

## **Une pratique d'accompagnement innovante : les groupes adultes relais**

Les publics accueillis dans les établissements de l'Enseignement agricole évoluent. Les mêmes constats touchent, à des degrés divers, l'ensemble des établissements (déscolarisation, conduites addictives, gestion des relations interpersonnelles...). Pour faire face aux difficultés que rencontrent les élèves, de nombreux établissements se dotent, sous l'impulsion d'acteurs aux fonctions éducatives transversales auxquels s'associent des enseignants ouverts à une démarche éducative, de dispositifs d'aide, d'écoute et de conseil nommés, le plus souvent, *groupes adultes relais*.

Ces instances ont pour vocation de répondre au besoin et à la demande d'écoute des élèves. Généralement, ces groupes conçus comme des projets éducatifs, validés par l'administration structurent leur action autour de trois rôles.

Le premier est fondé sur l'observation : les comportements adolescents sont les signes que les membres de la communauté éducative doivent apprendre à décoder (signes de l'adolescence pathologique mais aussi signes de l'adolescence *ordinaire*). L'adolescence n'est pas seulement la puberté, c'est aussi une culture, une catégorie sociale, une aspiration sociale et citoyenne (Fize, 2003).

Le deuxième rôle est central dans la pratique sociale de ces groupes : il concerne l'écoute. Cette activité est inspirée du *counseling*, technique issue de l'approche centrée sur la personne, développée par Carl Rogers.

Le troisième rôle assigné aux groupes adultes relais concerne l'orientation : les adultes ne peuvent s'autoriser à se déclarer compétents face à toutes les situations et dans certaines circonstances font appel à des praticiens, intervenants ou services spécialisés.

Une recherche en cours portant sur une douzaine d'établissements où des groupes adultes relais ont été mis en place, dévoile trois déterminants :

- le caractère innovant de ces dispositifs fait évoluer les représentations des acteurs concernés ;
- cette pratique suscite une réactivation du lien social au sein de l'établissement : construites comme des projets, ces initiatives apparaissent comme des processus socioculturels de la création d'acteurs (Sainsaulieu) ;
- des formes inédites de médiation et d'accompagnement s'installent.

### **Un autre regard sur l'innovation**

L'innovation est généralement décrite comme un processus mis en mouvement par des enseignants qui cherchent de nouvelles formes d'action et de transmission pédagogiques et qui s'attachent aux résultats et à l'enrichissement de leurs pratiques. L'incitation à innover est multiréférentielle : origine du processus, motivation des enseignants, objets d'innovation, analyse des conditions favorables...

La plupart des recherches considèrent d'ailleurs que l'acteur principal de l'innovation est l'enseignant car il est seul à déterminer et à décider des choix conduisant à la mise en oeuvre de changements.

Avec les Groupes adultes relais la pratique d'innovation se décentre du pôle enseignement à l'espace vie scolaire de l'établissement. Ce sont, en effet, des acteurs aux missions marquées par des orientations éducatives (infirmières, CPE, professeurs principaux) qui sont à

l'initiative de ces groupes. Le CPE est présenté comme « un généraliste de l'éducation » ; à l'infirmière, il est demandé de développer les compétences psychosociales (Sandrin-Berthon) qui ont un rôle important à jouer dans le cadre de la promotion de la santé en terme de bien-être physique, mental et social.

Les entretiens réalisés avec ces acteurs révèlent des modalités singulières d'élaboration : un événement déclencheur, des attitudes, des tendances marquées qui laissent voir les manques de l'établissement notamment en matière d'écoute, de compréhension d'attitudes de certains élèves. Les points de vue avancés portent sur les limites d'actions ponctuelles de prévention des conduites à risques, sur l'absentéisme, sur les relations filles-garçons, autant de constats qui incitent à « aller plus loin » : il s'agit alors d'initier une sorte d'observatoire du mal être et de rechercher avec les élèves des modalités d'évolution.

Les modalités d'action varient d'un groupe à l'autre : les moyens de prise en charge des difficultés des élèves, la formation et l'accompagnement du groupe, les acteurs porteurs de l'initiative et engagés dans le projet résultent de projets spécifiques, appuyés sur les observations convergentes d'acteurs déterminés à travailler dans une dimension collective et reliés à la logique de chaque établissement. Les groupes apparaissent comme des réponses circonstanciées à des difficultés, à des problèmes, à des questions qui concernent les élèves et les apprentis de l'établissement.

L'innovation développée par ces groupes met en avant les notions de projet, de créativité et d'autonomie ; elle se situe dans l'articulation dialectique rapports sociaux/ choix des acteurs et vise la transformation des structures et la transformation des pratiques (Cros, 1997).

Quatre caractères majeurs la caractérise :

- il s'agit d'une création inédite dans les établissements : jamais auparavant des groupes multiprofessionnels n'avaient vu le jour pour résoudre les difficultés rencontrées par différents apprenants de l'établissement ;
- les groupes poursuivent des objectifs élaborés et définis par les participants eux-mêmes ; ces groupes valorisent le travail d'équipe alors que nombre d'observations soulignent le manque de participation aux démarches de changement ou d'innovation structurelle ;
- la démarche est de l'ordre du processus intimement lié à la présence d'acteurs engagés dans l'action ; la pratique d'un groupe peut évoluer d'une année à l'autre ; des participants quittent le groupe, d'autres rejoignent le groupe ; chaque établissement fixe les critères d'engagement et de participation aux travaux ;
- l'initiative vient de la base, des acteurs au contact des élèves qui décident d'agir en engageant une démarche de reconnaissance des instances de l'établissement ; la plupart des établissements inscrivent alors le groupe relais dans le volet éducatif du projet d'établissement.

### **Vers une réactivation du lien social**

Ces groupes médians contribuent à diffuser des savoirs autres que scolaires (Dubet, Martucelli, 1998). Ils sont à la fois des dispositifs qui agissent sur le devenir citoyen des élèves (cf. aller vers un *mieux être* dans la société) et prennent une part active à l'éducation pour la santé entendue comme un processus créant les conditions du développement de l'autonomie et de la responsabilité.

Ils inventent des réponses conformes aux attentes, aux besoins et aux ressources des établissements. Ils offrent un cadre et un support qui permettent de changer de code social et relationnel pour tenter d'en constituer un nouveau plus adéquat.

L'émergence des Groupes adultes relais coïncide avec le déclin de l'adhésion aux démarches de changement impulsées par le « haut ». L'innovation structurelle principalement incarnée par l'injonction du projet d'établissement ne fait plus rêver les salles de professeurs : la méthodologie et la technologie sociale qui lui sont associées (comités de pilotage, groupes de travail, diagnostics préalables à sa mise en route, désignation d'un chef de projet...), les implicites qu'il recouvre n'entraînent plus la mobilisation d'acteurs qui, il y a peu, s'engageaient dans les perspectives de changement par son intermédiaire.

Le projet comme pratique collective demande l'engagement des acteurs mais sollicite aussi les valeurs personnelles qui valident en quelque sorte le processus démocratique du projet. L'engagement dans la démarche de projet d'établissement contribue-t-il encore à enrichir l'identité des acteurs ? Plus prosaïquement, l'engagement dans un processus de projet d'établissement apporte-t-il la reconnaissance personnelle et professionnelle ?

Les acteurs entendus en entretiens n'attribuent pas au projet d'établissement des vertus d'enrichissement des pratiques. Il n'est pas un élément d'une stratégie identitaire : le projet est décrit comme un « outil au service de la politique régionale », ses enjeux sont « stratégiques », les choix qu'il porte « dépendent d'éléments aux mains de l'équipe de direction ». De leur point de vue, le projet d'établissement n'offre plus un espace de créativité et d'autonomie.

Cette posture diffère de celle du non engagement ou de la résistance au projet : les acteurs qui la mettent en avant disent au contraire leur désir de prendre part, à leur mesure, à des dispositifs qui favorisent l'expression de valeurs qui peuvent contribuer à la transformation sociale de leur espace professionnel

En voulant à l'extrême jouer la carte de la cohérence et en avançant des objectifs qui éloignent les acteurs de leurs missions premières, le projet d'établissement est devenu inaccessible à une large partie de la communauté éducative. L'image du projet se brouille par excès de sens.

Une large partie de la communauté éducative ne reconnaît pas le projet d'établissement dont l'initiative et la conduite appartiennent à l'équipe de direction. L'injonction qui prescrit aux établissements d'enseignement agricole de définir un projet selon quatre grands axes (pédagogique, sociologique, territorial, administratif) ne fait qu'accentuer le sentiment de dépossession que ressentent des acteurs soucieux néanmoins de peser conjointement sur le développement de l'établissement en y prenant une place conforme à leur statut et à leur rôle et sur leur professionnalisation.

L'hypothèse à considérer est que les Groupes adultes relais offrent aux acteurs d'abord une alternative d'engagement personnel et ensuite un espace identitaire qui ouvre de nouveaux horizons à leur professionnalisation. Ils contribuent, de plus, à développer des réseaux de relations dans l'établissement et pour certains d'entre eux hors de l'établissement.

Que nous disent les acteurs de leur intention de construire un groupe d'écoute ? Ils proposent un discours construit qui s'appuie sur des analyses issues de constats élaborés sur des périodes relativement longues qui prennent au moins comme référence l'année scolaire.

L'exemple d'un établissement où une douzaine de membres de la communauté éducative ont été rencontrés est tout à fait emblématique. Toutes catégories statutaires confondues, les acteurs avancent des motivations exogènes (la population de l'établissement évolue, le recrutement se diversifie ; l'établissement ne réfléchit pas à l'accueil d'un public de plus en plus en difficulté ; la société et ses difficultés entrent dans l'établissement) et des motivations endogènes (les relations entre professeurs et élèves ne sont pas assez développées ; les relations avec les élèves sont à revoir ; les initiatives éducatives ont besoin

d'approfondissement ; les élèves sont de moins en moins sûrs d'eux). En outre, trois attributions qualitatives sont reconnues à cette structure d'écoute, d'aide et d'orientation : construire un nouvel espace relationnel qui réactive la communication interpersonnelle (un groupe permet de travailler en concertation, le travail en équipe est valorisé), se situer aussi dans une collective (un groupe facilite la compréhension des situations difficiles) et, citée unanimement, la fin de la solitude professionnelle (c'est le moyen de ne plus être seul face à nos difficultés).

Sans ambiguïté, certaines chartes produites par les groupes eux-mêmes mentionnent la souffrance professionnelle et le besoin d'une parole *entre soi* parmi leurs objectifs. L'appartenance à un groupe serait une réponse au besoin d'un « *espace transitionnel* », soit un lieu, du temps où chacun est à même de faire part de ses doutes, de ses difficultés recevoir de la part des autres des réconforts ou être rassuré.

L'engagement des acteurs dans ce type de pratiques est, constitutif d'une stratégie identitaire qui emprunte rapidement le chemin d'une négociation avec le chef d'établissement. Les acteurs concernés se retrouvent sur des valeurs qu'ils estiment indéfectiblement attachées à leur identité professionnelle. L'analyse des données recueillies aboutit à reconnaître en ces regroupements des acteurs qui visent à montrer une autre voie pour l'établissement. C'est en effet la recherche d'une identité équilibrée autour de deux pôles : l'expertise disciplinaire ou professionnelle et la recherche d'une réponse éducative face aux situations et difficultés des apprenants. La professionnalisation de ces acteurs emprunte alors le chemin d'une réflexion critique consolidée par la réflexion collective.

Le groupe offre de nouvelles appartenances au sein de l'établissement développée par les modalités de fonctionnement : réunions régulières, rencontres avec des spécialistes invités au titre de la formation continue, relations nouvelles avec les apprenants...

De plus, la présence dans ces collectifs d'un acteur extérieur, généralement un psychologue clinicien, initie sur posture réflexive qui contribue largement à la cohésion et au développement socio-cognitif du groupe. Cela invite par ailleurs ces acteurs, et notamment les enseignants, à s'interroger sur la toute-puissance des savoirs disciplinaires. La diffusion de savoirs issus des sciences sociales pourrait être à elle-seule l'innovation majeure développée par ces groupes. Perrenoud, (2003) rappelle justement que cette ouverture aux sciences sociales consiste à compléter les savoirs à enseigner par des savoirs pour enseigner.

### **Des formes inédites d'accompagnement**

Pour les acteurs, la participation à ces groupes pluricatégoriels constitue les prémisses d'un nouvel horizon professionnel caractérisé par de nouvelles modalités d'action : démarche réflexive, supervision par des professionnels de l'aide et de l'écoute, contribution à la formation des compétences psychosociales des apprenants.

Il s'agit là d'une forme d'engagement professionnel inédit. Comme dans toute démarche de projet l'innovation suscite des controverses. Les promoteurs de ces formes d'action éducatives (qu'on pourrait dans certaines situations qualifier de *militants* tant la conviction qui les anime est affichée) cherchent à équilibrer leur investissement professionnel : de leur point de vue l'Ecole doit transmettre un héritage mais aussi préparer les élèves à aller vers d'autres types de savoirs qui favorisent l'apprentissage de l'autonomie, l'identification et la mobilisation des ses propres ressources.

Ces groupes consacrent en quelque sorte la fin de la croyance née au terme des années 80 selon laquelle, l'instruction et les savoirs pouvaient à eux seuls fonder la totalité de l'éducation scolaire dans une relation à laquelle l'élève se soumettait naturellement. Ils

prennent aussi acte de la baisse d'influence des intégrateurs sociaux traditionnels : les groupes adultes relais en sont des substituts.

L'Ecole rejoint ainsi dans un nouveau paradigme, celui de l'accompagnement qui « évoque ce parcours interminable, jamais assuré, qui fait passer notre errance jeune ou adulte de transition en transition » (Boutinet, 2002).

Roland LABREGERE

Enesad, Département des sciences de la formation et de la communication

Boutinet, J.P. 2002. « Questions anthropologiques autour de l'accompagnement ». *Education Permanente*. N°153, pp.241-250.

Cros, F. 1997. « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*. N°118, pp.395-419.

Dubet, F ; Martucelli, D. *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Le Seuil.

Fize, M ; 2003, *Ne m'appellez plus jamais crise*, Toulouse, Erès.

Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF.

Sandrin-Berthon, S. 1997. *Apprendre la santé à l'école*, Paris, ESF.