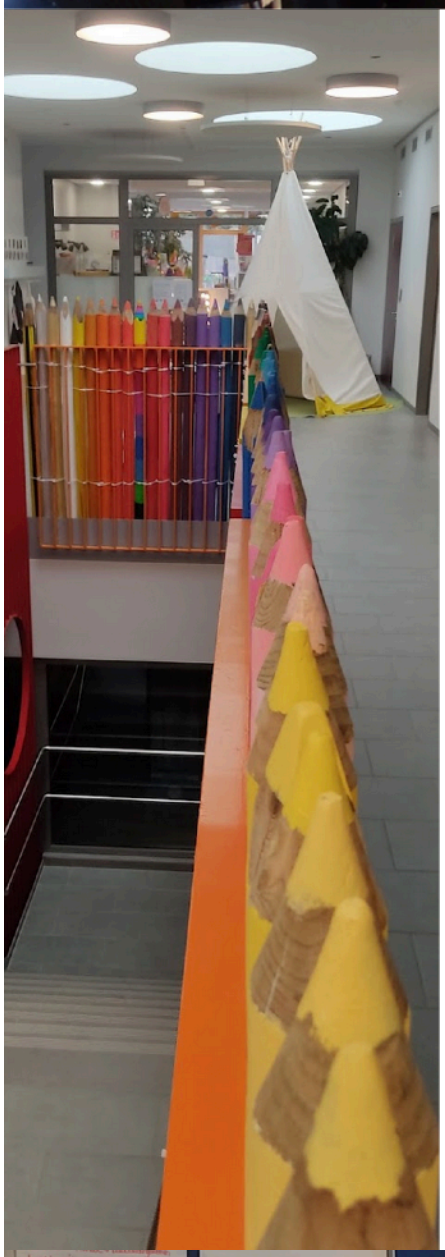


Développer une nouvelle filière de formation professionnalisante

Le cas de la formation SGEA-SO-Educateurs à l'ENAD Luxembourg

Obtenir le diplôme d'État d'éducateur luxembourgeois en un an, une gageure ?

Rapport d'étude. Patrick Picard.

Abstract et sommaire

Mis en oeuvre par l'Ecole Nationale de Formation pour Adultes du Luxembourg, la modalité de formation en un an des éducateurs de la filière SGEA SO a été un défi pour l'équipe de direction et d'enseignants qui s'est mobilisée. Grâce à un travail très ambitieux de préparation du curriculum, à la mobilisation de moyens supplémentaires et l'appel à l'expertise pédagogique d'enseignants expérimentés et engagés, le défi de la construction de cette formation a été relevé au prix de plusieurs conditions :

- *un investissement éducatif fort, centré sur le soutien exigeant des apprenants, dont le parcours scolaire n'avait pas toujours été sans accroc*
- *Une ingénierie pédagogique innovante, basée à la fois sur les valeurs éducatives de l'équipe enseignante et leur capacité à travailler collectivement autour d'un noyau de professeurs très expérimentés*
- *Un soutien en moyens et en disponibilité d'une équipe de direction décidée à enrichir l'offre de l'ENAD par un réajustement constant de son offre de formation, mais aussi très soutenante du point de vue des défis pédagogiques à relever.*
- *Une attention certaine au contact avec les milieux professionnels supports de l'alternance de formation*

Au terme de cette étude qualitative, quelques pistes sont formulées comme propositions soumises aux acteurs engagés de l'ENAD, dans le but d'être support à un travail collectif ultérieur, si les partenaires décident de s'y engager.

Abstract et sommaire 2

Évaluer, certes, mais évaluer quoi ? Éléments de méthode 3

Discussion sur la conception du curriculum de formation 6

Référentiel de compétences : une discussion fondamentale à la lueur de la didactique professionnelle et de l'analyse du travail 7

Quelles méthodes pédagogiques pour construire le curriculum de formation ? 9

Observations de classe 10

La difficile question de l'évaluation 17

Quelles compétences requises, du côté des employeurs ? 20

Paroles d'élèves 25

- **Paroles de professeurs** 30
- **Eléments de synthèse** 32

Proposition 34

Évaluer, certes, mais évaluer quoi ? Éléments de méthode

Evaluer un dispositif de formation professionnelle, c'est s'intéresser à un grand nombre de variables qui sont autant de points d'investigation possibles. S'agit-il de s'intéresser à l'utilité du diplôme préparé dans la contexte d'emploi du Luxembourg ? Au coût de la formation ? À l'évaluation de son ingénierie de formation ? À la réplicabilité des choix faits à l'ENAD ? À l'efficacité de la formation pour la préparation à l'emploi ? À la soutenabilité de la maquette pour les enseignants ? À l'intérêt pour les apprenants ? A l'utilité pour les établissements qui accueillent ces professionnels débutants ?

Selon la focale choisie, on ne regarde évidemment pas les mêmes facteurs. Dans la présente étude, il s'agira surtout de rendre quelques conclusions relatives à l'utilité et l'acceptabilité des choix faits par l'équipe de l'ENAD, à partir à la fois de situations observées, d'entretiens avec de nombreux protagonistes, en les croisant avec l'épistémologie qui est la nôtre, à savoir l'analyse du travail, la didactique professionnelle, la pédagogie et les théories de l'apprentissage.

Une des focales essentielle sera donc liée à la spécificité du cursus proposé à l'ENAD : ***à quelle condition le défi de proposer un cursus sur une seule année peut-il réaliser la promesse d'être à la hauteur de ce qui, dans d'autres contextes, se réalise en trois ans ?*** *Quels sont les leviers qui semblent efficaces, et au contraire quels sont ceux qui laissent plus circonspects ?*

Lors de la contractualisation de l'étude avec la direction de l'ENAD, et en conformité avec le Règlement grand-ducal en vigueur, nous sommes convenus d'une méthodologie participative, inspirée des théories de l'analyse de l'activité, centrée sur des observations et des entretiens compréhensifs avec les différents acteurs, cherchant à comprendre leur logique d'action et leurs dilemmes, mais aussi les tensions au travail dans la mise en oeuvre du projet. Dans cette approche, l'identification de « difficultés », de « contradictions » dans le travail n'est pas la conséquence de « manques » ou « d'insuffisances » dans l'organisation d'un dispositif, mais au contraire la reconnaissance de la difficulté ordinaire liée au travail à réaliser par les différents acteurs pour accomplir l'ambition d'un programme, l'identification exigeante des contradictions à l'oeuvre dans toute organisation, la nécessité de questionner les implicites. Ainsi, mettre réellement en oeuvre une approche « compétence » dans une formation, construire les conditions de co-interventions fructueuses pour les étudiants, offrir une réelle modularisation des enseignements constituent pour un établissement (pour les enseignants comme pour l'équipe de direction) une véritable gageüre.

Nous avons donc recueilli différents matériaux qui ont donné lieu à analyse, à partir d'observations dans l'établissement, sur les lieux de stage dans différents contextes, dans des séances d'enseignements organisées à l'ENAD, au cours de réunions de différentes

natures, avec le souci de comprendre la subjectivité des protagonistes, leur représentation des problèmes posés, en les prenant suffisamment au sérieux pour en identifier les buts, les mobiles, les règles d'action. C'est en les confrontant que nous pouvons identifier un certain nombre de dilemmes auxquels chacun·e est soumis·e, de comprendre en quoi les points de vue des uns et des autres peuvent converger ou diverger, pour de bonnes raisons.

Nos propositions visent donc non pas à être une expertise extérieure surplombante, mais une contribution au débat et à l'action des professionnels engagés dans ce dispositif, où qu'ils travaillent. En ce sens, leur lecture critique sera la bienvenue et nous espérons que ce travail pourra nourrir des échanges et des controverses utiles aux ambitions de l'établissement et du système éducatif luxembourgeois : contribuer à donner à tous les apprenants les conditions d'un parcours scolaire réussi…

La classe SGEA_SO – classe terminale – est une formation en alternance d'un an, préparant le diplôme d'état d'éducateur, destinée aux personnes détenant le diplôme de fin d'études secondaires générales, division des professions de santé et professions sociales, Section sciences sociales, et détenant un contrat de travail dans le secteur éducatif et social d'au moins 16 heures hebdomadaires.

Son but est donc d'offrir à des adultes sans qualification professionnelle reconnue une deuxième voie de qualification vers un diplôme reconnu, préparé ordinairement en trois ans. Les personnes-cibles pour ce cursus sont de jeunes adultes disposant déjà d'un contrat de travail dans le secteur concerné, disposant donc d'expérience professionnelle. Comme on le verra plus loin, ce sont souvent des personnes ayant eu un parcours scolaire fluctuant, comportant des interruptions ou des redirections.

La formation se compose de cours à caractère théorique et ateliers pendant les périodes scolaires à raison de 16 heures et pendant deux journées consécutives par semaine, d'apprentissage « en autonomie » et de « pratique professionnelle accompagnée ».

Les compétences professionnelles sont développées et évaluées dans le cadre de huit modules :

Module 1 : Éducation à la santé et au bien-être

Module 2 : Institutions éducatives et sociales : conceptions, buts et acteurs

Module 3 : Contextes, enjeux actuels et défis de l'action professionnelle de l'éducateur

Module 4 : Langue, langage et communication dans le travail éducatif

Module 5 : Pédagogie des activités sociales, éducatives et culturelle

Module 6 : Approches professionnelles dans l'accompagnement psychopédagogique

Module 7 : Mémoire professionnel sous forme de projet intégré

Module 8 : Réflexivité de la pratique professionnelle

Discussion sur la conception du curriculum de formation

Les documents définissant l'évaluation des compétences acquises sont ainsi rédigés :

« Les contenus disciplinaires sont intégrés dans des situations et productions-clés liées à leurs contextes de travail. Les apprenants sont ainsi étroitement accompagnés par des enseignants pour faire le lien constant entre théorie de l'éducation et pratique professionnelle. A l'aide de l'apprentissage d'observations systématiques, de planifications d'activités et de projets pédagogiques (e.a.) dans leur contexte professionnel, ils développent les compétences nécessaires pour devenir :

- des accompagnateurs de processus de développement et d'apprentissage,

- des créateurs d'offres éducatives et de situations d'apprentissage,

- des experts du champ social et éducatif luxembourgeois ouverts au monde et travaillant en coopération,

- des praticiens réflexifs. »

Même si elles ont été construites par l'équipe pédagogique de l'ENAD, ces orientations sont congruentes avec la plupart des orientations actuelles sur la formation professionnelle, qui demandent que les référentiels de formation s'ancrent davantage sur des compétences que sur des savoirs académiques, que les formateurs renforcent leurs capacités « d'accompagnement » ou que les différents mondes que le formé côtoie soient mieux articulés, afin que la formation soit plus « professionnalisante ». Elles s'ancrent également dans l'idée d'un « praticien réflexif » capable d'être autonome pour construire les réponses aux problèmes professionnels qu'il va rencontrer et d'être capable « d'apprendre à apprendre ».

Nous verrons au cours de ce rapport comment, derrière les mots qui semblent faire consensus, les questions qui se posent aux formateurs et aux formés sont moins simples qu'il n'y parait, et combien cela nécessite de s'intéresser dans le détail aux différentes situations proposées aux apprenants et à ce qu'ils peuvent en faire.

Référentiel de compétences : une discussion fondamentale à la lueur de la didactique professionnelle et de l'analyse du travail

Bien au delà du contexte de l'ENAD, et même du contexte luxembourgeois, l'approche « référentiel de compétences » a envahi la sphère de la formation professionnelle, sous l'influence de plusieurs courants qu'il serait trop lourd de développer ici. L'idée communément admise est qu'il faudrait former des professionnels « compétents », c'est à dire porteurs de « ressources » personnelles qu'ils pourraient mobiliser en situation de travail. Conséquence importante pour la formation, un métier est alors progressivement défini (souvent par les responsables de l'organisation du travail) comme une longue liste de savoirs, de savoirs-faire, de savoirs-être, d'aptitudes, d'habiletés, de qualités qui seraient la « propriété » des professionnels, et qui pourraient donc être évaluables et transférables.

Mais une des difficultés de la formation professionnelle est que rien ne dit comment (et si) ces compétences pourraient être « enseignables ». Partant du fait que le « référentiel de compétences » d'un métier est découpé en grande familles de compétences, un risque pourrait être que le curriculum de formation en soit la transcription, chaque enseignement ayant la mission de faire acquérir un bloc de compétences.

Or, l'approche théorique de la didactique professionnelle, dont l'une des ambitions est de mieux comprendre le travail pour mieux concevoir la formation, remet en cause l'idée qu'une compétence soit la « propriété » substantielle d'un individu, et qu'elle puisse être acquise en dehors de ***situations***. Ainsi, Patrick Mayen[1] indique que *« la compétence n'est pas une substance mais la relation dynamique d'une personne avec des situations ou des classes de situations »*. Il fonde donc son approche des curriculum de formation professionnelle par la nécessité de les inscrire dans l'idée que *« ce sont, en effet, les situations qui sont premières parce que ce sont elles dont les professionnels ou futurs professionnels ont ou auront à se débrouiller dans le cours de leur vie professionnelle, aussi bien pour les identifier et les connaître que pour comprendre comment elles interagissent avec et sur leur propre action et comment ils peuvent agir sur elles »*. Il en conclut que *« ce qu'il s'agit d'identifier et de caractériser, ce sont, d'une part les situations, et d'autre part, l'activité des professionnels, plus ou moins expérimentés et compétents qui sont engagés dans ces situations. »*

Sans allonger trop ici ce détour qui pourrait paraitre trop théorique au lecteur (mais les théories avec lesquelles on analyse le monde sont indispensable à l'action), il est également important de préciser que dans l'action, en situation, les professionnels ne travaillent pas seulement en se référant à des « bonnes pratiques » auxquelles ils auraient été formés. Jean-François Metral, commentant le travail de Bernard Prot[2], reprend à son compte les limites du « référentiel de compétences » dans une approche pluridisciplinaire.

---

[1] https://hal.science/halshs-01688338

[2] https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2016-1-page-117.htm

Le référentiel de compétences a certes un double intérêt : a) encadrer l'activité du débutant en lui prescrivant ce qu'il y a à faire, en réduisant « l'étendue des bêtises possibles », mais aussi b) proposer au formateur un outil, un cadre, un guide pour l'aider à concevoir des formations dans l'espoir de faire acquérir ces compétences.

Mais le référentiel, du fait qu'il « généralise », ne rend que trop rarement compte de la difficulté, pour le professionnel, pour savoir « comment faire ce qu'il y a à faire ». En effet, c'est « en situation » que la compétence s'incarne. Ainsi, faire preuve de « réflexivité » dans uns situation professionnelle implique d'en être suffisamment familier pour en reconnaitre les passages à risques, les différents choix possibles, les dilemmes, pour à la fois agir « efficacement » en fonction de son expérience (et un débutant ne pourra pas toujours avoir le même bagage de choix qu'un expérimenté) et garder des ressources disponibles pour ne pas être asphyxié par les contraintes de la situation. Ainsi, une jeune éducatrice n'anticipera pas forcément, lorsqu'elle concevra une activité éducative, le « coût » de tel ou tel choix pédagogique, les tensions qui pourront apparaitre entre l'autonomie qu'elle souhaite donner aux jeunes, et les contraintes de sécurité qu'elle doit assumer à tout instant, etc. C'est pourquoi les approches de l'analyse du travail centrées sur l'activité réelle des professionnelles invitent les formateurs à constituer, pour rendre les référentiels de compétences plus opératoires, des « référentiels de situations » qui vont pouvoir être une matière intéressante en formation pour analyser les différentes manières d'agir possible. En effet, lorsqu'on passe du temps à interroger les professionnels expérimentés sur leur manière de faire dans ces situations, on s'aperçoit qu'au-delà des règles de métier généralement partagées, des controverses apparaissent vite sur ce qui est possible de faire, ou pas, pour répondre aux problèmes ordinaires rencontrés dans le travail. Tel éducateur préférera une conduite de l'activité proche de ce qui pourrait exister dans un cadre scolaire, quand un autre se sentira plus en phase avec une conception plus lâche du guidage de l'activité des jeunes qu'il a à sa charge. En formation, la confrontation entre les conceptions des uns et des autres, novices ou expérimentés, peut-être tout à fait féconde. Ainsi, Yves Clot précise que « c'est quand il écoute deux expérimentés controverser sur le métier (sur les choix professionnels qu'ils réalisent en situation), qu'un débutant prend conscience de *l'épaisseur* du métier », au sens des multiples choix à opérer en permanence, qui sont bien plus complexes que les « bonnes pratiques » présentées dans les référentiels.

Référentiel de compétences, référentiel de situations, voire même référentiel de dilemmes, on le voit, ces différentes conceptions théoriques de penser la complexité de l'activité professionnelle ont de grandes incidences sur la construction d'un curriculum de formation, dans tout établissement concourant à la formation professionnelle.

Ces approches théoriques étant posées, voyons maintenant comment, à l'ENAD et dans la filière SGEA_SO, ces questions se posent, parfois de manière lointaine, parfois beaucoup plus concrètement.

Quelles méthodes pédagogiques pour construire le curriculum de formation ?

Dans la mise en oeuvre « expérimentale » du diplôme, au cours de la première année, un travail considérable de conception a été organisé et facilité par l'équipe de direction dès le mois de juin et juillet précédent la rentrée. Un noyau de professeurs a été constitué (« équipe de base »), qui va être le groupe pivot de l'équipe pédagogique du diplôme. Il est composé majoritairement de professeurs très expérimentés, mais aussi de plus néophytes qui se sentent motivés par le défi de cette nouvelle ingénierie de formation. Un temps important de réunions et de coordination est mis en place pour préparer à la fois l'organisation du curriculum, les modalités d'évaluations, mais aussi les approches pédagogiques qui vont être préconisées et mises en oeuvre. Les approches par projet sont valorisées, ainsi qu'un ancrage sur l'observation de pratiques, la production de documents collectifs, la réflexivité, des situations-problèmes à travailler d'une semaine sur l'autre (posture, rôle de l'éducateur, analyse de l'institution, développement de la qualité, méthodologie…). Des volumes disciplinaires sont remis en cause, pour favoriser des espaces interdisciplinaires. Des moments de co-intervention sont organisés et planifiés, entrainant un volume de moyens horaires accordés plus importants que pour d'autres organisations pédagogique.

Les étudiants sont à l'école pendant deux journées par semaine. 23 candidatures ont été admises, une attention particulière ayant été portée sur le choix de ceux qui ont déjà une expérience professionnelle, et pour la plupart travaillant à temps partiel dans une structure du champ éducatif (crèches, maisons-relais et secteur périscolaire). Il est demandé aux institutions partenaires de désigner des « tuteurs terrain » qui pourront faire le lien avec l'école.

A ce moment, la pression est maximale sur l'équipe d'enseignant qui, bien qu'elle s'engage avec enthousiasme dans le projet. *« Il va falloir finir de construire l'avion alors qu'on sera déjà en vol »*. On s'interroge sur les possibilités d'accompagnement : *« comment faire pour bien les accompagner, au niveau temps, pour pouvoir les aider à bien analyser leur pratique ? »*. Pour certains, les contraintes du temps vont amener à *« risquer de mettre trop de matière »*. D'entrée, la question des évaluations est vive dans le groupe de concepteurs de la formation : excessive, elle risque de mettre une pression forte sur les apprenants, au détriment de leur engagement ; trop lâche, elle risque de réduire les ambitions par rapport à la prescription académique requise par l'accréditation du diplôme par l'Etat. La question de « comment développer la réflexivité des apprenants ? » est au coeur de la conception de la formation.

L'équipe de professeurs, on va le voir dans les observations réalisées, va s'avérer particulièrement créative en la matière, sans compter ses efforts.

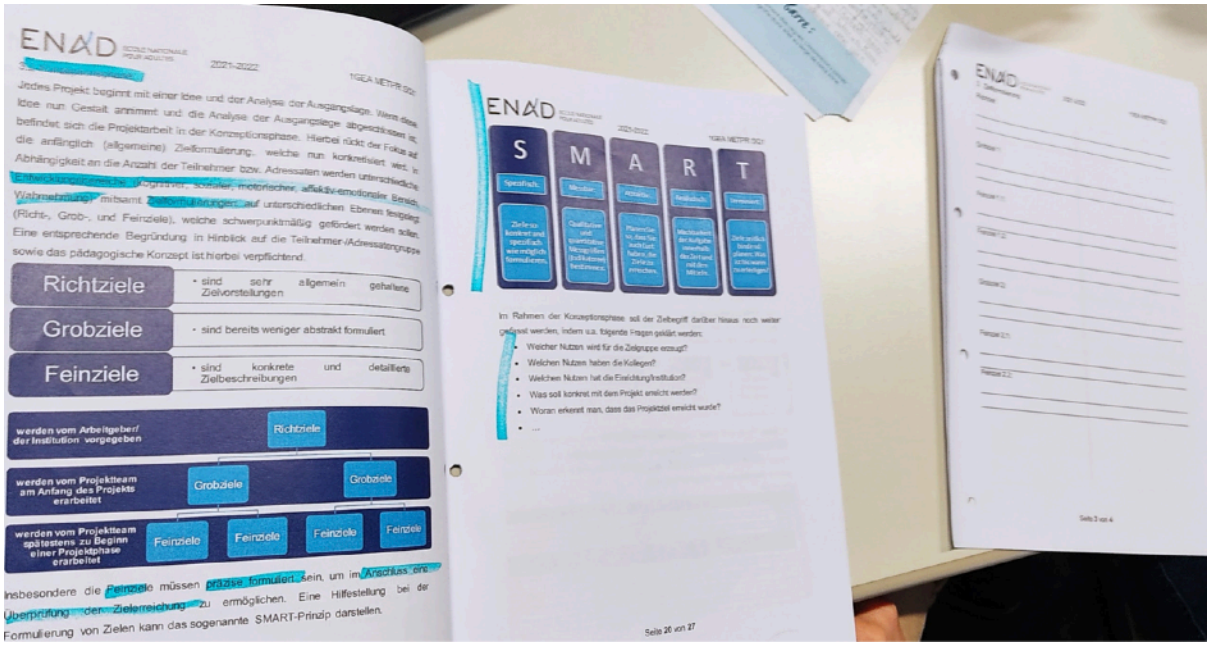
Observations de classe

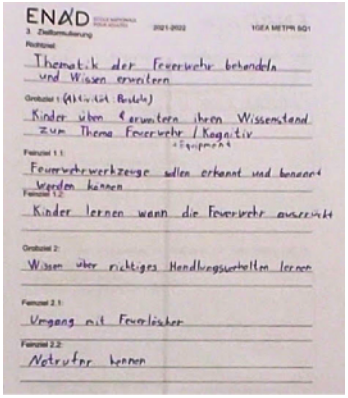
Mieux que des discours, l'observation des situations de cours proposées aux apprenants est un moyen d'illustrer comment les principes construits par l'équipe de professeurs sont mies concrètement en oeuvre, et quels en sont les compétences visibles sur les apprenants (un chapitre ultérieur sera consacré aux points de vues exprimés par les apprenants sur leur scolarité dans cette filière). Nous prendrons ici trois exemples dans trois contextes disciplinaires différents.

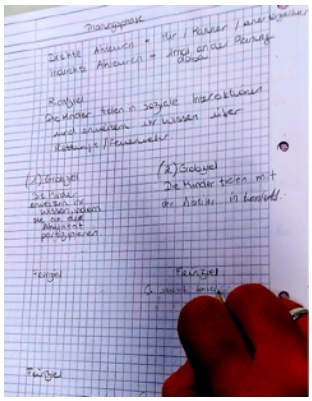
Construire un projet d'intervention

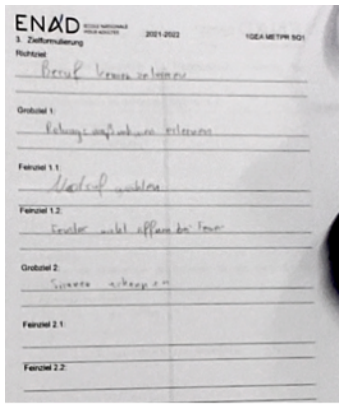
Le cours porte sur la planification de projets. L'enseignant rappelle les acquis antérieurs ; il propose un travail par 2 de15 mn : *« construisez-les, construisez sur leur croquis de projet, comptez votre projet, inspirez-vous de la structure suivante et du schéma SMART (cible, jalons, résultats, « doit être effectué, cadre temporel…)*

15 élèves sont présents, la plupart ont un ordinateur portable ouvert. Peu prennent des notes à la main. Le cours est accessible sur Teams. Certains apprenants ont le téléphone sur la table, et s'autorisent des messages. Trois garçons ont une casquette sur la tête, les élèves ont des bouteilles d'eau, peuvent sortir aux toilettes sans autorisation (une sortie pendant l'heure). Aucune marque de perturbation manifeste ou de désengagement durant l'heure observée. L'ambiance de calme est impressionnante. Les élèves répondent lorsqu'ils sont sollicités, donnent leur avis, échangent sans conflit apparent, à voix basse.

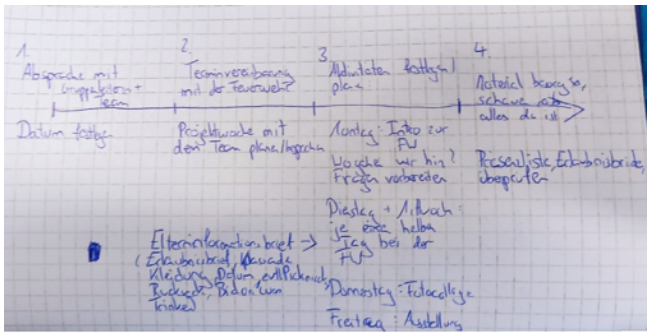




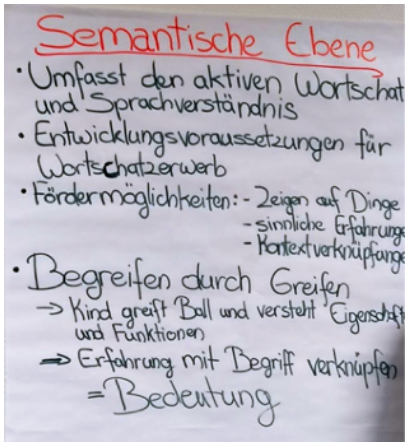


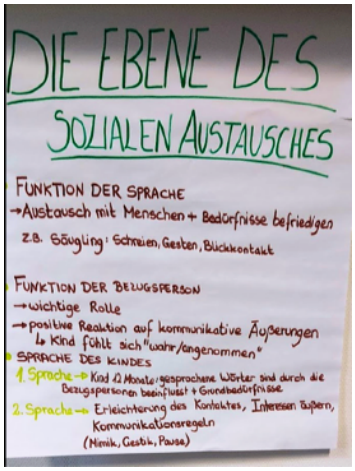


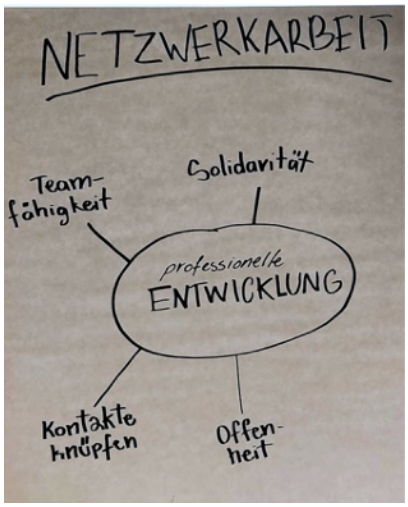
Un travail par deux est organisé : « ***après avoir formulé un plan de projet et défini des objectifs, créez des jalons concrets pour votre projet*** ». L'attitude de l'enseignant est particulièrement soutenante. Lors de la synthèse collective, chaque groupe rend compte de son travail dans une atmosphère très respectueuse, même si les attitudes posturales des élèves pourraient laisser entendre une certaine distance.

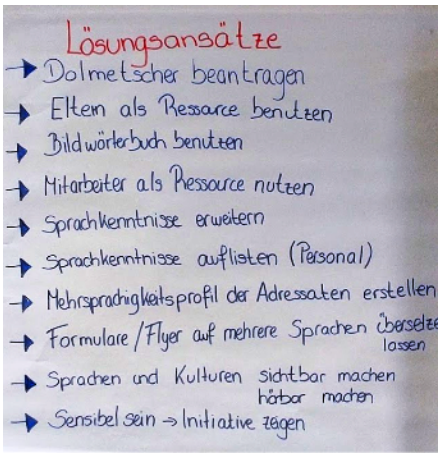


Les murs de la salle de cours (qui est occupée par plusieurs intervenants, les apprenants y étant souvent présents), sont utilisés pour afficher des synthèses ou travaux de groupe réalisés durant les sessions précédentes, destinées à nourrir l'activité des cours :







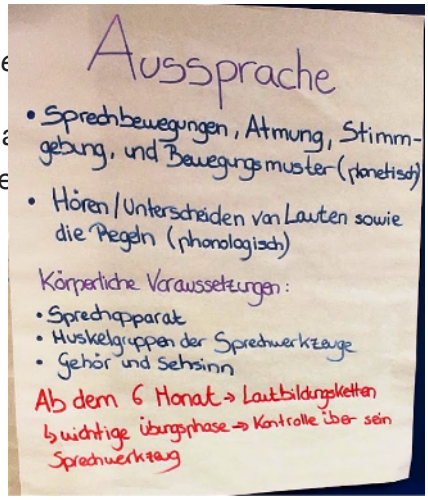


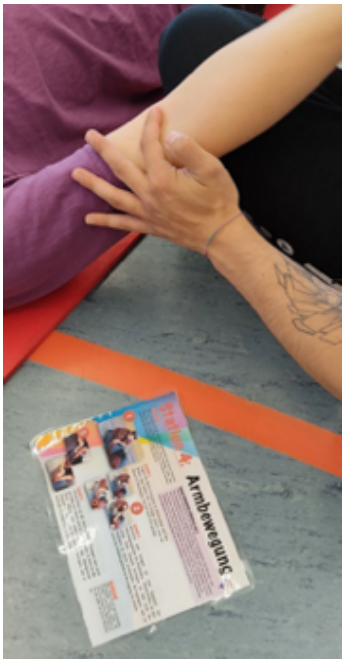
Une séance d'EPS destinée à construire une intervention

Dans la salle de sport qu'ils partagent avec d'autres établissements, les élèves de la promotion SGEA_SO participent à une séance animée par l'un d'entre eux. Ils sont préalablement venus explorer les ressources matérielles de la salle pour préparer ce qu'ils vont pouvoir proposer. Par ateliers, leurs collègues de promotion jouent le rôle d'adultes dans une séance de relaxation musculaire, fiches de travail à l'appui. Une des apprenantes diffuse sur son téléphone pour la co-animatrice absente, positive au COVID, qui fait ses commentaires en direct. L'ambiance est studieuse et concentrée, même si comme avec d'autres adultes en formation, il n'est pas si simple de « faire comme si », surtout lorsque le rapport au corps est mis en jeu. Les rires fusent et les adolescents sont impatients de se dépenser davantage, dans cet espace sportif que certains pratiquent à leur niveau. « *Privilégiez le non-verbal* » tente Ben, l'animateur de cette heure.

Pour l'enseignant d'Education Physique qui travaille avec cette classe deux heures chaque quinzaine, «*par rapport à d'autres groupes, pour moi ils manquent de pratique, de connaissances sur ce qu'est un échauffement, les apports sur la psychomotricité… Les autres de Meersch ont plus de temps de pratique, et pour moi la pratique c'est l'essentiel dans ce genre d'apprentissage . On leur demande du travail personnel, dans toutes les disciplines, mais on sait que c'est difficile pour eux. Par contre, je trouve qu'ils sont plus engagés, moins absentéistes, je ne sais pas si c'est parce qu'ils n'ont pas encore été influencés par certaines habitudes qui peuvent être présentes à qu'ils sont davantage accompagnés, soutenus dans leur engageme*

Enseignant depuis plusieurs années à l'ENAD, c'est la seconde a classe, mais l'année précédente a été totalement perturbée par le *théorie et on a travaillé à distance, mais la théorie sans la pratique,*





Quelle exigence peut-on avoir avec de jeunes adultes, quand le rapport au corps se mêle avec la capacité à organiser une situation qui doit permettre des apprentissages moteurs tout en sécurisant le groupe ? *« Pas si simple. On a toujours tendance à être trop exigeant et à minimiser les difficultés. Moi-même comme enseignant, j'ai dû me former à ce curriculum, sans forcément avoir toute la formation nécessaire. On a travaillé avec des enseignants qui connaissaient ce diplôme à Mersch. »*

Trente minutes plus tard, c'est l'heure du bilan. Sous l'œil aguerri de l'enseignant, l'étudiant animateur de la séance tente un retour collectif sur ce qui s'est passé en questionnant ses collègues de promotion. A distance, sa co-animatrice complète son diagnostic. L'enseignant reprend la main pour faire part de ses observations, attire l'attention sur les différentes postures corporelles qu'il a observé, rappelle la nécessité de faire attention à la manutention, attire l'attention sur la nécessité d'épurer les fiches d'activité proposées au groupe pour qu'elles ne comprennent pas trop de texte.

La séance se poursuit avec un autre groupe qui a préparé une activité autour du volley-ball.

La fiche de préparation mentionne la résolution de conflits comme un des objectifs. Après une rapide démonstration des gestes possibles, l'activité démarre. Ines et Lisa, les deux co-animatrices restent un peu collées à leur fiche de préparation, au détriment de l'observation du groupe. *« Je préfère les tout-petits,* concèdera Lisa. *Avec les grands je suis plus timide* ». Les jeunes sont frustrés de ne pas pouvoir entrer en activité dans la séance

précédente, et l'activité physique prend le dessus sur la dimension éducative. Mais c'est aussi un moment fort de l'activité du groupe. L'enseignant attire l'attention des deux co-animatrices sur les améliorations possibles de leur préparation. Mais malgré l'hétérogénéité de pratique, le groupe s'amuse des maladresses. Il est bien vivant.

« *Konfliktlösung ?* » ramène l'enseignant dans le débriefing… Mais où était le conflit ? Les animatrices ne l'ont-elles pas un peu oublié dans leur préparation ? Une activité comme le volley-ball se prête-t-elle facilement à ce type d'approche, quand la part des gestes techniques rend difficile l'articulation entre l'entrainement de gestes précis et la résolution de situations-problèmes qui apparaissent dans les situations de jeu ? *« Il est important de l'anticiper, pour que la situation permette des apprentissages ».* Après une heure quarante de séance, le groupe reste très concentré, attentifs aux apports de l'enseignant. *« C'est vrai qu'on aurait dû anticiper davantage quel type d'intervention on aurait dû faire »* déclarent Lisa et Ines. Un passage à risque du métier qui n'était pas encore réellement identifié.

Préparer une activité d'Arts Plastiques

Pour le cours d'Arts Plastiques, il va falloir que chacun se transforme en enfant de 6 à 8 ans, dans une activité proposée. Dans le diaporama qu'ont préparé les quatre apprenantes du groupe pour préciser leurs ambitions pour cette séance, sont convoqués de nombreux concepts : créativité, autonomie, recherche de solutions, reconnaissance, réflexivité, relâchement, calme, individualité, langage, travail de groupe, sensations… Mais on va aussi parler de planification, de méthode, de temps, d'objectifs, de mise en mots, de lexique, à travers une activité de bricolage.

Après la présentation, changement de salle pour la mise en situation. On va rentrer dans le vif du sujet. A partir du matériel proposé, réaliser un « lapin de Pâques » en faisant appel à sa créativité. « *Je leur avais demandé de faire attention de ne pas proposer la même activité pour tous,* note d'entrée l'enseignante, *je ne sais pas ce que cela va donner* ». Paradoxalement, même si certain·es prennent plaisir à singer les comportements d'enfants, la plupart s'investissent dans la tâche et prennent plaisir à bricoler leur objet. Au bout de quinze minutes, les objets prennent forme. « *Mais où est la créativité si tous ont fait une production relativement proche ?* » se demande l'enseignante, « *il va falloir que je leur en parle, ce n'est pas ma conception de la créativité* ».

Après le rangement, les quatre animatrices de l'atelier proposent une suite plus « motrice » avec une petite chasse aux œufs, même si leur recherche de vrais œufs a été contrariée dans le week-end. Une brève activité est organisée dans le bâtiment, qui permet à chacun·e d'entrer dans une autre dimension de cette activité.

C'est l'heure du feed-back sous la direction de l'enseignante. Les réalisations trônent sur la table collective, comme témoins muets de l'objet de l'activité des apprenants dans la séance. Les commentaires fusent avant même que l'enseignante questionne. Même si les téléphones sortent souvent des poches, l'attention est encore réelle. On réinterroge l'écart potentiel entre les objectifs de la séance et ce qui s'est réellement passé. *« Avec quelques petites modifications, vous auriez pu réaliser autre chose. Ne le prenez pas pour vous. Quand vous parlez de créativité, offrez-vous les matériaux nécessaires pour y parvenir. Ne mettez pas de modèle, ou sortez-le momentanément pour aider les enfants qui ne décolleraient pas, sinon vous allez avoir des productions similaires »*

Que pourrait-on avoir imaginé pour favoriser la créativité ? Les propositions sont nombreuses : préciser les caractéristiques du lapin, les variations possibles des oreilles, des yeux, un lapin triste ou joyeux, une petite consigne supplémentaire qui va nourrir la créativité, y compris en improvisant lorsqu'on se rend compte qu'on n'a pas tout le matériel nécessaire. La discussion reste entière sur les contraintes des démarches « artistiques » : faut-il nourrir la créativité par des apprentissages, ou au contraire libérer au maximum les contraintes pour favoriser l'expression.

Quant à la partie « chasse aux œufs », l'enseignante insiste sur une alternative qui aurait pu être prise : profiter du beau temps pour aller dehors, donner une autre dimension à l'activité avec un travail de chasse au trésor appuyé sur un plan. Mais encore une fois, pas facile d'adapter ce qu'on a prévu, ou se répartir harmonieusement les rôles entre les quatre animatrices, lorsque certaines se contentent de rester en arrière-plan. Tout un métier.

Alors, quelle évaluation fait l'enseignante du développement professionnel de ces apprenants ? *« je trouve qu'ils sont plus jeunes, moins mûrs que ceux qui font le cursus en trois ans. Ils anticipent moins ce qui est attendu, notamment sur ce qu'ils vont devoir faire pour que les situations qu'ils proposent répondent à tous les objectifs qu'ils se donnent. Ils doivent apprendre à réduire le nombre d'objectifs, à préparer plus précisément pour que les situations qu'ils proposent soient plus riches. Je pense que pour cela, une année est trop court. Il faut prendre le temps d'entrer dans le métier. »*

La difficile question de l'évaluation

Au bout de quelques mois de fonctionnement, plusieurs enseignants ont accepté de prendre du temps pour revenir sur les premiers enseignements des quelques mois de cette première année de mise en place du cursus. Est-ce que les défis qu'ils s'étaient lancés lors des semaines de préparation ont été gagnés ? Des difficultés inattendues sont-elles émergé ?

« *Cette filière en un an est assurément une bonne idée,* assure un des coordonnateurs, *mais la difficulté est de l'accorder avec le règlement grand-ducal et à ses normes, qui sont adaptées à un enseignement plus traditionnel. Comment « simplifier » les normes d'évaluation sans abaisser l'exigence requise pour le diplôme ? Etablir la confiance avec des apprenants qui en ont peu, établir un réseau dynamique, des possibilités de critique dynamique, ce n'est pas possible si on dit juste après « bon on a évaluation 1,2, 3, 4… jusqu'à 16… on ne peut pas faire tout ça et valoriser le savoir-être, les compétences transversales, le rapport avec soi-même… On ne donne pas assez l'occasion de les aider à travailler à pour les aider avoir la capacité à faire ça eux-mêmes seuls dans le futur. En un an, ça ne marche pas si bien.*

Une des difficultés consiste à articuler les évaluations « sommatives », et les évaluations visant à mesurer les acquisitions de compétences « complexes » : « *On avait eu ça dans la séance autour de la biographie. Ils étaient motivés, inspirés par le travail qu'on leur a proposé. Mais quand on leur a dit « bon, maintenant, on va procéder à l'évaluation de ce temps, on a vu la motivation s'évanouir en un instant, tout l'engagement fondre. Et ça, chaque semaine, c'est un peu la même chose. Ils n'ont pas la pression de l'examen final, mais ils sont toujours en situations d'être évalués par un travail qu'ils ont à faire. Donc, un an de formation, si on arrivait à pouvoir modifier l'évaluation vers plus de responsabilité de son propre développement, je pense que ce serait possible et qu'on pourrait leur donner un diplôme de qualité, sans rabattre les exigences. Mais avec l'évaluation telle qu'on la met en place, une année ce n'est pas assez.*

Sur cette question de l'évaluation des compétences, les enseignants de l'ENAD n'échappent pas aux difficultés inhérentes à l'évaluation des compétences professionnelles en contexte scolaire : comment « mesurer » la compétence hors du strict champ de la situation professionnelle ? « *nous imaginons que sauf exception, tous pourront devenir de bons éducateurs, être responsables d'enfants ou de personnes, au-delà de l'exercice académique. Je pense que dans toute formation, à l'inverse, et même dans des formations longues, certains peuvent avoir le diplôme sans qu'on soit sûr qu'il soit assez responsable de lui-même pour avoir des responsabilités d'éducateur. Je peux comprendre que les chargés puissent avoir ce genre d'inquiétude, lorsqu'ils ne sont pas certains qu'une personne n'ait pas trop de problèmes avec sa vie pour être responsables d'autres personnes que lui…* »

Cette tension entre l'évaluation « académique » et l'évaluation « professionnelle » ressort du propos de plusieurs enseignants, montrant leur sens des responsabilités professionnelles qui sont encore plus engagées dans cette filière en un an. L'un d'eux, très expérimenté, explicite la manière dont le problème professionnel se pose à lui :

- *La pression évaluative est réelle, d'autant plus que ce qui nous intéresse, ce n'est pas la note, mais ce que permet le travail d'écriture aux étudiants. Les apprenants voient la note, cherchent à répondre au souhait de l'enseignant, mais nous cherchons, à travers ces travaux, la motivation à faire un travail personnel qui les aide à se développer. Certains apprenants gèrent ça facilement, mais ce n'est pas le cas de tout le monde. Et j'aime être utile à ceux qui ont besoin qu'on les aide… Mais la tâche est redoutable. Cette année on avait 20 élèves dans la classe SO, c'est beaucoup, nous avions préparé avec une base de 16. Certaines semaines, avec mes différentes classes, j'ai eu 63 copies de devoirs de réflexion de vingt à trente pages, sur lesquels je devais non seulement noter, mais aussi rendre un feed-back de qualité. C'est complexe et parfois infaisable.*

Ce dilemme s'exerce encore davantage sur la question du **mémoire professionnel**. Le choix de l'équipe a été d'en faire une exercice méta-réflexif, au cours duquel ils attendent que les apprenants soient capables de se positionner sur un des axes de leur développement professionnel, et donc de mettre des mots sur des ressentis. Comme l'indique un enseignant, « *Il faut préciser que le mémoire n'est pas un sujet quelconque, mais qu'ils sont leur propre sujet. Ils doivent décrire comment ils développent deux compétences du référentiel métier, savoir où ils en sont, mesurer leurs progrès, ça peut être très théorique.* » En effet, derrière cette ambition, la capacité des apprenants à manipuler les instruments du passage à l'écrit n'est pas la plus partagée. « *Les compétences du mémoire ne sont pas celles d'un éducateur. Quelle que soit la filière « éducateurs », le règlement nous oblige à évaluer des compétences académiques, mais ce ne seront pas des chercheurs, mais des personnes pragmatiques. Je suis d'avis, avec quelques années d'expérience, que le mémoire n'est pas le bon juge de paix pour garantir une qualification, une capacité à « agir à bon escient », se structurer soi. Nous manquons de temps pour être certains de toujours avoir les bonnes priorités sur ce qu'on peut faire dans les temps impartis.* » Un autre professeur abonde : « *Certains vont avoir du mal avec les exigences du mémoire, je crains que certains que je tutore n'aient pas assez de compétence pour construire tout ce qui doit être les attendus du mémoire. Et nous avons notre responsabilité : comment leur apprendre en si peu de temps, alors qu'ils ont un rapport difficile à l'écrit ? Nous leur avons donné un cahier des charges précis, mais ils doivent maitriser de nombreuses techniques : faire une revue de recherche, savoir comment chercher sur Internet, lire un livre en étant stratégique, faire les extraits qui sont adaptés à mon sujet, savoir quand j'ai assez lu, c'est difficile pour quelqu'un qui ne l'a jamais fait…* »

Plus généralement, les enseignants que nous avons observés ont, sur cette question de l'évaluation des compétences dans une filière de formation professionnelle, une grande lucidité sur la difficulté pour leurs apprenants à reprendre un chemin scolaire exigeant, après des parcours parfois peu linéaires. Ils questionnent systématiquement ce qu'ils pourraient faire de plus, même quand ils font déjà beaucoup : "*Certains d'entre eux ont une expérience professionnelle importante et montrent de grandes qualités à cet égard. Le problème, c'est qu'en tant qu'enseignant, on ne sait pas vraiment si ce sont des élèves qui avaient en eux le potentiel, qui fait qu'avec eux on n'avait qu'à donner une impulsion pour que ça se révèle… On ne sait jamais quel effet vient de nous réellement. A la fin, on le voit en creux avec ceux pour qui c'est plus difficile, et pour qui on se demande ce qu'on n'a pas fait assez bien pour qu'ils puissent le faire !... Certains n'ont pas «l'attitude » qu'on voudrait qu'ils aient, ils restent dans le rôle de l'écolier stratège qui fait juste ce qu'il faut pour avoir a minima l'évaluation positive sans trop s'investir.… Ceci dit, je comprends que pour certains qui ont un vécu négatif de l'école qui date de toute leur vie, on ne va pas changer cette socialisation en quelques mois. Mais je ne suis pas vexé de ça en tant qu'enseignant. Ça ne marche pas aussi simplement.*

Leurs réflexions attirent notre attention sur les délicats équilibres qu'ils doivent tenir, entre la nécessité de « faire groupe », de « faire classe » avec des élèves qui ont parfois perdu nombre de repères scolaires, ou ne maitrisent tout simplement pas les outils indispensables pour produire des écrits exigeants : *« Maintenant, au bout de quelques mois, il y a beaucoup de différences de compétences entre les apprenants. Nous avons passé beaucoup d'énergie à faire le groupe, à assurer de la confiance entre eux ».* Ce « pré-requis » indispensable au maintien en scolarisation de publics qui nécessitent de gros efforts pour reconstruire leur capacité à suivre un curriculum scolaire.

Quelles compétences requises, du côté des employeurs ?

Dans le cadre du travail d'observation que nous avons mené, nous avons eu l'occasion de rencontrer des responsables de structure d'accueil, afin de tenter de mieux comprendre quelles étaient leurs réalités concrètes, et avec quel regard ils regardaient les professionnels débutants qui travaillaient dans leurs structures. Notre objectif était de pouvoir identifier si les objectifs de l'établissement formateur leur semblait partagé, et s'ils identifiaient des points de progrès potentiels qui pourraient faire l'objet de moments de travail avec les équipes de l'ENAD engagées dans ce type de formation.

Nous retiendrons ici les propos de deux responsables de structures de types différents : une structure privée d'accueil petite enfance, et une structure associative de loisir périscolaire.

La directrice pédagogique de la structure privée qui gère un ensemble de crèches sur le territoire luxembourgeois considère que le métier d'éducateur est en forte évolution et en fait un phénomène générationnel. *«Ils ont d'autres compétences, d'autres théories, mais ils attendent de l'aide, des explications, que tout autour d'eux soit parfait. Ils ont moins de patience pour arriver à un but, ils réclament des augmentations dès la fin de leur période d'essai »*. Pourtant, selon elle, ils sont encore loin de pouvoir revendiquer une autonomie professionnelle : *« une personne débutante n'a jamais encore complètement fait preuve de ses compétences. Tient-elle la corde dans des situations difficiles ? Est-elle là si les autres sont malades ? Arrive-t-elle à travailler sous stress ? Aucune de ces compétences n'est acquise à la sortie de l'école. Ils savent tous faire une préparation des activités guidées, qui sont demandées dans le cadre de référence national, ils savent faire une documentation de cinq pages pour la préparation matérielle, le but, tout ça… Mais ils ne savent pas le mettre en œuvre sur le terrain. Ils ne savent pas observer un enfant et les besoins d'un enfant. C'est extrêmement important pour savoir de quoi un enfant a besoin. Son développement, ce qu'il fait à chaque tranche d'âge, ses besoins, ça ce n'est pas acquis. »*

Selon elle, la compétence d'un éducateur tient essentiellement de leur capacité à communiquer avec de nombreux interlocuteurs :

- en direction de ses collègues de l'équipe, y compris dans les réunions où il faut parfois stopper les émotions pour rappeler pourquoi on est là. « Beaucoup n'en sont malheureusement pas capables. Ils sont trop occupés avec leur vie à eux ».

- en direction des parents, y compris ceux qui sont difficiles, dans des situations compliquées, de se mettre en réflexion, de prendre de la distance.

- avec les enfants

Elle considère que la motivation et de l'intérêt pour le métier *« n'est pas toujours là. On a trop souvent que des personnes sont là pour « faire quelque chose », parce qu'ils ont besoin de travailler, sans comprendre que c'est un terrain stressant, où on est avec douze*

enfants dans un groupe, et qu'on n'est pas là pour jouer avec les enfants toute la journée. J'ai l'impression que beaucoup de personnes ne sont pas préparées à ça. Pour moi l'école est trop théorique, elle ne pousse pas assez sur la pratique… ». Selon elle la sélection dans les écoles d'éducateurs devrait être plus stricte, même si elle sait que « c'est un rêve ». Mais en tous cas, elle ne serait pas contre une réorganisation des cursus de formation, même si elle confesse qu'elle les connait peu et n'est pas en mesure de savoir forcément dans quelle structure a été formé tel éducateur débutant embauché dans se structure. « Moi j'aimerais qu'ils soient plus formés à observer, mais aussi à la communication, surtout non-violente. On a encore pas mal d'éducateurs qui vont punir un enfant au lieu de chercher le problème. Je ne sais pas s'ils leur enseignent ça, mais en tout cas ils ne savent pas le faire. L'accompagnement des enfants sur le terrain, aussi. La verbalisation, aussi. Revenir avec l'enfant sur ce qu'on a fait, présenter un coin de fonction, un projet, revenir avec les enfants sur une sortie… Ce n'est pas facile pour eux. Et la résistance au stress dans les situations, aussi, ce serait un point fort de la formation ».

Les auxiliaires de vie lui semblent mieux formées à ces situations, alors qu'elles sont théoriquement d'un niveau de cursus inférieur. *« Je ne sais pas s'ils vivent des choses différentes en formation. Mais eux ont plus de pratique en tous cas. Parfois ils sont plus à l'aise pour réagir. »*

Elle atteste cependant *« de bonnes relations »* avec l'ENAD, mais témoigne de vécus différents selon les tuteurs qu'elle rencontre. Elle reconnait que les contacts sont minimes avec les écoles de formation. *« Je ne connais pas les responsables de l'ENAD, mais si on a un souci, on a toujours un interlocuteur. Mais pas tellement pour discuter de la formation. Ça me tient à cœur, j'imagine qu'on pourrait renforcer cette communication.* » Elle ne serait pas contre renforcer cette dimension de son travail. *« Je partirais sur un groupe de travail pour travailler ensemble, par exemple sur la gestion du stress, la communication, le lien avec les enfants. On pourrait faire ce qu'on fait déjà à l'interne, nous, en analyse de pratiques. On filme l'apprenti, on échange avec lui à plusieurs moments de l'année pour savoir comment améliorer, et on revient ensuite collectivement sur la situation en regardant les vidéos. Le feedback des éducateurs est toujours positif, même s'ils ont toujours peur d'être filmés, ce qui est normal. Ça pourrait être un outil pour être plus en contact avec les écoles, développer le travail avec eux. »*

Elle se dit aussi être intéressée pour savoir *« ce qu'ils attendent de nous, en lien avec eux. Parce que je ne sais pas vraiment ce qu'ils attendent de nous comme échange, ou pour aider plus leurs apprenants. Ça serait génial de développer cet échange théorie pratique. Pour avoir de meilleurs étudiants. ».* Elle sait que l'ENAD est une école de la deuxième chance, avec des apprenants qui n'ont pas eu une scolarité rectiligne. Mais elle l'accepte : *« Moi je dis que c'est très très bien. Il y a mille raisons pour lesquelles une personne peut ne pas avoir eu un chemin rectiligne. On a eu beaucoup de bonnes personnes de cette école, et nous sommes très très ouverts à ça. Mais bien sûr ça dépend des personnes. On aide comme on peut. »*

F. est chargé de direction depuis 10 ans dans une maison-relai, qui accueille jusqu'à cent enfants de trois à douze ans, toute l'année, de sept heures à dis-neuf heures. Le bâtiment a été créé dans le cadre de la loi luxembourgeoise qui impose aux communes des espaces d'accueil d'enfants permettant de faciliter l'accès à l'emploi, inscrit dans le processus de Lisbonne. Les différents pouvoirs publics ont pleinement investi le projet, avec des financements importants, complétés de crédits de fonctionnement substantiels de la mairie. F. a participé avec les architectes à la définition des espaces qui structurent l'organisation du travail des professionnels (auxiliaires de vie, éducateurs gradués ou apprentis), et se revendique d'une pédagogie centrée sur le principe de « Welt Ateliers » inspirée de la pédagogie Reggio. Pour lui, l'essentiel est de proposer des situations qui permettent aux enfants de s'exprimer, de choisir, de ressentir, de verbaliser, de faire expérience avec les autres, dans des espaces spécifiquement aménagés pour y mener des activités spécialisées : musique et son, théâtre et expression corporelle, bricolage, construction, activités corporelles, arts plastiques, couture... *« On en parle beaucoup, mais ici on le fait »*. Le temps de présence des enfants n'est pas organisé par groupe d'âge ou de projet, mais en fonction des espaces organisés pour augmenter au maximum les expériences. *« Ici, les enfants n'ont pas à demander l'autorisation de changer d'espace, mais juste à informer de là où ils vont »*.

Ce que ça demande aux professionnels qui travaillent ici ? *« Souvent d'enlever les barrières qu'ils se sont construites dans leur expérience d'enfant ou leur formation d'éducateur »*. Pour lui, l'enfant n'est pas là pour suivre ce que l'adulte attend. Or, dans la formation d'éducateur, on apprend à proposer des activités éducatives, instructives, avec un groupe identifié, souvent composé par classe d'âge. *« Ici, on part à l'envers. On observe les enfants agir et on modifie l'environnement en fonction des besoins qu'on analyse ».*

Cela demande aux adultes de nouvelles compétences : *« D'abord, évidemment, savoir qui est où et assurer la sécurité »*. Mais aussi se demander quelle attitude on doit avoir dans ce contexte, qui n'a rien à voir avec les situations d'enseignement à l'école d'éducateurs. *« Donner de la liberté n'est pas laisser faire »*, mais apprendre aux enfants quel comportement est adéquat avec tel espace, qu'on ne se comporte pas de la même façon dans la salle de repos et dans l'atelier de création théâtrale. *« Dès lors, quand intervenir, quand laisser tranquille, quand verbaliser, ou quand se taire, fait partie des dilemmes des éducateurs ».*

L'information des familles est pour lui une priorité pour permettre à chacune de comprendre ce qu'on y fait, et de faire passer des informations. Plusieurs murs d'images sont des

supports d'échanges possibles sur les activités réalisées, même les plus étonnantes, et un comptoir de bar permet un espace informel de discussions à l'arrivée ou au départ. *« On s'organise pour qu'une personne de l'équipe soit le plus souvent disponible pour permettre ces échanges informels »*.

Dans les espaces d'activité, chaque professionnel doit affronter plusieurs tensions : être disponible pour chacun, mais aussi faire vivre les échanges et le partage de l'espace au sein du groupe. *« J'ai coutume de dire qu'un bon indice que nous progressons, c'est lorsque les réunions ne sont pas seulement l'endroit où nous échangeons sur le fait d'assurer la qualité, mais surtout de développer la qualité »*. De savoir analyser les situations pour comprendre comment les faire évoluer pour plus de bien-être dans notre lieu commun. Il souhaite que les professionnels ne se contentent pas de demander à la direction des « structures », mais aussi de se structurer soi, personnellement, pour savoir comment agir à bon escient, avec les autres professionnels disponibles au même moment dans la structure. *« Pour moi, chaque métier y participe à sa mesure, au-delà de son diplôme et son emploi de référence. Bien sûr, il y a des hiérarchies de diplôme, mais j'encourage chacun·e à observer, à participer à l'organisation, à prendre des initiatives pour contribuer à fiabiliser le groupe ».* Il concède volontiers que tout cela ne va pas de soi pour les débutants**.** Dans ce concept ouvert où l'enfant décide, comment trouver assez de structure pour être rassuré ? Comment comprendre son rôle, ce qu'attend la structure de son travail ? *"Il faut parfois un peu de temps pour que ça s'éclaire."* Chaque débutant est tutoré pour qu'il apprenne à mieux identifier ce qui se passe dans les situations, du point de vue pédagogique, pas seulement d'un point de vue organisationnel. "*Pour ça, l'essentiel est qu'ils apprennent à observer, à documenter les situations. Et parfois ils n'ont pas les mots pour le dire, c'est une question essentielle pour la formation".*

En quoi la collaboration avec l'ENAD y contribue-t-elle ? Le contact est régulier, les attentes claires. *"Ils invitent les tuteurs, ils expliquent ce qu'ils font et comment ils le font, et nous précisent ce que nous devons assurer. Ce n'est pas forcément le cas avec tous les centres de formation".* Rien de simple, cependant. Certains objets peuvent être matière à discussion, entre ce qui est enseigné à l'école et pratiqué sur le terrain. *"Par exemple, la méthodologie de projet. Là-bas ils apprennent à construire un projet, à conduire un groupe, dans une perspective qui n'est pas forcément celle de notre approche pédagogique"*. Du coup, les apprenants peuvent entendre plusieurs discours entre lesquels ils doivent composer. Peut-être que des moments de travail collaboratifs, entre tuteurs de l'établissement et formateurs de l'ENAD, pourraient contribuer à renforcer les échanges et à améliorer la connaissance mutuelle des situations de travail.

Cependant, la motivation des apprenants issus de l'ENAD lui semble plus grande pour s'emparer de ce qui est proposé par l'école ou l'établissement formateur. *"Les apprenants essaient de mettre en place des choses, du fait que l'ENAD fait un travail de soutien et de motivation important avec eux"*. Certes, le fait que les apprenants soient deux jours par semaine en formation ne va pas de soi. *"Ils manquent de présence sur le terrain, et leur*

place fait parfois défaut dans l'équipe". Mais le chargé de direction revendique son rôle de formateur, de passeur de discours social, de relai important pour mettre le pied à l'étrier de jeunes qui n'ont pas forcément rencontré toutes les conditions favorables. Il pense que le fait d'accéder à un diplôme est le meilleur espoir pour ces jeunes d'avoir le droit à un travail et à une vie digne. "*Si on leur donne leur chance, ils la prennent et comprennent qu'ils peuvent changer les préjugés négatifs qu'ils ont envers eux-mêmes."* Même si c'est un supplément de travail pour lui, il sait le sens et l'importance qu'il lui donne.

Que nous apprennent ces entretiens avec les responsables de structures ?

Evidemment, on pourrait sourire de l'attente démesurée qu'un employeur peut avoir sur les débutants qu'il embauche. D'abord parce que la conjoncture luxembourgeoise confirme le décalage entre le nombre de postes nécessaires pour pouvoir la demande sociale et le nombre d'éducateurs actuellement formés. Ensuite parce que, par définition, un débutant a d'abord besoin de se couler dans les sécurités de l'organisation du travail et de la prescription avant de pouvoir faire preuve d'agentivité et d'autonomie. Mais il est vrai que dans tous les métiers de l'humain, l'intensification du travail, l'élévation des normes de qualité, les exigences multiples qui pèsent sur les professionnels amènent à augmenter le référentiel de compétences attendues, au risque de fantasmer une formation initiale qui pourrait être en mesure de transformer des étudiants en professionnels aguerris.

Mais paradoxalement, cette exigence de qualité est également porteuse de perspectives intéressantes, énoncées à mi-voix par ces responsables de structure : c'est l'interrogation sur la nature de la collaboration possible entre une institution de formation, comme l'ENAD, et les directions des structures de travail dans lesquels évoluent les professionnels formés. Dans les diagnostics qu'ils émettent, deux points saillants :

- travailler, ce n'est pas seulement préparer, théoriser, penser. C'est aussi savoir observer les situations, réagir en vol quand ce qu'on a préparé se heurte au réel, anticiper les orages en formation, comprendre que les interactions avec d'autres sont aussi difficiles qu'indispensables. Les responsables de structures insistent sur ces points comme fondamentaux pour agir efficacement dans des contextes difficiles.

Les contraintes, les projets, les normes des établissements dans lesquels vont travailler les éducateurs formés à l'ENAD peuvent être différentes de ce qu'ont envisagé les formateurs. Pour cela, il est intéressant d'imaginer des espaces de confrontations, d'explicitations, d'interventions mutuelles, non pas pour subordonner un des espaces à l'autre, mais pour en comprendre les logiques spécifiques, apprendre des motifs de l'autre, analyser ensemble la complexité du réel du travail plutôt que d'imaginer que le réel puisse être confondu avec le référentiel du prescrit… Les cadres que nous avons rencontrés ont tous déclaré y être intéressés. Posture conjoncturelle ou envie réelle ? Pas facile de le savoir, mais en tous cas, à coup sûr piste féconde. Nous essaierons d'envisager dans nos conclusions quelques propositions pour y contribuer.

Paroles d'élèves

Au cours de notre travail d'enquête, nous avons plusieurs fois sollicité les apprenants sur leur vécu de scolarité. Evidemment, cet exercice est délicat : le risque est grand que le jeune adresse à l'interviewer un discours convenu, soit destiné à entrer en connivence avec les professeurs qu'il apprécie, soit risquant d'être trop marqué par leur subjectivité, et dont il soit en conséquence difficile de tirer parti.

Connaissant ces écueils, nous avons fait le choix, à chaque fois que c'était possible, d'asseoir les entretiens sur un temps assez long, permettant de gagner progressivement la confiance de l'interviewé en faisant des détours par son vécu biographique, son rapport à l'école, ses buts en venant dans cette filière. Evidemment, le cadre de travail qui était le nôtre n'a pas pu nous faire accéder à la parole de celles et ceux qui étaient le plus introvertis, les moins enclins à parler d'eux, ou les plus craintifs de ce qui pourrait être fait de leur parole.

Pour ce qui est des paroles recueillies en fin d'année, quelques semaines seulement avant la fin du cursus à l'ENAD, nous avons essayé de thématiser les paroles des élèves. Sans pouvoir ici en présenter l'intégrale, ce qui serait un exercice fastidieux, voici quelques paroles représentatives des différents points de vue[3].

D'abord, nombreux sont celles et ceux qui évoquent des surprises vécues au cours de l'année. D'abord, avec la charge de travail, mais aussi **l'exigence** qu'on va avoir envers eux :

- *« La surprise, c'est surtout que l'année est devenue de plus en plus intense, avec aucun sentiment de pause, y compris à travailler durant toutes les vacances. » ;*

- *J'avais pensé que ce serait dur, mais jamais que ce serait si dur, pour avoir ce diplôme. C'est vraiment un stress permanent pour articuler la pratique et la théorie, intégrer le stage, etc… Ce qui était aussi difficile, c'est de comprendre que les normes éducatives de ma famille pouvaient ne pas être les seules possibles et que j'ai découvert tant d'espaces éducatifs différents. »*

Nombreux sont ceux qui évoquent, outre l'exigence, la **bienveillance** avec laquelle ils ont eu l'impression d'être traités :

- *Je ne m'attendais pas qu'on aurait un encadrement si familial, non hiérarchique, mais dans lequel on se sent tous égaux. C'est joli de découvrir ce sentiment, de se sentir très à l'aise. Ca demande aux enseignants de l'empathie et des capacités à soutenir, on avait le sentiment qu'on était quelqu'un, et pas seulement un élève ou un numéro. C'était très touchant.*

[3] Elles sont transcrites d'enregistrements audio destinés à en conserver le registre langagier.

- *Les enseignants sont vraiment engagés dans le projet, ils aiment ce qu'ils font, l'atmosphère est presque familiale même si au fur et à mesure de l'année, certaines situations peuvent parfois être plus tendues, les écarts peuvent grandir et la pression pèse. Mais on est bien dans une formation entre adultes avec une communication positive. Ce n'est pas comme les enseignants que j'ai connus. On travaille ensemble.*

- *Je n'ai pas ma langue dans ma poche, certains enseignants m'ont énervée parce que peu empathique. Mais mon tuteur a pris sa fonction très au sérieux, il nous a aidées, motivées, « montées » plutôt que « rabaissées ». Je suis très fière d'avoir été tutée par lui.*

- *Les théories m'ont aidé aussi à réussir, grâce aux soutiens des professeurs. Mon tuteur de stage m'a beaucoup aidé, avec des conseils efficaces pour que je m'améliore et que je réfléchisse mieux.*

Paradoxalement, la surprise peut aussi être de **se découvrir soi**, lorsqu'on arrive à dépasser ce qu'on s'imaginait capable de réaliser :

- *Je suis surprise d'avoir réussi mon diplôme, et ça c'est tout pour moi !! Mon travail a réussi à passer par-dessus les difficultés, avec l'aide de mes collègues.*

- *Mes capacités à me discipliner !! C'est ma plus grande surprise sur moi-même. J'ai régulièrement travaillé les w-end ou le soir après l'école, je n'ai pas procrastiné, ça m'a étonné de moi-même. Les devoirs qu'on a faits, les réflexions qu'on a poursuivies m'ont inspirée, j'ai mieux compris l'intérêt de la littérature scientifique et pédagogique. Je n'avais jamais eu une telle opportunité avant. Les thématiques qu'on m'a proposées ont été très utiles.*

- *Arriver à faire le lien entre la pratique et la théorie, et garder une vie pour soi !*

Est-ce que le **groupe d'apprenant est jugé bénéfique** pour eux ? Les propos sont contrastés :

- *On était un groupe pas forcément homogène ; mais le fait d'être dans la difficulté, ça rapproche ! La formation a été difficile pour tout le monde.*

- *Bien sûr il y a toujours des petits groupes affinitaires, c'est normal, mais dans l'ensemble c'est uni malgré les frictions passagères. Les gens s'aident les uns les autres, ne jugent pas leurs différences, mais au contraire les valorisent, les encouragent.*

- *Au début on était tous ensemble, avec aucun problème entre nous et de la solidarité. Vers la fin, chacun·e s'est sans doute davantage concentré sur son petit groupe, mais la fin de l'année nous a montré qu'on était contents d'être ensemble et d'avoir réussi.*

- *Le groupe est davantage un moteur qu'un frein : une bonne atmosphère, avec parfois des montées et des descentes. Mais la conscience qu'on est pas seuls, que chacun a ses difficultés, ça soutient.*

- *On est très différents, chacun·e vient d'un autre monde, une autre expérience, a son caractère, mais ça fait un grand mélange qui fonde une réelle intelligence collective.*

- *Les camarades de classes améliorent l'ambiance malgré toutes les évaluations, pour dédramatiser. Ici, c'est intense, mais le groupe est un soutien.*

• Considèrent-ils avoir été **bien préparés pour l'exercice de leur métier** ? Les avis sont incontestablement plus contrastés, notamment sur la pression du temps :

- *En un an, c'est trop chargé.*

- *L'école m'a aidée, mais c'est par ma pratique que je vais encore progresser.*

- *Tout ce qu'il m'a dit, je l'utilise dans le quotidien, et je le garderai pour la vie.*

- *Ce qui m'aide, dans cette formation, c'est de me sentir professionnalisée. C'est basé sur la pratique, et les théories sont là pour comprendre la pratique. Les enseignants appliquent cette philosophie. Ce qui est plus problématique, c'est d'internaliser ce qu'on apprend. Certaines choses restent, mais d'autres vont partir parce que tout est compressé dans une année. Le cerveau n'a pas le temps de tout digérer.*

- *On n'a pas eu assez de visites des tuteurs de l'école sur le terrain, quatre ou cinq. Je sais que c'est stressant, mais en fait c'est vraiment très utile. Ca nous oblige à davantage préparer, chercher les raisons pédagogiques, l'essentiel de notre travail. Ça nous instruit. Ces visites m'apportent beaucoup, c'est un lien qui pourrait être renforcé. Les conseils qu'on me donne sont très utiles.*

- *Ils nous aident beaucoup quand ils viennent à la crèche. Il faudrait encore plus pour ce lien.*

- *Mieux organiser les activités, être plus spontanée, avoir des alternatives en tête si ça ne va pas comme j'ai planifié, réagir à ce qui ne se passe pas bien !*

- *La réflexion, l'interprétation des situations des bénéficiaires, ce que je sais comprendre des situations, à les mettre en place, à les relativiser, à chercher de nouvelles opportunités d'agir. Mais le lien pourrait être approfondi…*

- *Dans ma vie professionnelle, je sors des jugements subjectifs, je me pose des questions, je regarde différemment les personnes et les situations, et du coup je me sens plus à*

l'aise avec les théories qui soutiennent mon action. Aujourd'hui, je vois ce que ça donne sur la relation avec les enfants, la manière dont nous faisons des liens, et c'est franchement étonnant. Ça vaut la peine. Et du coup je suis beaucoup mieux avec moi-même aussi ! Je me connais mieux. Je n'aurais jamais cru que j'étais capable de tout ça. Ca me rend fière, avec plus d'estime de moi. Je sais que j'ai trouvé ma place dans ce secteur.

La question du mémoire et de son articulation avec les autres évaluations est un objet qui revient beaucoup dans les échanges. Assurément, cet objet a cristallisé une part conséquente de l'activité du second semestre, et du stress des uns et des autres… Processus ordinaire lié à toute activité d'écriture dans les formations diplômantes (dont attestent certains avis qui soulignent l'intérêt final de l'exercice malgré sa difficulté), ou indice d'une évolution future à trouver ?

- *Personnellement, c'était assez dur pour terminer le mémoire, que j'ai bien terminé mais à l'arrache, j'avais la structure et les idées, mais le fait de l'écrire, c'était ça le plus dur. On avait aussi beaucoup d'autres épreuves, il fallait s'organiser.*

  - C'était difficile, c'était un peu ma faute, j'ai peu anticipé, j'ai écrit dans les dernières semaines. Il aurait fallu que je commence avant, pour ne pas être stressée autant.

  - Pour moi la pression est venue petit à petit, avec tous les dossiers à rendre et les difficultés à gérer son temps. A la fin, c'était vraiment dur. Sinon pour moi, le contenu était très intéressant, très utile, surtout en s'articulant avec le travail et faire le lien théorie-pratique.

  - Franchement au début, je ne savais pas ce que je devais faire, pour autant réfléchir sur moi-même. J'avais du mal à savoir comment écrire cent mille mots sur moi-même ! Il a fallu prendre le temps, demander les feed-backs des autres, pour réfléchir d'une autre manière sur un sujet contraint. Avec le temps, ça fait sens et ça m'a beaucoup aidé, de réfléchir sur mes capacités à observer et à entrer en relation.

  - Le passage à l'écrit, je trouve que c'est bien de faire une introspection, de regarder où on s'est amélioré, et aussi de faire une vraie revue de recherche. L'idée est intéressante, mais plus difficile à réaliser ce qu'on imagine. Mais est-ce que ça ne m'aurait pas davantage apporté de faire un écrit sur une question professionnelle, mais pas forcément trop concret, plus global ? Mais de toutes façons, ce qui est difficile pour moi, c'est d'écrire le nombre de signes demandés. Il faut que je fasse le forcing avec moi-même.

  - Dans le mémoire, j'ai choisi la communication et les conflits, pour des raisons personnelles. Ça m'a vraiment aidée de communiquer mieux avec des gens, de ne pas me sentir attaquée. Dans le travail avec les parents, je suis plus tranquille.

- J'ai aimé écrire, mais il y avait tellement d'autres choses à faire en même temps… Donc c'était difficile, de faire la revue de recherche et d'articuler ça avec notre vécu, notre pratique. Mais c'était très utile.

- L'horreur ! On fait beaucoup d'écrit avec les devoirs, le stage intégré, alors prioriser le mémoire c'était difficile. C'était toujours quelque chose que je « devrais » faire, mais que je n'arrivais pas. Je n'arrivais pas à prendre le temps pour mettre de l'importance dans ce mémoire. Je trouve que c'est nécessaire, quand on finit une formation, on a besoin de ce travail comme à l'université, mais ça devrait être plus guidé. Le fait de travailler sur ses propres compétences, sur son développement, c'est intéressant. La réflexion est incluse, et on met de l'attention à ça. Mais la liberté avec les deadline, ce n'est pas facile pour les gens qui ont des difficultés d'organisation.

Cerise sur le gâteau, et procédé destiné à essayer de demander aux élèves de synthétiser leur pensée avec une possible note d'humour, nous avons demandé quel conseil ils donneraient à un de leurs amis qui souhaiterait s'inscrire dans ce cursus de formation. Les réponses sont assez savoureuses :

- *Oublie ta vie pendant un an, et commence à faire le travail le plus tôt possible si tu veux éviter d'être au bout de tes nerfs… Ton année sera dédiée au travail à l'école.*

- *Malgré tes pensées d'abandonner, pense que le diplôme va te permettre de gagner l'autonomie financière et commencer une nouvelle vie. Réfléchis si tu le veux vraiment, et là tu y arriveras, malgré le stress !*

- *Sois consciente de tes ressources, et sois consciente que les professeurs vont l'être pour toi, par leur bienveillance, leur ouverture, leur connaissance du terrain et leur engagement. Même si tous n'auront pas tout…*

- *Ne jamais oublier ton but, donner le meilleur, ne pas abandonner.*

- *Ecoute, ce n'est pas aussi facile que tu penses, ça va être beaucoup. Si tu veux vraiment le faire, organise ton temps, sinon tu feras à la dernière minute et ça va te casser les jambes. Et tu verras, ça vaut la peine.*

Paroles de professeurs

Nous avons recueilli auprès des professeurs membres de l'équipe-noyau des éléments de leur vécu sur cette première année de fonctionnement. Plusieurs d'entre-eux ont insisté sur une difficulté essentielle, selon eux, à installer dans un délai aussi court un espace de confiance avec les étudiants de leur classe. On a dit plus haut à quel point ces professeurs avaient été soucieux, dans la conception du curriculum qu'ils avaient contribué à définir, à mettre cette question de la relation et de l'autonomie au coeur de leur travail. Pourtant, ils la mettent au centre des premiers échanges :

- *Je ne suis pas vexé si je sens qu'ils n'ont pas tout à fait la confiance en nous comme ils pourraient l'avoir si on travaillait avec eux depuis deux ou trois ans. En quelques mois, nous avons réussi à faire qu'ils aient une expérience totalement différente du vécu souvent négatif qu'ils avaient de l'école. Ça prend du temps pour qu'ils aient confiance, en nous, mais plus généralement à s'accoutumer à énoncer des positions contradictoires sans risquer quelque chose, sans risquer de tomber à part. Chez ceux que nous avons plus longtemps, dans le cursus traditionnel, on discute davantage, plus facilement, et il faut parfois les couper même quand c'est productif parce qu'on n'a plus le temps. Avec ce groupe en un an, c'est très rare.*

Cette difficulté à nourrir des situations de travail dans lesquelles la controverse peut être un moteur pour l'activité du groupe et des individus ne leur parait pas un détail :

- *Ils ont du mal à avoir des controverses. Nous avons réussi à installer du respect, de la bienveillance entre eux, de l'écoute. C'est une réussite. Mais ils ont du mal à discuter entre eux de ce sur quoi ils ne sont pas forcément d'accord.*

Cette difficulté peut avoir plus d'impact qu'on le croit lorsque les activités d'enseignement amènent à observer ou à commenter des situations professionnelles :

- Par exemple, parfois, notre but est de les amener à réfléchir sur les liens entre l'organisation de l'espace et la pédagogie. Mais ils restent parfois dans une description très formelle des lieux, très générale. Ce situations ne sont pas si facilement un support d'échange pour parler des choix pédagogiques de la structure. Lorsque l'un parle du digicode à l'entrée de la maison-relai ou il travaille, et qu'une autre au contraire dit que dans la sienne, ils n'ont pas besoin de digicode parce qu'il y a toujours quelqu'un à l'accueil, au comptoir, et que c'est malgré tout une institution aussi sûre… je suis étonné qu'ils ne réagissent pas, qu'ils ne lancent pas la discussion

- Le problème, ce qu'on constate avec ce groupe, ce qu'il manque, c'est d'avoir le temps de reprendre la réflexion, que soit sur l'aménagement de l'espace ou sur des petites vidéos, pour leur dire « bon, maintenant qu'on a vu que ce que vous ramenez doit être revisité, repris, retravaillé ensemble ». Quand j'y pense, en vous en parlant, on

pourrait même leur demander ne pas faire plusieurs photos, mais de revenir avec une photo qu'ils ont choisie parce qu'elle exprime quelque chose qui leur tient à cœur, qu'ils ont envie de partager, parce qu'elle illustre une question rencontrée dans le travail, qui a un impact sur la pédagogie… Le problème, c'est que la séance prochaine, il faudra travailler sur un autre sujet. On n'a pas le temps de rester dans un thème, dans un sujet…

Cette charge de travail considérable nous a été rapportée par plusieurs enseignants, et encore davantage parmi les plus engagés. Une professeure l'exprime avec beaucoup d'émotions ;

- Cette année, pour moi qui suis encore débutante, c'était trop. Même si le groupe des enseignants SO était vraiment top : si tu as un problème, tu peux toujours demander de l'aide. Mes collègues étaient toujours mes meilleurs ressources. Mais beaucoup de groupes, beaucoup d'engagements, beaucoup d'évaluations. Je n'avais plus de w-end, je travaillais jusqu'à 23h, j'étais réveillée à 5h sans pouvoir me rendormir. C'était le premier semestre, avec beaucoup de cours, pas d'appui sur les manuels parce que nous inventons nos supports. Donc c'était difficile. Je comprends que la direction ait ses contraintes, mais pour moi ce n'était plus tenable. Je veux pouvoir planifier normalement mon travail, et j'ai demandé à changer d'établissement.

Un de ses collègues plus expérimenté le reconnait :

- Oui, nous avons demandé que les nouveaux qui arrivent ne fassent pas partie de trop d'équipes. On travaille avec beaucoup d'heures supplémentaires, qu'on doit faire, parce que nous n'avons pas assez de ressources. Pour l'année prochaine, ce sera mieux, mais c'est un problème. L'année dernière on a déjà eu ce problème avec d'autres enseignants. Pour l'année prochaine, je pense qu'on y arrivera mieux après cette année test. On a à-peu-près deux fois les ressources, et comme pas mal de cours sont maintenant préparés, on peut espérer que tout ce qu'on a investi va nous servir l'an prochain.

Si on tente de synthétiser, il semble donc que le défi n'est pas mince, de construire avec un groupe d'apprenants aux trajectoires scolaires hasardeuses, un cadre suffisamment exigeant et bienveillant pour qu'il permette à chacun de se sentir en sécurité pour oser s'investir dans le travail d'apprentissage. La première année de fonctionnement de cette équipe semble avoir réussi à l'installer, mais au prix d'un investissement, à la fois en moyens humains et en énergie professionnelle largement hors du commun. La question de sa soutenabilité, de sa réplicabilité ne doit donc pas être laissée dans l'ombre. Certes, toute installation de nouveaux modèles de formation est nécessairement coûteuse à qui s'y emploie, d'autant plus lorsque l'ambition est de s'attaquer à des fatalités éducatives. La question « à quelles conditions la réussite du modèle d'une formation d'éducateurs en alternance sur un délai raccourci est-elle possible ? » nous semble effectivement bien se poser.

Eléments de synthèse

Nous essayons ici, à la lueur des éléments énoncés dans les différentes parties proposées ci-dessus, d'identifier ce qui peuvent être les difficultés à résoudre, les points forts et les points de vigilance du cursus proposé à l'ENAD.

Difficultés à résoudre :

- Remettre au travail scolaire des jeunes adultes dont la scolarité n'a pas été linéaire.
- Faire acquérir dans un temps limité des contenus scolaires et des méthodes de travail qui leur permettent d'affronter les évaluations nécessaires à la validation du diplôme,
- Avoir une connaissance des milieux professionnels telle que la confiance s'installe non seulement avec les employeurs, mais aussi avec les autres filières qui préparent le diplôme, sans laisser s'installer une concurrence qui pourrait être contreproductive
- Construire dans l'établissement les conditions du travail collectif de l'équipe d'enseignement
- Développer les ressources matérielles et humaines afin d'y parvenir, fournir les moyens d'accompagnement nécessaire.
- Faire reconnaitre la qualité du travail réalisé par les autorités de tutelle

Points forts de l'ENAD

- Une capacité affirmée à construire les solutions pédagogiques par un travail étroit entre la direction de l'établissement et l'équipe pédagogique, au coeur du projet de pilotage incarné par une équipe de direction aux compétences pédagogiques particulièrement reconnues, y compris par des attributions de moyens différenciées.
- Une histoire de l'école ancrée dans la prise en charge d'espaces de concertation et de travail collectif, l'installation de coordinateurs de filières, l'articulation entre le travail des enseignants et celui des éducateurs.
- La présence d'enseignants particulièrement expérimentés, porteurs de valeurs et d'engagement professionnel au-delà du commun, capable d'être des fédérateurs reconnus et des pivots dans la relation aux apprenants.
- Une volonté d'inscrire la pédagogie à la fois dans une relation forte avec les acquis de la recherche (conception des apprentissages, soutien aux enseignants débutants) et dans un environnement numérique structurant.
- Un cadre à la fois souple et sécurisant pour les apprenants « jeunes adultes », une volonté permanente d'aller dans l'accompagnement individualisé des jeunes, y compris

dans le suivi et la prise en charge des difficultés (notamment sur l'assiduité ou le travail lorsque cela survient avec les jeunes adultes le plus en difficultés)

- Une insistance, notamment dans la filière objet de notre enquête, à travailler avec les apprenants les questions de développement de soi, de réflexivité, de soutien aux apprentissages, de coopération, de tutorat…

- **Tous ces facteurs nous semblent être de nature à installer dans l'esprit des apprenants un fort sentiment de bienveillance et d'exigence à leur égard, leur permettant de dépasser y compris ce dont ils s'estimaient eux-mêmes capables au départ**. Cette photographie largement positive n'obère évidemment pas la question des quelques cas d'apprenants très complexes qui ont donné un travail important aux équipes.

Points de vigilance et de progrès

- La soutenabilité des efforts engagés par les enseignants doit être l'objet de vigilance constante, à la fois dans l'organisation des services (notamment dans le cas où les professeurs travaillent dans plusieurs filières différentes et doivent jouer avec les contraintes d'agenda leur permettant d'agir en cohérence avec les différentes équipes auxquelles ils appartiennent.

- L'articulation du travail entre « l'équipe pivot », véritable moteur de la qualité du travail pédagogique, et les enseignants plus en périphérie, parce que comptables de moins d'heures dans la filière et engagés dans plusieurs diplômes, constitue un défi complexe : comment les engager dans le travail collectif, partager avec eux les questions difficiles des approches pédagogiques efficaces pour ce type d'apprenants ?

- La nécessité d'installer un travail de controverse sur l'efficacité (on pourrait dire « le rapport qualité/prix) des démarches engagées pourrait permettre aux enseignants de prendre du recul collectif sur les différentes démarches, formats pédagogiques, innovations qu'ils ont choisi de valoriser. La question de l'articulation entre l'acquisition de connaissances disciplinaires et les projets plus transversaux est toujours une question délicate, dont l'analyse demande du temps et de l'appui extérieur, ainsi que des outils permettant de procéder réellement à l'analyse collectif du travail réalisé. Etant donné la charge de travail des uns et des autres, c'est évidemment une question qui peut être sensible, mais dont l'examen pourrait permettre de se donner des garanties sur la capacité pour les équipes de s'inscrire dans un travail à long terme leur donnant l'impression de sortir de la course au temps disponible dont ils semblent être les premières victimes. Cette question pourrait sans doute être avantageusement couplée avec la réflexion sur les espaces de formation professionnelle continuée dans l'établissement.

- Les modalités d'évaluation du travail des apprenants, dans toutes ses dimensions, pour éviter un effet de surcharge, mais aussi que le rapport entre le temps d'apprentissage et le temps d'évaluation ne soit disproportionné. A cet égard, la discussion avec les autorités de tutelle pour pouvoir faire les aménagements au curriculum d'évaluation prescrit, sans pour autant baisser les ambitions de compétences et de qualification, est un chantier important.

- Au sein de ce travail sur l'évaluation, une réflexion sur la manière de faire évoluer les attentes et supports du mémoire professionnel est nécessaire, pour à la fois qu'il ne constitue pas une charge déraisonnable pour les apprenants, mais aussi un point de crispation entre enseignants et apprenants. La question des compétences langagières nécessaires pour affronter un sujet centré sur l'évaluation du développement professionnel de soi ne doit pas être sous-estimée. Un centrage de la thématique du mémoire sur un objet professionnel, une situation, son analyse, à partir de données factuelles, intégrant la question de la collaboration professionnelle pour y faire face, pourrait être une piste soumise à la discussion.

- Les relations avec les différents mondes professionnels employeurs des éducateurs gradués par ce diplôme semblent pouvoir être améliorées. De l'avis des personnes auditées, c'est d'abord du fait des multiples priorités que ce travail n'a pu être mis au premier plan. S'il n'a effectivement pas de caractère d'urgence (les relations entre l'ENAD et les employeurs peuvent être qualifiées de « respectueuses », voire « bonnes »), un travail de réflexion sur la nature des collaborations entre tuteurs des deux institutions, par exemple, pourrait être un espace de travail prospectif intéressant pour nourrir des échanges professionnels entre les deux milieux concourant à la formation en alternance, au bénéfice des éducateurs débutants, mais aussi de la connaissance mutuelle des contraintes, normes, priorités et valeurs des uns et des autres.

Proposition

En essayant de relier les observations que j'ai réalisées et les connaissances qui sont les miennes, à la fois théoriques et pratiques dans d'autres types de structures proposant des cursus de formation en alternance, avec le but de faire une proposition qui soit le plus utile et acceptable possible, l'idée suivante a émergé : **réaliser une collection de situations professionnelles typiques**, dans différents contextes, qui pourrait nourrir une sorte de bibliothèque de référence sur les dilemmes de travail rencontrés par les professionnels.

Comment ?

- des traces d'activités de différentes natures pourraient être collectées (photo, enregistrements audios ou vidéos[4] de situations de travail ou d'entretiens avec des

[4] en respectant les contraintes légale de protection des personnes et d'autorisations de captation.

professionnels), soit par les professionnels expérimentés, soit par les tuteurs, soit par les apprenants eux-mêmes lors de leur présence sur le terrain

- Leur analyse et leur classification pourrait être réalisée dans plusieurs contextes : mémoires professionnels, enseignements et situations d'analyse de pratique…

Pour quoi faire ?

- constituer progressivement pour l'école une « banque de situations » permettant aux enseignants de construire des situations d'enseignement/apprentissage sans avoir besoin en permanence de partir à la recherche de traces d'activité

- être des supports d'analyse en cours, permettant à la fois d'étudier le comportement ou les difficultés des destinataires (enfants, adolescents, personnes dépendantes…), mais aussi les gestes professionnels mis en oeuvre par les professionnels (débutants ou expérimentés), leur intérêt et leurs limites, leur caractère dilemmatique, les alternatives possibles

- Être des supports de travail pour des sessions collaboratives avec les responsables des établissements partenaires, entre tuteurs, entre professeurs, pour développer la capacité mutuelle à nourrir des observations croisées, des débats de normes sur l'appréciation des uns et des autres, l'identification de situations particulières sur lesquelles les uns attirent l'attention des autres, dans le but du renforcement de la culture commune d'une réflexion sur la qualité au travail, reconnue comme de plus en plus nécessaire au fur et à mesure de la pression de plus en plus grande sur la santé au travail liée à l'intensification du travail social en temps de crise.

- Nourrir un travail à l'interne de l'ENAD avec la perspective de documenter ce type de situation dans d'autres filières de formation professionnelle, avec le but de constituer des alternatives aux cours à approche « transversale ».