

**L'ENCADREMENT EDUCATIF VERS UNE
IMPLICATION DE L'APPRENANT M'Badi
MIEHAKANDA Livre / Autoédition : ISBN2955045012
- 9782955045015. 2014**

M'Badi Miehakanda

► **To cite this version:**

M'Badi Miehakanda. L'ENCADREMENT EDUCATIF VERS UNE IMPLICATION DE L'APPRENANT M'Badi MIEHAKANDA Livre / Autoédition : ISBN2955045012 - 9782955045015. 2014. 2014, ISBN2955045012 - 9782955045015. <hal-01658928>

HAL Id: hal-01658928

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-01658928>

Submitted on 8 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ENCADREMENT EDUCATIF

VERS UNE IMPLICATION DE L'APPRENANT



M'Badi MIEHAKANDA

Septembre 2014

TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS

- I – La fertilité des différences : lieu de nouvelles modalités situationnelles
- II – L’adaptation aux contingences du changement : de la déduction à l’induction
- III – Des acteurs autour d’une situation : modalités inductives d’une co-construction
- IV – Elaboration et implications d’une méthode : vers un encadrement systémique ; médiation par le jeu
- V – Management des conduites et démarche inductive
- VI – Perspectives de la mise en œuvre d’une méthode: analyse des résultats d’une enquête.
- VII - Transmission et appropriation : bilan de projets éducatifs en cours (cas des crèches en Martinique
- VIII – Intérêts de l’appropriation inductive des savoir-faire : mise en pratique dans l’organisation d’une séquence collective
- IX – Conclusion

ANNEXE : EXPRESSION D’OPINIONS

AVANT PROPOS

Les conditions d'encadrement éducatif répondent-elles vraiment aux besoins et motivations des publics concernés ? La transmission des savoir-faire correspond-elle à l'appropriation qu'en fait l'apprenant durant son parcours ? Les résultats de mes recherches sur les pratiques langagières (M. Miehakanda, 2010) font ressortir des différences entre les intentions communicatives des enfants et celles des adultes. Ces différences sont, certes, relatives à une asymétrie naturelle entre locuteurs « experts » et locuteurs « non-experts » (D. Moore et D.L. Simon, 2002). Il s'agit, en effet, d'une dimension didactique des interactions liée à l'acquisition du langage par l'enfant, c'est-à-dire une situation de communication qui place l'adulte en position de porteur de connaissances langagières à transmettre mais aussi en position de médiateur expert maîtrisant des modalités d'apprentissage. Mais ces différences relèvent surtout de distorsions intersubjectives à prendre en compte dans le cadre d'un contrat didactique où chaque locuteur doit être considéré comme un acteur effectif impliqué dans un processus d'intercompréhension (C. Brassac, 2000) qui attribue son sens à la situation de communication.

Les distorsions engendrées par une rupture entre les intentions communicatives constituent pour le pédagogue, entre autres, des opportunités favorables au repère des disparités intersubjectives entre les locuteurs en présence.

Ces disparités nécessitent la médiation d'une dynamique d'interaction adultes-enfants et enfants-enfants, l'adulte enseignant aux enfants la prise en compte des différents points de vue exprimés d'une part et l'argumentation de leurs interventions d'autre part, tout ceci au rythme des tours de parole instaurés dans les échanges.

Le jeune locuteur est ainsi impliqué avec ses pairs et l'adulte référent dans une dynamique langagière où il peut se poser en acteur partageant des usages sociaux communs où les différences intersubjectives sont prises en compte.

Dans la pratique on envisage ainsi une pédagogie qui considère l'enfant comme une entité expérimentant sa langue et sa culture dans un contexte où les apprentissages s'effectuent au moyen de modalités communicatives favorables à l'expression des cultures et à l'utilisation des langues en présence, où l'individu construit des savoir-faire en développant un esprit critique attentif aux points de vue de ses interlocuteurs dans toute la diversité de leurs subjectivités.

L'enjeu de la situation de communication est en effet, comme nous l'avons vu avec C. Brassac (2001), l'intercompréhension entre des personnes qui interagissent dans le cadre d'une « communiacion ».

Cette intercompréhension suppose, ainsi que le précise Clark (1996), que les interlocuteurs partagent un terrain commun (« Common ground ») qui, précisons-le ici, va de paire avec la prise en compte des spécificités et de la subjectivité de chacun.

La posture de l'adulte en communication avec un groupe d'enfants requiert de sa part une vigilance face à l'ensemble de ces éléments situationnels et contextuels.

Le dispositif pédagogique adapté à cette posture implique à la fois un investissement personnel des adultes éducateurs mais aussi la mobilisation d'un cadre institutionnel qui est lié à une sensibilisation des autorités compétentes à l'utilité publique d'un tel projet, dans la perspective d'une mobilisation des capacités des apprenants à s'approprier activement les savoir-faire qui font l'objet de leur formation.

I – La fertilité des différences : lieu de nouvelles modalités situationnelles

D'un point de vue méthodologique, nous postulons ici que les différences interindividuelles constituent le fondement des situations d'apprentissage où chaque acteur contribue au processus d'intercompréhension qui est le lieu de la co-construction du savoir. Il importe, dans ce contexte, d'étudier les conditions et modalités les plus favorables à une expression optimale des disparités intersubjectives.

Le dispositif d'une situation éducative requiert une mise en place de modalités spécifiques relatives au développement d'une interaction productive du sens à travers la transmission et l'appropriation de savoir-faire. Des observations effectuées dans les crèches et les écoles maternelles¹ ont révélé des interactions adultes-enfants parcourues et organisées par des inférences nécessitant la mise en œuvre de modalités relatives à un contrat didactique encadrant-encadré, enseignant-enseigné.

Dans ce cadre, les jeunes interlocuteurs seront invités à expliciter et argumenter leurs propres productions et celles de leurs pairs, la consigne principale étant d'exprimer librement son point de vue².

Plus généralement, il importe de considérer l'apprenant comme un acteur autonome dans l'organisation de son accompagnement, en précisant qu'un acteur est une personne agissant dans un contexte qui l'implique avec d'autres personnes dans un but commun mais avec des intérêts différents qui sont source de contingences à prendre en compte pour comprendre le sens de l'action de chacun.

¹ Transmission et appropriation des langues en Martinique : une approche psycholinguistique des pratiques langagières en milieu diglossique – Thèse de doctorat, M. Miehakanda, 2010, UAG Martinique.

² M'Badi Miehakanda (2011), Vers une culture de la diversité. *Enfance*, 2011, pp 497-507

L'acteur s'inscrit donc ici, avec d'autres individus, dans des rapports interactifs où chacun s'efforce, suivant les moyens dont il dispose, de préserver sa liberté d'agir.

Ces rapports se construisent et se développent à travers des «systèmes de relations ou d'actions» qui caractérisent l'organisation tout en étant susceptible de la transformer au bénéfice des uns ou des autres.

«Tout changement pour l'épanouissement des individus, le développement de leurs activités ou l'amélioration du climat ou des performances de l'ensemble qu'ils constituent, passe par la transformation de ces systèmes».³ Les systèmes d'actions sont ces moyens dont disposent les acteurs pour prendre part à l'organisation à laquelle ils appartiennent.

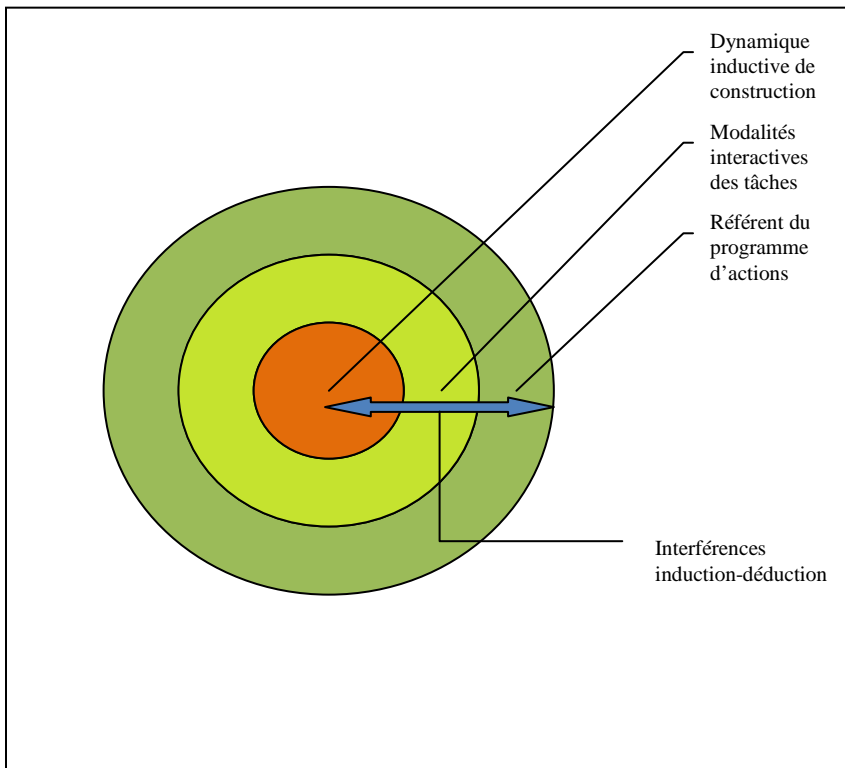
Le cadre proposé ici est celui d'un atelier de valorisation des potentialités personnelles à travers la réalisation de tâches dont les fonctions et rythmes sont adaptés à chaque apprenant. Les tâches à réaliser s'inscrivent dans un projet personnalisé et/ou collectif respectueux des différences et des aspirations de chacun.

L'enjeu de la démarche est le développement et l'épanouissement personnel des sujets à travers l'adoption de conduites d'apprentissage adaptées et transposables à toutes les situations que ceux-ci sont amenés à rencontrer.

Le référentiel commun à l'ensemble des programmes et tâches de l'atelier se fonde sur une co-construction où les personnes encadrant l'action, de même que les apprenants, prennent une part active.

Engagé dans un processus d'élaboration intersubjective, chaque protagoniste contribue à élaborer le référentiel de l'action dans le cadre d'une dynamique inductive favorisant l'expression des points de vue différents.

³ Michel Crozier (1981), L'Acteur et le Système : les Contraintes de L'Activité Collective, 1981, page236.



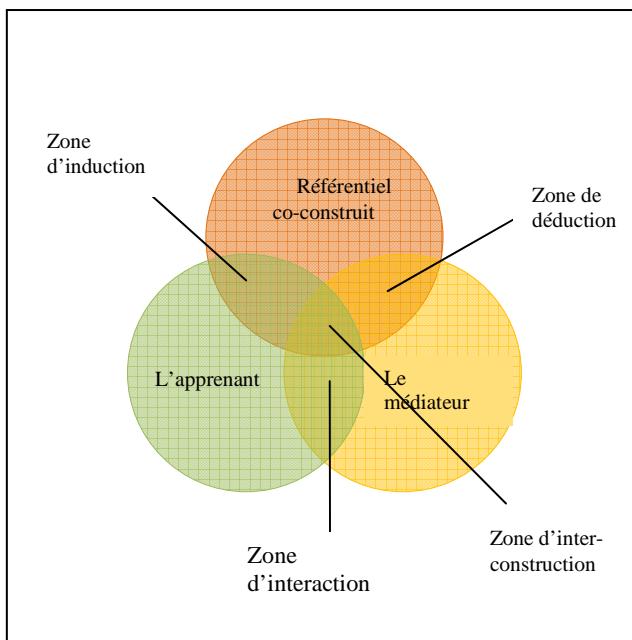
Les processus liés à l'encadrement éducatif

La dynamique inductive de la co-construction cognitive : l'organisation de l'encadrement d'un groupe suppose une prise en compte de l'expérience de chacun et une évaluation de la situation qui confronte les éduqués aux éducateurs dans un contexte situationnel donné et autour d'une activité cognitive dédiée à la transmission et à l'appropriation de savoir-faire.

Les modalités interactives de l'organisation des tâches : elles sont relatives à une démarche participative impliquant l'apprenant et l'éducateur dans l'élaboration conjointe d'un référent des stratégies d'actions collectives ; elles sont construites au fil des évaluations des compétences en présence et en un lieu commun des actions. Ces stratégies collectives régulent aussi les conditions du déroulement de l'action en favorisant l'expression et la prise en compte de la diversité des points de vue pour évoluer à travers une intercompréhension constructive.

Le référentiel du programme d'actions : construit et partagé collectivement, il est intégré par chaque individu qui en devient le porteur et le vecteur ; il ne s'agit donc pas d'indications prédéfinies ; une fois partagé il devient toutefois le fil conducteur de l'ensemble des conduites.

Les interférences entre induction et déduction : les situations d'apprentissage sont souvent fondées sur une démarche déductive, une cause entraînant généralement un effet ; il importe ici d'adopter une posture inductive en initiant l'analyse d'une situation dans le sens d'une évaluation des éléments susceptibles d'intervenir dans l'évolution d'un processus de construction du sens où l'on devient de fait acteur.



Les différences de points de vue et les distorsions qu'elles entraînent procèdent du conflit sociocognitif nécessaire à l'élaboration des savoirs. Ce conflit repéré par Doise et Mugny (1996) est en effet constitutif du développement cognitif des enfants au contact des adultes qui les encadrent et plus généralement des apprenants au contact des médiateurs (éducation – instruction).

Les modalités susceptibles de favoriser l'investissement de ce conflit et d'en permettre l'élaboration sont justement dues à la médiation d'une dynamique communicative considérant les différences intersubjectives et les intentions communicatives qui y sont associées comme des atouts du développement de la pensée créative de chaque personne prenant part à la situation de communication.

Ces modalités mises en place par l'éducateur se déclinent en l'adoption par l'apprenant d'une posture favorisant l'expression d'un point de vue sur un sujet soumis à son raisonnement logique. L'apprenant est de ce fait amené à mettre en œuvre les ressources dont il dispose pour appréhender les éléments d'une situation-problème. Différentes stratégies doivent lui être proposées pour l'aider à activer sa réflexion, le tâtonnement ne devant pas être exclu. L'une de ces stratégies consiste à exprimer sa première impression sur les données de la situation ou sur les éléments présentés : initier ainsi une interaction explicative dont l'objet sera la construction d'un cadre référentiel pour une réflexion commune (le brainstorming accompagné peut trouver sa place ici). Une autre stratégie consistera pour chacun à argumenter ses prises de position en définissant la démarche qu'il a adoptée dans la situation présente et qu'il pourrait transposer à une autre situation de la même catégorie.

Il sera ainsi amené intuitivement à définir initialement la catégorie correspondant à la situation vécue, en se référant à un ensemble de situations possibles proposées collectivement et présentées par le médiateur. Enfin, l'ultime stratégie consistera à élaborer collectivement le référentiel des actions à programmer en définissant une ligne directrice susceptible d'impliquer les intentions et aspirations de chacun dans une organisation commune, source de la réalisation de projets personnels.

II – L’adaptation aux contingences du changement : de la déduction à l’induction

L’éduqué et l’éducateur sont confrontés à des circonstances susceptibles de changer leurs rapports habituels lorsqu’ils sont en situation d’interagir. C’est en tout cas ce qui a pu être relevé parmi des collégiens et des lycéens rencontrés dans le cadre d’ateliers d’estime de soi animés dans des établissements d’une ZEP de la Martinique (2013/2014). Ces élèves ont souvent témoigné des limites des dispositions à l’écoute de la part des adultes qui les encadrent dans leurs établissements de référence. Leurs reproches s’orientent notamment vers le personnel de la vie scolaire et les enseignants qui seraient peu enclins à entendre les points de vue des élèves. Un sentiment d’injustice, d’être en rupture de communication avec un entourage scolaire hostile, génère dans certains cas des réactions défensives voire pulsionnelles. Ces contingences qui semblent relatives aux statuts respectifs de l’encadré et de l’encadrant posent la question d’une hiérarchie dans leurs rapports : les enjeux interactifs sont-ils évalués par chacun pour favoriser l’intercompréhension qui sollicitant l’implication de l’ensemble des personnes en présence ? Qu’en est-il de la co-construction d’un lieu commun de la libre expression de chacun ? L’approche inductive peut apporter une réponse à cette problématique de la communication.

Dans ce cadre, les points de vue de chacun sont non seulement fonction des statuts respectivement attribués et des propriétés relatives à la situation de communication mais aussi et surtout de l’intention communicative partagée qui motive l’intercompréhension parmi les subjectivités en présence.

L’adoption d’une telle démarche par l’éducateur et l’apprenant est liée, dans ce contexte, à une appropriation commune d’un référentiel partagé, car conjointement construit, dans une phase préparant aux échanges conventionnels ultérieurs.

Le cadre ainsi posé est susceptible d'être renforcé par la médiation d'un des inter-acteurs en cas d'incompréhension. Se référer au cadre peut toutefois se révéler insuffisant si l'on n'en fait pas une interprétation adaptée aux contingences de la situation de communication. Cette interprétation qui contribue à une mutation respective des points de vue d'une situation communicative donnée implique une subjectivité créatrice pour l'appréhension du sens et de l'enjeu de la situation, lors de la rencontre d'intentions communicatives différentes.

Cependant d'inévitables résistances au changement lié aux contingences génèrent de l'improbabilité dans le vécu de toute situation communicative. Ces résistances que Collerette, Delisle et Perron (1997) identifient comme des réactions de défense face aux mutations d'une organisation seraient des observables difficiles à maîtriser dans la pratique.

Il apparaît toutefois essentiel de repérer les éventuels effets de ce phénomène de changement, en observant par exemple les circonstances dans lesquelles émergent et se développent les distorsions interactionnelles au sein d'une organisation donnée. Ces distorsions, comme nous l'avons vu précédemment, sont liées à des disparités intersubjectives ; elles se manifestent ici au travers de points de vue divergeant vis-à-vis d'une organisation commune.

Il s'agit donc d'identifier ces distorsions pour mieux en appréhender l'organisation systémique, en faisant la part de l'ensemble des points de vue exprimés au regard d'un intérêt commun élaboré, avec le concours de chacun, dans le cadre d'un référentiel contractuel garant de l'organisation. Le changement vu sous cet angle ne constitue plus un frein mais l'issue d'un construit commun où chaque protagoniste contribue à induire une dimension nouvelle des données d'un problème identifié au sein de l'organisation où évoluent les personnes concernées.

Cette démarche inductive collégiale est rendue possible par la médiation d'un référentiel initial élaboré collectivement et impliquant notamment une contribution active de tous les acteurs de l'organisation, toutes compétences confondues, dans un souci d'équité. La mise en œuvre de la démarche se déroule suivant des modalités relatives à la motivation du projet de changement, à l'inventaire des besoins et au choix des stratégies optimales à adopter face aux situations problèmes.

III – Des acteurs autour d’une situation : modalités inductives d’une co-construction

Il n’est plus question ici d’envisager un dispositif où le bénéficiaire serait considéré comme une personne au centre d’un système organisé pour lui. Il convient plutôt de prendre en compte la situation de la personne concernée qui, dans le cadre d’un processus de développement interactif, prend une part active à la conception, à l’organisation et au déroulement d’un programme ciblé avec elle. Le système ainsi perçu inclut donc la personne en question parmi les acteurs qui s’animent autour d’une situation devenant l’objet de l’enjeu collectif d’une co-construction.

Ceci demande de la part du formateur référent une disposition à l’élaboration inductive des savoir-faire, d’où une invitation à une démarche réflexive face à toutes les tâches à effectuer étape après étape. Les modalités susceptibles de favoriser l’induction dans ce contexte sollicitent des conduites autonomes fondées sur l’autoévaluation programmée des compétences face aux savoir-faire ciblés collectivement.

Ces modalités sont relatives à une organisation stratégique se fondant non seulement sur les exigences d’une situation donnée mais aussi sur les motivations et intentions des protagonistes d’une action commune qui doivent adopter des conduites adaptées dans une perspective de construction et d’élaboration sémantique constituant un préalable à tout processus de développement producteur d’une plus value cognitive.

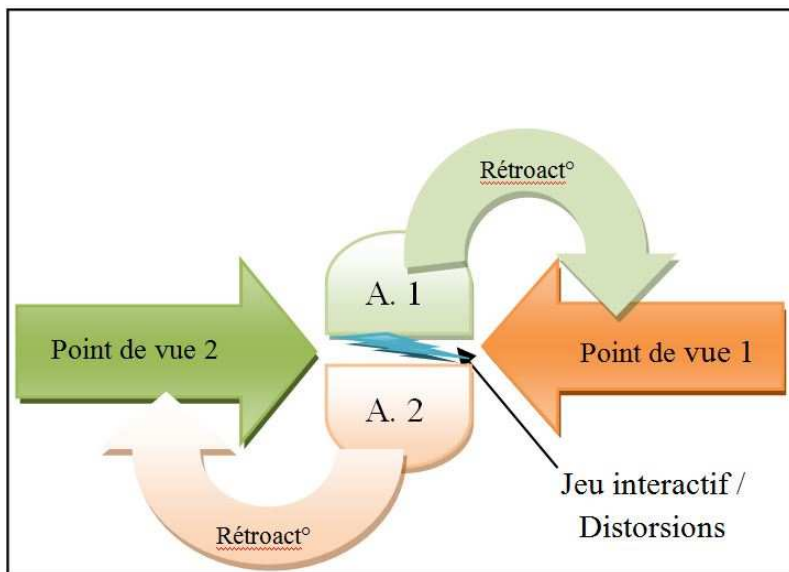
Dans la pratique, l’apprenant confronte systématiquement son point de vue à l’argumentation dans le cadre de la mise en place de son encadrement. Les modalités de la situation d’apprentissage ne sont donc pas prédéfinies mais construites, voir co-construites avec ses pairs et l’accompagnateur.

Le référentiel fixant le cadre passe tour à tour par une interprétation personnelle et partagée avant sa mise en œuvre effective. Par exemple l'élève apprend et développe des savoir-faire dans un cadre ritualisé et des modalités qu'il contribue à construire avec son enseignant en élaborant des stratégies adaptatives se fondant sur l'appréhension d'un contenu mais aussi sur une intercompréhension des intentions communicatives enseignés-enseignants autour d'une démarche formative activant la créativité de chacun qui s'inscrit dans un processus évolutif commun.

Ainsi, pour découvrir et appréhender les enjeux d'un enseignement, l'apprenant devra contribuer activement à l'organisation méthodologique de sa mise en œuvre.

C'est dans ces conditions et dans ce cadre qu'il sera possible à la personne accompagnée d'accéder à une conduite autonome de son parcours formatif.

IV – Elaboration et implications d’une méthode : vers un encadrement systémique ; médiation par le jeu



En se montrant attentif aux distorsions entre son action communicative et celle de son interlocuteur le locuteur parvient à appréhender le point de vue de l’autre et à rétroagir sur le point de vue de celui-ci, favorisant ainsi un ajustement mutuel des deux points de vue par une activation du processus d’intercompréhension.

Le locuteur peut en effet induire la prise en compte des distorsions en interpellant son interlocuteur sur les disparités intersubjectives qui se manifestent dans les interactions, de manière à optimiser la transmission et l’appropriation de l’information.

Cette pratique de la communication, favorable à la transmission et à l'appropriation des savoir-faire grâce à une implication effective des personnes en présence, n'est pas habituelle en raison des exigences relatives à la vigilance des interlocuteurs envers les disparités entre les points de vue d'une part et entre les actions communicatives respectives d'autre part. Aussi importe-t-il de faire intervenir une médiation dans le cadre d'un dispositif d'écoute et d'observation dédié à l'induction dans les conduites.

Il s'agit ici d'adopter une posture argumentative vis-à-vis de l'objet et de l'enjeu d'échanges où chaque acteur se trouve impliqué et ce, en fonction d'un référentiel véhiculé par les modalités de la mise en œuvre d'une médiation situationnelle.

Cette médiation peut être assurée entre autres par le jeu, l'observation et la régulation des conduites qui en découle.

Une approche éducative des relations mères-enfants m'a en effet donné l'occasion de mettre en évidence la médiation du jeu dans la structuration des rapports entre des enfants rencontrant des difficultés scolaires et leurs parents. Le cadre spécifique de cette approche était celui des prises en charge éducatives et thérapeutiques d'enfants scolarisés à l'école primaire (CE1 - CLIS). Ces enfants étaient signalés au SESSAD pour diverses formes de troubles de la personnalité et du comportement. Ils éprouvaient tous un manque de confiance en soi et d'estime de soi affectant leurs rapports avec leur entourage (pairs ; enseignants...).

Il s'agissait de trouver les démarches les plus adaptées à leurs problématiques respectives, partant de l'hypothèse qu'une situation de jeu bénéficiant d'une adhésion et d'une organisation conjointe des participants favorise la restructuration des rapports parents-enfants lorsque les élèves concernés rencontrent des difficultés de communication.

La construction conjointe de ce moment demandait une implication effective de l'enfant et de son parent ; ce dernier devait se soumettre, au même titre que son garçon ou sa fille à des règles librement consenties.

Il en est ressorti que les enfants découvraient avec leurs parents, et par la médiation d'une situation ludique bénéficiant de la supervision d'un observateur, de nouvelles manières de communiquer qui leur donnaient l'occasion d'exprimer plus librement leurs points de vue (critiques de conduites parentales...) et d'affirmer progressivement leurs subjectivités. Les parents découvraient pour leur part qu'un référentiel construit avec leurs enfants était plus propice à des échanges fructueux.

Cette approche des relations des enfants avec leur entourage a également été expérimentée dans le milieu associatif, plus précisément de l'accompagnement à la parentalité. Un espace dédié à l'accueil des parents donnait à ceux-ci l'occasion d'échanger dans des rencontres-débats autour de thèmes sensibles mobilisant leur attention, notamment les difficultés survenant dans la compréhension et la communication parents-enfants. Il s'en est suivi une mise en place d'ateliers offrant aux parents et aux enfants un espace de rencontres autour du jeu de société (tournois) où de nouveaux rapports ont pu se structurer et où des idées et sentiments ont été exprimés, donnant l'occasion d'alimenter de nouvelles rencontres avec pour objet de toujours enrichir le champ de réflexion sur le renforcement du lien social dans une banlieue socialement défavorisée.

Dans ces deux milieux différents, la mise en œuvre d'une médiation ludique a su mettre en évidence l'avantage des situations de jeu en matière d'encadrement éducatif et de communication, la co-construction et la cogestion d'un espace d'échanges favorisant la structuration de nouveaux rapports du sujet avec son entourage et procurant à chacun une meilleure confiance en lui-même.

Au regard de ces expériences, les situations de jeu rendent possible l'adoption de nécessaires postures inductives, notamment dans les interactions à caractère éducatif.

Mais l'encadrement éducatif se fonde plus généralement sur un management où le sens des échanges se construit mutuellement par les personnes en présence, favorisant les renforcements des conduites inductives dans la communication entre éducateurs et apprenants.

V – Management des conduites et démarche inductive

Le leadership que requiert un management efficace exige de la part du manager une bonne maîtrise de stratégies se fondant à la fois sur l'analyse hypothético-déductive et sur l'adoption d'une réflexion inductive dans les situations de communication à organiser.

Tout bon manager n'est pas forcément un bon leader. Selon W. Bennis, le leader a la capacité à avoir une vision globale, à la traduire en actions et à la maintenir. Si le manager sait gérer une organisation et veiller à l'application des procédures, le leader a une vue plus globale qui lui permet d'anticiper et de prendre des décisions favorables à la pérennité et l'homéostasie de l'ensemble de l'organisation.

Aussi se situe-t-il tant dans l'analyse hypothético-déductive avec le manager missionné pour assurer la planification et le bon fonctionnement d'un système conformément à des indications qui se réfèrent à des modèles élaborés à partir d'expériences et d'hypothèses éprouvées, que dans une démarche inductive où il adopte une posture préventive et constructive en élaborant les stratégies les mieux adaptées aux contingences afférentes à l'organisation du système.

L'encadrement éducatif requiert à la fois les compétences du management et celles du leadership.

L'éducateur, qu'il soit parent ou professionnel (enseignant, formateur, éducateur, animateur...), bénéficie, certes, d'une formation et/ou d'une expérience qui lui permettent de manager les conduites des jeunes (ou autres apprenants) qu'il encadre au moyen de règles plus ou moins négociées se référant à des conventions et rituels socialement partagés.

Mais le leadership s'impose à tout éducateur soucieux de développer chez les éduqués des conduites autonomes socialement adaptées : il doit se montrer apte à user de stratégies heuristiques favorables à l'implication active de l'éduqué dans la construction et la mise en œuvre des conditions constitutives du cadre éducatif où celui-ci est censé évoluer et apprendre. Si le management s'acquière habituellement par la formation ou au contact de l'expérience, le leadership est souvent lié à la personnalité et au charisme du sujet qui agit alors plus par intuition. Manager avec leadership peut toutefois être rendu possible au moyen de situations mettant le sujet en position d'initier des stratégies adaptées aux exigences d'une organisation à mettre en œuvre avec l'ensemble des acteurs concernés.

Ainsi, le repère et le traitement des distorsions interactionnelles deviennent des tâches que la situation de communication lui impose de piloter au moyen d'outils élaborés par ses soins au contact des contingences du terrain et avec la contribution de ses collaborateurs managers et des personnes encadrées elles-mêmes.

Pour ce faire, la médiation d'une simulation supervisée par les participants eux-mêmes qui s'auto-évaluent au fil des étapes de l'action à mener ; le leader a en plus pour tâche d'évaluer l'ensemble de l'action qu'il organise ; à termes, l'action est évaluée de manière collégiale en passant en revue le rôle tenu par chacun, y compris celui du leader et du manager.

Ce va et vient entre les situations simulées et le terrain a pour vocation de favoriser le réinvestissement des expériences vécues en simulation vers les conditions réelles de fonctionnement de l'organisation de référence, tant parmi les apprenants que parmi les managers et les leaders qui pourront ainsi éprouver les stratégies et procédures adoptées et favoriser chez chacun les dispositions à l'autoévaluation⁴ et aux remises en question nécessaires pour l'adaptation des démarches.

Dans les situations de formation, l'évaluation et l'autoévaluation tiennent également une place essentielle dont nous pouvons saisir la dimension inductive ci-dessous.

Deux dimensions essentielles et complémentaires sont ici constitutives de l'évaluation : le contrôle qui est relatif aux réponses conformes à un cadre professionnel établi (aux remédiations qui s'imposent) et l'accompagnement qui est du domaine de la co-construction des savoir-faire, d'une mise en question de la valeur de ses actes.

L'évaluation ne peut faire l'économie d'aucune de ces dimensions : le formateur doit savoir-faire la part du contrôle et de l'accompagnement pour mener à bien sa tâche⁵. Le contrôle à l'exclusion de l'accompagnement conduit à un parcours figé des apprenants et à des réponses stéréotypées aux situations professionnelles présentées. L'accompagnement à l'exclusion du contrôle expose à des extrapolations et à des risques de perte de vue par l'apprenant de l'objet de l'évaluation en cours.

Une rupture épistémologique s'impose pour les adeptes de chaque tendance : cette remise en question doit conduire à une prise en compte consciente et effective de la tendance inexplorée jusqu'alors.

⁴ M. Pillonel et J. Rouiller, « Faire appel à l'autoévaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant », *Les cahiers pédagogiques n°393- Dossier Accompagner : une idée neuve en éducation*, 2001.

⁵ M. Vial, « L'évaluation dans les pratiques professionnelles », *Institut RéseauEval, L'accompagnement sous contrôle*, 2013.

Les grilles d'évaluation et d'autoévaluation ont, dans cette perspective, des fonctions spécifiques à chaque étape de la formation :

La grille d'évaluation collective concerne l'appropriation du référentiel durant la phase initiale, la démarche consistant ici en une familiarisation des stagiaires avec les objectifs et les indicateurs de la formation, grâce à l'accompagnement du formateur qui assure la médiation entre les pré-requis et les questionnements. Cet outil est également le lieu de la planification générale et du suivi des tâches à effectuer durant l'évaluation formative ; on y trouve notamment les évaluations sommatives intermédiaires qui marquent les passages aux étapes successives.

La grille d'évaluation par module est liée à l'action du formateur au contact des stagiaires. Elle s'aligne sur le programme élaboré par le formateur qui reste attentif aux contingences et circonstances susceptibles de nécessiter des réajustements dans le déroulement de la formation dispensée (procédures ; modalités).

Sans remettre en question les fondements de sa démarche d'expert, le formateur se montre capable de reconsidérer ses points de vue dans le cadre d'une approche collégiale de la formation en cours et en prenant en compte ses propres observations lors des dynamiques de groupe qu'il anime.

La grille d'autoévaluation est, pour le stagiaire, l'outil d'autogestion du projet personnel de formation et de l'accès à l'autonomie des conduites.

A partir d'une identification et d'une distinction de ses propres capacités et compétences dans le cadre d'une découverte/construction du référentiel, le stagiaire élabore une grille avec ses propres repères (temporels et spécifiques) et les compétences qu'il juge important de développer, par ordre de priorité.

La planification des tâches à effectuer peut ainsi varier sensiblement d'un stagiaire à un autre, particulièrement en ce qui concerne le projet personnel de formation, mais en se référant toujours aux objectifs initiaux de la formation et aux exigences de l'évaluation sommative ultime.

La qualité de cette grille d'autoévaluation reflète donc le niveau d'intégration et d'autogestion, d'organisation et de projection du stagiaire ; elle permet en outre d'apprécier le niveau d'autonomie et de professionnalisme atteint.

Cependant, chaque catégorie de grille doit être considérée l'une par rapport à l'autre. La grille d'autoévaluation gérée par l'apprenant est en lien direct avec la grille d'évaluation collective gérée par le formateur : le stagiaire doit pouvoir, à tout moment, repérer son niveau d'évolution sur son document qu'il renseigne, en référence au rythme prévu dans la grille d'évaluation collective élaborée avec le formateur. Ce dernier doit, à son tour, pouvoir ajuster sa démarche et son rythme aux contingences relatives aux aléas intervenant dans l'évolution de certains apprenants. Les grilles d'évaluation et d'autoévaluation, de ce point de vue, ne constituent pas des documents figés mais de précieux repères (renouvelables) pour les personnes concernées et des bases de données pour l'évaluation sommative finale.

VI – Perspectives de la mise en œuvre d’une méthode: analyse des résultats d’une enquête.

Dans le cadre de cette réflexion, une enquête a été effectuée pour évaluer l’opportunité d’une nouvelle approche de l’encadrement éducatif à partir de l’analyse des modalités des pratiques éducatives en cours dans les familles, les établissements scolaires, préscolaires, parascolaires.

Objectifs de l’enquête :

- Recueillir les opinions et positions des jeunes et des personnes de leur entourage à propos des conditions actuelles de l’encadrement éducatif dans les familles et les établissements scolaires, préscolaires ou parascolaires
- Evaluer la qualité des relations entre les jeunes et les adultes qui les encadrent.
- Analyser la portée socioéducative des pratiques éducatives adoptées actuellement
- Proposer une réflexion dans la perspective de nouvelles orientations et modalités.

Hypothèse :

Les conditions actuelles de l’encadrement éducatif en milieu scolaire, préscolaire et parascolaire sont jugées non adaptées aux besoins des jeunes publics.

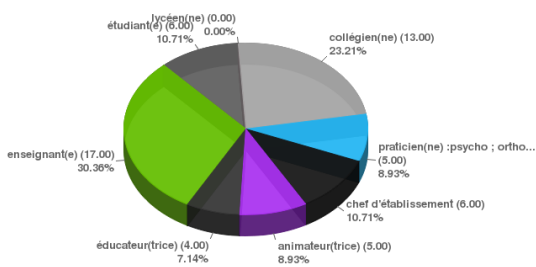
Une centaine de personnes a répondu anonymement à un questionnaire de 10 items sur un site de recherche-développement dédié à ce travail.

36,56% de ces personnes sont des hommes ; 64,44% sont des femmes.

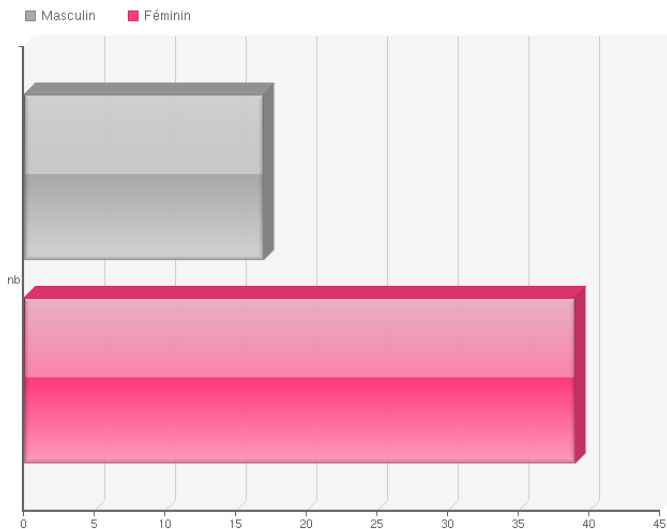
28,88% sont des collégiens ; 8,89% sont des étudiants ; 22,22% sont des enseignants ; 8,89% sont enseignants ; 6,67 sont

animateurs ; 13,33% sont chefs d'établissement ; 11,11% sont patriciens (psychologues – orthophonistes...)
 35,56% sont mariés ; 33,33% sont célibataires sans enfant ;
 6,67% sont divorcés ; 6,67% sont mères célibataires ; 17,58%
 sont en concubinage.

Catégorie sociale



Sexe

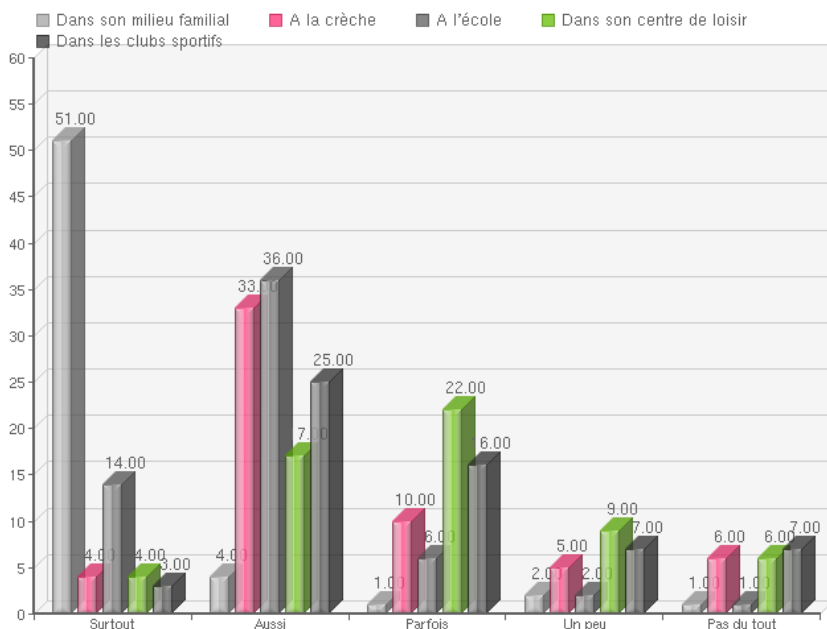


Présentation des résultats

Les personnes interrogées pensent en majorité que l'éducation s'effectue prioritairement dans le milieu familial. En dépit de la fragilisation actuelle du milieu familial, celui-ci demeure en effet le lieu privilégié de la mise en œuvre des principes éducatifs, selon les personnes enquêtées.

Où éduque-t-on un enfant ?

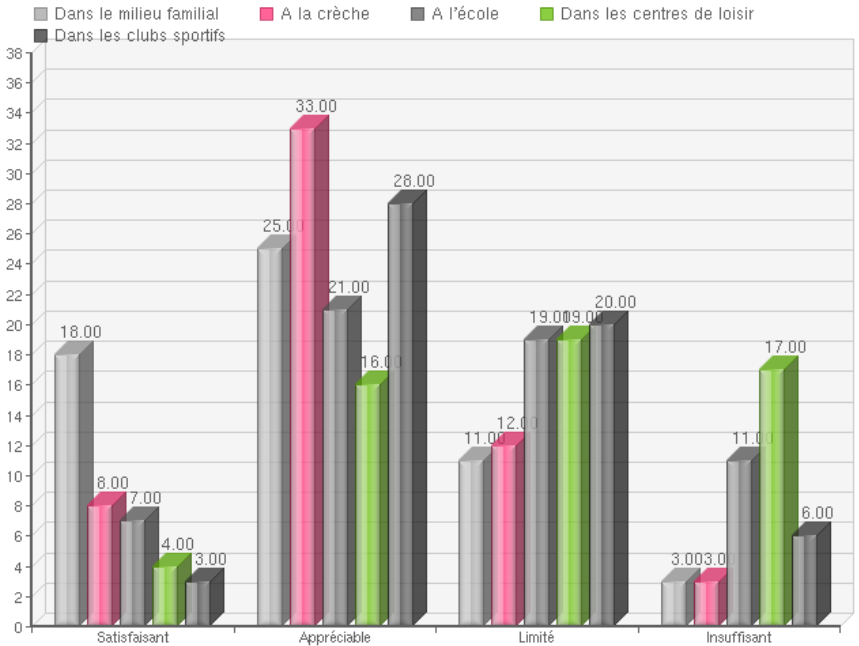
(nb)



Les opinions exprimées sur la qualité de l'encadrement éducatif placent la crèche en première position, suivie du milieu familial, puis de l'école et enfin des centres de loisirs. L'expression de ces opinions témoigne notamment d'un regard social critique vis-à-vis du rôle éducatif effectif joué par la famille et ce, malgré une reconnaissance de ce milieu en termes de principes éducatifs.

Que pensez-vous de l'encadrement des enfants

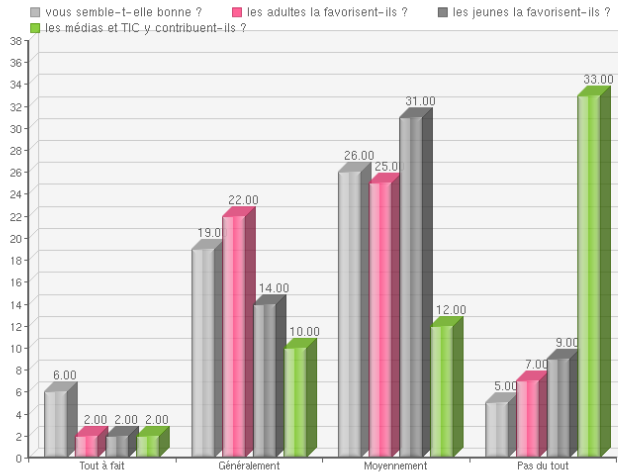
(nb)



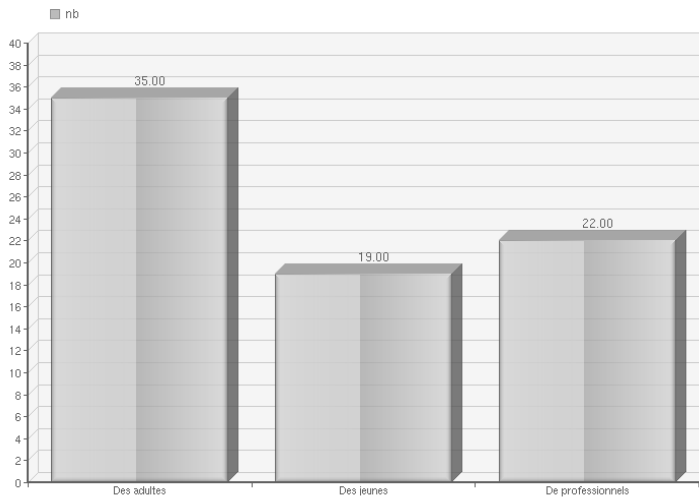
Dans la communication entre jeunes et adultes, ces derniers adopteraient des postures plus adaptées que les premiers, les adultes se montrant plus enclins à accompagner les conduites, notamment en situation de conflit. Lors des conflits, les adultes seraient en effet les premiers à s'engager dans la voie de la négociation et de la résolution que les premiers.

La communication entre adultes et jeunes

(nb)



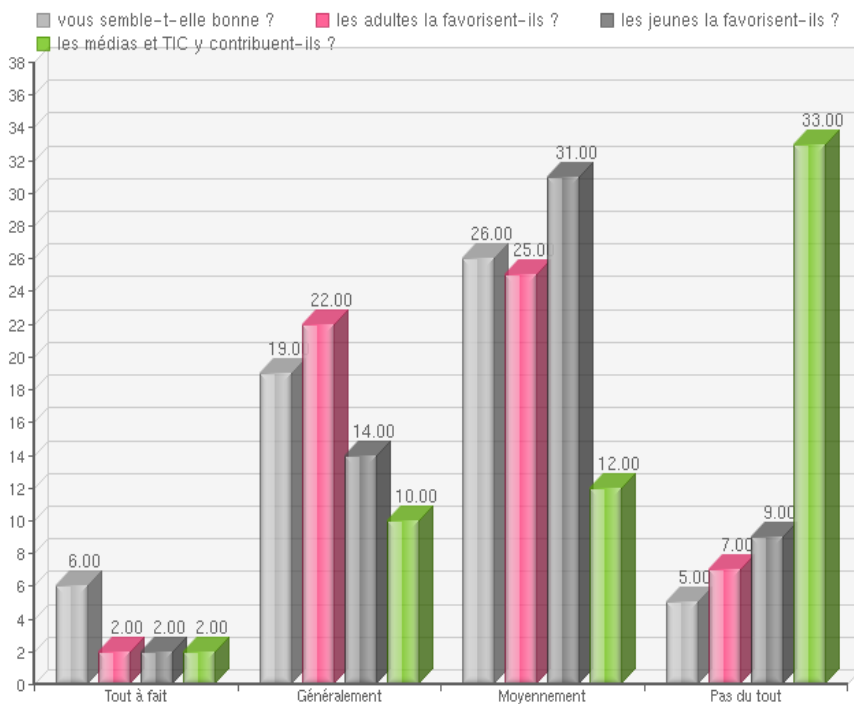
En cas de conflit les solutions viennent généralement :



Par ailleurs, les personnes jugeant favorablement la communication jeunes-adultes dans les établissements scolaires sont minoritaires, la qualité des rapports étant en ces lieux subordonnée à l'exercice d'une autorité relative à un ordre hiérarchique attribuant à chacun un statut associé à une asymétrie qui ne favorise pas toujours les échanges.

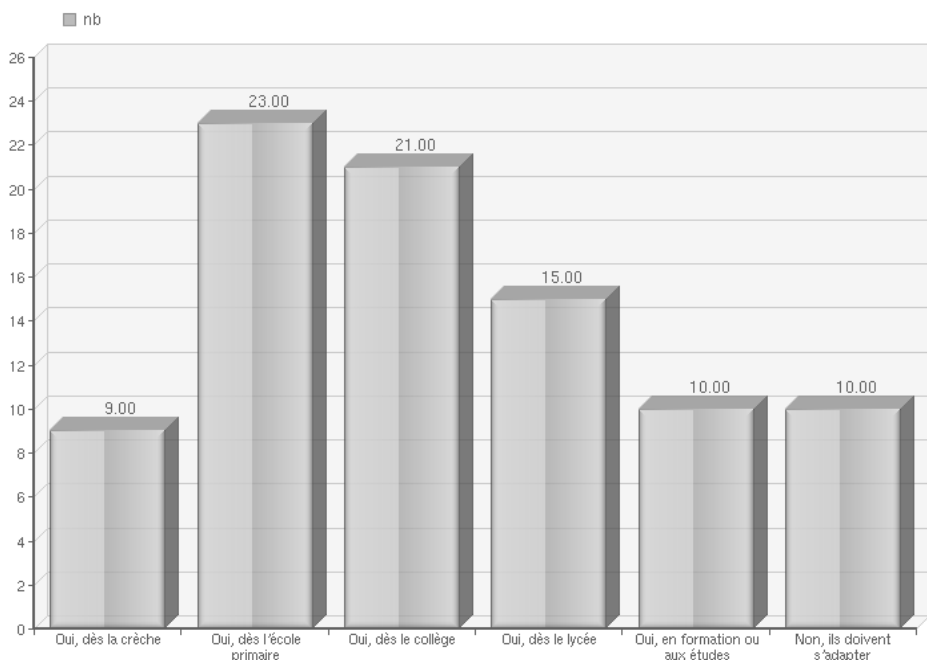
La communication entre adultes et jeunes

(nb)



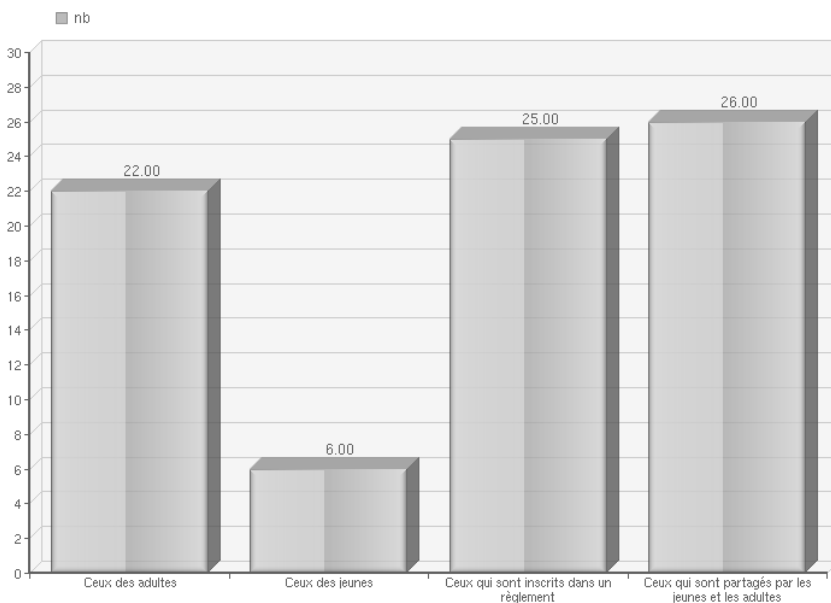
En ce qui concerne l'autonomie des conduites dans les établissements, l'école primaire et le collège sont selon les personnes enquêtées, des milieux qui peuvent permettre aux jeunes de prendre une part active à la mise en place des conditions de leur propre encadrement, c'est-à-dire que chaque élève peut participer au contact de ses enseignants et des autres adultes référents à l'organisation de sa scolarité et à la mise en œuvre des mesures qui y sont associées.

Les jeunes peuvent prendre une part active à leur propre encadrement



Les échanges entre adultes et enfants seraient régis prioritairement par les indications inscrites dans les règlements ; les points de vue des adultes viendraient en seconde position ; ceux des jeunes viendraient en dernière position. Dans les faits, les élèves et les adultes de leur entourage se réfèreraient en règle générale au règlement de l'établissement, particulièrement au collège et au lycée. Cependant, en cas de litige, la confrontation des points de vue des adultes, parents et personnel enseignant, peut remettre en question voir amender ledit règlement. Le point de vue de l'élève est rarement pris en compte, particulièrement lorsqu'il est mis en cause.

Dans les échanges entre jeunes et adultes, les points de vue privilégiés sont :

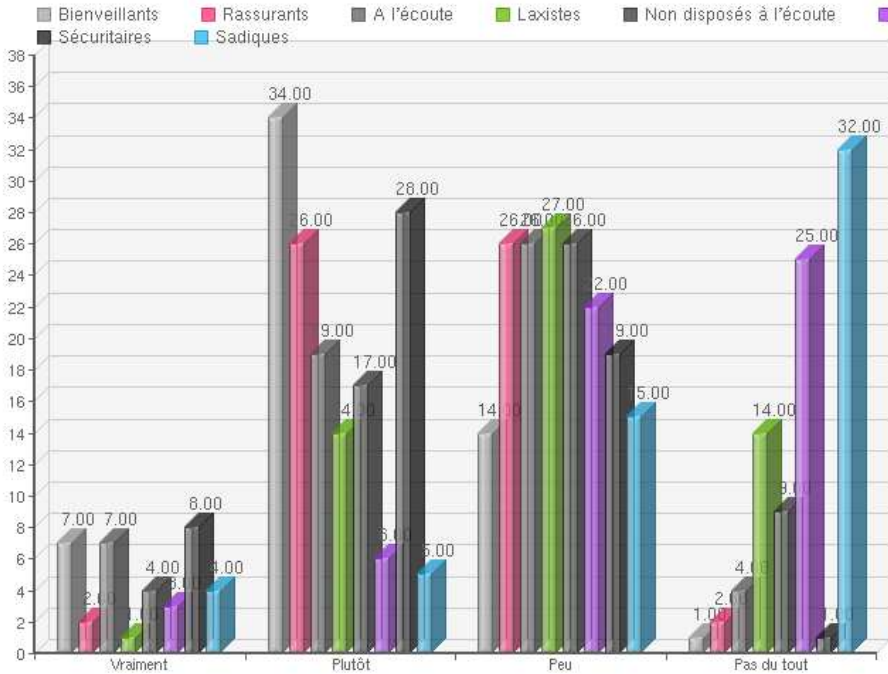


Les adultes qui encadrent les jeunes sont jugés généralement bienveillants mais toutefois sécuritaires en raison de leurs positionnements au regard de l'application du règlement, en particulier lorsqu'il s'agit des mesures de sécurité et des situations susceptibles d'engager la responsabilité de l'établissement ou celle des adultes référents eux-mêmes. Si les adultes de la vie scolaire se montrent parfois rassurants, on estime qu'ils sont peu disposés à l'écoute, en partie pour les raisons exposées ci-dessus mais aussi dans la communication courante avec les élèves.

Dans une moindre mesure, on les juge laxistes face à certaines situations de conflits entre élèves (harcèlements ; rackets ; violences...).

Les adultes qui encadre les jeunes sont généralement

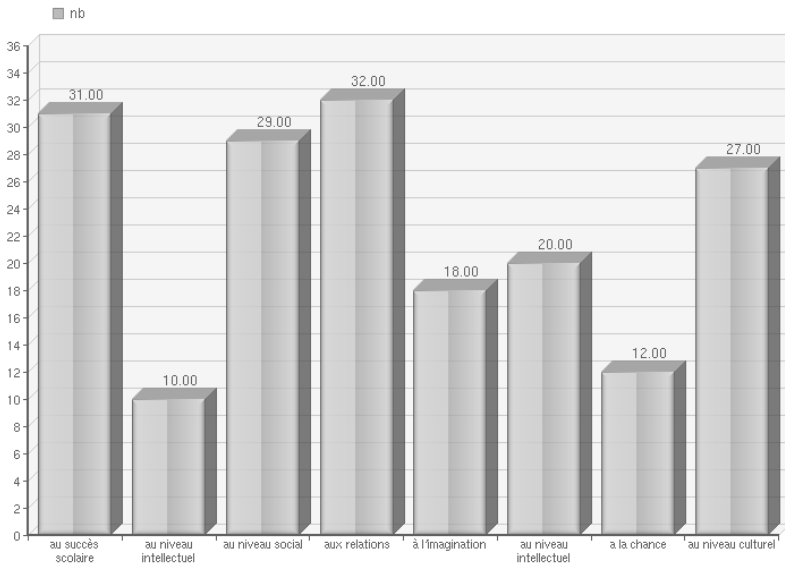
(nb)



Les opinions exprimées attribuent la réussite sociale d'une personne en premier lieu au succès scolaire, puis aux relations des parents, ensuite au niveau social. Le niveau intellectuel et la chance ne semblent pas être des critères de réussite.

Les résultats scolaires d'un élève demeurent donc ici un label de succès dans la vie socioprofessionnelle, même si les relations et le niveau social de son entourage familial interviennent parfois de manière déterminante dans ce qu'il est convenu d'appeler la lutte des places sociales.

La réussite sociale est liée :



Analyse des résultats

Les résultats de cette enquête attestent que pour les personnes interrogées, l'encadrement éducatif en cours dans les établissements n'est pas suffisamment adapté aux besoins des jeunes concernés, particulièrement dans les établissements scolaires (écoles, collèges, lycées) où la question de l'éducation reste problématique, au regard des domaines de compétences éducatives encore mal définis entre le milieu scolaire et le milieu familial. Les attentes vis-à-vis du milieu scolaire tendent à faire l'impasse sur les conditions sociales et familiales dans lesquelles évoluent les écoliers, les collégiens et les lycéens. Les adultes référents, en dépit des défauts d'écoute et d'empathie qui leur sont reprochés par les enquêtés, sont reconnus comme ceux par qui les situations de communication conflictuelle peuvent être désamorçées. Les moyens à mobiliser ou les dispositifs à solliciter sont en effet des initiatives émanant d'adultes professionnels et/ou éducateurs.

Ce sont toutefois les clauses présentes dans les règlements qui semblent le mieux réguler les relations entre les jeunes et les adultes de leur entourage, chacun faisant le choix de s'y référer pour faire valoir ses points de vue en cas de litige.

Ceci met en exergue l'opportunité d'un contrat élaboré et établi entre adultes et enfants, entre formateurs et stagiaires, entre enseignants et enseignés pour optimiser les conditions et modalités des situations éducatives et pédagogiques qui font l'objet de leur rencontre. Les spécificités d'un tel contrat sont relatives à l'implication active de chacun dans son élaboration et son application, étape après étape.

Cela signifie que l'apprenant contribue, avec l'encadrement, à la mise en œuvre d'un processus didactique de développement en contribuant, via l'évaluation stratégique⁶ et l'évaluation formative⁷ de la démarche adoptée collectivement, à la conception et à l'organisation d'un cadre qui le concerne. Cette orientation fondée sur l'adoption de conduites autonomes des personnes encadrées pose par ailleurs l'autoévaluation⁸ comme un principe transversal à l'ensemble de la démarche. Cela appelle à réfléchir sur l'organisation de l'encadrement éducatif tel qu'il est actuellement pratiqué. A titre d'exemple, j'ai eu l'occasion, dans le cadre de l'animation d'ateliers d'estime de soi au collège et au lycée, d'observer le malaise des jeunes confrontés à leurs propres choix dans une organisation qui leur était pourtant dédiée.

Leurs problématiques personnelles, implantées dans un contexte social qui leur était parfois hostile en raison d'incompatibilités interpersonnelles et de conflits internes non élaborés, ne trouvaient que rarement l'occasion d'exprimer leur subjectivité.

L'espace estime de soi, mis en place par les établissements pour répondre aux difficultés de communication entre élèves et enseignants, fut initialement investi par les jeunes comme un lieu de libre expression. Mis en situation de construire un cadre propice à la gestion collective des conduites et à la planification d'actions, ils sont partis à la rencontre d'eux même et à l'écoute des autres et sont parvenus à découvrir ensemble de nouvelles modalités pour mieux communiquer avec son entourage.

⁶ Bilan des ressources et fonctions d'un système.

⁷ Suivi longitudinal d'une organisation

⁸ Evaluation personnelle de son parcours dans une organisation

Les élèves concernés ont toutefois suggéré que les adultes de leur entourage bénéficient du même dispositif pour favoriser de meilleurs rapports entre les jeunes et les adultes au sein des établissements. Un tel espace pourrait être conçu et investi conjointement par les jeunes et les adultes concernés, tant dans sa conception et son organisation que dans sa mise en œuvre au quotidien.

Dans chaque établissement, une réorganisation fondée sur une politique éducative revisitée⁹ et une implication collégiale des enseignants, des élèves, des intervenants extérieurs, des CPE, des chefs d'établissements peut constituer une réponse aux difficultés rencontrées, dans la mesure où l'adoption d'une telle démarche bénéficie d'une adhésion générale.

Au sein des écoles maternelles et primaires, la mise en place d'un dispositif de prévention fondé sur un encadrement des conduites sociales adaptées au contexte d'apprentissage scolaire constitue un moyen d'exercer une veille éducative et sociale de manière à repérer les prémisses des conduites à risques et d'apporter à chaque élève concerné des réponses adaptées à ses besoins durant son parcours scolaire.

Une organisation systémique à construire avec le leadership des directeurs et directrices de chaque établissement autour d'une implication plus prégnante des parents en tant qu'éducateurs, mais aussi des enseignants, des ATSEM et autres personnels inscrit comme éducateurs référents dans le cadre de leurs interventions respectives auprès des élèves.

Ces dispositifs de prévention se caractérisent par l'animation d'une formation collective de l'ensemble du personnel de chaque établissement autour d'une coordination stratégique relative à l'encadrement et au suivi longitudinal des conduites des élèves signalés, mais aussi au management interprofessionnel des interventions.

⁹ Dans le cadre d'états généraux de l'éducation

VII - Transmission et appropriation : bilan de projets éducatifs en cours (cas des crèches en Martinique)

Suite aux travaux menés auprès des crèches en Martinique, une concertation s'est déroulée dans le cadre d'un bilan relatif aux projets éducatifs de différents établissements préscolaires.

Il en ressort que la crèche joue un rôle essentiel dans l'encadrement des jeunes parents : il se forme ici un cercle familial élargi pour l'accompagnement de l'enfant. Il est nécessaire de sensibiliser dans ce sens les enseignants, les parents et les puéricultrices, qui sont les maillons d'une même chaîne.

L'analyse des parcours des jeunes publics permet d'observer qu'il est important de réinvestir dans l'école les principes éducatifs dans leur dimension sociale inculquée à la crèche (toutes proportions gardées) : une réflexion et un travail communs s'imposent autour de l'encadrement éducatif des jeunes à chaque étape de leurs parcours.

Aujourd'hui, une distance professionnelle semble mieux investie par une partie des employées de crèches qui doivent gérer au quotidien l'immaturation émotionnelle des enfants qu'elles encadrent.

Ainsi, l'accompagnement des parents, des enfants et du personnel encadrant devrait devenir une pratique courante dès la crèche pour favoriser notamment une confiance des parents dans le personnel à l'école et un relais entre les parents et les enseignants, dans la perspective d'une éducation libérale.

En matière de pratique éducative, il apparaît que la notion de respect est essentielle à la crèche : il s'agit du respect vis-à-vis des enfants, du respect vis-à-vis des parents et du respect parmi le personnel, valeur que les établissements préscolaires doivent continuer à cultiver et à développer en leur sein pour renforcer la prévention dans ce domaine.

Les professionnelles rencontrées affirment par ailleurs qu'une réflexion commune est à mener autour d'une collaboration entre les écoles et les crèches pour favoriser la transition du préscolaire au scolaire et assurer une continuité dans l'accompagnement de la mise en œuvre des principes initiés avec les familles à la crèche. A ce titre, un accord s'exprime autour des conditions favorables à l'épanouissement des jeunes publics tout au long de leurs parcours.

De ce fait un travail de coordination doit s'effectuer entre les crèches et les écoles en termes éducatifs.

Dans ce cadre, l'éducatrice de jeunes enfants devrait intervenir aussi bien à la crèche qu'à l'école.

La création d'une classe passerelle entre la crèche et l'école serait par ailleurs à envisager.

Les observations déjà pratiquées à la crèche devraient se spécifier dans le sens d'une évaluation longitudinale pour pointer les difficultés que rencontrent les enfants en prévision de leurs parcours ultérieurs.

Une réflexion est d'ores et déjà engagée autour des conditions et supports à mettre en place : les implications sociales et de l'utilité publique des fonctions éducatives de la crèche qui doit être posée comme une force de proposition dans le contexte social actuel dégradé au niveau des valeurs et principes éducatifs.

Enfin, il a été relevé l'importance d'œuvrer dans le secteur de la petite enfance pour un développement de la culture du livre qui est encore difficile à communiquer aux parents comme aux enfants. Il faut apprendre à raconter des histoires aux enfants.

La crèche est un lieu éducatif où la directrice, avec le concours de son personnel, met des rôles en œuvre au contact des enfants. L'éducatrice de jeunes enfants a une fonction formative auprès du personnel à qui elle apprend à travailler sans jugement en adoptant des pratiques et modalités adaptées.

VIII – Intérêts de l'appropriation inductive des savoir-faire : mise en pratique dans l'organisation d'une séquence collective

L'appréhension des différences intersubjectives est une condition essentielle pour la mise en œuvre du processus d'intercompréhension (Brassac, 2000) qui régit les interactions. L'interprétation des intentions communicatives constitue, en effet, un des fondements de la compréhension entre locuteurs car elle a une fonction régulatrice qui contribue à atténuer les incidences de l'asymétrie entre adultes et enfants lors des échanges. Cependant cette interprétation est directement liée à une prise en compte mutuelle des points de vue, ce qui implique précisément, de la part de chaque locuteur, une appréhension des diversités d'expressions langagières.

Les usages langagiers peuvent parfois différer d'un locuteur à l'autre (expressions verbales, mimiques, expressions gestuelles ou faciales, postures) et l'on peut aussi observer des disparités dans le choix des registres pour communiquer.

Les distorsions qu'entraînent ces disparités doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part des éducateurs et des pédagogues car elles constituent des indicateurs précieux lors des interactions et favorisent l'éveil de leurs jeunes interlocuteurs au discernement sémantique et contextuel des situations de communication, à l'image des positionnements qui opèrent dans les conditions du conflit sociocognitif décrit par W. Doise et G. Mugny (1991).

Le rôle éducatif des adultes auprès des enfants qu'ils encadrent se manifeste à travers les interactions de tutelle décrites par J. Bruner (1996). Ceux-ci sont, de ce fait, directement impliqués dans le développement langagier des tout petits, notamment dans la prise en compte ou non des langues et cultures en présence.

C'est dans un premier temps le langage oral qui mobilise la vigilance des éducateurs chargés de l'encadrement des tous petits, la posture d'observation des conduites langagières s'avérant la plus propice à une prise en compte de l'ensemble des productions.

Aussi importe-t-il qu'ils soient sensibilisés à l'enjeu éducatif de cette prise en compte, aux avantages d'une éducation à la diversité intersubjective et interculturelle. Ceci peut être rendu possible par une mise à leur disposition d'outils linguistiques adaptés et de supports éducatifs en lien direct avec leur environnement socioculturel.

Mais pour s'investir dans une telle orientation, les éducateurs, plus précisément les enseignants, doivent également pouvoir se référer à un cadre commun défini par une politique linguistique élaborée, justement, à partir de l'expression et de l'identification de leurs besoins en la matière.

Les interactions entre adultes et enfants, particulièrement lorsqu'il s'agit de tous petits, ont, par delà la spontanéité et le côté ludique des échanges, une dimension didactique que les chercheurs doivent identifier afin d'en discerner le rôle et l'implication qui sont toujours en rapport direct avec des conditions sociales et culturelles spécifiques.

Cette dimension didactique des interactions est liée à l'acquisition du langage par l'enfant, c'est-à-dire une situation de communication qui place l'adulte en position de porteur de connaissances langagières à transmettre mais aussi en position de médiateur expert maîtrisant des modalités d'apprentissage.

Cette asymétrie entre adulte et enfant, expert et novice, soulignée par Cicurel (2000) qui parle d'un contrat didactique, devrait être considérée dans son aspect dynamique en posant l'enfant en acteur inscrit dans la construction de l'objet d'apprentissage que l'adulte introduit dans les interactions à caractère didactique.

Cela implique une prise en compte réciproque des différents points de vue, ceux de l'adulte comme ceux de l'enfant mais aussi ceux des enfants entre eux.

Il s'agit ici d'appréhender les distorsions langagières dues notamment à ladite asymétrie en partant du principe que les diversités intentionnelles des locuteurs en présence sont source d'information dans la construction de l'objet d'apprentissage.

L'intercompréhension est, d'un point de vue cognitiviste (Brassac, 2004), « un mécanisme central de la conversation » où le locuteur A comprend ce qu'a voulu dire le locuteur B et réciproquement dans le cadre d'un « ajustement de leurs états mentaux » respectifs. L'auteur appréhende également ce concept dans une perspective constructiviste où A et B s'intercomprennent lorsqu'ils sont coresponsables du sens et qu'ils s'inscrivent de ce fait dans un processus de « génération de dynamiques sémiotiques. »

Trognon (1991) va jusqu'à affirmer que la conversation n'est pas un lieu de transfert de message mais « le lieu de l'intercommunicabilité des cognitions en présence » où les interlocuteurs façonnent le sens conjointement et en font émerger un sens provisoire et toujours négociable.

Brassac (2004) décrit ce mécanisme de l'intercompréhension de la manière suivante :

- a. Le locuteur possède une certaine intention communicative,
- b. Il produit un énoncé porteur d'un sens,
- c. L'auditeur perçoit cet énoncé et le « traite »,
- d. À l'issue du traitement, il « récupère » le sens intentionné.

Pour l'auteur, il y a intercompréhension lorsqu'il y a une relation entre le sens intentionné du locuteur et le sens découvert par l'auditeur, la co-construction du sens s'effectuant grâce à la rencontre des intentions et cognitions respectives des locuteurs en présence.

Dans une situation d'apprentissage, les protagonistes confrontent leurs intentions respectives à travers un processus d'intercompréhension où les distorsions intervenant à la périphérie de la transmission et de l'appropriation de savoir-faire co-construits constituent des référents pédagogiques.

Ce sont en effet les différences intersubjectives relevées qui sont sources d'appréhension dans la communication et l'élaboration du sens d'une situation.

Les apprenants expriment leurs points de vue respectifs au contact de l'objet d'apprentissage transmis par l'enseignant ou le formateur qui privilégie la prise en compte des distorsions lors de l'appropriation dudit objet.

Cette opération se réalise au sein d'un dispositif contractuel où chacun est dépositaire d'un référentiel commun construit et appliqué conjointement dans un contexte de vigilance stratégique dédié à l'élaboration et au développement du sens de l'objet de la communication.

Ce dispositif consiste en un rituel impliquant personnellement chaque participant dans une dynamique collective motivée par une démarche de compréhension qu'anime l'enseignant, l'accompagnant ou le formateur. La question est ici de savoir comment, au moyen de quelles modalités, rendre opérationnel ce dispositif dans l'ensemble des situations d'apprentissage.

Les procédures successives du dispositif s'organisent comme suit :

Dans une phase initiale, chaque membre du groupe est invité, au cours d'un rituel de bienvenue apparenté au brainstorming, à exprimer son opinion prospective et ses aspirations personnelles à propos de l'objet de la rencontre, chacun étant porteur d'informations et/ou d'expériences dans le domaine cible.

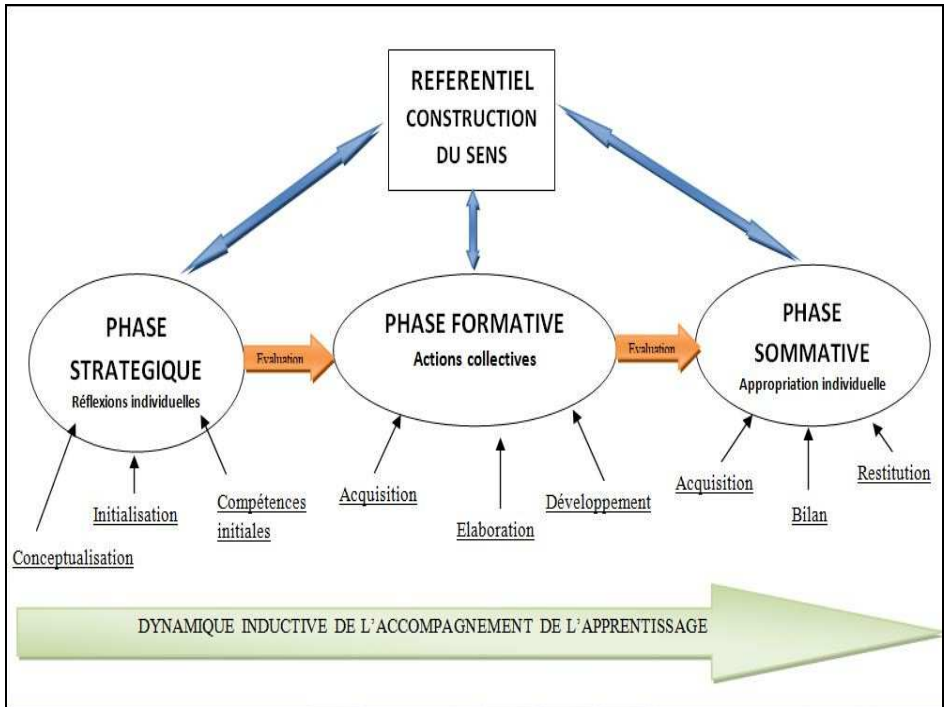
La phase suivante est une phase stratégique au cours de laquelle l'opérateur (enseignant, formateur, éducateur...) présente l'objet didactique puis en construit le référentiel avec les personnes présentes qu'il sollicite tour à tour individuellement à partir du schéma contractuel de la ligne directrice alimentée par des opinions initialement exprimées.

Une dynamique collective s'instaure alors au moyen de modalités impliquant la participation active de chacun. Elle est fondée sur une approche interactive de la prise de parole libérée, argumentée à partir d'un sens critique qui cible l'objet et prend en compte les différents points de vue exprimés après les avoir appréhendé collectivement. Le référentiel qui en ressort est une dynamique contractuelle partagée par tous, chacun en ayant intégré le sens. Il permet à l'opérateur d'organiser la planification de son programme au contact de la pluralité de l'expression collective.

Suit une phase formative au cours de laquelle le groupe expérimente les enseignements étape après étape dans le cadre d'ateliers pédagogiques animés par l'opérateur garant du référentiel élaboré et vecteur des évaluations conduisant le groupe d'une étape à l'autre. Les évaluations collectives révélant naturellement des disparités individuelles dans l'appréhension et l'acquisition des savoir-faire, l'opérateur est amené à accompagner ponctuellement l'autoévaluation de certains apprenants ayant besoin d'un accompagnement personnalisé plus poussé, quitte à mettre à contribution les compétences d'autres apprenants du groupe dans le cadre d'un tutorat supervisé. Chaque apprenant bénéficie donc, en dehors de l'apport des enseignements collectifs, de renforcements personnels adaptés à ses besoins auto-évalués.

Enfin, la phase sommative est le lieu du réinvestissement personnel de l'expérience didactique collective et de la finalisation des savoir-faire et de la démarche à mettre en œuvre. Chaque apprenant passe d'une dynamique de groupe à une dynamique personnelle où il évalue sa progression en en faisant le bilan avec l'opérateur.

Les savoir-faire ainsi découverts et construits par l'apprenant sont autant de conduites d'apprentissage renforcées par des modalités inductives le posant en acteur dans le processus de développement impliquant la transmission et l'appropriation qui sont alors envisagées comme les deux déterminants d'une dynamique interactive où apprenants et instructeurs participent conjointement à l'élaboration de l'objet en le faisant sien, comme l'indique le schéma ci-dessous.



Cette application correspond à toutes les situations didactiques où des savoir-faire sont transmis par des instructeurs à des apprenants qui se les approprient. Dans les écoles les enseignants mais aussi les CPE ou les COP sont susceptibles de la pratiquer, les uns pour l'instruction des élèves, les autres pour l'encadrement éducatif ou l'accompagnement de l'orientation.

En formation les formateurs ainsi que les tuteurs et les autres accompagnants sont censés y trouver des ressources pour la promotion, l'instruction et la qualification de leurs stagiaires ; dans les centres éducatifs, les animateurs, éducateurs ou autre personnel sauront la mettre en œuvre pour l'encadrement et le suivi des publics de leurs établissements respectifs.

IX – Conclusion / Discussion

Nous avons pu faire une approche des conditions d'encadrement éducatif dans différents milieux et observer que les éducateurs tout comme les éduqués aspirent à une amélioration dans l'organisation de dudit encadrement. Les modalités actuelles de communication entre les personnes concernées semblent en effet limitées dans l'expression de l'autonomie et de la participation des apprenants. Aussi une prise en compte des différences interindividuelles générant des distorsions intersubjectives a-t-elle permis d'envisager une démarche inductive posant l'éduqué en acteur dans son éducation. Une dynamique entre l'éducateur, le référentiel et l'éduqué mobilise favorablement les ressources et potentiels de ce dernier qui contribue de ce fait activement à l'élaboration des réponses à ses questionnements. L'organisation de l'encadrement n'est, par conséquent, plus sous la seule autorité de l'encadrant mais implique aussi l'encadré qui bénéficie d'une application adaptée à l'ensemble des situations qu'il est amené à vivre dans le cadre de son éducation.

La perspective d'un encadrement référencé par l'ensemble des acteurs impliqués requiert la mobilisation d'une culture de la diversité rendant accessible l'expression des différences à des fins pédagogiques et tout simplement humaines.

Il importe pour cela qu'une nouvelle orientation soit donnée aux méthodes éducatives mises en pratique dans les structures et établissements chargés d'encadrer de jeunes publics. Cela passe notamment par l'introduction de ces nouvelles méthodes dans la formation des enseignants, éducateurs et autres formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- W. G. Bennis, *On Becoming a Leader*, Basic Books, Perseus, 1998, 2003, 2009, traduction française, *Profession leader*, Interéditions, 1991
- Ch. Brassac, *L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interobjectivité*, Nancy II, 2001.
- Ch. Brassac, *La décision collective comme processus de construction de sens*, Paris, 2004
- J. Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, (1996)
- F. Cicurel, *Études de linguistique appliquée* 119, *Les textes et leurs lectures*, 2000
- H. Clark, *Utilisation de la langue*, 1996
- W. Doise, & G. Mugny, *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions, 1991
- Collerette, Delisle et Perron, *Le changement organisationnel. Théorie et pratique* Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997
- W. Doise et G. Mugny, *Le jeu coopératif et la coordination d'actions interdépendantes*, (1991)
- M. Miehakanda, *Transmission et appropriation des langues en Martinique*, Thèse de doctorat, Martinique, 2010.
- D. Moore et D.L. Simon, *Déritualisation et identité d'apprenants in L'Acquisition en classe de langue*, 2002
- A. Trognon et Ch. Brassac, *L'enchaînement conversationnel*, Nancy II, 1991.

ANNEXE : EXPRESSION D'OPINIONS

Que pensez-vous de la vie scolaire au collège et au lycée ?

Text

- vraiment pas au top. les adultes ne sont pas à l'écoute des jeunes.
- Généralement satisfaisante.
- la part de la vie sociale des jeunes entre eux tend à devenir prédominante par rapport à la formation
- Elle est peu adaptée aux exigences sociales de notre modernité. Le fossé intergénérationnel s'est creusé ces vingt dernières années, et nous fonctionnons toujours de la même façon, à savoir un principe d'autorité qui ressemble aujourd'hui davantage à une forme d'autoritarisme, que d'une écoute et d'échanges communs constructifs.
- qu'il y ait une meilleure communication.
- Les jeunes entre-eux sont trop durs et ne respectent plus l'adulte.
- lieux de construction de la jeunesse
- normale
- Riche
- Qualité de l'institution : moyennement organisée pour favoriser la réussite de tous
- la vie scolaire au collège et au lycée doit être mieux structurée car les apprenants pour la plus part sont en phase d'adolescence et tout le monde sait ce que vaut cette période dans la vie d'un individu. De ce fait, les apprenants doivent être accompagnés tant psychologiquement, que sur le plan éducatif afin de limiter au mieux l'échec et autres dérapages. La vie scolaire au vue d'aujourd'hui montre beaucoup de faiblesses dans le système.
- insuffisante, par manque d'accompagnement et d'animation des occupations non directement scolaires.
- Conflictuelle et généralement peu propice à des relations d'écoute et de confiance
- SANS APPORT
- Il conviendrait d'associer à la vie scolaire des animateurs professionnels pour prendre relais de l'enseignement de base et favoriser d'avantage les relations et les activités périscolaires et parascolaires avec la participation des élèves, notamment des délégués élèves au FSE et de favoriser les échanges interétablissements.
- Cette terminologie n'est pas appropriée car elle recouvre une partie de l'activité dans un établissement qui est associée à la sanction, c'est à dire le contrôle des absences et la partie surveillance des temps hors enseignement qu'un enfant ou un ado passe dans l'établissement. D'ailleurs les personnels chargés de ces temps peuvent être appelés assistants de vie scolaire (surveillants-pions). S'il est vrai que la vie scolaire englobe cette partie du temps de la scolarité elle englobe aussi les temps de cours et là le corporatisme des enseignants les place souvent au-dessus du reste des personnels ce qui provoque souvent de situation de désaccord au sein de l'équipe éducative et donc du système. Comme tout enfant un jeune qui sent une faille dans le système en profitera pour obtenir ce qu'il désire et c'est à ce moment que situation dégénère dans le système éducatif. Tout le monde de ne parle pas le même langage et les jeunes en sont tout à fait conscient. Des axes simples d'éducation devaient être incontournable : respect (mutuel) mais l'adulte comme dans les sociétés primitives doit être à sa place (encore faut-il qu'ils en soient capable), politesse, "entraide",

- Je ne me souviens plus très bien. Au collège, je me rappelle d'une certaine hostilité du personnel envers les élèves. Le personnel semblait très occupé. Il fallait arriver dans les premiers au bureau pour obtenir le renseignement avant la fin de la récréation. Dans mes deux lycées, je n'ai aucun souvenir.

- Je pense que le mammoth "éducation nationale" a le mérite d'exister et permet l'accès à l'instruction pour tous sauf pour ceux qui ne savent ou ne peuvent pas se fondre dans le moule. Une réforme structurelle s'impose.

- La vie scolaire me semble assez réduite notamment en ce qui concerne les élèves externes. Les élèves ont une note de vie scolaire qui est le plus souvent en décalage avec les remarques portées sur le carnet de liaison et les jeunes n'en saisissent pas toujours les règles.

- vraiment pourrie

- moyen !

- moyen

- limité

- C'est plutôt bien

- moyenne

- sans opinion

- Pas compétente du tout

- Nul ! C'est rare que je m'amuse !

- Nul !

- Manque de compréhension et d'écoute envers les enfants.

- sans opinion

- Au collège c'est bien mais ce que je n'aime pas ce sont les combats : il y en a trop !

- Bien encadrés.

- Satisfaisante

- elle n'est pas assez stricte

- je n'ai jamais bien compris à quoi servait ce "service"? Je ne le trouve pas efficace

- cela dépend : certaines exigences sont incontournables (tatouages, piercing), d'autres sont plus discutables (tenues vestimentaires : uniforme)

- Pas de contact direct avec ce milieu

- la vie scolaire fait partie intégrante du bon fonctionnement du collège et lycée et a son importance pour le repère des élèves

- Les équipes semblent dépassées, surtout au collège. Je suis frappée par le manque de respect

- trop normée, pas assez de moyens, pas assez de formation en psychopédagogie, etc.

- La vie au collège est parfois dure pour les élèves qui débarquent que paraître et le phénomène des groupes font en sorte que l'élève y débarque

- très grand décalage entre la demande et la réalité- La communication est souvent à sens unique

- je en connais pas

- En tant que parent j'y ai rencontré un accueil de très grande qualité, à la fois très à l'écoute mais aussi faisant appel à la loi commune ce qui ne peut être que rassurant pour les élèves

- Permet aux élèves d'avoir une personne référente pour ce qui est de la gestion de leur "vie" et épanouissement dans l'établissement. La personne responsable de la vie scolaire est le garant du bon respect des droits et des obligations des élèves entre autres. Cependant les élèves ont souvent tendance à associer ce référent à un censeur.
 - pas assez de place pour la sensation de liberté recherché à cette age par les jeunes, qui pourrait être ressenti dans un cadre fixé et mis en place par les adultes et les professionnels
 - indispensable dans l'établissement car garantit les règles du vivre ensemble
 - Les notions de projets éducatifs avec les jeunes et les éducateurs sont trop peu nombreux
 - Trop axée sur la sanction négative
 - étapes difficiles dans la vie d'un jeune
 - Inégal
 - pas satisfaisante
- encadrement des jeunes limité par manque de volonté politique ou de personnels qualifiés.
 - la problématique entre le lycée et le collège est différente. mais je pense que les moyens sont limités pour les CPE
 - Heureusement que le collège ne dure que 4 ans!
 - peu d'autonomie et de confiance accordée aux enfants trop de sanctions
 - trop calquée sur la vie professionnelle des adultes
 - de gros problèmes de communication avec certains assistants d'éducation qui s'adressent mal aux élèves
 - l'information circule mal voir pas du tout entre les enseignants et la vie scolaire ; les élèves ne s'y retrouvent plus
 - cela manque souvent d'organisation.