soient pas tous formés et épaulés pour se charger eux d'accompagner l'apprentissage des élèves qui leur sont confiés ? Pour chercher aux côtés de chaque élève les étapes et les détours nécessaires pour qu'il ou elle y arrive ? D'inventer des dispositifs de travaux de classe qui permettent à tous les élèves de progresser ensemble, avec leurs atouts et leurs impasses ?

Leur apprendre à chercher, à penser et à agir sur le monde

L'enseignant plombier-chauffagiste touché par un documentaire présenté au cours de didactique au CAP décide de s'intéresser aux approches de pédagogie émancipatrice. C'est en observant ses élèves lorsqu'il leur propose une «situation-problème» qu'il se pose la question : « *mais comment se fait-il qu'ils n'essayent même pas de chercher ? Qu'ils renoncent avant d'avoir essayé ?* », « *Qu'ils attendent qu'on leur montre quoi faire ?* », « *Comment puis-je les amener à se risquer à réfléchir par eux-mêmes ?* ». Cette quête amènera ce jeune enseignant à tenter différentes démarches avec ses élèves, à observer ce qui se passe, y compris lorsqu'ils le narguent, à en parler avec eux, et chemin faisant à les impliquer dans des démarches dans lesquelles ils se laissent surprendre et se risquent timidement d'abord. En se stimulant mutuellement, ils prennent progressivement confiance en leurs capacités à résoudre eux-mêmes des problèmes auxquels ils se confrontent. Cette élaboration s'est faite avec des aller-retour entre ses expériences de terrain et des temps d'analyse en classe avec ses collègues de CAP, puis des lectures et enfin la rédaction de son Épreuve Intégrée qui relate tout ce parcours réflexif.

Un des grands atouts des étudiants du CAP est certainement leur expérience déjà bien ancrée dans la vie active qui leur donne une crédibilité aux yeux des jeunes. Encore faut-il que la formation donne toute sa place à leur expérience comme appui pour leur apprentissage pédagogique.

Mixité sociale : un tremplin pour des apprentissages transformateurs

On pourrait déduire un peu rapidement dès lors que l'accompagnement est surtout nécessaire « pour les élèves à problèmes » ou pour les profs qui se destinent à travailler en « discrimination positive ». Nous pensons plutôt que cette approche par l'accompagnement permet de cibler les besoins spécifiques de chaque groupe d'élèves ou d'étudiants sans qu'il y ait besoin de les discriminer, positivement ou négativement.

Parmi nos étudiants, il y a aussi d'autres profils bien sûr : certains ont déjà un parcours en Haute École ou universitaire et s'attendent donc à trouver là des routines pédagogiques qu'ils connaissent et maîtrisent déjà avec plus ou moins d'aisance dans leurs domaines de savoir respectifs.

²⁰ Jamal OUASSINI EI IRG, CERIA, 2011

Surpris, voire désarmés par ces approches différentes qui, s'appuyant sur le socioconstructivisme, leur paraissent parfois simplistes ou infantilisantes au premier abord, il s'agit donc de créer du sens avec eux aussi : « *Pourquoi changer puisque ça marche ainsi ?* » Certains dispositifs invitant la décentration peuvent s'avérer porteurs.

Au CAPAES²¹, par exemple, une démarche d'analyse des pratiques a été proposée à un groupe d'étudiants qui sont tous déjà enseignants dans une Haute École : « *Comment vous attendiez-vous à être accueillis ici dans cette formation ?* »... et « *quel effet cela peut-il avoir sur vous quand le début vous désarçonne ?* » Et puis, intéressons-nous un moment à « *comment vous accueillez vos étudiants le premier jour de cours ?* » et « *quels peuvent être les implications de vos choix dans ce domaine sur la suite de l'apprentissage de vos étudiants ?* » Peu à peu, les a priori se déplient, les certitudes se déconstruisent et l'ouverture aux choix méthodologiques prend une nouvelle perspective.

Cette réalisation n'est pas anodine si l'on considère l'enjeu du taux d'échec en première année de l'enseignement supérieur. Et si ??? Ces bonnes vieilles méthodes frontales n'avaient PAS fait leurs preuves ? En tout cas, pas pour tous et en toutes circonstances.

Si cela avait aussi un sens de repenser les approches pédagogiques dans les auditoriums de l'Enseignement Supérieur pour accompagner ce passage exigeant de l'école secondaire aux études supérieures ?

Dans la Spécialisation en Médiation, les étudiants qui arrivent avec un regard de juriste, de psychologue, d'éducatrice, de travailleur social, de philosophe ou d'architecte ont, eux aussi, besoin d'être honorés dans leur expertise acquise avant de pouvoir, se déloger de cette casquette pour s'essayer à la posture spécifique exigeante d'une pratique de médiateur. Il y a donc, l'air de rien, un travail d'accompagnement non négligeable pour affronter l'incertitude liée à se remettre dans la peau du débutant, sans pour autant renier ses acquis.

Inventer, remettre notre pratique sur le métier pour les inviter à questionner la leur

Pour ceux qui se préparent à enseigner les savoirs de leur métier, comment déconstruire les modèles inscrits au plus profond de nous, ceux selon lesquels on nous a montré comment apprendre à l'école... et qui... s'avèrent inadaptés pour la plus grande part des populations scolaires d'aujourd'hui ? L'expérience nous a montré à quel point le simple fait de proposer d'autres modèles d'approches pédagogiques, fussent-ils attrayants et étayés de recherches scientifiques sérieuses, n'assurait en rien une véritable transformation des pratiques sur le terrain. Il nous a donc fallu chercher encore et nous mettre au risque de donner à vivre aux étudiants des démarches d'apprentissages isomorphes²² à celles que nous souhaitons les voir déployer sur leur terrain d'enseignement.

Ce n'est pas chose aisée : convaincre les formateurs de l'HORECA que l'on peut gagner à laisser les élèves chercher et expérimenter *avant* d'avoir donné la théorie et les démonstrations du jour fait parfois l'effet d'une mise

²¹ Certificat d'Aptitude Pédagogique appliquée à l'Enseignement Supérieur

²² J CORNET, ...

en cause qui risquerait d'ébranler l'identité de la profession, et la réponse, une montée de boucliers digne de l'esprit de corps.

Lorsqu'un stagiaire-prof en Horticulture, en Pharmacie, en Ingénieurs ou en Coiffure s'avance à vouloir faire réfléchir ses élèves au pourquoi ils font ces plantations comme ceci, ce dosage comme cela, cette construction sur base de tels leviers ou ce chignon comme cela, et pire, lorsqu'il les engage à se questionner sur les alternatives possibles, il n'est pas rare qu'il soit remis au pas : « *pas le temps, boucler le programme, qu'est-ce que tu crois, ces jeunes-là ne savent pas réfléchir !* »

Ici aussi, les sacro-saintes habitudes bien ancrées dans chaque corporation agrémentées de l'esprit moderne de rentabilité font force de loi inébranlable.

Quelle créativité déployer pour inviter ces futurs profs à questionner à leur tour ces aprioris ? Quels exercices leur faire vivre pour qu'ils puissent appréhender les besoins réels de leurs élèves ? Et la capacité des jeunes générations, dès qu'on leur en laisse l'occasion, de réfléchir et questionner de façon surprenante les certitudes affichées et les pratiques bien arrêtées des adultes, et donc de trouver du sens ?

Quels outils proposerions-nous de construire avec ces futurs collègues pour non seulement inventer chaque jour les chemins pour élever leurs élèves et leur faire acquérir les savoirs nécessaires à leur vie de citoyens, mais aussi pour tenir bon contre les courants si puissants qui freinent cet accès aux démarches émancipatrices visées dans les missions de notre École²³?

Deux types de mises en situation nous servent régulièrement de leviers dans cette intention.

Les démarches de décentration d'une part : il s'agit de construire avec les étudiants, des outils pédagogiques qui leur servent d'abord à eux - tel celui sur l'orthographe décrit ci-dessous -, puis qui sont analysés pour être transférables aux apprentissages de leurs élèves.

D'autre part, les séances d'échanges de pratiques en retours de stage s'avèrent être des occasions riches en conscientisation et remises en questions des représentations par la confrontation des expériences et de leurs implications.

Donner une expérience à vivre et la réfléchir

L'un de nos collègues, Michel Lallemand, passionné de Psycholinguistique et de Pédagogie, s'est attelé ainsi à une question récurrente : l'orthographe ! Plutôt que de se complaire comme de coutume en salles de profs, dans les lamentations sur cette *dégradation des compétences de base non maîtrisées*, il s'est mis au travail : « *comment donner des outils aux étudiants pour s'approprier les secrets de la syntaxe et l'orthographe en (matière de)Français, quand personne n'y est arrivé avec eux jusqu'ici ?* » En effet, à quoi bon leur resservir une fois encore les règles de l'accord du participe passé avec avoir ? Ils n'ont jamais été accompagnés pour faire de cette règle un outil à leur main. Fort de cette conviction, Michel décide de leur proposer deux approches inédites : d'une part, il leur apprend non pas à écrire « sans faute », mais à repérer dans leurs propres écrits leurs erreurs et hésitations, et à savoir ensuite où trouver les informations

²³ Décret Mission 1997 art. 6

nécessaires pour les corriger.²⁴ D'autre part, il propose aux étudiants de se répartir en sous-groupes autour d'un point qui leur pose problème en grammaire/syntaxe et de se préparer à l'aide de différentes ressources à transmettre l'utilité de cet « outil » de syntaxe à leurs collègues.

Il est surprenant de constater le niveau de maîtrise de cet outil pour ceux qui ont eu à cœur d'en décoder l'utilité dans la langue pour la faire partager par leurs collègues. Dorénavant, ils ne « *pensent plus pareil* » en écrivant.

Se confronter à l'incertitude

Pourtant, dans un premier temps, les étudiants s'étonnent de ces méthodes : « *Attendez, c'est pas sérieux ?* » *c'est comme ça qu'on apprend à l'école !* », « *C'est pour que ce soit plus facile pour nous qu'on travaille par groupes ? (puisque'on nous considère comme des « moins capables »)* », « *Comment c'est possible que j'aie réussi ? Moi ? Ça ne m'est jamais arrivé !* » Souvent, au début, ils doutent du bienfondé de ce changement : *ce n'est pas «de la triche» ? Leur mâcherait-on le boulot ?*

Et, comme souvent lorsque l'on est confronté à de nouvelles façons d'envisager les choses, ils sont amenés à déconstruire les représentations de ce que c'est qu'apprendre (alors même que celles-ci leur ont causé tant de souffrance). Et, c'est parlant avec eux du sens des différentes approches qu'ils découvrent progressivement qu'il n'est nullement question de leur faciliter la tâche en diminuant le niveau d'exigence, ni en faisant à leur place, ni en leur évitant les obstacles nécessaires à tout apprentissage. Il s'agit de trouver avec eux les chemins d'accès aux savoirs pour que ceux-ci prennent sens et que chacun-e puisse s'y risquer à son rythme et dans un esprit de coopération en classe, plutôt que dans la « lutte des places²⁵ ». La surprise passée, en apprivoisant les structures et les fondements de ces méthodes, ils en redemandent et se révoltent lorsqu'ils se retrouvent confrontés à des pratiques pédagogiques plus classiques.

Décloisonner les savoirs : (se) mettre en lien

Intéressée par cette aventure sur les outils de syntaxe, la collègue qui donne le cours de Didactique aux mêmes étudiants a décidé de se joindre à l'expérience en réfléchissant avec eux aux méthodes d'apprentissage qu'ils allaient proposer à leurs collègues, pour qu'à leur tour, ils puissent engager leur curiosité sur ce terrain de connaissance qui, jusque-là, leur était hostile.

En cohérence avec ce que nous proposons aux étudiants, le choix pour certains collègues formateurs de se risquer à travailler en interdisciplinarité, favorise la mise en lien des différentes unités de formation, tant pour les étudiants que pour les enseignants.

Et la part de l'accompagnement là-dedans ?

Lorsqu'il met ses étudiants au travail de cette façon, chaque enseignant choisit ainsi de se donner l'occasion de les regarder chercher, de saisir leurs modes de connaissance, les écueils sur lesquels ils butent, pour pouvoir les guider à « apprivoiser les obstacles » inhérents à tout apprentissage transformateur.

²⁴ Ceci rejoint étonnamment les recherches menées par Evelyne CHARMEUX

²⁵ V DE GAULEJAC, La lutte des places,

Lorsque plusieurs collègues coordonnent leur intervention dans ce sens, il s'agit de se réserver des temps de métacommunication sur ce que l'on fait et sur comment on le fait pour que le puzzle prenne sens aux yeux des étudiants, comme pour les membres de l'équipe enseignante.

Apprendre à chercher ensemble

Cependant, il ne suffit pas, à l'instar des pratiques courantes dans les auditoriums universitaires, de mettre les étudiants en sous-groupes pour qu'ils apprennent mieux.

Beaucoup d'entre eux se méfient d'ailleurs de telles démarches, suite à des expériences pénibles où *ils ont assumé tout le travail pour ceux qui glandaient et revenaient à la fin chercher la cote.*

Ce type de dispositif place au contraire l'enseignant dans un autre rôle, une autre posture, avec de nouvelles responsabilités : il s'agit cette fois d'être présent aux côtés des étudiants, de les observer au travail, pour guider leur recherche lorsque cela s'avère utile, puis de les aider à réfléchir leur démarche pour qu'ils puissent en engranger les savoirs utiles pour d'autres contextes. Dans cette pratique réflexive, la part de l'apprentissage à la coresponsabilité n'est pas négligeable.²⁶

Lors de travaux de groupes, nous avons mis en place avec les étudiants un travail réflexif invitant chacun-e à repérer comment les membres du groupe se sont coordonnés pour mener à bien leur tâche, comment ils ont tenu compte de leurs différences comme d'un atout, etc.

Au fil des expériences vécues et analysées ainsi, les étudiants se construisent un autre regard sur cette façon d'apprendre et ils en intègrent les nuances. Il n'est pas rare que nous recevions des échos en retour dans les années qui suivent de ce que ces démarches leur permettent une fois dans la nouvelle pratique professionnelle. À plusieurs reprises, par exemple, les équipes de médiateurs professionnels nous ont fait part de leur surprise de voir l'aisance avec laquelle nos anciens étudiants partageaient une impasse ou un questionnement pour se mettre en recherche avec les collègues – ce qui dans ce métier, n'est pas si courant - . .

De même, à notre niveau, entre enseignants-formateurs, le travail en interdisciplinarité peut représenter un véritable défi que tous ne sont pas prêts d'emblée à relever. Cependant, ceux qui s'y essaient voient leurs efforts porter leurs fruits. La créativité et l'élan se renouvellent au contact de l'altérité. Les étudiants sont rassurés et stimulés par cette cohérence pédagogique au sein de l'équipe.

Relever les défis de notre temps

En effet, les défis d'aujourd'hui ne permettent plus d'être « seul maître dans sa classe ». Ceux qui, se disant « battants », s'accrochent encore à cette devise obsolète, battent de plus en plus tôt en retraite. Le travail en équipe devient donc un atout majeur pour relever les défis que nous proposent les jeunes dans la société d'aujourd'hui.

Les jeunes se présentent souvent comme des révélateurs (au sens photographique du terme) des enjeux de la société où ils grandissent. Dans

²⁶ A. LIMET, « Diversité en pédagogie d'adultes »

les périodes de « mutation sociétale »²⁷ comme celle que nous connaissons actuellement, les adultes qui les entourent ont eux aussi besoin d'être épaulés, accompagnés dans leur recherche de chemins pertinents. Mais, pour paraphraser un de nos collègues, directeur d'un Service d'Accrochage Scolaire, travailler en équipe, cela implique de reconnaître l'utilité du conflit et d'apprendre à co-construire nos pratiques.

Le défi qui s'offre à nous est donc de taille

D'autres crises de civilisation en d'autres lieux et époques nous ont appris que pour traverser une impasse d'une telle ampleur, l'austérité ne mène à rien qu'à étouffer *l'esprit d'initiative, la créativité et la solidarité*. Or, si on leur en laisse l'occasion, celles-ci renaissent naturellement dans les périodes d'adversité.²⁸

Il est intéressant de constater que ces qualités-là n'ont que rarement droit de cité à l'école, et ce, malgré les beaux slogans dans les trams ou dans les campagnes électorales sur le « (ré)apprendre à vivre ensemble ».²⁹

Comment tirer parti du potentiel ainsi façonné au fil des pratiques de plusieurs générations de cette qualité d'accompagnement pour contribuer au changement nécessaire de notre système scolaire ?

Accompagner les apprentissages dans cet esprit implique de :

- se donner le temps et les moyens
- de changer de posture,
- d'observer les élèves au travail,
- de se remettre en question,
- de rester en ouverture sur le monde,
- de travailler en équipe en considérant le rôle constructif du conflit,
- pour adapter son intervention aux besoins de chaque étape de l'apprentissage,
- avec toute la créativité de la co-construction entre élèves et enseignants.

Les enseignants qui pratiquent leur métier de cette façon existent évidemment aussi dans l'enseignement fondamental et secondaire, et même en Haute École : ils le font de leur propre initiative, parfois seuls, parfois en équipe et souvent, ils obtiennent des résultats significatifs et durables avec leurs élèves³⁰. Qu'attend-on pour étendre et systématiser de telles démarches, sans pour autant les enfermer ?

À CGÉ, nous avons à cœur de leur donner une voix, qu'elles se fassent connaître et que leur savoir-faire puisse se déployer dans l'ensemble du système scolaire pour y renouveler l'élan et l'inventivité à la hauteur des enjeux de notre temps.

Évaluer pour soutenir la progression

Bien évidemment, dans ce cadre, nous reconnaissons pleinement la nécessité d'évaluer l'intégration des apprentissages. Dans la perspective de

²⁷ JP GAILLARD

²⁸ Estes PINKOLA, CYRULNIK, JM PELT et P. RAHBI, *Distinction entre « austérité décrétée », « pénurie » et « sobriété choisie »*

²⁹ Voir le documentaire Aphabet, 2014, de Erwin WAGENHOFER et le dossier septembre 2014 de la revue IMAGINE sur « Les apprentissages coopératifs »

³⁰ M.-H. BAGUETTE, N. DE SMET, F. REGIS, J. CORNET

l'accompagnement pédagogique, l'évaluation continue est un maillon indispensable pour soutenir à la fois la progression de chacun-e dans son chemin d'apprentissage et celle du groupe. Elle est avant tout un outil-miroir (feedback) pour l'enseignant qui lui indique ce qu'il doit ajuster de son approche pédagogique pour que tous y arrivent.

Dans la section Post-graduat en Médiation³¹ la première promotion d'étudiants s'est ainsi mobilisée en deuxième année suite au fait qu'ils trouvaient que le mode d'évaluation ne correspondait pas à l'esprit de la Médiation auquel ils se formaient. Le processus de Médiation, quel que soit le champ d'application, a en effet pour spécificité d'inviter les acteurs du conflit à sortir de la logique du « à qui la faute ? » pour s'aventurer dans une écoute respectueuse des points de vue en présence et cela, grâce à la présence d'un tiers neutre. Cette écoute mutuelle autour de la question litigieuse, lorsqu'elle s'installe progressivement permet aux parties de retrouver un espace de créativité pour inventer leurs propres solutions et que chaque partie s'y retrouve.

Or ces étudiants ont vécu la session d'évaluation de deuxième *comme un tribunal, en total porte à faux avec l'esprit de la formation*. L'équipe enseignante s'est donc mise au travail pour élaborer un dispositif d'évaluation interdisciplinaire correspondant aux pratiques d'intervision des équipes professionnelles.

Dans un deuxième temps, il y a lieu de s'intéresser aux façons de faire de ces retours d'évaluation un outil qui serve aux apprenants eux-mêmes. Ceci ne va pas de soi.

Les retours stages en CAP sont un moment privilégié pour mettre cet apprentissage en œuvre :

comment initier chez les stagiaires cette posture de métacognition qui leur permet de considérer leurs premières observations et expériences pratiques comme d'une fenêtre ouverte sur les processus d'apprentissages qu'ils tentent de mettre en place avec leurs élèves? Par quelles mises en situation ? Par quelles «questions-guides» susciter ce point de vue à distance pour mieux recueillir les fruits de cette expérience ? Comment ouvrir les esprits à cette distinction fondamentale entre « prendre conscience » et « porter un jugement sur soi » ?

Il n'est plus question de se contenter du constat de « *ce qui va* » et « *ce qui ne va pas* » (« *ce que je garde/ce que je jette* »). La spécificité de notre métier d'enseignant ou de formateur se logerait-elle justement là, à cette articulation qui consiste à regarder avec chaque apprenant comment il a besoin d'être accompagné pour dépasser ce qui ne va pas -encore, en prenant appui sur ce qui a déjà progressé ?

Comment comprendre ou accepter dans une telle perspective que les travaux corrigés ou annotés ne puissent être remis aux premiers intéressés pour qu'ils les intègrent dans leur chemin d'apprentissage (Port Folio) ? Ils sont requis dans les archives, à disposition de l'Inspection

Lorsque l'évaluation formative sert aux élèves de maillon de relais dans le processus d'apprentissage, l'évaluation certificative se présente comme un aboutissement naturel qui n'implique plus ce stress stérile, voire toxique, qui mine la vie de tous les écoliers et étudiants. Si elle n'était pas requise pour des raisons de pure gestion des parcours scolaires, sur le plan de l'apprentissage, cette dernière pourrait même s'effacer.

³¹ Devenue depuis 2011 « Spécialisation de Médiateur »

On le voit, changer les pratiques implique plus qu'un décret assorti de sa cohorte de contrôles, si rigoureux soient-ils. Le défi central qui se présente à nous soulève dans le même temps une question incontournable. Si l'on s'accorde pour reconnaître l'utilité de cette qualité d'accompagnement comme principe transformateur du système scolaire, qu'est-ce qui fait que celui-ci peine tant à se concrétiser plus largement ? Et, pire, qu'est-ce qui pousse nos sociétés à réduire les possibilités de le mettre en œuvre là où il a fait ses preuves dans tous les secteurs de la vie civile et en particulier dans l'éducation ? L'analyse des obstacles couramment rencontrés peut ici nous éclairer sur les possibilités d'ouverture au changement.

Obstacles ou ouvertures ?

Cela coûte trop cher ? Ou investir intelligemment ?

Évidemment, l'analyse rigoureuse des problématiques à l'œuvre dans notre système scolaire et de leurs implications ainsi que les dispositifs d'accompagnement effectifs à mettre en place pour transformer cette réalité impliquent un investissement humain, collectif, et partant, financier. Celui-ci ne serait-il pas un bon calcul s'il permettait à moyen terme de réduire, voire d'enrayer les coûts liés à l'échec scolaire et toutes ses conséquences d'exclusions en cascade, tant sur le plan économique qu'humain³² ?

À l'heure où sur fond de « crise », nos élus continuent à exhorter tous les services publics et associatifs à « rationaliser » leur gestion (entendez, à « faire plus avec moins »), de plus en plus de jeunes sont largués sur le bord du chemin de l'école. Les échecs répétés, même si les établissements n'ont plus le droit de pratiquer le redoublement, mènent tôt ou tard ces jeunes sur des voies de garage où ils se sentent relégués, souvent à juste titre, quand ce n'est pas à la rue. Pendant ce temps, d'autres, hautement diplômés, se voient refuser l'accès à l'emploi qu'on leur faisait miroiter « s'ils s'appliquaient à bien étudier », pour cause de « *manque d'expérience* ».

N'y aurait-il pas lieu de se poser des questions quand une société dite civilisée en arrive à mépriser les jeunes (comme les vieux, d'ailleurs), à leur donner le sentiment que quoi qu'ils fassent, ils sont inadéquats, qu'il n'y a pas de place pour eux ?

Dans le même temps, nos gouvernants nous incitent avec force tapage médiatique à soutenir la relance... Mais quelle relance ?

À force de faire peser sur les épaules des individus la responsabilité des dérèglements sociaux qui sévissent autour de nous, rien de surprenant à voir les services sociaux, d'insertion, de police de proximité et de médiation, d'aide à la jeunesse et de santé mentale de plus en plus « pressurisés » face à la montée du « mal-être », de l'agitation et de violences sociales de tous ordres. Tous ces agents au service du « bien-être », de l'insertion et du « vivre ensemble » sont eux-mêmes de plus en plus sollicités avec de moins en moins de moyens.

³² Nico HIRTT, « *Trop cher notre enseignement ?* », Service d'étude de l'APED (Appel pour une école démocratique) *Carte Blanche* dans *Le Soir* du 17 juillet 2014, <http://www.skolo.org/spip.php?rubrique112>

Et, ironiquement, on nous offre de nouveaux décrets sur le « bien-être au travail » (sic !)

Suffit-il de le décréter, de traquer les signes avant-coureurs du burn-out, pour le prévenir ?

Ici aussi, il semblerait tellement plus efficace de se poser les bonnes questions en envisageant le problème à sa source et dans une vision suffisamment complexe pour en saisir les rouages.

Cette logique montante de la réduction des moyens pour assurer ce qui lui est spécifique et du contrôle concomitant est bien tangible dans l'Enseignement de Promotion Sociale³³. Pour en justifier le fondement rationnel, on se réfère à des arguments qui émanent en fait de conceptions différentes de ce que représente le processus d'apprendre.

Glissements de sens

Vous avez dit « Accompagner » les apprentissages ?

Lorsque l'on aborde cette question de la place de l'accompagnement des apprentissages, avec des professionnels ou des citoyens concernés par le devenir de l'école, deux réponses sont couramment évoquées :

Soit « *mais enfin, tu ne vas pas mater les gens jusqu'à l'université quand même!* »

Soit : « *Ah oui, c'est très important. D'ailleurs, on a développé des dispositifs bien efficaces mis en œuvre à l'université pour leur apprendre à s'autoaccompagner : c'est une grille où ils peuvent directement voir où ils en sont dans leur programme en cochant ce qui est fait et ce qui reste à faire* ».

Ces deux types de réflexions nous semblent renvoyer à des acceptions du terme émanant de courants sociétaux dont les idéologies gagneraient à être élucidées³⁴.

Accompagner, ce n'est pas mater, et encore moins faire des « assistés »

Dans la première, il semble de bon ton aujourd'hui dès que l'on évoque de remettre de l'humain au cœur des activités humaines, d'en caricaturer la représentation, d'en distordre l'intention, d'en récupérer l'étiquette en le vidant de son sens. La pédagogie elle-même s'est vue fustigée par bien des commentaires émis par des personnes qui préfèrent les recettes de prêt-à-penser³⁵: « *Ils n'ont qu'à se mettre au travail!* », ou « *En troisième, on peut quand même s'attendre à un minimum d'autonomie!* », etc. Sauf que les auteurs de ces réflexions, voire de ces réformes, ont vraisemblablement eux-mêmes bénéficié de l'environnement réflexif et du soutien, éléments nécessaires à leur époque pour savoir ce que « se mettre au travail » à l'école représente, pour en connaître les codes et les mécanismes ; ils ont pu *se construire leur autonomie avec les appuis nécessaires* dans leur

³³ 20 ans Promotion Sociale et agents qualité.

³⁴ Glissements sémantiques ou récupération Choukry BEN AYED dans sa conférence *ibid* BEN AYED

³⁵ Anne CHEVALIER « Les non-sens du nouveau programme de mathématiques de l'enseignement libre », <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2635#.VIInnSh8Wrc>

environnement. Certes, il y a des exceptions sur le plan des parcours individuels, mais sur le plan des grands groupes, il apparaît clairement que tous ne sont pas égaux pour acquérir ces capacités d'aborder les savoirs promus par l'École. Ceux qui balayent ainsi d'un revers de clavier les observations et les analyses longuement mûries dans les pratiques de terrain et les recherches qui les étayent manquent pour le moins de rigueur scientifique. Et, dans la foulée, ils livrent ces problématiques et les jeunes qui en sont les victimes à la loi de la (jungle ?) reproduction sociale³⁶. Ceux qui, a contrario, font le choix de travailler avec tous les enfants – et pas seulement l'élite – de comprendre ce qui se joue, et de trouver des chemins pour outiller les enfants qui ne le seraient pas d'emblée par leur environnement social, ceux-là connaissent bien et défendent la nécessité d'une **qualité d'accompagnement différencié** pour permettre à chacun d'accéder aux capacités de penser nécessaires pour aborder la complexité de ce monde.³⁷

Il ne s'agit donc pas ici d'accompagner les enfants, les adolescents, ni même les adultes en leur mâchant le travail, en découpant la matière en petites rondelles ou en la leur réduisant en hamburger, édulcorant à l'appui, facile à ingurgiter/réurgiter.

Il s'agit, en leur proposant des situations d'apprentissage complexes qui ont du sens, de leur apprendre à comprendre ce qu'on fait à l'école, à situer les niveaux et les logiques d'apprentissages, à aborder la complexité des choses plutôt que zapper à la première difficulté, à la questionner, à s'ouvrir à des points de vue divergents en interrogeant leurs fondements. Il s'agit de parier avec eux pour les amener à chaque étape à croire en leur capacité d'aller plus loin, plus haut, avec des pas à leur mesure pour qu'ils s'y construisent en confiance³⁸. Il s'agit encore de leur apprendre, parfois en ramant à contre-courant, à apprendre ensemble dans un esprit solidaire qui élève le niveau intellectuel bien mieux que la compétition³⁹.

Oui, c'est de cela que tous les enfants et les adolescents ont besoin si nous voulons relever les défis de la crise de civilisation évoquée plus haut. Et ce type d'accompagnement là ne se réduit pas à une formule – fût-elle bien critériée -. Il exige des compétences professionnelles de haut niveau des enseignants et cela, dès la maternelle, jusque dans l'enseignement supérieur.

Les gouvernements prennent d'ailleurs conscience de cette nécessité d'accompagnement lorsque, confrontés à une émeute de quartier ou d'autres phénomènes liés au décrochage scolaire par exemple, ils débloquent en urgence des budgets pour un service de médiation scolaire ou la subvention de services de « raccrochage » comme on dit au Québec, ou encore « des Missions locales à l'emploi », etc. Seulement, il faudrait que ces services, qui se construisent souvent avec une grande rigueur, et un enthousiasme des agents pour leur mission, ne soient pas aussitôt remis dans une « mission impossible », placés là comme des rustines qui doivent rester « performantes » en un tour de main⁴⁰, là où l'ensemble du fonctionnement de la société entretient les failles et les clous du terrain qui

³⁶ Choukri BEN AYED, P. MERLE, ATD etc.

³⁷ PERRENOUD, MEIRIEU et FRACOWIAK, E. MORIN

³⁸ B REY, « *Ethique et évaluation* », Université d'Eté, GFEN-Langues, Vénissieux 2014

³⁹ Butéra

⁴⁰ « Un p'tit tour au SAS et ça repart », revue Prof

font crever les pneus. Il semble que le sens même des tâches d'accompagnement dans tous les secteurs soit vidé de son essence par le dogme de l'efficacité à court terme.

Grilles bien plus efficaces ?

Ne suffirait-il pas d'une bonne grille pour apprendre à s'autoaccompagner ?

La deuxième acception du terme d'accompagnement évoquée plus haut – une liste de critères permettant aux étudiants de s'autoaccompagner sans faille pour réussir leurs études tout seuls - renvoie, elle, à une tendance massive qui s'infiltré dans tous les domaines de nos sociétés dites développées. Et celle-ci s'avère sans doute beaucoup plus dévastatrice qu'il n'y paraît au premier abord et a lieu d'alerter tous les esprits concernés par la démocratie⁴¹. Tout se passe comme si, au nom d'un souci affiché d'efficacité, d'objectivité, et partant de rentabilité, toute activité pouvait être réduite à des données quantifiables, mesurables faisant ensuite force de normes auxquelles tous sont tenus de correspondre (« référentiels » de compétences, enquêtes internationales, « bonnes pratiques », etc.) pour une gestion irréprochable et infaillible.

Évaluer :

Contrôle qualité ou aide à la progression ?

Ces normes servent ensuite à contrôler les performances dans tous les secteurs de l'activité humaine. Les tâches quotidiennes des services publics, du monde associatif, de la création culturelle, du métier de secrétaire, de parent même, à l'aune des modèles de management des multinationales sont ainsi immanquablement transformées en grilles de cases à cocher, faute de quoi ils risquent de perdre leur droit d'exister ou leurs subventions. Ne nous leurrions pas, ceci représente une nouvelle forme de prise de pouvoir et d'asservissement pernicieux qui renvoie les tensions et les conflits au niveau de la compétition entre individus, entre départements universitaires comme autres services. Cette orientation de la « bonne gestion » ramène les tensions jusqu'au niveau des contradictions internes qui déchirent aujourd'hui bon nombre de professionnels dans tous ces domaines qui éprouvent beaucoup de difficulté à retrouver l'âme du métier auquel ils se consacrent parfois depuis toute une vie.⁴²

Dans cette perspective, le travail des élèves, comme celui des profs, pour rendre ses comptes devient objets de mesure et de contrôle. Ce qui compte, après tout dans une bonne gestion, c'est le rendement, n'est-ce pas ? Faire du chiffre. Sans que l'on donne aux acteurs concernés les outils pour analyser ce que ces chiffres représentent en fait.

L'Enseignement de Promotion Sociale n'est pas épargné par ce courant de contrôle à tout va qui tend à réduire les pratiques à des procédures préformatées. Même si jusqu'ici, pour répondre aux missions spécifiques de

⁴¹ PERRENOUD, ABELHAUSER et GORI, O. LIMET

⁴² DE GAULEJAC: Conférence lors du colloque de Parole d'Enfants sur « *Accompagner sans s'épuiser* » Liège, Juin 2014.

B. REY : conférence au colloque du GFEN sur « *Éthique et évaluation* » Août 2014, Appel des appels

cet organisme, on nous accordait un réel espace de liberté pour inventer des dispositifs adaptés aux besoins des étudiants, celui-ci se rétrécit d'année en année.

En CAP par exemple, l'accompagnement des stages est, comme nous l'avons vu plus haut, au centre de la formation : mais on s'aperçoit que les heures allouées à cet accompagnement diminuent pour l'enseignant qui les supervise (ou que le nombre d'étudiants par classe augmente) et que, contrairement aux autres formations d'enseignants, le maître de stage qui accueille les stagiaires en classe n'est pas rétribué.

Ceci a pour conséquence qu'il devient de plus en plus difficile pour nos étudiants de trouver des lieux de stage. Ceux-ci ont pourtant des atouts majeurs lorsqu'ils arrivent sur le terrain de l'enseignement : ils ont une expérience de vie en dehors de l'école ce qui leur donne le plus souvent une assise et une crédibilité auprès des jeunes qui trouvent chez eux des référents fiables, vivants et souvent passionnés. Mais, cela ne se chiffre pas...

Ce souffle d'air frais venant de la vraie vie, cet ancrage dans une pratique, ce sens du métier qu'ils transmettent, leur engagement à redonner confiance aux jeunes ne pourraient-ils pas avoir un impact sur l'accrochage des élèves aux apprentissages ? C'est ce que montrent les recherches récentes sur le « raccrochage » scolaire⁴³.

De même, les formations telles que le CAP en Promotion Sociale sont censées se couronner par une démarche d'intégration de chaque étudiant de l'ensemble des cours et recherches mis en œuvre dans leur cursus autour d'une question émanant de leur pratique en stage⁴⁴. Si le suivi de stage s'est résumé à une visite éclair au mieux et/ou à un « cochage » de la grille ad hoc au pire, comment l'étudiant peut-il y puiser une démarche d'évaluation formative qui lui montre comment construire sa pratique réflexive ? Les séances d'échanges de pratiques en stages trouvaient pourtant tout leur sens dans l'accompagnement de cette construction. Nous en sommes réduits à « prendre du temps sur d'autres activités » tant la pression est mise sur la quantité de contenus et les acquis préformatés à faire ingurgiter. Si l'on en croit les normes de plus en plus contraignantes auxquelles il faut se conformer « pour l'Inspection », il apparaît comme plus important aux yeux des pouvoirs distribuant des subsides, c'est-à-dire aux organes gouvernementaux compétents, de pouvoir prouver le nombre de préparations ad hoc remises par chaque étudiant que de s'assurer de ce qu'il en a appris pour adapter ses méthodes aux besoins de ses élèves... L'élaboration de l'épreuve intégrée elle-même était supervisée par un promoteur. Chaque enseignant se voyait attribuer un nombre d'étudiants à superviser ainsi dont il accompagnait le processus de réflexion et de mise à l'écrit qui, pour beaucoup, reste une démarche éprouvante. À la fin du processus, nous proposons souvent une mise en commun avec les pairs sous forme d'intervision d'un jury oral « en blanc ». Le processus de co-évaluation aidait les étudiants à s'approprier les critères visés et à prendre confiance en eux.

Et puis, les heures d'accompagnement de l'Épreuve Intégrée ayant été supprimées, dans notre école, la supervision de l'élaboration de ce travail de couronnement, l'intégration des fondements réflexifs du métier, a été

⁴³ Document québécois « L'école pour moi », etc.

⁴⁴ Cfr l'exemple ci-dessus du prof chauffagiste

ravalée dans le cours de didactique dont le programme était pourtant largement assez chargé. Un seul prof pour superviser 20 à 30 épreuves... Du coup, les consignes sont passées de 25 à 15 pages et chacun-e se débrouille comme il le peut. Mais, « *c'est mieux structuré : un groupe de travail a planché sur les grilles et ils ont un canevas qu'ils n'ont plus qu'à suivre ! Et nous, les enseignants, on a moins à lire (normal, on a moins de temps); de toute façon, on peut bien se rendre compte avec ça si c'est acquis ou non.* » CQFD.

Cela peut-il encore dignement s'apparenter à une démarche de couronnement d'une formation pédagogique qui concourt à la construction d'un praticien réflexif autonome ?

Combien de fois, au nom d'une soi-disant autonomisation, laisse-t-on ainsi les élèves de tous âges livrés à eux-mêmes, et donc aux lois de la reproduction des inégalités ?

Nous nous insurgons donc sans équivoque contre cette récupération de la notion d'accompagnement – qu'il soit pédagogique, social, thérapeutique ou autre - dans une logique « marchandable ».⁴⁵

Tiens, à propos de marché, les offres du privé pullulent. Comme souvent, ils ont pris le temps de comprendre, eux, ce qui fait défaut à l'école: les centres privés d'aide aux apprentissages et autres coaches ont changé leurs slogans⁴⁶ : au-delà du « on vous assure la réussite de votre examen de passage en 5^e ou de votre thèse en 15 jours », on voit fleurir une autre version : « nos spécialistes vous aident à reprendre confiance en vous, pour aborder efficacement vos études ». Au prix fort. Accessible à qui ?

Élèves incapables ou savoirs encore inaccessibles

L'air de rien, on peut s'inquiéter de la vision sous-jacente des décideurs qui confient volontiers les manquements de l'école aux logiques dominantes de la société marchande. Quels rôles réservent-ils aux enfants qui n'y sont pas encore arrivés ? Après tout, « *la société a assez dépensé pour eux* » ; n'est-il pas temps que l'on rentabilise ses investissements en formant ces jeunes-là comme bons exécutants, conformes aux besoins des entreprises qui les sponsorisent ?

Si certains élèves ne « maîtrisent toujours pas une compétence donnée » après toutes ces années à l'école, faut-il qu'ils en endossent encore la culpabilité ? Ou, pourrait-on se poser la question de comment leur proposer une approche qui leur permettent enfin de trouver l'accès à l'inaccessible ? Mais attention, ici aussi, la dérive guette.

Découpages simplificateurs ou leur apprendre à penser la complexité ?

Une autre facette de l'utilisation des référentiels servant de normes aux formations et aux grilles d'évaluation consiste à réduire les apprentissages à leur plus simple expression comme s'il n'y avait qu'à diviser chaque apprentissage en une série de sous-objectifs additionnables pour les rendre

⁴⁵ PERRENOUD, HIRTT

⁴⁶ « Non, vous n'êtes pas des élèves de merde » et Teach for Belgium

accessibles aux élèves « plus démunis ». Certains avancent même que c'est aussi ce que les enseignants attendent : « *qu'on leur simplifie la vie* » !?⁴⁷ Cette conception linéaire de l'apprentissage se réfère aux modèles du conditionnement comportemental venant des États-Unis, de l'Enseignement Programmé et des Taxonomies du siècle dernier qui tiraient eux-mêmes leur logique de celle de l'organisation tayloriste du travail en milieu industriel : réduire et simplifier les tâches de chaque poste, pour augmenter les cadences et ...le profit.

Cette vision du monde est totalement hors de propos aujourd'hui alors que tous les grands penseurs de notre époque montrent la priorité de penser la complexité et l'interdisciplinarité dans une approche systémique⁴⁸. Et les travaux de recherche sur l'apprentissage qui fondent les programmes précédents et notre Décret «Missions» vont dans le même sens : pour que les élèves s'engagent dans un apprentissage, il faut que celui-ci s'apparente à la vie, qu'il leur serve à quelque chose, qu'il fasse sens en lien avec l'expérience vécue des élèves, par nature complexe. Il s'agit de leur apprendre à construire leurs compétences dans des situations complexes qui ont du sens. Comment peut-on faire fi de toutes ces connaissances bien étayées tant par la recherche que par la pratique pour revenir 30 ans en arrière ?

À moins qu'il n'y ait un intérêt à éduquer les citoyens pour que, surtout, ils ne pensent pas trop et ne questionnent pas ce qui se passe autour d'eux. Ceci ne correspond évidemment pas aux valeurs que nous voulons soutenir pour l'École ni pour la Société.

Reprenant en milieu d'année une classe de Langues en 6^e secondaire technique, avec des élèves de la section Photo et de la section Horticulture, dont les niveaux de maîtrise en Néerlandais, mais aussi en Français étaient très diversifiés, il nous fallait chercher une entrée en matière qui permette à chacun de mobiliser ses acquis, pour ensuite construire de nouvelles compétences langagières.

Plutôt que de les reconfronter à un nouvel épisode d'un classique « test pour faire le point de leurs capacités », nous leur avons proposé de réaliser un sketch en sous-groupes qui serait ensuite filmé en vidéo. L'idée était qu'ils puissent voir leurs progrès lors d'un deuxième épisode filmé en fin d'année. Les différentes étapes de cette aventure ont bien mis en lumière combien la présence d'un animateur, extérieur à l'école, associé à l'œil de la caméra, font effet de tiers. Les jeunes, enthousiastes du côté ludique de l'activité dans un premier temps, se sont sentis mis au pied du mur lors de la première venue du vidéaste : « *Hé ! Mais on n'est pas prêts, Madame !* ». Auraient-ils pris autant au sérieux l'engagement s'il s'était agi d'une interro ? Leur façon de se mettre à chercher les expressions adéquates, de râler sur ceux qui n'avaient pas appris leur texte ou oublié un accessoire nous montre que « *la sauce prend* » : le groupe se co-responsabilise. Il apparaît bien ici que cette démarche n'aurait pu se déployer à sa pleine mesure si l'on avait eu à séparer les différents types d'apprentissages imbriqués. La complexité même du projet a permis l'émergence des apprentissages visés au programme et, en sus, de plusieurs autres. Lors de

⁴⁷ Article d'Anne CHEVALIER ibid

⁴⁸ E. MORIN, « *Sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur* », Point Seuil
B. CYRULNIK, « *De la parole comme d'une molécule* »,

l'auto-évaluation sous forme de fiche réflexive, un des jeunes les plus « récalcitrants à s'y mettre » écrit : «*Cette année, j'ai appris à oser parler en néerlandais, même si je me trompe encore souvent. J'ai appris à me corriger. Avant, je croyais que, pour parler néerlandais, il fallait d'abord savoir faire une phrase parfaite* »⁴⁹ cantonnant à la logique « acquis/non acquis » ?

Apprentissage à la carte ? ou sur mesure ?

Chacun dans son unité de formation ou interdisciplinarité

Que ce soit en Promotion Sociale ou en CPU⁵⁰ en secondaire, les avantages prônés dans l'approche par unités de formation mettent en avant la possibilité pour chaque apprenant d'y avancer à son rythme, selon ses besoins. Mais que valent ces certifications modulaires ? Ne leurrent-elles pas les citoyens en leur faisant croire que, munis de ces morceaux de diplômes, ils trouveront une place dans la société ? N'isolent-elles pas, comme on l'a vu plus haut, les « sous-savoirs » sans accompagner la démarche essentielle de mise en liens si l'on vise des compétences citoyennes intégrées ?

Symboliquement, il est intéressant de constater par exemple que les délibérations dans lesquelles les enseignants se réunissaient pour discuter de la progression des élèves dont ils avaient la charge ensemble se réduisent aujourd'hui à une séance de signatures d'attestations et listes de cotes, chaque enseignant bien cloisonné devant la pile de son module.

Or, ce dont le monde du travail a le plus besoin pour l'avenir, ce sont des personnes qui sont capables de travailler en interdisciplinarité. De même, pour prendre part à la vie civile, n'y a-t-il pas lieu de sortir de « la vision gps⁵¹ », d'apprendre à penser large, en croisant les points de vue ? En quoi ces méthodes réductrices, à la fois « uniformisantes » et « atomisantes » forment-elles les citoyens pour la société de demain ?

Harmonisation ?

Uniformiser les pratiques ou complémentarités des approches différenciées

Toujours dans la logique de rentabilité, il est souvent question d'harmoniser les pratiques.

⁴⁹ Aude LIMET « Une expérience de vidéo-apprentissage en Langues germaniques », à paraître dans GFEN-Langues

⁵⁰ Certification Par Unité

⁵¹ Le « gps », est un instrument moderne pratique pour guider les chauffeurs vers leur destination ; avec un effet qui peut être contraire lorsqu'il y a des changements sur le terrain (route barrée, embouteillage etc.) que celui-ci ne peut prendre en compte pour adapter ses instructions. En outre, il nous « téléguidé » pour que nous n'ayons plus qu'à suivre les instructions concernant la prochaine bifurcation, sans que le chauffeur puisse se situer dans une vision d'ensemble de son parcours. De plus en plus de dispositifs sociétaux nous affilient à ce mode de fonctionnement qui nous « dispense » de penser et de nous situer dans un cadre plus large pour questionner les choix stratégiques...

Mais qu'entend-on par là ? Dans les faits, on assiste encore ici à une perversion du sens du terme en tentant d'uniformiser les pratiques en routines transposables, un peu à l'image des chaînes de boucherie où l'on retrouve les mêmes classeurs sur les mêmes étagères dans toutes les succursales, les mêmes modules de formation, dans le même ordre : « *cela facilite la mobilité des travailleurs* ».

Les mêmes logiques sont à l'œuvre dans le Décret de Bologne concernant la mobilité des étudiants... Évidemment, en Promotion Sociale, la mobilité est bien d'application comme dans tous les systèmes modulaires. Avec pour corollaire la perte d'autonomie des organismes de formation pour organiser l'apprentissage en tenant compte des ressources et des besoins des publics en présence.

À quoi devons-nous nous attendre dès lors dans le Décret Paysage où nos pratiques bien spécifiques qui font le pari de se donner le temps de l'accompagnement de l'évolution organique d'un apprentissage intégré – là où tous les autres ont échoué – seront mesurées suivant les critères adaptés à l'enseignement de plein exercice, et universitaire ?

Tous rattachés – et mis en compétition ? – au même pôle académique ???

Vingt ans d'innovations⁵² en Promotion Sociale réduits à une peau de chagrin en « deux ans, trois mouvements » ?

Ces pratiques pédagogiques là s'étant au départ élaborées pour prendre en compte les besoins de publics dont la société « attend peu »⁵³ pourraient pourtant utilement inspirer les non-pratiques pédagogiques qui sévissent encore dans les auditoriums des Hautes Écoles et des Universités. Avec à la clé, qui sait, moins d'échecs en fin de première année de Bachelor ?

Soyons clairs, dans une perspective de société démocratique, il ne s'agit pas d'uniformiser les pratiques, ni à l'image du modèle universitaire, ni à celui de la Promotion Sociale ou d'une classe Freinet. Ce qui peut servir de clé serait plutôt cette démarche d'écoute et d'observation des besoins spécifiques d'accompagnement de chaque groupe d'apprenants dans leur contexte spécifique⁵⁴.

Une autre question couramment soulevée lorsque l'on rappelle l'importance de l'accompagnement vise à en cerner les limites : « *accompagner, ok, c'est bien nécessaire ; mais quand est-ce que ça s'arrête ?* »

Accompagner... Jusqu'où ?

Accompagner... Vers l'autonomie ? Ou « quand est-ce que ça s'arrête ? »

En effet, lorsqu'un enseignant accompagne ses élèves dans une démarche d'apprentissage, il ne le fait pas à l'aveuglette. Il a en tête, de manière plus ou moins explicite, une représentation de ce qu'il espère que ses élèves arrivent à maîtriser. Et, il se réjouit à chaque pas de progrès dans cette direction et ajuste son intervention vers l'acquisition de l'étape suivante. Pour que l'apprentissage soit pleinement intégré par les apprenants, il sera essentiel que ces visées de l'apprentissage soient partagées par chacun.

⁵² 20 ans

⁵³ F. REGIS et al, *Tous peuvent réussir : partir des élèves dont on n'attend rien*, Chronique Sociale-ATD Quart Monde 2013

⁵⁴ PERRENOUD, CHARMEUX, MEIRIEU et FRACKOWIAK,

Aussi, dans une démarche d'évaluation formative (auto-évaluation, co-évaluation ou même évaluation par l'enseignant), l'élève peut s'approprier les critères et les indicateurs qui lui permettent progressivement de vérifier par lui-même ses progrès et ce qu'il doit encore améliorer.

Certes, les enfants à qui l'on fait cocher des « cases de compétences » dès la Maternelle, y parviennent fort bien. Mais saisissent-ils ce qu'ils sont en train d'apprendre ainsi ? Cela leur donne-t-il un véritable outil d'autonomie ? Ou se conforment-ils gentiment à exécuter une tâche dont les ressorts leur échappent ?

On comprend ici qu'il ne suffit pas de donner la grille aux élèves pour qu'ils puissent s'en servir comme d'un outil de repérage de leurs progrès. C'est en étant accompagné dans cette pratique d'auto-évaluation dans différents contextes d'apprentissage que l'élève se construit ainsi une stratégie personnelle qui lui servira à se repérer dans chaque nouvelle situation. Il devient alors clair pour chaque acteur de l'apprentissage que le processus d'évaluation fait partie intrinsèque de tout apprentissage sans qu'il soit besoin d'y rajouter une pression de contrôle.

Dans cette perspective, les élèves et le prof peuvent évaluer de concert quand chacun est prêt à présenter l'épreuve certificative correspondant aux acquis visés, comme un aboutissement naturel d'un parcours d'apprentissage, sans que cela représente une menace ou déclenche ce fameux stress destructeur reconnu par nombre d'études scientifiques⁵⁵.

Nous voici à des années-lumière des pratiques prônées par les politiques actuelles qui prétendent tout contrôler, régenter que ce soit pour mesurer la performance des élèves, de la classe (et donc de l'enseignant, ou de l'établissement scolaire. Il s'agit bien de cela : s'intéresse-t-on à constater la performance à un moment donné comme un fait établi ou à soutenir la progression comme un processus qui ne demande qu'à évoluer ?

L'accompagnement a donc naturellement pour visée de se rendre inutile, le moment venu. Cependant, c'est l'apprenant qui sent le moment où il veut et peut faire seul.

Certes, l'accompagnant vise dès le début à susciter chez chacun-e la mise en recherche par soi-même et entre élèves et l'esprit d'initiative. Il veille à assurer une présence attentive et organise le cas échéant les conditions d'apprentissage d'une nouvelle étape. Comme notre Prof chauffagiste du début, les temps réflexifs font partie inhérente de l'intégration de cette capacité d'autoaccompagnement.

Une Prof de Maths de la troisième à la sixième secondaire technique et professionnelle soutenait ainsi ses élèves à chercher ensemble et à s'entraider tout au long de l'année, tout en leur indiquant que pour l'examen final oral, ils seraient seuls. Et que donc ils devaient se préparer pour être capables de faire par eux-mêmes⁵⁶.

Un des freins couramment évoqués réside dans le temps que ceci requiert. Mais de quel temps parle-t-on ?

⁵⁵ BUTERA, MONTESSORI, CONNAC ; GFEN Echec

⁵⁶ Marie MILIS, « *Je parie que tu peux* », Chronique Sociale 2013

Temps : rentabilité-quantité ? Ou durée de maturation ?⁵⁷

Ah oui ! *On n'a pas le temps. Il faut boucler le programme, toujours plus chargé. Et puis, le temps, c'est de l'argent.* Et les retours sur investissement ne peuvent pas se permettre d'attendre.

Mais si on prenait une bonne fois le temps de regarder le temps que l'on perd à ne pas se le donner ? Cette course en avant avec son cortège de stress, de compétition et de calcul à la petite semaine s'infiltré jusque dans les crèches, les classes maternelles, et dans les foyers : « *il faut bien préparer les enfants aux réalités de la vie, n'est-ce pas !* » . Sauf que cette vie-là s'avère de plus en plus mortifère. Que les jeunes générations n'en veulent plus. Que même les entreprises multinationales dont elle a été le crédo dominant commencent à se voir vaciller⁵⁸.

Quand allons-nous redonner à nos enfants le temps de grandir à leur rythme et d'apprendre ensemble ?

Quand allons-nous organiser notre société pour que les adultes qui s'y engagent puissent les accompagner sereinement dans leur croissance et leur « *apprentissage de notre humanité ?* »⁵⁹

Ceci nous ramène à l'invitation insistante que nous adressons aux décideurs de

poser des choix politiques courageux : quel accompagnement pour assurer une transformation heuristique de notre système scolaire?

Des choix politiques courageux :

Investir dans une perspective transformatrice

qui redonne du souffle aux initiatives démocratiques portées par tous les acteurs de l'école.

Celle-ci gagne à faire la part belle aux initiatives locales et aux échanges de pratiques entre équipes, pourquoi pas en association avec des chercheurs qui acceptent de travailler sur pied d'égalité avec les personnes qui se frottent au terrain du quotidien. Les démarches de recherche-action pourraient représenter un dispositif porteur parmi d'autres à inventer.

Soutenir les initiatives sur le long terme

pour qu'elles aient le temps de se chercher, de se peaufiner, et de porter leurs fruits.

Tout changement social demande une période de gestation, puis une autre de maturation pour pouvoir ancrer ses structures dans le quotidien et s'inscrire progressivement dans les nouvelles mœurs d'une culture vivante.

Évaluer, c'est aussi écouter les retours de l'expérience des mises en oeuvre de terrain

Une directrice d'école secondaire racontait l'expérience pilote menée avec toute son équipe de technique pour instaurer la CPU dans leurs sections

⁵⁷ DOMENESC, *Éloge de l'éducation lente*,

⁵⁸ Documentaire « *Alphabet* »

⁵⁹ A. JACQUARD

techniques. En fin d'année, tous se réjouissaient d'être invités à une séance d'évaluation de cette première année mise en œuvre laborieuse qui leur avait demandé un investissement énorme en temps, en énergie d'adaptation et de concertation d'équipe, d'organisation et de mise en adéquation des approches pédagogiques en conséquence. Ils s'attendaient à pouvoir faire part de leurs observations, de leurs questionnements et aussi à croiser leur expérience avec celles d'autres équipes pilotes. Ils espéraient que ces échanges permettent de réfléchir à la façon d'adapter la suite de ce projet pour qu'il réponde mieux aux besoins constatés sur le terrain.

Quelle ne fut pas leur stupeur en découvrant que cette séance se réduisit à un discours d'un expert totalement déconnecté des réalités de terrain⁶⁰. Comment le système peut-il espérer que les équipes prennent au sérieux leurs directives et autres réformes s'ils font si peu de cas de ce qui se passe en réalité sur le terrain ?

Alors que les prendre en compte décuplerait l'énergie de transformation en y associant tous les acteurs concernés.

Repenser en même temps la transformation du système scolaire et la formation et l'accompagnement des enseignants dans cette perspective

En effet, sans un véritable cadre de formation et de soutien des acteurs de première ligne, il semble impensable d'engendrer un changement digne de ce nom. Il y a donc lieu d'impliquer les enseignants actuels dans cette construction afin qu'ils participent activement à assurer une suite digne qui leur (re)donne la fierté de leur métier. Et, en même temps, celle-ci va requérir d'eux qu'ils remettent leurs certitudes en question, au contact de leurs jeunes collègues et des témoignages d'élèves. Une part non négligeable du défi consiste à apprendre à travailler ensemble et à inclure des temps de concertation avec les élèves, les parents, les éducateurs et les citoyens concernés par le devenir de la société démocratique.

⁶⁰ Dominique GROOTAERTS, Présentation et échos du projet pilote CPU, dans « où va la formation qualifiante ? », Rencontres pour faire apprendre, B. REY, ULB

Accompagner ? Mais quel bras les enseignants acceptent-ils de prendre ? Et pour aller où ? ...

*Danielle MOURAUX
Sociologue de l'éducation – Formatrice CGé*

L'orange que j'exhibe bravement à chaque départ de formation symbolise ma propre conception du monde, ici de la relation École-familles. Elle s'est construite dès ma naissance, au fil de mes expériences de fille, d'écolière, d'étudiante, puis de parent d'élève, de sociologue de l'éducation, de militante CGé et enfin de formatrice d'enseignants. Chaque participant a construit et possède sa propre « orange », cohérente, ferme, entière, recouverte d'une peau lisse. Et voici que je la transperce de petites piques, symboles des questionnements et réflexions que nous allons mener ensemble. Aïe ! C'est sûr que ça fait mal ! Et d'inviter fermement les participants à être stoïques, à accepter ces piques et à mettre en sourdine leurs ressentis (j'ai froid, j'ai faim, j'ai des crampes à rester si longtemps assis) leurs émotions (je suis en colère contre la direction, j'ai peur de me dévoiler, je me réjouis de ce « congé » pédagogique), leurs personnalités (j'existe et je veux le dire), leurs vécus particuliers (moi dans ma classe, avec mes parents, c'est ainsi que ça se passe) et même leurs avis et leurs goûts (je n'aime pas cette formation, je le dis ouvertement ou en me concentrant sur mes SMS, en boudant, en bâclant les exercices) ... mettre tout cela en sourdine donc, afin de se libérer corps et âme et se donner le temps de découvrir un autre point de vue, sans doute inhabituel, peut-être choquant, certainement dérangeant : sociologique. Évidemment, les piques ne sont que la première étape d'un processus qui conduira les participants à combler les « trous » ainsi creusés avec des éléments théoriques et scientifiques issus de la sociologie ; ils pourront s'appuyer sur des constats généraux, des typologies, des schémas, des résultats d'études et d'analyses globales pour transformer leur vision de la relation École-famille et s'ils le jugent opportun, envisager d'autres pratiques d'enseignement et de communication.

Se former fait peur !

Comme l'explique clairement Marcel Gauchet, apprendre, c'est prendre des risques : « *Apprendre, parce que cela transforme des représentations antérieures, fait courir le risque de perdre ses certitudes et d'être confronté au vide. Il y a un grand danger à prendre ce risque si l'on n'a pas le soutien d'un adulte qui nous assure de sa confiance et qui est lui-même porté par une institution. Apprendre, c'est aussi affronter le risque du regard d'autrui, du maître et des autres élèves, de leur jugement et éventuellement de leur mépris.* »⁶¹ (p.245)

Il est vrai que toute formation met en danger et que le premier réflexe est de fuir en se réfugiant dans la *rondeur* de son affectif, son individualité, sa particularité et son appréciation. Ainsi, bien à l'abri dans ce que je connais le mieux (moi et ma propre vision du monde), je campe sur mes convictions et mes certitudes, je reste indemne, je n'apprends rien, je conserve intacte mon orange-conception du monde. Car se former, c'est d'abord accepter de sortir de soi, pour aller à la rencontre d'un autre, quel qu'il soit (point de vue, angle d'analyse, conception, réflexion...), d'un autre que l'on n'a pas, un autre différent de soi. C'est cette différence qui fait peur, car elle oblige à regarder avec d'autres lunettes une réalité si quotidienne et banale qu'elle devient insignifiante, parce que consensuellement partagée avec ses pairs. Mais c'est cette différence aussi qui évite de ronronner entre soi, de se contenter d'un simple échange de pratiques, à l'image de ces émissions TV qui nous gavent de recettes pour réussir un repas, une chanson, une vie ... « presque parfaite » !

La sécurité de l'entre soi

Une expérience récente illustre bien cette conception de la formation comme échange de pratiques entre collègues : laissés libres de choisir à leur guise les thèmes à traiter lors de journées de formation, des enseignants du fondamental ont massivement opté pour des

« Comment ? » :

- Comment accueillir les nouveaux parents ?
- Comment mieux communiquer avec les parents ?
- Comment faire pour qu'ils utilisent les outils (journal de classe, bulletin) ?
- Comment augmenter l'implication des parents au sein de l'école ?
- Comment organiser une remédiation efficace ?
- Comment donner une culture quand il n'y a pas de base culturelle commune ?
- Comment faire pour gérer la violence ?
- Comment amener les élèves à mieux nous écouter ?

⁶¹ BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique (2014), Transmettre, apprendre, Stock, Les essais.

Évidemment, les réponses obtenues après une heure de discussion en ateliers trouvent vite leurs limites : des enseignants expliquent ce qu'ils font dans leurs classes, certains se disent intéressés, voire convaincus par une pratique qu'ils ne connaissaient pas et se promettent de l'essayer à leur tour.

Fort bien ! Pourquoi pas, si ça marche dans les classes et si cette pêche aux recettes satisfait les enseignants présents ? En effet, en fin de journée, les enseignants se disent satisfaits d'avoir pu parler entre eux de ce qu'ils voulaient, de manière libre et spontanée. Chacun s'en retourne avec deux ou trois trucs à essayer en classe. Mais l'ensemble manque de cohérence, de liant, de sens. Cette vaste pêche aux recettes d'action se limite à une récolte d'informations ponctuelles ; qu'en restera-t-il une fois replongé dans le train-train de la vie professionnelle ? Que pourra-t-on y transférer durablement, au-delà d'une vague imitation ? Que pourra-t-on construire d'original et de solide ? Quelles idées pourra-t-on partager avec ses collègues ?

Nous nous interrogeons : cette manière de faire est-elle véritablement une formation ? Qu'y apprend-on ? Où est la réflexion sur la nature, les causes et les objectifs de toutes ces pratiques ? En se posant immédiatement et uniquement la question du « comment ? », de la méthode, de la procédure, nul ne semble remettre en cause ni simplement questionner la nature de ce qui est attendu ni la pertinence de l'action :

- Communiquer avec les parents, OK, mais quels messages transmettre et dans quel but ? Pour qu'ils obéissent mieux aux demandes de l'école et se soumettent davantage aux verdicts scolaires ? Ou pour mieux comprendre les difficultés des familles à accompagner le passage de leurs enfants vers le statut d'élève ?
- Remédier efficacement, OK, mais pourquoi ne pas chercher directement à enseigner plus efficacement en comprenant mieux comment se construisent les difficultés scolaires ?
- Faire écouter les élèves, OK, mais quelle parole leur adresse-t-on et dans quel but ? Le conformisme, le calme dans la classe, l'étude par cœur, la sélection ? Ou la réflexion collective, la recherche scientifique, l'autodiscipline, la solidarité dans l'apprentissage ?
- Gérer la violence, OK, mais d'où vient-elle et quelle est la part de responsabilité de l'institution scolaire ?

Quoi ? Pourquoi ? En vue de quoi ?

Ce sont ces incontournables questions-là qui ouvrent en grand la porte de la formation, de l'apprentissage et de l'amélioration intelligente des pratiques, la seule porte qui permette de comprendre réellement pourquoi et pour quoi on fait ce que l'on fait. Ces questions dépassent hardiment le niveau pratique et osent le théorique. Sans elles, on en reste à une gentille popote, à une rassurante papote que l'on oubliera trop vite. Sans ces questions-là, on reste bloqué à l'instant présent : on escamote l'amont et ses questionnements sur les raisons de l'action et les causes des phénomènes, et on ignore l'aval et ses réflexions sur les objectifs de l'action et sur ses effets, tant ceux qui sont espérés que les pervers.

Ces questions engendrent la théorie, et sans théorie, les pratiques manquent de structure, de squelette ; elles sont floues et flasques ; elles ne peuvent que se répéter mollement et entraînent l'ennui de la routine, la perte de sens et la démotivation. La théorie est trop souvent confondue avec l'utopie, avec quelque chose d'irréel, d'éthéré, de subjectif, donc de superflu voire d'inutile. Cette confusion se traduit régulièrement dans les formulaires d'évaluation que les enseignants remplissent en fin de formation : « trop théorique, trop abstrait, pas assez concret, pas directement utilisable dans ma classe, etc. »

Ce qui est inquiétant dans la perception de la théorie de ces enseignants qui ne réclament que du concret et du comment, c'est non seulement le constat de leur réticence à se former eux-mêmes en chaussant les lunettes théoriques proposées et en les expérimentant, mais aussi et surtout leur probable impuissance à former leurs élèves à la culture de l'Écrit et de l'Abstrait, à la compréhension de la science et à la pratique scientifique de recherche réflexive. On ne peut transmettre que ce que l'on possède ! Cette frilosité de certains enseignants face à la théorie et à ses relations avec la pratique fait courir à notre système scolaire le risque d'autodisqualification. Car, comme l'affirme Marcel GAUCHET, l'École, concurrencée par la mine inépuisable d'informations disponibles sur Internet, reste le seul lieu où l'on peut apprendre à réfléchir, à conceptualiser, à hiérarchiser, à classer, bref à donner du sens au réel et à comprendre le monde.

La théorie est le fruit de l'observation attentive des faits, de la contemplation de la réalité⁶² ; elle est une construction intellectuelle, méthodique et organisée en un système cohérent qui permet de saisir la logique des faits ; il n'y a pas de théorie sans faits et pas de compréhension des faits sans théorie. Toute théorie dure tant qu'elle résiste à l'expérience ; sinon, elle se modifie et change.

Quel bras offrir aux enseignants ?

Nous revenons ainsi à la question de départ contenue dans le titre de cet article : quels bras les enseignants sont-ils d'accord et prêts à saisir, qui les soutiennent et les guident dans leur formation professionnelle ?

Le refus de certains à accepter les piques dans leur orange, c'est-à-dire le rejet de l'apprentissage, de la formation et donc du changement de conception s'ajoute à leur répulsion vis-à-vis de la pensée abstraite qui se traduit par leur attente, leur envie exclusive de concret, leurs demandes récurrentes de recettes, trucs et ficelles.

À l'image de ce qui se passe pour les élèves, à qui l'École impose un programme de matières et de disciplines jugé indispensable (et cette décision, qui dit ce qu'il faut transmettre aux jeunes, est d'ordre politique), on se trouve dans le cas de la formation continue des enseignants face à la même nécessité de répondre non seulement à leurs envies, mais aussi, et surtout, à leurs besoins. L'offre doit précéder la demande. Il faut leur offrir la chance de redevenir apprenants afin qu'ils ne cessent de se poser toutes les questions possibles sur leur métier et dans l'espoir qu'ils développent leur plaisir de comprendre le monde !

⁶² Vient du grec Theorein, contempler, observer.

Des groupes d'accompagnement et d'analyse de pratiques

Anne CHEVALIER
Formatrice CGé – Ex-enseignante

Dans la structure classique de l'organisation de l'école, chaque enseignant se retrouve seul face à sa ou ses classe(s) pour leur donner un certain nombre d'heures de cours attribuées.

Dans le fondamental, depuis plusieurs années, le temps officiel de travail inclut 100 minutes de concertation par semaine de classe. Chaque école est libre d'organiser ce temps comme il l'entend ; le plus souvent, ce temps est prévu par niveau ou cycle et est consacré à l'organisation de diverses activités. Dans le secondaire, la seule obligation est de participer aux conseils de classe, généralement en fin de trimestre pour statuer sur l'échec ou la réussite.

Tout le reste du travail individuel et collectif est laissé à la libre appréciation des enseignants et des équipes et se gère sur base volontaire ou se négocie durement. Rien n'est prévu pour accompagner les enseignants, seul ou en groupe, afin de faire face aux multiples difficultés et réflexions suscitées par le travail quotidien ainsi que l'évolution du public et de la société.

Cette quasi-absence de travail collectif, particulièrement au niveau du secondaire, est le lieu de dysfonctionnements importants surtout pour les élèves en difficultés. Sans concertation entre les enseignants, les élèves peuvent esquiver les confrontations et les enseignants, se renvoyer la responsabilité d'un professeur disciplinaire à un titulaire et du titulaire à l'enseignant de remédiation... Ce manque de concertation, dans une école qui a encore pour mission de sélectionner, est donc porteur d'inégalités. Cet état de fait est décrié par de nombreux acteurs de l'enseignement et nécessiterait, pour y remédier, un changement de paradigme du métier (fonction de l'enseignant, temps de présence à l'école, rapport au savoir, etc.)

Sans attendre ce grand soir, CGé, comme bien d'autres, accompagne et forme les enseignants en s'appuyant sur un travail collectif autour de

situations vécues par les professionnels. Au-delà des très nombreuses formations animées depuis des années, CGé a eu l'occasion d'accompagner une dizaine de groupes d'enseignants demandeurs d'un accompagnement collectif.

Un certain nombre de ces accompagnements ont rassemblé des enseignants débutants d'une même école secondaire à la demande de leur direction dont la motivation était de permettre à ceux-ci d'avoir un lieu de parole et d'analyse de leur pratique. Certains directeurs l'annoncent clairement : ils veulent éviter le rapide découragement des nouveaux enseignants et lutter contre le « turn-over ».

À côté de ces demandes extérieures, CGé a pris l'initiative de proposer des Groupes d'Accompagnement et d'Analyse de Pratiques (GAAP) ouverts à des enseignants de tous niveaux. Lors d'une première expérience, les destinataires étaient des enseignants débutants. Ces groupes, actuellement ouverts à tous, se situent, du point de vue de la forme, entre l'intervision et la supervision. Ils ont de l'intervision, la dimension collective ainsi que le croisement des regards des pairs et de la supervision la présence d'un garant extérieur porteur d'une certaine expertise.

La suite de cet article présente et analyse notre expérience de ces groupes d'accompagnement.

Le cadre

À l'exception d'un groupe, les rencontres ont eu lieu le mercredi après-midi, 5 à 6 fois sur une année scolaire, donc en dehors des heures de cours pour des séances de deux heures et demie. Nous avons fait une fois l'expérience d'un groupe qui se réunissait au sein d'une même école le vendredi en fin de journée avec la dernière heure de cours libérée. Le groupe est accompagné par un formateur de CGé et rassemble entre 4 et 8 participants.

Suivant les situations, un engagement pour l'ensemble des séances d'une année ou pour trois séances consécutives est demandé afin de pouvoir assurer un certain suivi.

Quand le groupe de supervision rassemble des enseignants d'une même école au sein de celle-ci, la participation est gratuite et les frais d'animation sont assumés par l'école. Par contre, lorsque les groupes sont organisés à l'initiative de CGé, une participation financière modeste est demandée.

Dans tous les cas de figure, il est essentiel que les participants s'inscrivent sur base volontaire. Ce principe est évident lorsque le groupe est constitué à l'initiative de CGé. Il est par contre plus difficile à contrôler pour les groupes au sein d'une même école. C'est un des aspects que nous négocions avec la direction.

Les règles du groupe

Une des missions essentielles de la personne qui accompagne le groupe est de garantir la sécurité de chacun. Cela passe par la mise en place et le respect de règles. Voici, à titre d'exemple, celles que nous proposons dans le cadre des GAAP. Elles sont très proches de ce que nous présentons lors des formations. Elles concernent tous les acteurs donc aussi l'accompagnateur.

Règles de protection :

- Ponctualité : chacun-e s'engage à respecter l'horaire prévu.
- Présence et participation : chacun-e s'engage à participer à trois séances minimum et à prévenir en cas d'absence ou de retard.
- Confidentialité, discrétion : ce qui est dit dans le groupe relativement à des personnes appartient au groupe et n'est pas rapporté ou discuté à l'extérieur.

Règles de parole :

- L'attitude fondamentale est l'écoute sans jugement de la parole de l'autre.
- Chacun-e est expert-e de sa propre expérience et s'exprime en « je ».
- La parole est demandée ; une fois celle-ci reçue, chacun-e parle de manière brève et concise sans être interrompu.
- Chacun-e parle sans chercher à convaincre, à défendre son point de vue, à imposer ses idées ; sans vouloir non plus voler au secours des autres ni chercher à résoudre leurs problèmes.

L'explicitation des règles et l'accord du groupe par rapport à celles-ci sont essentiels pour la création d'un climat de confiance.

La méthode

Le principe fondateur des rencontres a toujours été de s'appuyer sur l'analyse collective d'incidents critiques didactiques ou disciplinaires vécus par les participants. L'animation et la grille d'analyse ont pu varier selon les temps et les lieux.

Les questions essentielles de la méthode sont les suivantes :

- Comment fait-on émerger les situations ?
- La ou lesquelles travaille-t-on en séance ?
- Comment travaille-t-on collectivement autour de la situation choisie ? Quel est l'apport de chacun (participants et animateur) tout en veillant à la protection du porteur de récit ?
- Comment conclure ?

Au fil du temps, nous avons mis sur pied une méthodologie qui permet réellement de s'appuyer sur les besoins et l'expérience des participants. Elle s'est inspirée de différentes grilles d'analyses telles que la grille d'entraînement mental ou de résolution de problèmes (voir – juger – agir) et peut se ramener à une procédure simple, mais rigoureuse. En voici les différentes étapes.

Poser le problème

- En début de séance, chaque participant évoque une situation qu'il est prêt à mettre au travail. Le choix du récit qui sera analysé ce jour-là se fait à l'aide d'un vote des participants auquel l'accompagnateur ne participe pas. Au fil de l'année, on veillera à ce que les différentes personnes aient eu l'occasion d'apporter un récit.

- Le porteur du récit choisi expose l'ensemble de la situation avec détails en veillant à décrire les faits sans interprétation ni jugement. Les participants peuvent poser des questions de clarification.
- On conclut cette phase en demandant au porteur de formuler sa question/préoccupation.

Analyser la situation

- Chacun des participants prend la parole à tour de rôle en livrant son point de vue sans jugement à partir de ce qu'il a entendu. Il n'y a pas de possibilité de réaction immédiate de la part des personnes du groupe. L'animateur termine le tour en donnant son point de vue. Il peut, à ce moment-là, rebondir sur ce qu'il a entendu précédemment et proposer l'un ou l'autre éclairage théorique.
- Le porteur réagit à ce qu'il a entendu lors de ce premier tour en précisant ce qui le rejoint ou pas. À ce stade, il est intéressant de voir si la façon de poser le problème s'est déplacée.
- On fait ensuite un deuxième tour sur le même modèle que le premier, ce qui permet à chacun d'avoir une nouvelle parole alimentée par celles des autres.

Envisager des pistes

- Il s'agit dans un premier temps de rechercher collectivement le modifiable. Qu'est-ce qui peut être fait ? Sur quoi agir ? Quelles sont les options possibles ?
- Le porteur écoute les pistes proposées par les autres puis identifie les options qui lui paraissent pertinentes, les voies à explorer. Il en fait part au groupe qu'il tiendra éventuellement informé des effets lors des prochaines séances.

Comme il s'agit avant tout de croiser les regards et non de se mettre d'accord sur une stratégie, il n'est pas besoin de débattre. Les différents points de vue peuvent coexister, le porteur fera le tri dans ce qui est pertinent pour lui.

Le contenu

Les attentes des participants avant de commencer ce type de travail sont multiples et variées. Il est donc important d'être explicite sur ce que l'accompagnement tel que nous le concevons ici peut apporter. L'objectif principal est de croiser les regards de pairs sur une difficulté précise, de multiplier ainsi les éclairages. Il n'y a aucune obligation d'être d'accord, ni sur l'analyse ni sur les pistes à envisager.

Avec les enseignants débutants, les récits portent principalement sur des problèmes d'indiscipline d'un groupe ou d'un élève. Les enseignants plus chevronnés ont plus de mal à s'appuyer sur un récit concret et souhaitent souvent traiter de problématiques plus générales liées au fonctionnement de l'institution. Assez paradoxalement, il est très rare qu'un enseignant aborde le problème par le biais pédagogique en présentant une situation de cours qui n'aurait pas bien fonctionné.

Les bénéfiques

De façon générale, les participants expriment une grande satisfaction d'avoir pu partager, en toute confiance, une ou des situations préoccupantes. Rien que de déposer le problème dans un groupe, sans se sentir jugé, est un bénéfice essentiel de l'exercice. Le tour de table qui permet à chacun de partager son point de vue sur la situation permet au porteur de récit de petit à petit changer de regard sur l'incident avant d'envisager des solutions.

Très souvent, une situation apportée par un participant rejoint les autres d'une façon ou d'une autre. L'analyse et la recherche de solutions réalisées collectivement permettent de sortir d'une représentation du métier où chacun doit se débrouiller seul comme il peut pour aller vers le partage ou la co-construction de gestes professionnels. C'est là que la représentation du métier commence à changer. Le fait que l'accompagnateur soit une personne qui n'a aucun lien institutionnel avec les participants permet une grande liberté de parole, de pensée et d'action.

D'un point de vue collectif, la participation à un groupe d'analyse de pratiques permet de sortir de la logique individuelle de l'enseignant-artisan, seul responsable devant son groupe-classe. Le travail en équipe prend ici tout son sens. De plus en avançant sur ce chemin, se créer peu à peu une nouvelle éthique de la corporation enseignante, mieux inscrite dans le monde contemporain.

Les points de vigilance

D'une façon générale, la régularité sur une année scolaire est une des difficultés principales, quel que soit le mode d'organisation. La plupart de ces groupes s'étiolent avec le temps. C'est la raison pour laquelle nous avons introduit la possibilité d'un engagement pour trois séances.

Les conditions indispensables pour que ce type de groupe puisse se mettre réellement au travail sont le volontariat et la confidentialité. Il faut que les enseignants puissent choisir de venir ou non et que leur parole soit libre et protégée durant leur participation. Cela demande qu'il n'y ait en tout cas pas de relation hiérarchique entre les participants. Ceci étant dit, dès que le travail se fait au sein d'une école, ces conditions sont fragilisées. Même si la participation est volontaire, la direction sera informée de la présence, ou non, des participants. Et même si les discussions sont confidentielles, il sera difficile au sein d'un même établissement de continuer à agir comme si on ne savait rien de telle ou telle situation. On peut donc dire que seule la formule hors institution scolaire est réellement garante de ces conditions, mais cela n'empêche pas d'organiser ces groupes au sein d'une école en étant conscient et explicite sur les limites de ce type d'organisation.

Conclusion

Ce type d'atelier ressemble à du travail de fourmi. Comme celui des enseignants. Ce sont de petits changements mis côte à côte qui font avancer. Sans doute l'effet miroir est-il trop fort pour bon nombre d'enseignants qui ne viennent pas dans ces groupes. Ils craignent de se voir au travail sous un jour qui ressemble trop à celui de leurs élèves en difficulté. Ils ne peuvent s'identifier à cette démarche eux qui ont réussi, eux qui savent aujourd'hui. À quand l'enseignant qui doute ?

Les résultats des épreuves externes : des outils transmis aux profs pour qu'ils... s'autoaccompagnent ?

Samir BARBANA
Chercheur en Sciences de l'éducation – Ex-enseignant

Introduction

Sans trop simplifier la complexité des débats en cours dans les mondes politique, syndical et même militant, on peut avancer qu'un certain consensus semble s'y dessiner depuis un moment par rapport à la nécessité d'accompagner davantage les profs dans leurs pratiques quotidiennes. Quand cet appel à renforcer « l'accompagnement » des profs se fait entendre, c'est le plus souvent pour encourager les pratiques et les espaces qui permettent de réduire l'isolement des enseignants (accroissement de la collaboration ; mise en commun des pratiques ; plateformes permettant la rencontre et l'échange, etc.).

Certains partisans d'un « accompagnement » plus important plaident aussi pour la diffusion d'outils auxquels les acteurs de l'école pourraient facilement faire appel dès lors que cet isolement si caractéristique de leur profession devient trop problématique. Des outils « d'autoaccompagnement » en quelque sorte. Qui viendraient informer les profs des effets de leur travail et les aiguilleraient afin d'orienter leur action éducative dans la bonne direction.

Nous présentons ici un instrument - actuellement promu par les politiques scolaires - qui rentre selon nous dans cette case « outil d'autoaccompagnement », laquelle constitue une catégorie qui pêche par son côté un peu fourre-tout, mais qui a d'après nous le mérite de bien situer ce dont nous souhaitons parler ici. Notre texte souligne ensuite deux finalités politiques qu'on peut déceler derrière la présence de ce type d'instruments dès lors qu'on s'intéresse un peu plus en profondeur à ceux-ci. Nous clôturons en exprimant un positionnement par rapport à ces

instruments au regard des enjeux plus politiques, en lien avec la régulation des systèmes, que nous avons évoqués.

Un outil d'autoaccompagnement : les documents qui font suite aux évaluations externes

Depuis juin 2009, une couverture médiatique importante recouvre chaque année la passation du CEB et impose les termes d'un débat auquel participent ensuite de nombreux acteurs.

Ce débat médiatique prend systématiquement place un peu avant l'été et a pris de l'ampleur avec l'arrivée du CE1D en juin 2014 et la possibilité que le Tess devienne obligatoire. Les questions les plus souvent débattues sont celles de la difficulté des épreuves («Trop facile» / «Trop difficile» ?) et du type de ressources didactiques mobilisées («Les textes choisis sont-ils adaptés aux élèves ?»). La question de la meilleure préparation des enfants est également présentée comme un enjeu par les médias depuis qu'un marché relatif à cette préparation a émergé («Quel manuel acheter ?⁶³»).

Deux finalités politiques ?

Les termes du débat qu'impose ce boucan médiatique maintiennent dans un certain silence deux enjeux pourtant importants à souligner selon nous. D'une part : a) la progressive mise en cohérence⁶⁴ du système éducatif qu'induit la présence de ces tests et d'autre part ; b) l'existence, parallèlement à ces épreuves, d'un grand nombre d'informations qui ne sont pas destinées à certifier les élèves, mais bien à permettre ce que nous appelons l'« auto- accompagnement des enseignants ».

Harmoniser le paysage scolaire

C'est un euphémisme de dire que l'enseignement obligatoire de la Fédération prend des formes diverses selon les écoles. Dans les faits, la réalité des classes diverge, non seulement en fonction des réseaux, mais aussi selon la formation des enseignants, les caractéristiques socio-économiques des publics qui y sont scolarisés ou encore le type d'orientation que propose l'établissement voire de son identité « historique » (école « de quartier », école élitiste difficile d'accès, école alternative, école de proximité attentive aux élèves en difficulté, etc.). Une manière d'interpréter la pluie de décrets qui inonde les classes de la fédération depuis une vingtaine d'années est d'identifier derrière cette intense activité législative une forme d'harmonisation de ce paysage très diversifié (beaucoup trop pour le militant soucieux de l'égalité). Le décret-mission a ainsi imposé à toutes les écoles, peu importe leur réseau, de viser des compétences similaires ; comme on le sait, le libre-choix de l'école par les familles — composante essentielle d'un quasi-marché scolaire générateur de diversité et d'inégalité — a été faiblement cadré au travers

⁶³ Le Soir magazine a offert un manuel fait maison (en lien avec le CEB) en juin 2014. Le quotidien le soir a proposé 4 pages détachables d'exercices entre le 12 et le 16 mai (CEB) de la même année, etc.

⁶⁴ Voir dossier EPOL 2013

d'un décret qui a lui aussi connu les faveurs des médias. Par ailleurs, depuis 2006, l'inspection scolaire n'est plus propre à une fédération de pouvoirs organisateurs ; les inspecteurs sont désormais recrutés dans l'ensemble des réseaux.

On peut interpréter les épreuves externes certificatives comme une étape supplémentaire (un point d'orgue ?) de ce processus d'harmonisation : en juin 2009, quand tous les élèves de 6^e primaire se sont rendus à l'école « pour passer leur CEB », c'était la première fois en 175 ans d'histoire belge que tous les élèves du Royaume étaient soumis à une évaluation portant sur des contenus et compétences qui seraient partout identiques ! Et ce indépendamment du réseau dans lequel leur école s'insère, de son histoire, de son projet, de la formation des enseignants qui y donnent cours. Indépendamment aussi de la capacité de leurs parents à choisir pour eux un établissement plus ou moins « coté » et « bien fréquenté » dans le quasi-marché scolaire.

Des outils d' « autoaccompagnement »

Au-delà de cet enjeu d'harmonisation, une autre problématique apparaît dès lors qu'on replace les épreuves externes certificatives dans le dispositif plus large dont elles font partie. Celui-ci est constitué, d'une part, par une série d'épreuves certificatives qui sont franchement minoritaires comparativement à la quantité d'épreuves non certificatives. D'autre part, on retrouve un très grand nombre de documents qui font suite aux évaluations et que les écoles reçoivent quelques mois après la passation. En plus de transmettre et commenter brièvement les résultats obtenus par les élèves, la finalité de ces documents est explicitement formulée dès l'introduction de ces derniers, il s'agit d'accompagner les profs dans le travail qu'ils mèneront avec les élèves qui ont le plus peiné à réussir les épreuves : « Il vous appartient maintenant d'analyser plus en profondeur les résultats obtenus par vos élèves aux différents sous-scores envisagés dans ce document, afin de mieux cerner leurs points forts et leurs points faibles »⁶⁵ ou encore « Y sont proposées des activités concrètes, des ressources didactiques, dans des domaines qui ont posé problème à de nombreux élèves »⁶⁶.

L' « autoaccompagnement » des profs que semble viser ces documents n'est pas une spécialité belge. Cette manière de faire où la réaction de l'enseignant confronté aux résultats de son action joue un rôle dans la régulation (à côté d'outils plus classiques : programmes, inspection scolaire, etc..) est bien une manière (d'essayer) d'agir sur le travail enseignant qu'on peut désormais retrouver dans plusieurs pays européens. Cette nouvelle modalité de régulation des systèmes où le renvoi des résultats obtenus par les élèves assortis de quelques commentaires permet le changement est notamment défendue par Claude Thélot qui parle d' « Effet-Miroir » et exprime ainsi la croyance sur laquelle repose les politiques qui promeuvent de tels instruments : « Dès lors que vous allez donner à ces professeurs et

⁶⁵ Page 11 d'Évaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. Résultats et commentaires. Troisième année de l'enseignement primaire. Résultats et commentaires.

⁶⁶ Page 7 d'Évaluation externe non certificatives. Lecture et production d'écrit. 2^e année de l'enseignement secondaire. Pistes didactiques. 2010

à ces cadres le résultat de leur action, si ce résultat n'est pas conforme à ce qu'ils souhaitent ou à ce qu'on souhaite qu'ils fassent, ils changeront leur façon de faire »⁶⁷.

Au final, qu'en penser ?

Ce texte s'éloigne quelque peu de la problématique de l'accompagnement telle qu'elle est abordée dans ce dossier de l'EPOLE 2014. Nous abordons en effet ici l'ensemble des documents que reçoivent les écoles à la suite des épreuves externes que nous désignons comme des outils d'« autoaccompagnement » des conduites enseignantes. Nous soulignons deux enjeux d'ampleur - pourtant très peu médiatisés - qu'on peut identifier derrière la présence de ces instruments et des tests qui les précèdent (mise en système & tentative d'agir sur les conduites enseignantes en classe). Pour l'observateur soucieux de la réduction des inégalités qu'entretient et génère l'école, la tentative d'harmoniser les réalités scolaires (des objectifs identiques pour tous, via les épreuves externes) a ses limites. Mais elle peut également être lue comme une initiative potentiellement bénéfique tant on sait que la diversité des réalités selon les écoles est un facteur explicatif de l'inégalité scolaire.

Concernant les instruments d'autoaccompagnement, il convient selon nous de rappeler que l'utilisation effective et l'efficacité des modes d'implémentation de ces derniers ne sont que faiblement - voire pas du tout - mesurées.

Dans la perspective d'une réduction des inégalités à l'école, informer tous les enseignants des implications socio-économiques et éthiques relatives à leur métier (en passant par la formation initiale et continuée) et faire confiance à leur autonomie d'acteur institutionnel conscientisé constitue selon nous une option préférable à celle du pari d'un « effet miroir » qui viendrait modifier durablement la réalité interne des classes.

⁶⁷ THELOT, C. (2002, page 7). Évaluer l'École, Études (397)10, 323-334.

Accompagner une équipe

*Sandrine GROSJEAN
Chargée d'étude et formatrice CGé*

Les faits

La demande

Tout commence par une double demande. À deux jours d'intervalle, des demandes similaires, mais pas tout à fait identiques nous parviennent d'une direction d'école et d'un enseignant qui se présente comme le porteur d'une demande collective. Il nous faut un peu de temps pour saisir que les deux demandes viennent de la même école. Quand nous comprenons cela, une rencontre est organisée avec des représentants de la direction et des enseignants.

Lors de cette réunion, un accord semble se dégager pour organiser une journée pédagogique dans cette école du centre de Bruxelles, avec pour thématique : une meilleure connaissance du public qui la fréquente. La possibilité est évoquée de prolonger le travail par une deuxième journée de formation sur base d'analyse d'incidents critiques. Un deuxième temps de préparation est prévu durant des congés scolaires auquel ne viennent finalement que des représentants de la direction.

Un accord est conclu pour une journée de formation pour tous les enseignants sur les thématiques de la rencontre famille-école, des rapports au savoir et de ce que disent les chiffres des inégalités scolaires. Trois formateurs de CGé donneront chacun 2 heures de formation à trois groupes d'enseignants qui tourneront. Puis, lors d'une deuxième journée, l'occasion est offerte à ceux qui le désirent de continuer le travail sur base de récits qu'ils apporteraient. D'autres types d'ateliers seront organisés par d'autres opérateurs lors de cette deuxième journée et les enseignants sont invités à en choisir un.

La formation

La première journée prend place en octobre et nous sommes étonnés par la réaction de certains enseignants qui expriment clairement que cette journée ne correspond pas à leur demande, mais qui se mettent malgré tout au travail très correctement. Ces interpellations nous questionnent, et nous pensons y répondre en travaillant à partir de récits lors de la deuxième journée.

Après quelques aller et retour par voie électronique, l'équipe des formateurs CGé reçoit finalement les récits pour la deuxième journée quelques jours à l'avance. Deux types de récits émergent. Une demi-douzaine portent sur des incidents critiques se déroulant en classe, trois autres relatent des incidents critiques liés à l'organisation même de l'institution. Seulement 3 incidents « institutionnels », mais envoyés et réenvoyés par une douzaine de personnes.

Une discussion prend place entre formateurs : sommes-nous capables d'accompagner un groupe dans l'analyse d'incidents « institutionnels » ou faut-il se limiter à ce que nous maîtrisons et travailler uniquement sur les incidents « de classe » ? Nous n'avons pas entendu ce questionnement institutionnel dans la demande de départ et nous sommes tentés de refuser. Considérant que si les questions institutionnelles ne sont pas traitées elles vont parasiter l'ensemble du travail, nous décidons finalement de nous répartir en deux groupes, l'un qui travaille les questions « de classe », l'autre, les questions « institutionnelles », en répartissant équitablement les participants. Deux formateurs travailleront les questions de « classe » avec un demi-groupe sur base de leur expérience en entraînement mental. Une formatrice s'appuiera sur sa formation systémique pour travailler les questions « institutionnelles » avec les autres participants. Dans les deux groupes, on analysera les récits avec la grille d'entraînement mental pour qu'ils acquièrent un outil commun.

Le matin du deuxième jour, la répartition ne se fait pas du tout de façon équitable, 8 personnes travaillent les questions de classe et 20 les questions institutionnelles. À nouveau, devant la puissance de la demande de travailler ensemble du groupe « institutionnel » nous sortons du cadre que nous avons posé et acceptons de travailler de manière fort déséquilibrée. Ce déséquilibre permet un travail très fin et approfondi, avec de vraies remises en question dans le groupe qui travaille les thématiques de classes. Il amène, d'un autre côté, la formatrice du groupe institutionnel à faire une alliance forte avec un groupe qui est en opposition claire avec la direction. Cette alliance permet que les enseignants se sentent vraiment entendus durant cette journée, mais elle ne permet pas de sortir de la relation duelle qui oppose ce groupe à la direction. Même si un travail très intéressant a pu prendre place en sous-groupes, au moment où il faut décider ce qui va être restitué à l'autre demi-groupe, le choix est fait d'interpeler la direction : un participant lira une affiche sur laquelle il est écrit : « Est-ce que vous êtes conscients de la qualité des profs que vous avez ? », sans faire d'autres commentaires. La formatrice, prise dans son alliance, par le temps et par sa volonté de maintenir une restitution de la part du demi-groupe, permet que cela soit dit avec un accent quelque peu dramatique. Un débat entre les deux groupes s'en suit. La demande de continuer le travail est faite. La formatrice, perçue comme la sauveuse du groupe institutionnel, est requise pour cette prolongation. À la suite de cette journée, un temps de débriefing

avec la direction permet de mesurer à quel point ils sont bien conscients de la qualité de l'équipe qu'ils ont, qu'ils ont été réellement ébranlés par cette prise de parole et qu'ils sont eux aussi demandeurs d'une poursuite du travail.

Vers l'accompagnement

Ne pouvant laisser les choses en l'état, nous acceptons de poursuivre le travail, tout en prenant petit à petit conscience que nous quittons le travail de formation pour entrer dans le champ de l'accompagnement d'équipe. Il nous faut donc d'autres outils et une autre posture. La plus expérimentée des formatrices de l'équipe ne peut s'engager pour la suite effective du travail, mais elle se positionne en tant qu'« accompagnante » du processus. En discussion avec un représentant de la direction de l'école, nous avons décidé de poursuivre le travail sur les questions institutionnelles avec les enseignants demandeurs, mais aussi avec d'autres représentants de la communauté éducative de l'école : les éducateurs, le personnel technique et administratif ainsi que la direction. Nous avons défini des quotas de participants de chaque type en fonction de leur représentation au sein de l'école. Nous avons choisi deux mercredis après-midi et la direction a offert la possibilité d'ouvrir une garderie pour des personnes qui n'auraient pas de solutions pour leurs enfants à ce moment-là.

Les objectifs du premier après-midi étaient de lister tous les problèmes et difficultés rencontrés et de voir où ces problèmes pouvaient être traités ; d'identifier les institutions existantes ; d'analyser le mode de fonctionnement de certaines institutions existantes. Le jour dit, tous les enseignants plus un membre du CPMS étaient présents, ainsi que les membres de la direction, mais seulement un représentant du personnel technique et aucun éducateur. Nous n'avons pu que constater et avancer avec les personnes présentes. La liste des problèmes évoqués (et encore, nous n'avons pas parlé des besoins) fut tellement longue que la suite du travail fut à peine ébauchée.

Suite à ce premier temps de travail institutionnel, il nous a paru évident qu'il faudrait beaucoup plus de temps que les deux après-midis prévues pour mener le travail à bien. L'accompagnement d'équipe prenait toute sa dimension temporelle. Les discussions avec la direction, notre formatrice « accompagnante » puis entre les deux formateurs-acteurs ont été laborieuses. En essayant de concevoir un processus s'étalant sur trois après-midis, plutôt que deux, nous avons pris conscience que pour accompagner cette équipe dans tout son travail, il faudrait un temps dont personne ne disposait.

Il fallait donc quitter la position de « sauveurs » qui allaient montrer le chemin jusqu'au bout et les équiper pour qu'ils trouvent leur propre chemin. Nous avons conçu ce qui serait donc la dernière après-midi de travail ensemble à ce stade en deux temps. Dans un premier temps, nous avons identifié quels problèmes pouvaient être traités par quelles institutions existantes en clarifiant les conditions de fonctionnement optimales d'une institution. Dans un deuxième temps, nous les avons amenés à constituer en leur sein un comité de pilotage qui s'est donné des objectifs de clarification et d'ajustement des institutions dans l'année qui vient. Cette deuxième étape a été un moment émotionnellement fort, mais nous nous sommes appuyés sur une technique d'élection sans candidat que

l'équipe de direction avait elle-même testée et nous avait partagée. Cet outil, à la fois rigoureux et ouvert, a été très précieux pour arriver à une décision. Nous voulions un comité de 4 personnes avec un représentant de chaque corporation de l'école (enseignants, direction, éducateurs, personnel administratif et technique). Pour les enseignants, cela semblait vraiment trop lourd d'être seul dans ce comité. Nous avons donc accepté qu'ils soient deux, à condition que toutes les autres corporations soient également représentées par deux personnes. Charge leur a été laissée de recruter des représentants des corporations absentes lors de cette deuxième après-midi (éducateurs et personnel technique). Toutes les traces du travail déjà fait ont été confiées à ce comité pour qu'ils aient des points d'appui à partir desquels continuer.

Nous nous sommes fixés rendez-vous pour l'année scolaire suivante pour que ce comité de pilotage puisse faire état de son avancement et que la responsabilité puisse être déposée ou prolongée. Aujourd'hui, nous savons que le groupe s'est fixé un premier rendez-vous de travail, mais nous n'avons plus eu ni cherché à avoir de plus amples informations sur leur évolution.

Les enseignements

À la relecture de cette situation, on peut en retirer certains enseignements. Tout d'abord autour de la demande. Cette partie du travail demande à être particulièrement soignée. Ce qui fut fait, lors de deux réunions et de multiples échanges téléphoniques et par mail. Malgré cela, on peut avoir l'impression que cette demande n'a pas été bien comprise et que nous n'avons pas pu nous mettre au travail directement sur les questions attendues par les enseignants. Pourtant, c'est probablement grâce à ce temps passé légèrement à côté de la question que la confiance a pu se tisser. D'autre part, ce ne sont qu'une petite vingtaine d'enseignants qui étaient demandeurs d'un questionnement plus profond sur l'institution. La direction avait donc à cœur de tenir compte du reste des enseignants qui eux pouvaient s'inscrire dans une demande de formation plus classique. Respecter la demande permet de tisser du lien, même si ce n'est pas exactement ce qu'on imaginait au départ.

Ensuite vient la question du cadre et de son respect ou non. Dans ce type de relation, le cadre est ce dont on convient dans le cadre d'un projet commun. Au départ, suite à ce que nous avons entendu de la demande, le cadre était celui d'une formation avec un premier jour très « informatif » où nous venions avec des contenus et un deuxième jour plus « formatif » où nous venions avec des outils d'analyse pour travailler sur leurs situations. Déjà, entre ces deux jours, tous deux considérés comme de la formation, il y a un glissement qui part d'une journée qui peut se limiter à une approche cognitive et une deuxième journée qui demande un déplacement dans sa pratique.

Le cadre était aussi explicite sur le nombre de participants, les temps prévus, l'exigence de fournir des récits pour pouvoir organiser la deuxième journée... Entre formateurs, nous avons aussi convenu des contenus, des méthodes, des grilles utilisées et des objectifs communs de chaque journée. Il n'est pas sur que ces objectifs aient été effectivement compris par l'ensemble des participants.

En acceptant de travailler sur les récits de type institutionnel, sortions-nous du cadre que nous nous étions fixé ? Oui et non. Oui, parce que nous entrions dans une sphère de travail qui n'est pas celle de CGé habituellement et que dans notre offre de formation nous n'offrons pas cela habituellement. Non, parce que notre engagement était de travailler sur le « vivre ensemble » et que les questions institutionnelles questionnent bien le « vivre ensemble » également. À partir du moment où le choix était conscient et justifié, on peut considérer que nous restions dans le cadre. En acceptant que les groupes soient aussi disproportionnés (8 participants pour deux formateurs sur les questions « de classe » et 20 participants pour une formatrice pour les questions « institutionnelles »), là nous sortions clairement du cadre que nous nous étions fixé. Cela nous a conduits à certaines dérives, mais il était évident sur le coup que si nous n'acceptions pas de modifier les conditions, les déçus allaient terriblement parasiter le travail attendu. Nous avons donc estimé qu'il valait mieux accepter le risque de dérives en sortant du cadre que de faire face à une résistance dure pendant toute une journée.

À ce stade, il paraît clair que le groupe qui veut travailler les questions institutionnelles est en conflit plus ou moins explicite avec la direction. Dans ces circonstances, et vu le nombre, la loyauté vis-à-vis du mandataire (ici la direction) cède le pas aux revendications du groupe en présence dans le chef de la formatrice. Il se tisse une alliance forte durant la journée de travail, qui se déroule bien et amène une analyse constructive de la situation, jusqu'au moment où il faut choisir ce dont on va rendre compte au grand groupe, donc à la direction également et qui va le faire. À ce moment, c'est le conflit qui reprend le dessus, et la formatrice, prise dans son alliance avec le groupe, ne perçoit pas la nécessité de mettre le holà à une expression démesurée de la part des enseignants. D'un autre côté, cette autorisation implicite est peut-être un élément qui a permis au groupe de croire que la suite du travail était pertinente puisque même des désaccords forts pouvaient être dits.

Suite à cet incident, il était heureux que les formateurs travaillent en équipe et qu'une autre formatrice ait pu créer une bonne alliance avec la direction, ce qui a pu maintenir la confiance en l'équipe CGé, malgré cette prise de position forte.

Dans la transition entre la formation et l'accompagnement, le travail d'équipe a été très précieux. La divergence des représentations au sein même de l'équipe nous a obligés à travailler beaucoup pour nous préparer aux après-midis d'accompagnement. Ce travail préalable a été très porteur au moment des animations, dans la mesure où la diversité de ce qui arrivait pouvait être accueillie, puisqu'elle avait été envisagée. De plus, la position d'accompagnante des accompagnateurs d'une des formatrices a permis une forme de prétest des animations qui en a assuré la solidité.

Parmi les choses à retenir à la suite de ce travail, il y a également deux outils à mettre en évidence : l'analyse de récit et l'élection sans candidats. Le premier outil est utilisé depuis longtemps au sein de CGé et permet de travailler à beaucoup de niveaux différents en fonction des récits et des grilles d'analyses proposées. Il permet de systématiser une prise de distance par rapport aux événements et aux émotions.

L'élection sans candidats est une découverte de ce travail. Il permet de choisir une personne pour porter une responsabilité de manière très

valorisante et en limitant la prise de pouvoir puisqu'on ne peut pas être candidat.

Conclusion

Ce travail n'aurait pas été possible s'il n'y avait eu une équipe d'enseignants désireux de changer et prêts à s'engager dans le changement, une équipe de direction à la fois solide et ouverte à la remise en question et une équipe de formateurs suffisamment compétente pour traiter la question et suffisamment incompétente pour que les errements puissent ouvrir le champ à une réappropriation du processus par les autres acteurs.

Viser la professionnalisation dans l'accompagnement des stagiaires dans les Hautes Écoles, catégorie pédagogique

Rudi WATTIEZ

Enseignant en haute école – membre du GRAPPE

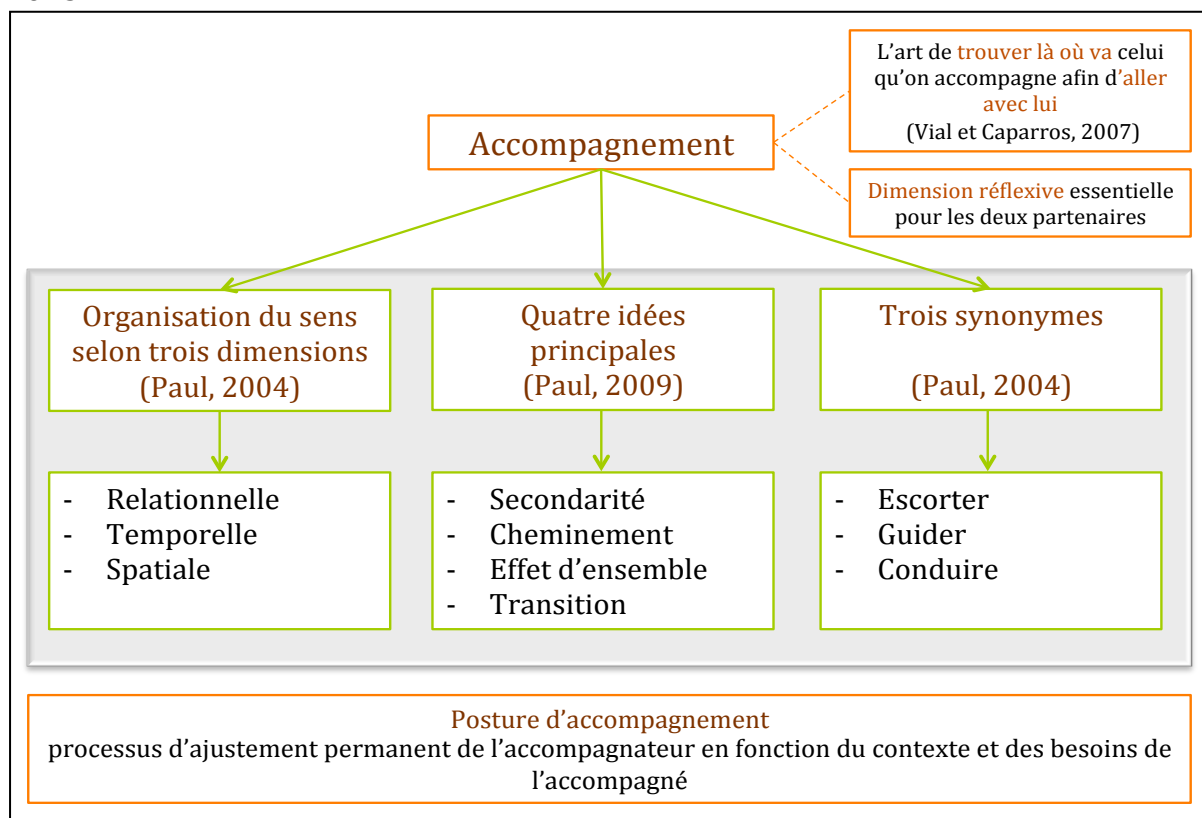
À ce jour en Fédération Wallonie-Bruxelles, les superviseurs-formateurs d'enseignants ou les maîtres de stage sollicités par les Hautes Écoles ne reçoivent pas de formation pour accompagner les étudiants lors de leurs stages pédagogiques. Peu de balises structurent les rôles attendus des uns et des autres permettant des pratiques d'accompagnement et d'évaluation cohérentes. Les pratiques des stages constituent cependant la colonne vertébrale de la formation, ils permettent que ce qui est théoriquement acquis soit mobilisable et mobilisé en contexte réel et de faire en sorte que l'expérience vécue soit réfléchie, explicitée et évaluée. Sur base d'incidents critiques mettant en évidence les difficultés rencontrées lors de l'accompagnement de stagiaires voire d'enseignants novices, un groupe de recherche, le GRAPPE⁶⁸, s'est constitué en 2009 rassemblant des représentants de l'UCL (Fopa) et deux Hautes Écoles, catégorie pédagogique, Galilée (ISPG) et Vinci (ENCBW).

Cet article entend témoigner de l'initiative de ce groupe de recherche visant à professionnaliser l'accompagnement des stagiaires. Dans un premier temps, nous avancerons les fondements théoriques sous-tendant le concept d'accompagnement ; nous présenterons dans un second temps les acquis, les perspectives et les valeurs ajoutées d'un tel projet en mentionnant l'approche méthodologique qui a été favorisée ; nous montrerons enfin en quoi nous rejoignons la dynamique de formation propre à l'éducation permanente ...

⁶⁸ GRAPPE : Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes.

1. De la définition du concept d'accompagnement

La notion d'accompagnement reste floue, nous retrouvons quantité de définitions dans des champs d'application divers. Nous présentons ci-dessous une carte conceptuelle concernant le concept d'accompagnement réalisé par le Grappe. Cette carte ainsi que son explicitation est un extrait d'un article publié dans le cadre du congrès de l'ADMEE à Fribourg en 2013⁶⁹.



VAN NIEUWENHOVEN et COLOGNESI (2013)⁷⁰ tentent de définir l'accompagnement, concept polysémique que de nombreux auteurs se sont attelés à le définir (Paul, 2009, Vial et Capparos, 2007, Biémar et Charlier, 2012) :

« Pour PAUL (2004), accompagner signifie se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui. Ceci précise une organisation du sens selon trois dimensions :

- organisation relationnelle : sur le mode d'une jonction ou d'une connexion, « se joindre à quelqu'un » ;
- organisation temporelle : sur le mode de la synchronicité : « être avec en même temps » ;
- organisation spatiale : sur le mode d'un déplacement : « pour aller où il va ».

⁶⁹ VAN NIEUWENHOVEN, C., COLOGNESI, S., BOTHY, E., GUYAUX, J-P. (2013), Les difficultés des maîtres de stage à accompagner les étudiants dans leur classe. www.admee2013.ch

⁷⁰ VAN NIEUWENHOVEN, C. ; COLOGNESI, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. In: *Interaccoes*, no.27, p. 118-138. Téléchargeable : <http://hdl.handle.net/2078.1/144533>

PAUL (2009) poursuit en précisant que le terme « accompagnement » renvoie ainsi à quatre idées :

- la secondarité. Celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant ». Il n'y a pas d'accompagnement sans le binôme initial. Il a la fonction de soutenir dans le sens qu'il valorise celui qui est accompagné ;
- le cheminement, qui inclut un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin » ;
- l'effet d'ensemble : l'action vise à impliquer les deux éléments, l'accompagnant et l'accompagné, à tous les stades de ce cheminement ;
- la transition, qui est liée à une circonstance, un événement. Tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin.

Pour déployer encore le concept d'accompagnement, elle se réfère aux trois synonymes les plus proches du verbe « accompagner » : « conduire », « guider » et « escorter ».

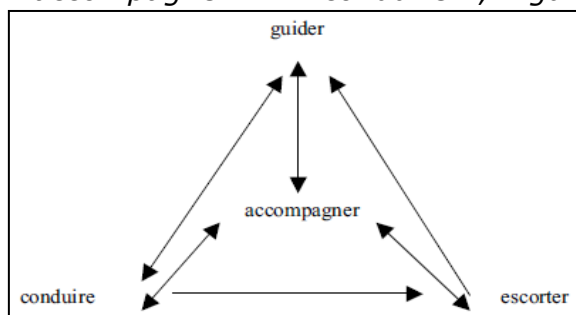


FIGURE : CHAMP SÉMANTIQUE D'ACCOMPAGNER » (PAUL, 2004)

L'auteur précise qu'en « déployant tout le champ sémantique d'accompagner, de synonyme en synonyme, on voit qu'il y a bien là trois registres de praxies⁷¹ qui renvoient à des rôles spécifiques et transversaux :

- escorter: tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection
- guider, tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation ;
- conduire : tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation.

À ces différentes idées principales mentionnées par PAUL (2004, 2009), VIAL et CAPARROS (2007) ajoutent à juste titre que l'art d'accompagner consiste à trouver « là où va » celui qu'on accompagne afin d'aller avec lui.

L'accompagnateur stimule sans jamais précéder et ce faisant, suscite, favorise ou éprouve la réflexion du sujet. La dimension réflexive apparaît comme essentielle au développement tant de l'accompagné que de l'accompagnateur. D'après GERVAIS et CORREA (2005), la co-construction du savoir peut émerger de la co-analyse des pratiques, mais seulement si le stagiaire est activement engagé dans son stage/formation et est en interaction fréquente avec un maître qui est lui-même profondément impliqué dans son rôle.

Les deux définitions de PAUL (2004) et de VIAL et al (2007) sont fort proches et se complètent bien. JORRO (2012, p.5) ajoute encore que « l'accompagnement suppose la reconnaissance de l'autonomie du sujet,

⁷¹ Adaptation des mouvements aux buts visés (Dictionnaire « Le Petit Robert », 2002)

autonomie parfois contrariée tant le sujet peut avoir le sentiment de se perdre et exprimer une demande d'appui ». Dans la relation d'accompagnement se révèlent parfois des tensions entre l'interventionnisme de l'accompagnateur et l'autonomie recherchée chez l'accompagné.

Tant VIAL et al (2007) que JORRO (2012) précisent que la posture d'accompagnement n'est pas figée en soi et qu'il s'agit d'un processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné. C'est ainsi que les besoins d'accompagnement d'un étudiant évoluent au fil de ses expériences sur le terrain et même en cours de stage. »

(...)

Selon GERVAIS et DESROSIERS (2005)⁷², trois approches méthodologiques sont envisageables quand on parle d'accompagnement : l'approche directive, l'approche collaborative et l'approche non directive. Ces trois approches illustrent bien un axe de tension qui partirait d'une faible autonomie du stagiaire avec une intervention majeure de l'accompagnateur jusqu'à une autonomie importante chez le stagiaire reléguant l'accompagnateur à l'arrière-plan. L'approche collaborative a été privilégiée par le Grappe. L'approche collaborative prend appui sur le concept du praticien réflexif soutenant que les praticiens disposent de marges de manœuvre et de ressources pour agir et peuvent témoigner de leurs raisons d'agir. Cette approche s'est imposée d'elle-même, car il n'était pas imaginable de concevoir une formation pour des accompagnateurs, sans les impliquer dans le processus.

2. Le GRAPPE, ses apports et ses visées

Le Grappe se compose des différents acteurs du milieu scolaire : des praticiens de terrain maîtres de stage (instituteurs préscolaire et primaire), de maîtres de formation pratique, de formateurs d'écoles normales, des chercheurs en sciences de l'éducation et un professeur des sciences de l'éducation de l'UCL.

Leur premier travail a consisté à réfléchir collectivement à différents concepts théoriques (concept d'accompagnement, analyse de besoins...) et à co-construire des outils de recueil de données (questionnaires, guides d'entretien focus-groupe ...) qui ont également été formalisés dans des mémoires en sciences de l'éducation par des membres du groupe. Cette étape a débouché sur une définition des rôles des maîtres de stage du fondamental lors l'accompagnement de stagiaires. De manière très synthétique, nous mettons en évidence qu'en termes de postures, les fonctions de guide et de conseil arrivent en première position. La métaphore la plus sollicitée pour définir le maître de stage est celle du 'guide de montagne' qui tout à la fois guide et fait apprendre, aide à franchir les obstacles en marchant avec celui qu'il accompagne. Concernant les difficultés identifiées chez le maître de stage apparaissent par ordre décroissant : l'absence de formation à l'accompagnement d'un jeune adulte, la compréhension des attentes de l'institut de formation et le manque de

⁷² GERVAIS, C. & DESROSIERS, P. (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Québec : Les presses de l'université de Laval.

pistes pour aider le stagiaire en difficultés. Partant des manques mis à jour par les maîtres de stages, l'organisation de modules de formation a émergé avec un souhait d'être outillé sur l'accompagnement et de se mettre à niveau dans des ressources pédagogiques nouvelles.

Un dispositif de formation de 5 journées à l'attention des maîtres de stage est actuellement en construction et sera partiellement testé en 2014-15 dans les deux Hautes Écoles. Ces journées traitent des 5 sujets mis en évidence dans les résultats de la recherche et chacune des journées sera consacrée à une thématique : l'accueil, l'identité, la planification, le feedback et l'évaluation. Les futurs formateurs appartiennent au groupe de départ et vont devenir les formateurs de leurs pairs. C'est dès lors tout un travail de production d'un dispositif de formation (quels contenus avec quels supports ? ...) qui est à l'œuvre, mais également une réflexion sur le processus (comment devenir formateur d'enseignant ? avec quelle posture ? ...).

En termes d'avancées plus théoriques, le Grappe s'est également arrêté sur la définition des compétences professionnelles spécifiques au rôle d'accompagnateur. Il est progressivement possible de préciser un dénominateur commun propre à ce 'nouveau métier', sorte de noyau dur, un 'genre' correspondant à des gestes professionnels propres à l'accompagnement de stagiaires. Six catégories partagées par tous ont ainsi été mises au jour concernant les superviseurs des Hautes Écoles : créer du lien avec les acteurs, trouver sa place, prendre des indices, exploiter des indices, mettre en projet et conclure et anticiper le suivi.⁷³ Impossible ici de tout mentionner, voici pour illustrations quelques questions traitées dans ce cadre : quelles modalités mettre en place lors du feedback du stage : qui doit être présent ? Faut-il d'abord donner la parole au stagiaire ou au maître de stage ? Jusqu'où va l'accompagnement et où commence l'évaluation ? Lors du feedback, est-il préférable de dire ou faire émerger les éléments d'analyse ? ...

Parallèlement, un certificat d'université en accompagnement des pratiques professionnelles a débuté en octobre 2014⁷⁴. Des intervenants des institutions précitées se sont rencontrés pour élaborer un projet de collaboration débouchant sur un projet de formation des maîtres de stage et des superviseurs. Il est destiné aux formateurs de l'enseignement supérieur, pas uniquement pédagogique, ayant une formation de niveau master avec également un accès possible via la VAE. Cette formation vise à former à un « nouveau » métier relatif à l'accompagnement des pratiques professionnelles des accompagnateurs de stagiaires en formation sur le terrain.

Nous souhaitons conclure sur les apports de la recherche collaborative dont les finalités visent à activer de la production de connaissances (illustrée ci-dessus), et à développer professionnellement et personnellement les acteurs impliqués. Le souhait du Grappe a dès lors inclus dans son évolution une évaluation des bénéficiaires professionnels et personnels des maîtres de stage. Au niveau professionnel, nous mettons en exergue une prise de

⁷³ PICRON, V. (2014), Mémoire en sciences de l'éducation : Modélisation des gestes professionnels du superviseur de stage lors d'une visite de stage en préscolaire et en primaire, UCL, non publié. Un article (VAN NIEUWENHOVEN, COLOGNESI, PICRON) est en cours de rédaction pour le volume « *Former les enseignants au XXI^e siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* » à paraître chez DE BOECK en 2015

⁷⁴ Plus d'infos sur <http://www.uclouvain.be/449892>

conscience beaucoup plus affinée de la posture à adopter dans l'accueil du stagiaire, dans la façon de mener un feedback, une analyse réflexive avec des grilles enrichies, une façon de se percevoir en tant que professionnel complémentaire aux superviseurs des HE. Au niveau personnel, le maître de stage se sent reconnu en tant qu'expert de ses pratiques, il se sent utile, ce qui l'incite à réfléchir à son identité enseignante ; ceci influence sa collaboration avec les collègues et se marque au niveau des bénéficiaires en termes de nouveaux savoirs et de modifications dans ses pratiques de classe.

Cette visée de professionnalisation de l'accompagnement des stagiaires par la recherche collaborative implique une relation symétrique entre chercheurs et praticiens, une co-construction d'un objet commun. De par ce fait, la recherche participe pleinement à un processus de formation et surtout de transformation identitaire de part et d'autre. Le praticien est pleinement reconnu dans son expérience et son expertise de terrain, plusieurs maîtres de stage ont parlé d'identité plus fière ; le chercheur quant à lui n'est plus dans une posture haute en disant ce qu'il faut faire pour professionnaliser les enseignants. La recherche répond à des demandes du terrain et est davantage engagée. Le fossé existant entre communauté de recherche et communauté de pratiques s'en trouve fortement réduit ainsi que la violence symbolique parfois présente. L'accompagnement prend ici la forme d'une émancipation, le chercheur tout comme le praticien sont « aux côtés », « au service l'un de l'autre », ils s'accompagnent mutuellement.

Cadres intermédiaires : les oubliés du système éducatif ?

Hélène LENOIR
Enseignante-Ex-conseillère pédagogique

Lorsqu'on pense aux changements à mettre en place dans notre système scolaire, on envisage le plus souvent ce dernier par l'un de ses deux bouts : d'un côté le sommet, le niveau du politique et des prescrits ; ou, de l'autre, la base, les enseignants sur le terrain de leur classe. Ainsi, penser les améliorations nécessaires pour évoluer vers plus d'équité et de qualité passe généralement par des interrogations sur la pertinence des politiques par rapport au terrain ou sur la manière dont les enseignants agissent par rapport aux prescrits et aux réformes.

Cependant, le système compte un niveau intermédiaire, dont les acteurs jouent notamment un rôle de "courroie de transmission" entre le niveau politique des prescrits et le niveau pratique du terrain. Nous pensons ici aux chefs d'établissement, aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs, et l'hypothèse que nous faisons est que ces acteurs sont, dans une certaine mesure, des oubliés du système alors que leur rôle est fondamental dans l'accompagnement des enseignants. Après un rapide rappel du profil de ces acteurs et de leur rôle, nous nous pencherons sur la question de leur professionnalisation.

Cadres intermédiaires : de qui parle-t-on ?

- Les chefs d'établissement : ce sont toujours d'anciens enseignants dotés d'une expérience professionnelle de plusieurs années. Leur mission est extrêmement large – et lourde – puisqu'elle inclut aussi bien la gestion administrative et matérielle de l'établissement que l'organisation quotidienne, les relations avec le personnel, les élèves et les parents, et la guidance pédagogique. Si dans l'enseignement secondaire les tâches peuvent être réparties sur plusieurs têtes (secrétariat, sous-direction, préfet de discipline...), dans le

fondamental tout repose en général sur une seule personne. Quel que soit le niveau, la charge de travail est lourde et les aspects pédagogiques doivent souvent céder le pas devant les urgences du quotidien. Les procédures de recrutement et de sélection des chefs d'établissement diffèrent selon les réseaux, mais dans tous les cas ils sont tenus de suivre et de réussir une formation portant sur les aspects administratifs, relationnels et pédagogiques de leur métier. Cette formation reste relativement modeste (120h), et il paraît d'emblée évident que le volume limité du volet pédagogique (environ 60h) ne garantit pas l'expertise des directions dans ce domaine.

- Les conseillers pédagogiques : depuis 2007 (réforme de l'inspection) une scission claire a été voulue par le législateur entre les fonctions de contrôle et d'accompagnement des enseignants. Tandis que la première est dévolue aux inspecteurs, la seconde est confiée aux conseillers pédagogiques, organisés au sein de chaque réseau. Ni contrôleurs ni formateurs, les conseillers pédagogiques sont explicitement chargés de l'accompagnement et du soutien des enseignants dans leurs pratiques. Cependant, la liberté de l'organisation de ces équipes est laissée aux réseaux et il n'existe pas de balises claires en termes de recrutement, de formation ou de compétences en dehors du fait qu'il doit s'agir d'enseignants nommés.
- Les inspecteurs : principalement chargés de missions de contrôle (et spécifiquement du niveau des études), les inspecteurs sont sans doute davantage perçus comme faisant partie de la "tête" du système que comme des cadres intermédiaires par les autres acteurs de terrain. Cependant, les questions soulevées dans ce texte nous paraissent s'appliquer à eux de la même manière qu'aux autres catégories citées, il nous paraît donc intéressant de considérer également leur situation, compte tenu aussi des problèmes posés ces deux dernières années par les conditions de leur recrutement⁷⁵, ce qui touche à la question de leur professionnalisation.

Les enjeux de la professionnalisation des cadres intermédiaires

Sans entrer dans les détails des approches scientifiques des concepts de "professionnel" et de "professionnalisation", il s'agit ici de souligner qu'un chef d'établissement, un inspecteur ou un conseiller pédagogique, ça ne peut pas être simplement "un prof qui fait autre chose". Ces fonctions, par leur nature même, requièrent des compétences spécifiques et sont porteuses de responsabilités accrues. Si l'on parle de cadres intermédiaires, c'est notamment parce que ces personnes sont, vis-à-vis des enseignants, dotées d'un certain pouvoir de contrainte et/ou de conseil. Ils ne sont pas des pairs, mais bien des ex-pairs...des experts, ce qui leur confère un statut spécifique.

Or à l'heure actuelle, si ces acteurs ont bien un statut, un rôle spécifique à jouer dans le système, l'expertise qui devrait accompagner leur fonction

⁷⁵ via un examen du Selor qui a déclenché une importante polémique et de nombreux recours, aboutissant à un imbroglio juridique non résolu à ce jour.

n'est pas garantie, et reste en bonne partie tributaire du hasard, des qualités individuelles de chacun. Cela tient, selon des modalités différentes selon les fonctions, au recrutement et à la formation.

En matière de recrutement, les situations sont variables, mais on ne peut pas dire qu'on se précipite pour exercer ces fonctions, ce qui pose un premier problème : comment sélectionner les meilleurs lorsqu'il n'y a que très peu de candidats, voire un seul pour un poste ? Cette situation est pourtant fréquente dans le cas des chefs d'établissement, et dans une certaine mesure pour les conseillers pédagogiques et les inspecteurs (par exemple pour certaines disciplines). Globalement, ces fonctions semblent peu attrayantes pour les enseignants, et l'on peut suggérer plusieurs hypothèses à cet égard. La première est qu'il s'agit bien d'autres métiers, où il n'est plus question de "donner cours", activité à laquelle nombre d'enseignants sont très attachés, de sorte que quitter la classe ne les intéresse pas. Une autre explication, particulièrement dans le cas des chefs d'établissement, tient à la lourdeur de la tâche, pour un salaire à peine meilleur. Enfin, il faut compter avec l'image symbolique de ces fonctions, bien souvent mal perçues par des enseignants fort attachés à la sacro-sainte "liberté pédagogique". Dès lors, devenir directeur, inspecteur ou conseiller pédagogique est bien souvent interprété comme un passage à l'ennemi, voire une trahison.

Les modalités du recrutement ne favorisent pas non plus l'expertise, ou n'en sont en tout cas pas la garantie. L'affaire, non résolue encore à ce jour, du récent concours de recrutement des inspecteurs en est un bon exemple. Sans rentrer dans les détails de ce gigantesque imbroglio juridique dont on ne sait comment la FWB arrivera à se sortir, rappelons qu'un des aspects du problème est que les inspecteurs ont été soumis à un examen standardisé du Selor qui ne correspondait absolument pas aux spécificités de leur métier et de leurs compétences, l'examen ignorant totalement les compétences pédagogiques ou relationnelles pourtant indispensables au métier. Quant aux chefs d'établissement et aux conseillers pédagogiques, les procédures varient selon les réseaux, mais ont en commun que l'expertise pédagogique n'est pas particulièrement valorisée, ou laissée au libre arbitre du recruteur. Citons en exemple ces établissements où l'endogamie est la règle et où l'on préférera toujours nommer à la direction un ancien collègue plutôt qu'un "extérieur".

Si pour toutes ces raisons le recrutement ne garantit pas de sélectionner les personnes les plus adéquates pour ces fonctions, reste à miser sur une formation continue de qualité, apte à professionnaliser les cadres intermédiaires. Des progrès ont été faits en la matière, et les choses continuent à évoluer, mais cela reste néanmoins assez maigre. Ceci est à l'image de la formation continue des enseignants, également peu ambitieuse⁷⁶, mais pose d'autant plus problème avec les cadres intermédiaires qu'il s'agit pour eux d'endosser de nouvelles fonctions, d'apprendre un nouveau métier.

Ainsi, en ce qui concerne les chefs d'établissement, nous avons vu plus haut que la formation qu'ils doivent suivre relève davantage d'un "minimum nécessaire" pour entrer en fonction que d'une réelle professionnalisation ou expertise, notamment pédagogique. Une fois en poste, les chefs

⁷⁶ Rappelons que l'obligation légale se limite à 6 demi-jours par an, selon des modalités elles aussi discutables en termes d'efficacité notamment.

d'établissement sont soumis aux mêmes maigres exigences de formation continue que les enseignants, à savoir 6 demi-jours par an. Certains d'entre eux, bien sûr, veillent à se former de façon plus substantielle (accompagnement, master...), mais il s'agit alors de démarches volontaires, qui ne concernent pas le public qui en aurait peut-être le plus besoin. Les conseillers pédagogiques peuvent se voir proposer des formations spécifiques lors de leur entrée en fonction, mais cela varie selon les réseaux et l'offre, lorsqu'elle existe

(<http://enseignement.catholique.be/cecafoc//formation.html?mid=999>), se concentre davantage sur le métier de CP que sur le bagage pédagogique et didactique proprement dit. Or, rappelons par exemple que l'on trouve parmi les CP encore beaucoup d'ex-enseignants ayant acquis leur titre d'AESS au terme d'une formation "symbolique", de quelques heures de cours et de stage à peine. Là aussi, il faudra se contenter des 6 demi-jours par an, et des démarches volontaires des uns et des autres. Il n'est pas rare de rencontrer des CP très zélés sur des questions de procédures ("comment ne pas avoir d'ennuis avec l'inspection ?") mais peu compétents à l'heure de réfléchir sur les méthodes pédagogiques ou de tenir compte des avancées dans la recherche en éducation...Or c'est précisément d'eux qu'on attendrait ce rôle de transmission !

Des problèmes similaires se rencontrent avec les inspecteurs, dont la formation obligatoire se focalise davantage sur les procédures de leur métier et la législation que sur des questions de fond.

En conclusion, il nous paraît essentiel, pour assurer un accompagnement des enseignants à la hauteur des besoins du système et des attentes tant du législateur que des usagers, de garantir une réelle professionnalisation de ces cadres intermédiaires. Il ne devrait plus être possible, à moyen terme, d'avoir affaire, par exemple, à des directions qui encouragent la sélection par l'échec, ou à des conseillers pédagogiques qui n'ont jamais entendu parler de concepts tels que la métacognition ou le praticien réflexif! Nous plaidons donc à la fois pour un recrutement exigeant et adéquat, et pour une formation spécifique de haut niveau qui, à la fois, soutient ces personnes dans leurs nouvelles responsabilités et leur assure l'expertise suffisante pour l'exercer. Il n'est pas exclu, par ailleurs, qu'il soit pertinent d'accompagner ces exigences accrues d'une revalorisation salariale concrétisant leur statut d'experts et non de simple « prof qui n'enseigne plus ».

Accompagner un décret ?

*Sandrine CALOMME
Enseignante en Haute École*

Le décret Paysage, voté par le gouvernement en novembre 2013⁷⁷, et entré en vigueur depuis cette rentrée académique 2014, bouleverse profondément l'organisation des études supérieures. Il affecte aussi bien la structure de l'offre d'enseignement sur l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles que le parcours des étudiants. En conséquence, les enseignants du supérieur (c'est-à-dire des Universités, Hautes Écoles et Écoles Supérieures des arts) ont dû fournir un travail d'adaptation afin de le respecter. Dans le contexte de ce dossier sur l'accompagnement, différents acteurs de hautes écoles ont été interviewés afin de connaître la manière dont le décret a été porté à la connaissance des enseignants, les mesures qui ont été prises pour les motiver et les aider à s'y conformer ainsi que les facteurs de motivation et de résistance éprouvés.

Contenu du décret

L'objet du décret paysage, selon l'exposé officiel des motifs, est d'harmoniser le paysage de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, en plaçant les étudiants au centre de la réflexion, d'aménager leur parcours personnalisé, tant durant leurs études initiales que tout au long de leur vie, et de créer un statut unique de l'étudiant au travers de tous les établissements.

Il se décline en 2 axes majeurs. Le premier volet concerne une restructuration de l'offre d'enseignement supérieur, basée sur le regroupement géographique des établissements et leur coordination sur l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles par une structure unique nommée l'ARES, Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (<http://www.ares-ac.be/>). Ce volet est purement institutionnel et sa mise en œuvre ne nécessite pas d'implication de la part des enseignants ; c'est

⁷⁷ http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681_004.pdf

pourquoi il ne sera pas développé ici. Le second volet, par contre, concerne une réorganisation des études, qui doit être mise en place par les enseignants.

Méthodologie

Dans les interviews menées, les points suivants ont été abordés.

- Quand et comment les enseignants sont-ils avertis ?
- Quelles actions leur demande-t-on d'entreprendre, suivant quel calendrier ? Sont-ils aidés pour réaliser ces étapes ? Dégage-t-on du temps et des moyens ou non pour ces tâches ?
- Quelles sont les réactions ? L'adhésion est-elle nulle, moyenne, profonde ? Immédiate, progressive ?
- Les informations reçues sont-elles cohérentes, suivant les sources, et dans le temps ?
- En conclusion, observe-t-on une corrélation entre l'accompagnement et l'adhésion au projet ?

Les différents acteurs interrogés sont issus de 3 Hautes Écoles des réseaux libre et officiel, dans une catégorie pédagogique ou technique, qu'il soit chargé de l'accompagnement ou simple enseignant.

Dans l'ensemble, même s'il existe des variantes, on peut répondre de manière similaire à travers toutes les Hautes Écoles aux questions ci-dessus.

Présentation du décret aux enseignants

La première prise de connaissance du décret, pour la plupart des enseignants, relève d'une démarche personnelle : par voie de presse, présentation d'une organisation syndicale, consultation du décret sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles, discussion en salle des profs ou échange de courriels. En effet, son contenu ne sera diffusé de manière officielle dans les Hautes Écoles qu'au mois de décembre ou de janvier, car, une fois voté, le décret devait encore être « digéré » par les juristes des différents pouvoirs organisateurs et traduit en un calendrier d'actions à entreprendre avant d'être présenté au corps enseignant.

Les enseignants sont donc rassemblés dans un auditoire pour assister à une présentation succincte des motifs du décret et du volet institutionnel. La réorganisation des études est, de manière logique, plus détaillée. Elle vise à placer l'étudiant au centre du système, aménager les parcours personnalisés et promouvoir la réussite. Pour cela, on abandonne la structuration en années d'études pour glisser vers un système d'acquisition de crédits, beaucoup plus souple pour l'étudiant et qui devrait par ailleurs lui permettre de progresser à son rythme, d'interrompre ses études puis de les reprendre ou encore de changer d'établissement. Pour obtenir des crédits, l'étudiant doit obtenir une note globale de 10/20 dans une unité d'enseignement, ensemble d'activités d'apprentissages regroupées parce qu'elles visent à développer des compétences similaires. Cette mesure ouvre la voie à de multiples collaborations entre professeurs, à des projets interdisciplinaires, qui dans l'ancien système étaient plus difficiles à mener.

Cependant, les possibilités pédagogiques ouvertes pour les enseignants sont généralement très peu abordées, voire évitées. Les unités d'enseignement doivent être organisées sur un seul quadrimestre; une activité d'apprentissage menée de septembre à décembre devra donc être évaluée dès le mois de janvier et permettre d'acquérir des crédits.

Suivi et moyens

Si la première présentation au personnel enseignant est similaire dans différentes Hautes Écoles, les mesures d'accompagnement peuvent varier fortement d'un Pouvoir Organisateur (PO) à l'autre.

Dans sa version minimale, un coordinateur est désigné dans chaque section, un juriste et quelques pédagogues, ou coordinateurs généraux, peuvent répondre aux questions transmises par les coordinateurs de section. L'organisation est pyramidale. Les coordinateurs généraux et les directeurs reçoivent instructions et conseils de la part du personnel du ministère. Ils transmettent ces informations aux coordinateurs de section, qui eux-mêmes répondent aux questions des enseignants. Chaque maillon faible cette chaîne peut rompre la communication et affecter la motivation. Dans ce processus, le rôle de courroie de transmission des directeurs est essentiel. Libres à eux de désigner des coordinateurs dont ils savent qu'ils porteront le projet ou plutôt des personnes qui s'en tiendront au minimum légal. Ils déterminent aussi le degré de suivi des tâches réalisées.

Un forum est parfois créé, particulièrement utile pour poser des questions de type juridique. Des ateliers peuvent être organisés durant lesquels un pédagogue aide les enseignants à rédiger leurs activités d'apprentissage et à les regrouper.

Enfin, dans sa version maximale, tous les directeurs de catégorie reçoivent une formation interne portant sur le contenu du décret et des outils d'implémentation auprès des équipes. La direction de la HE (Haute École) émet une note politique à l'attention de tous les intervenants, qui exprime l'intention pédagogique qu'elle désire donner à l'implémentation du décret. Les cours sont suspendus pendant plusieurs jours afin de permettre aux enseignants de se rassembler pour repenser le programme d'études de chaque section.

D'un point de vue financier, aucune des personnes rencontrées n'a reçu d'heures pour s'atteler au décret paysage. En particulier, l'organisation et la supervision des actions à mener se sont faites durant des heures normalement dédiées à d'autres activités de coordination (confection des horaires, suivi de stages, réflexion pédagogique, organisation d'activités ...). De même, la formation interne organisée dans une des Hautes Écoles était mise sur pied par un service transversal d'accompagnement pédagogique, qui existait avant le décret et dont le personnel a déjà en temps normal d'autres activités à mener.

Puisqu'aucun moyen supplémentaire n'a été délivré pour la mise en conformité des établissements, c'est logiquement dans ceux où des infrastructures de réflexion pédagogique et de coordination préexistaient que le décret a pu être décortiqué et les enseignants, véritablement accompagnés. Une aide extérieure, en termes de moyens dégagés, aurait donc peut-être eu des effets bénéfiques là où ces structures étaient les moins développées.

Mieux encore, avant d'imposer une nouvelle réforme, il faudrait veiller à ce que chaque établissement dispose des structures d'accompagnement qui permettront sa mise en œuvre.

Résistances

Une des premières résistances rencontrées provient du calendrier imposé. Les nouveaux programmes d'études doivent être prêts pour le 1^{er} juin 2014. Or, leur adaptation représente un supplément de travail non négligeable. Il faut, en effet, que chaque enseignant mette à disposition de ses collègues l'ensemble des activités d'apprentissage qu'il mène, que celles-ci soient regroupées dans des unités d'enseignement qui permettent d'obtenir un nombre de crédits adéquat (ni trop gros, ni trop petit), ventilées par quadrimestre, distribuées sur l'ensemble des 3 années du cycle et que l'on prévoie les garde-fous, selon un système de prérequis et de corequis⁷⁸, qui permettront aux étudiants de composer un programme personnalisé sans que la formation ne perde de sa cohérence. Cette réaction généralisée parviendra jusqu'au ministre, qui répondra par courrier (<http://www.lesoir.be/497313/article/actualite/belgique/2014-03-18/enseignement-superieur-courrier-troublant-du-ministre-marcourt>). Il souligne que le nouveau système ne concerne cette année que les étudiants qui s'inscriront pour la première fois. Les enseignants sont donc encouragés à relativiser la quantité de travail à fournir puisqu'ils ne devront réfléchir qu'au programme de ce qui s'appelait auparavant la première année. Cela calme les esprits, mais démobilité aussi les personnes motivées qui désiraient s'attaquer à l'ensemble du programme afin de proposer une formation cohérente, dévalorise la réorganisation demandée et par là même déforce ce volet du décret. Cela met aussi en porte à faux les PO qui s'impliquent dans la mise en œuvre du décret, y cherchent un sens pédagogique et contraignent leurs enseignants à s'activer. De plus, cet empressement à appliquer le décret nuit à une mise en œuvre qui respecte son esprit. En effet, dans un souci de cohérence des formations proposées en FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) et afin de favoriser la mobilité des étudiants et la collaboration entre établissements, l'ARES devait établir des programmes minimaux et des référentiels de compétences pour le 1^{er} mars. À ce jour (octobre 2014), ils ne sont toujours pas disponibles.

L'organisation en unités d'enseignement suppose que plusieurs enseignants « partagent leurs cours » ; ils doivent s'accorder pour proposer un ensemble d'activités d'apprentissage qui visent des compétences communes et octroyer une note finale unique résultant de leurs diverses activités d'évaluation. Le décret, de manière implicite, encourage donc le travail d'équipe et la mise sur pied de projets interdisciplinaires.

Les tensions concernant l'obligation de travailler en équipe ne sont pas évidentes à surmonter, d'autant plus que le décret est parfois paradoxal, entre intégration et mobilité. Dans les équipes où le dialogue et le questionnement pédagogique étaient déjà de mise, cela donne l'occasion à

⁷⁸ Un enseignement est prérequis à un autre s'il doit avoir été suivi avec fruit préalablement ; il s'agit donc d'un critère autorisant ou non une inscription. Par contre, si un enseignement est corequis, l'étudiant doit simplement s'y inscrire au plus tard au cours de la même année académique.

chaque professeur d'exprimer ce qu'il fait auprès des autres et de se mettre d'accord sur un projet commun, en particulier si la Haute École leur dégage du temps pour ce faire. Dans les équipes où les habitudes sont plus individualistes, et en particulier dans les établissements où la direction ne vise elle-même qu'à remplir les obligations administratives du décret, les programmes d'études ne changent presque pas ; les cours sont juste rassemblés en blocs plus larges, les unités d'enseignement, sous un intitulé commun.

Les réactions face aux nouvelles modalités d'évaluation peuvent être vives. L'obligation de poser une note commune par unité d'enseignement fait craindre que des étudiants réussissent en ayant complètement échoué dans certaines activités d'apprentissage. Ce sentiment est encore renforcé par l'obligation légale d'accorder les crédits à partir de la note de 10/20 (le seuil était de 12/20 auparavant). Les acteurs les plus récalcitrants ont l'impression que bientôt « on offrira les diplômes ». À nouveau, dans les équipes les plus créatives et les plus averties sur le plan pédagogique, on surmonte facilement cette tension en admettant que la note de 10/20 corresponde au seuil de réussite qui, lui, ne correspond pas forcément à 50% de bonnes réponses.

Enfin, la ventilation par quadrimestre des cours elle aussi soulève des oppositions. Il s'agit d'une répartition temporelle plus contraignante, car il faudra donner une cohérence à une unité d'enseignement sur un temps plus court, avec une évaluation définitive et en accord avec tous les collègues responsables de cette unité d'enseignement. Cela pose problème en particulier pour les matières pratiques qui se travaillent sur le long terme, mais on peut obtenir des dérogations. Au final, il n'y aura souvent que peu de changement dans les programmes ; on se contente de diviser les cours en deux parties afin d'opérer une évaluation certificative définitive en janvier.

Cohérence des informations

L'essentiel des questions des enseignants a reposé sur le volume d'heure à regrouper pour former les unités d'enseignement et leurs modalités d'évaluation. Ces questions peuvent paraître simples à première vue, mais dans la pratique elles se perfectionnent vite et ouvrent de multiples voies d'interprétation du décret. Il a été frappant au cours des interviews de constater qu'une même directive pouvait être appliquée de manière très différente suivant le PO. Pourtant, le ministère a mis en place des personnes qui répondaient aux questions des juristes et des coordinateurs des HE.

Les enseignants ont parfois été aux prises avec des directives contradictoires, parce qu'elles provenaient de différentes sources, c'est-à-dire de différents niveaux de décision au sein de leur PO ou encore du ministère. Ils ont parfois vécu des revirements de situation, leur PO ayant imposé une interprétation du décret réfutée ultérieurement par le ministère. Cela fut par exemple le cas concernant le seuil de réussite à prendre en compte pour les étudiants qui recommençaient leur première année en 2014. Devaient-ils être considérés de l'ancien système (seuil à 12/20) ou du nouveau (réussite à 10/20) ? Les enseignants avaient bien saisi qu'on leur demandait de se monter souples, mais comment opérationnaliser cette

« souplesse » ? Le ministre a dû réagir à certaines implémentations qu'il ne jugeait pas adéquates (<http://www.lesoir.be/639878/article/actualite/belgique/2014-08-29/10-ou-12-pour-reussir-dans-superieur-marcourt-renverra-un-courrier-pour-clarifie>).

Ce flou et cette variabilité des informations ont encouragé l'immobilisme; beaucoup d'enseignants craignaient de devoir refaire le même travail plusieurs fois. Ils ne désiraient se lancer dans leur révision du programme d'études, rédaction des nouvelles unités d'enseignement et de leurs modalités d'évaluation, que lorsque d'autres auraient tâtonné et mené à bien ces tâches, dans une autre HE ou dans une autre section de leur établissement.

Lien observé entre l'accompagnement et l'implication des enseignants

Les mesures d'accompagnement proposées par le ministère sont identiques pour tous les PO. Elles consistent surtout en la mise en place de cellules d'informations externes aux écoles. Par contre, au sein des établissements, le temps dégagé, les outils d'implémentation développés, la diffusion de directives d'opérationnalisation du décret et le suivi de celles-ci varient fortement. Sans surprise, c'est là où l'accompagnement interne est le plus développé que les enseignants s'impliquent le plus. Cela signifie qu'il y a bien une corrélation entre le degré d'accompagnement des acteurs et leur implication.

Au sein d'un même PO, malgré des mesures d'accompagnement internes communes, il persiste encore une forte variabilité d'engagement des enseignants, fortement liée à la section dans laquelle ils travaillent et à sa dynamique. Typiquement, c'est dans les équipes où le dialogue et le questionnement pédagogique étaient déjà de mise que les enseignants se sont plongés dans une véritable refonte des programmes, ont tenté de se plonger dans l'état d'esprit du décret et d'en saisir les opportunités pédagogiques. Dans les sections où les enseignants travaillent de manière très autonome et où les pratiques évoluent peu au cours du temps, seule la mise en conformité administrative a été effectuée. Bien sûr, entre ces 2 extrêmes, il existe autant de nuances que d'équipes, mais cette tendance est réelle.

Le décret Paysage ayant essentiellement une visée institutionnelle et non pédagogique, il est assez logique que les enseignants aient plus ressenti le surcroît de travail que les opportunités ouvertes pour leur pratique quotidienne. Cependant, quel que soit le rapport que les enseignants affirment entretenir avec la pédagogie, une source importante de motivation est de pouvoir effectuer leur travail dans des conditions qu'ils jugent favorables à l'apprentissage des étudiants. Là où la procédure d'accompagnement interne a pris cet aspect en considération, l'adhésion au projet a été plus grande, surtout dans les catégories les plus réceptives à ce type d'argument et dans les sections où la collaboration entre enseignants et la remise en question étaient déjà coutumiers. Dans ce cadre, la formation initiale et continue des enseignants joue un rôle important parce qu'elle favorise la collaboration et l'habitude de faire évoluer ses pratiques.

Conclusion

En novembre 2013, le gouvernement a voté le décret paysage de l'Enseignement Supérieur, décret d'application dès la rentrée 2014. Cet article ne porte pas de jugement sur ce décret, mais étudie les mesures d'accompagnement qui ont été prises (ou pas) lors de son déploiement et leurs effets.

À travers ce cas d'étude, on observe qu'il est essentiel, si l'on ne veut pas démotiver les enseignants, d'imposer des délais respectueux du travail déjà en cours dans les écoles et de diffuser des informations cohérentes et stables dans le temps. Plus une réforme est importante, plus il faut prévoir de temps pour la faire comprendre, l'appliquer et mesurer ses résultats. On comprend aussi que la formation des enseignants, l'implication des cadres intermédiaires, les structures de coordination et de réflexion pédagogique déjà en place dans les établissements, ainsi que les mesures d'accompagnement prises au sein de chaque pouvoir organisateur ont un impact sur l'application d'un décret. Si une réforme importante est prévue, il semble donc judicieux de s'assurer au préalable que les structures qui permettront une mise en œuvre optimale existent.

Et après ?

Nous l'avons vu au fil des textes, l'accompagnement se décline de nombreuses manières. Il prend des formes nuancées selon les lieux et les temps. Il se laisse difficilement définir tant les contextes de son utilisation sont variés. À travers ces lectures, nous avons pu voir émerger quelques concepts clés tels que l'accompagnateur et l'accompagné, le changement voulu ou contraint, le processus, l'autoaccompagnement...

La grille de lecture sociologique et pédagogique de CGé nous amène, à partir de ces concepts à nous poser de nouvelles questions : quels sont les rôles des uns et des autres ? Quels changements sont porteurs de plus d'égalité ? Comment l'accompagnement permet-il l'émancipation ?

La prise de recul par rapport à l'ensemble des propositions faites ici a donné lieu à une deuxième étude : « L'accompagnement, une vue d'ensemble », dont la conclusion tente de répondre à ces nouvelles questions.

Sommaire

L'accompagnement ? Oui mais lequel ?	2
Accompagner les « Sans » vers le « sens »	4
Le « S.A.S »... ..	5
... Et la pièce de décompression	6
Un travail d'accompagnement particulier.....	8
Le trousseau et le placement comme finalités.....	9
Vous avez dit « accompagner » les apprentissages ?!.....	12
Accompagner, clé de voûte du processus d'apprentissage	13
Obstacles ou ouvertures ?.....	22
Glissements de sens	23
Apprentissage à la carte ? ou sur mesure ?	29
Harmonisation ?	29
Accompagner... Jusqu'où ?	30
Des choix politiques courageux :	32
Accompagner ? Mais quel bras les enseignants acceptent-ils de prendre ? Et pour aller où ?	34
Se former fait peur !	35
La sécurité de l'entre soi.....	35
Quoi ? Pourquoi ? En vue de quoi ?	36
Quel bras offrir aux enseignants ?	37
Des groupes d'accompagnement et d'analyse de pratiques ..	38
Le cadre	39
Le contenu	41
Les bénéfices	42
Les points de vigilance	42
Les résultats des épreuves externes : des outils transmis aux profs pour qu'ils... s'autoaccompagnent ?.....	43

Introduction.....	43
Un outil d'autoaccompagnement : les documents qui font suite aux évaluations externes	44
Deux finalités politiques ?	44
Au final, qu'en penser ?	46
Accompagner une équipe	47
Les faits	47
Les enseignements	50
Conclusion.....	52
Viser la professionnalisation dans l'accompagnement des stagiaires dans les Hautes Écoles, catégorie pédagogique....	53
1. De la définition du concept d'accompagnement	54
2. Le GRAPPE, ses apports et ses visées	56
Cadres intermédiaires : les oubliés du système éducatif ?	59
Cadres intermédiaires : de qui parle-t-on ?	59
Les enjeux de la professionnalisation des cadres intermédiaires	60
Accompagner un décret ?	63
Contenu du décret	63
Méthodologie	64
Présentation du décret aux enseignants.....	64
Suivi et moyens	65
Résistances	66
Cohérence des informations	67
Lien observé entre l'accompagnement et l'implication des enseignants.	68
Conclusion.....	69
Et après ?	70
Sommaire	71