

TRAVAIL DE CANDIDATURE

LA PLACE DU DOMAINE DE DIFFERENCIATION « PLANIFICATION, ORGANISATION ET COORDINATION AU SEIN DES EQUIPES EDUCATIVES ET SOCIALES » DANS LA CLASSE TERMINALE DES ETUDES D'EDUCATEUR.

Je soussignée déclare avoir réalisé le présent travail par mes propres moyens.

Je remercie chaleureusement Monsieur Henry R. Welschbillig, directeur du lycée technique pour professions éducatives et sociales et patron de ce travail de candidature pour ses conseils et son soutien précieux tout au long de ce travail.

Laurence Linster

Candidate-professeur en sciences économiques et sociales au
Lycée technique pour professions éducatives et sociales

**LA PLACE DU DOMAINE DE DIFFERENCIATION « PLANIFICATION,
ORGANISATION ET COORDINATION AU SEIN DES EQUIPES EDUCATIVES
ET SOCIALES », ET PLUS PARTICULIEREMENT DE L'UNITE DE
FORMATION « FONCTIONNEMENT, TRAVAIL EN RESEAU ET
RELATIONS PUBLIQUES » AU SEIN DE LA CLASSE TERMINALE
REFORMEE DES ETUDES D'EDUCATEUR.**

Mersch, 2019

Résumé

Le présent travail de candidature comprend trois volets.

Premièrement, il expose le contexte légal et organisationnel de la réforme de la formation d'éducateur mise en pratique depuis la rentrée 2014 en première année d'études. Cette dernière s'inscrit dans le cadre de la réforme générale de l'enseignement secondaire au Luxembourg.

Deuxièmement, il analyse les enjeux de la nouvelle formation de différenciation en classe terminale, sanctionnant le diplôme d'Etat d'éducateur, par rapport à l'ancienne formation généraliste. Il s'agit en effet d'une piste novatrice entamée par les responsables politiques et les acteurs de la formation de proposer trois domaines distincts en dernière année d'études.

Ensuite, il présente et expose le bien-fondé du troisième domaine de différenciation « Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales ». L'objectif central est de montrer pourquoi ce domaine et ses enseignements respectifs ont été jugés nécessaires pour le parcours des futurs éducateurs.

Troisièmement, il propose un support de cours pouvant être utilisé dans l'enseignement de la deuxième unité de formation « Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques » du troisième domaine de différenciation. Les contenus concernés ont en effet nouvellement pris leur place dans les programmes au moment de la réforme, d'où l'utilité pour le lycée de disposer d'un support didactique pour l'avenir.

La recherche s'est basée sur des documents internes du lycée et la littérature étrangère relative aux curricula d'études quant à la partie conceptuelle et sur la littérature existante dans les domaines scientifiques respectifs pour la partie support de cours.

L'objectif final consiste d'un côté à montrer le bien-fondé du domaine de différenciation « Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales »,

et plus particulièrement de l'unité de formation « Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques » au sein de la classe terminale reformée des études d'éducateur. Cet exercice est réalisé dans la première partie « fondements théoriques ».

De l'autre côté, il s'agit d'exposer dans la deuxième partie « transposition didactique » les réflexions qui ont précédé l'élaboration d'un support de cours relatif à l'unité de formation sous rubrique et finalement de le présenter. En fin de compte, un regard réflexif sera jeté vers le futur en relation avec le support didactique.

Table des matières

1 ^e partie : Fondements théoriques.....	8
1. Introduction	8
2. Réforme des études d'éducateur.....	12
2.1. Bien-fondé de la réforme.....	12
2.2. Cadre général de la réforme.....	15
2.3. Différenciation versus formation généraliste	18
2.3.1. Pourquoi une formation de bout en bout généraliste au cours des deux premières années de formation ?.....	19
2.3.1.1. Regard au-delà des frontières.....	20
2.3.1.2. Qu'en est-il plus précisément au Luxembourg en matière d'orientation des études ?.....	23
2.3.2. Argumentation en faveur d'une différenciation en classe terminale	25
2.3.2.1. Selon quels critères différencier la formation ?	26
2.3.2.2. Les trois domaines de différenciation	30
3. Domaine de différenciation « D3 »	33
3.1 « Re-engineering » de l'action éducative et sociale.....	35
3.1.1. Evolution de la législation.....	36
3.1.2. Impacts concrets de l'évolution de la législation sur la réalité des éducateurs sur le terrain.....	42
3.2. Présentation du domaine D3	49
3.2.1. Pourquoi introduire le domaine POC (« Planification, organisation et coordination ») dans les études d'éducateur ?.....	50
3.2.2. Quels contenus à intégrer dans le domaine D3 ?	54
4. Unité de formation « DUF2 »	60
5. Conclusions et perspectives.....	63
2 ^e partie : Transposition didactique	66
1. Introduction	66
2. Situation de départ	67
3. Objectifs et contenus	71
4. Rédaction du support didactique	73
4.1. Argumentation en faveur d'un support didactique	73
4.2. Fonctions d'un manuel scolaire	74
4.3. Elaboration du support didactique	76

4.4. Comment utiliser le support didactique en classe ?.....	83
A) Dix critères d'un enseignement efficace	84
B) Stratégie pédagogique mise en œuvre par la candidate.....	94
5. Conclusions et réflexions finales	102
6. Bibliographie	104
7. Annexes	108
Annexe 1 : Support de cours.....	108
a) Préliminaire : Objectifs et contenus par chapitre.....	108
b) Support didactique.....	110
Annexes 2 à 6.....	141

1^e partie : Fondements théoriques

1. Introduction

Le lycée technique pour professions éducatives et sociales (par la suite l' « LTPES ») est le seul endroit de formation des éducateurs¹ en formation initiale² au Luxembourg. D'où une grande responsabilité des dirigeants de concevoir des études à la hauteur des exigences du temps.

Depuis leurs débuts, les études ont connu un important essor à la fois quantitatif et qualitatif. Quantitatif en raison des effectifs d'élèves constamment croissants et qualitatif à cause des champs d'études très expansifs ; une évolution qui est étroitement liée aux changements qui ont lieu au niveau de la société. En effet, la première promotion en 1972 ayant connu une dizaine d'élèves « pionniers »³, près de 700 élèves sont actuellement inscrits au LTPES.

La transition progressive d'une économie à prédominance rurale à l'ère préindustrielle vers une économie de services hautement spécialisée a laissé ses traces dans notre réalité non seulement économique, mais également sociale. Parallèlement au développement du monde des affaires s'est déroulé l'essor d'une économie sociale et solidaire, transformant notre réalité quotidienne en un monde construit d'organisations.

Cette transition de la sphère privée à la sphère collective entraîne une prise en charge croissante de nos êtres les plus chers et aussi vulnérables, nos enfants, adolescents, personnes âgées et/ou affectées d'un handicap, individus en situation de précarité, etc. par les grands mais aussi par les petits acteurs du monde éducatif et social. L'éducation et le bien-être de ces premiers sont ainsi assurés en grande partie par le travail quotidien des éducateurs sur le terrain.

¹ Le terme « éducateur » désigne les diplômés d'Etat d'éducateur **masculins et féminins** dans la suite du texte, dans le but d'alléger la lecture.

² Une formation en cours d'emploi est proposée à l'École de la 2^e chance.

³ Welschbillig, Prussen, Heinz, Kandel, & Schwartz, septembre 2012, p. 6

L'importance du secteur social au Luxembourg se reflète ainsi au niveau des chiffres statistiques. Les dépenses de consommation « sociales⁴ » des ménages dans le produit intérieur brut du Luxembourg ont évolué de 104,4 millions d'euros en 1995 à 455,1 millions d'euros en 2016, représentant à ce stade environ 2,51% de la dépense privée totale.

Selon une étude publiée en avril 2017 par LISER⁵, 44% des enfants non scolarisés âgés de moins de 4 ans étaient gardés par des personnes tierces autres que leurs parents ou membres de leur entourage. Dans cette même optique, 49.000 enfants de 0 à 12 ans fréquentaient une structure d'accueil en janvier 2018⁶. Parallèlement, 5.384 personnes âgées de 65 ans et plus vivaient dans des ménages collectifs tels que des maisons de retraite ou de soins selon le STATEC⁷ fin 2013.

Au niveau des dépenses de l'Etat, la participation publique aux services d'éducation et d'accueil de type commercial dans le cadre du système du chèque-service⁸ s'élevait à 156,7 millions d'EUR en 2018. L'estimation pour l'année 2021 se chiffre à 168,2 millions d'EUR⁹.

L'influence du pouvoir politique est non seulement tangible au niveau des dépenses de l'Etat, mais également en ce qui concerne le cadre légal de l'action éducative et sociale au Luxembourg. Ainsi, un éventail de nouvelles législations, qui à leur tour constituent la réponse des responsables politiques aux défis des temps modernes, a récemment été créé. Les décideurs de la formation d'éducateur à leur tour ne veulent, et d'ailleurs ne peuvent pas se permettre, de rater le train des événements. D'où la raison pour laquelle une réforme importante des études d'éducateur a vu le jour.

⁴ Celles-ci comprennent notamment les dépenses en faveur des maisons de retraite et de soins, d'aide à domicile et de structures de garde d'enfants.

⁵ Bousselin, Avril 2017, p. 40.

⁶ Ministère de l'Education nationale, de l'enfance et de la jeunesse, 2018

⁷ Ferring, Heinz, Peltier, & Thill, Octobre 2013, p. 2.

⁸ Chèque-service : prestation sociale accordée par l'Etat aux parents en vue de réduire leur coût de garde d'enfants (voir plus loin pour plus de détails).

⁹ Ministère des Finances, 2017

Les pages qui suivent seront dédiées au contexte légal et organisationnel de la réforme, ainsi qu'à une analyse des enjeux d'une formation de différenciation en classe terminale par rapport à une formation généraliste. Une des pistes novatrices de cette réforme est en effet qu'en dernière année d'études sanctionnant le diplôme d'Etat d'éducateur, désignée par le terme de « terminale », les étudiants ¹⁰ puissent choisir parmi un de trois domaines de différenciation.

Pourquoi entamer le chemin d'une différenciation et comment le faire ? Le choix qui a été fait par les responsables politiques et les acteurs de la formation est celui d'une différenciation non pas en fonction des publics cibles des futurs éducateurs, mais des différentes missions ou champs d'activité de l'action éducative et sociale. Comment justifier cette décision ?

Ensuite seront exposés le bien-fondé et les enjeux du troisième domaine de différenciation (désigné par l'abréviation « D3 »), qui représente une vraie innovation dans l'histoire des études d'éducateur au Luxembourg. L'objectif sera de montrer que des connaissances en matière de planification, d'organisation et de coordination, qui constituent les thèmes centraux du domaine de différenciation en question, confient aux futurs éducateurs un atout supplémentaire pour l'avenir.

Le contexte est notamment celui d'une forme de « re-engineering » des emplois et des qualifications qui est actuellement en train de s'opérer dans l'action éducative et sociale. Cette restructuration elle aussi sera présentée en détail dans le cadre de ce travail de candidature.

En dernier lieu, l'accent sera mis sur l'unité de formation 2 « Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques » du domaine de différenciation D3. Le choix de cette unité de formation parmi les cinq unités au total pour le présent travail de candidature résulte du fait que les contenus ont une certaine proximité avec la spécialité de la formation de la candidate, à savoir les sciences économiques et sociales.

¹⁰ Les élèves inscrit(e)s en année terminale sont désignés et tant qu'« étudiants » étant donné qu'il s'agit d'une formation Bac+ (voir la partie « contexte de la réforme » pour les détails techniques).

Ce voisinage a conduit à ce que la candidate a été chargée de ce cours dès l'implémentation de la classe terminale réformée en septembre 2016. Dans le cadre du présent travail de candidature une forme de support de cours à l'intention des étudiant(e)s sera élaborée, afin de répondre au besoin de disposer au sein du lycée d'un support didactique pour un cours qui vient de voir le jour.

2. Réforme des études d'éducateur

2.1. Bien-fondé de la réforme

« Rien ne dure toujours, nous sommes voués à la nouveauté »¹¹.

Le 6 juillet 2017, la loi relative à la réforme du lycée a été votée par la Chambre des députés. Selon le ministre de l'éducation nationale Claude Meisch, « l'objectif de la réforme est de moderniser le lycée en l'adaptant aux besoins des élèves et à ceux de la société »¹².

Etant donné que la formation d'éducateur fait partie de l'offre publique de l'enseignement postprimaire au Luxembourg, plus précisément des classes supérieures de l'enseignement secondaire général (ESG), sa réforme doit s'inscrire sans ambages dans le contexte de la réforme générale de l'enseignement secondaire.

La réforme des études d'éducateur est le fruit d'un long travail d'analyse des besoins et de mise au point réalisé au sein du LTPES en concertation avec le pouvoir politique. Au centre du développement de la réforme se trouvait un groupe de pilotage interne encore actif de nos jours intitulé « Cellule de développement scolaire (CDS) ». Il réunit des membres du personnel enseignant et les membres de la direction du lycée.

Les travaux sont entrés en phase concrète début 2012. L'analyse se basait entre autres sur les résultats d'une étude intitulée « Le parcours professionnel et académique des anciens élèves de l'IEES¹³ et du LTPES, Une étude sur une décennie de promotions (1999-2008)¹⁴ ». L'objectif consistait à connaître et à suivre les parcours des anciens élèves afin d'organiser au mieux les études actuelles.

¹¹ Chenebault, Isabelle, <http://citation-celebre.leparisien.fr/citations/3843>

¹² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2017

¹³ Institut d'études éducatives et sociales, prédécesseur du LTPES

¹⁴ Welschbillig, Prussen, Heinz, Kandel, & Schwartz, septembre 2012

L'étude a mis en évidence certains résultats majeurs, dont notamment :

« En ce qui concerne les situations professionnelles et académiques des anciens élèves [...] :

- 83,7% des personnes travaillent au moment de l'étude (comme éducateur [...] ou dans une fonction tout à fait différente),
- 12,9% font des études supérieures,
- 1,8% allient études et travail,
- 1,6% n'ont pas d'activité professionnelle ou académique »¹⁵.

Parmi les personnes professionnellement actives, la très grande majorité, à savoir 83,4% (des 83,7% du total) travaille comme éducateur.

Ces résultats montrent qu'une majorité des personnes diplômées d'éducateur par l'Etat luxembourgeois intègrent le secteur éducatif et social par leur pratique quotidienne et agissent ainsi comme pilier de l'action socio-éducative au Luxembourg.

La première interrogation fondamentale à laquelle la CDS devait répondre était celle des exigences auxquelles se trouvent actuellement confrontés les éducateurs sur le terrain. En effet, depuis la première promotion en 1972 de futurs professionnels appelés dans le temps « moniteurs d'éducation différenciée » (cf. loi Ediff¹⁶ de 1973), jusqu'à l'heure actuelle, où des milliers de personnes travaillent dans le secteur concerné, il y a eu une multitude d'évolutions.

Un document élaboré par la CDS en avril 2013 a conclu que des changements considérables au niveau de la société rendent nécessaires notamment des adaptations du système scolaire de notre pays. Dans la suite, il sera fait référence à maintes reprises à cette publication intitulée « Les études d'éducateur réformées : Bien-fondé, circonstances, cadre général, principes fondateurs et philosophie de base »¹⁷.

¹⁵ Welschbillig, Prussen, Heinz, Kandel, & Schwartz, septembre 2012, p. 28

¹⁶ Loi portant création de l'Éducation différenciée, qui conférait aux enfants en situation de handicap le droit de profiter de l'enseignement dans le cadre d'écoles spécialisées.

¹⁷ LTPES, 2013, p. 1

Concrètement, des personnes « d'origines, de religions et de cultures encore plus variées constitueront notre société et devront avoir la possibilité de se développer en liberté [...] » ; la société civile devra veiller à la participation, la solidarité et la liberté d'expression afin de « rester démocratique ». Par ailleurs, l'apprentissage tout au long de la vie, la maîtrise des outils et l'adaptation aux nouveaux modes de vie sont des nécessités dans une « société du savoir et du travail » ; la possibilité de concilier vie professionnelle et vie familiale ainsi que le développement durable sont également essentiels.

Les futurs diplômés du LTPES devront donc acquérir une attitude humaniste, une compréhension fondamentale et une attitude pédagogique réflexive en s'appuyant sur des principes démocratiques et le droit de tout un chacun d'être différent.

Les évolutions au niveau de la société et leur impact sur les études d'éducateur sont également mis en évidence par le Directeur du LTPES, Henry R. Welschbillig dans un document intitulé « *Beruf und Studien im Wandel: Aufbau und Entwicklung von Kompetenzen in der Erzieherausbildung* »¹⁸. Les lignes qui suivent en font partie.

« [...] Umstrukturierungen und Konfigurationen gesellschaftlicher, sozialer und ideologischer Natur. Beschleunigte Lebensrhythmen, die fortschreitende Globalisierung, die allseitige Einführung sog. neuer Technologien wie auch konsequente Rationalisierungsprozesse in Unternehmen [...] », « [...] Notwendigkeit, die Breite und Geschwindigkeit des Modernisierungsprozesses der zeitgenössischen Gesellschaft wie auch deren Einfluss auf ihre eigenen Grundlagen zu analysieren [...] ».

En résumé, les évolutions sociales induites notamment par la globalisation et la technologisation doivent trouver leur écho dans la formation des éducateurs, dont les futurs diplômés sont censés devenir des praticiens réflexifs de la relation et de la communication dans le cadre délimité de notre réalité sociale.

¹⁸ Travail en cours

2.2. Cadre général de la réforme

Dans une première étape seront présentés les traits de « forme » de la réforme, c'est-à-dire ses modalités pratiques, et par la suite partiellement, dans les limites du sujet de ce travail de candidature, son « fonds ».

Avant la réforme, les études d'éducateur constituaient un système un peu « à part » des autres formations de l'enseignement secondaire appelé à l'époque technique, nouvellement général (depuis 2017). Il s'agissait d'un cycle de 3 années d'études, débutant avec la classe de 12^e et continuant par la 13^e, avant de s'achever sur une classe de 14^e. Cette dernière conférait le diplôme d'Etat d'éducateur en cas de succès et simultanément le diplôme de fin d'études secondaires techniques. Ainsi, les diplômés avaient, à côté de l'accès au marché de l'emploi, par la suite la possibilité de s'inscrire à une université ou une haute école afin de poursuivre leurs études notamment dans les domaines des sciences humaines et sociales.

Depuis la rentrée 2014, période de l'implémentation de la réforme en première année d'études ¹⁹, la formation d'éducateur s'inscrit dès lors à cent pour cent dans le cadre général des classes supérieures de l'enseignement secondaire général (bac après 13 années de scolarité). Elle s'étale toujours sur une durée de trois années (2^e, 1^{ère} ²⁰, terminale, anciennement 12^e, 13^e et 14^e) mais elle est désormais subdivisée en deux segments d'études : les deux premières années (classes de 2^e et 1^{ère}) et la troisième année (classe terminale).

L'examen de fin d'études secondaires nouvellement instauré en 2015/16 pour les études d'éducateur à la fin de la classe de 1^{ère} sanctionne la qualification académique, alors que la classe terminale, organisée sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse), est réservée à la qualification professionnelle.

¹⁹ L'implémentation a débuté en classe de 12^e, avant de se poursuivre en 1^{ère} et en terminale les deux années scolaires suivantes. Une classe transitoire a été organisée pour les redoublant(e)s de l'ancien régime.

²⁰ Les désignations des années d'études ont été harmonisées entre les régimes secondaires classique et général (p.ex., la 2^e remplace la 12^e).

Cette dernière est toutefois déjà entamée dès la classe de 2^e, dans le sens que les élèves s'engagent dès le début dans une logique de formation professionnalisante d'éducateur.

Les études réformées continuent ainsi de poursuivre une double finalité, à savoir de préparer les élèves à la vie active ²¹, par le biais d'une qualification professionnelle polyvalente, ainsi que d'assurer une qualification académique visant la préparation à des études supérieures. De ce fait, la possibilité réelle des élèves diplômés d'entamer avec succès une vie professionnelle aussi bien que des études supérieures persiste clairement après la réforme.

La réforme se base concrètement sur trois principes fondateurs, appelés « piliers » :

- 1) Les études d'éducateur, au Luxembourg exclusivement dispensées en formation initiale au LTPES, établissement de l'enseignement public, conservent leur caractère spécifique et unique au sein de l'offre scolaire publique.

Les études réformées font partie intégrante de la réforme générale de l'enseignement secondaire et poursuivent l'objectif d'offrir aux élèves les mêmes opportunités que les autres offres de formation. Les éléments y relatifs sont notamment :

« - l'obtention du baccalauréat après 13 ans de scolarité avec accès aux études supérieures,

- une grille horaire avec trois volets de formation (langues/mathématiques, formation générale, formation de spécialisation) à l'instar des autres dominantes et voies de spécialisation de l'enseignement secondaire,
- des cours obligatoires et optionnels,
- le nombre et le choix des branches à l'examen final,
- un travail personnel en classe de 2^e,
- la double finalité des études »²².

²¹ cf. loi EST du 4 septembre 1990

²² LTPES, 2013, p. 3

- 2) Le LTPES creuse dans sa longue expérience dans le domaine de l'organisation d'études éducatives et sociales.

Les études réformées intègrent les éléments de formation qui ont fait leurs preuves et qui se sont montrés de ce fait efficaces et performants. Concrètement, « le programme d'études est fondé sur une attitude résolument humaniste, vise une vie citoyenne dans une société démocratique moderne et mène vers une autonomie progressive de l'apprenant »²³.

- 3) Les études réformées tiennent compte des changements considérables au niveau de la société en général et de l'exercice de la profession et des études supérieures en particulier.

« [...] respect inconditionnel de la dignité de tout être humain, indépendamment de son origine, son genre, son appartenance ethnique, sa croyance religieuse, son orientation sexuelle, ou encore de sa situation économique et sociale, et responsabilité envers les générations futures »²⁴.

La formation réformée comprend notamment pour chaque année d'études une formation générale (psychologie, sociologie, ...) ainsi qu'une formation de spécialisation (p.ex. action éducative et sociale, pratique professionnelle, ...), termes utilisés couramment au sein des différentes divisions et sections des classes supérieures de l'ESG²⁵.

La spécialisation démarre avec la classe de 2^e et gagne en importance au fur et à mesure de la progression des études. Au niveau du 1^{er} segment d'études, il y a lieu de ne pas prévoir un choix/une différenciation au niveau de la formation de spécialisation²⁶. Pour le 2^e segment en revanche, une différenciation des matières d'études est prévue. Cette dernière sera présentée en détail dans la suite de ce document.

²³ LTPES, 2013, p. 3

²⁴ *Ibid.*, p. 4

²⁵ La distinction entre formation « générale » et de « spécialisation » est ici issue du jargon du MEN (cf. grilles horaires) ; elle est sans lien avec la formation généraliste/de spécialisation qui a lieu en classe terminale.

²⁶ Excepté pour les langues (2^e et 1^{ère}) et la discipline « Expression et animation » (1^{ère}).

La réforme porte également sur le thème cardinal du continuum entre la formation initiale et la formation tout au long de la vie :

« Une formation initiale, même de haut niveau, ne suffit plus pour permettre aux professionnels d'assurer un travail pédagogique et social de qualité élevée pendant la durée totale de leur carrière professionnelle. [...] Ainsi, les professionnels devront prendre soin d'élargir et d'actualiser leur carte de compétences [...]. Il en découle que la formation individuelle tout au long de la vie devra devenir contraignante comme poursuite naturelle de la formation initiale »²⁷.

2.3. Différenciation versus formation généraliste

Avec la mise en place de la réforme, la formation des éducateurs qui, depuis sa création en 1972, était une formation de bout en bout généraliste polyvalente (« *Breitbandausbildung* », diplôme général) est devenue une formation généraliste assortie d'une certaine différenciation en classe terminale (« *Breitbandausbildung* » avec l'intention du pouvoir organisateur de fournir aux élèves ayant réussi les études des atouts supplémentaires en vue de leur accès au marché du travail).

Dans la suite, la candidate essayera de répondre aux questions suivantes : premièrement, pour quelle raison conserver le caractère généraliste polyvalent des études au moins durant les deux premières années de la formation initiale ? Deuxièmement, pourquoi ensuite entamer le chemin d'une différenciation, et comment différencier la formation de façon optimale ?

²⁷ LTPES, 2013, p. 5

2.3.1. Pourquoi une formation de bout en bout généraliste au cours des deux premières années de formation ?

Welschbillig formule l'interrogation de la manière suivante : « *Unterschiedliche Initialausbildungen für den in verschiedenen Feldern tätigen Erzieher oder Breitbandinitialausbildung, um den Ansprüchen der erzieherischen und sozialen Arbeit zu genügen?* »²⁸

En effet, l'on pourrait imaginer un système éducatif qui, dès le début de la formation d'éducateur propose différentes voies conférant des diplômes spécialisés, par exemple dans les domaines du travail avec la jeune enfance, l'adolescence, les personnes âgées, etc.

L'avantage serait certainement d'un côté pour les employeurs dans le domaine éducatif et social de pouvoir recourir à des employés hautement qualifiés et spécialisés dans un domaine particulier. Ceci réduirait certainement le temps d'initiation pratique lors de l'embauche d'un nouveau collaborateur, ce qui représenterait sûrement des avantages aussi pour ce dernier.

En revanche, de l'autre côté, il serait indubitablement plus difficile pour les employeurs de recruter du personnel qualifié étant donné que le pool dans lequel ils pourraient puiser serait plus restreint. Parallèlement, la possibilité des collaborateurs de changer de secteur/emploi en cours de leur vie professionnelle, quitte à continuer leur carrière dans le domaine socio-éducatif, se trouverait fortement limitée.

En vue de fournir une réponse concluante à cette discussion, le chemin doit sûrement mener via une analyse des particularités du marché du travail au Luxembourg (taille réduite, forte dépendance envers des forces de travail venant de l'extérieur du pays, ...). De même, il peut s'avérer intéressant d'analyser les formations socio-éducatives existantes dans nos pays limitrophes, voire de jeter un coup d'œil en dehors de l'Union

²⁸ *Beruf und Studien im Wandel: Aufbau und Entwicklung von Kompetenzen in der Erzieherausbildung, travail en cours*

européenne. En effet, le Luxembourg n'est pas une île et même si les caractéristiques de son marché de travail sont spécifiques, les points communs avec d'autres pays sont notables.

Il convient encore d'ajouter à cet endroit que nombreuses sont les personnes diplômées dans un pays étranger qui font des demandes d'homologation de leurs diplômes en vue d'accéder au marché du travail luxembourgeois.

2.3.1.1. Regard au-delà des frontières

Le « pays de référence » de ce travail de candidature en vue de la comparaison des études d'éducateur avec d'autres pays sera l'Allemagne. Ce choix est justifié non seulement par la proximité géographique, linguistique et culturelle du Luxembourg par rapport à l'Allemagne, mais surtout par le fait que la formation d'éducateur dans ce pays se rapproche le plus de notre système, au moins formellement.

En effet, les études dans le domaine s'y trouvent soit également entre les mains des autorités publiques, soit d'organismes agréés de formation. À la suite d'une formation d'une durée de trois ans, elles aboutissent en Allemagne, tout comme au Luxembourg, à des diplômes qui sont reconnus au niveau de l'Etat (« *staatlich anerkannte ErzieherInnen* »).

Cet état de fait implique que l'homologation ²⁹ des diplômés allemands en vue de l'exercice d'une fonction professionnelle au Luxembourg s'avère en général plus facile que celle des diplômes français ou belges, qui ne mènent pas à une profession réglementée par l'État respectif (dans le sens des directives européennes successives en la matière depuis les années 1990).

En 2017, un mémorandum confidentiel a été élaboré par la direction du LTPES pour le MENFP relatif à la « reconnaissance de certificats et diplômes en relation avec la

²⁹ La profession d'éducateur constitue une **profession réglementée** au Luxembourg depuis 1990, d'où une homologation des diplômes étrangers en vue de l'exercice d'une activité professionnelle correspondante au Grand-Duché devient nécessaire.

profession et les études réglementées d'éducateur au Luxembourg »³⁰. L'on constate particulièrement qu'au niveau des demandes de reconnaissance introduites au Service de la reconnaissance des diplômes se trouvent de loin le plus de demandes provenant de l'Allemagne, de la Belgique (notamment le certificat d'agent d'éducation) et de la France, ce qui ne semble guère étonnant eu égard aux dispositions géographiques.

Or, il n'y a ni en Belgique ni en France, à la connaissance des auteurs du mémorandum, de formation d'éducateur comparable aux études luxembourgeoises. La profession d'éducateur n'y est en effet, comme déjà évoqué, pas réglementée mais fait plutôt allusion à un terme générique (éducation). L'accès à un emploi d'éducateur déterminé incombe dès lors au choix des employeurs au moment de l'embauche de nouveaux collaborateurs. L'argument de ne pas s'orienter vers la Belgique ou la France en vue de la comparaison des études est de ce fait encore renforcé.

Il pourrait cependant être intéressant de jeter un regard en dehors de nos pays limitrophes, voire de l'Union européenne, en s'intéressant aux pratiques existantes p.ex. en Suisse. Effectivement, fréquentes sont les occasions lors desquelles on entend parler de l'efficacité des formations proposées par les organismes d'apprentissage suisses, également dans d'autres domaines.

Le diplôme y est intitulé « *Fachmann/-frau Betreuung EFZ*³¹ ». Selon le site internet de la *Berufsberatung* suisse, les professionnels issus de cette formation exercent les tâches suivantes : « [...] *unterstützen Kinder, Jugendliche, Betagte und Menschen mit Beeinträchtigungen in der Alltagsbewältigung. Sie fördern und erhalten so weit als möglich deren Selbstständigkeit* »³².

La vocation des diplômés suisses est donc d'apporter de l'aide à des enfants, adolescents, personnes âgées et individus affectés d'un handicap, comparable aux dispositions du

³⁰ Version de travail interne du 10 janvier 2017

³¹ *EFZ : eidgenössisches Fähigkeitszeugnis*

³² *Berufsberatung.ch*, 2018

profil professionnel visé au Luxembourg³³. La durée de la formation s'étale également sur 3 ans, mais à la différence que les élèves doivent se décider dès le début de la formation parmi une des *Fachrichtungen* « *Behindertenbetreuung, Betagtenbetreuung, Kinderbetreuung* ». Une formation généraliste existe aussi, mais uniquement en Suisse de l'Ouest.

Force est donc de constater que les responsables suisses ont plutôt opté pour une spécialisation, ce qui est sûrement lié au fait que le « marché » des personnes ayant des besoins d'assistance et de soutien est plus grand en Suisse qu'au Luxembourg et qu'ainsi les différents secteurs du marché de l'emploi sont plus grands.

Revenons pour l'instant à l'Allemagne et analysons quelle voie a été entamée par ses autorités publiques quant à une spécialisation ou différenciation (la différence entre les deux concepts sera encore clarifiée au cours de ce document) plus ou moins développée. La réponse du côté officiel est claire sur ce point :

« *Im Beschlussprotokoll über die Jugendministerkonferenz [...] wird der Spezialisierung der Berufsabschlüsse eindeutig eine Absage erteilt und statt dessen „(...) auch weiterhin die Beibehaltung breit angelegter Ausbildungs- und Studiengänge für erforderlich (...)“ gehalten. [...]. Die Ausrichtung (vieler) Fachschulen auf die Breitbandausbildung und damit für ein generalistisches Ausbildungskonzept wird durch diese Aussage gestärkt* »

³⁴.

Un document (*Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder*) plus récent intitulé « *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien* »³⁵ énonce les constats suivants : « *Die Ausbildung [...] als Fachkraft in allen sozialpädagogischen Bereichen ermöglicht Orientierung und Überblick in einem komplexen Berufsfeld [...]. Sie gewährleistet damit*

³³ L'éducateur y est désigné en tant que « professionnel de l'action éducative et sociale [...] qui travaille dans des contextes très variés [...] auprès de personnes de tout âge, qui, en raison de leur âge et développement ou de difficultés spécifiques ont besoin d'une intervention socio-éducative adaptée (Welschbillig, Prussen, & Metz, 2017, p. 20).

³⁴ Langenmayr, 2005

³⁵ Version du 01.12.2011

eine Grundqualifikation, die den Zugang zu unterschiedlichen Arbeitsfeldern öffnet, einen Wechsel des Arbeitsfeldes im Laufe des Berufslebens ermöglicht und die Grundlage für lebenslanges Lernen legt ».

En résumé, les responsables politiques allemands préconisent le caractère généraliste de la formation d'éducateur initiale. Ainsi, la formation de base devrait conserver sa nature généraliste afin de conférer aux futurs éducateurs une orientation et une vue d'ensemble dans un spectre de travail complexe. Cette qualification solide devrait permettre l'accès à des domaines de travail variés, une flexibilité au niveau professionnel ainsi que la possibilité d'un apprentissage tout au long de la vie.

2.3.1.2. Qu'en est-il plus précisément au Luxembourg en matière d'orientation des études ?

La formation d'éducateur au Grand-Duché, depuis ses débuts jusqu'au moment de la mise en pratique de la réforme lors de la rentrée 2014, était traditionnellement une formation de bout en bout généraliste.

L'interrogation en faveur ou au détriment d'une telle orientation des études était le sujet d'une longue analyse et réflexion au sein du LTPES, et déjà avant de l'IFEM et de l'IEES³⁶ (prédécesseurs du LTPES avant 2005), en concertation avec les décideurs politiques.

Des éléments de réponse possibles à cette question apportés par le Directeur et l'ancien Directeur-adjoint du LTPES, Henry R. Welschbillig et Paul L. Prussen dans leur article « *Erzieherische und soziale Ausbildungen in Luxemburg* » sont indiquées par :

« Sozialpädagogische und sozialarbeiterische Erstausbildungen überall in Europa sind in der Situation, dass sie auf die professionelle Tätigkeit in sehr unterschiedlichen Praxisfeldern vorbereiten sollen und müssen. So ergibt sich, dass die erzieherischen und

³⁶ IFEM : Institut de formation pour éducateurs et moniteurs
IEES : Institut d'études éducatives et sociales

sozialen Ausbildungen sich nicht exklusiv auf die Vorbereitung zur Tätigkeit in einem einzigen Feld konzentrieren dürfen und eine Spezialisierung im Rahmen der Erstausbildung entsprechend wenig sinnvoll ist ».

A titre de conclusion, les conceptions au Grand-Duché relatives à l'orientation des études s'alignent très largement avec celles de nos voisins allemands, à savoir sur le constat que les avantages d'une formation initiale généraliste priment les désavantages. L'argumentation est d'autant plus convaincante pour le Luxembourg qui se caractérise par sa petite taille et un marché du travail certes développé qualitativement, mais restreint quantitativement.

La flexibilité des professionnels concernant la possibilité de travailler successivement au cours de leur vie professionnelle avec différents publics cibles est un avantage auquel l'on ne peut guère renoncer. L'on doit toutefois remarquer qu'au-delà de l'orientation des études, il y a quand même des différences de conception et de structure si on compare les études dans les pays.

Le choix pour la formation d'éducateur de base de conserver son caractère généraliste est d'autant plus importante qu'elle est censée préparer les élèves à une éventuelle qualification académique aussi bien que professionnelle. A l'issue des épreuves de baccalauréat luxembourgeoises, les élèves doivent avoir un maximum de possibilités quant à leur avenir professionnel et personnel.

Sur base des arguments figurant ci-avant, la décision politique lors de la mise en place de la réforme des études en 2014 a été de conserver au niveau du **1^{er} segment d'études (classes de 2^e et de 1^{ère}) le caractère tout à fait généraliste.**

Comment alors faire face à l'argument cité précédemment qu'une spécialisation « insuffisante » (concept qui resterait à être clarifié) des forces de travail pénaliserait les collaborateurs et leurs employés dans le sens que leur intégration dans les services serait plus difficile, du fait qu'ils seraient moins préparés aux tâches dans un secteur précis ? D'autant plus que les exigences auxquelles se trouvent confrontés les éducateurs sur le

terrain ne cessent de croître, comme d'ailleurs dans tous les autres domaines du monde de travail.

La réponse à cette interrogation est livrée par une piste novatrice entamée avec la réforme des études d'éducateur. Il s'agit en effet d'une vraie innovation qui confère un tout nouveau visage à ladite formation ; à la suite des deux premières années à enseignement généraliste, les décideurs politiques luxembourgeois ont opté dans le cadre de la réforme entamée en 2012 pour une **certaine différenciation uniquement en classe terminale**.

Cette dernière est en effet l'année qui est uniquement suivie par les étudiants qui préparent un diplôme d'Etat d'éducateur à proprement parler après la réussite du bac, les anciens élèves de 1^{ère} à vocation de poursuivre des études supérieures ayant déjà quitté le lycée.

Le choix du terme « différenciation » au détriment de celui de « spécialisation » s'explique par le fait que la volonté explicite des dirigeants politiques et de la formation était d'attribuer aux étudiants des atouts supplémentaires en vue de l'exercice de leur activité future, mais en aucun cas de les pénaliser pour les choix qu'ils n'auraient pas faits (choix du domaine de différenciation : un sur trois offerts). Les dispositions concrètes y relatives seront encore présentées plus tard dans la partie « Les trois domaines de différenciation ».

2.3.2. Argumentation en faveur d'une différenciation en classe terminale

En parlant de l'action éducative et sociale dans toute sa complexité, l'on ne peut ignorer la vastitude des champs de travail et les différents publics cibles. Par exemple, il existe certainement une grande différence entre travailler d'un côté en tant que chef d'équipe la plupart du temps dans un bureau à concevoir des concepts³⁷, à gérer les tâches des employés, les courriers, les congés, etc. et de l'autre côté à organiser des activités pour le public cible cherchant à atteindre certains objectifs pédagogiques.

³⁷ La notion de « concept » sera éclairée plus tard dans le document.

Aussi à un même niveau, par exemple la conception d'activités, l'on ne peut sûrement pas comparer des jeux menés avec un groupe de jeunes enfants en dessous de 4 ans et des activités effectuées avec des personnes âgées par exemple atteintes de démence.

En vue d'assumer avec succès ces états de fait, une flexibilité et une adaptabilité de la formation d'éducateur devient incontournable. Cette dernière peut être atteinte par une certaine différenciation de la formation bien réfléchie. En effet, le fait de différencier une formation permet aux responsables de transmettre aux étudiants des atouts supplémentaires sans pour autant renoncer aux enseignements qui ont fait leurs preuves au cours des années passées.

Une argumentation détaillée à cet égard est donnée dans la partie suivante au cours de laquelle seront exposées les spécificités du modèle de différenciation luxembourgeois dans le cadre de la réforme des études d'éducateur.

2.3.2.1. Selon quels critères différencier la formation ?

Il ressort de ce qui précède que pour la formation des éducateurs au Grand-Duché une différenciation est faisable, voire souhaitable, et ceci uniquement en classe terminale.

La question est maintenant de savoir comment concevoir cette différenciation. Dans l'objectif de fournir une réponse fondée, le paragraphe qui suit creusera de nouveau au niveau de certaines formations existantes en Allemagne.

Déjà en cours de formation initiale, les élèves en formation pour le diplôme d'Etat d'éducateur ont la possibilité de se « spécialiser » davantage dans un certain domaine de travail, notamment celui de la jeune enfance, en fonction de leurs intérêts et points forts individuels, tout en suivant une formation à caractère généraliste.

« Neben dem Erwerb der Grundqualifikation wird in einem Wahlpflichtbereich die Option eingeräumt, die Ausbildung in einem Arbeitsfeld und/ oder Themenbereich der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch zu erweitern oder zu vertiefen. Dadurch kann eine

Profilierung innerhalb der Berufsausbildung erworben werden, die den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten der Absolventinnen und Absolventen entspricht »³⁸.

Parallèlement, les élèves ont la possibilité de forger leur identité professionnelle en choisissant de manière réfléchie leurs lieux de stage, dans le cadre des dispositions existantes³⁹ (« *individuelle Ausrichtung der Praktika* »).

Nos voisins allemands ne renoncent cependant pas non plus aux avantages que peut poser une vraie spécialisation des études, mais cette dernière se fait à un autre niveau. En effet, elle a lieu plutôt aux niveaux des formations supérieures de « *Bachelor* » accessibles sous certaines conditions (« *Erwerb der Hochschulreife* »), à la suite des études de base d'éducateur :

« Die neuen Bachelor-Studiengänge zielen nicht auf die Breitbandausbildung, sondern auf die Professionalisierung bzw. Spezialisierung im Praxisfeld der Kindertagesstätten, [...] "Sie werden als ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Qualifikationsstruktur im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung angesehen, insbesondere im Hinblick auf die Qualifizierung für Leitungsaufgaben oder andere herausgehobene Funktionen (z.B. Praxisberatung)" »⁴⁰.

Il reste à signaler à cet endroit que les études supérieures sur la base de la « *allgemeine Hochschulreife* » sont également accessibles aux étudiants du Grand-Duché à l'issue de leur baccalauréat, dans d'autres pays et dans diverses disciplines. Alternativement, un *Bachelor in Sozial- und Erziehungswissenschaften* est organisé à l'Université du Luxembourg.

La question qui s'impose maintenant est de savoir comment cette spécialisation ou différenciation devra être organisée concrètement. Chez nos voisins allemands, comme déjà évoqué, celle-ci s'opère au niveau des études supérieures de type *bachelor*, en

³⁸ *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/ Erzieher, Stand 01.07.2012, p. 3 et 4.*

³⁹ Les dispositions concrètes concernant les stages dans le cadre des formations d'éducateur en Allemagne ne feront pas l'objet de ce travail de candidature.

⁴⁰ Langenmayr, 2005

fonction des différents publics cibles (« *Zielgruppen* »), ou champs d'activités (« *Arbeitsfelder* »). Notamment, l'école supérieure de Coblenz propose une formation de *bachelor* intitulée *Pädagogik der Frühen Kindheit*⁴¹, pour laquelle un « *staatlich anerkanntes Erzieherdiplom* » constitue un prérequis à l'admission.

Ce type de formation à un niveau supérieur allant au-delà de la formation généraliste vise non seulement à approfondir certaines connaissances déjà acquises en cours de formation, mais également à préparer à des responsabilités plus larges dans un domaine de travail particulier, notamment des fonctions de *leader* :

*« Die Fachschulausbildung ist eine Breitbandausbildung. Staatlich anerkannte Erzieher/innen können in allen Arbeitsfeldern tätig werden, z.B. in Tageseinrichtungen für Kinder, bei der stationären Jugendhilfe, in der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit. Dagegen zielen die neuen Bachelor-of-education-Studiengänge auf die Professionalisierung bzw. Spezialisierung im Praxisfeld der Tageseinrichtungen für Kinder, z.B. für die Übernahme von Leitungsaufgaben oder die Begleitung von Bildungsprozessen von 0 bis 6- bzw. 0 bis 12-Jährigen »*⁴².

En revenant au sujet de la formation initiale d'éducateur au Luxembourg du LTPES, le choix des politiciens et des dirigeants a été celui non d'un système de choix tel qu'il existe, au moins partiellement, en Allemagne mais celui d'une différenciation « obligatoire » en classe terminale.

Il reste encore à clarifier la question du **comment** de l'organisation de cette dernière. Les responsables ont opté pour une certaine **différenciation** non pas en fonction des champs de travail de l'éducateur ou des spécificités de la population cible, mais **selon les différentes fonctions professionnelles ou missions d'un éducateur**.

Ce choix se base sur l'expérience et l'anticipation des dirigeants de la formation, c'est-à-dire sur certains constats et également des hypothèses. Il s'agissait en effet de trouver la

⁴¹ Hochschule Koblenz, s.d.

⁴² Langenmayr, 2002

bonne « recette » pour une telle réforme. En vue de l'exposer dans la suite, référence sera faite à un document intitulé « La réforme des études d'éducateur et d'éducatrice, Les fondements, les bases (2011-2014), Tome 1 » édité par la direction du LTPES en juillet 2017.

La réforme se présente comme une « combinaison inédite d'éléments »⁴³ : ceux du passé qui ont fait leurs preuves, ceux que l'on applique actuellement avec succès ainsi que des éléments d'innovation, jugés « indispensables » ou manquants. La différenciation se justifie par une hétérogénéité croissante des champs d'action éducatifs et sociaux ainsi que par une évolution substantielle des contenus et des exigences de l'action professionnelle de l'éducateur en matière de compétences (voir aussi la sous-section qui succède : « re-engineering » de l'action éducative et sociale).

En effet, de nos jours même au niveau d'une seule institution socio-éducative, p.ex. un foyer pour enfants, les tâches qui doivent être assurées sont multiples et variées. L'on peut se servir du « langage économique » pour illustrer les faits : une spécialisation horizontale et une spécialisation verticale ont lieu⁴⁴.

Au niveau vertical, il est impossible de travailler sans une certaine hiérarchie, condition nécessaire pour une prise de décision efficace et rapide. Horizontalement, à l'égard de la complexité des tâches, l'on peut quand même distinguer trois grands « domaines » de fonctions : premièrement, tout ce qui relève de « l'animation », c'est-à-dire de la planification et mise en pratique d'activités au sens large du terme à destination du public cible. Deuxièmement, l'« *enabling* » et la promotion de processus de développement (« *Lernprozesse* », voir plus loin pour plus de détails). Troisièmement, l'organisation, la planification et la coordination. Ce troisième domaine sera, comme déjà évoqué, traité encore en détail dans la suite de ce travail de candidature.

En guise de conclusion générale, d'un côté une spécialisation poussée dès le début de la formation ne répond pas aux besoins du marché de travail au Luxembourg. De l'autre

⁴³ Welschbillig, Prussen, & Metz, 2017, p. 3

⁴⁴ Concepts qui sont également traités avec les élèves en classe terminale dans le cadre de la formation réformée.

côté, compte tenu des nouvelles exigences sur le terrain, une différenciation au sein du dernier segment d'études confère aux étudiants des atouts supplémentaires en vue de leur carrière professionnelle future.

Or, au niveau de cette différenciation, une distinction de domaines en fonction des champs de travail ou des populations cibles aurait été théoriquement faisable et bien-fondée sous certaines conditions (voir notamment l'exemple allemand). Cependant, le choix politique opéré en 2015/16 a été un autre. Il a été proposé par le LTPES aux responsables politiques et reconnu par ces derniers pour son bien-fondé.

Sur cette base, étant donné qu'à l'intérieur de chaque organisation dans l'action éducative et sociale au Luxembourg les fonctions peuvent être regroupées en trois grands domaines, une différenciation selon ces derniers semble indiquée.

2.3.2.2. Les trois domaines de différenciation

Avant de présenter les différents domaines de différenciation, il est important de signaler que le côté généraliste des études garde toute sa pertinence, également en dernière année de la formation d'éducateur. De ce fait, la formation en classe terminale, se basant sur un règlement grand-ducal spécifique pour la classe terminale⁴⁵, comprend à côté d'une partie de formation de différenciation également une partie de formation généraliste (la grille détaillée se trouve en annexe 2). Cette dernière comprend notamment des unités de formation dédiées à la déontologie et à l'action professionnelle de l'éducateur, à la méthodologie du travail éducatif et social et à l'éducation à la santé et au bien-être. et représente 50% des unités de formation en leçons de cours, sans compter les stages.

En effet, le fait d'introduire une différenciation en classe terminale n'a pas la vocation de réinventer la roue et de bouleverser tous les éléments de la formation qui ont fait leur preuve et qui gardent toujours leur pertinence. Il paraît évident que même dans un contexte d'une plus grande flexibilité et adaptabilité aux défis des temps modernes un

⁴⁵ RGD du 24 août 2016

certain nombre d'enseignements de base gardent leur validité et leur importance dans le temps, et ceci à côté des domaines de différenciation.

Les lignes qui suivent seront dédiées à la présentation des trois nouveaux domaines de différenciation, ainsi qu'à la solution organisationnelle et conceptuelle qui a été trouvée afin de garantir une certaine différenciation et non pas une spécialisation pure (dont les inconvénients à un niveau prématuré viennent d'être démontrés précédemment).

Effectivement, le fait d'insister sur une différenciation et de renoncer à une spécialisation au niveau de la dernière année d'études de la formation d'éducateur relève du bon sens pour une raison très précise : les élèves doivent impérativement conserver la possibilité de s'orienter, après avoir accompli la classe terminale, flexiblement dans différents domaines de travail, que ce soit lors de la recherche de leur premier emploi ou dans le cadre d'éventuels changements de carrière en cours de leur vie professionnelle.

Revenons pour l'instant aux différents domaines de différenciation. Comme déjà évoqué précédemment, la différenciation se fait selon les trois types de missions et fonctions professionnelles de l'éducateur. La CDS du LTPES, à l'issue d'un travail d'analyse et de synthèse, a relevé les trois domaines de champs d'action ou ensembles de fonctions suivants de l'éducateur (à chaque champ d'action a été associé un domaine de différenciation respectif) :

- a) Pédagogie de l'animation sociale, éducative, sportive et culturelle
(Domaine de différenciation 1, noté « D1 »)
- b) Approches éducatives des processus de développement (D2)
- c) Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales (D3)

Afin d'assurer une meilleure compréhension du fonctionnement de la nouvelle classe terminale, quelques lignes seront par la suite dédiées aux spécificités « techniques » attachées au système des domaines de différenciation.

Le choix de l'étudiant à l'issue de la classe de 1^{ère} portera sur un domaine parmi les trois. Au niveau des domaines de différenciation que l'élève n'a pas choisis, il lui sera offert une sorte d'initiation sous forme d'une seule unité de formation afin de fournir aux étudiants une introduction, certes sommaire, mais complète des contenus des deux autres domaines de différenciation respectifs. Ceci constitue ainsi une forme de complément à la formation généraliste déjà évoquée ci-avant.

Concrètement, un étudiant ayant choisi le domaine de différenciation D3 profitera au sein de deux unités de formation d'une présentation sommaire aussi bien du domaine D1 que du domaine D2.

Par ailleurs, le temps d'études des étudiants *intra muros* se partagera de façon équitable entre le volet généraliste et le volet différencié. Les unités de formation de la partie différenciation seront cependant complétées par des stages de perfectionnement et d'ouverture sur la vie professionnelle (d'une durée totale de 11 semaines sur l'année scolaire) de façon à aboutir à une répartition quantitative d'environ un tiers de la formation généraliste par rapport à deux tiers en faveur de la formation différenciée.

Au niveau des stages eux-mêmes, l'idée fondamentale est la suivante : les étudiants conservent leur caractère de forces de travail, certes stagiaires, mais polyvalents et flexibles. Cependant, ils recherchent dans le cadre de leur pratique quotidienne des situations en relation avec leur domaine de différenciation afin de mettre en pratique les enseignements théoriques qu'ils ont connus dans le cadre de leur formation.

Concrètement, un étudiant du troisième domaine de différenciation D3 dédiera une partie de son mémoire de stage (projet socio-éducatif), qui constitue également un travail réflexif de synthèse de ses études d'éducateur, à la planification, l'organisation et la coordination au sein des équipes éducatives et sociales sur son lieu de stage (sujets qui constituent, comme déjà évoqué, l'essence-même du domaine D3).

La vocation de ce document ne sera d'exposer ni le bien-fondé du domaine D1, ni celui du domaine D2. Il semble en effet évident qu'un volet de différenciation axé sur la

pédagogie⁴⁶, qu'il s'agisse d'activités d'expression et de création, d'activités ludiques et psychomotrices, de langues et de communication, voire de pédagogie des médias puisse conférer aux futurs éducateurs des atouts professionnels supplémentaires.

Il en est de même pour le domaine D2 qui se concentre plus précisément sur des processus de développement éducatifs, tels que les ressources et difficultés relatives au développement, les approches professionnelles dans l'accompagnement psychopédagogique, le développement du travail en équipe et la prise en charge des personnes en situations de crises et conflits⁴⁷.

En conséquence, la suite du texte sera dédiée au domaine D3 « Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales ». Ce dernier représente en effet une piste très novatrice en termes d'objectifs et de contenus entamée par les responsables politiques et les acteurs de la formation dans le cadre de la réforme depuis la rentrée 2016.

3. Domaine de différenciation « D3 »

A titre d'introduction, l'on pourrait dire que le nouveau domaine D3 constitue le résultat logique de toute une panoplie d'évolutions qui se sont réalisées au cours des dernières années au niveau de la société et partant aussi dans le domaine de l'action éducative et sociale au Luxembourg.

De nos jours, de plus en plus de femmes ne se contentent plus, et d'ailleurs ne peuvent plus se permettre, de s'occuper exclusivement en tant que mère et ménagère de l'éducation de leurs enfants. Le taux d'emploi des femmes résidentes au Luxembourg âgées de 20 à 64 ans a évolué de 38,5% en 1983 à 65,0% en 2016⁴⁸.

Les jeunes de nos jours sont « encadrés » par des organisations, qu'il s'agisse de crèches, d'écoles ou de maisons relais. A l'heure actuelle, « 57% des enfants résidents, âgés de 0

⁴⁶ Selon un document de travail interne du LTPES intitulé « Etudes d'éducatrice et d'éducateur, classe terminale », reprenant les programmes de trois domaines de différenciation.

⁴⁷ Même source que la note précédente.

⁴⁸ Source : site internet du STATEC

à 12 ans, fréquentent déjà une structure de garde, soit 47.642 des 83.392 enfants de cette tranche d'âge »⁴⁹. En raison de l'importance des structures éducatives et sociales pour les enfants et partant l'avenir de notre société, les autorités publiques ont dû prendre leurs responsabilités en vue de garantir la qualité de service sur ce champ de prise en charge.

Parallèlement, au niveau sociétal en général, des notions comme « devoir » et « consentement » (s'adapter à la majorité) ont tendance dans le contexte du processus d'individualisation progressive à perdre en valeur au profit des valeurs telles que « développement de soi », « réalisation personnelle » et « participation » (faire son propre chemin même au sein d'un groupe). Ce changement de mentalité se manifeste dans les relations quotidiennes des hommes et par conséquent aussi dans les interactions humaines sur le terrain de travail des éducateurs.

Par exemple, dans le domaine de l'enfance, la volonté des pouvoirs politiques, sûrement aussi en réponse à une demande des parents, favorise des concepts tels que savoir, autonomie et épanouissement personnel des enfants. Parallèlement, notamment au niveau du travail avec des personnes âgées, l'on vise également le maintien de l'autonomie et une qualité de vie la plus longue possible.

De ce fait, un éducateur est aujourd'hui beaucoup plus qu'un « animateur », il est une personne de confiance et de confiance, un accompagnateur, une personne-ressource, un vrai pilier au niveau du développement et/ou du bien-être de son public cible.

Alors qu'autrefois le travail des éducateurs était majoritairement intuitif et se limitait souvent à une forme de *garde* pour différents publics cible, les tâches deviennent de nos jours de plus en plus pédagogiques et formalisées. Cette **formalisation** des procédés de travail émane d'une forte volonté des pouvoirs politiques d'adapter l'action éducative et sociale aux exigences de la société moderne en général et des parents d'enfants/jeunes. Dans ce contexte, toute une panoplie de nouvelles législations ont vu le jour au cours des dernières vingt années, de façon à aboutir à un vrai « re-engineering » de l'action éducative et sociale.

⁴⁹ Cortey, 2018 (dans le quotidien *Luxemburger Wort*)

Cette restructuration se trouve à son tour à l'origine du domaine D3 qui, lui, peut être considéré comme une des réponses des décideurs politiques et de la formation à la nouvelle réalité sur le terrain de travail quotidien des éducateurs. Elle sera de ce fait présentée en détail dans le paragraphe qui suit.

3.1 « Re-engineering » de l'action éducative et sociale

Au cours des années, les tâches des éducateurs sont devenues plus complexes et différenciées. Elles divergent aujourd'hui fortement des fonctions imaginées aux débuts de l'action éducative et sociale professionnelle au Luxembourg dans les années '70 du siècle passé. En effet, depuis plusieurs années, les champs de travail des éducateurs sont hautement expansifs au niveau quantitatif aussi bien que qualitatif.

La partie qui suit présentera brièvement les principales législations qui sont à l'origine du paysage socio-éducatif tel qu'il se présente de nos jours au Luxembourg.

Il est important de relever que ces législations sont le fruit, c'est-à-dire la réponse des décideurs politiques, à certaines évolutions sur le terrain. Parallèlement, la législation elle-même influence à son tour la réalité quotidienne de façon que les lois et règlements grand-ducaux influencent, voire forment l'avenir de l'action éducative et sociale au Grand-Duché.

L'accent des prochaines lignes est mis sur la (petite et jeune) enfance et la jeunesse, du fait que la restructuration de l'action éducative et sociale des dernières années a débuté à ce niveau avant tout, mais certes pas uniquement, dans le cadre de l'éducation non-formelle⁵⁰. Ce domaine se trouve en effet au « premier rang » de l'action éducative et sociale et peut en quelque sorte être considéré comme le « miroir » ou reflet des évolutions sociétales qui ont lieu dans le monde des personnes adultes. Ainsi, il n'est pas étonnant que ce volet de l'action socio-éducatif occupe une place importante également dans le curriculum de la formation d'éducateur.

⁵⁰ Travail socio-éducatif presté en dehors du système éducatif formel, p.ex., au sein des crèches, des maisons relais, des foyers de jour ou des maisons de jeunes.

Cependant, la restructuration dont il sera sujet dans le paragraphe qui suit ne s'arrêtera pas au niveau de l'enfance et de la jeunesse. En effet, il est prévu par les pouvoirs politiques d'étendre cette formalisation accrue et ce « re-engineering » sur les domaines des centres d'accueil pour enfants et jeunes (« aide à l'enfance et aux familles »), des personnes en situation de handicap, des personnes âgées, etc., en bref à tous les domaines du secteur socio-éducatif et psycho-social. La partie ci-dessous reflète la situation législative telle qu'elle se présente à l'instant actuel.

3.1.1. Evolution de la législation

Tout d'abord, la loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée (communément connu sous le nom de « loi Ediff ») marqua le début de la formation du personnel socio-éducatif au Luxembourg. En effet, cette loi, qui conférait aux enfants en situation de handicap le droit de profiter d'un enseignement dans le cadre d'écoles spécialisées, faisait naître un besoin en personnel spécialement formé dans le domaine.

Avant cette législation, un travail éducatif professionnalisé par du personnel qualifié et au niveau de divers champs d'intervention n'existait pratiquement pas, abstraction faite des instituteurs de l'enseignement primaire et des professeurs de l'enseignement secondaire⁵¹.

La raison en est sûrement que la prise en charge de personnes en besoin de soutien et d'assistance était à l'époque encore majoritairement assurée par la sphère privée, c'est-à-dire par l'entourage des personnes concernées et accessoirement par des congrégations religieuses. L'essor débutant des organisations actives dans le domaine éducatif et social, notamment à partir des années '70 du siècle passé, marqua ainsi une nouvelle demande de personnel qualifié.

Un nouveau chapitre dans l'évolution a été ouvert en 1998 avec la loi dite ASFT. Elle règle les relations entre l'Etat et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial

⁵¹ Selon le site internet du LTPES, rubrique « historique ».

et thérapeutique⁵². Les conditions que doivent remplir les organisations en vue d'accéder à l'agrément étatique pour l'exercice d'une fonction dans le domaine éducatif et social (et de le conserver) y sont définies. Depuis lors, l'accent a été mis pendant des années surtout sur la qualité structurelle, moins sur la qualité des processus pédagogiques, contrairement à d'autres législations plutôt récentes qui ont vu le jour.

En ce qui concerne les évolutions entre les années 1998 (cf. paragraphe qui précède) et 2009 (cf. paragraphe qui suit), différents règlements grand-ducaux (par suite « RGD ») en matière de différentes formes de prises en charge de jour, de jour et nuit, de services de consultation, etc. (structures d'accueil sans hébergement, actuellement « SEA⁵³ ») ont été élaborés et mis en œuvre.

Avec le règlement grand-ducal du 13 février 2009, il y a eu l'introduction du système du chèque-service (CSA, chèque service accueil), une prestation sociale accordée par l'Etat aux parents en vue de réduire leur coût de garde des enfants.

Le système du chèque-service a récemment été modifié par une nouvelle législation qui a été applicable dès la rentrée 2016/2017 sous forme d'une réforme de la loi sur la jeunesse (loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse et RGD du 27 juin 2016⁵⁴). Cette dernière contraint désormais les organisations actives dans le domaine de la garde des enfants de suivre le cadre de référence national « Education non-formelle des enfants et des jeunes » et d'élaborer sur cette base un concept d'action général.

Ledit cadre de référence (dont une affiche émanant du Ministère se trouve en annexe 3) définit les objectifs généraux et les principes pédagogiques fondamentaux de l'éducation non-formelle des enfants et des jeunes. Il est ainsi censé constituer un « fil rouge » du

⁵² Voir le document législatif : loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique.

⁵³ Service d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA)

⁵⁴ ... portant exécution des dispositions relatives au CSA de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

travail avec les enfants et les jeunes afin d'offrir à ces derniers les meilleures opportunités possibles⁵⁵.

La loi du 24 avril 2016 et le RGD du 28 juillet 2017 portant établissement dudit cadre de référence national de l'éducation non-formelle sont communément connus sous le nom d'« assurance-qualité » dans le domaine socio-éducatif, particulièrement dans l'action en relation avec des enfants et jeunes.

Parallèlement, le RGD du 14 novembre 2013 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de services d'éducation et d'accueil pour enfants n'a pas manqué d'avoir un impact significatif sur le travail des éducateurs. Il étend, en effet, en quelque sorte les tâches et les responsabilités de ces derniers. Cet état de fait sera encore éclairé dans la suite du texte.

En raison de l'importance de ces nouvelles législations pour le travail des éducateurs, et partant aussi pour la formation des éducateurs y compris les enseignements du domaine de différenciation D3, un chapitre à part leur sera dédié.

- **Dispositif « assurance-qualité »**

D'après la loi réformée sur la jeunesse du 24 avril 2016 et le RGD du 28 juillet 2017 afférent, chaque service d'éducation et d'accueil pour enfants participant au chèque-service accueil et tout service pour jeunes bénéficiant d'un soutien financier de l'Etat doit mettre en place un « concept d'action général » élaboré sur base du cadre de référence national sur l'éducation non-formelle des enfants et des jeunes⁵⁶.

Ainsi, il y a, par le biais des textes légaux et réglementaires afférents, une détermination de différents dispositifs de qualité dans les structures concernées, ainsi que bon nombre de procédés de contrôle et d'évaluation de ces derniers. Ces dispositifs, qui constituent

⁵⁵ Selon le site enfancejeunesse.lu, portail de l'éducation non-formelle du Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse et le Service national de la Jeunesse, 2016.

⁵⁶ Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2018.

l'essence et la raison-d'être même de cette nouvelle législation, expliquent par ailleurs la provenance du nom « assurance-qualité » (voir les lignes qui suivent pour plus de détails).

« Das System der Chèques-service sei an hohe sprachliche und qualitative Anforderungen geknüpft »⁵⁷. « „Der Schwerpunkt liegt nun auf der Qualität der Betreuung. Bisherige Regeln beschäftigten sich eher mit der Infrastruktur und der passenden Höhe eines Wasserhahns. Für pädagogische Aspekte fehlte es an allgemeingültigen Referenzen“, [...]. Mit der Reform würden nun gleich hohe Qualitätsstandards für alle Einrichtungen geschaffen »⁵⁸.

Notamment, le concept d'action général « [...] décrit les choix méthodologiques, les priorités et les moyens pédagogiques à mettre en œuvre au niveau local pour tendre vers chacun des objectifs fixés par le cadre de référence national [...] »⁵⁹. Il doit contenir plus précisément le concept général de travail avec les enfants ou les jeunes (objectifs généraux et principes pédagogiques), les modalités d'auto-évaluation, les domaines dans lesquels le service va développer des projets particuliers, ainsi que le plan de formation continue du personnel⁶⁰.

Le concept d'action général est validé par le Ministère compétent (Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, par la suite désigné tout simplement par « le Ministère », ou encore « MENJE ») pour une durée de trois ans. Il doit être rendu public par voie électronique⁶¹. Le gestionnaire du service doit par ailleurs tenir un journal de bord qui reflète la mise en œuvre du concept d'action général, établir un plan de formation continue pour le personnel et accepter la visite par des agents régionaux ayant comme objectif de vérifier si la pratique éducative du service correspond à son concept d'action général⁶².

⁵⁷ Beffort, 2016 (dans le quotidien *Luxemburger Wort*)

⁵⁸ Beffort, 2016

⁵⁹ Article 32 (1) de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse

⁶⁰ Selon la brochure « L'assurance qualité dans les structures d'éducation et d'accueil pour les enfants et dans les maisons de jeunes » du Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2016, p. 3

⁶¹ Selon le portail www.accueilenfant.lu du Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2018

⁶² Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2016

Sont visés par le législateur d'un côté la **qualité structurelle** (ratio enfants-éducateur, taille des groupes, etc.), déjà couverte à un certain degré par la loi ASFT. De l'autre côté, la **qualité du processus** (qualité éducative : concept d'action et approche pédagogique de l'équipe éducative, programme d'activités, etc.), qui est censée être garantie par la nouvelle loi sur la jeunesse ou du moins contrôlée par des agents régionaux étatiques. En effet, le dispositif assurance-qualité repose sur plusieurs axes, notamment un contrôle systématique de la qualité du processus. Les détails seront présentés dans la partie qui suit « impacts concrets sur la réalité des éducateurs sur le terrain ».

- **RGD du 14 novembre 2013**

Le RGD sous rubrique concerne l'agrément à accorder aux gestionnaires de services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA par la suite, c'est-à-dire les crèches et les maisons relais). Il est communément connu sous le nom de « RGD SEA ».

Etroitement lié à la loi ASFT⁶³, il fait partie du dispositif de la recherche de la qualité structurelle dans le secteur de l'éducation non-formelle. Les lignes qui suivent ne poursuivent pas le but de présenter en détail ledit RGD ; l'objectif est plutôt de relever les éléments significatifs en relation avec le domaine de différenciation D3.

Notamment, la tâche du personnel d'encadrement pédagogique dans les organisations comprend dorénavant, non plus « uniquement » la prise en charge pédagogique directe des enfants mais également « la préparation des activités, la participation aux réunions de services et aux réunions de concertation avec les enseignants, les échanges avec les parents des enfants ainsi que la participation aux séances de formations continues »⁶⁴.

Ainsi, l'ensemble du personnel des services d'éducation et d'accueil pour enfants (gestionnaires, éducateurs, aide-éducateurs, ...) et les éducateurs en particulier se voient confrontés à de plus en plus de tâches d'organisation et de planification. Les impacts

⁶³ Le règlement SEA et les RGD « prédécesseurs » (depuis 1998) constituent en fait un RGD d'exécution de la loi modifiée ASFT de 1998.

⁶⁴ Selon ledit RGD du 14 novembre 2013 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de services d'éducation et d'accueil pour enfants.

concrets au niveau du travail quotidien des éducateurs seront de nouveau présentés dans la partie qui suit. Par ailleurs, le RGD SEA comprend un article (7) concernant la qualification professionnelle minimale dudit personnel d'encadrement (englobant également à côté des éducateurs des personnes avec d'autres ou peu de qualifications), dont les implications structurelles seront également présentées.

A côté des mesures structurelles et du processus du dispositif d'assurance-qualité citées ci-dessous, un élément supplémentaire est censé augmenter la qualité de la prise en charge des enfants au sein des SEA : l'éducation plurilingue généralisée chez les petits enfants.

Cette dernière a été instaurée par la loi du 29 août 2017 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse⁶⁵. Ainsi, elle a de facto été lancée en octobre 2017 sur le terrain.

Le programme d'éducation plurilingue est offert dans l'ensemble des SEA, prestataires du chèque-service accueil, au profit des enfants de 1 à 4 ans. L'objectif final est la mise en contact des enfants avec le luxembourgeois et le français, ainsi que la valorisation des langues parlées en famille. Afin de garantir l'égalité d'accès au programme d'éducation plurilingue indépendamment du revenu des parents, tous les enfants de 1 à 4 ans qui fréquentent une structure d'accueil collectif bénéficient d'un encadrement gratuit de 20 heures hebdomadaires, pendant 46 semaines par an⁶⁶.

Il est facilement imaginable que l'introduction de l'éducation bilingue va avoir un impact important sur la vie au sein des SEA et par conséquent l'action des éducateurs dans le domaine.

En résumé de la partie « évolution de la législation » qui précède, l'on peut affirmer que les années récentes, surtout les vingt derniers ans à rythme croissant, ont donné naissance à toute une foulée de nouvelles législations relatives à l'action éducative et sociale au

⁶⁵ ... et portant modification de la loi du 18 mars 2013 relative au traitement des données à caractère personnel concernant les élèves.

⁶⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2018

Luxembourg. Celles-ci reflètent de nombreux changements sociétaux au fil des années et ont contribué à forger le paysage socio-éducatif actuel.

De la loi Ediff qui a « posé la première pierre » au récent dispositif assurance-qualité, les lois et RGD ont également influencé fortement l'évolution du métier d'éducateur et partant aussi la formation d'éducateur.

Qu'il s'agisse par exemple de la loi ASFT garantissant la qualité structurelle au sein des organismes actifs dans le domaine éducatif et social, ou bien de la loi modifiée à plusieurs reprises du 4 juillet 2008 sur la jeunesse qui vise à garantir la qualité du processus, leurs implications sur le travail quotidien des éducateurs sont décisives.

Ainsi, afin de poursuivre dans l'argumentation du bien-fondé du domaine de différenciation D3, il convient d'analyser d'abord lesdites conséquences des nouvelles législations sur l'action journalière des éducateurs.

3.1.2. Impacts concrets de l'évolution de la législation sur la réalité des éducateurs sur le terrain

Avec la loi de 1973, les éducateurs, appelés à cette époque moniteurs d'éducation différenciée, trouvaient leur place en tant qu'« auxiliaires » du personnel enseignant c'est-à-dire des instituteurs/institutrices et, dans le temps, des sœurs religieuses. Les éducateurs se trouvaient encore au bout inférieur de la structure hiérarchique dans les organisations. En se servant du langage managérial de Henry Mintzberg, l'on pourrait affirmer que les éducateurs faisaient « uniquement » partie du pur centre opérationnel⁶⁷, destiné au travail en premier rang sur le terrain (voir en annexe 4 pour une présentation de la structure générale des organisations selon Mintzberg).

⁶⁷ Terme forgé par Henry Mintzberg dans « Structure et dynamique des organisations » en 1982. Il s'agit du niveau hiérarchique le plus bas, en-dessous du *sommet stratégique* et de la *ligne hiérarchique*. Les concepts de Mintzberg sont également traités en classe terminale dans le cadre des unités de formation « Organisations et institutions éducatives et sociales » et « Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques ».

La loi ASFT de 1998 à son tour stipule les dispositions légales que doivent respecter les acteurs du domaine socio-éducatif notamment en matière du nombre d'enfants, jeunes ou adultes à encadrer, de la qualification du personnel, des normes relatives à la sécurité et à la salubrité des lieux d'accueil, etc. L'on constatait ainsi déjà à l'époque un essai de formalisation croissante de l'action éducative et sociale dans le sens que la marge de manœuvre des acteurs au niveau de certains aspects fondamentaux (personnel, sécurité, hygiène, ...) a été limitée.

En vue d'analyser les implications des législations récentes du point de vue des éducateurs, il convient de distinguer entre les impacts d'un côté à un niveau « pédagogique » (c'est-à-dire quant à la qualité des processus éducatifs) et de l'autre côté à un niveau « structurel ».

- **Implications « pédagogiques » de l'évolution de la législation**

Avec l'introduction du système du chèque-service, les autorités publiques ont marqué un nouveau point au niveau de l'influence accrue, voire d'une certaine forme de prise en main étatique de l'offre pédagogique pour enfants. Ceci d'un côté sûrement en vue de soutenir financièrement les jeunes familles mais de l'autre côté également afin d'assurer un certain pouvoir de décision officiel. Les implications de ce bouleversement se sont ainsi fortement fait remarquer au niveau de l'exercice des fonctions quotidiennes des éducateurs.

En effet, avec la mise en œuvre de la législation assurance-qualité dans le cadre de la réforme du système du chèque-service, les organisations actives dans le domaine doivent d'abord se doter d'un concept d'action général visible. Cette pratique doit être le garant de transparence et d'information pour les personnes intéressées, avant tout les parents.

Comme déjà évoqué, le concept d'action général doit être élaboré sur base du cadre de référence national sur l'éducation non-formelle des enfants et des jeunes et doit être validé par le ministre de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Ledit cadre de référence national prévoit particulièrement 6 domaines de développement (« *Entwicklungsfelder* ») des jeunes enfants⁶⁸ : émotions & relations sociales, langue & communication & médias, esthétique & créativité & art, valeurs & participation, sciences naturelles & techniques, et mouvement & conscience du corps & santé (cf. annexe 3).

Ces domaines de développement jouent un rôle important notamment dans la planification et la mise en pratique d'activités à l'attention du public cible. Concrètement, les éducateurs doivent définir à l'avance, au moment de la planification, quels domaines de développement sont visés par une ou un ensemble d'activités déterminées.

Il est clair que cette manière de procéder ne diffère en règle générale guère du processus de mise au point d'activités au sens large du terme tel qu'il a déjà été pratiqué très largement par le personnel éducatif avant la création et la mise en place du dispositif-qualité. Le triangle **réflexion-réalisation-analyse** constitue, et constituait déjà auparavant l'essence même du travail des éducateurs, que ce soit au niveau des études ou plus tard sur le terrain de travail.

Quant aux 6 domaines de développement nouvellement définis, il s'agit là de nouveau d'une formalisation accrue pour la pratique quotidienne des éducateurs. En effet, alors que l'organisation des activités était précédemment plutôt une affaire *in-house* (non publique), la situation est désormais une nouvelle.

La législation assurance-qualité prévoit en effet l'élaboration régulière d'un journal de bord. Ce dernier est censé vérifier l'adéquation de la pratique éducative planifiée avec le cadre de référence national et avec les concepts d'action généraux. Il comprend notamment un relevé journalier des activités avec les enfants ou les jeunes⁶⁹.

Les éducateurs doivent de ce fait documenter les activités au sein du journal de bord. Une évaluation externe en est alors réalisée par les agents régionaux « Jeunesse » du Service national de la jeunesse. Ces derniers vérifient d'un côté les concepts d'action généraux

⁶⁸ Les champs de développement des enfants scolarisés et des jeunes sont adaptés à la tranche d'âge en question et diffèrent de ceux des jeunes enfants.

⁶⁹ Ministère de l'Éducation nationale, 2016

par rapport au cadre de référence et de l'autre côté l'adéquation de la pratique éducative avec les concepts d'action généraux.

Par ailleurs, les agents régionaux contrôlent l'application des dispositions concernant la formation continue. Le personnel d'encadrement des SEA engagé à plein temps doit en effet participer à au moins 32 heures de formation continue sur une période de deux ans. De même, les agents régionaux effectuent des visites des locaux utilisés pour les activités avec les enfants ou jeunes⁷⁰.

Les lignes qui précèdent illustrent la dimension de ce qui a précédemment été qualifié dans ce document de « formalisation accrue ». En effet, que ce soit au niveau de la mise au point des concepts, de la planification des activités, etc., les SEA et partant aussi les éducateurs sur le terrain agissent désormais dans un cadre d'action plus précisément défini. Cet état de fait, combiné à un processus de contrôle plus étroit par les autorités, entraîne que bon nombre de choix pédagogiques, qui auparavant étaient pris au sein des différentes organisations (à chacun « sa soupe »), se trouvent désormais soumis à un contrôle plus poussé par le Ministère représenté par les agents régionaux (ligne directrice générale à suivre).

Il en résulte que pour les éducateurs et les futurs éducateurs actuellement en cours de formation la connaissance des différentes (nouvelles) bases légales et réglementaires ainsi que leur transposition dans le quotidien éducatif est primordiale. Concernant les éducateurs déjà actifs dans la vie professionnelle, la prise de connaissance des législations récentes doit sûrement intervenir par le moyen de la formation continue (d'où notamment l'importance de cette dernière reconnue par le législateur).

Les éducateurs en cours de formation, à leur tour, doivent nécessairement assimiler les bases légales et réglementaires, celles qui ont fait leurs preuves et les récentes, dans le cadre de la formation de base. Ce sujet sera abordé plus en détail dans la partie « Présentation du domaine D3 ».

⁷⁰ Ministère de l'Education nationale, 2016

- **Implications « structurelles » de l'évolution de la législation**

Comme déjà évoqué dans la partie qui précède, le RGD SEA a élargi le champ d'action des éducateurs dans le sens que leur tâche prévoit désormais plus de fonctions organisationnelles et de planification. Ces dernières étaient auparavant traditionnellement « réservées » aux éducateurs gradués (c'est-à-dire avec diplôme d'études supérieures, *Sozialpädagogen* ou *Sozialarbeiter* en allemand). Les éducateurs « diplômés ⁷¹ » à leur tour faisaient partie du pur *centre opérationnel*, destiné au travail en contact direct avec le public cible.

Cependant, le RGD SEA a sonné l'avènement d'une nouvelle structure de dotation du personnel (*Personalausstattung*), en tant que « successeur » d'autres RGD antérieurs qui avaient déjà introduit des dispositions à ce sujet. A l'origine de cette évolution se trouve notamment l'article 7 du RGD SEA ayant comme sujet la qualification professionnelle minimale du personnel d'encadrement au sein des SEA ⁷².

Parallèlement, le législateur invoque depuis quelques ans dans des textes d'application le diplôme de fin d'études secondaires (ou secondaires techniques) (cf. nouvelle législation de la fonction publique ⁷³ & convention collective SAS ⁷⁴), délivré pour la première fois au LTPES séparé du diplôme d'Etat d'éducateur en 2016/2017 après la classe de 1^{ère} (anc. 13^e).

Selon ledit article 7 du RGD SEA, 60% au moins du total des heures d'encadrement dans un service donné doivent être assurés par des éducateurs (diplômés ou gradués, désignés par des « qualifiés A ») ou des détenteurs de diplômes dans les domaines psychosocial, pédagogique ou socio-éducatif équivalents.

⁷¹ Ce terme est souvent utilisé en pratique uniquement au Luxembourg pour distinguer les éducateurs des éducateurs gradués, alors qu'en réalité le terme « éducateur » suffirait.

Les études d'éducateur gradué ne sont plus offertes au sein du LTPES, mais à l'Université du Luxembourg.

⁷² Les chiffres qui suivent sont valables dans le domaine des « jeunes enfants ». Chez les « enfants scolarisés », les ratios sont moins élevés, c'est-à-dire moins restrictifs.

⁷³ Loi du 25 mars 2015 fixant le régime des traitements et les conditions et modalités d'avancement des fonctionnaires de l'Etat.

⁷⁴ « SAS » : pour les salariés du secteur d'aide et de soins et du secteur social

Les 40% des heures restantes au maximum peuvent être assurés par des « qualifiés B » et des « qualifiés C » (dont un maximum 50 % de « qualifiés C » et personnel en cours de formation de « qualifiés A »). Sont des « qualifiés B » les personnes qui justifient d'une autorisation d'exercer une profession de santé au Luxembourg ou d'une qualification professionnelle reconnue ou d'un titre d'enseignement supérieur inscrit au registre des titres dans les domaines musical ou artistique ou de la motricité⁷⁵.

Les « qualifiés C » doivent se prévaloir notamment (l'énumération ci-dessous n'est pas exhaustive, voir le RGD SEA pour plus de détails) « d'un certificat de formation aux fonctions d'aide socio-familiale (ASF) », respectivement « d'au moins 5 ans d'études suivant l'enseignement fondamental accomplies et reconnues, et certifiant au moins 100 heures de formation continue dans le domaine socio-éducatif (reconnue par le Ministère) »⁷⁶.

L'état de fait que les tâches des éducateurs ont été élargies, combiné aux modifications résultant de l'adjonction d'autres professionnels moins qualifiés, entraîne que les éducateurs occupent désormais de plus en plus souvent différents niveaux de l'échelle hiérarchique au sein des organisations actives dans le domaine éducatif et social.

En résumé, certes, toujours nombreux sont les éducateurs actifs au niveau du *centre opérationnel*, mais leur travail a évolué à un niveau vertical, pour certains à un degré modéré, pour d'autres à un niveau élevé. L'on peut ainsi parler d'une **diversification verticale** de leurs fonctions. En effet, leurs tâches se situent désormais à plusieurs niveaux de l'échelle hiérarchique.

Les éducateurs se retrouvent ainsi dans de nombreuses organisations à un niveau élevé de la hiérarchie de l'organisation concernée, directement après la direction ou ils sont même chargés de la direction, au niveau de la soi-disant « *ligne hiérarchique* »⁷⁷.

⁷⁵ Selon le guichet.lu, 2018

⁷⁶ Même source que la note précédente.

⁷⁷ Terme aussi forgé par Henry Mintzberg dans « Structure et dynamique des organisations » en 1982. Il désigne le niveau hiérarchique au-dessus du *centre opérationnel*, mais en-dessous du *sommet stratégique*, c'est-à-dire par exemple les chefs d'équipe.

L'introduction de l'éducation plurilingue généralisée telle qu'elle a été présentée dans la section « évolution de la législation » a à son tour également affecté les conditions de travail des éducateurs. En effet, ils doivent désormais s'avancer dans la communication dans une ou plusieurs langues qui ne sont pas leur langue maternelle. L'on assiste dès lors à une **diversification horizontale** de leurs fonctions étant donné que leur champ d'action devient plus vaste aussi à un même niveau hiérarchique (ici le centre opérationnel).

En guise de conclusion générale de la partie « Re-engineering de l'action éducative et sociale », l'on peut retenir que, parallèlement à l'accélération des rythmes de vie qui a fait naître tout un nouveau monde construit autour d'organisations, s'est construite une vraie architecture législative qui constitue aujourd'hui le fondement du *modus operandi* des organisations éducatives et sociales.

Bien que ces bouleversements tant législatifs que sur le terrain de travail des éducateurs se limitent pour l'instant uniquement au domaine du Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (et avant tout à l'éducation non-formelle), une conceptualisation plus large est visée ; notamment également au niveau du même Ministère pour ce qui relève du domaine important de l'aide à l'enfance et à la famille (centres d'accueil, assistance parentale), ainsi qu'au niveau du Ministère de la Famille et de l'Intégration. Seront ainsi visés par cette formalisation accrue et ce « re-engineering » aussi les domaines des maisons d'enfants, des personnes en situation de handicap, des personnes âgées, etc., c'est-à-dire tous les autres domaines du secteur socio-éducatif.

En réponse à cette nouvelle réalité, la classe terminale de la formation d'éducateur au LPTES a été dotée du domaine de différenciation « Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales », lequel sera exposé en détail dans la section qui suit.

3.2. Présentation du domaine D3

Le *re-engineering* de l'action éducative et sociale a engendré des changements structurels au niveau des champs de travail des éducateurs qui viennent d'être décrits. Il est clair que ces restructurations doivent trouver leur contrepartie au niveau de la formation d'éducateur puisque'une vocation essentielle de cette dernière est de préparer au mieux les élèves à la vie active.

Des changements au niveau des études d'éducateur s'apprêtaient d'ailleurs non seulement en raison du ledit *re-engineering*, mais également en raison du fait que le planning temporel était favorable à une réforme de la formation d'éducateur. Cette dernière s'intégrait en effet parfaitement dans le cadre de la réforme de l'enseignement secondaire en général.

La question du pourquoi d'une différenciation en classe terminale ayant déjà été éclairée, ainsi que celle de la raison-d'être des trois domaines de différenciation qui ont été créés, il convient maintenant de procéder à la prochaine étape de l'analyse.

Une question qui doit encore être traitée est la suivante : pour quelle raison les décideurs politiques et de la formation ont-ils mis en pratique un domaine de différenciation qui tourne autour des trois concepts « **planification, organisation et coordination** » ? En fait, cette question doit être subdivisée en deux sous-questions : premièrement, quel est le rôle de ces mots-clés au niveau de l'action éducative et sociale, et deuxièmement, quelle est par conséquent leur importance au niveau des études d'éducateur ? Enfin, il reste encore à analyser comment les contenus d'enseignement du domaine D3 ont été définis.

3.2.1. Pourquoi introduire le domaine POC (« Planification, organisation et coordination ») dans les études d'éducateur ?

- **Rôle du POC⁷⁸ au niveau de l'action éducative et sociale**

Le nom complet du domaine de différenciation se lit « **Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales** ». La vocation de la partie qui suit sera de disséquer ce titre en vue de montrer l'idée fondamentale des créateurs du domaine D3 qui se trouvait à l'arrière-plan. La signification des différents mots concernés peut paraître intuitive, cependant une analyse fondée sera faite par la suite à toutes fins utiles.

En commençant par la partie « **au sein des équipes éducatives et sociales** », le défi de l'expliquer n'est guère exigeant. En effet, l'on se situe en ce qui concerne le travail des futurs éducateurs dans un parfait contexte de travail en équipe.

La provenance étymologique du terme « équipe » réside sûrement dans l'idée d'un équipage d'un navire qui, composé d'individus et partant de caractères divers, est quand-même contraint de travailler ensemble et ceci dans le cas idéal de la manière la plus efficace. Il s'agit en effet d'arriver à la destination planifiée, cible du voyage, commune à tous les membres du bateau.

Dans le contexte de l'action socio-éducative, ce but est indubitablement la recherche du bien-être et aussi l'éducation et/ ou l'accompagnement du public cible des enfants, jeunes et adultes.

Celui qui parle d'un travail en équipe réalisé en vue d'un but commun, parle nécessairement aussi d'une **coordination** qui doit se réaliser entre les membres de l'équipe. L'on peut facilement s'imaginer le comique d'un navire dont les individus présents à bord ne naviguent pas dans la même direction. Selon le petit Robert, le terme

⁷⁸ L'acronyme POC sera par la suite utilisé en tant que mot propre : le POC.

« coordination » désigne un « Agencement des parties d'un tout selon un plan logique, pour une fin déterminée »⁷⁹.

Le lien avec la législation récente telle qu'elle a été présentée ci-avant est ici clairement établi. En effet, le RGD SEA vise dans son article 11 notamment « [...] la participation aux réunions de services et aux réunions de concertation avec les enseignants, les échanges avec les parents des enfants [...] ». Il s'agit là d'un cas de figure par excellence d'une coopération entre, d'un côté les membres d'une même équipe (réunions de service), et, de l'autre côté entre l'équipe et des partenaires externes (enseignants, parents, ...) ⁸⁰.

Parallèlement, le terme **organisation** est défini de la manière suivante : « Action d'organiser (qqch) » alors que « organiser » à son tour correspond à « Doter d'une structure, d'une constitution déterminée, d'un mode de fonctionnement »⁸¹.

Encore une fois, allusion peut être faite à l'article 11 du RGD SEA selon lequel le personnel d'encadrement du public cible est censé organiser « [...] la prise en charge pédagogique directe des enfants et [...] la préparation des activités [...] ». La préparation des activités se référant à un ou plusieurs des domaines de compétences visés par le Ministère (cf. cadre de référence national), notamment celles des jeux concernant l'éducation plurilingue des enfants, relève aussi de l'organisation ⁸².

Le terme **planification** se dirige dans la même direction, tout en allant plus loin que l'organisation. Son sens à proprement parler est le suivant : « Organisation selon un plan »⁸³. L'on sous-entend facilement la notion de « organisation sur un plus long terme ».

⁷⁹ Selon le petit Robert, Rey, & Rey-Debove, 1967

⁸⁰ La coopération avec des partenaires externes est désignée par « Travail en réseau – *Netzwerkarbeit* ». Elle est également traitée dans le cadre de l'unité de formation DUF2.

⁸¹ Rey, & Rey-Debove, 1967

⁸² Ces derniers en particulier ne doivent jamais résulter du hasard étant donné que l'introduction d'une nouvelle langue est souvent réalisée par exemple via l'intermédiaire d'une poupée à mains animée par un des éducateurs.

⁸³ Rey, & Rey-Debove, 1967

Le mot « plan » lui-même a fait son apparition dans le cadre du dispositif légal assurance-qualité sous forme du *plan référentiel* publié par le Ministère. Ainsi, tout acte et toute activité réalisée au sein des SEA doit se référer au concept d'action général de l'organisation en question, qui lui a été élaboré sur base du cadre de référence. Enfin, les mécanismes de communication et d'échange avec le Ministère tels que le journal de bord et l'échange avec les agents régionaux témoignent également d'une nécessité de planification à l'avance.

Le rôle des mots-clés *planification, organisation et coordination* au niveau de l'action éducative et sociale est ainsi éclairé et, de ce fait une réponse est fournie à la première des deux sous-questions posées en introduction de cette partie.

- **Importance du POC au niveau des études d'éducateur**

En lisant les définitions ci-dessus des mots *planification, organisation et coordination*, l'on dirait que ces termes trouvent leur origine plutôt dans le domaine économique que socio-éducatif. Or, leur apparition dans le cadre de la formation d'éducateur ne relève pas du hasard. Il existe en effet certaines complicités entre les sciences économiques d'une part et l'action éducative et sociale telle qu'elle se présente à l'issue de nouvelles législations en vigueur d'autre part.

Sur un plan plutôt économique-philosophique, l'on pourrait retrouver l'idée de la gestion des ressources (matières premières, etc.) qui sont plutôt rares face à des besoins (de consommation) quasi-illimités. Il s'agit là de l'essence même de la pensée et de la réflexion économique, qui peut aussi être retrouvée au niveau de la pratique éducative et sociale. Ne s'agit-il pas « d'utiliser » ce dont on dispose, à savoir du temps et des ressources humaines et financières limités dans les domaines éducatif et social avec des jeunes humains, qui eux disposent déjà de bon nombre de connaissances et compétences, de façon la plus efficace afin leur conférer des *skills* dont ils auront besoin dans leur vie future ?

Sous un aspect différent, des parallèles peuvent être tirées entre la gestion d'une organisation active dans le monde des affaires, notamment une *entreprise* purement commerciale et une organisation du domaine socio-éducatif. D'un point de vue financier, bon nombre des crèches agissant sur le territoire luxembourgeois fonctionnent sous forme d'une firme privée (S.à r.l. et autres) pour lesquelles une condition à la subsistance et à la survie est la génération d'un profit⁸⁴.

A côté de ces organisations, il existe des organisations qui fonctionnent sous le statut d'une A.s.b.l. (Association sans but lucratif) ou des structures gérées par l'Etat ou par des communes. Bien que les questions d'ordre financier se retrouvent plutôt à l'arrière-plan pour ces dernières, une planification et une gestion rigoureuse des recettes et dépenses en fonction du budget disponible doivent néanmoins être effectuées. L'on peut cependant admettre que les éducateurs sont peu impliqués dans la gestion financière et budgétaire des organisations dans lesquelles ils agissent en tant qu'employés, sauf s'ils s'occupent des fonctions dirigeantes.

Par contre, sur le plan du *core business* des organisations, à savoir dans le cas présent de la prise en charge pédagogique des enfants, jeunes et adultes, les éducateurs se trouvent au premier rang de l'action. En joignant les enseignements tirés au cours des pages qui précèdent, l'on peut conclure que la nouvelle base légale notamment pour l'éducation non-formelle et réglementaire a abouti aux états de fait suivants :

- premièrement, une toute nouvelle sorte de **formalisation accrue** du travail des éducateurs, et du personnel d'encadrement tout court,
- deuxièmement, une nouvelle **position pilier** des éducateurs au sein de la structure hiérarchique.

La résultante en est que les éducateurs se trouvent confrontés à plus de responsabilités au niveau horizontal et vertical de leur tâche de travail étant donné qu'ils assurent progressivement des fonctions à responsabilité accrue et que d'autres agents avec une

⁸⁴ La majorité de ces structures sont quand même subventionnées au moins partiellement et indirectement par l'État via le système du chèque-service accueil offert aux parents.

qualification moins élevée font partie des équipes éducatives et sociales. La *planification*, *l'organisation* et *la coordination* deviennent des facteurs clés nécessaires à la réussite de leur action quotidienne et de celle à moyen et à long terme. A franchement parler, ne pas conférer aux étudiants les outils nécessaires à la maîtrise du POC serait une négligence de la part des responsables politiques et de la formation !

C'est d'ailleurs pour cette raison que le Ministre de l'Education compétent, Claude Meisch, a vivement salué la création du domaine de différenciation D3 au niveau de la classe terminale à la suite de la proposition qui lui a été faite par les dirigeants du LTPES à l'époque de la période de planification de la réforme des études d'éducateur.

Cependant, la formation en question ne vise pas directement et avant tout des compétences élargies de direction dans le sens d'une « *Führungsausbildung* ». En effet, la volonté des responsables politiques et de la formation n'a jamais été de bouleverser le curriculum d'études en transformant la formation d'éducateur de base en des études supérieures pour fonctions dirigeantes.

Dès lors, une réponse à la deuxième sous-question posée en introduction du présent chapitre est fournie, c'est-à-dire l'importance du POC au niveau des études d'éducateur est démontrée. En fin de compte, il reste encore à analyser comment les contenus d'enseignement du domaine D3 ont été définis au sein du curriculum. Concrètement, la question peut être formulée de la manière suivante : En prenant en considération les exigences auxquelles les éducateurs doivent répondre dans le cadre de leur contexte de travail, quels sont les contenus effectivement à intégrer dans le domaine de différenciation D3 ?

3.2.2. Quels contenus à intégrer dans le domaine D3 ?

Avant de se lancer dans toute sorte de nouveau projet, il convient de se doter d'une méthode scientifique ayant de préférence fait ses preuves et par la suite de l'appliquer rigoureusement. Les personnes impliquées dans la réforme des études d'éducateur n'ont à l'époque pas dû réinventer la roue étant donné qu'il existait déjà une méthodologie

standardisée pour l'élaboration et la modification des programmes d'études de l'enseignement secondaire général. Il s'agit d'une démarche intitulée « PROF » (*Projet fir d'Objektiver vun der Formation Professionnelle ze formulieren*), laquelle sera présentée en détail par la suite.

- **Présentation de la méthode PROF utilisée**

La méthode PROF trouve ses origines dans les débuts des années 1990, où le Ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale s'est doté d'une nouvelle loi ambitieuse pour l'enseignement secondaire appelé à l'époque technique⁸⁵. Elle a été mise à jour au début des années 2000⁸⁶ en vertu de certaines améliorations.

Un *vade-mecum* pour l'élaboration et la modification des programmes d'études de l'enseignement secondaire technique a été publié en 2004 et il repose entièrement sur la méthode PROF mise à jour. En raison de l'importance dudit document pour la réforme des études d'éducateur, bon nombre de ses contenus seront présentés par la suite.

En général, les objectifs de la méthodologie en vue de disposer d'une procédure standardisée sont les suivants :

«

- une analyse systématique des besoins de formation,
- une détermination fondée des objectifs à atteindre,
- une association des acteurs du monde professionnel et du monde de l'enseignement »⁸⁷.

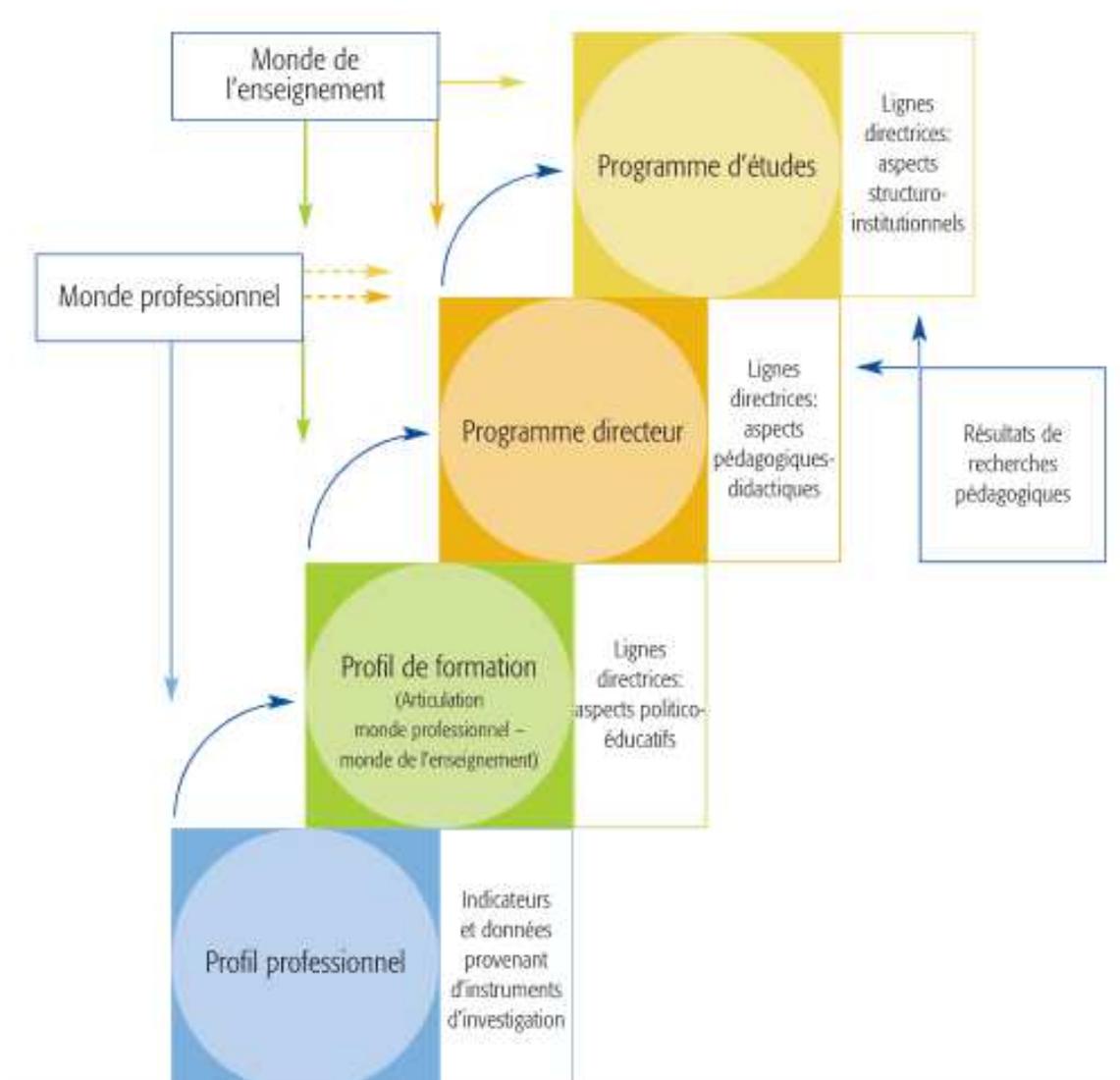
Quant à la procédure relative à l'élaboration ou la révision d'un programme d'études, les travaux sont réalisés par une *équipe curriculaire*. Elle se compose d'un coordinateur et d'enseignants-experts en tant qu'autres membres.

⁸⁵ Loi du 4 septembre 1990 portant réforme de l'enseignement secondaire technique et de la formation professionnelle continue.

⁸⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, 2004, p. 8

⁸⁷ *Ibid.*, p. 10

Le développement du curriculum d'études en soi consiste dans une « démarche séquentielle en quatre étapes », laquelle est présentée sous forme graphique dans le vademecum en question et qui est reprise ci-dessous ⁸⁸:



L'on distingue ainsi quatre étapes du développement d'un programme études ⁸⁹ :

1. Profil professionnel (« *Berufsprofil* »)
2. Profil de formation (« *Ausbildungsprofil* »)
3. Programme directeur (« *Rahmenlehrplan* »)
4. Programme d'études (« *Fachlehrplan* »)

⁸⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, 2004, p. 18

⁸⁹ *Ibid.*, p. 19

Sur un plan général, les différentes étapes correspondent aux phases de travail suivantes :

- **Le profil professionnel** (job profil, Berufsprofil)
Le profil professionnel décrit le travail que les futurs professionnels accomplissent dans le cadre de leur métier ou de leur profession (après deux ou trois années d'expérience).
- **Le profil de formation** (training profil, Ausbildungsprofil)
Le profil de formation détermine les compétences que le diplômé doit maîtriser au terme de sa formation scolaire. Il est structuré par domaines de compétences.
- **Le programme directeur** (skeleton syllabus, Rahmenlehrplan)
Le programme directeur est structuré par domaines d'apprentissage. Il détermine les objectifs d'apprentissage et les contenus permettant à l'élève de développer les apprentissages nécessaires à l'acquisition des compétences du profil de formation.
- **Le programme d'études** (specialized curriculum, Fachlehrplan)
Le programme d'études est structuré par branches. Pour chaque branche il indique les objectifs généraux (Richtziele).
Il répartit les compétences, les objectifs d'apprentissage et les contenus par branche et détermine leur séquence temporelle.

En partant de ce cadre général, le défi des responsables de la formation d'éducateur a été d'appliquer la méthodologie standardisée présentée ci-dessus à la réforme des études d'éducateur. Les lignes qui suivent présenteront le travail en plusieurs étapes qui a finalement mené à la formulation des contenus e.a. des différentes unités de formation du D3 en classe terminale.

- **Application de la méthode PROF dans le cadre de la réforme des études d'éducateur**

A l'issue des différentes étapes de développement du curriculum d'études, la direction du LTPES a publié un écrit intitulé « La réforme des études d'éducateur et d'éducatrice – Les fondements, les bases (2011-2014), Tome 1 »⁹⁰. Citation sera faite par la suite à maintes reprises de cette publication.

⁹⁰ Welschbillig, Prussen, & Metz, 2017

Le paragraphe qui suit reprend les quatre phases de travail concrètement adaptées à la réforme des études d'éducateur en classe terminale.

- Profil professionnel / d'étudiant(e)⁹¹ : il décrit d'un côté « le **travail (tâches et activités)** que les futurs professionnels (ici éducateurs) accomplissent dans le cadre de leur métier [...] », et de l'autre côté « les **activités de l'étudiant(e)** entreprenant des études supérieures subséquentes [...] ».

- Profil ou référentiel de formation : il définit « les **compétences** que le diplômé doit maîtriser au terme de sa formation scolaire ». La structuration se fait ainsi selon des domaines de compétences, qui à leur tour sont regroupés en champs d'action (*Handlungsfelder*).

- Programme directeur : il est ordonné par domaines d'apprentissage (*Lernbereiche*). Ainsi, il « détermine les **objectifs d'apprentissage et les contenus** permettant à l'élève de développer les apprentissages nécessaires à l'acquisition des compétences du profil de formation ».

- Programme d'études : il est structuré par branches et indique pour chaque branche les **objectifs généraux** (*Richtziele*). De ce fait, il « répartit les compétences, les objectifs d'apprentissage et les contenus par branche et détermine leur séquence temporelle ».

L'équipe curriculaire en charge de la définition des contenus du domaine D3 a été composée du Directeur du LTPES, Henry R. Welschbillig, en tant que coordinateur et quatre membres du corps enseignant du lycée. Parallèlement, deux autres équipes curriculaires ont été chargées de l'élaboration des curricula d'études des domaines de différenciation D1 et D2.

Les travaux de la cellule de développement scolaire et de l'équipe curriculaire spécifique pour le domaine de différenciation D3 ont en définitive abouti en accord avec le MENJE

⁹¹ Dans le contexte du LTPES, il convient d'ajouter « étudiant(e) » au profil étant donné que la formation vise la double finalité de préparer les élèves à la vie professionnelle et à des études supérieures éventuelles.

au titre final dudit domaine de différenciation, qui a déjà été évoqué à plusieurs reprises dans le cadre de ce document : Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales.

Sur base des objectifs et des compétences définies dans le cadre du programme directeur, certains objectifs et compétences ont été rassemblés dans des « clusters » qui ont conduit aux disciplines et unités de formation retenues par après pour les différents segments d'études (2^e, 1^{ère} et terminale).

Pour ce qui est du domaine de différenciation D3 en classe terminale, les objectifs/compétences et par après les contenus ont été répartis sur 5 unités de formation (UF) avec 12 leçons hebdomadaires au total. Concrètement, cette répartition se présente de la manière suivante :

- UF1 : Organisations et institutions éducatives et sociales (INEDS, 2 leçons)
- UF2 : Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques (FOTRR, 3 leçons)
- UF3 : Communication, coordination et développement (COMCD, 3 leçons)
- UF4 : Bien-être, bientraitance et gestion de conflits (BIBGC, 3 leçons)
- UF5 : Séminaire d'analyse des pratiques professionnelles (SEMIN, 1 leçon)

Il convient de rappeler à cet endroit que les enseignements de l'approfondissement ⁹² différencié ci-dessus sont complétés par un approfondissement généraliste commun aux trois domaines de différenciation.

En ce qui concerne un autre aspect très important de la qualification professionnelle, un perfectionnement des compétences et une ouverture sur la vie professionnelle de la part des étudiants sont visés par des stages d'une durée totale de 11 semaines réparties sur l'ensemble de l'année scolaire (3 et 7 semaines et un stage d'application entre les 2 périodes).

⁹² L'on parle d'un « approfondissement » étant donné que les contenus constituent la suite logique des enseignements traités en classe de 1^{ère} et de 2^e.

La partie qui précède ayant été dédiée au « comment un nouveau curriculum de formation est construit en général » ainsi qu'au domaine de différenciation D3, celle qui suit se vouera à l'exposé du bien-fondé de l'unité spécifique de formation 2 du domaine de différenciation D3. Concrètement, il s'agit de parcourir en détail les différentes étapes de travail, à savoir le profil professionnel/d'étudiant, le profil de formation, le programme directeur et le programme d'études en relation spécifique avec cette unité de formation.

En effet, comme déjà évoqué précédemment dans ce document, le choix de cette unité de formation parmi les cinq unités au total pour le présent travail de candidature résulte du fait que les contenus ont une certaine proximité avec la spécialité de la formation de la candidate : les sciences économiques et sociales.

4. Unité de formation « DUF2⁹³ »

L'objectif de cette sous-section sera de montrer comment sont nés les « objectifs et contenus » de la deuxième unité de formation du domaine D3. La version finale⁹⁴ de ces derniers est elle-même consultable dans la deuxième partie, transposition didactique, de ce document.

Le point de départ de cet exercice est le **profil professionnel**⁹⁵ élaboré dans le cadre de l'application de la méthode PROF lors du travail de préparation de la réforme. Ce dernier se trouve en annexe 5 dans sa globalité.

Dans le contexte du présent travail de candidature, il convient de citer uniquement les passages qui sont directement en relation avec l'unité de formation DUF2 (ci-après désignée par la « DUF2 »).

⁹³ Le « D » dans « DUF2 » provient du fait que cette unité de formation fait partie de l'approfondissement **d**ifférencié.

⁹⁴ (c'est-à-dire celle qui est en vigueur depuis le moment de la réforme jusqu'à ce jour)

⁹⁵ Abstraction sera faite à cet endroit du profil **de l'étudiant(e)** étant donné qu'il ne se trouve pas dans le focus de la présente analyse.

Selon ledit profil professionnel, « L'éducateur est un professionnel de l'action éducative et sociale [...]. Son « intervention nécessite la mise en place de méthodes appropriées, vise à atteindre des objectifs définis et concerne une multitude de domaines d'action »⁹⁶.

Ainsi, le (futur) éducateur est un praticien réflexif de la relation et de la communication.

Il s'agit notamment pour lui de

- « contribuer au développement du travail en équipe, de l'institution et de la société en général
- coopérer avec les réseaux d'aide et faciliter les transitions, avec d'autres professionnels et partenaires »⁹⁷.

Un lien direct peut être établi entre le profil professionnel et le **profil** (ou référentiel, ci-après uniquement profil) **de formation**. A titre de rappel de la section précédente, celui qui parle du profil de formation parle par conséquent des *compétences* que le diplômé devrait avoir acquis au terme de son parcours de formation. Ces dernières sont regroupées en *champs d'action*.

Concrètement, les éléments issus du profil professionnel cités ci-dessus (contribuer au développement du travail en équipe, etc. et coopérer avec les réseaux d'aide, etc.) ont été associés au niveau du référentiel de formation à un champ d'action intitulé « travail d'organisation » dans le cadre de la réforme.

Le tableau suivant affiche de façon synthétique au niveau de la « Planification, organisation et coordination » les contenus afférents au profil professionnel ⁹⁸ (1^{ère} colonne), ainsi que leurs champs d'action respectifs (2^e colonne). En fin de compte, il indique les domaines de compétences (*Kompetenz-Bereiche*) relatifs aux deux colonnes précédentes (3^e colonne).

⁹⁶ Welschbillig, Prussen, & Metz, 2017, p. 20.

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Il a été rédigé en langue allemande dans sa version initiale.

Berufsprofil & Studentenprofil	Handlungsfeld	Kompetenz-Bereiche
Zur Entwicklung des Teams und der Institution sowie der Gesellschaft beitragen	6 (O)	Methoden und Konzepte der Arbeitsorganisation, Bedarfsanalysen und Verfahren der Qualitätsentwicklung, Leitung, Verwaltung und des Managements beherrschen sowie gesellschaftliche Zusammenhänge kennen
In Hilfe-Netzwerken kooperieren sowie Zugänge und Anschlüsse an andere professionelle Mitarbeiter und Partner gewährleisten	7 (O)	Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit kennen und anwenden

avec O : travail d'organisation

Le **programme directeur** à son tour définit les domaines d'apprentissage, c'est-à-dire concrètement les objectifs d'apprentissage et les contenus permettant à l'élève de développer les connaissances nécessaires à l'acquisition des compétences du profil de formation.

Le domaine de compétences (cf. référentiel de formation) de la deuxième ligne du tableau qui précède est repris ci-dessous :

« *Methoden und Konzepte der Arbeitsorganisation, Bedarfsanalysen und Verfahren der Qualitätsentwicklung, Leitung, Verwaltung und des Managements beherrschen sowie gesellschaftliche Zusammenhänge kennen* ». Ce domaine de compétences se trouve en relation très étroite avec le domaine d'apprentissage « *Organisations- und Institutionsentwicklung* » faisant partie du programme directeur.

Parallèlement, le deuxième domaine de compétence (troisième ligne du tableau) « *Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit kennen und anwenden* » est en lien étroit avec différents domaines d'apprentissage, notamment « *Interventions- und Aktionstheorien, -methoden und -techniken unter Einbeziehung von sozialräumlichen und lebensweltbezogenen Aspekten kennen und benutzen* ».

Il convient dès à présent de se tourner vers l'analyse du **programme d'études** de la DUF2. Celui-ci se trouve en effet au bout de la chaîne de l'élaboration d'un nouveau curriculum d'études. Il renseigne en détail sur les contenus de l'unité de formation en question.

Cet exercice sera effectué dans le cadre de la deuxième partie du présent document. Ladite partie sera dédiée en général à la transposition didactique de la DUF2.

5. Conclusions et perspectives

Les chapitres précédents illustrent de manière parlante les changements qui ont eu lieu et qui sont toujours en train de se produire dans le monde éducatif et social au Luxembourg. Or, la formation d'éducateur au Grand-Duché ne peut rester à la hauteur des exigences du temps que si elle tient compte des bouleversements au niveau de la société et du terrain de travail des éducateurs.

De ce fait, le re-engineering de l'action socio-éducative a engendré aussi une restructuration des études d'éducateur. La différenciation de la formation en classe terminale en général et le domaine D3 en particulier vont ainsi permettre aux futurs éducateurs de disposer d'atouts supplémentaires pour leur vie professionnelle ultérieure. Le domaine de différenciation D3 et son unité de formation DUF2 constituent une réponse innovante aux exigences croissantes d'un monde et d'un contexte professionnel qui évoluent.

Le fait qu'une économiste ait fait le choix de rédiger un support de cours destiné à l'utilisation dans le cadre d'une unité de formation de classe terminale d'éducateur ne relève pas du hasard. En effet, le re-engineering des procédés de travail dans l'action éducative et sociale a pour conséquence que les organisations socio-éducatives devront, pour le meilleur et pour le pire, se doter d'une forme d'« organisation » qui inclut des concepts des sciences économiques et sociales.

Proposer aux élèves des atouts supplémentaires pour leur vie professionnelle future, sans pour autant les pénaliser par une spécialisation trop poussée, devra faire ses preuves dans la réalité formative. Le bien-fondé pratique d'une telle démarche reste cependant à être évalué.

Le domaine D3 a été fréquenté au cours de l'année 2017-2018 par 11 élèves ; les inscriptions de l'année académique 2018-2019 s'élèvent à 14 élèves. Ce qui attire les élèves est sûrement le fait d'avoir la possibilité de se former au-delà des compétences plus « traditionnelles » telles que la planification d'activités ou le contact professionnel avec les publics cibles.

Il serait judicieux de procéder après un certain temps à une évaluation « post-réforme », exercice similaire à celui d'« état des lieux » qui a été réalisé avant la réforme. Les questions qui pourraient être intéressantes à être éclairées sont les suivantes :

- les compétences acquises dans le cadre de la formation D3 ont-elles été utiles dans la pratique quotidienne des jeunes éducateurs ?
- quels d'autres éléments qui relèvent du domaine D3 pourraient être importants ?

Or, dans cette optique, une évaluation interne au LTPES est en train d'être opérée ensemble avec le SCRIPT⁹⁹ et la Faculté des sciences sociales de la « *Hochschule Koblenz* ».

Une autre piste de réflexion intéressante est celle de proposer à plus long terme également aux éducateurs déjà engagés dans la vie active de se former à des contenus du domaine de différenciation D3. A ce sujet, un « certificat » de formation continue pourrait être proposé aux professionnels en fonction ou intéressés à occuper dans le futur les tâches respectives.

Dans la foulée du re-engineering de l'action éducative et sociale et des études d'éducateur force est de constater que les organisations du monde éducatif et social sont de nos jours gérées, au moins en partie, comme des (petites, moyennes) entreprises. Le sujet de ce

⁹⁹ Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques

travail de candidature n'a pour objet ni de mettre en lumière les avantages et les inconvénients de cette évolution, ni de proposer des modèles alternatifs.

Il convient cependant de thématiser en classe le fait que malgré la nouvelle réalité du monde socio-éducatif et la formalisation de plus en plus accentuée des procédés de travail, les buts de mission centraux doivent toujours se référer au bien-être et à l'éducation des êtres humains qui sont confiés aux éducateurs.

2^e partie : Transposition didactique

1. Introduction

La première partie de ce travail de candidature a été dédiée notamment aux fondements conceptuels de la réforme des études d'éducateur et aux particularités de la classe terminale à l'issue de cette réforme. L'accent a été mis sur le domaine de différenciation D3 et l'unité de formation (ci-après « UF »)¹⁰⁰ y relative.

Le bien-fondé de l'UF en question a été montré sur base d'évolutions au niveau de la société qui se répercutent sur le travail quotidien des éducateurs. Il a été établi ainsi que des connaissances en matière de planification, d'organisation et de coordination font partie des « besoins » des étudiants pour mieux pouvoir réussir dans leur vie professionnelle. Une réponse a été apportée à la question de l'*utilité* de l'UF2 pour les étudiants.

La candidate a été chargée de l'enseignement de cette UF dès l'implémentation de la classe terminale réformée en septembre 2016, et ceci pour des raisons qui seront encore exposées en détail dans la partie qui suit. La deuxième partie de ce travail de candidature sera de ce fait vouée aux éléments suivants :

- les conditions de départ dans lesquelles agissait la candidate en tant qu'enseignante en charge de l'UF2,
- les réflexions pédagogiques de la candidate en relation avec son activité d'enseignement de l'UF en question,
- la conception du support didactique dans toute sa complexité,
- le support de cours à proprement parler.

Les lignes qui suivent poursuivent ainsi une double vocation. La première est de présenter ledit support de cours à l'intention des étudiants à l'issue de ce travail de candidature. La

¹⁰⁰ Il y a équivalence dans la suite du document entre « UF2 » et « DUF2 » étant donné que l'on se situe dans un contexte de l'enseignement différencié.

deuxième, pas moins importante, est d'exposer certaines réflexions qui ont mené à la mise au point du support didactique.

En simplifiant l'analyse peut être réduite aux questions suivantes : quels sont les avantages d'un tel support de cours pour le processus d'apprentissage des étudiants ? De plus, comment concrètement « utiliser » le support didactique en classe ?

Dans cette optique, il convient de présenter d'abord les **conditions de départ** telles qu'elles se sont présentées à la candidate au moment du « lancement » de l'unité de formation en question. Parallèlement, une interrogation sur la **stratégie pédagogique** dans le cadre de laquelle se déroule l'enseignement de l'UF2 s'impose.

2. Situation de départ

La candidate a été affectée au LTPES à la suite de sa période probatoire fin 2015. Economiste de formation, elle a principalement été chargée d'un cours intitulé « Mathématiques appliquées¹⁰¹ » en classe de 2^e de la formation d'éducateur.

La candidate s'est rapidement convaincue qu'elle souhaitait poursuivre sa carrière professionnelle au sein du LTPES. De ce fait, elle a premièrement commencé à rechercher un sujet de travail de candidature qui puisse répondre aux exigences suivantes : premièrement, permettre à la candidate de rapidement se familiariser avec le contexte formatif et professionnel dans lequel agissent les éducateurs de nos jours, et par conséquent aussi avec les conditions dans lesquelles l'LTPES exerce ses fonctions formatives.

Deuxièmement, elle voulait créer une vraie plus-value pour son lycée en investissant ses efforts dans un projet qui puisse encore servir au LTPES dans le futur. Le choix du travail fut déterminé par le fait que l'entrée en fonction de la candidate coïncidât avec le travail curriculaire relatif aux classes réformées de terminale.

¹⁰¹ Cette branche est destinée à conférer aux élèves des connaissances de base notamment en statistiques (régression, ...) et en comptabilité, aussi en vue de leurs études supérieures éventuelles.

En effet, l'option a rapidement été prise par la candidate, en concertation avec la direction du LTPES, de se lancer dans un travail de candidature dédié à la réforme des études d'éducateur, au domaine de différenciation en classe réformée de terminale et en fin de compte à la nouvelle UF2 (Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques). Dès la rentrée de l'année scolaire 2016-2017, la candidate a de ce fait été chargée de ladite UF toute nouvellement lancée.

Il convient de préciser à cet endroit que pendant les deux premières années d'existence du système de différenciation en classe terminale, respectivement une seule classe fonctionnait au niveau du D3. Dès lors, un titulaire par UF, et partant aussi pour l'UF2 suffisait. D'ailleurs, il en est de même pour les années scolaires 2017-2018 et 2018-2019.

Plusieurs questions se sont alors posées à la candidate dans le cadre de sa préparation des activités d'enseignement :

- a) Quels sont les objectifs et contenus de l'UF en question ?
- b) Combien de leçons de cours sont prévues pour les activités d'enseignement ?
- c) Existents-ils éventuellement des cours « précédents » à contenu comparable ?
- d) Quelles sont les attentes de la direction du LTPES à l'égard de la nouvelle UF ?

La question a) trouvera sa réponse sous la section « 3.3. Objectifs et contenus ». En effet, les objectifs et contenus de l'UF2 avaient déjà été définis au sein du LTPES dans le cadre de l'application de la méthode PROF présentée précédemment.

Le nombre de leçons prévues pour l'enseignement visé sous la question b) était facile à calculer. En effet, le temps prévu pour l'UF en question est de 3 heures par semaine étalés sur une année scolaire. Or, le calendrier de l'année de la classe de terminale englobe des périodes de stage de 11 semaines sans activités d'enseignement régulières, ainsi qu'une fin des cours en avant-dernière semaine de juin. L'envergure estimée s'élève donc à $22 \cdot 3 = 66$ heures scolaires de 50 minutes chacune.

Bien évidemment, il faut encore déduire quelques leçons nécessaires à l'évaluation des élèves, notamment aux devoirs en classes ou bien pour des séances de feedback. Une

longue coupure de 9 semaines (2 semaines de vacances de Noël plus 7 semaines que les étudiants passent exclusivement sur leur lieu de stage) existe en cours d'année scolaire. De ce fait, certaines leçons doivent, selon l'expérience de la candidate être dédiées à des révisions et rappels. A titre de simplification, la candidate émet une estimation de 60 leçons réellement disponibles au profit de l'UF2.

Quant à la question c), la réplique est la suivante : une partie des contenus a effectivement déjà été traitée dans le cadre d'un cours de Psychologie sociale rédigé par Claude Haas dans les années '90 et '00 (anciennes études d'éducateur polyvalentes d'une durée de trois années sans différenciation en année terminale). Des détails à ce sujet suivront à l'endroit indiqué dans ce document. Une autre partie de contenus de l'UF2 n'avait pas encore de cours antécédent à proprement parler.

En ce qui concerne la question d), il convient de relever certains éléments importants. Plusieurs réunions de concertation ont eu lieu entre le directeur du LTPES et la candidate dans le cadre de la préparation des activités d'enseignement. Le directeur a souligné encore une fois les besoins clairement existants du côté des étudiants de disposer d'un certain nombre de connaissances et compétences visées par l'UF2.

Les entrevues se sont toujours tenues sous l'emblème des objectifs et contenus de l'UF en question tels qu'ils seront exposés dans le paragraphe suivant. Le cadre de travail de la candidate était dès lors très précisément défini, aussi bien au niveau des contenus d'enseignement que du nombre de leçons. De même, il existait dès le début une forte **volonté en faveur d'une forme de support de cours à l'intention des étudiants.**

En effet, le directeur renvoyait aux avantages d'un tel support de cours de la même nature que celui qui avait déjà été élaboré par Claude Haas (l'argumentation y relative suivra en cours de document). La candidate était à son tour parfaitement consciente des avantages d'un support de cours en vue de la transmission des savoirs, sur base notamment de son expérience acquise lors du stage pédagogique.

A titre de remarque générale préliminaire, une précision importante doit encore être apportée. En effet, l'on pourrait, en tant que lecteur de ce travail de candidature, se poser la question de savoir pour quelle raison le poids de la partie conceptuelle par rapport à la partie « support de cours » est plus grande. La réponse est qu'il s'agissait d'une volonté expresse de l'expert en sciences économiques et sociales désigné et, partant aussi de la Commission des travaux de candidature.

En effet, la candidate avait initialement soumis un sujet qui prévoyait une pondération plus importante du manuel scolaire, conformément à une certaine pratique des années précédentes dans le contexte des travaux de candidature en sciences économiques et sociales. Le sujet avait cependant été rejeté notamment en raison de l'argumentation suivante :

« A noter qu'un travail de candidature ne doit pas se limiter à un cours/syllabus et doit surtout présenter une analyse scientifique du problème et éventuellement déboucher sur un support de cours »¹⁰².

La demande d'agrément remaniée réintroduite par la candidate (voir l'intégralité du document en annexe 6) contenait de ce fait la mention suivante :

« Le support de cours représentera environ 1/3 de la pondération totale, les autres 2/3 revenant à l'analyse scientifique »¹⁰³.

Du fait de cette contrainte, le support didactique se limitera aux contenus essentiels, sachant que la candidate étoffera le contenu de l'UF dans le cadre de son activité d'enseignement au-delà du support de cours. Ainsi, référence sera faite dans le cadre du cours en classe pour chaque chapitre notamment à des documentaires, interviews, voire des lieux externes qui pourraient se prêter à des visites avec les étudiants.

En résumé de ce qui précède, l'on peut affirmer que la candidate agissait dans le contexte suivant lors de ses travaux de préparation : premièrement, il fallait parfaitement s'aligner

¹⁰² Selon l'avis de l'expert en sciences économiques et sociales, Carlo Klein, en juillet 2017.

¹⁰³ Demande d'agrément remaniée, octobre 2017.

sur les objectifs et contenus de l'UF2 et respecter le planning des heures prévues pour ladite unité de formation. Deuxièmement, il s'agissait d'élaborer un support de cours adapté de la meilleure façon aux besoins formatifs des étudiants.

S'impose maintenant la nécessité de jeter un regard sur les objectifs et contenus de l'UF2 en vue de répondre à la première question a) posée précédemment. Il s'agit là en effet d'un premier pas indispensable à la rédaction du manuel scolaire.

3. Objectifs et contenus

Le programme directeur de l'UF en question a déjà été présenté dans le paragraphe « quels contenus intégrer dans le domaine D3 ? » de la première partie. Celui-ci constitue en effet une sorte de préparation du terrain au programme d'études.

Le programme d'études à son tour indique pour chaque branche les objectifs d'apprentissage et les contenus. Le paragraphe qui suit sera ainsi dédié spécialement au programme d'études de la DUF2.

Les éléments qui suivent sont issus du document officiel « Horaires et programmes » (édité par le Ministère) de l'unité de formation 2 du domaine D3, intitulée « Fonctionnement, Travail en réseau et relations publiques » (FOTRR)¹⁰⁴. Ces éléments ont été élaborés par l'équipe curriculaire du Domaine de différenciation D3 (dont a fait partie la candidate) et validés par le Ministre du ressort.

I. Objectifs

- *Prozesse und Organisationsabläufe im Team erkennen und deuten (Vertiefung)*
- *Wissen über Strukturen und Formen der Teamarbeit ausbauen sowie über Elemente der längerfristigen Organisationsentwicklung verfügen*
- *Im Ansatz betriebswirtschaftliche Daten einer Organisation verstehen und nachvollziehen*

¹⁰⁴ Les termes « (D)UF2 » et « FOTRR » peuvent être considérés en tant que synonymes.

- *Technische Grundlagen zum Einsatz des kreativen und kommunikativen Potentials von elektronischen Medien und Printmedien in der Erziehungs- und sozialen Arbeit in der Praxis umsetzen*
- *Arbeitsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen nach pädagogischen und organisatorischen Erfordernissen planen (Vertiefung)*

II. Programme – Contenus

- Répartition des tâches au sein d'une organisation (division du travail, travail en équipe)
- Direction par objectifs
- Degré de standardisation des qualifications et des procédés de travail
- Formes et processus de prise de décision
- Travail de documentation des procédés de travail (en se servant des possibilités des médias électroniques)
- Gestion administrative et économique d'une institution
- Conception, réalisation et gestion d'un travail en réseau entre équipes éducatives et sociales et entre institutions
- Conception, niveaux et formes de relations publiques d'une institution

Ces objectifs et contenus officiels ont été la base de départ du travail de la candidate lors de la rédaction d'un support didactique pour l'UF FOTRR. De ce fait, chaque chapitre sera mis en relation avec ses objectifs et contenus respectifs dans la suite du document. Il faut cependant préciser que ces derniers ont le cas échéant été reformulés dans le cadre du support de cours de façon à s'aligner sur le langage technique utilisé en classe.

Il convient dès lors de se pencher sur les différentes étapes de l'élaboration du support de cours. En effet, ce dernier ne peut et ne doit jamais être le résultat du hasard mais relever d'une analyse et réflexion fondée afin d'atteindre ses objectifs de façon optimale.

4. Rédaction du support didactique

Il ressort de ce qui précède que les avantages d'un support didactique étaient déjà préalablement connus par le directeur de LTPES ainsi que par la candidate. Alors que cette connaissance était au début essentiellement intuitive, il fallait dans le cadre de ce travail de candidature mettre sur table des arguments fondés à un niveau scientifique. Le paragraphe qui suit essaiera de répondre au mieux à cette exigence.

4.1. Argumentation en faveur d'un support didactique

Les deux auteurs Gerard et Roegiers ont rédigé un ouvrage de référence quant au thème du *manuel scolaire* intitulé « Des manuels scolaires pour apprendre ¹⁰⁵ ». Bien que ce dernier vise plus précisément un manuel scolaire sous forme d'« ouvrage relié », c'est-à-dire de livre, l'argumentation des auteurs est également valable dans le contexte de l'élaboration d'un support de cours.

En effet, un manuel scolaire peut être défini de la manière suivante : « [...] un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité » ¹⁰⁶. Tel est également l'objectif recherché par le support de cours dont il est question dans ce document. Les lignes suivantes seront de ce fait fortement inspirées de l'œuvre de Gerard et Roegiers.

Celui qui parle d'un « processus d'apprentissage », dit en même temps « apprendre ». Or, « Apprendre, c'est tout d'abord devenir capable d'exercer

- une **activité** : un savoir-reproduire, un savoir-faire, un savoir-être ;
- sur un **objet** : un particulier, une classe, une relation, une structure,
- dans un **domaine** donné : cognitif, sensori-psycho-moteur, socioaffectif. [...]

¹⁰⁵ 2^e édition parue en 2009

¹⁰⁶ Gerard & Roegiers, 2009, p. 10

Apprendre, c'est ensuite acquérir des **compétences**, c'est-à-dire pouvoir mobiliser différents acquis (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans une situation significative complexe »¹⁰⁷.

Ce sont donc précisément des **compétences** que les manuels scolaires visent à faire acquérir par les élèves/étudiants. Et, comme il vient d'être exprimé précédemment, il s'agit **d'augmenter l'efficacité du processus d'apprentissage** en faisant recours à un manuel scolaire.

Cependant, le fait de disposer d'un support didactique et de l'utiliser en classe n'est pas automatiquement garant d'une transmission efficace de compétences. De ce fait, deux interrogations fondamentales s'imposent :

- premièrement, comment rédiger un support de cours en soi-disant « bonne et due forme », et
- deuxièmement, comment par la suite l'utiliser de façon efficace en classe ?

Afin de répondre à la première sous-question, un paragraphe à part sera dédié à la *fonction* d'un support de cours. Il s'agit en effet d'éclaircir quelles « conditions » un tel écrit doit remplir afin qu'il puisse jouer pleinement son rôle de vrai « support » de cours (dans le sens d'une aide à la poursuite des objectifs pédagogiques).

Etant donné que lesdites fonctions sont issues de l'ouvrage de Gerard et Roegiers, la terminologie employée est celle de « manuel scolaire », utilisé en tant que synonyme des termes de support de cours/didactique, déjà fréquemment employés auparavant dans le présent travail.

4.2. Fonctions d'un manuel scolaire

Selon les deux auteurs, un manuel scolaire présente des fonctions relatives à *l'élève* aussi bien qu'à *l'enseignant*.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 66

D'un côté, en ce qui concerne l'élève, un manuel peut remplir des fonctions qualifiables de *traditionnelles*, c'est-à-dire : « [...] liées à l'**apprentissage** : transmission de connaissances, développement de capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation des acquis »¹⁰⁸.

Afin que cet apprentissage puisse s'accomplir avec succès, un certain nombre d'« étapes méthodologiques de l'apprentissage » doivent être respectées lors de la rédaction du manuel scolaire. Ce sujet sera encore traité à fond dans la partie « élaboration du contenu du support didactique ».

De l'autre côté, au niveau des fonctions relatives à l'enseignant, il s'agit de « [...] fonctions de **formation** : information scientifique et générale, formation pédagogique, aide aux apprentissages et à la gestion des cours, aide à l'évaluation »¹⁰⁹.

Le manuel scolaire constitue dans cette optique un outil permettant à l'enseignant de (mieux) exercer son rôle professionnel dans le cadre du processus d'apprentissage.

Les deux fonctions relatives à l'élève et à l'enseignant ne se trouvent pas en concurrence à proprement parler. En effet, les objectifs de faciliter à l'élève l'apprentissage et d'aider l'enseignant à aider l'élève dans son processus d'apprendre poursuivent finalement le même but d'aider l'élève à progresser.

Cependant, le manuel scolaire prendra probablement une autre forme en fonction du fait que l'accent par son auteur est mis plutôt sur les fonctions d'« aide aux apprentissages et à la gestion des cours » (optique de *formation*), ou bien sur les fonctions d'apprentissage relatives à l'élève.

Dans le premier des deux cas, il s'agit d'un manuel scolaire de type « fermé ». Celui-ci est considéré comme « étant un tout complet et suffisant en lui-même »¹¹⁰. De ce fait, un manuel scolaire fermé dispose de « tous les éléments nécessaires à l'apprentissage : de

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 106

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 98

l'information, une méthode, des exercices, des évaluations, etc. »¹¹¹. L'enseignant ne doit donc plus forcément recourir à d'autres voies d'apprentissages.

Un manuel « ouvert » en revanche, s'impose davantage lorsque l'accent par l'enseignant est mis sur les fonctions liées à l'apprentissage. Il s'agit alors d'un « support à compléter ou à utiliser de façon différente selon des contextes spécifiques »¹¹². Un tel support peut être ouvert selon deux points de vue : premièrement du côté du *contenu* et deuxièmement au niveau de la *méthode*.

Les manuels ouverts du point de vue du contenu laissent notamment de la place à l'élève pour le compléter avec des notes prises lors du cours, voire des réflexions personnelles. Du point de vue de la méthode, ladite ouverture des manuels scolaires se situe à un autre niveau. En effet, ces manuels recherchent surtout une fonction de « référence (une grammaire, un atlas scolaire...) » et leur objectif est de « proposer le matériel nécessaire à un apprentissage, sans préjuger du contenu ni des activités de cet apprentissage »¹¹³.

Après avoir présenté les différentes formes de manuels scolaires, le paragraphe qui suit sera dédié à l'exposition du type de manuel qui a été sélectionné dans le cadre du support didactique en question dans ce document.

4.3. Elaboration du support didactique

- **Manuel fermé ou ouvert ?**

Sur base des lignes qui précèdent, le support de cours de l'UF FOTRR se présentera sous forme d'un **manuel scolaire de type ouvert**.

En effet, comme il vient d'être énoncé précédemment, la forme fermée recherche surtout, et souvent quasi uniquement, la fonction d'« aide aux apprentissages et à la gestion des cours ».

¹¹¹ *Ibid.*, p. 99

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

La variante ouverte à son tour s'oriente aux fonctions traditionnelles liées à l'apprentissage des élèves, une orientation qui est également primordiale dans les yeux de la candidate. Il n'y a pas vraiment de nécessité de laisser des plages libres dans le support de cours aux étudiants. En effet, en classe terminale d'études d'éducateur, les étudiants ont généralement déjà développé leur propre système de prendre des notes, sans devoir nécessairement disposer de places libres spécialement dédiées à cet égard. L'autonomie (croissante) des élèves et étudiants au LTPES constitue d'ailleurs une des principales compétences que les membres du corps enseignant du lycée cherchent à soutenir auprès des élèves/étudiants.

Par ailleurs, par l'expérience de la candidate, les places libres ont toujours l'inconvénient de sembler totalement exagérées aux élèves dont l'écriture ne prend pas beaucoup d'espace, et insuffisantes aux autres. L'on pourrait aussi citer le gaspillage de papier engendré par l'impression répétée des plages libres superflues. Un dernier argument contre les espaces libres dans un manuel d'élève est le suivant : la place disponible *crée des attentes* quant à la quantité de texte qui est soi-disant attendue, notamment en réponse à une question posée dans le cadre d'un exercice.

Au niveau de la méthode, le constat a précédemment été que les manuels ouverts servent plutôt de référence dans le cadre d'un cours, sans préjuger du *contenu* ni des *activités de l'apprentissage* concernés.

Le choix du manuel scolaire de type ouvert ayant été fait, la question doit maintenant tourner autour du contenu de ce dernier. L'ouvrage de Gerard et Roegiers propose aussi des réponses à cette nouvelle interrogation.

- **Étapes de l'élaboration du manuel scolaire**

Selon les auteurs, un manuel scolaire est élaboré en trois phases principales ¹¹⁴ :

- 1) l'étape de « délimitation du projet »,
- 2) l'étape d'« écriture »,
- 3) l'étape de « fabrication ».

L'objectif des lignes qui suivent sera de montrer comment concrètement ces différentes étapes ont été réalisées dans le cadre de la réalisation du support didactique dont il est question dans ce document.

1) Etape de délimitation du projet

La première phase « part de l'analyse préalable pour aboutir à la **rédaction d'un premier chapitre soumis à évaluation et/ou expérimentation** » ¹¹⁵. Elle englobe plusieurs sous-étapes, lesquelles ne seront cependant pas toutes présentées en détail ici. A titre de simplification, il s'agit en gros d'analyser d'abord les besoins en relation avec le manuel scolaire à rédiger. L'exposition des besoins, d'un côté au niveau de la formation, et de l'autre côté du point de vue des élèves a été faite précédemment dans ce document.

En plus, le contenu doit être délimité et par la suite être structuré. Dans le cas présent, la délimitation des contenus s'impose en cohérence avec le programme d'études qui lui aussi est délimité par nature. La structuration à son tour suit de façon intuitive la logique du titre de l'UF2. Concrètement, la première partie portera sur le « fonctionnement », la deuxième partie sur le « travail en réseau » et la troisième sur les « relations publiques ».

Il faut également s'assurer de l'alignement des contenus par rapport aux programmes, ce qui sera le cas ici étant donné que le travail de rédaction a entièrement été réalisé sur base du programme directeur.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 43

¹¹⁵ *Ibid.*

Des échanges réguliers notamment avec d'autres enseignants dans des matières interagissant de manière transversale avec l'UF FOTRR, voire des éducateurs actifs sur le terrain se sont avérés utiles dans cette optique. Ainsi, une demi-journée pédagogique organisée par la direction du LTPES en date du 4 octobre 2018 a permis à la candidate de se concerter notamment avec le directeur du LTPES, qui lui assure l'enseignement de l'UF1 du domaine D3, de même qu'avec les titulaires des UF3 et UF4.

Les contenus de l'UF2 constituent en effet en quelque sorte la « suite logique » de ceux de l'UF1 (Organisations et institutions éducatives et sociales) et interagissent également fortement avec les matières traitées dans le cadre des UF3 (Communication, coordination et développement) et UF4 (Bien-être, bienveillance et gestion de conflits).

Les échanges avec des éducateurs actifs sur le terrain se sont réalisés dans le cadre des visites sur les lieux de stages des étudiants par la candidate. Par exemple, certaines conversations avec des tuteurs de stagiaires du LTPES se sont avérées fertiles pour la confection des contenus des leçons, notamment à l'égard de la nouvelle législation sur l'éducation non-formelle.

L'étape intitulée « constitution d'un dossier » consiste précisément dans l'acte de rassembler tout « input » qui pourrait servir dans le cadre de la rédaction : « idées en tous genres, préparations de leçons, exercices, ouvrages de références, coupures de presses, articles, documents à exploiter, etc. » ¹¹⁶. Concrètement, la première partie « fonctionnement » repose principalement sur le cours de psychologie sociale de Claude Haas ¹¹⁷, rédigé à l'époque de l'IEES à destination des élèves de la 3^e année d'éducateur. Ledit cours à son tour est construit sur les théories de Henry Mintzberg, l'auteur de nombreux livres de référence dans le domaine du management, dont les thèses font autorité à travers le monde.

Il fallait par la suite rédiger un chapitre « test », typique du futur manuel, définissant notamment « la présence ou non de résumés ; l'utilisation de logos, la proportion entre

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 34

¹¹⁷ Intitulé : « Introduction à l'analyse des structures et logiques de fonctionnement de l'organisation - Cours de psychologie sociale », année scolaire 2001-2002

apport d'informations, exercices et activités de recherche ; etc. » ¹¹⁸. Après, une « confrontation de structure » de cette première partie à quelques personnes de l'entourage du concepteur s'impose. Dans le cas du support didactique en question, ce travail a été réalisé principalement en concertation avec le directeur du lycée dans le cadre d'un certain nombre d'entrevues et d'échanges sur l'UF2.

D'après les auteurs, un essai de mise en page, « facteur déterminant de la lisibilité d'un manuel » ¹¹⁹ est suivi par une expérimentation du chapitre. Cette dernière devrait permettre de répondre à quelques questions fondamentales, notamment : « le manuel répond-il aux attentes ? les innovations sont-elles à la portée des utilisateurs ? [...] les indications méthodologiques correspondent-elles aux exigences de l'organisation de la classe ? » ¹²⁰.

Il doit être signalé à cet endroit que l'UF2, au moment de la rédaction de ce travail de candidature, a déjà été enseignée pendant deux années scolaires successives par la candidate. En effet, il s'agissait de la première année de mise en place de la formation réformée en terminale (année académique 2016-2017), ainsi que de l'année subséquente (année 2017-2018).

Au cours de la première année, la candidate « sondait le terrain ». Elle devait effectivement se familiariser avec les objectifs et contenus de l'UF en question d'un côté, et de l'autre côté se faire une idée du niveau de connaissances des étudiants. La deuxième année était déjà beaucoup plus « fluide ». Dans le cadre d'un processus de *réflexion-réalisation-analyse* effectué à l'issue de la première année, une version initiale du support de cours visé prenait forme.

Dans le sens des différentes étapes présentées ci-dessus, notamment « une expérimentation du chapitre », la candidate a su se constituer un éventail d'inputs qui lui ont permis de rédiger le support didactique pour son utilisation au cours de la troisième

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 43

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 35

¹²⁰ *Ibid.*, p. 36

année de classe terminale réformée (année 2018-2019). Ce travail de rédaction à proprement parler sera traité dans la partie qui suit.

2) Etape d'écriture

Pendant la deuxième phase principale, le manuscrit total prend forme, « débouche sur une nouvelle évaluation/expérimentation [...] et **conduit à l'acceptation définitive du manuscrit** »¹²¹.

Concrètement, cette étape consiste en un « traitement du contenu brut¹²² » en définissant clairement « les méthodes utilisées, les types d'outils proposés, les activités suggérées ». Il s'agit en effet d'un prolongement de la phase de délimitation du contenu et de l'élaboration de sa structure. L'étape d'écriture comprend encore d'autres sous-phases qui semblent assez intuitives et de ce fait ne seront traitées que de manière très brève ici et de façon non exhaustive.

Pratiquement, l'on parle de :

- la « définition technique du manuel » (présentation générale de l'ouvrage : format, ...),
- la « rédaction de l'ensemble » (sur base d'avis de lecteurs externes p.ex., en vue d'une amélioration permanente),
- l'« élaboration des illustrations » (leur rôle pédagogique doit emporter sur l'aspect esthétique),
- la « lecture de contenu et de cohérence générale » (regard global sur le manuscrit par des personnes de statuts différents pas encore impliquées dans l'élaboration, mais ayant une bonne connaissance à la fois de la matière et des questions pédagogiques),
- l'« expérimentation de l'ensemble¹²³ » (dans le présent cas, faite en classe pendant l'année académique 2018-2019).

¹²¹ *Ibid.*, p. 43

¹²² *Ibid.*, p. 36

¹²³ *Ibid.*, p. 36 & 37

Sur base de ce qui vient d'être exposé, il ressort que la rédaction ne se limite pas à un travail individuel réalisé par la candidate. Toute décision concernant le contenu, respectivement d'ordre technique reste sujet à des améliorations en fonction de retours d'autres intervenants. Ainsi, la candidate a récolté à de nombreuses reprises des avis d'experts, que ce soit du directeur du lycée, d'autres collègues, voire d'experts en langues.

3) Etape de fabrication

La troisième phase est « essentiellement technique et d'où sortira le manuel imprimé et relié »¹²⁴. Etant donné que le support didactique visé dans le cadre de ce travail de candidature n'est pas un manuel scolaire à proprement parler, cette étape semble d'une moindre importance.

L'on pourrait cependant retenir qu'elle débouche sur une « expérimentation en “vraie grandeur” ou en “temps réel” »¹²⁵. Dans le présent cas, il pourrait s'agir d'une mise à disposition du support de cours notamment à d'autres collègues et dans le cadre d'autres cours, voire d'autres formations.

Il est clair qu'après la fabrication le support de cours peut et doit toujours rester sujet à des modifications. Des raisons peuvent en être des évolutions et changements au niveau de différentes conditions telles que la réalité de travail des éducateurs, le programme directeur, etc.

En revenant encore une fois à la première étape d'élaboration dite de « délimitation du projet », une sous-phase essentielle n'a pas encore été traitée. Il s'agit de ce que Gerard et Roegiers appellent l'« explicitation de la conception de l'apprentissage »¹²⁶. En effet, les créateurs de manuels scolaires devraient « très tôt être au clair quant à leur conception de l'apprentissage : apprentissage de type magistral, par imprégnation progressive, par recherches, par découvertes successives, partant de situations simples ou complexes, fondé sur l'approche par compétences, etc. »

¹²⁴ *Ibid.*, p. 43

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*, p. 31

Cette réflexion sur le « *comment construire l'apprentissage ?* » peut facilement être réduite à une question relativement simple. Il s'agit de l'interrogation servant de titre à la section suivante.

4.4. Comment utiliser le support didactique en classe ?

Avant de se lancer dans le travail avec un support didactique, tout enseignant doit se poser la question de « sa » méthode d'enseignement. Celle-ci suggère l'interrogation fondamentale suivante : quelles méthodes d'enseignement existent, et quels sont leurs avantages et désavantages respectifs dans le contexte en question ? Plus généralement formulé : « *Was ist guter Unterricht ?* »¹²⁷.

Il s'agit concrètement de définir une **stratégie pédagogique**. A titre de définition, la *stratégie pédagogique* est « un ensemble de méthodes et de démarches, qui vont déterminer des choix de techniques, de matériels et de situations pédagogiques, par rapport à l'objet, au but de l'apprentissage »¹²⁸. Le but de l'apprentissage dans le cas sous rubrique est évidemment le développement efficace de connaissances et compétences en relation avec l'UF FOTRR auprès des étudiants.

L'analyse qui suit puisera notamment dans des ouvrages et productions ayant servi de référence à la candidate soit pendant son stage pédagogique, soit par la suite dans son activité d'enseignement de tous les jours. Un livre qui dans ce contexte peut être cité en tant que support précieux et dont citation sera faite à plusieurs reprises est celui de Hilbert Meyer publié en 2017 et intitulé « *Was ist guter Unterricht ?* » (cf. interrogation de départ)¹²⁹.

¹²⁷ Selon un ouvrage de Hilbert Meyer portant le même titre et publié en 2017 (voir plus loin pour des détails).

¹²⁸ Rieunier & Raynal, 1997, p. 348

¹²⁹ En particulier, la structure selon les dix critères d'un enseignement efficace est issue de cet ouvrage.

A) Dix critères d'un enseignement efficace

« *There is only one rule for being a good talker - learn to listen* »¹³⁰.

1. « *Klare Strukturierung des Unterrichts* »

Se basant notamment les résultats de recherche de Jacob Kounin sur la gestion de classe (« *classroom management* »), Meyer souligne l'importance du rôle de l'enseignant pour le succès du processus d'apprentissage des élèves.

L'on pourrait opposer que l'étude en question de Kounin date de 1970 et serait de ce fait démodée. Or, il s'avère que les résultats y relatifs sont toujours d'une grande actualité, sous condition d'opérer dans le contexte d'un cours « traditionnel », c'est-à-dire centré sur l'enseignant.

La candidate n'essaie pas de cacher à cet endroit sa préférence et partant son inclination à pratiquer principalement un cours magistral (« *Frontalunterricht* »). La justification de ce choix sera présentée sous la prochaine section « Stratégie pédagogique mise en œuvre par la candidate ».

Kounin préconise les principes ci-dessous à suivre par l'enseignant afin de faire réussir ses cours¹³¹ :

- *withness*: les élèves sont conscients du fait que l'enseignant assimile presque tous les événements qui se produisent dans sa salle de classe, bien qu'il ne réagit pas (et d'ailleurs ne doit pas réagir) à tout immédiatement.
- *momentum*: l'enseignant se présente de manière concentrée et focalisée. Il vit « dans le moment » ensemble avec ses élèves, sans traîner ni sans trop se dépêcher.
- *smoothness*: il n'y a pas d'interruptions dans le cours. L'enseignant s'assure que les transitions soient fluides et traçables par les élèves.

¹³⁰ Morley, Christopher, <https://myzitate.de/reden/>

¹³¹ Selon Meyer, 2017, p. 32 & 33

- *overlapping*: l'enseignant pratique du « multitasking » dans le sens qu'il guide à travers son cours, sans néanmoins négliger sa gestion de classe (de préférence de façon discrète).
- *group focus*: il convient d'englober toute la classe, même si l'enseignant doit p.ex. répondre à une question d'un élève isolé.
- *managing transitions*: l'enseignant organise les transitions entre les différentes phases d'enseignement comme un « manager », c'est-à-dire de façon bien-réfléchie et structurée. Les débuts et fins de leçons sont reconnaissables, voire ritualisés.
- *avoiding mock participation*: les élèves faisant uniquement semblant de prêter leur attention au cours sont rapidement répertoriés et incités à travers des astuces (p.ex. des contenus intéressants) à s'impliquer effectivement dans l'enseignement.

La conclusion de Meyer est la suivante : « *Durch die klare Strukturierung des Unterrichts werden die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen gelegt* »¹³². Autrement interprété, les meilleures intentions d'un enseignant ne suffisent pas pour réussir dans sa charge d'enseignement s'il n'arrive pas à clairement structurer son cours !

Il devient clair à cet endroit que le fait de disposer d'un support didactique ne suffit pas à lui seul à aboutir aux objectifs visés ci-dessous. Cependant, le support peut constituer en quelque sorte un outil pour l'enseignant afin de (mieux) structurer ses cours et, par conséquent, aussi de rendre plus efficace ses activités d'enseignement.

2. « Hoher Anteil echter Lernzeit »

Ce deuxième principe apparaît comme une suite logique du premier. En effet, un cours clairement structuré crée de fortes chances pour l'enseignant de pouvoir recourir à un maximum de temps disponible pour des activités d'enseignement.

Cependant, il faut encore d'autres critères pour permettre à l'enseignant d'optimiser son cours sur ce champ. Certains d'entre eux peuvent paraître assez intuitifs ; néanmoins il ne

¹³² *Ibid.*, p. 38

faut pas les négliger. Ainsi, la ponctualité est un facteur important lors du commencement du cours. Parallèlement, il convient de ne pas trop s'attarder sur les activités organisationnelles telles que la tenue du livre de classe. De l'autre côté, l'enseignant doit aussi se montrer flexible face aux différentes vitesses de travail des élèves respectifs. L'on pourrait affirmer le fait suivant : « Denn es bringt ja nichts, wenn der Lehrer mit dem Stoff *durchgekommen* ist, der Stoff aber nicht bei den Schülern *angekommen* ist »¹³³.

Meyer conclut à ce sujet : « *Guter Unterricht ist an der geschickten Regulierung des Lerntempos, am hohen Anteil echter Lernzeit und am geschickten Wechsel zwischen Phasen intensiver Arbeit und Phasen der Entspannung zu erkennen* »¹³⁴.

Dans ce sens, le fait de disposer d'un support didactique dans le cadre du cours peut notamment permettre à l'enseignant de rentrer plus rapidement dans la matière au début du cours, ainsi que servir de fil rouge au cours de ce dernier.

3. « *Lernförderliches Klima* »

Selon Meyer, une ambiance *humaine* en classe crée des conditions importantes à la réussite de l'apprentissage (« *lernförderliches Klima* »). Cette dernière est instaurée lorsque certaines modalités sont remplies.

« *Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:*

- (1) *gegenseitigen Respekt,*
- (2) *verlässlich eingehaltene Regeln,*
- (3) *gemeinsam geteilte Verantwortung,*
- (4) *Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt,*
- (5) *und Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander* »¹³⁵.

¹³³ *Ibid.*, p. 46

¹³⁴ *Ibid.*

¹³⁵ *Ibid.*, p. 47

Les conditions très exigeantes citées ci-dessus ne sont pas en relation directe avec un support didactique. Le point de vue à adopter est plutôt celui-ci : afin de maximiser l'efficacité qui résulte de l'utilisation d'un support de cours en classe, l'enseignant a intérêt à veiller à une bonne ambiance de travail en classe.

En effet, le texte original de l'auteur finit sur « *Wenn das Lernklima als positiv wahrgenommen wird, können die Schüler ihre Fähigkeiten und Interessen besser entfalten und dadurch zu besseren kognitiven, methodischen und sozialen Lernleistungen kommen* »¹³⁶. Ces meilleures « performances d'apprentissages » ne peuvent être que bénéfiques au travail en classe, qu'il soit réalisé sur base d'un support de cours ou non.

4. « Inhaltliche Klarheit »

Par opposition au paragraphe qui précède, la prémisse sous rubrique se trouve en lien direct avec le support didactique utilisé en classe.

Selon Meyer, un certain contenu de cours devient clair sous des conditions précises. « *Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind* »¹³⁷.

Bien que cette clarté au niveau du contenu se prolonge certainement au-delà du support de cours utilisé en classe, ce dernier lui-même doit impérativement être construit dans l'esprit de ladite clarté. En effet, les trois éléments « *Aufgabenstellung, thematischer Gang, Ergebnissicherung* » (voir la définition de Meyer ci-dessus), ne constituent-ils pas l'essence même de ce qui définit un support didactique ?

¹³⁶ *Ibid.*, p. 53

¹³⁷ *Ibid.*, p. 55

En tant que rédactrice d'un tel support, la candidate a ainsi dû analyser ce que l'on entend par ces différents concepts et comment on peut réussir à leur niveau respectif. Les résultats issus de cette analyse suivent dans le paragraphe ci-dessous.

- *Verständlichkeit der Aufgabenstellung*: il s'agit en gros d'accéder à une « *Passung der Lernaufgaben* », ce qui veut dire que l'enseignant doit premièrement analyser de manière fondée quelles activités il attend de la part des élèves : « *Um eine Aufgabenstellung passend zu machen, muss der Lehrer erstens analysieren, was der Kern der Lernaufgabe ist* »¹³⁸. Deuxièmement, les tâches doivent tenir compte du niveau scolaire des élèves : « *Der Lehrer muss zweitens klären, auf welchem Kompetenzniveau sich seine Schüler bewegen* »¹³⁹.
- *Plausibilität des thematischen Gangs*: à ce niveau, l'enseignant doit veiller à ce que la compréhensibilité citée ci-dessus ne se limite pas uniquement aux exercices et devoirs à effectuer par les élèves, mais s'applique au parcours d'apprentissage global qui est réalisé en classe. Autrement dit, les élèves doivent en général être à mêmes de suivre les réflexions de l'enseignant.
- *Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung*: dans cette optique, il est primordial d'aboutir notamment à une *validation claire des résultats* en classe. La question qui se pose est maintenant de savoir comment l'on peut concrètement le faire. Meyer y répond de la manière suivante :

«

- *Durch Zusammenfassungen und Wiederholungen,*
- *durch Fehlerkorrekturen,*
- *durch saubere Tafel- und Heftarbeit,*
- *durch eine klare und fehlerfrei Lehrersprache* »¹⁴⁰.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 55

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 58 & 59

Les quatre « astuces » présentées ci-dessus sont sans doute transposables dans le cadre de la rédaction d'un support didactique. Notamment, le fait de par exemple intégrer un résumé à la fin de chaque chapitre, respectivement des allusions à des contenus déjà traités précédemment en classe répond au premier point cité. Le deuxième élément peut être honoré par un traitement commun en classe des exercices et applications prévus dans le cadre du support de cours. Enfin, le troisième et le quatrième point relèvent plutôt des méthodes et du comportement de l'enseignant « accessoires » au support didactique.

5. « *Sinnstiftendes Kommunizieren* »

Meyer entend par là une sorte de communication entre les élèves et l'enseignant qui attribue une signification personnelle (« *persönliche Bedeutung* ») aux contenus d'enseignement dans les yeux des élèves.

Il s'agit en effet d'un défi central auquel se trouve confronté tout titulaire de classe. L'enseignant qui réussit à ce que les élèves se sentent *concernés personnellement* par la matière traitée augmente automatiquement la motivation des élèves à participer au cours.

La stratégie personnelle de la candidate visant à promouvoir une communication propice à l'apprentissage sera présentée en détail sous la section « Stratégie pédagogique mise en œuvre par la candidate ». Il apparaît clair que le support didactique doit poursuivre le même objectif. Concrètement, ce dernier est idéalement élaboré dans la pensée constructiviste, dont il sera sujet encore plus tard dans ce document.

6. « *Methodenvielfalt* »

L'enseignant visant un apprentissage efficace ne se limitera, de manière intuitive, pas à une seule méthode pédagogique, si bonne qu'elle puisse paraître. En effet, le titulaire de cours devra se doter d'un « inventaire » de méthodes et stratégies qui lui permettent de « tirer la bonne carte » au bon moment.

Cette « *Methodenvielfalt* » est définie par Meyer de la manière suivante :

« *Methodenvielfalt liegt vor,*

- (1) wenn der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird,*
- (2) wenn eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird,*
- (3) wenn die Verlaufsformen des Unterrichts variabel gestaltet werden*
- (4) und das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert ist »¹⁴¹.*

La grande idée est dès lors celle d'un enseignement flexible, quasiment construit sur mesure des besoins du cours et des élèves, à l'instar du proverbe cité au début de cette section. Dans ce but, il faut tout d'abord connaître les différentes « possibilités » qui se proposent à l'enseignant. Meyer, en collaboration avec un autre auteur nommé Werner Jank, a distingué en 1991 dans l'ouvrage « *Didaktische Modelle* » trois grandes méthodes d'enseignement de base (« *methodische Grundformen des Unterrichts* »)¹⁴².

«

- *Lehrgangsförmiger Unterricht ist gut geeignet, um Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge aus der Sicht des Lehrenden darzustellen und dadurch Sach- und Fachwissen zu vermitteln. Die Vergleichbarkeit der individuellen Schülerleistung ist hoch. Die Erziehung zur Selbsttätigkeit ist demgegenüber schwierig.*
- *Freiarbeit steht für selbst organisiertes Lernen. Sie ist gut geeignet, um individuelle Lernschwerpunkte herauszubilden. Sie hilft Methodenkompetenzen aufzubauen. Sie ist auch gut für das Üben und Festigen, für das Wiederholen und Kontrollieren von Gelerntem geeignet. Sie ist ungeeignet, um bestimmte Wissenspensen zügig an alle Schüler einer Klasse zu vermitteln.*
- *Projektarbeit erlaubt solidarisches Handeln und bietet Erfahrungen mit Teamarbeit. Sie hilft, Handlungskompetenzen aufzubauen. Sie kann das Selbstwertgefühl stärken. Sie kann auf Anforderungen des Berufslebens vorbereiten. Sie ist weniger geeignet, um neu erworbenes Wissen und neue Fähigkeiten zu üben und zu festigen ».*

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 74

¹⁴² Jank & Meyer, 1991, p. 45

Les auteurs précisent encore que : « *Die Grundformen lassen sich vielfältig variieren [...] Jede Grundform hat ihre spezifischen Stärken und ihre schwachen Seiten* ». Il convient par conséquent de procéder dans le paragraphe « Stratégie pédagogique mise en œuvre par la candidate » d'exposer les méthodes qui s'adaptent au mieux au contexte en question et qui sont ainsi censées s'avérer le plus efficace dans le cadre de l'utilisation du support de cours en classe.

7. « *Individuelles Fördern* »

Ce point vise surtout le travail avec des élèves à besoins éducatifs particuliers (« *mit individuellem Förderbedarf* »). Concrètement, il convient de créer des situations d'apprentissage qui permettront à ces élèves de pleinement développer leur potentiel intellectuel. Cependant, étant donné le cadre limité de ce travail de candidature, ledit point ne sera pas traité plus en détail à cet endroit.

8. « *Intelligentes Üben* »

En revanche, le huitième point est à nouveau d'une grande importance pour la rédaction d'un support didactique. En effet, personne ne conteste le bien-fondé pédagogique pour les élèves de l'activité de *s'exercer*. Or, toute tâche à effectuer par les élèves n'est pas automatiquement un bon exercice !

La définition de Meyer d'un exercice efficace est la suivante :

« *Übungsphasen des Unterrichts sind intelligent gestaltet,*

(1) *wenn ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird,*

(2) *wenn die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert werden,*

(3) *wenn die Schüler Übekompetenz entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen,*

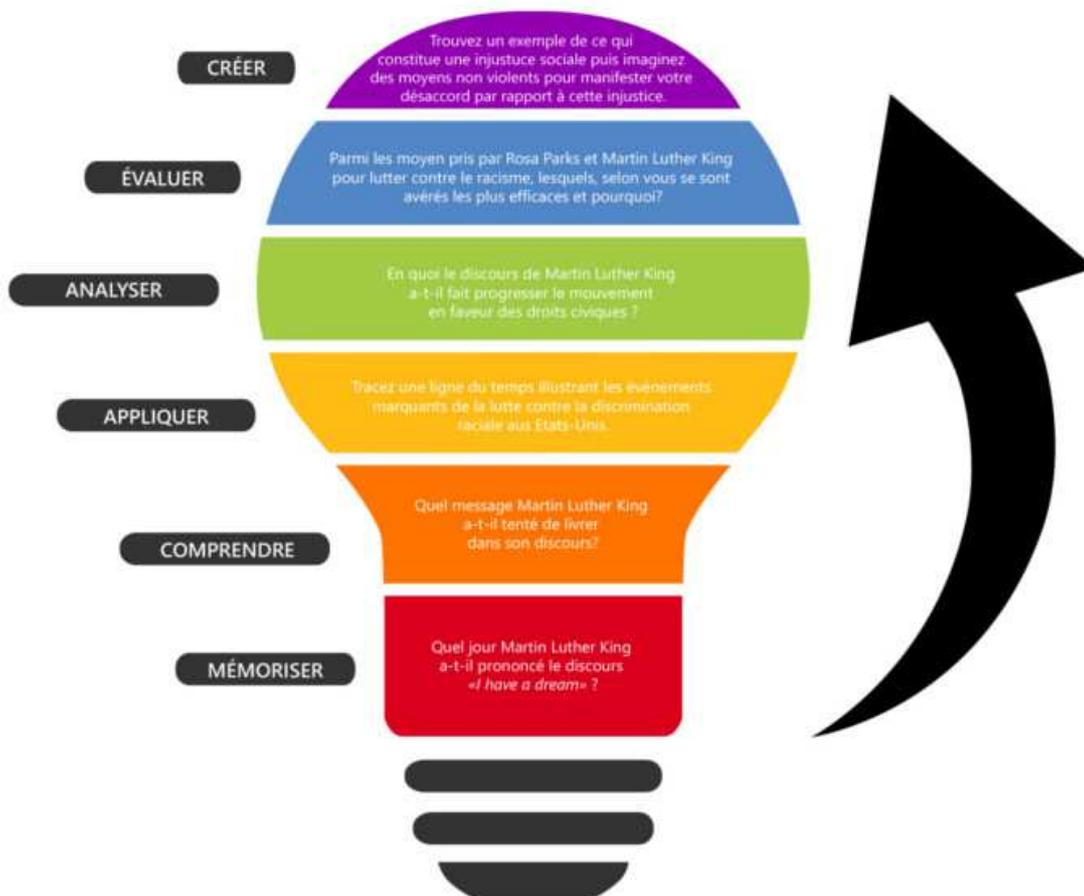
(4) *und wenn die Lehrer gezielte Hilfestellungen beim Üben geben* »¹⁴³.

¹⁴³ Meyer, 2017, p. 104 & 105

En réponse à ces points, il faut dès lors veiller à insérer des exercices et applications par exemple après chaque (sous-)chapitre ou partie de contenu spécifique afin de consolider les connaissances des élèves avant de progresser dans la matière. Les énoncés doivent être formulés de façon à permettre aux élèves de trouver eux-mêmes des réponses, sans leur conférer un sentiment de sous-occupation, ni de surmenage.

La poursuite de cet objectif peut être soutenue par les enseignements tirés des analyses de Benjamin Bloom (1913-1999), psychologue américain spécialisé en pédagogie. En effet, celui qui parle d'une activité d'apprentissage intelligente ne peut se passer de la *taxonomie de Bloom*, proposée en 1956. Celle-ci constitue un référentiel de *classement des niveaux d'acquisition cognitifs* en six niveaux allant du plus simple au plus complexe. Une version révisée de la taxonomie de 1956 a été présentée par Lori Anderson, David R. Krathwohl et autres en 2001.

Ci-dessous se trouve un exemple de cette taxonomie révisée ¹⁴⁴, sur base de questions pour identifier le niveau d'acquisition des élèves sur le sujet de la discrimination raciale aux Etats-Unis :



TAXONOMIE DE BLOOM REVISÉE

Ladite taxonomie des objectifs éducationnels peut s'avérer intéressante pour les enseignants. En effet, « elle peut permettre de concevoir des activités pédagogiques, de présenter les informations selon les niveaux de pensée et de construire une progression pédagogique » ¹⁴⁵. Dès lors, il convient de prendre en considération la taxonomie de Bloom lors de la conception d'un support de cours.

A titre de conclusion, les exercices et applications jouent un rôle majeur dans la construction des apprentissages, et de ce fait ils doivent être judicieusement construits et

¹⁴⁴ Source : Projet sur la compétence informationnelle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Canada, sur tactileo.com, 2017.

¹⁴⁵ Institut national des sciences appliquées Toulouse, 2018

insérés dans le support de cours. Un rôle primordial incombe à l'enseignant dans ce domaine. Ce dernier peut en effet augmenter l'efficacité de l'activité d'exercice en apportant un soutien ciblé aux étudiants dans le cadre des applications. Parallèlement, son objectif doit être de guider les élèves sur leur chemin qui les mènera à leurs propres *stratégies d'apprentissage* dans le sens de Maria Montessori : « Aide-moi à faire seul ».

9. « *Transparente Leistungserwartungen* » et

10. « *Vorbereitete Umgebung* »

Le point 9 concerne surtout l'évaluation des élèves et de ce fait dépasse le cadre d'analyse recherché ici. En ce qui concerne l'élément 10, il s'agit là d'un sujet qui traite plutôt de l'équipement des salles de classe et du comment les localités doivent être « organisées ». De ce fait, aucun lien direct avec un support didactique ne peut être établi.

A titre de conclusion des dix critères d'un enseignement efficace traités ci-dessus, l'on peut affirmer qu'un support de cours n'est pas une fin en soi dans le contexte d'un apprentissage efficace. En effet, le nom « support », de par sa nature, suggère qu'il constitue certes un élément important, mais qu'il ne joue pas le rôle principal de la « pièce de théâtre » que l'on appelle cours.

Cependant, le rôle du support didactique dans la réussite ou non du processus d'apprentissage n'est pas à négliger. Sur base des constats tirés des lignes qui précèdent, la candidate a pu se forger une « identité professionnelle » en relation avec ses recherches bibliographiques sur le travail en relation avec un support de cours. Les principales conclusions y relatives seront présentées par la suite dans le sens où elles ont mené à la stratégie pédagogique de la candidate.

B) Stratégie pédagogique mise en œuvre par la candidate

Il faut à ce stade s'interroger sur la stratégie pédagogique globale mise en œuvre par la candidate dans le cadre du travail avec le support didactique. L'objectif n'est pas de montrer « comment cela devrait être fait », mais de proposer des méthodes comment « on

pourrait le faire ». En fin de compte, la stratégie pédagogique pratiquée par un enseignant relève également en grande partie des préférences et des affinités personnelles de ce dernier qui ont aussi été fortement influencées par ses recherches bibliographiques.

Le passage de texte qui suit sera subdivisé en différentes sous-sections dont chacune représente en quelque sorte un jalon essentiel de la réflexion de la candidate quant à sa propre stratégie pédagogique.

- **Démarches inductive et déductive**

L'approche pédagogique fondamentale retenue est la **méthode d'apprentissage inductive**. Celle-ci part d'observations et mène à une hypothèse ou un modèle scientifique, contrairement à l'approche déductive.

« Bei der induktiven Lehrstrategie » werden den Lernenden Beispiele, Fakten und Daten vorgelegt, aus denen sie Begriffe und Definitionen entwickeln, Generalisierungen vornehmen, Folgerungen ziehen oder nach Beziehung und Wechselwirkungen suchen »¹⁴⁶.

La stratégie déductive représente juste le contraire : *« Bei der deduktiven Lehrstrategie geht es um den umgekehrten Vorgang. Begriffe, Regeln, Prinzipien und Generalisierungen werden vorgegeben und sind anschliessend an spezifischen Beispielen und Situationen anzuwenden »¹⁴⁷.*

Les citations précédentes sont issues d'un ouvrage de référence pour (jeunes) enseignants qui a aussi été intégré dans le cadre la formation des professeurs au Luxembourg. Il s'agit du livre intitulé *« Lehrerverhalten - Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht »* publié par Rolf Dubs en 2009.

¹⁴⁶ Dubs, 2009, p. 247

¹⁴⁷ *Ibid.*

Dubs pose la question de savoir laquelle des deux démarches stratégiques est plus efficace. Une fois de plus, la réponse ne se présente pas en noir et blanc. Il s'avère en effet que des études empiriques montrent que l'approche inductive produit de meilleurs résultats lorsque les élèves sont plus jeunes, respectivement si leur niveau scolaire est plus bas ou lorsque les contenus d'apprentissage sont très complexes. Parallèlement, si les élèves sont des adultes et d'un niveau de formation plus élevé, la méthode déductive est plus avantageuse.

Le choix de la candidate de travailler principalement selon *l'approche inductive* peut de ce fait étonner. Ne s'agit-il en effet pas d'un contexte d'apprentissage avec des élèves adultes, qui se trouvent en plus au bout de leur cursus scolaire ? Tout ceci est vrai. Cependant, l'on peut considérer que les étudiants sont relativement « sans expérience » face aux matières novatrices traitées dans le cadre de l'UF FOTRR. De même, la situation est celle d'un contexte scolaire hautement professionnalisant, de façon que l'on ne peut guère se permettre de renoncer au recours permanent à des exemples et cas de figures concrets en tant que point de départ de toute réflexion.

En plus, l'induction permet certainement plus de participation des élèves au cours, dans le sens de « *Mitbestimmung* », c'est-à-dire de l'implication des élèves dans la construction de leur savoir. Les élèves eux-mêmes fournissent en effet fréquemment l'« input » sur base duquel se poursuivra le travail en classe.

- **Méthodes d'enseignement**

Le paragraphe intitulé « *Methodenvielfalt* » ci-avant a distingué entre « *lehrgangsförmiger Unterricht* », « *Freiarbeit* » et « *Projektarbeit* ». Une autre distinction pourrait être faite entre les méthodes *transmissive*, *socratique* et *active*.

La méthode transmissive repose, comme le nom l'indique déjà, sur une simple transmission de connaissances, notamment sous forme d'un cours magistral sans beaucoup d'interactivité entre les élèves et l'enseignant. Cette forme d'enseignement a cependant perdu de son attrait, au moins à un niveau sub-universitaire des élèves. En effet,

L'on peut oser affirmer que la jeunesse d'aujourd'hui souhaite contribuer activement à la construction des savoirs ! Parallèlement, de nos jours, les dispositions structurelles (volonté des dirigeants d'écoles et des enseignants) permettent une approche plutôt constructiviste.

Cependant, il ne faut pas, en tant qu'enseignant, renoncer totalement aux avantages d'un cours magistral. Le « *Lehrervortrag* » continue ainsi de jouer un rôle primordial dans les salles de classe. Dans ce sens, la citation ci-dessous est issue d'un manuel d'aide à destination des professeurs en cours de formation (« *Praxishandbuch für das Referendariat* »)¹⁴⁸ :

« Guter lehrerzentrierter Unterricht ist guter Unterricht. Haben Sie kein schlechtes Gewissen, wenn Sie Frontalunterricht durchführen! Es handelt sich hierbei um eine effektive und unverzichtbare Unterrichtskonzeption, die Ihnen und Ihren Schülern erfolgreichen Unterricht ermöglichen kann. Lernen Sie also guten Frontalunterricht zu planen und durchzuführen ».

La question qui se pose dès lors est de savoir comment planifier et mettre en pratique un « bon » cours magistral. La méthode transmissive pure et simple ayant été écartée, il convient donc d'impliquer activement les élèves. Un concept qui est à considérer dans ce contexte est celui de la **méthode socratique**, en allemand « *fragend-entwickelnder Unterricht* », ou encore « *Lehrergespräch* » au sens large.

*« Diese Unterrichtsmethode gehört zu den am häufigsten genutzten [...]. Die Vertreter gehen von der Idee aus, dass jedes Problem bereits die Lösung in sich trägt und die Schüler so „nur“ Unterstützung benötigen um das Ergebnis selber zu finden. Diese Unterstützung erhalten die Schüler in Form der Fragen »*¹⁴⁹.

L'on pourrait cependant émettre des critiques à l'égard de la méthode socratique en général. En effet, selon les auteurs Kostka et Köster, le risque se présente que l'enseignant suggère ses réponses aux élèves. Ces derniers « devineraient » alors ce que le titulaire

¹⁴⁸ Kostka & Köster, 2005, p. 120

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 124

souhaite entendre plutôt que de rechercher eux-mêmes une réponse : « *Die den Fragen innewohnende Lenkungsfunktion wird hierbei übertrieben stark genutzt* »¹⁵⁰.

Dubs à son tour constate dans ce même sens : « *Die Wirksamkeit von Lehrgesprächen hängt massgeblich von der Qualität der Dialoge ab* »¹⁵¹. La question de savoir « comment efficacement construire des questions dans le cadre de l'application de la méthode socratique ? » est extrêmement complexe et pourrait constituer l'objet d'un travail de candidature à part. De ce fait, cette analyse ne sera plus poursuivie à cet endroit. La candidate se base par conséquent sur ses observations en classe en utilisant l'assimilation de la matière par les élèves en tant qu'indicateur de la qualité de la construction de ses questions.

Il ressort de ce qui précède que la méthode socratique est déjà plus interactive que l'approche transmissive ; cependant elle doit être utilisée de manière réfléchie. A part la construction efficace des questions, l'enseignant doit aussi veiller à prendre en considération le contexte dans lequel il met en œuvre les questions-réponses.

Par ailleurs, on observe dans cette optique que « *Das Konzept des Fragend-entwickelnden Unterrichts wird gern als Allzweckmittel eingesetzt, unabhängig davon, ob ein Thema sich hierfür eignet oder nicht* »¹⁵². En conclusion, le constat fondamental est le suivant : « *Seien Sie misstrauisch, wenn Ihr Unterricht sehr häufig « fragend-entwickelnd » abläuft. Es gibt attraktive Alternativen!* »¹⁵³

On pourrait encore s'interroger sur ce que l'on appelle un « apprentissage actif ». Ce concept fait allusion à ce que Meyer désigne premièrement comme « *Freiarbeit* » et deuxièmement, de manière encore plus poussée comme, « *Projektarbeit* ».

La *Projektarbeit* est difficilement intégrable dans le travail d'enseignement étroitement basé sur le support didactique. De ce fait, elle ne sera pas traitée dans le cadre de ce travail

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ Dubs, 2009, p. 163

¹⁵² Kostka & Köster, 2005, p. 125

¹⁵³ *Ibid.*, p. 126

de candidature. Ceci ne veut cependant pas dire que dans l'UF FOTRR, il n'y aura pas de projets. La candidate pourrait par exemple imaginer de réaliser un projet avec les étudiants en parallèle à l'utilisation du support de cours, respectivement en fin d'année scolaire lorsque les contenus du support didactique ont été « traités ». Cette manière de procéder est importante dans beaucoup de cas, sachant que plus la méthode de travail est « libre », moins l'enseignant garde le contrôle de ce qui « aboutit » en fin de compte chez les élèves.

La *Freiarbeit*, qui englobe notamment le travail autonome des élèves, soit individuellement, soit en groupe, est, au contraire, facilement combinable avec un support de cours. Une fois les bases théoriques construites, il convient que l'enseignant laisse les élèves s'exercer librement, certes sur base d'un canevas de travail (« *Arbeitsauftrag* ») concret. Un avantage de cette méthode est notamment que les étudiants peuvent et doivent s'organiser eux-mêmes, ce qui est censé contribuer à leur autonomie de travail.

- **Théories de l'apprentissage**

Il ressort de ce qui précède que la stratégie pédagogique de la candidate s'oriente aux théories pédagogiques constructiviste et socioconstructiviste. Selon Dubs, les constructivistes recherchent par leur façon de procéder un but très précis : « *Ihnen geht es darum, wie die Lernenden dieses Wissen für sich verständlich machen, ihm ihren persönlichen Sinn geben (Fosnot 1992)* »¹⁵⁴. L'on parle d'une approche *socioconstructiviste* lorsque ce constructivisme est lié à des interactions sociales, notamment dans le cadre d'un travail en groupe.

Le travail en groupe en soi présente certains avantages et désavantages. A cet endroit, il y a lieu de citer quelques avantages, étant donné que la candidate profite de ces derniers afin de varier ses méthodes d'enseignement en faveur du travail en groupe (« *kooperatives Lernen* »).

¹⁵⁴ Dubs, 2009, p. 29

Dubs avance notamment les arguments suivants :

- « *Durch das kooperative Lernen lassen sich in Lernsituationen dank der Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern mehr Vorwissen mobilisieren und breitere Problemstellungen erkennen als bei individuellem Lernen [...]* ».
- « *Durch die Diskussion in heterogenen, kleinen Gruppen werden Unklarheiten, Missverständnisse sowie sachliche Unsicherheiten besser sichtbar als in grossen, von der Lehrkraft geführten Klassen [...]* »¹⁵⁵.

Il convient ainsi d'intégrer dans le support didactique d'un côté bien évidemment des contenus et exemples parlants aux yeux des élèves, en respect de la philosophie constructiviste. De l'autre côté, des applications et des exercices qui s'apprêtent à un travail en groupe peuvent s'avérer précieux d'un point de vue pédagogique.

- **Styles d'apprentissage**

La mise au point d'une stratégie pédagogique personnelle exige encore que l'on analyse comment le processus d'apprentissage se réalise sur le plan neuro-psychologique. Généralement, distinction est faite entre trois styles d'apprentissage : auditif, visuel et kinesthésique.

« Bien que l'on utilise nos cinq sens pour recueillir l'information en provenance de l'environnement, ceux-ci ne contribuent pas également à notre connaissance de base. Les gens n'utilisent pas la vue, l'ouïe et le toucher de la même manière pendant leur apprentissage. [...] Ainsi, certaines personnes apprennent mieux par la vue ; on les appelle des apprenants *visuels*. D'autres, qui utilisent l'ouïe, sont identifiées comme des apprenants *auditifs*. D'autres encore préfèrent toucher ou participer physiquement à l'exercice ; ce sont des apprenants *kinesthésiques* »¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Dubs, 2009, p. 216 & 218

¹⁵⁶ Sousa, 2002, p. 61

Les apprenants auditifs assimilent les matières mieux *en écoutant*. Ils peuvent ainsi profiter notamment de récits de l’enseignant, de débats en classe, etc. Les élèves visuels à leur tour apprennent de façon privilégiée *par la vue*. Ainsi, ils peuvent tirer des avantages lorsque le titulaire travaille p.ex. avec des schémas, des graphiques, des images, des vidéos, Les apprenants kinesthésiques quant à eux assimilent mieux *en touchant*. Concrètement, ils peuvent bénéficier de prises de note, de jeux de rôle, de visites externes, etc.

Force est encore de constater que le nombre d’élèves visuels voire kinesthésiques dépasse de nos jours largement celui des apprenants auditifs. Cet état de fait est certainement lié à la place importante qu’occupent les nouvelles technologies de l’information et de la communication dans nos vies quotidiennes. Les institutions d’enseignement doivent en tenir compte et proposer des activités d’enseignement également accessibles aux élèves visuels-kinesthésiques.

Indépendamment des dispositions personnelles quant aux styles d’apprentissage, il s’avère que la probabilité de retenir les informations véhiculées est d’autant plus importante que le nombre de « canaux de transmission » est élevé. Concrètement, les chiffres parlent de la manière suivante ¹⁵⁷ :

Informationsaufnahme	Wahrscheinlichkeit des Behaltens
selbst machen	90%
nacherzählen / erklären	70%
hören + sehen	50 %
sehen	30 %
hören	20 %

Les lignes qui précèdent illustrent l’importance du fait de « rendre visibles » les contenus d’apprentissage aux élèves. Les auteurs Kostka & Köster l’affirment de la manière suivante :

« Sie werden keinen Pädagogen finden, der nicht der Meinung ist, dass Visualisieren bzw. das “anschaulich machen“ für jeden Unterricht ausgesprochen wichtig ist. Für die

¹⁵⁷ D’après le site internet www.fernstudieren.de

Schüler ist die gelungene Visualisierung deshalb so bedeutsam, weil „die visuelle Informationsaufnahme die größte Wahrscheinlichkeit erfolgreichen Lernens hat »¹⁵⁸.

Dubs à son tour précise encore :

« Es zeichnet sich immer deutlicher ab, dass die Visualisierung von Wissensstrukturen zu einem besseren Verständnis und einem höheren Behalten sowie zu einer zielstrebigeren Anwendung des Wissens führt »¹⁵⁹.

Un enseignement via cours magistral (faisant appel à l'auditif) devra ainsi recourir notamment au tableau noir, ainsi qu'à des exercices (visuel et kinesthésique).

« Eine Schultafel eignet sich gut, um den dynamischen Prozess der inhaltlichen Erarbeitung zu begleiten. [...] Das Tafelbild entsteht nach und nach vor den Augen der Schüler und erleichtert so den Zugang zu einem komplexen Inhalt. [...] Es kann von den Schülern mitentwickelt und mitgestaltet werden »¹⁶⁰.

5. Conclusions et réflexions finales

Au début de la rédaction de ce travail de candidature, la candidate s'est trouvée confrontée à une unité d'enseignement novatrice pour laquelle il n'existait pas encore de précédent à proprement parler dans le cadre des études d'éducateur. Le choix en faveur de l'élaboration d'un support de cours a cependant rapidement été fait en raison des avantages qu'un tel document peut apporter aux activités d'enseignement. Il s'agissait également de mettre à disposition du LTPES un « outil » de cours pouvant le cas échéant aussi être utilisé par des enseignants autres que la candidate.

Cependant, le fait de disposer d'un support didactique ne suffit pas encore en vue de proposer aux élèves un enseignement de qualité. En effet, en tant qu'enseignant, il faut définir sa propre méthode d'enseigner, en fonction des compétences et besoins des élèves en incorporant intelligemment le support au sein de la démarche pédagogique.

¹⁵⁸ Kostka & Köster, 2005, p. 84

¹⁵⁹ Dubs, 2009, p. 244

¹⁶⁰ Kostka & Köster, 2005, p. 93

Etant donné que les contenus de l'UF FOTRR apparaissent relativement nouveaux à l'égard des étudiants à l'instant de leur arrivée en classe terminale, le choix didactique de la candidate est rapidement tombé sur « *lehrgangsförmiger Unterricht* ». Il s'agit en effet de la meilleure méthode de base afin de transmettre en un temps limité un contenu important, tout en garantissant la « qualité » des savoirs qui sont construits auprès des élèves.

Cependant, dans le but d'honorer la pensée (socio-)constructiviste ainsi que la recherche d'autonomie auprès des élèves, le cours frontal doit d'un côté reposer sur des questions-réponses ciblées, et de l'autre côté occasionnellement, voire fréquemment, céder sa place à d'autres méthodes d'enseignement. L'on peut à cet endroit citer notamment des exercices et applications réalisées en binôme ou en groupe.

Dans le but d'une meilleure visualisation des contenus à l'égard des élèves, la candidate a encore opté pour l'utilisation privilégiée du tableau noir en tant qu'outil didactique de référence en parallèle à l'utilisation du support de cours. Le fait de recourir occasionnellement et sciemment aussi à des présentations PowerPoint, des vidéos, etc. devra permettre à la candidate de disposer d'un *method mix* polyvalent et intéressant.

La stratégie pédagogique ainsi mise en œuvre permettra dans le cas idéal d'honorer les « *didaktische Prinzipien* », entre autres ceux de « *Fasslichkeit des Lernstoffs* », « *Anschauung* », « *Praxisnähe* » et « *selbstständigen Arbeit* ».

A titre de conclusion générale, l'on pourrait faire allusion aux constats de John Hattie, pédagogue-chercheur dans le domaine de l'éducation, issus de son ouvrage de référence « *Visible learning* » : Le succès d'apprentissage auprès élèves dépend surtout de la manière dont l'enseignant forge ses cours !

6. Bibliographie

- BEFFORT, B. (2016, 8 février). *Luxemburger Wort*. Consulté le 4 avril, 2018, sur <https://www.wort.lu/de/politik/kinderbetreuung-neue-spielregeln-fuer-alle-kitas-56b72a4d0da165c55dc52897>
- BEFFORT, B. (2016, 23 février). *Luxemburger Wort*. Consulté le 4 avril, 2018, sur https://www.wort.lu/de/politik/kinderbetreuung-qualitaet-in-allen-kitas-56ccb5201bea9dff8fa7363b?utm_campaign=magnet&utm_source=article_page&utm_medium=related_articles
- BERUFLICHE SCHULE DER FAW GGMBH. (s.d.). *Erzieher*. Consulté le 28 octobre, 2018, sur Beruflichen Schule der FAW: <https://www.ausbildung-fuerstenwalde.de/schule/bildungsgange/erzieher/>
- BERUFSBERATUNG.CH. (2016, 3 octobre). *Kindererzieher/in HF*. Consulté le 11 mai, 2018, sur <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?id=7720>
- BOUSSELIN, A. (avril 2017). *Childcare, maternal employment and residential location*. Esch-sur-Alzette: LISER Luxembourg institute of socio-economic research.
- CORTEY, L. (2018, 7 mars). *Luxemburger Wort*. Consulté le 4 avril, 2018, sur <https://www.wort.lu/fr/luxembourg/bientot-des-mini-creches-au-luxembourg-5a9fd745c1097cee25b839c2>
- DUBS, R. (2009). *Lehrerverhalten - Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- FERRING, D., HEINZ, A., PELTIER, F., & THILL, G. (octobre 2013). *Les personnes âgées*. Luxembourg: STATEC Institut national de la statistique et des études économiques.
- GERARD, F.-M., & ROEGIERS, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre - Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck Université.
- GUICHET.LU. (2018, 11 juin). *Personnel du service d'éducation et d'accueil*. Consulté le 23 août, 2018, sur <https://guichet.public.lu/fr/entreprises/creation-developpement/autorisation-etablissement/inscriptions-agrements-specifiques/personnel-service-education-accueil.html>
- HAAS, C. (Année scolaire 2001-2002). Introduction à l'analyse des structures et logiques de fonctionnement de l'organisation - Cours de psychologie sociale - 3ème année des études d'éducateur. *6e édition revue et corrigée*. Institut d'études éducatives et sociales.
- HOCHSCHULE KOBLENZ. (s.d.). Consulté le 25 juillet, 2018, sur <https://www.hs-koblenz.de/rmc/fachbereiche/sozialwissenschaften/studiengaenge-sozialwissenschaften/ba/paedagogik-der-fruehen-kindheit/startseite/>

- INSTITUT NATIONAL DES SCIENCES APPLIQUEES TOULOUSE. (2018). *La taxonomie de BLOOM*. Consulté le 23 septembre, 2018, sur INSA: <http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/concepts-de-base-en-pedagogie/la-taxonomie-de-bloom.html>
- JANK, W., & MEYER, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- KOSTKA, M., & KÖSTER, P. (2005). *Kompetent unterrichten - Ein Praxishandbuch für das Referendariat*. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig GmbH.
- LANGENMAYR, M. (2002, 2 février). *Deutscher Bildungsserver*. Récupéré sur <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=494>
- LANGENMAYR, M. (2005, mars). *Das Kita-Handbuch*. Consulté le 27 décembre, 2017, sur <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html>
- LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSINFORMATION. (2012, 1 juillet). *Deutscher Bildungsserver*. Consulté le 13 janvier, 2019, sur Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/ Erzieher - Entwurf vom 01.07.2012: www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf
- LTPES. (2013). *Les études d'éducateur réformées : Bien-fondé, circonstances, cadre général, principes fondateurs et philosophie de base*. Beringen/Mersch.
- LTPES. (s.d.). *Historique*. Consulté le 5 août, 2018, sur Lycée Technique pour professions éducatives et sociales: <http://apache.ltpes.lu/historique/>
- MASKOTT. (2017). *La taxonomie de Bloom et le digital learning*. Consulté le 22 septembre, 2018, sur Tactileo: <https://www.tactileo.com/formation-professionnelle/taxonomie-de-bloom-digital-learning/>
- MEYER, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE. (2016, 16 février). *Une éducation non-formelle de qualité*. Consulté le 9 janvier, 2019, sur Men.lu: <http://www.men.public.lu/fr/actualites/articles/communiqués-conference-presse/2016/02/19-assurance-qualite/index.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE. (2018, février). *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes / Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Consulté le 9 janvier, 2019, sur Men.lu: <http://www.men.public.lu/fr/actualites/publications/enfance/infos-generales/180219-rahmenplan/index.html>

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE. (2018, 25 juin). *Éducation plurilingue pour les enfants de 1 à 4 ans*. Consulté le 17 août, 2018, sur Men.lu: <http://www.men.public.lu/fr/enfance/05-plurilingue/index.html>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS. (2004). *Vade-mecum pour l'élaboration et la modification des programmes d'études de l'enseignement secondaire technique du Luxembourg*.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE. (2016). *L'assurance qualité*. Consulté le 15 août, 2018, sur enfancejeunesse.lu: https://www.enfancejeunesse.lu/fr/archives/quality_instruments/1859
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE. (2017, 5 juillet). *La réforme du lycée est votée: Ënnerschiddlech Schoule fir ënnerschiddlech Schüler*. Consulté le 15 février, 2018, sur Men.lu: <http://www.men.public.lu/fr/actualites/articles/communiques-conference-presse/2017/07/05-reforme-lycee/index.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE. (2018, 5 juillet). *Staark Kanner - Enfance*. Consulté le 6 octobre, 2018, sur Men.lu: <http://www.men.public.lu/fr/enfance/>
- MINISTERE DES FINANCES. (2017, 24 juillet). *Enfance et Jeunesse.- Dépenses générales*. Consulté le 30 octobre, 2018, sur De Budget 2018: <https://budget.public.lu/lb/budget2018/am-detail.html?chpt=depenses&dept=10§=79>
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- MINTZBERG, H. (2004). *Le management - Voyage au centre des organisations* (éd. 2). Paris: Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- RIEUNIER, A., & RAYNAL, F. (1997). *Pédagogie: dictionnaire de concepts clés - apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- ROBERT, P., REY, A., & REY-DEBOVE, J. (1967). *Le Petit Robert - Dictionnaire de la langue française*. Paris: Société du nouveau Littré, Le Robert.
- SCHROER, K. (s.d.). *Die Psychologie des Lernens – Wie funktioniert Lernen?* Consulté le 17 novembre, 2018, sur fernstudieren.de: <https://www.fernstudieren.de/im-studium/effektives-lernen/die-psychologie-des-lernens/>
- SOUSA, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre, Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal (Québec): Les Editions de la Chenelière inc.

STATEC. (s.d.). *Taux d'emploi des personnes âgées de 20 à 64 ans (en %) 1983 - 2016*. Consulté le 6 juillet, 2018, sur www.statec.lu:
<https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx>

WELSCHBILLIG, H. R. (travail en cours). *Beruf und Studien im Wandel: Aufbau und Entwicklung von Kompetenzen in der Erzieherausbildung*.

WELSCHBILLIG, H. R., PRUSSEN, P. L., & METZ, T. (juillet 2017). *La réforme des études d'éducateur et d'éducatrice, Les fondements, les bases (2011-2014), Tome I*. Mersch: Les cahiers du LTPES.

WELSCHBILLIG, H. R., PRUSSEN, P. L., HEINZ, C., KANDEL, S., & SCHWARTZ, L. (septembre 2012). *Le parcours professionnel et académique des anciens élèves de l'IEES et du LTPES, Une étude sur une décennie de promotions (1999-2008)*. Mersch: Les cahiers du LTPES.

7. Annexes

Annexe 1 : Support de cours

a) Préliminaire : Objectifs et contenus par chapitre

Partie I : Fonctionnement (au sein des équipes éducatives et sociales)

Chapitre 1 : Division du travail

Objectifs :

- ✓ Comprendre que toute activité humaine est caractérisée par la division du travail
- ✓ Connaître les différentes façons de diviser les tâches
- ✓ Appréhender la dimension du phénomène dans le cadre de l'action éducative et sociale

Contenus :

Types de division du travail :

- ✓ Spécialisation horizontale des tâches
- ✓ Spécialisation verticale des tâches
- ✓ Application du concept de la division du travail à l'action socio-éducative

Chapitre 2 : Coordination du travail

Objectifs :

- ✓ Comprendre que la division et la coordination du travail constituent deux facettes d'une même réalité
- ✓ Connaître les différentes façons de coordonner les tâches
- ✓ Appréhender la coordination du travail dans la réalité de l'action socio-éducative

Contenus :

Façons de coordination du travail :

- ✓ Ajustement mutuel
- ✓ Supervision directe
- ✓ Standardisation des tâches
- ✓ Application des concepts de la coordination et de la standardisation du travail à l'action éducative et sociale

Partie II : Travail en réseau – <i>Netzwerkarbeit</i>

Objectifs :

- ✓ Comprendre la notion de travail en réseau
- ✓ Appréhender que le travail en réseau est plus qu'une coopération bilatérale
- ✓ Connaître les différentes facettes du travail en réseau

Contenus :

- ✓ *Zusammenarbeit mit Familien*
- ✓ *Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen*
- ✓ *Arbeitsaufträge* en relation avec le travail en réseau

Partie III : Relations publiques – <i>Öffentlichkeitsarbeit</i>

Objectifs :

- ✓ Comprendre le concept de « relations publiques »
- ✓ Appréhender le but des relations publiques
- ✓ Connaître les différents moyens et méthodes des relations publiques

Contenus :

- ✓ *Grundlagen der Öffentlichkeitsarbeit*
- ✓ *Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit*
- ✓ *Arbeitsaufträge* en lien avec les relations publiques

b) Support didactique

LTPES - CLASSE TERMINALE DES ETUDES D'EDUCATEUR

Domaine de différenciation D3 :

Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales

Unité de formation 2 :

Equipes éducatives et sociales :

Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques (FOTRR)

Table des matières

Partie I : Fonctionnement (au sein des équipes éducatives et sociales)

- Introduction

- Chapitre 1 : Division du travail
 - 1.1 Spécialisation horizontale
 - 1.2 Spécialisation verticale

- Chapitre 2 : Coordination du travail
 - 2.1 Ajustement mutuel
 - 2.2 Supervision directe
 - 2.3 Standardisation du travail

- Applications

Partie II : Travail en réseau – *Netzwerkarbeit*

- Einleitung und Definition
- Kapitel 1: Zusammenarbeit mit Familien
- Kapitel 2: Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen
- Arbeitsaufträge

Partie III : Relations publiques – *Öffentlichkeitsarbeit*

- Einleitung
- Grundlagen der Öffentlichkeitsarbeit
- Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit
- Arbeitsaufträge

Bibliographie

Les termes marqués d'un * sont expliqués dans le *glossaire* en fin de document.

Partie I : Fonctionnement (au sein des équipes éducatives et sociales) ¹⁶¹

Introduction

« Toute activité humaine organisée – de la poterie à l’envoi d’un homme sur la lune – doit répondre à deux exigences fondamentales et contradictoires : *la division du travail* entre les différentes tâches à accomplir et *la coordination* de ces tâches pour l’accomplissement du travail. **La structure d’une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches** » (Mintzberg, 1982, p. 18).

Ces constats de Henry Mintzberg, professeur de management et auteur de livres dédiés aux organisations *, peuvent sembler issus d’un monde loin des réalités du domaine éducatif et social. Or il s’avère que les concepts managériaux s’appliquent de nos jours facilement aux organisations socio-éducatives. Ces dernières, en raison du rôle important et croissant que leur action joue dans le quotidien de notre vie en société sont en effet contraints de se doter d’une certaine formalisation, dont il sera question dans ce document.

Force est de constater que tout travail humain, aussi « simple » qu’il puisse apparaître, à tendance à être divisé en sous-tâches qui par la suite doivent être coordonnées. Cette manière de procéder réside dans la nature humaine qui se caractérise par un état de vie et de travail *en groupe* en interdépendance constante avec d’autres individus.

¹⁶¹ Cette partie est à considérer, pour ce qui est des sujets et thèmes traités, comme la suite du cours « Organisations et institutions éducatives et sociales » : objectifs, conceptions, acteurs et qualité du travail éducatif et social (DUF1). Toutefois, pour des raisons d’organisation impératives, les 2 UF en question ont lieu parallèlement.

En ce sens, les pages qui suivent répondront aux questions suivantes :

- 1) Qu'est-ce qu'on entend par la division du travail ?
Pour quelle raison diviser les tâches ?
Comment *concrètement* réaliser cette division ?
- 2) Pourquoi une coordination des tâches divisées est-elle nécessaire ?
Comment *pratiquement* coordonner le travail ?

Chapitre 1 : Division du travail

Le concept de « division du travail » a été forgé par l'économiste Adam Smith dans son ouvrage « La Richesse des Nations » en 1776. Les organisations divisent le travail afin d'augmenter sa productivité *. Concrètement, la division du travail résulte dans sa « spécialisation¹⁶² ». Chaque agent n'effectue qu'une partie d'une tâche à réaliser.

Les raisons de cette hausse de la productivité à la suite de la division du travail sont au nombre de trois :

- meilleure habilité de l'ouvrier dans « sa » tâche,
- gain de temps car il y a absence de passage entre tâches,
- développement de nouvelles méthodes et machines dans le cadre de cette spécialisation.

Une réponse est à présent déjà fournie aux deux premières questions : qu'est-ce que c'est la division du travail et pourquoi diviser les tâches ? Reste à éclairer la troisième question : comment réaliser cette division du travail ?

Le travail peut tout simplement être spécialisé de deux façons différentes : « horizontalement » et « verticalement ». La partie qui suit présentera en détail les caractéristiques des deux concepts.

¹⁶² De ce fait, les termes de « spécialisation et de « division » du travail seront utilisés en tant que synonymes par la suite.

1.1 Spécialisation horizontale

« La spécialisation horizontale du travail est la forme prédominante de division du travail ; elle est présente dans toutes les organisations, et même dans toute activité humaine » (1982, p. 88).

Dès que les hommes se trouvent face à des activités complexes, à plusieurs étapes de travail, ils ont tendance à diviser le travail en différentes sous-tâches. Il a été montré ci-avant que cette manière de procéder revient à *spécialiser* le travail, ce qui est concrètement faisable selon deux façons différentes.

Le travail peut être spécialisé d'abord selon la « largeur du poste : le nombre de tâches qu'il contient [...] », (1982, p. 87). L'on parle d'une spécialisation horizontale.

Deux cas extrêmes sont envisageables : premièrement, il y a des postes qui exigent le passage permanent d'une tâche à une autre à l'intérieur d'une très grande diversité de tâches (exemple : un agent seul responsable d'une friterie). Deuxièmement, des postes existent qui ne comportent qu'une seule tâche extrêmement spécialisée que le travailleur réalise répétitivement pendant toute la durée du travail (exemple : une couturière au sein d'une fabrique de vêtements).

En résumé, si le poste de travail comprend

- un grand nombre de tâches variées :

la spécialisation (ou division) horizontale est dite *faible*

- une répétition d'une même tâche spécialisée :

la spécialisation horizontale est *forte*

Le contraire de la spécialisation horizontale peut être désigné par le terme « d'élargissement du travail ».

Réflexion : La spécialisation *horizontale* dans les organisations éducatives et sociales

Les tâches des éducateurs sont de nos jours très diversifiées : d'un côté, il y a les activités « pédagogiques » telles que p.ex. la mise en œuvre de jeux visant à soutenir la situation ou le développement des personnes cibles. De l'autre côté, il y a les tâches « administratives » telles que la documentation écrite de ces jeux. Les éducateurs sont souvent très polyvalents au sein de leurs équipes respectives, de sorte que p.ex. un congé de maladie d'un(e) collègue les fasse rapidement changer de tâche.

Cependant, cette flexibilité trouve ses limites notamment lorsque l'on s'oriente vers d'autres troncs de l'arbre hiérarchique des organisations. Dans un home pour personnes âgées notamment,, il y a une ségrégation insurmontable entre les tâches des éducateurs et celles des infirmiers. Les éducateurs ne sont ainsi en aucun cas autorisés à administrer des piqûres aux personnes cibles. En revanche, les infirmiers n'interviennent pas dans la planification et la mise en œuvre de d'activités pédagogiques.

L'on constate alors une spécialisation horizontale au niveau du centre opérationnel.

1.2 Spécialisation verticale

« La spécialisation verticale sépare la réalisation du travail de son administration » (1982, p. 89).
--

Le travail peut également être spécialisé selon la « profondeur du travail, le contrôle qui s'exerce sur le travail » (1982, p. 87). Il s'agit là d'une spécialisation verticale.

Deux cas extrêmes sont également envisageables ici : d'un côté, l'on peut avoir un travailleur qui exécute le travail sans (devoir) se soucier d'autre chose. De l'autre côté, il se peut que celui qui fait le travail contrôle également ce dernier.

En résumé, si le poste de travail

- consiste en une participation active à la conception (c'est-à-dire à l'élaboration et à la planification) du travail :

la spécialisation (ou division) verticale est dite *faible*

- ne laisse aucune possibilité d'initiative et qu'il y a un conformisme aux procédures et règles établies par d'autres :

la spécialisation verticale est *forte*

Le contraire de la spécialisation verticale peut être désigné par le terme « d'enrichissement du travail ».

Selon Mintzberg, « les postes de travail doivent souvent être spécialisés verticalement parce qu'ils sont spécialisés horizontalement ; beaucoup de postes de travail [...] sont spécialisés dans les deux dimensions ou pas du tout » (1982, p. 90).

Réflexion : La spécialisation *verticale* dans les organisations socio-éducatives

La spécialisation verticale dans les organisations socio-éducatives n'est sûrement pas à comparer aux hiérarchies existantes dans des structures économiques traditionnelles, telles que p.ex. les banques. En effet, il résulte de la nature même du travail en contact direct avec des êtres humains que les collaborateurs du terrain doivent s'impliquer activement dans les actions des dirigeants, dans l'intérêt de leurs personnes cibles.

Cependant, différents niveaux hiérarchiques existent et doivent aussi exister. En effet, il est important pour le fonctionnement de toute organisation d'avoir des dirigeants qui sont dans la mesure de prendre des décisions et qui en sont par la suite formellement responsables.

L'on peut alors parler d'une spécialisation verticale au niveau de la ligne hiérarchique.

Résumé du chapitre

Les lignes précédentes ont conduit aux constats suivants :

- la division du travail est une résultante de la nature humaine de vivre et de s'organiser,
- il s'agit de la « meilleure » façon d'accomplir les tâches du point de vue de l'efficacité du travail,
- la spécialisation horizontale et verticale se retrouve aussi dans les organisations éducatives et sociales.

Chapitre 2 : Coordination du travail

Malgré l'effet positif de la spécialisation sur l'efficacité du travail, le fait de diviser les tâches fait aussi naître certains défis. En effet, une fois le travail divisé, il faut s'occuper de la coordination des différentes tâches pour assurer leur cohérence. Par conséquent, la division du travail peut être « la source de nombreux problèmes, notamment de communication et de coordination » (1982, p. 90).

Ce chapitre essayera de trouver des réponses à la question « comment coordonner de façon efficace les différentes tâches ? ». Mintzberg fournit la réponse suivante :

« Cinq mécanismes de coordination paraissent suffisants pour expliquer les moyens fondamentaux par lesquels les organisations coordonnent leur travail : l'ajustement mutuel, la supervision directe, la standardisation des procédés, la standardisation des produits et la standardisation des qualifications. On peut les considérer comme les éléments fondamentaux de la structure, la colle qui maintient ensemble les parties de l'organisation » (1982, p. 19).

La division du travail étant « largement dictée par le travail à faire et par la technique employée pour le faire », la coordination des tâches, en revanche, est « une affaire plus compliquée » faisant appel à plusieurs moyens (1982, p. 19).

Les pages qui suivent traiteront d'abord les concepts d'ajustement mutuel et de supervision directe, et ensuite la standardisation du travail dans ses différentes dimensions.

2.1 Ajustement mutuel

« L'ajustement mutuel réalise la coordination du travail par le simple processus de la communication informelle (comme par exemple entre deux employés du centre opérationnel » (2004, p. 189).

Il s'agit d'un échange non formalisé entre collaborateurs sans contrôle spécifique par la hiérarchie. *L'ajustement mutuel* peut être représenté visuellement de la manière suivante :

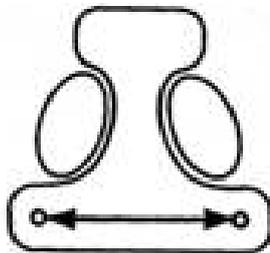


Figure 1. Ajustement mutuel. Source : *Le management - Voyage au centre des organisations* (p. 191), Henry Mintzberg, 2004, Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.

Dans le cadre d'un ajustement mutuel, les opérateurs concernés gardent le contrôle de leur travail respectif. Selon Mintzberg, l'ajustement mutuel est, en raison de sa simplicité, pratiqué dans les organisations « les plus simples » (1982, p. 19) mais également dans les organisations « les plus complexes parce qu'il est [...] le seul qui marche dans des circonstances extrêmement difficiles. » (1982, p. 19)

Cas de figure « Le jardin d'Eden » de Madame Lefèvre¹⁶³

Au moment de la création du foyer de jour « Le jardin d'Eden », Madame Lefèvre n'avait engagé qu'une seule éducatrice pour l'aider dans la prise en charge des enfants : Madame Lacroix. Elles s'accordaient en discutant, par gestes, etc. Tous les problèmes pouvaient être résolus sur-le-champ sans qu'il y ait eu besoin d'établir des procédures et règles de fonctionnement.

Réflexion : L'ajustement mutuel dans les organisations éducatives et sociales

Il apparaît clair que l'ajustement mutuel est le mode de coordination le plus facile et le moins contraignant. L'on peut évoquer l'image d'un corps humain dont les organes se coordonnent tout naturellement afin d'assurer la survie de l'organisme dans son ensemble.

L'ajustement mutuel en tant que mécanisme de coordination est très important dans les organisations socio-éducatives au sein desquelles se réalise un travail basé sur la relation et la communication avec les personnes cibles, mais aussi entre les différents membres d'un groupe de travail dans l'intérêt de ces dernières.

Cependant, ce mode trouve ses limites, et ceci également dans les organisations éducatives et sociales. A partir du moment que la taille du groupe des collaborateurs augmente ou lorsque l'on introduit une division du travail, l'efficacité du système est mise en question. En effet, les efforts des membres du groupe, au lieu de se focaliser sur l'exécution du travail, doivent de plus en plus se consacrer au maintien de la cohésion du groupe. Afin d'empêcher que le travail en équipe devienne une fin en soi dans le cadre du travail quotidien des éducateurs, la coordination informelle doit céder à une certaine formalisation du comportement.

¹⁶³ Cas de figure issu du cours de psychologie sociale de Claude Haas, p. 62

Un deuxième mécanisme de coordination fait alors son apparition dans les organisations socio-éducatives de même que dans d'autres types d'organisations : la *supervision directe* (voir la section ci-dessous).

2.2 Supervision directe

Au fur et à mesure que la taille d'une organisation croît, elle quitte « l'état de simplicité primitive » (1982, p. 19). L'on voit alors naître la « supervision directe ». Dans le cadre de ce mode de coordination, un *supérieur ou responsable hiérarchique* communique ses instructions à des *subordonnés* et contrôle par la suite le travail effectué. La prise de décision se déroule ainsi autour d'un « cerveau qui contrôle plusieurs mains » (1982, p. 20).

L'on assiste dès lors à la création d'une certaine hiérarchie entre les différents membres de l'organisation. Graphiquement, la supervision directe peut être représentée de la façon ci-après :

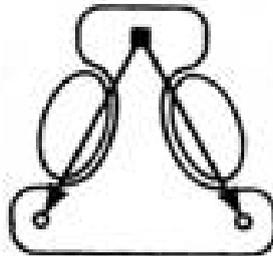


Figure 2. Supervision directe. Source : *Le management - Voyage au centre des organisations* (p. 191), Henry Mintzberg, 2004, Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.

« La supervision directe est le mécanisme de coordination par lequel une personne se trouve investie de la responsabilité du travail des autres » (1982, p. 19).

« La supervision directe réalise la coordination du travail par le biais d'une seule personne qui donne les ordres et les instructions à plusieurs autres qui travaillent en interrelations (comme par exemple, lorsqu'un patron explique à ses employés ce qu'ils devront faire, étape par étape » (2004, p. 189).

Réflexion : La supervision directe dans les organisations socio-éducatives

Par analogie à l'image du corps humain dans le cadre de l'ajustement mutuel, l'on pourrait imaginer dans le cadre de la supervision directe un cerveau qui contrôle plus qu'un seul organisme. Ceci afin de répondre à un « besoin de commandement » (1982, p. 23) et d'empêcher ainsi que l'absence d'une fonction de direction entrave le fonctionnement de l'organisation en question.

En jetant un regard sur les organigrammes des organisations éducatives et sociales contemporaines, il devient clair que la supervision directe occupe une place importante dans la structure de ces dernières. Un fonctionnement efficace n'apparaît en effet plus possible sans un leadership formalisé.

Ainsi, un groupe d'éducateurs et, le cas échéant, d'aide-éducateurs et autres est généralement géré par un chef d'équipe qui lui à son tour travaille sous la supervision d'un organe de direction. Ces structures hiérarchiques font rapidement naître un troisième mode de coordination dans les organisations : la standardisation du travail.

2.3 Standardisation du travail

« Le travail peut être coordonné par d'autres moyens que l'ajustement mutuel ou la supervision directe : il peut y avoir standardisation [...]. En quelque sorte, la coordination est faite dès le stade de la planche à dessin, avant même que le travail commence » (1982, p. 20).

Au fur et à mesure que les tâches deviennent plus complexes, il peut s'avérer judicieux de coordonner le travail *a priori* et de délimiter ainsi en quelque sorte le champ d'action des superviseurs.

Mintzberg distingue quatre types fondamentaux de standardisation du travail : celles des « procédés de travail », des « résultats », des « qualifications (et du savoir) » et des « normes ».

A) Standardisation des procédés de travail

« Les procédés de travail sont standardisés lorsque le contenu du travail est spécifié ou programmé » (1982, p. 21).

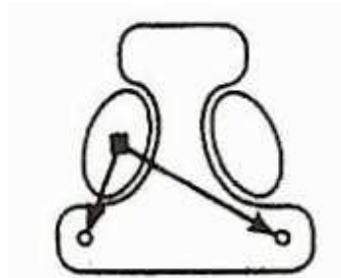


Figure 3. Standardisation des procédés de travail. Source : *Le management - Voyage au centre des organisations* (p. 191), Henry Mintzberg, 2004, Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.

Le contenu du travail des opérateurs se trouve ainsi déterminé d'avance. Les standards de travail en question sont d'habitude développés au niveau de la soi-disant « technostucture » et exécutés au niveau du centre opérationnel. Ils concernent ainsi le *processus de production*.

« La standardisation des procédés de travail réalise la coordination en spécifiant les procédés de travail de ceux qui doivent réaliser des tâches interdépendantes » (2004, p. 189).

Le rôle du responsable hiérarchique devient de ce fait un autre que dans le cadre de la supervision directe. En effet, au niveau de cette dernière, le supérieur hiérarchique est engagé dans la *définition* du travail des subordonnées, alors que dans le cadre de la standardisation des procédés de travail, le responsable doit uniquement veiller à l'*exécution* des règles définies à un autre niveau. Exemple : le travail du chef d'équipe dans une usine.

B) Standardisation des résultats

« [...] standardiser les résultats du travail (par exemple en spécifiant à l'avance les dimensions du produit, ou la performance à atteindre » (1982, p. 21).

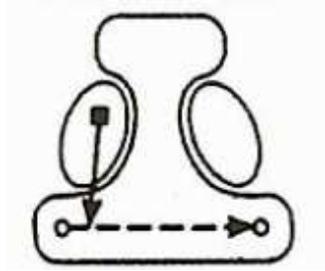


Figure 4. Standardisation des résultats. Source : *Le management - Voyage au centre des organisations* (p. 191), Henry Mintzberg, 2004, Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.

Dans le contexte d'une production de services et non de biens matériels, la standardisation des résultats se fait généralement à l'aide de critères d'évaluation qualitatifs. Parallèlement au processus de production qui est visé dans le cadre de la standardisation des procédés de travail, les *attentes de production* jouent dès lors un rôle important.

« La standardisation des résultats réalise la coordination du travail en spécifiant les résultats des différents types de travail » (2004, p. 189). Exemple : le travail d'une équipe dans une cuisine d'un restaurant.

C) Standardisation des qualifications (et du savoir)

« La qualification et le savoir sont standardisés lorsqu'est spécifiée la formation de celui qui exécute le travail » (1982, p. 22).

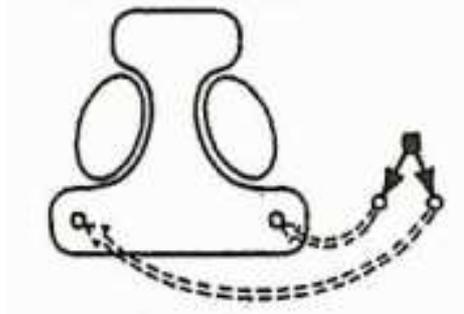


Figure 5. Standardisation des qualifications (et du savoir). Source : *Le management - Voyage au centre des organisations* (p. 191), Henry Mintzberg, 2004, Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.

La standardisation des qualifications se rapporte aux formations dont doivent disposer les collaborateurs qui occupent un certain poste de travail. Elle est d'autant plus importante pour l'accomplissement avec succès des tâches que le travail à réaliser nécessite une large autonomie et qu'il est difficile de définir à l'avance les résultats ou les procédés de travail. La standardisation des qualifications prend son importance lors du *recrutement du personnel*.

D) Standardisation des normes

« La standardisation des normes, dans laquelle ce sont les normes qui dictent le travail, qui sont contrôlées, et, en règle générale, qui sont établies pour l'organisation dans sa globalité, de sorte que chacun de ses membres travaille à partir d'un même ensemble de données ou de croyances » (2004, p. 190).

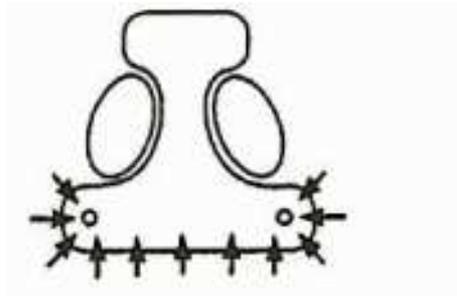


Figure 6. Standardisation des normes. Source : *Le management - Voyage au centre des organisations* (p. 191), Henry Mintzberg, 2004, Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.

Réflexion : La standardisation du travail dans les organisations éducatives et sociales

- * La standardisation des procédés de travail dans les organisations socio-éducatives peut actuellement être retrouvée au niveau des démarches du ministère de l'Éducation nationale visant à garantir la qualité structurelle au sein des services d'éducation et d'accueil pour enfants. Il s'agit notamment des dispositifs réglant les ratios enfants-éducateurs.
- * Parallèlement, la standardisation des résultats trouve sa place dans la législation assurance-qualité sous forme du cadre de référence national et des concepts d'action généraux obligatoires à l'égard des organisations actives dans la prise en charge d'enfants et de jeunes.
- * La standardisation des qualifications et du savoir s'opère déjà préalablement au sein des organismes de formation, notamment au LTPES quant à la formation initiale d'éducateur au Luxembourg. Elle se prolonge au sein des organisations notamment

à travers les dispositifs structurels concernant les qualifications professionnelles du personnel d'encadrement.

- * Finalement, la standardisation des normes, dans le sens de « croyances » qui dictent le travail peut être retrouvée dans l'image que l'enfant a actuellement dans notre société en général. Elle se reflète, partant, dans les décisions politiques et les choix sur les terrains de travail des éducateurs (voir notamment les efforts du Ministère en matière de qualité des processus pédagogiques). Il s'agit de l'enfant en tant qu'être humain en développement qui est « compétent » et qui de ce fait devrait être traité en tant que *partenaire* plutôt que de subordonné dans le cadre de la relation éducative.

A titre de conclusion, l'on peut retenir que la standardisation du travail joue un rôle dans les organisations éducatives et sociales. Elle n'a cessé de croître au cours des années récentes. En revanche, la standardisation des procédés de travail laisse dans le secteur socio-éducatif souvent une grande marge de manœuvre aux collaborateurs. Haas arrive à la conclusion suivante : « [...] pourquoi standardiser les procédés de travail, puisqu'il s'agit, en l'occurrence, d'opérateurs qualifiés qui ont été initiés aux méthodes et techniques du travail éducatif et social lors de leur formation professionnelle ? »

Résumé du chapitre

Les lignes qui précèdent permettent les conclusions suivantes :

- la coordination du travail est la « suite logique » de la division des tâches,
- une coordination efficace du travail constitue un défi majeur dans le fonctionnement des organisations,
- l'ajustement mutuel et la supervision directe sont les deux mécanismes de coordination fondamentaux qui sont présents dans presque toute organisation,
- la standardisation du travail constitue un « complément » utile à l'ajustement mutuel et la supervision directe, à condition de ne pas être trop rigide (voir notamment l'application 3 ci-après).

Conclusions

Bien que les mécanismes de coordination présentés ci-avant puissent paraître substituables, les organisations n'emploient pas qu'un seul mécanisme. En effet, à partir d'un certain degré de développement d'une organisation, les modes de coordination sont tous présents dans ladite organisation.

L'ajustement mutuel et la supervision directe constituent les mécanismes de coordination les plus importants, et ceci indépendamment du type de standardisation du travail mis en œuvre par l'organisation.

« Les organisations contemporaines ne peuvent simplement pas être sans leadership et communication informelle, même si ce n'est que pour dépasser les rigidités de la standardisation » (2004, p. 191).

Force est aussi de constater qu'il existe un « continuum » entre les mécanismes de coordination. « A mesure que le travail d'organisation devient plus difficile, les moyens de coordination employés de façon préférentielle semblent passer successivement [...] de l'ajustement mutuel à la supervision directe, puis à la standardisation [...] et enfin retourner à l'ajustement mutuel dans les situations les plus complexes (1982, p. 23).

Un autre continuum peut être retrouvé au niveau de la standardisation du travail elle-même. Différentes possibilités se présentent à l'organisation selon Mintzberg. « Lorsque les tâches sont simples et routinières, elle peut standardiser les procédés de travail eux-mêmes. Mais c'est impossible pour un travail plus complexe, et l'organisation est alors forcée de standardiser les résultats, laissant à l'opérateur le choix de la méthode. Dans un cas encore plus complexe, même le résultat ne peut être standardisé et l'organisation doit alors se contenter de standardiser les qualifications de l'opérateur, lorsque c'est possible » (1982, p. 24)¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Il faut encore ajouter la standardisation des normes, concept qui n'a été introduit par Mintzberg qu'après la rédaction de son ouvrage de 1982. Logiquement, cette dernière s'ajouterait en dernière position du continuum des standardisations du travail.

Applications

Chapitre 1 : Division du travail

1. Sur base du cas de figure du « modèle T » de Ford, déterminez s'il s'agissait d'une production à spécialisation horizontale ou verticale, et encore forte ou faible.

Chapitre 2 : Coordination du travail

2. Choisissez une organisation réelle du domaine éducatif et social. Répondez ensuite aux questions suivantes :

- a) Répertoirez les différentes tâches qui sont à réaliser au sein de l'organisation.
- b) Déterminez si les spécialisations horizontale et verticale sont faibles ou fortes.
- c) Attribuez les mécanismes d'ajustement mutuel/de supervision directe/de standardisation du travail.
- d) Jetez un regard critique sur la manière dont l'organisation est structurée.

3. Texte ¹⁶⁵ :

Les problèmes posés par une standardisation des procédés de travail poussée

La spécialisation poussée n'est pas une panacée, loin s'en faut. Il en est de même pour la standardisation des procédés de travail. Cette dernière, en raison de son caractère contraignant, tend souvent à « alourdir » sensiblement le fonctionnement de l'organisation.

Il est évident que des règlements et procédures sont d'abord faits pour être respectés. Le cas échéant, ils peuvent cependant causer de sérieux problèmes à l'organisation et ses membres. En effet, il peut arriver qu'une situation impose une solution rapide et efficace, qui, hélas, n'est pas prévue par la réglementation en vigueur. Quoi faire alors ? On ne peut quand même pas outrepasser les prérogatives existantes...

Une organisation, comme le suggèrent les quelques réflexions qui précèdent, peut alors « étouffer » dans ses propres procédures et règlements, qui n'aménagent plus aucune place à la flexibilité. Dans ce cas, l'opérateur se sent évidemment « emprisonné » dans un carcan, qui lui donne l'impression d'être dérobé de toute possibilité de répondre de manière efficace aux attentes de l'organisation ou, ce qui est pire, des clients. Certains n'hésitent alors pas à qualifier l'organisation de « sclérotique ».

Travail à faire :

- i) Résumez les idées-clés du texte.
- ii) Recherchez des exemples concrets issus de votre pratique professionnelle.

¹⁶⁵ Issu du cours de psychologie sociale de Claude Haas, p. 70

Glossaire

- Organisation : « action collective à la poursuite de la réalisation d'une mission commune »¹⁶⁶.
- Productivité : rapport de la quantité produite aux facteurs de production utilisés (p.ex., travail, capital, ...). Une augmentation de la productivité implique par exemple une hausse de l'*output* à *input* constant.

¹⁶⁶ Définition de Mintzberg, 2004, p. 12

Partie II : Travail en réseau – Netzwerkarbeit¹⁶⁷

Einleitung und Definition

Beim Thema „Netzwerkarbeit“ denken viele Menschen sofort an eine „Kooperation mit externen Partnern“. Das Wort „Kooperation“ an sich bedeutet wortwörtlich „Zusammenarbeit“. Doch welche Zusammenwirkung ist, vor allem im sozialpädagogischen Bereich, damit gemeint? Dieser Frage werden wir im Zuge der nächsten Seiten auf den Grund gehen.

Netzwerkarbeit kann folgendermaßen definiert werden:

„Sie [Netzwerkarbeit] verlangt das Zusammenwirken möglichst aller relevanten Institutionen und Gruppen eines Sozialraums, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (...)“¹⁶⁸. Demnach geht Netzwerkarbeit über eine Kooperation, welche häufig auf bilaterale Beziehungen beschränkt ist, hinaus.

„Netzwerke sind Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit. Die Beteiligten tauschen sich aus, kooperieren im Rahmen gemeinsamer Angelegenheiten, Ziele, Schwerpunkte oder Projekte. Sie lernen voneinander und miteinander. Netzwerke lassen sich nach diesem Verständnis durch folgende Merkmale bzw. Prinzipien näher bestimmen:

- gemeinsame Absichten bzw. Ziele,
- Personenorientierung,
- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- Tauschprinzip (Geben und Nehmen)¹⁶⁹.

¹⁶⁷ Ce chapitre sera traité en langue allemande

¹⁶⁸ Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB), zitiert nach GfAW, Juni 2012

¹⁶⁹ Dr. Czerwanski & Grass, 2003, p. 14

In der Folge des Kapitels werden wir uns auf Kindertageseinrichtungen sowie auf die Kinder- und Jugendhilfe basieren, da diese ein wichtiges mögliches Arbeitsfeld zukünftiger Erzieher darstellen.

Kapitel 1: Zusammenarbeit mit Familien¹⁷⁰

*„Peut-on réaliser un travail durable, que ce soit avec un bébé, un enfant, un adolescent, un adulte ou une personne âgée sans prendre en compte et utiliser les compétences de son premier réseau qui est celui de sa propre famille et de son entourage immédiat?“*¹⁷¹

Obenstehende Frage zeigt auf, dass zum Wohle des Kindes eine partnerschaftliche Kooperation mit Eltern oder weiteren Erziehungspartnern (z.B. Großeltern) unerlässlich ist. Doch welche Aufgaben beinhaltet diese Zusammenarbeit? Konkret lassen sich folgende Elemente¹⁷² aufzählen:

- Austausch von Information (um die Arbeit der Einrichtung für die Familien transparent zu machen und den ErzieherInnen zu ermöglichen die Regeln aus dem Elternhaus kennenzulernen, ...)
- Absprachen über pädagogische Maßnahmen,
- ...

Zwei häufige Methoden der Elternarbeit sind u.a. folgende:

- Elternabend
- Elterngespräche

¹⁷⁰ Fachliterarische Quelle: Baur, u. a., 2014

¹⁷¹ Vanhaverbeke, o.D., S. 39

¹⁷² Baur, u. a., 2014, S. 60

* Elternabend

„Am Elternabend sollen die Eltern die Möglichkeit haben, die Arbeit in den Einrichtungen aktiv mitzugestalten. Um sie dafür zu gewinnen, sollten v.a. Themen besprochen werden, die die Eltern wirklich interessieren“¹⁷³.

* Elterngespräche

„Hier wird unterschieden zwischen Tür- und Angel-Gesprächen und geplanten Gesprächen. Themen sind meistens Entwicklungsfortschritte oder -probleme der Kinder. Hierfür bilden die Beobachtungen und Dokumentationen der Erzieherinnen die Grundlage“¹⁷⁴.

Kapitel 2: Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen¹⁷⁵

„Die Erschließung des ökologischen Nahraums und die aktive Aneignung der Umwelt durch Kinder und Jugendliche sind für deren Sozialisation mindestens genauso wichtig wie die direkte pädagogische Begegnung zwischen Erwachsenen und Minderjährigen, sei es im Elternhaus oder in pädagogischen Einrichtungen. Deshalb haben viele Institutionen der Kinder -und Jugendhilfe ihr über Jahre mehr oder weniger erfolgreich gepflegtes < Inseldasein > und die damit verbundene < Schonraumpädagogik > infrage gestellt und den Weg nach außen gesucht. Diese Hinwendung zum **Sozialraum** ist als eine Form der *Gemeinwesenorientierung* zu verstehen, die eine Neudefinition nicht nur der Rolle, sondern auch der Mitarbeiteraufgaben mit sich bringt“¹⁷⁶.

„Gemeinwesenorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe ist aktuell vor allem eine Frage von *Kooperation* und *Vernetzung*. Mit Hilfe der Vernetzung örtlicher Institutionen

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ Fachliterarische Quelle: Pesch, 2007

¹⁷⁶ *Ibid.*, S. 116

(z.B. Behörden, Schulen pädagogische Einrichtungen, Kirchen) und Initiativen (z.B. Vereine, Gruppierungen) sowie der Aktivierung von Einzelpersonen (z.B. [...] Ehrenamtliche) sollen Veränderungsprozesse mit nachhaltiger Wirkung initiiert und realisiert werden“¹⁷⁷.

Netzwerkarbeit basiert also auf der bestehenden oder aufzubauenden Einbindung verschiedener politischer, administrativer, gemeinnütziger und öffentlicher Akteure, welche sich mit den sozialen Herausforderungen der Adressaten befassen. Ziel der Netzwerkarbeit ist das Definieren und die Umsetzung sozial-politischer Handlungsstrategien.

Arbeitsaufträge

a) Überlegen Sie durch welche Maßnahmen die Zusammenarbeit mit Eltern an Qualität gewinnen kann. Welche konkreten Vorschläge beinhaltet z.B. das Dokument „Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern“¹⁷⁸?

¹⁷⁷ *Ibid.*, S. 117 & 118

¹⁷⁸ Kobelt Neuhaus, Haug-Schnabel, & Bensel, o.D.

b) Lesen Sie folgende Textpassage¹⁷⁹ und beantworten Sie die Fragen, welche sich darauf beziehen.

Sie lesen in der regionalen Zeitung einen Bericht über die schwierige finanzielle Lage einer Kindertagesstätte in freier Trägerschaft. Ästhetische und bauliche werterhaltende Renovierungen sind dringend erforderlich, aber das Geld und helfende Hände fehlen. Aus diesem Grund haben sich die sozialpädagogischen Fachkräfte der Einrichtung, die Eltern der Kinder, zum Teil Großeltern sowie die Nachbarschaft der Einrichtung an die Presse gewandt, um auf die Notlage aufmerksam zu machen. Es geht um ihrer aller Gesundheit und die Erhaltung der Motivation, gerne in der Einrichtung zu arbeiten und zu spielen.

- Klären Sie im Klassengespräch, was die beschriebene Situation mit dem Thema „Kooperation“ zu tun hat.
- Definieren Sie den Begriff „Kooperation“ allgemein und explizit auf die sozialpädagogische Praxis bezogen.
- Begründen Sie, warum eine intakte und ästhetisch ansprechende Umgebung in einer Tageseinrichtung für die darin geleistete Erziehungs- und Bildungsarbeit wichtig ist.

c)¹⁸⁰

- Beschreiben Sie die Karikatur. Was sagt sie zum Thema „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ aus?
- Sammeln Sie in Partnerarbeit, was Sie unter „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ verstehen, und halten Sie die Ergebnisse auf einem Plakat fest.
- Formulieren Sie auf der Grundlage der gesammelten Begrifflichkeiten, was Ihrer Auffassung nach für eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wichtig ist.



d) Welche Maßnahmen sind für das „Partenariat éducatif“ im „Manuel d’élaboration des concepts d’action généraux“ vorgesehen? Fassen Sie die Schlüsselaussagen zusammen.

¹⁷⁹ Böcher, u. a., 2013, S. 173

¹⁸⁰ *Ibid.*, S. 174

Partie III : Relations publiques – Öffentlichkeitsarbeit¹⁸¹

Einleitung und Definition

Folgende Begriffserklärung der Öffentlichkeitsarbeit können wir direkt eingangs festhalten¹⁸²:

„Maßnahmen mit dem Ziel, eine Beziehung zwischen einer Organisation und der für sie wichtigen Öffentlichkeit und Zielgruppe aufzubauen und ein für die Organisation positives Image zu schaffen“.

Das Wort „Image“ wiederum bedarf auch einer Begriffserklärung:

„Bild, das von einer Person oder Organisation in der Öffentlichkeit vorherrscht. Dies kann subjektiv sein; das Image kann aber von der Organisation gezielt gesteuert werden“.

Die „Öffentlichkeit“ sozialpädagogischer Einrichtungen umfasst einerseits die Zielgruppe, d.h. Kinder und deren Eltern und andererseits Kooperationspartner wie Schulen, Ämter, ... sowie auch z.B. gemeinnützige Vereine und Medien.

Öffentlichkeitsarbeit besteht, wie schon oben genannt, darin eine Beziehung zu dieser Öffentlichkeit aufzubauen. Dies geschieht durch die Kommunikation (schriftlich und mündlich) und die Handlungen, welche von der Einrichtung und ihren Mitarbeitern ausgehen. Demnach findet Öffentlichkeitsarbeit permanent statt!

¹⁸¹ Ce chapitre sera aussi traité en langue allemande. Fachliterarische Quelle: Baur, u. a., 2014

¹⁸² *Ibid.*, S. 79

Kapitel 1: Grundlagen der Öffentlichkeitsarbeit

Gute Öffentlichkeitsarbeit baut auf folgendem Kreislauf¹⁸³ auf:

- ✓ Situation analysieren
- ✓ Ziele erarbeiten
- ✓ Maßnahmen festlegen

Eine gängige Methode der Situationsanalyse stellt die „SWOT-Analyse“ dar, auf welche wir in den kommenden Zeilen eingehen werden.

a) SWOT-Analyse

Es handelt sich hierbei um eine Untersuchungsmethode einer Organisation welche wie folgt definiert werden kann:

„**SWOT-Analyse**, **Strenghts** (Stärken), **Weaknesses** (Schwächen), **Opportunities** (Chancen), **Threats** (Gefahren)

Untersuchungsmethode, Instrument zur Situationsanalyse und Strategiefindung. Die **Stärken-Schwächen-Analyse** betrachtet die Organisation von innen, die **Chancen-Risiken-Analyse** betrachtet die Umwelt der Organisation“¹⁸⁴.

Es gilt demnach einerseits schon vorhandene und gegebenenfalls zukünftige Ressourcen der Einrichtung zu identifizieren und andererseits strategischen Herausforderungen zu begegnen. Parallel ist auch eine Konkurrenzanalyse wichtig.

Nach Abschluss der SWOT-Analyse können wir uns der Corporate Communication zuwenden.

¹⁸³ *Ibid.*, S. 80

¹⁸⁴ *Ibid.*

b) Corporate Communication

Auch hier bietet es sich an als erstes ein Blick auf die Begriffserklärung zu werfen:

„Kommunikationskonzeption einer Organisation, betrifft die interne und externe Kommunikation. Neben der schriftlichen Außendarstellung werden auch Aspekte wie Umgangsformen berücksichtigt. Das Ziel ist, die Motivation der Mitarbeiter und die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern“¹⁸⁵.

Wie auch andere „Unternehmen“ kann es sich eine sozialpädagogische Einrichtung nicht leisten, Kunden schlecht zu „bedienen“.

Kapitel 2: Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit

Konkrete Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit können u.a. folgende sein:

- Broschüren
- Internet/Intranet
- Schwarzes Brett/Infobrett
- ...

Diese Druckwerke sollten möglichst professionell aussehen, um einen guten Eindruck zu hinterlassen. Idealerweise führt die Öffentlichkeitsarbeit dazu, das positive Image einer Organisation zu steuern, aufrecht zu erhalten und auszubauen.

Arbeitsaufträge

- a) Führen Sie eine SWOT-Analyse einer sozialen Einrichtung ihrer Wahl durch.

- b) Stellen Sie in Rollenspielen dar, welche Auswirkungen eine nicht ausgefeilte *Corporate Communication* auf Eltern haben kann.

¹⁸⁵ *Ibid.*, S. 81

Bibliographie

- BAUR, V., BEHER, K., BENDER, S., BRAUN, D., BRAUNECKER, I., DIECKERHOFF, K., . . . ZIMMER, R. (2014). *Kinder erziehen, bilden und betreuen - Lehrbuch für Ausbildung und Studium*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- BÖCHER, H., ELLINGHAUS, B., KÖNIG, E., LANGENMAYR, M., ÖSTERREICHER, H., RÖDEL, B., . . . WAGNER, Y. (2013). *Erziehen, bilden und begleiten - Das Arbeitsbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- DR. CZERWANSKI, A., & GRASS, M. (2003). *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit, Erfahrungen aus dem Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland"*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- HAAS, C. (Année scolaire 2001-2002). Introduction à l'analyse des structures et logiques de fonctionnement de l'organisation - Cours de psychologie sociale - 3ème année des études d'éducateur. *6e édition revue et corrigée*. Institut d'études éducatives et sociales.
- KOBELT Neuhaus, D., HAUG-SCHNABEL, G., & BENSEL, J. (o.D.). Consulté le 29 décembre, 2019, sur Qualité der Zusammenarbeit mit Eltern - Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Leitfaden_Elternarbeit_in_Kitas_Publikation.pdf
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- MINTZBERG, H. (2004). *Le management - Voyage au centre des organisations* (éd. 2). Paris: Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- PESCH, W. (2007). *Organisation und Sozialmanagement für Erzieherinnen und Erzieher*. Berlin - Düsseldorf - Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- VANHAVERBEKE, J. (o.D.). *Les fondamentaux - Le noyau dur du métier d'éducateur*. Consulté le 28 décembre, 2018, sur <http://www.educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>

Annexes 2 à 6

Annexe 2 : Grille horaire de l'année terminale des études d'éducateur

Disciplines	Code	Rem.	1+GED	
			0	
			leç.	coeff.
Enseignement général	ENGEN			
Déontologie, personnalité et attitude professionnelle de l'éducateur	DPAPE		2	2
Enjeux et défis de l'action professionnelle de l'éducateur	ACTPR		2	2
Méthodologie du travail éducatif et social	METES		2	2
Éducation à la santé et au bien-être	EDSAB		2	2
Pédagogie de l'animation, sociale, éducative, sportive et culturelle	PASES	2	2	2
Approches éducatives des processus de développement	APEPD	2	2	2
Planification, organisation et coordination en équipes éducatives et sociales	POCEE	2	2	2
Approfondissement différencié	APPDI			
<i>D1: Pédagogie de l'animation, sociale, éducative, sportive et culturelle</i>	D1APP		12	
<i>Pédagogie des activités d'expression et de création</i>	PEAEC		3	3
<i>Pédagogie des activités ludiques, sportives et psychomotrices</i>	PEALS		3	3
<i>Langages, expression et communication dans l'animation</i>	LAECA		3	3
<i>Pédagogie des médias</i>	PEDME		2	2
<i>Séminaire d'analyse des pratiques professionnelles</i>	SEMIN		1	
<i>D2: Approches éducatives des processus de développement</i>	D2APP		12	
<i>Ressources et difficultés relatives au développement</i>	REDRD		3	3
<i>Approches professionnelles dans l'accompagnement psychopédagogique</i>	APPAP		3	3
<i>Prise en charge de personnes en situations de crises et de conflits</i>	PRICC		3	3
<i>Développement du travail en équipe</i>	DEVTE		2	2
<i>Séminaire d'analyse des pratiques professionnelles</i>	SEMIN		1	

Disciplines	Code	Rem.	1+GED	
			0	
			leç.	coeff.
<i>D3: Planification, organisation et coordination en équipes éducatives et sociales</i>	D3APP		12	
<i>Organisation et institutions éducatives et sociales</i>	INEDS		2	2
<i>Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques</i>	FOTRR		3	3
<i>Communication, coordination et développement</i>	COMCD		3	3
<i>Bien-être, bientraitance et gestion de conflits</i>	BIBGC		3	3
<i>Séminaire d'analyse des pratiques professionnelles</i>	SEMIN		1	
Pratique professionnelle	PRAPR	3		
Activité pédagogique en stage	ACTPS			3
Mémoire de stage	MEMST			4
Total			26	21

Remarques:

- FODIF L'étudiant(e) choisit un parmi les trois domaines de différenciation D1APP, D2APP et D3APP.
- PASES, APEPD, POCEE L'étudiant(e) suit les deux UF qui ne correspondent pas au domaine de différenciation D choisi.
- PRAPR La pratique professionnelle est organisée pendant en tout 11 semaines (deux stages prolongés et un stage d'application) avec 32 heures par semaine, ce qui correspond à 10,4 leçons hebdomadaires pendant 34 semaines.

Annexe 3 : Affiche du cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes

(Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2016)

LE GOUVERNEMENT DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

L'ÉDUCATION NON FORMELLE DES JEUNES ENFANTS*

LES ENFANTS

- sont des individus compétents qui ont chacun un parcours unique
- apprennent avec les autres et des autres via des processus d'interaction
- sont des membres égaux de la société et jouissent de leurs propres droits

LES STRUCTURES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL ONT COMME MISSION DE SOUTENIR LES ENFANTS DANS LES DOMAINES SUIVANTS :

ÉMOTIONS, RELATIONS SOCIALES

- engager des relations sûres avec autrui
- percevoir ses sentiments et les exprimer

LANGUE, COMMUNICATION, MÉDIAS

- plaisir de la langue et de communiquer
- contact avec la diversité linguistique et culturelle
- premières expériences avec la lecture, les histoires et l'écriture

ESTHÉTIQUE, CRÉATIVITÉ, ART

- plaisir de créer, d'être créatif
- expérimenter de nombreuses formes d'expression créative et artistique

VALEURS, PARTICIPATION

- exprimer ses besoins et souhaits
- participer et s'impliquer activement

SCIENCE, NATURELLES, TECHNIQUES

- découvrir différents liens et principes de base
- l'expérience de la nature: rechercher, explorer
- faire des expériences techniques

MOUVEMENT, CONSCIENCE DU CORPS, SANTÉ

- multiples expériences motrices et sensorielles
- apprendre à connaître et percevoir son propre corps
- joie et plaisir lors des repas en commun

* lignes directrices sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes consultables sur : www.enfancejeunesse.lu/leillinen

en enfance jeunesse

Annexe 4 : Structure générale des organisations selon Mintzberg

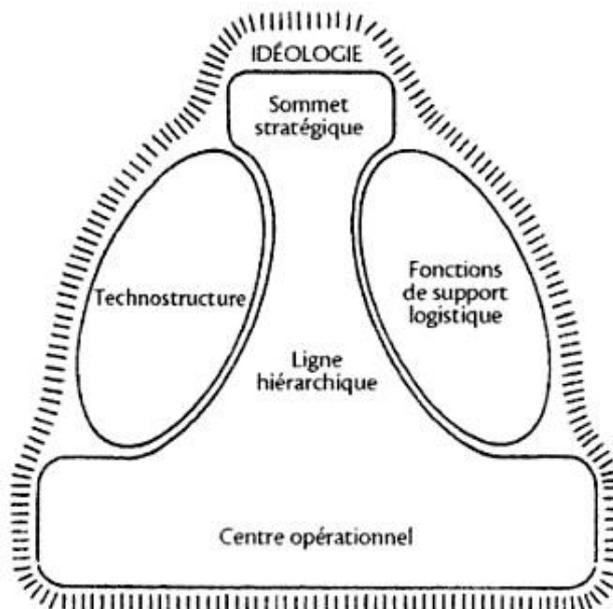


Figure. Les six parties de base de l'organisation. Source : *Le management - Voyage au centre des organisations* (p. 186), Henry Mintzberg, 2004, Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles.

Annexe 5 : Profil professionnel de l'éducateur ¹⁸⁶

L'éducateur est un professionnel de l'action éducative et sociale qui a réussi des études spécialisées du cycle supérieur de l'enseignement secondaire technique et qui travaille dans des contextes très variés, en institution ou en milieu ouvert, auprès de personnes de tout âge, qui, en raison de leur âge et développement ou de difficultés spécifiques ont besoin d'une intervention socio-éducative adaptée.

Cette intervention nécessite la mise en place de méthodes appropriées, vise à atteindre des objectifs définis et concerne une multitude de domaines d'action.

Il s'agit principalement de :

- comprendre les personnes et établir une relation dans le respect de l'autre ;
- favoriser, activer et soutenir les processus de développement et d'éducation ;
- agir pédagogiquement dans des groupes ;
- planifier et réaliser des interventions et actions socio-éducatives en se basant sur les connaissances en sciences humaines et les bases légales ;
- établir des partenariats d'éducation avec les proches et des personnes ressources ;
- contribuer au développement du travail en équipe, de l'institution et de la société en général
- coopérer avec les réseaux d'aide et faciliter les transitions, avec d'autres professionnels et partenaires.

¹⁸⁶ Welschbillig, Prussen, & Metz, 2017, p. 20

Description détaillée destinée à l'expert

1. Objectifs de la recherche

Par rapport à l'avis de l'expert concernant la proposition de sujet précédente, il convient d'apporter quelques précisions :

- 1) Le titre « La réforme des études d'éducateur » tel qu'il est indiqué dans l'avis n'a pas été déterminé par l'auteur dans le cadre de la demande d'agrégation. Afin d'éviter toute confusion, le sujet a été clarifié au niveau du formulaire.
- 2) Le travail ne se limite pas à une compilation de travaux existants étant donné qu'il s'agit surtout d'un processus d'évaluation.
- 3) Le support de cours représentera environ 1/3 de la pondération totale, les autres 2/3 revenant à l'analyse scientifique.

Le présent travail de candidature comportera trois parties :

- a) Contexte légal et organisationnel de la réforme des études d'éducateur
- b) Analyse des enjeux d'une formation de différenciation par rapport à une formation généraliste en classe terminale ; présentation et bien-fondé du domaine de différenciation D3 « Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales »
- c) Proposition d'un support de cours pouvant être utilisé dans l'enseignement de l'unité de formation 2 « Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques » du domaine de différenciation D3

2. Méthodes à mettre en œuvre

La recherche se basera sur des documents de travail de la Direction, de groupes de travail du LTPES et la littérature étrangère concernant les curricula d'études pour la partie conceptuelle ainsi que sur la littérature existante dans les domaines scientifiques respectifs pour la partie support de cours.

3. Résultats visés

L'objectif final sera de montrer le bien-fondé du domaine de différenciation « Planification, organisation et coordination au sein des équipes éducatives et sociales », et plus particulièrement de l'unité de formation « Fonctionnement, travail en réseau et relations publiques » au sein de la classe terminale reformée des études d'éducateur.