

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

L'image de la profession vue
de l'intérieur et de l'extérieur

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, avril 2010

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Page 1, Darrin Vanselow
Page 2, François Joliat
Page 3, Pierre Petignat
Page 4, Nicolas Voisard – Sylvain Jaccard
Pages 3, 10, 13, 19, 20, 25, 26, 34, 37, 39,
Mona Ditisheim

Page 7, Evelyne Perroud
Page 8, Bruant Perrinjaquet

Page 28, http://www.replikultes.net/medias/uploads/films/cercle_des_poetes_disparus/cercle_des_poetes_disparus_fin.jpg

Page 41, David Isler
Page 42, Arnaud Bortolini – Maude Fringeli
Page 43, Constance Denis
Page 45, Francine Bernhard

Haute Ecole pédagogique HEP-BEJUNE

Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12
F : +41 (0)32 886 99 96

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

La profession enseignante vue de l'intérieur et de l'extérieur
Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Brève présentation des thèses réalisées par quatre formateurs
Fred-Henri Schnegg 2

Formation secondaire

Le diplôme additionnel (DA), un nouvel atout de la formation des enseignants en phase avec l'évolution voulue par la réforme de Bologne
Marie-Thérèse Erard-Badet et Mona Ditisheim 5

Une étudiante québécoise en stage, Mona Ditisheim 6

Formation continue

Un nouveau doyen pour la formation continue, Bernard Renevey 7

Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur, Gabriella Simionato 8

Recherche

L'insertion professionnelle des diplômés de la HEP-BEJUNE une année après l'obtention du diplôme : bref état de la situation de 2007 à 2009, François Gremion et Nicolas Voisard 11



La profession enseignante vue de l'intérieur et de l'extérieur

L'enseignement en 2010 : l'urgence de recourir aux données probantes!
Steve Bissonnette, Clermont Gauthier et Mario Richard 12

Le désarroi des enseignants en France : quelques remarques
Pierre Stadius 14

Une profession sous tensions : mondialisation et activité enseignante
Régis Malet 16

Des enseignants en quête d'une légitime reconnaissance, Nadia Revaz 18
Novak, tu t'es regardé? Sandrine Foti 19

L'image de l'enseignant dans la société... Et l'image de la société dans l'enseignant? Olivier Maulini 21

Images de la profession enseignante, Guy Lévy 23

Enseignant, le plus beau métier du monde! Vraiment!? Olivier Tschopp 24

La profession enseignante : analyse des représentations d'élèves du secondaire et du cégep¹ en Outaouais. Sylvie Fontaine, Joanne Pharand et Michel Beaudoin 26

Cinéma et école, Domenico Bellavita 28

Tout le monde a un avis sur l'école! Patrice Allanfranchini 29

Comment la pratique interroge la théorie
Supervision et réflexion sur la pratique : prisme ou miroir? Georges Rais 31

Les enseignantes et les enseignants ont besoin d'oxygène, Georges Pasquier 33

Le contrôle du travail des enseignants : le renforcer, le réduire ou l'améliorer?
Olivier Maulini 34

Billet d'humeur : Miroir, mon beau miroir..., Mona Ditisheim 37

L'activité créative : du curriculum à la classe
Marcelo Giglio et Christiane Droz Giglio 38

Entretien

David Isler 40

Arnaud Bortolini 41

Maude Fringeli 41

Constance Denis 42

Francine Bernhard 44

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

La profession enseignante vue de l'intérieur et de l'extérieur



Si l'on se réfère aux signes extérieurs, à l'apparence de l'enveloppe, à la structure d'encadrement et à l'horaire, on peut avoir l'impression que le métier d'enseignant n'a pas vraiment changé depuis quelques décennies. Les bâtiments scolaires qui accueillent les élèves existent pour un certain nombre d'entre eux depuis près d'un siècle. Ceux qui sont de construction plus récente ont certes adopté une forme architecturale contemporaine, les baies vitrées sont plus généreuses, les corridors plus accueillants, mais les établissements scolaires sont toujours élaborés selon un schéma qui semble immuable : un certain nombre de salles de classe, une salle des maîtres, une cour de récréation. Si le clocher a souvent disparu, la sonnerie dont le timbre a pris une tonalité numérique vient toujours marteler les moments décisifs de la journée : la rentrée, la récréation, la sortie... Dans son blog, François Guité, professeur d'anglais impliqué dans un programme d'éducation internationale à Québec, écrivait le 28 février 2009 : « *Pendant que le mobilier domiciliaire et industriel progresse à la vitesse du génie et du design, le pupitre de l'élève évolue au rythme des bancs d'église, c'est-à-dire au train de l'érosion.* »

Et l'enseignant ? Certes, la blouse bleue a quitté depuis longtemps le portemanteau, mais l'emploi du temps des enseignants et leur horaire de travail sont restés pratiquement les mêmes. Le métier a-t-il vraiment changé ? Et l'image de la profession enseignante a-t-elle évolué en bien ou en mal aux yeux de la population en général ? Intuitivement on pourrait penser qu'elle a perdu de son prestige. Est-ce vraiment le cas ?

Les médias véhiculent régulièrement l'image d'une profession en quête de nouveaux repères, s'attachant la plupart du temps à dénoncer une dégradation des conditions de travail de l'école et une péjoration des rapports maître-élèves : perte des valeurs éducatives, manque de respect, désintérêt croissant pour les matières scolaires, montée de la violence en classe et hors de la classe. Les articles sur ce sujet foisonnent et tendent à renforcer l'idée que l'enseignement devient de plus en plus un métier à risques.

On parle également beaucoup du burn-out des enseignants, lesquels n'arrivent plus à exercer leur mandat dans un climat adéquat et ne trouvent d'issue que dans la dépression. L'accès au savoir a également trouvé d'autres voies que

celles du seul « régent », jadis dépositaire des clés de l'information. Internet a considérablement modifié la donne. L'enseignant qui ne dispose pas toujours des dernières technologies pour rendre attractif son discours risque fort de se trouver face à des élèves qui en savent plus que lui, du moins superficiellement. Quelles sont donc les motivations des futurs enseignants qui s'engagent dans cette voie professionnelle ? S'agit-il toujours d'une prétendue vocation entretenue depuis l'enfance ; d'un idéal d'institutrice ou d'instituteur né d'une rencontre révélatrice durant l'enfance, d'un déclic produit par la personnalité enthousiasmante d'un maître qui aura marqué la trajectoire et encouragé la réussite d'un élève, faisant de lui un candidat à l'enseignement ? Envisage-t-on encore ce métier comme celui de toute une vie, métier que l'on pratiquera depuis la remise de son diplôme jusqu'à sa retraite ? Ce qui était la jadis la règle. Comment les futurs enseignants imaginent-ils leur plan de carrière ?

Dans la période de crise économique que nous vivons, la situation des enseignants provoque davantage d'envie et suscite plus de jalousie que lorsque l'industrie tournait à plein régime. La garantie d'un emploi assuré sur le long terme et d'un revenu considéré comme confortable par la majorité des citoyens l'emporte sur les considérations portant sur la dégradation des mœurs éducatives et son effet sur la difficulté du métier. L'image des enseignants souffre-t-elle véritablement de cette conjoncture ? On entend souvent dire qu'il est beaucoup plus difficile d'enseigner en 2010 qu'il y a trente ans. Ce sentiment est-il fondé ?

ENJEUX PÉDAGOGIQUES, dans ce numéro, a pris le risque d'une confrontation des points de vue sur cette question sensible. Il est allé sans préjugés à la rencontre de celles et ceux qui ont accepté d'apporter un regard personnel sur cette problématique. Nous avons donné la parole aux premiers concernés : futurs enseignants qui ont choisi ce métier et vivent la réalité de leur formation au quotidien, mais aussi aux formatrices et formateurs, chercheurs, cadres des départements de l'instruction publique.

Nous espérons que nos lecteurs prendront plaisir à découvrir ces nombreux témoignages.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

Formation préscolaire primaire

Brève présentation des thèses réalisées par quatre formateurs

La professionnalisation et plus précisément la tertiarisation des formations à l'enseignement fixent de hautes exigences au développement professionnel des formatrices et formateurs de la HEP-BEJUNE.

La tertiarisation requiert notamment une élévation du niveau de formation du corps professoral. L'accroissement, au sein de l'institution, du nombre de formateurs détenteurs d'un doctorat constitue une des réponses possibles.

Actuellement, nous devons reconnaître que le nombre de docteurs parmi le personnel est en dessous de la moyenne des HEP alémaniques. Ce paramètre ne peut pas être négligé car il sera évidemment pris

en considération par la CDIP lors de la procédure de reconnaissance du nouveau programme de formation qui entrera en vigueur en 2012 au plus tard.

En parallèle à la tertiarisation, la professionnalisation vise à ancrer la formation dans les réalités et la connaissance du travail enseignant. Il est donc indispensable que les formateurs HEP disposent d'une connaissance directe et personnelle du métier d'enseignant.

Appelée à relever les défis de la tertiarisation, notre institution doit veiller à trouver un bon équilibre entre le niveau de qualification et l'expérience du travail enseignant. Il serait en effet totalement inapproprié d'embaucher des formateurs

bardés de diplômes, mais qui ignorent tout des réalités de l'enseignement.

Le profil des quatre collègues qui ont réalisé leur thèse au cours des dernières années témoigne de ce souci d'équilibre.

Je leur adresse encore toutes mes félicitations pour le travail accompli et leur souhaite beaucoup de satisfaction dans l'accomplissement de leurs mandats professionnels.

Fred-Henri Schnegg

Doyen de la formation préscolaire et primaire

¹ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.



L'effet de l'aptitude musicale dans la détection de la désynchronisation audiovisuelle : l'œil musical ou le syndrome de Ludwig Van Beethoven

Thèse de François Joliat

- Département de psychologie, Faculté des Lettres, Université de Fribourg (Suisse)
- Directeur de thèse : Prof Jean Retschitzki
- Date de la soutenance : 17 juin 2008
- Publication en ligne (e-Thesis, Université de Fribourg)
<http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=JoliatF.pdf>

Malgré sa complète surdité, Beethoven participe activement aux répétitions de son 12^e quatuor. Exposé à la scène visuelle de la synchronisation des mouvements des musiciens, il fut capable de se « syntoniser » (Leman, 2008) à leur discours musical pour corriger les moindres fluctuations de tempo ou de rythme (Buchet, 1966-1995).

Notre recherche a tenté de savoir si la discrimination de légères désynchronisations entre deux mêmes exécutions instrumentales, telles que les a détectées « l'œil musical » de Beethoven, pouvait être un indicateur de la connaissance musicale spécialisée, définie en tant qu'aptitude musicale et pratique délibérée (Mayer, 2003). Cent musiciens, amateurs (n = 50) et experts (n = 50), ont été soumis à un test audiovisuel expérimental de désynchro-

nisation acoustico-gestuelle (T-SAG) qui expose simultanément deux clips du même jeu d'exécution d'une séquence rythmique ou mélodique sans référence à la culture (Reuchlin, 1990). Les images de l'un des deux clips, qu'il s'agissait d'identifier, ont subi de légers retards sur la bande sonore. Les scores des deux groupes au T-SAG ont été comparés puis corrélés avec le test d'aptitude auditive AMMA de Gordon (1989) et la quantité de pratique délibérée (Ericsson & Charness, 1994).

L'ensemble des résultats renforce l'hypothèse formulée par Ericsson, Krempe et Tesch-Römer (1993) au sujet de la liaison entre le déclenchement de l'image opérative experte (Bastien, 1997) et le niveau de complexité des contenus musicaux des items. En effet, seul un indice psychométrique de décalage image/son, calibré à

[- 80 ms], significatif de la connaissance musicale spécialisée, a été mis en évidence.

Plus la complexité de la tâche augmente et plus la performance des experts croît. Les contenus neutres des stimuli du T-SAG proposés aux experts auraient été traités en tant que percepts, sans attentes cognitives particulières, au même bas niveau cognitif que les amateurs. Les contenus proposés aux experts n'auraient pas été décodés par l'image motrice (Jeannerod, 2002) et intégrés en tant que concepts, régulés par l'opérativité (Reybrouck, 2001), selon un processus de type « top down ».

Beethoven n'aurait probablement pas réussi à se « syntoniser » aux scènes audiovisuelles du T-SAG, faute de contenus de complexité comparable à la partition de son 13^e quatuor.



La contribution des stages à la formation initiale des enseignants

Étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires

Thèse de Pierre Petignat

- Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève
- Directeur de thèse : Dr prof. Philippe Perrenoud
- Date de la soutenance : 10 janvier 2009
- Publication disponible chez l'auteur en format informatisé et dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE

« C'est en stage que l'on apprend le plus ! », disent, unanimes, les enseignants en formation. Et pourtant, rares sont les chercheurs qui se sont demandé ce qu'on apprend dans les stages et si l'on y apprend vraiment quelque chose. Ça a été le point de départ de ma réflexion pour cette thèse menée sous la direction de Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève. Cette recherche s'inscrit dans le prolongement de mon engagement dans la formation des enseignants depuis près de 20 ans. Elle répond, pour moi, à la nécessité de faire le point sur la formation des enseignants dans notre région, à laquelle j'ai participé en tant que formateur depuis tout ce temps. Dès le début de mon engagement j'ai été fortement impliqué dans la formation en stage dans le terrain, en tant que responsable de la formation des enseignants primaires dans l'ancienne école normale de Bienne. J'ai travaillé en étroite collaboration avec les formateurs de terrain d'alors dans la définition des objectifs de stage, dans l'élaboration des outils d'observation et d'évaluation des stagiaires, dans l'organisation de la formation des formateurs et dans la réflexion pour la mise en place de la nouvelle structure de formation des enseignants de l'espace Berne, Jura, Neuchâtel,

la Haute École Pédagogique-Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE). J'ai également partagé les joies et les soucis de nombreux enseignants de tous ordres dans le cadre de séances de supervision et d'analyse des pratiques. Les réflexions menées dans ces différents champs m'ont conduit à me poser des questions fondamentales sur la pertinence du rapport au terrain dans la formation. Dès lors la thématique centrale de ma thèse était posée : les stagiaires apprennent-ils en stage et si oui, quoi ? L'évolution de la thématique devait m'emmener dans un travail sur les représentations des novices et des formateurs praticiens sur l'influence formatrice des stages : qu'est-ce que les anciens stagiaires pensent avoir appris dans leurs stages et qu'est-ce que les anciens maîtres de stage pensent avoir enseigné. Les enseignants novices et leurs anciens maîtres de stage sont alors interrogés sur leurs représentations de la formation. L'analyse des données montre la diversité et la richesse des compétences développées dans les classes tenues par les novices et la richesse des théories subjectives de la formation des formateurs de terrain. Toutefois, elle laisse perplexe quant à la représentation de l'origine de ces compétences chez les novices et quant

à l'impact des théories subjectives chez les maîtres de stage.

En interrogeant ainsi les protagonistes de la formation dans le terrain des stages, je constate, d'une part, que les enseignants novices n'ont pas appris ce que les mentors pensaient leur enseigner, ou pas seulement, et d'autre part que ce n'est pas dans les stages que les véritables apprentissages se font, mais dans la classe, en autonomie, en dehors d'un regard évaluatif, au moment de l'entrée dans le métier, selon les propos tenus par les novices.

En conclusion, nous, formateurs à la HEP, sommes amenés à nous interroger sur la nature même des stages plutôt que sur leur impact dans la formation des futurs enseignants. Nous devons envisager des stages visant la réflexion critique, le développement d'une pratique réflexive et autonome, la prise en charge en partenariat de la classe entre un maître de stage et un stagiaire qui s'interrogent mutuellement sur leur pratique respective. Nous devons imaginer des stages où tout n'est pas évalué, contrôlé et normé par l'institut de formation. Bref, des stages qui permettent un réel développement professionnel.





Le jugement du risque en activités gymniques à l'école primaire

Thèse de Nicolas Voisard

- École doctorale « Langages, espaces, temps et sociétés », Unité de formation et de recherche en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, Université de Franche-Comté, Besançon, France.
- Directeurs de thèse : Prof. Jean-François Gréhaigne & Prof. Nathalie Wallian
- Date de la soutenance : 13 novembre 2009
- Publication en ligne sur le site de la HEP (mars 2010)

En éducation physique à l'école, les enseignants tendent aujourd'hui majoritairement à la plus grande prudence dès lors qu'il s'agit d'activités motrices et sportives comportant un risque corporel. À plusieurs égards, mettre en œuvre ces pratiques avec de jeunes élèves est devenu une prise de risque pour l'enseignant. Sur la base de la théorie de l'homéostasie du risque (Wilde, 2001) et de la sémiotique, l'objectif a été de comprendre ce qui fonde le jugement et la lecture interprétative des risques liés aux ateliers gymniques. Un test vidéo standardisé, construit à partir de séquences d'enseignement authentiques, montrant des élèves engagés dans des ateliers gymniques, ainsi qu'une enquête

par questionnaire visant à mesurer les utilités subjectives de la prise de risques ont été développés. Ces instruments ont été soumis à des enseignants du préscolaire et du primaire suisses (n = 116) ainsi qu'à une population d'étudiants (n = 570) de quatre pays francophones (Belgique, Canada, France et Suisse). Les analyses statistiques effectuées sur les questions portant sur les avantages et les inconvénients de la prise de risques gymniques montrent une forte variabilité. L'indice de risque éducatif acceptable varie notamment de manière significative selon le pays d'origine et l'aisance des répondants en gymnastique sportive. Par contre, le sexe, l'âge ou l'expérience pédagogique

ne jouent que très peu sur la valeur des enjeux. Les énoncés des participants ont été traités selon les méthodes de l'analyse de discours. Les résultats permettent de confirmer et de comprendre le phénomène d'hétérogénéité des processus évaluatifs s'agissant du risque et de la sécurité. On observe de grandes différences sur les cibles de l'accrochage attentionnel, sur les significations attribuées, ainsi que sur les propositions didactiques. L'élève apparaît souvent comme le grand absent dans l'évaluation de la probabilité du risque. Une forte directivité dans l'accompagnement de la prise de risque et une inflation des mesures de protections passives en sont les réponses les plus souvent déclarées.



Les enseignants généralistes de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique

Thèse de Sylvain Jaccard

- Faculté des études supérieures, Université Laval
- Directrice de thèse : Prof. Louise Mathieu
- Date de la soutenance : 30 mars 2009
- Publication en ligne (Archimède, Université Laval)
<http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a1826690>

L'objectif de cette recherche était d'explorer les représentations de compétences ainsi que les compétences réelles en enseignement de la musique des enseignants généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne. L'enseignement de la musique étant depuis tout temps de la responsabilité des généralistes dans cette région, il s'avérait pertinent de déterminer s'ils se sentent suffisamment compétents pour le faire et à quel degré ils le sont réellement, d'autant plus que les réformes actuelles en Suisse reconsidèrent fondamentalement le modèle d'enseignant idoine pour l'école primaire. À cet effet, le chercheur a procédé par triangulation des instruments de recherche, en proposant un questionnaire à l'ensemble de la population à l'étude (N = 721, 184 ont répondu), en menant des entretiens auprès d'un échan-

tillon de volontaires (n = 21) et en filmant une leçon élaborée pour les besoins de la recherche donnée par 14 volontaires issus des entretiens. Trois experts ont évalué les compétences réelles de ces 14 volontaires. Différents tests de statistique descriptive, corrélationnelle, inférentielle et multivariée ont été opérés pour pouvoir déterminer les représentations de compétences des participants dans leur contexte pluridisciplinaire et pour estimer les relations qui apparaissent entre les représentations de compétences et les compétences réelles. L'analyse de contenu des entretiens a permis d'éclairer les données statistiques obtenues.

Les résultats indiquent que l'Éducation musicale fait partie des disciplines pour lesquelles les généralistes se sentent le moins compétents, surtout lorsqu'ils n'enseignent

pas cette discipline. Il appert par contre que les généralistes qui enseignent une discipline – Éducation musicale comprise – se sentent assez compétents pour le faire. Une corrélation significative est apparue entre l'évaluation de la compétence réelle des participants à l'étude et leur sentiment de compétences. Alors que les représentations de compétences sont significativement corrélées avec l'arrière-plan musical des participants, les compétences réelles le sont avant tout avec leur pratique musicale actuelle. Les résultats indiquent également que le modèle actuel d'enseignement de la musique par le généraliste n'est pas à rejeter fondamentalement, mais qu'une collaboration étroite avec un spécialiste pourrait potentiellement améliorer la qualité de l'enseignement musical et pallier les fragilités des généralistes.

Formation secondaire

Le diplôme additionnel (DA), un nouvel atout de la formation des enseignants en phase avec l'évolution voulue par la réforme de Bologne

Comme cela arrive fréquemment en formation d'adulte, la demande, dans le développement du nouveau diplôme additionnel, a créé l'offre. Jusqu'en 2007, le programme de formation secondaire permettant d'acquérir un diplôme d'enseignement combiné pour le degré secondaire 1 et les écoles de maturité ne permettait de se former que pour deux disciplines au maximum. Suite à la demande de nombreux étudiants, la possibilité de se former pour trois disciplines a été offerte à certaines conditions, surtout liées à des questions d'horaires des cours de didactique. Parallèlement à ces requêtes, sont arrivées des demandes émanant d'enseignants récemment diplômés qui - pour des questions d'emploi - souhaitaient augmenter leur nombre de disciplines enseignables.

Toujours prête à répondre à de nouvelles demandes de formation et sachant que la polyvalence représentait un atout tant pour l'employeur que pour les enseignants en recherche d'emploi, la Formation secondaire a, dès 2008, mis sur pied les premières formations disciplinaires complémentaires. Il s'agissait d'organiser les compléments de formation tant universitaires que professionnels nécessaires. Restait en suspens la question du « titre » qui allait être délivré à ces personnes. Serait-ce un complément au diplôme initial ?

En novembre 2008, à notre grande satisfaction, la CDIP a proposé un projet de *diplôme additionnel* qui correspondait exactement à ce que nous avions commencé à mettre en place. Tant pour les étudiants et étudiantes qui souhaitaient ajouter une discipline à leur formation et ne parvenaient pas à l'inscrire totalement dans leur cursus initial que pour les anciens diplômés HEP, le projet de la CDIP correspondait parfaitement à ce que nous avions exigé. C'est donc en toute confiance que la Formation secondaire de la HEP-BEJUNE s'est préparée à délivrer pour la première fois en novembre 2009 des diplômes additionnels.

Ce nouveau titre, conforme aux exigences de la CDIP, qui permet aux titulaires d'un diplôme d'enseignement d'obtenir une habilitation à enseigner une, voire plusieurs, branche(s) supplémentaire(s), donc d'améliorer leur employabilité, est un réel atout de la formation des enseignants et enseignantes.

Ce nouveau diplôme prenant appui sur une formation initiale complète, il s'agit pour les can-

didats d'accomplir un cursus relativement léger. Dans le cadre du diplôme initial, l'institution a attesté des compétences professionnelles du candidat, il ne lui reste donc qu'à compléter ses connaissances et ses compétences en didactique de la nouvelle discipline, et à effectuer un stage ou une formation pratique en emploi (pratique professionnelle) dans la nouvelle discipline.

Pour être admis dans ce cursus particulier, il faut avoir acquis (ou éventuellement être en cours d'acquisition d') un titre d'enseignement dans le même degré que celui qui est visé : par exemple, le titulaire d'un titre d'enseignement pour le secondaire I ne pourra pas obtenir de diplôme additionnel pour le secondaire II ; de même, un enseignant primaire ne peut prétendre à un titre additionnel pour enseigner à l'école secondaire.

Il faut ensuite avoir acquis les connaissances académiques de base (université ou haute école), et obtenu le nombre de crédits ECTS exigés (ce nombre peut varier en fonction de la branche, des acquis antérieurs et du niveau d'enseignement).

Les étudiants ne sont pas encore très nombreux à bénéficier de cet enrichissement de la formation, mais l'intérêt est là. En effet, les administrations scolaires exigent de plus en plus souvent un titre reconnu. L'adaptabilité et la bonne volonté ne sont plus considérées comme suffisantes pour enseigner une branche pour laquelle on n'a pas été formé. Le diplôme additionnel augmente la polyvalence des candidats et améliore leur employabilité. Par ailleurs, ce dispositif va dans le sens des conventions de Bologne qui préconisent la promotion des « apprentissages tout au long de la vie ».

C'est en particulier face aux défis que constituent les changements socio-économiques, la transition vers une société fondée sur la connaissance et les pressions démographiques, que le développement de savoirs et de compétences tout au long de la vie devient indispensable.

« *Activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi* »¹, ce concept s'adresse avec pertinence au monde de l'enseignement. En effet, les rapides changements sociétaux ont un impact sur la vie de

¹ Commission européenne, 2003.

la classe, où les élèves sont informés (accessibilité des multimédias) et vivent dans des contextes économiques et familiaux souvent instables.

Les offres de formation permanente permettent d'aborder quantité de thématiques générales ou spécifiques, mais l'augmentation de la polyvalence que nous offrons - polyvalence nécessaire dans cet univers institutionnel en mouvement - relève du secteur de la formation initiale.

Au terme de l'année académique 2008-2009, trois « anciens » diplômés de la HEP-BEJUNE ont obtenu les premiers diplômes additionnels délivrés par notre institution. Il s'agit de :

- *Mme Jessica Herren*, diplômée en 2008 en chimie au secondaire 2 et sciences de la nature au secondaire 1 et qui a obtenu un DA en biologie au secondaire 2
- *M. Frédéric Pittet*, diplômé en 2008 en biologie au secondaire 2 et géographie au secondaire 1 et qui a obtenu un DA en sciences de la nature au secondaire 1
- *M. Loïc Comment*, diplômé en 2006 en latin et histoire au secondaire 1 et 2 qui a obtenu un DA en français et géographie au secondaire 1.

Nous félicitons ces trois personnes pour leur perspicacité et leur souhaitons plein succès dans leur carrière professionnelle. À notre regret, le projet de la CDIP n'ayant pas encore été validé, ces trois premiers diplômes additionnels ne sont encore que des habilitations à enseigner dans l'espace BEJUNE. Dès que le projet aura été avalisé par la CDIP, ce qui est prévu pour 2010, ces nouveaux diplômés, qui s'appuient tous sur un diplôme initial reconnu au niveau suisse, auront une reconnaissance dans toute la Suisse également.

Actuellement deux étudiantes préparent un diplôme additionnel et des demandes nous sont déjà parvenues pour la prochaine rentrée académique. Ce développement montre que cette nouvelle offre correspond bien à l'évolution de la formation aujourd'hui qui se veut être un apprentissage tout au long de la vie. Nous ne pouvons donc que nous réjouir d'avoir su répondre très rapidement à cette tendance que nous soutenons pleinement.

Marie-Thérèse Erard-Badet
Doyenne de la formation secondaire
Mona Ditisheim
Responsable de l'organisation de la formation

Une étudiante québécoise en stage

Dans le courant de l'automne 2009, une étudiante québécoise est venue faire un stage en Suisse, confiée aux bons soins de la formation

secondaire de la HEP-BEJUNE par l'Université de Sherbrooke. Cette jeune femme, Constance Denis, a ainsi effectué son stage de troisième année dans un contexte institutionnel totalement nouveau et surprenant pour elle.

En effet, la formation est organisée bien différemment à l'Université de Sherbrooke : alors que nos étudiants suivent une formation dite « consécutive », car elle fait suite à des études universitaires complètes, en général dans deux disciplines enseignables, l'Université de Sherbrooke propose une formation « intégrée », où les étudiants travaillent en parallèle la matière à enseigner, la didactique et les sciences de l'éducation et ce, en principe pour une seule branche.

Les étudiants québécois font leurs stages dans une école, auprès d'un formateur en établissement, dans des classes qui peuvent être hétérogènes, la sélection et les filières par niveaux n'étant pas organisées de la même manière qu'ici. Aussi, notre étudiante québécoise a-t-elle choisi d'explorer au maximum un système différent, en s'intégrant dans trois classes contrastées de l'école secondaire neuchâteloise : Une classe de section « maturité », une classe de section « pré-professionnelle » et une classe d'accueil (francisation des immigrants).

Si le stage de six semaines a passé très vite, sa gestation a duré près d'une année. En effet, lorsque Christiane Blaser, professeure de l'Université de Sherbrooke nous a contactés, c'était dans la perspective de mettre sur pied une convention interinstitutionnelle, nécessaire aux échanges et à la mobilité des étudiants. La convention n'ayant pas pu être signée à temps, les responsables de la formation ont décidé de laisser quand même partir leur étudiante.

La jeune stagiaire, Constance, a su relever les nombreux défis qui se sont proposés à elle : trois classes, trois programmes, trois groupes d'élèves ayant des intérêts et des besoins éducatifs bien distincts, trois formateurs en établissement avec des fonctionnements et des attentes très différents le tout dans un système scolaire dont elle a dû très rapidement maîtriser les spécificités (horaires – commencer à 7h25 lui a paru inhumain ! – règles de vie, système de notation, relations avec les parents, soutien parascolaire, etc.). Elle a par ailleurs répondu à notre invitation à présenter au Collège des formateurs les particularités de sa formation à Sherbrooke.

Constance est repartie très contente de son stage avec, dans ses bagages, une « lettre » que ses élèves ont rédigée à sa demande, pour inviter d'autres étudiants québécois à venir en Suisse. Reste maintenant à motiver les étudiants suisses à prendre le chemin de Sherbrooke !

Mona Ditisheim

Formation continue

Un nouveau doyen pour la formation continue

Un nouveau doyen pour la Formation continue

La Formation continue a un nouveau doyen: M. Jean-Pierre Baer remplace en effet M. Bernard Renevey, qui a fait valoir ses droits à la retraite.

M. Baer est né en 1959. Marié et père de trois enfants, il réside à Neuchâtel. Après une formation professionnelle complète et approfondie sur le plan technique, il s'est formé dans le domaine de la pédagogie et de la formation (Diplôme fédéral de maître de théorie pour les écoles professionnelles, Certificat de directeur d'école professionnelle, CAS en administration et gestion d'institutions de formation). Maître d'informatique au Centre professionnel du Littoral neuchâtelois (CPLN), il a enseigné pendant une vingtaine d'années à des adultes, des apprentis et des élèves en préapprentissage et a été responsable du service de l'informatique pédagogique du CPLN pendant plusieurs années. Dans ce cadre, il a réalisé, entre autres, diverses expertises et missions pour le Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel et le Centre des technologies de l'information dans l'enseignement (CTIE). Par ailleurs, sur mandat de la CDIP et de l'OFFT, il a été responsable pendant trois ans de l'édition des revues CBT-Forum et InterFACE.

Depuis 2004, M. Baer assume la direction de la formation continue du CPLN. Dans le cadre de ce mandat, il est en charge, notamment, de l'organisation complète de la formation et des certifications qualifiées pour adultes EduQua et ISO 9001. M. Baer est également membre du Comité de direction du CEFNA (alliance des centres de formation professionnelle du canton de Neuchâtel). En matière de gestion de projets, M. Baer s'est aussi investi dans des missions telles que la création d'une médiathèque orientée sur l'apprentissage individuel ou des activités ne relevant pas directement de la formation, comme Expo 02 pour la Ville de Neuchâtel.

Depuis la fin du mois de mars, M. Baer dirige la Formation continue sur le site de Bienne et il a intégré, de par sa nouvelle fonction, le Conseil de direction de la HEP-BEJUNE. Nous lui souhaitons plein succès dans ses nouvelles fonctions.

Programme de formation continue 2010-2011

Le programme de formation continue 2010-2011 proposera près de 380 cours, des conférences,

des activités destinées aux enseignants qui débute dans la profession ou la réintègrent, des formations en établissement et des formations en réseau.

Dans le courant du mois de mai 2010, il sera distribué dans toutes les écoles de l'espace BEJUNE. Il contiendra les informations essentielles pour la présentation des différentes activités, les descriptifs complets étant publiés sur le site Internet de la HEP-BEJUNE.

Ce programme proposera une demi-douzaine d'activités qui seront intégrées dans le cadre des « Cours suisses de perfectionnement pédagogique (EPCH) », cours qui auront lieu à Bienne du 11 au 22 juillet 2011. Les lettres CH placées avant le numéro de cours permettront de les identifier.

Formation complémentaire pour l'enseignement au degré préscolaire et durant les deux premières années de l'école primaire (-2 +2)

Une nouvelle formation complémentaire pour le premier cycle d'enseignement commencera le 10 février 2010. Elle comptera une trentaine de candidates de l'école enfantine qui souhaitent se former pour les deux premiers degrés de l'école primaire et cinq personnes de l'école primaire désirant pouvoir enseigner à l'école enfantine.

La promotion précédente a terminé sa formation fin janvier 2010 et recevra son diplôme en même temps que les étudiants de la formation initiale. 48 personnes ont été formées pour les deux premières années de l'école primaire.

Bernard Renevey
Doyen de la Formation continue



Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur

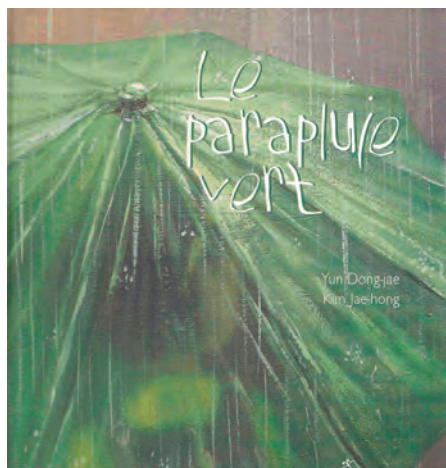


Gabriella Simionato travaille à la médiathèque de la HEP-BEJUNE depuis de nombreuses années. D'abord en service à Neuchâtel, elle a intégré le site de La Chaux-de-Fonds à fin 2008. Elle gère plus particulièrement le fonds des séries de livres et apprécie de partager ses coups de cœur avec les enseignants et ses collègues.

À côté de la lecture, elle est passionnée de musique classique et chante dans plusieurs chorales.

Le parapluie vert

Texte de Yun Dong-jae, ill. de Kim Jae-hong. – Paris: Didier jeunesse, 2008



C'est avec une grande émotion que j'ai terminé de lire cet album où la lecture de l'image est aussi essentielle à sa compréhension que la lecture du texte.

Par un jour de pluie, Yeong se rend à l'école, protégée par son grand parapluie vert. Tout près de l'école, elle remarque un vieux mendiant adossé à un mur. Cet humble personnage aux yeux baissés est trempé, bousculé par les enfants qui se moquent de lui. À l'heure de la récréation, Yeong sort de la cour d'école et va déposer son parapluie ouvert vers le vieil homme.

À la sortie, le mendiant et sa boîte cabossée ne sont plus là, mais le parapluie a été replié et posé contre le mur.

Dans un monde uniformément gris, Yeong et son parapluie constituent deux taches de couleur verte et jaune, vert comme l'espoir, jaune comme le soleil et la chaleur humaine. Au moment décisif du récit, on se passe presque de paroles pour suivre la progression de ces couleurs reflétées dans les flaques, et le vert se fait très présent. Voici donc un album magnifique à mettre entre toutes les mains !

Le jour où j'ai rencontré un ange

Brigitte Minne. – Bruxelles: Alice, 2007. – (Les Romans)

Après la mort accidentelle de sa mère, Thomas vit seul avec son père artiste peintre. De nature renfermée, ils mènent une vie triste et solitaire, remplie du souvenir de la disparue. Mais un matin, Thomas est brutalement tiré de son rêve. De nouveaux voisins ont commencé à retaper la maison d'à côté, surnommée "la ruine" et s'y installent. Depuis la fenêtre de sa chambre, Thomas suit l'évolution des travaux. Il repère aussi une fillette qui lui semble très "pot de colle". Lorsqu'ils sont invités à un barbecue, ils s'y rendent par politesse. Ils vont faire la connaissance de Tilly, qui est

trisomique. Le lendemain promet d'être aussi difficile puisque Tilly est invitée à rejoindre Thomas pour l'après-midi. Le jeune garçon propose de confectionner des



crêpes. Cela tourne en belle partie de rigolade. Leur relation va se poursuivre. La spontanéité, la joie de vivre et la sensibilité de Tilly aident Thomas à s'ouvrir petit à petit. Il arrive à évoquer les souvenirs de sa maman et à accepter sa disparition.

Cette histoire simple, fraîche et pleine de naturel est racontée en courts chapitres, suivant les petits événements de la vie quotidienne. Les thèmes de la trisomie et de la mort d'un proche sont abordés avec délicatesse et pudeur. Les mots sonnent juste dans la bouche de Tilly.

Recherche

L'insertion professionnelle des diplômés de la HEP-BEJUNE une année après l'obtention du diplôme : bref état de la situation de 2007 à 2009

Cet article présente dans les grandes lignes, les données essentielles de l'état de la situation au sujet du succès de l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la HEP BEJUNE de 2006 à 2008, une année après l'obtention de leur diplôme. Après une brève description des répondants, il expose quelques éléments ayant trait au contexte et aux conditions de l'exercice du métier, aux stratégies d'insertion utilisées par les nouveaux diplômés ainsi qu'aux apports de la formation initiale en lien avec les besoins en formation continue et le développement des compétences professionnelles. Ce texte ne mentionne, pour chacun des points, que les résultats principaux stables sur les trois ans. Le cas échéant, il relève les tendances qui semblent se dessiner ainsi que les points saillants qui ressortent en 2009 chez les enseignants du secondaire 1 et 2. En effet, les diplômés 2008 issus de la Formation secondaire forment le premier groupe à avoir suivi le nouveau modèle de formation avec l'introduction CPFE.

Description des répondants

Ces trois dernières années, 268 enseignants diplômés de la Formation préscolaire-primaire et 152 de la Formation secondaire ont été contactés en vue de remplir un questionnaire en ligne touchant à diverses dimensions de leur insertion professionnelle. Sur l'ensemble des 430 enseignants contactés, 184 ont répondu à la demande, dont 119 enseignants des niveaux préscolaire et primaire et 65 enseignants des degrés secondaires 1 et 2. Le taux annuel moyen de participation s'élève à 42,8 %. De ces 119 enseignants issus de la Formation préscolaire-primaire, âgés de 22 à 46 ans - l'âge moyen étant de 25 ans - 28 ont été formés sur le site biennois, 35 sur celui de Porrentruy et 56 sur le site de la Chaux de Fonds. Quant aux répondants de la Formation secondaire, tous formés à La Chaux-de-Fonds, ils sont âgés de 27 à 52 ans, leur moyenne d'âge se situant à 33 ans.

Pour ce qui est du genre et de la nationalité, avec 44,5 % de femmes, nous sommes proches de la parité chez les répondants des degrés secondaires 1 et 2 tandis que, nous retrouvons sans surprise une forte majorité féminine avec un taux de 87,5 % du côté des niveaux préscolaire et primaire. Seuls 3 % des répondants ne sont pas d'origine suisse chez les répondants issus de la Formation préscolaire-primaire alors qu'ils atteignent les 20 % parmi les répondants issus de la Formation secondaire.

Bien qu'au moment de répondre à notre enquête ces enseignants viennent d'obtenir leur diplôme HEP, une majorité d'entre eux possède un arrière-plan professionnel plutôt riche, que ce soit dans le champ éducatif ou dans un autre domaine. En effet, si seul un enseignant sur deux issus de la Formation préscolaire-primaire 50 % vit sa première expérience d'insertion professionnelle, cela ne concerne qu'un enseignant sur cinq formés en Formation secondaire.

Le contexte et les conditions d'exercice

Trouver un emploi

Tout d'abord, nous remarquons que la situation de l'emploi est stable sur les trois dernières années pour les nouveaux enseignants de l'espace BEJUNE. Au moment de notre enquête, 90 % des participants exercent une activité d'enseignement.

Sur les 10 % (19 personnes) sans emploi à cette période-là, la situation n'est pas identique pour les enseignants du préscolaire et primaire et ceux du secondaire 1 et 2 : neuf enseignants sur treize issus de la Formation préscolaire-primaire - deux sur six en Formation secondaire - ont effectué au moins un remplacement depuis l'obtention de leur diplôme tandis que les autres n'ont pas eu d'activité dans l'enseignement durant l'année écoulée, ayant entrepris ou dû entreprendre un autre projet (reprise d'études, voyage, obligations civiles, travail dans un autre domaine, etc.). Pour trouver un emploi, les enseignants issus de la Formation préscolaire-primaire ont en moyenne dû envoyer une trentaine de dossiers de candidatures alors qu'une dizaine a suffi pour les enseignants du secondaire 1 et 2. Près de 90 % des enseignants en emploi travaillent dans l'espace BEJUNE. La nécessité de devoir changer de canton de domicile pour trouver un emploi touchait, en 2006, des diplômés issus de tous les sites de formation. Par la suite, la mobilité « contrainte » n'a persisté que pour les enseignants formés à Porrentruy et concerne chaque année grosso modo le quart d'entre eux.

La part d'enseignants sous contrat à durée indéterminée s'est réduite de moitié de 2007 à 2009, passant de 34 à 18 %, tandis que celle des enseignants engagés à durée déterminée est passée de 66 à 78 %. Seul 10 % des enseignants engagés à durée déterminée ont un contrat d'une durée inférieure à six mois au moment de notre enquête tandis que plus de 70 % d'entre eux ont



un contrat d'une durée d'une année ou plus. On observe que les deux tiers des enseignants interrogés sont satisfaits de leur taux d'emploi qui, en moyenne, est de 75 %. Du côté des insatisfaits sur ce point, la plupart souhaiteraient une augmentation de leur taux d'occupation, soit un emploi à plein temps pour la majorité d'entre eux.

En 2009, près de la moitié des enseignants du préscolaire et primaire – 70 % au secondaire 1 et 2 - n'a travaillé que dans un seul établissement scolaire depuis l'obtention de leur diplôme. Les autres travaillent dans deux voire trois établissements, ou plus s'ils ont assuré divers remplacements. Au secondaire 1 et 2, on remarque également que plus d'un enseignant sur trois a été engagé dans un établissement scolaire au sein duquel il avait déjà travaillé avant d'entrer à la HEP, et se retrouve de ce fait en terrain connu.

Le succès de l'insertion professionnelle

Pour plus de 50 % des répondants, l'insertion professionnelle semble plutôt réussie. Toutefois, le score moyen obtenu sur l'ensemble des trois années est significativement plus favorable pour les enseignants du secondaire 1 et 2 ($m = 4,92$; $s = 1,09$) que ceux des niveaux préscolaire et primaire ($m = 4,51$; $s = 1,18$). En effet, pour les enseignants du secondaire 1 et 2, le succès de l'insertion est bon à très bon pour près de 80 % d'entre eux tandis qu'il ne l'est que pour 60 % des nouveaux enseignants du préscolaire et primaire. Ce résultat semble en lien avec la situation professionnelle au moment de l'enquête, soit au fait d'être en emploi ou non, ainsi qu'avec le taux d'emploi. Il s'agit là néanmoins d'une réponse plutôt rassurante qui témoigne globalement, et pour l'instant, sur la base des réponses obtenues, d'une réalité plutôt favorable à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au sein de l'espace BEJUNE.

Correspondance entre les cours enseignés et la formation reçue

Tant au préscolaire et primaire qu'au secondaire 1 et 2, près d'un enseignant sur quatre dispense

des matières pour lesquelles il n'a pas reçu de formation didactique spécifique durant sa formation initiale. Il est à relever que seul 15 % des enseignants du préscolaire et primaire travaillent dans un établissement scolaire au sein duquel ils ont effectué un stage pratique durant leur formation à la HEP tandis que ce taux est en moyenne de 50 % chez les secondaires 1 et 2. On notera toutefois qu'avec l'introduction du CPFE, ce taux a fortement diminué entre 2007-2008 et 2009 en passant de 60 % à 35 %. L'effet insérant qu'offrait la structure de l'ancien modèle de formation à l'enseignement secondaire 1 et 2, avec une deuxième année en emploi, est dès lors perdu.

Le travail au quotidien et la satisfaction des nouveaux diplômés envers divers aspects du métier.

D'une année à l'autre, tant les enseignants des niveaux préscolaire et primaire que ceux du secondaire 1 et 2 estiment qu'ils ont un bon niveau de réussite dans la réalisation des diverses tâches du métier, que ce soit dans la gestion de la classe, la transposition didactique ou l'évaluation de leurs élèves. Néanmoins, ils semblent un peu moins à l'aise à leur début pour motiver les élèves qui n'entrent pas dans les apprentissages et intégrer ceux qui présentent des troubles du comportement. En outre, les enseignants des niveaux préscolaire et primaire semblent moins à l'aise dans l'usage des TICE et pour organiser leur enseignement en tenant compte des élèves migrants, allophones et à besoins spécifiques. Chez les « secondaires 1 et 2 », c'est plutôt dans l'organisation d'un enseignement différencié et l'implication des parents de leurs élèves qu'ils semblent aussi moins à l'aise.

Dans l'ensemble, les répondants se montrent plutôt satisfaits des différents aspects de leur travail. Les vacances, l'autonomie professionnelle et les relations avec les collègues sont les éléments du métier qui leur donnent le plus de satisfaction tandis que la reconnaissance sociale à l'égard de la profession est celui qui leur en procure le moins.

Les mesures d'insertion professionnelle

La demande de conseils à une personne-ressource, qu'elle soit collègue ou directeur ainsi que le partage d'expériences avec des collègues sont les deux stratégies que les enseignants de notre enquête ont le plus utilisées pour favoriser leur insertion professionnelle, tant au préscolaire et primaire qu'au secondaire 1 et 2. Cela concorde avec une partie des mesures qu'ils jugent le plus utiles à savoir, pour ce qui est des relations interpersonnelles, le contact avec un collègue avant l'entrée en fonction et le contact avec une personne-ressource attirée au niveau de l'école. Toujours sur ce plan-là, les nouveaux enseignants semblent apprécier les moments de convivialité entre collègues. Il est à relever toutefois que les enseignants jugent également très utiles, pour favoriser leur insertion profes-

sionnelle, qu'ils puissent bénéficier d'une mise à disposition de matériel d'enseignement, que ce soit par d'autres collègues ou par le recours à une banque de données à leur portée (en ligne ou classeurs disponibles à l'école).

Les apports de la formation initiale, les besoins de formation continue et le développement des compétences professionnelles

Les apports de la formation initiale et les besoins de formation continue

Selon le point de vue des participants à l'enquête, la HEP-BEJUNE les a assez bien préparés à être des praticiens réflexifs, à poser les bases d'une bonne gestion de la classe et d'une bonne transposition didactique, ainsi qu'à évaluer leurs élèves. Par contre, ils s'estiment insuffisamment préparés pour tout ce qui touche à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement et à l'organisation de leur enseignement en vue de prendre en compte la diversité des élèves, que ceux-ci aient des besoins spécifiques, qu'ils soient migrants ou allophones.

La formation continue quant à elle ne soulève qu'un faible enthousiasme, bien que le besoin soit, sur l'ensemble des trois années, significativement plus élevé pour les enseignants des niveaux préscolaire et primaire ($m = 4.01$; $s = 1.11$) que pour les enseignants du secondaire 1 et 2 ($m = 3.44$; $s = 1.35$). On retrouve globalement plus de besoins pour les éléments où les enseignants se perçoivent comme moins bien formés à l'issue de leur formation initiale. Il s'agit, pour les enseignants du préscolaire et primaire de la compréhension des troubles et autres pathologies des élèves (dyslexie, hyperactivité...), mais aussi de tout ce qui touche à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement et à la prise en charge des élèves migrants et allophones. Chez les enseignants du secondaire 1 et 2, c'est avant tout un besoin d'acquiescence de nouvelles ressources ou idées pour enseigner ainsi que pour tout ce qui a trait à la motivation, à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement et à la prévention des comportements non appropriés chez les élèves.

Le développement des compétences professionnelles chez les enseignants

Parmi les dispositifs de la formation initiale, les stages contribuent le plus au développement des compétences professionnelles selon la perception des répondants. Il n'est donc pas surprenant de constater que l'expérience acquise lors de la pratique soit par ailleurs perçue comme un des éléments qui favorise le mieux le développement des compétences du métier. À cela s'ajoutent les échanges avec les collègues ainsi que la réflexion personnelle sur sa pratique. Inversement, le mémoire professionnel est le dispositif pédagogique de la formation initiale le moins bien perçu

pour le développement des compétences professionnelles. Par ailleurs, les enseignants estiment que ni la lecture d'ouvrage pédagogique, ni l'évaluation de leur enseignement par un tiers ne favorisent non plus le développement de leurs compétences.

Pour conclure

Tant la recherche en enseignement que les apports plus théoriques font pâle figure en regard du volet pratique de la formation initiale. L'idée que le métier entre avant tout par l'expérience, voire par elle seule, semble une conception bien ancrée dans l'esprit de nos répondants. Mais les compétences acquises au jour le jour et les routines qui s'installent au gré du travail quotidien suffiront-elles pour relever le défi imminent qui attend les enseignants, à savoir celui de l'intégration et de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques? En tout cas, à ce propos, il ressort de notre enquête que c'est un des aspects de leur activité où ils s'estiment concrètement le moins à l'aise, pour lequel ils se sentent insuffisamment préparés par la HEP et à l'égard duquel ils manifestent un des plus grands besoins de formation continue. Le bon taux annuel de participation démontre l'intérêt des diplômés à exprimer leurs opinions sur la formation qu'ils ont suivie et leur situation professionnelle.

Le constat qu'une majorité des répondants n'en est pas à sa première expérience d'insertion professionnelle laisse à penser qu'une forme de précarité pourrait se situer davantage au moment des études qu'au moment de l'entrée dans le métier, la situation globale de l'emploi étant plutôt favorable. Néanmoins, celle-ci apparaît plus favorable pour un diplômé issu de la Formation secondaire, que pour un diplômé issu de la Formation préscolaire-primaire, surtout s'il cherche un emploi dans le canton du Jura.

Avec une insertion professionnelle majoritairement réussie, reposant davantage sur des stratégies informelles et relationnelles que formelles, la situation des diplômés de la HEP-BEJUNE ayant participé à cette enquête semble majoritairement favorable. Il est clair que la conjoncture de l'emploi peut se retourner rapidement dans le secteur de l'enseignement. Toutefois, pour ces trois dernières années, la précarité de l'emploi ne constitue pas une donnée objective de l'insertion professionnelle des diplômés de la HEP-BEJUNE.

L'équipe de recherche INSERCH exprime ses remerciements à tous les enseignants qui ont, jusqu'à ce jour répondu à sa demande et encourage ceux qui seront sollicités en mai prochain, à participer activement à l'enquête en ligne qui leur sera proposée.

François Gremion et Nicolas Voisard
Chercheurs

L'enseignement en 2010: l'urgence de recourir aux données probantes !

.....
La persévérance dans la carrière enseignante représente actuellement un enjeu important car « de toutes les professions, l'enseignement est de celles qui connaissent un des plus hauts taux de décrochage ». [...] un rapport publié en 2004 par l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario indiquait qu'un enseignant sur trois quitte la profession dans les cinq premières années d'exercice.

Au Québec, la formation à l'enseignement stipule que l'acte d'enseigner est un acte professionnel qui exige des compétences multiples et complexes. Ces compétences ne peuvent être développées pleinement qu'à l'intérieur d'un dispositif structuré en trois volets: formation initiale, insertion professionnelle et formation continue (Martineau, Presseau et Portelance, 2009). Ces différentes composantes de la profession enseignante sont essentielles pour la persévérance dans la carrière, la qualité de l'enseignement et pour la réussite scolaire des élèves.

La persévérance dans la carrière enseignante représente actuellement un enjeu important car « de toutes les professions, l'enseignement est de celles qui connaissent un des plus hauts taux de décrochage. Une étude canadienne (King et Peart, 1992) a démontré que 15 % des débutants quittent l'enseignement après seulement une année d'exercice quand la moyenne pour les autres professions est d'environ 6 % » (Martineau et al., 2009, p. 8). Plus récemment, un rapport publié en 2004 par l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario indiquait qu'un enseignant sur trois quitte la profession dans les cinq premières années d'exercice. Comme le font remarquer Martineau et ses collaborateurs (2009), cela tient en bonne partie aux conditions de travail et d'insertion professionnelle offertes aux nouveaux enseignants. Généralement ces derniers « se retrouvent souvent avec les pires classes et les pires horaires, à enseigner plusieurs matières différentes (au secondaire) quand ce n'est pas à enseigner dans un domaine dans lequel ils n'ont pas été formés. Il existe donc un risque élevé que le haut taux de décrochage de

la profession se maintienne » (p. 8). De plus, les enseignants en début de carrière éprouvent très souvent un sentiment d'incompétence pédagogique directement relié à leurs difficultés à intervenir efficacement auprès des élèves (Martineau et al. 2009).

Parmi les difficultés rencontrées par les enseignants débutants, la gestion de la classe constitue le principal défi à relever. Une recherche menée auprès d'enseignants en probation, il y a de cela une dizaine d'années, a démontré « que 83 % des enseignants débutants connaissent des problèmes de gestion de classe » (Martin, Nault et Loof, 1994, p. 5). Plus récemment, une enquête étatsunienne a montré que les directions d'école évaluent que seulement 30 % des nouveaux enseignants sont bien préparés à gérer leur classe (Markow, Moessner et Horowitz, 2006). Une étude québécoise (Mukamurera, 2008), réalisée auprès d'environ 70 enseignants ayant débuté leur carrière en enseignement entre 2000 et 2005, a révélé que 37 % d'entre eux ont souvent le sentiment de ne pas avoir été suffisamment préparés pour faire face à la réalité de l'enseignement. Cette étude a également montré que plus de 50 % des enseignants ayant débuté leur carrière en enseignement entre 1980 et 1999 (n = 265) éprouvent également ce même sentiment. Dans ce contexte, le soutien offert aux enseignants débutants, ainsi qu'à ceux qui sont plus expérimentés, apparaît être un réel besoin pour bon nombre d'entre eux.

Ce besoin semble attribuable à la piètre qualité des formations offertes en éducation et ce, tant en formation initiale qu'en formation continue. À cet égard, l'étude de Begeny et Martens (2006) révèle que la formation universitaire offerte aux futurs enseignants du primaire, du secondaire et même à ceux du secteur de l'adaptation scolaire, présente peu de stratégies d'enseignement efficace fondées sur des données probantes. La formation continue n'apparaît guère plus reluisante. Il suffit de consulter les différents ateliers offerts lors de divers colloques et congrès d'enseignants pour y retrouver des offres de perfectionnement sur les styles d'apprentissage et les types

d'intelligence alors qu'aucune étude empirique rigoureuse n'a montré les effets positifs de ces stratégies d'enseignement (Ellis, 2001; Willingham, 2004).

Tel que mentionné précédemment, le soutien aux enseignants représente un besoin réel exprimé par bon nombre d'entre eux. Toutefois, ce soutien doit s'appuyer sur des stratégies d'enseignement fondées sur des données probantes. Or, plusieurs chercheurs œuvrant dans le domaine de l'efficacité de l'enseignement ont établi qu'il existe une base de connaissances en enseignement. Les travaux de ces chercheurs ont permis d'identifier des stratégies d'enseignement efficace qui influencent de manière sensible les apprentissages des élèves (Bissonnette, Gauthier, Richard et Bouchard, à paraître; Gage, 2009; Kirschner, Sweller et Clark, 2006). De manière générale, les résultats de ces études indiquent qu'un enseignement de type structuré et explicite favorise les gains d'apprentissage chez les élèves comparativement à un enseignement de type constructiviste, en particulier pour les élèves en difficulté. Il importe alors d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de ces stratégies d'enseignement efficace (Simonsen, Myers et DeLuca, à paraître).

La disponibilité d'une telle base de connaissances interpelle directement la formation à l'enseignement. En effet, l'appropriation de diverses stratégies pédagogiques fondée sur des données

probantes peut aider les enseignants débutants, ainsi que ceux qui sont déjà en exercice, à développer et à parfaire leurs interventions en gestion de la classe et en gestion de l'enseignement, particulièrement s'ils sont accompagnés pour le faire. Pourtant, en éducation, les données probantes sont peu utilisées (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008). À ce sujet, Slavin (2002) indique que : « La révolution scientifique qui a profondément transformé la médecine, l'agriculture, les transports, la technologie et d'autres champs au cours du XXe siècle a laissé complètement intact le champ de l'éducation » (p. 16). Cette absence de perspective scientifique a grandement nui à l'amélioration de la formation des maîtres, à la préparation adéquate à exercer le métier au quotidien et, finalement, à la professionnalisation de l'enseignement.

Enseigner représente actuellement un défi de plus en plus important. Nous considérons que le recours aux données probantes s'avère un outil indispensable pour améliorer la persévérance dans la carrière en éducation et la qualité de l'enseignement, ainsi que pour assurer la réussite scolaire des élèves.

Steve Bissonnette, Ph. D.
Université du Québec en Outaouais
Clermont Gauthier, Ph. D.
Université Laval
Mario Richard, Ph. D.
Télé-Université

Références

- Begeny, J. C., et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21, 262-285.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., Richard, M. et Bouchard, C. (à paraître). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*.
- Brodeur, M., Dion, E., Mercier J., Laplante, L., et Bournot-Trites, M. (2008). Amélioration du français: mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada*, 48 (5), 10-13.
- Ellis, A. (2001). *Research on educational innovations*. Princeton, NJ: Eye on Education.
- Gage, N. L. (2009). *A Conception of Teaching*. New York: Springer.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. et Clark, R.E. (2006). Why minimally guided instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.
- Markow, D., Moessner, C., et Horowitz, H. (Project Directors, 2006). *The MetLife Survey of the American Teacher*. Retrouvé le 2 décembre 2009 de <http://www.metlife.com/WPSAssets/81821402701160505871V1F2006MetLifeTeacherSurvey.pdf>
- Martineau, S., Presseau, A., et Portelance, L., (2009). Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise. *Rapport de recherche*. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martin, M.-C., Nault, T., et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15 (3), 5-7.
- Mukamurera, J. (2008, mars). Insertion professionnelle en enseignement: une réalité aux multiples facettes. Communication présentée dans le cadre de la demi-journée CRIE-CRIFFE de présentation des résultats de recherche intitulée: « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action ». Sherbrooke, Québec.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Simonsen, B., Myers, D. et DeLuca, C. (à paraître). *Teaching Teachers to Use Prompts, Opportunities to Respond, and Specific Praise*.
- Willingham, D. (2004). Reframing the mind. *Education Week*, 4 (3), 19-24.



Le désarroi des enseignants en France : *quelques remarques*

.....
À vrai dire, l'éducation en France, de même que la recherche en éducation d'ailleurs, est un véritable champ de ruines. Et cela parce que les idéologies concurrentes ont fait office de réponse immédiate et toute faite, en lieu et place d'une véritable réflexion sur l'éducation et sur l'idée que notre société peut avoir de son école.

De prime abord, et de façon intuitive, il me semble que le désarroi et une incertitude relative à l'identité professionnelle et intellectuelle touchent tous les enseignants en France aujourd'hui. Cette thèse ne s'appuie sur aucune enquête sociologique, elle est davantage le fruit d'une activité dans la formation des maîtres depuis une vingtaine d'années, comme formateur d'abord, puis comme universitaire et enfin comme directeur d'un institut universitaire de formation des maîtres. Ce désarroi est à interroger car il n'est pas identique selon qu'il concerne les enseignants du premier degré ou les enseignants du second degré. S'agissant du premier degré, deux éléments peuvent être clairement identifiés. En premier lieu, la hausse du niveau de recrutement – licence en 1989 puis master en 2008 – est une rupture avec la tradition des écoles normales dans l'école de la République, elle fait entrer les maîtres du primaire dans une culture universitaire qui ne leur est pas nécessairement familière. On pourra certes objecter que les enseignants nouvellement recrutés ne connaissent pas cette difficulté mais un tel constat est un peu rapide parce que, au cours de leurs années de formation, les jeunes recrutés sont confrontés à des modèles professionnels et pédagogiques extrêmement puissants et contraignants, modèles qui continuent à fonctionner alors même que les institutions qui les portaient ont disparu. On ne dira jamais assez, par exemple, combien la rémanence des écoles normales a été au cœur des difficultés rencontrées par les instituts : comment par exemple construire une authentique formation universitaire des maîtres tout en assumant l'héritage prestigieux des écoles normales ? La solution adoptée a été celle du recrutement des enseignants-chercheurs dans les IUFM et on a compris assez rapidement que cet artifice technique ne suffirait pas s'il ne s'accompagnait d'un travail d'élucidation idéologique et politique, travail jamais réellement mené d'ailleurs. Si nous revenons aux enseignants du primaire, il est donc permis de dire que « l'universitarisation » menée depuis 1989 heurte de front une tradition clas-

sique et républicaine du recrutement, tradition pour laquelle le lien avec l'université n'existe pas. De fait, les obstacles relatifs à la maîtrise du recrutement des professeurs des écoles relèvent des mêmes interrogations : du côté des enseignants, est-il absolument nécessaire de « maîtriser » une formation qui a connu une brutale accélération en 1989 et qui commence tout juste à trouver ses marques avec un recrutement à niveau licence ; du côté de l'université, peut-on « mastériser » une formation très professionnelle et professionnalisante sans brader les exigences scientifiques d'un diplôme obtenu à Bac +5 ? Les propos maladroits d'un ministre de l'éducation nationale illustrent assez clairement ces perplexités.

À ces dimensions institutionnelles, qui mettent en jeu des politiques scolaires menées en France sans clarté et sans annonce nette des orientations poursuivies, il convient d'ajouter des considérations plus idéologiques, considérations qui ont agité de façon très polémique les débats sur l'école en France depuis une vingtaine d'années. Il faut notamment évoquer ici l'idéologie de la rénovation pédagogique qui, avec l'aide des sciences de l'éducation, a occupé le devant de la scène depuis le début des années 1980. Il s'agit bien en effet de procéder à une révolution pédagogique qui, dissipant les logiques de domination à l'œuvre dans les pédagogies dites traditionnelles - pédagogies de la parole, du cours et de la transmission -, favorisera l'avènement d'une école enfin authentiquement démocratique – les pédagogies de la tâche et de l'activité de l'élève. On voit bien ici que nous sommes confrontés à un discours idéologique en ce qu'il est parfaitement totalisateur et porteur d'une vision d'avenir. Entre 1980 et 1995, ce discours manichéen a été dominant et les IUFM ont, dans une large mesure, fait écho à cette rhétorique. On mentionnera ici, par exemple, les concepts d'apprentissage et de compétence ainsi que l'affiliation indéfiniment répétée au courant dit « socio-constructiviste ». Une telle construction politico-idéologique a évidemment heurté les convictions des anciens maîtres qui, lors de ces années difficiles, se voyaient accusés de tous les maux. La situation s'est singulièrement compliquée depuis une dizaine d'années dans la mesure où l'unanimité idéologique a cédé la place à la controverse idéologique. On peut certes se féliciter de ce que le pluralisme se substitue à une forme de terreur idéologique. Reste que cette « guerre des dieux » produit des effets dévasta-

teurs chez les enseignants du primaire, notamment chez les plus jeunes d'entre eux. Je veux ici mentionner mon activité dans la formation des maîtres sur une période assez longue : à l'arrogance pédagogique et culturelle des maîtres formés notamment par les IUFM dans les années 1990 a succédé l'inquiétude des professeurs-stagiaires d'aujourd'hui, inquiétude fondée sur l'incertitude puisque ces jeunes professeurs ne savent plus à qui se fier, ne savent plus non plus quelle est leur mission - éducation et anthropologie. À vrai dire, l'éducation en France, de même que la recherche en éducation d'ailleurs, est un véritable champ de ruines. Et cela parce que les idéologies concurrentes ont fait office de réponse immédiate et toute faite, en lieu et place d'une véritable réflexion sur l'éducation et sur l'idée que notre société peut avoir de son école¹. Ainsi, on le comprend aisément, le désarroi des maîtres du primaire trouve sa source d'une part dans une accélération des réformes qui ne favorise guère l'appropriation sereine et d'autre part dans une série de controverses idéologiques alors que le sujet - l'éducation et l'école démocratique - mériterait un travail d'élucidation précis. Dès lors, le désenchantement et la résignation règnent sans partage.

Dans l'enseignement secondaire, on détecte un même désarroi mais il faut, me semble-t-il, l'analyser différemment - je privilégie ici les professeurs de lettres et sciences humaines, ne connaissant que très mal les enseignants de sciences et techniques. La crise renvoie, je crois, à la crise plus générale de l'humanisme et de la culture. Dans son ouvrage célèbre *L'évolution pédagogique en France*², Émile Durkheim rappelle les trois thèses majeures de l'humanisme scolaire :

1. Une thèse anthropologique selon laquelle il existe bien une nature humaine toujours identique à elle-même.
2. Une thèse selon laquelle cette nature n'a jamais pu se réaliser pleinement. Les sociétés les plus favorables à cet épanouissement de l'excellence étant celles qui sont le plus élevées en dignité.
3. Rome est la société dans laquelle l'homme a pris conscience de sa nature et des principes qui sont à la base la morale. Dès lors, l'enseignement humaniste est « de former des hommes accomplis, libérés de tout ce qui empêche les puissances de l'universelle nature humaine de s'épanouir et les principes normatifs qu'elle recèle de gouverner les individus. Cette formation passe par l'étude des œuvres littéraires exemplaires de la civilisation antique, laquelle mieux que toute autre a réalisé cet épanouissement et cette libération. »³

Ce modèle de l'enseignement humaniste produit des effets particuliers sur le plan scolaire : le modèle du professionnel est bien celui du maître et la forme scolaire privilégiée est le cours magistral ; de plus, cette magistralité doit être soustraite à toute forme d'évaluation par les

résultats puisqu'elle promet avant tout de porter à sa plus haute perfection la nature humaine ; enfin le métier et son exercice sont très peu réglementés par une norme professionnelle qui pourrait être acquise au cours d'une formation - le corps des pairs est ici prédominant, on dit par exemple du professeur de philosophie qu'il est « l'auteur de son propre cours ». On peut dire schématiquement que ce modèle très impressionnant a été remis en cause depuis les années 1960 à la fois par le structuralisme littéraire et par les transformations fondamentales de l'école⁴. De nouveaux modèles de culture ont ainsi été proposés pendant que, parallèlement en quelque sorte, le système éducatif français s'unifiait avant de se démocratiser en se massifiant. Tant et si bien que, s'il est vrai que les professeurs de l'enseignement secondaire ont été formés avec de nouveaux paradigmes, il n'en demeure pas moins que s'est maintenue, plus ou moins confusément, la nostalgie de cette période des évidences et des hautes ambitions. Cette nostalgie douce se transforme en malheur dès lors que le professeur se trouve confronté, à un moment ou à un autre, aux difficultés presque insurmontables de la transmission scolaire en régime démocratique. Les professeurs de l'enseignement secondaire pensent bien, et c'est en ce sens qu'ils sont des modernes, que l'enseignement est un métier qui s'apprend. Dans cette perspective, ils participent sans difficulté aux formations professionnelles qui leur sont proposées. Mais la nostalgie de l'humanisme perdu se transforme en souffrance lorsque l'exercice du métier est en péril. La tension sociologique entre la vocation et le métier devient alors une véritable contradiction et elle est à l'origine du malheur des professeurs de lettres ou de philosophie de l'enseignement secondaire en France.

Pour conclure ces quelques remarques, je veux à présent assumer sans ambages un certain pessimisme antimoderne quant à l'éducation et à l'école en France et probablement dans les sociétés modernes et démocratiques. La crise de l'école est un poncif du débat public en France. Or ce motif récurrent à la fois m'intéresse et me laisse perplexe. Il m'intéresse parce qu'il résiste à toutes les tentatives politiques qui visent à trouver des solutions. Mais il me laisse perplexe en ce que, dans le sillage de Charles Péguy, je ne crois pas beaucoup à l'hypothèse journalistique de la crise de l'école ou de la crise de l'éducation. Je crois plutôt que toute crise de l'école renvoie en fait à une crise plus profonde et qui est de civilisation. Dans cette perspective, toute interprétation de cette crise requiert un travail philosophique d'interrogation et d'élucidation de ce que pourrait être « une expérience démocratique de l'éducation ».

Pierre Stadius
Université de Franche-Comté

¹ Je renvoie sur ces questions à mon ouvrage récent, *De l'éducation des modernes. Réflexions sur la crise de l'école à l'âge démocratique*, Paris, L'Harmattan, 2009.

² Durkheim (Émile), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990 (1938).

³ Dumaître (Éric), *Les raisons d'un engouement, le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, 2008, p. 65-66.

⁴ Je renvoie encore au beau livre d'Éric Dumaître, op.cit.

Une profession sous tensions : *mondialisation et activité enseignante*

La période contemporaine est marquée par un vaste mouvement de recomposition des mondes éducatifs et scolaires. Il s'agit d'une tendance lourde dans laquelle sont engagés de nombreux pays, sous l'effet de pressions tant exogènes qu'endogènes. Les enseignants sont les premiers concernés par les effets de politiques de réforme de l'école initiées dans de nombreux pays dans un souci d'adaptation aux nouvelles configurations économiques, politiques et culturelles; configurations convergentes pour des mondes scolaires et enseignants pris aujourd'hui dans le jeu de la mondialisation. On observe dans la plupart des contextes scolaires une intensification des relations d'interdépendance entre les

la forme scolaire, eux-mêmes conséquents d'un premier mouvement – structurel - de mondialisation (« persévérance » de l'espace-école, de l'espace et du groupe-classe, du face-à-face pédagogique, des cycles d'études et des diplômes), les transformations sont rapides, et confrontent les mondes éducatifs et scolaires à des défis communs. La massification accomplie, dans la plupart des contextes nationaux, l'introduction d'une diversité et d'une flexibilité accrues de l'offre éducative, suite à la première vague de réformes, ont rendu nécessaire une redéfinition des programmes, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, et des missions adressées aux enseignants, en accord avec des considérations d'équité et de justice sociale et dans un souci d'adaptation de l'organisation scolaire à l'hétérogénéité des publics scolaires.

.....

La promotion de la théorie du capital humain dans les années soixante a été décisive dans l'orientation des politiques éducatives nationales vers une préoccupation commune de faire évoluer les systèmes éducatifs dans le sens d'une formation de futurs salariés économiquement compétitifs.

.....

acteurs éducatifs, qui s'exprime notamment en termes d'émergence de nouveaux acteurs dans l'espace public, de promotion de l'espace local, de contractualisation des objectifs d'éducation et de réformes organisationnelles. Sur un plan global, ces transformations se réalisent en partie sous l'effet de l'intégration dans des ensembles politiques supranationaux et de la diffusion de principes organisationnels et de référentiels transnationaux communs en matière scolaire, générant une certaine convergence formelle des cadres de régulation de l'école, mais elles se réalisent aussi sous l'effet de transformations profondes des formes contemporaines de construction des identités professionnelles et d'organisation de l'activité éducative (Malet, 2008 & 2010).

Des écoles soumises à des transformations endogènes et exogènes

Les univers éducatifs et scolaires se trouvent aujourd'hui placés au cœur d'une série de tensions, entendues comme ensemble de forces parfois contradictoires : entre les niveaux local, national et global, entre les permanences héritées du passé et les exigences de la modernité, entre les injonctions de modernisation et de changement et les pratiques ordinaires dans les établissements. Même si elles sont en partie masquées par les attributs encore largement pérennes de

Ces priorités se doublent d'une autre contrainte pour les nations, déjà ancienne : celle de rendre performants les systèmes éducatifs au niveau international. La promotion de la théorie du capital humain dans les années soixante a été décisive dans l'orientation des politiques éducatives nationales vers une préoccupation commune de faire évoluer les systèmes éducatifs dans le sens d'une formation de futurs salariés économiquement compétitifs. L'éducation étant dès lors considérée comme un facteur de compétitivité décisif pour les nations, cela a favorisé la comparaison de l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux, les liens entre les performances du système éducatif et la compétitivité de chaque économie nationale étant étroitement liés. L'éducation constitue depuis lors pour les nations un facteur central dans la croissance économique.

Ce consensus éducatif désormais assumé est caractérisé par la colonisation croissante des politiques scolaires par des impératifs d'efficacité et de rentabilité. Il donne aujourd'hui pour mission à l'école la formation des individus dans leurs potentialités, dans un projet concret et pragmatique de capitalisation de compétences et de préparation à leur participation sociale. Les pressions qui pèsent sur les systèmes éducatifs convergent, mais ne donnent pas lieu pour autant à une homogénéisation des solutions mises en œuvre, et ce malgré la congruence des modèles politiques et de réformes adoptés, qui se répandent comme un discours contagieux et qui sont largement diffusés par les instances supranationales – déconcentration, responsabilisation des individus et des organisations dans une visée

d'amélioration de l'efficacité et la réactivité du système, professionnalisation des formations, déploiement de dispositifs d'évaluation aux différents niveaux du système. Parmi les acteurs impliqués dans ces changements, les enseignants sont confrontés au premier chef à ces mutations (Malet & Brisard, 2005).

Les enseignants au carrefour d'un double agenda réformateur

Sur les plans institutionnel, curriculaire ou organisationnel l'école et la formation des enseignants ont fait cette décennie l'objet de réformes. Si le processus, international, s'est déroulé selon des modalités et une intensité variables selon les pays, les réformes convergent vers des formes de pilotage : imposition d'une culture de la performance générant une évaluation de l'efficacité des établissements et des acteurs ; promotion de l'organisation scolaire comme cadre de régulation par les résultats ; conception plus normée de l'action enseignante ; gestion managériale des ressources humaines dans les établissements ; développement professionnel des personnels moins linéaire. L'exploration du lexique des réformes montre une préoccupation partagée de modernisation de la profession ou de la main-d'oeuvre enseignante (Malet, 2009). Ce processus s'inscrit dans une redéfinition du rôle de l'État dans la gouvernance du secteur public, qui accroît autonomie et responsabilité au sein d'organisations soumises en retour à des exigences d'efficacité.

Dans ce mouvement de réforme de la profession et d'inflexion des formes de pilotage, la formation des enseignants européens est affectée par la conjonction de deux agendas réformateurs : celui de l'école et celui de l'université. Une culture de la performance s'est imposée à l'univers scolaire qui doit s'adapter aux exigences d'efficacité, de rentabilité et de compétitivité internationale. Dans le même temps, les universités sont soumises à un agenda réformateur qui affecte fortement la formation des maîtres à travers les transformations des professions auxquelles elles forment et la proximité, voire la confusion, des instances d'accréditation et d'évaluation scolaires et universitaires, concernées par cette formation. La promotion globale d'une organisation scolaire « autonomisée » et rapprochée de son environnement social et économique, mais soumise en retour à des injonctions de responsabilisation et d'évaluabilité de ses performances ; la libéralisation progressive du choix parental et l'entrée de l'école dans un espace éducatif concurrentiel ; une demande sociale de plus en plus pressante et néanmoins confuse adressée à l'école par ses usagers ; le développement d'outils et de dispositifs plus individualisants pour traiter les différences et l'hétérogénéité scolaire et culturelle croissante des publics scolaires, associé à un recours croissant aux évaluations nationales au cours de la scolarité des élèves : autant de bouleversements pour les mondes scolaires et enseignants, dans leurs modes d'organisation et de régulation, et qui sont repérables dans la plupart des contextes

culturels, selon des formes spécifiques. Ils affectent l'exercice quotidien de l'activité enseignante, et même l'identité des enseignants.

L'école et ses enseignants sont en somme devenus incertains quant à leur mission de transmission culturelle, sous l'effet de l'accélération et de la diversification des lieux et des instances de production des connaissances, d'une reconnaissance de la forme scolaire de moins en moins assurée, et de la variabilité croissante des contextes éducatifs et des conditions d'exercice du métier d'enseignant. Face à l'ensemble de ces évolutions, les néo-enseignants se sentent largement démunis, à tel point qu'à l'heure où une proportion importante des enseignants en activité sont dans la plupart des pays européens, selon des proportions variables, sur le point de prendre leur retraite, les risques de pénurie préoccupent les décideurs, d'autant que l'intérêt pour la profession tend à décroître (Eurydice, 2004). Les problèmes ne se posent pas partout de la même façon, ne donnent pas lieu aux mêmes formes individuelles et collectives de gestion de ces difficultés, mais témoignent des difficultés conjointes des nations autant que des acteurs éducatifs à anticiper et à faire face à la complexification du métier d'enseignant. Ces transformations et ces incertitudes ont justifié dans de nombreux contextes l'évolution des contenus et des dispositifs universitaires/professionnels de formation des enseignants visant à armer ces derniers de « compétences professionnelles » pour affronter cette nouvelle donne éducative et scolaire. Mais c'est désormais, et plus largement, sur des compétences sociales qui ne sont pas contenues dans les missions et les cultures professionnelles qui fondent l'activité des enseignants, que les enseignants doivent de plus en plus pouvoir s'appuyer (Rayou & van Zanten, 2004).

Une institution, observe M. Douglas, « ne fonctionne en tant que telle que si elle peut s'appuyer sur l'exploitation de l'énergie morale de ses membres » (1999 : 80). La fragilisation de l'institution et de ceux qui la représentent s'expose très précisément sur ce plan, et invite le chercheur qui approche les dynamiques professionnelles et de formation des enseignants à déplacer son regard de l'analyse des formes de production ou de reproduction de cette activité, conçues dans une perspective de prise ou de distribution de positions, de rôles et d'identités dans un espace social relativement homogène et introverti, à une attention portée à des formes subjectives de construction d'un sens d'une activité devenue en quelque sorte moins « bornée » sur le plan institutionnel et symbolique et, du coup, plus dynamique et ouverte, si ce n'est indépendante d'un horizon de significations culturellement et politiquement situé.

Régis Malet

Professeur de Sciences de l'éducation

CIREL-Profesor

Université Charles de Gaulle - Lille 3

Références

- Douglas, M. (1999). Comment pensent les institutions, Paris : La Découverte.
- Eurydice (2003) La Profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, Rapport 3 Conditions de travail et salaires, Bruxelles.
- Eurydice (2004). Rapport sur l'attractivité de la profession enseignante en Europe, Bruxelles : Eurydice.
- Malet, R. (dir.) (2010). École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales, Bruxelles : de Boeck.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines, Note de synthèse, Éducation et sociétés, n° 21.
- Malet, R. (2008). La formation des enseignants comparée. Identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Angleterre, Berne : Peter Lang.
- Malet, R., Brisard, E. (dir.) (2005). Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne, Paris : L'Harmattan.
- Rayou, P., Zanten, A. van (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants, Paris : Bayard.

Des enseignants en quête d'une légitime reconnaissance

Comment les enseignants se perçoivent-ils ? Comment regardent-ils leurs collègues des autres ordres d'enseignement ? Quelle image ont-ils l'impression d'avoir dans la société ? Et en réalité, comment sont-ils considérés ?

Sans avoir mené une enquête scientifique sur le sujet, on peut trouver bien prétentieux d'esquisser ne serait-ce qu'un début de réponse à ces questions, mais après tout il est possible que les impressions accumulées correspondent à une part de la réalité. Étant rédactrice de *Résonances*, le mensuel de l'École valaisanne, j'ai rencontré de nombreux enseignants depuis plusieurs années, dès lors je pense avoir une petite idée de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, puisque le thème est fréquemment abordé dans le cadre des interviews. Il est aussi souvent question lors de ces entretiens de leur perception des collègues des degrés précédents ou subséquents. Dans le cadre d'un dossier consacré aux idées reçues sur l'école, ils ont par ailleurs livré les stéréotypes véhiculés qui les dérangent le plus sur leur métier. J'ai en outre quelquefois interrogé des parents, des patrons d'entreprise, des politiques... sur leurs représentations de la profession enseignante. Bref, avec ce matériau hétéroclite, je me suis sentie « autorisée » à livrer mes impressions.

L'enseignant vu par lui-même

Enseignant, comment te vois-tu en 2010 ? Lapalissade, il est évident que les enseignants n'ont pas tous la même image d'eux-mêmes. Reste qu'ils sont nombreux à souffrir d'un manque de reconnaissance. En tapant ce mot sur mon ordinateur qui contient plusieurs années d'archives de la revue, je suis impressionnée par la fréquence de l'occurrence. J'ouvre les fichiers et je trouve nombre de citations, pouvant se résumer par :

« Ce qui me dérange, c'est le manque de reconnaissance du professionnalisme de l'enseignant ». Commentaire d'un enseignant au secondaire I
(*Résonances* 12.2009)

Certes, cette situation n'est pas propre à cette seule profession, étant donné qu'au-

jourd'hui il serait difficile de mentionner un métier ayant une aura dans l'ensemble de la société. Cependant, lorsque l'équipe enseignante n'est pas une valeur forte au sein d'un établissement, les remarques peuvent blesser en profondeur l'individu-enseignant.

Cette revendication en matière de reconnaissance est-elle disproportionnée ? D'après les stéréotypes qui circulent sur le métier d'enseignant, la réponse est assurément non. On peut y décoder surtout la demande d'une écoute et d'un soutien de la part des autorités scolaires et politiques et l'attente d'une confiance forte de la part des parents d'élèves. Les enseignants dans leur très grande majorité aiment leur métier, sont motivés, voire passionnés, mais apprécieraient d'être davantage valorisés. Un souhait bien légitime, d'autant que les encouragements les aideraient à mieux traverser les moments de doute inhérents à un métier qui n'est pas un long fleuve tranquille tous les jours.

Regards croisés d'enseignants

Enseignant de l'école infantine ou du primaire, comment perçois-tu ton collègue du secondaire et vice-versa ? Là, force est de constater que les critiques ne sont plus aussi tranchées qu'elles l'étaient il y a encore quelques années. Actuellement, il est très fréquent d'entendre des propos du genre :

« Que l'on enseigne au primaire, au CO ou au collège, nous sommes tous profs. Toutefois, l'approche de la matière est et doit être différente selon les degrés. » Commentaire d'une enseignante du secondaire II
(*Résonances* 12.2009)

Des formations initiales et continues moins cloisonnées ainsi qu'une verticalité accrue via les moyens d'enseignement ont probablement fait s'atténuer la plupart des clichés intra-professionnels. Certes, des traces resurgissent quelquefois lorsque l'enseignant doit faire face à un élève en grande difficulté et qu'il rejette la faute sur une partie du corps enseignant, oubliant que l'échec est multifactoriel.

L'enseignant et les stéréotypes qui le dérangent

Si les enseignants issus de divers ordres d'enseignement sont moins critiques entre eux, certains clichés véhiculés parmi les non-enseignants, en particulier sur les vacances et le salaire, perdurent. Beaucoup estiment que la société n'a pas conscience de l'étendue de leur tâche :

« L'image de l'enseignant dans la société est parfois dérangeante. Peu de personnes ont une idée réaliste du quotidien de la classe (...). Rar es sont ceux qui mesurent l'engagement de l'enseignant soucieux de bien faire. »
Commentaire d'une enseignante primaire (*Résonances* 12.2009)

Les enseignants déplorent également que les médias, en particulier régionaux, ne parlent pas suffisamment des réussites de l'école. Un constat que l'on retrouve fréquemment dans leurs propos :

« Notre école devrait être davantage mise en valeur, pour que les médias arrêtent de toujours focaliser sur les élèves difficiles ». Commentaire d'un enseignant du secondaire I
(*Résonances* 02.2008)

Ce manque d'intérêt médiatique pour présenter les succès de l'école vient certainement en partie du fait que les enseignants ne suivent pas, comme dans nombre d'entreprises, des séminaires pour apprendre à se vendre ! Un bien ou un mal : à chacun d'en décider... Ni trop discrète, ni trop vantarde serait probablement une attitude stratégique.

L'enseignant dans le miroir de la société

Enseignant, comment es-tu perçu dans la société ? Globalement avec respect lorsque le micro enregistre : les attaques se font généralement en off comme on dit, mais qui ne les a pas entendues. Puisque chacun est passé par la « case » école, certaines personnes considèrent pouvoir se projeter à la place de l'enseignant, alors qu'ils occupaient celle d'élève en classe. Les non-enseignants ont de plus seulement une connaissance de l'école du temps (lointain)



de leur scolarité. Même ceux qui ont fait un passage dans l'enseignement ont tendance à oublier qu'elle évolue en continu. L'avantage d'être rédactrice d'une revue pédagogique, c'est précisément de pouvoir observer régulièrement des morceaux de vie dans des classes de divers degrés et en différents lieux. Une chance que d'aucuns devraient saisir, notamment les politiques, car les portes de l'école sont a priori ouvertes. Passer un peu de temps dans quelques classes leur permettrait de modifier le regard tronqué qu'ils peuvent porter sur l'enseignant : ce regard ne pourrait que se teinter de nuances. La tâche de l'enseignant serait perçue dans ses joies et difficultés, sans avoir le sentiment que c'est une mission impossible, pour autant qu'il y ait un savoir-faire professionnel.

Pour conclure, peut-être que si les enseignants en 2010 osaient se mettre en peu plus en valeur, avaient davantage confiance dans leur expertise, cela contribuerait à ce qu'ils soient mieux positionnés dans certains débats qui les concernent... Et si à cela s'ajoutait une reconnaissance plus marquée, mais totalement méritée, des parents, des autorités scolaires et politiques ainsi que de la société en général, l'école en sortirait renforcée. Sachant que la confiance en soi – celle des élèves mais aussi celle des enseignants – est un facteur de la réussite scolaire et que cette estime de soi dépend en partie de la reconnaissance externe, cela mérite réflexion, non ?

Nadia Revaz
Rédactrice de Résonances¹

Novak, tu t'es regardé ?

Lorsqu'on se penche sur l'image de l'enseignant et que l'on interroge son entourage, on peut se rendre compte de la grande diversité des points de vue, des opinions, des expériences de chacun, chacune. Nous avons tous au fond de nous une image d'un instituteur, d'un professeur, faisant plus ou moins référence à nos bons ou mauvais souvenirs, que nous avons tendance à généraliser à l'ensemble du monde enseignant : il y aurait ainsi « le sévère, mais juste », « l'incompétent », « le privilégié », « le consciencieux, dévoué », « le comique », etc.¹

Toutefois, si ces raccourcis peuvent présenter l'avantage d'une communication rapide, directe et efficace, il n'en reste pas moins qu'on stagne à l'état d'intuitions, à des accumulations d'anecdotes, à des représentations spontanées et, dans le fond, cela ne nous dit rien sur l'image de l'enseignant dans la société, ni de quels enseignants (primaires, secondaires, tertiaires), ni de quelle époque nous parlons.

Quelques travaux de diplôme professionnel et mémoires (Kressmann et Rochat, 2004, Viguet et Kissling, 2005, Laurent Rigozzi, 2007) font état de données prises en Romandie durant la dernière décennie.

Ces trois travaux montrent une population plutôt positive à l'égard des enseignants, faisant état de personnes dévouées, engagées, cultivées. En France, le Monde de l'Éducation a également commandé en 2005 un sondage auprès du CSA². En questionnant 953 Français quant au conseil qu'ils donneraient à leur enfant sur le choix d'un métier, celui d'enseignant arrive en troisième position derrière médecin et ingénieur. S'il est vrai que la sécurité de l'emploi est un argument en faveur de ce choix pour 50 % des interrogés, l'envie de transmettre un savoir est mentionné à raison de 54 %, l'envie de travailler avec des jeunes pour 43 % et l'amour de la discipline pour 27 %. Les vacances et le salaire arrivent respectivement à la 4^e (avec 42 % de mentions) et 7^e (14 %) place, sur neuf choix possibles, parmi les raisons qui font que certaines personnes choisissent ce métier. Dès lors, il serait donc possible d'affirmer que l'image que renvoient l'enseignant et le métier d'enseignant soit plutôt positive.

Issue du sérail, j'ai été surprise par ces résultats. En effet, de l'intérieur, Victor

¹ Pour faciliter la lecture, l'utilisation du masculin sera privilégiée de manière purement grammaticale.

² Institut de sondage français.

¹ Résonances, mensuel de l'école valaisanne www.vs.ch/sft

Novak, célèbre instituteur d'une série télévisée française, est loin de faire l'unanimité et le décalage avec l'opinion publique est saisissant. Deux recherches (Papart, 2003, Gonik et al, 2001), mettent en exergue un certain malaise chez les enseignants, fatigués, épuisés, usés, dépressifs, au bord du burn out parfois. Ils souffrent d'un manque de reconnaissance (de quoi?), de soutien (de qui?). Le rapport Papart se base sur le modèle de Karasek-Johnson pour analyser les liens entre l'organisation du travail et le stress qui en découle. Trois éléments sont pris en compte: la perception de la charge de travail, la latitude de décision du travailleur et le soutien professionnel. « Au total, le niveau moyen de stress ressenti par les enseignants – surtout les maîtres chargés de tâches de direction – est assez élevé, plus important par exemple que celui rencontré par le personnel, tant cadre qu'ouvrier, des entreprises de production industrielle, que celui du personnel qualifié et non qualifié des professions tertiaires de service aux personnes. » (Papart, p. 15).

Si les enseignants n'éprouvent pas de craintes par rapport au chômage, ils sont inquiets de la manière dont l'institution fonctionne et communique. Ils questionnent le contenu même du travail. Les tensions issues d'injonctions paradoxales, égalité des chances, mais sélection, soumission à l'autorité, mais autonomie des individus, sont difficilement vécues. Ainsi, l'institution « ne doit pas seulement se mobiliser à l'interne pour réaliser ses objectifs (...), mais doit aussi tenir compte de la réalité sociale environnante, parfois en « faisant avec » et parfois en résistant » (p. 9). Résister notamment aux contradictions de notre société: au tout, tout de suite, l'école propose l'effort intellectuel; au jugement rapide de l'opinion publique, l'école développe la critique et le jugement basé sur des fondements théoriques. L'image qui en découle est donc relativement négative. Le métier est stressant, les individus sont amenés à résister et peuvent souffrir d'états de dépression.

Les étudiants de la HEPL, futurs enseignants du primaire, portent également un regard particulier sur leur profession. Ils éprouvent d'abord une certaine réjouissance à l'idée d'être sur le terrain, responsables et autonomes. Au sujet de la perception de leur futur métier, ils montrent une détermination au rôle d'aide aux élèves en difficultés (item présent pour la moitié d'entre eux, sur une vingtaine de personnes questionnées). L'image d'Épinal évoquée plus haut est relativement présente avec l'envie de vouloir « être attentif aux besoins réels de l'enfant », de « respecter les élèves en difficulté ». Ils sont toutefois plus nuancés, également conscients des nombreux



changements intervenus ces quinze dernières années dans le monde scolaire. Une inquiétude latente, liée au contexte politique vaudois se fait ressentir, dans la mesure où ils se projettent, confrontés aux difficultés de gestion de classe dues à l'intégration des élèves « difficiles ». Ils expriment ensuite des craintes face aux injonctions liées à l'harmonisation scolaire, notamment en fin de sixième, année d'orientation et face à l'arrivée du plan d'études romand.

Ce constat posé, il reste à essayer de le comprendre. Comment se fait-il que l'image de la profession joue de telle sorte au grand écart? Il est possible que les représentations de la société ne bougent pas aussi rapidement qu'elle n'évolue à l'interne. Il est vrai que les sondages peuvent se montrer peu fiables et capricieux et les données pourraient être réactualisées.

Deuxièmement, durant les sondages, les personnes interrogées se baseraient inconsciemment sur l'image de l'enseignant – ayant à l'esprit des souvenirs plutôt positifs de leur scolarité, ainsi que le fameux Instit cité en titre. D'autre part, la profession faisant corps, se déroberait-elle lorsqu'il s'agit de se rendre visible? Elle agirait dès lors dans une forme de déni de la complexité croissante qui s'impose, avec les nouveaux modes de gouvernance, avec les nouvelles manières de vivre de la société, se protégeant ainsi d'éventuelles turbulences dues à des changements presque inévitables, laissant entrevoir une image positive au quidam, alors qu'à l'interne, une relative morosité pourrait régner.

Enfin, peu sûrs d'eux, les enseignants pourraient se sentir dévalorisés, sans soutien

(des partenaires, de leur hiérarchie), interprétant l'information à leur désavantage. Sans être véritablement aidé ni par une certaine presse, friande d'anecdotes et sur laquelle ils ne peuvent agir; ni par une hiérarchie s'exprimant relativement peu sur la qualité du travail des collaborateurs, du moins quand tout va bien. Les enseignants souffriraient ainsi d'une image que leur renverrait le miroir de leur autoportrait.

Évidemment rien n'est aussi lisse et les réponses ne peuvent que s'émettre sous la forme de pistes de réflexion, d'hypothèses qui seraient encore à creuser. Les enseignants vivent probablement avec plus ou moins de facilité l'évolution de leur métier vers une complexité croissante et l'image qui en découle reste à définir au gré des changements de l'institution scolaire d'une part, de notre société de l'autre.

Sandrine Foti

Chargée d'enseignement, HEPL

Références bibliographiques

- Gonik, V., Kurth, S., Boillat, M.-A (2000). Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignants vaudois. IST. Lausanne.
- Kressmann, O. et Rochat, J. (2004). La perception que l'enseignant a de son image. TDP. HEPL.
- Laurent Rigozzi, C. (2007). Images de l'enseignant dans la société suisse romande contemporaine. Mémoire professionnel. HEPL.
- Papart, J.-P. (2003). La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail. DASS. Genève.
- Viguet, N. et Kissling, V. (2005). Les représentations sociales du métier d'instituteur. TDP. HEPL.

L'image de l'enseignant dans la société... Et l'image de la société dans l'enseignant ?

Bachelard disait – en 1938 déjà – que « *les enseignants ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas* ». Il pensait à la leçon, et au fait que le maître¹ doit connaître et comprendre ses élèves, s'il ne veut pas prendre la résistance que leurs intelligences lui opposent pour de la mauvaise volonté. « *Je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation, ajoutait le philosophe de l'esprit. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande.* » Le professeur professe, et qui ne le suit pas met en doute son autorité ! Le jugement est sévère. Peut-être moins vrai aujourd'hui qu'hier, dès lors que l'école a penché pour mettre l'élève en échec « au centre » plutôt que de côté. Mais n'y a-t-il rien à en extrapoler ?

À l'ère du déclin des institutions (Dubet, 2002), l'instruction publique ne doit plus seulement convaincre – donc comprendre – ceux qui usent leurs jeans sur ses bancs. Elle ne doit pas seulement « *travailler à partir des représentations des élèves et des obstacles à l'apprentissage* », « *différencier ses méthodes pédagogiques* », « *susciter le désir d'apprendre et donner du sens au travail scolaire* » comme le demandent les référentiels de compétences de la profession (Perrenoud, 1999). Non, c'est insuffisant. Il faut encore « *rendre compte de son action* », « *savoir expliciter ses pratiques* », « *impliquer les parents* », « *les faire adhérer aux orientations de l'école* », « *gagner leur confiance* » (ibid., pp. 114-116, 169-171). En un mot, il faut apporter la preuve par l'acte qu'on sait enseigner, en montrant à ceux qui en douteraient (1) que l'on sait ce qu'on fait, (2) qu'on sait l'expliquer, (3) qu'en cas d'incompréhension, on accepte de s'interroger, donc de travailler à partir des représentations qui défient sa science, dans la classe et ailleurs dans la société. La question est de nouveau là : y sommes-nous prêts et préparés ?

Une image au carré

L'enseignant a certes une image dans la société. Elle peut être bonne ou mauvaise, mais est-ce vraiment l'essentiel ? Ce qui compte, pour les professionnels, est-ce l'image objective que se font d'eux les agriculteurs, les secrétaires, les PDG et les garçons-bouchers ? Ou est-ce plutôt l'image qu'ils se font eux – subjectivement – de l'image qu'ils donnent hors les murs – donc, en somme, l'image de leur image (leur image au carré) ? Toutes les enquêtes sur la santé, le moral ou le « *malaise des enseignants* » (Esteve & Frac-

chia, 1988) montrent une série de paradoxes que l'on peut résumer brièvement :

1. Les professionnels souffrent – et leur souffrance semble se répandre et augmenter – à deux niveaux différents (Lantheaume & Hérou, 2008). Premièrement, leur travail est de plus en plus astreignant : les programmes enflent, les exigences avec eux ; les élèves s'agitent, ils sont moins attentifs et moins soumis qu'avant ; l'autorité n'est pas acquise, mais à conquérir en permanence ; la hiérarchie est évanescence, ou alors tatillonne à mauvais escient ; les parents sont intrusifs ou absents ; rien ne fait plus l'unanimité, même pas l'idée qu'il faudrait se soutenir entre collègues puisque tout – en salle des maîtres également – peut se discuter. Cela fait déjà beaucoup, mais ce ne serait rien si le public reconnaissait ces difficultés. C'est le second niveau : un travail complexe sollicite engagement et intelligence, mais cela peut être valorisant si c'est valorisé. La douleur advient quand on a le sentiment que c'est ignoré : au total, la recherche « *montre un monde enseignant traversé par une certaine amertume qui, en fait, ne tient pas tant aux difficultés inhérentes du travail, même si elles ont pu croître, qu'au sentiment d'un manque de solidarité de l'institution, des parents et de la société en général, doublé d'une difficulté à penser et agir collectivement face aux problèmes rencontrés dans l'exercice du métier* » (p. 162).
2. Pourtant, les enseignants – surtout ceux du primaire – ont une réputation plutôt bonne dans la population (CSA, 2005). 88 % des adultes français récemment interrogés pensent par exemple que les instituteurs aiment enseigner. 84 % qu'ils sont compétents dans leur domaine. 83 % qu'ils savent expliquer et éveiller la curiosité de leurs élèves (contre 68 % des professeurs des collèges et lycée). Bien sûr, cela laisse une part de sceptiques. Mais combien de gens d'école se fient totalement à 100 % de leurs médecins, de leurs vendeurs d'automobiles ou de leurs plombiers ? Et combien d'entre eux pensent surtout que 100 % de leurs collègues font parfaitement leur métier ? Le soupçon et la critique sont – en démocratie – bien partagés : ce fut la fonction de l'école de les développer, et les élèves d'hier ont l'air de l'avoir saisi et de s'en féliciter. Pourquoi les maîtres doutent-ils de la gratitude collective alors qu'elle semble avérée ?

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1938-1993). La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance. Paris : Vrin.
- Bégaudeau, F. (2006). Entre les murs. Paris : Gallimard.
- Brighelli, J.-P. (2008). Fin de récré. Pour une refondation de l'école. Paris : Jean-Claude Gawsewitch.
- CSA (2005). L'image des enseignants auprès des Français. Monde de l'éducation, 339. Paris : Institut CSA.
- Dubet, F. (2002). Le déclin de l'institution. Paris : Seuil.
- Esteve, J. M. & Fracchia, F. B. A. (1988). Le malaise des enseignants. Revue française de pédagogie, 84, 45-58.
- Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : PUF.
- Lahire, B. (2000). Vers une utopie réaliste : enseigner les sciences du monde social dès l'école primaire. In H. Romian (Ed.). Pour une culture commune. De la maternelle à l'université (pp. 418-432). Paris : Hachette.
- Maulini, O. (2001). Pédagogie et communication avec les familles. Une pierre, deux coups. Résonances (Mensuel de l'école valaisanne), 7, 15-17. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pierre.html>
- Meirieu, Ph. (2000). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In Actes du 39^e Congrès du SER (Yverdon, 19 juin 1999) (pp. 12-27). Martigny : Syndicat des enseignants romands.
- Perrenoud, Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2002). L'enseignement n'est plus ce qu'il était ! Résonances, 6 [Page Web] Accès : <http://www.ordp.vsnnet.ch/fr/resonance/2002/fevrier/sommaire.htm>
- Vellas, E. (1997). Des écoles porteuses d'un 'projet social'. Cahiers pédagogiques, 354, 40-43.

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de maîtres que de maîtresses, etc.

3. Peut-être parce que tout n'est pas rose non plus. Les parents et l'opinion ne doutent ni du dévouement ni du savoir-faire des enseignants : à la manière de Bachelard, ils se demandent seulement si les pédagogues sont prêts, *lorsque cela ne suffit plus*, à se remettre en question (Perrenoud, 2002). Seuls 53 % des sondés pensent par exemple que les professeurs de secondaire écoutent assez leurs élèves. 49 % qu'ils savent dialoguer avec les parents. 43 % qu'ils sont assez ouverts au monde extérieur. 41 % qu'ils se préoccupent des situations familiales et sociales des adolescents. C'est moins brillant qu'avant. L'enseignant paraît consciencieux, compétent pour donner ses leçons, mais que fait-il lorsque ce serait à son tour d'apprendre ? D'après les citoyens qui paient son salaire, il aurait tendance à se protéger : faire la sourde oreille, se cloîtrer « entre les murs » (Bégau-deau, 2006), se plaindre du monde entier plutôt que chercher à le rencontrer. Lui qui est institué pour préparer l'élève à intégrer la société, que sait-il de cette dernière, et quels moyens se donne-t-il de connaître et de discuter ce qu'elle attend *vraiment* de son activité ?

Sortir du cercle vicieux ?

Résumons. Les enseignants ont une image publique qui vaut ce qu'elle vaut. Ils ont surtout *une image de cette image* : c'est elle qui affecte d'abord la profession. Peu importe que les citoyens fassent crédit à l'école : s'ils ne savent pas le lui faire comprendre, les maîtres ont le sentiment de décevoir autrui... ce qui les déçoit *a fortiori*. Ils réclament donc de la confiance et du crédit, mais plus ils en réclament, moins ils en reçoivent, puisqu'ils déçoivent à leur tour ceux qu'ils accusent de les avoir déçus en premier : le cercle vicieux a de l'avenir devant lui ! Perçus comme sourds à leurs interlocuteurs, blottis dans leur tour d'ivoire, pleurant sur leur sort plutôt que sur celui de familles confrontées à la concurrence et à l'insécurité, les maîtres n'auraient

plus le choix qu'entre deux extrémités : cesser de protester et s'adapter au réel ; ou sauver l'humanité en refusant de céder. Autrement dit : se soumettre à la société ou la transformer !

On lit les deux injonctions à la fois dans les pamphlets populistes : l'école devrait tantôt admettre les inégalités (sans quoi elle nivelle par le bas), tantôt entièrement les neutraliser (sans quoi la sélection par le mérite ne se défend pas). L'auteur de la *Fabrique du crétin* (Brighelli, 2008, p. 68, 187) affirme par exemple sans nuance (ni respect de ses collègues) (1) que le souci des hussards noirs d'instruire chacun a conduit à l'« égalitarisme [qui] a fabriqué des dyslexiques et des désespérés en masse », mais aussi (2) que la paix reviendra dans les cités dès que l'école et les maîtres daigneront reprendre le pouvoir pour mener chaque élève à cet « Everest de la pédagogie – le zéro défaut ou peut s'en faut »... Voilà qui ne risque pas d'entretenir le dialogue entre les professionnels du savoir et la société : soit l'école doit se couper du monde, soit elle doit le sauver. Elle n'a donc pas à se le coltiner...

Et pourtant. Il n'y a pas mille façons de sortir du trouble bipolaire – toute-puissance-dépression – que provoquent de telles oscillations. Il faut renoncer au simplisme, à la pensée magique et aux rêves éveillés. Rapprocher – d'un seul mouvement – l'idéal du réel et le réel du vécu idéalisé. Accepter que l'enseignant ne peut pas tout, et qu'il ne peut pas rien ; qu'il ne rassure pas tout le monde, mais plaît bien ; que son image n'est pas parfaite, comme son image de l'image n'est pas nette. Il faut admettre que la société fait l'école qui fait (un peu) la société, que les enseignants souffrent en partie de leur image et contribuent pas mal à la fabriquer (Maulini, 2001). Sur cette base déflationniste, sommes-nous collectivement capables de défendre aujourd'hui un « projet de société » (Vellas, 1997 ; Meirieu, 2000) ?

L'obstacle, c'est que ce projet, pour être démocratique, doit inclure le fait même d'être discuté. Premièrement, les enseignants doivent donc accepter de se justifier : non seulement informer le public de ce qu'ils font, mais aussi chercher à comprendre ce qu'il pense et pourrait aider à argumenter. Deuxièmement, ils doivent préparer leurs élèves à cette même existence : mener avec eux des enquêtes dans le quartier, le village, les familles, les médias, Internet, bref, la société (Lahire 2000), pour que l'école fasse connaître le monde et se fasse connaître du monde au lieu de ne donner à quatre heures que les devoirs qu'elle croit espérés. Pourquoi choisir entre apprendre à écrire et écrire aux parents ? Entre enseigner les opérations et savoir ce qu'on en fait à la maison ? Entre critiquer la presse et tourner un film à son intention ? Puisque l'image de l'école est en jeu, autant la travailler : ce sera moins angoissant que de juste l'imaginer !

Olivier Maulini

Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

L'image des enseignants auprès de la population

(N = 953 adultes représentatifs de la société française ; d'après CSA, 2005)

« Selon vous, les enseignants... »	du primaire (en %)	des collèges et lycées (en %)
Aiment enseigner	88	83
Aiment leur métier	87	81
Sont compétents dans leur domaine	84	78
Savent expliquer et éveiller la curiosité des élèves	83	68
Écoutent suffisamment les élèves	65	53
S'intéressent à tous les élèves, y compris ceux qui sont en difficulté	63	49
Se préoccupent de la situation personnelle et familiale des élèves	60	41
Sont assez souvent présents	56	51
Savent se faire respecter des élèves	52	50
Dialoguent suffisamment avec les parents d'élèves	48	49
Sont assez ouverts au monde extérieur et à l'école	48	43
Sont suffisamment contrôlés par l'éducation nationale	44	42

Images de la profession enseignante

Les aléas de ma biographie m'ont amené à quitter l'enseignement après y avoir passé 33 ans de ma vie professionnelle pour rejoindre la Direction de l'instruction publique du canton de Berne. J'ai ainsi passé d'une perception intérieure de la profession à une perception extérieure et ce faisant, avec l'éclairage de l'éloignement, j'ai encore mieux compris que le métier que j'avais exercé est compliqué.

Avant de quitter l'enseignement, j'ai longtemps hésité : la profession que j'avais pratiquée avec joie pendant tant d'années et le contact avec l'humanité en formation, en train de douter, de se tromper, de découvrir, de poser des questions et de trouver des réponses, en train de réussir et de grandir, allaient-ils me manquer ? Je n'ai pas éprouvé de regret. Il est certes vrai que ma nouvelle fonction m'a fait découvrir le monde passionnant et passionné d'une administration qui se veut au service de l'instruction et de l'éducation publiques, de la Culture aussi, un ensemble de dossiers et un réseau de contacts humains avec l'administration elle-même, le monde politique, le monde de l'enseignement et de l'éducation, de la culture et des arts, du droit et de l'économie.

Mais il est vrai aussi que ma nouvelle fonction m'a libéré de ce que j'ai toujours appelé les présences de la profession enseignante, que les enseignantes et les enseignants connaissent bien et qui peuplent leurs esprits et leurs cœurs, leurs existences au fil des jours et des années, comme elles peuplent certainement les esprits, les cœurs et les existences de celles et ceux qui ont embrassé un métier de l'humain.

L'histoire d'une rencontre

À mes yeux, le métier de l'enseignement est avant tout l'histoire d'une rencontre entre quelqu'un qui apprend et quelqu'un qui sait pour avoir été formé à savoir et qui transmet son savoir pour avoir été formé à transmettre son savoir, quelqu'un qui doit s'imposer tout en construisant un espace qui rende possible l'émergence d'une liberté, celle de l'élève ou celle de l'étudiant. Et pour ce faire, il s'agit ni plus ni moins de tenter de conduire la tension qu'il y a à proposer des chemins de liberté dans une

atmosphère d'exigences, de contraintes, de devoirs, d'obéissances, une atmosphère censée se mettre au service d'une autonomie et d'une responsabilité. Le métier de l'enseignement c'est l'histoire de cette rencontre paradoxale entre un élève ou un étudiant et un adulte capable de développer chez l'élève et chez l'étudiant la conviction qu'il est concerné par l'école et les apprentissages qu'on lui propose, capable donc de construire une école du sens qui mobilise l'attention de celui et celle qui apprennent, les rend présents dans leurs apprentissages et à leurs pairs qui comme eux retrouvent, autour des savoirs, les interrogations fondatrices qui constituent leur humanité et construisent leur dignité d'homme et de femme. L'adulte en question doit être prêt à continuellement remettre sur le tapis le pari de l'éducabilité, quelles que soient les circonstances, à lire l'élève ou l'étudiant qu'il a en face de lui comme susceptibles de lui échapper à tout instant, de le surprendre, de l'enthousiasmer et de le décevoir, quelle qu'ait été la solidité de l'image, positive ou négative, qu'il s'était faite de « son » élève ou de « son » étudiant.

Le métier de l'enseignement c'est l'histoire d'une rencontre durant laquelle les enjeux épistémologiques et relationnels, bien que soigneusement identifiés et formulés avant la leçon ou le cours, se mettent véritablement en place au moment où ils se déroulent donc dans le temps de la rencontre. C'est là que se situe le moment épuisant de la profession qui convoque toute l'attention pour reconnaître les instants où les événements significatifs ont lieu, tant sur le plan de la compréhension de la matière que sur celui de la relation qui s'instaure dans la communauté savante de la classe, du laboratoire ou de l'auditoire, ces instants fugitifs, anonymes, latents, parfois francs, parfois sournois, qui constituent les occasions d'un enthousiasme ou d'un désespoir, qui font basculer une leçon ou un cours du côté de l'exceptionnel ou du calvaire.

Les présences

Tout ce qui vient d'être dit à pour corollaires les présences de la profession, ces moments qui saisissent l'enseignante et l'enseignant après et avant les journées de travail, durant les nuits, les week-ends et

les vacances, de façon inattendue, qui prennent la forme d'images et d'événements de la journée écoulée, de visages d'élèves en doute ou en certitude, en joie ou en chagrin, de comportements attendus ou imprévus, compréhensibles ou insaisissables mais tous porteurs de significations qui interpellent et nécessitent des éclaircissements parce que les mêmes visages seront en face de l'enseignante et de l'enseignant le lendemain ou la semaine d'après, avec, dans le regard, comme l'attente d'une réponse, d'une explication, d'un signe qui donne la conviction qu'on existe et que notre présence est souhaitée, voire indispensable.

Nous sommes loin des images que l'opinion publique véhicule trop souvent à propos du nombre d'heures de travail, de semaines de vacances, de la sécurité du travail, de l'importance des salaires des métiers de l'enseignement. Il est temps de briser ces images extérieures figées et blessantes comme l'a fait Bernhard Pulver, Directeur de l'instruction publique, qui a affirmé l'année dernière dans le cadre d'une journée syndicale, que l'enseignant ne disposait pas de plus de semaines de vacances que d'autres professions, occupé qu'il était durant ces moments à préparer ses rentrées et à récupérer du poids des présences pour retrouver l'indispensable disponibilité qu'exige la profession. Plutôt que de vouloir à tout prix professionnaliser le métier, comme si jusqu'à aujourd'hui il n'était pas professionnel, il convient d'abord de reconnaître la complexité particulière du métier, qui en fait d'ailleurs aussi sa beauté, et d'afficher sa confiance envers celles et ceux qui enseignent avec les présences comme des professionnels.

Personnellement, je constate que ce sont ces images internes de la profession que j'ai perdues, ces présences liées au fait que l'enseignante et l'enseignant, tout en devant rester en situation de dialogue, en disponibilité relationnelle et intellectuelle, travaillent en direct avec ce qui ne peut être ni maîtrisé ni prévu, ni évalué, ni formulé en objectifs pédagogiques. En perdant mes présences, j'ai regagné mes soirées, mes week-ends, mes vacances, non pas que je travaille moins, mais bien parce que je ne suis plus continuellement « en direct ». Les problèmes non résolus peuvent attendre, les visages existent mais ils sont médiatisés par des distances et des durées qui calment les tensions. J'en suis conscient, il y a là un danger qui me guette et c'est bien pour cela que je m'efforce de me souvenir chaque jour de mes présences d'autrefois.

Guy Lévy

Secrétaire général adjoint

Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

Enseignant, le plus beau métier du monde !

Vraiment ! ?

Cela paraît mièvre aujourd'hui de proclamer que le métier d'enseignant touche à une forme de plénitude personnelle et professionnelle, voire de prétendre qu'il figure au rang des rares professions dont le sens et l'exercice n'ont pas - encore - été aliénés par la division du travail ou tout autre avatar des mutations économiques contemporaines. Mièvre et audacieux. Faire étalage de cette profession de foi au milieu d'une salle des maîtres et vous frisez l'anathème. Hors du cercle de ses protagonistes, l'accueil est tout aussi déroutant : indifférence ou condescendance polie dans le meilleur des cas, discours fulminant, voire vindicatif, dans l'éventualité contraire.

Pourtant, tout devrait concourir aujourd'hui à conférer à cette catégorie socioprofessionnelle une image et une reconnaissance légitimes. On s'accorde en effet tous sur l'importance des défis éducatifs de notre société et rares sont les personnes qui mettent encore en question, les difficultés, les compétences et les exigences attendues pour exercer ce métier. Or, l'image des enseignants, loin de susciter respect et compréhension, semble toujours nourrie de préjugés chroniques, de représentations négatives, quand elle n'est pas instrumentalisée politiquement dans des contextes de crise économique.

Vécue ou perçue, l'image du métier d'enseignant n'est donc pas univoque, loin s'en faut. De l'intérieur, les enseignants vivent leur métier de manière fiévreuse, sollicités par des tâches ou des attentes éducatives toujours plus nombreuses, confrontés à des programmes en réforme permanente, des publics d'élèves de plus en plus hétérogènes et critiques, des parents de plus en plus intrusifs dans la sphère scolaire. De l'extérieur, l'image est au contraire celle d'une certaine torpeur : l'enseignant est encore perçu comme un membre d'une catégorie de privilégiés, à l'abri de la compétitivité et de la radicalisation des conditions de travail de l'économie privée, d'une caste d'intouchables qui bénéficie d'une liberté étendue, avec à la clef un emploi bien rémunéré, dont le volume de travail est identifié aux seules heures enseignées...

Pourquoi cette incompréhension mutuelle entre ces deux mondes ? Constance de l'histoire ou signe d'un décalage social grandissant ? L'enseignant bouc émissaire d'une société en crise, qui pour conjurer son malaise reproduit des discours éculés ? L'école vue comme une forteresse inexpugnable, avec ses sentinelles engourdies, au sein

d'une société en très rapide et constante transformation ? Même si elles restent indéchiffrables, il y a dans ces représentations autant d'explications issues de l'institution « école » qu'il y en a liées au contexte économique et social contemporain.

À peine caricaturale du point de vue d'une vision intérieur-extérieur, encore faut-il nuancer cette image de la profession en fonction des catégories d'enseignants. S'il est vrai que les conditions de travail se sont profondément modifiées dans l'enseignement primaire, voire au secondaire (7^e - 9^e année), l'impact des transformations de l'école et de la société est beaucoup moins prégnant dans les degrés supérieurs.

Si les représentations ne sont pas univoques à l'intérieur du système, elles évoluent aussi avec le temps et la confrontation à la réalité du terrain. Les motivations profondes pour exercer ce métier sont différentes après quelques années de ce qu'elles sont au début de la carrière. Au départ, on imagine qu'enseigner consiste à transmettre un savoir et partager une passion pour une matière. Au fil des années, l'image évolue, l'humilité prend le dessus. On espère contribuer à donner confiance à des élèves, en « réhabiliter » quelques-uns au sein du système scolaire, leur donner envie de se forger un avenir et leur faire comprendre que l'on peut réussir.

Histoire d'un cheminement idéal. Pour en arriver là, l'enseignant doit parvenir à désacraliser la matière enseignée, être autre chose qu'un simple détenteur d'un savoir, face à des élèves en construction personnelle, avec tout ce que cela comporte de difficultés, de questionnements et d'incertitudes. Être enseignant aujourd'hui pose bien plus qu'hier la question de la motivation des élèves, du sens à construire avec eux, des clefs de compréhension du monde à leur donner, du désir d'apprendre à communiquer, avec son corollaire de travail et de sueur à fournir. Le métier d'enseignant est plus que jamais une histoire de passeur et cette image-là n'est pas toujours bien comprise, de l'intérieur comme de l'extérieur.

Par ailleurs, les freins et les entraves à l'exercice de ce métier sont plus nombreux. Comme la nécessité d'une discipline qu'il faut établir au sein de la classe. Face à des élèves plus difficiles, plus critiques, les conflits existent. La confrontation est épuisante physiquement et surtout psychologiquement. Autre dérive récurrente de cette profession, on demande à l'enseignant d'intervenir dans beaucoup de domaines : il doit être à la fois pédagogue, psychologue, éducateur, promoteur de santé, garant de l'intégration de l'élève dans le milieu professionnel, etc. À vouloir trop s'éparpiller, la profession ne faiblirait-elle pas en efficacité et en cohérence ? L'image du métier ne perdrait-elle pas en clarté et en reconnaissance ?

Ces transformations apportent aussi leur part de confusion dans la manière d'envisager le métier. Autrefois au cœur du savoir et de la société, l'enseignant n'est aujourd'hui plus une figure connue

et reconnue des collectivités publiques ou du monde économique. Le métier s'est aussi progressivement fonctionnarisé et se réduit souvent à sa plus simple expression professionnelle, peut-être la conséquence de l'étendue des tâches à résoudre et de l'extension du travail à temps partiel. Il est certain que la complexité de notre environnement met davantage en lumière les failles et les difficultés de ce métier. Elle met aussi en exergue la fin d'une forme d'impunité ou d'une exception professionnelle, en posant au cœur du débat public ce qui autrefois restait confiné à l'intérieur des écoles : qu'est-ce qu'on enseigne et dans quel but ? L'enseignant d'aujourd'hui est plus exposé, son enseignement rendu plus visible et il doit rendre des comptes à l'image de ce qui se passe ailleurs dans la société. Et c'est peut-être à ce niveau-là que le conflit de représentation du métier est le plus manifeste.

La radicalisation d'un discours aux accents corporatistes est souvent la réponse aux offensives de la société contre cet univers jusqu'alors préservé. On peut regretter que les mouvements syndicaux aient, ces dernières années, quelque part déserté le terrain pédagogique, au profit, trop visible, des revendications statutaires. Défendre le métier d'enseignant, c'est d'abord défendre une « école publique », son rôle, ses valeurs et ses aspirations démocratiques. Ce qui sous-tend que l'école, sans pour autant être un sanctuaire, doit rester un lieu protégé, qui passe par une protection des enseignants, de leur métier et des conditions dans lesquelles ils l'exercent. Même si l'organisation scolaire n'est pas inéluctable, l'évolution du rôle de l'enseignant ne doit pas dépendre de contraintes économiques qui viseraient à rendre l'école rentable, mesurable, alors qu'elle doit avant tout former des élèves et des citoyens.

Dans cette opposition de styles et de valeurs, comment parvenir à dépasser cette « crise d'image » et arriver à construire une communauté d'intérêts et d'action consensuelle autour de l'école ?

D'abord, il me semble important de remettre le savoir au cœur de la mission de l'école et de veiller à ne pas disperser le travail de l'enseignant. La transmission d'un « savoir » est la clef de voûte principale de ce métier et doit le rester. Il ne s'agit évidemment pas de nier les autres rôles de l'école et vouloir séparer artificiellement le couple enseignement et éducation, mais plutôt de les articuler autrement, en inventant par exemple de nouveaux « tiers lieux sociaux », à l'interface de l'école et des autres acteurs du processus éducatif.

Un autre aspect touche à un domaine beaucoup plus sensible et délicat, celui du recrutement des enseignants. Je n'évoque pas ici la formation initiale, dont je ne pense pas qu'elle soit directement au cœur de la problématique, mais plutôt les qualités intrinsèques à détecter pour exercer ce métier. Trop de jeunes selon moi s'engouffrent dans des études à finalité pédagogique en

pensant d'abord, réalités économiques obligent, à décrocher un emploi ou opérer une formation de proximité. Comment améliorer le recrutement des enseignants tout en préservant les chances de chacun ? Comment mesurer et évaluer, dans une sélection, le désir d'apprendre ? Les réponses ne vont pas de soi. En revanche les écoles et la société ont plus que jamais besoin d'enseignants qui en veulent, qui sont soucieux du sens à donner ou à redonner aux apprentissages à réaliser. Le métier d'enseignant devrait inlassablement susciter le désir d'apprendre, mais l'enseignant ne peut y réussir que si lui-même reste en recherche et garde le désir d'apprendre.

Ce qui permet d'aborder un troisième principe, celui de la formation continue et de l'accompagnement des enseignants, surtout des nouveaux, durant leur carrière. En parlant de l'image des enseignants, on se rend compte finalement qu'il est beaucoup question de solitude, qu'elle soit personnelle, seule face à ses élèves et ses classes, professionnelle, dans la manière individuelle d'exercer ce métier, ou sociale, dans ses rapports avec le reste de la société. Rompre cette solitude des enseignants et les engager dans un processus constant de veille pédagogique et d'ouverture sur la société, c'est aussi le rôle de la formation continue et du perfectionnement, qui devraient être intensifiés et plus largement rendus obligatoires.

En fin de compte, je persiste dans le mièvre et l'humanisme crédule. Enseignant, le plus beau métier du monde, sans doute, mais à condition, de l'intérieur, d'en être convaincu et, de l'extérieur, d'être (à nouveau) reconnu dans sa mission.

Olivier Tschopp

Chef du Service de la formation des niveaux secondaire II et tertiaire du canton du Jura





La profession enseignante

Analyse des représentations d'élèves du secondaire et du cégep¹ en Outaouais

Le Québec est actuellement aux prises avec une pénurie d'enseignants qualifiés, en particulier au secondaire (Allard, 2005; Chouinard, 2008; Lacoursière, 2007). Malgré la baisse prévisible de la clientèle dans les prochaines années, cette situation risque de perdurer en raison du départ à la retraite de plusieurs enseignants (OCDE, 2005) et du taux d'abandon de la profession (20 %) chez les nouveaux enseignants (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004). Par ailleurs, même si la profession d'enseignant aux ordres primaire et secondaire reçoit la mention « favorable », ce qui signifie des perspectives d'emploi pour les années 2006-2010 (Emploi Québec, 2007), il semble qu'il y ait un manque d'intérêt de la part des jeunes pour ce choix de carrière. Les inscriptions dans les programmes de formation des maîtres ont diminué dans les universités québécoises. On peut alors se demander pourquoi les jeunes sont si peu attirés par la profession ?

C'est dans cette perspective que nous avons mené une recherche dans la région de l'Outaouais au Québec afin d'identifier les représentations qu'ont les élèves de 4^e et 5^e secondaire et du cégep de la profession enseignante et de clarifier les éléments jugés importants dans leur choix de carrière. Cette recherche s'inscrit dans une démarche de valorisation de la profession enseignante auprès des jeunes.

Les participants à l'étude

Les élèves de quatre commissions scolaires de l'Outaouais et du Cégep de l'Outaouais ont été ciblés pour cette recherche. Étant donné le nombre élevé d'élèves, nous avons procédé par échantillonnage par quotas. Au total, 1098 questionnaires d'enquête ont été administrés durant les périodes de cours des élèves.

L'enquête par voie de questionnaire

Le questionnaire a été élaboré à partir des écrits pertinents (Barnabé, 1993; Kane & Fontaine, 2009; OCDE, 2005; Tardif & Lessard, 1999). Il compte 100 questions avec des échelles de réponse de type Likert (échelle de cinq modalités ordinales). Les questions sont regroupées en quatre parties. La partie A traite des caractéristiques d'un bon enseignant, la partie B porte sur les perceptions des élèves à propos du travail de l'enseignant, la partie C examine les facteurs

¹ Le cégep est un programme pré-universitaire au Québec; il fait suite aux cinq années de l'ordre d'enseignement secondaire.

de motivation au choix de carrière et la partie D étudie les caractéristiques personnelles que s'attribuent les élèves en regard de celles de l'enseignant. En plus de ces questions, l'instrument comporte une partie de renseignements personnels (partie R) qui donnent de l'information d'ordre sociologique sur les participants et leur choix de carrière anticipée. Une lettre, annexée au questionnaire, présentait les objectifs de l'étude et rappelait aux élèves qu'ils étaient libres d'y participer ou non. La confidentialité des réponses était assurée et aucune information nominative ne permettait d'identifier les répondants.

Résultats

Pour les fins de cet article, nous présentons une partie des résultats obtenus à l'enquête, plus spécifiquement, les caractéristiques des jeunes en lien avec leur intention de carrière.

Les participants sont âgés de 15 ans à 18 ans. Le pourcentage des filles est légèrement plus élevé, soit 54 % pour 46 % de garçons. Une majorité (61 %) a l'intention de poursuivre des études universitaires. À la question Avez-vous déjà une idée de votre choix de carrière? 78 % des participants répondent par l'affirmative. En ce qui a trait à l'intention de faire carrière en enseignement, 5,2 % ont manifesté leur intérêt en ce sens, 22,5 % notent qu'ils y feraient peut-être carrière et 71,8 % n'ont pas cette intention. Les répondants intéressés précisent leur préférence pour l'enseignement au secondaire (42 %), c'est-à-dire, pour le Québec, l'ordre d'enseignement qui suit le primaire, au collégial (29 %), au primaire (25 %) et au préscolaire (4 %). Les jeunes qui désirent faire carrière en enseignement en reconnaissent le caractère professionnel. Ils correspondent au profil de jeunes enthousiastes, engagés et responsables, capables d'altruisme et d'influence sur leur environnement. Ceux qui choisiraient peut-être l'enseignement comme carrière en constatent le caractère utilitaire. Même s'ils trouvent que les enseignants ne sont pas bien payés, ont une sécurité d'emploi incertaine et s'ils questionnent la qualité du climat de travail, ils ont une perception réaliste du travail de l'enseignant. Ils croient qu'il y a possibilité de formation continue et que cette profession contribue au progrès de la société. Ils correspondent au profil de jeunes débrouillards, plutôt solitaires et centrés sur les exigences du travail. Ceux qui n'ont pas cette intention de carrière s'interrogent sur la qualité du climat de travail. Dans leur choix de carrière, ils sont motivés par le salaire, la reconnaissance sociale et le potentiel de mobilité que ne semble pas leur offrir l'enseignement. Ils correspondent au profil de jeunes sûrs d'eux-mêmes, capables d'influencer les autres et stimulés par les défis.

Les données montrent que les filles collent davantage au profil type d'un enseignant humaniste et responsable envers ses fonctions et les élèves. Elles estiment posséder ces valeurs en

plus d'avoir une représentation réaliste du travail de l'enseignant. Les garçons répondent au profil type de l'enseignant fonceur, positif, innovateur, capable de garder un certain niveau d'exigences envers les élèves. Le salaire et les vacances sont des sources de motivation importante pour eux. Enfin, ils accordent plus d'importance au risque et aux défis à relever. Il aurait tendance à choisir l'enseignement s'ils peuvent y associer une possibilité d'innovation, de curiosité intellectuelle et de plaisir à enseigner. Sur l'ensemble de l'échantillon, 12 garçons seulement ont manifesté l'intention de faire carrière dans l'enseignement. Si notre recherche ne permet pas d'expliquer les causes de ce manque d'intérêt, elle met toutefois en évidence l'importance d'agir rapidement, dans un contexte où la proportion de garçons dans les programmes de formation en enseignement est en baisse.

Conclusion

Nous proposons trois axes d'actions inspirés de l'ensemble des résultats. Premièrement, il y aurait lieu d'accentuer l'impact social et humain de la profession enseignante. Des efforts doivent être mis en œuvre pour promouvoir la contribution de la profession au devenir de la société. Rappelons que l'enseignant est un des facteurs les plus déterminants pour l'apprentissage et la réussite de l'élève (Alton-Lee, 2003; Cochran-Smith, 2001, 2003; Darling-Hammond, 2000; Farquhar, 2003; Ferguson, 1991; Hattie, 2002, 2005; Sanders & Rivers, 1996). La valorisation de son rôle passe par la reconnaissance de cet impact. Deuxièmement, il importe de réfléchir aux moyens de dynamiser la profession. Actuellement, peu de possibilités s'offrent aux enseignants désireux de progresser dans leur carrière. Peut-être y aurait-il lieu que le système scolaire prévoie d'autres avenues pour eux. Enfin, il est nécessaire d'améliorer les conditions d'exercice de la profession. Selon des données récentes (Mukamurera et Martineau, 2009), 45 % des enseignants qui travaillent actuellement pour les commissions scolaires ont un statut précaire. En début de carrière, seulement 6 % des finissants obtiennent un emploi régulier. Il est donc urgent que le système d'embauche soit repensé pour remédier à cet état de précarité.

La valorisation de la profession enseignante peut contribuer à limiter ces obstacles en mettant en avant les avantages d'une carrière en enseignement et son importance sociale. Cette valorisation interpelle tous ceux qui travaillent en éducation pour qu'ils collaborent à la promotion d'un discours positif sur la profession enseignante.

*Sylvie Fontaine
Joanne Pharand
Michel Beaudoin*

Professeurs à l'Université du Québec en Outaouais
Faculté d'éducation

Références

- Allard, M. (2005). « Hausse de 523 % du nombre de professeurs sans permis au Québec, grave pénurie d'enseignants », *La Presse*, 24 octobre 2005.
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis. A Report to the New Zealand Ministry of Education*. Wellington: Ministry of Education.
- Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 13 (2), 345-355.
- Chouinard, M.-A. (2008). « Éditorial: La sentinelle », *Le Devoir*, 8 février 2008.
- Cochran-Smith, M. (2001). Reforming Teacher Education: Competing Agendas. *Journal of Teacher Education*, 52, 263-265.
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching Quality Matters. *Journal of Teacher Education*, 4 (2), 95-99.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2004). Un nouveau souffle pour la profession enseignante. *Pédagogie collégiale*, 18, 30-35.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teaching Quality and Student Achievement: a Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1).
- Emploi Québec (2007). Le marché de l'emploi au Québec, Perspectives professionnelles 2006-2010, Québec: Gouvernement du Québec.
- Farquhar, S. (2003). *Quality Teaching Early Foundations: Best Evidence Synthesis. A Report to the New Zealand Ministry of Education*. Wellington: Ministry of Education.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for Public Education: New Evidence on How and Why Money Matters, *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2), 465-498.
- Hattie, J. (2002). What are the Attributes of Excellent Teachers? Teachers make a difference: what is the research evidence. Wellington: New Zealand Council for Educational Research Press, 3-26.
- Hattie, J. (2005). What is the Nature of Evidence that Makes a Difference to Learning? Key note address at the 2005 ACER conference: using data to support learning, 7-9 August, Melbourne, Victoria, Australia. Récupéré le 15 mars 2009 de http://www.acer.edu.au/documents/RC2005_Hattie.pdf
- Kane, R.G. & Fontaine, S. (2009). How Prepared are New Zealand Secondary Teachers? Results from a National Graduate Survey. *New Zealand Journal of Educational Research*, 40 (1), 29-46.
- Lacoursière, A. (2007). « Le nombre d'enseignants non qualifiés explose », *La Presse*, 21 juin 2007.
- Mukamurera, J. & Martineau, S. (2009). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement: la précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16 (2), 54-56.
- OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. France: Éditions OCDE.
- Sanders, W.L. & Rivers, J.-C. (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Knoxville, TN: University of Tennessee value-added research and assessment center.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.

Cinéma et école

Film : Le cercle des poètes disparus

Le cinéma a toujours entretenu avec l'école des rapports forts, à cause de l'image qu'il a donnée de l'institution. Souvent caricaturale, parfois critique, rarement neutre, l'école qui sort du cinéma ne montre pas sa vraie nature.

*Professeur à l'écran*¹ de Y. Baticle le montre clairement « la plupart du temps, lorsqu'un cinéaste veut mettre en scène un enseignant, au lieu d'étudier à fond le personnage et d'en faire une création individualisée, il se contente d'affubler une silhouette de certains traits physiques, moraux ou intellectuels qui sont chargés, d'après lui, de faire reconnaître l'enseignant et de l'annoncer par signes ». Et pourtant pour l'école, le cinéma est en train de devenir un enjeu pédagogique de taille, tant sur le plan technique que sur le plan du contenu.

Les premiers stéréotypes de l'enseignant sont le raté, le minable². Les cinéastes se sont souvent contentés de reproduire certains traits en se situant ainsi très loin de la réalité sociale³. Il faut aussi souligner que le cinéma est riche en stéréotypes. Médecin ivre, prostituée au grand cœur, policier corrompu ne sont que quelques exemples. Dans le même ouvrage de Baticle⁴, la répartition qui est faite des rôles des enseignants mérite une attention très particulière. On y trouve, sous forme de liste, avec l'indication « le rôle est net, dans une optique manichéenne » les victimes et les justiciers, les héros et les criminels, les ivrognes, les grotesques et les ridicules. L'analyse de Didier Nourisson⁵, qui montre les images de l'école imposées par le cinéma, va dans le même sens. L'école est un lieu à éviter, un lieu d'enfermement, de délinquance, un enfer pour les enfants ou pour les enseignants. L'école est impuissante à résoudre les problèmes des adolescents. Raymond Chirat souligne l'aspect décor, figuration⁶. L'école n'est qu'un décor du quotidien et l'enseignant n'est qu'une comparse.

Certains cinéastes présentent les figures d'enseignants dans plusieurs de leurs films. C'est le cas, notamment, de Marcel Pagnol qui fait paraître 16 types d'enseignant dans ses œuvres littéraires et 7 types dans les films qu'il a réalisés.



Toutes ces caractérisations banalisent la figure de l'enseignant. Pierre Guibbert⁷ essaye d'en donner une raison, en traçant un profil du caractère du maître qui justifierait ces représentations. Il définit les enseignants comme des « étrangers », des séparés de la population par leurs origines ; des « imbus de leur savoir », ils ont le dogmatisme facile et agressif ; souvent « juges » qui ignorent les coutumes locales qu'ils méprisent ; « ils ont perdu le contact avec la réalité » parce que leur savoir est inopérant ; « ils sont des êtres abstraits » qui manquent à la fois du sens du relatif et du sens historique. Ils sont « naïfs », « pauvres et ridicules » ; ils ont une « apparence ingrate » à cause de leur raideur, leur manque d'expérience amoureuse et le ridicule de leur mise en scène ne les rendent guère attractifs ; rarement beaux (ou belles et séductrices), la misère sexuelle est un trait constant. Ou, au contraire, le prestige devient dangereux auprès des élèves. Alors l'enseignant devient pervers et profite de la naïveté des élèves. Les enseignants ne sont pas aimés, sont agressifs, sérieux, âgés et poussiéreux.

Pour assurer la partie française d'une étude internationale portant sur l'image des enseignants dans les médias, Évelyne Sullerot⁸, a visionné et analysé 42 films français présentant près de 400 enseignants, rôles principaux ou silhouettes secondaires. Cette population fictive peu réaliste compte quatre hommes pour une femme. Les instituteurs sont présentés comme des héros positifs, actifs, désintéressés dans des films dramatiques. Les professeurs du secondaire et les universitaires jouent dans des films comiques, les ridicules, niais, inoffensifs, décalés du réel ; et dans les films dramatiques, des ratés amers et souvent psychopathes. Les auteurs de ces films, interrogés, ont avoué avoir ainsi réglé leurs comptes avec leurs mauvais souvenirs de collège. Les images des enseignants se trouvent ainsi anachroniques en même temps que caricaturées.

La représentation la plus abusée est, donc, celle du maître sadique et violent, inapte à écouter les besoins les plus élémentaires de ses étudiants. Il défile ses frustrations sur la classe inerte. Et chaque fois que les élèves osent se rebeller, ils subissent une répression encore plus forte.

L'autre représentation classique est donnée par le maître défenseur des valeurs de démocratie et liberté. Il est souvent opposé à ses collègues et à l'institution, contre lesquels il se bat durement. Le plus souvent, il sera éloigné de l'école (*Les choristes*), mais il laissera une trace de son précieux passage *Dead poets' society* (*Le cercle des poètes disparus*). Le fait que ce même film ait été voté en Angleterre meilleur film sur l'école de tous les temps, est très indicatif du reflet de l'image de l'enseignant et de l'école au sein même de la société. Dans l'imaginaire collectif l'institution scolaire reste un lieu hostile. L'arrivée de l'enseignant doué mais contraire aux conventions plaît beaucoup au public. Monsieur Keating doit partir du collège, il est viré. Mais juste avant de partir ses élèves montent sur les bancs, ils montrent qu'avec lui ils avaient pu s'élever, en quelque sorte, et maintenant ils sont obligés de retourner dans l'enfer de l'école ordinaire. http://www.museyon.com/blog/wp-content/uploads/2009/10/Dead_Poets_Society.jpg

Et le cinéma suisse ne fait pas exception à cette représentation de l'image que nous avons essayé de reconstruire. Les enseignants sont toujours en décalage par rapport à la réalité, loin de préoccupations des élèves et des parents. Ils ne savent pas écouter et les solutions qu'ils proposent aux différents problèmes scolaires sont bien souvent sommaires ou erronées.

Le film *Mein Name ist Eugen* montre de manière très frappante les clichés que le cinéma donne du monde de l'enseignement. Un film où beaucoup de personnages repré-

sentent un stéréotype, mais celui de l'enseignant est tout particulièrement négatif.

La situation dans *Pain, Tulipes et comédie* (S. Soldini, 2000) n'est guère meilleure. « À l'école tout me fait chier ». Expression éculée, mais toujours utilisée et efficace pour l'économie du film.

Aucune différence dans *Vitus* (meilleur film suisse en 2007). L'image est toujours négative, imprégnée de clichés qui dévalorisent la profession dans son ensemble.

Nous regrettons donc ce manque d'objectivité, cette utilisation au service d'une cause qui n'est presque jamais celle de l'institution scolaire et nous devons malheureusement constater que, même encore aujourd'hui, l'école et les enseignants sont les otages d'un cinéma qui ne se préoccupe pas d'eux, et que le chemin à parcourir vers une représentation qui puisse rendre justice à ce métier est bien encore long.
<http://www.eugen-film.ch/go.php>

Nous avons vécu un changement d'attitude avec Laurent Cantet et son dernier film *Entre les murs*, avec lequel il a essayé une nouvelle approche à la matière. L'école n'est plus le lieu des représentations de quelque chose d'autres, elle n'est pas tout simplement un décor ou cadre dans lequel situer ou renforcer les caractères de l'histoire. L'école, l'enseignant et les élèves deviennent le centre de l'histoire et la façon dont leur humanité est représentée est tout à fait remarquable.

Nous sommes donc d'accord avec Sullerot, alors qu'elle dit que l'enseignant est une « personne qui croit en sa mission, qui apporte aux autres et leur permet de se réaliser. Il est désormais au cœur de la société, avec un rôle qui n'est plus simplement celui d'enseignant, mais de médiateur, d'éducateur⁹ » et nous aimerons aussi que cette position puisse être plus largement défendue par le cinéma.

Domenico Bellavita

¹ Baticle, Y. (1971). *Professeur à l'écran*. Éditions du Cerf. Introduction.

² Idem, 22-27.

³ Guibert, P. (). La mythologie cinématographique de l'enseignant. Il esquisse une « caractérologie » des représentants types de la corporation enseignante par ordre hiérarchique, page 27.

⁴ Baticle, Y. (1971). Page 157.

⁵ Nourisson, D. (2001). *Tableau noir, grand écran*, dans *Cinéma-école: aller-retour*. Page 11.

⁶ Chirat R. (2001). *L'image de l'école dans le cinéma d'avant-guerre*, dans *Cinéma-école*, pages 25-31.

⁷ Guibert, P. (1976). La mythologie cinématographique de l'enseignant, page 29.

⁸ E. Sullerot, *Les héros des films dits de la nouvelle vague*, *Communication* 1961, 142-176.

⁹ Sullerot, E. (1963). *La représentation du professeur dans le cinéma français*, *Cahiers pédagogiques*, No. 40, janvier 1963, pp.5-15.

Tout le monde a un avis sur l'école !

La connaissance des mots conduit à la connaissance des choses.

Platon

La culture ne s'hérite pas, elle se conquiert.

André Malraux

Pour rédiger ce bref article, je me suis basé sur trois entretiens informels avec un maître-couvreur, un avocat et un professeur d'université honoraire. Je leur ai demandé quelles étaient leurs représentations du métier d'instituteur. Je n'ai pas cherché à définir une grille d'entretien structurée, mais j'ai préféré les écouter parler librement de leurs sentiments quant à l'exercice de cette profession. D'emblée, il convient d'affirmer que leurs propos sont représentatifs des opinions de sens commun que d'innombrables personnes ont aujourd'hui sur le monde de l'école, comme de rapides recherches sur le *web* le montrent aussi. Tout le monde se sent capable de porter des avis sur l'école, sans doute parce que chacun est passé par l'école et, par voie de conséquence, se croit habilité à émettre une opinion qu'il pense fondée.

Globalement, il ressort de ces entretiens :

- que les enseignants n'ont que peu de rapport avec la réalité économique ;
- qu'ils ont tendance à se plaindre trop facilement ;
- qu'ils ne font pas preuve d'assez de rigueur dans les apprentissages basiques : orthographe, maîtrise de la langue ;
- qu'il y a une perte de lien avec le monde des adultes ;
- que la charge horaire hebdomadaire n'est sans doute pas trop lourde ;
- que le nombre de semaines de vacances est vraisemblablement attractif ;
- que ce métier devrait toujours être une vocation !

De manière plus terre à terre, le couvreur et l'avocat pensent que pour beaucoup d'instituteurs, le travail s'arrête avec la sonnerie et, qu'avec les années, il ne demande presque plus de préparations. Ces deux interlocuteurs considèrent que les salaires des instituteurs sont plus que corrects en comparaison avec ce que touchent les membres d'autres professions, en particulier dans le monde de la construc-

tion. Toutefois, l'avocat et le professeur d'université reconnaissent que ce métier n'est peut-être pas aussi facile que l'on pourrait le supposer de prime abord et que l'évolution de notre société le rend sans doute plus complexe, même si les deux regrettent que les maîtrises basiques de la langue ne soient plus acquises.

Des reproches fondés ?

À titre d'exemple, le site Maxicours.com (2009) a lancé un grand questionnaire intitulé « L'école, les profs, Internet, raconte... », afin de connaître l'avis de lycéens sur l'école, leur appréciation des matières, l'ambiance entre les élèves, les professeurs motivés.

Il ressort de ces réponses que, ce qu'ils aiment à l'école, ce sont prioritairement les matières, ce qui est réjouissant, mais aussi la possibilité de voir leurs amis, de partager une ambiance entre élèves. Ils apprécient les professeurs motivés, vivants, qui savent faire apprécier leur matière, ce qui montre que l'intérêt pour un domaine passe prioritairement par la qualité des maîtres qui l'enseignent. En revanche, ils se plaignent de certains enseignants, plus ennuyeux, qui dictent sans expliquer, ou « qui récitent les cours sans faire en sorte qu'on s'y intéresse ». Ils n'apprécient pas d'avoir des horaires trop volumineux ni la charge de travail personnel, qui ne compte pas toujours dans les notes. Sur la façon de travailler, ils souhaiteraient plus d'interactions avec les professeurs et, peut-être, un peu moins d'écrit. Ils pensent que les programmes sont un peu chargés, et ils souhaitent que les différents professeurs se concertent davantage afin de mieux répartir la charge de travail sur la semaine. À leurs yeux, pour que l'école soit plus motivante, il faudrait que les enseignants leur fassent plus confiance, se montrent plus encourageants. Ils aimeraient avoir plus de temps en classe pour

comprendre et poser des questions et, enfin, que des leçons soient plus ancrées dans l'actualité, ouvertes sur le monde, utiles pour leur vie future, et pas juste pour leur scolarité. Une fois de plus, il ressort de cela que le rôle du maître est primordial et que c'est bien la relation maître-élèves qui est au centre du système.

Au premier chef, ces demandes paraissent totalement justifiées et semblent pleines de bon sens. Mais il est aussi vrai que, depuis une quarantaine d'années, l'école est devenue un espace en perpétuelle mutation, entre tensions et contradictions, ce qui ne facilite pas la compréhension même de l'école par le grand public. Sans aucun doute, les nombreuses réformes ont parfois fait oublier la mission même de l'école, en complexifiant les tâches qui lui sont aujourd'hui dévolues. Par voie de conséquence, la professionnalisation du métier d'enseignant n'est pas toujours comprise du grand public. Il n'en reste pas moins que, en plus de missions d'éducation et de socialisation, l'école doit rester fondamentalement un lieu d'apprentissage.

Une complexification du métier

Dans les *Lignes directrices de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP, 2008) du 12 juin 2008, on trouve la déclaration suivante au niveau des ambitions et orientations stratégiques :

L'éducation et la culture revêtent une signification essentielle pour la population de notre pays; elles préparent les individus à se bâtir une vie épanouie sur les plans professionnel et privé et à prendre des responsabilités dans la société. Il est donc impératif de soutenir les individus dans leur recherche d'identité, de favoriser leur enracinement et de mieux mettre à profit l'échange créatif entre gens de différentes cultures au sein d'un même pays, que celles-ci soient de tradition locale ou immigrées.

Étymologiquement, « éduquer » signifie « conduire hors de », à savoir conduire l'enfant (celui qui ne maîtrise pas le langage) vers l'adulte (l'individu épanoui sur la plan professionnel et privé). Dans ce sens, aussi bien l'éducation que la culture (selon Malraux, tout ce qui découle d'une acquisition) laissent supposer que l'école demeure prioritairement le lieu où la personne se construit et acquiert les éléments fondamentaux nécessaires à son enracinement (visée citoyenne) et son ouverture aux autres.

Cet objectif est ambitieux et exige que les interfaces entre ces directives et leurs

concrétisations, à savoir les enseignants eux-mêmes, soient particulièrement performants pour remplir ces missions. Il convient donc que la formation des enseignants puisse leur permettre d'acquérir toutes les qualités requises, soit une maîtrise cognitive des disciplines, une aisance didactique, des aptitudes à la gestion de classe, des connaissances de psychologie, mais aussi de droit, de civisme, d'éthique et j'en passe. Tout cela en gardant raison et en sachant se positionner en tant qu'adulte afin, comme le dit Philippe Meirieu (2008), d'être attentif « à ne pas être entraîné par ses élèves sur leur propre terrain au lieu de les tirer vers le haut, vers la culture et le savoir ».

Tout cela! Cette phrase résume la difficulté d'enseigner et comment l'enseignant se doit d'être: laxiste, cultivé, autoritaire, insouciant, curieux, dynamique, exigeant, sinistre, plein d'humour?

Il n'est pas facile d'avoir de l'autorité naturelle avec des enfants, d'être juste, passionnant, de faire preuve quotidiennement d'entrain, de se tenir sans cesse au courant de toutes les innovations, de toute l'actualité, bref d'être sans cesse un exemple qui privilégie la culture et le savoir en étant capable de transpositions didactiques adéquates et de structuration.

Alors que faire ?

Certes, les missions de l'école se sont complexifiées pour être a priori en phase avec l'évolution de la société. Cette complexité va de pair avec les refontes incessantes des programmes qui, sans aucun doute, sont pétries de bons sentiments mais qui s'avèrent fort souvent irréalistes en fonction des dotations horaires en vigueur, comme si l'on voulait prioritairement développer le zapping plutôt que des ancrages cognitifs solides. Je pense en particulier aux programmes d'histoire qui me touchent. Là, je rejoins Jean-Paul Brighelli (2009) quand il dit pour la France :

« La faute à des programmes et à des ambitions revus constamment à la baisse. La faute à des pédagogies qui, à force de bons sentiments, et la philosophie de la misère, flirtent sans cesse avec l'absurde, et la misère de la philosophie (et du français, et des Maths, et des). La faute à un système qui, de la tête (rue de Grenelle) aux pieds (cette nébuleuse d'administratifs qui veillent, dans les rectorats, à ce que tout se passe mal) vise à son autodestruction pour enrichir le Privé ou par bêtise pure. La faute à un système qui a oublié depuis longtemps que l'objectif d'une Instruction publique de qualité, c'est d'amener chacun à son plus haut point de compétence, mais

ne sommes-nous pas censés dire que tous les élèves ont d'égales capacités ? »

L'égalité des chances! Une école pour tous avec les mêmes exigences pour tous? Alors que nous prônons l'art de la différenciation. Ces paradoxes accentués par une volonté d'aborder une multitude de domaines éloignent les élèves des approches cognitives solidement charpentées, structurées qui seules permettent des apprentissages progressifs et qui amènent à la culture. Avant d'envisager des démarches en linguistique appliquée, il convient d'acquérir les fondements même de la grammaire! Avant d'approcher l'histoire de manière thématique, les bases de la chronologie doivent être maîtrisées.

Il convient donc que les futurs enseignants puissent se retrouver dans la multiplicité des méthodes qui leur sont proposées, afin d'effectuer clairement des choix qui leur permettent de construire step by step les apprentissages des élèves confiés. En osant tirer parti de certains apports des sciences de l'éducation, mais en refusant des démarches dues à des apprentis sorciers, en privilégiant le savoir au savoir-être, les connaissances aux découvertes autosuffisantes, en amenant chacun vers le haut plutôt qu'en se satisfaisant d'objectifs minimaux d'apprentissage, les instituteurs revaloriseraient eux-mêmes leur profession et sans doute feraient taire un bon nombre de critiques. De plus, en expliquant clairement les enjeux de leur métier, ils renoueraient ainsi des liens avec le commun des mortels.

Certes, nombreux sont les instituteurs conscients de cette réalité et qui cherchent à agir de la sorte; nombreux sont ceux aussi qui savent prendre de la distance face à certaines théories imposées. Mais l'exemple doit être redonné depuis le haut, depuis les instituts de formation qui, à leur tour, doivent prioritairement revaloriser la culture, le savoir, les connaissances. Mais pour cela, il faudrait avoir du temps!

Patrice Allanfranchini
Didactique de l'Histoire

Références bibliographiques

- Brighelli, J.-P. (2009). In <http://bonnetdane.midiblogs.com/>. [consulté en janvier 2010].
- Lignes directrices de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (12 juin 2008). In http://www.edudoc.ch/static/web/edk/II_edk_f.pdf. [consulté en janvier 2010].
- Meirieu, Ph. (2008). In <http://www.ressourcesjeunesse.fr/Philippe-Meirieu-s-inquiete-de-l.html>. [consulté en janvier 2010].
- Vos avis sur l'école. (10 décembre 2009). In <http://www.maxicours.com/blog/2009/12/10/vos-avis-sur-lecole.html>. [consulté en janvier 2010].

Comment la pratique interroge la théorie

Supervision et réflexion sur la pratique : prisme ou miroir ?

.....
Les professionnels œuvrant dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation spécialisée et de l'action sociale en général vivent quotidiennement des événements qui les interpellent sur les plans affectif, relationnel et scientifique. Ils s'engagent dans des processus de supervision ou de réflexion sur la pratique pour mettre en délibéré leur fonctionnement professionnel. C'est dans ce contexte que se situent les propos qui suivent.

La sérénité des uns...

Les professionnels formés à la pratique réflexive situent la supervision et la réflexion sur la pratique comme une démarche intimement liée à l'évolution de leur attitude, de leur rôle et de leurs compétences. Si l'on s'en réfère à Philippe Perrenoud, « la pratique réflexive peut s'entendre, au sens commun du mot, comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l'évolution prévisible du système d'action¹ ». Selon Louise Lafortune, « une démarche de pratique réflexive inclut un regard critique sur son propre fonctionnement professionnel, mais aussi une analyse autant individuelle que collective de ses actions ainsi que des décisions prises en cours d'action² ».

Démarche sereine, responsable, élément harmonieux d'une formation continue reconnue nécessaire et bénéfique.

L'inquiétude des autres...

La formation à la pratique réflexive est inscrite dans les intentions et les référentiels de compétences de tous les établissements tertiaires de formation pédagogique. Dans « le terrain », la réalité montre cependant que, pour bon nombre de professionnels, les interpellations issues de la pratique quotidienne entrent en résonance avec des doutes, une image de soi écornée par l'insatisfaction, un sentiment d'usure, voire d'échec ; c'est sous la pression qu'ils décident d'agir, parfois spontanément, parfois sous l'injonction de leur entourage. Dans de telles conditions, avant toute chose, le

processus de supervision ou de réflexion sur la pratique doit instaurer un lieu de non-jugement et une relation de confiance. L'incantation ou le postulat de la bienveillance n'y suffisent pas ; il s'agit de passer d'une démarche dite linéaire³ à une démarche de type itératif⁴ considérée comme premier élément d'une pratique réflexive.

Une démarche ouverte

Lorsqu'un problème ou un incident survient :

- la démarche linéaire recherche une cause qu'elle considère comme unique et vraie, prescrit une action devant résoudre le problème. Si la solution appliquée semble donner satisfaction, il n'y a plus de question. Si au contraire, la solution appliquée ne résout pas la difficulté, le professionnel met fin au processus par un jugement de valeur. Il sera, selon les situations, amené à considérer que l'élève mérite sanction, que le client a failli ou que le système est péjoré. Dans la durée, la répétition de l'échec n'étant pas toujours imputable à des éléments extérieurs, le professionnel finira par se mettre en cause en termes de responsabilité, de faute, d'image de soi dévalorisée. En bref, la démarche linéaire est un processus fermé, jugeant et non évolutif ;
- la démarche itérative interroge sur les diverses causes qui peuvent avoir généré le problème sans opter exclusivement pour l'une ou pour l'autre : elle formule différentes hypothèses de compréhension. Sur cette base viennent se greffer des hypothèses d'action. Le statut d'hypothèse implique qu'il n'y a pas d'appréciation par « juste ou faux » et permet donc d'apposer

et non d'opposer diverses manières de comprendre la situation et d'envisager des actions elles aussi diversifiées. La liste des hypothèses demeure ouverte. Après cette phase de réflexion, le professionnel privilégiera une ou plusieurs hypothèses et mettra en œuvre une stratégie qui s'en inspire. La solution appliquée aura un statut expérimental, conférant évidemment la meilleure chance possible de résoudre le problème, mais considérée comme non exclusive. Si le problème est ainsi résolu, le processus aura démontré que les choix opérés, en termes d'hypothèses et de solution, ont été pertinents dans les circonstances qui ont prévalu à ce moment-là. Si le problème n'est pas résolu, la démarche itérative prend tout son sens. Le professionnel reviendra aux hypothèses de compréhension et d'action qu'il complètera et au nombre desquelles il choisira une nouvelle piste de réflexion débouchant sur une autre solution. En résumé, la démarche itérative est ouverte et privilégie le statut de l'hypothèse et de l'innovation.

Instaurer une relation de non-jugement et de confiance

La pratique itérative part du point de vue :

- que le professionnel accepte le risque d'une mise en question de ses représentations et de sa pratique ;
- qu'il privilégie la dynamique et le statut de l'hypothèse pour faire évoluer les situations ;
- qu'il est ouvert aux changements qui en résultent et en particulier à la nécessité d'actualiser ses connaissances et de « gérer » ses émotions.

Selon cet unique point de vue, la supervision ou la réflexion sur la pratique se verraient réduites à une approche « mécaniste » ou procédurale ; c'est utile mais ce

¹ Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF, Paris, p. 30.

² Lafortune, L. (2007). « S'engager dans une démarche de pratique réflexive », revue Vie pédagogique, No 144, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec.

³ Cf. Dictionnaire du développement durable : <http://www.planetecologie.org/JOBORG/Francais/dictionnaire1.html> consulté le 8.1.10.

⁴ Idem.

n'est opérant que dans la mesure où cette modeste technique en appelle à une référence qui se situe au niveau de l'éthique et de la déontologie. C'est notamment dans la mise en œuvre de la pédagogie humaniste développée par Carl Rogers⁵ que peut s'instaurer une relation de non-jugement et de confiance. En d'autres termes, les interactions visent à l'établissement d'une relation mutuellement fondée sur l'empathie et la congruence. Si le terme empathie est généralement connu, il n'en va pas de même de la congruence. La pratique de la congruence, citée ici dans l'acception de « rester soi-même, parler vrai, dire le fond de sa pensée » est difficile à lier avec l'empathie. C'est pourtant à cette source que s'alimente la confiance réciproque qui doit constituer le ciment du processus co-construit entre les partenaires engagés dans une supervision ou une réflexion sur la pratique. C'est à cette condition que la relation se dégagera du jugement pour faire alliance avec les ressources.

De l'étiquette au contenu

La supervision n'a rien de « super » ni ne relève d'une « vision ». L'apparente ambiguïté inscrite dans la désignation même de cet acte de formation met en évidence la difficulté d'en décrire clairement les tenants et les aboutissants.

Selon l'Association romande des superviseurs (ARS)⁶ : « La supervision stimule le développement professionnel et personnel et amène le supervisé à s'interroger sur ses attitudes, ses paroles, ses perceptions, ses émotions et ses actions. Elle vise à développer la lucidité ; elle aide à prendre de la distance et donc à mieux gérer des situations complexes. Elle favorise l'intégration de l'expérience et l'intégration des apports théoriques. »

L'examen de la demande individuelle, mais et surtout les attentes institutionnelles déterminent la nature de l'offre que peut faire l'intervenant sollicité. Il arrive dans certains cas que la supervision ne constitue pas la réponse adaptée aux finalités visées.

Force est de constater toutefois que, dans le champ des interventions substitutives ou complémentaires à la supervision, règne une grande confusion terminologique et typologique. Réflexion sur la pratique ou sur les pratiques, intervention institutionnelle, analyse de pratique ainsi que toutes les modalités plus ou moins interventionnistes situées dans la mouvance du coaching et de la consultance...

Ce qui prévaut dans le contrat d'engagement, c'est une analyse précise des

attentes et demandes, une définition claire des processus et modalités d'intervention constituant l'offre de l'intervenant extérieur.

Au risque de froisser le puriste, l'étiquette s'accommodera mieux d'un libellé même inusité relevant de la tâche que d'une appellation dictée par l'orthodoxie d'une définition dûment labellisée mais éloignée du contenu.

Georges Rais



C'est à partir de cette position que j'ai rédigé l'ouvrage décrivant mon activité dans le domaine de la supervision et de la réflexion sur la pratique. Il a pour titre :

COMMENT LA PRATIQUE INTERROGE LA THÉORIE.⁷

Il soumet en sous-titre une ambiguïté qu'il n'a pas la prétention de lever : *supervision et réflexion sur la pratique : prisme ou miroir ?*

Il consacre une large place à l'établissement de liens pertinents entre le vécu professionnel quotidien et les concepts théoriques éclairant la compréhension et l'évolution des situations présentées, assortis lorsque j'en ressens le besoin, de ma propre interprétation. En bref, l'ouvrage propose :

- Des situations issues de la pratique quotidienne, anonymisées ;
- Des hypothèses de compréhension et d'action référencées et organisées en tableaux synoptiques ;
- Des aperçus synthétiques présentant les concepts théoriques liés aux situations ;
- Une bibliographie et un index.

⁵ Cf. Rohart, J.-D. (2008). Carl Rogers et l'action éducative, éd. Chronique sociale, Lyon.

⁶ Cf. site de l'ARS. « Association romande des superviseurs », www.superviseurs.ch consulté le 8.1.10.

⁷ Rais, G. (2009). Comment la pratique interroge la théorie - Supervision et réflexion sur la pratique : prisme ou miroir ? Editions D+P SA, Delémont.

Les enseignantes et les enseignants ont besoin d'oxygène

Il y a bien quelques années que les membres de la profession enseignante éprouvent ce que certains chercheurs appellent une « usure morale » face à leur travail. En Suisse romande, la quasi-totalité des syndicats cantonaux membres du SER (Syndicat des enseignants romands) ont réalisé vers la fin des années quatre-vingt-dix des enquêtes et des études sur le « burn-out » grandissant dans le corps enseignant. Le diagnostic reste sévère: les collègues se sentent dévalorisés et ont l'impression d'exercer une profession en perte de prestige; la bureaucratisation du système scolaire est en inflation; l'évaluation prend plus de place et s'alourdit; l'autonomie perd du terrain; les directives et les règlements se multiplient; la formation initiale est décriée, la formation continue se cherche; la participation à la conduite des établissements reste faible voire diminue; la recherche n'aboutit pas à une base de connaissances utiles; les réformes sont freinées et celles qui sont souhaitées restent déclamatoires ou manquent de moyens.

Principaux acteurs de l'école, les enseignants buttent systématiquement sur l'érosion de leur pouvoir dans l'institution et sur la critique de leur action professionnelle, sur l'absence de reconnaissance de leur statut d'experts de l'éducation. Ils se heurtent au désintérêt d'une partie de leurs élèves pour les apprentissages scolaires et à la critique des parents sur l'école. Dans une société qui considère volontiers l'éducation comme une valeur marchande, on leur demande « d'être performants, de viser l'excellence, d'adhérer à un professionnalisme caractérisé par un engagement passionné, une exigence élevée et une éthique du service à l'égard de leurs clients ».

Modèle technologique et modèle organique

Un sondage récent commandé par nos collègues de la FSE (Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec) fait apparaître que plus de 78 % des sondés témoignent que le stress dans le travail est plus important chez les enseignants que dans d'autres professions de niveau de qualification identique. Et c'est plus de la moitié (50 à 60 %) qui considère que l'essentiel des difficultés provient des « autres tâches que l'enseigne-

ment ». L'élargissement des tâches bureaucratiques est sans doute aussi important en Suisse qu'au Québec, et les nouvelles tâches de l'école, les mesures mises en place pour les différentes éducations à la santé, aux préventions, etc. font qu'un sondage de ce type donnerait fort probablement des résultats similaires dans nos écoles

Les défis sont plus grands, les objectifs plus ambitieux, et l'école fonctionne pourtant toujours avec la même structure et les mêmes recettes à peine bricolées.

Les exigences s'accroissent, il faut gérer une complexité toujours grandissante, alors on multiplie les contrôles techniques et les effets de logique instrumentale. On découpe les tâches, on alourdit la hiérarchie et le curriculum. Et les enseignants voient avec inquiétude se développer le « modèle technologique » qui ne pourra que s'accroître avec la formation réduite que consacrerait, pour l'école primaire, la catégorisation des diplômes.

Alors que, et bien des entreprises l'ont constaté dans l'organisation du travail, c'est le « modèle organique » qui est l'avenir: approches réflexives, autonomie des praticiens, approches collaboratives, partage des savoirs d'expérience, décentralisation du pouvoir, compétences professionnelles intégrées aux structures et aux mécanismes de décisions. L'école en est loin, parce que nous, enseignants, sommes les premiers à penser qu'on ne peut se passer de l'organisation scolaire sous sa forme actuelle.

Respirer la confiance

Pourtant les intentions ne manquent pas dans les discours, mais le bât blesse dans leurs mises en œuvre. On voudrait que les établissements prennent leurs responsabilités, mais on évite de leur donner trop de pouvoir. On proclame que les enseignants doivent s'ériger en véritables professionnels, mais dès qu'il s'agit de choisir leur niveau de formation, on ne veut surtout pas qu'il dépasse le bachelors pour les degrés élémentaire et primaire. On déclare vouloir une recherche qui soit une ressource pour les praticiens, mais on ne la reconnaît que quand on peut l'instrumentaliser. On affirme vouloir miser sur la responsabilité collective des professionnels, mais on

continue à considérer le travail en équipe comme marginal, voire subversif. On prétend vouloir réduire la bureaucratie, elle n'a jamais été aussi lourde.

Toutes les bonnes intentions relèvent du modèle organique parce que l'enseignement est très complexe; c'est un travail interactif, sur et avec l'humain, qui exige de chacun de ses acteurs une dimension humaine et professionnelle. Mais hélas, les solutions, elles, relèvent le plus souvent du modèle technologique, parce que c'est un modèle comptable, vérifiable et parce que le système scolaire n'a jamais été capable de développer une évaluation intelligente du travail des enseignants.

Un modèle organique se base sur les solides compétences de ses acteurs et surtout sur une très grande confiance réciproque des acteurs et des décideurs, comme des acteurs entre eux. Manifestement, la mesure de cette confiance n'atteint de loin pas le niveau qu'elle pourrait avoir. Pourtant le temps et l'énergie que la plupart des enseignants mettent dans leur travail, les choix qu'ils font et les actions qu'ils accomplissent mériteraient largement une confiance qui pourrait être fondée, renouvelée et vérifiée fréquemment.

Les enquêtes l'ont prouvé, les nations qui réussissent sont celles qui possèdent une bonne école qui jouit du respect et de la confiance de la société, une école dont les enseignants sont considérés comme de véritables professionnels, parce que formés comme tels.

« Enseigner, une profession à revaloriser », c'est sous ce titre que nos collègues québécois de la FSE ont décidé d'organiser leur colloque d'avril 2010. Les associations professionnelles considèrent que les enseignants et l'école ont « besoin d'oxygène », besoin de sentir l'appui, la confiance et l'espoir de la population, besoin de pouvoir travailler sereinement, besoin de pouvoir répondre de leur expertise face à des situations toujours plus complexes, conditions indispensables, si l'on veut prouver que l'éducation est une réelle priorité. Le SER et les syndicats cantonaux sont résolus à agir pour que la société considère les enseignants pour ce qu'ils sont, de véritables professionnels, et à tout faire pour que ceux-ci le méritent et l'assument.

Georges Pasquier

Président du Syndicat des Enseignants romands (SER)

¹ La souffrance des enseignants (Françoise Lantheaume et Christophe Hérou, PUF 2008).

² La profession d'enseignant aujourd'hui (Maurice Tardif et Claude Lessart, Presse de l'Université Laval, 2004).

³ La dépêche FSE, octobre 2009.



Le contrôle du travail des enseignants *le renforcer, le réduire ou l'améliorer ?*

.....
 « Mon inspecteur s'intéresse moins à mon travail qu'à mon registre de classe et aux résultats chiffrés... D'ailleurs, il ne vient jamais nous voir, sauf si des parents se mettent à râler. Pas de nouvelle, bonne nouvelle, quoi... »

Cette jeune enseignante résume assez bien le sentiment général de la profession : l'école est une vieille bureaucratie soumise bon an mal an à l'obligation de rendre des comptes, où le travail d'en bas est à la fois très contraint et très libre vis-à-vis des injonctions énoncées en haut. Les prescriptions sont nombreuses, et souvent minutieuses. Mais le contrôle n'est pas vraiment menaçant tant que l'on prend garde de maîtriser les deux variables-clés : 1. Être formellement dans les règles ; 2. Ne fâcher personne, pour ne pas être dénoncé.

Les enseignants¹ se plaignent parfois de normes envahissantes, parfois d'une hiérarchie évanescence. Cela montre, bien sûr, qu'ils sont ambivalents, mais aussi que le vrai problème est peut-être moins la *quantité* que la *qualité* du contrôle de leur activité : pourquoi les travailleurs demanderaient-ils « plus du même » si les garde-fous

qu'ils souhaitent ont peu à voir avec le cadrage qu'ils voient jusqu'ici pratiqué ?

Tentons de dépasser ce paradoxe, et raisonnons en trois temps :

1. Voyons comment le contrôle du travail des maîtres évolue, et comment il échappe ou non à la profession.
2. Posons la question du contrôle de ce contrôle : entre excès ou défaut de normalisation, faut-il trancher *pour* les enseignants, ou peuvent-ils revendiquer *eux-mêmes* tout ou partie de la régulation ?
3. Sortons de l'école pour esquisser une réponse : que se passe-t-il dans les autres professions, et qu'en conclure pour la nôtre ?

Un travail plus ou moins contrôlé, mais pas comme avant

Partons du terrain, d'une situation à la fois inhabituelle et banale, mais en voie d'inflation :

- Dans un livret scolaire, un enseignant a écrit « *Marcel est inattentif. Il ne fait donc pas de progrès, ni en français, ni en mathématiques* » : les parents de l'élève ont protesté parce que le commentaire est uniquement négatif ; ils demandent à l'inspecteur que la phrase

soit corrigée pour signaler que la note d'histoire et celle d'allemand, elles, sont montées. Le maître se prend à regretter l'époque où « *mauvais trimestre* » suffisait comme verdict.

- Le contenu des livrets prêtant de plus en plus le flanc à discussion, la direction centrale a d'ailleurs édité une circulaire de plusieurs pages, indiquant en détail comment les maîtres doivent par exemple désormais éviter « *l'utilisation du verbe être, qui définit la personne, et la tendance à la catégorisation* », ou « *l'explication ou l'interprétation des résultats des apprentissages de l'élève par le seul comportement de celui-ci* »². Les directions d'établissement sont garantes d'un jugement professionnel qui doit se formuler avec... professionnalisme, donc à grand renfort de précision et de précaution (Lafortune & Allal, 2008).
- Les enseignants peuvent de moins en moins se décharger de leurs responsabilités en incriminant la conduite des usagers: ils doivent d'abord questionner la leur, s'efforcer de faire apprendre tous les enfants, de convaincre tous les parents, d'obtenir des scores au moins aussi bons – à contraintes égales – que les enseignants, les écoles ou les pays d'à côté, auxquels les enquêtes internationales mènent de plus en plus à les comparer. Comme l'a dit un Président de la République dans sa Lettre aux éducateurs, « *l'évaluation sera partout la règle et les moyens seront répartis en fonction des résultats* » (Sarkozy, 2007). Moins sèchement, les recherches montrent que « partout 'efficacité' ou 'qualité' sont exigées des établissements, et donc des élèves comme des personnels, sur lesquels pèse une forte incitation à réussir » (Meuret, 2007).
- Pour afficher son souci de rigueur et d'équité, l'école définit donc avec précision des critères d'évaluation mesurables, quantifiables, chiffrés. Elle normalise les pratiques des enseignants en contrôlant que sont bien appliquées des prescriptions standardisées: « *sur l'en-tête de l'activité bilan figurent les objectifs évalués, le nombre de points total et/ou par partie et le seuil de réussite attendu; les points sont attribués en fonction de critères portant sur l'exactitude de la réponse dans des activités d'application ou sur la qualité de la démarche et le degré d'adéquation de la réponse dans des situations complexes; les 'tranches' de points au-dessus du seuil de suffisance (notes 4-5-6) sont équivalentes; la zone proche de la moitié des points équivaut à la note 3; la zone du 'non atteint' (note 2) est à fixer avec d'autant plus de précision qu'elle est déterminante pour la suite du cursus de l'élève; la dernière tranche (note 1), la plus étroite, qualifie une non-prestation de la part de l'élève* ». La zone d'autonomie concédée aux enseignants a tendance à se restreindre, ce que certains regrettent, d'autres revendiquent parce qu'ils se sentent ainsi mieux protégés. Les contrôleurs sont soit dénoncés comme envahissants, soit rappelés eux-mêmes à l'ordre lorsqu'ils omettent de faire écran (Capitanescu, 2010).

Renforcer ou réduire? Une question mal posée

La situation est donc ambiguë, et source de malaise dans l'institution. Les maîtres ont souvent le sentiment que leur travail est de moins en moins reconnu d'avance, qu'ils doivent rendre des comptes – bien sûr à leurs supérieurs hiérarchiques – mais aussi aux élèves, aux parents, aux chercheurs, à la presse, voire aux simples quidams, qui trouvent tantôt que « tout fiche le camp », tantôt que « *les fonctionnaires refusent tout changement* ».

Les programmes, les méthodes, les moyens d'enseignement, les grilles-horaires, les procédures d'évaluation et de sélection des élèves, sont eux aussi jugés dans une sorte d'oscillation: trop rigides, ils empêcheraient de tenir compte des besoins de chaque intelligence; pas assez, ils ouvriraient la porte à mille conflits d'interprétation. L'hésitation se focalise sur les jeunes enseignants, population expérimentale parce que peu expérimentée. Les novices sont (trop?) contrôlés; les anciens pas (assez?) (Maulini, 2010). On dirait que les règles écrites (et affichées) se font plus tatillonnes, et que les professionnels hésitent entre revendiquer frontalement leurs compétences et leur autonomie (quitte à se battre pour se justifier) ou se faufiler adroitement entre les interdits et les injonctions (quitte à perdre encore en prestige et en force de proposition).

Dans ces conditions, faut-il renforcer le contrôle du travail, pour ramener les mauvais sujets dans le rang? Le réduire au contraire, pour que la profession s'épanouisse librement? Peut-être que cette alternative n'est pas la bonne. Être plutôt pour ou plutôt contre le contrôle est sociologiquement aberrant: le propre de l'homme – et du praticien réflexif – est de penser et de régir (en partie) son propre comportement; il vaut peut-être mieux contrôler le contrôle que le laisser flotter au gré du vent...

Détour par les autres professions, et sortie par le haut

Sortons de l'enseignement. C'est peut-être ce qui nous manque souvent. L'histoire des professions (médecine, droit, architecture, journalisme, etc.) montre que les activités que l'on dit *prudentielles* – celles qui mettent des hommes face aux hommes, et ne peuvent donc compter sur aucune maîtrise, cognitive ou technique, de l'objet de travail – se sont longtemps organisées autour de modalités *internes* de validation des savoirs, de réflexion déontologique et de contrôle mutualisé des pratiques. Elles subissent aujourd'hui la pression de quatre phénomènes *externes*, distingués pour l'analyse mais interdépendants (Champy, 2009):

1. Une tendance marquée et généralisée au *déclin de l'autorité* des professionnels: les médecins sont contestés dans leurs diagnostics; les enseignants dans leur manière d'apprécier le travail et le comportement de leurs élèves.

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de contrôleurs que de contrôleuses, etc.

² Les extraits de directives sont tirées du corpus de l'enseignement primaire genevois. Pour l'essentiel en libre accès à l'adresse: <http://icp.ge.ch/ep/etidep/>

2. Un accroissement concomitant du *contrôle managérial* sur tous les métiers : les tribunaux doivent uniformiser leurs procédures pour économiser du temps et des recours ; les enseignants s'expriment dans les formes justes et efficaces que définissent leurs directions.
3. Un écart croissant entre la *technosphère supranationale*, où s'élaborent de plus en plus de standards, et les conditions locales d'application : les architectes sont soumis à des normes de sécurité, de salubrité, d'isolation, d'économie ou de préservation du paysage tellement contraignantes que les concours laissent moins de place à la créativité qu'au calcul ; les enseignants ne peuvent bientôt plus enseigner que ce que l'école sait évaluer.
4. Une *normalisation* grandissante des pratiques professionnelles et des pratiques supposées les contrôler. Les journalistes sont sous l'emprise de l'audimat, de formats de textes et d'émissions imposés de l'extérieur, d'une rationalisation de leurs modes de communication ; les enseignants, on l'a vu, doivent produire tous les mêmes courbes de Gauss, quelles que soient leurs classes et leur indice d'hétérogénéité.

Les standards sont bien notre nouvel étendard³ : la pointe émergée d'un iceberg. Celui d'un monde démocratisé, mais aussi agité, angoissé et socialement divisé, dans lequel chaque individu demande de la confiance et de la reconnaissance pour lui-même, mais se défie en même temps de tous ses voisins (l'enseignant de son médecin, le médecin de son architecte, l'architecte du maître de ses enfants...). Au travail, en famille, à l'école ou ailleurs, il est de plus en plus difficile d'arbitrer les différends, ce qui donne l'impression que le pouvoir de trancher revient aux chiffres, aux indices, aux rangs, aux notes, aux classements. La recherche est sommée de quantifier, et les chercheurs eux-mêmes sont jaugés et jugés à leur *facteur d'impact* : le nombre de fois où leurs articles sont cités dans les revues scientifiques indexées, divisé par le nombre d'articles qu'ils ont publiés dans le même temps. Mieux vaut dire souvent ce que les autres vont répéter que rarement une impopulaire vérité...⁴

Ce qui se passe à l'école n'est donc pas isolé. Il est important de s'en convaincre pour se souvenir que les enseignants ne sont pas les seuls à travailler, que leur travail n'est pas le seul contrôlé, mais aussi que leurs élèves eux-mêmes sont – ô combien – des travailleurs en permanence évalués, sommés de montrer patte blanche, d'être « performants », « efficaces », « dynamiques », « actifs », « entrepreneurs », « autonomes » et, par-dessus le marché, « attentifs » et « disciplinés » (Perrenoud, 1994). Quel est l'impact des modes de contrôle du travail enseignant sur le contrôle qu'ils exercent eux-mêmes sur leurs classes – volontairement ou à leur corps défendant ? Et quel sera l'impact de cet impact sur ce que les élèves devenus grands attendront à leur tour de leurs concitoyens, de leurs enfants et des maîtres de leurs enfants ? La boucle de l'histoire tourne sans fin : autant prévenir son emballement.

La profession enseignante ne peut pas sortir toute seule du paradoxe. Mais si elle s'en lave les mains, elle n'aura plus aucun contrôle collectif sur la manière dont son travail est contrôlé, ce qui renverra la régulation du système à deux espaces libéralisés : dans les établissements, où chaque praticien défendra son pré carré ; entre les écoles, parce que l'absence de normes légitimera la revendication du libre choix des parents sur un marché éducatif sans entraves. L'autre sortie ne peut donc se chercher que vers le haut, par la *participation résolue et critique* des enseignants et de leurs associations à la conception et à la gestion du contrôle de leur travail.

On peut parier qu'un système [scolaire] est efficace s'il engage les acteurs à trouver eux-mêmes ce qui convient à la situation de leur classe, et donc aussi à réclamer à leur tutelle les ressources, les formations, l'aide qui leur serve véritablement à mieux faire apprendre les élèves. Cela n'exclut pas toute prescription de la part de la tutelle, mais cela les limite à celles dont l'efficacité a été prouvée empiriquement dans un grand nombre de situations. Les enseignants trouveraient dans ces dispositifs l'occasion d'une professionnalité renouvelée (...): quelqu'un qui connaît une grande variété de procédures complexes et choisit les mieux adaptées ; quelqu'un à la fois moins exposé personnellement et plus attentif professionnellement. (...) Les procédures d'évaluation révéleraient au public le caractère exigeant du métier : tout un chacun se rendrait compte qu'emporter l'ensemble de ses élèves vers un niveau de maîtrise donné requiert chez l'enseignant des compétences de haut niveau. (Chappelle & Meuret, 2006, p. 20)

Et si « chacun » ne se rend pas à cette conclusion ? Si les enseignants s'échinent à améliorer leurs pratiques et le contrôle de leurs pratiques, et qu'il reste des élèves, des cadres ou des parents pour mettre en doute les compétences de la profession ? On pourra le prendre pour un échec, la preuve que le métier de pédagogue est impossible, définitivement (Imbert, 2000). Ou alors comme une confirmation : toutes les autorités déclinent (Dubet, 2002 ; Renaut, 2004), mais justifier la sienne contraint d'apprendre toujours plus de choses pour convaincre toujours plus de monde (quantité) et avec des arguments chaque fois meilleurs (qualité). Qui sait ? Dans l'école de demain, le contrôle du travail des élèves sera peut-être, pour leurs enseignants, de plus en plus passionnant : les livrets scolaires et les dossiers d'évaluation ne seront ni écrits par les parents, ni indiscutables totalement : ils seront de moins en moins attaquables, car de mieux en mieux sous contrôle par la prise en compte des objections.

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Références bibliographiques

- Capitanescu, A. (2010). Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Champy, F. (2009). La sociologie des professions. Paris : PUF.
- Chappelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). Améliorer l'école. Paris : PUF.
- Coutrot, L. (2008). Sur l'usage récent des indicateurs bibliométriques comme outil d'évaluation de la recherche scientifique. Bulletin de méthodologie sociologique, 100, 45-50. [Page Web] Accès : <http://bms.revues.org/index3353.html>
- Dubet, F. (2002). Le déclin de l'institution. Paris : Seuil.
- Imbert, F. (2000). L'impossible métier de pédagogue. Paris : ESF.
- Lafortune, L. & Allal, L. (Ed.) (2008). Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & Toczek-Capelle (Ed.). Les parcours de formation des enseignants débutants. Clermont-Ferrand : Maison des sciences de l'homme.
- Meuret, D. (2007). Gouverner l'école : une comparaison France/Etats-Unis. Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF.
- Renaut, A. (2004). La fin de l'autorité. Paris : Flammarion.
- Sarkozy, N. (2007). Lettre aux éducateurs. Paris : Palais de l'Elysée.

³ ETENDARD, n.m. : « Enseigne portant une devise ou une marque, servant d'emblème ou de signe de ralliement. » De l'ancien bas francique standard « stable, fixe » ; au Moyen Âge, l'étendard était souvent, pendant la bataille, planté en terre, en un endroit où les combattants pouvaient le voir. STANDARD, n.m. : « Élément de référence, règle fixée pour définir ou évaluer un produit, une méthode de travail, une quantité à produire, le montant d'un budget. » Emprunté à l'anglais standard, issu de l'ancien francique estandard, estandard, dont le passage au sens de « modèle, étalon de mesure » reste obscur (Source : <http://atilf.atilf.fr>).

⁴ Pour une critique de ce phénomène grandissant, voir par exemple Coutrot (2008).

Billet d'humeur

Miroir, mon beau miroir...

... dis-moi de quelles couleurs se pare mon image dans le regard et le jugement des autres! Dis-moi que mes élèves m'aiment, que les collègues et la hiérarchie m'apprécient, que les parents me soutiennent et que l'opinion publique m'adule! Bref, dis-moi que je peux prendre, ce matin encore, le chemin de l'école dans l'allégresse et le cœur léger...

Sans savoir ce que les enseignants perçoivent dans leur reflet lorsque, tous les matins après s'être brossé les dents, ils mettent du gel sur leur épi ou donnent un dernier coup de brosse à leur crinière, nous pouvons cependant témoigner de la complexité de ce qui se trame derrière chaque visage, entre histoire contemporaine et archives personnelles.

Tout au fond...

Tapi tout au fond du cœur des enseignants se cache le petit élève qu'ils ont été. Timide ou fanfaron, studieux ou dans la lune, souffre-douleur ou gros-bras, avide et goulu ou alors totalement réfractaires aux savoirs scolaires... Juste à côté et en miroir, se trouvent les profs qui les ont marqués : les gentils et les autres, les motivants et les somnifères, ceux qui les ont portés de leur regard bienveillant et leurs commentaires positifs, et ceux qui les ont coulés de leurs remarques acerbes ou leur indifférence.

Cette histoire archaïque a laissé une empreinte nette, dont l'armature inconsciente est relativement forte mais dont les contours peuvent heureusement être remodelés par un travail personnel. De ce moule sortira notre enseignant, perplexe ce matin devant sa psyché...

En effet, la tendance à reproduire ce que l'on a connu est non seulement forte, mais aussi terriblement traître, puisqu'il peut nous arriver, « malgré nous », de faire subir à nos chérubins ce que l'on a détesté lorsqu'on était élève... On s'identifie facilement (et parfois sans réflexion) au prof qu'on a aimé, quelle que soit son approche pédagogique; de même on rejette viscéralement (et parfois sans réflexion) le modèle qui nous a amené à l'échec ou à l'ennui profond.



Faire le ménage

L'histoire contemporaine, en particulier l'ère solaire de la formation, devrait permettre à tous les enseignants de faire le ménage: interroger sans crainte l'élève lové sous leur plexus, puis analyser sincèrement et objectivement les modèles inscrits dans leurs tripes. Enfin jeter, remplacer ou modifier ceux qui s'avèrent incompatibles avec les raisons de la raison.

Car l'enseignant face à son miroir sait que, parfois, il a humilié – et il regrette, il n'a pas su motiver ou expliquer – et ça le désespère, il a découragé – et il n'en est pas fier, il a été injuste – et il aimerait pouvoir le nier.

Ce n'est pas ce qu'il voulait et pourtant, il l'a fait. Car, émergeant d'on ne sait où, un vieux modèle de comportement s'est imposé. Suivi, dans bien des cas, de l'activation instantanée du gilet pare-balles qui nous colle à la peau! *D'autres le font aussi... ; j'en connais des pires... ; on me l'a aussi fait et je n'en suis pas mort...* Les réflexes d'autojustification sont performants et nous mettent -heureusement- à l'abri du désespoir...

Chacun devrait faire ce nettoyage et ce remodelage, dans l'intimité d'un face-à-face devant le miroir, ou dans une confrontation empathique avec des pairs. Accepter de fouiller le passé, de le décortiquer et bien sûr de le dépasser de manière à instaurer un projet éducatif et pédagogique conscient qui le mettra -presque- à l'abri des vieux réflexes éculés.¹

De l'autre côté du mur

Mais devant son reflet, notre prof sait aussi qu'il fait de son mieux face à la complexité. Systématiquement ou petit à petit, il s'est tricoté un costume adapté au rôle tel qu'il

veut l'habiter et le mettre en scène dans la salle de classe. Si certains jours les coutures craquent aux entournures, le patch est vite posé et la situation rétablie. Suivons-le à l'école et regardons discrètement par le trou de la serrure...

Oh... la belle surprise! L'enseignante est jeune et dynamique, elle volette dans un environnement coloré, au milieu d'un groupe d'élèves qui bruisse et grouille avec plaisir et spontanéité...

... le voisin est plus austère, les élèves sont en rangs d'oignons, silencieux et tendus, les plus audacieux laissent transparaître leur ennui face à un exercice conçu pour la génération précédente...

... ici, c'est la sérénité qui domine, la jovialité du prof et son regard direct témoignent du respect qu'il porte à ses élèves et qu'il obtient d'eux sans difficulté, tout le monde bosse bien, malgré les cris que l'on devine à côté...

... car ici, c'est l'orage! La maîtresse est débordée, énervée, au bord des larmes, elle crie, insulte, humilie et les élèves le lui rendent bien... eux qui, pour cacher leur malaise, afficheront par la suite dans le préau la « fierté » d'avoir « fait craquer la prof »...

... nous voilà dans une classe à degrés multiples, c'est une ruche magnifiquement organisée, la reine planifie, distribue explications, consignes et exercices, mouche les petits et s'assure que les grands s'occupent de leurs apprentissages avant d'aider les moyens...

... de l'autre côté du mur, ils sont en cercle, passionnés par un vif débat, animé par l'un d'eux sous le regard bienveillant de l'enseignant, épaté par la maturité de ses élèves... pour finir, guignons chez les plus âgés: le prof est assis et parle à son laptop, qui projette par beamer interposé ce qu'il est en

train de débiter à un auditoire de zombies, dont beaucoup se cachent derrière leur propre écran pour faire des jeux, chatter -j'en vois deux qui se marrent- ou éventuellement prendre des notes...

Nous n'irons pas à la salle des maîtres, qui bourdonne trop souvent de plaintes et jérémiades exutoires, mais descendrons plutôt les escaliers deux à deux, entraînés par le joyeux enthousiasme des élèves qui galopent vers la sortie...

Une tempête de silence...²

Autant de profs, autant d'êtres uniques. Cependant, est-il possible de mettre le doigt sur un dénominateur commun qui les relierait en une entité sensible? Qu'ils initient les bambins aux prémisses de la culture, ou qu'ils guident de jeunes boutons dans les méandres de domaines très pointus? Que leur jeunesse porte un enthousiasme teinté d'utopie et de trac, ou que les années d'expérience assoient leur présence en dépit de l'usure qui a érodé la fraîcheur?

C'est la solitude! La grande solitude cosmique de celui qui se trouve seul dans l'arène, seul face à la meute, seul dans l'œil du cyclone, seul sous le feu des caméras... seul face à la complexité et l'ampleur de la tâche!

S'agit-il de la solitude de l'aigle ou de celle du poisson rouge? De celle de l'anachorète, du juge, du prisonnier ou du roi? De la solitude de celui qui est tombé dans une crevasse ou de celui qui est arrivé au sommet? S'agit-il d'une solitude revendiquée, assumée, qui donne un sentiment de liberté -voire la liberté elle-même-, ou de la solitude terrifiante, angoissante, qui nous tombe dessus comme le filet du rétiaire?

Quelles que soient la texture et la résonance de ce grand désert, on peut se reconforter en accordant crédit à nos amis Eskimos, dont un proverbe dit: *La vraie sagesse se trouve loin des gens dans la grande solitude...*

Mona Ditisheim

¹ Voir à ce propos d'anciennes réflexions, issues d'une pratique de formation :

Ditisheim, M., Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation, Education Permanente, Revue éditée par l'Université de Paris-Dauphine, vol. 72-73, mars 1984, pp. 199-210.

Ditisheim, M., Pourquoi et comment travailler l'histoire de vie dans le cadre de la formation des enseignants, Education et Recherche, Revue publiée par la Société suisse pour la recherche en éducation, n° 3, 1987, pp. 346-361.

Ditisheim, M., L'utilisation du savoir d'expérience dans la formation des enseignants, Education permanente, Revue éditée par l'Université de Paris-Dauphine, vol. 96, décembre 88, pp. 207-218.

² La solitude est une tempête de silence qui arrache toutes nos branches mortes, Khalil Gibran.

L'activité créative du curriculum à la classe¹

La place de la créativité dans la réforme éducative suisse

Selon la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003, l'École publique doit assurer, entre autres, « la promotion du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique » (finalités et objectifs 1.2 d). En ce sens, le Plan d'études romand (PER) fait une place à la créativité dans les différents domaines et, d'une manière transdisciplinaire, lui confère le statut d'une des « Capacités transversales » du programme.

La créativité dans les différents domaines de formation

Les domaines de formation du PER (encore en cours de rédaction finale) proposent quelques objectifs liés directement à la créativité. Par exemple, dans le domaine Corps et mouvement, on propose d'exprimer des sentiments et des situations à travers le mouvement « pour développer sa créativité ». Dans le domaine des Langues, on propose la production de textes différents sur des sujets variés en utilisant sa propre créativité. Le domaine des Arts incite le développement des représentations d'idées créatives exprimées en différents langages artistiques. Dans le domaine des Mathématiques et Sciences de la nature, on propose d'imaginer des stratégies et de faire des liens par l'engagement de l'élève à la création des explications, des procédés, des expérimentations ou encore des moyens et des outils de mesure. En ce qui concerne le domaine des Sciences de l'homme et de la société, on propose de créer des espaces en deux et trois dimensions avec des objets dessinés ou modelés tout en tenant compte progressivement des proportions respectives, par exemple à des trajets familiers. Finalement, dans le domaine de la formation générale, on propose la planification, la mise sur pied et l'évaluation de projets personnels dans le cadre scolaire en développant sa propre créativité et son originalité. Nous pouvons constater que dans tous ces domaines de

formation, la pensée divergente, la sensibilité et l'inventivité sont proposées.

À propos de production et de créativité

Nous avons constaté que lorsque l'on parle de production et de créativité, les représentations divergent. Même si de nombreux enseignants font créer des textes à leurs élèves, certains, tout au long de l'année, travaillent le recopiage d'une liste de vocabulaire ou de phrases en désignant cette activité comme étant une production écrite. Mais le recopiage ne suffit pas pour apprendre à écrire si la production écrite n'est pas propre à l'élève. De plus, quelques enseignants pensent que la créativité se développe uniquement lors des activités d'éducation artistique. La créativité ne se limite pas à un seul domaine scolaire. Elle peut être visuelle, musicale, corporelle, mais aussi scientifique, orale, littéraire, pour n'en citer que quelques-uns.

En analysant les sept psychobiographies de Freud, Einstein, Picasso, Stravinski, Eliot, Graham et Gandhi, Howard Gardner (2001) a caractérisé la créativité sous différentes formes et dans différents domaines. Selon l'auteur, le monde de l'enfance est à la quête d'une connaissance de base qui n'est pas entravée par les limites conventionnelles. Tout enseignant peut proposer à ses élèves de réaliser des productions créatives dans tous les domaines d'un plan d'études à travers des images, des formes, des objets, des textes, des expérimentations scientifiques, des sons, des mouvements, etc. Cela implique qu'il accepte ne pas connaître préalablement les produits créés par ses élèves. Ces produits créés dévoilent un niveau de savoir de l'élève. Parfois, ce savoir est surprenant, car l'enseignant peut s'attendre à un niveau supérieur ou inférieur à celui exposé. Quoi qu'il en soit, à partir de ces observations, l'enseignant va pouvoir préparer les prochaines activités.

Trois activités créatives

Nous avons invité quelques enseignants à planifier et expérimenter des activités créatives dans leur classe. Le but était de partager les expériences entre pairs et de les analyser dans le cadre d'une formation continue.

Nous avons choisi trois témoignages d'enseignants qui nous montrent comment l'activité créative peut être un tremplin pour d'autres activités; comment elle touche à la fois à diverses disciplines; et comment elle rassemble les élèves dans un même acte créatif.



L'activité créative comme tremplin

« Mes élèves de 3^e et 4^e primaire ont créé une histoire écrite, en groupes, à partir d'une liste de vocabulaire (2 noms, 2 verbes, 2 adjectifs). Ils ont bien participé et communiqué entre eux. Ils ont pris un dictionnaire pour chercher certains mots. (...). À la fin de l'activité, trois enfants m'ont demandé s'il n'y avait pas trop de fautes d'orthographe. Je leur ai proposé de revoir ce texte et de le corriger lors de la leçon suivante. J'en ai profité pour revoir quelques règles d'orthographe: relation sujet-verbe et accords du groupe nominal. Ces notions avaient déjà été travaillées, mais dans les faits, j'ai pu constater qu'ils ne les appliquaient pas encore. »

Il suffit de peu pour mettre les élèves en situation de créativité: quelques mots suffisent! Selon ce témoignage, l'enseignante a été surprise, car ses élèves ne respectaient pas les accords sujet-verbe dans les textes créés alors que cette notion avait déjà été étudiée.

De plus, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont montré de l'intérêt à la correction orthographique de leur texte. Face à ce type de demande, l'enseignante peut proposer des exercices concrets pour revoir la notion et faire corriger de manière autonome ces productions, mais aussi préparer une nouvelle activité créative avec de nouvelles contraintes.

Des activités transdisciplinaires

« J'ai organisé une activité créative avec mes élèves de 15 ans en difficulté scolaire. Cette activité abordait la perspective en éducation visuelle, la notion de volumes en mathématiques

et l'objectif de concevoir, tester et rédiger des règles de jeux en français. Ils devaient inventer un jeu et rédiger les règles. J'ai eu, à ma grande surprise, énormément de plaisir à conduire ces activités. Cela faisait longtemps que je n'avais pas vu tous mes élèves mobilisés sur la même tâche. (...) Cette activité créative a donné lieu à beaucoup de discussions entre eux et moi. J'ai pu constater que tous les élèves ont progressé et qu'ils ont tous pu s'appropriier individuellement des connaissances ».

À travers une seule activité, les élèves touchent à trois domaines de formation. En effet, les productions créatives touchent généralement à plus d'une discipline (comme autres exemples: « Musique-Histoire-Math-Français » ou « Arts visuels-Géographie-Mouvement-Langues »). L'activité décrite dans ce témoignage engage chacun à s'impliquer pour collaborer. Elle permet à l'enseignant d'observer et de dialoguer avec ses élèves sur le produit et sur les connaissances en jeu.

Rassembler les élèves dans une même activité

« Mes élèves (de 9 à 11 ans) devaient, en groupes, inventer et dessiner des personnages, leur maison et un paysage. Ils devaient concevoir et rédiger quelques trajets pour chaque personnage pour que d'autres élèves puissent les lire et les effectuer. (...) Les élèves ont eu un plaisir énorme à inventer ces chemins et à voir leurs camarades déplacer correctement les personnages grâce à la description des trajets. (...) Tous [les élèves] ont participé. Mais à leur propre niveau. (...) Par cette activité, mes élèves ont pu aborder les notions de en haut, en bas, à gauche, à droite, autour

de, monter, descendre ainsi que la lecture d'une description de trajet, le déplacement dans l'espace, etc. (...) La différence d'âge de mes élèves n'a pas été un obstacle. (...) Tous y ont trouvé beaucoup de plaisir. »

Selon ce témoignage, l'enseignant rassemble ses élèves de différents âges et niveaux autour d'une même activité créative. Chaque élève ne fait pas la même action que son camarade et de ce fait, chaque élève est susceptible de trouver une place dans la production. Cette activité a permis d'aborder la notion d'espace non seulement par la lecture, mais aussi par la conception et l'explicitation écrite d'un trajet. De plus, les élèves ont pu observer si leurs camarades comprenaient ou non leur production écrite (observation et évaluation entre pairs). Les « conceptions », « explicitations écrites », et « observations » abordées dans cette activité, ne peuvent être envisagées à l'école qu'à travers la créativité. Cela nous montre que certaines connaissances du curriculum ne peuvent s'enseigner à l'école si ce n'est par l'approche créative.

Quelques obstacles à surmonter

Bon nombre d'enseignants côtoyés nous font remarquer qu'offrir un espace de créativité aux élèves n'est pas du ressort de l'école publique. « On n'est pas à l'école privée (...), nous, on doit avancer dans le programme ». Permettre à l'élève de créer, est-ce réellement une activité de plus à ajouter au programme déjà bien chargé de l'école ou est-ce une activité qui permet de suivre autrement ledit programme tout en y apportant un plus? Créer seulement pour créer peut devenir une source de problèmes pour avancer dans le programme scolaire. Mais si l'enseignant exploite pédagogiquement les productions créatives des élèves, il leur permet de développer non seulement la compétence de créer, mais aussi de s'investir à la compréhension de nouvelles notions du programme.

S'interroger sur la place de la créativité dans la pratique enseignante est un enjeu essentiel qui porte sur l'appropriation et l'application des nouveaux curricula et le type de formation continue des enseignants que cela engage.

Marcelo Giglio

Responsable de projets de recherche
Christiane Droz Giglio
Inspectrice d'écoles, Neuchâtel

¹ Supplément du Bulletin No 13

Référence

Gardner, H. (2001). Les formes de la créativité (C. Larssonneur & A. Botz, Trans.). Paris: Odile Jacob.

David Isler

Étudiant de la filière sur le site de La Chaux-de-Fonds, (promotion 0811)



- *Vous avez choisi de devenir enseignant. Pourquoi cette voie professionnelle ?*

J'ai toujours eu envie de partager les connaissances que j'avais acquises. En 1^{re} année primaire déjà ! Je me suis très vite rendu compte que j'avais un contact naturel avec les enfants et j'ai constaté très tôt que ma manière d'expliquer les choses et de transmettre les connaissances était accessible. De plus, comme j'étais le second d'une famille nombreuse, j'ai bénéficié d'un contexte idéal pour partager mes connaissances avec mes cadets.

- *Le métier d'enseignant est-il un métier comme les autres ? Devient-on enseignant par hasard ? Est-ce une vocation ?*

J'imagine qu'on ne choisit pas ce métier par hasard. J'ai le sentiment que c'est une des seules professions, avec celle d'éducateur, dans laquelle un lien existe entre le monde des adultes et celui de l'enfance. Je ne pense pas qu'on puisse décider tout à coup que l'on deviendra un jour enseignant. C'est donc probablement une vocation.

- *De votre point de vue, les enseignants bénéficient-ils d'un cadre professionnel privilégié ?*

Un cadre privilégié sans doute, à certains égards seulement. L'horaire scolaire est certes relativement léger par rapport à d'autres métiers, la classe se termine tôt dans l'après-midi, nous avons la liberté

d'organiser la fin de notre journée comme bon nous semble, contrairement à quelqu'un qui travaille dans l'industrie selon un horaire fixe. Les douze semaines de vacances sont aussi un avantage, mais on ne passe pas tout ce temps « libre » à ne rien faire. Ces plages sont nécessaires pour remplir différentes obligations incontournables : la planification et la préparation des leçons, les corrections des travaux, le renouvellement des activités. Les vacances permettent aussi une mise à jour des différentes méthodes d'enseignement. Autrement dit, ces privilèges sont des occasions qui favorisent la qualité de l'enseignement.

- *Avez-vous le sentiment que l'enseignant a perdu de son prestige au fil du temps ou au contraire qu'il gagne en crédibilité aux yeux du public en général ?*

La société me paraît partagée. Pour certains, l'enseignant est un « planqué ». Ils ne voient que les avantages de la profession : l'horaire et les vacances et en ignorent les obligations. D'autres estiment au contraire que l'enseignement est un métier à risque et que les enseignants sont des personnes qui font preuve de courage. Ils constatent une dégradation des conditions d'exercice de ce métier : la jeunesse a changé, les notions de respect vis-à-vis de l'enseignant ne sont plus ce qu'elles étaient aussi bien de la part des enfants que des parents. Ces modifications de statut apparaissent dès l'école enfantine. Mes parents me disent que de leur temps, lorsqu'ils avaient reçu une remontrance de l'enseignant, ils ne venaient pas s'en plaindre à la maison, car ils auraient été doublement sanctionnés. Maintenant, c'est souvent l'inverse. Certains parents n'hésiteront pas à venir en classe pour contester la réaction d'un enseignant et soutenir leur enfant, en désapprouvant l'attitude de l'enseignant.

- *Quels sont pour vous les enjeux principaux et comment voyez-vous l'évolution de cette profession dans les dix prochaines années ?*

Il faudra veiller à dépasser les stéréotypes négatifs véhiculés autour du profil de l'enseignant et éviter de laisser le climat se dégrader par la perte de repères éducatifs dans la famille. J'imagine qu'un certain retour à des valeurs liées au respect mutuel sera nécessaire sans pour autant regretter une époque révolue.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Mon modèle d'enseignant est celui d'une personne équitable en toutes circonstances.

Le bon enseignant pourra très bien être strict. En étant exigeant vis-à-vis de lui-même et avec ses élèves, il garantira un principe d'équité. L'enseignant pourra attendre l'excellence de chacun de ses élèves, mais en tenant compte du potentiel individuel.

C'est un magnifique métier qui a toujours un bel avenir !

Arnaud Bortolini

Étudiant de la filière sur le site de, (promotion 0912)



- *Vous avez choisi de devenir enseignant. Pourquoi avoir choisi cette voie professionnelle ?*

J'ai choisi tardivement de devenir enseignant. J'avais initialement opté pour un métier dans l'économie. Je n'étais pas à l'origine intéressé par l'enseignement. Je n'avais pas gardé un très bon souvenir de ma scolarité. J'ai de la facilité dans certaines branches comme les mathématiques, la physique et la chimie, mais aussi d'énormes difficultés dans les langues. J'ai dû lutter pour passer toutes mes années scolaires. Par hasard, l'an dernier, j'ai eu l'occasion de faire un remplacement à l'école secondaire de Sainte-Croix dans une classe de 5^e et dans une autre de 6^e. Cette expérience a été un véritable coup de foudre. Je me suis passionné pour cette activité, alors que j'aurais pu simplement dispenser les cours pour lesquels j'étais engagé.

- *Le métier d'enseignant est-il un métier comme les autres ? Devient-on enseignant par hasard ? Est-ce une vocation ?*

Ce n'est pas du tout un métier comme les autres. Plusieurs facteurs rendent ce métier attrayant : le contact avec les enfants, le fait de pouvoir transmettre un savoir ou des leçons de vie. C'est, par ailleurs, un métier ingrat. On nous dit souvent lorsque quelque chose ne va pas, l'inverse est rarement le cas. Un enseignant n'est que rarement remercié lorsqu'un élève réussit son

année scolaire, en revanche, si un élève subit un échec l'enseignant sera directement mis en ligne de mire.

J'ai découvert ce métier par les circonstances particulières dont j'ai parlé précédemment. De l'extérieur, on a souvent une image rébarbative de ce métier. Par les diverses rencontres que j'ai faites jusqu'ici, je n'ai pas l'impression qu'il s'agisse véritablement d'une vocation. À mon sens, il est nécessaire de garder une certaine distance entre son métier et sa vie privée afin de ne pas connaître trop de déceptions.

- *De votre point de vue, les enseignants bénéficient-ils d'un cadre professionnel privilégié ?*

Certains aspects de cette profession sont privilégiés : sécurité de l'emploi, vacances importantes, faible nombre d'heures en classe. La sécurité de l'emploi permet de bénéficier d'une stabilité en période de crise, en partant au travail sans avoir la peur au ventre. Ce qui est un véritable « argument de vente » à l'heure actuelle.

Cela dit, il faut vivre la tension occasionnée par la rencontre avec des élèves au quotidien, parfois augmentée par les pressions des parents qui veulent apprendre son métier à l'enseignant et qui voient en leurs enfants la réussite qu'ils n'ont pas eue. Pour couronner le tout, le politique instaure des mesures économiques, sans doute légitimes dans un contexte économique difficile, mais qui durcissent les conditions d'exercice de la profession au quotidien. De plus, les gens extérieurs à la profession ne pensent pas aux préparations des leçons et imaginent qu'un enseignant termine son travail à 15 heures, un point c'est tout ! Par ailleurs, l'évolution de la société et la remise en cause de principes coutumiers comme la fête de Noël par exemple ont une incidence négative sur le fonctionnement de l'école. Les remarques d'un père du type : « Tu dois écouter la maîtresse comme moi, pas comme ta maman ! » dans une société laïque et prônant une égalité des sexes n'ont pas leur place dans notre école. Malheureusement, on les entend de plus en plus souvent dans les établissements scolaires. Pour ma part, il me semble plus judicieux de parler de tout avec diplomatie que de laisser les enfants dans une ignorance qui, au bout du compte, engendrerait un climat hostile chargé d'une myriade de quiproquos.

- *Avez-vous le sentiment que l'enseignant a perdu de son prestige au fil du temps ou au contraire qu'il gagne en crédibilité aux yeux du public en général ?*

Il a plutôt perdu de sa crédibilité. Quand on discute avec les enseignants proches de la retraite ou retraités, ils nous disent qu'il y avait jadis beaucoup moins de contestations ou de protestations. Le savoir de l'enseignant n'était pas autant remis en question.

- *Quels sont pour vous les enjeux principaux et comment voyez-vous l'évolution de cette profession dans les dix prochaines années ?*

Les enjeux sont capitaux. La société est en train de déraiper. J'ai des frères et sœurs, et l'image qui me revient est qu'ils ont de moins en moins envie de travailler. Le rôle de l'enseignant sera de redonner le goût du travail. Savoir inculquer des valeurs fondamentales. Cet aspect de la profession me motive particulièrement. Quand on voit de jeunes enfants insulter leurs enseignants, je pense qu'une part de l'éducation n'est pas réalisée. Par le passé, cet aspect n'était probablement pas aussi important, mais il le devient dans la situation que nous vivons. Il est important d'introduire ou réintroduire des notions comme le respect, les valeurs familiales ou encore le goût du travail, afin que les élèves abordent leurs vies d'adulte dans les meilleures conditions possibles.

Maude Fringeli

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy, (promotion 0710)



- *Vous avez choisi de devenir enseignante. Pourquoi avoir choisi cette voie professionnelle ?*

Depuis l'école enfantine, j'éprouve beaucoup d'admiration pour les enseignants dont j'ai été l'élève. Au fil de ma scolarité, j'ai évidemment pensé à différentes voies professionnelles, mais c'est finalement mes motivations pédagogiques qui ont été les plus fortes. J'apprécie le contact, la spontanéité des enfants, leur innocence, leur authenticité. Ils m'apportent beaucoup de bien-être et j'aspire à leur en témoigner autant. J'ai envie de les aider à progresser, de les accompagner dans leurs apprentissages. J'aime partager avec eux de vrais moments de vie, de travail. Je tiens aussi à leur faire apprécier le travail bien fait, à donner du sens à leurs activités.

- *Le métier d'enseignant est-il un métier comme les autres? Devient-on enseignant par hasard? Est-ce une vocation?*

Chaque métier a ses propres valeurs. Chaque enseignant est à certains égards son propre chef. C'est un métier exigeant. On l'emporte partout avec soi, si je puis dire; à la maison, durant les sorties, etc. Il implique une remise en question constante, une régularité dans le travail, un sens de l'organisation poussé, une conscience professionnelle élevée.

- *De votre point de vue, les enseignants bénéficient-ils d'un cadre professionnel privilégié?*

D'après mes expériences de stage, le cadre professionnel est clairement structuré. L'environnement est sécurisé par différents types d'intervenants professionnels qui jouent des rôles complémentaires au sein de l'école: membres de la direction, enseignants spécialisés, éducateurs, conseillers, infirmiers, psychologues, etc. Les enseignants bénéficient également d'une formation continue de qualité qui leur permet d'actualiser leurs pratiques de manière volontariste.

- *Avez-vous le sentiment que l'enseignant a perdu de son prestige au fil du temps ou au contraire qu'il gagne en crédibilité aux yeux du public en général?*

J'ai un double avis sur cette question. Si l'on instaure un climat de confiance, qu'on fait preuve de professionnalisme, on est crédible aux yeux de la population. Certes, il ne faut pas attendre d'éloges, ni de reconnaissance extérieure. On fait ce métier par choix. On sentira implicitement l'estime qu'on nous porte.

Cela dit, les enseignants sont souvent la cible de critiques fondées sur des rumeurs

et générant une réputation qui peut rendre l'exercice du métier problématique. Il est donc important de ne pas devenir la victime du regard des autres. Il convient de faire abstraction des jugements subjectifs du public.

- *Quels sont pour vous les enjeux principaux et comment voyez-vous l'évolution de cette profession dans les dix prochaines années?*

Prioritairement notre métier est celui d'un généraliste. Je vois le risque d'une dérive vers une forme d'enseignement correspondant à celle de l'école secondaire qui forme des spécialistes de disciplines. L'abondance de cours de soutien visant à éviter les redoublements a aussi pour conséquence de maintenir des élèves dans des classes où ils ne se sentent pas à niveau. Il ne faut pas oublier que la confiance en soi est fondamentale. L'élève doit pouvoir être valorisé dans ses apprentissages. Un accompagnement excessif peut avoir des effets nocifs sur la trajectoire personnelle.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer?*

Je dois énormément à ma mère, institutrice, qui m'a accordé suffisamment de temps et a su alimenter mes motivations. Ce soutien m'a beaucoup servi et j'ai conscience de ma situation privilégiée dans ce contexte.

Constance Denis

Étudiante en enseignement du français à l'Université de Sherbrooke au Québec,



Constance Denis termine un stage de six semaines en mobilité encadré par la Formation secondaire de la HEP-BEJUNE durant son 6^e semestre d'étude. Ce stage s'est déroulé dans trois classes du canton de Neuchâtel: 7^e « préprofessionnelle », 9^e « maturité » et « classe d'accueil »

Constance Denis se présente:

Lorsqu'on parle de pédagogie au Québec on mentionne souvent la Suisse. On évoque un pays aux particularités très différentes de celles du Québec:

- tronc commun jusqu'à l'année d'orientation où on place les élèves dans différents groupes (sections « préprofessionnelle », « moderne », « de maturité » et « terminale »), alors qu'au Québec le tronc commun va jusqu'en 8^e année où l'on différencie les élèves choisissant les mathématiques fortes, les sciences, etc.,
- chaque canton développe son propre système scolaire, alors qu'au Québec la politique ministérielle est la même pour l'ensemble des régions,
- le rapport à la troisième langue; en Suisse il s'agit de l'anglais; au Québec, c'est l'espagnol, qui n'a pas le même statut. La nécessité d'apprendre l'anglais en tant que langue véhiculaire paraît indispensable ce qui n'est pas le cas de l'espagnol pour les Québécois.

Il me semble que le Québec développe davantage de mesures paramédicales pour diagnostiquer certains problèmes d'apprentissage. Par exemple, les termes médicaux comme TDAH (trouble défici-

taire d'inattention avec ou sans hyperactivité) sont couramment utilisés par le corps enseignant. On connaît les symptômes et dès qu'on les descelle, on tente d'intervenir avec les psycho-éducateurs.

En classe préprofessionnelle, j'ai rencontré des élèves relativement démotivés. Ils sont, dès 12 ans, en marge de la société. Cependant, on leur apporte une aide sur mesure, et le support dont ils ont besoin. Au Québec, ces élèves seraient inscrits dans des filières régulières et ne seraient pas socialement marginalisés. Toutefois, ils n'auraient pas nécessairement le soutien approprié. Cela dit, j'ai constaté un immense respect des élèves par rapport aux enseignants : on salue son enseignant à son arrivée en classe et on lui serre la main. Les rapports humains me paraissent privilégiés en Suisse.

• *Que vous a apporté votre stage en Suisse ?*

J'ai appris beaucoup de petites choses sur moi-même, sur mes envies, ma carrière ; un regard extérieur sur les écoles canadiennes et j'ai réalisé tout ce que j'avais à apprendre des autres. J'ai pris la décision de continuer ma formation en faisant une maîtrise en sociologie de l'éducation. J'ai eu l'occasion de revisiter mes convictions. En Suisse, la configuration de l'espace classe et son fonctionnement sont différents. Ce sont les enseignants qui se déplacent d'une classe à l'autre et non les élèves. L'enseignant entre dans l'environnement des élèves. Au Québec, c'est l'inverse. La décoration correspond ainsi davantage aux envies des élèves plutôt qu'à celles du maître. Les effectifs sont plus élevés au Québec : 32 élèves par classe, avec ou sans difficulté d'apprentissage ! Tous ces paramètres m'ont amenée à revisiter ma façon d'entrevoir ma carrière.

• *Pourquoi avez-vous choisi de devenir enseignante ?*

Pour le contact humain et la transmission du savoir. Cette profession est très bien perçue au Québec par la population. Cependant, nous sommes très critiqués sur la place publique. De plus, ce métier n'est financièrement pas reconnu à sa juste valeur.

• *Le métier d'enseignant est-il un métier comme les autres ? Devient-on enseignant par hasard ? Est-ce une vocation ?*

Non, ce n'est pas une vocation. Il convient aussi d'avoir certaines habiletés que certains appellent vocation. En revanche, il

faut avoir travaillé énormément sur soi pour devenir une bonne enseignante. Il faut prendre conscience des multiples facettes de cette profession. Nous sommes appelés à jouer différents rôles : tantôt mère, tantôt éducateur, psychologue, confident...

Il est essentiel d'avoir un vaste champ de connaissances de ce que l'on enseigne. Lorsque ce n'est pas le cas, j'estime que c'est manquer de respect auprès des élèves qui sont sous notre responsabilité. Ce n'est pas par intervention divine que l'on devient soudainement conscient de tout ce qu'implique la profession enseignante.

Au Québec, avec les 900 heures de stage que compte la formation, si l'on a choisi l'enseignement par hasard, on se rend très vite compte que l'on s'est trompé de voie.

• *De votre point de vue, les enseignants bénéficient-ils d'un cadre professionnel privilégié ?*

Chaque métier a ses privilèges, ses avantages et ses inconvénients. Certes, l'horaire de cours est relativement léger et les vacances sont longues, mais le travail ne se limite pas au strict cadre de la classe. L'enseignant assume de nombreuses tâches en dehors de son horaire scolaire : la communication avec les parents, la direction. Il doit assurer sa formation continue, actualiser régulièrement ses connaissances et ses compétences, etc. Durant les périodes de vacances, il doit préparer la prochaine année scolaire, effectuer différentes démarches liées à la gestion de l'année scolaire.

Je crois que les enseignants ont le privilège d'être en contact avec les jeunes. Tous les jours, nous cherchons à contribuer à leur bien-être. De plus, les enseignants, à l'intérieur de leur programme, ont une liberté d'action rare dans les autres métiers.

• *Avez-vous le sentiment que l'enseignant a perdu de son prestige au fil du temps ou au contraire qu'il gagne en crédibilité aux yeux du public en général ?*

Sans enseignant, il n'y aurait pas de médecins ! L'enseignant est responsable de la transmission des valeurs d'une société. Il est important que chaque enseignant s'en souvienne. Dans ma famille, nous sommes six enfants : deux veulent devenir médecins, l'une infirmière, une autre comptable et le dernier va entrer en apprentissage.

En ce qui concerne la crédibilité et le prestige, je dirais que la réponse est à analyser de cas en cas. On peut perdre de la crédi-

bilité rapidement. Le prestige vient avant tout du travail réalisé et du ressenti des parents par rapport au travail réalisé.

Quels sont pour vous les enjeux principaux et comment voyez-vous l'évolution de cette profession dans les dix prochaines années ? Au Québec, l'évolution est déjà en cours. L'introduction des nouvelles technologies en est le principal vecteur. Les TICE apportent une valeur ajoutée à l'enseignement. Certaines personnes ne prennent pas suffisamment au sérieux l'apport de ces nouvelles ressources. Ces outils favorisent, lorsqu'ils sont bien utilisés, la construction d'un esprit critique et le recours spontané aux références disponibles sur Internet. De plus, cela enrichit le travail de la classe. On trouve maintenant de nombreux logiciels pour soutenir sa pratique professionnelle. Cette diversité favorise la prise en compte des personnalités diverses et des intelligences multiples. L'apprentissage par projet devrait pouvoir y trouver une ressource utile.

Au Québec, la protection de la langue française est aussi un enjeu crucial par rapport à l'omniprésence de l'anglais et aux effets indirects des nouveaux canaux de communication (courriels, texto, etc.).

• *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Peu importe le revenu et la reconnaissance sociale, ce qui me motive avant tout, c'est l'étincelle qui s'allume au fond des yeux d'un élève lorsqu'il fait une découverte ou acquiert une nouvelle compétence.

Francine Bernhard

Etudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne, (promotion 0811)



- *Vous avez choisi de devenir enseignante. Pourquoi avoir choisi cette voie professionnelle ?*

Je n'ai pas choisi de devenir enseignante ! En revanche, j'ai choisi cette filière de formation, dans la mesure où elle correspondait à des compétences que j'avais besoin de développer dans mon cursus professionnel. Je suis infirmière généraliste de formation et me suis toujours intéressée à l'aspect relationnel des soins. Par affinité, j'ai cherché à pratiquer dans des domaines qui me permettaient d'être en contact avec les enfants. Dans cette profession, j'éprouvais souvent une frustration à devoir répondre à des priorités d'ordre physiologique et médical au détriment de la rencontre humaine. J'ai donc orienté mon parcours vers l'extrahospitalier. Il me manquait un diplôme pour certifier cette pratique. Je me suis ainsi tournée vers la HEP. Je suis étonnée moi-même de ce qui est entrain de se passer. D'une orientation initiale purement fondée sur l'obtention d'un titre pédagogique, je constate que je m'intéresse de plus en plus au métier d'enseignant. Étant arrivée maintenant à mi-chemin du terme de ma formation, je découvre une nouvelle motivation à mes études.

- *Le métier d'enseignant est-il un métier comme les autres ? Devient-on enseignant par hasard ? Est-ce une vocation ?*

Comme celui d'infirmière, le métier d'enseignant est fortement chargé en représen-

tations d'ordre vocationnel. Vocation est généralement synonyme de grand engagement personnel, ce à quoi j'adhère sur le principe. Ce qui me gêne en revanche, c'est la connotation de don de soi désintéressé qui correspond sans doute à l'héritage et à l'histoire de ces deux professions, peut-être davantage pour les infirmières, anciennes « bonnes sœurs » que pour les enseignants, l'image de l'institutrice célibataire, dévouée, ayant évolué notamment avec la généralisation du temps partiel ou le regain d'intérêt des hommes pour la profession.

Quoi qu'il en soit, les compétences ne tombent pas du ciel, dans un cas comme dans l'autre ! Elles se construisent dans le cadre d'une formation rigoureuse, où la passion, les aptitudes personnelles de base sont nécessaires, mais non suffisantes.

- *De votre point de vue, les enseignants bénéficient-ils d'un cadre professionnel privilégié ?*

D'après moi, oui ! En comparant avec mon activité professionnelle antérieure, je trouve la profession enseignante plutôt confortable. Sans doute parce qu'elle me correspond davantage quant aux conditions de travail que la pratique infirmière telle que je la vivais jadis. Cela dit, dans la population en général, on sous-estime trop souvent le nombre d'heures de travail réalisées hors de la classe, ainsi que les difficultés inhérentes à l'accompagnement d'un groupe d'enfants, au contact avec leurs parents. Pour autant, cela ne fait pas du métier d'enseignant une profession plus à plaindre qu'une autre.

- *Avez-vous le sentiment que l'enseignant a perdu de son prestige au fil du temps ou au contraire qu'il gagne en crédibilité aux yeux du public en général ?*

Je pense que ce métier a mauvaise réputation et que ce n'est pas en voie d'amélioration ! Cet état de fait est à mettre selon moi en relation avec la perception que la société a de l'école en général. Cette problématique est très complexe : il s'agit alors de formuler des pistes de réflexion sous forme d'hypothèses. D'une part, il faut considérer le fait que cette profession est essentiellement exercée par des femmes comme un possible facteur de dévalorisation de l'activité. D'autre part, les plaintes des enseignants quant à la pénibilité de leur pratique dérangent en contrastant fortement avec l'idée que la majorité des gens se font d'une situation professionnelle privilégiée. Enfin, peut-être que le passage à la tertiarisation de la formation des ensei-

gnants censé justifier un niveau plus élevé des compétences a tendance à renforcer un certain fossé entre théoriciens et praticiens. S'ils sont aguerris en analyse de pratiques, les jeunes diplômés peinent à démontrer leur pragmatisme.

- *Quels sont pour vous les enjeux principaux et comment voyez-vous l'évolution de cette profession dans les dix prochaines années ?*

Un des enjeux concerne la formation continue. Un enseignant ne peut plus se satisfaire du niveau atteint au terme de sa formation initiale. L'école doit s'ouvrir davantage au monde. L'enseignant doit se questionner pour actualiser sans cesse ses connaissances et les ancrer dans des expériences pratiques...

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Il serait intéressant de réfléchir à l'opportunité d'une filière de formation en cours d'emploi, ou du moins plus accessible à des adultes en second parcours d'études.

Entretiens conduits par
Pierre-Daniel Gagnebin

1^{er} colloque international LIFE

sur l'innovation dans les métiers de la formation et de l'éducation



Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?

On sait que les apprentissages des élèves dépendent du travail que l'école leur donne à faire, et que ce travail est lui-même dépendant du travail des enseignants. Longtemps conditionnées par des procédures et des moyens didactiques contraignants, et/ou laissée à la libre initiative de chaque professionnel, les pratiques pédagogiques ordinaires font aujourd'hui l'objet d'une attention renforcée: elles sont étudiées par la recherche, observées voire évaluées par la hiérarchie et les autorités politiques en charge de l'éducation. D'un côté, on met l'accent sur l'autonomie des établissements, l'*empowerment* des acteurs, la recherche d'efficacité par la comparaison des performances locales aux objectifs généraux de l'institution. De l'autre, l'école veut donner des gages intermédiaires de fiabilité en standardisant ses programmes, ses méthodes, ses instruments d'évaluation, donc en soumettant les maîtres à l'injonction paradoxale de conformer leurs initiatives à des marches à suivre définies ailleurs. Le travail pédagogique peut finalement se trouver pris

en tenaille entre le contrôle des résultats et celui des moyens, la concurrence entre les personnes et la généralisation des « bonnes pratiques » par une inspection tatillonne. Au final, comment les formes du contrôle se présentent-elles réellement? Comment évoluent-elles dans le temps? Qu'en pensent et qu'en font les enseignants, les cadres, les chercheurs en éducation? En quoi le contrôle du travail de *front office* (du « front des classes ») contribue-t-il ou non au développement de la profession? Quelles sont les tensions, les ambivalences, les controverses dans ce domaine? En quoi peuvent-elles être éclairées par l'état des savoirs? Le but de ce colloque est de rassembler des spécialistes du travail enseignant d'une part, du travail de contrôle et d'évaluation de ce travail d'autre part, pour mieux comprendre à quelles conditions l'un et l'autre peuvent contribuer à l'activité des élèves et à leurs apprentissages.

Vendredi 4 juin, 9h00-12h00

Symposium 1

Enseigner, un métier incontrôlable ?

La pratique pédagogique est-elle normalisable, ou relève-t-elle au contraire du génie et des convictions propres à chaque enseignant? Le métier profite-t-il d'être peu ou, au contraire, beaucoup contrôlé? Est-ce une question de quantité ou de qualité des manières de réguler? François Audigier, Université de Genève; Walo Huttmacher, Université de Genève; Claude Lessard, Université de Montréal; Philippe Zarifian, Université de Marne-la-Vallée.

Vendredi 4 juin, 14h00-17h00

Symposium 2

Contrôler, un sale boulot ?

Le contrôle du travail n'est pas une abstraction. C'est lui-même un travail assumé par des personnels mandatés pour l'effectuer: inspecteurs, directeurs, formateurs ou même organismes de recherche-évaluation. Comment se travail est-il pratiqué, ressenti, pensé? Quelles compétences et/ou quelle éthique pédagogique demande-t-il? Anne Barrère, Université de Paris-Descartes; Dominique Sénore, IUFM de Lyon.

Samedi 5 juin, 9h00-12h00

Symposium 3

Les effets du contrôle, qu'en savons-nous ?

On contrôle le travail avec le souci affiché de l'améliorer. Qu'en est-il en réalité? Le contrôle régule-t-il le travail, ou aide-t-il parfois à ne pas le changer en donnant un faux sentiment de sérieux et de fiabilité? Que savons-nous des rapports objectifs entre les pratiques de contrôle et leurs effets sur les pratiques contrôlées? Ces effets sont-ils conformes aux promesses ou y a-t-il un décalage, à réduire ou à assumer? Georges Felouzis, Université de Genève; Léopold Paquay, Université catholique de Louvain; Agnès Van Zanten, Sciences Po & CNRS.

Samedi 5 juin, 14h00-17h00

Symposium 4

Le contrôle du travail, point aveugle de la professionnalisation ?

Le contrôle du travail des enseignants n'est ni bon ni mauvais par principe. C'est d'abord un fait; c'est aussi un levier potentiel de développement des pratiques par les savoirs de la profession ou par des normes s'imposant de l'extérieur. Compte tenu des formes réelles et du travail ordinaire de contrôle, que pouvons-nous dire des liens entre normalisation et professionnalisation des métiers de l'éducation? Rita Hofstetter, Université de Genève; Christian Maroy, Université catholique de Louvain; Philippe Meirieu, Université Lumière-Lyon 2; Philippe Perrenoud, Université de Genève; Anton Strittmatter, Centre pédagogique L-CH.

1^{er} colloque international LIFE

Vendredi 4 et samedi 5 juin 2010

Université de Genève
Bâtiment d'Uni Mail
40, Bd du Pont d'Arve
CH-1205 Genève

Renseignements et inscriptions:
www.unige.ch/fapse/life&life@unige.ch

