

Commande du Rectorat de Dijon

Bassin de Chalon-sur-Saône

Recherche-développement :

-Essaimage des pratiques expérimentées

2009-010

Documents de travail

Chercheurs UMR ADEF P3

Michel Vial, MCF Université de Provence et Nicole Mencacci, MCF IUFM de Nice



Documents consultables sur <http://www.michelvial.com>

| | |
|---|---------------|
| Le portfolio dans l'évaluation par compétences | Page 2 |
| Le dispositif expérimenté | 6 |
| L'accompagnement, une pratique spécifique | 10 |
| Problématiser pour que l'accompagné problématise | 16 |
| Les pratiques de questionnements | 19 |
| L'entretien d'accompagnement | 21 |
| Le contrat du travail de cette année | 22 |

1. Le portfolio dans l'évaluation par compétences¹

« L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'école doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète. » Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

Le portfolio est l'occasion d'un accompagnement de l'élève qui cherche à améliorer, à approfondir et développer une compétence réussie ou échouée qu'il a choisie :

L'évaluation par compétences ne peut pas se réduire à faire des bilans de ce que l'élève a réussi ou échoué. Ce contrôle des compétences collégial, n'est pas le seul travail que les enseignants devront assurer quand l'évaluation par compétences deviendra obligatoire.

L'évaluation ne peut pas être comprise seulement comme une vérification d'acquisition de savoirs ou une conformisation à des normes préétablies consignées dans le livret de compétences. Depuis quarante ans, les chercheurs en éducation ont travaillé à distinguer le contrôle du reste de l'évaluation : l'accompagnement. L'évaluation par compétences est l'occasion de mettre en acte une évaluation qui cherche à promouvoir les potentiels des élèves, une évaluation qui se donne les moyens de travailler avec l'élève ses possibles, une évaluation située qui l'accompagne dans son propre questionnement.

Le portfolio de compétences peut donc démarrer après un bilan de compétences, comme ceux effectués à l'occasion des conseils de classe. Il est un travail d'évaluation en continu et se ponctue aussi d'évaluation-bilan en termes d'arbitrage pour trancher et savoir si le travail du portfolio a permis ou non d'améliorer la compétence travaillée. Décider si une compétence est réussie signifie ici de prendre le risque d'anticiper si avec ce qu'il vient de montrer, l'élève est en perspective ou non avec le type de citoyen que les attitudes dessinent.

L'utilisation des deux référentiels de compétences (celui de l'enseignant et celui de l'élève, documents prescripteurs donnés) est incontournable. L'enseignant s'y réfère pour mieux comprendre ce qu'il a à faire et ce que l'élève fait. L'élève participe de ce contrôle final de chaque séquence de travail sur une compétence. Il met ainsi en œuvre la compétence 7 Initiative et autonomie.

¹ Synthèse par M. Vial de ce qui a été dit dans le premier regroupement de 2009-2010.

C'est l'élève qui a l'initiative dans le travail du portfolio :

L'élève met en œuvre la même compétence 7 tout au long du travail du portfolio. Par exemple, ce n'est pas l'enseignant qui désigne une compétence à travailler. Le dialogue enseignant-élève part de l'interprétation que fait l'élève du bilan qu'il a reçu et qui sera bientôt consigné dans le livret de compétences. L'accompagnateur fait en sorte que l'élève se questionne sur la compétence à travailler dans le cadre des entretiens préliminaires (en individuel ou en collectif).

Ensuite, l'enseignant, pendant les entretiens individuels d'accompagnement, impulse la problématisation chez l'élève sans le guider vers une réponse qu'il posséderait, lui. C'est pourquoi les enseignants doivent être formés à se tenir dans ces entretiens spécifiques : à distinguer les problèmes qui se résolvent de ceux qui s'éclairent, à différencier les pratiques de questionnement et à utiliser les questionnement dits de différenciation question-réponse.

Le choix appartient à l'accompagné. En revanche l'accompagnateur n'est pas dans le laisser-faire, il donne son avis, suggère d'autres points de vue, il permet d'étoffer le problème. Il permet à l'élève de prendre acte des contradictions qui ne sont pas des défauts de logique mais des enjeux du problème. Il n'induit pas une démarche de résolution de problème qui viendrait remédier à ses erreurs, comme dans l'évaluation formative. Il fait en sorte que l'élève élucide le problème pour le rendre habitable, supportable, pour identifier des ressources derrière les contraintes. L'élève est mis en situation d'éducation aux choix, il doit argumenter ses orientations. Ces entretiens ne sont pas forcément un tête-à-tête : d'autres élèves ou d'autres adultes peuvent y participer, si l'élève le désire.

Le portfolio est un outil au service d'une relation éducative :

Le portfolio travaille la relation à soi, aux autres, au savoir, à la culture. Il n'exclut pas d'autres formes de soutien.

Le portfolio est un outil multi-acteurs : l'enseignant accompagnateur, appelé le « référent portfolio », n'est pas le seul interlocuteur de l'élève. Le portfolio ouvre sur des partenariats avec l'ensemble de la communauté éducative : d'autres enseignants dans le cadre de leur discipline, l'infirmière scolaire, les documentalistes ... Toutes sont alors des personnes ressources au service de la problématisation de l'élève. C'est un travail en réseau.

La dimension affective ne peut qu'être un passage obligé : l'élève est sensible au fait que des adultes s'intéressent à lui, personnellement. Et c'est toute l'habileté de l'accompagnateur d'écouter les détours que l'élève peut prendre pour exprimer sa façon de se concevoir, sans tomber dans la fusion affective, ni dans un psychologisme abstrait qui consisterait à poser un diagnostic sur le fonctionnement de l'élève, à le catégoriser, à l'enfermer dans une étiquette. La fusion, comme son contraire : l'abandon (le laisser faire) sont les deux limites de l'accompagnement qui nécessitent une formation des enseignants.

La dimension Attitude dans la compétence est aussi un passage obligé : attirer l'attention de l'élève sur la manière qu'il a d'utiliser les savoirs à l'occasion d'un savoir faire, d'une tâche, de l'exercice d'une capacité, est nécessaire pour que la compétence ne soit pas analysée en morceaux qu'on se contenterait d'additionner. « Avoir de l'intérêt

pour, avoir le goût de, être ouvert à, avoir le désir de », comme le dit texte de 2006, ne se décrète pas, mais se travaille. Travailler son rapport au savoir est un des apprentissages que le portfolio de compétences permet de réaliser.

La dimension Connaissance ne peut pas être oubliée. Sans être obnubilé par les savoirs, et en rester à leur seule acquisition, on ne peut faire croire à l'élève que dans la tâche qu'il choisit de réaliser il n'y a pas de savoir à acquérir. Le travail du portfolio n'est pas uniquement une présence et un échange ; c'est aussi une situation « didactique » (où on est là pour acquérir des savoirs). L'utilisation de fiches méthodologiques (qu'est-ce qu'un exposé, par exemple) semble incontournable comme ressource à fournir à l'élève, de même que poser à l'élève la question des critères qu'il se donne pour réussir la tâche qui attestera de la compétence.

Le travail du portfolio est intégratif, les trois composantes de la compétence ne peuvent être énumérées. Quand l'attention de l'élève est momentanément mobilisée sur une des trois composantes de la compétence, l'enseignant rappelle la combinatoire entre connaissances, attitudes et capacités, pour restituer la globalité d'une compétence. C'est l'abandon d'une vision analytique, rationaliste, qui est sans doute l'apprentissage le plus difficile pour les enseignants.

Il s'agit d'éviter de réduire l'accompagnement à une aide méthodologique abstraite, plaquée, dont on convaincrat l'élève. La pluralité des voies possibles est un souci permanent. De même, chaque enseignant est conduit à inventer la forme du document portfolio qui lui semble la mieux adaptée à ses élèves, la trame proposée dans les documents prescripteurs donne lieu à des formats spécifiques, originaux.

Les « effets » constatés de l'exercice du portfolio de compétences :

- **L'élève** qui entre dans le jeu du portfolio est acteur de sa démarche, le portfolio le mobilise, il s'engage dans un cheminement dont il se sent responsable. Il prend en charge son travail et définit lui-même ses buts. Il devient demandeur d'apprentissages. Il est plus soucieux de son orientation, de son devenir professionnel. Il participe davantage aux séances d'information sur les filières et les métiers.

- **L'enseignant** accueille sans jugement une histoire vraie dont l'élève est le héros. Il suggère des pistes et suscite chez l'élève d'autres chemins possibles, il n'a pas la réponse. Il change son regard sur l'élève qui n'est pas seulement là pour acquérir le savoir distribué. Il ré-interroge ses pratiques ordinaires de classe et prend conscience des limites du guidage. Il devient moins impositif, moins intrusif, moins catégorique, il est plus en retrait. Il accueille l'élève tel qu'il est sans jugement de valeur. Il relativise les diagnostics et parie plus volontiers sur le changement de l'élève. Il accepte de ne pas savoir à l'avance ce qu'il va se passer, il apprend à lâcher prise sans être désorienté par la peur d'avoir perdu la maîtrise. Il va au-devant de ses collègues parce que l'élève a besoin d'une personne-ressource. Il valorise le travail, l'effort et les acquisitions de vive voix, en face à face. Il va chercher de façon différente le potentiel de l'élève. Il prend en considération le point de vue de l'élève. Il s'installe dans l'écoute patiente et la durée. Il accepte de perdre du temps pour savoir en gagnant.

- Le climat, l'ambiance de **la classe** est améliorée : l'entraide existe entre les élèves. Enseignant et élève se mettent en risque, travaillent l'erreur et le désir de changer. Ils évaluent en permanence la qualité de ce qu'ils font.

2. Le dispositif expérimenté ²

Le « Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation » peut donner lieu à un simple exercice supplémentaire de contrôle des compétences, à une activité de bilan standardisée qui viendrait s'ajouter aux bulletins scolaires et aux Evaluations Nationales. Mais il peut être aussi l'occasion - notamment pour le cas de difficultés ou d'échec scolaires -, d'analyser plus finement et plus précisément la manière dont les compétences ont été travaillées afin d'envisager des pistes d'aide individualisée, de soutien, de remédiation. L'évaluation des compétences est ainsi davantage reliée aux situations d'apprentissage.

Nous avons repris cette idée pour répondre, en fin 2007, à la commande d'un rectorat concernant un important bassin d'enseignement secondaire français situé principalement en zone urbaine. Ce dernier comprend 32 établissements - lycées, lycées professionnels et collèges -, et accueille environ 5800 lycéens et 8000 collégiens. Les chefs d'établissement du bassin avaient constaté que « les enseignants ont des pratiques d'apprentissage devant des groupes mais n'ont pas la pratique d'une aide réellement individualisée. De ce fait, les établissements mettent en place des structures de soutien ou d'aide individualisée (en 6^{ème}, en 2^{nde}, PPRE) qui donnent très souvent des résultats mitigés et qu'on peine d'ailleurs à évaluer avec justesse ». Leur souhait était alors de pouvoir disposer d'un outil qui permette « d'identifier de manière précise les difficultés que peut rencontrer un élève sur le plan scolaire mais aussi sur le plan social ; de définir des outils d'évaluation qui pourraient servir à d'autres enseignants dans les collèges, LP et Lycées, et de mettre en place un programme d'actions permettant de résoudre les difficultés des élèves ».

Nous avons alors proposé d'accompagner une équipe pluridisciplinaire de professeurs volontaires de cinq établissements du bassin, dans la mise en place d'un « portfolio » de compétences du socle commun, qui concerne majoritairement des élèves en difficultés scolaires ou en échec - lesquels sont considérés comme prioritaires.

Le portfolio est un support papier ou informatisé, où l'élève collecte, choisit et travaille - c'est-à-dire autoévalue - des composantes de l'une des sept compétences-pilier du socle commun qu'il a décidé d'approfondir, en concertation avec un enseignant, parce qu'elle lui pose question. Qu'est-ce qui, à la lecture du bulletin scolaire, est acquis, qu'est-ce qui l'est moins ou pas, mais aussi quelles pistes d'amélioration ? C'est un outil d'évaluation utilisable par des élèves de tout niveau et par des enseignants de toute discipline. Il permet une identification fine des difficultés scolaires, et par suite, une individualisation de l'enseignement, avec des échanges possibles entre professeurs. Il est à noter que « s'autoévaluer » contribue à la compétence 7 « autonomie et initiative ». Autrement dit, l'usage même du portfolio engendre l'exercice partiel de l'une des compétences-pilier. (...)

² Résumé de la communication au colloque international sur le socle commun organisé par l'INRP les 19-20 novembre 2009 à Lyon (Nicole Mencacci et Michel Vial)

3 Le dispositif de l'expérimentation

Le dispositif de la recherche-développement que nous animons articule trois phases : 2007-2008, élaboration du portfolio ; 2008-2009, expérimentations sur le terrain ; 2009-2010, essaimage pour d'autres enseignants. Les deux premières années ont compris chacune trois sessions de formation avec les enseignants-chercheurs, et chaque fois un travail en intersession dans les établissements pour essayer et faire évoluer les outils.

4. Première et deuxième années : élaboration d'une maquette, remaniements de la maquette, expérimentation sur le terrain

- La session 1 de formation a eu pour but l'établissement d'une maquette de portfolio. Une première vague d'expériences du portfolio sur le terrain a suivi, avec introduction d'aménagements.
- Une deuxième session a eu pour objet une mise en commun et des régulations du portfolio. Elle s'est prolongée d'une seconde vague d'expériences sur le terrain.
- La troisième session - fin d'année scolaire - a alterné des apports théoriques sur l'aide et l'accompagnement des élèves, et des temps de régulation du portfolio.
- Deuxième année : expérimentations sur le terrain avec analyses de pratique

5. Quelques résultats

- a. le socle commun permet une objectivation plus précise des écarts à la norme

Le socle commun a été l'objet d'une appropriation problématique et très progressive par ces élèves, notamment parce que l'autoévaluation des compétences a objectivé avec une certaine précision leur écart à la norme, qui jusque là leur était resté plus ou moins flou. Le socle commun constitue une norme, étymologiquement « une règle, ce qui sert à faire droit, à dresser, à redresser » (Canguilhem) qui, lorsqu'elle a été présentée en totalité aux élèves en difficultés, a été vue comme un obstacle incompréhensible, infranchissable et excluant : certains jeunes ont alors décidé d'abandonner l'expérimentation, l'image d'eux-mêmes étant devenue trop dégradée. On peut comprendre ces stratégies d'évitement à partir des travaux de Canguilhem, qui montrent que si la norme inclut ceux qui y sont, elle « s'accompagne le plus souvent implicitement de l'aversion de l'ordre inverse ». Autrement dit, l'écart à la norme, devient « repoussant, repoussé, détestable », alors qu'il participe à la compréhension de la norme.

Face à cela, la réponse des enseignants a été :

- de traduire les compétences en un langage intelligible,
- de ne pas présenter l'ensemble des compétences exigibles au début, mais plus tard et peu à peu,
- de présenter le terme « compétence » lorsque les élèves ont été prêts à le comprendre,
- d'amener les élèves à travailler une compétence qu'ils choisissent après analyse de leur bulletin trimestriel, de pousser leur réflexion sur les raisons de leur difficulté, et de décider, avec eux, de pistes pour mieux réussir.

Il a été constaté que si la norme effraie ces élèves (qui peuvent avoir des moments d'évitement), elle les attire aussi, et lorsque les enseignants procèdent par détours ils peuvent avoir le courage de vouloir rentrer dans la norme.

- b. le socle commun est à l'origine de la mise en place d'une diversité de dispositifs d'aide individualisée, certains institutionnels d'autres plus locaux pour permettre à tous les élèves d'acquérir les sept compétences exigibles

- Les PPRE
- L'accompagnement éducatif
- Les heures de soutien, d'aides personnalisées
- Des expérimentations diverses, localisées et essaimables, telle que l'expérimentation portfolio.

- c. Les dispositifs d'individualisation de l'acquisition des compétences du socle favorisent une attention à des compétences plus fines et des remédiations plus adaptées (et donc moins standardisées)

- compétences analysées, voire co-analysées avec l'élève
- stratégies de remédiation mises en place en concertation avec les élèves (exemple de l'élève aphasique, de 3^o d'insertion après un stage de vente)

- d. l'évaluation des compétences du socle commun implique des stratégies collégiales des professeurs

- les compétences devant être évaluées par tous les professeurs (il reste encore à trouver des procédures d'évaluation collégiale)
- le portfolio étant un outil multi-acteur, divers enseignants vont intervenir non seulement pour attester des acquis mais aussi pour adapter l'action pédagogique.

- e. le portfolio de compétences est un support de réflexion sur le projet scolaire et professionnel (vise l'insertion professionnelle).

- f. Le portfolio, comme outil d'individualisation de l'acquisition des compétences, est un analyseur du rapport des élèves à la culture scolaire

Les enseignants expérimentateurs ont attesté de changements. Selon eux, l'élève qui a essayé le portfolio participe davantage en classe qu'auparavant : « l'élève a fait des liens avec ses façons de travailler et a pointé qu'il s'agissait pour lui moins d'apprendre par cœur que d'être actif en classe ». Son rapport à la classe a changé : de lieu de réception de savoirs à travailler ensuite à la maison, elle est devenue le premier lieu de compréhension. Les élèves jouent le jeu parce qu'un enseignant s'intéresse à eux, à leur vie d'élève : après une introspection et des prises de conscience, ils s'engagent sur des choses faisables dans l'espoir d'améliorer leurs résultats. Un enseignant a parlé d'un « outil de réconciliation ».

Face à une situation nouvelle, qui les a obligés à autoévaluer leur rapport à la culture scolaire, les élèves ont du faire autrement voire autre chose que ce qu'ils avaient l'habitude de faire - par exemple recopier un cours plus ou moins « mécaniquement », pour en reporter la compréhension à la maison. Ils se sont alors trouvés face à une

Intervenants :

Michel Vial, MCF Université de Provence et Nicole Mencacci, MCF IUFM de Nice

« déficience de normes ». Pour y pallier, ils ont fait « usage d'eux-mêmes [...] c'est-à-dire qu'ils [...] ont puisé] dans [leurs] propres capacités, [leurs] propres ressources et [leurs] propres choix [...], pour faire quelque chose » (Schwartz, 2003, p.186), c'est-à-dire, dans le cas pré-cité, pour tenter de comprendre le cours en classe, pour questionner le professeur. Ce faisant, des questionnements voire des remaniements se sont opérés dans leurs conceptions : de ce qu'est apprendre ; de la classe comme lieu de réception des savoirs seulement ; de leur capacité à « s'investir dans des choses faisables » pour l'amélioration des résultats. Ils se sont approprié certaines des alternatives proposées par les enseignants. Ils « se sont donné » d'autres normes : cette appropriation a été le lieu de négociations et de contestations.

Références bibliographiques

Canguilhem, G. : *Le normal et le pathologique*.

Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003) *Travail & Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer*, Bruxelles : De Boeck.

3. L'accompagnement : une pratique spécifique³

M. vial
Recherche développement
Evaluation par compétences et portfolio,
Chalon-sur-Saône, Nov 2009

1. Des mots pour le dire

Des possibles pour agir
Distinguer pour se repérer

Le mot est employé de façon ordinaire pour désigner un tout dont il n'est qu'une partie

Ac/compagn/er : un parasynthétique
Radical lui-même composé : compagn : co/pain
compagnon, compagnie : le fait d'être copain, avec qui on vit au quotidien
le compagnon de voyage,
le compagnon d'armes,
la dame de compagnie
La compagne (concubine)

AC- : le fait de devenir, d'aller vers, le processus, la chose en train de se faire

Accompagnement = Le processus pendant lequel deux personnes peuvent devenir compagnons
Une opportunité
Accompagner à l'occasion de + un déclencheur (et non pas un but)

Accompagner, c'est
-relier à une communauté, affilier, reconnaître l'appartenance, travailler la reliance
-intervenir, parce qu'on est garant d'un cadre qu'on a co-construit
-éduquer : favoriser l'aller vers le bien-être que l'autre évaluera

C'est une intervention éducative : l'éducation pour l'humanité, contre la barbarie

L'accompagnateur est
-personne-ressource

³ (Power point)

-ami critique : il favorise les occasions de « prendre une orientation, choisir, décider. Il stimule sans jamais précéder et, ce faisant, suscite, favorise ou éprouve la réflexion du sujet ». (Forestier, G. 2002, p.15)

Il participe au changement

Accompagner : être avec

Accompagnateur : qui fait en sorte que l'autre chemine à sa façon

Le but appartient à l'accompagné

Accompagner : se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui impulser l'accompagné vers l'inconnu de son propre destin, sans savoir ce que ce destin sera.

Le bénéfice escompté :

« une plus grande conscience des mystères de la vie, et de sa valeur [...] un renouvellement pour se confronter à son propre destin » (Le Bouëdec G., du Crest, A. Pasquier, L., Stahl. R. 2001, p.50)

Occasionne un travail des valeurs, la mise en débat des valeurs en situation : une évaluation située

2. Une variation de l'étayage

Etayer = (s') appuyer sur... pour tenir

- que ce soit intentionnellement

(étayer un mur, une voûte)

- ou non (les vieux arbres de la haie s'étayaient les uns les autres).

C'est le résultat qui est visé. La façon de faire étayage, elle, varie.

Une nécessité pour l'élaboration du sujet :

Sa construction cognitive (Bruner)

Et psychique (Freud)

Et sociale (Vygotsky)

La demande d'étayage est inscrite

- dans la relation humaine

- Dans la relation professionnelle

- Dans la relation éducative

Ce n'est pas un projet sur l'autre

Catégorisation des pratiques de guidage :

Sens générique :

Etre devant - montrer le chemin

fabriquer des trajectoires

lier = attacher

Dans la logique de contrôle

Catégorie 1 : Diriger Gouverner Garder le cap

Faire aller dans le bon sens

Donner l'orientation à suivre

La prise de décision rationnelle

L'organisation rationnelle du travail

La figure du timonier, du chef,

du meneur d'hommes, du père archaïque, le patriarche

le mandarin

Catégorie 2 : Piloter Conduire Préconiser Auditer

Résoudre des problèmes, atteindre des objectifs

(faire) trouver des solutions,

Dans le schéma moyen/fin

(faire) réaliser des performances

(faire) optimiser les compétences

Le contrôle participatif

la posture de l'Expert intervenant en collectif

Catégorie 3 : Conseiller Aiguiller vers, Dévoiler

Faire choisir entre plusieurs voies qui pré-existent et qu'on dévoile progressivement
le questionnement pré-organisé pour trouver une réponse

Le débat pour faire trouver une solution préexistante et connue par le spécialiste

l'éminence grise

L'égérie - La muse

Le sherpa en politique

Le conseil en entreprise

Catégorie 4 : Modeler Animer Instruire

Se donner en exemple

(se) donner à imiter : Jouer sur l'identification, faire à son image, user du
charisme

« Montrer des choses à faire » (Houde, R. 1997)

Nourrir, donner ce qu'il faut pour grandir, valoriser, confirmer, éveiller

Formater, transformer

translater, transmettre, rendre savant

Figures du Mentor

du jardinier

Catégorie 5 : Escorter - Protéger - Assurer - Soutenir - Aider - Suivre

Assister - Prendre en charge - Mettre sous tutelle

- la relation thérapeutique : obtenir du mieux-être, restaurer - guérir - surveiller
la bonne évolution (suivi médical)

-La relation orthopédique : aider à aller droit, redresser - corriger - canaliser-
normaliser - obtenir la performance et l'autocontrôle -

La relation d'aide, mode particulier du guidage :

appuyer quelqu'un (= soutenir, supporter, maintenir, arc-bouter, buter, épauler)

L'aide = Action d'intervenir en faveur d'une personne en joignant ses efforts aux
siens :

appui, assistance, collaboration, concours, coopération, secours, soutien

Apporter son concours à l'effort de l'autre *qui sans ça n'y arriverait pas*

L'aidant se légitime par un savoir sur l'inefficacité de l'aidé

La facilitation, cas extrême de l'aide :

Rendre facile = qui se fait, qui s'obtient sans peine, sans effort : aisé, commode,
élémentaire, enfantin, simple, faisable, possible

Une des façons d'aider l'autre qui sans ça n'y arriverait pas : enlever les obstacles

L'autre ne peut pas faire l'effort (diagnostic)

Une aide radicale qui touche à l'objet même (ou à sa présentation) pour le rendre
atteignable sans effort : « Tu ne peux pas, si je n'interviens pas, donc j'interviens
sur l'objet »

L'aidant se légitime par un a priori (un diagnostic) *sur l'incapacité de l'aidé*

L'aidant est « au-dessus »: sain, normal, sachant. L'aide suppose que l'autre soit
dévalorisé (un enfant immature) inférieur, même par nature : il est un plaignant,
un malade, un infirme, un inadapté, un mal-formé

Seul l'amour pourra lui redonner son entièreté. L'aidant risque de devenir une figure
de la Mère totale. Cet amour auréole, nimbe, sanctifie celui qui se dévoue pour
l'aider. Installe don et contre-don, la spirale de la dette.

Racine anthropologique : la charité chrétienne

Une forme en creux du guidage

La figure du passeur

le mythe de Charon

il conduit. Il n'accompagne pas.

Charon aide (contre un don) à accomplir le bon chemin. Il supplée à ce que ne
peuvent faire les morts d'eux-mêmes. Bien sûr il subsume, il permet au mort de
vivre la (bonne) vie éternelle aux Champs Elysées : il les conduit vers un mieux-
être, vers un palier supérieur, comme l'éclusier.

Il aide, il n'accompagne pas.

Constat 1 : la disproportion entre l'univers du guidage et le territoire de
l'accompagnement

Constat 2 : Le guidage fait partie de la relation éducative : c'est le versant
« instruction »

Des pratiques de guidage à assumer :

-Le guidage vers l'acquisition du savoir

- Faciliter la réussite de l'autre, simplifier
- L'évaluation formative : contrôles intermédiaires pour la réussite
- La remédiation des erreurs pour apprendre à faire juste
- L'apprentissage de l'autocontrôle pour l'amélioration en continu de ses performances

3. L'accompagnement

Une dynamique ici et maintenant

Etre avec -A côté - En retrait - Au service de l'autre

Le but appartient à l'accompagné

Accueillir et intervenir - Contenir et impulser -

S'ajuster mais *parier sur les possibles* de l'autre -

Participer à l'orientation de l'autre *en lui laissant les choix*

Partenariat (chacun ses buts, besoin de l'autre pour réaliser ses propres buts)

Faire en sorte que l'accompagné construise des trajets,

Permettre de se *relier* à la culture

Objet du travail : l'humanité, la reliance, le destin de l'accompagné, son inscription au monde

Relation éducative : émanciper

Être autonome autrement

Racine anthropologique : le sens du sacré

vivre est sérieux : s'engage dans ma vie le destin d'une communauté à laquelle j'accepte d'appartenir

l'humanité entière est contenue dans ma façon de prendre en considération la culture.

Accompagner, c'est participer à un déplacement, à un changement et à un déliement que l'accompagné réalise lui-même pour assumer sa culture (schéma initiatique)

Contre l'individualisme.

la signification des matériaux culturels me permettront de trouver un sens à ma vie

« l'accompagnement est une pensée du voyage, de l'aventure, du parcours de l'existence ». (Lhotellier, A (2001) Postface, Bouëdec et all, p.191)

« La démarche d'accompagnement n'a de sens que si elle est animée par une interrogation sur l'existence (et non sur un problème à résoudre) qui débouche sur une ouverture des possibilités ». (Paul, M. 2004, p.314)

l'accompagnement est *une rencontre*

Les trois processus de l'accompagnement professionnel:

- Problématisation** : rôle du questionnement dans l'entretien : savoir faire parler l'autre, pour construire un problème à élucider
- Orientation par l'action** : rôle de l'écoute pour construire le dispositif au fur et à mesure
- Référenciation** : rôle des références et de l'éthique pour savoir d'où on parle et évaluer ce qui se fait

Conclusion :

Le guidage impose, ou facilite le dépassement de l'obstacle, l'accompagnement suscite, impulse, propose et laisse l'apprenant affronter la difficulté.

Guide et accompagnateur en éducation travaillent à leur inutilité

« nous réserver, nous abstenir, nous contenir, nous 'retenir' [...], se retenir, c'est laisser davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer et pour que peu à peu l'autre construise son chemin, invente son œuvre » (Beauvais, M. 2004, p.107).

Suspension du dit jugement de valeur.

Au-delà de la logique de contrôle, dans l'autre logique de l'évaluation.

« Grandir n'advient que si l'humain est en relation avec un autre semblable ; il se perd s'il n'y a pas un autre humain pour l'accompagner » Cifali, M. (1994, p.257)

Vous retrouverez toute la bibliographie dans :

Vial, M ; Mencacci, N. (2007) L'accompagnement professionnel ?

Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative :

enseignants, formateurs d'adultes, cadres supérieurs de l'Education nationale, universitaires, travailleurs sociaux, médecins du travail, personnels soignants, coachs, consultants et professionnels de la VAE

Bruxelles : De Boeck.

« Problématiser pour que l'accompagné problématise ».

N Mencacci
Recherche développement
Evaluation par compétences et portfolio,
Chalon-sur-

Saône, Nov 2009

Des problèmes⁴

| Les quatre réseaux sémantiques autour de « probléma » selon l'étymologie | | | |
|---|-------------------------------------|--|---------------------------|
| Réseau de la proposition | Réseau de l'initiative et du projet | Réseau de l'interposition et de l'obstacle | Réseau de la saillance |
| Question posée | Initiative, projet | Obstacle, abri, bouclier. | Cap, promontoire, saillie |
| Tension, risque, déstabilisation, mobilisation | | Objet, obstacle, contexte déterminé | |
| Conception centrée sur la temporalité | | Conception spatialisante, a-temporelle | |
| Le sujet interprète la situation | | Sujet extrait de la situation | |
| Problème = situation de déstabilisation-mobilisation liée au contact avec l'inconnu | | Problème = obstacle à franchir | |
| Aventure, histoire, conflit, mouvements heuristiques, altération, tactiques | | Trajectoires, stratégies | |
| Temps : durée | | Temps : chronologie | |

réseaux sémantiques autour de « probléma »

L'étude des réseaux sémantiques autour de « probléma » montre que les deux conceptions du problème qu'abrite l'étymologie, relèvent de deux univers qui ne s'accordent pas a priori. Leur mise en relation est le fruit d'un travail spécifique d'articulation

⁴ Caparros-Mencacci, N. (2003) Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.

Les problèmes résolubles et non résolubles

| Problème à réponse apocritique | Problème à réponse problématologique |
|---|--|
| La ou les réponses préexistent au sujet : le praticien peut la (les) prédéterminer. | La réponse ne préexiste pas au sujet : le praticien ne peut la prédéterminer entièrement. |
| La réponse est une solution qui clôt le questionnement relatif à la question posée. | La réponse est la mise en forme d'un parcours : - dans lequel subsiste un questionnement. - qui présente l'avancée d'un questionnement. |
| Problématicité close | Problématicité maintenue |
| Réponse a-temporelle, transcendante | Réponse immanente au sujet, portant sa signature |
| La zone de validité de la réponse est strictement déterminée : la réponse peut être vraie ou fausse. | La zone de validité de la réponse ne peut être strictement déterminée : la réponse ne peut être inscrite dans le vrai ou dans le faux. |
| La situation problématique est entièrement descriptible à l'aide d'un nombre fini de paramètres discrets. | Il n'y a pas de corps de savoir définitivement reconnu et accepté qui permette de décrire entièrement la situation à l'aide d'un nombre fini de paramètres discrets. |
| Situation problématique fermée | Situation problématique ouverte |

: une caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage et de formation

La problématisation

| Les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999) | | |
|--|--|--|
| Position | Construction | Résolution du problème |
| - Avoir conscience d'un problème | - ajournement de la résolution - centration sur la compréhension du problème, sur la définition, la détermination des données, conditions, enjeux, circonstances : discussion, argumentation. | - construction et test d'un modèle ou d'un algorithme de réponse. |
| - constatation d'un désaccord sur un sujet | - mise en œuvre de mouvements heuristiques, - apparition de l'idée permettant le passage de l'ancien vers le nouveau - analogies, intuition - moments d'invention | - reconstitution après coup (avec transformation) d'un cheminement vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : constitution d'une trajectoire. |

des repères pour caractériser les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)

La question comme « bolos »

Sept caractéristiques de la question comme « bolos » ont pu être mises en évidence, sans que la liste soit considérée comme close. Le tableau suivant va les rassembler.

| « bolos » | | |
|---|-----------------------------------|---|
| Jet grec, trait lancé, puissance, énergie, tension, violence La question peut être prévue ou impromptue, posée tant par le praticien – enseignant ou formateur – que les élèves ou les formés. | | |
| Des caractéristiques de la question | Puissance de déstabilisation | Implique la création d'un « temps de suspens ». Participe de la déconstruction puis du remaniement des savoirs antérieurs, mais aussi de la mise en lien de champs de connaissance auparavant disjoints. |
| | Puissance de mobilisation | |
| | Puissance de « mise en relation » | |
| | Puissance de transformation | Initie une situation de crise. Fait un chemin chez le sujet, parfois sur le long terme. Accompagne le sujet dans sa mobilisation et fait parfois l'objet de plusieurs reformulations. A la capacité de se transformer en une question nouvelle. |
| | Porteuse de risque | Bouscule l'ordre précédemment établi. Peut impliquer de l'inquiétude, et des manifestations émotionnelles (tant chez le destinataire que chez le destinataire). |
| | Aspect intersubjectif | Met en relation les différents protagonistes d'une situation. |
| | Habillages divers | Elle peut être réduite à un énoncé interrogatif. |

: la question comme « bolos » en situation d'apprentissage ou de formation

Les pratiques de questionnement de l'enseignant en situation.⁵

Sont entendues par pratiques de questionnement, des façons différentes de concevoir, d'organiser et d'exercer en situation, une succession de questions adressées à des sujets, dans l'intention que ces derniers élaborent leur(s) réponse(s). Cette communication souhaite contribuer à la compréhension de pratiques de questionnement particulières, celles mises en œuvre par l'enseignant qui accompagne des élèves dans leurs cheminements vers la réponse à une question posée. Pour cela, il est fait référence aux travaux de la philosophie de la problématisation - principalement ceux de Deleuze (1968) et de Meyer (1986). Ces travaux permettent d'établir que ces pratiques ont en commun d'être fondées sur la *différence question-réponse*, c'est-à-dire sur le lien, que les questions posées par l'enseignant entretiennent avec la réponse qu'il « a dans la tête ». La différence question-réponse est « cette sorte de distance » avec la réponse, que l'enseignant installe dans l'instant, au travers de ses questions, de façon à maintenir - ou pas - la réponse hors question.

1. Deux types de pratiques de questionnement

Or, pour établir cette différence, les praticiens s'appuient, le plus souvent à leur insu, sur deux conceptions de la question, existant dans notre civilisation occidentale :

- la réponse est conçue comme étant le « double » de la question, c'est-à-dire qu'elle est, de quelque manière, repliée, contenue, suggérée ou même émiettée dans la ou les question(s). On dit alors que question(s) et réponse sont *indifférenciées*,

- la question est conçue comme une source de réponses, comme une puissance génératrice d'une pluralité d'alternatives. Question et réponse sont alors *différenciées*.

A ces deux façons de concevoir la question - comme une interrogation ou comme une vraie question - correspondent deux types de pratiques de questionnement que les professionnels rôdent avec l'expérience. La première est l'*indifférenciation question-réponse*. Elle consiste, pour le praticien, en un guidage plus ou moins finement réglé des sujets vers la réponse « qu'il a dans la tête », par le biais d'une série d'interrogations, dont la maïeutique est l'une des modalités. La seconde est la *différenciation question-réponse*. Elle s'origine de la décision prise en acte par le praticien, de refuser d'induire la réponse au profit de la promotion des capacités des sujets à créer leurs propres trajets. Le tableau suivant, élaboré dans un précédent travail de thèse, en rassemble quelques caractéristiques.

⁵ Communication au 5^e Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (2004) Nicole CAPARROS-MENCACCI (extraits).

| Indifférenciation question-réponse | Différenciation question-réponse |
|--|---|
| Réponse contenue dans question | Réponse maintenue hors question |
| Question dictée par réponse | Question source de réponse(s) |
| Interrogation : instrument de guidage | Question : puissance exploratoire génératrice d'une « pluralité d'alternatives » |
| Projet du praticien : conduire les sujets vers la réponse « qu'il a dans la tête », selon une trajectoire conçue par lui. | Projet du praticien : accompagner les apprenants pour qu'ils construisent eux- mêmes leurs propres cheminements |
| Agissements du praticien : il évite le désordre, tente d'aplanir les difficultés, rassemble les apprenants derrière la trajectoire qu'il construit pour eux | Agissements du praticien : refuse d'induire la réponse, crée le désordre, suscite l'ouverture et le maintien d'un espace potentiel communément partagé |
| Posture du praticien : guide | Posture du praticien : accompagnant |
| Statut des sujets : suiveurs | Statut des sujets : créateurs, avec accompagnement de l'enseignant, de leurs propres cheminements |

Une caractérisation des types de pratiques de questionnement (Deleuze et Meyer)

L'entretien d'accompagnement⁶

Comme l'entretien compréhensif, l'entretien d'accompagnement ne peut être compris dans une perspective algorithmique. Il ne peut être une démarche standardisée et impersonnelle, à suivre du début jusqu'à la fin, répétable quasiment à l'identique dans un enchaînement strict, et en un nombre fini d'opérations. L'entretien d'accompagnement résiste à une telle formalisation. Il n'a pas de modèle antérieur. Mais l'accompagnateur n'agit pourtant pas sans ressource. Il est possible d'identifier certaines des caractéristiques de l'entretien qui, lorsqu'elles elles sont intériorisées par l'accompagnateur, peuvent devenir des repères fiables et efficaces pour organiser son action. Ce sont **des critères pour agir qui servent de repères et doivent être adaptés en fonction de la situation** :

- la posture professionnelle et la perspective clinique
- le respect
- l'engagement
- la présence à l'autre
- l'orientation par l'action
- l'intropathie
- l'empathie
- les interventions ou relances

L'entretien reste plutôt « fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage »⁷ ayant pour but de « favoriser l'expression »⁸ de l'accompagné, de provoquer chez lui une attitude réflexive, de susciter son cheminement. Sa particularité est de « dissimuler l'essentiel dans les détours et les biais de la conversation⁹, dans les « ratés de la parole claire »¹⁰, dans les « digressions incompréhensibles » et les « dénégations troubles »¹¹ ». Ce qui fait que « tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement. »¹² Cette conception de l'entretien prend appui sur l'autonomie de celui qui crée son chemin, à savoir l'accompagné.

⁶ Mencacci, 2009

⁷ Kaufmann, J-C. 1996, p. 7

⁸ Kaufmann, J-C. 1996, p. 66

⁹ Jullien, F. 1995

¹⁰ Poirier J, Clapier-Valladon S, Raybaut P. 1983

¹¹ Bardin, L. 1977, p.94

¹² Kaufmann, J-C. 1996, p. 18

Le contrat du travail de cette année 2009-2010

Dans le cadre annoncé de l'essaimage des pratiques, trois établissements mettent en place le portfolio de compétences

- a. Doisneau
- b. Hilaire de Chardonnet
- c. Olivier de la Marche

Cinq tuteurs se sont engagés à les soutenir.

Les deux chercheurs supervisent le travail et sont personne-ressource toute l'année par mail, par skype, et en présentiel lors des regroupements à Chalon sur Saône (y compris en allant sur le terrain avec les professionnels).

Pour le regroupement de mars :

Organiser un entretien avec un élève et son filmage

L'enseignant sélectionne dans le film un passage qu'il considère comme réussi et un autre dont il n'est pas certain.

Faire une copie du film pour les chercheurs

Les séquences seront analysées en groupe.

En mai restitution devant les acteurs institutionnels (chefs d'établissements - corps d'inspection).