

Décrochages, ruptures, créer les conditions de l'innovation au sein d'une institution éducative

L'exemple des processus dynamiques de mobilisation des acteurs à Apprentis d'Auteuil en recherche action

**Colloque les 6 et 7 février 2017
Apprentis d'Auteuil, Paris 16^e**

- Programme et résumé des contributions -

Avec le soutien de



M. Sébastien BAILLOUX
Agent Général
64 Rue du Connétable
60500 CHANTILLY
Tél: 0344579150 - Fax: 0344570812
chantilly@gan.fr - www.assurance-chantilly.gan.fr
Immatriculé à l'ORIAS sous le numéro 12069149 - www.orias.fr



Fondée il y a plus de 150 ans, La Fondation des Apprentis d'Auteuil accueille, éduque, forme, et accompagne des jeunes en difficulté dans leur formation et leur insertion. La Fondation, regroupant plus de 200 établissements et accueillant plus de 25 000 jeunes, s'implique dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs innovants de lutte contre le décrochage scolaire. Le colloque organisé en février 2017 propose de mettre en perspective des modalités de prévention et de traitement du décrochage qui s'appuient sur des dynamiques d'innovation et de recherche collaborative pour transformer les pratiques et les postures professionnelles des enseignants, des éducateurs, des accompagnateurs.

ARGUMENTAIRE

Décrochages et ruptures : une lecture systémique

La diversité des publics accueillis et de leur parcours amène à reconnaître la complexité du décrochage, et la variété de ses formes. Il est entendu de manière générale comme « un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme »¹. Nous considérons le décrochage comme processus, et non comme état, et proposons de privilégier une lecture systémique du phénomène. Si l'institution participe de la production du décrochage, elle est aussi en capacité, en en comprenant le mécanisme, de le prévenir, mais aussi de remobiliser les élèves.

La Fondation s'appuie sur une conviction née de l'expérience : les réponses exclusivement techniques (réduites à la mise en œuvre d'outils pédagogiques ou à la multiplication des dispositifs) ne sont pas suffisantes. La dynamique de conception, d'animation, d'évaluation, par les acteurs, de dispositifs pensés en référence aux spécificités d'un terrain, permet d'opérer des transformations plus profondes : des postures et pratiques professionnelles, des stratégies éducatives, des fonctionnements institutionnels et des modalités de coopération.

Fonder prévention et remobilisation sur une dynamique d'innovation

Depuis 2009, des dispositifs se sont progressivement développés en s'appuyant sur des principes et démarches pédagogiques coopératives tournés vers la coresponsabilité, la coproduction de savoirs, le développement des compétences pluri-professionnelles, la résolution collective de problèmes, l'expérimentation et la recherche action.

La Fondation initie ainsi des dispositifs innovants, et accompagne les équipes de terrain dans leur conception et leur mise en œuvre. Ces dispositifs peuvent prendre la forme : de formations nationales et territoriales ; d'accompagnements collectifs sur le terrain ; de nouvelles missions et de nouveaux modes de certification (ainsi la création du métier de « chargé d'animation et d'innovation pédagogique, et d'un master dédié) ; d'expérimentations pédagogiques et éducatives mises en œuvre auprès des jeunes par les équipes. Ces dispositifs concernent ainsi à la fois les équipes, les usagers, l'institution.

L'innovation réside autant dans les types de pratiques imaginées que dans la dynamique coopérative qui organise leur émergence. Elle n'est pas nécessairement technique ou technologique, mais suppose avant tout l'engagement des acteurs, qui sont invités à prendre part à une démarche active et créative (conception des dispositifs), plutôt qu'à mettre en œuvre des dispositifs prescrits.

Mobilisation des acteurs, coopération et recherche action

Les dispositifs expérimentés génèrent des dynamiques d'équipe et de réseaux, contribuant ainsi à la transmission, à la formalisation de projets et au développement de pratiques innovantes. Nous constatons aujourd'hui les impacts positifs de la mobilisation des professionnels, acteurs de leur propre formation, et participant à la recherche action « Dispositifs relais, lutte contre le décrochage » sur la prise en charge des jeunes en situation de décrochages ou de ruptures.

Ces résultats nous autorisent à émettre l'hypothèse que cette mobilisation des professionnels constitue la première étape de mobilisation des jeunes mais aussi que les transformations opérées par les professionnels modifient également les représentations des jeunes sur leurs propres situations et vécus.

VISES ET FORMAT DU COLLOQUE

Le colloque rassemble des acteurs de terrain et des cadres des établissements et de la Fondation, des chercheurs, des partenaires de la Fondation, et des acteurs institutionnels.

Le colloque s'organise autour :

¹ Dossier MEN, Lutte contre le décrochage scolaire, <http://eduscol.education.fr/cid48490/definition.html#lien1>

- de temps en plénière, permettant les apports de chercheurs et experts de terrain sur les questions du décrochage, de la mobilisation des jeunes et des professionnels, de l'innovation ;
- de temps d'ateliers, centrés sur la présentation des dispositifs innovants, la mise en perspective des problématiques et dispositifs innovants mis en œuvre au sein de la fondation ;

Dans la logique de recherche-action collaborative favorisée dans les projets innovants considérés durant le colloque, les ateliers privilégient des interventions des acteurs (professionnels et chercheurs) directement impliqués dans les actions de terrain.

COMITE SCIENTIFIQUE

Le colloque est organisé sous la supervision d'un comité éthique et scientifique :

Pour Apprentis d'Auteuil

Christine Rossignol, Directrice de l'enseignement et en charge du décrochage scolaire à Apprentis d'Auteuil

Cécile Perrot, Chargée de missions recherche action et expérimentation à Apprentis d'Auteuil

Luc Fossey, Directeur des Relations Humaines à Apprentis d'Auteuil

André Altmeyer, Directeur Général Adjoint Apprentis d'Auteuil

Pour la recherche universitaire

Valérie Melin, Maître de conférences en Sciences de l'Education, Université Lille, membre du laboratoire Profeor-CIREL EA 4354, agrégée de Philosophie

Gilbert Longhi, Directeur de recherche à l'Observatoire déontologique de l'Enseignement, Président du laboratoire de pédagogie *In vivo In situ Europa*, ancien Doyen de l'Institut Supérieur de Pédagogie-Faculté d'éducation de l'Institut Catholique de Paris, Assesseur auprès du tribunal pour enfants de Paris, Proviseur

Sébastien Pesce, Maître de conférences en Sciences de l'Education, Université François Rabelais de Tours, équipe « Education, Ethique, Santé ».

Rémi Casanova, Maître de conférences en Sciences de l'Education, Université Lille, Membre du laboratoire Profeor-CIREL EA 4354, Directeur de l'Observatoire du Bouc émissaire et des Violences Institutionnelles, Directeur de la publication de la Revue Spirale.

CONTACTS : Cécile Perrot : cecile.perrot@apprentis-Auteuil.org Adresse mail du colloque: colloque-aa-decro-scol@apprentis-auteuil.org

Programme du colloque

Lundi 6 février

Aude Ehrarhdt, musicienne et Philippe Charentin, conteur, ponctueront les deux journées d'intermèdes narratifs

9H30 Accueil

Accueil, café
Démarrage des inscriptions dans les ateliers

10H Ouverture institutionnelle

Nicolas Truelle, Directeur Général d'Apprentis d'Auteuil

Cécile Perrot, présentation du colloque, chargée de mission recherche action et expérimentation à Apprentis d'Auteuil

Intermède conte, Aude Ehrarhdt, Philippe Charentin

10H20 Introduction du colloque, table ronde Décrochage, définitions, état des lieux, problématiques

Animation, Christine Rossignol, Directrice des enseignements et prévention du décrochage Apprentis d'Auteuil

Interventions des trois grands témoins en introduction

Isabelle Robin, Chef du département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (DRDIE), Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale

Gilbert Longhi, Directeur de recherche à l'Observatoire déontologique de l'enseignement, Président du laboratoire de pédagogie *In vivo In situ Europa*. Auparavant, ancien Doyen de l'Institut Supérieur de Pédagogie-Faculté d'éducation de l'Institut Catholique de Paris, Assesseur auprès du tribunal pour enfants de Paris, Proviseur
« *Ruptures, décrochages, les représentations sur la question en février 2017* »

Valérie Melin, Maître de conférences en Sciences de l'Education, Université Lille, membre du laboratoire Profeor-CIREL EA 4354, agrégée de Philosophie
« *L'accompagnement du décrocheur : parcours social imposé et trajectoire biographique singulière en tension* »

Intermède conte, Aude Ehrarhdt, Philippe Charentin

11H20 - PAUSE

11H40 Rencontres avec les contributeurs : découverte et échanges des auditeurs avec les professionnels contributeurs du colloque autour des problématiques abordées

Temps de découverte et d'échange des auditeurs avec les professionnels contributeurs au colloque pour partager questions et problématiques, organisés en 3 ateliers tournants

Atelier 1, animation Eric Fouilloux, Sandrine Mayetela : professionnels, enseignants et éducateurs travaillant sur des dispositifs de prévention ou de remobilisation scolaire

Atelier 2, animation Cécile Perrot, Rémi Casanova : professionnels, chargés d'animation et d'innovation pédagogiques et universitaires investis dans la recherche action

Atelier 3, animation Christine Rossignol: cadres et managers de terrain

13H - DEJEUNER

Clôture des inscriptions aux ateliers

14H **Restitution et synthèse des questions issues de la rencontre du matin, table ronde**

Intermède conte, Aude Ehrarhd, Phippe Charentin

Animation, Sébastien Pesce, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université François Rabelais, Tours

Restitution par les témoins des rencontres du matin et table ronde

Témoin de l'atelier1, **Chantal Costa**, Docteure en sciences de l'éducation

Témoin de l'atelier 2, **Chantal Paisant**, ancien Doyen de l'Institut Supérieur de Pédagogie-Faculté d'éducation de l'Institut Catholique de Paris, ancienne Directrice de la formation des Apprentis d'Auteuil

Témoin de l'atelier 3, **Nathalie Trétiakow**, Directrice de l'Ecole des Cadres Missionnés

14H45 – DEPLACEMENT

15H00 **Ateliers en parallèle**

Pour plus d'information sur le contenu et sur les contributeurs, se reporter aux résumés des contributions

ATELIER 1 – AXE 1. Coopération et expérimentation

Sous-thème 2: Une pédagogie de la prévention, quels principes, quels outils ?

A1. ST2. 1. Les tâches complexes en mathématiques pour fédérer un groupe d'élèves en situation de décrochage scolaire (*Jean Durand, p.18*)

A1. ST2. 2. La classe en tant qu'espace de prévention du décrochage (*Magali Endrivet, Cécile Perrot, Yohann Lance, p ; 19*)

A1. ST2. 3. L'étayage contre le décrochage, des dispositifs adaptés au collège unique (*Marie-Claude Vié, p. 20*)

A1. ST2. 4. En quoi et comment les gestes professionnels des enseignants contribuent à prévenir le décrochage ? (*Hélène De Luca, p.21*)

ATELIER 2 – AXE 2. Accompagnement et réflexivité

Sous-thème 1 : Les outils de la pédagogie institutionnelle comme dispositif d'accompagnement ?

A2. ST1. 1. Vers une pédagogie d'institution : définition de ses contours organisationnels à partir des outils de la pédagogie institutionnelle (*Rémi Casanova, P. 23*)

A2. ST1. 2. Les outils de la pédagogie institutionnelle préviennent-ils le décrochage scolaire ? (*Linda Moiziard, p.24*)

A2. ST1. 3. Les outils de la pédagogie institutionnelle comme dispositif d'accompagnement (*Jacques Corre, p. 25*)

A2. ST1. 4. Instituer le Conseil coopératif en formation : activer un vecteur de transformation ? (*Katia Wolek, p. 26*)

A2. ST1. 5. Plus de collaboration en classe, moins de décrochage (*Laurent Scalbert, p. 27*)

ATELIER 3 – AXE 3. Identité et réflexivité

Sous-thème 1 : Identité et changement, une prise de risque ?

A3. ST1. 1. Le travail auprès des jeunes en décrochage scolaire bouscule et transforme l'identité professionnelle. Qu'en disent les professionnels ? (*Sandrine Mayetela, p.43*)

A3. ST1. 2. La place du bénévole en Dispositif Relais (*Véronique Alias, p. 44*)

A3. ST1. 3. Groupe en formation recherche action et construction de l'identité professionnelle (*Julien Pautot, p.45*)

A3. ST1. 4. Le travail auprès de jeunes décrocheurs remet-il en cause l'identité professionnelle ? (*Yaël Debruyne, p. 46*)

ATELIER 4 – AXE 3. Identité et réflexivité

Sous-thème 3 : La pluri-professionnalité, une exigence des terrains ?

A3. ST3. 1. Elaboration du PPJ et pluridisciplinarité (*Jean-François Cassou, David Poison, p. 53*)

A3. ST3. 2. Le développement du couple éducation-formation en faveur d'élèves en raccrochage scolaire (*Jean-François Thoorens, p. 54*)

A3.ST3.3. En cours de rédaction, Eric Fouilloux, P. 55)

16H45 - PAUSE

17H00 Restitution plénière et synthèse des questions issues des ateliers, table ronde

Intermède conte, Aude Ehrarhd, Phiippe Charentin

Animation, Marc Vannesson, Délégué Général de VERS LE HAUT, think tank dédié aux jeunes, aux familles et à l'éducation

Témoin atelier 1, **Cécile Lognoné**, Chef de projet à la DREAM Apprentis d'Auteuil

Témoin atelier 2, **Chantal Costa**, Docteure en sciences de l'éducation

Témoin atelier 3, **Philippe Rose**, Directeur Pôle Formation Jeunes adultes – Insertion socio-professionnelle Apprentis d'Auteuil.

Témoin atelier 4, **Leila-Komarova Ben Hassen**, éducatrice internat et **Véronique Brouard**, enseignante

17H45 Fil rouge et conclusion des grands témoins

Mise en perspective des questions et conclusion de la journée par les grands témoins : Isabelle Robin, Valérie Melin et Gilbert Longhi

Intermède conte, Aude Ehrarhd, Phiippe Charentin

8H30 Accueil

Accueil, café

9H Interventions en plénière

Intermède conte, Aude Ehrarhd, Phippe Charentin

Animation, Christine Rossignol, Directrice des enseignements et prévention du décrochage

Sébastien Pesce, maître de conférences, Université François Rabelais, Tours
« *Coopération, délibération et transformation des habitudes d'action* »

Hervé Breton, Maître de conférences, Université François Rabelais, Tours
« *Vie au travail et transformations identitaires : implication et réflexivité* »

Rémi Casanova, Maître de conférences, Université de Lille 3
« *Pédagogie et pédagogie de l'institution* »

Dominique Pellan, Enseignante et responsable de la structure ASH, ESPE, Paris
« *Espaces de paroles et pensées dialogiques, les médiations culturelles et les ateliers philos, des démarches de prévention du décrochage* »

Echanges avec la salle

Intermède conte, Aude Ehrarhd, Phippe Charentin

10H20 - PAUSE

10H50 Ateliers en parallèle

ATELIER 1- AXE 1. Coopération et expérimentation

Sous-thème 1 : Quelle pédagogie de la formation et de l'institution ?

A1. ST1. 1. L'implication et l'innovation pédagogique d'un professionnel par les rituels de la pédagogie institutionnelle (*Ingrid Defoy, p.11*)

A1.ST1. 2. Des outils pour impliquer les professionnels et prévenir le décrochage (*Thomas Badie, p.12*)

A1.ST1. 3. Auto-institution et dynamique de co-accompagnement d'un groupe de professionnels de l'enseignement et de l'éducation en formation à la Fondation des Apprentis d'Auteuil. (*Cécile Perrot, p.13*)

A1. ST1. 4. Les outils réflexifs vers une pédagogie de l'institution (*Sandrine Mayetela, p.15*)

A1. ST1. 5. L'accompagnement par les outils de la Pédagogie Institutionnelle, une réponse préventive au mécanisme du bouc émissaire ? (*Rémi Casanova, p.16*)

ATELIER 2- AXE 2. Accompagnement et réflexivité

Sous-thème 2 : Les médiations culturelles, un levier comme un autre ?

A2. ST2. 1. La médiation culturelle et ses supports au service de la re-motivation des élèves décrocheurs et des enseignants ou éducateurs (*Philippe Charentin, p. 29*)

A2. ST2. 2. L'évènement artistique en milieu scolaire, vecteur de motivation pour les jeunes et les adultes (*Steve Boivin, p. 30*)

A2. ST2. 3. Les médiations culturelles permettent les prises de conscience chez les jeunes et modifient la relation (*Yaël Debruyne, p.31*)

ATELIER 3- AXE 2. Accompagnement et réflexivité

Sous-thème 3 : Accompagnement, formation et innovation, quels liens ?

Groupe 1

A2. ST3. 1. G1. La création d'un projet innovant : confrontation positive et changement de posture professionnelle (*Rose-Aimée Dequidt, p.33*)

A2. ST3. 2. G1. Peut-on institutionnaliser l'innovation? (*Christian Jacquemin, p. 34*)

A2. ST3. 3. G1. Accompagner une équipe pluridisciplinaire pour développer la créativité et dépasser les difficultés inhérentes au changement (*Maxime Michel, p. 35*)

A2. ST3. 4. G1. Les démarches réflexives dans l'accompagnement des jeunes et des adultes : témoignage d'une enseignante-Chargée d'Animation et d'Innovation Pédagogiques à Apprentis d'Auteuil (*Maria Calamote, p.36*)

A2. ST3. 5. G1 Créer, inventer, instituer : qu'est-ce qui définit l'agir et l'innovation pédagogiques ? (*Sébastien Pesce, p. 37*)

ATELIER 4 - AXE 2. Accompagnement et réflexivité

Sous-thème 3 : Accompagnement, formation et innovation, quels liens ?

Groupe 2

A2. ST3. 6. G2. En quoi et comment la Fondation constitue-t-elle un environnement capacitant qui contribue à prévenir le décrochage de ses usagers et de ses collaborateurs? (*Hélène De Luca, p. 38*)

A2. ST3. 7. G2. L'innovation et la coopération entre les jeunes et les professionnels, comment développer un environnement « capacitant » au sein d'une institution ? (*Stéphane Nouvel, p. 39*)

A2. ST3. 8. G2. Analyse des dispositifs d'accompagnement réflexifs et coopératifs de la formation Master CAIP (*Frédéric Rossi, p. 40*)

A2. ST3. 9. G2. L'atelier de persévérance (*Coline Chaillou, p. 41*)

ATELIER 5 – AXE 3. Identité professionnelle et réflexivité

Sous-thème 2 : Identité des mutations inévitables?

A3. ST2. 1. En quoi l'analyse réflexive menée en groupe de pairs favorise la coopération et interroge l'identité professionnelle des acteurs ? (*Emmanuel Filiot, p.48*)

A3. ST2. 2. Problématiques managériales : les identités professionnelles au sein de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (*Eric Loquès, p.49*)

A3. ST2. 3. Décentration, confiance et innovation, Quels liens ? (*Franck Gemplé, p.50*)

A3. ST2. 4. Identité professionnelle et réflexivité (*Hervé Breton, p.51*)

13H - DEJEUNER

14H Restitution plénière et synthèse des questions issues des ateliers, table ronde

Intermède conte, Aude Ehrarhd, Phippe Charentin

Animation, Marc Vannesson, Délégué général de VERS LE HAUT, think tank dédié aux jeunes, aux familles et à l'éducation

Restitution par les témoins des ateliers et table ronde

Témoins atelier 1, **Catherine Mussato**, Responsable du pôle régional de formation nord/est et **Eric Quédreux**, Responsable des formations nationales

Témoin atelier 2, **Sandra Ionesco**, Chef de projet à la DREAM, Apprentis d'Auteuil

Témoin atelier 3, **Chantal Paisant**, ancien Doyen de l'Institut Supérieur de Pédagogie-Faculté d'éducation de l'Institut Catholique de Paris, ancienne Directrice de la formation des Apprentis d'Auteuil

Témoin atelier 4, **Claire Villé**, auxiliaire de vie scolaire

Témoin atelier 5, **Luc Fossey**, Directeur Des Relations Humaines Apprentis d'Auteuil

15H Fil rouge, conclusion des grands témoins

Conclusion et mise en perspective des questions par les grands témoins, Valérie Melin, Gilbert Longhi et André Altmeyer, Directeur Général Adjoint d'Apprentis d'Auteuil

Intermède conte, Aude Ehrarhd, Phippe Charentin

15H45 Clôture

Résumé des contributions

SOMMAIRE

AXE 1 COOPERATION ET EXPERIMENTATION P.10

A1. ST1. Quelle pédagogie de la formation et de l'institution ? P.10

A1.ST 2. Pédagogie de la prévention, quels principes, quels outils ? P.17

AXE 2 ACCOMPAGNEMENT ET REFLEXIVITE P.22

A2. ST1. Les outils de la pédagogie institutionnelle comme dispositif d'accompagnement ? P.22

A2. ST2. Les médiations culturelles, un levier comme un autre ? P.28

A2. ST 3. Accompagnement, formation et innovation, quels liens ? P.32

A2. ST3. GROUPE 1

A2. ST3. GROUPE 2

AXE 3 IDENTITE PROFESSIONNELLE/REFLEXIVITE P.42

A3.ST1. Identité et changement, une prise de risque ? P.42

A3.ST2. Identité des mutations inévitables? P.47

A3.ST3. La pluri-professionnalité, une exigence des terrains ? P.52

AXE 1 COOPERATION ET EXPERIMENTATION

SOUS THEME 1 : QUELLE PEDAGOGIE DE LA FORMATION ET DE L'INSTITUTION ?

A1. ST1. 1.

A1. ST1. 1. L'implication et l'innovation pédagogique d'un professionnel par les rituels de la pédagogie institutionnelle.

Ingrid Defoy, éducatrice spécialisée, plate-forme de remobilisation scolaire, MECS Sainte Thérèse, Paris

Mots-clés : implication/mobilisation/innovation/relation/pédagogie/rituels

Terrain observé :

- Professionnels nouveaux et anciens participants à la formation « Recherche Action » depuis septembre 2010.
- Adolescents en situation de décrochage scolaire pris en charge à la Plateforme de remobilisation scolaire.

Cette contribution a pour vocation de montrer ce qui pousse un professionnel à s'investir et s'interroger en permanence lorsque qu'il accompagne des jeunes en situation de décrochage scolaire. L'objectif ici est de tenter d'expliquer ce qui se joue en termes d'implication² pour un professionnel à l'intérieur et à l'extérieur du dispositif de formation « recherche action ». En effet, seule la présence de l'éducateur en formation ne suffit pas, il se doit d'être toujours mobilisé pour créer et innover de nouveaux outils qui répondent au mieux aux problématiques des jeunes accueillis. Les outils de la pédagogie institutionnelle³ que nous utilisons en formation par les rituels comme le « quoi de neuf », le conseil de coopération et la prise de responsabilité sont précurseurs à notre implication sur le terrain.

Je m'intéresserai plus particulièrement à révéler ce que le mot *impliquer* veut dire en formation et sur le terrain pour un professionnel accompagnant des jeunes en décrochage scolaire.

L'implication⁴ ne serait-elle pas un facteur de bienveillance éducative ou d'inclusion scolaire ? S'impliquer, se mobiliser permet de rester en posture d'expérimentation, en formation comme sur le terrain. S'impliquer, se mobiliser c'est être en relation avec l'autre⁵, mais de quelle relation parle-t-on et comment s'opère-t-elle ? Mais qu'est-ce que s'impliquer, comment est-ce que cela se manifeste, est-ce mesurable et comment ?

L'hypothèse⁶ de la contribution est la suivante : *Les rituels de la pédagogie institutionnelle tels que nous les vivons en formation « Recherche Action » et sur mon terrain professionnel auprès des jeunes en situation de décrochage scolaire favorisent l'implication et la motivation des participants.*

J'appuierai mes propos sur :

- Questionnaires semi-directifs auprès d'adultes en formation « Recherche Action » et d'adolescents accueillis sur la Plateforme de Remobilisation Scolaire.
- Vidéos des rituels (« quoi de neuf » et conseil de coopération) prises en formation d'adultes et sur mon terrain professionnel, auprès des jeunes.

² René Lourau, sous la direction d'Ahmed Lamih et Gilles Monceau, *Institution et Implication*, Edition Syllepse Paris, 2002.

³ F. Oury, A. Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Maspéro, Paris, 1967

⁴ Christine Mias, *L'implication professionnelle dans le travail social*, L'Harmattan, 1999

⁵ Myriam Germain Thiant, *La relation à l'autre, l'implication distanciée*, Broché, 2002.

⁶ A partir des travaux d'André Echène, Christine Mias : *Recherche et étude quantitative. Développement de l'implication professionnelle : le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap*. HAL, 2013.

A1.ST1. 2. Des outils pour impliquer les professionnels et prévenir le décrochage

Thomas Badie, enseignant Atelier Relais Osée, Toulouse

Mots-clés : implication/relation pédagogique/mobilisation

L'implication d'un professionnel favorise la remobilisation scolaire d'un jeune en décrochage scolaire ou en phase de décrochage : de l'utilisation des outils de la formation recherche-action pour maintenir l'implication des professionnels et prévenir leur décrochage face à des jeunes eux-mêmes en situation de décrochage.

Terrain observé, les sources :

- formation recherche-action : rencontres et travaux avec des professionnels et implication personnelle ;
- dispositifs relais au sens large (Audaux, Meudon, Montpellier, Tournefeuille, Pau, Priziac, Nantes et Toulouse) : partage d'expérience avec des acteurs de ces dispositifs ;
- Atelier Relais Osée : expérience personnelle et professionnelle auprès des jeunes et au sein d'une équipe pluridisciplinaire.

L'objet de cette contribution est de présenter la relation étroite entre mobilisation des professionnels et capacité d'un dispositif à agir sur la prévention du décrochage d'un jeune.

Il sera donc question dans un premier temps, mais sans ambition d'exhaustivité, d'évaluer les raisons possibles du décrochage d'un professionnel. Si le travail quotidien avec des jeunes en situation de décrochage altère obligatoirement la mobilisation individuelle et parfois collective, il ne peut expliquer seul les difficultés rencontrées à maintenir une implication positive suffisante. A partir de témoignages et des retours d'expériences, les causes du décrochage des adultes seront comparées avec celles que peuvent rencontrer les jeunes. Il s'agira également d'évaluer les conséquences de la démobilité des professionnels, pour soi-même, pour le jeune et pour le dispositif.

Puis la réflexion se portera sur l'entretien de la motivation des professionnels dans leurs actions, à travers l'étude des allers retours dans l'utilisation certains d'outils, des dispositifs à la formation recherche-action, et de la formation aux dispositifs. Des éléments de la pédagogie institutionnelle, par exemple, appliqués en formation d'adulte aussi bien qu'au quotidien sur le terrain – parfois avec des transpositions – par les équipes peuvent s'avérer être intéressants dans le cadre de la double prévention du décrochage du jeune et du professionnel. Mais ce ne sont pas les seuls objets que les témoignages recueillis vont présenter : la flèche de vie, en particulier, bien qu'assez déroutante dans sa réalisation, s'est avérée faire partie des éléments qui participent à empêcher ce double décrochage.

Sans doute serait-il finalement amusant de montrer que cette belle aventure dans la formation recherche-action a été, tout au long de mon parcours, un élément de prévention contre mon propre décrochage.

J'appuierai mes propos sur :

- retours d'expériences et témoignages de professionnels ;
- archives de la formation recherche-action ;
- éléments médiatiques de la vie quotidienne dans un dispositif relais.

A1. ST1. 3.

A1.ST1. 3. Auto-institution et dynamique de co-accompagnement d'un groupe de professionnels de l'enseignement et de l'éducation en formation à la Fondation des Apprentis d'Auteuil⁷.

Cécile Perrot, chargée de mission recherche action et expérimentation, ex-responsable de formation à Apprentis d'Auteuil

Mots clefs : Co-accompagnement/recherche action/pédagogie institutionnelle/coopération/identité

Cette contribution a pour vocation d'apporter un éclairage sur la dynamique de co-accompagnement qui a opéré au sein d'un groupe de professionnels de l'enseignement et de l'éducation en formation dans une institution éducative, la Fondation des Apprentis d'Auteuil⁸.

L'objectif, ici, est d'interroger les fondements et clefs de voute de la dynamique qui a permis au groupe de s'instituer⁹ lui-même assurant ainsi sa légitimité et sa pérennité au sein de l'institution elle-même.

Le dispositif, aujourd'hui, est reconnu à Apprentis d'Auteuil comme un groupe en recherche action. Il est le résultat d'un processus de co-production de savoirs¹⁰ par les stagiaires et les formateurs basé sur la double expérimentation en formation et sur le terrain d'une praxis¹¹ qui s'appuie sur les outils de la pédagogie institutionnelle¹² à savoir : les rituels, le « quoi de neuf », le conseil coopératif et la prise de responsabilité, l'instauration par le groupe lui-même de règles fondatrices assurant sa propre survie. En effet, l'histoire du dispositif et du groupe s'est fondée non sur son positionnement et son poids institutionnel mais bien sur sa survie : c'est parce que ce dispositif a été menacé¹³ de disparition, qu'il a failli à plusieurs reprises s'effondrer qu'il est aujourd'hui institué et reconnu à Apprentis d'Auteuil.

En m'appuyant sur les déroulés¹⁴ et les bilans tenus et rédigés depuis 2009 à chaque session¹⁵, je tenterai de montrer comment et à quels moments de l'histoire du dispositif la dynamique de co-accompagnement entre les formés, les formateurs et les outils de la Pédagogie Institutionnelle a permis au groupe d'exister tant au plan identitaire qu'au plan institutionnel.

Je m'intéresserai plus particulièrement à la mise en place progressive du conseil coopératif¹⁶ et à l'intégration des nouveaux stagiaires comme éléments fondateurs du processus de co-accompagnement en repérant les moments clefs de son évolution au regard du contexte institutionnel et de l'hétérogénéité des identités professionnelles du groupe.

La notion de « co-accompagnement » sera ici envisagée dans une double approche:

- l'accompagnement en tant que processus d'émancipation¹⁷ et de transformation dans un espace médiatisé¹⁸

⁷ La Fondation des Apprentis d'Auteuil est une œuvre d'église reconnue d'utilité publique ayant pour mission d'accueillir, former et insérer des jeunes en difficulté sociale, familiale ou scolaire. Elle compte plus de 200 établissements d'accueil en protection de l'enfance, d'enseignement privé sous contrat d'association avec l'état et de formation.

⁸ La Fondation des Apprentis d'Auteuil est une œuvre d'église reconnue d'utilité publique ayant pour mission d'accueillir, former et insérer des jeunes en difficulté sociale, familiale ou scolaire. Elle compte plus de 200 établissements d'accueil en protection de l'enfance, d'enseignement privé sous contrat d'association avec l'état et de formation.

⁹ Institué, au sens de « faire institution » selon les principes de la pédagogie institutionnelle et de la définition de Rémi Casanova « *Pédagogie de la médiation qui donne un pouvoir instituant aux acteurs* », in Formation dispositif relais, Fondation d'Auteuil, session de 2011

¹⁰ C. Guillaumin, *Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de « l'Ecole de Tours »*. RIPES, 2012 (article en ligne)

¹¹ Praxis qui s'apparente aux groupes de pairs en pédagogie institutionnelle

¹² F. Oury, A. Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Maspero, Paris, 1967

¹³ Menaces endogènes générées par le groupe lui-même, menaces exogènes générées par l'institution elle-même

¹⁴ Les déroulés sont les notes prises tout au long des sessions. Tous les travaux menés, verbatim et contenus y sont consignés.

¹⁵ 14 sessions de formation, soit 14 déroulés, 7 bilans de formation.

¹⁶ Clef de voute du dispositif, il est pensé sur le modèle de la pédagogie institutionnelle.

¹⁷ Colloque international Forme d'éducation et processus d'éducation, références aux travaux de Catherine Clénet, *L'accompagnement de l'autoformation, médiation éducative pour une émancipation de l'apprenant*, Hervé Breton, *Pratique d'accompagnement en Port Folio et processus d'émancipation*, Symposium mai 2012 *De l'accompagnement en formation à l'émancipation de l'individu apprenant*, Université de Rennes 2.

¹⁸ Référence à la médiation sociale, L.Vygotsky (médiation sociale, développement inter et intrapsychique). *Pensée et langage*, édition la Dispute, 1997.

- le co-accompagnement en tant qu'espace transitionnel d'expérience¹⁹ apparenté aux groupes de pairs en pédagogie institutionnelle²⁰

Une des hypothèses étant que le conseil coopératif, en tant qu'espace transitionnel, a fait institution dans la dynamique de co-accompagnement. L'autre étant que les rituels d'intégration des nouveaux stagiaires portés et transmis par les anciens ont assuré leur fonction principale selon Sébastien Pesce²¹ « *assurer la pérennité d'un idéal social nécessaire à la survie du groupe* ».

Plus simplement pour le groupe, cet idéal social s'est cristallisé autour de deux questions très pragmatiques et vitales : comment assurer l'intégration des nouveaux stagiaires afin de ne pas disparaître ? Comment travailler ensemble éducateurs et enseignants pour assurer la prise en charge de jeunes en situation de décrochage scolaire ?

¹⁹ Au sens d'aire intermédiaire d'expérience qui permet dans un espace transitionnel l'extériorisation du dedans et l'intériorisation du dehors. D.Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975

²⁰ P. Geffard, « *Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle, un espace psychique partagé ?* Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, ERES n° 62, page 183-195

²¹ Pesce, S.2008, « *Le rite de passage comme forme d'autorisation mutuelle : analyse d'un rituel produit sur un mode coopératif* », in R. Casanova et A. Vulbeau, *Adolescences, entre défiance et confiance*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, Pages 221-232

A1. ST1. 4.

A1. ST1. 4. Les outils réflexifs vers une pédagogie de l'institution

Sandrine Mayetela, enseignante Chargée d'Animation et d'Innovation Pédagogique, Lycée Horticole et Paysager Notre Dame des Jardins, Château des Vaux.

Mots clés : bouc émissaire - pédagogie d'institution – innovation – outil réflexif

Le bouc émissaire, comme outil réflexif de la pédagogie d'institution, favorise les conditions de l'innovation dans un dispositif de décrocheurs.

Dans la vie d'un groupe, le phénomène du bouc émissaire est inévitable. Il permet, par l'exclusion d'un de ses membres, la réconciliation au sein du même groupe. Les effets ne sont pas inéluctables. Comment agir ou réagir lorsqu'il y a un phénomène de bouc émissaire dans un groupe ?

Le recours à la pédagogie d'institution est un des possibles. En effet, la pédagogie d'institution est la mise en place d'outils réflexifs et de progrès qui permettent à l'institution d'apprendre d'elle-même. Elle s'attache alors « à privilégier la compréhension, par les acteurs, des mécanismes institutionnels essentiellement dans le but d'accompagner les acteurs dans la transformation de ces mécanismes. Il s'agit alors de favoriser l'expérience par les professionnels de la "perfectibilité" de l'institution, en les invitant à mettre à distance et à manipuler les dispositifs qu'ils s'approprient, créent ou recréent»²².

La présente contribution présente donc l'utilisation de la grille de lecture du bouc émissaire comme outil de lecture réflexive du phénomène de bouc émissaire au sein d'une équipe d'un dispositif s'occupant du décrochage scolaire. L'analyse de la grille de lecture a permis de dépasser le phénomène, de mettre de la distance et de se projeter dans une réorganisation du dispositif lui-même, tout en préservant le projet de la prise en charge du décrochage scolaire. Le dispositif repensé est alors entré dans une dynamique instituante, puisque garant de sa propre pérennité dans le cadre d'une « gouvernance collaborative », favorisant ainsi de nouvelles conditions à l'innovation.

²² PESCE Sébastien et CASANOVA Rémi, « Face à la crise en institution éducative : vers une « pédagogie d'institution », *Analyse Institutionnelle, Geste éducatif et réflexivité* »

A1. ST1. 5.

A1. ST1. 5. L'accompagnement par les outils de la Pédagogie Institutionnelle, une réponse préventive au mécanisme du bouc émissaire ?

Rémi Casanova, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université Lille, Membre du laboratoire Profeor-CIREL EA 4354, Directeur de l'Observatoire du Bouc Émissaire et des Violences Institutionnelles, Directeur de la publication de la Revue Spirale

Nous développerons dans un premier temps l'idée que le groupe en formation, en tant que groupe constitué, est sujet à la problématique du bouc émissaire. Nous montrerons en effet qu'il n'est préservé ni de la rivalité mimétique (René Girard, 1972), ni de l'indécidabilité (Jacques Derrida, 1972), ni des tabous groupaux (Rémi Casanova, 2015).

Nous expliciterons dans un second temps la définition de la pédagogie institutionnelle développée par Sébastien Pesce et Rémi Casanova (2010) : « pédagogie de la médiation, fondée sur l'ordre de la loi symbolique, encourageant le pouvoir instituant des acteurs ». Nous verrons alors en quoi, sur cette base, la pédagogie Institutionnelle, pose un cadre qui limite d'une part les *rivalités mimétiques*, favorise la *décidabilité*, lutte contre les *tabous* et les met au travail.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux fonctions tournantes de la Pédagogie Institutionnelle (ce que la PI appelle les « responsabilités » ou « métiers ») telles qu'elles ont été mises en place et qu'elles ont évolué dans le groupe de formation.

Nous montrerons qu'elles participent pleinement de la dynamique instituante de la PI, répondant à sa vocation éthique et organisationnelle.

Nous montrerons qu'elles contribuent au partage du pouvoir au sein du groupe et qu'ainsi elles cassent la cristallisation des rivalités.

Nous montrerons enfin qu'elles contraignent à l'explicitation initiale et renouvelée des places, rôles et fonction de chacun, garantissant le respect des individus autant que de la mission collective.

Nous insisterons sur le fait qu'étant tournantes, les responsabilités accentuent positivement ces trois éléments en y ajoutant un avantage important : l'impossibilité de focaliser les reproches éventuels en créant du mouvement.

Ainsi, nous pensons pouvoir montrer que la Pédagogie Institutionnelle participe d'une pédagogie de la prévention appliquée au mécanisme du bouc émissaire. Nous évoquerons dans cette logique la fragilité de cette prévention et donnerons quelques pistes susceptibles de pérenniser un dispositif vertueux.

Pour développer ces idées, nous nous appuyerons sur des éléments significatifs issus des archives du groupe de formation.

Éléments de bibliographie

Casanova Rémi, « La préservation des *tabous* : justification du bouc émissaire », Journée d'étude CERBERES, Université Lille 3, 12 mai 2015.

Derrida Jacques, *La Dissémination*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

Girard René, *La violence et le sacré*, Paris, Éditions Bernard Grasset, 1972.

Pesce Sébastien, Casanova Rémi, *Pédagogie Alternative en Formation d'Adultes. Éducation pour tous et Justice Sociale*, ESF, 2010.

AXE 1 COOPERATION ET EXPERIMENTATION

SOUS THEME 2 : PEDAGOGIE DE LA PREVENTION, QUELS PRINCIPES, QUELS OUTILS ?

A1. ST2. 1.

A1. ST2. 1. Les tâches complexes en mathématiques pour fédérer un groupe d'élèves en situation de décrochage scolaire

Jean Durand, enseignant Chargé d'Animation et d'Innovation pédagogiques, LP Sainte-Thérèse, Paris

Mots clés : tâche complexe/décrochage/co-animation

Comment rendre un groupe d'élèves en situation de décrochage vivant, communicant, collaborant à une même tâche scolaire avec un esprit d'équipe, de solidarité ?

Comment réaliser cela avec des élèves de niveaux scolaire très différents, dans une discipline, les mathématiques, qui s'appuient sur une construction progressive et nécessite des prérequis bien précis?

Comment mobiliser des élèves aux parcours chaotiques et qui n'arrivent pas à trouver de sens dans les apprentissages?

C'est ce que nous avons entrepris de réaliser en co-animation dans une classe « Passerelles d'Accompagnement à l'Apprentissage (PAA) ». Jamel est enseignant en charge des mathématiques dans cette classe et moi-même enseignant en mathématique et Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogique (CAIP).

Je tenterai d'analyser les effets collectifs positifs de la co-animation d'une dizaine de séances sur la base de « tâches complexes »⁽¹⁾, c'est-à-dire de situation-problèmes concrètes, s'écartant sensiblement d'une forme scolaire très structurée, guidée, au profit d'une forme plus proche de leur quotidien amenant les élèves à trouver une stratégie de résolution personnelle valable. En effet, si l'autonomie nécessaire pour mener à bien de telles activités (tâches complexes) s'est rapidement avérée problématique, nous avons pu opérer des choix visant à renforcer le collectif. Le dispositif, ainsi adapté, nous a permis de fédérer le groupe, d'enrichir ses interactions et de rallier les élèves réfractaires.

A1. ST2. 2.

A1. ST2. 2. La classe en tant qu'espace de prévention du décrochage

Cécile Perrot, chargée de mission recherche action et expérimentation, ex-responsable de formation à Apprentis d'Auteuil/ Magali Endrivet, éducatrice, LP Notre-Dame, Château des Vaux, Saint Germain/ Yohann Lance, éducateur MECS Pierre Carpentier, Abbeville

Mots clefs : Alliances éducatives/prévention/décrochage/triangle pédagogique-

La lutte contre le décrochage s'inscrit dans les priorités de la "stratégie Europe 2020" pour une économie durable, intelligente et inclusive, et fait partie des priorités au niveau national. Un diagnostic²³ a été posé de manière partagée par tous les acteurs impliqués dans la lutte contre le décrochage. Le rapport de diagnostic a été publié le 18 juin 2014. Il souligne les limites de l'action actuelle, remarquant notamment que le traitement de ce processus complexe se fait essentiellement en aval via des mesures de remédiation²⁴.

Le diagnostic de 2014 met en évidence la nécessité de prévenir le décrochage en développant des actions de prévention au cours de la scolarité obligatoire, il définit ces actions de prévention dans un ensemble de stratégies, organisations et dispositifs visant à encourager la persévérance scolaire et plus largement à favoriser la réussite de tous les élèves : des actions structurelles pour tous et des actions spécifiques pour les élèves présentant des risques. Gilbert Longhi, dans ses travaux²⁵, présente le décrochage scolaire comme une maladie nosocomiale de notre système scolaire. L'idée serait, dans cette perspective, d'éviter le décrochage plutôt que tenter d'y remédier lorsque le processus est fortement engagé. Ces constats et travaux interrogent directement la classe en tant qu'espace pédagogique de prévention.

Les réflexions menées en recherche action et avec les équipes de terrain ont conduit à expérimenter des actions et des modalités de prise en charge dans les classes ou au plus proche de la classe, en particulier en lycée professionnel, temps de la scolarité à hauts risques de décrochage²⁶.

Après avoir resitué la question du décrochage, en tant que processus et dans une perspective systémique, la présente contribution aura pour premier objet de présenter le cadre de réflexion et les principes de prévention qui ont prévalu dans les modalités de prise en charge des jeunes en situation de risque dans quelques dispositifs d'Apprentis d'Auteuil.

Nous nous appuyerons sur l'expérimentation de démarches d'alliances éducatives entre la classe et un dispositif de prévention et d'actions de prévention au sein de la classe dans le cadre de la scolarité obligatoire et dans un lycée professionnel.

Les hypothèses des travaux présentés s'appuieront sur :

- La classe en tant qu'espace pédagogique et éducatif comme lieu privilégié de la prévention du décrochage
- Le lien maintenu avec la classe par les alliances éducatives en tant que facteur favorisant la persévérance scolaire

Les travaux et auteurs convoqués : Jean Houssaye, Marie-Anne Hugon, Gilbert Longhi, Travaux de l'Université de Sherbrooke, dossiers et rapports de l'Education Nationale.

²³ « Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire » Rapport final du 21/11/ 2014
<http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>

²⁵ *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent* Gilbert Longhi, Nathalie Guibert. Éditions De La Martinière. Paris 2003. Monographie clinique d'un panel de 775 décrocheurs entre 1999 et 2009, Gilbert Longhi, document transmis en formation d'adultes à AA.

²⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>. Rapport sur l'absentéisme de 2011

A1. ST2. 3.

A1. ST2. 3. L'étayage contre le décrochage, des dispositifs adaptés au collège unique

Marie - Claude Vié, directrice école Notre Dame des Anges et de l'Atelier Relais OSE à Toulouse

Mots clefs : étayage/décrochage/adolescence

L'étayage²⁷, par qui, pour qui, pourquoi ? Peut-il être une réponse éducative et pédagogique à l'élève en situation de décrochage scolaire ?

Formée à la pédagogie du Père Faure de 81 à 84, enseignante en premier degré et en maternelle, puis enseignante spécialisée en MECS pendant près de 20 ans – directrice d'établissement à AA depuis 2000 dans une école maternelle et élémentaire mais aussi dans un atelier relais accueillant 80 jeunes par an, en décrochage scolaire.

Cette double expérience de professeur des écoles et de responsable d'un Dispositif Relais me permet d'observer ce délicat passage du premier degré au second degré, passage d'autant plus délicat pour les élèves les plus fragiles et de poser les questions suivantes :

- Comment l'enfant, scolarisé à l'école l'élémentaire passe du statut d'enfant à besoin éducatif particulier au statut d'élève en décrochage scolaire ?
- Quels éléments constitutifs de l'adolescence favorise le décrochage ? Comment l'adolescent qui, de par sa nature rejette la relation avec l'adulte, peut-il trouver un adulte assez étayant pour surmonter son mal être et sa difficulté scolaire ?
- Qu'est ce qui fait défaut à l'organisation du collège unique pour accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

En m'appuyant sur deux (une ?) études de cas réelles et sur les travaux de Jérôme Bruner, je montrerai en quoi l'étayage et (ou ?) la relation-maître élève est un médiateur porteur et efficace pour l'élève en difficulté et comment le collège unique pourrait développer des dispositifs adaptés sur le modèle du premier degré pour lutter contre le décrochage scolaire.

²⁷ Source Bruner à compléter

AT1. ST2. 4.

AT1. ST2. 4. En quoi et comment les gestes professionnels des enseignants contribuent à prévenir le décrochage ?

Hélène De Luca, enseignante Chargée d'Animation et d'Innovation pédagogique, LP/collège Saint Joseph, Blanquefort

Mots clefs : prévention/gestes professionnelles/décrochage/Kairos

Selon certaines études, le décrochage pourrait être favorisé par certaines pratiques: celles qui pointent les difficultés de l'élève comme autant d'inaptitudes voire de déficiences. « La violence dont il s'agit est avant tout celle qui expose les élèves à des jugements infamants et qui détruit leur estime de soi. »²⁸ Ces pratiques conduisent souvent l'élève à utiliser des stratégies d'évitement puis de renoncement (absence de production, refus d'exécuter la tâche demandée...).²⁹ Gilbert Longhi évoque une cause « nosocomiale » du décrochage scolaire; il entend par là que le décrochage peut être causé par les carences propres de l'école qu'il identifie ainsi : « mauvaise orientation, affectations autoritaires, programmes inadaptés, dysfonctionnements d'un établissement, anonymat, mauvaises relations avec les professeurs... »³⁰

Puisqu'une des causes du décrochage semble être ce qui se passe à l'intérieur même de la classe, c'est à l'intérieur de la classe que des réponses doivent être trouvées.

La « posture de refus » qui est la posture privilégiée des décrocheurs potentiels peut être levée (ou induite) par les postures du maître.

Les enseignants ont-ils des gestes professionnels qui pourraient contribuer à prévenir le décrochage ? Peut-on identifier l'essentiel de ces gestes ? Quels sont les gestes professionnels des enseignants qui contribuent à prévenir le décrochage scolaire ?

Pour répondre à ces questions, je m'appuierai sur les concepts issus des travaux d'Anne Jorro et Dominique Bucheton à savoir : **la liberté d'agir, le sens postural, le sens du Kairos, l'adresse du geste et la gestion de l'imprévu.**

Je tenterai de montrer en quoi et comment ces gestes professionnels contribuent à prévenir le décrochage.

²⁸ Dubet, 1998, p.40, cité par R. Casanova, 2001, p.137

²⁹ « Ceci nous renvoie au champ plus large des pratiques pédagogiques des enseignants, qui lorsqu'elles sont peu actives, peu centrées sur le jeune et la construction des savoirs, peuvent également contribuer à la démobilisation puis au décrochage de l'élève. » V. Mémoire de Master II de Jean Emmanuel Maigret Année 2010/2011 *Quelles sont les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignants du premier degré qui préviennent ou engendrent le décrochage scolaire ? Elèves décrocheurs ou Ecole décrocheuse ?*

³⁰ G. Longhi, 12/2008, *Et si les absents n'avaient pas tort ?* Scéren, *Education et management*, n°36

AXE 2 ACCOMPAGNEMENT ET REFLEXIVITE

**SOUS THEME 1 : LES OUTILS DE LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE COMME
DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT ?**

A2. ST1. 1.

A2. ST1. 1. Vers une pédagogie d'institution : définition de ses contours organisationnels à partir des outils de la pédagogie institutionnelle

Rémi Casanova, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université Lille, Membre du laboratoire Profeor-CIREL EA 4354, Directeur de l'Observatoire du Bouc Émissaire et des Violences Institutionnelles, Directeur de la publication de la Revue Spirale

Dans un contexte sociétal où les institutions sont fragilisées, où elles peuvent devenir aléatoires et arbitraires, il semble nécessaire de réinventer le processus institutionnel. La *pédagogie d'institution* participe de cette tentative.

La pédagogie d'institution est la mise en place d'outils réflexifs et de progrès qui permettent à l'institution d'apprendre d'elle-même. Cela se traduit par un volet méthodologique : le bouc émissaire comme méthodologie d'analyse institutionnelle et un volet organisationnel fondé notamment sur la mise en place et l'utilisation des outils de la pédagogie institutionnelle. Ceux-ci apparaissent en effet comme garants d'un cadre instituant respectueux des interdits fondateurs et de la mission institutionnelle.

Nous posons comme hypothèse que les outils de la pédagogie institutionnelle sont des éléments structurants de la pédagogie d'institution. À ce titre, ils participent de la mise en œuvre de ses contours organisationnels. En analysant, étudiant, vivant ces outils, il devient possible d'établir les fondements éthiques de la pédagogie d'institution à travers les valeurs dont ils sont porteurs.

Il s'agit donc de décrire et d'analyser les outils de la pédagogie institutionnelle (conseil et quoi de neuf essentiellement) à partir des archives du groupe de formation et d'entretiens d'acteurs de la formation, d'en pointer les points forts et les points faibles se centrant sur quelques moments pédagogiques significatifs.

Auteurs convoqués

Casanova Rémi, (2012), Prévenir la violence à l'école, vers une pédagogie d'institution ?, in C. Carra, B. Mabillon-Bonfils (dir), Violences à l'école, normes et professionnalités en questions, Arras, Artois Presse Université, p. 219-228.
Hess Remi, Deulceux Sandrine, « Sur la théorie des moments. Explorer le possible », *Chimères* 3/2009 (N° 71), p. 13-26

Laffitte René, Mémento de pédagogie institutionnelle, Vigneux, Champs Social – Matrice, 1999

Pesce Sébastien, Casanova Rémi, (2010), Pédagogie alternative en formation d'adultes, éducation pour tous et justice sociale, Paris, ESF

AT2.ST1. 2. Les outils de la pédagogie institutionnelle préviennent-ils le décrochage scolaire ?

Linda Moizard, coordinatrice du dispositif Kellid, Saint Michel de Priziac

Mots clefs : prévention/apprentissages/pédagogie institutionnelle

Les outils de la pédagogie institutionnelle préviennent le décrochage scolaire

Si les outils de la pédagogie institutionnelle³¹ sont des dispositifs pertinents d'accompagnement coopératif de groupe, le rituel du « quoi de neuf » est une instance qui favorise plus particulièrement l'écoute³² et la prise de parole³³ mais en quoi favorise-t-il les apprentissages ? En quoi est-il un outil de prévention du décrochage scolaire ?

Les professionnels des dispositifs relais et d'accueil de jour de la formation Recherche action « lutte contre le décrochage » ainsi que les jeunes ayant fréquentés ces dispositifs ont tous expérimentés le « quoi de neuf ».

A partir des témoignages de jeunes et de professionnels, je m'interrogerai plus précisément sur les fonctions³⁴ du quoi de neuf et sur ces effets en terme d'apprentissage tant pour les jeunes que pour les adultes. J'ouvrirai ensuite plus largement la question sur la prévention du décrochage scolaire.

³¹ F. Oury et A. Vasquez, Vers une pédagogie institutionnelle

³² La place de la parole dans la pédagogie institutionnelle, Mise en place, conduite et analyse d'un dispositif au sein de la classe institutionnelle: la boîte à questions, Fanny Martellière (2011). Memento de pédagogie institutionnelle, René Iaffitte, Champ social, 1999

³³ La place de la parole dans la pédagogie institutionnelle, Mise en place, conduite et analyse d'un dispositif au sein de la classe institutionnelle: la boîte à questions, Fanny Martellière (2011)

³⁴ Pesce Sébastien, Casanova Rémi, Pédagogie Alternative en Formation d'Adultes. Education pour tous et Justice Sociale, ESF, 2010.

AT2. ST1. 3. Les outils de la Pédagogie Institutionnelle comme dispositif d'accompagnement

Jacques Corre, éducateur, service Kellid, Saint-Michel de Priziac

Mots clefs : conseil coopératif/pédagogie institutionnelle/groupe

Après 4 ans d'expériences et de pratique, j'ai orienté ma réflexion sur les outils de la pédagogie institutionnelle et sur la manière de se les approprier. Je m'intéresserai au « Conseil Coopératif », un choix délibéré pour essayer de comprendre les différentes postures, attitudes et comportements que cette mise en place génère sur les groupes.

Pour cela, je comparerai deux formes de conseil :

- Le conseil coopératif mis en place au sein de la formation recherche action qui regroupe des adultes et à laquelle je participe
- Le conseil coopératif mis en place au sein du service Kellid qui est un accueil de jour séquentiel pour des jeunes en décrochage scolaire

Il existe une similitude de temporalité entre les regroupements séquentiels de la formation recherche action (2 fois 3 jours dans l'année) et les accueils séquentiels des jeunes sur le dispositif Kellid (d'une semaine à un trimestre puis retour en classe). Par cette approche, je tenterai de montrer les effets du « conseil coopératif » sur le groupe et en quoi la mise en place d'un conseil coopératif au sein d'un groupe peut déranger, bousculer, susciter de la résistance au changement.

Tout d'abord, j'expliquerai et je donnerai la définition du conseil coopératif (ref F. Oury, C.Freinet) son mode de fonctionnement ses règles et les éléments fondateurs qui le régissent. Ensuite, je comparerai le fonctionnement du conseil coopératif tel qu'il est pratiqué en formation recherche/ action auprès d'un public adulte et au service Kellid auprès des jeunes. Enfin, à partir de témoignages recueillis auprès des professionnels en recherche/ action (témoignages écrits et audio des personnes du groupe) et au service Kellid auprès des jeunes, je en mettrai en évidence les effets produits sur les groupes.

A2. ST1. 4. Instituer le Conseil coopératif en formation : activer un vecteur de transformation ?

Katia Wolek, Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogiques, Apprentis d'Auteuil pour le Territoire Loire-Atlantique-Vendée, enseignante au collège Notre-Dame du Bon Accueil à Gorges

Mots-clés : Conseil coopératif/transformation/confrontation/construction/vécu expérientiel

La Fondation des Apprentis d'Auteuil a initié une Formation Master 2 Mention « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, spécialité Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogique » de septembre 2011 à septembre 2013. Cette formation rattachée à l'ICL s'est articulée autour d'un partenariat engageant quatre acteurs : l'ICL, l'IFP, l'INSHEA et le pôle formation de la fondation des Apprentis d'Auteuil. Au fil des sessions de Paris, Lille et Priziac, le groupe d'enseignants-stagiaires a vécu quatorze Conseils coopératifs.

Cette contribution cherchera à questionner le rôle de ce dispositif pédagogique en formation d'adultes.

Quels ont été les effets des Conseils coopératifs sur la vie du groupe, ont-ils amorcé ou opéré des changements de pratiques professionnelles et/ou de postures chez les enseignants qui les ont vécus au cours des deux années de formation ? Ont-ils contribué à la construction de gestes professionnels ressources pour exercer les missions d'une fonction nouvelle ? Peut-on supposer que ce dispositif, externe aux modules de formation, ne débouchant vers aucune évaluation à visée certificative, est tout aussi formateur que des enseignements organisés sous la forme d'unité d'enseignement ? Si oui, quels apprentissages s'y construisent ? Les compétences mobilisées dans ce cadre sont-elles réactivées en situation professionnelles tant avec les équipes pédagogiques et éducatives accompagnées par un CAIP que dans les classes où il enseigne ?

Les pistes de réponse à ces questions s'élaboreront à partir d'un retour réflexif sur l'expérience vécue en formation, complété d'une enquête auprès des enseignants-stagiaires et de références documentaires appartenant à la littérature des sciences de l'éducation.

A2. ST1. 5.

A2. ST1. 5. Plus de collaboration en classe, moins de décrochage

Laurent Scalbert, enseignant Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogiques, LP Notre Dame, Château des Vaux

Mots Clés : Collaboration/Valeurs/Règles/Charte/Sentiment d'appartenance

Présentation synthétique de l'expérimentation/du dispositif mis en œuvre

Les élèves de 3^{ème} PP et deux enseignants de restauration du Lycée Pro ND en co-animation ont construit des règles de vie de classe, à partir de valeurs réfléchies ensemble. A l'issue de cette première expérience pour une grande majorité des participants, trois interviews vidéo ont été réalisées auprès des acteurs, élèves et enseignant de production culinaire pour savoir ce qu'ils avaient retenu de cette démarche et de ses avantages et tenter de mesurer l'impact sur leur posture, leurs représentations et sur leur sentiment d'intégration à un groupe par cette action.

Hypothèse(s)/problématique :

L'activité construite sur le débat réflexif encadré par les principes « du quoi de neuf » pour la prise de parole vise l'émergence des comportements favorisant le vivre ensemble et le réussir ensemble. La première activité proposée, s'appuyant sur les travaux de Jean François Blin³⁵, est la recherche des valeurs communes et des représentations de chacun adultes et jeunes, puis vient la construction des règles. Quelle influence cette activité a-t-elle eu sur le groupe? A-t-elle développé le sentiment d'appartenance de l'élève au groupe ?

Si cette « co-élaboration » oblige l'élève à être plus honnête avec lui-même et avec les autres pour respecter ses dires et sa signature de la charte et si elle développe le sentiment d'intégration puis d'appartenance au groupe³⁶ plus tard, permet-elle de mieux vivre en classe, d'éviter les tensions provoquant ensuite la fuite de certains élèves, sous forme d'exclusion, jusqu'au décrochage ?

³⁵ **Classes difficiles - Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires**, édition 2004, Jean-François Blin, Claire Gallais-Deulofeu, Gérard Vaysse, Edition Delagrave Pédagogie et Formation.

³⁶ Revue française de pédagogie | 164 | juillet-août-septembre 2008 : **Cohésion scolaires et politiques éducatives**, Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Elizaveta Bydanova.

AXE 2 ACCOMPAGNEMENT ET REFLEXIVITE

SOUS THEME 2 : LES MEDIATIONS CULTURELLES, UN LEVIER COMME UN AUTRE ?

A2. ST2. 1.

A2. ST2. 1. La médiation culturelle et ses supports au service de la re-motivation des élèves décrocheurs et des enseignants (ou éducateurs)

La médiation culturelle et ses supports au service de la re-motivation des élèves décrocheurs et des enseignants (ou éducateurs) engagés en tant que médiateurs culturels dans un processus innovant d'apprentissage.

Philippe Charentin, Directeur des études, Master 1 EERBEP (CAPASH et 2CASH) Université de Cergy Pontoise, ex rééducateur option G, conteur

Mots clés : médiation culturelle/décrochage/engagement/innovation

Réflexion sur les contributions :

Quels points communs entre la visite guidée d'une exposition d'art contemporain, un atelier d'initiation à la musique ou au théâtre, à l'art de la marionnette, à la participation à un jury d'un festival d'un cinéma de quartier ?

Il y a dans tous les cas la présence d'un « médiateur culturel » à l'initiative du projet.

Son rôle : la transmission

Sa raison : permettre au plus grand nombre d'avoir accès à l'art et par là même, démocratiser et croiser les cultures.

Comment définir la médiation culturelle ? C'est un ensemble d'actions visant ,par le biais d'un intermédiaire que l'on nommera « médiateur culturel » (éducateur , enseignant , artiste ?) à mettre en lien un individu ou un groupe avec une proposition culturelle , artistique , afin de développer son appréhension, son appropriation du domaine et par là même introduire ou réintroduire le désir de connaissance et la dynamique d'apprentissage.

Le médiateur est un « entre metteur », un « passeur » mais aussi peut être un « pasteur » : celui qui met en relation deux entités de manière équidistante afin de les relier .Au XVI ieme siècle ce terme s'entend dans sa conception religieuse (intermédiaire entre Dieu et les hommes : le christ). Pour Pythagore, Platon, Aristote, la médiation passe par le processus éducatif. Le médiateur peut aussi intervenir dans les conflits entre groupes ou personnes, de façon plus profane. La notion de règlement de conflits serait-elle à l'origine de la médiation culturelle ? Cela nous renvoie aux concepts de « culture légitime » validée par le principe d'universalité, et de « culture de masse » conforme aux standards de la globalisation. Le partage d'une culture commune apparaît alors comme le ciment fédérateur par excellence d'une communauté de sujets cultivant l'aptitude à vivre ensemble. Nous nous éloignerons, sans les disqualifier des activités classiques de médiation (visites guidées, sorties culturelles, conférences) pour nous rapprocher des activités en ateliers : participatifs, actifs, générateurs de créations, d'interactions, de productions matérielles ou spectaculaires : chants, musique, théâtre, réalisations picturales, photos, films, marionnettes flash mob... etc. développant la posture de « spect'acteurs » et qui font l'objet de cet atelier du colloque.

Se pose alors la question de la légitimité de l'incarnation du médiateur culturel : Artiste ? Enseignant ? éducateur ? Animateur ? Ou bien « médiateur culturel » ou encore « CAIP » puisque ce sont devenus des métiers...Ce sera une des questions posée au travers des présentations faites par Steve et Yael : artiste enseignant ou enseignant artiste ? L'artiste est essentiellement centré sur l'œuvre , le médiateur culturel doit posséder un savoir-faire de la conception à la mise en œuvre du projet ,une bonne connaissance du public auquel il s'adresse , et particulièrement dans le cas des groupes à besoins spécifiques que sont les jeunes en situation de décrochage .Peut-on, doit on posséder cette double identité au risque de se perdre ? Les ateliers d'éducation artistique ont souvent été nommés « anti classes » souvent inspirés par les pédagogies alternatives (Montessori, Freinet, Oury etc...) mais n'est-ce pas le détour nécessaire pour trouver un nouveau souffle, une restauration indispensable de l'estime de soi, au travers de la découverte parfois de nouvelles « facettes » de ses propres capacités intellectuelles (intelligences multiples). Comment peut-on observer, analyser, évaluer l'expérimentation ? Cela fera aussi l'objet de la discussion et des propositions lors des temps d'atelier.

Auteurs convoqués : Bruno Nassim Abouddar : Qui veut la peau de vénus ? Flammarion 2016
Mairesse et Chaumier : la médiation culturelle /Armand Colin 2013

A2. ST2. 2.

A2. ST2. 2. L'évènement artistique en milieu scolaire, vecteur de motivation pour les jeunes et les adultes

Steve Boivin, enseignant Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogiques, collège Saint-Michel de Priziac

Mots-clés : motivation intrinsèque/curiosité/créativité/réussite scolaire

En quoi et comment la mise en œuvre d'un évènement artistique en milieu scolaire a été créatrice de curiosité et de motivation auprès de jeunes en décrochage et des adultes qui les accompagnent ?

Cette contribution est née du souhait d'un collègue, curieux de mieux comprendre et de pouvoir formaliser ses pratiques pédagogiques, étant selon ses dires, bien loin des « standards académiques ». Nos échanges nous ont emmenés à nous focaliser sur le premier évènement marquant un tournant relationnel avec les jeunes qu'il suivait. Par un accompagnement auprès de cet enseignant, nous avons essayé de mettre en perspective les impacts de ce temps de partage au détour d'un coin de la cour, entre un petit groupe de « trois jeunes chantants », leur enseignant de musique qui décide de les accompagner à la guitare, et des spectateurs devenant « *spect-acteurs* »³⁷ de cet « *instant Karoïtique* »³⁸.

Pour ce faire nous analyserons notamment les concepts de motivation, de créativité, de curiosité et de réussite scolaire afin de mieux en cerner les enjeux dans cette situation.

En nous plongeant alors dans l'entretien exploratoire de cet artiste nouvellement promu enseignant de musique, nous interrogerons les impacts de cette inclusion artistique en milieu scolaire sur trois niveaux, auprès de jeunes en décrochage et auprès des adultes qui les accompagnent :

- - au niveau individuel : quels ont été les impacts mesurables sur les parcours individuels des jeunes au cours de cette année scolaire 2015-2016 ? Sur les parcours individuels adultes qui ont gravité autour de ce dynamisme collectif ?
- - au niveau collectif : quels effets sur le collectif classe, insufflés par « le petit groupe de trois jeunes chantants », sur le collectif collège et sur le collectif des accompagnants (enseignants et éducateurs) ?
- - au niveau institutionnel : quelles plus-values imputables aux initiatives filleules, pour le collège en tant qu'institution ?

L'ensemble de ces réflexions supposent que l'inclusion d'évènements artistiques en milieu scolaire est génératrice de curiosité, de créativité et de motivation intrinsèque, facteurs de réussite scolaire. Pour le collègue accompagné, cette réflexion s'est cristallisée autour d'une question prégnante : en quoi mes intuitions pédagogiques ont permis à certains jeunes de s'épanouir et de se révéler ?

³⁷ Perrot

³⁸ Pineau

A2. ST2. 3.

A2. ST2. 3. Les médiations culturelles permettent les prises de conscience chez les jeunes et modifient la relation

Yaël Debruyne, Educateur sur le dispositif Accueil de jour à la Maison d'enfants François Libermann à Amiens.

Mot clé : créativité/culture/pédagogie/le groupe/« l'élément »

« Je fais donc je suis »

Educateur de formation, j'ai vivement investi ce métier en utilisant la carte de la médiation éducative culturelle comme appui majeur de la prise en charge des adolescents en difficultés que nous accueillons depuis 2003 à la Mecs François Libermann à Amiens. Ce segment offre une palette riche dans le lien avec l'autre, permet l'accès à l'ouverture de soi, de ses capacités, de ses limites et de travailler l'estime soi, tout en activant l'éveil ou le réveil de l'adolescent sur un temps d'apprentissage dédié. Ces expériences nous ont permis de pouvoir mettre le jeune en position d'acteur, en position de réussite.

Depuis deux années, j'anime le dispositif accueil de jour au sein de cette maison d'enfants où nous accueillons ces adolescents en difficultés, décrocheurs, déscolarisés, afin de les remobiliser sur le circuit scolaire ou professionnel. L'espace scolaire étant souvent stigmatisé par le refus ou le déni, nous tentons d'en comprendre la raison et de remobiliser le jeune en le stimulant sur ses savoirs, ses intérêts, ses capacités, ses compétences. Cette plateforme est le laboratoire de la créativité, et bouscule sans cesse l'imaginaire du jeune en le stimulant sur le monde qui gravite autour de lui pour qu'il puisse trouver sa place en tant qu'individu.

Je rejoins la pensée de Marcel Hicter qui explique que *« La culture est une attitude, une volonté de dépassement personnel total, de son corps, de son cœur, de son esprit, en vue de comprendre sa situation dans le monde et d'infléchir son destin. C'est la prise de conscience du besoin de s'exprimer et la maîtrise du ou des moyens de cette expression. C'est être l'Homme du terrain et non Homme des gradins, l'Homme du jeu, et non l'Homme du spectacle. Le destin de l'Homme n'est pas de devenir l'esclave des choses qu'il convoite, ni des machines qui le contraignent, ni des professionnels qui lui "préfabriquent" ses plaisirs. Le destin de l'Homme est de se construire, de faire des choix, de se battre à la réalisation de ses options. »*

Il semble que la créativité permet de dépasser le présent et de se projeter dans un avenir qui est construit par l'adolescent lui-même. Il est un tremplin qui insuffle l'enfant à pouvoir se projeter à demain en lâchant le poids parfois trop pesant de son présent. Elle est une porte ouverte au changement, associée au soi à un groupe de soi, elle émerge une force symbolique qui est d'agir sur la réalité à travers la créativité. La créativité semble susciter une continuité et donne l'opportunité de dire à ces enfants qu'ils ne sont pas, mais qu'ils deviennent en se créant eux même.

En effectuant un focus sur un projet de médiation éducative culturelle que nous avons réalisé en 2016 sur le dispositif « Accueil de Jour », nous tenterons de mesurer l'impact au niveau individuel (acteur/ spectateur), collectif (groupe de jeunes participants et non participants/Equipes éducatives), institutionnels. Comment cette médiation permet-elle d'arborer l'apprentissage, et le goût d'apprendre ? Pourquoi les décrocheurs scolaire s'autorisent-ils à s'impliquer et s'investir dans un tel projet et à transgresser leur fonctionnement habituel?

Ces réponses amèneront une première approche qui succéderont à peut-être devoir se mettre en mouvement nous-même afin de mesurer ensemble les bienfaits de tels projets. Pourquoi lorsque le rêve est majoré³⁹, le goût de l'effort revient à la vie ?

³⁹ Référence : travaux de Gilbert Longhi

AXE 2 ACCOMPAGNEMENT ET REFLEXIVITE

SOUS THEME 3 : ACCOMPAGNEMENT, FORMATION ET INNOVATION, QUELS LIENS ?

A2.ST3. 1. GROUPE 1

A2. ST3. 1. G1. La création d'un projet innovant : confrontation positive et changement de posture professionnelle

Rose-Aimée Dequidt, directrice de la MECS Sainte-Thérèse, Paris

Innovation/posture managériale/accompagnement/identité

L'innovation émerge d'un besoin, implique l'expérimentation et génère des zones d'incertitudes tant du point de vue du manager que des professionnels impliqués. Innover nécessite de pouvoir se décentrer, s'adapter et faire autrement.

Au démarrage de la mise en place d'une plate-forme de remobilisation scolaire, l'équipe en charge du projet a été confrontée à un certain nombre de difficultés et de questionnements. Quelles compétences pour les professionnels travaillant sur le dispositif ? Comment travailler en coopération avec les partenaires et acteurs du projet internes ou externes ? Quelles modalités de prise en charge pour les jeunes accueillis dans le dispositif ? Ces difficultés et questions ont conduit managers et professionnels à remettre en perspective à plusieurs reprises l'ensemble du projet. Cette remise en cause s'est opérée par le biais d'un accompagnement collectif, professionnels et managers ensemble. Cette démarche coopérative collective a contribué aux changements de postures des acteurs, au renforcement de l'identité professionnelle de l'équipe et au développement de sa technicité. Aujourd'hui, la plate-forme est opérationnelle et reconnue pour son caractère innovant à l'interne et à l'externe.

Cette contribution a pour vocation de mettre en lumière les changements opérés du point de vue managérial, entre ajustement et contrôle par la confrontation collective positive de l'ensemble des acteurs, managers et professionnels

A2. ST3. 2. GROUPE 1

A2. ST3. 2. G1. Peut-on institutionnaliser⁴⁰ l'innovation?

Christian Jacquemin, directeur du Territoire Centre, AA

Mots clefs : innovation- management-accompagnement-réflexivité- délibération

Dans une perspective à cinq ans de nécessaire évolution d'un site, pour un manager, la question de l'innovation se pose et implique la mise en mouvement de l'ensemble des professionnels. Comment mettre en mouvement les équipes ? Comment les accompagner ? Quel management pour quel accompagnement ?

Si l'innovation doit s'inscrire dans le projet d'établissement, elle nécessite un accompagnement et l'organisation d'espaces de concertation, de régulation et de délibérations. En effet, la définition de l'innovation, convoquée ici, se fonde sur la recherche collective de réponses éducatives et pédagogiques adaptées aux besoins sociaux émergents des jeunes et des familles. Il s'agit donc de permettre à une institution d'opérer des ajustements permanents pour résoudre des problèmes. Ainsi, l'institution doit pouvoir disposer d'outils de régulations, de concertations en équipes, avec les jeunes et les familles, être tournée vers la recherche constante du feed-back de l'autre et l'analyse réflexive⁴¹ collective.

Pour un manager, il s'agit d'organiser ces espaces, certes, mais surtout d'accompagner ce mouvement en convoquant les autres personnes à ce mouvement. Cette vision interroge directement la posture managériale et pose la question : quel management pour quel accompagnement ?

En m'appuyant sur des expériences vécues sur le territoire Centre, j'interrogerai, du point de vue du manager, le passage de la création d'un dispositif de lutte contre le décrochage inscrit dans le projet d'établissement à l'accompagnement des équipes (managers compris) vers l'innovation en analysant plus spécifiquement les effets des actions menées sur les posture d'accompagnement des managers.

⁴⁰ Pérenniser, formaliser un système de relations sociales porteur de sens pour un groupe social

⁴¹ Permet un retour sur l'action, la perception et sur sa propre pensée, favorise les processus de décentration

A2. ST3. 3. GROUPE 1

A2. ST3. 3. G1. Accompagner une équipe pluridisciplinaire pour développer la créativité et dépasser les difficultés inhérentes au changement.

Maxime Michel, directeur de l'école Saint Charles au Vésinet

Mots clefs : accompagnement/équipe pluridisciplinaire/pédagogie institutionnelle/posture managériale

Située au Vésinet (78), l'école élémentaire Saint Charles est aujourd'hui composée de 6 classes (du CP au CM2) et accueille 70 élèves - Elle se définit comme un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire précoce avec pour objectif une réorientation dans le système scolaire ordinaire. Public accueilli : élèves externes (30%) et accueillis dans la MECS (70%). Equipe pluridisciplinaire : enseignants, AVS (Education Nationale), éducateurs (AA), orthophoniste (AA). La problématique s'inscrit dans l'histoire de l'établissement de 2010 à 2016.

Fin 2010, l'école Saint Charles est confrontée à de multiples difficultés, absence de mixité sociale, manque de cadre et de projet clairement défini. Les conséquences directes de cette situation sont un climat scolaire difficile et une vie d'équipe peu efficiente.

L'objectif est alors de reposer un cadre clair et commun pour stabiliser les professionnels et d'adapter la pédagogie aux caractéristiques du public accueilli. Accompagné sur plusieurs années par des intervenants extérieurs, l'école se spécialise dans la pédagogie institutionnelle, basée sur la coopération et visant l'implication quotidienne des élèves.

Ce parcours a été jalonné de temps de réunion (de brainstorming, de temps de régulation et de bilan). La direction a souhaité associer pleinement les collaborateurs et s'est inspiré de la méthodologie de projet.

Ce projet, stabilisé depuis 2014, est toujours au cœur du projet d'établissement et a permis désormais à l'équipe de se tourner vers une réflexion sur les méthodes d'enseignement.

La présente contribution interrogera plus particulièrement la posture managériale, l'accompagnement et les espaces de délibération mis en place au sein de l'équipe. En opérant un retour sur l'historique de l'école, j'analyserai quelques moments représentatifs des problématiques rencontrées au cours des 7 années passées, afin de mettre en évidence des types de postures, des formes d'accompagnements et de délibération mis en place au sein de l'équipe qui ont permis de dépasser les difficultés et de développer la créativité.

Exemple : Lors d'un bilan estival durant la 4^{ème} année, une partie de l'équipe a souhaité mettre en place un permis de circuler pour les élèves dans le cadre de la pédagogie institutionnelle. Ce point précis a suscité un vif débat et a soulevé des questions d'ordre légal, sécuritaire... Comment arriver à entendre les différents points de vue et à faire consensus dans l'optique d'associer l'ensemble des professionnels à cet outil ? Mais aussi, plus largement, comment accompagner une équipe durant plusieurs années dans la mise en place d'outils pédagogiques situés au cœur du projet d'établissement? Est-il possible d'y associer tous les professionnels ? Comment, en tant que directeur, dépasser les divergences d'opinions inhérentes au changement et poursuivre une évolution positive du système ?

A2. ST3. 4. GROUPE 1

A2. ST3. 4. G1. Les démarches réflexives dans l'accompagnement des jeunes et des adultes : témoignage d'une enseignante-Chargée d'Animation et d'Innovation Pédagogiques à Apprentis d'Auteuil.

Maria CALAMOTE, Enseignante Chargée d'animation et d'Innovation pédagogiques, LP Saint Roch, Durfort Lacapelle

Mots clés : Portfolio réflexif/GEASE/Explicitation/Accompagnement/Métacognition/Développement personnel

En quoi des transformations personnelles et professionnelles, induites par le vécu de plusieurs démarches réflexives, permettent à une enseignante-Chargée d'Animation et d'Innovation Pédagogiques de s'approprier la démarche, de l'expérimenter, d'évaluer ses impacts sur le groupe et d'apporter les améliorations nécessaires pour rendre efficient le dispositif auprès des élèves et des professionnels de terrain ?

L'objet de cette intervention s'appuie sur une dynamique réflexive et introspective vécue à travers la démarche portfolio pendant la formation d'adultes.

La contribution a pour vocation d'apporter un éclairage sur la dimension appropriative et donc le réinvestissement dans le cadre de la prise en charge des jeunes et dans l'accompagnement des équipes de terrain.

Je décrirai le « portfolio réflexif » et je tenterai de montrer les effets de la démarche en formation d'adultes et de son réinvestissement en termes de développement des compétences et de développement personnel des jeunes et des équipes de terrain.

Terrain observé :

- - Des enseignants du second degré qui ont éprouvé la démarche portfolio en formation d'adultes de Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogiques.
- - Des éducateurs accompagnés durant la phase préparatoire à la mise en place du groupe d'écoute et de parole entre pairs (GEASE - Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives)
- - Observation directe et entretiens d'explicitation des élèves de 3ème en situation de mémorisation d'une image en vue de sa reproduction.

Sources et auteurs convoqués :

- Hervé Breton, 25° colloque de l'ADMEE-Europe, Evaluation et auto-évaluation. Quels espaces de formation
- Propos sur le GEASE. Texte communiqué par Maurice LAMY. Contribution au Groupe de Recherche en Explicitation, (G.R.E.X) de P. VERMERSCH parue dans la revue : « Expliciter » N°43 de janvier 2001 POITIERS
- « Quelques éléments sur le portfolio » Office québécois de la langue française, 2004
<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>

A2. ST3. 5. GROUPE 1

A2. ST3. 5. G1. Créer, inventer, instituer : qu'est-ce qui définit l'agir et l'innovation pédagogiques ?

Sébastien Pesce, Maître de Conférences, Université François Rabelais

En cours

A2. ST3. 6. GROUPE 2

A2. ST3. 6. G2. En quoi et comment la Fondation constitue-t-elle un environnement capacitant qui contribue à prévenir le décrochage de ses usagers et de ses collaborateurs?

Hélène De Luca, enseignante Chargée d'Animation et d'Innovation pédagogique, LP/collège Saint Joseph, Blanquefort

Mots clefs : capacité/environnement capacitant/décrochage/prévention

En quoi et comment la Fondation constitue-t-elle un environnement capacitant qui contribue à prévenir le décrochage de ses usagers et de ses collaborateurs?

Le profil des jeunes accueillis a conduit la Fondation à mettre en chantier une ambitieuse réflexion autour du décrochage et de sa prévention. Sur le terrain, différentes propositions ont été faites, pour la plupart sous la forme de dispositifs, de projets, et d'accompagnements des équipes visant à prévenir le décrochage et ses effets collatéraux. En effet, l'élève décrocheur par ses comportements peut aussi entraîner le décrochage des équipes. Prévenir l'un, c'est prévenir l'autre.

- Je m'appuierai d'une part, sur le concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle (la croyance d'une personne en ses capacités à « réaliser une tâche particulière ou à affronter efficacement une situation précise ») issu des travaux de Bandura pour montrer que la Fondation constitue un système de travail qui permet l'exercice fructueux de la pensée, c'est-à-dire qui permet de réussir.
- D'autre part, je m'appuierai sur le concept d'Environnement capacitant (« un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action ») dont Pierre Falzon est à l'origine, pour montrer que la Fondation constitue un système de travail qui favorise le développement de compétences, c'est-à-dire qui permet d'apprendre.
- Enfin, en me référant aux théories d'Amartya Sen et à son concept de capacité (l'ensemble de ce que peut faire une personne qu'elle choisisse de le faire ou pas), je tenterai d'identifier les ressources de la Fondation et les facteurs de conversion qui permettent l'utilisation de ces ressources et leur « conversion en réalisations concrètes. »⁴² .

⁴² Solveig Fernagu Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi* [En ligne], 119 | juillet-septembre 2012, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 05 mars 2016. URL : <http://formationemploi.revues.org/3684> Maître de conférences en sciences de l'Education, université Paris Ouest Nanterre la Défense

A2. ST3. 7. GROUPE 2

A2. ST3. 7. G2. L'innovation et la coopération entre les jeunes et les professionnels, comment développer un environnement « capacitant » au sein d'une institution ?

Stéphane Nouvel, Directeur coordinateur des établissements scolaires de Notre Dame de Lourdes à Civrieux d'Azergues

Mots clefs : créativité/talents/intelligences multiples/coopération/posture managériale

La pédagogie coopérative permet de s'appuyer sur les talents de chacun, jeunes et professionnels, pour développer la créativité et l'innovation pédagogique au service du bien commun.

En s'appuyant sur les talents/intelligences multiples, comment développe-t-on, en tant que manager, la créativité et l'innovation dans un établissement scolaire? Quelle place pour la coopération? Quels outils, quels lieux et quels espaces pédagogiques la facilitent ?

Cette contribution s'appuie sur une double expérience professionnelle de directeur d'établissement scolaire. D'une part, à l'école Saint Charles au Vésinet et d'autre part aux collèges de Saint Paul sur Isère et Civrieux d'Azergues.

Il s'agira de comparer le travail mis en place avec les adultes et le travail en parallèle mené avec les jeunes au cours de l'expérience en s'appuyant sur un corpus de documents issus des accompagnements menés sur les différents établissements.

Y-at-il des invariants en termes d'accompagnement, de posture, de réflexivité? Comment résout-on les problèmes collectivement? Quelle place et posture du directeur? La coopération constitue-t-elle un facteur de conversion vers un environnement « capacitant » ?

A2. ST3. 8. GROUPE 2

A2. ST3. 8 G2. Analyse des dispositifs d'accompagnement réflexifs et coopératifs de la formation Master CAIP

Frédéric Rossi, enseignant Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogiques, Collège Saint-Jacques de Fournes en Weppes

Mots clefs : Accompagnement - transformation- pratiques réflexives -identité professionnelle,

En quoi l'expérience vécue au sein des dispositifs d'accompagnement réflexifs et coopératifs mis en place lors de la formation Master CAIP (chargé d'animation et d'innovation pédagogique) a permis aux étudiants d'opérer les transformations nécessaires à l'exercice d'un nouveau métier ?

Pour répondre aux problématiques rencontrées sur le terrain par les enseignants, la Fondation des Apprentis d'Auteuil a créé un nouveau métier, enseignant chargé d'animation et d'innovation pédagogique » et une formation adaptée. Pour ce faire, un parcours de Master⁴³ porté par l'ICL⁴⁴ est ouvert en partenariat avec diverses institutions (IFP⁴⁵, INSHEA⁴⁶) en septembre 2011. Il s'agissait de former des personnes ressources dans le conseil, le suivi, la conduite de projet, la formation, l'accompagnement des professionnels et des équipes pluri- professionnelles en appui aux directions d'établissements et de territoires à Apprentis d'Auteuil. Sur les deux années du Master, 10 étudiants seront formés et diplômés.

Outre les contenus et apports théoriques nécessaires, les formateurs impliqués dans ce Master nous ont fait vivre, grâce à leur posture dans l'accompagnement et aux dispositifs coopératifs et réflexifs mis en œuvre, une expérience semblable à celle que nous aurions à faire vivre dans notre futur métier de CAIP. Ce sont ces démarches pédagogiques et postures qui ont permis les transformations nécessaires à la construction d'une nouvelle identité professionnelle.

Cette contribution a pour vocation d'apporter un éclairage sur ces transformations.

Après avoir présenté le cadre et les spécificités de la formation, je présenterai les dispositifs coopératifs et réflexifs mis en place, à savoir, le conseil coopératif⁴⁷, le Portfolio réflexif⁴⁸, le GEASE⁴⁹, le quoi de neuf, l'atelier de préparation à la réalisation du mémoire, [analyse de pratiques, entretien d'explicitation, ateliers/groupes de travail] Je tenterai d'identifier les points communs ou invariants qui ont permis d'engager un processus de transformation et d'analyser la posture d'accompagnement des formateurs.

Pour finir, j'ouvrirai la question de la transposition de cette expérience vécue en tant qu'adulte étudiant dans la prise en charge des jeunes en situation de décrochage comme vecteur de remobilisation et de dépassement des difficultés.

⁴³ Master en sciences humaines, mention Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, spécialité-Conduite des innovations socio-éducatives

⁴⁴ Institut catholique de Lille

⁴⁵ Institut de formation pédagogique

⁴⁶ INSHEA, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés de Suresnes, www.inshea.fr.

⁴⁷ Oury, F., Vasquez, A., 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero.

⁴⁸ Breton, H., Loisy, C., Mailles-Viard, S., 2011, *Se connaître et s'orienter grâce au e-portfolio*, in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), pp. 69sq

⁴⁹ Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives

A2. ST3. 9. GROUPE 2

A2. ST3. 9. G2. L'atelier de persévérance

Coline Chaillou, enseignante EPS et intervenante Prisme, Lycée Professionnel Notre Dame, Château des Vaux, Saint Maurice

Mots clés : Sentiment d'Efficacité personnelle/Coopération/Décrochage -

En quoi l'atelier persévérance dans un dispositif de prise en charge du décrochage scolaire favorise-t-il la coopération entre pairs et développe-t-il le sentiment d'efficacité personnelle permettant ainsi la remobilisation ?

Dans un dispositif de prise en charge du décrochage scolaire, les jeunes décrocheurs ont de façon systématique une estime d'eux-mêmes entachée par leur parcours et leurs échecs successifs. Un jeune dans un dispositif n'est jamais seul. Leurs problématiques sont diverses, comment, au sein d'un collectif, un jeune peut-il se reconstruire ?

Restaurer le Sentiment d'Efficacité Personnelle, peut être une réponse possible. D'après Albert Bandura⁵⁰, le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme les croyances qu'entretient un individu quant à sa capacité à réaliser une tâche particulière. Il réfère à la conviction de l'individu de pouvoir exécuter avec succès le comportement nécessaire pour atteindre la performance. Le SEP se développe et se consolide selon 3 déterminants: les performances antérieures réussies, les expériences vicariantes (issus de la comparaison de ses propres capacités avec celles des gens qui l'entourent en fonction des degrés de similitude entre le modèle et l'observateur) et la persuasion verbale (qui consiste à convaincre, encourager). Ainsi, les expériences de succès ou de maîtrise construisent une solide croyance d'efficacité personnelle. Les succès résultant d'efforts soutenus construisent un sentiment d'efficacité personnelle résilient, tandis que les succès faciles et répétés développent des attentes de résultats rapides et sans effort.

L'atelier de « persévérance » permet de développer le SEP. Il se construit et se réalise en coopération. C'est un projet proposé aux jeunes qui s'élabore et se planifie de façon précise dans le collectif et dans le temps. Il permet ainsi d'établir des étapes, de faire des allers retours en collectif. La présente contribution porte donc sur l'observation d'ateliers de persévérance menés en groupe auprès de jeunes selon la grille de lecture proposée par Albert Bandura (performances antérieures – expériences vicariantes – persuasion verbale). Il s'agit de mesurer l'impact sur les jeunes de ce genre d'ateliers.

⁵⁰ BANDURA Albert (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Ed. De Boeck.

AXE 3 IDENTITE PROFESSIONNELLE ET REFLEXIVITE

SOUS THEME 1 : IDENTITE ET CHANGEMENT, UNE PRISE DE RISQUE ?

A3. ST1. 1.

A3. ST1. 1. Le travail auprès des jeunes en décrochage scolaire bouscule et transforme l'identité professionnelle. Qu'en disent les professionnels ?

Sandrine Mayetela, enseignante Chargée d'Animation et d'Innovation Pédagogique, Lycée Horticole et Paysager Notre Dame des Jardins, Château des Vaux.

Mots clés : décrochage scolaire/métier/identité professionnelle

Le décrochage scolaire, en tant que processus, permet la création de dispositifs divers. Ces derniers peuvent dépendre directement d'un établissement scolaire ou relèvent d'une Maison d'Enfants à Caractère Social. L'objectif premier de ces dispositifs est identique : réconcilier le jeune avec l'école ou avec un projet professionnel. C'est dans l'individualisation de la prise en charge des décrocheurs que tout se joue, tant pour les jeunes que pour les adultes qui interviennent auprès d'eux. Les professionnels appartiennent à deux grandes familles. Ce sont, le plus souvent, ou des enseignants ou des éducateurs. Ces acteurs professionnels ne pensent pas faire le même métier et pour autant, dans un dispositif, ils officient côte à côte, conjointement, dans une action commune et collective. C'est au contact de ces situations diverses que des processus d'évolution de l'identité professionnelle apparaissent.

Cette contribution s'appuie donc sur la base de témoignages à travers des questionnaires et des entretiens des professionnels, enseignants et éducateurs, issus de cinq dispositifs d'un même territoire, le Château des Vaux : trois dispositifs scolaires - un dépendant du collège, Calypso, un du lycée professionnel, Prisme et un du lycée professionnel agricole, Tremplin – et deux dispositifs relevant de la même MECS, PAR et AEJ.

Que disent-ils de leurs identités professionnelles⁵¹ construites dans une triangulation entre l'individu lui-même, ses pairs (le groupe professionnel d'appartenance) et l'établissement (l'autrui) ? Comment transforment-ils alors leurs pratiques professionnelles au service des dispositifs dans lesquels ils travaillent⁵² ? Ont-ils une identité professionnelle commune, dans le sens où « *l'identité professionnelle est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur* »⁵³ ?

L'analyse des questionnaires permet de faire un état des lieux des représentations des identités professionnelles et de mettre en évidence les processus d'évolution de cette identité.

⁵¹ L'identité professionnelle « est le fait de se définir individuellement à partir des caractéristiques de son travail, de ses réalisations professionnelles, de ses compétences professionnelles, de l'appartenance à un groupe professionnel (formation, équipe, entreprise, métier, secteur, filière, statut...) », Claude DUBAR (1991), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris Armand Colin, 5^{ème} éd., 2015.

⁵² « Les pratiques professionnelles sont prises dans des processus institutionnels qui les intègrent mais ne les déterminent jamais totalement. Comme tout processus d'institutionnalisation, la professionnalisation d'une activité est travaillée par le négatif. Ainsi la professionnalisation est aussi déprofessionnalisation au sens où elle génère le dépérissement du (ou des) métier(s) dont elle est issue. », Gilles MONCEAU (2009), « Socio-clinique des pratiques professionnelles et des processus institutionnels » in Actes du colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, 25 et 26 juin, p. 1.

⁵³ Jacques ION (1996), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod, p. 91

A3. ST1. 2.

A3. ST1. 2. La place du bénévole en Dispositif Relais

Véronique Alias, coordinatrice bénévolat sur Midi Pyrénées, bénévole à l'Atelier Relais Osée (Toulouse)

Thème : Identité professionnelle / réflexivité

Hypothèse : Le bénévole occupe une place spécifique au sein des équipes de prise en charge des jeunes en situation de décrochage.

Le bénévolat constitue un des piliers éducatifs de la Fondation, et son développement est une des orientations du projet des Apprentis d'Auteuil depuis ces dernières années.

Aujourd'hui, environ 1000 bénévoles sont engagés de façon ponctuelle ou plus régulière dans nos établissements ou sur des missions liées aux fonctions ressource.

Les dispositifs relais sont des structures particulières, accueillant des jeunes en rupture avec le système scolaire et parfois avec la société. La prise en charge de ces jeunes peut s'avérer complexe et nécessite un environnement très professionnalisé.

On peut alors se demander si un bénévole a sa place dans ce type d'établissement. En effet, si le bénévole vient porter un regard différent sur le jeune et propose de faire l'expérience d'une « autre relation », il aide aussi le jeune à tenir sa place d'élève, mais également à lui faire prendre conscience qu'il a une place à tenir dans la société.

Pourquoi les bénévoles, dont la démarche est libre et volontaire, souhaitent-ils se mettre au service des jeunes en situation de décrochage, dans un environnement parfois difficile ?

Quel rôle particulier le bénévole peut-il avoir auprès des jeunes ? Qu'apporte-il de spécifique aux équipes enseignantes et éducatives ? Quelles sont les conditions de réussite d'une mission bénévole, aux côtés des équipes de professionnels ?

C'est à ces questions que je tenterai de répondre, en m'appuyant sur des expériences concrètes, vécues au sein de 4 dispositifs de remobilisation scolaire, ayant accueilli des bénévoles. Ces exemples mettront en évidence la place donnée aux bénévoles et leur intégration au sein des équipes et me permettront d'interroger la valeur ajoutée du bénévolat dans les dispositifs accueillant des décrocheurs.

A3. ST1.3.

A3. ST1. 3. Groupe en formation recherche action et construction de l'identité professionnelle

Julien Pautot, éducateur spécialisé, plate-forme de remobilisation scolaire, MECS Sainte Thérèse, Paris

Mots clés: identité professionnelle, construction identitaire, pratique réflexive.

Témoignage d'un éducateur qui a intégré la (formation) recherche/action « dispositif relais » aux apprentis d'Auteuil en 2013 sur la construction d'une identité professionnelle au sein de la formation.

Par mon témoignage en tant que stagiaire dans cette formation recherche action, il sera question de mettre en lumière mes ressentis sur l'émergence d'une identité professionnelle commune au sein de la formation. Un sentiment d'appartenance au même « combat » de la prise en charge du décrochage scolaire m'a permis de me construire en tant qu'éducateur/pédagogue. Un modèle « hybride » insoupçonné avant l'acceptation de la « forme » de formation proposée en recherche/action, forme qui s'appuie sur les outils de la pédagogie institutionnelle.

En Introduction, je tenterais de donner une définition de la formation recherche/action tel que je l'ai perçue afin de poser le cadre de mon intervention et je définirais l'identité professionnelle en m'appuyant sur les travaux d'Hervé Breton et de Moktar Kaddouri afin de mieux cerner les enjeux de mon discernement.

Dans un premier temps, il sera question de montrer que la pédagogie institutionnelle et ses outils génèrent un sentiment d'appartenance au groupe. Le retour sur mon expérience en formation appuiera mes propos, notamment, en observant l'évolution de mon ressenti en fonction de mon progressif engagement dans la formation. Puis, en m'appuyant sur la théorie de l'attachement, j'analyserai le passage du «sentiment d'appartenance au groupe » à la construction d'une identité professionnelle.

Ensuite, je mettrai en perspective des outils partagés en formation, puis expérimentés sur le terrain qui participent de l'acceptation du « changement » d'identité. Ainsi, il sera aussi question de l'impact de la recherche action sur les pratiques professionnelles.

Enfin, je terminerai en montrant que ce sentiment d'appartenance est moteur pour la mobilisation des professionnels et essentiel pour maintenir le professionnel en action permanente en lien avec les besoins du jeune « décrocheur »

A3. ST1. 4.

A3. ST1. 4. Le travail auprès de jeunes décrocheurs remet-il en cause l'identité professionnelle ?

Yaël Debruyne, Educateur sur le dispositif « Accueil de jour » au sein de la maison d'enfants à caractère sociale François Libermann à Amiens.

Mot Clef : Identité professionnelle/singulier/pluriel

Comment le travail éducatif mis en place dans un dispositif « Accueil de jour » auprès des jeunes décrocheurs, ou déscolarisés, remet-il en cause l'identité professionnelle ? Pourquoi cette dernière est-elle bousculée ? Comment se construit-on ?

Le dispositif « Accueil de Jour » au sein de la maison d'enfants François Libermann à Amiens est né il y a plus de deux ans, pour répondre dans un premier temps à l'errance d'adolescents qui décrochent du circuit scolaire, ou qui sont déscolarisés depuis des mois, voire des années. Cette plateforme donne l'opportunité à ces enfants d'approcher le versant de l'apprentissage par le biais de projets de médiations éducatives, artistiques et culturelles. Il permet déjà de redonner du rythme au jeune mais également de le mettre en situation de découverte, de liberté de penser, d'imaginer, d'apprendre, de réussir, sans être tenu par un « rendement » du savoir qui passe souvent par des notes, des évaluations, un programme.

Educateur d'internat depuis des années, j'ai « basculé » sur ce dispositif en septembre 2015. J'ai alors intégré une formation-action afin de mieux m'armer d'outils pédagogiques, organisationnels dans l'intérêt des jeunes accueillis, des équipes éducatives, de l'institution. Pour autant, je travaille de manière isolée en accueil de jour. Je n'assiste plus ou que très rarement aux réunions d'équipes. Je partage le plus souvent mon travail de manière informelle, et même quand je le partage de manière formelle sur un cahier de transmission dédié, je n'ai pas forcément de retour.

Ne figurant plus sur une plage horaire d'internat, nous (les professionnels) nous sommes peu à peu éloignés de notre fonction propre, chacun ayant ses propres missions. Les « éducateurs » et cadre de l'établissement verbalisent sans complexe que je ne suis plus éducateur et les jeunes ne me considère plus comme leur « éduc ». Cette pensée vient sûrement du trait de l'isolement dans lequel je suis positionné, car il en va de soi, si personne ne me considère comme tel, la question de ma propre identité professionnelle m'est posée.

Bien que tourmenté sur ce questionnement, j'ai réalisé que je n'étais pas seul dans ce cas, notamment dans le cadre de la recherche-action « dispositifs relais ». En effet, des enseignants et éducateurs d'autres dispositifs se présentent auprès des jeunes comme « intervenants ». Un éducateur qui travaille sur ce type de dispositif m'a témoigné trainer les pieds quand il s'agit de devoir revenir sur les internats lors des périodes de vacances. Il a tout comme moi, l'impression de sortir de son costume pour en mettre un autre. Sommes-nous réellement sur une crise identitaire de la profession ? Et pourquoi ? Le métier d'éducateur en MECS n'est-il pas bridé ? Si je ne suis ni éducateur, ni enseignant, qui suis-je ? Un spécialiste de la pédagogie ?

Je vais donc tenter d'affiner ces perceptions en apportant le témoignage de ces enseignants et éducateurs qui se retrouvent dans cet entre-deux. L'idée est de pouvoir pointer ce manque et qui interpelle de plus en plus les professionnels qui se retrouvent dans cette posture. Peut-on envisager qu'un tel poste soit reconnu pour pouvoir situer le professionnel dans ses interventions.

AXE 3 IDENTITE PROFESSIONNELLE ET REFLEXIVITE

SOUS THEME 2 : IDENTITE, DES MUTATIONS INEVITABLES ?

A3. ST2. 1.

A3. ST2. 1. En quoi l'analyse réflexive menée en groupe de pairs favorise la coopération et interroge l'identité professionnelle des acteurs ?

Emmanuel Filiot, Responsable de vie scolaire, LP Notre Dame, Saint-Maurice

Mot clés : analyse réflexive/coopération/identité professionnelle

Introduction

Depuis 2012, les cadres éducatifs du LP Notre-Dame, dont je fais partie, bénéficient d'un accompagnement avec un intervenant externe à l'établissement scolaire, à raison d'une journée par mois, leur permettant de vivre la pratique réflexive⁽¹⁾ afin de travailler sur « la posture de cadre ».

Or, un mal-être professionnel récurrent, des sentiments d'incompétence, d'inutilité et de peu d'efficacité ont rapidement émergé des « Quoi de neuf ? » instaurés rituellement en début de chaque séance. Le groupe s'est ainsi mis en chemin et le questionnement a débuté.

Au cours de l'accompagnement, des difficultés sont apparues:

- difficulté à se définir ;
- difficulté à se différencier de l'Autre ;
- difficulté à déterminer nos caractéristiques propres à travers le temps.

Une auto-évaluation datant de juin 2015, restituée à notre hiérarchie, nous a permis de prendre conscience du chemin parcouru et d'identifier notre quête, de la nommer : celle de notre identité professionnelle. Autrement dit : « En quoi l'analyse réflexive menée en groupe de pairs favorise la coopération et interroge l'identité professionnelle des acteurs ? »

Hypothèses

La relecture des déroulés qui retranscrivent l'ensemble des travaux, réflexions et verbatim de notre accompagnement et des actions mises en œuvre par chacun et/ou par le groupe de pairs, me permettent maintenant d'émettre les hypothèses suivantes:

La pratique réflexive⁵⁴ dans le groupe crée la condition indispensable à la mise en œuvre de la coopération: attention tournée vers le groupe dont nous faisons partie et vers son action.

Par ses effets « miroirs multiples », la coopération décuple l'impact de la pratique réflexive qui devient alors coopérative.

In fine, ces jeux de miroir permettent une mise en abyme favorisant l'ajustement des identités professionnelles.

Vérification des hypothèses

Par le traitement de données issues de la lecture approfondie et l'analyse des déroulés, ainsi que d'entretiens semi-directifs avec les pairs du groupe et des collaborateurs institutionnels puis exemplification.

Cette contribution sera réfléchi au travers d'éclairages nourris par l'approche picturale.

⁵⁴Pratique réflexive : prendre notre propre action comme objet de notre réflexion.

A3. ST2. 2.

A3. ST2. 2. Problématiques managériales : les identités professionnelles au sein de la mission de lutte contre le décrochage scolaire.

Éric Loquès, directeur LP Notre dame, Château des Vaux, Saint Maurice

Mots clefs : Dispositif remobilisation scolaire/Management/Identité professionnelle

Le LP Notre Dame, parce qu'il est lycée professionnel et parce qu'il est « d'Auteuil », accueille un grand nombre d'élèves en grandes difficultés voire démobilisés.

Le travail avec les jeunes en risque de décrochage a pris plusieurs formes au cours des années pour aboutir au projet actuel : le pôle de remédiation et d'intégration scolaire en milieu éducatif PRISME

Ce dispositif a pour enjeu de repérer les élèves déjà entrés dans le processus de décrochage, ceux qui risquent d'y entrer et ceux qui y seraient déjà puis de proposer des actions de remobilisation/remédiation concertées avec l'équipe pédago-éducative.

Les partis pris sont : de toujours préserver ou construire le lien avec la classe ; d'identifier, avant toutes actions, quels sont les besoins du jeune.

L'équipe, constituée de 5 personnes, est multi professionnelle : enseignants, éducateurs, répétiteur. Elle a écrit son projet et fait valoir sa qualité. Elle est accompagnée / formée très régulièrement, est reconnue par ses partenaires, son action est évaluée positivement sur l'année scolaire 2014-2015. Elle a des locaux et des ressources adaptés. Malgré tous ces indicateurs de réussite, en novembre 2015, la fermeture du dispositif s'impose : ses membres n'arrivent plus à travailler ensemble. L'échec est surtout managérial.

Alors qu'aux yeux des jeunes qui sont accompagnés, l'ensemble de la démarche doit être cohérente et unifiée, la mission de lutte contre le décrochage se situe à plusieurs frontières : le jeune est-il dans ou hors l'école ? Les objectifs sont-ils éducatifs ou pédagogiques ? Si je suis éducateur, comment être pédagogue ? Si je suis enseignant, comment être éducateur ? Si j'exerce cette mission, quel métier est-ce que j'exerce ?

Ces démarcations suscitent des tensions importantes pour les membres de l'équipe et posent des questions managériales qu'il ne faut pas négliger. Comment obtenir une unité professionnelle dans une équipe aux cultures différentes ? Comment résoudre les tensions qui apparaissent à un moment ou un autre avant qu'elles ne débordent sur le champ personnel.

A3. ST2. 3.

A3. ST2. 3. Décentration, confiance et innovation, Quels liens ?

Franck Gemplé, Directeur Adjoint, LP Notre Dame, Château des Vaux

Mots clés : décentration/confiance/innovation

Innover, c'est sortir des sentiers battus, faire une multitude « de pas de côté », au fond se décentrer.

Cela interroge la PERSONNE au-delà du professionnel, ses valeurs, son fonctionnement psychoaffectif, ses méta-schémas (certitudes, représentations du monde, croyances) et au-delà son histoire (conditionnement..). Il y a donc un potentiel de déstabilisation des équipes qui peut parasiter l'efficacité au travail.

Car se décentrer c'est accepter/se confronter en quelque sorte à « l'inconnu ». Ce n'est plus de l'ordre du pas à faire mais du saut à réaliser. Et personne ne saute s'il n'a pas CONFIANCE, s'il n'y croit pas, s'il n'a pas la « foi » dans le projet, en l'autre, en soi et qu'il n'y a pas un minimum de « filets ».

Comment le manager conscient de ces enjeux adapte son management, quels déplacements pour soi-même, quel accompagnement (équipe et manager) adapté?

Le terrain observé est un dispositif de prise en charge du décrochage scolaire mis en place au LP Notre Dame au château des Vaux. C'est un dispositif innovant dans le sens où il fonctionne :

- de façon pluri professionnel mêlant éducateurs, enseignants, animateurs-répétiteurs avec des statuts, des savoirs faire, des cultures, des expériences et des approches différentes
- de façon holistique (prise en compte de toutes les dimensions de la personne : cognitif, psychologique, corporel...) et dont ses champs d'actions sont étendus ; aide méthodologique, appétence scolaire, gestion des émotions (frustration, toute-puissance, etc.).
- Dont la prise en charge des élèves peut se faire de différentes façons : en classe in-situ, en séquentiel ou en totalité.

La question de la CONFIANCE a été centrale dans la mise en œuvre du dispositif, centrale car c'est à ce titre que le mode de gouvernance collaborative a été retenue et capitale car cette question s'invite tout au long de la vie de l'équipe.

En s'appuyant sur des temps forts de l'histoire du dispositif PRISME la contribution proposée mettra en perspective la place de la confiance en soi et en l'autre dans les processus de décentration nécessaires tant professionnellement que personnellement. Elle interrogera en filigrane si le projet chrétien de la fondation est ou peut-il être un levier pour qu'effectivement « la confiance sauve l'avenir »

A3. ST2. 4. Identité professionnelle et réflexivité

Hervé Breton, Maître de Conférences, Université François Rabelais, Tours

Mots clés : décentration/confiance/innovation

L'agir professionnel suppose de s'ajuster au jour le jour à la particularité des contextes rencontrés. En d'autres termes, travailler suppose chaque jour d'inventer en réfléchissant, à partir du réel des situations rencontrées, les possibles ajustements des pratiques et des dispositifs. Les métiers de l'éducation sont les premiers concernés : comment dès lors penser l'implication des enseignants dans l'exercice de leur métier ? Quelles pratiques d'accompagnement des équipes éducatives ?

AXE 3 IDENTITE PROFESSIONNELLE ET REFLEXIVITE

SOUS THEME 3 : LA PLURIPROFESSIONNALITE, UNE EXIGENCE DES TERRAINS ?

A3. ST3. 1.

A3. ST3. 1. Elaboration du PPJ et pluridisciplinarité

David Poison, moniteur éducateur, accueil de jour MECS, Moncuq (46)

Jean-François Cassou, enseignant spécialisé, Internat Relais Sainte Bernadette, Audaux(64)

Sur le territoire Sud-Ouest d'Apprentis d'Auteuil plusieurs structures sont à l'œuvre dans le domaine de la lutte contre le décrochage scolaire.

Ces dispositifs diffèrent en termes de fonctionnement, de personnels mis à disposition.

Les équipes pluridisciplinaires de chacun d'eux vont élaborer le P.P.J. (Projet Personnalisé du Jeune) des élèves qui leur sont confiés.

Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux effets de la pluridisciplinarité, de la « pluri – professionnalité » sur l'élaboration et sur la mise en œuvre de ce PPJ.

A3. ST3. 2.

A3. ST3. 2. Le développement du couple éducation-formation en faveur d'élèves en raccrochage scolaire.

Jean-François Thoorens, enseignant, Chargé d'Animation et d'Innovation Pédagogiques, LHP Saint Philippe, Meudon

Mots clés : éducation/formation/rerelations interprofessionnelles/médiation

Un rôle commodément attribué à l'éducateur vie scolaire est celui de force supplétive de l'autorité de l'enseignant. Il concourt ainsi au bien-être de l'enseignant et des élèves restant en salle, au grand profit des apprentissages, en prenant en charge la gestion des exclus. C'est dans cet espace d'exclusion qu'il va tisser une partie de son action éducative. Action principalement axée sur la communication, que ce soit pour une reprise éducative après un incident ou bien avec des groupes d'élèves, lors des moments plus informels comme les interclasses, les récréations ou les temps de cantine.

L'institution d'un éducateur en tant que référent d'une classe par la direction d'un établissement vise à renforcer les occasions de communiquer sur et autour de la motivation de l'élève pour son projet de formation. Cette approche du couple éducation-formation questionne le périmètre d'intervention des différents acteurs et interroge la légitimité de l'intervention du pôle éducatif sur la relation entre le savoir et l'élève. C'est une nouvelle forme de médiation dans le processus d'apprentissage qui pourrait bousculer les représentations du rôle de l'enseignant et de l'éducateur. Il va pousser les adultes de la communauté scolaire à se questionner sur la répartition et le partage des relations de communication entre les individus, le groupe classe et peut-être plus largement au sein de l'établissement.

Il existe déjà un outil, le parcours personnalisé du jeune, dont les modalités de mise en œuvre visent ce rapprochement de l'éducatif et du pédagogique par délégation du chef d'établissement. Dans le cadre de l'établissement où cette décision d'instituer un nouveau format à l'intervention éducative a été prise, la mise en œuvre du PPJ constitue un marqueur du changement attendu dans la lutte contre l'échec scolaire. On peut poser l'hypothèse qu'une distribution des rôles et des tâches entre les deux pôles du couple éducation-formation, plus en faveur d'une répartition des interventions, dans un esprit de réciprocité constitue une nouvelle approche pour contribuer à la réussite des élèves en risque de décrochage.

Mon intervention sera basée d'une part sur une narration des différents acteurs à propos de leur vécu sur les changements dans leur quotidien professionnel liés à la mise en œuvre de cette nouvelle organisation. A ce titre la conduite du PPJ sera examinée. Je proposerai ensuite un premier recensement des éléments qui apporteront un éclairage sur cette nouvelle répartition des interventions. J'essaierai enfin de proposer quelques pistes sur la façon dont ces nouvelles modalités de fonctionnement pourraient renouveler les relations interprofessionnelles dans le couple éducation-formation.

A3.ST3. 3

A3. ST3. 3.

Eric Fouilloux, Chef de projet à la DREAM, Apprentis d'Auteuil

En cours d'écriture

LA CONFIANCE PEUT SAUVER L'AVENIR



DEPUIS 1866

Œuvre d'Église – Fondation reconnue d'utilité publique
Siège social – 40, rue Jean de La Fontaine – 75781 Paris Cedex 16
Tél. 01 44 14 75 75 – Fax 01 44 14 74 01

www.apprentis-auteuil.org

Suivez-nous sur  