

MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »	
Mention	Parcours
Pratiques et Ingénierie de la Formation	IPBEP
Domaine de recherche	Centre

MÉMOIRE

Titre LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT AU MICROLYCÉE DE TOULOUSE
Karine VIEILLEFOND

Directeur de mémoire	Co-directeur de mémoire
M. Pascal DUPONT	
Membres du jury de soutenance :	
- M. Pascal DUPONT, maître de conférences -M. Michel GRANDATY, professeur des universités	
Soutenu le 19/06/2017	

Accompagner l'autre, c'est accepter de se confronter à une pensée étrangère à ses croyances.
Accompagner l'autre, c'est accepter de se confronter à des émotions qui résonnent en nous.
Accompagner l'autre, c'est se risquer à s'ouvrir à une relation intersubjective.
Accompagner l'autre, c'est ne pas chercher à le précéder.
Accompagner l'autre, c'est respecter ses choix.
Accompagner l'autre, c'est être présent en étant soi.

Lecocq, G. (2001).

REMERCIEMENTS

Un vif merci à M. Dupont, mon directeur de recherche, pour avoir orchestré un accompagnement régulier et de grande qualité ainsi que pour sa disponibilité dans cette année de Master 2.

Merci également à toute l'équipe du Lycée Nouvelle Chance, dispositif microlycée basé au Lycée Raymond Naves à Toulouse, qui m'a chaleureusement accueillie lors de mon stage de Master 2 MEEF IPBEP et a accepté de répondre aux entretiens nécessaires à la rédaction de ce travail de recherche.

Merci à l'équipe pédagogique et administrative du Master MEEF IPBEP pour leur aide tout au long de cette année.

Merci à Gisèle et Nicole pour leurs relectures éclairées.

Merci à ceux qui m'ont soutenue lors de cette année si particulière et qui se reconnaîtront.

RÉSUMÉ

Ce mémoire propose de réfléchir sur les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par des intervenants, dans un dispositif de microlycée, structure de retour à l'école, afin d'opérer un rattachement scolaire par le diplôme chez des jeunes, en situation de décrochage, n'ayant pas obtenu le baccalauréat et souhaitant poursuivre des études supérieures.

À partir d'un travail de recherche sur les processus d'accompagnement et ses pratiques, nous mettons en perspective, les cadres théoriques avec les pratiques développées au Lycée Nouvelle Chance, microlycée de l'académie de Toulouse., dans l'intention de comprendre et définir l'accompagnement mis en place.

MOTS-CLÉS

ACCOMPAGNEMENT - DÉCROCHAGE SCOLAIRE – DISPOSITIF – MICROLYCÉE -
RATTACHEMENT SCOLAIRE

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THÉORIQUE.....	3
I- DE DÉ-CROCHAGE EN RAC-CROCHAGE.....	3
1-Terminologie et représentations du décrochage scolaire	3
a-Le décrochage scolaire : un concept ayant pour point de départ une construction politique.....	3
b-Des terminologies dans le champ du décrochage scolaire.....	4
c-Des interprétations du décrochage scolaire	6
Les théories du décrochage	6
Décrochage et représentations.....	8
2-La lutte contre le décrochage scolaire : d'une priorité européenne à une priorité nationale	10
a-La sortie précoce du système scolaire en Europe.....	10
b-Le décrochage scolaire en France	11
c-La création et la mise en œuvre de la MLDS.....	13
Les textes de référence	13
Ses missions	14
3-Du rac-crochage en question.....	17
a-Qu'entend-on exactement par raccrochage ?	17
b-Le microlycée : une solution FOQUALE	18
Une expérimentation autorisée par la loi.....	18
Une notion d'intermédiaire scolaire vers la normativité.....	19
II-DES DISPOSITIFS.....	26
1-Définitions.....	26
a-Étymologie et définitions	26
b-Le dispositif : une notion philosophique gravitant dans des horizons à vocation technique	27
c-Le dispositif dans les politiques publiques.....	29
2-Dispositifs en éducation	29
a-Généralités.....	30
b-Approche ternaire et trilogique des dispositifs éducatifs	33
c-Le dispositif du microlycée	34
III- DE L'ACCOMPAGNEMENT EN QUESTION	36
1-Accompagnement : de quoi parle-t-on ?	37
a-De l'étymologie à la « nébuleuse »	37
Étymologie, sens premier et définition minimale	37

La « nébuleuse » de l'accompagnement	38
b-Caractéristiques communs à toutes pratiques d'accompagnement	40
Le cadran fonctionnel	42
Le cadran processuel	43
2-Prérequis de et pour l'accompagnement	44
a-L'héritage de pratiques précédemment mises en œuvre	44
La systémie	45
Le constructivisme	45
b-Prérequis de l'accompagné : la satisfaction des besoins	46
3-Des typologies d'accompagnement	47
a-Les postures	47
Selon Paul (2004)	47
Selon Pineau, Robin, Boutinet & Denoyel (2007, chapitre I)	49
b-Les méthodes selon le modèle « life designing »	50
Description et présupposés	50
Objectifs	50
Tentative de modélisation	51
PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	53
PARTIE EMPIRIQUE	56
I-MÉTHODOLOGIE	56
1-Contexte	56
a-Organisation administrative et financière	56
b-Organisation spatiale et temporelle	57
c-Organisation pédagogique	58
d-Les jeunes accueillis	58
2-Cadre de la recherche	60
II-PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	61
1-Le cheminement de l'accompagnateur	62
2-Les pratiques mises en œuvre par les accompagnateurs	63
3-Les cadrans au Lycée Nouvelle Chance	65
a-Le cadran fonctionnel	65
La posture et la relation	65
La démarche	67
b-Le cadran processuel : la dynamique opérationnelle	69
Les stratégies	69
Les moyens : ressources et outils	71
4-Les limites rencontrées par les accompagnateurs	72

III-DISCUSSION ET PERSPECTIVES	74
1-Remarques globales	74
2-Le tutorat du Lycée Nouvelle Chance VS la référence dans les microlycées.....	78
a- Le tutorat	78
b- La référence	80
c-Mise en perspective du tutorat et de la référence	81
3-La posture professionnelle : les positionnements des accompagnateurs	82
a-L'accompagnement de conseil	82
b-Les postures des enseignants-accompagnateurs	83
4-Vers une définition de l'accompagnement au Lycée Nouvelle Chance	85
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	87
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	89
TABLE DES ANNEXES	93
A-Grille d'entretien semi-directif.....	94
B-Entretien de Claire.....	95
C-Entretien de Diane	102
D-Entretien d'Anne-Laure	108
E-Entretien de Maxime	115

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURES

Figure 1. Le décrochage scolaire, représentation dynamique de Besson (2015, p. 5).	9
Figure 2. Jeunes ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation en pourcentage en 2015 (Eurostat, 2016).....	10
Figure 3. Représentation du dispositif au regard de la théorie sociale cognitive de Bandura (Lameul, 2009, p. 24).	31
Figure 4. Triangle pédagogique de Houssaye (MEN, n.d.).....	33
Figure 5. Approche ternaire et trilogique du dispositif d'Albero (2011).	33
Figure 6. Le microlycée, un dispositif au regard des modélisations d'Albero (2011) et de Lameul (2009).	36
Figure 7. Schéma synthétique des pratiques de la « nébuleuse » de l'accompagnement. Adaptation libre. (Paul, 2004, p. 53)	40
Figure 8. Cadran fonctionnel et cadran processuel. Schéma d'adaptation libre. (Paul & Fabre, 2016, p. 76 et 80).....	43
Figure 9. Représentation de la théorie des besoins fondamentaux. A. Maslow	47
Figure 10. Schématisation de l'accompagnement au regard des champs sémantiques décrits par Paul. Adaptation libre. (2004, p. 69)	48
Figure 11. Schéma des pratiques de la « nébuleuse » de l'accompagnement mises en œuvre au Lycée Nouvelle Chance selon la modélisation de Paul, 2004.....	64
Figure 12. Stratégies systémiques de prise en charge du jeune au Lycée Nouvelle Chance ...	76

TABLEAUX

Tableau 1. La signification d'accompagnement et compagnonnage (Paul, 2009a, p. 94).	38
Tableau 2. Modélisation de l'accompagnement par De Ketele (2014, p. 79).....	52
Tableau 3. Modélisation de l'accompagnement par De Ketele (2014) au regard des résultats des entretiens	62
Tableau 4. Postures des accompagnateurs au regard du verbatim des entretiens.	66
Tableau 5. Relation instituée par les accompagnateurs avec les jeunes accompagnés.	67
Tableau 6. Démarche d'accompagnement lors d'une séance de tutorat.	68
Tableau 7. Stratégies exposées par les accompagnateurs.	70
Tableau 8. Ressources et outils internes exploités par les accompagnateurs.	71
Tableau 9. Ressources et outils externes dont les accompagnateurs tirent profit.	72
Tableau 10. Limites des pratiques d'accompagnement.	73
Tableau 11. Points communs et de divergences entre tutorat et référence.....	81
Tableau 12. Les deux systèmes de postures enseignantes. Adaptation libre de Bucheton (Cnesco, 2017, p. 122-123).	84

GRAPHIQUES

Graphique 1. Répartition des élèves par filières.	59
Graphique 2. Année de naissance des élèves du Lycée Nouvelle Chance.....	59
Graphique 3. Nombre de classe de Terminale réalisé par les élèves du microlycée.....	60

INTRODUCTION

Enseigner aujourd'hui s'avère une mission complexe dans laquelle l'enseignant est amené à construire un cheminement unique, un processus réflexif en compagnie des élèves... Des élèves volontairement ici au pluriel et non pas de l'élève car il n'existe pas de notions d'unicité mais bien des dizaines, même des centaines et des milliers de singularité chez ces élèves. Transmettre un savoir n'est pas chose aisée tant il faut déployer de compréhension de toutes ces singularités. Dans l'école d'aujourd'hui, la mission de l'enseignant se diversifie dans sa nature ouvrant des perspectives éducatives et accompagnatrices.

Ainsi le challenge habituel de l'enseignant, que l'on peut quelquefois qualifier de performance, est de ne pas perdre ou de ne pas laisser filer, même ponctuellement, tant psychiquement que physiquement ces jeunes. Dans le quotidien de l'élève, une danse se joue ponctuée de renvois perpétuels entre décrochage et raccrochage de l'attention, de la séance de cours voire de l'école. L'enseignant accompagne ses élèves dans ce parcours, parfois simple et balisé, parfois semé d'embûches et d'obstacles. Il se doit d'adopter des pratiques claires en investissant des postures adéquates. L'institution l'y aide en mettant en place des structures, des dispositifs ayant pour objectif d'accompagner ces élèves en marge du système ordinaire dans des situations diverses de maladie, de handicap ou encore de décrochage scolaire. Toute l'activité des intervenants de tels dispositifs va œuvrer à rappeler à ces jeunes combien ils sont ordinaires et ressemblent en tous points aux autres jeunes du même âge.

Intervenir au sein d'une structure de retour à l'école, de raccrochage scolaire, pour un enseignant, se révèle une mission particulière car, dans ses activités, il va devoir réviser ses schèmes de pensées et laisser de côté bon nombre d'à priori. S'intéresser plus précisément aux pratiques d'accompagnement d'un enseignant de microlycée nous semble de prime abord pertinent tant du point de vue du processus de raccrochage scolaire enclenché que de l'accompagnement mis en œuvre.

Dans une situation de décrochage scolaire, les jeunes non persévérants se retrouvent mis à mal, d'une part dans la réalisation de leur métier d'élève et, d'autre part, dans la correspondance avec la norme attendue de l'éducation. Ils sont inscrits dans un établissement mais se retrouvent hors les murs, décrochés, tel un corps dépossédé de ses fonctions vitales ou un tableau sans mur pour y être exposé. Le dispositif du microlycée, sur la base du volontariat, leur offre une nouvelle porte d'entrée sur l'école, un nouveau regard sur eux-mêmes.

Un tel dispositif, dénommé Lycée Nouvelle Chance, a ouvert ses portes dans l'académie de Toulouse, à la rentrée de septembre 2016, au sein du Lycée Raymond Naves à Toulouse. Ce microlycée en est à ses balbutiements car tout est à créer, à penser et à développer. Une équipe s'est constituée autour de ce projet d'accompagnement individualisé. Cela nous amène à nous questionner quant à savoir comment l'équipe éducative du microlycée se saisit de ce dispositif pour accompagner les jeunes dans leur préparation du baccalauréat.

Nous souhaitons, grâce à ce travail de recherche, comprendre le fonctionnement de ce dispositif avec la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès des intervenants. Nous voulons déterminer les pratiques utilisées dans un processus d'accompagnement, les postures occupées ainsi que les limites rencontrées dans le développement de ces pratiques dans la visée de produire une définition de l'accompagnement au sein de ce microlycée.

Dans un premier temps, nous développerons au cœur du cadre théorique les trois concepts, gravitant au centre de notre questionnement, que sont le décrochage-raccrochage scolaire, le dispositif et, encore, l'accompagnement. Nous délimiterons ensuite notre problématique ainsi que nos hypothèses et notre méthodologie dans le cadre de ce travail de recherche. Puis, nous présenterons l'analyse des résultats de la comparaison entre les cadres théoriques de l'accompagnement déterminés à priori et le verbatim des entretiens semi-directifs réalisés auprès des intervenants. Cela nous permettra enfin d'aboutir à une discussion argumentée et éclairée dans l'intention d'obtenir une définition ou, tout du moins, une caractérisation de l'accompagnement au microlycée de Toulouse.

PARTIE THÉORIQUE

Nous nous sommes rendu compte, après examens des ressources en ligne ou en médiathèques sur les pratiques d'accompagnement dans des structures de retour à l'école, qu'aucune recherche scientifique n'avait été menée sur ce thème. Il s'agissait ponctuellement d'un thème périphérique à certaines recherches menant sur la globalité de ces dispositifs de microlycée. Par conséquent, nous avons choisi de décliner les concepts clés en lien avec cette recherche. Nous opposons dans un premier temps les concepts de décrochage et de raccrochage scolaire, puis nous nous intéressons aux dispositifs, concepts en évolution exponentielle dans tous les domaines et, enfin, nous cernons les cadres de référence de tout accompagnement.

I- DE DÉ-CROCHAGE EN RAC-CROCHAGE

1-Terminologie et représentations du décrochage scolaire

a-Le décrochage scolaire : un concept ayant pour point de départ une construction politique

Historiquement, le concept de décrochage scolaire est pris en compte depuis longtemps tout du moins en Amérique du Nord. Il apparaît ainsi aux États-Unis où des politiques sont mises en œuvre dès les années 1960 dans un contexte particulier. Ainsi, dans cette période de guerre froide contre l'URSS, le sentiment de devoir national devient primordial pour la population américaine et l'éducation s'avère être un facteur de puissance et de stabilité pour la sécurité intérieure. Cependant, à cette époque, de nombreux jeunes quittent le système scolaire du second degré sans « graduation¹ ». De plus, l'émergence des quartiers de type ghettos dans les centres des grandes villes, accentue le sentiment et la visibilité de la pauvreté, de la délinquance et, par conséquent, l'accroissement du sentiment d'insécurité. Le rôle clé de l'éducation et de la certification se fait ainsi jour Outre Manche.

Ce phénomène se développe ensuite au Québec au début des années 1990. Un groupe d'action d'initiative citoyenne se forme et commence à réfléchir sur cette problématique, non pas dans une perspective de lutte contre le décrochage mais bien en œuvrant pour la « *persévérance scolaire* » (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009, expression présente dès le titre du rapport). Ce groupe se compose de citoyens d'origines diverses, tels que des chercheurs, des personnes impliquées dans le champ de

¹ N.d.T. baccalauréat [traduction libre]

l'éducation, des affaires, du gouvernement et des instances régionales. Dans leur rapport de 2009, ils élaborent un plan d'action pour le Québec en dix actions pour «porter à plus de 80% le taux de diplomation avant l'âge de 20 ans d'ici 2020 » (p. 3).

A la fin des années 1990, l'Europe et la France commence à se sentir concernées par ce phénomène. Il s'agit donc bien d'un concept récemment considéré dans cette partie du monde. Sur la sphère européenne, le Conseil de l'Union, dans ses conclusions sur un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (2009), donne la directive que la «*proportion des jeunes en décrochage scolaire devrait être inférieure à dix pour cent en 2020*» (p. 15). Il revendique aussi de recourir à des «*écoles de la seconde chance* » et à un «*enseignement plus personnalisé* ». Il préconise enfin de «*renforcer la prévention, établir une coopération plus étroite entre les filières d'enseignement général et professionnel, et supprimer les obstacles au retour à l'éducation ou à la formation après une déscolarisation* » (p. 20). Ce cadre établit clairement un lien entre inégalités sociales et décrochage scolaire.

En France, après une période de plein emploi où la réussite professionnelle est envisageable même sans diplôme, émerge une période de crise économique et sociale pendant laquelle l'accès à l'emploi passe par le diplôme ou la certification et où l'évolution au sein d'une entreprise ou d'un champ professionnel ne va pas de soi. En parallèle, cette période correspond aussi à une démocratisation du système éducatif avec l'avènement du collège unique et l'école obligatoire jusqu'à seize ans après le vote de la loi Haby de 1975. Bonnéry (2004) émet le jugement qu'en France, «*l'émergence du décrochage relève de la difficulté institutionnelle à assumer l'ambition de la scolarité obligatoire* » (p. 88).

L'expression décrochage scolaire se fait vraiment jour dans les années 2000 dans des textes officiels, par exemple, dans les articles L313-7 (MEN, 2009a) et L313-8 (MEN, 2010a) du Code de l'Éducation, en lien avec des «*parcours problématiques*» (Bernard, 2015, p. 5) d'élèves. Cette expression fait toujours référence à la non-qualification des jeunes.

Nous proposons de nous attarder sur les différents termes se rapportant au champ du décrochage scolaire dans l'intention de mieux les appréhender.

b-Des terminologies dans le champ du décrochage scolaire

De nombreux termes sont utilisés pour faire référence au concept de décrochage scolaire. Au premier abord, ils peuvent apparaître comme étant tous synonymes, cependant, ils apportent un éclairage différent sur cette notion et donc des perspectives variées. Nous

allons effectuer quelques constats terminologiques pour mieux percevoir ces multiples orientations.

Pour commencer, le décrochage se mesure régulièrement en termes d'absentéisme. Il est souvent employé par défaut car il met en exergue l'élève et la conséquence de son décrochage, son absence de l'école. Évoquer un concept par un terme référant à sa conséquence semble peu pertinent. L'absentéisme peut cependant s'avérer une caractéristique à prendre en compte en vue de l'évaluation d'un décrochage scolaire potentiel.

Parler de décrochage à l'aide du vocable de déscolarisation revient, comme le précise Glasman (2004), à « *articuler plus directement le dedans et le dehors de l'école, une manière de dire les difficultés d'un élève en le rapportant sans intermédiaire à leurs origines et à leurs conséquences sociales* » (p. 17). Ces formulations révèlent une interpénétration du scolaire et du social tendant vers et amenant au décrochage, à la déscolarisation.

Ramognino (2004) présente la définition de Costa-Lascoux concernant la déscolarisation : « *[Elle] ne se calcule pas seulement en termes d'absence, mais plus en profondeur dans la distance jusqu'à la rupture avec l'école* » (p.119). Ce phénomène se comprendrait donc en situant la proximité ou, à contrario, l'éloignement de l'élève du système scolaire. Dans son article de 2004, Ramognino rapproche déscolarisation et désaffiliation. Le recours à ce terme autorise une dissociation que ne permet pas le terme déscolarisation. En effet, on peut qualifier la désaffiliation de scolaire et/ou sociale. D'autre part, la déscolarisation s'attache forcément à une rupture de scolarité.

Ensuite, l'abandon scolaire fait couramment référence à la notion de « précocité » (Blaya, 2010). On parle ainsi souvent d'abandon scolaire prématuré. Ce terme se place du côté de l'élève en le rendant responsable du processus qui génère son éloignement de l'école. Au niveau européen, on parle d'« early school leaving² » souvent rendu par l'acronyme ESL. Le point de vue se place du côté de l'abandon scolaire prématuré qui correspond à la traduction de cette expression.

La notion de persévérance scolaire prend de plus en plus d'importance dans le milieu de l'éducation. Au départ, elle est utilisée par les québécois dans un souci de recourir à un terme avec une connotation plus positive. Ce terme dénote une évolution de la prise en charge des élèves en situation de décrochage en introduisant une notion de continuité du parcours scolaire par le maintien et la réalisation d'efforts. Elle permet encore le recours à un

² N.d.T. abandon scolaire précoce

accompagnement afin, d'un côté, de maintenir cette persévérance, et, de l'autre, d'enrayer une éventuelle non-persévérance.

Le Ministère de l'Éducation Nationale emploie de plus en plus ce terme. Depuis 2015, un plan intitulé « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire » a été impulsé par le ministère. Le terme persévérance y apparaît à six reprises. Il y a aussi, depuis cette date, une semaine de la persévérance à l'école et un focus particulier sur l'orientation des élèves au service de la persévérance scolaire. Toutes les occurrences terminologiques renvoient à des actions en matière de prévention et non d'intervention ou remédiation du décrochage. Rémi Thibert, principal adjoint d'un collège dans l'académie de Lyon, formateur et membre de l'IFÉ³, est intervenu en formation continue sur le thème de la persévérance scolaire devant des inspecteurs de l'Éducation Nationale en juillet 2016. Pour lui, la persévérance est « *liée à l'amélioration des conditions de vie et au bien être psychologique* » (Thibert, 2016).

c-Des interprétations du décrochage scolaire

Nous ouvrons une fenêtre de discussion compréhensive afin de découvrir les diverses théories et approches existantes concernant le concept de décrochage scolaire.

Les théories du décrochage

Nous avons remarqué que trois théories sont particulièrement développées au sujet de la notion de décrochage scolaire : une approche culturaliste, une analyse interactionnelle et une démarche constructiviste.

- L'approche culturaliste porte l'idée que le niveau socioculturel de la famille, l'héritage légué par l'environnement social, sont des éléments qui favorisent ou non la réussite scolaire. Ainsi Bourdieu (1966) montre que l'héritage culturel des élèves détermine leur performance scolaire. Pour lui, les inégalités de réussite scolaire sont liées à la possession ou non des normes, des valeurs et des codes propres au milieu scolaire. Cet héritage permet à certains enfants d'être favorisés, non pas parce qu'ils sont plus doués, mais car leur milieu familial leur a transmis les codes, les normes attendus par l'école.

- L'approche interactionniste envisage le décrochage scolaire dans une articulation environnement-individu tel un processus. En ce sens, elle remet en cause le paradigme de la reproduction par héritage proposé par Bourdieu.

³ Institut Français de l'Éducation

Comme le montrent Pelletier & Alaoui (2016, p. 7) :

[Le] décrochage scolaire renvoie à une définition tensionnelle voire conflictuelle de la situation. L'élève ne perçoit plus l'école comme celle-ci se définit. Elle n'est plus vécue par l'élève comme un lieu d'épanouissement, d'ouverture, d'exploration. Le lien pédagogique devient tendu, les normes ne constituent plus une référence commune pour interagir et converger vers le même but. Quand ces tensions deviennent paroxystiques, on assiste à une rupture qui prend la forme de décrochage définitif.

Cette situation tensionnelle et conflictuelle illustre la notion de processus évolutif liée au décrochage.

L'entrée interactionniste permet aussi de mieux penser la prévention du décrochage car, si celui-ci est considéré comme un processus naissant de diverses interactions du sujet avec son environnement, alors une certaine influence sur le milieu environnemental peut permettre un ralentissement voire un arrêt et une inversion de ce processus.

Tancrez (2010) fait l'inventaire des éléments potentiellement décrochants qui influeraient sur le processus de décrochage. Selon lui, ces facteurs évoluent dans les sphères individuelle, scolaire, familiale, sociale, culturelle et économique.

Ramognino (2004, p. 123) apporte la définition suivante de Thin :

[Le décrochage est] un processus combinatoire impliquant différentes dimensions interdépendantes dans leur action : la configuration familiale et ses transformations, la scolarité et les difficultés d'apprentissage, les comportements non conformes, le groupe des pairs, les décisions institutionnelles.

Ces deux éclairages valident cette vision du décrochage comme un phénomène dynamique, en mouvement perpétuel selon les interactions en présence.

• L'approche constructiviste décrit le décrochage comme une construction politique masquant ou donnant une nouvelle forme à la question plus générale de l'échec scolaire. Par conséquent, les choix et les volontés politiques peuvent infléchir ou non la tension entre système scolaire et élève et, de fait, réguler ou accentuer le décrochage scolaire. Les orientations gouvernementales décidées en matière de sélection, évaluation, organisation scolaire et différenciation pédagogique déterminent la pression exercée sur des potentielles ruptures de parcours scolaire.

Ces approches nous autorisent à appréhender le concept sous trois éclairages différents : comme une reproduction culturelle ou tel un processus lié aux interactions entre sujet et environnement ou, enfin, comme une construction institutionnelle liée aux politiques mises en place.

Décrochage et représentations

Bernard (2015) propose quatre interprétations possibles du décrochage scolaire.

- Il le présente tout d'abord comme une « *situation de scolarité inachevée, interrompue* » (p. 13). Le décrochage est abordé in fine comme un constat statuant de l'abandon de la scolarité, la non-poursuite des études telle qu'elle est statuée par la loi. Cette vision se rapporte aux définitions que nous mentionnerons ultérieurement adoptées par l'Éducation Nationale.

- Ensuite, il le définit en tant que « *processus évolutif* » (p. 15) de désengagement qui s'effectue petit à petit de l'intérieur, parfois dès la maternelle. Glasman (2004) le qualifie de « *processus cumulatif de ruptures* » (p. 42) qui peut être un phénomène discret se révélant seulement dans sa phase ultime de décrochage réel et physique. Il insiste aussi sur la nature à la fois combinatoire du processus de déscolarisation qui s'enclenche avec la combinaison de facteurs intrinsèques et extrinsèques au jeune, mais aussi composite dans ses manifestations diverses.

Bonnéry (2003) ajoute à cette notion de processus l'idée que le décrochage est une « *co-construction entre élève et école* » (p 49). Il intègre ici la responsabilité partagée à des degrés divers entre le système scolaire et le jeune dans ce phénomène.

- Bernard (2015) envisage encore le décrochage comme « *une construction politique* » (p. 17) depuis l'émergence du concept dans les politiques éducatives. Flavier & Méard (2016) cite une étude de Bruno, Méard & Walter qui, en 2014, « *ont identifié 22 textes institutionnels, prescrivant 24 dispositifs de lutte contre le DS⁴ en France, dont neuf publiés après janvier 2011, ce qui révèle une volonté d'accélération de la prise en charge du DS* » (p. 1). Ces chiffres illustrent la volonté éducative de priorité nationale accordée au décrochage scolaire. Cette construction politique permet de catégoriser ces élèves en marge de la scolarité.

- Enfin, le décrochage scolaire peut être envisagé comme « *un étiquetage* » (Bernard, 2015, p. 19), une façon de repérer, de catégoriser les élèves décrocheurs. Certains chercheurs, tels que Blaya (2010), se refusent à utiliser le terme décrocheur qui individualise ce processus en stigmatisant le jeune et en lui en faisant porter la responsabilité. Elle préfère utiliser les termes décrochage ou « *élève en situation de décrochage* » (p. 31).

Ces diverses approches gravitent en interaction au sein de l'institution française qu'est l'Éducation Nationale même si certaines demeurent prépondérantes. Le décrochage scolaire

⁴ Décrochage scolaire

intègre un maillage particulier. Avant tout, il est une catégorie institutionnelle construite politiquement et servant à étiqueter une population particulière de jeunes en marge de la scolarisation pour tous voulue par l'État. Dans cette conception, le décrochage correspond à une scolarité inachevée. Cependant, la création de dispositifs tels que la MLDS⁵ intervenant, d'une part, comme dispositif de remédiation visant la réinsertion scolaire et, d'autre part, en tant que dispositif mettant en place des actions de prévention du décrochage scolaire illustre la prise en compte de ce phénomène en tant que processus qui commencerait donc plus tôt dans la scolarité et pas seulement au moment de la rupture avec cette dernière. Le plus souvent, lorsque le terme décrochage scolaire est utilisé dans cette institution, il est perçu comme une rupture de parcours.

Besson (2015, p. 5) propose une représentation du décrochage scolaire en référence à celle déjà exposée par Bernard (2015, p. 13).

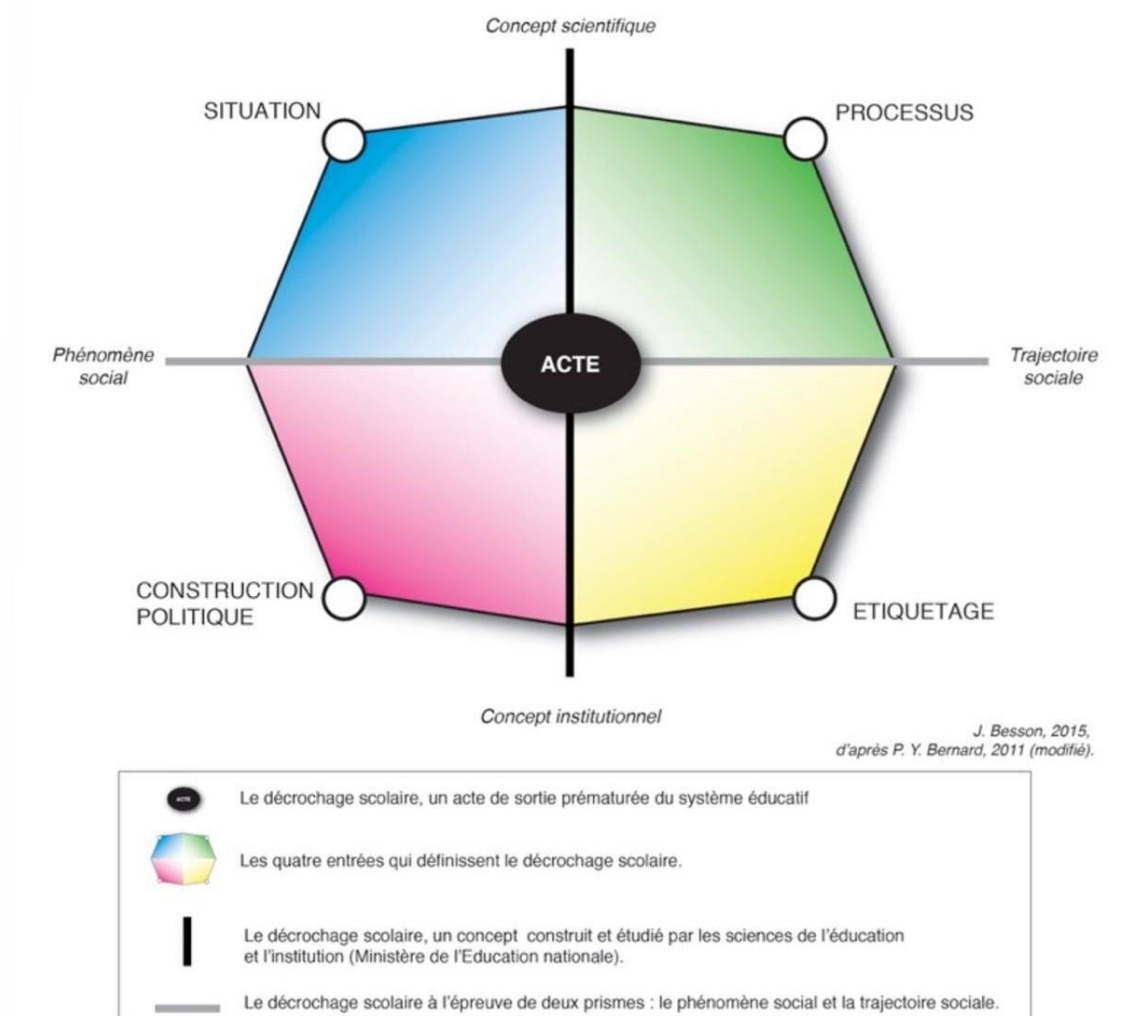


Figure 1. Le décrochage scolaire, représentation dynamique de Besson (2015, p. 5).

⁵ Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

Cette schématisation modélise de façon dynamique les quatre représentations gravitant autour de l'acte de décrochage scolaire.

Ces éclairages terminologiques sur le décrochage, la déscolarisation, la non persévérance et autres dénominations nous amènent à cibler des orientations plus politiques en lien avec ce concept.

2-La lutte contre le décrochage scolaire : d'une priorité européenne à une priorité nationale

a-La sortie précoce du système scolaire en Europe

L'Union Européenne a mis en place un plan intitulé « Europe 2020 » qui fixe des objectifs aux états membres dans divers champs économiques et sociaux que sont l'emploi, la recherche et le développement, le climat et l'énergie, la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale et l'éducation. En matière de décrochage scolaire, ce programme prévoit de réduire à *10 % la proportion de jeunes de 18 à 24 ans ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation (à savoir ceux dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur et qui ne poursuivent ni études ni formation)* (Commission Européenne, 2014, p. 24).

Early leavers from education and training

% - 2015
Total Total

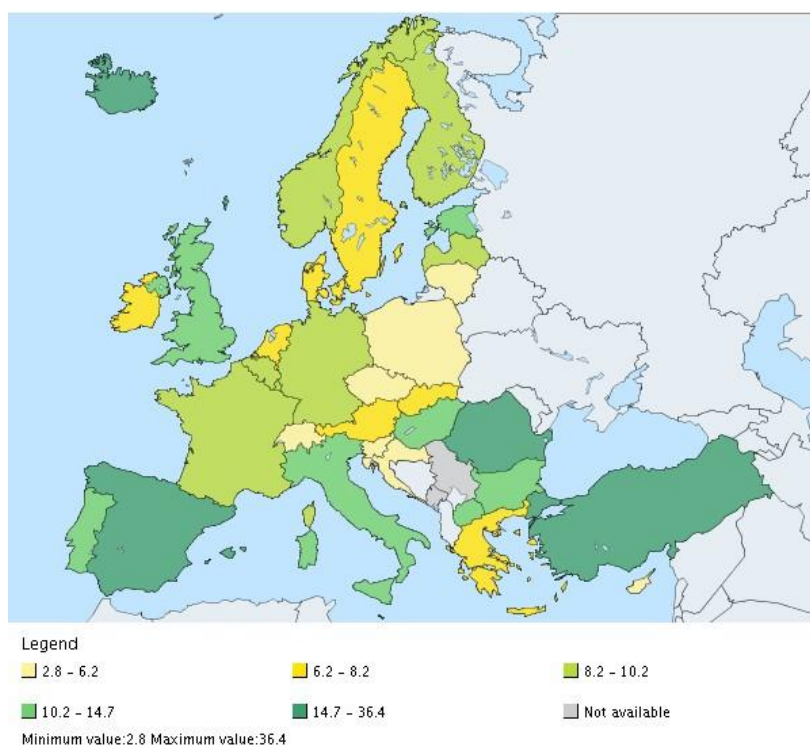


Figure 2. Jeunes ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation en pourcentage en 2015 (Eurostat, 2016).

Le pourcentage de jeunes ayant quitté le système scolaire est assez inégal chez les états membres de l'Union. Il s'étale en 2015 entre 2,8% en Croatie et 20% en Espagne.

Au sein de l'Union Européenne, quatre typologies de pays concernant le développement ou la régression des taux de sorties précoces du système scolaire sont repérables. Certains états, tel l'Espagne, ont un taux élevé de sorties précoces et une modification très lente de ce phénomène. D'autres, comme le Portugal, malgré leur taux élevé, affichent une évolution très significative. À l'inverse, certains, comme le Luxembourg, dénotent des taux assez bas mais ont réalisé peu ou au contraire aucun progrès voire même ont augmenté ce taux. Enfin, quelques-uns, tel le Danemark, combinent faible taux et progrès notables.

L'Union Européenne a fait du décrochage scolaire une priorité, considérant qu'il existe une corrélation entre décrochage, absentéisme et délinquance. Les programmes mis en place « *oscillent entre prévention et réparation* » (Thibert, 2013, p. 11). Les états membres favorisent les actions de prévention et intervention car les actions de réparation ont un coût élevé et ne sont pas jugées satisfaisantes en termes de résultats. Thibert (2013) précise encore qu'aujourd'hui les politiques publiques tendent « *à individualiser les problèmes avec des dispositifs ciblés sur des catégories d'enfants (besoins éducatifs particuliers, migrants, minorités, enfants à haut potentiel, etc.)* » (p. 11).

Nous faisons le choix de focaliser notre champ de vision afin de comprendre les façons dont la France aborde la problématique du décrochage scolaire.

b-Le décrochage scolaire en France

Tout d'abord, la France s'intéresse particulièrement à l'aspect quantitatif du décrochage avec la déclinaison de l'objectif européen du plan « Europe 2020 ».

Dans les années 1970, « *on dénombrait 200 000 élèves quittant le système scolaire sans aucune qualification* » (Pelletier & Alaoui, 2016, p. 2). Le Ministère de l'Éducation Nationale fait état que, en 2011, « *140000 jeunes sortaient du système scolaire sans qualification [...], ce chiffre a été ramené à 98000 en 2016 et sera proche de 80000 avant fin 2017* » (MEN, 2016, introduction).

À titre comparatif avec les autres états européens, en 2015, la France comptait 9,2% de jeunes ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation. Elle est donc en-dessous de l'objectif de dix pour cent fixé pour 2020 en Europe.

Nous pouvons nous interroger dans le but de comprendre les sens que les termes décrochage scolaire et élèves décrocheurs portent au sein de l'institution scolaire, l'Éducation Nationale.

Tout d'abord, le Ministère de l'Éducation Nationale évalue les pertes dues au décrochage scolaire sur les plans humain, social et économique. Il regrette des « *talents non valorisés* » et « *des scolarités en souffrance* ». Il constate une « *exposition plus forte des décrocheurs aux précarités pour le reste de leur vie* ». Et surtout, il estime que la prise en charge d'un décrocheur par l'État tout au long de sa vie aura un « *surcoût pour la société d'au moins 230000 euros* » soit une estimation à plus de « *30 milliards d'euros* » chaque année (MEN, 2016, Un enjeu de cohésion sociale). Les enjeux politiques autour du décrochage sont par conséquent réels et forts.

Comme mentionné précédemment, l'expression décrochage scolaire se fait jour dans les années 2000 dans divers textes institutionnels portant sur les politiques éducatives en matière de parcours problématiques. Elle prend appui sur une définition institutionnelle des sorties prématurées du système éducatif inscrite dans le Code de l'Éducation avec l'article L.313-7 (MEN, 2009a) qui désigne la population susceptible de bénéficier de l'action publique en ce domaine comme « *les anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire* ».

Le décret n° 2010-1781 (MEN, 2010b) fixe ce niveau de qualification qui correspond à l'obtention « *soit du baccalauréat général* », « *soit d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé aux niveaux V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation* ». Cette inscription au sein de la loi est fortement symbolique.

Le Ministère définit donc le décrochage 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. Ce processus est observable quel que soit le système de formation initiale : formation relevant du ministère de l'éducation nationale, formation relevant du ministère de l'agriculture, jeune sous statut d'apprentissage. (MEN, 2015, Définition du décrochage, Processus)

Concernant le jeune décrocheur, le Ministère rajoute la précision suivante : « *Tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi est décrocheur* ».

Le terme décrocheur fait référence à un jeune de plus de seize ans sortant sans diplôme ou qualification en fin de second cycle du second degré (collège, lycée, CFA⁶) et qui se retrouve en rupture de parcours, en décrochage scolaire. Les décrocheurs correspondent à des élèves qui ont échoué à un examen, ont abandonné leur formation en cours de route, ont démissionné du système scolaire, se retrouvent sans affectation ou n'ont pas d'inscription administrative dans un établissement scolaire.

Depuis 2013, la France a créé une structure particulière, la MLDS pour gérer les problématiques liées au décrochage scolaire.

c-La création et la mise en œuvre de la MLDS

Nous allons observer plus précisément les textes qui cadrent la mise en place de ce dispositif, son fonctionnement à l'échelle nationale et académique et, enfin, ses missions.

Les textes de référence

Depuis l'Instruction Interministérielle du 22 avril 2009 (MEN, 2009b), la prévention du décrochage scolaire et l'accompagnement des jeunes sortants sans diplôme du système éducatif sont devenus des priorités institutionnelles.

La Circulaire n°2011-028 du 9 février 2011 (MEN, 2011) traite de la lutte contre le décrochage scolaire et organise la mise en place de PSAD⁷ à l'échelon national. Les PSAD permettent la coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Leur objectif est d'apporter une réponse personnalisée et rapide à chaque jeune. Elles rassemblent à minima le directeur du CIO⁸, un représentant de la MGI⁹, un représentant de la Mission Locale, le jeune et sa famille ou son tuteur. D'autres intervenants peuvent se rajouter en fonction des cas comme les représentants des chambres consulaires, de lycée agricole, de CFA, de la PJJ¹⁰ ou autres.

La Circulaire n° 2013-035 (MEN, 2013b) voit la création de la MLDS. Elle s'intitule Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE). Dans la partie 2 intitulée « *les principes des réseaux FOQUALE* », la MGI change de nom pour devenir la MLDS. Les missions des personnels MLDS y sont définies comme suit :

⁶ Centre de Formation d'Apprentis

⁷ Plateforme de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs

⁸ Centre d'Information et d'Orientation

⁹ Mission Générale d'Insertion

¹⁰ Protection Judiciaire de la Jeunesse

Au-delà des actions menées dans le domaine de la prévention, les personnels de la MLDS développent au sein des réseaux FOQUALE une activité de conseil, d'expertise et d'ingénierie de formation. Ils contribuent à l'élaboration des bilans de positionnement et collaborent à la mise en place et au suivi des actions de formation et des parcours individualisés en lien avec les établissements d'accueil. Ils participent, en relation avec les centres d'information et d'orientation, à l'évaluation des besoins de formation et à l'accompagnement des jeunes vers les organismes les mieux adaptés. Ils permettent de clarifier l'offre de formation et de services auxquels les jeunes peuvent accéder. Ils sont en mesure de proposer des solutions dans le cadre des réseaux FOQUALE.

Cette modification est importante car l'angle de vision se modifie d'une mission d'insertion (MGI) à une mission de lutte (MLDS). Dorénavant, un combat s'engage dans le but de se battre contre un fléau, un phénomène négatif. On note aussi l'apparition du terme de décrochage scolaire. Il sous-tend un point de vue différent. En effet, la MGI était un dispositif dévolu à l'insertion des jeunes dans le système scolaire ou professionnel, tandis que la MLDS se concentre sur les élèves en rupture avec le système scolaire avec la volonté de les faire revenir dans ce système en les y raccrochant. Il ne s'agit plus d'insertion mais de retour à l'école. La situation du jeune est perçue comme un processus qui l'amène à un moment de sa vie à décrocher, s'éloigner du système scolaire. La MLDS a donc pour ambition de ramener le jeune dans cette norme qui est de ne pas quitter l'école sans diplôme.

Une autre différence est le changement de positionnement au sein de l'Éducation Nationale. La MGI était gérée par les services académiques de la DAFPIC¹¹. Désormais, les coordonnateurs MLDS sont sous la gouvernance de l'IEN-IO¹² et donc de l'IA-DASEN¹³ de leur département. Au niveau académique, le dossier MLDS est en charge du CSAIO¹⁴.

Ses missions

Les actions de la MLDS se déclinent sous trois angles : prévention, intervention et remédiation.

Les actions de prévention servent à prévenir et à conseiller. Dans ce cadre, le coordonnateur MLDS exerce une activité de conseil et d'ingénierie de formation auprès des

¹¹ Délégation Académique aux Formations Professionnelles, Initiale et Continue

¹² Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Information et l'Orientation

¹³ Inspecteur d'Académie, Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

¹⁴ Chef des Services Académiques d'Information et d'Orientation

équipes et du chef d'un établissement (collèges, lycées généraux et professionnels). Ces actions représentent un « *ensemble de stratégies, organisations et dispositifs visant à encourager la persévérance scolaire* » (MEN, 2016).

Bernard (2015) distingue les actions de prévention « *structurelles* » (p. 111) des actions de prévention « *spécifiques* » (p. 113). La prévention structurelle permet de « *créer les conditions permettant de prévenir les situations de rupture par la mise en place de normes et de structures adaptées en ce sens* » (p. 111). Il s'agit par exemple de la mise en place d'une scolarité gratuite et obligatoire, d'une scolarisation précoce, de l'établissement de cartes scolaires moins sélectives et plus mixtes.

Les actions de prévention spécifiques amènent à « *repérer les élèves considérés comme en difficultés ou en risque de décrochage scolaire* » (p. 113). Ces actions se déroulent dans les classes, les établissements ou en lien avec les familles. Il s'agit d'un « *ensemble de pratiques de soutien* » (p. 113) en direction des élèves qui pourraient s'avérer être de potentiels décrocheurs. Ces pratiques passent par l'individualisation des parcours. Ces actions de prévention spécifiques correspondent à la mission d'intervention de la MLDS.

L'engagement de la MLDS en intervention consiste ainsi à détecter et remobiliser en proposant une activité de conseil et d'ingénierie de formation comme lors de la prévention. Ces actions correspondent à des « *dispositifs et des actions mis en œuvre suite à l'identification de signes de décrochage chez un élève. Le repérage est donc un prérequis à l'intervention* » (MEN, 2016). Dans ce cadre, la MLDS participe à l'impulsion des GPDS¹⁵ au sein des lycées généraux ou professionnels. Lors de cette mission, le coordonnateur MLDS peut aussi intervenir directement auprès des jeunes.

Enfin, les actions liées à la remédiation sont multiples. Elles servent à accueillir, positionner, remédier et accompagner vers le retour en formation, l'insertion par l'alternance ou encore la validation d'un diplôme. Le jeune accompagné répond à la définition institutionnelle du décrocheur. Il n'est plus pris en charge administrativement par un établissement scolaire. Ce jeune a par conséquent en amont été reçu par la PSAD qui lui a proposé la solution FOQUALE MLDS. Cet accompagnement s'effectue sur la temporalité d'une année scolaire. Un coordonnateur est en charge d'une trentaine de jeunes maximum.

¹⁵ Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire

L'objectif de la remédiation est « *le retour en formation, l'accès à une qualification* » (MEN, 2016).

Bernard (2015) distingue des actions réparatrices « *spécifiques* » (p. 116) et « *structurelles* » (p. 118). L'allusion au terme réparation n'est pas anodine. Il porte un éclairage particulier en considérant la rupture en termes accidentelle c'est-à-dire avec un déclencheur et une victime. Le terme remédiation utilisé par le Ministère de l'Éducation adopte une autre connotation : le passage des connaissances et compétences scolaires par le tiers représenté par la sphère scolaire dans son ensemble n'a pas abouti, il est donc nécessaire d'effectuer une nouvelle médiation, une re-médiation.

Les actions réparatrices spécifiques amènent une « *logique de retour en formation initiale ordinaire* » (Bernard, 2015, p. 116). Il est question de la mission de remédiation de la MLDS avec le dispositif du microlycée par exemple, ou, si la rupture est plus longue, l'accès à une qualification peut se faire par l'apprentissage ou l'école de la deuxième chance.

D'autre part, les actions réparatrices structurelles servent à « *généraliser l'accès à la formation tout au long de la vie* » (Bernard, 2015, p. 118). Ces actions correspondent notamment aux politiques gouvernementales concernant l'emploi des jeunes ou encore aux diverses conceptions de la relation salariale en place sur le marché du travail.

Thibert (2013) juge que la France a « *une tradition plutôt curative* » (p. 11) du décrochage scolaire avec des structures comme les « *écoles de la deuxième chance, crédits de formation individualisés, contrats de professionnalisation, contrats d'insertion dans la vie sociale ou CIVIS* » (p. 11). Il repère encore que les actions de prévention sont en plein « *développement [...] au sein même du système scolaire* » (p. 11). L'état français a d'abord investi en matière de remédiation car il fallait aider au plus vite les jeunes sortis du système scolaire. Aujourd'hui il se focalise plus sur les missions d'intervention et surtout de prévention.

La MLDS a pour objectif principal de ramener les élèves, les jeunes vers l'école. Elle initie en ce sens un processus de raccrochage scolaire. Nous ciblons de ce fait ce concept dans le but de le définir et de s'attarder plus longuement sur la structure de retour à l'école qu'est le microlycée.

3-Du rac-crochage en question

a-Qu'entend-on exactement par raccrochage ?

Le concept de raccrochage gravite autour d'un axe central que sont les « *question[s] du sens et du rapport à l'école, aux savoirs, à l'enseignant, aux parents et à soi* » (Pelletier & Alaoui, 2016, p. 5). En effet, si le système scolaire ou l'école au sens large ne fait pas sens pour le jeune, le processus de raccrochage ne pourra pas avoir lieu. Il se cristallise en un point d'articulation multidimensionnel entre deux processus. Le raccrochage correspondrait donc au processus permettant de réconcilier le jeune avec les systèmes (familial, scolaire, professionnel...) dans lesquels il évolue. Pelletier & Alaoui (2016) y pose deux préalables que sont « *la reconnaissance* » et « *la co-construction d'une définition commune et partagée de la situation* » (p. 5). Ces deux pré-requis déterminent la « *mobilisation scolaire* » (p. 6) comme une manifestation du raccrochage. Les coordonnateurs MLDS, dans leur mission de remédiation, travaillent pour et vers une remobilisation du jeune.

Il existe des dispositifs de raccrochage, tel le microlycée, qui tente de rendre le contexte de la scolarité plus favorable à l'aide de deux axes : « *la resocialisation* » et « *la réussite au baccalauréat* » (Melin, 2013)

Nous abordons à présent ce concept à partir de la question suivante : par quoi propose-t-on au jeune ce raccrochage scolaire ? Cela ouvre le champ des possibles pour ce qui est des réalisations. On peut ainsi développer le raccrochage par :

- un diplôme, comme le fait le microlycée,
- une formation qualifiante, à la manière de l'école de la deuxième chance,
- une remobilisation, telle que le propose la MLDS,
- une singularisation des parcours (mises en place de passerelles entre filières, stages en entreprise, aide personnalisée, accompagnement éducatif, dispositifs relais, école ouverte, tutorat...),
- une orientation choisie,
- une mise en place de politiques dédiées,
- un partenariat et des alliances éducatives.

Les modes opératoires dans le dessein de produire les conditions d'un raccrochage scolaire sont multiples et multiformes. Ils autorisent à travailler sur plusieurs angles à la fois.

Le cadre de notre recherche nous conduit à nous intéresser à une structure particulière de raccrochage scolaire, le microlycée.

b-Le microlycée : une solution FOQUALE

Nous cherchons d'une part à découvrir dans quel cadre législatif un microlycée peut se créer et exister et, d'autre part, à mieux comprendre son rôle, son positionnement intermédiaire au sein du système scolaire.

Une expérimentation autorisée par la loi

Le principe même du dispositif du microlycée peut voir le jour grâce à l'article L401-1 de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (MEN, 2005). Cet article, souvent surnommé article 34 en référence au numéro de l'article présent dans la loi, définit la mise en œuvre des projets d'école et d'établissement pour trois à cinq ans Il est précisé que :

Sous réserve d'autorisation préalable des autorités académiques, le projet peut prévoir la réalisation d'expérimentation, pour une durée maximum de cinq ans, sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, école ou établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage des établissements étrangers. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. (Chapitre IV - Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire, Article 34).

Grâce à ce cadre expérimental autorisé par la loi, le premier microlycée, le microlycée de Sénart, a pu voir le jour en 2000 en Seine-et-Marne.

Les microlycées sont ainsi des dispositifs d'expérimentation souvent financés par le FEJ¹⁶ ou le FSE¹⁷. De plus, certains font partie de la FESPI¹⁸, créée en 2006, qui « fédère une douzaine de collèges et lycées expérimentaux publics qui s'adressent soit à tous les élèves, soit à un public spécifique (dont les décrocheurs font partie) » (Thibert, 2013, p. 17).

Ces dispositifs « rassemble[nt] des établissements qui partagent l'ambition d'amener les élèves par une pédagogie différente, à se réinscrire dans un cursus scolaire général » (MEN, 2014, p. 36). Ils sont gérés par le Ministère de l'Éducation Nationale et, à ce titre, représentent une solution du réseau FOQUALE pour les jeunes en situation de décrochage. Ils sont décrits comme des « structures innovantes et expérimentales proposant la préparation du baccalauréat, avec un objectif de retour aux apprentissages, aux règles, à la socialisation et à l'estime de soi » (MEN, 2014, p. 21).

¹⁶ Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse

¹⁷ Fond Social Européen

¹⁸ Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants

Pirone (2015) conçoit le microlycée comme un intermédiaire scolaire défini comme suit :

L'intermédiaire scolaire se caractérise par des modalités d'action, des espaces et des temps qui visent à recréer et à faire exister la forme scolaire par des pratiques de médiation, de négociation et d'ajustement entre les exigences et les compétences d'acteurs scolaires agissant à l'intérieur et aux marges de la forme scolaire. (p. 141)

Nous allons voir comment un microlycée se définit en temps que processus de remédiation dans un intervalle normatif de spatialité, de temporalité, de pédagogie mais aussi de raccrochage scolaire.

Une notion d'intermédiaire scolaire vers la normativité

•Une spatialité intermédiaire

Les décrocheurs évoluent dans une dimension spatiale incertaine, entre le dedans et le dehors. Furno (2015) présente deux profils des jeunes qui s'engagent au microlycée : tout d'abord, des « *jeunes qui n'ont jamais vraiment décroché mais qui errent et ne construisent rien* » et, ensuite, des « *jeunes qui sont à l'extérieur du système éducatif, souvent dans la rue* » (p. 51). Ces typologies existent dans tous les dispositifs en lien avec le décrochage. Les décrocheurs y questionnent constamment une vraie difficulté à trouver leur place dans la société. Le microlycée s'envisage donc tel un entre-deux spatial, un territoire dynamique où l'élève se construit des repères qui lui sont spécifiques et singuliers.

La Commission Européenne (2013) décrit trois modèles généraux d'organisation de l'éducation de la seconde chance. Le microlycée appartient au « *modèle d'éducation à la seconde chance co-situé*¹⁹ » [traduction libre, p. 6]. Ce dispositif s'intègre ainsi dans un lycée déjà existant. Par exemple, le microlycée 94 s'est intégré au sein du lycée polyvalent Jean Macé à Vitry sur Seine. Le proviseur du lycée assure une gouvernance et une gestion partagées avec le coordonnateur de l'équipe du dispositif. Les jeunes sont inscrits dans ce lycée en tant qu'élèves dans leur cohorte de classes respective. Ce principe de mise en abyme, en utilisant volontairement ce terme littéraire, autorise l'essence même du microlycée. Il gravite au sein du lycée, peut en utiliser les ressources matérielles, humaines, et, surtout, aider à la mise en place de passerelles entre la structure sur le plan macro (le lycée) et le dispositif sur le plan micro (le microlycée).

¹⁹ N.d.T. « co-located second chance model »

Dans son agencement, le microlycée propose souvent une ou des salle(s) commune(s). Ce lieu est un pivot spatial et organisationnel qui symbolise « *l'alliance entre élèves et enseignants* » (Broux et de Saint-Denis, 2013, p. 84). Ce n'est pas forcément un lieu privilégié pour le travail car il est souvent bruyant mais il permet d'accueillir le groupe, les échanges informels, les casiers des élèves. Passage obligatoire de tout un chacun, il articule la vie du microlycée.

• Une temporalité intermédiaire

Le dispositif se présente comme un intermédiaire temporel grâce à sa flexibilité dans la création des emplois du temps des jeunes. La Commission Européenne (2013) mentionne ainsi la souplesse du dispositif : « *l'organisation de la journée permettant de tenir compte des engagements familiaux et professionnels ainsi que des besoins personnels facilite la participation et contribue à augmenter la performance*²⁰ » [traduction libre, p. 70].

Le calendrier de l'année est repensé. La rentrée se fait plus tardivement, fin septembre avec une période d'acclimatation jusqu'à la Toussaint. Les bilans, comme au lycée traditionnel, se font en fin de trimestre mais certains points sont organisés de façon semestrielle comme la gestion des absences par exemple. L'année ne s'arrête pas mi-mai mais une fois que les jeunes ont passé leur examen, deuxième session incluse c'est-à-dire mi-juillet. L'enjeu est d'« *accompagner les élèves jusqu'au bout* » (Broux et de Saint-Denis, 2013, p. 126).

Certains microlycées offrent, comme le montre Furno (2015) en décrivant le microlycée Lomet à Agen, une « *scolarité [qui] s'organise selon le principe de l'alternance: deux jours au lycée, trois jours en entreprise, sur une période de quinze semaines* » (p. 52). Dans cet établissement, la flexibilité s'étend au mélange des champs scolaire et professionnel.

Le microlycée présente aussi dans sa structuration de nombreux temps intermédiaires comme les études personnalisées, la remise à jour hebdomadaire ou encore la référence (que nous décrirons plus loin).

Concernant les enseignants, le microlycée offre une organisation un peu différente car il y a « *moins d'heures de cours et davantage de présence hebdomadaire dans l'établissement* » (Équipes éducatives des trois microlycées de l'académie de Créteil, 2009, p. 2). La temporalité est aussi différente pour eux et leurs missions sont variées et polyvalentes.

²⁰ N.d.T. « Flexibility in organising the day that allows taking into account family and work commitments as well as personal needs facilitates participation and contributes to increasing performance ».

Enseigner est seulement une de leur mission. La structure et le public du microlycée obligent un enseignement et une organisation pédagogique particuliers.

•Une pédagogie intermédiaire

Royer (2014) met en avant trois orientations du terme pédagogique au microlycée comme « *travail de socialisation* », ou comme « *sorties qui visent l'intégration et l'enrichissement culturel* », ou enfin, comme « *une interrogation à l'ordinaire de la classe* » (p. 5). Ces trois axes sont pertinents pour envisager le microlycée en tant qu'intermédiaire pédagogique.

Cette perception de la pédagogie en tant que travail de socialisation ramène à une conception singulière de l'encadrement, de l'accompagnement des jeunes. Elle met en résonance les valeurs prônées par les équipes éducatives des trois microlycées de l'académie de Créteil (2009) qui sont « *la bienveillance, l'empathie, la confiance, la coopération, l'entraide, la co-construction de la scolarité, la reconnaissance mutuelle de l'élève en tant que jeune et de l'enseignant en tant qu'adulte* » (p. 2).

Ensuite, les jeunes sont impliqués dans les décisions concernant leurs apprentissages et leur orientation. L'orientation du jeune se co-construit tout au long de l'année à l'aide de la médiation de l'équipe et des partenaires. Toutes les décisions sont prises avec eux, de plus, certains microlycées comme, par exemple, le microlycée de Sénart, utilisent des outils de la pédagogie institutionnelle, comme le conseil hebdomadaire de la pédagogie Freinet. Il s'agit d'une instance où tout le monde peut échanger afin de faire évoluer des problématiques de tout ordre en lien avec le quotidien de chacun.

Au microlycée, la prise en charge des jeunes se situe souvent « *entre le formel et l'informel* » (Broux et de Saint-Denis, 2013, p. 71). Celle-ci s'inscrit aussi dans un entre-deux particulier. La prise en charge formelle se réalise au travers de la référence. Ce temps, qui ne correspond ni à de l'enseignement, ni à une thérapie, est institutionnalisé car inscrit à la fois sur l'emploi du temps du jeune et de l'enseignant. C'est « *un espace d'écoute du jeune par un adulte bienveillant et facilitateur* » (Broux et de Saint-Denis, 2013, p. 70) dans lequel la confidentialité est assurée. Le référent agit tel un repère pour le jeune. Le côté informel se déroulera « au fil de l'eau » dans la salle commune, le couloir, avant ou après une séance de cours. La Commission Européenne (2013) souligne le rôle primordial du coordonnateur qui

comme il est « *continuellement disponible [...] est crucial pour construire la confiance, les relations personnelles et le soutien* ²¹ » [traduction libre, p. 70].

Par la suite, cet intermédiaire pédagogique peut être perçu à la manière de sorties qui visent l'intégration et l'enrichissement culturel. La diversité des matières enseignées au microlycée amène une ouverture culturelle identique au lycée traditionnel. Il est important voire même capital d'utiliser les arts, les sports et la philosophie comme autant de façons pour le jeune de développer son expression personnelle, de comprendre qui il est. Ces matières sont des outils de médiation culturelle permettant à l'élève de s'inclure dans le groupe, dans le dispositif, dans le lycée puis, à plus grande échelle, dans la société, comme le précise la Commission Européenne en 2013²².

Le microlycée offre aussi la possibilité d'apprendre en dehors de la classe avec les études spécialisées, les échanges informels qui peuvent avoir lieu en salle commune ou, encore, lors de sorties extérieures à l'établissement et au dispositif par exemple.

Un développement culturel peut aussi s'opérer à l'aide des différents partenariats et coopération existants. Ces partenariats sont souvent mis en place avec des centres culturels ou des associations locales, des universités ou des écoles diverses. Ces échanges s'effectuent également par les enseignants qui travaillent souvent en temps partagé entre le microlycée et le lycée ou le collège traditionnel.

Enfin, si l'on admet que le microlycée est une interrogation à l'ordinaire de la classe alors, on se réfère à son essence même de dispositif expérimental autorisant des pratiques innovantes. Broux et de Saint-Denis (2013) mettent en évidence le recours à un certain nombre de pédagogies pas toujours novatrices mais peu développées dans le système éducatif traditionnel. Par conséquent, ils mentionnent :

-« *la pédagogie institutionnelle* » (p. 89) conçue par Oury puis Freinet,

-« *la pédagogie du détour* » (p. 94) abordant souvent le programme curriculaire de manière indirecte,

-« *la pédagogie de l'encouragement* » (p. 104) dans laquelle on retrouve les valeurs de mise en confiance et de bienveillance facilitant l'accès à la performance sans avoir recours à la compétition,

²¹ N.d.T « available at any time [...] is crucial for building trust, personal relations and support »

²² N.d.T. « Introducing arts and sports in the curricula allows students to undertake activities that are related to different ways of expressing themselves, understanding who they are as a person and testing their skills in different situation » (p. 69-70).

-enfin, quelque chose d'assez inhabituel et quasi inenvisageable pour beaucoup d'enseignants, « *la pédagogie de l'absence et la pédagogie du rattrapage* » (p. 106). Effectivement, si le jeune est absent, l'enseignant ne peut pas ne rien faire, il se doit de concevoir chacune de ses séances comme « *un ensemble clos sur lui-même* » (p. 106). L'absence ne rime donc plus avec impossibilité de suivi de la séance. L'équipe se doit aussi de penser l'organisation des rattrapages pour les jeunes absents par des traces écrites, des mails, des photocopies par exemple.

Au regard de cette pédagogie dite de l'absence, Royer (2014) émet une remarque judicieuse. Il considère qu'enseigner au microlycée « *revient à cultiver en permanence le défi suivant : comment faire tenir la présence psychique sans avoir recours aux armes habituelles de contention* » (p. 5). Il est vrai que la présence physique n'empêche pas l'absence psychique, mécanisme de défense utilisé par de nombreux décrocheurs dits passifs ou dans l'école. Les activités proposées se doivent d'être « *signifiante[s] pour aménager [au jeune] une place dans le monde* » (Royer, 2014). Il est donc bien question ici, comme l'explique Royer (2014), de « *se fixer comme objectif l'introduction de méthodes actives et constructivistes* » (p. 6). Selon lui, il faut développer une « *culture nouvelle de l'évaluation* » passant par le « *travail de la motivation/mobilisation individualisé, le parcours de progrès, le refus profond de toute idée d'abandonner qui que ce soit* » (p. 7). L'enseignant doit tendre à essayer de démontrer « *qu'un espace de cours peut coproduire savoir, personnalité, et place sociale (c'est toute la formule de l'auto-socio-construction des savoirs)* » (Royer, 2014, p. 6).

Pirone (2015) cite encore la « *pédagogie de la réparation* » qui sert à « *réparer les identités* » en mettant en place « *une relation éducative horizontale* » et « *des pratiques d'accompagnement scolaire individualisées* » (p. 144). La possibilité de travailler en petits groupes aide à mettre en œuvre toutes ces pratiques en respectant au mieux la singularité de chaque jeune. De plus, la mise en œuvre d'une relation éducative horizontale réduit nettement la pression que l'enseignant, l'équipe et l'établissement peut exercer sur le jeune.

C'est, enfin, pour toutes ces raisons, que Royer (2014) considère que les intervenants du microlycée effectuent un « *métier nouveau qui se cherche : enseignant-éducateur ? Éducateur-enseignant ?* » (p. 3). Effectivement, l'écart est à peine perceptible entre ces deux missions effectuées par les enseignants au sein du microlycée. Ces missions complémentaires sont maintenant attendues des enseignants car, depuis 2013, elles font partie du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Il se développe également dans ce type de structure un lien solide avec les partenaires internes à l'établissement traditionnel tels les infirmiers, assistants sociaux, COP²³, CPE²⁴ ou les partenaires externes qu'ils soient familiaux, sociaux, thérapeutiques, éducatifs ou associatifs.

Notre réflexion nous mène à percevoir le microlycée comme un dispositif dynamique où l'accompagnement pédagogique tient une place de choix cependant, nous pouvons nous interroger pour savoir s'il tient lieu de médiation vers un raccrochage scolaire.

•Un accompagnement vers le raccrochage ?

En premier lieu, il faut considérer le raccrochage comme un processus, un parcours plus ou moins long. Ce mécanisme débute par la volonté du jeune d'intégrer le microlycée. Cependant, en accueillant un public de décrocheurs, ce dispositif aborde la question centrale de la présence. Aubertin (2005) considère ce point comme un enjeu déterminant car, comme il l'établit avec clarté : « *comment construire un parcours de raccrochage avec un jeune qui est absent totalement ou sur de très longues périodes ?* » (p. 57). La présence en cours ne doit pas être la priorité car l'absence ou le présentéisme formel sont quasiment équivalents dans le processus de raccrochage. Selon lui, ce phénomène s'opère au sein même du microlycée grâce à trois composantes de raccrochage qui sont « *la présence en cours sur un emploi du temps négocié* », « *trois absences non justifiées* » maximum pour la participation aux « *demi-journées identitaires*²⁵ » et un nombre de productions minimales dans les « *matières choisies à l'emploi du temps* » (Aubertin, 2005, p. 59).

Ensuite, Broux et de Saint-Denis (2013) utilisent l'expression « *dedans-dehors* » pour illustrer cet état intermédiaire dans lequel se situe non seulement les jeunes décrocheurs mais aussi le microlycée. Ils avancent que « *le « dedans-dehors » apparaît [...] comme un lieu où sont localisés les éléments de raccrochage possible* » (p. 73). En conséquence, l'organisation et le fonctionnement du microlycée, sa place « dedans » un établissement, la tolérance de l'équipe éducative quelque peu en « dehors » du cadre traditionnel, jouent le rôle de déclencheurs et d'activateurs dans le mécanisme du raccrochage. Ils mentionnent encore « *une articulation permanente entre l'individuel et le collectif* » (p. 91) où l'école, et donc le microlycée, doit faire société légitimant la place sociale du jeune en tant qu'élève mais aussi en tant que citoyen sur un plan plus large. Broux et de Saint-Denis (2013) envisagent encore le microlycée tel un potentiel « *objet signifiant* » (p. 160) pour le jeune qui lui permettrait de

²³ Conseiller d'Orientat[i]on Psychologue

²⁴ Conseiller Principal d'Éducation

²⁵ Au microlycée de Sénart, cette demi-journée comprend le conseil hebdomadaire, le ménage et la référence.

rentrer en « *résilience* » (p. 81), cette capacité humaine qui concède de surmonter des événements douloureux et de se développer en dépit des difficultés. En ce sens, résilience et raccrochage apparaissent au microlycée comme des synonymes potentiels.

Pirone (2015) définit l'intermédiation du microlycée d'une manière éclairante au regard du processus de raccrochage. Il considère que :

[Le raccrochage] indique le double objectif de faire raccrocher les élèves en tissant des relations horizontales et individualisées centrées sur la motivation personnelle et la confiance réciproque et celui de ne pas renoncer aux processus collectifs de secondarisation et de médiatisation relevant de la verticalité de la forme scolaire.
(p. 141).

Il insiste sur la nécessaire horizontalité et verticalité de la structure : horizontalité dans la mise en place de l'accompagnement et du suivi des jeunes et verticalité dans les obligations régies par la passation de l'examen en fin d'année scolaire. Il souligne enfin le « *travail de médiation* » que doit mettre en œuvre l'équipe éducative afin que les jeunes puissent « *tisser des liens* » entre leur « *identité de jeune* » et leur « *identité d'élève* » (p. 144). Ce point de vue nous ramène à la place sociale et, ici, à l'identité sociale et, bien sûr, sociétale.

Enfin, Melin-Plée (2005) interroge le lien paradoxal entre réussite au baccalauréat et raccrochage scolaire. Elle fait les constatations suivantes : l'« *objectif de réussite à l'examen semble accessible du fait d'un raccrochage scolaire préalable* » cependant « *certains réussissent au baccalauréat sans raccrochage scolaire* », tout comme le « *raccrochage scolaire ne signifie pas forcément la réussite à l'examen* » (p. 32). Il est clair que réussite à l'examen et raccrochage ne sont pas associés par un lien de cause à effet ni par un lien d'interdépendance.

Melin-Plée (2005) estime que le raccrochage est « *effectif quand on a réussi à ancrer l'élève au microlycée c'est-à-dire à l'installer dans le cadre relationnel, pédagogique, collectif, institutionnel de la structure* » (p. 33) et qu'il porte sur quatre niveaux : l'apprentissage, la restauration de l'image de soi, la revalorisation du sens de l'apprentissage et la construction du vivre ensemble. Elle consigne encore des conditions nécessaires pour initier ce processus. Certaines font référence à la sphère personnelle de l'élève dans ses dimensions financière, sociale, relationnelle et psychologique, puis, d'autres se rapportent à la structure du microlycée dans le cadre d'accueil particulier et singulier qu'elle propose.

De la même façon, le Ministère de l'Éducation Nationale (2014) reconnaît, dans son évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire, des résultats

qualitatifs aux dispositifs du microlycée. Une « *remotivation* », une meilleure « *valorisation* », un « *retour de l'estime de soi* » et « *du plaisir d'apprendre* » (p. 45) chez les jeunes sont notamment cités. Toutes ces qualités façonnent un contexte positif facilitant la mise en œuvre du processus de raccrochage.

Il est judicieux de conclure en démontrant que le microlycée ne s'intéresse pas à produire de la « *normalisation* » (Melin-Plée, 2005, p. 34) dans le sens d'imposer à l'autre une norme préalablement choisie pour lui, mais plutôt de la « *normativité* » (Melin-Plée, 2005, p. 34) qui amène une définition partagée de la norme engageant ainsi tous ceux qu'elle concerne. C'est certainement en cela que le microlycée se perçoit comme un dispositif agissant en tant qu'intermédiaire de raccrochage scolaire.

La considération du microlycée tel un intermédiaire scolaire ouvre des perspectives d'études concernant sa structure dispositif. Elle amène ainsi la nécessité d'interroger ce concept de dispositif dans le but de mieux l'appréhender dans son agencement. Cela permettra de nourrir notre réflexion vers la compréhension de ce choix terminologique qui fait du microlycée un dispositif d'enseignement mis en œuvre au sein de l'institution scolaire.

II-DES DISPOSITIFS

Afin d'appréhender ce que représente un dispositif, nous allons, dans un premier temps, le définir précisément, puis, dans un second temps, traduire son utilisation dans le champ de l'éducation.

1-Définitions

Nous nous devons de délimiter et caractériser le terme conceptuel de dispositif très usité aujourd'hui. Nous faisons référence à ses significations en commençant par ses racines étymologiques, puis nous éclairons ses liens avec les champs de disciplines telles que la philosophie et la technologie et, dans une dernière partie, nous le relions aux politiques publiques en général.

a-Étymologie et définitions

Étymologiquement, le terme dispositif vient du latin *ponere*. Selon le dictionnaire latin-français, Gaffiot (1934, p. 541), il peut signifier à la fois « *disposer* », « *distribuer* », « *mettre en ordre* », « *arranger* », « *régler* », « *déterminer* » ou encore « *fixer* ». Nous trouvons ici la notion d'arrangement, d'agencement des choses.

La définition du dispositif peut s'étendre sur plusieurs champs sémantiques, comme nous le montre le dictionnaire Larousse (2016):

- En mécanique, il s'agit de « *l'ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil, une machine quelconque : un dispositif d'alarme* ».
- Dans un contexte judiciaire, le dispositif représente la « *partie d'un acte législatif, d'un traité ou d'une décision judiciaire qui statue et dispose impérativement* » ou bien « *la partie des conclusions d'un plaideur qui détermine la décision sollicitée par lui* ».
- En lien avec les institutions, il est question de « *l'ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise : un important dispositif policier a été mis en place* ».
- C'est enfin un terme militaire faisant référence à « *l'articulation des moyens d'une formation terrestre, navale ou aérienne adoptée pour l'exécution d'une mission militaire* ».

Quelle que soit la perspective dans laquelle le terme de dispositif s'oriente, il dénote, comme dans sa signification étymologique, de l'agencement, l'assemblage de composantes hétérogènes vers un objectif prédéterminé.

Dans le domaine de l'analyse de l'activité, Barbier (2011) en fournit la définition suivante :

Organisation de moyens susceptible de susciter l'activité de sujet en référence à des objectifs déclarés. [...] certes les dispositifs ont le statut d'existant, mais ce qui leur donne cohérence est de l'intentionnel. Si la mise en place de dispositifs fait partie des activités, les organisations d'activités qu'elles prévoient ne doivent pas être confondues avec les activités effectives (p. 53).

Nous trouvons à nouveau le principe d'arrangement particulier de moyens toujours avec des intentions prédéfinies. Barbier ajoute la volonté d'engendrer de l'activité de la part du sujet. Le dispositif peut donc se traduire par un concept qui, en mobilisant des ressources, motive l'activité du sujet vers un but connu des acteurs dès le départ.

b-Le dispositif : une notion philosophique gravitant dans des horizons à vocation technique

Comme nous venons de le voir, ce terme porte dans sa définition la fait de faire fonctionner des éléments organisés. Son utilisation est de plus en plus récurrente et occurrente dans notre société où la place des techniques et de la technicité ne fait qu'augmenter. Nous assistons à une augmentation exponentielle du nombre et du genre de dispositifs. Ainsi, Zittoun (2013) précise toute la difficulté existante à définir ce terme de part la multiplicité de

développement de cet outil : « ils [les dispositifs] désignent des rassemblements de nature si hétérogène et de type de finalités si différentes que vouloir les embrasser dans une même définition relève d'une mission impossible ».

Peeters et Charlier (1999) notent l'influence de Foucault, philosophe du XX^{ème} siècle, dans les réflexions menées sur le concept de dispositif. Pour Foucault, il correspond au « réseau » que l'on peut établir entre les éléments. Foucault est surnommé par Deleuze « le philosophe des dispositifs » (Deleuze, 1977, cité par Zittoun, 2013). Il connote négativement ce concept et le considère comme un instrument d'aliénation synonyme de pouvoir et permettant une régulation sociale.

Cependant, une conception plus valorisante se développe plus tard lui ajoutant un nouvel éclairage interactionniste. Elle met en avant une mise en relation de deux axes sur un plan symbolique. Le dispositif devient alors un outil de médiation entre sujet et objet, liberté et contrainte ou encore autonomie et régulation. Il se compose d'humain et de non humain et, en ce sens, il crée un rapport d'interdépendance entre sujet et objet.

Par conséquent, le dispositif est appréhendé avec un changement double de perspective. Tout d'abord, dans le rapport à la norme car le caractère intermédiaire d'entre deux dans lequel il se place tente de dépasser les volontés de catégorisation de notre société. Ensuite, le dispositif contribue aussi à la constitution de l'identité car son caractère hybride autorise des retours immédiats afin de traiter la nouveauté de l'imprévu. En laissant un espace pour l'utilisateur, il a la volonté d'individualiser son parcours en le rendant plus autonome et en lui ouvrant des perspectives de réalisation de soi.

Agamben (2007) en introduit la définition suivante : « [Un dispositif correspond à] tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (p. 31).

Un article récent de Frost (2015) met en exergue le dispositif au regard conceptuel d'Agamben et de Foucault avec la notion de résistance. Foucault considère l'idée de « *transgression libre* »²⁶ [traduction libre] (Frost, 2015, p. 15) : les dispositifs définissent le sujet mais lui fournissent aussi l'opportunité de s'en affranchir. La résistance est, selon Frost, toujours possible. Agamben, cependant, lui oppose la vision suivante : « *le sujet est produit et entièrement dominé par les dispositifs* »²⁷ [traduction libre] (Frost, 2015, p. 12). Selon lui, il

²⁶ N.d.T. : « transgressive freedom »

²⁷ N.d.T. : « the subject is produced and utterly dominated by dispositifs »

n'est pas envisageable de pouvoir échapper au contrôle d'un dispositif ou bien de l'utiliser pour construire une forme de liberté qui transcenderait l'individu. Nous retiendrons ici la tension existante entre dispositif et affranchissement par la résistance.

Agamben précise aussi une orientation étymologique différente du terme qui proviendrait du latin « *dispositio* » (Frost, 2015, p. 10). Le dictionnaire Gaffiot (1934, p. 541), montre ses diverses significations : « *disposition* », « *arrangement* », « *règlement* » et « *administration* ». Nous découvrons un nouvel éclairage renvoyant aux champs de l'arbitrage et de la gouvernance. Cet angle ouvre des perspectives d'explicitation du concept en lien avec les institutions, les politiques publiques.

c-Le dispositif dans les politiques publiques

Les institutions recourent régulièrement au terme de dispositif pour mettre en place leurs politiques publiques. Cela représente « *un ensemble d'actions publiques tournées vers un objectif commun* » (Zittoun, 2013). On parle, par exemple, de dispositif de sécurité, de dispositif d'insertion, de dispositif de prise en charge des personnes âgées... Chaque dimension de nos politiques publiques a son ou plutôt ses dispositifs.

L'intermédiarité et la notion d'entre-deux véhiculées permettent aux autorités de constituer des structures pouvant évoluer quelles que soient les composantes en action. Klein et Brackelaire (1999) soulignent le caractère « *autopoïétique* » (p. 73) du dispositif. Ils pointent ici la propriété qu'a cet agencement de se produire en interaction avec son environnement tout en maintenant son organisation malgré le changement régulier de ses constituants.

Ces structures sont la plupart du temps dirigées par un coordinateur ou coordonnateur. Ces employés portent dans le nom même de leur fonction cette notion de lien intentionnel à créer entre acteurs. Cette notion montre que les dispositifs de politiques publiques portent les intentions des autorités vers les bénéficiaires de cet agencement, qui eux, par analogie, amènent leur projet, leur but, donc leurs intentions, dans cette stratégie dispositive.

Étant donné notre objet d'étude qu'est le dispositif du microlycée, il semble opportun de cibler à présent l'usage du terme dispositif dans le champ de l'éducation et de la formation.

2-Dispositifs en éducation

Le système éducatif, par son positionnement intermédiaire entre la sphère familiale et le monde socio-économique et professionnel, se présente comme un lieu idéal d'implantations dispositives. Nous l'étudions de façon globale dans un premier temps, puis au regard de la

conception ternaire et trilogique d'Albero (2011) et, nous terminons par croiser le concept de dispositif avec la structure de retour à l'école qu'est microlycée.

a-Généralités

Albero (2010) établit une distinction terminologique en distinguant chronologiquement l'apparition et l'utilisation des notions de structure, système et dispositif en lien avec la formation.

Le terme de structure est utilisé depuis les années 1960-70. C'est une notion statique qui met en relation des éléments avec une entité. Albero (2010) considère qu'elle renvoie à « *l'architecture des hiérarchies* » (p. 47). On retrouve souvent son usage dans un cadre institutionnel avec, par exemple, la structure d'une académie qui représente son organigramme.

La notion de système est apparue dans le champ de la formation depuis les années 1970-80. Cette organisation structurée présente une dynamique entre relations et interactions des composantes en présence. Ce fonctionnement systémique permet une évolution en cas de déséquilibre avec une prise en compte des nouveaux éléments vers un rééquilibrage progressif. Albero (2010) en présente les limites en le qualifiant de « *modèle mécaniste* » (p. 48) car ses bases demeurent structurales.

Enfin, le terme dispositif émerge dans les années 1990 avec une nuance sémantique se rapportant au champ militaire dans « *l'agencement technique et la mise en œuvre stratégique de moyens rationnels en vue d'un objectif précis* » (Albero, 2010, p. 48). Il met en miroir et en interrelation les différents acteurs : d'une part, les modes de fonctionnement tels qu'ils ont été envisagés par les concepteurs et, d'autre part, l'usage concret réalisé par les bénéficiaires. Il prend en compte la donnée environnementale avec son instabilité et, en l'intégrant, il admet une variable de flexibilité. L'incertitude même est ancrée dans la création du dispositif qui évolue continuellement au fil de trois étapes relevées par Albero (2010) : tout d'abord, cet agencement se saisit des variations pour, ensuite, effectuer des modifications et, enfin, tendre vers une nouvelle stabilisation.

Nous pouvons penser la place du dispositif en matière de schématisation en référence à la théorie sociale cognitive de Bandura.

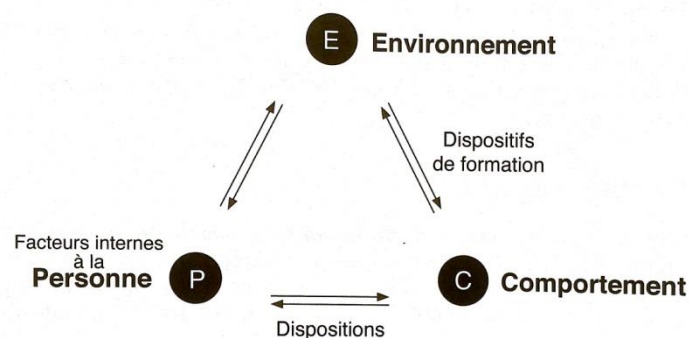


Figure 3. Représentation du dispositif au regard de la théorie sociale cognitive de Bandura (Lameul, 2009, p. 24).

Bandura « explique le fonctionnement humain à partir des interactions réciproques entre des facteurs environnementaux, personnels et comportementaux » (Lameul, 2009, p. 23) à l'aide de sa théorie sociale cognitive. Ce schéma illustre plusieurs points primordiaux dans la conception et le fonctionnement d'un dispositif. Lameul fait évoluer la modélisation de Bandura en y incluant le concept de dispositif et la notion de dispositions. Il crée ce schéma concernant des dispositifs de formation en lien avec les dispositions des apprenants. Cette présentation montre la face dynamique du dispositif par l'interdépendance entre chaque composante : personnes, comportement et environnement. L'interaction est triangulaire et nous repérons la place du dispositif qui opère et fait le lien entre environnement et comportement. Les dispositions des apprenants interagissent entre la personne et son comportement.

Nous retenons ici deux éléments essentiels à notre processus de réflexion : premièrement, l'interdépendance environnement/comportement est à prendre en compte lors de la création d'un dispositif éducatif et, ensuite, l'influence engendrée par les dispositions de la personne sur cette articulation interactive entre facteurs personnels et comportement. Ainsi, le dispositif opère un certain degré d'efficacité sur une personne, seulement en tenant compte et en intégrant dans cette dynamique les données personnelles et environnementales. Il devient aussi une médiation permettant l'adaptation de la personne à son environnement en influant sur son comportement.

Le concept de dispositif apparaît comme un outil probant en éducation. Barrère (2013) considère que les dispositifs sont « censés faire faire » (p. 95). Elle précise aussi la multiplicité, le nombre et l'éclatement de ces agencements qualifiés de « feuilletage illisible » (Kambouchner et Al, 2010, cité par Barrère, 2013, p. 96). En effet, ils sont omniprésents dans les instructions, rapports officiels et institutionnels destinés à la communication sur un mode descendant top down, c'est-à-dire imposé par l'institution. Cependant, de nombreux dispositifs éducatifs sont impulsés sur le mode ascendant, bottom-up, par la réalisation de

multiples expérimentations pédagogiques de terrain initiant ces possibilités de création d'intermédiaires éducatifs que sont les dispositifs.

Trois dimensions différentes leur sont attribuées en fonction du rapport:

- de l'établissement au territoire, comme avec le dispositif d'insertion professionnelle mis en œuvre par la P.A.I.P.²⁸ dans l'académie de Toulouse,
- aux publics scolaires, on parlera par exemple de dispositif ULIS école, ULIS collège ou ULIS lycée,
- à l'organisation et à ses temporalités, ce sera donc le cas du dispositif du microlycée.

La définition proposée par Weisser (2010) est enrichissante. Pour lui, le dispositif est vu « *comme un travail d'ingénierie à priori, mixte d'objets physiques ou sémiotiques organisés pour atteindre un but explicite* » (p. 292). Cette explication souligne que la construction de ces agencements se met en place « à priori », donc en amont, et qu'il s'agit d'une activité « d'ingénierie », c'est-à-dire de mise en perspective, de coordination des diverses forces en présence : le sujet apprenant, les partenaires internes ou externes, les contenus d'enseignement nécessaires. Il aborde encore la nécessité d'explicitier donc de partager, verbaliser l'objectif du dispositif afin d'obtenir l'adhésion de l'individu qui en bénéficie. Les dispositifs de formation portent des missions éducatives mais sont aussi, de part leur positionnement au sein d'une structure plus grande, comme l'Éducation Nationale par exemple, emplis d'intentions politiques car ils sont mis en œuvre par l'État dont le rôle est d'impulser des politiques sur le plan national.

Weisser (2010) avance que le fonctionnement du dispositif est lié à une « *Situation* » (p. 292). Le -s est majuscule car, selon lui, chaque situation d'enseignement-apprentissage est unique, représentant ce qui « *est vécu ici et maintenant par les protagonistes de la relation éducative* » (p. 294). Il ajoute ici l'importance de certaines variables comme la temporalité, les individus ou la situation dans la mise en œuvre d'un dispositif.

Cette théorisation fait écho aux autres définitions déjà proposées plus haut dans le sens où le dispositif a comme point d'achoppement l'interaction et l'interdépendance de ce qui est pressenti à priori avec ce qui est vécu pendant sa mise en œuvre. Ceci nous amène donc à étudier de plus près une approche ternaire du dispositif proposée par Alberro.

²⁸ Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle

b-Approche ternaire et trilogique des dispositifs éducatifs

Albero (2011) revisite le triangle pédagogique de Houssaye, présenté par le Ministère de l'Éducation Nationale (n.d.) afin de définir la pédagogie du projet. Elle y ajoute trois dimensions intrinsèques du dispositif qu'elle nomme l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu.

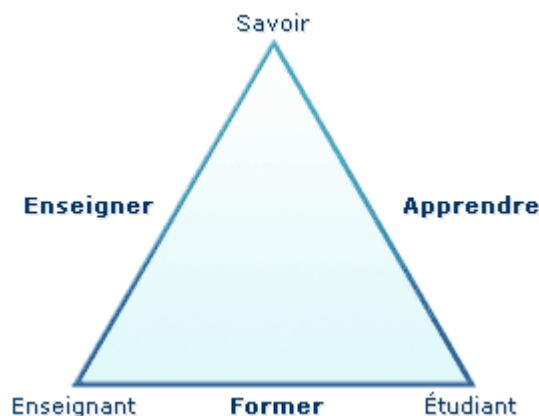


Figure 4. Triangle pédagogique de Houssaye (MEN, n.d.)

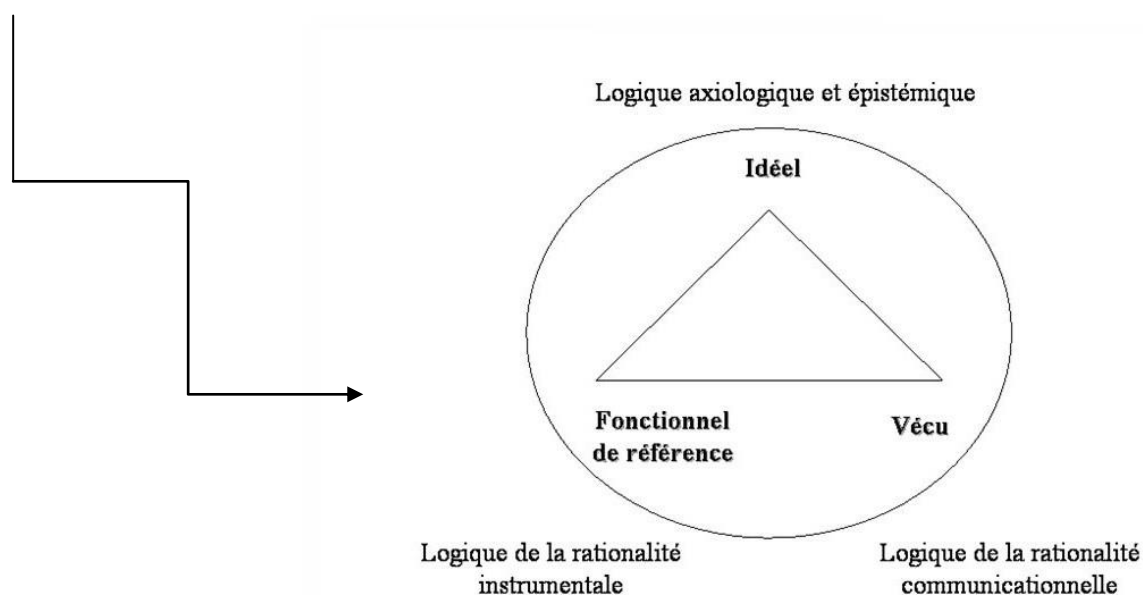


Figure 5. Approche ternaire et trilogique du dispositif d'Albero (2011).

Albero (2011) illustre à l'aide d'un triangle les trois dimensions propres au dispositif et dénomme cette nouvelle modélisation « *l'approche ternaire* ».

Selon Albero (2011), l'idéal « *est constitué par l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet* ». Ce néologisme allie le début du terme « ***idéaux*** » avec la fin de l'expression « *modèles conceptuels* ». Cet idéal existe dans la

conception du dispositif à priori et permet de donner du sens à la visée commune désirée. Il s'inscrit dans la genèse de la structure.

Le fonctionnel de référence représente « *l'organisation pratique proprement dite, qui définit de manière explicite les cadres de référence, matériels et symboliques, de l'action* » (Albero, 2011). Il correspond à la mise en œuvre normative de l'idéal telle qu'elle sera présentée dans tous les documents officiels en référence à ce dispositif.

La troisième dimension, le vécu dispositif correspond à « *celui de l'expérience subjective des acteurs tel qu'ils l'éprouvent au cours de leur activité* » (Albero, 2011). Il constitue la mise en actes du dispositif.

Ces trois aspects peuvent se conjuguer avec plus ou moins de tensions. C'est pour cette raison qu'Albero (2011) intègre ensuite ce triangle en perspective dans un cercle renvoyant à trois logiques différentes. Ce modèle trilogique d'Albero (2011) autorise une vision plus dynamique relevant à nouveau la présence d'incertitudes et d'inconnus dans le développement d'un dispositif éducatif. L'idéal renvoie à une logique axiologique et épistémique. Cette logique s'axe sur les valeurs, le sens et les idées à l'origine du dispositif. Le fonctionnel de référence répercute une logique de la rationalité instrumentale liée à la mise en œuvre du dispositif. Enfin, le vécu amène une logique de la rationalité communicationnelle dans l'échange qui se crée entre l'institution initiatrice du projet, les intervenants au sein du dispositif et les individus en bénéficiant.

La volonté d'Albero est d'amener une réponse possible aux questionnements de l'évolution éventuelle et perpétuelle au regard de cette « *entité protéiforme polymorphe* » (Albero, 2010, p. 50) qu'est le dispositif.

Le cadre de notre recherche nous oriente vers le dispositif du microlycée. Nous allons étudier les points d'achoppement entre le concept et la structure de retour à l'école.

c-Le dispositif du microlycée

L'intention de cette partie est de mettre en regard les différentes définitions et représentations visuelles du dispositif, notamment celle d'Albero et de Lameul présentées auparavant dans cette recherche, avec l'agencement du microlycée.

Nous proposons une nouvelle schématisation du dispositif mettant en avant le rôle opéré auprès du jeune par le microlycée. Le dispositif met ici en évidence le microlycée tel un

processus dynamique mobilisant les ressources d'une équipe d'intervenants mandatés par le Ministère de l'Éducation Nationale via la MLDS par une commande institutionnelle (le fonctionnel de référence) motivant le jeune à expérimenter ce dispositif (le vécu) vers un but connu de chacun, soit l'obtention du baccalauréat (l'idéal). Cet agencement tridimensionnel intervient sur le comportement du jeune soit son raccrochage, sa re-socialisation, sa remobilisation en lien avec son environnement quel qu'il soit : personnel, familial, social et professionnel notamment bien que, selon les cas, certains autres milieux peuvent être pris en compte tels les contextes thérapeutique ou éducatif par exemple.

Ainsi, le microlycée offre une situation dispositive à la fois commune et singulière pour chaque jeune. Nous retrouvons les caractéristiques de cette « entité protéiforme polymorphe » mentionnées par Alberio (2010) : d'une part, le dispositif évolue de façon globale assez régulièrement en fonction des résultats et moyens obtenus, des jeunes à accompagner, du lieu, et, d'autre part, il affecte des formes diverses en procédant au raccrochage, à la rescolarisation, à l'obtention d'un examen par le biais d'un accompagnement multiforme, multimodal.

Une autre variable au microlycée est la disposition du jeune. Cet élément, relevé par Lameul (2009), met en relation les facteurs internes de ce jeune avec les facteurs externes présents dans son environnement. Un des aspects de cette disposition au sein du microlycée se manifeste par le désir de raccrochage, paramètre fluctuant à prendre en grande considération, car elle est à l'origine même de l'entrée du jeune dans le dispositif.

Nous proposons la schématisation suivante mettant en perspective les conceptions présentées. Cette illustration offre un éclairage globalisant grâce à la mise en perspective de deux conceptions différentes certes mais qui s'avèrent complémentaires. L'intervention du dispositif du microlycée se localise entre l'environnement et le comportement et c'est à ce niveau là que doit s'initier son action et ses activités. Elle instaure la nécessité d'introduire des pratiques d'accompagnement à la fois singulières, individuelles mais aussi globales et collectives du jeune dans la structure.

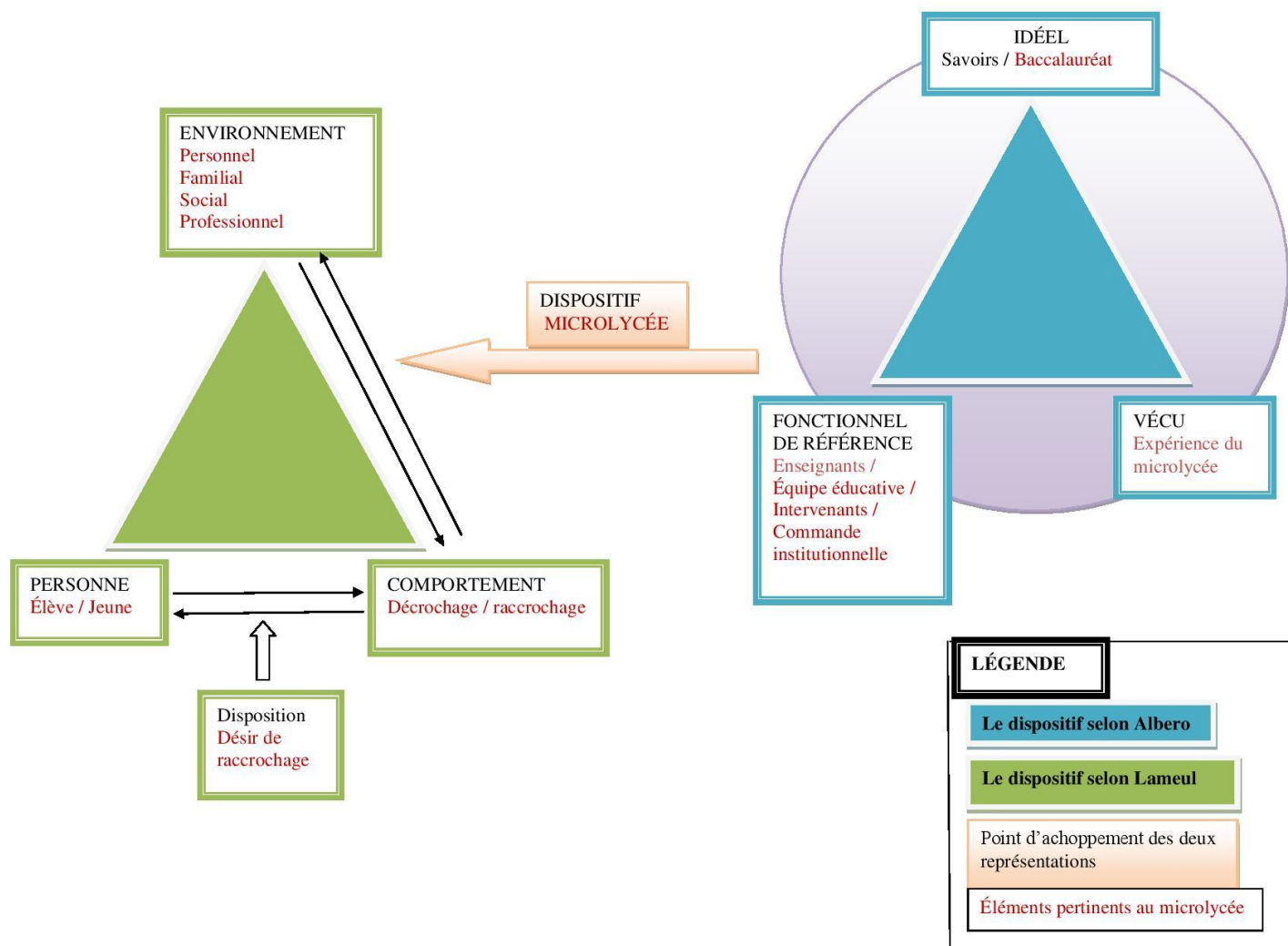


Figure 6. Le microlycée, un dispositif au regard des modélisations d'Albero (2011) et de Lameul (2009).

Notre recherche a montré les diverses facettes de la structure conceptuelle du dispositif en illustrant sa richesses et sa complexité interrelationnelle. Le dispositif intervient sur le lien entre l'environnement et le comportement de l'individu comme le confirme la schématisation proposée précédemment. Il est utile de percevoir comment agir sur l'autre aspect de cette triangulation entre le comportement et l'individu. Dans ce cadre un besoin émerge : la prise en charge particulière de l'individu par un accompagnement. Nous développons maintenant ce que représente ce concept très contemporain.

III- DE L'ACCOMPAGNEMENT EN QUESTION

Le XXème siècle a connu des évolutions importantes et notables des modèles d'orientation professionnelle. Le modèle « à chacun sa place » s'est développé au début du siècle. Cette théorie veut rendre la société plus rationnelle et plus juste en créant un

appariement sujet / profession basé sur les aptitudes de l'individu. Ce fut l'essor dans les outils d'orientation des tests psychotechniques et de la typologie de Holland (Guichard & Huteau, 2005) mettant en correspondance des types de personnalité avec des professions.

La fin des années 1970 vit l'installation du modèle « à chacun son projet » jusqu'aux années 1990. Le sujet se perçoit comme acteur de ses trajectoires scolaire et professionnelle. Cette nouvelle représentation est inscrite à l'article un de la loi d'orientation sur l'éducation (MEN, 1989). Les choix de l'individu sont éducatifs et la notion de projet devient prépondérante. Les pratiques d'écoute initiées par la psychologie du conseil de Rogers (Guichard & Huteau, 2005) deviennent très prégnantes.

Depuis la fin du siècle, avec le paradigme de l'accompagnement, un nouveau modèle « à chacun son accompagnement » progresse. Tout d'abord, nous définissons les contours du concept d'accompagnement, puis, dans un second temps, nous ciblons les prérequis à toutes formes d'accompagnement et, enfin, nous relevons les différentes typologies d'accompagnement existantes à ce jour.

1-Accompagnement : de quoi parle-t-on ?

Afin de définir le terme accompagnement, nous retournons dans un premier temps à ses racines étymologiques et l'explicitons dans son sens plus contemporain. Ensuite, nous déterminons les caractéristiques prépondérantes à toute pratique d'accompagnement dans son cadre de fonctionnement et sa mise en œuvre.

a-De l'étymologie à la « nébuleuse »

Étymologie, sens premier et définition minimale

Paul (2009a), par le tableau ci-après, résume la combinatoire étymologique du terme accompagnement et relie ce dernier au terme compagnonnage. Étymologiquement, accompagner signifie cheminer avec celui avec qui on partage le pain. Le compagnon est un ancien qui transmet à un apprenti sa technique et sa morale sur un métier. Il y a donc une nature relationnelle et une conception de non hiérarchie ou de hiérarchie horizontale dans cette définition.

	Partie relationnelle	
	Compagnon Co-pain	
Ac-vers	Cum-avec	Pagnis Pain / partage
Accompagnement		
Diversité des places		

Tableau 1. La signification d'accompagnement et compagnonnage (Paul, 2009a, p. 94).

Au XIII^{ème} siècle, un accompagnement désignait « *un contrat d'association* » ou un « *contrat de pariage* » qui était un « *contrat unissant deux parties, généralement d'inégales puissances pour la possession en commun d'une terre* » (Paul, 2009a, p. 95). Ce premier sens fait à nouveau état d'une relation hiérarchique ici contractualisée.

A minima, accompagner signifie « *être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage* » (Paul, 2009a, p. 95). Pour approfondir cette définition minimale, nous allons nous rapporter à sa définition contemporaine. Paul (2009a, 2015), dans ses travaux de recherche, parle d'une « *nébuleuse* » de l'accompagnement.

La « nébuleuse » de l'accompagnement

L'accompagnement est un concept récent, qui s'impose dans les années 1990, suite à l'élaboration de la culture du projet. Il dénote de l'importance capitale accordée à l'accompagné en tant qu'acteur dans son parcours. Cornu (2015) utilise l'expression « *entrer en compagnie* » (p. 44) pour définir le processus d'accompagnement. L'accompagné prend « *une nouvelle place comme un saut symbolique* » (Cornu, 2015, p. 44) qui le saisit pour entrer dans une compagnie (une collectivité, un métier...).

Rapidement, l'accompagnement a investi des champs professionnels comme « *l'éducation, la formation, l'insertion, l'orientation, le travail social, la santé et l'entreprise* » (Paul, 2015, p. 24). Pour Gagnon, Moulin & Eysermann (2011), la notoriété grandissante du terme accompagnement renvoie au « *rejet de la prise en charge* », au rejet de la pratique de « *faire à la place de* » (p. 91). Ce processus responsabilise le sujet accompagné qui passe d'une position de sujet-spectateur à celle de sujet-acteur, puis à celle de « *sujet-auteur* » (Paul, 2015, p. 26). Cette relation contractualisée, bien qu'asymétrique, devient « *co-implicatrice* » (Paul, 2015, p. 26).

La relation se décline sous des formes de pratiques multiples se présentant sous diverses configurations adaptées à l'immédiateté de la demande singulière de l'accompagné. Voici la liste des pratiques mentionnées par Paul (2015, p. 21) :

- le « *tutorat* », issu au départ du champ sémantique de la justice et de la famille, fait référence à un protecteur, un défenseur,
- le « *sponsoring* », terme anglais signifie parrainage,
- le « *coaching* » amène au développement des ambitions de performance et d'efficacité, auparavant en lien avec le vocabulaire sportif,
- et le « *mentoring* » se rapporte aux pratiques d'un conseiller sage et expérimenté.

Le schéma, proposé ci-après se compose de quatre zones numérotées de un à quatre correspondant chacune à une thématique différente. La première zone se rapporte à l'orientation, la guidance de l'accompagné par des valeurs. La deuxième division représente les litiges dans leur résolution. La troisième partie se réfère à l'insertion afin que l'accompagné en donnant du sens à l'accompagnement trouve sa place dans le système. Le dernier et quatrième secteur repose sur la performance vers la réalisation de l'action d'accompagnement. Les zones une et deux sont liées à l'autonomie tandis que, les zones trois et quatre correspondent à la socialisation.

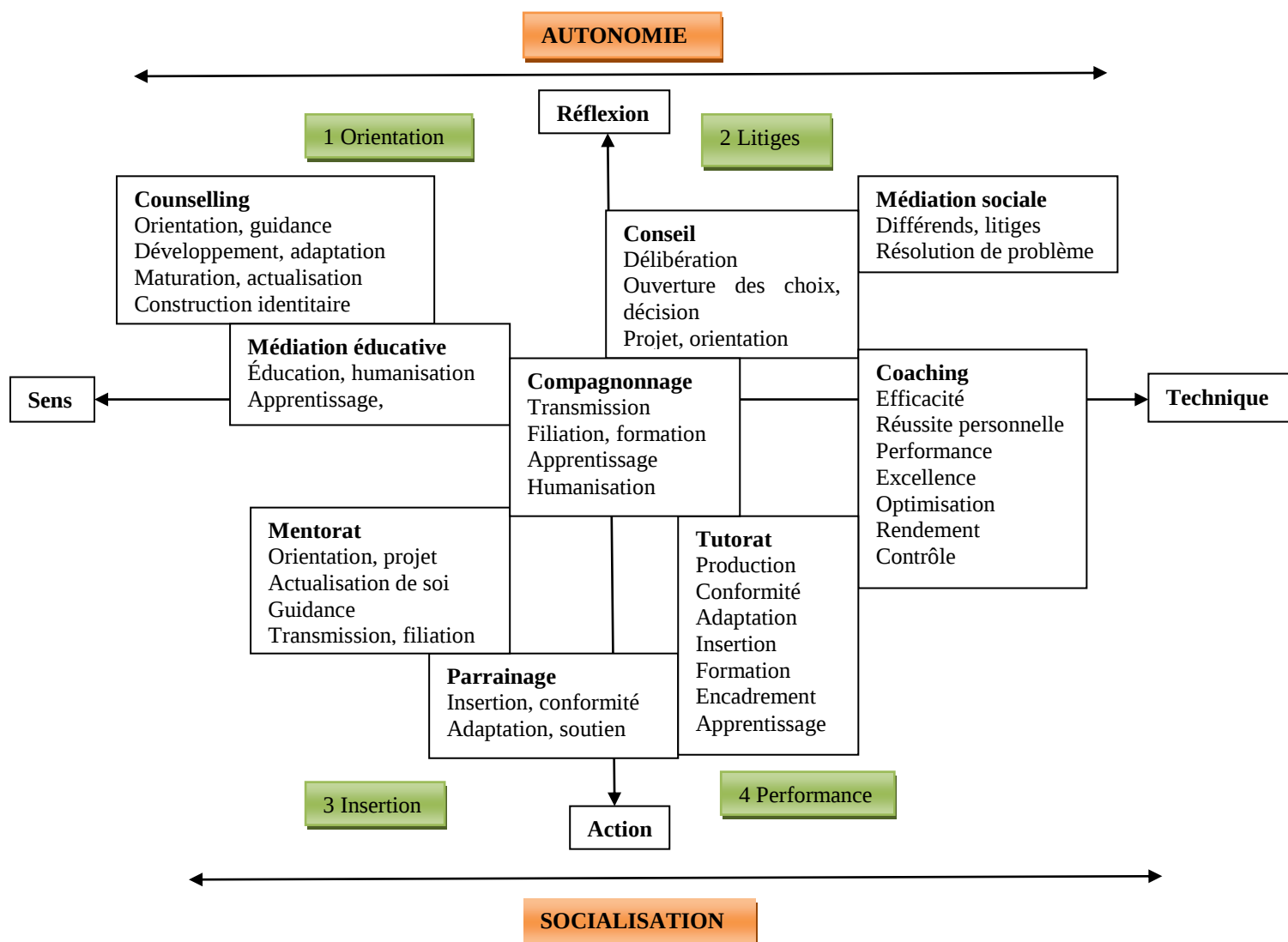


Figure 7. Schéma synthétique des pratiques de la « nébuleuse » de l'accompagnement.
Adaptation libre. (Paul, 2004, p. 53)

Paul (2009a, 2015) parle de « nébuleuse » de l'accompagnement car « toutes les formes qui la constituent sont difficiles à définir et que leurs relations sont imprécises » (p. 92). Il apparaît cependant possible de dégager des points communs à tous les dispositifs d'accompagnement.

b-Caractéristiques communs à toutes pratiques d'accompagnement

En premier lieu, Paul (2015) énonce une double influence, qui s'exerce sur le processus d'accompagnement, d'une part par les professionnels, et, d'autre part, par les politiques. Elle évoque ensuite les langages variés que mêle la pratique d'accompagnement : pour commencer, « un langage éthique » (p. 21) associant empathie et écoute, puis, un « langage politique » (p. 21) en tant que moyen pour réguler les ambitions de notre société,

ensuite le « *langage technique* » (p. 22) menant à des démarches personnalisées liées aux exigences de la collectivité et, dernièrement, un « *langage pratique* » (p. 22) révélant de la commande sociale envers les accompagnants.

Ensuite, tout accompagnement œuvre à « *trois visées* » : la « *socialisation* », l'« *autonomisation* » et l'« *individualisation* » (Paul, 2009b, p. 615). Il se présente toujours, selon Paul (2009b), tel un « *méta-cadre* » (p. 619) combinant un mouvement de modification de place (le déplacement) d'un lieu à un autre (le changement), d'un état à un autre (la transformation). Elle qualifie l'accompagnement de processus « *protéiforme à portée collective* » (Paul, 2015, p. 28).

C'est ainsi qu'elle définit quatre notions inscrites à l'intérieur même du concept d'accompagnement (Paul, 2009a, p. 96) :

- la « *secondarité* », car celui qui est accompagné se trouve second dans la relation,
- la « *mise en chemin* » introduisant une notion de temporalité et d'étapes dans ce trajet commun,
- l'« *effet d'ensemble* », accompagné et accompagnant étant impliqués tous deux à chaque phase de ce parcours,
- pour finir, la « *transition* » situe la relation dans la temporalité avec un début, un développement et une fin.

Gagnon, Moulin & Eysermann (2011, p. 95) déterminent six critères usuels des pratiques d'accompagnement. Ils présentent ces critères à l'aide de quatre champs d'activité : la santé dans les soins palliatifs, la santé en maison de retraite, l'enseignement et l'insertion. Voici ces critères :

- le « *souci de l'autre* » correspond au langage éthique de Paul (2015), à la posture d'écoute de l'accompagnant,
- l'« *individualisation de la relation* » singularise chaque accompagné avec des démarches personnalisées,
- l'« *approche globale* » prend le sujet en compte dans toutes ses dimensions. Cette conception nous renvoie à l'approche systémique dont nous parlerons ci-après.
- le « *travail sur soi* » : il s'opère d'un « *double mouvement* », comme évoqué par Paul, (2015) de « *centration sur soi* » vers une « *décentration* », une ouverture au changement,
- l'« *autonomie* » vers la responsabilisation. Elle commande la centration sur soi tout en étant à la fois une condition et une finalité de l'accompagnement.

• L'« *intégration sociale* » passe par l'« *intégration de certaines normes de la collectivité* ». Gagnon, Moulin & Eysermann (2011) remarquent que les dimensions d'autonomie et d'intégration sociale sont spécifiques à l'enseignement et à l'insertion.

Paul & Fabre (2016) énoncent un cadre de conception de l'accompagnement avec deux notions : le cadran fonctionnel et le cadran processuel que nous définissons ci-après.

Le cadran fonctionnel

Ce cadre « *a pour objet de déterminer le rôle et la posture du professionnel à partir de la fonction qui lui a été attribuée. Il permet de décrire l'activité et d'en rendre compte* » (Paul & Fabre, 2016, p. 77). Il définit la structure de l'accompagnement. Il se compose de quatre éléments : la fonction, la posture, la relation et la démarche.

• La fonction est « *attribuée et reçue* » (Paul & Fabre, 2016, p. 77), elle légitime à la fois l'accompagnement et l'accompagnant. Elle motive une relation dynamique. Elle établit que ces pratiques côtoient obligatoirement une histoire et un lieu comme dans les dispositifs ou les institutions. Elle met en perspective ce que l'accompagnant doit faire avec ce qu'il sait faire.

• La posture est « *prise et ajustée* » (Paul & Fabre, 2016, p. 77). Elle est liée au cadre auquel elle s'applique. Nous en parlerons plus longuement dans la partie suivante.

• La relation « *met en lien deux personnes en tant que sujets à propos d'un objet de travail* » (Paul & Fabre, 2016, p. 77). Elle intègre la notion de réciprocité dans les interactions, mais aussi les deux constituants antinomiques de dissymétrie (dans les rôles d'accompagnant et accompagné) et de symétrie pour amener l'échange, la narrativité.

• La démarche est « *construite chemin faisant* » (Paul & Fabre, 2016, p. 77). Elle est malléable, mouvante et orientée par un projet qui lui donne toute sa signification. In fine, elle doit mener à une évaluation.

Les quatre paramètres analysés sont liés entre eux par un mouvement initié de la fonction vers la posture, la relation et enfin la démarche. La fonction est en tension avec la posture et la relation avec la démarche.

Le cadran fonctionnel est à l'œuvre en parallèle du cadran processuel que nous précisons à présent.

Le cadran processuel

Ce cadran évoque « *l'ensemble des activités corrélées par lesquelles les éléments du cadran fonctionnel vont être transformés* » (Paul & Fabre, 2016, p. 80), l'entrée dans le processus. Il anime l'accompagnement par le biais de quatre dynamiques.

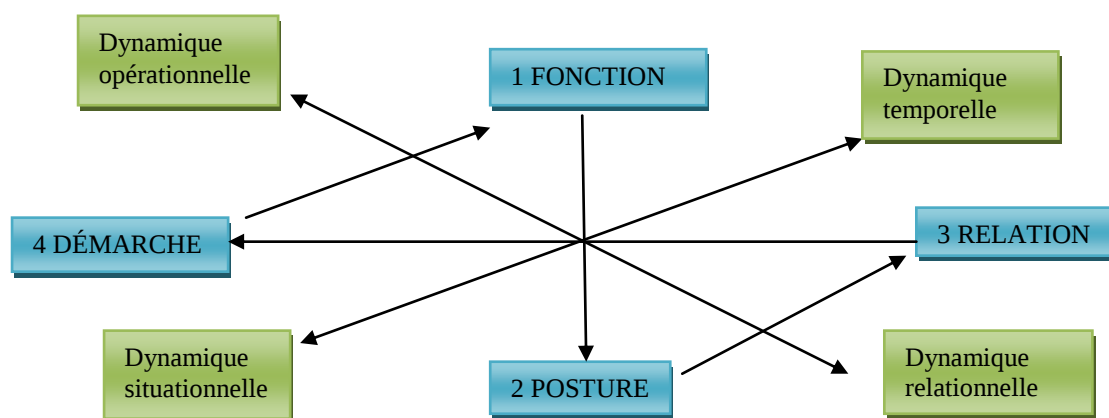


Figure 8. Cadran fonctionnel et cadran processuel. Schéma d'adaptation libre. (Paul & Fabre, 2016, p. 76 et 80).

La dynamique relationnelle se décline dans un temps secondaire après une inscription institutionnelle et avant la mise en œuvre d'une démarche. Elle est en lien étroit avec la dynamique temporelle car un accompagnement s'inscrit dans la durée et se positionne dans la linéarité. Elle inclut à la fois une dimension intersubjective et sociale. Comme le précisent Paul & Fabre (2016), « *l'enjeu est de passer d'une focalisation exclusive sur l'autre à une vision élargie de soi et de l'autre en relation* » (p. 81). Elle insiste sur la mouvance perpétuelle du concept d'accompagnement.

La dynamique situationnelle « *place les acteurs et leurs subjectivités au centre de la démarche* » (Paul & Fabre, 2016, p. 82). Elle tient du vécu de l'accompagné exprimé dans le dialogue, la narrativité et tend vers le sens par la structuration qu'offre la pratique d'accompagnement. Une mise en abyme s'opère dans cette dynamique car « *elle consiste à mettre en mots une situation au sein d'une relation qui elle-même fait situation* » (Paul & Fabre, 2016, p. 82).

Ensuite, la temporalité est souvent limitée à priori par les dispositifs. Elle prend un rôle structurant à partir du moment où l'accompagnant et l'accompagné ne la subissent pas mais s'en saisissent en alternant des phases d'urgence avec des phases de réflexion. Il est capital de ritualiser cette dynamique temporelle par des rituels « *d'accueil* », « *de positionnement* », « *de sollicitation* » et « *de séparation* » (Paul & Fabre, 2016, p. 83). La

réalisation d'un accompagnement produit un processus de changement entre un avant et un après : cette dynamique peut aussi être appréhendée de manière transitionnelle.

Pour finir, la dynamique opérationnelle « *est relative aux ressources mobilisées, aux stratégies, aux outils. On se situe dans l'ordre de la réalisation, de la confrontation au réel [...] elle n'est pas conçue à priori* » (Paul & Fabre, 2016, p. 85). Elle se détermine dans l'activité par des actions : ordonner, structurer, inclure, repenser, reformuler, reprendre, rectifier, modifier... Les pratiques œuvrent pour accompagner la personne c'est-à-dire la mettre en mouvement vers elle-même dans un processus le plus autonome possible. L'imprévisibilité est « *inhérente au processus* » (Paul & Fabre, 2016, p. 85) car le binôme accompagnant/accompagné chemine et recherche ensemble, aucun ne sait plus que l'autre, tout est partagé. Cette dynamique s'opère par exemple dans les expériences par tâtonnements, par la méthode d'essai-erreur ou encore par des changements d'opinion.

Les pratiques d'accompagnement, bien que gravitant dans divers champs d'application, fonctionnent avec de nombreux points communs. Cependant, avant de pouvoir mettre en œuvre ce processus, il faut aborder des éléments relevant d'un caractère prérequis soit dans l'héritage de pratiques amenant historiquement l'accompagnant vers des pratiques nouvelles, soit dans la potentielle réussite du processus avec l'accompagné.

2-Prérequis de et pour l'accompagnement

Les prérequis de l'accompagnement sont de deux ordres. Ils sont soit afférents aux pratiques soit liés aux besoins de l'accompagné.

a-L'héritage de pratiques précédemment mises en œuvre

Le concept d'accompagnement a été employé, dans un premier temps, dans le vocabulaire de la vie quotidienne. Le transfert dans le vocabulaire des professionnels s'opère dans les années 1990 dans des secteurs extrêmement variés tels que l'éducation, la formation, la santé, l'orientation et l'insertion professionnelles, les entreprises et le travail social, et des domaines comme la thérapie ou encore le conseil. Des pratiques ont alors vu le jour s'inspirant soit du domaine du soin, de la construction sociale pour ensuite devenir des pratiques d'accompagnement.

La systémie

L'approche systémique est née dans les années 1950 aux États-Unis avec la création de l'école de Palo Alto représentée par Bateson, sa figure de référence. Elle consiste à « observer [les objets] dans leur réseau relationnel, dans leur contexte. Il ne s'agit pas d'un point de vue microscopique mais macroscopique » (Josien, 2013, p. 105). Elle démontre qu'une thérapie « dans le système » est moins efficace qu'une thérapie « du système » (Josien, 2013, p. 107). Tout système évolue en effet selon une bipolarité dont le curseur se déplace entre une aspiration conservatrice et une aspiration progressiste. Cette démarche vise à modifier le système de façon homéodynamique c'est-à-dire qu'elle souhaite maintenir un équilibre malgré les mouvements, les changements opérés.

Afin de pouvoir venir en aide à un système « endommagé », l'intervenant quel qu'il soit n'a pas besoin d'être spécialiste du problème qu'on lui pose. Cependant, c'est un « spécialiste des relations interpersonnelles et des systèmes sociaux » (Marc & Picard, 2015, p. 104). Son analyse doit porter sur la régulation des interactions dans la complexité d'une dynamique globale. Son action s'étend sur trois domaines fondamentaux : « élargir le contexte relationnel, situer les acteurs dans un modèle de circularité et procéder à un recadrage systémique. » (Marc & Picard, 2015, p. 105).

L'utilisation de l'analyse systémique dans les pratiques d'accompagnement est courante car elle prend en compte la personne dans le système et les sous-systèmes dans lesquels elle évolue.

Le constructivisme

Le constructivisme est un paradigme souvent opposé au positivisme. Dans ce paradigme, plusieurs courants existent tel le socioconstructivisme ou le constructionnisme social.

Dans le champ de la psychologie du développement, Lehalle (2017) considère qu'il « résulte de la réaction de l'individu à l'expérience, aux sollicitations environnementales ». L'individu est un être en construction. Ses environnements de vie, proches ou éloignés, influent sur sa maturation au quotidien.

Dans le champ de la sociologie, Gingras (2017) estime qu'il met l'accent sur le « caractère construit et négocié de la connaissance ». La dynamique du changement apparaît donc comme éduicable et en constante évolution.

Selon V. Capdevielle (cours UE95 sur l'histoire de l'orientation [Présentation Powerpoint], 27 septembre 2016), le constructivisme envisage les événements comme des constructions symboliques et la réalité, multiple, dans la rencontre entre sujet et contexte. Cette réalité est complexe, située, mouvante et susceptible de se modifier, d'évoluer. Les représentations du sujet sont relatives car elles sont le produit de l'entendement humain.

Pour résumer, Nguyễn-Duy & Luckerhoff (2006, p. 7) déterminent que le constructivisme endosse trois valeurs : « *une ontologie relativiste* », s'expliquant par les formes multiples de la réalité, « *une épistémologie subjectiviste* », montrant que le sens émerge dans la relation observateur/sujet et, un « *ensemble de procédures méthodologiques naturalistes* », fournissant des descriptions des sujets et des phénomènes en contexte.

Le recours au constructivisme et notamment au constructionnisme social est récurrent dans les pratiques d'accompagnement car ils permettent de situer la personne dans son environnement et ses rôles de vie.

b-Prérequis de l'accompagné : la satisfaction des besoins

Maslow, un psychologue américain, formule une théorie de l'accomplissement de soi appelée théorie des besoins fondamentaux. Cette conception de la motivation s'appuie sur une hiérarchie par le biais d'un étayage et d'une structuration des besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime de soi et de réalisation de soi. Comme l'explique Louart (2002) :

Une fois satisfaits les besoins psychologiques fondamentaux (chaleur, nourriture, sexualité), une fois garanti le besoin d'évoluer dans un environnement sûr et structuré (offrant un abri, de la protection, de la stabilité), les besoins supérieurs d'amour (l'acceptation par les autres, l'affection), d'estime (le pouvoir, le prestige, la responsabilité) et de réalisation du potentiel peuvent être à leur tour satisfaits. (p. 6)

Ce modèle se schématise sous la forme d'une pyramide pour percevoir la dépendance hiérarchique existante entre chaque niveau.

La réalisation de soi s'avère opérante, dans des pratiques d'accompagnement par exemple, si les besoins précédents ont été satisfaits.



Figure 9. Représentation de la théorie des besoins fondamentaux. A. Maslow

Pour conclure, le professionnel accompagnant se doit de connaître un certain nombre de concepts à l'origine des pratiques d'accompagnement qu'il devra mener dans une perspective constructiviste et systémique tout en tenant compte du contexte motivationnel du sujet.

3-Des typologies d'accompagnement

Depuis les années 1990, un modèle d'orientation « à chacun son accompagnement » s'est développé. Il s'inscrit dans le prolongement des deux formes précédentes qui consistaient d'une part, au début du XXème siècle, à donner une place à chacun dans un modèle du salariat et, d'autre part, à partir des années 1970, à doter tout un chacun d'un projet dans un modèle de l'employabilité. Les années 1990 voient le sujet-acteur se placer au cœur de la culture de projet. L'accompagnant l'aide à développer son autonomie, ses capacités, à se déterminer et à construire sa propre identité en donnant du sens à ses actions et en mettant en pratique ses intentions.

En éducation, l'accompagnement se construit dans le triangle pédagogique et dans les dispositifs. Il se doit d'être mis en œuvre par des professionnels. Nous nous intéressons aux différentes postures que ces derniers peuvent adopter et aux méthodes qu'ils utilisent dans une perspective constructiviste selon un le modèle life-designing.

a-Les postures

Selon Paul (2004)

Paul est un des chercheurs spécialistes de l'accompagnement. Elle a montré trois postures dans les pratiques professionnelles de l'accompagnement. Nous schématisons ces

postures de la façon suivante en y ajoutant les différents champs sémantiques de l'accompagnement qu'elle aborde (2004) :

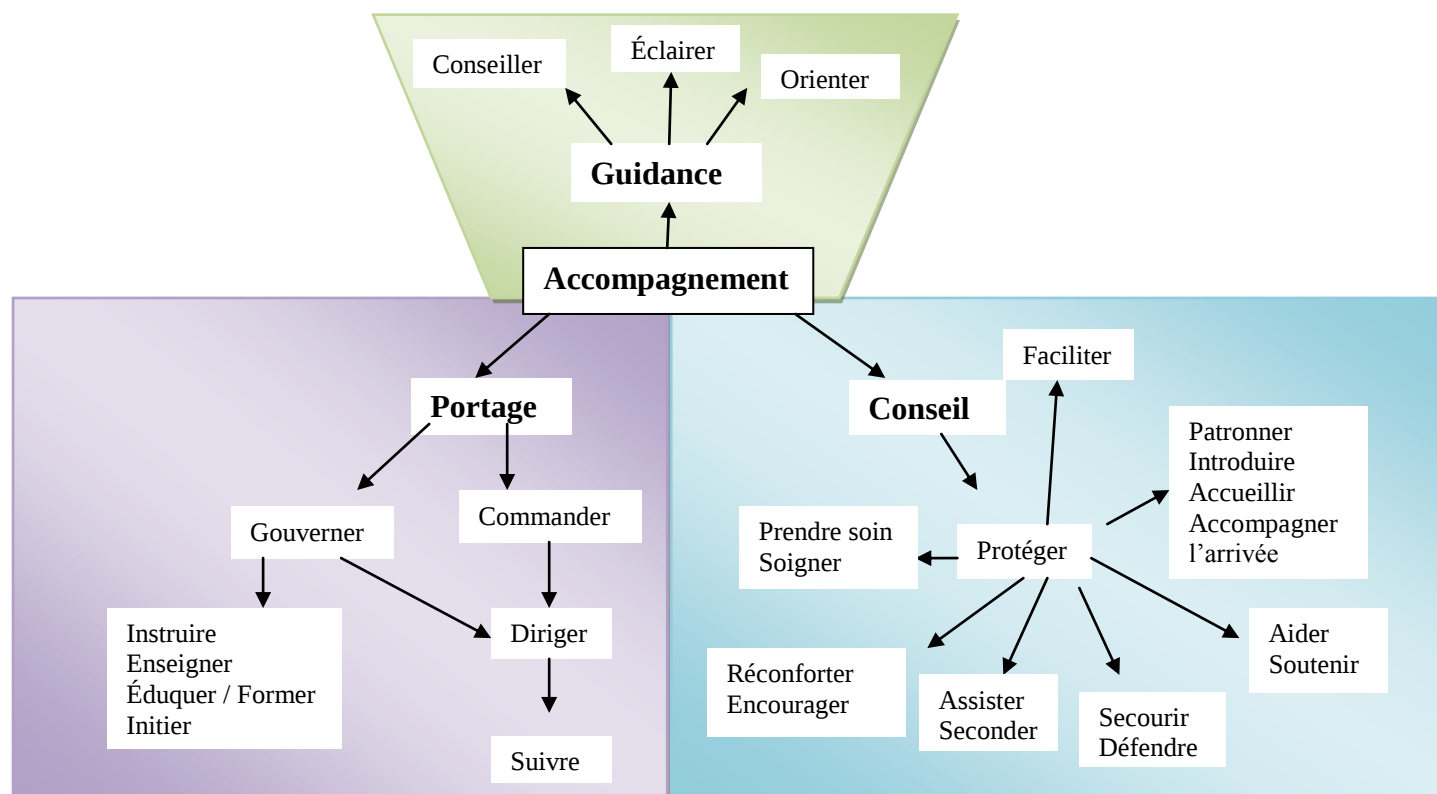


Figure 10. Schématisation de l'accompagnement au regard des champs sémantiques décrits par Paul. Adaptation libre. (2004, p. 69)

Voici les caractéristiques portées par chaque posture :

- Paul distingue d'abord l'accompagnement de conseil qui suppose une demande claire de l'accompagné ainsi qu'une « *autonomie suffisante* » (p. 74). L'accompagnant occupe un rôle de soutien, il escorte l'accompagné. Le Bouëdec (2001) observe que, dans cette posture, l'accompagnant revêt une fonction « *maternelle* » d'accueil et d'écoute puis de « *clarification* » pour cheminer « *au côté de l'accompagné pour le confirmer dans ce nouveau sens où il s'engage* » (p. 19). Il file la métaphore du cheminement présente dans l'origine du mot.

- Ensuite, Paul (2004) évoque l'accompagnement de guidance servant à accompagner une « *personne fragilisée* » (p. 74). L'accompagnant suit l'accompagné et l'aide à co-construire un projet. Pour Le Bouëdec (2001), l'accompagnant se place derrière l'accompagné.

- Enfin, elle cite l'accompagnement de portage dans lequel l'accompagnant décide pour l'accompagné qui ne peut le faire lui-même. Le Bouëdec (2001) considère que

l'accompagnant se place au-dessus de l'accompagnée dans une position hiérarchique dominante.

Paul & Fabre (2016) estiment que le professionnel de l'accompagnement doit rassembler certaines caractéristiques l'amenant à adopter une posture éthique. Il doit par conséquent investir « *une posture de non-savoir* » (p. 93), opposée à la toute puissance, « *une posture de dialogue* » (p. 93), autorisant un processus relationnel entre deux sujets, deux altérités, « *une posture d'écoute* » (p. 94) active libérant la narrativité, « *une posture tierce* » (p. 94), située entre la commande institutionnelle et la demande de l'accompagné, et, enfin « *une posture émancipatrice* » (p. 95), portant vers l'autonomie relative.

Selon Pineau, Robin, Boutinet & Denoyel (2007, chapitre I)

Cette équipe propose cinq postures pour l'accompagnant dépendant du degré d'autonomie, ou, au contraire, de dépendance de l'accompagné :

- La première illustre le « *projet de* ». Elle ancre l'accompagné dans l'autonomie. L'accompagnant agit en tant que « *réfèrent* » en donnant des conseils critiques. Cette position est comparable à l'accompagnement de conseil de Paul (2004).

- La seconde posture correspond au « *projet avec* » développant des pratiques d'accompagnement de suivi. L'accompagné est plus fragile et dispose de moins de capacités d'autonomie. Le binôme travaille ensemble dans une perspective de « *co-construction* », de « *co-action* » vers la « *vicariance* ». L'accompagnant ne doit pas laisser l'accompagné seul ni se substituer à lui. Il est nécessaire de mettre en œuvre un projet d'accompagnement à l'aide d'un projet individualisé dans un objectif d'autonomisation. Cette situation rappelle l'accompagnement de guidance de Paul (2004).

- La troisième posture est le « *projet pour* ». L'accompagnant se substitue à l'accompagné défaillant. Cette posture se retrouve dans les structures recevant des personnes dépendantes nécessitant ainsi un accompagnement particulier ou dans des postures « *paternalistes* » adoptées à tort par certains accompagnants imposant ainsi leurs desseins aux accompagnés. Nous nous retrouvons en présence de l'accompagnement de portage décrit par Paul (2004).

- La quatrième posture est le « *projet sur* » instituant une logique d'« *assujettissement* », d'imposition. L'accompagné peut seulement répondre et effectuer les injonctions de l'accompagnant. Toutes les possibilités réflexives sont annihilées.

- La dernière posture répond au « *projet contre* » se situant dans l'« *oppositionnel* » dans une « *logique de la confrontation* ». Cela peut être l'accompagnant qui prend le dessus

en niant le type de devenir choisi par l'accompagné ou, à l'inverse, l'accompagné affirmant son autonomie à l'égard de l'accompagnant.

Les deux dernières postures ne sont pas souhaitables des points de vue éthique et professionnel. L'accompagnant peut y être confronté à un moment ou à un autre de ses pratiques mais il doit orienter ses pratiques dans la visée impérative de tendre vers, de revenir à une des trois premières postures.

Chaque posture renvoie donc à une méthode, une philosophie du projet et une conception des relations sociales différentes. Cela amène à la mise en œuvre de méthodes d'accompagnement diverses.

b-Les méthodes selon le modèle « life designing »

Les pratiques d'accompagnement dans une perspective constructiviste s'effectuent en tenant compte des contextes et rôles de vie du sujet. Elles tiennent aussi compte des avancées en psychologie clinique du travail et plus précisément en clinique de l'activité. Nous nous proposons de la définir, de décoder ses objectifs et de modéliser ses pratiques.

Description et présupposés

Ce modèle, aussi francisé « construire sa vie », émerge grâce aux travaux d'un groupe de chercheurs de toutes origines. Il porte la question centrale de la construction de soi et pose cinq présupposés de départ. Selon Savickas & al (2010), il faut :

- prendre en compte les correspondances entre projet de vie et contexte,
- aider à développer des stratégies dans une dynamique du faire face,
- que les accompagnants, experts dans leurs pratiques, co-construisent l'accompagnement dans une construction holistique de la vie de l'accompagné,
- se centrer sur les processus de (re)construction de soi en augmentant le pouvoir d'agir et l'adaptation flexible,
- intervenir de manière efficace en configurant les pratiques de façon individualisée et en les évaluant afin d'arriver à une certaine modalisation.

Objectifs

L'adaptabilité, la narrativité, l'activité et l'intentionnalité sont les quatre objectifs développés par cette démarche.

L'accompagné devra être adaptable face aux changements professionnels et, si possible, les anticiper en augmentant, par exemple, la théorie des 5 « C » de la construction de la carrière : le souci²⁹ de son orientation, le contrôle, la curiosité, la confiance et l'engagement³⁰ (Savickas & al, 2010).

La narrativité s'investit dans toutes les pratiques car, d'une part, le dialogue est au cœur de la relation d'accompagnement et, d'autre part, l'homme est un être de langage. L'accompagné doit réussir à formuler son identité à travers la représentation dynamique, appelée cartographie de son système de formes identitaires subjectives (Guichard, 2008).

L'activité, une composante majeure, permet de constituer de nouvelles dimensions de représentations de soi.

Pour finir, l'intentionnalité établit un lien entre les anticipations relatives et des « soi » possibles à l'avenir.

L'accompagnant vise une démarche inclusive de développement tout au long de la vie, non seulement avec une approche holistique et contextuelle, mais aussi avec une visée préventive.

Tentative de modélisation

De Ketele (2014, p. 79) présente quatre possibilités qui s'orientent autour de deux axes en se posant comme objectif de vivre du nouveau tout en s'appuyant sur ce qui est déjà là. Il modélise quatre cheminements potentiels pour l'accompagnateur à partir d'un problème posé par l'accompagné.

Ces quatre cheminements envisageables rappellent des fonctions que Paul & Fabre (2016) donnent à un accompagnant. Il peut en ce sens être un « *ouvreur* » qui laisse entrevoir de nouvelles perspectives, un nouveau cheminement, ou un « *passeur* » pour que l'accompagné soit pleinement acteur de son cheminement, ou encore un « *actant* » s'engageant aux côtés de l'accompagné sur de nouveaux chemins, ou enfin un « *veilleur* » surveillant ce qui se passe en l'accompagné.

²⁹ N.d.T « concern »

³⁰ N.d.T. « commitment »

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Dans le cadre de cette investigation, nous nous sommes, au départ, demandé comment l'équipe éducative du microlycée se saisit de ce dispositif pour accompagner les jeunes dans la préparation du baccalauréat.

Notre démarche nous a amené à nous questionner, avant toute chose, sur les concepts processuels de décrochage et raccrochage scolaire. Nous avons fait l'inventaire des diverses terminologies, représentations et théories existantes sur ce concept et nous sommes ainsi rendu compte qu'il s'agissait au départ d'une construction politique qui s'est ensuite peu à peu conceptualisée.

Nous avons découvert comment la situation de décrochage est régie par de multiples lois tant au niveau européen que national, l'étendue de ce phénomène et, surtout, le coût financier qu'il impose de fait aux états. Nous avons, par conséquent, pu nous rendre compte, d'une part, de l'intérêt que ce concept plutôt contemporain, lié au passage d'une société avec un modèle du salariat vers un modèle de l'employabilité, suscite et, d'autre part, le rôle essentiel que joue les divers gouvernements qui choisissent de se saisir dans un degré plus ou moindre de cette thématique. Ce sont pour ces raisons que nous pensons ce concept à travers un éclairage constructiviste.

Dans un troisième temps, nous avons interrogé le concept opposé de raccrochage scolaire pour comprendre qu'il articule un processus inverse qui dépasse le cadre de la simple scolarité pour toucher tous les environnements dans lequel un jeune évolue. En éducation, les dispositifs autorisent ce processus en lui offrant une place centrale de pivot vers un objectif formatif et/ou éducatif. Le microlycée est un dispositif affichant la volonté de permettre le mouvement vers le raccrochage par sa qualité d'intermédiaire mettant en œuvre un entre-deux de type spatial, temporel et pédagogique vers la normativité.

Par la suite, nous avons examiné le concept de dispositif et appréhendé l'origine philosophique de ce phénomène qui s'emploie maintenant dans des domaines axés plus vers la technique. Ce concept est extrêmement usité dans les politiques publiques dans lesquelles le nombre d'occurrences du terme est considérable.

En nous centrant sur son omniprésence en éducation, nous avons utilisé la modélisation de Lameul, dans laquelle le dispositif évolue entre environnement et comportement, et celle d'Albero, qui produit une approche ternaire mêlant l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu, pour aboutir à un schéma global cristallisant ces deux propositions. Cette ébauche a la

volonté de mettre en perspective les deux visions afin de schématiser le processus dynamique que cet agencement veut initier. Par conséquent, elle interroge aussi sur l'accompagnement pratiqué afin de concrétiser ce processus de raccrochage.

Enfin, nous nous sommes intéressés au concept et aux pratiques liées à l'accompagnement. Nous avons découvert que ce concept est multiple et qu'il renvoie à un grand nombre de pratiques pas toujours bien définies ; c'est pour cela que le terme « nébuleuse » est couramment employé pour s'y référer. Les pratiques veulent faire cheminer l'accompagné vers l'orientation, l'insertion, la performance ou la résolution de litiges en tendant vers l'autonomie ou la socialisation. Paul & Fabre (2016) ont relevé des indicateurs par le biais d'un cadran fonctionnel et d'un cadran processuel initiant un cadre de conceptualisation de l'accompagnement.

Nous avons ensuite précisé les fondements sur lesquels s'appuient les pratiques d'accompagnement telles que les approches systémique et constructiviste.

L'étude des différentes postures montre qu'il existe des degrés divers de guidance qui résultent du niveau d'autonomie dont fait preuve ou non l'accompagné.

Dans le contexte du microlycée de Toulouse, nous définissons plus précisément notre question de recherche de la manière suivante :

Comment chaque intervenant du microlycée accompagne-t-il les jeunes dans le cadre de ce dispositif ?

En conséquence, nous amenons un questionnement particulier. L'objectif institutionnel des intervenants est que les élèves obtiennent leur baccalauréat dans un processus de raccrochage. Nous nous demandons donc comment font ces intervenants pour parvenir à cette mission institutionnelle alors que, dans le processus de raccrochage, la socialisation semble être aussi une visée pertinente. Ces pratiques se réalisent-elles lors de temps formels, institutionnalisés telle la référence³¹ dans les microlycées parisiens ou dans des moments informels. Par la suite, le recensement des pratiques d'accompagnement proposées s'avère judicieux afin de comprendre le processus mis en l'épreuve.

³¹ Pratique d'accompagnement des microlycées parisiens décrite page 21.

À ce niveau de notre réflexion, nous émettons un certain nombre d'hypothèses afin de décrire puis comprendre et enfin analyser comment les intervenants accompagnent les élèves dont ils ont la responsabilité.

Nous pensons, de prime abord, qu'il paraît difficile de pouvoir prétendre initier un processus de raccrochage en occultant la partie liée à la socialisation. Nous tentons par conséquent de comprendre quel type de cheminement est opéré par les accompagnants au regard du tableau 2 proposant une modélisation des pratiques d'accompagnement par De Ketele³².

Nous voyons ensuite vers quels types de pratiques les intervenants du Lycée Nouvelle Chance s'orientent à l'aide de la figure 7 synthétique des pratiques d'accompagnement de Paul³³ (2004) présentée dans ce travail. Il nous permet de nous interroger sur les pratiques d'accompagnement mises en œuvre afin de les situer dans ou hors du processus de socialisation. Nous avons aussi recours aux cadrans fonctionnel et processuel de Paul & Fabre³⁴ (2016) pour comprendre la conception de l'accompagnement proposée en termes de fonctions, postures, démarches, relations et dynamiques.

Nous tentons enfin de comprendre si les intervenants rencontrent ou non des limites et/ou des difficultés dans leur mission d'accompagnement.

Nous énonçons deux hypothèses concernant l'origine des éventuelles difficultés rencontrées. Ces dernières peuvent être de nature externe c'est-à-dire processuelle observant un décalage des tempi entre processus de raccrochage, socialisation, réussite à l'examen et déficit de formation, ou bien de nature interne dans l'investissement, l'implication des accompagnants de part leurs pratiques d'accompagnement ou leur choix ou non d'intégrer le dispositif du microlycée.

Le développement de notre problématique nous a permis d'établir notre question de recherche et de projeter des hypothèses ainsi que la potentielle utilisation de catégories à priori. Nous précisons ci-après, dans la partie empirique, notre processus méthodologique ainsi que les résultats obtenus et la discussion en émanant.

³² Cf page 51.

³³ Cf page 39.

³⁴ Cf page 41-43.

PARTIE EMPIRIQUE

I-MÉTHODOLOGIE

1-Contexte

Dans cette recherche, nous adoptons les perspectives suivantes :

- Nous utilisons les termes situation de décrochage scolaire ou de non-persévérance car nous considérons le décrochage scolaire comme un processus multifactoriel évolutif.

- Lorsque nous parlons d'accompagnement ou de pratiques d'accompagnement, nous faisons référence à une démarche cadrée par :

- une durée : une année scolaire au microlycée,
- un lieu : le microlycée de l'académie de Toulouse au Lycée Général et Technologique Raymond Naves,
- des objectifs institutionnels : raccrochage et obtention du baccalauréat,
- des rôles respectifs : enseignants du dispositif, coordonnateur du dispositif d'un côté et élèves du dispositif de l'autre côté.

Nous nous proposons de caractériser le microlycée de l'académie de Toulouse dans ses composantes administrative et financière, spatiale et temporelle, pédagogique et, par la suite, nous ciblons le public accueilli. Ce dispositif a vu le jour en septembre 2016.

a-Organisation administrative et financière

Le dispositif, dénommé Lycée Nouvelle Chance dépend du réseau FOQUALE. À ce titre, il est régi par le SAIO³⁵ de l'académie de Toulouse et sous la gouvernance du CSAIO. Il s'est installé administrativement et physiquement dans les locaux du lycée Raymond Naves de Toulouse. Il est donc aussi sous la responsabilité de la proviseure de ce lycée. Il accueille des jeunes de classe de Terminale dans les sections L³⁶, ES³⁷, S³⁸ et STMG³⁹ au nombre maximum de trente. Tous les élèves sont inscrits sur les listes des sections du lycée Raymond Naves dans la cohorte à laquelle ils correspondent. Le dispositif lui-même est géré par une coordonnatrice qui fait le lien entre les divers services du rectorat (gestion, inscription aux examens, sociaux...), les intervenants internes et externes et les élèves.

³⁵ Service Académique d'Information et d'Orientation

³⁶ Littéraire

³⁷ Économique et Social

³⁸ Scientifique

³⁹ Sciences et Technologies du Management et de la Gestion

Le Lycée Nouvelle Chance a pu voir le jour grâce à un appel à projets européen concernant des dispositifs de prévention du décrochage scolaire. Par conséquent, le microlycée n'est pas un dispositif de remédiation du décrochage au lycée mais une structure de prévention des situations de décrochage post-baccalauréat, à l'entrée des études universitaires.

Le financement se réalise à l'aide d'une double combinaison de moyens : le Rectorat de l'académie de Toulouse finance soixante pour cent du budget de la structure c'est-à-dire le poste de la coordonnatrice, les postes à mi-temps de quatre enseignants et les heures supplémentaires réalisées par seize enseignants, le FSE⁴⁰ finance les quarante pour cent restant concernant les moyens matériel et humain nécessaires : manuels, fournitures de bureau, sorties diverses, intervenants extérieurs, heures de vacation des partenaires extérieurs.

b-Organisation spatiale et temporelle

Le choix a été fait d'implanter le microlycée en Haute Garonne car ce département comprend à lui seul la moitié des élèves en situation de décrochage de l'académie. Il occupe aussi un rôle central dans son positionnement à Toulouse car cette ville est reliée à beaucoup de villes de taille moyenne d'autres départements grâce à de nombreuses infrastructures routières et ferroviaires.

Le chef d'établissement du lycée Raymond Naves a accepté que ce dispositif soit intégré dans ses locaux. Cinq salles ont été allouées au microlycée : trois salles de cours, une salle de coordination et une salle commune. Trois salles sont situées dans le même bâtiment, deux salles se trouvent dans un autre bâtiment. Les salles, commune et de coordination, sont localisées à côté de la vie scolaire, et proches des bâtiments administratifs.

La coordonnatrice du dispositif a son bureau à résidence dans la salle de coordination. Cette salle contient deux bureaux, deux ordinateurs, une imprimante, toutes les fournitures nécessaires aux intervenants et tous les documents administratifs concernant la structure, l'équipe et les élèves.

La salle commune réunit des ordinateurs, une imprimante, un casier pour chaque élève, un panneau d'affichage avec les informations communes à tous les élèves, une armoire avec des manuels, du petit matériel de bureau et des classeurs avec les cours pour rattrapage à disposition. Un ensemble de tables, chaises et fauteuils sont aussi disponibles dans cette salle.

⁴⁰ Fond Social Européen

Un emploi du temps adapté est fourni à chaque élève en fonction des matières qu'il doit passer ou repasser au baccalauréat, de ses impératifs familiaux et/ou professionnels. Les cours se déroulent du lundi au vendredi, comme dans tous les établissements scolaires, de neuf heures à dix-sept heures trente.

c-Organisation pédagogique

L'équipe est composée d'une coordonnatrice à temps plein, de quatre enseignants (mathématiques, anglais, sciences économiques et sociales et STMG) travaillant à mi-temps au microlycée et à mi-temps sur un autre établissement, collège ou lycée, traditionnel. Elle comprend aussi seize enseignants toutes matières confondues participant chaque semaine auprès des jeunes dans le cadre d'heures supplémentaires.

Les interventions se font en petits groupes avec parfois des regroupements de sections selon les matières. Des inclusions sont effectuées en E.P.S.⁴¹ à ce jour. Chaque enseignant propose aux jeunes une pédagogie individualisée et de bénéficier de ressources diverses sur place ou numériques.

Un tutorat individuel existe pour chaque élève. Un tuteur, enseignant à résidence au microlycée ou coordonnatrice, a été désigné pour chaque élève dans l'intention de l'aider à faire le point, travailler la méthodologie et se remobiliser. Il s'agit d'un entretien la plupart du temps hebdomadaire. Ce tutorat semble correspondre à ce que les microlycées parisiens appellent la référence.

Des partenariats extérieurs commencent à intervenir avec une psychologue et une sophrologue réalisant des activités de groupe sur la gestion du stress ou des séances individuelles de trente minutes, la réalisation de stages en entreprise, l'intervention de la Mission Locale afin de proposer un certain nombre de solutions vers des formations qualifiantes en cas d'échec à l'examen.

La globalité de cette organisation dispositive vise à offrir aux jeunes un accompagnement au projet par la remobilisation, le travail sur l'estime de soi, la réussite à l'examen mais aussi la possibilité de poursuite d'études sans le bac.

d-Les jeunes accueillis

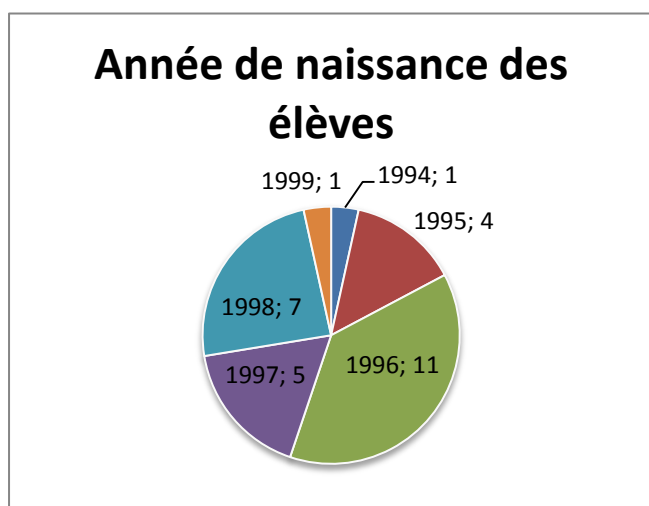
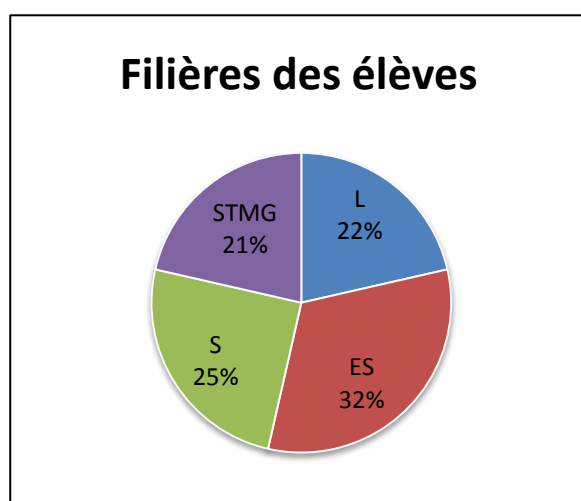
Lorsque le dispositif a été mis en place, des conditions de recrutement ont été établies. Les jeunes doivent être volontaires, âgés de seize à vingt-cinq ans, de niveau terminal avec

⁴¹ Éducation Physique et Sportive

une priorité aux jeunes ayant quitté le système scolaire depuis plus d'un an et une attention particulière pour les jeunes boursiers ou ceux issus des QPV⁴². Les jeunes ayant déjà passé l'examen du baccalauréat peuvent conserver leurs notes s'ils le souhaitent. Cette année, la possibilité leur a été offerte de repasser les EAF⁴³ écrite et/ou orale.

Le recrutement s'effectue au niveau académique et un accompagnement a été mis en place pour accompagner les jeunes dans leur recherche d'un logement, l'obtention de bourses, d'aides financières pour les transports si nécessaire. Les inscriptions se sont formalisées soit directement auprès du dispositif, soit par les CIO de secteur jusqu'à fin janvier 2017. Ces dernières sont seulement validées après un entretien entre le jeune, sa famille et des membres de l'équipe du microlycée. Vingt-huit élèves sont inscrits pour cette année. Nous proposons ici quelques données afin de mieux connaître les caractéristiques de ce public.

Graphique 1. Répartition des élèves par filières.

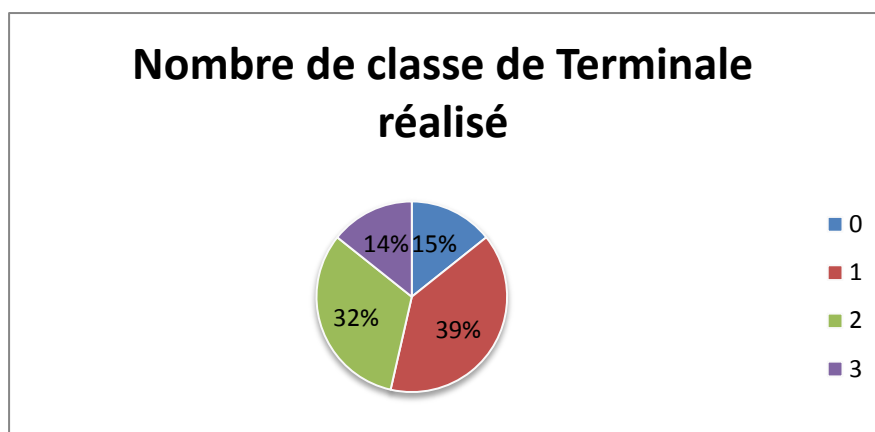


Graphique 2. Année de naissance des élèves du Lycée Nouvelle Chance⁴⁴.

⁴² Quartiers Prioritaires de la politique de la Ville : il y a actuellement seize quartiers prioritaires dans la Métropole toulousaine situés sur quatre communes : Blagnac, Colomiers, Cugnaux et Toulouse.

⁴³ Épreuves Anticipées de Français

⁴⁴ Les élèves actuellement en classe de Terminale sans avoir redoublé sont nés en 1999.



Graphique 3. Nombre de classe de Terminale réalisé par les élèves du microlycée.

Il y a actuellement au Lycée Nouvelle Chance dix-neuf filles et neuf garçons. Toutes les sections (L, ES, S et STMG) sont représentées avec une prédominance pour la section ES. Les élèves sont âgés de dix-huit à vingt-trois ans avec un âge moyen autour de vingt et un ans. La plupart d'entre eux en sont à leur première ou leur seconde Terminale.

Nous souhaitons ci-après présenter le cadre de notre recherche.

2-Cadre de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous effectuons quatre entretiens semi-directifs⁴⁵ avec les intervenants du microlycée, un coordonnateur et trois enseignants, dans la visée compréhensive d'une approche qualitative.

Notre objectif est, à l'aide d'un processus interlocutoire de co-construction, d'obtenir des informations sur les thèmes définis dans les différentes hypothèses tels que :

- les pratiques d'accompagnement,
- la part que prennent le positionnement institutionnel et le positionnement personnel des accompagnants dans ces pratiques,
- les limites que peut rencontrer chaque accompagnant.

L'analyse du corpus des entretiens s'effectue par un examen du contenu de ces discours dans une dimension heuristique. Cette observation est réalisée après une étude précise du verbatim de ce corpus. Le travail de recherche se centre sur les pratiques d'accompagnement de trois enseignants affectés à mi-temps sur le dispositif du microlycée et de la coordonnatrice de cette structure.

⁴⁵ Cf Grille d'entretien semi-directif : annexe 1.

Nous utilisons un certains nombres d'indicateurs a priori :

- Nous avons recours à la modélisation selon la théorie du « life designing » de De Ketele (2014)⁴⁶ de manière à comprendre quel cheminement suivent les binômes accompagnant-accompagné au Lycée Nouvelle Chance.

- Nous nous servons du schéma synthétique des pratiques de l'accompagnement réalisé par Paul (2004)⁴⁷ afin d'éclairer le type de pratiques mises en œuvre. Nous essayons de comprendre si les pratiques mises en avant correspondent à une oscillation entre orientation (post-bac) et performance (obtention de l'examen). Pour se faire, nous recherchons dans le verbatim des entretiens les termes utilisés par Paul (2004) afin de définir ces diverses pratiques.

- Nous pouvons aussi mettre à profit le cadran fonctionnel et le cadran processuel⁴⁸ de Paul (2016).

Concernant le cadran fonctionnel, nous considérons que la fonction de cet accompagnement est prédéfinie par l'existence même du dispositif du Lycée Nouvelle Chance. C'est pourquoi nous recherchons quelle posture prend l'intervenant, quelle relation il instaure, quelle démarche il emploie. Nous nous référons aux différentes postures définies par Paul (2004) et Pineau, Robin, Boutinet & Denoyel (2007)⁴⁹ afin de déterminer celles que peut adopter l'accompagnant.

Enfin, à propos du cadran processuel, les dynamiques situationnelle et temporelle sont prédéterminées par le dispositif, par conséquent nous nous focalisons sur la dynamique opérationnelle qui interroge les pratiques des accompagnants. Nous analysons les entretiens dans le but de découvrir quelles ressources, quelles stratégies et quels outils sont utilisés dans ces pratiques. Arrêtons-nous à présent sur les résultats obtenus.

II-PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse de quatre entretiens semi-directifs est réalisée dans cette partie. Ces entretiens ont été effectués avec Claire, coordonnatrice du Lycée Nouvelle Chance, ainsi que Diane, Anne-Laure et Maxime, enseignants affectés à mi-temps sur le dispositif.

⁴⁶ Cf Tableau 2 page 51.

⁴⁷ Cf Figure 7 page 39.

⁴⁸ Le cadran fonctionnel et le cadran processuel sont présentés p 41-43 de cette recherche.

⁴⁹ Cf pages 48-49.

1-Le cheminement de l'accompagnateur

L'analyse du corpus des quatre entretiens nous permet de dégager un processus global et général ayant pour conséquence la mise en évidence des pratiques à l'œuvre au microlycée. En effet, le caractère hybride du dispositif le positionne tel un entre-deux visant, dans un premier temps, l'obtention de l'examen du baccalauréat et, dans un second temps, la réalisation d'une projection vers une orientation post-bac.

La modélisation de l'accompagnement proposée par De Ketele (2014) s'engage donc sur un cheminement triple entre : « Ramener dans le chemin », « Faire découvrir un chemin oublié » et « S'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins ».

Aucun des intervenants n'a mentionné de pratiques cheminant vers « Faire découvrir un nouveau chemin ». Par conséquent, nous avons barré cette case.

Le tableau suivant présente quelques citations de verbatim avec le prénom de l'intervenant les ayant mentionnées et les résultats ainsi obtenus.

Partir du déjà là			
Maxime : Mobiliser ses connaissances			
Anne-Laure : Redonner goût à l'école, aux apprentissages			
Référentiel Fixé	Ramener dans le chemin	Faire découvrir un chemin oublié ou non reconnu	Référentiel Ouvrt
	•Problème : difficultés académiques Diane : Refaire, passer derrière eux Anne Laure : Accumulation des difficultés	•Problème : construction identitaire Diane : Construction de la personne, une image redorée	
	•Accompagnement : remise à niveau, remédiation Claire : Organisation de leur plan de formation Maxime :Trouver une voie de remédiation	•Accompagnement : révélation, reconnaissance Claire : Leur donnant un regard extérieur	
	•Accompagnateur : maître compagnon réviseur	•Accompagnateur : maître compagnon accoucheur	
	Faire découvrir un nouveau chemin •Problème : académique nouveau •Accompagnement : initiation •Accompagnateur : maître compagnon artisan	S'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins	
		•Problème : inédit Claire : Partir de leurs besoins, c'est eux qui apportent le problème, questions hors scolaire	
•Accompagnement : co-construction Claire : On retravaille ensemble Diane : Élèves détiennent la clé, y'a une main qui est tendue			
•Accompagnateur : un maître compagnon partenaire			
Vivre du nouveau			
Anne Laure : Se projeter sur l'avenir Claire : Projet d'orientation			

Tableau 3. Modélisation de l'accompagnement par De Ketele (2014) au regard des résultats des entretiens

Le point de départ de l'accompagnement se réalise à partir du « déjà là » et d'un « référentiel fixé » par l'institution, l'obtention du baccalauréat. C'est pourquoi nous avons barré la case « référentiel ouvert ». Ensuite, un cheminement s'opère. Le cheminement prédominant dans le verbatim des entretiens concerne le fait de « Ramener dans le chemin » ces jeunes. L'accompagnant se positionne ainsi tel un « passeur » facilitant cette transition d'une position « hors du chemin », le décrochage, à une position « dans le chemin », le raccrochage. Pour ce faire, il adopte une fonction de « veilleur » en permettant à l'accompagné de consolider sa construction identitaire dans le but d'obtenir une certaine légitimation. Il évolue enfin vers un rôle d' « actant » s'engageant aux côtés du jeune sur de nouveaux chemins dans un principe de co-construction. Ce processus amène à « vivre du nouveau » et se met en œuvre grâce à de perpétuels allers-retours entre les différents cheminements selon un principe de progression-régression singulier à chaque jeune.

Le trajet d'accompagnement apparaît clairement dans ce tableau, nous allons nous intéresser à la caractérisation des pratiques des accompagnants dans leur activité.

2-Les pratiques mises en œuvre par les accompagnateurs

Nous étudions les termes précis utilisés par les intervenants afin de relever le nombre d'occurrences des mots-clés mentionnés par Paul (2004) lorsqu'elle décrit les pratiques existantes dans la nébuleuse de l'accompagnement. Notre hypothèse de départ demeure que ces pratiques s'étendent sur une diagonale reliant la performance et l'orientation et donc oscillent entre counselling, compagnonnage et tutorat.

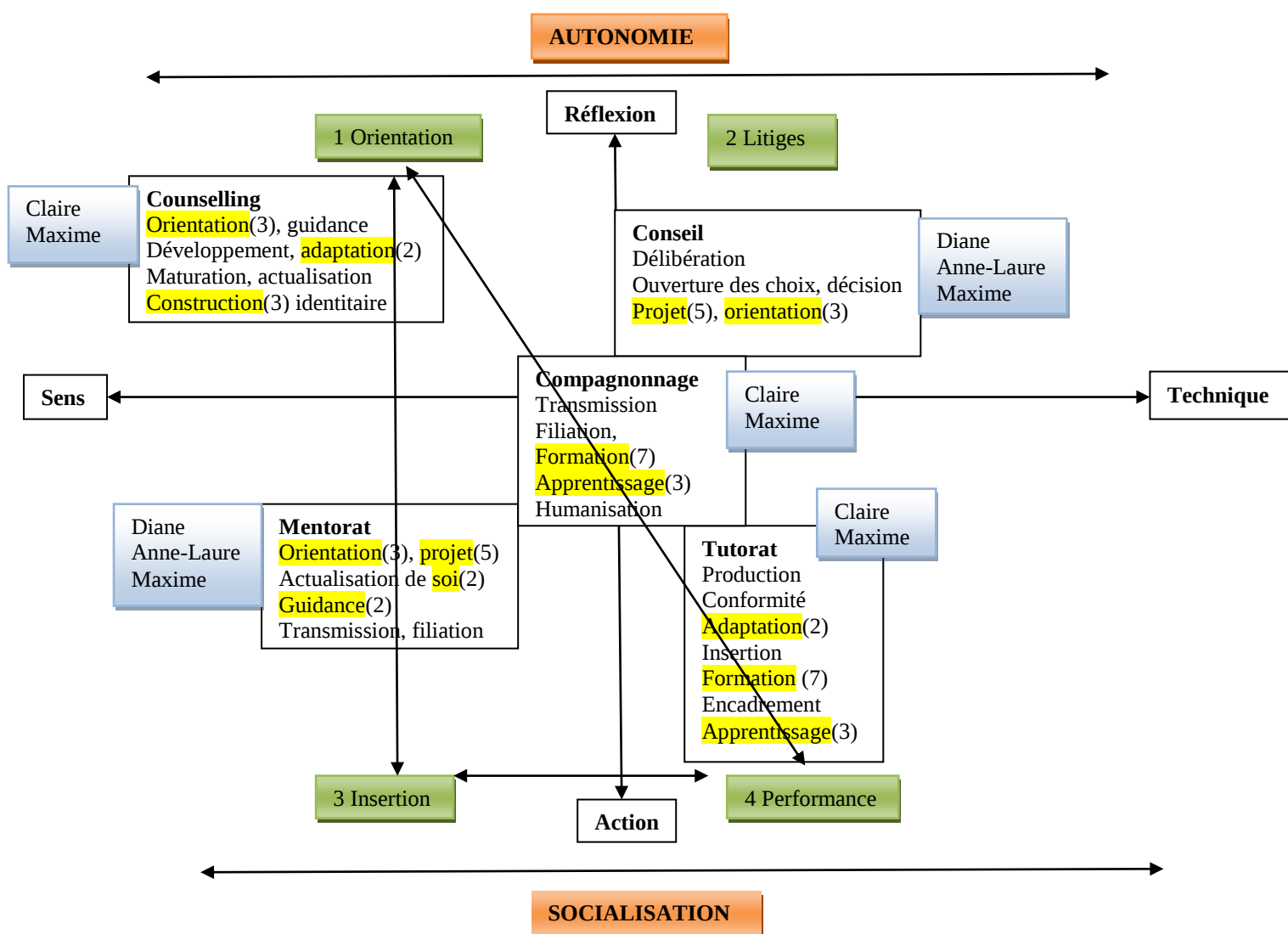


Figure 11. Schéma des pratiques de la « nébuleuse » de l'accompagnement mises en œuvre au Lycée Nouvelle Chance selon la modélisation de Paul, 2004.

Ce schéma présente en jaune les termes dont les occurrences sont les plus nombreuses. Leur nombre est mentionné entre parenthèses pour chaque terme. Nous positionnons dans les cadres gris les prénoms des intervenants à proximité des pratiques qu'ils mettent en œuvre.

Nous effectuons plusieurs remarques. Pour commencer, certains termes tels que « orientation », « projet », « formation », « apprentissage » et « adaptation » se retrouvent dans plusieurs types de pratiques. Nous remarquons dès le départ une certaine transversalité terminologique. Ensuite, les pratiques diffèrent entre enseignants et coordonnateur, ainsi Diane, Anne-Laure et Maxime, tous trois enseignants, pratiquent le mentorat et le conseil, tandis que Claire, coordonnatrice, exerce le counselling, le compagnonnage et le tutorat. Maxime met également en œuvre ces trois pratiques. Il se positionne à la fois dans les pratiques des enseignants et du coordonnateur. Ensuite, ces pratiques évoluent sur un

processus triangulaire entre réflexion, sens et action mais aussi entre orientation, insertion et performance. Ces pratiques tendent vers l'autonomie mais sont plus présentes vers la socialisation.

Plus globalement, les termes dont les occurrences sont les plus nombreuses appartiennent au mentorat et au tutorat. Enfin, lorsque nous recherchons directement les termes afférant aux pratiques dans les entretiens, le résultat est sans équivoque. Une seule pratique est mentionnée à dix-sept reprises par Claire, sept fois par Diane, avec dix occurrences chez Anne-Laure et douze chez Maxime : le tutorat. Nous reviendrons plus loin, lors de la discussion, sur la définition de cette pratique tutorale.

Pour conclure, les pratiques prédominantes s'effectuent donc sur un axe performance / insertion alliant sens, technique et action dans une visée de socialisation.

Suite à cet éclairage sur les pratiques, nous ciblons maintenant les processus à l'œuvre dans les pratiques d'accompagnement telles qu'elles sont décrites par Paul & Fabre (2016) notamment dans la mise en place des cadrans fonctionnel et processuel.

3-Les cadrans au Lycée Nouvelle Chance

a-Le cadran fonctionnel

Ce cadre, permettant de décrire l'activité et d'en rendre compte, a pour objectif de déterminer le rôle et la posture du professionnel. Nous rappelons qu'il se compose de quatre éléments : la fonction, la posture, la relation et la démarche. Pour notre recherche, nous ciblons plus particulièrement la posture de l'accompagnant, la relation qu'il instaure avec l'accompagné ainsi que la démarche développée lors de cet accompagnement.

La posture et la relation

En nous appuyant sur le verbatim des entretiens et les travaux de Le Bouëdec (2001), Paul (2004) et Pineau, Robin, Boutinet & Denoyel (2007), nous tentons de comprendre, dans un premier tableau, quelle posture occupe chaque intervenant-accompagnateur.

	Posture			
	De conseil : « Projet de » « À côté de »	De guidance : « Projet avec » « Derrière »	De portage : « Projet pour » « Au dessus-de »	Émergente, non catégorisée : D'hyperproximité
Claire	Les amener à essayer de les identifier leurs besoins Posture... plus en proximité que dans une relation d'enseignant à élèves On retravaille telle chose ensemble	Les guider Cadrage C'est encore, encore aussi de la co-construction C'est eux qui apportent le problème et c'est moi qui propose un éventail de... de solutions Les aider à faire le point sur leurs freins, leurs atouts		
Diane		Passer derrière eux J'suis pas tellement distante Chacun est à sa place Je fais partie de l'institution Je ne suis pas là en temps que copine Bienveillance Être à l'écoute C'est eux [les élèves] qui détiennent la clé de tout Les motiver Qu'on aille les chercher Y'a une main qui est tendue	C'est vrai que j'ai des enfants... on est un peu obligé de... c'est pas une comparaison mais bon je les suis comme... je m'intéresse à eux comme... comme je le fais... On doit se montrer solide Être sur de soi Donner un ultimatum	
Anne-Laure	Pas en rapport frontal Je suis assise avec eux Pas du tout en position de professeur Je suis là pour les accompagner Je ne suis pas là pour les juger Je me mets pas en position ni de supériorité ni en position de juge On est vraiment à côté À leur écoute Se projeter sur l'avenir	On les guide à travers tout ça Je fais avec eux Je suis avec eux Je veux pas les laisser de côté parce que, pour une raison ou pour une autre, ils sont pas venus C'est à nous adultes et profs de se motiver et de motiver les élèves, Se construire Devenir plus autonome, indépendant		
Maxime	Qu'on se mette à deux, l'un à côté de l'autre Que je l'accompagne pour faire ses dissertations	Plutôt bienveillante, plutôt d'être à leur écoute Ne pas moraliser Leur dire les choses telles qu'elles sont, rester objectif Moins de distance permettrait de libérer leur parole, donner une part plus active dans leurs apprentissages, de prendre confiance en eux Cette distance, j'en rajoute pas Guider Proposer une voie de médiation		J'ai bu un café avec C. Claire dit : on n'a pas à faire copains-copains avec nos élèves Je parle beaucoup, je laisse pas forcément beaucoup la place C'est pas une posture très formelle C'est pas moi qui mets la distance, c'est l'institution Cette distance ... correspond pas trop à mon caractère, elle me plaît pas pour des raisons personnelles, elle peut être un peu nocive

Tableau 4. Postures des accompagnateurs au regard du verbatim des entretiens.

Claire et Anne-Laure adoptent une posture de conseil ou de guidance. Leur positionnement semble clair et précis. Diane se positionne sur un accompagnement de guidance ou de portage. Elle utilise régulièrement du vocabulaire lié aux relations parents-enfants. Maxime véhicule une posture de conseil ou de guidance mais aussi une autre posture émergente assez informelle véhiculant une proximité particulière avec l'élève et un accompagnement s'opérant hors cadre institutionnel et hors les « murs » du dispositif. Une telle posture n'est pas catégorisée par les chercheurs, nous la nommons posture d'hyperproximité.

Dans ce second tableau, nous déterminons quelle relation l'accompagnateur instaure avec le jeune accompagné.

	Claire	Diane	Anne-Laure	Maxime
Relation	Y'a une distance euh... parce que je suis enseignante... Professionnelle quoi qu'amicale et sympathique Je ne m'interdis pas des fois de puiser dans mon expérience à moi Montrer que je m'intéresse à eux Relation de confiance Relation individuelle Ne pas marquer d'originalité par rapport à la pratique Excellente relation	On n'est pas là pour avoir de la compassion En tutorat on est en face à face, y'a d'autres choses qui se créent L'affectif s'en mêle Je m'intéresse à eux P'tits repas qu'on a mis en place	Établir un contact Communication Garder le lien Parler Une relation plutôt privilégiée avec l'élève Au bord du tutoiement... tellement la relation est différente Une relation proche Relation de complicité Plus à l'aise... liberté de parole	On connaît beaucoup mieux nos élèves J'ai bu un café avec C. : une petite discussion autour d'un café au soleil, ça peut peut-être décoincer les choses Le rapport qu'on a avec les élèves ... il dépasse un peu le côté, le caractère formel Sans parler d'attachement... c'est pas des liens affectifs du tout mais c'est... plus une masse indifférenciée Les relations que l'on tisse avec les élèves ne sont pas que formelles Ne pas moraliser Rapport détendu Y'a toujours un espèce de gouffre J'essaie de dialoguer

Tableau 5. Relation instituée par les accompagnateurs avec les jeunes accompagnés.

Tous les intervenants s'accordent sur le fait que les relations sont différentes et plus proches compte tenu de l'accompagnement qui s'effectue en tutorat et de l'enseignement organisé en petits groupes. Ils mentionnent régulièrement le fait que certaines pratiques ne peuvent exister dans une classe à trente-cinq élèves : « *cette communication, cette interaction qu'on n'a pas toujours en salle, en classe à trente-cinq* » (Anne-Laure). La dynamique relationnelle apparaît ainsi singulière, basée sur l'échange, et la parole circule plus librement faisant naître un intéressement particulier chez l'accompagnateur.

La démarche

Les intervenants du microlycée n'ont pas reçu de formation spécifique concernant les pratiques d'accompagnement à leur entrée dans le dispositif. Nous vérifions s'ils adoptent une démarche commune de réalisation de ce processus. Nous remarquons de prime abord que

chaque accompagnateur distingue l'accompagnement lors des séances de tutorat et hors de ces séances de tutorat.

•Pendant les séances de tutorat

Ces séances sont cadrées dans la temporalité : « *toutes les semaines, toutes les deux semaines* » (Claire), « *une demi-heure à une heure* » (Anne-Laure).

Séance de tutorat	Caractéristiques communes	Points de divergence
Ouverture	Objectifs Diane : On reparle de l'objectif qui avait été fixé à la fois précédente	Anne-Laure : Je pars des informations capitales dont il faut parler
	Demande Claire : On a besoin de partir de leurs besoins, on définit l'objectif de la rencontre Diane : Est-ce qu'il a des choses à me dire ? Maxime : Leur demander comment ils se sentent au microlycée	
Contenu	Problématiques administratives Diane : Inscriptions APB Anne-Laure : Dossier de bourses, journées portes ouvertes	Rôle de la séance Anne-Laure : Point de repère, point d'ancrage Je peux agir On est là pour les cadrer en ce qui concerne les absences
	Problématiques scolaires Diane : Plannings de travaux, notes qu'ils pouvaient espérer au bac Maxime : Choses qui sont liées au métier d'élève	Pratiques mises en œuvre Claire : J'entends ce qu'ils me disent, j'analyse leur demande, et puis, je leur fais des propositions, et, eux, ils adhèrent ou pas, et puis après on évalue Je prends des notes
	Échanges Claire : on finit par... pouvoir... co-construire Anne-Laure : Essayer de mettre quelque chose ensemble en place, un moment pour qu'ils s'expriment, savoir si ils ont des choses à me dire Maxime : Suivre les progrès Anticiper les difficultés à venir	
Clôture	Objectif Diane : On se fixe un objectif Maxime : On se donne des objectifs pour la prochaine séance	Absence de clôture Anne-Laure : Non mentionné dans l'entretien Maxime : Ça s'est terminé quelque fois comme ça
		Vérification / planification Claire : À la fin pareil, qu'est ce qu'on s'est dit, est-ce que...je, je fais en sorte de vérifier que, pour l'élève, ce que l'on s'est dit c'est bien clair Je leur demande d'avoir eux-aussi un petit carnet où ils notent les différents éléments On prévoit le rendez-vous de la fois d'après

Tableau 6. Démarche d'accompagnement lors d'une séance de tutorat.

Les séances s'ordonnent selon une certaine régularité avec des rituels. En ouverture, cette ritualisation s'opère notamment autour des objectifs et de la demande du jeune. Le contenu se déroule à propos de problématiques administratives et/ou scolaires et valorise les échanges.

Des différences existent sur le rôle de cette séance, en effet, Anne-Laure considère qu'elle doit rappeler le cadre en cas d'absentéisme et, que les échanges avec les jeunes lui permettent d'agir en conséquence de leurs besoins. Les pratiques de Claire se différencient dans leur mise en œuvre plus cadrée par étapes avec une évaluation de ce qui a abouti ou pas. La clôture est ritualisée par un objectif fixé conjointement par l'accompagné et l'accompagnant. Anne-Laure ne mentionne aucune clôture lors de l'entretien et Maxime verbalise qu'il n'y a parfois pas de réelle clôture. Quant à Claire, elle ajoute une étape supplémentaire en vérifiant la compréhension du jeune du contenu de cette séance. Elle insiste encore sur le fait qu'elle prend toujours des notes et planifie la séance suivante.

•Hors séances de tutorat

L'accompagnement en dehors des séances de tutorat s'effectue de manière plus informelle pendant les cours, en étude, devant la salle de classe ou par mails ou téléphone. Tous les intervenants valorisent des pratiques bienveillantes afin de motiver, encourager et dynamiser les jeunes avec une volonté de co-construire le projet du jeune et de construire ensemble la voie de « *remédiation* » (Maxime).

Notre attention se porte sur le second cadran des pratiques d'accompagnement, théorisé par Paul & Fabre(2016), le cadran processuel.

b-Le cadran processuel : la dynamique opérationnelle

Le cadran processuel va être présenté au regard de la dynamique opérationnelle, qui valorise la prise de fonction de l'accompagnant dans l'institution, à l'aide des stratégies, ressources et outils utilisés par l'équipe du Lycée Nouvelle Chance.

Les stratégies

Dans cette démarche d'accompagnement, les stratégies employées se déploient selon six axes : un axe plutôt globalisant voire institutionnel, un axe scolaire, un axe extrascolaire, un axe basé sur l'orientation, un axe relationnel et un axe psychologique. Nous allons analyser les caractéristiques de chacune de ces orientations.

Stratégies	Verbatim des entretiens	
Institutionnelles, globalisantes	Diane : Réussite au bac Construction de la personne Confiance en soi qu'on essaie de travailler Ouvre les perspectives de vie future	Anne-Laure : Réintégrer ces élèves à l'institution Se projeter sur l'avenir On les aide en tant que personne On les aide à grandir Devenir plus autonome, indépendant
	Claire : Travailler la gestion du stress en collectif ... Leur donnant un regard extérieur	Maxime : Proposer une voie de remédiation Trouver un cadre plus adapté à leurs difficultés En leur rappelant à leurs obligations, leurs engagements
Scolaire	Maxime : Favoriser la mise en activité Je ne fais pas de cours magistral en classe Essayer de voir un peu concrètement comment ça se passe à travers des exemples Donner de la matérialité aux notions un peu abstraites que l'on a à traiter en cours Beaucoup d'entraînement, de méthodologie, d'entraînement au bac Je m'adapte au rythme de chacun, tout le monde ne fait pas forcément les même choses au même moment Qu'on se mette à deux, l'un à côté de l'autre	Anne-Laure : Petits groupes Dédramatiser les choses Interaction Autoévaluation Je lui donne une aide concrète Lui peut faire des recherches, après on voit ensemble
Extrascolaires	Maxime : Comment répartir leur charge de travail en dehors du lycée J'ai bu un café avec C.	Diane : P'tits repas qu'on a mis en place
		Claire : S'attachent à des questions hors scolaires... élèves qui ont des fois des lourdes problématiques Aider... pour la recherche de logement ... à trouver un petit boulot
D'orientation	Claire : Projet d'orientation post-bac On contacte le lieu de formation	Anne Laure : Ne pas plomber leur dossier APB
Relationnelles	Claire : Je ne m'interdis pas des fois de puiser dans mon expérience à moi pour pouvoir nourrir un petit peu ce que je leur raconte Je fais en sorte de montrer que je m'intéresse à eux	Diane : Je m'intéresse à eux
	Anne-Laure : Garder le lien Le relationnel est d'abord difficile mais quand ils voient que... on est là et qu'on essaie de, de les pousser à faire, en général le relationnel revient très vite Je veux pas les laisser de côté parce que, pour une raison ou pour une autre, ils sont pas venus	Maxime : Une petite discussion autour d'un café au soleil, ça peut peut-être décoincer les choses et puis me permettre aussi de mieux comprendre où ils en sont Les relations que l'on tisse avec les élèves ne sont pas que formelles Leur dire les choses telles qu'elles sont, rester objectif
Psychologiques	Anne-Laure : Ils ne se voient pas sans ce diplôme, c'est symbolique... objectif à franchir C'est à nous adulte et prof de se motiver et de motiver les élèves, c'est pas, la motivation ne doit pas venir dans l'autre sens, c'est vraiment à nous de donner le mouvement pour que ça suive après	Claire : Tout ce qui peut dans sa vie hors scolaire être un frein, les aider à faire le point sur leurs freins, leurs atouts, les mettre en avant pour qu'ils puissent travailler au mieux

Tableau 7. Stratégies exposées par les accompagnateurs.

Quel que soit l'axe choisi, les intervenants adoptent une attitude sensiblement commune œuvrant vers la réussite du jeune tant scolaire, que sociale, personnelle ou familiale. Ils s'attachent à donner des méthodes, un cadre dans lequel le jeune puisse se retrouver et se construire. Nous pouvons maintenant nous interroger sur les ressources et les outils utilisés par l'équipe.

Les moyens : ressources et outils

Les ressources et les outils dont disposent les accompagnateurs du Lycée Nouvelle Chance sont de deux ordres, ils peuvent avoir une origine interne ou externe.

- **Internes**

Les trois accompagnateurs-enseignants prennent plutôt appui sur des ressources et des outils internes. Ces pratiques acquièrent une dimension humaine, méthodologique, communicative ou comportementale.

		Verbatim des entretiens
Ressources et outils internes	Humains	Autres profs : aller voir Équipe : notation : on en parle Tutorat de cinq à huit élèves Entretien individuel Mise en place de cette référence... le tutorat Besoin de ce cadrage là, de cette présence adulte, professionnelle Moments de bilan... par les conseils de classe ... par les entretiens individuels Coordination Co-construction Posture professionnelle
	Méthodes	Plannings de travail Trouver des méthodes de travail Méthode de résolution d'exercices Refaire le bac blanc Rester au lycée pour travailler Rencontre seule avec élève tous les mardis matins Je prends des notes Je leur [les élèves] demande d'avoir eux-aussi un petit carnet où ils notent les différents éléments
	Communication Média	Téléphone Documents papier Mails, liens internet Casiers des élèves pour mettre les cours
	Attitude	Bienveillance Petites blagues Niveau de langage P'tits repas qu'on a mis en place Donner un ultimatum

Tableau 8. Ressources et outils internes exploités par les accompagnateurs.

- Externes

Le coordonnateur et un enseignant (Maxime) sont les seuls à mentionner des ressources et des outils externes. Ces activités concernent aussi bien l'activation d'un réseau de partenaires que l'évolution personnelle des accompagnants et des accompagnés ou l'utilisation à des fins professionnelles d'une partie de leur temps personnel.

		Verbatim des entretiens	
Ressources et outils externes	Humains	C'est eux [les élèves] qui détiennent la clé de tout Solliciter un tiers Fait le lien avec tous ces autres professionnels	Psychologue : Interventions fait... en collectif Entretien individuel
			Assistante sociale
			Médecin scolaire
			Lieux de formation
			Conseiller d'orientation
			Enseignants de l'université
	Évolution personnelle	Des intervenants Livre de St Denis Lire des bouquins de didactique, de pédagogie, sur les mécanismes d'apprentissage Formation	
			Des jeunes Mini-stages dans des classes de BTS Journées Portes Ouvertes [dans les établissements d'enseignement supérieur]
	Temps personnel	Envoyer des mails Chaque vacances, je me remets en question, ce qui a fonctionné, pas fonctionné, mène tout le temps à s'interroger	
	Lieux	Bibliothèque	

Tableau 9. Ressources et outils externes dont les accompagnateurs tirent profit.

La focalisation sur les moyens dont disposent les intervenants pour mener leurs actions et pratiques d'accompagnement mènent à s'interroger sur les limites qu'ils peuvent éventuellement rencontrer. Un dispositif offre un cadre de travail particulier qui peut faire naître des problématiques voire des difficultés. Nous nous attachons à repérer, analyser et expliciter ces limites.

4-Les limites rencontrées par les accompagnateurs

L'équipe mentionne spontanément un certain nombre d'obstacles soit d'ordre pratique dans la mise en œuvre du microlycée, soit liés à l'obtention de l'examen, soit inhérents aux intervenants ou encore connexes aux réactions, aux potentialités des jeunes.

Verbatim des entretiens		
Limites de la mise en œuvre	Dispositif – Organisation	Claire : Quoiqu'on fasse ben ça maintient les profs dans un rôle d'enseignant et ça maintient le coordonnateur dans un rôle de coordonnateur et de... de tuteur de tout le monde c'est-à-dire que moi je suis un peu la tutrice de tout le monde et les enseignants, ils enseignent Maxime : Création d'une classe de 1^{ère}, de 2^{nde} : beaucoup d'élèves sont à la limite du décrochage en 2^{nde}, en 1^{ère} Anne-Laure : Très ambitieux de vouloir tout gérer du début à la fin...se centrer sur le fait qu'ils reviennent déjà à l'école ... beaucoup d'aide sur beaucoup de choses Mise en place de l'installation au niveau du matériel... des moyens Spécifique à cette année
	Respect du cadre	Diane : Faut pas aller au-delà du cadre professionnel C'est des élèves qui attendent tellement de choses de nous, on ne peut pas se substituer à eux
Limites de l'objectif à atteindre	Pression de l'examen – Temporalité	Diane : Taux horaire est trop réduit : S normalement ont 4h, moi j'ai 6h Manque de temps Maxime : L'absentéisme perlé ou chronique me pose problème dans l'avancement du programme Je suis assez en retard, se fixer un calendrier, j'y arrive pas du tout J'ai commis l'erreur au départ d'attendre les élèves qui ne venaient pas Comment gérer les temps scolaires dans le lycée ? Ils n'apprennent pas leurs cours Anne-Laure : Un mois de retard sur l'année du bac : on a commencé les cours au mois d'octobre
Limites liées aux intervenants	Compétences professionnelles	Anne-Laure : La notation des élèves : difficile de les noter, accumulation des difficultés, absences Claire : Le tuteur est le tuteur de l'élève pas des parents... on n'est pas compétent pour ça J'ai amené les élèves à la journée portes ouvertes parce que justement il y a des questions auxquelles je ne peux pas répondre moi-même Diane : Compliqué... les élèves qui sont trop effacés d'aller les chercher Maxime : Manque de théorie, de grilles de lecture claires de ce qui se produit en classe
	Frustration	Maxime : Je m'attendais pas à ce qu'ils sèchent autant Je me disais le dispositif, ça allait vraiment leur remettre le pied à l'étrier J'arrive tellement pas à les [les élèves] atteindre par voie officielle Y'a des élèves pour qui je sais pas quoi faire Comment faire pour l'aider si elle [une élève] ne me donne pas de quoi travailler avec elle ? Je sais pas comment faire pour l'aider Diane : Y'a beaucoup de choses qui sont mises en place, de temps... donc si derrière ils veulent pas
Limites liées aux jeunes	Absentéisme	Diane : Élève qui est tout le temps absente Anne-Laure : La plus grosse barrière, plus ou moins difficile de rattraper, ils sont en retard, moins envie de venir, c'est un cercle vicieux Problèmes à revenir à l'école, phobies Maxime : L'absentéisme perlé ou chronique me pose problème Comment gérer les absences ? Viennent plus ou moins régulièrement On n'a pas de moyens de les atteindre [les élèves absents]
	Grandes difficultés des jeunes	Anne-Laure : Accumulation de difficultés ... élèves défaitistes, très fermés Barrière de l'élève qui se sent nul, qui a peur Maxime : Tellement pas motivés, tellement pas habitués à se mettre en activité, à réfléchir Un problème de confiance, de docilité, d'expression

Tableau 10. Limites des pratiques d'accompagnement.

Cette analyse des entretiens semi-directifs nous amène à mieux appréhender le processus d'accompagnement opéré au Lycée Nouvelle Chance non seulement dans sa globalité en termes de cheminement et de pratiques, mais aussi dans ses modes opératoires en matière de postures, démarches, stratégies, ressources, outils et limites. Ces résultats vont nous permettre de conduire une discussion orientée tout en ouvrant des perspectives de réflexion.

III-DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Au regard des résultats obtenus, nous développons ci-après une discussion dans des perspectives compréhensives et synthétiques tout d'abord d'une façon assez large, puis, ensuite d'une manière plus précise en ce qui concerne la pratique du tutorat et les postures d'accompagnement au Lycée Nouvelle Chance. Enfin, nous avons la volonté de donner une définition de l'accompagnement tel qu'il se pratique au Lycée Nouvelle Chance.

1-Remarques globales

Nous rappelons à ce point de notre analyse notre question de recherche, à savoir, dans le contexte du Lycée Nouvelle Chance de l'académie de Toulouse, comment chaque intervenant du microlycée accompagne les jeunes dans le cadre de ce dispositif.

Nous avons posé dans notre cadre de recherche un certain nombre de catégories attendues à priori et de schématisations ou représentations utiles afin d'inventorier certaines catégories. Nous analysons maintenant la présence ou non de ces catégories, leur logique opérationnelle et tenterons d'expliquer les décalages existants.

Le cheminement proposé par les intervenants au regard de la schématisation de De Ketele (2014) rentre dans le cadre logique d'un dispositif de raccrochage scolaire partant d'un référentiel fixé par l'institution et du déjà-là vécu par le jeune en situation de décrochage scolaire afin de tendre à vivre du nouveau en ramenant dans le chemin ou encore en faisant découvrir un chemin oublié ou non reconnu, ou, enfin, en s'aventurant ensemble dans de nouveaux chemins. Le terme de cheminement s'applique tout particulièrement à ce processus évolutif qu'est l'articulation décrochage-raccrochage scolaire. En effet, la situation de décrochage correspond à un éloignement du chemin, tandis que le raccrochage autorise un retour sur ce même chemin.

Les pratiques mises en œuvre, présentées sous l'éclairage de la nébuleuse de l'accompagnement de Paul (2004), gravitent d'une part entre sens, réflexion et action et, d'autre part, entre orientation, insertion et performance. Ces résultats sont pertinents car le dispositif du Lycée Nouvelle Chance offre une visée double de réussite à l'examen du baccalauréat, donc de performance, et de conceptualisation d'un projet d'orientation avec une insertion post-bac sur un cursus scolaire universitaire ou une formation qualifiante. Par conséquent, ces objectifs ne sont atteignables par les jeunes que si le dispositif fait sens en offrant des actions et une constante réflexion et remise en question.

Les pratiques les plus développées sont le mentorat, le conseil, le counselling, le compagnonnage et surtout le tutorat. Elles ouvrent vers plus d'autonomie et principalement vers la socialisation. Lors de la rédaction de nos hypothèses, nous nous interrogeons quant à savoir si les pratiques d'accompagnement mises en œuvre se situent dans ou hors du processus de socialisation. La visée à la fois socialisante et socialisatrice de ce dispositif, ambitionnant un processus de raccrochage scolaire, est ainsi omniprésente et omnisciente car ces deux phénomènes évolutifs, raccrochage et socialisation, s'interpénètrent constamment dans les pratiques des intervenants.

Nous reviendrons plus longuement dans la partie suivante sur la pratique du tutorat car cette dernière a été mentionnée de façon extrêmement importante à quarante-six reprises lors des entretiens.

Le cadran fonctionnel du dispositif a ensuite été analysé en termes de postures et de démarches d'accompagnement.

Nous avons recherché, à l'aide du verbatim des entretiens, quelle posture les intervenants adoptent dans le cadre de leurs pratiques d'accompagnement. Nous avons logiquement retrouvé les postures de conseil et de guidance permettant à l'accompagnateur de se positionner à côté ou derrière le jeune adulte accompagné. Nous pouvons remarquer que seules la coordonnatrice et l'enseignante néo-titulaire véhiculent une posture de conseil dominante. Nous ajoutons qu'une autre enseignante, auparavant professeur des écoles, adopte une posture de portage, non nécessaire dans ce type de dispositif, mais qui semble pertinente lorsque l'on accueille des enfants très jeunes en petite section de maternelle par exemple. Enfin, nous avons découvert une catégorie émergente dans la posture d'hyperproximité préférée par Maxime. Cette posture est très floue car l'accompagnateur n'est ni à côté, ni derrière, ni non plus au-dessus de l'accompagné. Une sorte de superposition des rôles s'opère

dans ce non-respect du cadre institutionnel qui tend vers une relation de type amicale ne respectant pas ainsi l'éthique professionnelle de l'accompagnateur.

Toutes ces problématiques nous conduisent à décider de nous attarder plus longuement sur les postures de manière plus détaillée dans une des parties à venir.

La démarche d'accompagnement telle qu'elle est évoquée par les intervenants concerne, dans la plupart des cas, la mise en œuvre du tutorat. Nous développerons peu cette pratique dans cette partie. Cette démarche consiste globalement en une co-construction entre accompagnateur et accompagné dans un cadre bienveillant et souvent informel.

L'examen du cadran processuel a fait apparaître des stratégies caractéristiques et le recours à des ressources et des outils particuliers.

Les stratégies sont variées et multiformes. L'objectif principal d'obtention de l'examen du baccalauréat engage les intervenants à essayer de lever les freins présents tout en s'appuyant sur les points forts et les succès afin de les transformer en leviers de réussite. Dans une perspective d'analyse systémique de la problématique de chaque jeune, ces stratégies sont multivoques. Nous pouvons les représenter à l'aide de la figure suivante :

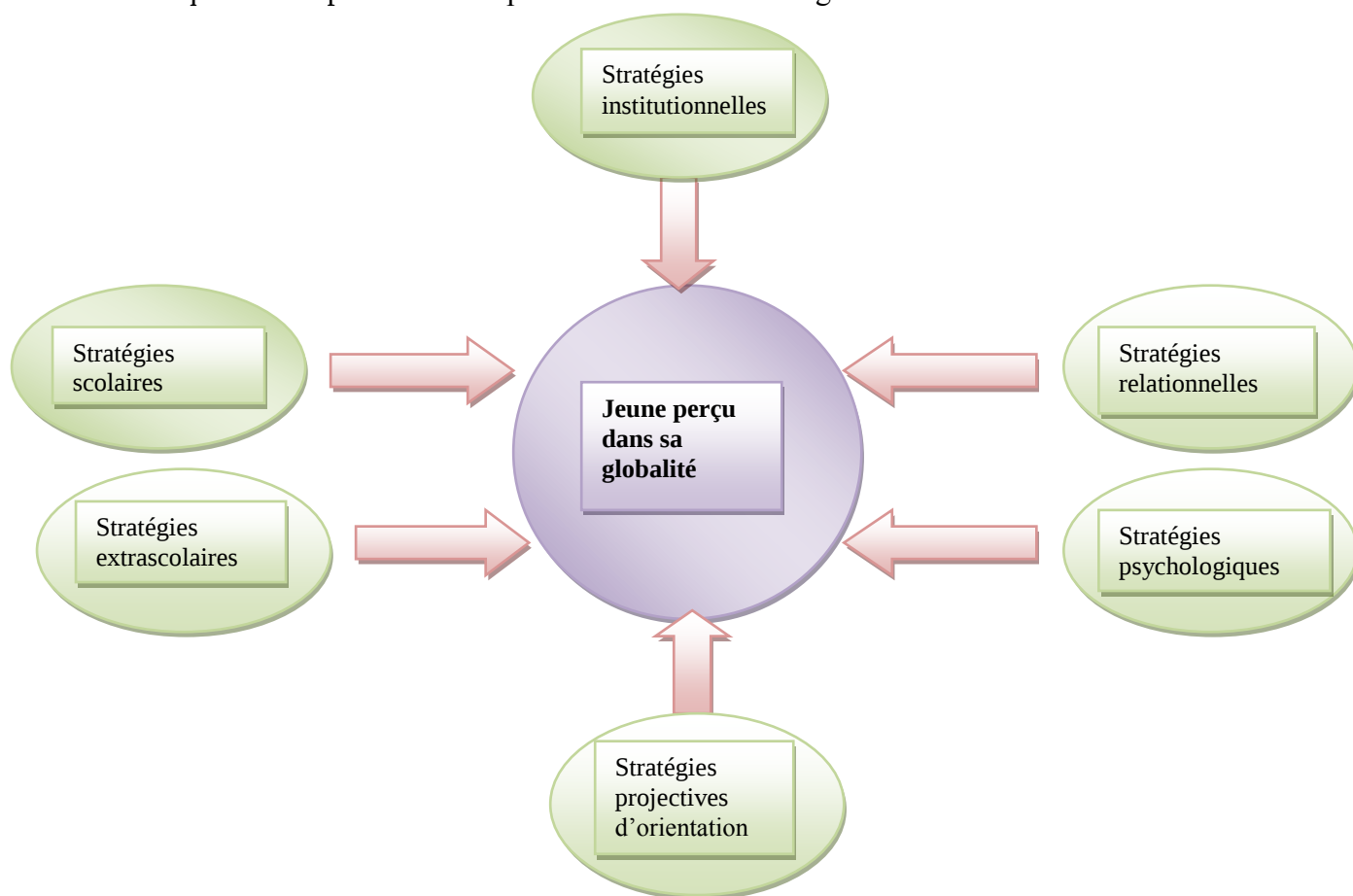


Figure 12. Stratégies systémiques de prise en charge du jeune au Lycée Nouvelle Chance

Les ressources et les outils utilisés sont nombreux mais demeurent pour beaucoup liés au fonctionnement interne de l'établissement et de chaque personnel. Il s'agit notamment de moyens humains, de méthodes de travail particulières, de médiums de communication divers pour garder le contact avec les jeunes et, aussi d'attitudes singulières et bienveillantes. Le recours à des moyens extérieurs est encore peu développé et s'opère sur des partenariats humains ou sur l'utilisation du temps personnel des accompagnateurs ou des accompagnés.

Nous pouvons émettre des hypothèses pour expliquer ce résultat : un établissement scolaire tel que le Lycée Raymond Naves possède de nombreuses ressources internes qu'il faut d'abord pleinement exploiter avant de se tourner vers l'extérieur et, de plus, le dispositif du Lycée Nouvelle Chance a vu le jour à la rentrée de septembre 2016, le maillage partenarial externe reste encore à développer.

Les intervenants du microlycée ont spontanément énoncé des obstacles rencontrés dans leurs missions de coordination ou d'enseignement ou d'accompagnement. Ces limitations se révèlent soit d'ordre opérationnel dans la mise en œuvre, l'organisation du dispositif ou le cadre à respecter, soit de nature réalisationnelle dans la pression et la temporalité imposées par l'examen du baccalauréat. Ces freins peuvent se localiser soit du côté des accompagnateurs dans leur ressenti d'un certain manque de compétences professionnelles et de frustration de ne pouvoir pleinement aider certains jeunes, soit du côté des accompagnés dans leur absentéisme perlé ou récurrent et dans leurs grandes difficultés scolaires, personnelles, familiales, sociales ou encore économiques.

Nous supposons que les limites rencontrées par les accompagnateurs-enseignants le sont certainement de part leur méconnaissance du public des jeunes décrocheurs. Nous remarquons chez les enseignants des remises en question perpétuelles pour essayer d'atténuer l'absentéisme des jeunes. L'absentéisme demeure la caractéristique prédominante du public des jeunes décrocheurs. La frustration et le manque de compétences professionnelles des enseignants semblent aussi à imputer à la méconnaissance des caractéristiques et des typologies de ce public à besoins éducatifs particuliers.

Comparativement à nos hypothèses de départ, nous notons que les difficultés perçues par les accompagnateurs sont de nature processuelle avec des décalages entre processus de raccrochage, socialisation, réussite au baccalauréat et déficit de formation. Aucune ne s'avère être de nature interne dans un quelconque déficit d'investissement ou d'implication dans les pratiques ou encore, dans le non-choix au départ d'intégrer le dispositif.

Globalement, l'accompagnement par des pratiques diverses est pleinement développé au Lycée Nouvelle Chance. Il s'effectue pendant des temps informels mais surtout pendant une pratique formalisée et institutionnalisée dans la structure, le tutorat que nous proposons maintenant de considérer.

2-Le tutorat du Lycée Nouvelle Chance VS la référence dans les microlycées

Les occurrences du terme tutorat dans le verbatim des entretiens sont très développées. Les intervenants ont effectivement cité cette pratique à quarante-six reprises. Le Lycée Nouvelle Chance, contrairement à certains microlycées, accompagne les jeunes par le tutorat et non par la référence. À ce point de notre réflexion, nous allons définir les deux termes et surtout clarifier les points de convergence et de divergence entre les deux pratiques.

a- Le tutorat

Jorro (2014) précise qu'il s'agit d' « *une méthode pédagogique* » (p. 337) pour tous les professionnels œuvrant dans les milieux de l'éducation et de la formation. Elle distingue deux sortes de pratiques : « *le tutorat de pairs ou le tutorat exercé par un adulte professionnel* » (p. 337). Le cadre de cette recherche nous mène à nous intéresser à la deuxième forme de pratique tutorale. Jorro ajoute encore que le tutorat « *consiste en une relation d'aide individuelle assurée par un adulte professionnel* » (p. 338). Ce terme est aussi utilisé dans le milieu du travail pour faire référence au compagnonnage, une autre pratique d'accompagnement. Le tuteur y développe une « *fonction de socialisation et de formation* » (Jorro, 2014, p. 338).

Jorro (2014) repère enfin deux constituants fondamentaux contemporains du tutorat : une « *institutionnalisation* » de cette pratique dans les lieux de « *production de savoirs et/ou de compétences* » qui se présente comme une « *solution politique à un problème social* » ainsi qu'une problématique liée à la « *professionnalisation des tuteurs* » (p. 339).

Si nous mettons en perspective ces remarques avec les entretiens des intervenants du microlycée, nous voyons que cette pratique est cadrée temporairement chaque semaine pendant environ trente minutes et se déroule en trois temps : ouverture, déroulement et clôture. Les tuteurs n'ont pas choisi les jeunes tutorés, la répartition s'est faite au hasard. En termes de positionnement, Diane se considère dans un « *face à face* » avec le jeune. L'objectif demeure la mise en place d'un plan de formation afin d'obtenir le baccalauréat qui acquiert une dimension « *symbolique* » (Anne-Laure).

La période d'ouverture permet de croiser les informations à donner aux jeunes avec les demandes ou besoins de ces derniers. Claire, la coordonnatrice du dispositif connaît bien cette pratique et en parle avec facilité. Elle ajoute des temps, de vérification et d'évaluation notamment, dans l'entretien de tutorat que les autres intervenants ne pratiquent pas. Nous pouvons supposer que la fonction qu'elle occupait précédemment, en tant que coordonnatrice Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire, ainsi que son appartenance au groupe académique de prévention du décrochage scolaire, dans lesquels cette pratique est très utilisée, lui ont permis de développer des compétences singulières supplémentaires. Elle précise lors de son entretien le cadre qu'elle a demandé aux enseignants-résidents du microlycée d'adopter lors de cette pratique :

Chacun de ces enseignants et moi-même nous occupons en tutorat de, de, de... cinq à huit élèves, voilà, qu'on voit en entretien individuel toutes les semaines ou toutes les deux semaines selon et, au cours de ces entretiens individuels, on va travailler les méthodes de travail, la remotivation, l'organisation de leurs révisions.

Le contenu de cet entretien de tutorat porte sur « un échange » (Claire), sur un travail commun autour de notions scolaires à retravailler, un « *faire ensemble* » (Anne-Laure) ou encore sur les pistes que l'accompagnateur peut donner afin d'« *anticiper les difficultés* » (Maxime). Il sert à aborder des problématiques scolaires et administratives notamment, et l'intervention des accompagnateurs porte sur des champs divers aussi bien scolaires, que sociaux ou familiaux. Les intervenants sont à l'écoute, ils ont la possibilité d'agir en faisant du lien avec d'autres professionnels de l'établissement. Anne-lise considère que cet entretien est un « *point de repère* », un « *point d'ancrage* » pour le jeune.

Le temps de clôture permet de fixer un « *objectif* » (Diane) à atteindre pour la séance suivante. Claire, la coordonnatrice a demandé aux tuteurs de garder une trace écrite de leurs entretiens de tutorat. Si les jeunes sont absents, les tuteurs réalisent parfois des entretiens téléphoniques et, surtout, ils gardent tous le contact par messages téléphoniques ou électroniques avec les jeunes que ces derniers leur répondent ou non. Ils s'accordent tous sur l'importance de « *garder le lien* » (Anne-Laure) avec les jeunes.

Précisons plus nettement les contours de la référence proposée dans la plupart des microlycées.

b- La référence

La référence est une pratique d'accompagnement qui a été mise en œuvre dans les microlycées parisiens et notamment au microlycée de Sénart, premier microlycée fondé à Lieusaint (77) en 2000.

Nous avons donné dans le cadre théorique une définition de la référence que nous nous proposons de résumer et approfondir. Broux et Saint-Denis (2013) soulignent que la référence est une pratique inscrite à l'emploi du temps, qui s'effectue pendant un temps formel. Ils la caractérisent comme « *un espace d'écoute du jeune par un adulte bienveillant et facilitateur* » (p. 70) et par ce que cette pratique n'est pas : ni de l'enseignement, ni une thérapie, ni un espace de détente, ni un espace tensionnel. Nous approfondissons cette définition grâce aux travaux de Paillet & Melin-Plée (2005) qui indiquent qu'il s'agit de « *mettre en place un dispositif particulier mettant en relation un élève avec un adulte sans le lien de subordination que l'on pourrait entendre à travers le tutorat* » (p. 61). Elles ajoutent des éléments complémentaires nécessaires à la mise en œuvre de la référence tels qu'une relation se développant « *hors contexte* » où le jeune est considéré « *pour lui-même et non pas relativement à son statut d'élève* » (p. 61), ou le besoin de clarifier le projet du jeune, ou encore, la nécessité d'un temps d'écoute de qualité et d'une grande disponibilité de la part du référent. Ce dernier se retrouve face à un paradoxe car il est « *juge comme enseignant-membre de l'équipe* » et « *partie comme référent* » (p. 61) d'un jeune. Il accepte aussi la fonction de médiateur entre le jeune et l'équipe, sa famille ou encore les diverses institutions.

Les objectifs de la référence apparaissent au nombre de trois : « *donner l'opportunité [au jeune] d'apprendre à se projeter dans l'avenir et de déterminer les moyens requis pour réussir cette projection* », « *[l'] aider... à devenir adulte en s'efforçant d'encourager et de valider la démarche de rescolarisation* » et « *se construire une identité* » (p. 62). Paillet & Melin-Plée (2005) insistent également sur le fait que la référence, même formalisée, doit avoir une dimension informelle ; les intervenants doivent non seulement rester vigilants aux signes formalisant une certaine détresse, mais aussi construire leur relation référent-référé au quotidien. Le microlycée de Sénart a initié un bilan mensuel de la référence ainsi qu'une auto-évaluation, un « *autobilan* » rédigé par le jeune qui figure sur son bulletin, quatre fois par an avant chaque conseil de classe afin de « *donner du sens à la relation* » (Paillet & Melin-Plée, 2005, p. 63).

Le référent a plusieurs missions qui s'étendent de négocier l'emploi du temps, à permettre la production de bilans et autobilans, ou encore à gérer la scolarité comme un

professeur principal le ferait. La référence se construit significativement grâce au travail d'équipe, en effet, même si une certaine confidentialité est assurée, l'évocation des cas des jeunes en réunions d'équipe autorise l'enrichissement et l'évolution de la relation. Le référent adopte une position de relais entre les différents partenaires, l'équipe et le jeune.

Comparons ces deux pratiques, le tutorat et la référence, afin d'en dégager les points communs et les points de divergence.

c-Mise en perspective du tutorat et de la référence

Points communs		Points de divergence	
Tutorat / Référence	Définition Pratique d'accompagnement Relation jeune / adulte professionnel Tuteur/référent = relais entre partenaires et jeunes Temps formel institutionnalisé, inscrit à l'emploi du temps Point de repère Répartition des jeunes au hasard	Tutorat	Généralités Compagnonnage Méthode pédagogique Position avec lien de subordination
			Au Lycée Nouvelle Chance Cadre d'organisation en plusieurs temps Objectif fixé pour la séance suivante Garder une trace écrite de l'entretien
	Objectifs Fonction de socialisation Démarche de rescolarisation / raccrochage Clarification du projet du jeune Obtention du baccalauréat = rite de passage entre le statut d'élève et l'âge adulte	Référence	Relation hors contexte Position d'équité Temps formels et informels Lien avec les réunions d'équipe Référent : position délicate juge et partie Négociation de l'emploi du temps Gestion de la scolarité Bilan mensuel Auto-évaluation du jeune
	Pratique Écoute bienveillante Échange / Dialogue Aider l'élève au quotidien Anticiper les difficultés		

Tableau 11. Points communs et de divergences entre tutorat et référence.

Le tutorat et la référence acquièrent tous deux une dimension institutionnelle et des objectifs quasi semblables du fait que ces deux pratiques sont mises en œuvre dans le cadre d'un microlycée. Une différence primordiale réside dans la position de subordination présente dans la pratique du tutorat et remplacée par une position d'équité dans la référence. Cette dernière ne traite pas de remédiation scolaire comme le fait le tutorat mais plutôt de garder le jeune dans le cadre institutionnel du dispositif tout en créant cette relation hors contexte mais dans les murs, dans l'établissement scolaire.

Ces remarques nous mènent à réfléchir en termes de posture et de positionnement. Nous pouvons ainsi nous interroger sur le degré, de simplicité ou de difficulté, rencontré par un enseignant-accompagnateur dans la mise en œuvre du tutorat ou de la référence. Assurément, les enseignants semblent pouvoir plus naturellement reproduire une relation

tutorale qui duplique celle développée en situation de classe tandis que la relation de référence demande d'être à la fois en ouverture et dans le lâcher-prise.

Nous analysons plus en profondeur les postures professionnelles occupées par les intervenants-accompagnateurs du microlycée.

3-La posture professionnelle : les positionnements des accompagnateurs

Le questionnement autour de la posture nous convainc de nous attarder sur la mise en œuvre de l'accompagnement de conseil et sur l'étude des postures que les enseignants adoptent en classe à l'aide des travaux de Bucheton (2009, 2017).

a-L'accompagnement de conseil

Nous remarquons des différences notables en matière de posture lors de l'analyse du verbatim des entretiens et notons que Claire, la coordonnatrice du dispositif, et Anne-Laure, l'enseignante néo-titulaire, sont les deux intervenantes à pratiquer un accompagnement de conseil en se positionnant littéralement « à côté » du jeune. Nous pensons pouvoir justifier ceci à l'aide de deux arguments.

D'abord, Claire travaille depuis longtemps dans l'accompagnement en tant que coordonnatrice à la Mission Générale d'Insertion puis à la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire. Elle a acquis de nombreuses compétences en accompagnement de part à la fois ses activités professionnelles et les diverses formations dont elle a pu bénéficier. Elle considère l'accompagnement lors de son entretien comme une « *présence adulte, professionnelle qui va les [les jeunes] guider, les aider* ».

Ensuite, Anne-Laure, néo-titulaire, a suivi sa formation d'enseignante à l'ÉSPÉ⁵⁰ avec, comme cadre, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation publié en 2013. Ce référentiel contient une partie avec quatorze compétences communes non seulement à tous les professeurs mais aussi à tous les personnels d'éducation. La sixième compétence, intitulée « *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* », indique que chaque personnel se doit d'« *accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés* ». Le positionnement d'un éducateur n'est pas équivalent au positionnement d'un enseignant. Anne-Laure a été formée à la fois aux pratiques éducatrices et aux pratiques enseignantes. Elle sait également ce que sont des pratiques d'accompagnement. Elle visualise l'accompagnement comme un cheminement, un processus

⁵⁰ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

de maturation comme l'indique le verbatim de son entretien : « *on y arrive petit à petit* », « *on les aide en tant que personne* », « *on les aide à grandir* ». Elle est très à l'aise dans la pratique du tutorat qu'elle considère comme « *le point d'ancrage [des jeunes] au Lycée Nouvelle Chance* » et qui permet de « *garder le lien* » avec eux.

Afin de mieux appréhender le positionnement des professionnels du Lycée Nouvelle Chance, nous proposons de nous concentrer sur les postures occupées par les enseignants lors d'une séance de cours et de voir si des recoupements existent entre ces postures d'enseignement et les postures d'accompagnement au sein du dispositif.

b-Les postures des enseignants-accompagnateurs

Bucheton (2017) définit une posture comme « *un schème cognitif, langagier, didactique, préconstruit de l'histoire, de l'expérience* » du sujet que ce dernier convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets, enseignants ou élèves, peuvent modifier leur posture au cours d'une tâche en fonction du sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet, car dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation. Bucheton & Soulé (2009) ont recensé six postures d'étayage qu'un enseignant peut adopter pendant une séance de cours :

- Une posture de contrôle vise à cadrer la situation par un guidage serré et hiérarchique des tâches, l'enseignant cherche ici à faire avancer tout le groupe en synchronie.

- Une posture d'accompagnement dans laquelle l'enseignant apporte, de façon latérale, une aide ponctuelle, à la fois individuelle et collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'atmosphère de travail est détendue et collaborative avec l'objectif de « *faire discuter sur* » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 41) la tâche.

- Une posture de lâcher-prise où l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et les autorise à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture tend à faire acquérir de l'autonomie car l'enseignant accorde toute sa confiance à ses élèves en refusant le plus possible d'intervenir. Le pilotage est ainsi autogéré en étant confié au groupe.

- Une posture de sur-étayage ou contre-étayage est une variante de la posture de contrôle. L'enseignant pour avancer plus vite, si nécessaire, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

- Une posture d'enseignement aussi appelée posture de conceptualisation pour laquelle l'enseignant formule et structure les savoirs, les normes et peut éventuellement en faire une démonstration. L'ambiance est concentrée et attentive. Les activités s'effectuent de façon réflexive avec un retour constant sur les objets et les phases d'apprentissage.

•Une posture dite du « magicien » où par des jeux, des gestes théâtraux ou des récits anecdotiques, l’enseignant capte momentanément l’attention des élèves. La volonté ici est d’utiliser l’anecdote, la manipulation comme acte surprenant et ainsi source de mémorisation.

Ces postures sont ensuite développées selon deux systèmes en opposition marquée, l’un « *différenciateur, délétère et contre-efficace* », l’autre « *dynamique et efficace* » (Cnesco⁵¹, 2017, p. 122). Les élèves, en conséquence, optent pour des postures d’apprentissage différentes selon la posture ou le système de postures mis en place par leur enseignant. En 2017, Bucheton, dans un rapport du Cnesco synthétisant des notes d’experts sur la différenciation pédagogique, met en perspective les deux systèmes de postures au regard des postures enseignantes, de celles des élèves et des résultats obtenus. Ces systèmes peuvent se synthétiser de la façon suivante :

Deux systèmes de postures			
Système différenciateur, délétère, contre-efficent		Système dynamique, efficient	
Enseignant	Posture de contrôle	Enseignant	Posture d'accompagnement
			Posture d'enseignement
	Posture d'enseignement		Posture de contrôle
	Posture de sur-étayage		Posture de lâcher-prise
			Posture de magicien
Élèves	Posture première	Élèves	Posture ludique
			Posture créative
	Posture scolaire, de conformité		Posture réflexive
			Posture scolaire
Résultats	Décrochage Pas d'espace pour penser, questionner, donner son point de vue Passivité Insécurité cognitive, affective Paix sociale dans la classe	Résultats	Conscience des enjeux didactiques Conscience des stratégies, des difficultés Plus grande réflexivité

Tableau 12. Les deux systèmes de postures enseignantes. Adaptation libre de Bucheton (Cnesco, 2017, p. 122-123).

Dans ce tableau, nous surlignons en jaune des termes dont la thématique est en lien avec des situations de décrochage-raccrochage scolaire.

Les intervenants du Lycée Nouvelle Chance sont tous dans leur formation première des enseignants. Ils connaissent, même si cela peut s’avérer de manière intuitive parfois, et pratiquent ces différentes postures. Selon leurs personnalités respectives, le groupe-classe qu’ils ont en face d’eux et leurs expériences de terrain, ils utilisent et développent certaines postures. Étant donné les résultats obtenus mentionnés dans le tableau ci-dessus, il est

⁵¹ Conseil National d’Évaluation du système SCOLAire

opportun d'essayer de ne pas adopter des postures de contrôle, sur-étayage mais de composer avec des postures d'accompagnement ou de lâcher-prise.

L'accompagnement envisagé comme un processus, un cheminement en constante évolution sensibilise à des pratiques souples et diverses. La référence et le tutorat, évoqués plus haut, n'amènent à développer ni des pratiques ni des postures identiques. En effet, la référence, comme acte d'accompagnement de jeunes décrocheurs, public à besoins éducatifs particuliers, contribue à introduire des postures d'accompagnement et de lâcher-prise même si, parfois, la singularité des parcours de ces jeunes peut faire opter pour une posture de sur-étayage ou de contrôle. D'autre part, le tutorat, pratique souvent liée à un renforcement pédagogique particulier, s'oriente plus vers des postures de sur-étayage et de contrôle avant de laisser la place à des postures de lâcher-prise puis d'accompagnement.

Nous pouvons enfin noter que la posture d'hyperproximité mise en œuvre par Maxime dans ses pratiques ne correspond à aucune posture enseignante décrite par Bucheton & Soulé (2009). Ce fait valide notre remarque de considérer cette pratique comme étant extérieur à l'éthique et à la rigueur dont doivent faire preuve les professionnels de l'éducation.

En vue de répondre à notre question de recherche, nous tendons maintenant à caractériser l'accompagnement au microlycée de Toulouse.

4-Vers une définition de l'accompagnement au Lycée Nouvelle Chance

Dans le but de synthétiser cette discussion, nous définissons l'accompagnement tel qu'il se pratique au Lycée Nouvelle Chance. Il se réalise dans un cadre aussi bien formel, à travers le tutorat, ou en temps informel selon les besoins de chaque jeune, la disponibilité des intervenants ou encore le hasard. Les séances de tutorat sont des pratiques cadrées, ritualisées temporellement et dans leur contenu.

Ensuite, l'accompagnement s'étend beaucoup plus sur des sphères scolaires qu'extrascolaires ou sur le plan administratif notamment (dossier APB, demande de bourses...). Il s'effectue avec des jeunes connus de l'accompagnateur soit parce qu'il est un de ses élèves dans des séances d'enseignement soit parce qu'il représente son tuteur.

En terme postural, il se développe principalement autour de postures évoluant du lâcher-prise jusqu'au sur-étayage, entre accompagnement de conseil et de guidance. L'accompagnateur se positionne soit à côté soit derrière le jeune. Parfois, certains accompagnants ont recours à un accompagnement de portage ou d'hyperproximité en réponse à la perte de repères qu'ils rencontrent en référence à leurs propres expériences professionnelles de terrain.

L'accompagnement, toujours unique et particulier, dépend pour beaucoup de la personnalité de l'accompagnateur. De plus, il se réalise avec une grande bienveillance et une écoute active de la singularité et des problématiques verbalisées par le jeune. Les limites de ces pratiques d'accompagnement se rencontrent dans la frustration liée notamment à l'absentéisme des jeunes ou en l'absence de compétences formelles, non intuitives, en matière d'accompagnement des intervenants.

L'objectif primordial de cet accompagnement demeure l'obtention du baccalauréat mais de nombreux objectifs secondaires se dessinent comme la socialisation, la construction d'un projet personnel d'orientation, de réussite, de développement, l'intégration de la norme, l'augmentation de l'estime de soi, et encore la résilience face à des problématiques personnelles, familiales, sociales et/ou économiques.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Notre travail de recherche porte sur les pratiques d'accompagnement au microlycée de Toulouse. Nous nous sommes ainsi demandé comment chaque intervenant accompagne les jeunes dans le cadre de ce dispositif de retour à l'école. Avant toute autre considération, nous nous sommes rendu compte que quasiment aucune étude directe n'avait été produite concernant les pratiques d'accompagnement dans des structures de retour à l'école. Nous avons ainsi choisi d'interroger théoriquement les concepts antinomiques de décrochage et raccrochage scolaires auxquels nous avons associé le concept de dispositif principalement en éducation pour enfin ouvrir des perspectives en termes de pratiques d'accompagnement.

Afin d'étayer ce travail, nous avons réalisé quatre entretiens auprès de professionnels enseignants ou coordonnatrice du microlycée et avons analysé le verbatim de ces entretiens au regard des cadres théoriques de fonctionnement et des postures de référence de l'accompagnement. Ce cheminement nous a permis de nous diriger vers une définition avec une description des pratiques d'accompagnement au Lycée Nouvelle Chance.

Nous concluons que les pratiques au microlycée de Toulouse sont globalement réalisées à l'aide du tutorat ou de façon informelle « au fil de l'eau ». Les intervenants mettent en œuvre cet accompagnement de manière intuitive en utilisant leurs expériences professionnelles passées et actuelles.

Nous avons pour dessein d'appréhender si ces pratiques avaient pour objectif l'obtention du baccalauréat comme l'impose le dispositif, ou la socialisation dans une visée plus large de prévention non seulement du décrochage scolaire mais aussi sociétal. Notre réponse se fait autre : nous percevons ainsi le rôle central et primordial occupé par l'accompagnement. Ses pratiques, dans ce dispositif, font vivre, nourrissent aussi bien la réussite au diplôme que la socialisation ou encore d'autres finalités telles que la régulation vers la normativité ou une plus haute estime de soi.

Le dispositif du microlycée vise intrinsèquement à faire émerger, programmer et utiliser les ressources en présence afin de cheminer, établir plusieurs scénari d'accompagnement plausibles. Les intervenants ne sont plus ni enseignants ni coordonnatrice, ils deviennent accompagnateurs : ce terme ouvre une palette plus large de missions moins limitées et, surtout, autorisant le recours à des outils plus variés et singularisés pour chaque jeune. Il offre aussi l'utilisation de postures diversifiée plus ouvertes, moins figées et plus malléables.

Notre société, constamment mouvante, tente de relever le défi de l'insertion sociale, de l'orientation professionnelle et de la responsabilisation du citoyen dans une prise de conscience, et un processus d'autonomisation. Cette évolution voit son aboutissement dans les pratiques d'accompagnement. Un proverbe oriental dit : « Gardez-vous en voyage de prendre le devant sans être accompagné ». Le déroulement de la vie est un cheminement, un voyage empli d'étapes choisies ou subies. Le challenge à venir consiste à faire comprendre à chaque individu, et tout particulièrement aux jeunes, que, pour se réaliser, il suffit de bien s'entourer, de construire son accompagnement en opérant un montage en termes humains (ses accompagnateurs), structurels (ses dispositifs) et de ressources (ses outils, ses financements).

Les jeunes intégrant des dispositifs tels que le microlycée sont majeurs, matures et toujours en construction. Le rôle primordial des accompagnateurs de ces agencements sera à l'avenir de les aider dans l'optique de co-construire un projet ou des scénaris d'accompagnement évolutifs et processuels les menant à la réussite à l'examen et/ou au retour dans la société.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Ed. Payot & Rivages.
- Albero, B. (2010). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? Actes du colloque : « Des dispositifs pour la formation, l'éducation et la prévention » (OUFOREP), les 6 et 7 juin 2011, Nantes.
- Aubertin, C. (2005). L'enjeu déterminant de la présence. Une aventure pédagogique : le micro-lycée de Sénart. *Les cahiers innover & réussir*, n°8, 57-59.
- Barbier, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 2, 95-116.
- Bernard, P. Y. (2015). *Le décrochage scolaire*. Que sais-je? n° 3928. Presses universitaires de France.
- Besson, J. (2015) *Le décrochage scolaire. Accrocher les décrocheurs en Histoire-Géographie*. (Mémoire de Master inédit). ESPÉ de l'Académie de Grenoble, France.
- Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires: l'école en difficulté. De Boeck.
- Bonnéry, S. (2003). Décrochage scolaire et difficultés. Quelle construction de l'enfant en élève dans la confrontation à l'École? : Décrochage scolaire et déscolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°24, 47-54.
- Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°35, 81-88.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 325-347.
- Broux, N. & de Saint-Denis, É. (2013). *Les microlycées : Accueillir les décrocheurs, changer l'école*. Ed. ESF.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, n°3, 29-48.
- Bucheton, D. (2017). *Décrochage – persévérance : un problème professionnel*. Conférence du 27 mars 2017, collège Pierre de Fermat, Toulouse.
- Cnesco (2017). Notes remises dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/Ens de Lyon. *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/170331_Notes_experts.pdf
- Commission Européenne. (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*. [Prévenir l'abandon scolaire prématuré – leçons à tirer de l'éducation de la seconde chance]. Education and training Repéré à http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf
- Commission Européenne. (2014). Annexes à la communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. *État des lieux de la stratégie Europe 2020 pour une croissance intelligente, durable et inclusive*.
- Conseil de l'Union Européenne. (2009). Conclusions du Conseil de l'Union Européenne. *Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et Formation 2020 »)*. 12 mai 2009. Bruxelles.

- Cornu, L. (2015). Accompagner : entrer en compagnie. *Éducation permanente*, n°205, 41-52.
- De Ketele, J. M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur: une tentative de modélisation. *Recherche & formation*, n°3, 73-85.
- Équipes éducatives des trois microlycées de l'académie de Créteil. (2009). *La Charte des « microlycées »*. Repéré à http://www.fespi.fr/wp-content/uploads/2015/03/Charte_ML_-_ver_def_au_21.04.09.pdf
- Eurostats. (2016). Early leavers from education and training [Jeunes ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation]. Main Tables [Tableaux principaux]. Data [Données]. Education and training [Éducation et formation]. Repéré à <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables>
- Flavier, É., & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, n°13.
- Frost, T. (2015). The dispositif between Foucault and Agamben. *Law, culture and the humanities*, 1743872115571697.
- Furno, I. (2015). Le micro-lycée, une structure expérimentale qui accueille des jeunes en situation de décrochage scolaire. *Empan*, n°3, 51-55.
- Gaffiot, F. (1936). *Dictionnaire abrégé latin-français illustré*. Hachette.
- Gagnon, É., Moulin, P., & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 17, n° 1, 90-111.
- Glasman, D. (2004). Qu'est-ce que la déscolarisation ? In Glasman D., Blaya C., & Ouevrard F. (Ed), *La déscolarisation* (pp 13-21). La dispute.
- Gingras, Y. (2017). Sciences - sociologie. In Universalis éducation [en ligne]. *Encyclopædia Universalis*, repéré à <https://www-universalis--edu-com.nomade.univ-tlse2.fr/encyclopedie/sciences-sociologie/>
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009) *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°37, 413-440.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Dunod.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Josien, M. (2013). *Techniques de communication interpersonnelle: Analyse transactionnelle-Ecole de Palo Alto-PNL*. Editions Eyrolles.
- Klein, A., & Brackelaire, J. L. (1999). Le dispositif: une aide aux identités en crise. *Hermès, La Revue*, 67-81.
- Lameul, G. (2009). Penser ensemble, et de façon solidaire, sujet et situation au sein du dispositif. In Lameul G. Jézégou., Trollat A-F. (Ed.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants* (pp 21-44). Lyon, Chronique sociale.
- Larousse, (Firm). (2016). *Dictionnaire de français*. Librairie Larousse. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960#fg4xTbV6O4mYcsdt.99>
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture éducative fondée sur une éthique. *Cahiers pédagogiques*, n° 393, 18-20.
- Lecocq, G. (2001). Quand je serai grand, je serai accompagnateur. *Cahiers pédagogiques*, n°393, p 29-31.
- Lehalle, H. (2017). Psychologie du développement. In Universalis éducation [en ligne]. *Encyclopædia Universalis*, repéré à <https://www-universalis--edu-com.nomade.univ-tlse2.fr/encyclopedie/psychologie-du-developpement/>

- Louart, P. (2002). Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. *Les cahiers de la recherche*. CLAREE Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Evolution des Entreprises.
- Marc, E., & Picard, D. (2015). *L'École de Palo Alto*. Que sais-je?, n° 3954. Presses Universitaires de France.
- Melin, V. (2013, Août). *L'expérience biographique du raccrochage : un analyseur du dispositif de raccrochage. Une perspective nouvelle sur la construction de l'accompagnement du jeune ?* Communication présentée au Congrès international AREF 2013 actualité de la recherche en éducation et en formation, Montpellier, France.
- Melin-Plée, V. (2005). La question centrale du raccrochage. Une aventure pédagogique : le micro-lycée de Sénart. *Les cahiers innover & réussir*, n°8, 32-35.
- MEN. (1975). Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dite « Loi Haby ». *Code de l'Éducation*.
- MEN. (1989). Art. 1, *Loi d'orientation sur l'éducation* n°89-486 du 10 juillet 1989.
- MEN. (2005). Art. L.401-1, Art. 34, Chap. IV : Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire, *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* n°2005-380.
- MEN. (2009a). Art. L313-7. Loi n°2009-1437 relative à l'orientation et à la formation du 24 novembre 2009, art. 36. *Code de l'Éducation*.
- MEN. (2009b). Instruction interministérielle n° 09-060, JS du 22 avril 2009. Bulletin Officiel n°23 du 4 juin 2009. Prévention du décrochage scolaire et accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système éducatif. *Prévention du décrochage scolaire*.
- MEN. (2010a). Art. L313-8. Loi n°2010-241 du 10 mars 2010 relative au service civique, art. 7. *Code de l'Éducation*.
- MEN. (2010b). Décret n° 2010-1781 fixant le niveau de qualification prévu à l'article L. 313-7 du Code de l'Éducation. *Code de l'Éducation*.
- MEN. (2011) Circulaire n°2011-028. Organisation et mise en œuvre des articles L. 313-7 et L. 313-8 du code de l'Éducation. *Lutte contre le décrochage scolaire*.
- MEN. (2013a). Arrêté du 01/07/2013. Journal Officiel du 18/07/2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*.
- MEN. (2013b). Circulaire n° 2013-035. [Mise en place. Réseaux Formation Qualification Emploi \(FOQUALE\)](#).
- MEN. (2014). *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*. Rapport de diagnostic. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenariale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire_331858.pdf
- MEN. (2015). Définition. Décrochage. Lutte contre le décrochage scolaire. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid48490/definition.html>
- MEN. (2016). La lutte contre le décrochage scolaire. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>
- MEN. (n.d.). Le triangle pédagogique de Jean Houssaye. Pédagogie du projet. Repéré à <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>
- Nguyen-Duy, V., & Luckerhoff, J. (2006). Constructivisme/positivisme: où en sommes-nous avec cette opposition?. *Les actes*, 4.
- Paillet, O., & Melin-Plée, V. (2005). La « référence », un accompagnement au service de l'ancrage de l'élève. *Les cahiers innover & réussir*, n°8, 61-64.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, l'Harmattan: Paris.

- Paul, M. (2009a). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, n°62, 91-107.
- Paul, M. (2009b). Accompagnement d'un dispositif social à pratique relationnelle spécifique. In Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle G. & Ruano-Borbalan, J.C. (Ed.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-648). Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement : de la notion au concept. *Éducation permanente*, n°205, 21-29.
- Paul, M., & Fabre, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, la revue*, Vol. 25, 15-23.
- Pelletier, L. & Alaoui, D. (2016). Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance. *Questions Vives*, n°. 25.
- Pineau, G., Robin, J. Y., Boutinet, J. P., & Denoyel, N. (2007). *Penser l'accompagnement adulte: Ruptures, transitions, rebonds*. Presses Universitaires de France. Repéré à <http://books.google.fr/books?id=l18LCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Pirone, F. (2015). Les intermédiaires scolaires : microlycée et nouvelles frontières. In Rayou P. (Ed), *Aux frontières de l'école : institutions, acteurs, objets* (pp 133-154).
- Ramognino, N. (2004). La construction sociale de la catégorie de déscolarisation. In Glasman D., Blaya C., & Oeuvarard F. (Ed), *La déscolarisation* (pp 113-131). La dispute.
- Royer, J.C. (2014). L'Éducation Nouvelle en situation nouvelle : témoignage d'une traversée en cours. *Dialogue*, n°152, 3-7.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 39.
- Tancrèze, P. (2010). C'est comment une école attachante?. *Relations et dispositifs en éducation*. Lyon, Chronique sociale.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon: ENS de Lyon.
- Thibert, R. (2016). Persévérance scolaire. Repéré à <http://www.remithibert.net/2016/07/22/perseverance-scolaire/>
- Zittoun, P. (2013), Dispositif. In Casillo I., Barbier R., Blondiaux L., Chateauraynaud F., Fourniau J-M., Lefebvre R., Neveu C. et Salles D. (Ed.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris
- Weisser M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives*, Vol.4, n°13, 291-303.

TABLE DES ANNEXES

A-Grille d’entretien semi-directif	94
B-Entretien de Claire	95
C-Entretien de Diane	102
D-Entretien d’Anne-Laure	108
E-Entretien de Maxime.....	115

A-Grille d'entretien semi-directif

Lieu :	Date :	Heure :
QUESTIONS BIOGRAPHIQUES		
Nom		
Prénom		
Prénom souhaité pour l'anonymat de l'entretien		
Âge		
Formation		
Certification		
Différents lieux d'exercice		

GRILLE D'ENTRETIEN	
INTRO	Je mène pour mon mémoire de Master 2 une étude sur les pratiques d'accompagnement au Lycée Nouvelle Chance.
1	Quels sont selon vous les principaux objectifs institutionnels du microlycée?
	Relance éventuelle : Ces objectifs devraient-ils être élargis ou réduits ?
2	Dans le cadre de vos interventions au Lycée Nouvelle Chance, que mettez-vous en place pour accompagner les groupes que vous suivez ?
	Que mettez-vous en œuvre pour accompagner un élève en particulier?
	Relance éventuelle: Est-ce pendant des temps formels ou informels ?
3	Réalisez-vous des rencontres régulières avec les élèves ? Quelles sont leurs rôles ?
	Relance éventuelle : Avez-vous des rituels d'organisation ?
4	Quelle position prenez-vous dans la relation d'accompagnement avec un élève ?
	Relance éventuelle: Quelle distance mettez-vous entre les élèves et vous ?
5	Quelles sont, selon vous, les limites des pratiques d'accompagnement ? Pouvez-vous en donner des exemples concrets ?
	Relance éventuelle: Quelles problématiques relationnelles ou difficultés rencontrez-vous avec les jeunes dans vos pratiques d'accompagnement ?
6	Souhaitez-vous rajouter quelque chose ?

B-Entretien de Claire

Le 27/02/2017

Enseignante lettres modernes puis coordonnatrice MGI puis MLDS
RDV dans son bureau à 11h

Claire

Coordonnatrice Lycée Nouvelle Chance

PLC Lettres Modernes

Femme, 38 ans

Le tutoiement a été convenu avant l'entretien

Juste pour mémoire, il faut que je te dise en introduction que je fais une étude sur les pratiques d'accompagnement au Lycée Nouvelle Chance.

Hmm, hmm.

J'aimerais savoir, selon toi, quels sont les principaux objectifs institutionnels du microlycée ?

Euh..., le princi... les principaux...

Le ou les principaux objectifs...

Objectifs institutionnels...Et ben c'est accompagner trente jeunes dans leur ... décrocheurs... dans leur préparation de l'examen.

D'accord...

Du baccalauréat S, ES, L et STMG.

Est-ce que, selon toi, ces objectifs devraient être élargis ou réduits ?

Je... Par rapport à euh...je ne comprends pas en fait.

En fait, je t'ai demandé quels étaient... tu m'as donné un objectif institutionnel...

Ouais.

Est-ce que cet objectif te semble cohérent avec la structure ou est-ce qu'il faudrait qu'ils y en aient, que ce soit plus large ou plus...

Dans...moi j'ai pas une vision là, à ce jour, euh... assez complète, euh... euh... sur l'académie euh.. du décrochage, euh... donc euh...voilà, là je ne peux pas répondre sans avoir réfléchi et élargi par exemple à d'autres types de diplômes ?

Je ne sais pas, c'est une possibilité ou...

Je pense qu'une autre structure euh... différente euh... euh... qui s'occuperait des réparations Bac Pro, oui, pourrait avoir sa place.

D'accord.

Et, euh... en ce qui concerne notre structure, il pourrait être envisagé d'ouvrir un deuxième niveau de classe, d'ouvrir un niveau Première.

Hmmm,hmmm d'accord. Ok. Dans le cadre des interventions que tu fais au Lycée Nouvelle Chance, qu'est-ce que tu mets en place pour accompagner les groupes que tu suis ?

Alors moi je suis tout le groupe, en fait, je ne suis pas des groupes particuliers, donc, ce que j'ai mis en place, c'est de euh...en fonction des euh... des matières qu'ils devaient repasser...puisque certains élèves ont des bénéfices de notes... euh...liés au nouveau Décret là de novembre 2015. Ils peuvent conserver le bénéfice des notes obtenues au-dessus de dix. Et, du coup euh... ben moi j'ai établi un plan de formation individualisé pour chacun en trouvant euh... des enseignants des différentes matières qu'ils devaient travailler et en leur proposant donc euh... à chacun d'être inscrit dans les cours des matières qu'ils devaient suivre.

Hmmm, hmmm.

Et c'est pour ça que chaque emploi du temps est individualisé à l'intérieur du plan de formation qui lui comprend euh... plus de cinquante heures en tout.

D'accord.

Dans la semaine.

Est-ce que tu penses à autre chose et est-ce que cet accompagnement pour le groupe se fait en temps formel, en temps informel ? Qu'est-ce qu'il en est ?

Alors euh... voilà, moi c'est ce que j'ai fait comme proposi... comme suivi pour l'ensemble du groupe, ensuite j'ai... euh... euh... il y a une équipe de quatre enseignants, qui eux sont en mi-temps ici qui eux, donc, sont plus, comment dire, impliqués dans la coordination, dans la structure du dispositif. Chacun de ces enseignants et moi-même nous occupons en tutorat de, de, de... cinq à huit élèves, voilà, qu'on voit en entretien individuel toutes les semaines ou toutes les deux semaines selon et, au cours de ces entretiens individuels, on va travailler les méthodes de travail, la remotivation, l'organisation de leurs révisions

Hmmm, hmmm.

Et aussi le projet d'orientation post-bac. Donc voilà, ensuite, au niveau du groupe, moi j'ai la latitude pour faire intervenir des... des personnes extérieures sur certains aspects de...de leur travail, par exemple, on a mis en place des interventions fait par une psychologue qui va les aider à travailler sur la gestion du stress en collectif.

Oui.

Elle a fait deux séances et elle doit en faire une autre encore mi-mars, et puis, elle va être disponible pour des entretiens individuels sur demande puisque on considère l'élève euh... enfin je ne sais pas comment dire... pas seulement dans le cadre scolaire, mais aussi sur tout ce qui peut dans sa vie hors scolaire être un frein pour lui pour euh... enfin l'empêcher de travailler sereinement, et, du coup, la psychologue, elle sera là aussi pour les aider à faire le point sur leurs freins, leurs...leurs, leurs atouts, et puis euh... les mettre en avant pour qu'ils puissent travailler au mieux.

D'accord.

Donc voilà, moi, en fait, pour répondre précisément à la question, le suivi c'est d'abord dans l'organisation de leur plan de formation, puis... euh... la... la mise en place de cette référence, quoi le tutorat, et puis aussi prévoir des moments de bilan avec eux que ce soit par les conseils de classe, par des entretiens individuels ou... euh... voilà quoi faire en sorte que ils puissent savoir ou ils en sont et faire ce qu'il faut pour obtenir l'examen.

D'accord, donc là, tu m'as parlé du tutorat ou de la référence qui, je pense, sont des rencontres régulières avec les élèves...

Hmm, hmm.

Est-ce que tu peux me dire quel rôle tu donnes à ces rencontres régulières toi ?

Ben, l'o...l'o... l'objectif euh... c'est euh... de suivre l'élève euh... dans... dans sa... dans sa progression annuelle, de, de...de voir euh... ce qui va, ce qui va pas dans les différentes matières et de l'aider à..., à... à élaborer des méthodes de travail pertinentes, et puis aussi, les entretiens de tutorat, des fois, ils ont des ... ils s'attachent à des questions euh... plus hors scolaire puisque, euh... comme je le disais, c'est des élèves qui des fois ont des lourdes problématiques...

Bien sûr.

... En dehors de l'école. Et qui ont besoin justement de ce cadrage-là, de cette présence adulte, professionnelle qui va les guider, les aider, donc euh... les tuteurs peuvent être amenés à solliciter l'assistante sociale et à avoir un entretien euh... lorsque, euh...voilà ça la concerne, à euh... ré... solliciter aussi le médecin scolaire, à aider des jeunes pour la recherche de logement, à aider des jeunes qui ont besoin d'un petit boulot à côté euh... à trouver un petit boulot etc, etc... C'est majoritairement du travail sur la méthode de travail, sur la méthodologie scolaire, mais euh... selon les cas, ça peut aussi euh... être sur d'autres sujets.

Et plus précisément, lorsque toi, tu réalises ce tutorat ou cette référence, est-ce que tu as des rituels d'organisation ?

Ben, euh... oui, c'est-à-dire qu'en début de tutorat, on définit l'objectif de la rencontre, on rappelle... euh... on commence à rappeler ce que l'on a vu la fois d'avant, euh... moi je prends des notes, j'ai euh... mais d'ailleurs j'ai demandé aux autres enseignants de... de, de faire de la même façon, d'avoir une trace écrite de leurs entretiens de tutorat. Donc, du coup, on regarde ce que l'on s'est dit la fois d'avant, et puis euh... des fois euh... le jeune devait, lui se renseigner sur telle ou telle formation ou, des fois, c'est le tuteur qui devait se renseigner sur quelque chose pour faire avancer le jeune, par exemple, il y a des jeunes qui vont faire des mini-stages, euh... dans des classes de BTS...

Hmmm, hmmm.

... pour voir un petit peu à quoi ça ressemble, ou alors qui s'intéresse à telle ou telle formation et donc on...soit on contacte le lieu de formation soit on... là, moi j'ai été par exemple aux journées portes ouvertes samedi dernier avec certains des élèves. Et puis euh... une fois qu'on a fait le point euh... sur ce qui avait été vu la fois dernière, on définit l'objectif de la séance, euh... on a un échange, et puis euh... à la fin pareil, qu'est ce qu'on s'est dit, est-ce que...je, je fais en sorte de vérifier que, pour l'élève, ce que l'on s'est dit c'est bien clair. Et d'ailleurs je leur demande d'avoir eux-aussi un petit carnet où ils notent les différents éléments, et puis on prévoit le rendez-vous de la fois d'après, et voilà...

D'accord.

Et on conclut comme ça et ça dure une demi-heure à peu près.

Très bien. Et quelle position est-ce que tu prends dans la relation d'accompagnement que tu fais avec un élève ?

Heu... alors je pense que ce que... la question ça se porte euh... c'est par comparaison avec la posture de l'enseignant euh... telle qu'on l'entend ?

Non, c'est quelle position toi, quelle distance, quelle position tu prends, quelle distance tu mets entre les élèves et toi dans cette relation d'accompagnement ? Non, la tienne pas forcément celle des enseignants.

Alors, moi j'ai... j'ai une relation professionnelle avec eux...

Hmmm, hmmm,

... quoi qu'amicale et sympathique, elle est professionnelle donc... euh... je suis là pour parler d'eux et pas de moi. Euh... ceci étant, je ne m'interdis pas des fois de puiser dans mon expérience à moi pour pouvoir nourrir un petit peu ce que je leur raconte, mais, euh... mais en fait euh ... euh... je fais euh... en sorte de...de... de montrer que je m'intéresse à eux. Mais sans hop...

[Interruption, quelqu'un frappe à la porte]

La référence, excuse moi, si je...

Donc nous avons été interrompues par l'arrivée d'une élève, je vais juste te rappeler la question, je te demandai quelle position tu prenais dans la relation d'accompagnement...

Hmmm, hmmm.

Quelle distance et, je pense, le mot, tu me l'as évoqué, quelle posture tu prends ?

Oui.

Tu m'as parlé de posture professionnelle.

Alors, en fait, la relation de tutorat euh... au Lycée Nouvelle Chance ou... ou d'une manière globale partout, c'est... euh...

[Nouvelle interruption. Quelqu'un frappe à nouveau à la porte]

Donc euh... la relation de tutorat, elle est la même au Lycée Nouvelle Chance que dans les autres lycées ou ça se pratique... hein... c'est-à-dire que... euh, on... on fait en sorte quand même de... de... d'avoir une relation de confiance avec les jeunes, euh... ce qui implique de, d'avoir, déjà parce que c'est une relation individuelle et non pas face à un groupe, d'une part

et, d'autre part, parce qu'on est vraiment là pour de l'accompagnement, ça veut dire que la posture, elle est quand même plus... plus en proximité que dans une relation d'enseignant à élève.

Hmmm, hmmm.

Ceci étant, je mets des guillemets à tout ça parce que rien n'impose à un enseignant d'être euh... d'être euh... d'être froid et distant, hein... vis-à-vis de ces élèves. C'est absolument pas ça que... que je pense.

En fait, ce que je veux surtout savoir c'est pour toi, lorsque toi tu fais ce...

Ben, en fait...

... cet accompagnement. Comment tu le...

Ben, en fait...

Comment tu te positionnes ?

Moi, j'ai pas de posture différente en tutorat ou en suivi euh... ou en cours quand je les ai en cours, ou quand je suis dans une sortie...

D'accord.

J'ai pas une posture différente. Je suis toujours la même... euh, euh... cependant, en tutorat j'aborde des choses qui sont de... des éléments de leur vie personnelle.

Oui

Ce qu'ils auront bien voulu me dire...

Tout à fait.

... Ce qu'ils estiment utile de me dire pour que je puisse les guider, c'est-à-dire que... ils sont... ils... je, je... je ne leur demande... je leur tire jamais les vers du nez, quoi. Je leur demande absolument jamais de me faire part de quelque chose qui serait euh... privé mais... euh... ça vient et puis, du coup, on en parle... on en parle, dans la mesure où ça peut moi... euh... impliquer leur... leur réussite scolaire, et dans la mesure où je peux les y aider euh... là-dessus, en leur donnant un regard extérieur, je les aide. Mais, moi, j'ai pas du tout une posture différente en classe avec eux... c'est-à-dire que je... y'a, y'a...y'a une distance euh... parce que je suis enseignante...

Hmmm, hmmm.

... Ou tutrice et parce que eux, ils sont élèves, par exemple, les élèves me vouvoient et moi, je les tutoie, et moi... si le tutoiement était répandu entre prof et élève... euh... je le ferais aussi, je...je préf... J'autoriserais les élèves à me tutoyer, mais c'est pas le cas, et, du coup... euh... pour ne pas... euh... pour ne pas marquer d'originalité par rapport à la pratique euh... moi, je leur demande de me vouvoyer, enfin, ils le font naturellement.

Hmmm, hmmm.

Mais... euh... mais, cependant, euh... euh... en tutorat, je euh... en tutorat, je leur propose... euh... euh... différentes solutions, alors voilà ça va être est-ce que tu souhaites rencontrer une psychologue, est-ce que tu souhaites qu'on retravaille telle chose ensemble etc... donc, voilà et en cours finalement c'est... même si c'est moi qui organise le programme de cours, mais euh... y'a des exercices qui sont différenciés aussi. Ils peuvent euh... me dire mais moi j'ai plus envie de travailler sur le commentaire de texte, et moi tout ça, donc c'est encore, encore aussi de la co-construction.

Hmmm, hmmm.

Donc, en ce qui me concerne, ouais, il n'y a pas une différence majeure entre la posture que j'ai...

Co-construction, tu peux m'expliquer ?

Ben c'est-à-dire qu'en fait, moi, j'entends ce qu'ils me disent, j'analyse leur demande, et puis, je leur fais des propositions, et, eux, ils adhèrent ou pas, et puis après on évalue, est-ce que effectivement tu devais euh... euh... aller à une journée portes ouvertes. Tu y as été ? Oui, non, alors si c'est non, ben pourquoi ? Qu'est-ce qu'on peut faire, est-ce que ce n'était pas une

bonne proposition ? Et si c'est oui, voilà... Et en cours pareil euh... ben tu souhaites euh... faire un exercice supplémentaire dans ça... tu souhaites travailler particulièrement tel point... la, la construction du plan, la méthode du commentaire. Et ben voilà, on va, on va s'y prendre comme ça, et puis, après on évalue pour voir comment ça se passe, c'est ça la co-construction.

D'accord.

C'est en fait que, pour moi, on a, on a besoin de partir de leurs besoins...

Hmmm, hmmm.

...Et donc, du coup de... de, de... de les amener à essayer de les identifier leurs besoins.

D'accord.

Parce que des fois c'est pas forcément euh... clair, donc c'est justement en discutant, en faisant de l'analyse avec eux de la demande que... euh, on finit par euh... pouvoir...euh co-construire, c'est-à-dire que c'est eux qui apportent le problème et c'est moi qui propose un éventail de... de solutions.

D'accord. Et est-ce que, selon toi, il y a des limites à ces pratiques d'accompagnement telles que tu les as vécues ou que tu les vis là depuis que... avec le microlycée et est-ce que tu peux me donner des exemples concrets de limites que tu aurais rencontrées ?

Ben la limite, euh... c'est... j'ai dit tout à l'heure que les solutions ça allait être des fois de solliciter un tiers...

Hmmm, hmmm.

C'est-à-dire que le tuteur ou l'enseignant, il est pas psychologue scolaire, il est pas non plus conseiller d'orientation, il est pas non plus médecin scolaire. Donc... euh... il... c'est lui qui fait le lien entre tous ces autres professionnels mais euh... mais effectivement il est... il euh... il doit savoir quand une situation requiert l'avis d'un professionnel et il doit pouvoir la proposer.

Hmmm, hmmm, tout à fait.

Et puis aussi la limite c'est que euh... le tuteur peut être en lien avec les parents du jeune mais euh... le tuteur est le tuteur de l'élève pas des parents. Et, c'est vrai que, les, les... les parents aussi peuvent solliciter des conseils d'accompagnement et tout, donc bon une discussion informelle, pourquoi pas mais après on rappelle que... que nous on n'est pas là pour ça parce que, on n'est pas compétent pour ça. Je dis nous, je devrais peut-être dire je...

Oui, je comprends.

... Mais en fait c'est comme ça que j'envisage euh... voilà, le tutorat et ses limites.

Et, du coup euh... euh... est-ce que tu as un exemple concret... plus sur les parents là du coup pour toi... ça, ça correspond à un exemple concret sur ce que tu peux rencontrer comme problématique relationnelle ou comme difficultés dans, dans l'accompagnement... Est-ce que... Qu'est-ce qui fait obstacle ? Est-ce que tu en rencontres parce que, peut-être, tu n'en rencontres pas ?

Alors, cette, cette année, non, moi c'est vrai que je réponds à tes questions en... en voyant aussi au-delà de l'expérience de cette année au Lycée Nouvelle Chance.

Bien sûr.

Parce qu'en fait j'avais un rôle assez comparable euh... dans... quand j'étais coordo MLDS. Mais, cette année euh... est-ce que j'ai eu... euh... euh... alors, bon on va dire euh... oui... euh ... pour évoquer les formations post-bac par exemple, les limites, c'est que... euh... j'ai, j'ai amené les élèves à la journée portes ouvertes parce que justement il y a des questions auxquelles je ne peux pas répondre moi-même.

Hmmm, hmmm.

Donc, du coup euh... j'ai délégué aux enseignants de l'université le fait de répondre aux questions et donc, cette année, j'ai pas eu beaucoup de choses comme ça et après si, j'ai sollicité donc euh... deux fois l'assistante sociale parce que c'était euh... c'était un moment en fait où j'estimais qu'il fallait que la... le problème social était suffisamment saillant pour que

justement on fasse appel à quelqu'un d'extérieur et que si... euh... mais c'est moi qui ai sollicité l'assistante sociale c'est pas le jeune.

Et pour les élèves dont tu es tutrice spécifiquement, est-ce que parfois depuis le début de l'année tu as rencontré des problématiques relationnelles ou des difficultés qui ont été...

Non, aucune, non, vraiment, ni avec ceux dont je suis tutrice, ni avec, non, non, j'ai, j'ai... j'ai cette année en tout cas une excellente relation avec tous les jeunes, et, en fait euh... je m'aperçois en te répondant que euh... il y a pas une frontière stricte entre les élèves dont je m'occupe en tutorat et les élèves dont je ne m'occupe pas en tutorat parce qu'en fait moi je suis ici à plein temps...

Hmmm, hmmm.

... Et donc il arrive fréquemment que des élèves dont je ne m'occupe pas en tutorat viennent me solliciter...

Oui.

Pour des questions euh...alors ça commence par une question d'organisation de leur emploi du temps, donc là ok c'est moi qui m'en occupe, puis après ça, ça glisse vers d'autres choses, des problématiques perso ou des problèmes d'orientation.

Ok.

Et donc en fait j'ai sollicité notamment l'assistante sociale pour des élèves dont je ne m'occupais pas en tutorat.

Ok.

Et, et j'ai effectivement une, une excellente relation avec tous les élèves.

D'accord. Très bien.

Voilà, ceci étant... euh... c'est... voilà, y'a des élèves dont je m'occupe particulièrement en tutorat et y'a une jeune fille qui est venue me solliciter aussi une fois et euh... elle a fini par me faire comprendre qu'elle avait des problèmes euh... personnels dont elle avait du mal à parler mais, elle m'a dit qu'elle en avait déjà parlé à sa tutrice donc à ce moment-là, moi, voilà, j'ai... j'ai...j'ai pu euh... j'ai pu considérer que le relais se ferait plus facilement. Je lui ai dit, bon ben écoute très bien, t'en parles à ta tutrice, tu vois avec elle... euh, ce qu'elle peut te proposer, et puis, vous, ensemble, enfin toi, verrez ce que moi je peux apporter de plus en tant que coordonnatrice si on envisage une rencontre avec ta maman, qu'on soit toutes les trois mais en tout cas... euh, je lui ai bien dit, tout ce qui est personnel, si tu en as parlé à, à ta tutrice, t'es, t'es pas tenue d'en parler à qui que ce soit d'autre et tu vois vraiment avec elle ce que tu as envie de dire et ce que tu n'as pas envie de dire.

D'accord. Très bien. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose par rapport à ce que l'on à échanger et que ça pourrait te...

Non...

Parfait.

Euh, si, juste une chose, c'est que je pense qu'une structure comme ça justement doit fonctionner avec... euh au moins deux coordonnateurs à mi-temps parce qu'un coordonnateur à plein temps en fait, justement, il... ça, ça déborde forcément quoi, son rôle d'accompagnement, il est sur ces élèves dont il s'occupe en tutorat mais un petit peu sur tous les autres, et... et, en fait, ça, ça...ça...euh... quoiqu'on fasse ben ça maintient les profs dans un rôle d'enseignant et ça maintient le coordonnateur dans un rôle de coordonnateur et de...euh... de tuteur de tout le monde, et... euh, je crois en fait que les jeunes ont besoin d'avoir, de pouvoir avoir plusieurs interlocuteurs, et puis surtout que nous, en tant que professionnels, on puisse être une équipe d'échanges, et donc, il faut pas que les rôles soient cloisonnés d'une manière trop, trop stricte, or, le fait d'être tout seul, quels que soient les rôles qu'on donne, et ben, ça fait qu'on revient toujours à ça, c'est-à-dire que moi je suis un peu la tutrice de tout le monde et les enseignants, ils enseignent.

D'accord.

Donc moi je souhaite pour l'année prochaine, euh... que l'on soit au moins deux coordonnateurs et que les autres enseignants, qui en plus, et ben voilà ils démarrent dans, dans cette fonction-là, qu'ils puissent se prendre un peu plus de place.

D'accord. C'est bon ?

Oui.

Merci.

C-Entretien de Diane

Le 27/02/2017

CRPE puis PLC maths

RDV dans la cour à 14h30

Diane

Enseignante mathématiques Lycée Nouvelle Chance

CRPE puis demande de changement de corps pour devenir PLC mathématiques

Femme, 40 ans

Le tutoiement a été convenu avant l'entretien

Juste je te précise avant de commencer que, pour mon mémoire, je fais une étude donc sur les pratiques d'accompagnement que vous pouvez vous avoir au Lycée Nouvelle Chance.

Alors, toutes les réponses que je vais te donner c'est par rapport à mes pratiques du Lycée Nouvelle Chance ?

Oui.

Pas ceux que j'ai dans mes classes banales ?

Voilà.

Ok.

Donc quel est selon toi ou quels sont selon toi les principaux objectifs institutionnels du Lycée Nouvelle Chance ?

Les objectifs institutionnels ?

Oui.

Et ben, pour moi, c'est une réussite au bac, en fait...

Hmmm, hmmm...

Voilà, après, euh... euh..., on sait très bien que euh... ça va pas être le cas pour tout le monde, et il y a aussi donc du coup une construction de la personne, euh... euh... une image pour moi redorée par rapport à des échecs que les élèves ont eus, euh..., du... voilà des années antérieures en fait...

D'accord.

Donc on va dire qu'en premier abord c'est forcément le bac puisque c'est ce pour quoi ils sont là mais après derrière ça y'a des choses cachées, voilà comme la confiance en soi etc... qu'on essaie de, de travailler, voilà, redonner une dynamique en fait à ces élèves, voilà.

Ok, est-ce que selon toi ces objectifs devraient être soit élargis soit réduits ?

...

Vraiment les objectifs institutionnels...

Ben on peut toujours trouver de, de... réduit, non et élargis, euh... oui parce que derrière y'a le projet d'orientation, y'a un tas de choses sur lequel on... euh... l'enjeu du bac en fait est tellement énorme je dirai par rapport à la suite que, que, ben ça ouvre effectivement les perspectives de vie future qui sont... pour moi c'est des enjeux énormes qui se jouent à cet âge-là quoi, donc euh... oui je dirai par rapport à l'orientation, des choses comme ça quoi, voilà...

D'accord.

Je ne sais pas si je réponds bien à la question...

Y'a, y'a pas de bonnes réponses.

Bon, d'accord tout va bien.

Dans le cadre de tes interventions au Lycée Nouvelle Chance, qu'est-ce que tu mets en place pour accompagner les groupes que tu suis ?

Ben alors, beaucoup de travail de groupe... ce que je cherche à créer c'est l'interaction entre eux, euh... ce qui n'est pas forcément évident d'ailleurs, qui vient pas forcément suivant les groupes, ils sont... je ne pense pas habitués à ça. Euh.... voilà après ce qui est intéressant à donner, c'est leur donner des, des méthodes de travail en plus des connaissances, c'est extrêmement compliqué parce que euh... le taux horaire qu'on a pour moi est trop réduit par rapport à... par rapport à tout ce qu'il y a... euh, pour prendre un exemple, les S normalement ont six heures moi j'ai que quatre heures avec eux, donc euh... déjà la, la... les connaissances de... enfin faire passer les connaissances qu'il y a, et... et en plus donner les méthodes c'est extrêmement compliqué dans le temps donc ça j'ai un manque de temps.... donc ce que j'aimerai plus que... plus que finalement l'apport de connaissances quoi... et alors après c'est vrai que c'est... le Lycée Nouvelle Chance c'est quelque chose de nouveau donc je dirai que, à chaque vacance, quand j'ai le temps, je me remets en question par rapport à ce qui est fait, ce qui a fonctionné, pas fonctionné euh... donc euh... là par exemple je pars sur de nouvelles choses, par exemple, le travail que j'ai donné à la maison est différent de ce que j'ai fait depuis le début euh... voilà j'dirai qu'y'a pas de... j'sais plus quelle était la question...(rires)

C'était que, qu'est ce que tu mets en œuvre pour accompagner les groupes que tu suis ?

Voilà ce que je dirai, qu'avant tout c'est l'interaction entre eux, euh... voilà... et essayer de... d'imposer une méthode de résolution d'exercices mais je, encore une fois, je vois la tâche très très complexe parce que je manque de temps pour le faire parce que, ben forcément on est forcé de passer d'abord par la connaissance avant de donner la méthode et c'est compliqué d'avoir le temps.

D'accord et qu'est ce que tu mets en œuvre pour accompagner un élève en particulier ?

Euh... un élève en particulier euh... qu'est-ce que je mets en œuvre ? Ben, euh...c'est compliqué aussi... pas de réponse simple euh... ben là je veux dire par exemple le cas d'un élève qui a loupé le bac blanc à qui j'ai proposé de le refaire donc voilà c'est pour lui... euh par rapport à l'année... euh enfin disons que les cours, je dirai, sont tellement euh... c'est tellement des petits groupes que l'individualité se fait déjà en fait par rapport aux besoins de chacun, on a le temps de passer derrière eux, de leur apporter vraiment leurs besoins à chacun. Euh... voilà, alors après le problème de ça c'est que on... on agit différemment suivant des élèves qui vont être demandeurs ou pas de ça, donc euh... c'est compliqué aussi par rapport à des élèves qui sont assez effacés d'aller les chercher, enfin ouais, je... je sais pas en fait peut-être pas grand-chose je mets en place par rapport à des individualités, euh...ouais, je...

Et ce que tu peux mettre en place comme accompagnement se fait pendant des temps formels ou informels ?

Alors y'a le... y'a les temps de... alors je sais pas si on peut, si ça fait partie des choses mais y'a notamment le tutorat quand même qui est aussi, donc c'est du temps formel toujours...

Oui

Euh... Voilà ça peut m'arriver... j'sais pas l'autre fois j'suis passée en salle d'étude, une élève m'a posé une question, j'ai passé un quart d'heure à lui expliquer, c'était un temps informel quoi...

Hmmm, hmmm.

Ou un élève qui reste à la fin de l'heure me poser une question, évidemment que j'y réponds quoi, à moins que j'ai un impératif, euh... euh... j'dirai y'a des deux surtout du formel mais si l'informel passe par là c'est pas, c'est pas un problème quoi.

D'accord. Et hors enseignement pur enfin, des périodes où tu enseignes, est-ce que tu réalises des rencontres régulières avec les élèves ? Et quels sont les rôles de ces rencontres ?

Ben y'a eu les p'tits, les p'tits repas qu'on a mis en place effectivement, ben qui justement ont un rôle particulier, j'dirai, au Lycée Nouvelle Chance pour les... essayer de fédérer un groupe et de, et d'amener des choses euh... enfin que, comment dire, ils euh... j'pense qu'une des clés de euh... du, du projet aussi c'est les fédérer entre eux pour qu'ils, qu'ils se mettent à travailler ensemble, qu'ils se euh...euh... donc du coup, l'objectif de ces petits moments de repas c'est amener une dynamique de groupe...euh, se sentir, ne pas se sentir seul, se sentir accompagné, euh... euh... voilà, donc euh... donc je dirai que après c'est du temps formel, puisque c'est quelque chose que, c'est pas un repas qui est sorti du panier comme ça quoi, c'est quelque chose qu'on avait euh... institutionnalisé en fait on va dire quoi mais euh... euh... voilà je sais plus...

Et lorsque tu rencontres des élèves, lorsque tu fais une rencontre qui aura une certaine régularité avec des élèves, est ce que t'as des rituels d'organisation ?

Dans, dans mes cours en fait ?

Non, hors cours.

Euh, ben, dans mes moments de tutorat oui.

Oui...

C'est toujours institutionnalisé, c'est toujours la même chose oui.

Est-ce que tu peux me dérouler ces rituels que tu mets en place ou cette...

Alors ben le rituel ça va être euh... alors, ben euh... déjà normalement à la fin d'un tutorat on se fixe un objectif.

Hmmm, hmmm.

Euh... euh, non d'abord je ne commence pas par ça, je commence à lui demander est-ce que... est-ce qu'il a des choses à me dire, voilà... après, ben justement, on reparle de l'objectif qui avait été fixé à la fois précédente, et, du coup, il me dit euh... s'il est atteint ou pas, voilà, il me donne son avis, et par rapport à ce qu'il me dit je donne le mien aussi euh... voilà, et après euh... et après bon, suivant le moment, après y'a d'autres choses à dire quoi, mais c'est souvent comme ça, après, après c'est à part, après c'est pour APB, on va partir sur les inscriptions APB mais au début, c'était pas ça, c'était plus sur les, les plannings de, les plannings de travaux...

Oui...

Comment ils faisaient etc... l'organisation, euh aussi on a eu fait les notes qu'ils pouvaient espérer au bac, après voilà quand je, quand on voit des problèmes particuliers et, par exemple, l'apprentissage d'une leçon, il m'est arrivé aussi de voir ensemble ben... euh, qu'est-ce que c'est vraiment qu'apprendre et, du coup, que je leur fasse réciter une leçon pour leur pointer du doigt que même s'ils avaient appris ben en fait euh... non y'avait des choses qui n'étaient pas, pas sues...

Hmmm, hmmm.

Le mot apprendre, il est tellement large que, que...

Bien sûr...

Que voilà, euh... donc voilà, je dirai que le début est toujours la même chose et après non ça va... suivant le déroulé de l'année, ça va être différent quoi...

D'accord et tu parlais de la fin...

Et la fin du coup on se fixe un nouveau objectif.

D'accord.

Voilà.

Euh, quelle position est-ce que tu prends dans la relation d'accompagnement avec un élève ?

La relation que je prends, euh, euh...

La position...

Euh... la position, euh...

La posture, la distance que tu peux mettre avec l'élève, qu'est-ce que...

Alors j'suis pas tellement distante en fait mais, par contre, chacun est à sa place, euh... euh... c'est-à-dire euh... moi je fais partie de l'institution pour les aider, quoi je ne suis pas là en tant que copine...

Bien sûr...

Pas du tout euh... j'sais pas comment le formaliser plus, quoi je euh... j'dirai enfin c'est...ouais c'est une sorte de, de bienveillance mais de manière euh... je sais pas comment le formaliser, le dire tu vois, euh...

...c'est intuitif ?...

Pour expliquer, oui un peu, oui beaucoup d'intuition quoi, euh... c'est pas tellement... enfin je, moi je... c'est vrai que j'ai des enfants donc on est un peu obligé de, de... de, c'est pas une comparaison mais bon je les suis comme, là par rapport à APB, je m'intéresse à eux comme, comme je le fais ... enfin ouais c'est une implication, je sais pas comment dire mais on garde toujours... on...là je suis un peu embêtée avec ta question, je sais pas comment le dire, je sais pas comment le...

Est-ce que...

L'expliquer...tu vois !

Sur la posture que tu occupes ?

Ouais, euh... j'ai... elle est, elle est pas différente en fait de celle que j'ai en classe avec eux ou...

Oui...

Euh... j'dirai... moi j'ai enseigné à tous les niveaux, de la petite section bon maintenant à la terminale et la posture pour moi c'est toujours la même en fait, y'a... y'a, y'a toujours, c'est toujours la même chose...

Hmmm, hmmm.

Euh...

Est-ce que tu peux trouver des caractéristiques communs ou des choses... ?

Ben c'est-à-dire que... pour moi, enfin on doit se montrer euh... solide, être assez sur de soi quand même et puis euh... être à l'écoute euh...

Hmmm, hmmm.

Enfin, comment dire euh... euh... euh... comp... enfin comprendre les choses mais avant tout on n'est pas là pour avoir de la compassion j'dirai parce que... on est là pour euh... ben pour les... les, les, les motiver et que même si on peut comprendre des choses, ça, ça n'empêche pas qu'il y a des objectifs, qu'il faut aller vers ceux-là, faut les amener à ça, voilà je sais pas comment...

C'est très clair...

...Le dire autrement... mais pour eux c'est la posture d'enseignant en fait, qu'on, qu'on... voilà, forcément en tutorat on est, on est en face à face donc y'a d'autres choses qui se créent mais euh... euh disons que je vais être plus, plus... comment dire, on n'a pas la posture que quand on est face à une classe entière mais le... enfin si, enfin la... même si l'attitude peut paraître différente, la posture est toujours la même quoi...

Hmmm, hmmm. Ok...

Voilà... (rires)...

D'accord... Euh, ensuite je voudrai savoir quelles sont selon toi les, les limites de ces pratiques d'accompagnement que tu peux mettre en place ? Est-ce que t'y vois des limites et est-ce que tu peux me donner des exemples, un exemple concret ou plusieurs ?

Ben les limites c'est qu'il faut pas, faut pas aller au-delà du cadre professionnel quoi, voilà ça c'est clair euh... c'est un encadrement vraiment lié au professionnel même si on touche à pleins d'autres choses euh... ben faut toujours avoir pour moi un œil professionnel et pas... même si forcément y'a l'affectif qui, qui euh... qui s'en mêle parce qu'on est des humains

mais euh... faut pas, faut pas le montrer ça du tout euh... et ça quelles que soient les... enfin tout le temps moi je dirai euh... Et après les limites euh... euh... Quelles sont les limites de tout ça ?

Oui au Lycée Nouvelle Chance, on garde toujours cet... si tu veux que je le formule un peu différemment c'est est-ce que tu as pu rencontrer dans tes pratiques d'accompagnement avec les jeunes, des pratiques d'accompagnement particulières pas forcément de groupe dans ce cas-là mais, des problématiques relationnelles ou des difficultés ou à un moment te dire que il y avait une limite à mettre, quelque chose comme ça ?

Forcément le mot limite il vient parce que c'est des, c'est des élèves qui attendent tellement de choses de nous que, à des moments on a envie de leur dire mais c'est, c'est... t'as des choses à t'apporter là que tu prends pas et il faut que tu les prennes quoi euh... Oui, je pense qu'il y a des limites parce qu'on peut pas aussi, ben c'est, c'est leur euh... c'est, c'est, c'est leur bac, s'ils l'ont c'est parce que c'est eux qui se seront mis à bosser et c'est pas... nous on est juste là pour les aider mais c'est eux qui détiennent le clé de tout quoi, donc... donc, les limites elle est au fait que on peut pas se substituer à eux, donc euh...

Et est-ce que dans tes pratiques d'accompagnement, par exemple on parlait du tutorat, est-ce que du coup à un moment tu as un exemple là qui pourrait te venir du fait que, que tu t'es dit ben là je rencontre une difficulté soit relationnelle soit sur les limites que ça porte ou... ?

Non pas vraiment quoi, là j'ai pas... je repense à mes tutorats... alors si euh... euh... euh... si j'ai le cas d'une élève effectivement qui est tout le temps absente, qui vient jamais euh... et qui par exemple, je dev... on avait convenu d'un rendez-vous téléphonique pour le tutorat qui m'a clairement raccro...enfin qui m'a pas répondu quoi consciemment...

Oui...

Voilà donc euh... donc là j'avoue qu'on n'a pas eu, c'est vrai qu'avec elle y'a des... elle était censée... enfin je lui avais donné un ultimatum dans le fait que ce qu'elle recherchait euh... là au Lycée Nouvelle Chance en fait, c'était plus dans le cadre d'un NED, d'un CNED qui correspondait pas en fait à ce que le Lycée Nouvelle Chance offrait quoi...

Hmmm, hmmm.

... Donc pour moi elle n'avait rien à y faire quoi en gros, si elle cherchait à ce qu'on lui corrige des copies, fallait qu'elle aille au... et bon ben ça a pas, ça a pas abouti puisque elle est censée venir au bac blanc, et puis elle est pas venue, et puis là elle est de nouveau pas en cours donc euh... donc je sais pas comment ça va se solder ce tutorat parce qu'effectivement y'a une main qui est tendue, y'a, y'a... comment dire y'a forcément des exigences mais si derrière elle vient pas du tout et si elle vient pas euh... je, je, je sais... oui effectivement y'a une limite, tu vois la limite, elle est là.

Là la limite c'est quoi ? Du coup si tu dois essayer de la mettre en mots ?

Euh... la limite c'est que ben je, je, je sais pas dans quel cadre ça va pouvoir continuer.

D'accord.

La limite, elle est là, c'est que euh... pour moi, on met en place enfin quand même beaucoup de choses pour eux mais si, s'ils les prennent pas enfin c'est normal qu'on aille les chercher qu'on insiste, ça dure du temps parce qu'on est là pour ça mais si, si quelque part ils sont pas, ils sont, ils veulent pas rentrer dans ce cadre là, ben pour moi, ils ont pas à faire grand-chose ici quoi. La limite c'est que... ben... soit on les désinscrit soit euh... soit on s'en occupe plus je sais pas quoi mais euh...

D'accord.

Mais y'a bien une limite quoi parce que... euh... euh... parce que y'a beaucoup de choses qui se ouais... encore une fois y'a beaucoup de choses qui sont mises en place, de temps donc si,

si derrière ils veulent pas, finalement, c'est une erreur d'inscription. On n'aurait pas dû les prendre quoi.

D'accord. Ok.

Voilà.

Est-ce que cet entretien, du coup, bon je t'ai posé plusieurs questions qui ont provoqué des réflexions, est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter sur tes pratiques d'accompagnement globales ou...?

Euh... euh... ben oui mais enfin moi c'est, c'est disons que c'est quelque chose qui mène tout le temps à s'interroger quoi, à... c'est jamais euh... peut-être cet entretien là qu'on a fait là on peut le refaire dans un mois peut être qu'il en ressortirait pas les mêmes choses, quoi.

Hmmm, hmmm.

Je, j'suis pas sûre c'est, oui ben bon, c'est pas forcément le Lycée Nouvelle Chance, je pense que c'est l'enseignement en général qui est toujours fait de haut et de bas et de... et de remises en question et d'améliorations de notre part, quoi voilà.

Hmmm, ok, merci.

De rien.

D-Entretien d'Anne-Laure

Le 07/03/2017

RDV au CDI à 13h45

Anne-Laure

Enseignante anglais Lycée Nouvelle Chance

Néo-titulaire

Agrégée depuis 2015

Femme, 25 ans

Le tutoiement a été convenu avant l'entretien

Anne-Laure, en introduction, je dois te rappeler que pour information je fais mon Master 2 sur les pratiques d'accompagnement au Lycée Nouvelle Chance.

D'accord

Ma première question serait de savoir, pour toi, quels sont les objectifs institutionnels du Lycée Nouvelle Chance ?

D'accord, alors je pense que dans un premier temps, les objectifs ce serait euh... déjà de réintégrer ces élèves euh... à l'institution qui est l'école puisque beaucoup d'entre eux ont pour des raisons diverses et variées des problèmes à revenir à l'école même parfois des phobies donc ce qui est important c'est qu'on réussisse grâce à ce dispositif du microlycée à les réintégrer. C'est pas toujours évident, on a parfois des difficultés mais euh... on y arrive petit à petit. Euh... ensuite, une fois qu'on les a réintégrés, ce qui serait important c'est de leur redonner goût à l'école, leur redonner goût à l'apprentissage de manière un petit peu différente puisque c'est vrai qu'on s'y prend euh... différemment que dans une classe à trente-cinq, vu qu'on a des plus petits groupes et, en essayant de leur redonner goût à l'école, essayer de leur donner des envies, qu'ils puissent se projeter sur l'avenir, puisque là, le but de cette année c'est quand même qu'ils repréparent le bac, qu'ils aient leur diplôme et c'est vrai que... pour la plupart d'entre eux, ils ne se voient pas sans ce diplôme aller plus loin, c'est vraiment symbolique, c'est un objectif à franchir, donc euh... et voilà, et je pense qu'en faisant tout ça, on les aide également en tant que personne, on les aide à grandir, on les aide à avoir un cadre, à s'organiser, plein de choses qui peuvent paraître complètement extérieures mais, au final, ça leur permet de se construire et de, de devenir plus autonome, plus indépendant.

Et, est-ce que, selon toi, ces objectifs institutionnels qui sont au Lycée Nouvelle Chance devraient être plutôt réduits ou plutôt élargis ?

Hmmm, ça dépend (rires)...

Oui...

Je pense que... enfin c'est très... c'est très ambitieux en fait comme projet, je trouve que le microlycée c'est un très beau projet, c'est très ambitieux puisque c'est vrai que... euh... c'est parfois très difficile, on a des cas très particuliers et c'est vrai que de... de vouloir tout gérer du début à la fin : leur redonner goût à l'école, les refaire revenir, les essayer de se projeter, ça peut parfois être compliqué et c'est vrai qu'on pourrait peut-être se centrer, par exemple, juste sur le fait qu'ils reviennent déjà à l'école, ce serait déjà un bon point puisqu'on les remettrait déjà dans le système, après c'est de... voilà, ou faire ça par étapes, je ne sais pas mais c'est vrai que c'est un très grand projet et euh... et ça peut être compliqué, après on peut aussi élargir ça euh... ça peut aussi être élargi puisqu'ils sont souvent très demandeurs qu'on les aide pour beaucoup d'autres choses euh... on a des élèves qui, qui passent des concours

extérieurs, enfin faut leur apporter beaucoup d'aide sur beaucoup de choses donc c'est vrai que c'est... à la fois ça peut être très élargi, à la fois ça pourrait être réduit pour qu'on puisse vraiment se concentrer sur des actions particulières et qu'on les aide vraiment au lieu de vouloir tout faire.

D'accord. Je veux savoir dans le cadre de tes interventions...

Hmmm, hmmm...

... au Lycée Nouvelle Chance toujours c'est ce cadre-là qui m'intéresse, qu'est ce que tu mets en place pour accompagner les élèves que tu suis en groupe ?

Ok, alors pour ce qui est de la façon déjà on travaille en tous petits groupes, j'ai maximum, maximum... maximum onze élèves en même temps, donc c'est vrai c'est carrément des tous petits groupes sachant que j'en ai jamais onze, j'en ai toujours six, sept, donc déjà en classe on n'est pas en rapport frontal, jamais, je suis toujours... je suis assise avec eux ou des fois je me déplace au tableau pour écrire le vocabulaire ce genre de choses euh.... J'essaie de les aider un maximum euh... c'est vrai que l'anglais c'est particulier parce que souvent y'a une barrière qui a été form... faite depuis des années et ils se cachent derrière, ils se disent non c'est trop difficile. Euh... ce que je ne fais pas dans d'autres classes mais que je fais au Lycée Nouvelle Chance, c'est que je passe beaucoup par le français...

Hmmm, hmmm...

... Parce que ça les... ça dédramatise la chose et ils se disent en passant par le français : ah ben oui je sais faire ! Donc on passe beaucoup par le français euh... je les aide énormément aussi au niveau de tout ce qui est prise de notes, on passe beaucoup de temps, j'essaie de leur apprendre comment faire euh... c'est vrai qu'ils ne prennent pas beaucoup de notes donc je leur donne beaucoup de documents papier, tout ce qui est trace écrite euh... les cours, je leur donne tout papier euh... également pour ceux qui sont absents, qui ont raté des choses, je mets tout à leur disposition à la fois papier dans leur casier, à la fois en ligne avec leur adresse mail pour qu'ils aient tout, pour que personne ne se sente vraiment perdu et, en plus, après, tout, pour tous les examens, on fait donc des types bac, je leur envoie régulièrement par mail des liens qui pourraient les intéresser et qui pourraient les aider sur certaines choses et aussi, ce que je trouve qui est très important c'est que je suis à leur écoute voilà, voilà si... si on a fait le cours et que tout va bien, et bien je continue mais s'il y a vraiment des choses sur lesquelles il faut revenir j'essaie d'établir un contact pour qu'ils aient vraiment pas honte de poser des questions...

Hmmm, hmmm...

... Parce que même en petits groupes, y'a toujours cette barrière de se dire : je vais poser une question bête et euh...

Oui.

... On va me prendre pour une idiote. Et ben non, faut la poser parce que si on se la pose c'est que d'autres personnes se la... en général c'est comme ça, d'autres personnes se la posent et essayer vraiment qu'il y ait... qu'il y ait cette communication, cette interaction qu'on a pas toujours en salle, en classe à trente-cinq.

D'accord et qu'est-ce que tu mets en œuvre quand... pour accompagner un élève, UN élève en particulier ?

Ah ben pour un élève en particulier, j'en ai plusieurs euh... on essaie de... enfin je... voilà, on fait le point ensemble sur ce qui va, ce qui va pas, c'est... je trouve que c'est toujours intéressant que l'élève se ren... par lui-même fasse une auto-évaluation en fait de son niveau et souvent on se rend compte que les élèves sont assez sévères avec eux-mêmes euh... ils sont très exigeants et euh... et à partir de ça on peut essayer de construire mais faut que, faut vraiment que, pour moi faut que ça vienne de l'élève pour qu'on puisse construire quelque chose ensemble après faut qui... on met parfois les séances, enfin j'ai une élève avec qui, que je vois tous les mardis matins toute seule, elle vient toutes les semaines pour qu'on puisse

travailler ensemble sur les points qui la chagrinent, toutes les semaines, des choses qu'on a pu voir en cours où elle s'est dit ah ben ça ça ne va pas, des choses qu'elle aimerait améliorer. Y'a aussi des élèves que, qui me contactent par mail...

Hmmm, hmmm...

Et qui me demandent par exemple des textes à lire euh... que... de savoir s'ils peuvent me faire des comptes-rendus pour que je vois s'ils ont compris ou, également pareil sur la compréhension orale, ce genre de choses. Ils sont, ils sont très demandeurs en fait donc en général ça se met plutôt bien en place avec un seul élève parce que l'élève vient me voir automatiquement, je n'ai pas besoin de lui courir après.

D'accord.

Il vient me voir il me dit : j'ai besoin de ça, qu'est-ce que vous pourriez faire pour m'aider donc soit je lui donne une aide concrète, c'est moi qui lui donne, soit lui peut faire des recherches et après on voit ensemble ce que ça peut donner.

D'accord. Donc du coup est-ce que tu peux juste me clarifier si pour toi c'est pendant des temps formels ou des temps informels ?

Les deux. J'irai enfin je prends du temps en classe mais je prends aussi également beaucoup de temps à l'extérieur de la classe, enfin je veux dire, j'aime ce que je fais et s'il y a besoin de prendre du temps pour les élèves à l'extérieur sur mon temps personnel même une fois que je suis chez moi, envoyer des mails, ça ne me gêne pas du tout, c'est... quand il y en a besoin, on est là pour ça, ça fait partie de notre travail donc euh... si il faut prendre un peu de temps à la maison pour le faire, y'a aucun soucis.

D'accord, donc sur un autre point, ce que je voulais savoir c'est est-ce que tu réalises des rencontres régulières...

Hmmm, hmmm...

... Avec certains élèves et quels sont les rôles de ces rencontres ?

Ok, alors oui, y'a des élèves que je... donc j'ai cinq élèves que je rencontre toutes les semaines donc c'est en tutorat, donc on fait du tutorat toutes les semaines, je les vois environ entre une demi-heure et une heure toutes les semaines en fonction des besoins. Il arrive que je les vois qu'une fois toutes les deux semaines si ça roule plutôt bien. Donc, pendant ces séances, on fait euh... on essaie de faire le point... au tout début on faisait le point sur l'ensemble des matières, sur comment ça se passait, et puis en fait ces séances servent à... ce qu'ils aient tout d'abord un point de repère puisque le tutorat, c'est euh... c'est leur point d'ancrage au Lycée Nouvelle Chance et aussi leur permettre de, de parler...

Hmmm, hmmm...

... Des fois ils ont besoin de parler, c'est vers nous qu'ils vont se tourner ou pas (rires)... ça dépend des fois, et puis ça nous permet à nous aussi de leur transmettre des messages puisque par exemple des fois on se rend compte en équipe, on a des messages à faire passer ou des remarques qui sont ressorties, ça nous permet de parler avec l'élève et euh... et surtout, cet... ce tutorat nous permet de les accompagner en fait tout au long de l'année, dans, à travers les diverses étapes qui vont mener au bac, en ce moment, par exemple, c'est les inscriptions sur Admission Post Bac, les demandes de bourses euh... les journées portes ouvertes, ce genre de choses. Faut vraiment les accompagner puisque c'est vrai qu'on est leur guide...

Hmmm, hmmm...

... On les guide à travers tout ça parce que sans nous... ils se sentent un peu perdus quand même si on n'est pas là pour les prendre par la main je dirai, ils se sentent parfois un peu perdus. Et puis c'est, c'est vraiment aussi garder le lien en fait. Le fait qu'ils viennent en tutorat toutes les semaines, ça peut être aussi des élèves qu'on n'a pas forcément en classe, ça fait garder ce lien et ça revient à ta première question qui disait garder ce lien avec l'institution, ils reviennent. Parfois même ils viennent pas en classe mais ils viennent au tutorat.

D'accord.

C'est ça qui est intéressant, c'est qu'ils gardent quand même ce lien qu'ils créent en fait, une relation plutôt privilégiée avec l'élève qu'on n'a pas dans un lycée normal.

D'accord.

Entre guillemets.

Et, est-ce que lors de ces temps tu as un rituel d'organisation euh... ?

Ah déjà, je... dans un premier temps, je pars des informations capitales dont il faut parler, s'il faut parler d'APB, ce genre de choses, on en parle en premier, on regarde, on va ensemble sur l'ordinateur, voilà les points capitaux de la semaine.

Hmmm, hmmm...

Et après je leur laisse toujours un moment voilà pour qu'ils s'expriment, pour savoir si ils ont des choses à me dire, si euh... parfois ils n'osent pas, ils ont des difficultés dans une matière mais ils n'osent pas aller en parler au professeur ou...

Hmmm, hmmm...

... Ou alors ça se passe mal, c'est vrai qu'ils peuvent facilement m'en parler et après, moi je peux agir ou aller voir d'autres profs, voir avec les élèves comment ça se passe et essayer de mettre quelque chose ensemble en place.

Ok. Quelle position tu prends dans cette relation d'accompagnement avec un élève ?

Alors moi je ne me mets pas du tout en position de professeur, je suis vraiment là pour les accompagner, je ne suis pas là pour les juger parce que c'est vrai qu'ils ont tous des... des situations très différentes et je ne peux pas me permettre de dire euh... tu fais pas ci, tu fais pas ça, c'est vrai qu'on est parfois là pour les cadrer en ce qui concerne les absences par exemple...

Hmmm, hmmm...

... C'est vrai que des fois je suis un peu plus, je suis peut-être un peu plus stricte là-dessus mais je pense que c'est important, qu'il faut qu'ils se rendent compte qu'il faut qu'ils viennent de façon régulière.

Oui.

Mais pour le reste euh... du tutorat, voilà, là je suis vraiment un accompagnateur, je fais avec eux, je me mets pas en position ni de supériorité ni de position de juge, je suis vraiment avec eux, ils me disent, on en parle, on discute et c'est ça le plus intéressant puisque... et du coup, ils se dévoilent beaucoup plus en tutorat que, qu'en classe...

Oui.

Parce qu'ils se sentent pas juger justement, parce qu'en classe, on est vraiment le professeur, le... je ne sais pas ils s'imaginent qu'on est le savoir absolu, je sais pas, qu'on est supérieur, qu'on va forcément les juger et, en tutorat, pas du tout, parce qu'on est vraiment à côté et, c'est vrai, qu'ils osent beaucoup plus facilement nous parler. Et des fois, on est même au bord du tutoiement, même des fois, tellement la relation est différente.

D'accord.

Que ça c'est très intéressant.

Donc, du coup, euh... si tu dois parler en terme de distance...

Oui.

Euh... entre l'élève euh... et toi lors de ces accompagnements...

Ah ben on est beaucoup plus proche que je ne les serai jamais dans une classe, je ne me permettrai d'avoir une... enfin c'est pas une relation inappropriée mais une relation proche...

Hmmm, hmmm...

...comme je le fais avec mes élèves en tutorat et puis c'est vrai que c'est des élèves en plus que... on se les est réparti un peu au hasard mais ça tombe bien, c'est des élèves que j'apprécie plutôt...

Hmmm, hmmm...

Et c'est vrai que ça crée une relation de complicité euh... ils ont mon numéro de téléphone, mon adresse mail, il me contacte donc c'est vrai que c'est quelque chose qu'on ferait vraiment pas du tout, en tout cas que je ne ferai pas du tout avec une classe de terminale parce qu'on ne peut pas se le permettre à trente-cinq de... de faire ça.

Oui.

Et même pour eux, ils se sentent vraiment plus à l'aise d'être dans un environnement où voilà, où ils ont cette liberté de parole, ils savent en fait euh... j'ai l'impression qu'ils savent bien jongler entre moi le professeur et moi le tuteur...

D'accord.

... Parce qu'il y a vraiment ce changement dans l'attitude euh... dans leur attitude et également dans la mienne.

Ok.

Parce que mon objectif c'est pas de... de les... de, de mettre des mauvaises notes parce qu'ils ont mal fait leur travail, c'est avant tout de les accompagner pour, pour toutes leurs inscriptions, pour que leur bac se passe bien et... pour que tout, tout se passe bien.

Oui, quelles sont selon toi les limites de ces pratiques d'accompagnement ? Est-ce que, enfin est-ce que tu en as vu...

Hmmm, hmmm.

... Dans tes pratiques depuis que tu es au Lycée Nouvelle Chance, est-ce que tu as vu des limites et si tu en vois est-ce que tu pourrais me donner des exemples concrets?

Ok, alors moi ce que je trouve qui est difficile au Ly... dans ce dispositif, c'est surtout tout ce qui concerne l'absentéisme des élèves en fait, c'est pour moi la plus grosse barrière. Puisque euh... c'est vrai que... ça dépend des périodes c'est très variable, les élèves sont plus ou moins présents, c'est plus ou moins difficile, même si on leur met les cours à disposition, c'est plus ou moins difficile pour eux de rattraper.

Hmmm, hmmm.

Et... Même le fait de les voir en petits groupes, les autres ont déjà avancé, eux sont en retard, ce qui va créer que, euh... ils auront moins envie de venir, ils vont se sentir per... enfin c'est vraiment un cercle vicieux, donc ça c'est compliqué. Euh... deuxième difficulté, je dirai euh... les... tout... l'accumulation de difficultés en fait sur les années qui fait que les élèves se sentent complètement euh... ils sont complètement défaitistes depuis le début...

Hmmm, hmmm.

Ils se disent de toute façon moi j'ai jamais été bon en anglais, je ne le serai jamais c'est comme ça, et euh... j'ai eu le cas d'une élève qui était comme ça dès le début, très fermée dès que je m'adressais à elle, c'était terminé, elle était complètement renfermée. Et puis un jour, on a réussi en passant par le français, en parlant et là, elle m'a dit que oui je lui faisais aimer l'anglais mais c'était voilà, c'était des automatismes à prendre qui sont pas évidents mais c'est vrai que quand on se retrouve fasse à quelqu'un qui est complètement fermé à cause de ses difficultés, ça peut être un peu difficile, et puis euh... une des limites mais c'est cette année parce que c'est spécifique à ce lycée parce que c'est tout nouveau, c'est vraiment la mise en place de l'installation au niveau du matériel, au niveau des moyens, euh... mais c'est parce que c'est la première année donc la mise en route peut être un peu difficile.

Hmmm, hmmm.

On a mis longtemps à... à se mettre en route, on a commencé les cours que début octobre avec un mois de retard sur l'année du bac, ça commence à faire beaucoup déjà.

Oui.

Et... et... ça entraîne du retard par la suite donc, ça c'est un peu difficile mais je pense que c'est vraiment spécifique à cette année, et je pense pas que ça le sera aux autres. Et une autre chose que je trouve un peu dure euh... c'est la notation des élèves.

Hmmm, hmmm.

Euh... Parce que, encore une fois, c'est lié aux deux premières choses : à leur absentéisme, à l'accumulation euh... des difficultés, c'est parfois difficile de les noter, on se retrouve en fin de trimestre avec une ou deux notes qui sont pas forcément représentatives de... de leur niveau.

Oui.

Donc faut vraiment en parler avec eux, on en parle avec eux, on en parle entre nous pour savoir ce qu'on fait, ce qu'on fait pas euh... parce que on veut pas plomber leur dossier APB.

Bien sûr.

Mais, en même temps, ils entrent en compétition si je peux me... si je peux dire avec tous les autres élèves qui sont en terminale générale et technologique.

Hmmm, hmmm.

Ça c'est euh... j'dirai le quatrième point le plus difficile... la notation.

Et donc là tu m'as donné des exemples et tu m'as cité des choses, qui, qui seraient des limites, est-ce que ça pose des problématiques relationnelles c'est... ?

Avec les élèves ?

Oui.

C'est toujours un peu délicat de, de se positionner, de dire et ben pourquoi... enfin, dans un lycée normal on ne s'inquiète pas trop de... c'est pas nous qui allons vers les élèves pour dire pourquoi t'es pas là ?

Oui.

Et euh... le fait de se positionner en tant que... enfin c'est nous qui, qui veillons à ce qu'ils viennent ou ce qu'ils viennent pas, on les appelle, c'est vrai que ça met... c'est une position un peu plus délicate et peut-être qu'ils... ils craignent un peu plus, je dirai, quand on les, quand on est dans ce cadre-là. C'est vrai que quand ça pose problème de relation aussi quand on est au niveau des notes et au niveau de l'accumulation des difficultés, on se retrouve derrière cette barrière de l'élève qui se sent nul et qui veut pas, et qui... qui a peur, enfin c'est... c'est vraiment un cercle vicieux, on retrouve toujours les mêmes choses qui reviennent, mais c'est à nous de faire l'effort et de, de montrer que, voilà, enfin je veux dire, le prof reste un prof...

Bien sûr.

... Mais c'est pas parce qu'ils sont, qu'ils ont des mauvaises notes etc... c'est pas parce qu'ils ont des difficultés qu'on va pas être là pour eux, qu'on va les délaisser peut-être ils l'ont vécu dans une classe à trente-cinq.

Hmmm, hmmm.

Ce qui est souvent le cas, assez souvent des élèves qu'on a mis un peu de côté parce que, ben, bon ils suivaient pas, ils dessinaient au fond de la classe et puis, ben, on achetait un petit peu la paix sociale et puis, on s'en fichait alors que là, notre rôle c'est justement de pas les laisser de côté, donc le relationnel est d'abord difficile mais quand ils voient que... on est là et qu'on essaie de, de les pousser à faire, en général le relationnel revient très vite.

D'accord.

Et, je sais plus mon quatrième point c'était... la notation...

L'absentéisme, oui, la notation, la mise en route tardive et l'accumulation des difficultés tu m'as cités...

Ouais, ouais... et ce qui, après, après vraiment ce qui les...enfin, dans ma matière en tout cas, ce qui les booste beaucoup c'est que, c'est le fait que je leur envoie leurs cours, enfin y'a beaucoup, y'a de... y'a beaucoup de profs qui font ça, qui leur envoient des cours, ça leur permet vraiment d'accrocher, de, de raccrocher même des fois puisque même y'a des élèves que j'ai jamais vu de l'année et que, qui ont quand même ces cours-là, enfin je, je leur envoie quand même, y'a des profs qui pourraient dire ben, ils sont pas venus, on va pas leur envoyer mais je leur envoie quand même parce que je veux quand même qu'ils aient quelque chose si à la fin de l'année ils se réveillent et qu'ils décident de venir, ils auront quand même quelque

chose euh... pour travailler, je veux pas les laisser de côté parce que, pour une raison ou pour une autre, ils sont pas venus quoi.

Ok. Globalement on a parlé de l'accompagnement...

Hmmm, hmmm.

Je voulais juste savoir si le fait d'avoir évoqué tout ça, tu penses à autre chose ou tu voudrais évoquer autre chose que je n'ai pas évoqué par mes questions.

Là, comme ça non.

Qui pourrait... non ou qui t'es venu après les questions.

Non même pas.

D'accord.

Non mais après ouais, c'est... c'est pas toujours évident, je dirai c'est une pratique qui est, qui est très intéressante et très motivante parce que c'est une autre vision de, de l'enseignement.

Oui.

Mais ça peut être parfois un peu frustrant, par exemple selon les périodes, ça fluctue avec la motivation des élèves en fait, c'est euh... c'est vrai que quand on a préparé un cours ou quand on se lève pour venir à neuf heures le matin et qu'il n'y a personne...

Oui.

Ça peut être un petit peu difficile mais ça, c'est vrai que c'est à nous adulte et... et prof de se motiver et de motiver les élèves, c'est pas, la motivation ne doit pas venir dans l'autre sens, c'est vraiment à nous de donner le mouvement pour que ça suive après.

D'accord. Ben je te remercie.

De rien.

E-Entretien de Maxime

Le 16/03/2017

RDV en salle des professeurs à 9h15

Maxime

Enseignant Sciences Économiques et Sociale Lycée Nouvelle Chance

Certifié depuis 2011

Homme, 35 ans

Le tutoiement a été convenu avant l'entretien

Pour mémoire, Maxime, je dois te dire en introduction que je mène pour mon mémoire de Master 2 une étude sur les pratiques d'accompagnement au Lycée Nouvelle Chance. Ma première question serait quels sont, selon toi, les principaux objectifs institutionnels de, du microlycée, du Lycée Nouvelle Chance ?

Les principaux objectifs institutionnels ?

Oui.

Officiels en fait.

C'est ça.

Euh... et bien de raccrocher, de réinscrire dans un... dans la préparation du bac, alors cette année puisqu'on a qu'une classe de terminale...

Oui.

... Des élèves qui avaient décroché euh... donc des élèves qui partent d'un profil particulier, qui avaient décroché et que les structures euh... tradi... ordinaires on va dire euh... n'étaient pas capables de prendre en charge en fait enfin jusqu'à présent.

Oui.

Donc c'est de proposer une voie de remédiation en fait.

Est-ce que, selon toi, ces objectifs devraient être élargis ou réduits ?

Pour moi, ces objectifs devraient être élargis, oui, c'est-à-dire que, enfin, moi j'suis assez attaché à la création d'une classe de première par exemple et d'une classe de seconde, parce que je pense que... disons que beaucoup de choses dans l'enseignement traditionnel euh... ne conviennent pas à beaucoup d'élèves et que, ce type de structure d'ailleurs devait pas forcément se, se... accueillir que des élèves qui sont officiellement en décrochage, qui correspondent officiellement aux critères du décrochage. C'est-à-dire que, je pense qu'il y a, y'a beaucoup d'élèves qui ne sont pas vraiment, qui sont à la limite du décrochage, en seconde, en première par exemple...

Oui.

Et qui euh... et qui euh... pourraient être... trouver un cadre plus adapté à leurs, à leurs difficultés, à leur parcours dans le microlycée, mais simplement, on, on attend un peu qu'ils décrochent officiellement pour les accueillir ici. Donc, j'espère que ça va pouvoir s'élargir un peu et que ça va pouvoir accueillir des euh..., des euh... des élèves euh... qui sont un peu borderline, un peu à la limite du décrochage.

D'accord.

Dans l'enseignement traditionnel on va dire.

Hmmm, hmmm.

Je sais pas si je réponds pas un peu à côté de ta question ?

Il n'y a pas de réponse à côté ou dedans, c'est telle que tu te l'appropries. Euh... dans le cadre de tes interventions au Lycée Nouvelle Chance, qu'est-ce que tu mets en place pour accompagner les élèves en groupe, enfin les groupes que tu suis ?

Oui, alors moi je suis un groupe de... principalement le, le... le groupe, à part les élèves que j'ai en tutorat qui n'appartiennent pas forcément à ce... à cette série, je suis les élèves de première ES, donc j'en ai officiellement euh... de terminale ES pardon...

Oui.

... Donc j'en ai officiellement neuf qui sont inscrits, y'en a euh... six qui viennent euh... plus ou moins régulièrement, et en moyenne, en classe, j'en ai quatre ou cinq.

D'accord.

Par séance. Donc ce que je mets en place pour eux, c'est... ben déjà des cours qu'on... qui découpent euh... un peu, le, le... le... qui facilitent un peu l'apprentissage avec euh... de la mise en activité...

Oui.

C'est-à-dire que je ne fais pas de cours magistral en classe.

Hmmm, hmmm.

Et je me concentre sur euh... des choses qui mettent les élèves en activité et qui leur permettent de, de... comment on pourrait dire ça, d'assimiler des notions en les, en les travaillant, en les mettant en pratique, en... en, en... en prenant des exemples précis etc... en voyant, je sais pas par exemple, quand on... si on étudie euh... la stigmatisation, on va prendre l'exemple du handicap ou de l'homosexualité.

D'accord.

Si on étudie euh... la socialisation euh... essayer de voir un peu concrètement comment ça se passe à travers, je sais pas, des exemples très concrets, quels sont les jouets qui sont donnés par les, les... les parents en fonction du milieu social euh... les jouets éducatifs, les jouets récréatifs, enfin tu vois, en prenant des exemples un peu concrets pour euh... donner de la... de la matérialité aux notions un peu abstraites qu'on a, qu'on a à traiter en cours.

Hmmm, hmmm.

Donc y'a ça, y'a le fait que y'ait... y'ait peu de cours magistral et que les activités soient, soient... orientées vers la... l'assimilation du cours et puis je fais aussi beaucoup d'entraînement, de méthodologie, d'entraînement au bac.

Oui.

Donc des euh... en classe on... on, on s'est beaucoup entraîné à... ensemble à l'étude de documents, à comment aussi... des choses que je faisais pas d'habitude dans le, dans le... dans l'enseignement traditionnel. Et comment mobiliser ces connaissances aussi, ça, ça me paraissait, ça me paraissait quelque chose d'assez évident et, en fait, ça ne l'est pas du tout, et ensuite, comment articuler les connaissances avec ce qu'on a pu tirer des documents, enfin tu vois, on fait plein... on fait pas mal de méthodologie, d'exercices pratiques, concrets dans, dans, dans l'optique du bac en classe.

Oui.

Euh... voilà, et puis alors ensuite, tout ce qui change énormément c'est le, le... le rythme...

Oui.

C'est-à-dire que... bon alors ça je te dis pas que j'y arrive, mais euh... je m'adapte au, au rythme de chacun, tout le monde ne fait pas forcément les mêmes choses au même moment.

Oui.

Après, je, je... cette année j'ai l'impression d'être un peu dépassé par euh... par l'absence de nombreux élèves, peut-être qu'on en reparlera, je sais pas si t'as d'autres questions après, mais disons que l'absentéisme perlé ou chronique de, de... des élèves...

Oui.

...Me pose des problèmes dans le, l'avancement du programme, tu vois, je, je...

Oui, bien sûr.

Se fixer un calendrier, j'y arrive pas du tout et ça, c'est, c'est... je suis assez en retard dans le programme.

Oui.

Et donc là oui je... toutes ces... toute cette prise en compte de... des rythmes différents de chacun fait que, en fait, je pense que... on a pris pas mal de retard quoi.

D'accord.

Voilà. Mais c'est, c'est... si tu veux, je pense que l'accompagnement dans cette structure-là, il passe surtout par le fait qu'on connaît beaucoup mieux nos élèves.

Oui.

Étant donné qu'on en a peu. Euh... et que... euh, ben on a, on peut comprendre... un peu mieux leurs difficultés quoi, ils ont pas les, ils ont pas du tout les mêmes... quand on a une classe à trente-cinq, on a vraiment l'impression que... c'est presque indifférencié quoi euh... c'est euh... l'appréhension qu'on a de leurs difficultés elle passe par des notes, des moyennes...

Oui.

On n'a pas une appréhension fine des difficultés de chacun quoi, moi j'suis dans un conseil de classe de... j'sais pas quand j'avais des classes à trente-cinq élèves, j'étais pas capable de dire quand on donnait le nom d'un élève quelles étaient leurs difficultés précises, est-ce qu'à l'expression écrite, ils se débrouillaient bien, est-ce que y'avait des difficultés d'argumentation, est-ce que c'était le cours qui était pas su.

Oui.

Il fallait vraiment que je prenne, que j'ai pris des notes, que je relise mes notes pour savoir tout ça. Là, j'suis capable de te parler assez longtemps des difficultés de, tu vois, de chacun des élèves que j'ai parce que j'en ai... j'en ai six quoi.

Hmmm.

Voilà donc euh... Ça, ça me permet de remédier un peu à leurs, à leurs euh... à leurs difficultés. Voilà.

D'accord. Et ensuite je voudrai savoir qu'est-ce que tu mets en œuvre pour accompagner un élève en particulier ?

Alors, en tutorat tu veux dire ?

Comme tu...

Ben, en tutorat, pffff... alors on, y'a plein de choses qu'on fait, on...on... j'mets, j'mets de côté tout ce qui concerne l'orientation, APB et tout.

Oui.

Euh... J'ai l'impression qu'en tutorat, on fait surtout des... je fais surtout les... des points sur le, le... l'état d'avancement ou le, le ressenti de, des élèves.

Oui.

On n'a pas fait tellement de... de... de méthodologie en fait avec les élèves que j'ai, que j'ai eu en tutorat.

Hmmm, hmmm.

Euh, à part euh... c'est plutôt des élèves que j'ai pas eu en tutorat, que j'ai pris un peu à part comme R. par exemple pour faire un peu de méthodologie, et, avec les miens, ça a surtout consisté à faire des calendriers de travail à organiser, à essayer de leur, de leur... de leur... donner des pistes pour mieux s'organiser dans leur travail personnel, euh... euh... répart... comment répartir leur euh... leur charge de travail en dehors du lycée.

Oui.

Euh, pffff, donc plutôt des choses qui sont, qui n'ont rien à voir avec la discipline que j'enseigne mais qui sont euh... un peu liées au métier d'élève, quoi.

Oui.

Voilà, après je... ça a fonctionné pour certains élèves je pense, H., L. euh... qui bon euh...je pense se sont, se sont bien mises au boulot, et puis que j'ai peut-être pu aider un peu au début pour, pour ça, pour trouver des méthodes de travail, après, y'en a d'autres pour qui ça n'a pas du tout fonctionné, C., ça n'a pas fonctionné, P. ça n'a pas fonctionné, ben notamment en raison de leurs absences en fait.

Hmmm, hmmm.

D'ailleurs si je fais le... le... j'crois que j'ai dû voir P. deux fois en tutorat parce que...

D'accord.

Il était absent pendant plusieurs semaines euh... à plusieurs, plusieurs reprises...

Oui.

Pour C. pareil, bon c'est vrai qu'il y a des, y'a des élèves avec qui ça n'a pas du tout fonctionné parce que je... ils étaient absents quoi...

Oui.

On n'a pas de moyens de les atteindre euh... avec C., on n'a, on n'a parlé que de ça pratiquement, on n'a jamais fait de la moindre méthodologie, on n'a parlé que de, que du rythme de travail, du cadre, il n'arrivait pas à travailler chez lui, donc euh...

Oui.

On a essayé de trouver des solutions, voir est-ce que... reste au lycée ou va à la bibliothèque donc etc... essayer de, de, de... de lui donner des pistes, pour euh... pour se centrer un peu, un peu sur son boulot, aussi on a fait plusieurs fois ça, plusieurs fois un calendrier de travail en regardant son emploi du temps et puis en essayant de caser voilà, ce serait bien que tu fasses deux heures de philo parce que tu veux pas suivre, tu veux pas aller en cours en philosophie donc il faut que tu le travailles par toi-même et il faut que t'en fasses plusieurs fois par semaine donc, tu vois, on fait, on faisait des choses comme ça mais qui n'ont pas, qui n'ont pas été suivies d'effet, voilà...

D'accord.

... Parce que c'est, il a pas, voilà... il avait une liste de choses à faire, si tu veux, puis un emploi du temps mais il l'a pas suivi.

Ok, et est-ce que les pratiques d'accompagnement que tu proposes que ce soit aux groupes ou aux élèves en particulier tu le fais pendant des temps formels ou pendant des temps informels ?

Alors c'est des temps formels euh... comme le, c'est des temps formels, dans le sens où y'a des périodes, des périodes de tutorat obligatoires, voilà qui sont prévues, euh...donc euh... et puis y'a aussi des temps un peu informels, alors faut pas que tu le répètes à Claire (rires), mais hier par exemple j'ai bu un café avec C. tu vois...

D'accord.

Parce que bon Claire est pas tout à fait d'accord avec ça, et puis j'lui, j'lui, j'lui donne en partie raison, on n'a pas à avoir des rapports trop... on n'a pas à faire copains-copains avec nos élèves...

Oui.

Mais là c'est, si tu veux, j'avais envie de proposer ça à C. et à P., parce que ils sont tellement, enfin j'arrive tellement pas à les atteindre euh... par voie officielle en quelques sortes que...

Oui.

... Par le côté formel, que je me suis dit allez une petite discussion autour d'un café au soleil, ça peut peut-être décaler les choses et puis me permettre aussi de mieux comprendre où ils en sont quoi.

D'accord.

Donc hier on a bu un café à la sortie des cours avec C., et puis voilà, on a pu parler un peu de son orientation, on a parlé de... on a parlé de choses scolaires...

Hmmm, hmmm.

Mais euh... Je sais pas si ça va débloquent les choses, j'peux pas, j'peux pas, j'peux pas savoir si ça va débloquent les choses mais euh... bon j'ai essayé de faire ça quoi, voir un peu... parce que j'ai l'impression qu'avec euh... je sais pas, que dans un cadre un peu informel aussi, ça peut, ça peut aider à... à libérer un peu la parole ou à... disons que... (silence) c'est, c'est, c'est, c'est... les choses sont moins rapides, si tu veux, le temps passe pas de la même façon...

Oui.

Quand, quand je faisais des séances de tutorat avec C. dans un cadre très formel dans une salle de classe avec un temps imparti etc... ça allait très vite, on passait d'un point à l'autre, ses réponses à lui étaient très rapides.

Hmmm, hmmm.

Euh... je sais pas, c'est peut-être mon style aussi... puis je parle beaucoup et je laisse pas forcément beaucoup la place euh... pas assez la place... à l'autre pour répondre mais enfin quand on, quand on... quand on a bu un café hier, je me suis tu, enfin tu vois, je l'ai laissé parler, et y'a des choses qui ont un peu émergées là-dedans, après dans, je sais pas dans le, dans le bouquin de St Denis sur le déc... sur le microlycée là...

Oui...

Il dit que, oui, le rapport qu'on a avec les élèves dans ce type de structures forcément il, il dépasse un peu le côté, le caractère formel qu'on trouve...

Oui.

Dans l'institution habituellement quoi. Parce que ne serait-ce que le nombre d'élèves que l'on a en face de nous fait que... la connaissance... qu'ils ont de nous et que nous on a d'eux est beaucoup plus, beaucoup plus... bien meilleure quoi donc euh...

Oui.

Oui et puis, je sais pas, sans parler d'attachement, voilà on se... on... pfffff... (silence), c'est pas des liens affectifs du tout mais c'est euh... je sais pas, c'est plus une masse indifférenciée si vous voulez, c'est des individus avec des... avec des, avec un caractère qu'on, qu'on perçoit...

Oui.

... Donc c'est voilà... tu vois ce que je veux dire un peu, non ? Je ne suis pas très clair...

Je vois. Si, si, je comprends.

Donc, oui y'a forcément de l'informel j'pense, c'est l'informel est important.

D'accord.

Et puis, toute façon dans le rapport, enfin je sais pas, même dans une classe ordinaire, même quand ils sont trente-cinq, l'informel euh ça... les petites blagues, la bienveillance qu'on peut avoir, le niveau de langage un peu, enfin je sais pas parfois moi je, je, j'parle, ça m'arrive de parler un peu comme un charretier, tu m'énerves etc... et ça passe très bien parce que le rapport qu'on, qu'on... qu'on tisse, les relations qu'on tisse avec les élèves ne sont pas que formelles, c'est pas possible... on peut pas ou alors voilà, sinon on aurait gardé les estrades, les costumes, j'pense que c'est, non j'pense que forcément dans toute relation pédagogique y'a de l'informel... peut-être qu'il y en a davantage au microlycée.

D'accord, donc ma question suivante, à laquelle tu as peut-être répondu en partie, je te la pose telle quel : est-ce que tu réalises des rencontres régulières avec les élèves...

Oui.

...Et surtout quels sont les rôles, quels rôles tu mets à ces rencontres... régulières?

Alors les rencontres de tutorat, elles sont pas assez régulières parce que voilà, y'a beaucoup absences... (silence)...

Quels rôles elles revêtent pour toi ?

Ben le rôle pédagogique c'est de suivre les progrès et les, et de coller un... et d'anticiper les difficultés à venir quoi.

Hmmm, hmmm.

Voilà et de pouvoir trouver des solutions de remédiation.

Oui.

Donc c'est ça leur principal rôle... en principe.

Hmmm, hmmm. En principe ?

Oui, oui parce que comme j'te dis, de fait, quand ce cadre là n'est pas respecté, ça rend les choses plus difficiles quoi, après on a...

Oui.

On a aussi d'autres moyens de les atteindre et de, de trouver des solutions.

Hmmm, hmmm.

En les appelant, en les... en les collant un peu euh... en les rappelant à leurs obligations, à leurs engagements, en les, en les motivant, en les encourageant.

Hmmm, hmmm. Et est-ce que lors de ces rencontres régulières...

Oui.

Toi tu m'as mentionné le tutorat notamment, est-ce que tu as des rituels d'organisation ?

Non, je ne fonctionne pas avec beaucoup de rituels... (rires)... ben je commence toujours par leur demander, leur demander comment, comment ils se sentent au microlycée.

Oui.

Voilà c'est ça toujours ma première... ma première... ma première question.

Hmmm, hmmm.

Et puis après on passe à des choses un peu plus, un peu plus... formelles disons voilà sur leurs résultats, les résultats qu'ils ont obtenus, les...

Oui.

Comment ça se passe dans chaque matière etc...

Hmmm, hmmm.

Voilà et est-ce qu'ils arrivent à avoir un travail régulier, je leur pose des questions sur leur scolarité en fait.

Oui.

Voilà et je commence par leur demander plutôt comment ils se sentent.

Et euh... quelque chose sur la clôture ou pas forcément ?

Ah oui des rites de clôture.

C'est une question.

Quand les élèves ont une demande particulière euh... par exemple, A. la semaine dernière qui voulait, qui voulait qu'on fasse un planning de travail pour la dernière ligne droite, les trois mois qu'il reste avant le bac.

Oui.

Là effect... là on, on... on se donne des objectifs pour la prochaine séance.

Oui.

Voilà donc, c'est-à-dire que euh... ben j'lui ai dit tu... ok on se revoit jeudi prochain, pour jeudi prochain tu me fais, tu me fais la liste de toutes les notions de philosophie que tu as, que tu dois assi... que tu dois avoir pour le bac et puis tu les répartis sur ces douze semaines.

Hmmm, hmmm.

Sur des plages, des plages horaires, donc je lui ai donné ce travail là à faire, voilà donc ça euh... souvent les, les séances de tutorat se clôturent par ça, par du travail à faire.

D'accord.

Mais en général en tutorat y'a... y'a pas ce, y'a pas ce genre de choses, y'a... ça s'est terminé quelquefois comme ça mais euh... le plus souvent on a juste fait un point sur la scolarité, y'a pas de difficultés particulières.

D'accord... Quelle position est-ce que tu prends dans cette relation d'accompagnement avec un élève ?

Quelle position ? C'est-à-dire ?

Euh... Quelle distance tu mets entre l'élève et toi ? Quelle posture tu, tu occupes ?

Pffff... euh... (silence)... je pense que... (silence)... je sais pas, je pense que j'suis pas, j'suis pas un... c'est pas une posture très formelle...

Hmmm, hmmm...

... (silence)... Mais de manière générale euh... j'suis pas un prof qui fait beaucoup de discipline, qui impose un cadre très strict, qui euh...qui... met des petites croix dans un cahier etc... ça c'est des choses qui me, donc j'suis pas, pour lesquelles j'suis pas très doué puis qui me... la posture que j'ai avec les élèves, c'est une posture de... plutôt bienveillante et plutôt d'être à leur écoute etc...

Oui.

Mais euh... je suis pas très capable, c'est vrai que c'est pas dans mon tempérament d'imposer un cadre disciplinaire ou très strict par exemple...

Oui.

Je leur dis les choses c'est-à-dire je leur dis, voilà le... j'essaie de pas moraliser non plus tu vois par exemple...

Oui.

De pas, de pas faire la morale, je leur dis, j'essaie de leur dire les choses telle qu'elles sont, de rester un peu objectif...

Oui.

Quand je veux les engueuler quand je trouve qu'ils travaillent pas assez par exemple, je leur dit bon écoutez, j'essaie de rester factuel.

Oui.

Je leur dis il vous reste quatre mois, trois mois, deux mois avant le... avant... avant le baccalauréat, en deux mois, vous avez le temps de faire ceci, ceci, ceci.

Hmmm, hmmm.

J'essaie de rester constructif et, et euh... et euh... et euh... factuel quoi.

Oui.

Voilà et les, les encourager.

Hmmm, hmmm.

Et ils ont beaucoup besoin d'être encouragés. Encore hier, R. et P. m'ont dit que... ah non pas P., mais R. m'a... voulait abandonner tu vois, elle disait qu'elle y arriverait jamais donc il faut toujours les remobiliser quoi, c'est...

Et concernant le, la distance que tu pourrais mettre ?

Hmmm.... Pfff, la distance j'ai l'impression que c'est pas moi qui la met en fait euh...

Oui.

C'est l'institution qui continue de la mettre même si on est un peu hors institution...

Hmmm, hmmm.

Ils ont derrière eux... je sais pas...

Oui.

... quinze ans d'école qui a créé cette distance donc j'ai pas besoin d'en rajouter. Enfin, je, je trouve hein, moi je, cette distance elle me pose... elle me pose problème pédagogiquement parce que... bon, elle correspond pas trop à mon caractère donc, elle me correspond pas, elle me, elle me plaît pas trop pour des raisons personnelles mais aussi pédagogiquement je trouve qu'elle est... elle peut être un peu nocive cette, cette distance que l'école met entre les profs et les élèves qui n'existe pas dans d'autres pays ou qui existe moins dans d'autres pays.

Oui.

Parce que j'sais pas, ça crée, j'ai l'impression que ça crée de la passivité et de la docilité chez les élèves alors que voilà l'école devrait être quelque chose qui émancipe, qui aide chacun à s'exprimer, à... à émettre des opinions sans avoir peur de le faire.

Hmmm, hmmm.

J'suis toujours scotché par le nombre d'élèves qui hésitent à répondre à des questions par peur de, de répondre à côté, ou par... ou par euh... par timidité ou simplement parce qu'ils ont appris à la fermer pendant quinze ans quoi...

Hmmm, hmmm.

À se tenir assis à une chaise en silence huit heures par jours donc c'est ça les, les élèves qu'on a devant nous, souvent quoi. Et sortir de... de ce truc là... donc ça implique une distance euh... très formelle entre les, entre les... les enseignants et les élèves...

Oui.

J'ai l'impression parfois que moins de distance ça permettrait justement de libérer un peu... de les rendre plus ac... de, de leur donner une part plus active dans leurs, dans leurs apprentissages, de, de libérer leur parole, tu vois, de prendre confiance en eux aussi.

Oui.

Donc, moi, cette distance, elle me convient pas donc j'en rajoute pas je pense, c'est pas dans mon caractère d'en, d'en rajouter sur la distance qui est, mais je constate qu'elle est, de toutes façons, là et que, même si le rapport que j'ai avec les gamins, que ce soit au microlycée ou ailleurs, est plutôt détendu etc... y'a touj... je sens toujours que, y'a quelque chose qui... y'a un gouffre quoi... y'a un espèce de gouffre.

Hmmm, hmmm. Oui.

J'sais pas si je réponds à ta question ? Tu vois c'est, c'est, c'est personnel et puis, et puis en même temps...

Bien sûr.

...J pense que pédagogiquement ça joue, ça change les missions de l'école, ça, ça correspond pas à ce que devrait être l'école pour moi en fait.

Hmmm, hmmm.

Ca, ça penche plutôt du côté de l'école comme institution qui va contre les individus, les trier, les sélectionner sur des bases un peu... sur des bases que, que moi je, je partage pas, des critères que je ne partage pas forcément, des critères sociaux, des... etc... et, alors que, bon, l'école devrait être quelque chose qui libère, qui émancipe quoi, qui...

Oui.

... Qui aide à prendre confiance en soi. Je pense que cette distance elle est pas... certes des élèves, je dis pas que les élèves ont pas besoin d'un cadre, hein, c'est pas ça que je... j'veux pas être euh... j'suis pas, j'veux pas être un prof anarchiste ou euh... ou euh... ou disons que ce soit la foire dans mes classes etc... mais j pense que là y'a trop de, y'a trop de distance...

Et du coup, comment est-ce que tu fais toi dans tes pratiques ?

Ben j' dialogue, j'essaie de dialoguer.

Hmmm, hmmm.

Mais j'vois bien que voilà je dois faire aussi avec les élèves qui... je dois faire avec les élèves tels qu'ils sont mais euh...

Oui.

... Je sais pas par exemple, tu vois cette année je ne mets pas de notes en, en seconde, c'est un enseignement d'exploration donc euh... les, y'a pas de notes.

Hmmm, hmmm.

On prend pas en compte les, les notes, mais y'a certains profs de, de S.E.S. en seconde qui persistent à vouloir mettre des notes parce que... ils estiment que c'est un instrument de pression... disciplinaire on va dire, ça permet de maintenir le calme en classe et puis ça permet aussi de peser au niveau du conseil de classe quand il faut choisir, quand il faut intervenir dans l'orientation des élèves et euh... et je, moi je mets pas de notes cette année, c'est la première année comme j'ai la moitié des classes de seconde du lycée, j'me suis dit bon je vais pas faire comme les collègues cette fois-ci, j'vais, j'vais essayer de ne pas noter quoi et, en

fait, c'est surprenant mais ils réclament des notes, ils réclament des notes... ils, ils n'arrêtent pas de me demander quand je ramasse un travail écrit, puisque je ramasse quand même, je leur donne quand même du travail à faire pour l'évaluer, pour... je mets qu'une appréciation mais euh... mais j'évalue quand même leur travail et euh... ils veulent des notes et donc, ça leur... ça les étonne toujours qu'on, qu'on... qu'on en mette pas. Et donc c'est ça, c'est qu'on... on doit faire aussi avec des élèves qui ont été un peu docilisés et qui, qui sont pas très actifs dans leur euh... en classe quoi c'est...

Là tu me parles donc du, plutôt du, du... du, de l'enseignement que tu fais, on va dire, en milieu ordinaire...

Ouais.

... Et est-ce que sur le dispositif, ça change quelque chose dans la distance que tu mets, enfin sur le Lycée Nouvelle Chance, est-ce que ça change quelque chose ?

C'est un peu les mêmes... c'est un peu les mêmes élèves, ils ont aussi appris à... à, à ne pas beaucoup parti... à ne pas apprendre de manière très active quoi. Donc oui, on a affaire un peu à, à un... aux mêmes problèmes enfin moi je, ça me pose problème quoi, disons que... tu vois d'avoir, de... j'aimerais bien pouvoir faire des cours un peu plus dialogués un peu plus euh... euh... (silence). Parfois je leur donne des, des... des...alors ça se passe pas avec tous les élèves, parfois je leur donne des choses à faire et euh... bon, ils sont tellement mous ou tellement je sais pas, ou tellement pas motivés ou tellement pas habitués à se mettre en activité et à réfléchir là que... c'est moi qui finis par donner la réponse, par rédiger la réponse, par l'écrire au tableau tu vois...

D'accord.

C'est ce genre de choses là quoi.

Ok.

Mais ça j pense que c'est un résultat de notre système éducatif quoi euh... Cette chose là, y'a pas de... C'est ce que je te disais tout à l'heure : un problème de confiance, de, de mise en activité, de docilité, d'expression...

Oui.

Voilà.

Et quelles sont, selon toi, les limites de tes pratiques d'accompagnement et est-ce que tu peux m'en donner des exemples concrets ?

Euh... alors, les limites de mes pratiques d'accompagnement c'est que euh... euh... la première limite là, c'est le, l'avancée du programme.

Oui.

J'ai pris beaucoup de retard et donc, il va falloir que je, que j'accélère un peu, donc les derniers chapitres du, du programme risquent d'être un peu... On risque d'y passer beaucoup moins de temps que sur les premiers.

D'accord.

J'ai attendu en fait, j'ai commis l'erreur au départ d'attendre les élèves qui ne venaient pas, de réexpliquer les choses et je pense que j'ai perdu beaucoup, beaucoup de temps avec ça.

Hmmm, hmmm.

Donc ça c'est une première limite, c'est le, la gestion du temps.

Oui.

Sur l'année. Une autre limite c'est la... hmmm... les difficultés à, à gérer les absences...

Oui.

... Des élèves. Je m'attendais pas quand même à ce que, à ce que ils sèchent autant, j'pensais pas que... c'est, c'est bizarre parce que je savais que c'était des élèves décrocheurs mais je m'attendais pas à ce qu'on ait des élèves qui ne viennent pas en cours pendant trois semaines, quatre semaines, je me disais le dispositif... enfin j me... j'ai jamais été confronté à ça en fait,

je me disais ce dispositif là qui leur offre quand même un cadre adapté, individualisé et tout, ça allait vraiment leur remettre le pied à l'étrier...

Hmmm, hmmm.

Et donc là oui, y'a des élèves pour qui je sais pas quoi faire parce que voilà, ils ne viennent pas quoi.

Oui.

Ou alors ils n'apprennent pas leurs cours et ça, bon c'est, c'est encore d'autres choses. Donc oui ça c'est les deux principales limites comment gérer les absences et puis le temps, gérer le temps scolaire dans le lycée.

Oui.

Et puis après par exemple y'a d'autres, d'autres limites hein, qui sont liées aux absences.

Oui.

Ou qui sont liées aux difficultés j' pense d'ordre psychologique des élèves.

Oui.

Par exemple, R., je ne sais pas comment faire pour, pour l'aider parce que elle, elle euh... elle se décourage très vite, elle ne, elle ne, elle ne me rend jamais aucun des, des devoirs que je lui donne et même quand on.... j'ai jamais, j'ai jamais corrigé un seul devoir entier de R. Parce que le... elle euh... elle bloque, elle a des blocages, on en a déjà parlé, elle a des blocages d'ordre... enfin je... elle a des blocages d'ordre psychologique qui font qu'elle sèche quand on lui pose une question à l'oral ou quand elle doit répondre à une question à l'écrit ou quand elle doit faire un exercice type bac.

Oui.

Elle bloque tout de suite. Elle voit un document statistique, la première chose qu'elle, qu'elle va dire c'est qu'elle n'y arrive pas, qu'elle ne comprend pas, et quand on lui pose ensuite des questions plus précises pour lui... la guider dans la lecture, pareil elle, elle bloque aussi. Donc euh... elle peut rester silencieuse euh... et rester bloquer devant sa page blanche pendant des, des, des dizaines de minutes et euh... la solution qu'on avait essayé de trouver avec elle c'était de, de... que je l'accompagne pour faire ses euh... pour faire les dissertations, tu vois, qu'on se mette à deux l'un à côté de l'autre et qu'on fasse le sujet, qu'on... étape par étape pour essayer de, de dé... de décoincer les choses quoi...

Oui.

Mais ça n'a pas fonctionné, je me retrouve invariablement à, à... à donner les réponses. Elle reste tout aussi silencieuse. Face à des... face à de tels blocages si tu veux, je ne sais pas comment, comment m'y prendre pour résoudre ces difficultés méthodologiques parce que, je les ai même vraiment jamais appréhendées.

Hmmm, hmmm.

C'est-à-dire qu'elle, elle ne m'a jamais rendu un travail argumenté par exemple, donc comment résoudre, je sais qu'elle a des difficultés dans l'argumentation mais comment faire pour l'aider si elle ne, si elle n'essaye pas et si elle ne fait pas de travail, si elle ne fait pas le, le... si elle ne me donne pas surtout de quoi travailler avec elle, tu vois.

Oui.

Donc là oui euh... ce genre de blocage psychologique, on le rencontre chez plusieurs élèves, R. c'est un peu le cas extrême.

Oui.

Mais ça rend le... ça rend la chose un peu difficile, mais après je pense que... c'est quelque chose dont je m'aperçois cette année parce que j'ai le temps et l'occasion de le faire dans ce microlycée mais que...

Oui.

... Ça doit être le cas de dizaines d'élèves dans l'enseignement traditionnel ça. On n'y porte jamais attention parce qu'on est jamais en face à face avec eux, ils sont trop nombreux pour

qu'on fasse attention à ce genre de choses mais, j'sais pas quand même, on voit assez bien que dans, dans, dans... dans les classes ordinaires qu'on a, y'a des élèves aussi qui paniquent lors des contrôles, qui bloquent, qui sèchent euh...

Tout à fait.

... Qui n'en tirent que de la souffrance, qui refusent de faire les exercices parce qu'ils ont peur de se tromper euh... pour qui l'erreur c'est un... c'est un échec et c'est quelque chose de, de, qui les aident pas à progresser mais au contraire qui les bloquent, qui les stressent, donc ça on le voit aussi... on le voit beaucoup mais on n'est jamais amené à, à réfléchir aux manières d'y remédier et là, cette année ça a été le cas et j'ai pas trouvé de solution pour ça, enfin... la psychologue qui est venue là au microlycée, je ne sais pas, je, R., ça, ça a pas eu trop d'effets sur elle, pour l'instant, alors je sais pas si R. l'a vue, je crois pas que R. l'ai vue en tête à tête encore mais, mais voilà bon, en tout cas, j'ai pris conscience de, de l'immensité de certaines difficultés d'ordre psy et je sais pas comment faire pour, pour y remédier quoi... j'essaie de mettre en confiance, d'encourager, de proposer ce genre de choses mais ça, ça... ce que j'ai essayé de faire, ça n'a pas fonctionné...

D'accord.

Avec R.

Hmmm, hmmm.

Avec A., un peu, un peu plus mais euh... fugitivement quoi. Voilà, c'est...

Donc, là je t'ai posé plein de questions...

Ouais.

Est-ce qu'il y a quelque chose que tu souhaites rajouter euh... parce que c'est venu après ou... ?

Euh... sur quelles euh... toujours sur les pratiques pédagogiques ?

Oui sur les pratiques d'accompagnement. Enfin, ou est-ce que le fait d'avoir euh... répondu à ces questions t'a évoqué quelque chose à postériori et que, du coup, tu voudrais rajouter ou... ?

Non, je pense que, je sais pas, ça me donne, ça me donne euh... ça me, le bilan que je tire de cette année, c'est que je pense que j'ai un immense besoin de formation... j'ai besoin d'être formé, j'ai besoin de, de... de lire des bouquins de didactique, de pédagogie euh... sur les mécanismes de l'apprentissage euh...

Hmmm, hmmm.

Enfin tu vois, j'ai l'impression de, de... de pas savoir grand-chose de mes... de tout ça en fait, de m'être vraiment formé au métier de prof sur le tas et de, de manquer de, de théorie un peu, tu vois, de... de, de, de manières, de grilles de lecture claire de ce que, de ce qui se produit en classe en fait, c'est ça que ça me dit un peu, tout le, tout le bilan que je peux... que je peux faire de cette année là.

D'accord. Je te remercie.

Je t'en prie.