

PRISMES

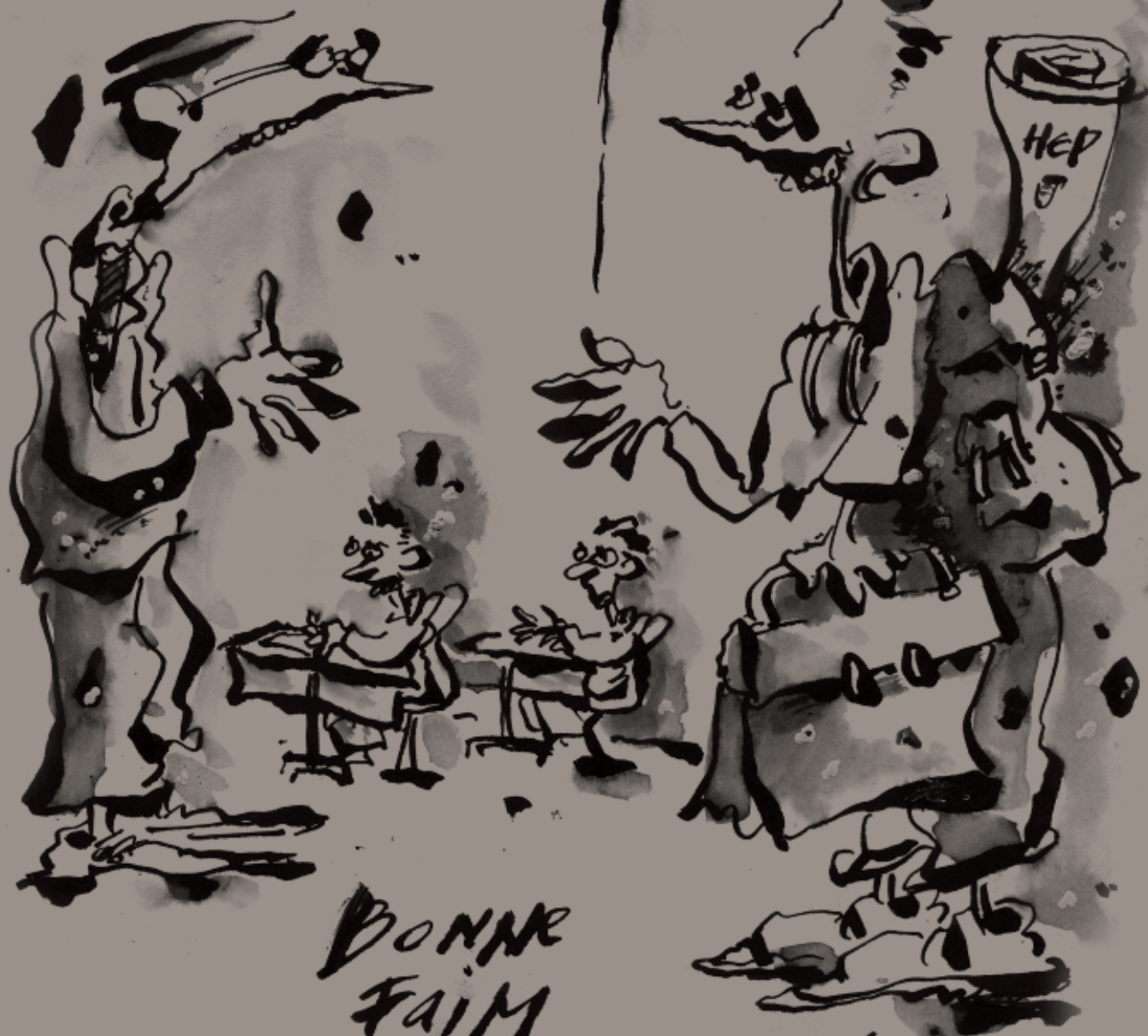
LE MÉTIER D'ENSEIGNANT... UNE PROFESSION ?

RECONNAISSANCE
DÉFIS
TRANSITIONS



Bienvenue
dans cet
établissement

Merci!



Bonne
Faim
de carrière...

SCHNEIDER

DOSSIER

ENSEIGNANT AUJOURD'HUI: UN MÉTIER IMPOSSIBLE

Êtes-vous un bon prof? De quelle période?	5
Profession d'enseignant: multiplicité de tâches et de défis?	8
L'enseignant est un guerrier enchanteur du monde	9
Un désenchantement sauvé par la relation	
Entretien avec Françoise Gavillet-Mentha	11
Evaluer les apprentissages des élèves dans un contexte inclusif: un défi pour l'école	12
Plan d'étude romand (PER): quels défis pour l'école et la formation?	14

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT AILLEURS

Le métier d'enseignant en pays occupé: un ailleurs amputé de sa diversité?	15
J'enseigne en Kosovë: quelle est ma réalité?	18
Le métier d'enseignant au Québec: perspectives de professionnalisation	19
Echanges <i>Erasmus</i>	
Québec – Canton de Vaud: divergences d'idées	
Canton de Vaud – Québec: quelques différences!	22
Un métier noble mais épuisant	
Entretien avec des collègues du Burkina Faso en visite à la HEP Vaud	23

ÉVOLUTIONS ET TRANSITIONS

De la liberté à l'obligation d'école à 4 ans: pouvons-nous parler de progrès?	24
La professionnalisation des enseignants primaires vaudois: un aperçu socio-historique (1798-fin du XX ^e siècle)	26
Les premiers pas dans le métier: la construction identitaire de l'enseignant débutant	29
Echanges <i>Erasmus</i>	
Pädagogische Hochschule Karlsruhe (PHK): le sens de l'accueil	
Norvège: se heurter à d'autres modes de pensée pour mieux réfléchir	31
Quand une transition se cache derrière le projet de formation	32
Les médias et leur nécessaire éducation	
Entretien avec Yves Zbaeren	35
PER: quel changement prévoir dans l'enseignement des mathématiques?	36

BALISES

Parcours d'étudiant: à l'image d'un jeu de l'oie...	37
Ecrire un journal de bord: conscientiser ses pratiques	41
Etudiant et praticien formateur: récit d'«incidents» sur terrains peu transparents	42
Trios élèves, praticiens formateurs et stagiaires: réflexions au gymnase d'Yverdon	43
La validation des acquis de l'expérience (VAE): une démarche à développer	46
Le référentiel de compétences: «pilier» des formations des HEP?	49

FORUM

Reflets HEP	52
La page des étudiants	
Un projet en français: le mystère de Grigri, le grain de blé de Yens	55
La page des PraFos	57
La page des établissements	
Bex: des outils et des activités pour accompagner la transition école – vie professionnelle	58
Les livres ont la cote	59
Des siècles de débat Le Régent vaudois: un document de 1827	60
La source aux idées	62
Écoute imagée de la 5e symphonie de Beethoven (premier mouvement)	63
Abonnement	66
Café pédagogique-vernissage du numéro, contact, site web	67

LA NOTION DE PROFESSION APPLIQUÉE AU MÉTIER D'ENSEIGNANT: DANS QUELLES CONDITIONS?

GUILLAUME VANHULST,
RECTEUR DE LA HEP VAUD



Pardon pour le jeu de mots facile, mais ce quatorzième numéro de la revue pédagogique de la HEP Vaud vous entraînera au travers du *prisme* de la notion de profession appliquée au métier d'enseignant.

La formulation interrogative du titre de ce numéro témoigne du caractère problématique de l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants, pour qui «le changement fait partie des obligations, seule l'amélioration est optionnelle», disait Andrew Hargreaves en 1993 déjà.

Faire le choix de considérer l'évolution de l'enseignement comme un processus de professionnalisation se dessine ainsi comme une option forte quant aux modifications des pratiques souhaitées, quant à la transformation des représentations sociales de l'enseignement et quant à l'évolution du recrutement social des enseignants. Comme le relève Fabrice Bertrand, même s'il a pris un essor médiatique considérable à la fin des années 80 en servant d'argument à la mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en France, le débat sur la professionnalisation des enseignants est engagé depuis bien plus longtemps et sert de trame de fond à une évolution des conceptions de l'enseignement depuis la création de l'école publique. Ce thème récurrent relève probablement de ces messages, dont Malika Lemdani nous dit qu'ils «creusent leur chemin en profondeur et en silence». Un silence bien tapageur en l'occurrence!

Toutefois, même si la *professionnalisation* rassemble un vaste ensemble de conceptions relatives à l'enseignement, elle souffre de l'indifférenciation sémantique dont font l'objet des termes comme «métier», «emploi», «fonction» et, bien entendu, «profession». Le discours de ces 30 dernières années s'est, certes, référé à la définition parsonnienne des professions, mais de façon im-

plicité, probablement pour échapper aux critiques adressées à cette conception excessivement rationaliste. Ces définitions canoniques des professions ne peuvent servir de cadre normatif à ce qui constitue le noyau des préoccupations des HEP, à savoir la mise en place des conditions d'un développement du métier auquel prennent part les acteurs directement impliqués. C'est à cette condition expresse que la thématique de la *professionnalisation du métier d'enseignant* pourra contribuer à transformer le changement imposé en progrès.

Cela suppose une centration des activités de recherche et d'enseignement de la HEP sur l'activité réelle des enseignants, sur les «gestes professionnels possibles beaucoup plus que sur les gestes à faire» (Saujat, 2008, 94). Et c'est ce à quoi s'attèlent les contributeurs de ce numéro de la revue, qu'ils en soient remerciés. La tâche est d'autant plus urgente à mener que, comme le mentionne Jean Houssaye «c'est bien dans le rapport subjectif que les professeurs entretiennent avec leur métier que se construit leur efficacité».

«Ce qui constitue les enseignants en profession, ce n'est pas une cause efficiente, mais plutôt une cause finale. Un projet. Un plan. Une idée de ce qui viendra...» (Novoa, cité par Bourdoncle, 1993, 113) Conçue de cette manière, la professionnalisation peut apparaître comme une tentative «temporairement ultime» de réenchanter le métier, ainsi que le souhaite Jacques Daniélou. À condition, rappelons-le, que le travail réel ne soit pas occulté!

ÊTES-VOUS UN BON PROF ? DE QUELLE PÉRIODE ?

JEAN HOUSSAYE

Dans ce numéro de *Prismes* consacré au thème du métier d'enseignant, Jean Houssaye, professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Rouan, propose un regard original et documenté sur quelques aspects touchant aux images des bons et des mauvais enseignants. Il évoque des études et des recherches qui, au fil du temps, n'ont cessé de tenter d'éclairer cette question extrêmement sensible.

Il est tout à fait possible d'illustrer les recherches en éducation sur les images et les représentations des bons et des mauvais enseignants. Pour ce faire, nous avons parcouru et analysé l'évolution de ces recherches en langue française, à partir du moment où elles se sont voulues scientifiques, et jusqu'à la fin du XXe siècle (Houssaye, 2001). Nous prenons alors conscience au moins d'une chose : ces représentations ont beaucoup évolué, au moins sur le plan de la recherche. Quant aux pratiques, nous allons nous contenter ici de proposer trois représentations sur trois périodes. À chacun de s'identifier à l'une ou l'autre de ces images, quitte à ne pas s'y retrouver et à se demander ce qu'il est, sinon ce qu'il fait !



1880 - Issue de la philosophie : la psychologie de l'âme

Pour que ces recherches puissent voir le jour, il faut d'abord que la référence en éducation change, c'est-à-dire que la science psychologique se substitue à la philosophie. Ce passage va s'opérer au début du XXe siècle. Auparavant c'est la philosophie qui dicte sa loi à une certaine «psychologie de l'âme». Quelle était alors la représentation du bon enseignant que véhiculait cette philosophie ? Celle qui, d'une certaine manière, est toujours en vigueur chez bon nombre d'enseignants...

«Savoir du professeur, volonté de l'élève. Telle était la formule du succès à l'école.»

Savoir du professeur, volonté de l'élève. Telle était la formule du succès à l'école. Les années 1880 vont marquer un tournant capital dans la pédagogie du secondaire (et en fait, peu à peu, du primaire, car elle va de plus en plus servir de référence) (Prost, 1968). Alors que l'ancienne pédagogie reposait sur les exercices des élèves, que l'étude était le moment essentiel et que la classe se mettait au service des devoirs, le cours magistral devient le moment central de l'enseignement. Les leçons du maître accèdent au statut d'exemple, l'action pédagogique relève de l'influence, du contact, de la fréquentation du savoir du professeur. Ce dernier

sera désormais décrit comme devant être doué, intelligent, brillant ; il saura faire des cours. La référence aux méthodes, qui suppose que l'on insiste sur la capacité de faire travailler les élèves, ne manquera pas d'être dévalorisée, d'être considérée comme «primaire».

Cette qualité du savoir du maître n'exige, du côté de l'élève, qu'une seule qualité : celle de vouloir ce savoir incarné. Être de raison, liberté à dégager, l'enfant doit vouloir le vrai. Les spécialistes de l'éducation de la fin du XIXe vont dresser une véritable statue à la volonté de l'enfant. Au nom de son savoir, par l'intermédiaire de son autorité, le maître doit diriger la volonté de l'élève. Ainsi, dans *L'éducation de la volonté* (1893), Payot désigne le bon pédagogue comme celui qui réunit trois qualités : il est bon psychologue (pour connaître les mouvements secrets du cœur), il a une science approfondie de l'âme (pour savoir les besoins de l'esprit), il a la science des vérités morales (pour bien diriger la volonté en fonction des fins supérieures). Mais la philosophie, et sa psychologie de l'âme, va laisser la place à la science psychologique expérimentale. Et les recherches scientifiques sur les bons et les mauvais enseignants vont alors se déployer et s'enrichir par étapes successives. N'en retenons que deux.

1980 - La psychologie expérimentale : étudier les facettes du bon maître

La psychologie expérimentale entretient la tradition de la construction positive et amélioratrice des pratiques des enseignants : elle tente de déterminer systématiquement les facteurs qui permettent de définir les facettes de la réussite du maître et ainsi de les faire adopter notamment par la formation.

On voit ainsi Crahay (1989) s'appuyer sur de nombreuses recherches pour établir que le bon professeur est celui qui parvient à conduire sa classe de façon «douce» par rapport aux contenus. Qu'est-ce à dire ? Qu'il sait faire preuve d'*overlapping* sur

la base d'un bon *momentum* ! Comment entendre de tels termes ? Posséder un bon *momentum*, c'est parvenir à assurer un flux régulier d'activités scolaires sans changements brusques, sans interruptions ou ralentissements excessifs. Car les hésitations engendrent indiscipline et désintérêt. Quant à l'*overlapping*, il renvoie à la capacité de faire deux ou trois choses en même temps, comme faire apprendre et maintenir la discipline. *Momentum* et *overlapping* sont par exemple mis à mal quand l'enseignant pose des questions trop difficiles : il ne peut que se créer des problèmes. Tant et si bien que le but de l'enseignement est de favoriser l'attention des élèves plutôt que l'apprentissage. Paradoxalement, le mauvais professeur est celui qui veut donner la primauté à l'apprentissage par les élèves sur la garantie de la participation de ces derniers. Il ira vers des perturbations dans la classe et

cela se verra... On pensera même qu'avec lui les élèves apprennent mal. Une insuffisance de *momentum* ne pardonne pas.

«La psychologie expérimentale renforce une pédagogie qui fleure bon le traditionnel.»

Alors que la période précédente avait commencé à émettre des doutes sur ces études expérimentales systématiques concernant les facettes du bon maître, en rappelant que toutes ces recherches semblaient fort peu fiables, le doute ne semble plus de mise dans ces années 80. Ainsi, sur des bases plus larges que le travail précédent,

Postic et De Ketele (1988) vont s'efforcer de produire les résultats des études expérimentales sur les aspects qui favorisent l'apprentissage des élèves. Ils en extraient un relevé de savoir-faire autour de cinq éléments fondamentaux et de six éléments pratiques. De quoi dépend l'apprentissage des élèves ? De la stimulation cognitive (clarté, structuration, connaissance des objectifs), de la stimulation motivationnelle (types de motivation, enthousiasme, encouragements), du climat social de la classe (clarté des règles, attitudes conséquentes, habitudes, attitudes positives), du renforcement (présence et caractéristiques de la rétroaction) et de l'engagement dans la tâche (durée de l'enseignement, temps effectif, attention, activité). On pourrait certes croire que tous ces concepts débouchent sur une complexité de l'action si l'on veut ou si l'on doit en tenir compte dans



le quotidien de la classe. Or, curieusement, la pratique prônée reste relativement simple et classique, si l'on en croit le modèle général de l'enseignement efficace repris de Rosenshine et Stevens (1986), puisque six éléments ressortent en priorité : la révision journalière et le contrôle des devoirs ; la présentation méthodique des contenus ; le guidage dans la progression ; la correction et la rétroaction ; le travail individuel ; la révision systématique et globale. On voit dès lors la psychologie expérimentale établir un catalogue de conseils pratiques pour chacun de ces aspects, renforçant une pédagogie sous-jacente qui fleurit bon le traditionnel.

1990 – La sociologie de l'effet-maître : attentes positives et efficacité

Bien après les psychologues, les sociologues vont se pencher sur la question du bon enseignant. Ainsi Felouzis consacre tout un ouvrage à l'efficacité des enseignants (1997) à partir d'une enquête menée dans des classes de seconde. Certes les meilleurs élèves en fin d'année se trouvent être les meilleurs du début de l'année. Pour autant, l'action des professeurs est loin d'être nulle. À ce niveau, les différences d'acquisition selon le niveau social n'ont plus de véritable pertinence, même si l'on trouve plus d'enfants de cadres que d'enfants d'ouvriers. Par contre la relation nouée en classe entre tels élèves et tel professeur a des effets spécifiques sur les acquisitions des élèves. 15 % de la variance est expliquée ainsi en mathématiques et 13 % en français. Or les différentes caractéristiques des professeurs (agréés ou non, jeunes ou vieux) n'expliquent pas cet effet enseignant. Ce dernier se trouve être le résultat des attentes qui se manifestent, entre autres, par le type de notation plus ou moins sévère (avec une variation de 2,5 points sur 20). En effet la notation reflète l'ensemble des comportements pédagogiques organisés par ces attentes. Le mauvais enseignant se caractérise par des attentes négatives à l'égard des élèves, des pratiques d'enseignement peu soutenues et un rapport conflictuel aux élèves. Le bon enseignant, à l'inverse, fait preuve d'attentes positives et de stratégies de valorisation. L'efficacité pédagogique dépend donc, en fin de compte, des attitudes envers l'enseignement et les élèves, que l'on peut symboliser sous la forme antagoniste de deux attitudes *idéal-typiques* : le ritualisme



académique et le pragmatisme pédagogique. La première n'est plus efficace avec les nouveaux lycéens de masse. Les maîtres sont condamnés à devenir pédagogues. C'est bien dans le rapport subjectif que les professeurs entretiennent avec leur métier que se construit leur efficacité. Un tel rapport n'est pas uniquement contingent. En fonction de la priorité accordée à la discipline ou aux élèves eux-mêmes, les styles des maîtres s'imposent, traditionnels ou pédagogiques.

Les effets scolaires d'apprentissage dépendent désormais des seconds, tout simplement parce que les lycéens ont changé. Ceux des filières générales attendent avant tout de l'enseignant qu'il soit intéressé et passionnant ; ils apprécient aussi qu'il soit efficace (bonne méthode, sachant faire apprendre) et qu'il se fasse respecter. Ceux des filières technologiques mettent en avant la relation (s'intéresse aux élèves, les comprend, met une bonne ambiance) ; ils demandent aussi que le professeur donne envie de travailler et développe une vision intéressante de l'école et des études. Ceux

plus un donné, elle est à construire. Autrement dit, s'il y a bien des caractéristiques repérables du bon enseignant, elles sont aussi à mettre en relation avec les caractéristiques des établissements. Ce qui signifie que l'effet-maître est par le fait même à croiser avec l'effet-établissement.

Vous reconnaissez-vous dans ces images ?

Alors, êtes-vous un bon enseignant ? De quel type ? De quelle période ? Rassurez-vous : si vous ne vous retrouvez pas dans l'une des trois représentations présentées ici, bien d'autres sont à votre disposition. Dans la panoplie des images des bons et des mauvais professeurs, vous devriez pouvoir vous reconnaître, et même plus d'une fois (Houssaye, 2001). D'ailleurs plus on s'est avancé dans le XXe siècle et plus la question des bons et des mauvais enseignants est devenue une question majeure, sinon une obsession... Preuve sans doute qu'il y a là un fait social, une nécessité, une quête qui structurent l'école et la société dans son ensemble. Est-ce à dire, pour autant, que plus on cherche et moins on trouve ?

Jean Houssaye est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen – Centre Interdisciplinaire de recherches sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en éducation et en formation (CIVIC).

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.

«Le bon enseignant fait preuve d'attentes positives et de stratégies de valorisation.»

des filières professionnelles requièrent qu'on leur explique et qu'on leur fasse comprendre (savoir expliquer, être patient, s'occuper des plus faibles) ; ils rêvent aussi que le maître fasse régner dans la classe le calme nécessaire à la transmission pédagogique. Car, quoi qu'il en soit, l'autorité n'est

Profession d'enseignant: multiplicité de tâches et de défis?

BARBARA DE KERCHOVE

Les parents d'élèves sont de plus en plus des partenaires incontournables de l'enseignant. Le point de vue de la Présidente de l'association vaudoise des parents d'élèves (apé-Vaud)¹ apporte un éclairage intéressant. L'alliance entre la famille et l'école est plus que jamais nécessaire.



D'autres que moi seront plus à même de faire le parallèle entre la fonction du régent d'autrefois, celle de l'instituteur de notre enfance et celle de l'enseignant d'aujourd'hui. Permettez-moi donc de m'attarder sur l'aspect qui nous concerne le plus: les relations avec les familles. Car parler de l'évolution du métier d'enseignant, c'est parler de l'évolution de la société, de la place qu'y a prise l'enfant (ce bébé devenu une personne, merci Mme Dolto!) et de l'évolution des institutions qui entourent ce dernier, l'école et la famille notamment.

Il n'y a pas si longtemps, un demi-siècle à peine, les parents étaient laissés à la porte de l'école et ne s'en offusquaient pas. L'enseignant était là pour transmettre un savoir, complémentaire à l'éducation qui se faisait en famille. Le socle de valeurs communes était assez important pour que, fort de l'autorité que lui octroyait sa position, l'instituteur puisse s'appuyer sur celles-ci pour consolider quelques principes éducatifs élémentaires, et garantir ainsi un climat d'enseignement plus ou moins serein.

L'évolution de notre société et des valeurs qui la gouvernent, les brassages culturels, la constante évolution des schémas familiaux et des modèles de parentalité ont radicalement changé ce paradigme. La tâche des parents s'est complexifiée et il y a probablement aujourd'hui autant de modèles éducatifs qu'il y a de parents. Face à ces mutations sans précédents, concevoir l'enseignement comme une simple «transmission de savoirs» serait loin de la réalité actuelle. Le métier d'enseignant est devenu de plus en plus complexe et difficile, c'est indéniable. Tout comme les parents, les enseignants ne peuvent tout simplement plus se référer aux principes prescrits jadis ou empruntés aux générations précédentes.

D'une forme de respect et de compréhension tacite et implicite, les relations école-famille sont ainsi entrées dans l'aire de l'explicite, du partage des tâches. Puis au fil du temps, le partenariat est devenu une nécessité pour sortir du débat stérile sur les responsabilités respectives. Ce faisant, le champ des compétences attendues des professionnels de l'école s'est élargi: communiquer, organiser des séances d'information pour un public de plus en plus exigeant, rencontrer des parents issus de milieux socioculturels multiples et variés, mais aussi travailler en réseau, dépister des difficultés d'apprentissage sont autant de tâches qui sont venues se greffer sur le cahier des charges (resté lui aussi implicite) de l'enseignant. S'ajoutent à cela les questions de discipline et le rôle qu'est amenée à jouer l'école dans la mise en œuvre des politiques de prévention voulues par l'Etat.

Il est inévitable que ceci nous interroge. Finalement, n'attendons-nous pas aujourd'hui de l'enseignant qu'il soit non seulement un excellent

pédagogue mais aussi un gestionnaire doué de compétences proches de celles d'un travailleur social, sans pour autant que cela soit consolidé par une formation *ad hoc*?

«L'enseignant: un gestionnaire doué de compétences proches de celles d'un travailleur social?»

Ce questionnement mérite d'être approfondi et explique sans doute certaines tensions qui peuvent surgir entre l'école et la famille. Nous ne pouvons tout attendre de l'école, pas plus qu'on ne peut tenir les parents pour responsables de toutes les dérives des jeunes dans notre société. Cependant, face à la multiplicité des tâches et des défis, notamment éducatifs, parents et enseignants ont plus que jamais besoin les uns des autres. C'est en faisant alliance que l'école et la famille offriront aux adultes de demain l'éducation et la formation qu'ils méritent. D'où l'importance d'échanger et de partager à ce sujet. Merci de nous en avoir offert l'occasion!

Barbara de Kerchove est présidente de l'apé Vaud.

Note

1. www.apé-vaud.ch

L'ENSEIGNANT EST UN GUERRIER ENCHANTEUR DU MONDE

JACQUES DANIELOU

En ce début de XXI^e siècle, le monde apparaît comme éclaté. Désenchanté, affirment certains. Les cartables des écoliers sont souvent lourds de vécus familiaux difficiles. Parfois terribles. Pour beaucoup d'élèves, l'école ne fait pas sens. Confronté à un futur incertain, l'enseignant, comme jamais peut-être, porte une charge et une responsabilité incommensurables.

Instruire et éduquer. Indissoluble tandem. Dès la fin du XVIII^e siècle, il fut confié aux maîtres d'école cette double et exigeante mission. Ce fut un combat, mais au final, en nos terres, l'Etat-employeur, reconnaissant leur qualité de redistributeur du savoir, octroya aux enseignants - comme à d'autres agents de l'Etat - un statut particulier par la symbolique de la « nomination ». Celle-ci liait les deux parties en cette affirmation implicite: « Je mets mon énergie au service de la société et celle-ci me reconnaît de manière spécifique en tant qu'édificateur et civilisateur du peuple... » Par les familles et, en conséquence, par les élèves, l'autorité des enseignants de l'école devenue obligatoire, était « naturellement » ressentie, et reconnue même si elle était parfois contestée; comme celle du policier, du contrôleur des chemins de fer ou de l' élu politique.

Le « maître » d'école: seul pourvoyeur du savoir

Pour une majorité du peuple, le « maître » d'école - avec toute la charge contenue en ce mot - restait le premier porteur et le seul pourvoyeur du savoir. L'orientation que l'enseignant donnait aux responsabilités éducatives dont il était chargé rejoignait pour l'essentiel celle que les enfants recevaient au sein de familles dont la culture était relativement homogène. Toutes choses étant inégales par ailleurs et hors de toute nostalgie qui consiste à reconstituer un passé mythique, jusque

dans les années 1960, l'enseignant pouvait agir dans une relative sérénité.

Un monde « désenchanté »

Depuis, bien des paramètres ont changé. La victoire du capitalisme marchand et la hausse des capacités financières de la majorité des familles ont propulsé l'enfant et l'adolescent dans un monde qui considère d'abord les jeunes en leur qualité de consommateurs d'objets et d'images; ces dernières offrent une représentation du monde moins édulcorée ou naïve. Que de gentillesse dans le feuilleton « Thierry la Fronde » en regard de ce que proposent MTV ou les séries américaines d'aujourd'hui. Le développement récent des réseaux sociaux rapproche les communautés, mais isole aussi du réel. L'accession des femmes - par nécessité financière, désir de libération ou légitime reconnaissance des formations acquises - a profondément transformé les structures familiales. Le nombre de divorces a augmenté, entraînant un cortège de souffrances intimes délibérément logées sous le tapis du politiquement correct. Dans une société occidentale où, désormais, le monde du travail n'est quasi plus que tertiaire, les exigences conférées à l'école par le pouvoir institutionnel - voir le nouveau Plan d'études romand - ne cessent d'augmenter. Les attentes des familles - dont les valeurs apparaissent comme émiettées et paradoxales - à l'égard de l'institution scolaire progressent à journée faite. La lancinante question de

la migration semble impossible à gérer de manière apaisée. L'ensemble de ces paramètres, brièvement évoqués, permet à certains de définir le monde comme « désenchanté », ceux-ci se gardant bien par ailleurs de définir ce que devrait être un nouvel enchantement du monde.

Profession enseignante: quel contour ?

C'est dans ce contexte qu'il convient de porter regard sur la profession d'enseignant. Assurer un rôle de gestion et d'orientation sociale. Être un acteur de toutes les intégrations (migrants, enfants aux besoins particuliers et/ou porteurs de handicap); un gestionnaire de l'hétérogénéité; un expert de la prise en charge du changement, tout en étant « conscient de ses limites ». Voilà comment, en 2002, la Conférence suisse des chefs de département (CDIP) définissait la profession d'enseignant. Mazette, quelle charge, quel programme! N'en jetez plus! Ou plutôt si. Comme l'indique le « Référentiel de compétences » de la Haute école pédagogique du canton de Vaud: *Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Agir de façon éthique et responsable. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. Intégrer les technologies de l'information et de la communication. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante!* Ouf! Que les Bruce Willis et les Superwomen de la pédagogie lèvent le doigt!

L'enseignement: gérer des urgences

Certes, la définition de la profession déclinée par le «syndicat des employeurs» de la CDIP, comme celle que propose la HEP, sont importantes et nécessaires. Même si elles ressemblent parfois à une enfoncée de porte ouverte, comment écrire le contraire? Souffrons qu'elles ne soient pourtant pas suffisantes. Comme s'il manquait un essentiel qui échappe à toute définition. Car enseigner et éduquer en Occident revient désormais à gérer quotidiennement des urgences. Dans le courage, l'empathie, mais aussi la fermeté.

«Faire l'école, c'est d'abord mener un combat.»

Faire l'école, c'est d'abord mener un combat. Une vraie guerre. La guerre aux insuffisances familiales. La guerre à la concurrence des médias. La guerre aux savoirs fragmentaires et éclatés. La guerre à la guerre des communautés. Celle menée et re-

nouvelée journallement contre l'agitation et l'incivilité d'un nombre de plus en plus important d'élèves. La guerre aussi contre les faux-semblants des pouvoirs administratifs. La guerre enfin pour le gain de la connaissance, seule garante de la libération et de la démocratie pérennisée.

«Avoir la conviction qu'en chaque enfant/élève sont celées des merveilles.»

Oui, l'enseignant est un guerrier, qui conduit une guerre noble, mais aussi la seule guerre impossible à gagner définitivement, en ce sens que rien ni personne ne peut obliger quiconque à apprendre. Enseigner demande du courage quotidien. Celui d'affronter l'absence de sens de l'école pour un très grand nombre d'élèves. D'affronter aussi des familles qui, parfois, font alliance avec l'enfant contre l'école. Le courage de se relever toujours des désillusions, de poursuivre des objectifs par

définition hors d'atteinte. Le courage d'être une femme, un homme, debout et fier. La conviction qu'en chaque enfant/élève sont celées des merveilles, une puissance de connaissance et de savoir qu'il convient de faire éclore et croître au bénéfice de l'humanité tout entière.

Rester un enseignant curieux, demeurer cultivé et vivant, demande le courage de rester éveillé, de lutter contre les routines et les facilités. Seul un enseignant «enchanté» pourra, à ce titre, être reconnu comme un passeur (ré) enchanteur d'un Monde alors possiblement (ré) enchanté.

Jacques Daniélou est président de la Société pédagogique vaudoise.

Note

- ¹ Extrait du référentiel de compétences de la HEP Vaud. Version complète sur [www.hepl.ch/Formation/Référentiel de compétences](http://www.hepl.ch/Formation/Référentiel%20de%20compétences).



Le désenchantement sauvé par la relation

Entretien avec Françoise Gavillet-Mentha

Françoise Gavillet-Mentha est licenciée en lettres de l'Université de Lausanne et titulaire d'un diplôme postgrade en sociologie des Universités de Genève et Lausanne. Elle vient de publier un ouvrage sur l'évolution du métier d'enseignant de 1970 à nos jours.



Gavillet-Mentha, F. (2011). *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires*. Lausanne. Editions Antipodes.

que tout le monde pourrait l'exercer. J'ai choisi une approche sociologique rétrospective, car je voulais porter un regard sur l'influence des mutations sociales dans l'évolution de la pratique et de l'image du métier.

Dans le cours de votre recherche, quels sont les éléments marquants que vous n'attendiez peut-être pas ?

Cette génération d'enseignants a vécu des changements décisifs, dont je ne mesurais pas pleinement la violence. Pendant la période sur laquelle porte la recherche, on a changé d'univers social et technologique. Aujourd'hui, l'école n'a plus la même place dans la vie familiale ou dans la culture des jeunes. Les difficultés économiques, les migrations, la massification scolaire, notamment, ont modifié le paysage social et l'enseignement.

L'ouverture de l'école secondaire à tous les élèves, avec la loi scolaire de 1986, a aussi constitué un moment crucial. Cette modification structurelle a conduit à une élévation du niveau de formation : en 1970, 17 % des élèves suivaient au collège secondaire une voie préparant au gymnase. Actuellement (chiffres 2009), 37 % d'une classe d'âge y étudient¹. Pour les enseignants secondaires, ça s'est traduit par un changement important de leur public scolaire.

La recherche que j'ai menée m'a permis d'identifier trois grandes mutations du métier : la prise de conscience par les enseignants que l'école dans laquelle ils et elles travaillent n'est plus celle qu'ils ont connue en tant qu'élèves, et qui a modelé au départ leur image du métier, l'intrusion des logiques socio-économiques dans l'école, et la difficulté, voire l'échec, de l'école à promouvoir l'égalité des chances². Mais cela n'empêche pas les enseignants, en tant qu'individus, de travailler en étant persuadés qu'ils

font un travail utile, et d'amener leurs élèves à apprendre, à développer leurs compétences et « à s'en sortir ».

Fondamentalement, je ne suis pas sûre que le jugement sur ce désenchantement puisse être univoque. En effet, l'école se doit d'être toujours mieux en lien avec la société, avec les parents d'élèves, afin de faire mieux comprendre comment elle travaille. Certes, l'école, née de l'Eglise, doit rester un lieu préservé, sanctuarisé, c'est indispensable à la réussite de sa mission, mais en même temps elle doit s'ouvrir. C'est un équilibre délicat à atteindre. Par ailleurs – et ce désenchantement-là est douloureux – l'école a dû prendre conscience qu'elle ne peut pas, à elle seule, corriger les inégalités sociales et limiter la précarisation du vivre ensemble³. Elle ne « fait pas le poids » face à l'ultralibéralisme, ni face à la dureté croissante des conditions de vie du plus grand nombre.

Dans la foulée de votre recherche, qu'est-ce qui vous semblerait essentiel pour l'avenir ?

Je constate avec satisfaction que beaucoup de jeunes choisissent actuellement ce métier et qu'une vraie formation professionnelle est maintenant en place. L'évolution de la société rend incontournable une telle professionnalisation. Pour l'avenir, on ne peut qu'espérer – et s'engager – pour que les politiques publiques accordent une importance prioritaire à l'école primaire et secondaire, et attribuent à ces années décisives de la scolarité obligatoire les moyens nécessaires à une prise en charge plus individualisée des élèves.

Propos recueillis par Régine Clottu

Notes

1 SCRIIS, Numerus, n°1, février 2011

2 Voir les travaux classiques de Bourdieu et Passeron : *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, 1964 ; ou *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970 ; ou plus récemment l'ouvrage de Marie Duru-Bellat : *Le Mérite contre la justice*, 2009.

3 François Dubet, *Le Déclin de l'institution*, 2002 ; *L'Ecole des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* 2004.

Cet ouvrage retrace les changements intervenus dans l'école secondaire qui ont eu de fortes implications sur le métier d'enseignant. Françoise Gavillet-Mentha a choisi d'approcher ce qui, selon elle, constitue le cœur du métier, sa dimension relationnelle, et offre un regard transversal sur les relations sociales et l'identité professionnelle. Elle a réalisé des entretiens avec neuf enseignants secondaires entrés en fonction entre 1970 et 1980. Même si elle parle d'un « métier désenchanté », elle constate que les enseignants ne cessent de construire du sens à leur activité. Les personnes qu'elle a rencontrées ont choisi d'enseigner jusqu'à la fin de leur carrière avec souvent de grandes satisfactions dans la relation avec l'élève et l'intimité de la classe.

Quels sont les éléments qui vous ont conduite à choisir d'observer principalement les relations sociales et l'identité professionnelle ?

Les raisons sont multiples. Il y a le fait que, très attachée à ce métier, je suis depuis longtemps et de plus en plus agacée par les discours péremptifs et simplistes sur l'école, les « y a qu'à ». Je voulais donner la parole à des enseignants, pour faire mieux découvrir ce métier, dont on mesure mal la complexité et qui reste en partie méconnu, à la fois parce que tout le monde croit connaître cette école où chacun passe de nombreuses années, et aussi en raison d'une certaine réticence des enseignants à l'égard de la formation professionnelle ; ce qui renforce l'idée que ce n'est pas un vrai métier,

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES DANS UN CONTEXTE INCLUSIF: UN DÉFI POUR L'ÉCOLE

SERGE RAMEL

Prismes 13, a montré diverses facettes de l'intégration et de l'inclusion à l'école. *Prismes 12* a porté le regard sur le contexte sociétal lié à ces questions. *Prismes 9* a traité de l'impact de l'intégration sur l'identité professionnelle des enseignants de classes ordinaires. L'auteur ne revient pas sur la définition de l'intégration et de l'inclusion, ni sur la question de l'identité professionnelle.

Dans cet article, nous allons aborder le défi qu'implique l'accueil dans une classe ordinaire d'élèves en situation de handicap ou en grandes difficultés scolaires. Pour ce faire, nous allons l'illustrer par une facette importante du métier d'enseignant, à savoir l'évaluation des élèves.

L'évaluation: un repère essentiel pour situer les élèves dans leur cursus scolaire

L'évaluation constitue en effet un des repères essentiels pour situer les élèves dans leur cursus scolaire. Qu'elle soit diagnostique pour situer l'élève avant d'entrer dans un apprentissage, formative pour l'aider en cours d'apprentissage ou certificative pour contrôler la maîtrise des objectifs au terme de l'apprentissage (Ketele, 1993), l'évaluation est une préoccupation qui demeure majeure pour les enseignantes et les enseignants. On peut dès lors comprendre que, lorsqu'il s'agit d'évaluer des élèves dont les spécificités ou les capacités les placent en dehors de la norme, la tâche, donc le métier d'enseignant, se complexifie singulièrement. Ceci est d'autant plus vrai en ce qui concerne l'évaluation certificative qui situe essentiellement les élèves par rapport à des objectifs normalisés.

Une question de justice

Etroitement liée à l'évaluation, se pose la question de la justice. Comment en effet être juste aussi bien pour l'élève concerné que pour les autres ? Un principe profondément ancré dans les pratiques des enseignants est de défendre une stricte égalité entre les élèves en matière d'évaluation. On peut comprendre cet attachement, car il s'agit de garantir à chacun un traitement impartial afin de ne pas favoriser les uns au détriment des autres: tous doivent être égaux devant l'évaluation. Or, s'il est déjà difficile d'assurer cette stricte égalité dans une classe relativement homogène, la chose se complique lorsque l'écart entre les élèves est particulièrement important et que la diversité de leurs besoins implique le recours à des stratégies pédagogiques très différenciées.

«*Etroitement liée à l'évaluation, se pose la question de la justice.*»

À ce stade, Walzer (1983) peut nous aider à appréhender la complexité de la notion de justice. En effet, il a posé une théorie de la justice en cherchant à expliquer le pluralisme des possibilités de

répartition des biens, mais aussi à le limiter. Pour cet auteur, «la justice est une construction humaine, et il est douteux qu'elle puisse être faite dans un seul sens» (Walzer, 1983, p. 5) et il n'y a pas une justice, mais autant de sphères qu'il y a de biens à distribuer. En s'appuyant sur cette théorie, Sabbagh, Resh, Mor et Vanhuyse (2006) se sont alors interrogés sur la manière dont les biens éducationnels sont répartis notamment à l'école: selon quel principe de justice certains élèves recevraient-ils plus que d'autres ?

Entre égalité, équité et réponse aux besoins

Cette interrogation est d'autant plus saillante quand il s'agit de tenir compte des élèves en situation de handicap ou en grandes difficultés scolaires lors d'une évaluation: à quelle sphère de justice, pour reprendre le concept de Walzer, doit-on alors se référer ? Nous pouvons en dégager trois principales:

«*À quelle sphère de justice se référer ?*»

la sphère de justice relative à l'égalité dans laquelle il s'agit de garantir à tous les mêmes conditions d'accès aux biens éducationnels, celle relative à l'équité où il importe de compenser les déséquilibres, socio-économiques par exemple, et celle relative aux besoins quand il importe de tenir compte des spécificités de certains élèves. On comprendra dès lors qu'il est impossible pour un enseignant d'être «juste» en s'inscrivant simultanément dans ces trois sphères de justice et que le choix pédagogique qui sera le sien devra se référer à l'une ou l'autre de ces sphères. Ainsi, en matière d'évaluation, il s'agira dans la majorité des cas de viser les mêmes objectifs, de définir les mêmes modalités

et d'appliquer le même barème lors d'une évaluation selon le principe de *l'égalité*. Les notes en français ne compteront par contre pas pour un élève allophone nouvellement arrivé en Suisse le temps qu'il apprenne notre langue par souci *d'équité*. Et on accordera plus de temps à un élève dyslexique dans les épreuves écrites pour *tenir compte de ses besoins*. Du moins dans une école idéale...

«Nous ne disposons pas de cadre spécifique de l'évaluation.»

De notre expérience d'accompagnement d'écoles et d'enseignants autour de l'intégration et de l'inclusion scolaires, il ressort que la première sphère de justice est la plus communément partagée et qu'il est administrativement plus aisé de s'y inscrire. Ne pas le faire serait d'ailleurs prendre un risque en matière de recours. Ainsi, les enseignantes et les enseignants font de *l'égalité* une composante importante de leur métier et cherchent à la respecter, dans la grande majorité, de

manière scrupuleuse. C'est plus complexe en ce qui concerne l'équité, car la contrainte de la sélection, habillée pudiquement en «orientation» dans le canton de Vaud, oblige à s'en tenir à des quotas implicites pour chacune des filières au secondaire obligatoire. Être *équitable*, notamment au cycle de transition, pourrait alors influencer la répartition des élèves en trois voies, d'une manière différente qu'elle ne l'est aujourd'hui. En effet, si l'on considère que les élèves d'origine étrangère sont surreprésentés dans la filière voie secondaire à options, compenser les déséquilibres comme le demande le principe d'équité reviendrait à remettre en question cet état de fait. Tenir compte des *besoins* d'un élève s'avère encore plus ardu dans ce contexte d'évaluation et d'orientation. En effet, comment justifier qu'un élève qui n'aurait pas les notes nécessaires en français du fait de sa dyslexie bénéficie néanmoins d'une orientation en voie secondaire générale, voire à baccalauréat, alors qu'un camarade qui est simplement faible dans cette discipline n'aura pas droit à la même mansuétude?

l'autre ou encore la prise de distance – sont invoquées dans les discours ou les stratégies, mais développées dans le terrain de manière non explicite. De plus, elles sont souvent vécues comme périphériques à la profession, voire rejetées par elle. Le défi de l'évaluation dans une école plus inclusive n'est donc pas seulement l'organisation scolaire et le métier d'enseignant, mais aussi la formation. Ce n'est qu'en conjuguant des actions sur ces trois plans que les représentations et les pratiques pourront évoluer. Ainsi, la période de transition que nous traversons ne débouchera pas uniquement sur une crise de l'identité professionnelle et institutionnelle, mais sur une réelle opportunité d'amélioration du système éducatif grâce à une pratique plus inclusive (Matsuura, 2008).

Serge Ramel est professeur formateur à la HEP Vaud et membre de l'unité d'enseignement et de recherche «Développement de l'enfant à l'adulte».

Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.



Un défi pour tous

L'évaluation des élèves dans un contexte d'intégration et d'inclusion scolaires met particulièrement en évidence le défi qui se présente au métier d'enseignant, mais aussi le peu de réponses institutionnelles permettant de le relever. Si nous avons actuellement un *Cadre général de l'évaluation*, nous ne disposons pas de cadre spécifique qui aiderait les enseignantes et les enseignants à se situer. Mais le cadre n'est pas tout, car s'il peut influencer les pratiques, il ne peut les changer en profondeur. Pour cela, les enseignants doivent interroger leur métier en regard des nouveaux défis qui se présentent et développer de nouvelles compétences.

Une question de compétences

Dans un récent article (Ramel & Curchod, 2010), nous avons relevé que nombre de compétences sont attendues chez les enseignantes et enseignants sans que l'occasion de les identifier et de les construire en formation leur ait réellement été donnée. Ces compétences – que nous avons qualifiées d'*orphelines* et au nombre desquelles on peut compter l'empathie, le respect, l'ouverture à

PLAN D'ÉTUDES ROMAND (PER): QUELS DÉFIS POUR L'ÉCOLE ET LA FORMATION ?

CHRISTIAN MERKELBACH

Le Plan d'études romand (PER) constitue un événement de première importance pour les pratiques enseignantes en vue de la concrétisation du projet de formation de l'élève.

Le Plan d'études romand (PER) est désormais réalité: adopté le 27 mai 2010 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), son introduction débutera dès août 2011 dans la plupart des cantons romands, alors que dans le canton de Vaud elle se fera pour l'ensemble de la scolarité obligatoire dès 2012-2013.

Le PER, un événement essentiel

Dans le contexte d'une plus grande volonté d'harmonisation de l'école obligatoire en Suisse, l'arrivée d'un Plan d'études unifié et obligatoire pour toute la scolarité constitue un événement de première importance: l'Espace romand de la formation, voulu par la CIIP et concrétisé par la Convention scolaire romande, se voit désormais doté d'une pierre angulaire dont dépendent beaucoup d'autres éléments. Saluée par les experts nationaux et internationaux, la cohérence globale du PER en constitue une caractéristique forte: les missions et les valeurs assignées à l'école obligatoire, définies en 2003 par la CIIP, y sont en effet reprises et concrétisées.

La structure du PER elle-même, par ses trois entrées (Capacités transversales, Domaines disciplinaires, Formation générale), traduit le projet global de formation de l'élève. Tous ces éléments contribuent à asseoir la légitimité à la fois politique, civile et sociale du PER.

Des défis liés au monitoring du système éducatif

Fortement ancré dans les bases légales (concordat HarmoS et Convention scolaire romande), le PER est appelé à jouer un rôle fédérateur essentiel. Les moyens d'enseignement devront se conformer aux contenus et attentes définies; ce chantier, dynamisé par l'arrivée du PER, touche tous les domaines et disciplines et aboutira à la mise à disposition d'une nouvelle génération de supports pour l'enseignement. Les évaluations, tant pour mesurer l'efficacité du système éducatif (test par échantillonnage au niveau national en lien avec les standards de formation) que pour dresser un bilan individuel par le biais d'épreuves communes (projet d'épreuves romandes communes), s'appuieront sur les contenus du PER.

Des défis pour le corps enseignant

Les établissements et leur corps enseignant sont invités à s'approprier le PER. Concrètement, on peut en espérer plus de concertation, de coordination et de choix collectifs: par exemple, les thématiques de *Formation générale* favorisent le recours aux outils transversaux des *Médias, image, technologie de l'information et de la communication* (MITIC) ou contribuent à la prise en charge, dans des domaines tels que *Sciences humaines et sociales* et *Sciences de la nature*, des dimen-

sions économiques, sociales et environnementales constitutives de l'*Education en vue du développement durable*. De même, le PER incite au développement d'enseignements interdisciplinaires, à la réalisation de projets collectifs.

Des défis pour la formation initiale

Le PER, en tant que référentiel contraignant, concerne aussi la formation initiale du corps enseignant. D'une part, en tant qu'objet prioritairement descriptif des apprentissages à aborder avec les élèves, chaque futur enseignant doit se l'approprier. D'autre part, le PER tient compte des options didactiques propres aux disciplines; ainsi, dans le domaine *Langues*, les axes thématiques des objectifs généraux (*compréhension et production de l'écrit, de l'oral*, etc.) reprennent et organisent la langue de scolarisation en référence claire aux choix didactiques récents et en conformité, pour les langues étrangères, au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Il appartient aux institutions de formation initiale d'intégrer le PER aux modules consacrés au plan d'études et à la didactique des disciplines. Produit d'un consensus et d'une concertation, le PER devrait jouer un rôle fédérateur de première importance. Mais une harmonisation s'appuyant sur cet objet dépend de ce que ses principaux utilisateurs en feront et de l'engagement que les autorités politiques, les établissements, la formation initiale et continue du corps enseignant sont prêts à consentir. Cette perspective constitue un défi considérable et stimulant.

Christian Merkelbach est le chef de la Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) du DIP, Berne; il est aussi chef du projet PER à la CIIP.

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN PAYS OCCUPÉ: UN AILLEURS AMPUTÉ DE SA DIVERSITÉ?

MALIKA LEMDANI

Pendant plus d'un siècle, la France coloniale a occupé l'Algérie. Dans les décennies avant l'indépendance en 1962, des élèves algériennes (on disait «indigènes») ont été scolarisées avec les élèves françaises (on disait «européennes»). Durant cette période, la diversité culturelle effective de la population scolaire n'a pas été prise en compte pédagogiquement.

Comme la tentation demeure grande dans plusieurs pays, encore aujourd'hui, de réitérer ce raccourci dangereux, ce déni identitaire, il n'est pas inutile de réinterroger des expériences trop vite reléguées dans un passé que l'on voudrait révolu. En Algérie, les métiers d'enseignant et d'élève ont été vécus dans un contexte de discrimination culturelle. Des témoignages d'enseignantes algériennes abordant la scolarisation des filles offrent des illustrations aux réflexions exposées ci-après.

Une seule langue à l'école

Les populations algérienne et française vivent dans un cloisonnement quasi total, chacune évoluant dans sa sphère culturelle propre. Mais à l'école, il y a continuité pour les uns, alors que, pour les autres, c'est l'ailleurs. Un paradoxe que l'élève algérien subit puisque cet ailleurs est enkysté chez lui, dans son propre pays. La culture dominante et unique est la culture française; la langue unique de l'école est le français. Les cultures et les langues arabes ou berbères n'ont pas droit de cité: ignorées, elles sont même interdites. Les élèves algériennes doivent donc s'acclimater et s'intégrer par elles-mêmes. Un traitement d'assimilation sans ménagement leur est appliqué.

Je voudrais soulever ici des questionnements qui me semblent encore d'actualité. Qu'a produit ce contexte de quasi *apartheid* sur les sujets en présence? En quoi le métier d'enseignant en était-il affecté? Que nous renvoient les témoignages, une trentaine d'années plus tard?

Des contenus sensibles

Le métier d'enseignant est marqué avec force par le respect des programmes. Nul ne peut y déroger. Les inspecteurs et les directeurs y veillaient, souvent avec un zèle tout colonial. L'histoire et la géographie étaient celles de la France, exclusivement, nous disent les témoins.

Une enseignante se souvient d'un collègue algérien qui demandait pardon à Dieu de transmettre des messages qu'il savait erronés, dont la fameuse affirmation identitaire «Nos ancêtres les Gaulois». Les contenus qui ne font pas sens sont qualifiés de torture mentale: apprendre par cœur des listes de départements d'un pays inconnu, la France, ses fleuves, montagnes et plaines à porter sur les cartes, à dessiner et redessiner. Certaines en rient aujourd'hui, mais d'autres condamnent l'humiliation et l'imposture.

Une autre discipline à risque est la rédaction, aussi appelée composition française. Souvent, la consigne pour l'exercice demande une narration basée sur le vécu familial de l'enfant. Les blessures identitaires et narcissiques racontées par nos témoins sont corroborées dans d'autres pays occupés. Des enseignants du cycle en formation continue, aujourd'hui à Genève, ont fait une analyse similaire du «mensonge dans les rédactions» et des soupçons d'inauthenticité ont été jusqu'au diagnostic d'embryons de délinquance. Or, un élève, nous le savons, a besoin de se fondre dans le groupe de ses pairs: il racontera donc ce qu'il pense être la vie recevable par son entourage scolaire. Pour cela, certains empruntent aux livres, à leur imagination et aux éléments de leur vécu qu'ils pensent adéquats ou pertinents pour leur enseignant. Il demeure encore un besoin de réflexion sur les objectifs, les demandes implicites, donc non conscientisées, des enseignants. Des signes de loyauté sont parfois demandés, qui peuvent écarteler l'apprenant.

«Se fondre dans la majorité de la classe européenne, ni trop, ni pas assez: une tâche difficile pour l'élève.»

Quand l'injonction est complexifiée, le vécu scolaire de l'élève peut devenir intenable. Montrer des signes que l'on est un bon élève indigène, qui se fond dans la majorité de la classe européenne, mais ni trop ni pas assez, est une tâche difficile. Il s'agit de trouver la juste dose, la juste distance entre ses cultures, avoir les bonnes stratégies, se plier sans casser et réussir dans la demande



de l'école. Puis recommencer chaque année, avec chaque nouvel enseignant. La compétence d'adaptabilité à développer est énorme et les échecs douloureux, car ils portent atteinte à la dignité identitaire (cf. les clichés de l'indigène fourbe, menteur, hypocrite, faux...).

Les valeurs d'éducabilité, d'équité

Le projet avoué des autorités coloniales est de «franciser les indigènes», mais il se heurte à des contradictions, à des difficultés, aux démentis du terrain. En situation éducative réelle, des humains se côtoient en relations intersubjectives d'enseignement et d'apprentissage, en présence ou absence d'objets dénués d'affects. Le postulat d'«inéducabilité de l'indigène», explicite pour certains colons, ne résiste pas longtemps au constat des enseignants dans les classes: eux ont affaire à des petites filles pour qui l'école est souvent un moyen d'émancipation très «investi». Elles s'accrochent, s'appliquent, sont dociles: c'est le rêve de tout enseignant, surtout avec des classes à effectif bien lourd.

Des souvenirs marquants en bien ou en mal

Les souvenirs opposent des directrices et des inspectrices discriminantes à des enseignantes «gentilles». Les premières jouent des rôles de gardiennes rigides de l'ordre, de la hiérarchisation sans faille. Celle-ci, à intervalles réguliers, martèle: «N'oubliez pas ce que vous devez à la France!»; cette autre sanctionne comme faute professionnelle l'insubordination qui a désigné une «indigène» de quatre ans reine du Carnaval. Ces événements en apparence anodins prennent à l'échelle de la vie enfantine une dimension impressionnante qui fait encore vibrer le récit du témoin aujourd'hui adulte. Dans des situations problématiques pour l'élève algérienne, des enseignantes européennes ont servi de recours discrets, de ces soutiens qu'on peut appeler *tuteurs de résilience*. Les exemples donnés parlent de regards éloquentes, de gestes affectueux, de compliments encourageants et même d'actions courageuses auprès de parents ou de personnels administratifs. À l'évidence, il ne s'agit pas de la totalité des enseignants, mais un enseignant pouvait «réparer» des blessures occasionnées par des

collègues peu délicats ou plus «colonialement» zélés; les souvenirs retiennent les événements significatifs, ceux qui ont marqué, en bien ou en mal.

*«Permettre aux élèves
et aux enseignants de respirer
sans entraves dans
les cultures vivantes.»*

Il y a des messages qui creusent leur chemin en profondeur et en silence. Le message théorique de l'école française, qui exaltait les valeurs de «liberté, égalité, fraternité», dépassait les pratiques ou les propos des acteurs ponctuels dans leur fonctionnement quotidien. Les graines semées, et ce qu'en disent longtemps après les élèves d'alors, semblent bien illustrer cette affirmation de Philippe Meirieu: «L'entreprise éducative porte bien, constitutivement, la volonté de susciter la liberté de l'autre, même si cette liberté est toujours un risque pour l'éducateur...»¹ Avoir peur de la diversité, l'évacuer en pensant ainsi maintenir «la primauté de la présence française» a menacé la vraie rencontre des communautés en présence sur le sol algérien. Quand le vivre ensemble s'est avéré décidément impossible, les guerres de libération ont balayé les opérations individuelles de rapprochement et de respect mutuel. Les impositions, le mépris et les atteintes graves à la dignité des personnes sont des bombes à retardement.

Libérer et autoriser

Le métier d'enseigner et d'éduquer comporte une valeur centrale qui est celle de libérer. Pour y atteindre, il s'agit de permettre aux élèves et aux enseignants de respirer sans entraves dans les cultures vivantes qui les habitent. Pour cela, un travail de formation se fixerait utilement pour objectif de débusquer les peurs de l'autre, nos réactions à ce qui nous fait différent de lui. L'arrogance du monoculturalisme est dangereuse: elle contribue au malaise dans l'école et, plus largement, dans la société. Les expériences des pays occupés offrent des repoussoirs édifiants à examiner, démontrant l'après-coup d'un vécu éducatif désormais analysable avec des outils qui donnent avec le recul des visions plus lucides.

Nul ne peut impunément priver des personnes d'une partie de leur être; la culture, la langue, en sont l'essentiel. À l'école, lorsqu'élèves et enseignants pratiquent librement les richesses de leurs diverses facettes culturelles, les apprentissages sont plus fluides, de l'énergie est remise en circulation pour l'acquisition des savoirs.

*Malika Lemdani est docteure en sciences de
l'éducation de l'Université de Genève.
Elle a publié Normaliennes en Algérie (1998) et
Transhumer entre les cultures (2004).
Ses champs de recherche concernent
la formation des enseignants et les diversités
culturelles, l'éthique dans les métiers
de l'humain, les histoires de vie et les contes.*

Note

- 1 Meirieu, Ph. (1993). *L'envers du tableau* (p. 71). Nanterre: ESF Editeur.

J'enseigne en Kosovë, quelle est ma réalité ?

Depuis plusieurs années, des échanges ont lieu entre l'établissement d'Aigle et une ville du Nord de la Kosovë, Junik. La commune d'Aigle accueille de nombreuses familles de ce pays. Le tissage de liens favorise l'intégration de ces élèves en Suisse et permet de mieux comprendre leur vécu. Lors d'un voyage, une enseignante a recueilli quelques témoignages.



Arsim Krasniqi: « Cette profession, je l'ai admirée depuis tout enfant. Mon désir, mon envie est d'enseigner au mieux cette branche. En connaissant l'évolution physique de notre corps, je pense profondément que l'éducation physique, que l'effort est obligatoire pour chacun: mais cela doit être enseigné! Pour moi, travailler dans cette branche est un immense plaisir et je citerai une phrase d'un philosophe grec qui parlait « d'un esprit sain dans un corps sain ». À l'école, on peut agir sur l'esprit et le corps: c'est donc là que je travaille. Avec mes respects aux collègues qui me liront. »

Arsim Krasniqi est professeur d'éducation physique et de sports; il enseigne depuis six ans à Junik.

Fadil Dervishaj: « Je suis enseignant d'éducation physique dans cette école. Mon désir en tant que professionnel est de pouvoir avoir les meilleures conditions possibles pour que les élèves puissent vraiment progresser, non pas seule-

ment dans l'effort physique, mais aussi dans ce qu'ils veulent pour leur vie, mentalement. Et pour cela, l'éducation physique est un bon outil. J'aime bien imaginer des exercices qui vont permettre aux jeunes de progresser dans leur vie. Je me rends compte que les moyens que nous avons, le matériel n'est pas adéquat. Mais cela fait aussi partie de la vie: on n'a pas toujours tout pour bien faire et notre premier outil, c'est nous. »

Fadil Dervishaj est enseignant d'éducation physique au gymnase depuis quelques années.

Kadri Shala: « J'ai fini d'enseigner cette année. J'ai aimé mon métier: j'ai même pris les armes pour pouvoir défendre mon droit d'enseigner dans ma propre langue. Dès que la guerre s'est calmée, je suis revenu en classe, c'est ma place. J'ai enseigné ce que je sais faire, ce que je suis: un gymnaste. J'ai beaucoup travaillé pour que nos élèves puissent se tenir droit dans la vie et dans leur corps. J'espère que mon sourire, que mes éclats de rire auront permis à beaucoup de jeunes de grandir. Comme j'habite dans le même endroit que là où je travaille, j'ai pu poursuivre mon accompagnement au-delà de la classe. Maintenant, je n'enseigne plus, mais je m'occupe des conditions dans lesquelles mes jeunes collègues travailleront ces prochaines années: c'est une manière pour moi de rester enseignant. »

Kadri Shala

Sahit Gacaferi: « Je suis ici dans cette école en tant qu'enseignant de mathématiques. Je suis ici par volonté et par choix afin d'enseigner et

d'éduquer les élèves qui me sont et me seront confiés. Je sais que pour toujours je serai un enseignant dans cette branche: j'aime les maths et j'aime transmettre ce savoir. »

Sahit Gacaferi

« J'enseigne la chimie: je ne voulais pas être enseignante et je ne le veux toujours pas. Je garde en tête, comme objectif professionnel, de travailler dans un laboratoire. Je ne veux pas rester plus de cinq à six ans dans ce gymnase. Bien sûr, c'est sympa ici, j'aime bien transmettre ce que je sais. Mais enseigner toujours la même chose, année après année, ça ne m'intéresse pas. J'ai besoin de progresser dans mes connaissances. Actuellement, à ce niveau, je reste sur place, je stagne. Bien sûr, j'apprends à connaître les jeunes, mais ce n'est pas ça que je veux! »

Jeune enseignante débutante dans un gymnase

Propos recueillis par Claude Roshier, enseignante à Aigle

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT AU QUÉBEC : PERSPECTIVES DE PROFESSIONNALISATION

GENEVIEVE LAPORTE

Ces vingt dernières années, au Québec comme ailleurs, les systèmes scolaires ont connu de grands changements : réforme des programmes, diminution des ressources, variation du nombre d'élèves, compétition entre les écoles, introduction des Technologies de l'information et de la communication (TIC) etc¹... Tous ces changements et bien d'autres ont eu des répercussions majeures sur la gestion pédagogique, l'organisation scolaire et, surtout, sur l'enseignement.

« Nous croyons que s'est progressivement mis en place depuis une quinzaine d'années au Québec un véritable système professionnel dans le monde de l'enseignement. Ce système est en assez bonne santé et fonctionne généralement assez bien. Toutefois il comporte encore des irritants et certains obstacles à son plein développement. »

(Tardif, Karsenti, Lessard, Gauthier et Lenoir, mémoire présenté en 2003 au Conseil supérieur de l'Éducation dans un cadre consultatif, p. 2).

Comme la société, le rôle des enseignants se complexifie

La complexification de notre société est en grande partie responsable de cette évolution. Les enseignants et l'école québécoise évoluent dans des conditions économiques et sociales en mouvement continu, opérant des pressions à s'adapter à de nouveaux enjeux. Parmi ces enjeux, mentionnons l'expansion des connaissances et le nouveau rapport aux savoirs, la transformation des repères culturels et éthiques, le bouleversement des structures familiales et leur appauvrissement, les mutations du marché de l'emploi, le pluralisme culturel, l'usage de drogues chez les jeunes, la

multiplication des nouvelles technologies², etc. Pour les enseignants, ces changements ont eu des conséquences importantes sur leurs tâches, qu'il s'agisse de leur mandat d'éducateur ou de leurs responsabilités administratives. En effet, le rôle des enseignants est non seulement plus complexe mais aussi différent dans sa nature. On dit que l'enseignement, autrefois considéré comme une vocation, progresse depuis les années 1960 vers le statut de véritable profession. Ceci s'appuie, entre autres, sur le fait qu'on exige davantage de compétences de la part des enseignants.

« L'enseignement, autrefois considéré comme une vocation, progresse depuis le début des années soixante vers le statut de véritable profession. »

« La professionnalisation de l'enseignement est une grande tendance qui dépasse largement le Québec et est souvent présentée comme une solution face aux nouvelles exigences envers l'école. »

(Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004, p. 4).

Au Québec, la professionnalisation de l'enseignement, et tout ce qu'elle implique, est vue par plusieurs comme une condition aidant à la mise en œuvre des réformes en éducation. Quoi qu'il en soit, dans un contexte de réforme ou non, ceux qui exercent cette profession ont besoin de soutien et de valorisation. Le développement de la formation continue (reconnue officiellement) axée sur la pensée réflexive, des formations initiales redéfinies, l'avènement de nouvelles règles d'insertion professionnelle et bien d'autres modalités sont mises en place pour les aider. On travaille à créer des outils pour faciliter l'adaptation des enseignants aux nouvelles contraintes, mais aussi à leur redonner une fierté à exercer cette profession. Par ces démarches, on veut favoriser la construction d'une identité professionnelle chez les enseignants. Toutefois, on ne peut nier que celles-ci créent du même coup une pression pour développer de nouvelles compétences.

« Dans un contexte de réforme ou non, ceux qui exercent cette profession ont besoin de soutien et de valorisation. »

Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation³ (CSÉ), la professionnalisation de l'enseignement repose sur 4 principaux objectifs⁴:

- augmenter l'autonomie professionnelle du personnel enseignant dans l'exercice de sa profession et dans la gestion de celle-ci;
- favoriser le développement continu d'une expertise en enseignement;
- promouvoir l'éthique dans l'exercice de la profession;
- augmenter le statut social de l'enseignant.



Une profession doit être fondée sur des savoirs rationalisés

Toujours selon le CSÉ, au regard de la professionnalisation, l'enseignement a fait plusieurs acquis dans les dernières années au Québec. Entre autres, il y a eu un élargissement des pouvoirs du personnel enseignant dans la création de structures de consultation et de participation professionnelle, ensuite, le développement rapide d'une recherche mieux ancrée dans la réalité des milieux scolaires puis, l'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement. À ce sujet, on dit que toute profession doit être fondée sur un corpus de savoirs rationalisés. Il existe bien une base de connaissances soutenant la profession enseignante.

Depuis une quarantaine d'années, les recherches sur les pratiques enseignantes ont contribué à la constitution d'un répertoire de démarches documentées et reconnues comme efficaces, fournissant ainsi un ensemble de stratégies permettant à l'enseignant de réfléchir et d'analyser sa pratique (CSÉ, 2004). C'est à partir de ces résultats que les référentiels de compétences ont été élaborés. Toutefois, il n'existe pas de pratiques idéales auxquelles les enseignants doivent s'astreindre dans un contexte particulier. Les enseignants n'appliquent pas des méthodes mais se les approprient et les intègrent à leur propre pratique en vue de les adapter. De là les difficultés à cerner des paramètres de professionnalisation.

Comment le Conseil Supérieur de l'Éducation définit la profession enseignante

Malgré ces difficultés, le CSÉ a tenté de tracer les contours de la profession enseignante. Dans l'Avis qu'il a transmis au ministre de l'Éducation, il affirme :

que l'acte d'enseigner, qui est au cœur de la fonction enseignante est un acte complexe et interactif qui comporte une dimension culturelle fondamentale;

que la fonction enseignante implique d'autres actes qu'il convient de définir :

- l'acte de superviser des stagiaires en formation à l'enseignement;
- l'acte d'accompagner de nouveaux enseignants;
- l'acte d'enseigner à ses pairs;

- l'acte d'élaborer du matériel ou un dispositif pédagogique;
- l'acte de coordonner un projet collectif;
- l'acte de collaborer à la recherche en éducation, etc...

que l'ensemble des actes qui fondent la fonction enseignante :

- *doivent* reposer sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire : issus à la fois de la pratique enseignante et des théories développées dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation; de nature à la fois disciplinaire, didactique et pédagogique.
- *doivent* être encadrés par des normes professionnelles, c'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour exercer la profession : ces compétences doivent inspirer la formation initiale à l'enseignement et le développement professionnel continu du personnel enseignant; ces compétences doivent être mises à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société de même que du développement de la recherche en éducation.
- *exigent* de l'enseignant une réflexion sur sa pratique et un développement continu de l'ensemble de ses compétences tout au long de sa carrière;
- *nécessitent* l'exercice du jugement professionnel et du sens critique de la part de l'enseignant;
- *exigent* la capacité de travailler individuellement, mais aussi collectivement;
- *doivent* s'accomplir avec autonomie et responsabilité.

(Voir la suite sur <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446F.pdf> p.13)

Trouver du sens dans la construction d'une identité professionnelle

Dans un processus de construction d'identité professionnelle et en évitant le piège de l'enseignement modèle, il faut tout de même mettre des mots sur les grandes dimensions qui constituent la profession enseignante pour que celle-ci progresse vers un certain « idéal » professionnel. Les paramètres ci-dessus constituent une base de réflexion sur la nature de la profession enseignante

et définissent des repères de développement. La professionnalisation étant un construit en constante évolution, professionnaliser l'enseignement c'est progresser collectivement vers un « profil idéal » pour faire face à des situations pédagogiques variées, plus ou moins complexes, dans de nombreux contextes différents.

«Mettre des mots sur les dimensions qui constituent la profession enseignante.»

C'est dans cette perspective de la professionnalisation que les enseignants peuvent être plus enclins à trouver du sens dans la construction d'une identité professionnelle collective, mais aussi, et surtout, une identité professionnelle individuelle propre. Pour favoriser ce processus, le CSÉ propose trois orientations. Premièrement, il prévoit d'assurer une relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées. Deuxièmement, il veut soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et la reconnaissance officielle de l'expertise développée. Troisièmement, le CSÉ recommande la détermination de paramètres de responsabilités professionnelles en même temps que le soutien d'un *empowerment* progressif et l'autonomie des enseignants dans l'organisation de leur travail.

Geneviève Laporte est conseillère pédagogique dans le réseau des CEGEP québécois (Collège d'Enseignement Général et Professionnel) et formatrice à la HEP Vaud.

Notes

- 1 Chan et al. 2007; Lessard et Brassard, 2006, dans Carpentier 2010
- 2 Tardif, Karsenti, Lessard, Gauthier, Lenoir, 2003
- 3 Le mandat du CSÉ a pour fonction de conseiller la ministre sur toute question relative à l'éducation. À cette fin, le CSÉ doit, au moins à tous les deux ans, faire un rapport à la ministre sur l'état et les besoins de l'éducation. Ce rapport est déposé à l'Assemblée nationale. Le CSÉ est un organisme autonome, distinct du ministère de l'Éducation.
- 4 Conseil Supérieur de l'Éducation (2004), *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Avis au Ministre de l'Éducation version Abrégée, Québec. Canada, p. 4.

Echanges *Erasmus*

Québec - Canton de Vaud: divergences d'idées

ARIANE GOULET



«Les voyages forment la jeunesse dit-on: expériences déstabilisantes, ouverture sur une culture étrangère, découverte enivrante de tout un monde. Avec cette soif de culture et oui, je l'avoue, une curiosité presque naïve, je me suis engagée dans le processus d'un semestre en mobilité. Les premiers jours se déroulèrent dans l'exaltation d'une nouvelle vie. Je fus étonnée de ne recevoir quasi aucune information concernant mon semestre d'étude et mon stage qui devait

commencer le surlendemain. Mes praticiens formateurs attendaient mon appel depuis deux semaines. Leur accueil fut rassurant. Je peux affirmer que la pertinence de faire un stage dans un autre système scolaire est de se confronter à de nouvelles méthodes d'enseignement, mais surtout d'apprendre des différences. Mes premières observations portèrent sur les stratégies didactiques. Ici, comme un pédagogue du secondaire enseigne souvent plusieurs matières, cela permet la cohérence entre les séquences d'apprentissage. Aussi, ces dernières sont plus courtes que chez nous et cela favorise l'attention des élèves. Je fus agréablement étonnée par le faible ratio élèves/enseignant, qui permet de mieux connaître les jeunes. J'appréciai le respect à l'école et je fus surprise que mes élèves me serrent la main avant les cours.

Toutefois, j'exprime ma stupeur, voire mon indignation concernant le processus d'orientation, ou, devrais-je dire, de clivage, des élèves dès la 6e. On m'expliqua les bons côtés de ce système: les élèves en difficulté d'apprentissage n'ont plus la pression des études, les doués progressent

d'avantage, les classes sont plus homogènes... Dois-je dire que la réalité quotidienne des écoles ne reflète pas une image aussi positive de cette idée? Les jeunes ayant cru que leurs camarades étaient égaux, ressentent vite les contrecoups de cette division. En théorie, les élèves sous-classés peuvent remonter la pente au fil des années, mais un adolescent va-t-il quitter son groupe d'appartenance pour aller rejoindre celui des «intellos»? Connaissant les deux systèmes, je doute que l'homogénéité des classes soit un bienfait pour l'apprentissage, car cela empêche le travail de collaboration misant sur les forces de chacun, le partage d'idées, mais surtout la vie en société et l'ouverture aux autres. Or, ces quelques divergences d'idées sont la base de l'évolution continue d'un professionnel: c'est donc essentiel de s'y confronter. Ma courte formation en Suisse aura été extrêmement enrichissante et aura contribué à forger l'enseignante que je deviens.»

Ariane Goulet est étudiante québécoise en semestre Erasmus à la HEP Vaud.

Canton de Vaud – Québec: quelques différences

AURELIA BUGNON ET MAUDE LOI ZEDDA

«Lors de notre deuxième année, nous avons eu la chance de vivre deux semestres d'études à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Durant ces huit mois, nous avons suivi un certain nombre de cours ainsi qu'effectué un stage d'une durée de six semaines consécutives. Ce stage a eu lieu dans une école alternative, école publique se référant à la pédagogie de Freinet. Ce qui nous a le plus marquées est la différence dans la gestion de classe en comparaison avec notre expérience au sein des écoles vaudoises. Par exemple, les élèves étaient beaucoup plus autonomes. Ils fonctionnaient rarement individuellement, mais plutôt par groupes et ils étaient très souvent en

mouvement. De plus, aucune punition n'était attribuée à un élève. Pour remédier à sa faute, il devait mettre en place un acte de réparation en faveur de la personne ou du groupe lésé, comme porter le sac d'un camarade pendant une semaine. Ce fut donc difficile de nous adapter à cette méthode, mais désormais, notre éventail d'options et d'actions est plus élargi.

Nous avons eu la possibilité de suivre deux cours sur l'intégration d'élèves en difficulté et la gestion de classe s'y rapportant (12 ECTS). Grâce à cela, notre formation se trouve enrichie par rapport à une formation de base telle que

donnée à la HEP puisque les techniques d'intégration y sont bien plus développées que chez nous. Du point de vue formatif, nous avons réalisé plus de cinquante fiches techniques portant chacune sur une difficulté, trouble ou handicap pouvant se retrouver au sein de nos classes. En outre, nous avons pu mettre en pratique, par des jeux de rôle, des planifications spécialement adaptées à des élèves en difficulté.»

Aurélia Bugnon et Maude Loi Zedda sont étudiantes de troisième année en BP (Bachelor préscolaire/primaire).

Un métier noble mais épuisant

Entretien avec des collègues du Burkina Faso en visite à la HEP Vaud

À la suite d'un voyage d'étudiants au Burkina Faso, au printemps 2010, des collègues de ce pays sont venus en visite en Suisse. Edith Traore, Brahima Traore et Lazare Dipama sont directeurs d'école et enseignants au premier degré. Pascal Ouedraogo est inspecteur de l'enseignement du premier degré.

Quelle image avez-vous du métier d'enseignant dans votre pays ?

Lazare Dipama : «Le métier d'enseignant est très noble. Depuis très longtemps, on a considéré l'enseignant comme la lumière, l'éclaireur du village. Si on a besoin de lire une lettre du courrier, il faut aller voir l'enseignant qui est chargé de faire comprendre aux parents ce qui est écrit. L'enseignant est aussi considéré comme l'infirmier, le docteur. Il vérifie au sein de l'école s'il n'y a pas d'épidémie. Rapidement, il détecte ces situations et informe le dispensaire. Il encourage les parents à y conduire l'enfant. Sur le plan pédagogique, l'enseignant est chargé de transmettre les savoirs, d'éduquer et de former les enfants.»

Edith Traore : «L'enseignant est une personne-ressource comparable aux responsables du village. Il donne son point de vue. L'enseignant à l'école est un deuxième parent pour l'enfant qui le considère parfois plus que son père. Les leçons, même s'il y a une petite erreur, les parents disent que c'est le maître qui a dit comme ça.»

Dans votre métier, qu'est ce qui est particulièrement important ou difficile ? Comment aimeriez-vous le voir évoluer ?

Lazare Dipama : «Ce qui est vraiment important, c'est d'être avec les enfants, de les instruire, de les éduquer. Les préparations de la classe sont difficiles. Pour le travail du lundi, le dimanche, tu dois commencer à écrire dans un cahier. Le lundi, à 17 h 00 après les cours, tu te reposes un peu et tu recommences à écrire pour préparer le mardi jusqu'à une heure tardive. C'est vraiment très fatigant.»

Edith Traore : «On écrit les préparations très en détail, très en profondeur. Il y a les corrections des devoirs et les modèles d'écriture, mais vraiment nous adorons notre métier. La plus grande difficulté, c'est qu'on s'investit trop dans la préparation, et le jour même c'est très difficile de dispenser les cours.»

Brahima Traore : «La difficulté majeure, ce sont les préparations quotidiennes du lundi au samedi, il faut administrer les devoirs chaque

jour, les corriger et faire une correction collective en classe. Cela donne une masse de travail très importante. À la fin de la journée, l'enseignant est cassé, très fatigué.»

Lazare Dipama : «Moi personnellement, j'ai beaucoup appris en Suisse: l'utilisation de l'agenda, vraiment c'était bien. Si à notre niveau, on pouvait introduire cela, cela nous soulagerait. L'utilisation des fiches évite beaucoup de préparations. De plus, le programme est très vaste. Ils sont en train de revoir cela et il semble que cela sera pour bientôt. Le contenu est très vaste pour les enfants. L'année scolaire dure neuf mois, mais en réalité le temps de travail est très réduit.»

Comment les futurs enseignants sont-ils formés ?

Brahima Traore : «L'Etat est le premier employeur et recrute ses enseignants. Il les forme dans des écoles professionnelles, les Ecoles nationales des enseignants du primaire (ENEP). Mais on peut aussi se former à titre privé pour exercer le métier dans des écoles privées. La formation dure deux ans avec en plus une année probatoire. Ceux qui ont pu faire le Service national du développement (il s'agit d'une année de travail pour l'Etat dans des secteurs divers) reçoivent une attestation. À la fin de leur formation d'enseignant, ils sont dispensés de l'année probatoire.»

Comment se passe la formation continue ?

Pascal Ouedraogo : «Nous sommes chargés de la formation initiale et continue des enseignants. Nous les assistons dans leurs classes pour leur apporter notre aide pédagogique. La formation continue s'effectue par le suivi pédagogique avec des entretiens d'aide, ce qui leur permet de se perfectionner. Les enseignants peuvent aussi demander des séances de soutien par exemple en histoire, en mathématiques ou en sciences. Les inspecteurs ont la charge de visiter des établissements scolaires avec de grandes distances. Alors, le ministère met à leur disposition des motos pour le suivi et l'appui pédagogique des écoles. Ils essaient de planifier ces visites de terrain pour faire le point et rendre compte à la hiérarchie.»

Propos recueillis par Régine Clottu



DE LA LIBERTÉ À L'OBLIGATION D'ÉCOLE À 4 ANS: POUVONS-NOUS PARLER DE PROGRÈS?

YVONNE COOK

«Chaque fois qu'une école enfantine est dirigée par une personne capable et intelligente, il n'y a pas lieu d'obliger les petits enfants à s'y rendre; ce sont eux qui se chargent d'obliger leurs parents à les laisser aller à l'école.» (1877)

Ouverture des écoles de petits enfants à Lausanne et dans le canton de Vaud

Le contexte historique au moment de l'Indépendance vaudoise donne quelques renseignements à propos des jeunes enfants et de leur scolarité. L'école est alors obligatoire dès l'âge de 5 ans; la présence des plus jeunes est considérée comme un inconvénient dans des classes regroupant jusqu'à 80 élèves pour un seul maître. Le temps d'attention est énorme, jusqu'à quatre heures sans récréation; la salle de classe est petite et l'air vicié; les besoins spécifiques aux jeunes enfants ne sont pas pris en considération. L'école peut devenir une prison, et non un lieu d'épanouissement. Toutefois, le Conseil d'éducation du canton du Léman relève en 1801 «qu'il est commode pour les mères de famille de laisser les jeunes enfants sous les yeux du maître d'école pendant qu'elles vaquent à leurs travaux, coutume qui ne pourrait être abolie par crainte du mécontentement des parents et qui détruirait la bonne volonté des Communes»¹. Gindroz commente le projet de la Loi de 1834: «L'âge d'entrée à l'école est fixé à sept ans. [...] La Loi n'institue pas des écoles spéciales pour les petits enfants: ces établissements très utiles dans les communes populeuses et dans les contrées où les travaux de la campagne forcent les pères et les mères à s'éloigner de leur domicile, en y laissant leurs petits enfants, sont plutôt du domaine de la bienfaisance.»²

Ainsi, à l'initiative de privés et d'associations charitables, des écoles de petits enfants sont ouvertes. Nous citerons St-Laurent à Lausanne qui, dès 1828, accueille 80 à 90 enfants âgés de 3 à 6 ans. Cette école conduite par un régent aidé d'une institutrice a pour mission de donner «une éducation progressive, sociale et chrétienne». Les enfants apprennent aussi à lire et à écrire, mais «l'essai tenté de la méthode Jacotot à Martheray n'a pas été heureux»³. Les Comités de ces écoles sont exposés à perdre de bons régents, qui, profitant des avantages à fonctionner dans les écoles primaires, les quittent au bout de deux ou trois ans.

De Froebel à nos jours

En 1860, la méthode Froebel fait son apparition à Lausanne, grâce à l'initiative privée. «L'idée de Froebel, c'est que l'enfant portant en lui-même tous les matériaux de sa vie, il importe de le guider dans son développement par une éducation bien entendue»⁴. Il n'est plus une cire molle que l'adulte peut pétrir au gré de sa fantaisie, il est le préparateur de l'homme, et, à ce titre, il a droit à des soins intelligents et particuliers. Il ne suffit plus de sauver les enfants de la misère et de l'ignorance de Dieu, ni de se contenter de les surveiller. Il devient nécessaire que l'école des plus jeunes propose des finalités, des activités et des outils cohérents. Les propositions de Froebel sont ré-

appropriées par les acteurs de la scène pédagogique vaudoise⁵ et adaptées aux contextes régionaux. L'école enfantine est au centre des débats en 1877, lors du 6e Congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande: «L'institution froebélienne doit devenir une pépinière, une école pratique où les jeunes filles se formeront à leurs devoirs futurs. [...] De nos jours, on a proposé bien des solutions à la question de la femme et à celle de la famille; nous ne pensons pas qu'on ait proposé de plus simple, de plus facile à exécuter que celle du pédagogue Froebel.»

«L'enfant n'est plus une cire molle que l'adulte peut pétrir.»

Plus de cent classes enfantines dans le canton

Le canton compte plus de cent classes enfantines tenues par des institutrices primaires, froebéliennes ou sans formation, mais elles ne sont pas instituées ou reconnues officiellement par l'Etat. En septembre 1887, la Société pédagogique vaudoise fait la proposition suivante: «Ces écoles qui recevraient les enfants de 4 à 7 ans devraient être gratuites, mais leur fréquentation ne serait pas rendue obligatoire.»⁶ Dès 1889, les classes enfantines sont officielles, non obligatoires, placées sous la surveillance des autorités scolaires (Loi, art. 13). Le Règlement de 1890 stipule que «les écoles enfantines sont organisées de manière à favoriser le développement corporel et intellectuel de l'enfant et à servir de préparation à l'école primaire. Elles sont tenues pendant 44 semaines par année, à raison de 22 à 28 heures par semaine». L'enseignement consiste surtout en leçons de choses, en oc-

cupations manuelles, en jeux et en chants; et pour les élèves les plus avancés, la lecture, l'écriture et les premiers éléments du calcul et du dessin. Au cours du XX^e siècle, les plans d'études évoluent avec la formation à l'Ecole normale: Froebel, Montessori, puis les préapprentissage, la coopération... Une réflexion est à conduire à ce propos.

Diminution du temps scolaire

Les temps d'école vont diminuant. En 1931, 42 semaines par année et 20 à 22 heures par semaine; en 1984, le samedi matin d'école est abandonné, et les heures se transforment en périodes de 45 minutes. Les plus jeunes peuvent être scolarisés à mi-temps selon le choix des parents. Avec la réforme de 1996, les élèves de première année du cycle *initial* sont accueillis 10 à 12 périodes hebdomadaires, ceux de deuxième année 23 périodes, pendant 39 semaines. En 2010, le temps d'école est à nouveau modifié: 16 périodes au maximum pour les tout jeunes élèves et 24 périodes pour les plus âgés, sur quatre jours sans le mercredi. Nous observons que la durée scolaire se réduit au profit d'une prise en charge de type familial ou extra-scolaire.

La formation des enseignants pour les jeunes élèves

En 1895, un premier cours est ouvert pour les maîtresses froebeliennes à l'Ecole normale de Lausanne. Si en 1877 un rapport du Congrès de la Société des instituteurs de Suisse romande proposait que les formations des maîtresses enfantines et primaires soient communes les deux premières années et spécifiques la troisième, elles étaient équivalentes. Il en est tout autrement lorsque le cours est mis en place. L'âge d'admission au concours d'entrée pour la formation froebeliennne est fixé à 17 ans et le cours dure 6 mois. Cette durée augmente progressivement à 2 ans et 3 mois, jusqu'en 1946. Dès lors la formation des maîtresses enfantines et semi-enfantines est dispensée sur 3 ans. Elle subit un nouveau changement avec Ecole normale-80.

«La formation devient équivalente à celle des enseignants primaires: le souhait du congrès de 1877 se trouve réalisé en 1980!»

De 1895 à 1965, seule une nouvelle classe de candidates pour l'enseignement en classe enfantine s'ouvre annuellement, sauf certaines années faute de postes à repourvoir dans le canton. Le concours est très sélectif: uniquement vingt candidates sont admises sur plus d'une centaine inscrites. En 1965, une autre classe de formation s'ouvre à l'Ecole normale d'Yverdon-les-Bains, en plus de celle de Lausanne, et, en 1973, une première formation rapide est offerte aux bacheliers, y compris aux garçons. Parallèlement, la pénurie d'enseignants pour les classes enfantines oblige le Département à engager des maîtresses du privé et à leur donner un complément de formation. Sur dix ans, des formatrices de provenances diverses (enfantines, primaires, romandes) interviennent dans la section enfantine. Un immense brassage d'idées, de valeurs, de convictions pédagogiques et personnelles enrichit le débat à propos de la formation de ces enseignants. Et en 1980, la formation des maîtres et maîtresses de classe enfantine et semi-enfantine devient équivalente à la formation des enseignants primaires. Elle entre officiellement dans la cour des grands: le souhait du congrès de 1877 se trouve réalisé en 1980! Qu'en sera-t-il en 2012, avec le nouveau plan d'études de la HEP Vaud et l'école obligatoire dès 4 ans?



«La Fête du bois des classes enfantines, Lausanne, tout début du 20^e siècle»

Yvonne Cook, professeur Ecole normale (EN) et HEP à la retraite, présidente de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire, présidente suisse de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire

Notes

- 1 S.n. (1801). *Rapport du Conseil d'éducation du canton du Léman sur l'état des écoles dans ce canton, sur ses travaux et sur les vues qui l'ont dirigés*. Lausanne: Hignou.
- 2 Gindroz, A. (1834). *Exposé des motifs de la loi sur les écoles primaires*. Lausanne: Ducloux.
- 3 S.n. (1834). *Cinquième rapport du comité des écoles de Petits Enfants de Lausanne*. Lausanne: Delisle.
- 4 Comité central (1877). *6^e congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande – Fribourg. Rapports sur les trois questions mises à l'étude*. Lausanne: Borgeaud.
- 5 Schärer, M. (2008). *Friedrich Froebel et l'éducation préscolaire en Suisse romande: 1860-1925*. Lausanne: Les cahiers de l'EESP, n° 46.
- 6 Roulin (1887). Réunion bisannuelle de la Société pédagogique vaudoise. *L'Educateur, revue pédagogique*, 20, 320.

LES ENSEIGNANTS PRIMAIRES VAUDOIS ET LEUR PROFESSIONNALISATION : UN APERÇU SOCIO-HISTORIQUE (1798-FIN XX^e SIÈCLE)

FABRICE BERTRAND

Etudier l'évolution du métier d'enseignant primaire requiert de faire référence à différents facteurs et indicateurs pour percevoir diachroniquement les permanences et les ruptures de cette activité¹. Notre investigation s'enrichit des acquis de la sociologie de l'éducation et de la culture, ainsi que des travaux portant sur les professions. L'histoire demeure notre principale référence, notamment l'histoire sociale attentive au contexte et aux rapports de force et l'histoire politique englobant les réformes scolaires et le cadre institutionnel.

Ce point de vue historien et cet ancrage à l'interstice des sciences sociales induisent la consultation de différentes sources provenant de milieux contrastés (presse des associations professionnelles et/ou syndicales, bulletins du Grand conseil, archives du Département de l'instruction publique et des communes, publications du Conseil d'Etat...) afin de saisir au mieux la complexité du réel bien souvent surprenante. Le cadre théorique, dans lequel s'inscrit notre réflexion, est celui de la professionnalisation. Pour résumer, nous désignons ce paradigme comme la conquête d'un espace d'autonomie et l'amélioration du statut social du groupe étudié.

Les premiers pas vers la professionnalisation

Panchaud (1952), étudiant les écoles vaudoises à la fin du régime bernois, souligne, hormis la pauvreté matérielle des régents, leur incapacité intellectuelle et professionnelle. Il juge cet état

chronique. D'après ses recherches, «l'ouverture des Ecoles normales, le relèvement des traitements et leur uniformisation, la promulgation d'une loi scolaire cantonale, la création d'un corps d'inspecteurs auront pour effet, au XIX^e siècle, d'élever le niveau social et professionnel des régents et par voie de conséquence de les rendre dans une certaine mesure identiques les uns aux autres» (p. 277). Nos observations, bien postérieures, confirment ce point de vue. Les premiers enseignements à l'Ecole normale commencent en 1833 pour les garçons et en 1837 pour les filles. Cette évolution marque une étape décisive dans le processus de professionnalisation. Comme l'a énoncé Laprèvote (1984) concernant la France, cette institution est à la fois une école et une école professionnelle. On y apprend principalement les matières à enseigner et comment les enseigner. Les comportements font l'objet d'une stricte surveillance. L'Ecole normale vise à inculquer des normes, à transmettre des gestes professionnels. Elle veut aboutir à la formation et à la transformation personnelle. Fréquentée à l'issue de l'école

primaire par le peuple, elle autorise la sortie du monde agricole, de l'artisanat ou du prolétariat. Le travail des champs, l'échoppe ou l'industrie font alors place à un métier «intellectuel», nonobstant que le projet insiste avant tout sur la posture modeste et l'acquisition de savoir-faire basés sur le bon sens et les qualités morales. La position culturelle des instituteurs au sein du système scolaire est conçue et intériorisée comme inférieure.

«Elever le niveau social et professionnel des régents»

La progressive affirmation de l'Etat en matière scolaire au sein de l'école publique constitue un autre élément souligné par Panchaud. L'emprise de l'autorité communale se révèle importante dans le cadre chronologique ici étudié. Les commissions scolaires demeurent la première autorité de contrôle. Elles représentent les populations locales. Les points de tension avec les instituteurs sont nombreux. En 1865, la création d'un système d'inspection cantonale marque une étape dans l'établissement d'un contrôle étatique, enjeu d'un long débat. Panchaud oublie toutefois un facteur essentiel qui est le regroupement des enseignants primaires en association professionnelle, les *amicales* en France. Ces dernières contribuent à renforcer l'homogénéité du groupe. Peu à peu, elles prennent un caractère syndical. Dans le canton de Vaud, la Société pédagogique vaudoise (SPV) tient ce rôle. Sa fondation remonte à 1856. L'un de ses objectifs principaux se caractérise par la volonté d'ébranler les barrières empêchant la mobilité sociale et de hisser le statut du groupe vers celui tant envié et convoité des professions libérales. Elle intervient aussi en matière pédagogique,

contribuant à la diffusion de nouvelles méthodes d'enseignement. Par ailleurs, elle prend part au débat concernant les réformes scolaires et devient rapidement un interlocuteur clé dans la gestion du système éducatif vaudois.

Diversification des formations et spécialisation

En seconde partie du XIXe et première moitié du XXe siècle, les préoccupations liées à l'école s'accroissent parmi la population vaudoise. En outre, le métier se diversifie. Ainsi, dans les années 1890, l'Ecole normale forme désormais par des cours spéciaux des maîtresses de classes enfantines et de travaux à l'aiguille. En 1906, la création des classes primaires supérieures marque une étape. Le directeur de l'Ecole normale Guex, qui a participé à l'élaboration du projet, considère cette réforme comme le moyen d'améliorer les connaissances générales de ses futurs élèves. Dans un premier temps, l'enseignement à ce degré reste une voie de promotion prioritairement destinée aux hommes, suivant la hiérarchie des rapports sociaux de sexe établie. Pendant plusieurs décennies, les autorités scolaires et politiques estiment que cette formation constitue le passage scolaire privilégié pour accéder à l'enseignement primaire. En effet, l'instruction y est gratuite, ce qui permet un recrutement populaire, et toutefois plus développée. L'allemand et l'algèbre font, par exemple, partie du programme. En 1920, le Grand Conseil institue un enseignement normal ménager, alors que la section pour maîtres et maîtresses de classes spéciales de développement délivre ses premiers brevets. Par ailleurs, les découvertes de la psychologie expérimentale et le développement de l'Education nouvelle suscitent l'intérêt au sein des milieux scolaires. Les rapports entre les théoriciens de la pédagogie, dont les Genevois Claparède ou Ferrière liés à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, et les praticiens restent difficiles.

Pénurie, renforcement de l'hétérogénéité de la corporation

Nous abordons maintenant, dans le cadre de cette brève synthèse, l'époque des Trente glorieuses. Cette période, qui suit la Seconde Guerre mondiale, se caractérise par un développement économique



«Le corps enseignant de l'Ecole normale du canton de Vaud à l'époque du directeur Jules Savary (1914-1927)»

majeur et une progression du salariat liée à la tertiarisation des économies. On assiste, de surcroît, à une hausse de la natalité contribuant à une pénurie au niveau du recrutement des enseignants. La jeunesse devient, par ailleurs, un véritable «acteur social». À partir des années 1960, des mouvements de contestation remettent en cause un grand nombre d'institutions établies dont l'école. De nouvelles recherches en sociologie et en psychologie de l'éducation renforcent ces critiques.

Concernant le métier d'enseignant primaire, les difficultés de recrutement rendent la corporation plus hétérogène. Le recours à l'auxiliariat et le développement du temps partiel se répandent. Le Département de l'instruction publique décide alors de créer en 1953 une classe spéciale de formation rapide au sein de l'Ecole normale de Lausanne d'une durée d'un an, destinée aux porteurs d'un baccalauréat, d'un certificat de maturité ou d'un diplôme de culture générale. Dès 1967, cette filière se nomme «classes de formation pédagogique». Ainsi, des personnes ayant échoué à l'Université ou devant gagner rapidement leur vie trouvent un débouché intéressant. Par ailleurs, nombre d'organismes internationaux comme le Bureau international d'éducation (BIE) en 1957 ou l'Organisa-

tion de coopération et de développement économique (OCDE) en 1971 préconisent une élévation des qualifications et une hausse des études. Plusieurs pays occidentaux rattachent la formation des instituteurs à l'Université. Les enseignants primaires vaudois ont, alors, l'impression d'être de plus en plus isolés face au nombre de personnes ayant des diplômes d'un degré plus élevé, dont une partie croissante des parents d'élèves. L'urbanisation change également le cadre de vie de plusieurs instituteurs, renforçant l'anonymat par rapport à la situation traditionnelle au sein des villages vaudois.

Parcours gymnasial: porte d'entrée dans la formation d'enseignant

En 1976, à la suite notamment du rapport de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) intitulé *La formation des maîtres de demain*, la formation générale est dissociée de la formation professionnelle et fait désormais l'objet d'un parcours gymnasial. Cependant, la maturité n'est pas exigée, le diplôme de culture générale étant considéré comme suffisant. Les Ecoles normales continuent de former les enseignants pri-

maires. À la même époque, Debesse et Mialaret publient une partie de leur *Traité des sciences pédagogiques* (1978). Ils mettent en relation le concept de professionnalisation avec une nouvelle identité de l'enseignant qui s'apparente à un chercheur capable de résoudre des situations complexes. Dans les années 1990, la Société pédagogique romande (SPR) s'intéresse aux potentialités de cette notion afin d'améliorer la condition des maîtres de l'enseignement primaire. Tschoumy, le directeur de l'Institut romand de documentation pédagogique (IRD), dans une publication intitulée *Un artisanat devient profession* (1996), plaide en faveur d'un tel développement, alors que la formation genevoise devient dans son intégralité universitaire par le biais d'une licence en sciences de l'éducation. Quelques années auparavant (1992), la CDIP charge un groupe de travail d'esquisser un portrait type des nouvelles institutions de formation à l'enseignement. Ceci aboutit aux *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques* (1993) et ensuite aux *Recommandations relatives à la formation des enseignants et aux*

hautes écoles pédagogiques (1995) à l'intention des cantons. En 2001, la Haute école pédagogique du canton de Vaud naît. Comme le rapport Bancel (1989) en France, texte-clé dans la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), la professionnalisation des enseignants sert de référence aux réformes.

«La formation générale est dissociée de la formation professionnelle»

Il faut, néanmoins, souligner que celle-ci doit faire l'objet d'un dialogue critique quant à son usage. En effet, la polysémie du terme prête au malentendu ainsi que son emploi en dehors du monde académique dont il provient. Ainsi, les sociologues des professions désignent par ce concept, comme nous l'avons énoncé, un processus tendant ou cherchant à obtenir le statut des professions li-

bérales tandis que, bien souvent, les représentants de l'administration scolaire font référence à une maîtrise de savoirs et de savoir-faire liée à un référentiel de compétences. Enfin, revenant à l'histoire biséculaire des enseignants primaires vaudois, on se rend compte que le rythme du changement demeure extrêmement lent et que les pesanteurs sociologiques dominent bien souvent les ardeurs réformatrices.

Fabrice Bertrand est chargé d'enseignement à la HEP Vaud, collaborateur à la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire et doctorant (Université de Genève).

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.

Note

- 1 Je remercie Rita Hofstetter de l'Université de Genève pour l'encadrement académique de cette recherche, Philippe Losego (HEP) de son soutien, ainsi que les étudiants du séminaire «Approche socio-historique du métier d'enseignant» (BP301) qui ont contribué à l'indispensable réflexion collective concernant ces enjeux.



«L'instituteur Lucien Carrard et sa classe, Bioley-Magnoux, vers 1918»

LES PREMIERS PAS DANS LE MÉTIER: LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT

CATHERINE SCHMUTZ-BRUN

Dans le contexte actuel de la formation, les futurs enseignants sont impliqués dans un processus de formation en alternance qui leur permet de «faire leurs expériences» sur les lieux de stage et d'apprendre hors-terrain, les «réalités» du métier (Charlier & al., 2001).

La formation comme première étape vers la profession

La formation en alternance induit la nécessité d'une articulation entre formation pratique et apprentissage théorique, mais la difficulté actuelle du dispositif repose sur le manque de considération du processus de formation identitaire professionnelle de la part des concepteurs de la formation et des acteurs-stagiaires eux-mêmes. Pour la plupart d'entre eux, la formation¹ se résume à la quête de l'obtention d'un diplôme d'aptitude à enseigner, quasi sur le modèle de ce qu'ils ont vécu en décrochant

une maturité, un baccalauréat, un bachelor ou un master inscrit en toute continuité dans le prolongement de leur parcours scolaire. Comment le stagiaire éprouve-t-il le passage du statut d'étudiant à celui de futur enseignant? Sur un mode théâtral on peut se demander comment se vit l'entrée en scène, le passage de l'autre côté des rideaux, la découverte de l'autre face des décors. Alors que l'OCDE (2005) souligne l'importance des premières expériences professionnelles pour la poursuite ou l'abandon de la profession, de nombreux manuels à l'intention de ces nouveaux enseignants ne cachent pas le défi qui les attend.

«Le jeune enseignant se sent tiraillé «entre deux chaises»»

Si nous considérons (un postulat qui a le mérite d'être posé) que la formation des enseignants ne se réduit pas à une addition de modules suivis, ni de modèles d'enseignement appris et exercés il faut bien admettre que la dimension formative dans ce qu'elle suppose d'apprentissage professionnel implique un accompagnement portant sur la construction identitaire du nouveau professionnel⁴.



Découvrir le métier «choisi»: un défi identitaire

C'est cette perception d'un écart entre la formation vécue comme une ultime épreuve du parcours scolaire et l'entrée dans la profession d'enseignant qui plonge les stagiaires dans un véritable défi identitaire largement marqué par l'entrée dans la vie active, le changement de statut et parallèlement une découverte du métier «choisi» qui font de cette étape, un moment «troublant», parfois «troublé» de l'histoire de vie de l'adulte en formation². Entre ce qu'il voudrait réaliser, ce qu'il devrait démontrer, ce qu'il faudrait savoir exercer et ce qu'il se trouve devoir bricoler, le jeune ensei-

L'entrée dans le métier ou comment raconter ses expériences de la classe

Dans le temps de la formation et dans le contexte d'un cours-séminaire⁵, la façon même dont les stagiaires racontent leurs expériences nous permet d'accompagner et d'identifier l'entrée dans la profession. Par ailleurs, l'enquête réalisée par Galès⁶ en 2010 pour son master d'aptitude à l'enseignement secondaire I a permis de dresser un état des lieux du vécu de l'entrée professionnelle pour les enseignants fraîchement sortis de la formation friburgeoise. En cherchant à connaître leur vécu d'enseignants novices face à une classe et selon les *feedbacks*, Galès a établi une première typologie

logie du parcours de formation (facile, difficile ou très difficile) et évalué leur insertion professionnelle (faible/ fort). Cette enquête «à chaud», faite directement à la sortie de la formation et interrogeant le vécu du premier emploi en le comparant à des situations de stages, permet d'entendre les nouveaux enseignants, jeunes embauchés, anciens stagiaires parler de leur entrée dans le métier, de qualifier le «saut» entre l'apprentissage d'enseignant accompagné et la découverte de la vraie vie de professeur d'un établissement.

L'apprentissage du métier et la construction identitaire

Ces deux processus de formation sont reliés par un maillage interdépendant et étroitement corrélé. Peut-on expressément identifier le moment de l'entrée dans le métier? Quand, où et comment se vit très concrètement le passage du statut d'étudiant ou de stagiaire à celui de nouveau professionnel exerçant son métier? La question n'est pas anodine et sans doute la réponse n'est ni «un jour...», ni «une fois...», mais résonne dans le récit même des différents apprentissages qui jalonnent la découverte du métier. Certains interlocuteurs désignent le moment du

changement de statut identitaire par l'expérience de «la première fois» mais tous ne se réfèrent pas à la même situation. Si pour certains cette première fois désigne leur première rencontre avec une classe, pour d'autres c'est seulement la première fois qu'ils sont dans un face à face en responsabilité hors du regard bienveillant de l'enseignant-formateur. Pour d'autres visiblement, seul le diplôme reste la preuve tangible du passage et ils sont nombreux à désigner «leur embauche» comme le signe véritable de l'entrée dans la vie

«L'accompagnement du processus identitaire demeure le défi à relever»

active et par conséquent dans la profession. Alors que d'autres expriment plus subtilement le changement identitaire: à savoir la prise de conscience qu'ils ne se sentent plus déstabilisés par les remarques acerbes d'élèves et qu'ils se savent déjà aguerris à certaines situations difficiles. Parmi eux, certains, plus rares, parlent du plaisir à être en classe surtout pour les moments d'improvisations en réponse à des situations imprévues.

Pas à pas, devenir un professionnel

Il apparaît clairement que les premières expériences de stagiaire face à la classe sont des moments chargés d'émotion contribuant largement à la construction identitaire du nouveau professionnel. Mais du statut de stagiaire à celui d'enseignant fraîchement diplômé, il semble bien qu'il y ait encore un passage ou des pas et des expériences à faire pour acquérir le sentiment d'être «un professionnel». La différence entre une situation d'apprentissage (avec enseignant formateur et validation à l'appui) et la situation du professionnel face à sa propre classe est très nette. Toutefois, il ressort de l'enquête la continuité d'un processus de formation identitaire du professionnel. Au-delà des résultats ce sont les mots mêmes des jeunes enseignants qui témoignent d'un vécu complexe alliant des moments très difficiles (référence à la survie) à de véritables moments de joie. Il ressort que le nouvel enseignant exerce pleinement ses compétences (action en situation), déploie des mo-

dèles et des activités initiés dans le contexte du stage, élabore toujours plus finement son identité professionnelle jusque dans les questionnements surgissant au fil de sa pratique quotidienne.

Pour conclure, nous dirons qu'objectivement les premiers pas marquent l'entrée dans la profession, tandis que seules les significations subjectives et les interprétations des expériences confèrent au nouvel enseignant le moyen de construire et d'asseoir son identité professionnelle. Si l'accompagnement des premiers pas s'impose et n'est plus contesté, l'accompagnement du processus identitaire demeure le défi à relever dans cette étape capitale qu'est l'entrée dans le métier.

Catherine Schmutz-Brun, docteure en Sciences de l'éducation, travaille au Centre d'enseignement et de recherche francophone (CERF) de l'Université de Fribourg et comme formatrice indépendante.

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 La mise ensemble et en sens par la personne (étymologie même du mot formation ou *Bildung* en allemand) est la forme visible donnée au processus.
- 2 Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- 3 Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- 4 Schmutz-Brun, C. (2009, juin). *Les récits d'expérience et après?* Communication (actes du colloque de Rouen, sur CD), IUFM Rouen.
- 5 Il est fait essentiellement référence au cours-séminaire «Approche identitaire du parcours de formation» (Schmutz-Brun, 2008) compris dans le dispositif de formation des enseignants du secondaire I du canton de Fribourg (CERF) <http://lettres.unifr.ch/fr/centres/cerf.html>
- 6 Galès, S. (2010). *Les débuts dans l'enseignement des enseignants du secondaire I dans le canton de Fribourg (partie francophone)*. Mémoire de master dirigé par C. Schmutz, Université de Fribourg.



Echanges Erasmus

Pädagogische Hochschule Karlsruhe (PHK): le sens de l'accueil

CHRISTINE RIXHON



«Le point fort de mon séjour à Karlsruhe a été sur le plan humain. Pour commencer, depuis la

Suisse, j'ai dû m'organiser avec toutes les démarches à faire: un apprentissage d'entrée dans la vie pratique. Une fois là-bas, j'ai dû m'améliorer dans la langue germanophone. Pour cela, il fallait communiquer, donc aller vers l'autre, ce qui n'était pas difficile, car les personnes que j'ai rencontrées étaient très ouvertes et je n'ai pas eu de problème à créer un cercle d'amis. Ce séjour m'a permis de découvrir une culture et un environnement magnifique: le mode de vie, le parc du château, l'évolution de la ville au fil des saisons - fin de l'été, automne et hiver - les visites de villes typiques avec parfois des vestiges et des murailles, souvenirs de guerre. À la PHK, tout un groupe est en place pour accueillir les étudiants en mobilité: l'*International Club*. Dès notre arrivée, une soirée pizza

était organisée. Trois tuteurs, des étudiants de la PH, sont disponibles au besoin et organisent des sorties tout au long du semestre.

Pour moi, ce semestre a été une expérience très enrichissante que je recommanderais à tout étudiant. J'ai toujours porté un intérêt particulier à la langue allemande et, suite à ce semestre Erasmus j'envisage de me former davantage afin d'enseigner cette langue, soit ici, soit en Suisse allemande».

Christine Rixhon est étudiante de troisième année en BP (Bachelor préscolaire/primaire).

Norvège: se heurter à d'autres modes de pensée pour mieux réfléchir

ORIA DELUZ

L'inclusion de tous les élèves dans une seule et même classe: voici un thème des plus actuels et omniprésent tant dans la formation des enseignants que dans les pratiques nouvelles. Bien que celui-ci soit de plus en plus présent en théorie, l'inclusion de tous les élèves dans une seule et même classe n'est pas encore un fait pratique en Suisse. Ma formation Erasmus en Norvège m'a permis de vivre concrètement cette théorie mise en pratique par nos prédécesseurs norvégiens. Incluant les élèves handicapés physiques ou mentaux dans leurs classes dites «normales», les enseignants doivent depuis longtemps gérer cette diversité. Cette expérience m'a ouvert les yeux sur un sujet actuel. En effet, j'ai pu constater les avantages et les inconvénients d'une telle pratique. Certains enseignants ont tendance à idéaliser cette

méthode ici en Suisse; les enseignants norvégiens me semblent plus retenus sur le sujet. Si l'exclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage n'est pas une solution, l'inclusion de tous les élèves ne semble pas non plus être la solution miracle. En effet, certains élèves bénéficient de cette inclusion, d'autres en ressortent indemnes et pour d'autres encore cette inclusion aura été néfaste. La question est de savoir quel élève appartient à quel groupe, mais la question reste encore aujourd'hui ouverte, je n'ai pu trouver de réponse sur place.

Observer, analyser et tester différentes façons de voir ou de pratiquer l'enseignement a été d'une richesse incommensurable. Se heurter à d'autres modes de pensée et de fonctionnement m'a amenée, en tant que future enseignante, à

me poser des questions sur mes propres façons de raisonner et d'enseigner. Je pense profondément qu'un séjour à l'étranger devrait être rendu obligatoire pour les enseignants de demain, afin de renforcer leur esprit critique et de les amener à se questionner plus vivement sur leurs pratiques. Même si l'on ne trouve pas de réponse à certaines de ces questions, l'expérience nous ouvre les yeux sur la diversité des méthodes existantes dans le métier d'enseignant, et nous pousse davantage à la réflexion.

Oria Deluz est étudiante de troisième année en BP (Bachelor préscolaire/primaire).

QUAND UNE TRANSITION SE CACHE DERRIÈRE LE PROJET DE FORMATION

DENIZ GYGER GASPOZ

Cet article propose quelques reflets d'une recherche effectuée auprès de personnes engagées en formation dans le cadre du nouveau Master commun entre l'UNIL et la HEP Vaud, ou en formation Master secondaire I. Les entretiens réalisés sont riches en éclairages sur la motivation et l'adaptation des participants à leur nouveau projet de formation.

Les étudiants de la HEP Vaud proviennent d'horizons divers: certains sont diplômés d'un Bachelor ou d'un Master et souhaitent enseigner; d'autres ont décidé de réorienter leur carrière professionnelle vers les métiers de l'enseignement; d'autres encore, téméraires, se lancent dans le premier Master commun entre l'UNIL et la HEP Vaud en *Sciences et pratiques de l'éducation* (MA SPE). Tous ont cependant une idée similaire en arrivant à la HEP: suivre une formation liée à un projet professionnel et/ou personnel. La HEP devient ainsi un passage (obligé?) pour le concrétiser. C'est ce passage que nous allons interroger ici.

Entrer à la HEP: un processus transitoire

Les travaux de Coulon (2005)¹ mettent en évidence que l'entrée dans une formation tertiaire n'est pas évidente. L'étudiant novice se retrouve devant un nouveau système: de règles, de structures, de modes de pensée. Il lui faut donc du temps, le *temps de l'affiliation*, durant lequel il se familiarisera avec son *métier d'étudiant*. L'affiliation prend une double forme: d'un côté la compréhension et l'interprétation des règles sous-jacentes à l'institution, de l'autre une compréhension de ce qui est attendu

de l'individu en tant qu'étudiant. Ce n'est qu'au terme de ce processus que l'individu deviendra en mesure de maîtriser son nouvel environnement.

La transition: une rupture attendue ou inattendue

Perret-Clermont et Zittoun (2002)² s'intéressent aux périodes de transition pour étudier les répercussions des changements sur la personne en termes de développement. Par transition, il faut entendre une rupture, attendue ou inattendue, dans le quotidien de l'individu. Il se trouvera alors face à une situation qui remettra en cause ce qui naguère était limpide, entraînant un processus de transition, ceci pour autant que le changement vécu ne soit pas aliénant. Dès lors, l'individu s'ajustera à la nouvelle situation. Trois développements distincts, mais en général complémentaires ont été identifiés lors de ces périodes: des apprentissages, des remaniements identitaires et l'élaboration de significations permettant à l'individu d'intégrer l'événement dans l'ensemble de son parcours de vie. En nous appuyant sur les travaux cités, nous posons l'hypothèse que l'entrée dans une formation HEP représente une rupture dans la trajectoire des individus, conduisant à un pro-

cessus de transition. Celui-ci est d'autant plus inattendu que la réalisation du projet occulte, d'une certaine façon, les défis soulevés par la formation. Pour explorer cette piste nous avons interrogé une dizaine d'étudiants HEP en MA³.

Affiliation et apprentissages: un lot de surprises

L'entrée dans une HEP réserve son lot de surprises, marquant ainsi la rupture propre à une période de transition. La confrontation à un nouvel univers ressort dans les discours. Marguerite se remémore son arrivée à la HEP. «*J'ai fait une école d'art qui est hyper familiale et puis ici je me retrouve dans une «méga grosse» structure par rapport à ce que j'ai vécu. J'ai eu vraiment de la peine à m'adapter à ça, à ces numéros de salles, à ce système d'e-learning, tous ces emails que l'on reçoit*». Marguerite fait ressortir la nécessité de se familiariser avec un nouveau type de structure, et son fonctionnement interne, pour pouvoir se débrouiller et évoluer au sein de la HEP. Dans le même sens, Lula mettra en évidence à la fois l'importance et la difficulté de maîtriser les règles, explicites et implicites, pour s'orienter dans l'institution. «*Je ne sais pas, c'est difficile d'apprendre les codes d'un endroit qui n'est pas le vôtre*». Noémie ne pourra s'empêcher d'effectuer une comparaison avec le monde universitaire qu'elle a connu précédemment. «*Ici on arrive dans un univers très cadré [...], on régresse un petit peu par rapport à cette liberté académique*». Pour elle, le plus difficile a été d'interpréter les attentes des enseignants. «*Mais bon une fois que l'on comprend ce qui est attendu ce n'est pas très difficile*». C'est en apprenant à maîtriser les différentes règles que l'étudiant parviendra à s'affilier au système institutionnel. Nous retrouvons donc ici ce

temps de l'affiliation comme point de départ de la période de transition.

Ambiguïté d'une double identité

S'engager dans une formation auprès d'une HEP, c'est aussi faire l'expérience de nouveaux rôles identitaires : qu'il s'agisse de devenir étudiant ou stagiaire. Pour Louis et Marguerite, qui sont à la fois stagiaires et enseignants, il n'est pas toujours facile de combiner ces deux rôles : d'un côté ils doivent faire comme on leur dit et de l'autre ils peuvent gérer leur classe comme bon leur semble. Et puis, il y a aussi le regard que les enseignants experts portent sur les stagiaires. Noémie mettra en évidence que se sentir «enseignante»,

c'est être reconnue par ses pairs. Mais cette reconnaissance est plus difficile à acquérir lors d'un stage A⁴. Noémie, Marguerite et Louis se sont ainsi sentis peu intégrés dans l'école lors de leur stage alors même que les trois exerçaient déjà comme enseignants. Ainsi, dans le regard des autres (enseignants et élèves), ils sont les stagiaires «*qui ont peu de responsabilités*» comme le notera Louis.

Cette ambiguïté entre deux statuts se retrouve aussi dans le discours de Marc. «*Je suis enseignant et étudiant, mais je ne suis ni totalement l'un, ni totalement l'autre. Et je tends vers quelque chose. Quoi ? Je ne sais pas encore.*» Les personnes doivent alors composer avec leurs deux identités, comme l'explique Marguerite. «*C'est-à-dire, il faut juste reconnaître toutes les casquettes que l'on a*

et remettre les choses à leur place.» L'entrée dans la HEP interroge ainsi les individus dans leur identité et nécessite de se redéfinir pour endosser les rôles attendus selon les contextes.

Après la désillusion : des projets en évolution

Dans différents entretiens, il ressort une difficulté à donner une signification aux contenus des enseignements de la HEP. Ceux-ci ne correspondent pas aux attentes des étudiants créant une certaine désillusion par rapport à la formation. L'attente est d'autant plus forte qu'à la lecture des intitulés des cours, ou à l'évocation d'un nom d'un professeur dont on admire les travaux, un imaginaire se met



en place. La confrontation à la réalité peut alors être difficile à gérer lorsque celle-ci est autre.

Quand c'est le cas, l'une des stratégies est par exemple de se concentrer sur son projet, comme l'illustre Noémie. «*On sait que la finalité, c'est le papier. Ensuite, on ne sait pas à quoi s'attendre.*» Dans ces cas, certains étudiants diront «*se fondre dans le moule*» dans le but de réussir les examens et cela au détriment du contenu de la formation. Pour d'autres comme Lula, l'intérêt se construira petit à petit, une fois la désillusion passée. À l'opposé, nous trouvons d'autres cours qui eux correspondent aux attentes initiales. C'est dans ces conditions que l'étudiant sera le plus à même de tirer parti de sa formation théorique.

La formation peut aussi mener à une évolution du projet initial. C'est l'exemple de Louis. «*Je dois dire que, même si au départ j'ai débuté la formation HEP dans un but plutôt alimentaire, maintenant, j'ai découvert, je pourrais presque dire une passion, parce que j'ai beaucoup de plaisir*». Si au début, le projet de Louis était de pouvoir avoir un métier qui lui permette de subvenir à ses besoins, à travers sa formation, il a pu donner une nouvelle signification à celui-ci pour se l'approprier. Les projets

de Marguerite, eux aussi, ont évolué. Elle qui souhaitait enseigner, envisage désormais de débiter une nouvelle formation. Pour elle, l'enseignement lui permettra désormais de subvenir en partie à ses besoins financiers pour s'investir dans sa nouvelle formation.

«Il faut juste reconnaître toutes les casquettes que l'on a et remettre les choses à leur place»

Dans notre étude, il ressort une différence entre les étudiants du Master secondaire I, qui à travers la HEP, ont un projet clairement défini: celui de devenir enseignant, et les étudiants du MA SPE pour qui les perspectives d'avenir sont plus floues laissant davantage de place à l'imprévu, mais aussi à l'incertitude. Miranda explore plusieurs pistes et se prépare à faire des stages «*pour être sûre de trouver le job qui me conviendra enfin*». Marc, lui «*[...] a plusieurs envies, plusieurs projets qui s'entrechoquent, se mélangent. De temps en temps, il y en a un qui prend le dessus, et puis c'est un autre.*» Dans ces cas, les attentes vis-à-vis de la formation

sont tout autres. Celle-ci est davantage investie pour elle-même. Néanmoins, l'espoir que la formation ouvrira de nouvelles portes est lui bien présent. Il ressort de cela que la signification accordée à la formation n'est pas là même lorsque le projet professionnel est clairement délimité ou non.

Le projet et son influence sur la formation

Au départ, il y a un projet. Vient ensuite sa concrétisation, qui passe parfois par l'entrée dans une HEP. Si la formation représente alors un levier dans la carrière des personnes, elle n'en est pas moins une période de transition: celle de l'entrée dans une formation tertiaire. Comme tout système, il y a des règles et des codes. L'un des objectifs, pour le nouvel arrivant, est de pouvoir s'y affilier, d'y trouver sa place. Un ensemble d'apprentissages se mettra alors en place pour y parvenir. La formation interroge l'identité même des individus. Au contact de nouveaux environnements l'individu fera l'expérience d'autres rôles. Il se définira différemment. Si certaines fois le projet initial reste le même, dans d'autres cas nous avons constaté une évolution de celui-ci. Néanmoins, c'est à travers un processus de formation que la carrière de l'individu peut évoluer. Au début il ne s'agit que «d'un projet», mais prendre la route de celui-ci relève d'une mécanique développementale plus complexe. Le projet semblant influencer la façon dont la formation est abordée. Il en ressort alors des pistes intéressantes pour explorer la formation d'adultes et les influences dynamiques entre le projet et les contenus de formation.

Deniz Gyger Gaspoz est professeure formatrice à la HEP Vaud. Ses travaux portent sur des questions liées aux transitions.



Notes

- 1 Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica.
- 2 Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). «Esquisse d'une psychologie de la transition». *Education permanente. Revue suisse pour la formation continue*, 1, 12-15.
- 3 Master secondaire I et MA SPE.
- 4 Sous la responsabilité d'un praticien formateur.

Les médias et leur nécessaire éducation.

Entretien avec Yves Zbaeren

L'outil informatique et Internet peuvent-ils être globalement maîtrisés ? Par son approche pragmatique, Yves Zbaeren montre qu'une formation adéquate et précoce, par *l'Éducation aux médias*, a une place indubitable dans les programmes scolaires, afin que le jeune soit créateur et non uniquement consommateur.

Enseignant est-il aujourd'hui encore un métier ?

Pour moi, la frontière entre enseignant et éducateur est ténue. La double compétence cognitive et éducative devient incontournable pour pratiquer le métier de manière efficace et franche. Les élèves ont besoin de *guide* didactique et pédagogique, gestionnaire en relations et communicateur. Via les médias, ils ont l'impression d'être une personne *construite* et *déjà responsable*, illusion qui nous oblige à les aborder de cette manière. Ce sont les qualités positives de l'adulte, dans un cadre fixé avec ses limites, qui favorisent les apprentissages.

À votre avis, quelle place occupent les médias dans nos vies ?

Je constate que nous sommes inondés de médias au quotidien : journaux, télévision, téléphone portable, Internet via Facebook ou

Twitter... Les enfants et adolescents s'identifient et construisent leur vie affective ou relationnelle avec ces moyens virtuels (*smartphone* et ordinateur). Ceci n'est pas un mal en soit. C'est le continu besoin de références et de rester en lien «pour ne pas rater une info» qui devient un vrai problème. Les réseaux sont terriblement chronophages ! En classe, sous silencieux, les élèves sont plus attentifs à leur réseau social qu'au contenu du cours qu'ils sont censés suivre ! Nous vivons une époque où notre mental *désorganisé* prend le dessus. Ceci est grave si nous ne révélons pas le phénomène. Cette *drogue quotidienne* touche évidemment aussi les adultes, et je ne fais pas exception. Je considère qu'il faut impérativement transformer ce flux d'infos et ces nouveaux réflexes identitaires en projet pédagogique. Intégrer officiellement *l'Éducation aux médias* à l'école est un devoir citoyen.

De quelle manière pouvons nous éveiller les élèves et enseigner les médias ?

Il convient de démontrer que des limites peu honnêtes sont franchies à notre insu, que ce soit dans la publicité (la *femme divine* reconstituée par éléments photographiés chez d'autres) ou dans l'information (événements volontairement faussés, documents trafiqués). Posséder un excellent ordinateur met à nu notre vulnérabilité. Nous ne sommes pas à l'abri des risques d'Internet : transmission de photos et de coordonnées, description de situations personnelles, création d'alias incontrôlés, impossibilité de retirer ses données... C'est grisant de rouler en Porsche, mais il faut le permis de conduire !

Il faut impérativement mettre en scène les élèves en proposant des projets concrets à réaliser, comme des enregistrements audio ou

du travail sur image. Développer une matière enseignée dans une ou plusieurs didactiques permet de transposer le virtuel dans la réalité. Les projets RadioBus et *RadioBox & PodCast*¹ s'inscrivent extraordinairement bien dans ce contexte, où les élèves relient leurs mondes oniriques et la réalité émotionnelle du direct.

L'horaire scolaire permet-il cette transposition ?

Aujourd'hui encore, pour donner un cadre à ce travail, il existe les projets interdisciplinaires avec du temps disponible. Mais avec le nouveau Plan d'études romand (PER), ces périodes risquent de disparaître dès 2012... Ce serait une catastrophe ! Heureusement, la formation des enseignants s'est améliorée. Des personnes ressources sont actives dans les établissements scolaires et accompagnent des projets sur mandats ponctuels (PressMITIC²), offrant des repères. Dans le cadre du RadioBus, un des buts principaux est que les élèves portent jusqu'au bout un projet, qu'ils accomplissent un *travail média* en assumant sa réalisation. La préparation, suivie de la présentation, d'un programme radiophonique intègre un nombre consistant d'étapes formatives.

Musicien et enseignant, Yves Zbaeren a donné des cours de musique à des élèves de 10 à 20 ans, puis il a travaillé au CEMTIC³ avant d'être engagé à la HEP Vaud en 2001. À la HEP, il s'adresse à des enseignants en formation dans le cadre d'activités médias (son, images fixes et animées) et dans la formation initiale en musique. Dès 2004, il s'engage auprès de Denis Badan avec des enseignants et des élèves, sur le terrain, dans le projet RadioBus.

Propos recueillis par Jean-Louis Paley

Notes

- 1 Exemples sur le <http://www.scolcast.ch/>
- 2 Informations complémentaires sur <http://www.pressmitic.ch/>
- 3 Centre d'Enseignement des Médias et Technologies de l'Information et de la Communication



PER: QUEL CHANGEMENT PRÉVOIR DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES?

VIRIDIANA MARC

L'enseignement des mathématiques évolue depuis plusieurs décennies. Actuellement, il importe de favoriser, au niveau romand, des échanges sur les représentations que chacun se fait des objectifs du PER. Implanter un nouveau curriculum et rechercher quelles modifications seront produites dans l'enseignement d'une discipline implique d'identifier d'une part, les modifications du curriculum officiel et d'autre part, si celles-ci doivent avoir un impact sur le curriculum effectivement enseigné. La rédaction du PER s'étant faite par des enseignants, on peut espérer un rapprochement entre ce qui est prescrit et ce qui est effectif. Toutefois, le PER est le fruit d'un consensus. Pour les mathématiques, si quelques éléments peuvent avoir disparu, ils sont rares ou parfois décalés dans le temps. Mais chacun retrouvera les intentions de l'enseignement des mathématiques telles qu'elles se sont stabilisées durant les dernières décennies d'harmonisation romande.

Des nouveautés au cycle 3 (7-8-9e années actuelles)

L'intérêt d'un référentiel comme le PER est de montrer comment se construisent les apprentissages des élèves sur les onze années de la scolarité obli-

gatoire, avec une structure cohérente et un niveau de précision similaire pour chaque cycle. Les mathématiques, inscrites dans le domaine *MSN* avec les *Sciences de la nature*, proposent des thématiques et des contenus très semblables à ceux actuels. Ainsi, on y trouve quatre thématiques relativement familières: *Espace* - qui couvre la géométrie-, *Nombres*, *Opérations* (avec un affinement spécifique pour le cycle 3 en *Nombres et opérations* et *Fonctions et algèbre*) et enfin *Grandeurs et mesures*. Une entrée complémentaire intitulée *Modélisation* renforce la dimension résolution de problèmes, déjà bien présente dans la plupart des plans d'études en vigueur. Son opérationnalisation dans les classes est toutefois très variable et mérite encore d'être affinée, comme le montrent plusieurs études (ex. *Mathéval 1P-4P*, *Math789-éval*). L'enseignant aura à trouver un juste équilibre entre des apports de contenus et des apports de résolution de problèmes. Les contenus mathématiques à proprement parler sont, pour la plupart des cantons, des éléments connus et pratiqués, plus encore pour le degré primaire, qui bénéficie d'une longue expérience d'harmonisation romande et qui dispose d'un plan d'études 1P-6P depuis 1997 ainsi que de moyens d'enseignement romands (1996-2002). Ce qui est nouveau, c'est ce dernier maillon d'harmonisation au cycle 3 pour lequel des choix ont dû être faits. Ainsi, certains enseignants pourraient être surpris de ne pas retrouver la trigonométrie ou un travail spécifique sur les vecteurs (abordés essentiellement lors du travail sur la translation).

Liberté des pratiques et exigences communes...

Les apprentissages décrits dans le PER ont un niveau de précision qui laisse inévitablement une

marge d'interprétation. Sans forcément créer des documents plus précis qui finiraient par être plus que pléthoriques et inopératoires, il serait bon que des mises en commun - de préférence jusqu'à un niveau romand - sur la représentation que chacun se fait des objectifs du PER soient prévues. En partie, les moyens d'enseignement romands initient cette démarche, mais elle se devrait d'être effective jusque dans les pratiques. Les travaux du PER concluent donc 40 ans d'harmonisation des curriculums en entérinant les visées romandes de l'enseignement des mathématiques. Comme plusieurs études le montrent toutefois, il demeure une marge d'appréciation pour la mise en œuvre des éléments du référentiel. Dans une certaine mesure, cette marge relève certes de la liberté des pratiques et de la créativité des enseignants, mais il s'agit aussi d'assurer que les exigences inhérentes à certains objectifs soient similaires d'un canton à l'autre et que les gestes professionnels les plus pertinents pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages soient identifiés et promus. Une coordination et une culture commune entre HEP (et instituts de formation) seraient certainement bénéfiques dans ce sens et initieraient une harmonisation romande dans la mise en œuvre du PER.

Viridiana Marc est collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique à Neuchâtel (IRDp).

Une bibliographie sommaire est disponible sur le site de *Prismes*.

Note

- 1 A ce sujet, voir l'article de Chantal Tièche Christinat. Et chez vous les maths, ça va comment? *Prismes* 6, Sciences et mathématiques à l'école, mai 2007, pp. 54-58.



PARCOURS D'ÉTUDIANT : À L'IMAGE D'UN JEU DE L'OIE...

ELISABETH STIERLI,
GENEVIÈVE TSCHOPP

Dans le cadre du Bachelor préscolaire et primaire de la HEP, les étudiants suivent un séminaire soutenant leur formation en alternance et visant l'intégration des compétences et la construction de leur identité professionnelle. Dans *Prismes 10*, le dispositif de formation est présenté dans un article se rapportant à l'accompagnement. Dans ce numéro, les auteurs proposent un regard sur des bilans de formation.

«Être ou jouer le jeu voilà la question de la vie entière.»¹

Le jeu de l'oie est un jeu de société de parcours qui a souvent été comparé à la vie humaine et ses

aléas. Divertissant et symbolique, il permettrait – soi disant – de comprendre le monde. Son tracé, en forme de spirale, rappelle le labyrinthe à parcourir pour parvenir à cette connaissance. De Grandmont (1995, p. 30) précise qu'au XVIII^e siècle, l'approche des jeux devient humaniste : «la naissance du jeu de l'oie (jeu à base de cases illustrant une histoire) [...] prendra un essor incroyable et sera [partie prenante] de toutes les formes d'activités y compris en pédagogie». Traditionnellement, le jeu compte 63 cases qui s'enroulent autour de la dernière à laquelle chacun espère arriver en premier.

«Le jeu de l'oie est un jeu de société de parcours qui a souvent été comparé à la vie humaine»

En tant que formatrices, nous nous intéressons à la manière dont les apprenants évoquent les éléments biographiques qui alimentent leur parcours de formation et qui contribuent à leur professionnalisation. Notre focale porte sur l'articulation entre

processus de biographisation (Delory-Momberger, 2009) et processus de formation (Dominicé, 2002). Nous portons une attention particulière aux récits écrits des futurs enseignants que nous accompagnons dans le cadre du séminaire d'intégration. Bertaux (1997) soutient qu'il y a récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode de son expérience vécue. Lorsqu'il prend la forme de «biographie éducative», son but est la reconstruction du parcours de formation de la personne, pointant les expériences, les rencontres significatives, les différents choix qui jalonnent ce parcours (Dominicé, 2002). Travailler sur des fragments de son histoire de vie, se saisir de son expérience, ouvre à une meilleure connaissance de soi et des relations à son environnement.

«Le récit de vie a pour but la reconstruction du parcours de formation de la personne.»

Voyage au cœur de la formation

«On ne joue pas en assistant à un jeu.»²

L'étudiant, auteur du récit qui s'inscrit dans l'histoire et dans la sienne, rend conscientes les représentations à partir desquelles il se construit une identité professionnelle. Tschopp et Stierli (2011), dans leur étude des productions écrites entre le 2^e et le 5^e semestre de formation d'étudiants ayant suivi le même cursus, saisissent la reconstruction du trajet de formation de ces futurs professionnels, dans sa dimension longitudinale ayant recueilli à plusieurs reprises, espacées dans le temps, les données d'un même sujet (Van der Marren, 1996).



Dans notre problématique, nous soulevons différentes questions pour approcher ces chemine-ments singuliers et l'appropriation de la formation par les étudiants :

- comment abordent-ils la formation, de quelle manière se «bricolent»-ils une trajectoire de formation ?
- quelle évocation nous font-ils partager de leur «je» (De Gaulejac, 2009), de leur identité professionnelle en construction (Gohier, 2007) ?

Ce questionnement s'inscrit dans une recherche-développement portant sur le dispositif d'accompagnement de l'intégration et de la construction autonome des compétences par l'alternant (Tschopp et Stierli, 2010). Nous investiguons ce que les étudiants perçoivent de la démarche d'intégration proposée notamment dans les bilans de fin de formation où ces futurs enseignants donnent à voir l'autoévaluation de leur trajectoire ainsi que le sens qu'ils donnent à cette pratique réflexive. Nous proposons dans cet article quelques morceaux choisis parmi ces textes de mise à distance avec soi et d'ouverture au dialogue, qui nous ont été adressés à la fin de la formation initiale de leurs auteurs. Vous y percevrez comment les étudiants expriment leur trajet de formation, les rencontres et leur identité professionnelle.

Un choix aussi guidé par la surprise

Ces fragments d'histoires de formation engagent le futur enseignant dans son rapport à soi, aux autres (pairs, formateurs, formateurs de terrain, élèves), au monde (lieux différents de formation, origine, ...). Le «je» qui s'y exprime suit le renouvellement de leurs représentations de la formation, de leur rôle professionnel en construction.

Le choix des extraits de bilan que nous vous présentons est aussi guidé par notre surprise, prêtant attention aux données estimées «à côté» de ce qui était prévu (Marcelli, 2006), ce qui a contribué à cultiver ce que l'éthicien Malherbe nomme la «surprenance» (2011). Cette subjectivité assumée se retrouve au niveau de la posture attendue des étudiants : Ils sont invités à relire des événements qu'ils estiment critiques, pour se déprendre de cette expérience, la réfléchir et se mettre en projet face à cette réalité.

Jouer le «je»

«L'homme ne joue que là où, dans la pleine acceptation du mot, il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue.»³

Avance-t-on dans son parcours de formation, comme dans le jeu de l'oie, par les effets du hasard ? Ornées d'une oie, les cases bénéfiques permettent d'accélérer la course, au contraire des cases maléfiques qui la retardent ou pénalisent le joueur en lui infligeant une amende. Retrouvons-nous dans la formation l'équivalent des cases où l'oie prend son bain, s'envole ou se retrouve en prison voire au fond du puits ?

Apprendre à respecter les règles, apprendre à avancer en comptant (comptabilisant ?) les cases, en lisant les instructions ou les symboles figurent parmi les bénéfices du jeu. En jouant le «je» en formation, qu'apprend-on ? À quels risques s'expose-t-on ? Les jeux de société sont aussi synonymes de détente et de plaisir. Retrouverons-nous ces dimensions dans le corpus sélectionné ? Si le jeu se joue à plusieurs, la socialisation et les autres acteurs sont-ils relevés par les auteurs des récits ? Symboliquement, le joueur suit un tracé en forme de spirale et refait en se déplaçant, case après case, le chemin qu'ont parcouru les héros antiques. Les futurs enseignants ne marchent-ils pas aussi, d'âge en âge, dans les pas de leurs prédecesseurs ?

D'autres scènes et «en-jeux»

La première mention du jeu de l'oie remonte à la cour des Médicis à Florence, vers 1580. Des variantes multiples se sont développées à travers le monde. En 2011, quelques-uns de nos joueurs s'essayaient à explorer d'autres espaces géographiques en effectuant un semestre dans un autre pays (Erasmus). Que nous disent ces reporters ? Le nombre et l'ordonnement des cases sont quasi immuables dans ce jeu célèbre. Comment les joueurs se confrontent-ils à ces cases ? Osent-ils les bousculer ? En quittant le plateau, les acteurs retrouvent d'autres scènes et «en-jeux» de la vie quotidienne. Turner (2000) relève que les gens de 20 à 30 ans apprennent à «jouer» à l'adulte. Cette étape de la vie est-elle mentionnée dans les textes ?

Mises en mots

Entrons dans les fragments de récits récoltés, mis en regard de certaines cases – renommées – de ce magnifique jeu de l'oie.



Imélia⁴ (juin 2008) : début du parcours

«Premier jour... stressée mais hâte d'y entrer. Comment se préparer à attaquer l'inconnu ? On fait connaissance, il y a beaucoup de monde et on a de la peine à comprendre où l'on va... mais enfin nous y sommes... plus que trois ans et on est enseignant !»



Betty (juin 2009) : picorer dans l'alternance

«Lors de mes débuts à la HEP, je ne soupçonnais pas dans quoi je m'engageais, ce qui s'est avéré être ma vocation. Durant ma formation, je me suis souvent posé des questions : «quel type d'enseignante ai-je envie d'être, quel est mon idéal et vais-je y parvenir ?». J'ai souvent douté de mes capacités pour, en fin de compte, réaliser que je touchais petit à petit cet idéal. Au fur et à mesure de mes stages, qui se sont, des fois, avérés être l'exemple que je ne voulais pas suivre ou alors un exemple à suivre, j'ai façonné ma manière d'enseigner. Je pense que ces moments de doute ont fait que je me suis parfois étonnée moi-même et

m'ont donné confiance en moi et en mes capacités. La troisième année a été une révélation. J'ai enfin réalisé ce qu'était le métier d'enseignant dans sa globalité, avec les plaisirs, les devoirs, les opportunités, les surprises et les relations avec les élèves, les parents et le savoir qu'il implique.»



Arielle (juin 2009): traverser

«Tout a commencé lorsque j'ai accepté de voir la vérité en face: ce que j'avais entrepris à l'époque (des études de psychologie) n'était pas ce qui me convenait. Si je restais dans ce «confort», c'était pour ne pas perdre mes repères, ne pas perdre mes amis et surtout, éviter de me remettre en question. Après réflexion et le soutien de nombreuses personnes, j'ai fait le pari qu'autre chose m'attendait. Ce quelque chose pouvait être la clé d'un plus grand épanouissement et l'occasion de donner un sens aux termes «avoir trouvé sa voie». J'ai donc décidé de prendre mon courage à deux mains, de tout plaquer et de partir en Allemagne.

Ce voyage fut la première étape d'une grande aventure. Je me souviens encore de mon premier jour dans cette capitale: seule, sachant que ça durerait 3 mois et que si je ne me décidais pas à oser acheter un petit pain en employant mon allemand de collègue, j'allais mourir de faim. Ces trois mois se sont soldés par des expériences incroyables, inoubliables, une maturité toute neuve et je suis revenue avec un ZMP⁵ en poche. À partir de cet instant, je me suis sentie plus forte. Désormais, le fait de réitérer l'expérience des premiers jours, seule dans une cafétéria sans aucune idée de l'aventure dans laquelle je me lançais n'était plus une crainte. J'ai donc franchi le seuil de la Hep. J'ai commencé cette formation avec quelques prétentions: me voyant avec un passé universitaire, je pensais réussir «haut la main». J'ai vite été remise à l'ordre et j'ai compris que j'avais tout à

apprendre. Au terme de cette formation, je me permets d'avoir un regard global sur le travail fourni: je vois mes difficultés, mes doutes, mais je vois également mes progrès. Je reconnais finalement que cette formation m'a beaucoup apporté.

D'un point de vue théorique, tout d'abord. Alors qu'au début, la plupart de ces cours me semblaient inutiles, ce n'est que maintenant que j'entrevois le lien qui les assemble et comme faisant partie de cet ensemble qui est ma formation. La formation pratique a été également un aspect révélateur. J'ai eu énormément de chance dans tous mes stages. Chacun avait son lot de difficultés, d'obstacles et d'exigences, cependant ils étaient tous accompagnés de moments de grande joie et d'expériences humaines très riches. J'ai appris à connaître les enfants et à affiner ce lien particulier qui se construit entre l'enseignant et ses élèves. Finalement, l'autre aspect déterminant de ma formation ce sont les amitiés que j'ai pu créer. Très vite, j'ai eu la chance de faire partie d'un groupe qui a perduré durant mes trois années de formation et dont les membres ont constitué le plus grand des soutiens. Des amitiés très fortes se sont mises en place, allant bien au-delà de notre formation. On nous dit que ce n'est que pour un temps et que les études terminées, chacun reprendra sa route... j'espère que non et que notre collaboration, notre entraide et notre amitié sauront perdurer.»



Berni (juin, 2009): s'envoler

«Nous sommes des êtres humains avant même d'être enseignants. Des gouttes de sueurs et des moments de déception passant par la colère; la HEP ne fait pas une route simple et droite mais bel et bien sinueuse avec des virages très étroits. Mais la lumière commence à éclairer le tunnel et la vie professionnelle que l'on attendait tant nous ouvre ses bras. Plus que quelques pas et nous y

sommes. Je ressens maintenant la réelle envie de quitter ma formation et de commencer ma vie professionnelle. Je suis désormais d'attaque à relever un nouveau défi dans une nouvelle aventure que j'attends avec impatience...»



Nicolas (juin, 2009): bouquets de connaissances

«À travers l'élaboration de ce dossier de formation et donc pendant ces trois années, j'ai pu exercer une évaluation critique de mes apprentissages et de mes gestes professionnels. J'ai également pu repenser aux contacts et aux échanges que j'ai eus avec les différentes personnes de cette profession. En effet, les idées et les retours réflexifs de mes camarades, de mes praticiennes formatrices ainsi que des professeurs formateurs m'ont beaucoup aidé à progresser. Pour résumer, ce travail m'a permis de me replonger régulièrement dans les événements passés ainsi que dans mes interprétations et mes interventions afin de les analyser avec du recul et à l'aide de nouvelles pistes.»

Entrée dans la maison des enseignants

«Celui qui se libère, loin d'être incapable de jouer le jeu, le joue encore mieux car il voit la vie comme un jeu.»⁶



Arrivée

Le projet de formation est un «projet d'être» (Gourdon-Monfrais, 2001, p. 36): le chemin qui s'ouvre pour l'apprenant est aussi l'occasion d'invention, la chance de pouvoir imaginer et produire sa vie, son identité. Ce devenir autre fait naître diverses tensions et résistances, des réjouissances aussi, mises à jour dans les extraits de bilan proposés plus haut. Récits singuliers qui pourtant semblent faire écho à l'universalité: chaque parcourant dans une institution de formation s'y reconnaîtrait sans doute en partie. Ces récits de prise de forme nous donnent à voir comment chacun orchestre une coopération entre structures et actorisation, ces narrations révèlent ce besoin des humains de «construire une représentation cohérente de leur être et de leur devenir, de percevoir l'historicité de leur existence.» (De Gaulejac, 2008, pp. 317-318). Les potentialités réflexives et formatives du récit de soi ont par ailleurs déjà été démontrées par les travaux menés dans le champ de la recherche biographique en éducation.



Voguer

Les étudiants dans leur *parcours de formation* endossent des rôles pluriels qu'ils conjuguent en fonction du temps et de l'espace. Ils se «fabriquent» un cheminement, se construisent une identité professionnelle et mènent une réflexion apprenante sur ces tensions vécues tout en considérant leur investissement subjectif... Aujourd'hui la compétition dans les jeux est bien présente même si le développement des jeux coopératifs est indéniable. C'est en coulisses seulement que la compétitivité entre stagiaires se murmure, alors que la collaboration se vit par touches successives.

Le croisement des constats posés à la fois dans notre recherche-développement et nos études de cas montre ce que Delory-Momberger relève

(2009, pp. 19-20): «Le parcours de vie est donc fait, non pas de la somme de trajectoires qui se juxtaposeraient et se cumuleraient, mais de leur intégration dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique (elle relève d'une construction individuelle) et sociale (elle porte la marque des environnements culturels et sociaux dans lesquels elle s'inscrit).» L'accompagnement des étudiants dans le développement d'une posture réflexive favorise la ré-appropriation de l'histoire de leur formation en lui donnant du sens. En cela, notre démarche se rapproche du jeu de l'oie apparié à une métaphore de la vie, de la connaissance voire du parcours initiatique.

«C'est en coulisses que la compétitivité entre stagiaires se murmure, alors que la collaboration se vit par touches successives.»

Si le curriculum laisse peu de place à un parcours singulier en terme de choix de modules, les étudiants dessinent un parcours unique, avec un repérage d'éléments significatifs divers qui ont contribué à les former. Il n'y a pas de projet sans programme, ni d'espace de liberté sans contrainte (Boutinet, 2010)!

La pratique réflexive dans laquelle se sont engagés ces futurs enseignants a favorisé la mise à jour de ces cheminements entrelacés d'épisodes et de composantes biographiques. Ces cheminement bricolés amènent-ils à une construction professionnelle singulière exprimée par le «je», à un jeu de société de parcours? Leur trajectoire pourrait-elle s'apparier à ce labyrinthe représenté dans le jeu de l'oie? La métaphore est tentante...

*Elisabeth Stierli et Geneviève Tschopp sont
professeures formatrices à la HEP Vaud,
chercheuses et peut-être aussi ocaludophiles
pour cet article...*

*Elisabeth Stierli et Geneviève Tschopp sont aussi
expertes pour la réalisation de Prismes 14*

Les références complètes mentionnées dans cet article sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Michel Bouthot, Chemins Parsemés d'Immortelles pensées-2.
- 2 Proverbe baoulé, Côte d'Ivoire.
- 3 Friedrich von Schiller, Lettre sur l'éducation esthétique de l'homme, 1795.
- 4 Prénom fictif, comme les suivants.
- 5 ZMP: Zentrale Mittelstufenprüfungen.
- 6 Allan Watts, philosophe et écrivain anglais, 1915-1973.

ÉCRIRE UN JOURNAL DE BORD : CONSCIENTISER SES PRATIQUES

DENIS GAY

Il apparaît fréquemment que les enseignants et les étudiants en formation à la HEP ne prennent pas le temps de prendre des notes sur leur propre pratique professionnelle. Pourquoi ? Écrire un journal de bord, cela signifie décrire des situations scolaires, exposer des problèmes et projeter ses interprétations. Il est pertinent de choisir une situation, une question. Des « moments critiques » sont souvent privilégiés, comme l'émergence d'un conflit entre enseignant et élève. Or le journal de bord permet non seulement de travailler des aspects de la gestion de classe, mais aussi des aspects didactiques et pédagogiques : quels élèves ont participé au cours de manière active ? comment ai-je réagi à telle question des élèves ? qu'est-ce qui m'a énervé dans telle situation ? quels sont les indices que j'ai recueillis afin d'évaluer tel apprentissage de cette manière ?

Une question transversale essentielle est celle des catégorisations que les enseignants utilisent pour décrire ou juger les élèves. Concrètement, quelles sont mes impressions et interprétations à propos d'un élève ? Comme je l'ai montré en 2010, c'est la

dimension largement inconsciente des catégorisations mobilisées dans la vie quotidienne scolaire qui légitime les pratiques d'écriture. En effet, selon les mots de Hegel, « ce qui est bien connu, justement parce qu'il est bien connu, passe inaperçu ». Or la scène scolaire est connue des enseignants qui ont passé des années sur les bancs de l'école avant de se retrouver à la tête d'une classe. Elle est d'autant plus difficile à connaître qu'elle est évidente. Hatchuel (1994), dans une recherche sur une leçon de mathématiques, montre comment une enseignante gère les interactions. C'est de manière implicite que l'enseignante laisse deux petits garçons prendre la parole, se lever et écrire au tableau de leur propre initiative. Ces *showmen* accaparent 25 % des interactions avec l'enseignante dans une classe de 26 élèves. Par ailleurs, une petite fille lève la main 20 fois, et l'enseignante ne lui donne la parole qu'une seule fois. Ainsi une discrimination se met en place.

L'écriture du journal constitue un procédé de conscientisation des pratiques scolaires, dont celles des catégorisations. Elle permet à l'enseignant de se poser la question de la discrimination dans la vie de la classe et d'étudier ses propres manières de catégoriser les élèves. Ce questionnement, par sa dimension transversale, est intimement lié à tout aspect pédagogique, didactique et de gestion de classe. On peut distinguer plusieurs dimensions : les émotions, puis la description d'une catégorie, ensuite le contexte d'énonciation, enfin les questions que se pose l'enseignant.

Exemple : Cette élève m'énervait avec ses attitudes « peu respectueuses », elle est « impertinente ». Elle accapare mon attention, par rapport à d'autres qui sont très autonomes. Si je la lui accorde, son intérêt ne dure que quelques minutes. Elle parle, elle

pouffe, elle est dissipée... Mais aussi, elle dit, depuis le début de l'année, qu'elle ne comprend rien à la psychologie (que j'enseigne), qu'elle est nulle et va échouer. Elle parle encore. Elle se tourne vers une voisine, puis vers l'autre, et *batoille*. Elle pose plein d'affaires sur sa table, comme si elle voulait se protéger. Tout se passe comme si les autres sont parfois agacés par son attitude, parfois ils en profitent pour faire régner un peu plus le désordre. Dans le journal de bord, ces aspects peuvent être distingués dans différentes rubriques.

Emotions, sentiments, ressentis, interprétations

Enervé par l'attitude impertinente d'une élève. Elle n'est pas autonome comme les autres.

Quelle catégorie ? Quel acte ?

Impertinente.

Elle cache son visage dans ses affaires posées sur la table, ne regarde pas en direction de l'enseignant.

Décrire le contexte d'interaction

Elle parle avec ses voisines, dérange les autres élèves. Elle reste immobile, affalée sur sa table. (Jusqu'à ce que j'intervienne).

Questions

Que puis-je faire pour l'aider ? Que puis-je faire pour qu'un cadre plus propice à l'apprentissage règne en classe ?

Le journal de bord remplit une fonction de clarification de la pensée. Il permet de prendre du recul, de la distance avec des interprétations immédiates et d'avoir prise sur des pratiques qui autrement tendent à rester dans le flou des actes semi-conscients. Par ailleurs il permet aussi de relire quelques mois plus tard ce qui a été pensé plus tôt et qui sans cela aurait disparu de la mémoire. Ainsi des étudiants redécouvrent avec étonnement ce qu'ils ont noté au début de leurs stages dans des établissements.

Denis Gay, anthropologue, est professeur formateur à la HEP Vaud et enseignant au secondaire 2.



Etudiant et praticien formateur : récit d'«incidents» sur terrains peu transparents

Ce récit montre avec acuité quelle peut être l'importance de la présence ou de l'absence de connaissances en matière de droit dans la pratique enseignante, également en ce qui concerne l'enseignant en formation.



Julien (nom fictif) étudiant HEP en stage A¹ apprécie de participer à la surveillance des récréations. Son contact avec les élèves et ses nouveaux collègues est bien différent de celui des leçons ou des conseils de classe. Soudainement, le praticien formateur lui annonce qu'il n'a plus le droit d'effectuer cette tâche et qu'il déplore cette situation. Il ne peut aller à l'encontre des ordres de la direction de l'établissement qui, dans l'attente d'un avis de droit en provenance du DFJ, interdit cette pratique, faisant référence au statut légal des étudiants en stage, qui ne bénéficieraient pas d'un statut officiel face aux assurances, afin d'être protégés en cas d'incidents.

Julien est extrêmement déçu, surtout très étonné par cette nouvelle impossibilité de développer l'une des compétences importantes à acquérir pendant sa formation : «Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés». Ayant effectué cette surveillance pendant plusieurs mois, il avait pu en apprécier les réels apports formatifs et leurs effets sur l'évolution de sa manière de percevoir les élèves dans un contexte différent. Son dialogue avec les autres surveillants s'est enrichi au contact de leurs expériences. Il a pu s'affirmer autrement face

aux élèves, découvrir une forme moins conventionnelle de contact, sans la présence physique du formateur à ses côtés. Il a constaté de nombreuses influences positives sur son apprentissage de la gestion de classe. De plus il se sentait totalement sécurisé par la présence de son formateur dans l'établissement, le sachant prêt à intervenir immédiatement, atteignable par téléphone portable. «N'est-on pas au vingt et unième siècle!»

Julien décide de communiquer sa déception et son étonnement à la direction souhaitant idéalement préserver le futur potentiel de formation des étudiants. Il s'enquiert du bien fondé d'une telle démarche auprès de son formateur. Celui-ci confirme l'effet de jurisprudence que sa lettre pourra apporter à la question des limites de pratiques de terrain, aspect parfois flou des droits et devoirs de l'enseignant. Suite à la démarche de son étudiant, le formateur reçoit de sa direction une note personnelle affirmant qu'il a instrumentalisé son étudiant. Il fait part au stagiaire du contexte litigieux de la situation.

Tous deux se sentent méprisés. Le stagiaire se sent perçu comme une marionnette incapable d'avis ni de démarche personnelle. Le formateur quant à lui passe pour un manipulateur de personnes, un mauvais serviteur de l'Etat qui délègue, par paresse, son travail à son apprenti. De tels préjugés ont la vie très dure et autorisent tant de transferts erronés de la part de leur auteur, que les victimes de ces jugements iniques décident d'un commun accord de se protéger. L'étudiant propose d'écrire un démenti signé de sa main, affirmant qu'il avait agi de son propre chef, mais que par peur d'éventuelles retombées négatives sur sa certification, il en avait parlé à son formateur avant d'envoyer sa lettre. Il autorise son formateur à faire usage de ce démenti en cas de besoin. Malgré cette information irréfutable les jugements de la direction n'ont pas été remis en question...

Dans sa réponse, le service juridique du DFJ fait la différence entre l'étudiant en stage A et celui en stage B. Le premier n'est pas lié contractuellement à la DGEO et n'est pas affilié à la LRECA². En cas d'actes qui pourraient lui être reprochés, il devra fait appel à sa propre assurance de responsabilité civile (RC). Le second est au bénéfice d'un contrat. En cas de problème, la responsabilité de l'Etat peut être engagée. Mais le service juridique ajoute que le fait qu'il s'agisse d'un stagiaire n'est pas déterminant en soi et qu'il faudra considérer ce genre de situation de cas en cas...

Un formateur (nom connu de la rédaction).

Notes

- 1 L'étudiant en stage A travaille dans la classe d'un praticien formateur, en double commande. Celui qui est en stage B est engagé par un établissement pour un certain taux d'activité et exerce son activité en responsabilité sous la supervision à distance (visites) d'un praticien formateur.
- 2 Loi du 16 mai 1961 sur la responsabilité de l'Etat, des communes et de leurs agents.

TRIOS ÉLÈVES, PRATICIENS FORMATEURS ET STAGIAIRES: RÉFLEXIONS AU GYMNASSE D'YVERDON

PATRICK GILLIARD

La HEP propose un double système de formation pour les futurs enseignants au gymnase: un stage A *en double commande* ou un stage B *en responsabilité*. Dans le premier dispositif, les stagiaires sont accompagnés par un maître, le praticien formateur (PraFo). Dans le deuxième, le stagiaire, engagé et rémunéré, a la pleine responsabilité. Dans les deux cas, un PraFo a la tâche d'assurer le suivi et la validation. Quelles sont les différences?

Ces stages A et B offrent des conditions d'encadrement distinctes. L'objectif de notre recherche est de mieux cerner les différentes dynamiques et perceptions croisées (maître, stagiaire, élèves) au sein de ces systèmes de supervision. Notre hypothèse initiale consiste à penser que le stage A diffère significativement du stage B. Le dispositif *en responsabilité* serait-il davantage garant de l'acquisition de compétences professionnelles, d'une attitude expérimentale permettant la construction de savoirs dans l'action et par l'action? Les conditions d'un encadrement à distance ou en accompagnement sont-elles propices à la réalisation d'une pratique réflexive?

Dans les deux cas, le stagiaire est soumis à des contraintes. La plus évidente est celle de devenir rapidement professionnel, autonome et réflexif. Mais il doit aussi faire des liens entre les cours théoriques dispensés à la HEP, répondre aux différentes exigences liées à son cursus académique et s'adapter à son PraFo dans un microcosme relationnel peut-être subjectif. Les enseignants stagiaires succombent souvent au mythe de la leçon idéale et, pleins de bonnes intentions, ils se ren-

dent compte que l'aspect théorique abordé à la HEP est éloigné de la réalité. Ces connaissances, construites en dehors de toute volonté délibérée d'apprendre, sont difficiles à faire évoluer, car c'est la seule bouée de sauvetage visible.

Une posture réflexive amenée de l'extérieur peut conduire à une prise de conscience de son propre modèle de fonctionnement et orienter vers un modèle opératoire plus performant et surtout personnel. Pour comprendre cette transformation, nous avons choisi d'emprunter le concept de plasticité défini en neurophysiologie par Jacques Pailard¹, qui traduit la capacité de tout système à modifier durablement sa propre structure en adoptant une nouvelle possibilité de fonctionnement. C'est ici l'aptitude d'un stagiaire à déstructurer un ensemble de *patterns* pour les restructurer différemment. La plasticité explique qu'une connaissance soit nécessairement partielle et ouverte sur une régression ou un progrès². Ainsi la question essentielle est de savoir si ce cheminement vers la maîtrise toujours relative du métier d'enseignant est plus propice dans une situation d'immersion totale ou dans celle du téléguidage par double

commande. Cette position influe-t-elle sur la perception des élèves? Nous avons tenté de répondre en nous appuyant sur un questionnaire distribué à 8 classes du gymnase d'Yverdon, suivi par une dizaine d'entretiens qualitatifs³ menés auprès de PraFo et de stagiaires A et B.

Résultats du questionnaire

Sur les 165 élèves interrogés, la quasi-totalité ont connu un ou plusieurs enseignants stagiaires A et B. Ils disposent donc d'une expérience et d'une culture scolaire de cette situation d'apprentissage. À la question⁴ «quelle a été votre réaction lorsque vous avez appris qu'un enseignant stagiaire allait enseigner dans votre classe?», une bonne moitié des élèves répond favorablement; 31% sont sans opinion préalable; 39% pensent qu'il faut aider ceux qui se forment, 22% que le stagiaire amène un enrichissement; seuls 19% estiment que c'est un frein à l'apprentissage. Ils perçoivent peu de différences dans les cours du PraFo et du stagiaire A ou B: 40% des élèves les jugent identiques; 23% y voient une différence plutôt positive; seuls 22% soulignent une baisse de la qualité de l'enseignement du stagiaire, alors que 14% y voient une amélioration.

Citez trois caractéristiques qui vous viennent à l'esprit à propos de votre enseignant stagiaire.

Variable_16	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	16	9.7%
Qualités pédagogiques	44	26.7%
Qualités humaines	59	35.8%
Défauts pédagogiques	35	21.2%
Faibles humaines	11	6.7%
Total observé	165	100%

Les élèves relèvent en premier lieu un certain nombre de critères, regroupés sous le générique de «qualités humaines» (35,8%). Les qualificatifs, sans critères pédagogiques, participent indirectement à expliquer l'empathie dont disposent les stagiaires. Des termes comme «sympathique, compréhensif, motivé, humour, à l'écoute, passionné» traduisent le fait que nos stagiaires transmettent enthousiasme et fraîcheur, en contraste avec un corps enseignant qui a pris une nécessaire distance émotive. Face à une situation stressante, les stagiaires adoptent assez systématiquement une attitude chaleureuse et amicale pour se faire admettre des élèves. Cette attitude est à double tranchant, car la gestion de la classe implique une forme hiérarchique, un statut de professeur. Les PraFo soulignent cette tendance, et le travail d'ajustement à produire. L'adoption de ce rôle d'enseignant est rendue plus difficile en dou-

ble *commande*, car le stagiaire est perçu lui-même comme un élève vis-à-vis du PraFo qui conserve le véritable statut de maître. Il y a un respect à l'égard du stagiaire, mais en cas de contestation les élèves vont facilement s'adresser au PraFo. Ces stagiaires ont l'impression que leur formation n'est pas aboutie. Il y a beaucoup d'interruptions dans leur enseignement: ils observent dans un premier temps le PraFo, ils ne prennent en charge la classe qu'ensuite, et souvent en présence du PraFo, ils sont absents notamment pour les examens. Les élèves ont besoin d'une routine et d'une régularité pour nouer un rapport de confiance.

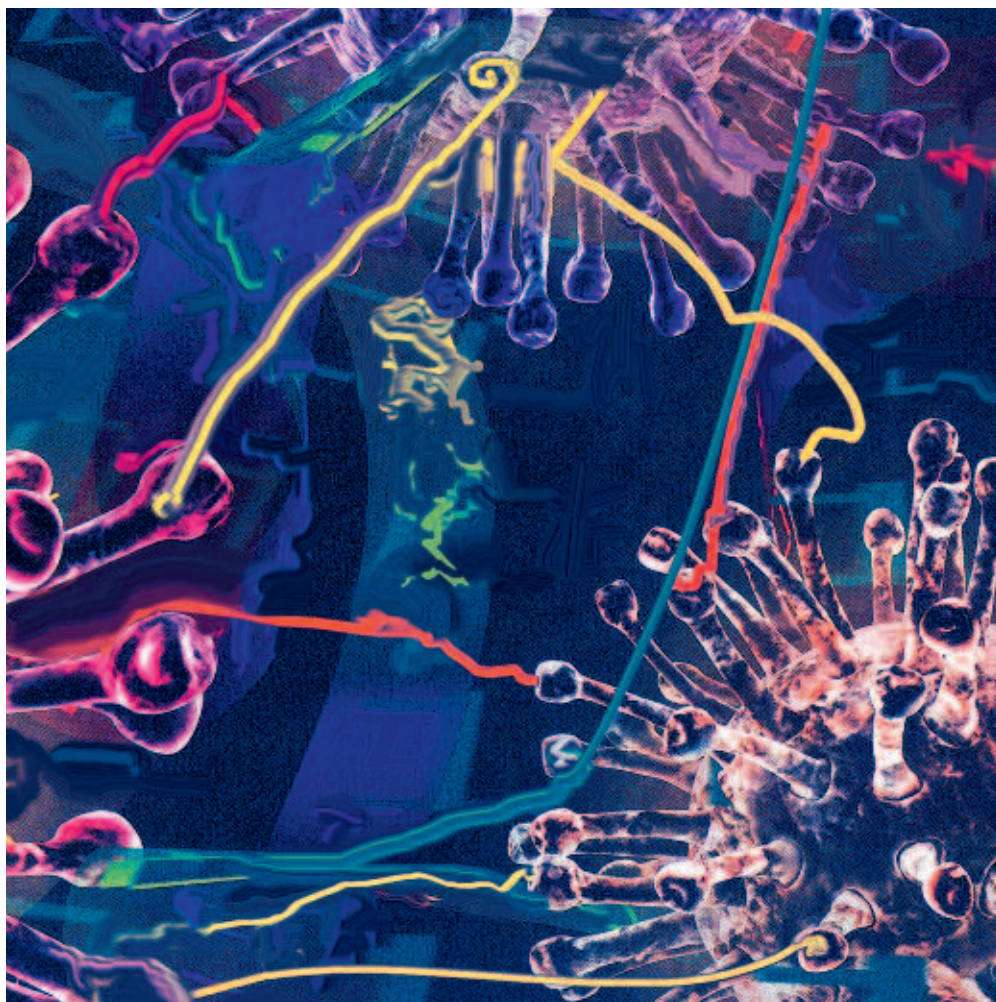
Sur le plan pédagogique, les qualités citées par les élèves (26,7%) valorisent l'organisation et la structure cohérentes des cours des stagiaires, des explications claires et positivement différentes des

cours du maître de stage. Les failles humaines et pédagogiques (28%) se concentrent sur la timidité des stagiaires, leur manque de confiance ou d'autorité et la lenteur, l'hésitation ou le manque de structure. Selon nos PraFo, cette analyse critique s'adresse davantage aux stagiaires du type A, perçus comme des *apprentis* n'intervenant qu'épisodiquement. Pour certains PraFo, la gestion de la classe et la qualité des cours demeurent sous leur responsabilité, et ils ont tendance à cadrer davantage le stagiaire A, car «le stage A ne nous donne pas les moyens de faire une formation». Les stagiaires au sein de ce dispositif contrôlé ont tendance à se mouler davantage dans l'optique de l'enseignant responsable, qui a aussi un rôle certificatif.

Une interaction complexe

Ces résultats traduisent également des différences fines au sein de la relation nouée entre le stagiaire et la classe, le stagiaire et son PraFo. Si le stagiaire en *double commande* semble détenir moins d'autorité, cette situation paraît plus propice à un apprentissage en douceur. Certains sont conscients des différences, comme le souligne une stagiaire A: «Au début je voulais absolument avoir un stage B, mais je ne me rendais pas compte des enjeux. C'est bien d'avoir un stage A, c'est moins stressant au gymnase.» Le dispositif A paraît plus formateur en ce sens. Tous les stagiaires A ont l'impression de se mouler dans les attentes du PraFo. Certains le font par calcul en pensant que c'est la meilleure tactique pour valider leur stage, et d'autres le font en toute sincérité parce qu'ils se rendent compte que leur PraFo maîtrise le sujet et qu'ils ont noué une relation de partenariat. Ils pensent aussi que, à l'avenir, ils prendront de la distance pour adopter leur propre identité.

Concernant les stagiaires B, certains PraFo pensent que c'est la seule véritable manière de se former «même si c'est plus dangereux, sans béquilles». Le stagiaire est vraiment un maître et doit gérer seul sa classe. Pour les élèves, ils sont des enseignants à part entière et possèdent ainsi toute l'autorité nécessaire. Cependant, on peut dégager deux profils de stagiaires: ceux qui bénéficient d'une expérience préalable d'enseignement et ceux qui arrivent un peu verts. Pour les stagiaires déjà expérimentés, le stage B est une solution



meilleure, car ils se sentent responsables et la relation avec la classe paraît bien différente. Les PraFo interviennent moins sur la structure des cours, et tout va pour ceux qui sont en phase avec leurs attentes. Ces stagiaires B disent entretenir de bons échanges didactiques avec leur PraFo, mais ils ont forgé leur propre pratique dans leurs expériences de vie ou d'élèves. La marque du PraFo est plus ponctuelle et très formatrice.

«Les stagiaires A ont l'impression de se mouler dans les attentes du PraFo»

Par contre, pour les stagiaires non expérimentés, l'exercice est parfois plus périlleux. Ils sont parachutés sur le terrain et improvisent tant bien que mal des leçons basées sur leurs souvenirs. Ils enseignent en faisant des erreurs, corrigées au fur et à mesure en discutant avec des collègues. Ils doivent s'adapter à un niveau d'enseignement exigeant en fournissant un effort conséquent pour monter des contenus de cours. Les visites du PraFo sont stressantes, le stagiaire ayant l'impression de subir un examen et le PraFo d'avoir peu de marge de manœuvre.

Finalement un stage A ou un stage B ?

À l'issue de ce travail exploratoire, on constate que les élèves sont bien disposés à l'égard de nos stagiaires. Ils ne perçoivent pas de différences notables quant à la qualité des cours. Leur avis concernant la relation avec le PraFo démontre que le dispositif mis en place, surtout pour les stagiaires *en double commande*, est harmonieux. Les perturbations liées à l'alternance de l'enseignement sont contrebalancées par les relations positives, nos stagiaires s'appuyant essentiellement sur des jugements affectifs. Il est naturel que les jeunes enseignants investissent en premier lieu des «savoir-faire relationnels»⁵, qui sont la capacité au dialogue, à l'écoute, à la confiance. Les élèves soulignent d'une manière très lucide le piège d'un surinvestissement dans ces savoir-faire, qui pénalise l'autorité nécessaire au métier. Ils n'arrivent pas à porter suffisamment de crédit au statut *en double commande*. Tous les élèves nous montrent qu'il y

a deux aspects fondamentaux dans la formation des enseignants: le suivi du PraFo et l'immersion du stagiaire en prise directe avec sa classe.

Dans les deux dispositifs, le rôle du PraFo est essentiel, car l'expérience d'enseignement s'acquiert en partenariat avec un maître. Les «savoir-faire empiriques»⁶, c'est-à-dire les habiletés d'encadrement issues de la pratique, sont particulièrement importants aux yeux de tous nos stagiaires. Les PraFo observent et fournissent des rétroactions régulières pour un encadrement efficace. Définitivement les deux systèmes offrent des avantages et des inconvénients, qui dépendent aussi d'autres aspects brièvement esquissés, comme l'expérience préalable du stagiaire, la capacité d'ouverture et la souplesse de certains PraFos. Le dispositif B paraît mieux convenir aux stagiaires qui possèdent déjà une expérience professionnelle acquise par un auto-apprentissage antérieur. Mais cette situation ne permet pas au PraFo de modeler le futur enseignant aussi étroitement que dans le stage A. A contrario, le stagiaire novice suivant un stage A bénéficie d'une entrée en matière plus douce dans le métier, mais n'acquiert pas une autonomie ni un statut comparable aux stagiaires B. On serait donc enclin à penser qu'une formule mixte pourrait être envisagée en dehors des contraintes administratives existant actuellement.

À savoir une période d'insertion plus progressive pour les stagiaires B ne bénéficiant pas d'expérience d'enseignement au gymnase, par exemple sous forme d'un pré-stage d'un mois *en double commande*. D'autre part, les stagiaires A pourraient bénéficier d'un semestre *en double commande* et d'un second, dans des classes différentes, où ils assumeraient à part entière la responsabilité, comme dans un stage B.

Patrick Gilliard, Dr ès lettres en géographie, enseigne au gymnase d'Yverdon; il est également praticien formateur.

Une bibliographie est disponible sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Massion, J., & Clarac, F. (2008). Jacques Paillard, son œuvre et son rayonnement scientifique. In Claude Debru, Jean Gaël Barbara, & Céline Cherici, Ed., *Essor des Neurosciences, France 1945-1975* (pp. 227-244). Paris: Hermann.
- 2 Grehaine, J.-F., Billard, M., Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école. Conception, construction, évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- 3 Le nombre d'entretiens a été choisi selon le principe de saturation de l'information.
- 4 À la lecture des questionnaires, nous avons été très satisfait par le sérieux avec lequel nos élèves ont répondu, comme les tests statistiques de fiabilité nous le montrent.
- 5 Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4e éd.). Paris: Editions d'Organisation.
- 6 Ibid.



LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (VAE): UNE DÉMARCHE À DÉVELOPPER

PIERRE-ALAIN BESENÇON

Les recherches menées par l'auteur visent à favoriser la reconnaissance de démarches de formation se centrant sur l'analyse du travail vécu. Si les filières de formation traditionnelles privilégient une introduction par les savoirs théoriques, l'auteur postule qu'il est possible d'atteindre un niveau de maîtrise équivalent en accompagnant les enseignants dans la conceptualisation de l'expérience acquise en situation de travail réel.

La formation des enseignants, toujours plus exigeante

La création des Hautes écoles pédagogiques et les mesures nationales de suivi de la qualité des formations qui y sont proposées montrent la volonté d'élever le niveau de qualification des futurs enseignants. Le processus de tertiarisation des Hautes écoles pédagogiques vise à assurer la qualité des prestations d'éducation, d'instruction et de formation qui sont offertes dans les écoles publiques suisses aux enfants et aux jeunes. L'augmentation des exigences contraignant la formation des enseignants est l'une des réponses de notre société pour maintenir l'excellence du système scolaire suisse face aux comparaisons internationales. Il importe aussi d'intégrer la complexité émergeant d'un refus marqué de l'échec scolaire ainsi que d'une volonté politique de renforcer l'inclusion de tous les enfants dans les classes régulières. La pression sociale est particulièrement sensible pour les enseignants qui relèvent une activité quotidienne de plus en plus difficile corroborée par un manque de reconnaissance sociale.

Des référentiels de compétence ambitieux

La professionnalisation des enseignants s'enracine dans cette réalité. Les référentiels de compétences qui fondent les plans d'études des diverses filières de formation en sont des témoins majeurs pour agir efficacement sur les apprentissages des élèves. Aujourd'hui, il est attendu d'un enseignant qu'il soit capable de:

Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Agir de façon éthique et responsable. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. Intégrer les technologies de l'information et de

la communication. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante¹.

«Les enseignants relèvent une activité quotidienne de plus en plus difficile corroborée par un manque de reconnaissance sociale»

En découvrant ou en relisant ce référentiel, chaque lecteur est plongé dans une réflexion ambivalente. D'une part, chacune des compétences mentionnées se réfère à une réalité indiscutable et sa maîtrise s'avère nécessaire; d'autre part, l'exigence de maîtriser l'ensemble des compétences du référentiel apparaît comme une finalité si ambitieuse qu'elle peut sembler démesurée, voire inaccessible.

Les objectifs d'action interrogent très directement le professionnel expérimenté face à sa propre qualification et à celle de ses pairs: *suis-je capable de mobiliser, en toutes circonstances, l'ensemble de ces compétences constamment, simultanément et efficacement? Les collectifs dans lesquels je travaille et qui ont pour mission d'intervenir auprès d'un élève ou d'une classe, répondent-ils à ce référentiel de compétence?*² Ainsi, la HEP Vaud a d'abord défini les niveaux de maîtrise attendus des candidats à l'issue la formation de base. Puis elle a déterminé les finalités des prestations de services et de formation continue à offrir aux professionnels en activité.

Enseigner sans diplôme professionnel reconnu ?

Si la question de l'efficacité réelle d'un enseignant diplômé et expérimenté se pose, qu'en est-il des personnes à qui l'on confie des charges d'enseignement alors qu'elles ne disposent pas des titres requis ? Pour de multiples raisons que nous ne traiterons pas ici, et sans pouvoir mesurer l'ampleur du phénomène³, nous constatons que dans la plupart des établissements scolaires de Suisse, des personnes enseignent sans diplôme professionnel reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Cet enseignement peut se limiter à quelques jours de remplacement, à quelques heures hebdomadaires. Parfois, ces personnes, appelées alors auxiliaires, enseignent pendant une année scolaire, parfois même à plein-temps. Dans le canton de Vaud, la loi sur le personnel cantonal implique que, lorsqu'un contrat annuel est renouvelé plus de trois fois, l'engagement devient pérenne. Le contrat social, établi entre l'Etat qui assure l'organisation de l'école et les citoyens qui lui confient leurs enfants, est mis à mal. L'autorité scolaire ne peut plus garantir que les missions d'éducation et d'instruction qui lui sont confiées par la Constitution soient conduites de manière professionnelle. Dans la majorité des cas, les auxiliaires semblent donner satisfaction aux employeurs (responsables cantonaux, directions d'établissements scolaires, communes) qui acceptent de laisser perdurer ces situations illégales. Du moins n'en entend-on que rarement évoquer les dérives. De plus, les autorités de six cantons suisses alémaniques ont mandaté leur HEP respective pour organiser des formations « raccourcies » pour pallier à la pénurie actuelle d'enseignants et la CDIP envisage plusieurs mesures allant aussi dans ce sens. Les ambitions de tertiarisation de la formation des enseignants sont mises à mal.

Comment reconnaître l'expertise d'un enseignant ?

L'évaluation de l'activité enseignante ne peut se contenter d'impressions de réussite, de sentiments de maîtrise ou, pire, d'indices tels que l'absence de bruit, de désordre ou de plaintes des parents. Les indicateurs fiables qui permettent de reconnaître l'expertise d'un enseignant sont complexes

et l'évaluation de ces indicateurs exige des compétences académiques, didactiques et pédagogiques affirmées. De plus, l'efficacité de l'action d'un enseignant ne peut se mesurer à court terme. Il faut en effet de nombreux mois pour que ses gestes professionnels portent leurs fruits : l'apprentissage demande de la motivation, du temps, de la rigueur, de l'endurance, de l'entraînement. Dans notre société marquée par un juridisme croissant, les tribunaux auront-ils bientôt à se prononcer à propos d'une plainte de parents contre les services d'enseignement cantonaux pour « défaut de progression dans les apprentissages » de leur enfant par manque de compétence d'un enseignant non diplômé ? Le pire sans doute est de ne pas pouvoir offrir aux auxiliaires une issue acceptable. En effet, la formation de base reste peu

flexible et ne permet que très difficilement de concilier un plein-temps de formation et une vie privée marquée par des charges de famille. De plus, celle-ci est définie par des plans d'études et organisée en visant un public non expérimenté. Les recherches en sciences de l'éducation portant sur les processus d'apprentissage des adultes bénéficiant d'une expérience, soulignent que les besoins en formation de cette catégorie d'apprenants nécessitent une ingénierie spécifique.

« Le pire est de ne pas pouvoir offrir aux auxiliaires une issue acceptable »



Le diplôme indispensable à la pratique d'un métier: une question sociale

La validation des acquis de l'expérience (VAE) lorsqu'elle a pour finalité l'attribution d'un diplôme d'enseignement est d'abord une question sociale parce qu'elle touche au statut des savoirs et des compétences comme déterminants sociaux. Elle interroge le capital-confiance attribué par la société à toute personne détentrice d'un diplôme. Il existe de fait une relation entre diplôme et formation, dans des espaces sociaux qui définissent le diplôme comme titre indispensable à la pratique d'un métier. C'est le cas dans l'enseignement puisque les institutions de formation exercent une forme de monopole sur la formation des enseignants.

Faire reconnaître leur expérience professionnelle

Les procédures de VAE définissent une issue qui permet aux personnes enseignant sans formation de s'appuyer sur leur vécu pour faire reconnaître leur expérience professionnelle accumulée et pour construire les savoirs requis par les exigences de la profession enseignante à partir des savoir-faire acquis en situation de travail réel. L'expérience, à elle seule, ne suffit pas à l'acquisition des compétences professionnelles; une confrontation avec

les savoirs scientifiques est nécessaire à la conceptualisation⁴ des pratiques. Les procédures de validation des acquis en situation de travail réel visent la transformation des apprentissages informels en savoir formalisés. C'est en cela que ces dernières sont pleinement formatives. Il s'agit de proposer un cursus de formation qui permette aux personnes non diplômées, dont les compétences ont été observées au cours d'une activité réalisée efficacement sur une longue durée, d'accéder aux savoirs scientifiques nécessaires à la réussite de l'action enseignante.

Réaliser un dossier personnel de validation

En constituant un dossier personnel les candidats pourront démontrer à un jury professionnel la preuve de leur qualification. Les constats élaborés depuis la généralisation de procédures de VAE en France dès 2002⁵, ainsi que les recherches en sciences de l'éducation montrent que l'accès à la compétence professionnelle mobilise à la fois des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. La réalisation d'un dossier de VAE implique un travail d'explicitation du sens de chaque geste professionnel et de confrontation des croyances implicites avec les savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation. Ce travail est difficile, il suppose un parcours sinueux dans un espace jalonné de contraintes académiques, professionnelles, politiques et sociales. L'accompagnement par un formateur formé spécifiquement est indispensable. D'une part, celui-ci facilite l'orientation du candidat vers l'acquisition des savoirs nécessaires, mais surtout, il permet le développement des compétences métacognitives qui distinguent l'acteur novice du professionnel. Par compétences métacognitives, nous entendons l'ensemble des compétences qui permettent à un professionnel de construire une représentation méthodique des situations qu'il rencontre, de réguler son propre système cognitif pour anticiper l'action et d'ajuster en permanence ses gestes professionnels. C'est la formalisation de ses propres croyances, la connaissance de ses propres savoirs, de ses stratégies et de ses fonctionnements qui permettent à un professionnel de se projeter dans la représentation de ce qu'il faut faire pour réaliser sa tâche. Sont nécessaires des connaissances diagnostiques, des connaissances stratégiques et

des connaissances d'action pour mettre en œuvre les démarches adéquates et mobiliser les ressources afin de réaliser l'activité.

«La réalisation d'un dossier de VAE implique un travail d'explicitation du sens de chaque geste professionnel»

La HEP Vaud est pionnière en Suisse quant à la définition de parcours de formation favorisant la conceptualisation de l'expérience des enseignants ainsi qu'à la mise en œuvre de modalités de certification permettant de vérifier la maîtrise des compétences professionnelles. L'absence de cadre légal national empêche cependant une généralisation de ces démarches et ne permet pas, actuellement, de reconnaître par l'attribution d'un diplôme fédéral, les compétences professionnelles acquises en situation pratique⁶. Nos recherches visent à décrire, à légitimer et à faire reconnaître les procédures de VAE pour que de telles offres de formation puissent prendre place au côté des prestations traditionnelles de formation continue et de service des HEP de Suisse.

Pierre-Alain Besençon est professeur formateur à la HEP Vaud et responsable de l'Unité de formation continue et de prestations de services (UFC). Il consacre actuellement une année à travailler des questions liées à la VAE. Il se tient à disposition pour tout échange ou question.
pierre-alain.besençon@hepl.ch



Notes

- Extrait du référentiel de compétences de la HEP Vaud. Version complète sur www.hepl.ch/Formation/Référentiel de compétences.
- Voir l'ouvrage de Françoise Gavillet-Mentha (2011). *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires*. Cf. page 11 de ce numéro.
- Ces enseignants dits «auxiliaires» seraient 800, selon les estimations du syndicat des services publics (SSP), sur les 8600 que compte l'école obligatoire (cf. LausanneCités, édito du 21 avril 2011).
- Pastré, P., (1997). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-35.
- Lainé, A., (2006). *VAE, quand l'expérience se fait savoir*. Editions Eres. Ramonville Saint-Agne.
- Un groupe de travail mis en place par la CDIP planche actuellement à l'ajustement de la réglementation dans ce domaine.

LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES: «PILIER» DES FORMATIONS DES HEP?

PHILIPPE R. ROVERO

La notion de référentiel de compétences est investie par les institutions de formation et constitue une pierre d'angle utile à l'élaboration de leurs plans d'études. Au niveau des instances supérieures de décision et d'orientation des politiques de formation, cette notion a également été privilégiée, notamment dans une logique de monitoring des systèmes de formation. Une étude récente, sur laquelle s'appuie cet article (Realini, Rovero, 2010), a mis en évidence les changements survenus dans le pilotage des formations.

L'article vise à faire le point, aux niveaux national, régional et de la HEP Vaud, sur l'origine et les fonctions du référentiel de compétences récemment introduit dans les institutions de formations d'enseignants romands et tessinois (ci-après RC). À la question «les activités de formation proposées par une HEP permettent-elles aux étudiants de se préparer à assumer leur rôle d'enseignant?»¹, Chauvigné (2010, p. 84) répond: «les activités proposées aux étudiants lors des validations visent plutôt à vérifier des connaissances et conduisent ceux-ci à organiser leurs activités d'apprentissages pour retenir les connaissances d'un point de vue disciplinaire plus que pour les relier à des problématiques professionnelles.» Si d'aucuns relèvent, chez les nouveaux diplômés, une forme d'inadéquation des formations à l'exercice de la profession enseignante (méthode, activités pratiques...), certains formateurs soulignent à leur tour chez les professionnels en exercice le manque de connaissances récentes, étayées par les recherches en sciences de l'éducation. Dès lors, le référentiel de compétences pourrait-il être l'in-

strument qui permet de rallier les parties concernées pour conduire une formation pertinente?

Origine et définition du référentiel de compétences

Depuis plus de quinze ans, les institutions de formation ont abandonné une approche par objectifs des enseignements au profit d'une approche par compétences. Les deux approches ont en commun de viser un apprentissage et un enseignement efficace, dans un cadre structurant. Il a cependant été reproché aux adeptes de l'approche par objectifs de favoriser les apprentissages de premiers niveaux de type comportemental, au détriment d'apprentissages tels que l'analyse, la synthèse, l'évaluation (Bloom, 1975). L'approche par compétences a constitué une alternative et une réponse aux déficits constatés. Pour Postiaux et al. (2010, p. 19), «le référentiel de compétences est un descriptif global des compétences attendues d'un étudiant à la fin d'une

formation ou d'une partie de formation. Le référentiel de formation met en correspondance le référentiel de compétences avec l'organisation de la formation.» Lenoir (2010) relève que les compétences contribuent à:

- professionnaliser la formation;
- développer un langage commun des actes professionnels;
- rapprocher les professionnels de terrain et en institution;
- assurer une fonction de régulation des apprentissages;
- favoriser l'ouverture à d'autres pratiques, notamment dans le cadre de l'évaluation;
- ...

Il relève aussi des limites à la mise en œuvre de référentiels (Ibid, 2010):

- c'est un construit social, situé dans l'espace et le temps, sous la responsabilité de l'Etat;
- le caractère prescriptif du référentiel peut conduire à retirer le statut de «professionnel et d'expert» aux formateurs;
- des problèmes d'interprétation se posent à ses différents utilisateurs;
- le langage «économique» sous-jacent engendre des effets contre-productifs (compétition, individualisme...) et promeut une vision utilitaire;
- il ne peut prétendre représenter de manière complète et consensuelle le métier;
- ...

Le référentiel de compétences au niveau national

Au niveau «macro», un rapport de la CDIP (2008) relève que l'évolution du monde économique et des nouvelles technologies conduit à augmenter le



nombre des diplômés aux qualifications les plus élevées. Il souligne aussi que l'harmonisation du système éducatif suisse (Concordats, HarmoS) conduit à des adaptations par les cantons. Au niveau «més», il note que l'autonomisation partielle des écoles et l'introduction de directions aux compétences élargies conduisent à une redéfinition des responsabilités des différents acteurs et à la mise en place de systèmes d'assurance qualité. Au niveau «micro», il met en évidence l'émergence de nouvelles activités assumées par les enseignants, la coordination au sein de l'équipe pédagogique ainsi que l'intégration et la socialisation des élèves. Enfin, le rapport conclut à la nécessité d'élaborer une «image de la profession enseignante» et des profils de compétences des professions de l'enseignement capables de rendre compte du travail réel des professionnels et de son évolution.

Pour la Conférence des recteurs des HEP (COHEP), il est nécessaire de disposer d'un «profil d'exi-

gences professionnelles des enseignants du préscolaire et du primaire» (2007)². La CDIP évoque le besoin d'élaborer des «profils de compétences particuliers selon les aspects généraux du champ d'activités et selon les aspects spécifiques aux différents degrés scolaires». De telles démarches s'inscrivent dans l'optique «d'une harmonisation et du développement de la qualité»; comme le mentionne *nqf.ch-HS*³, «un cadre de qualifications pour le domaine des Hautes écoles suisses est une description systématique du système suisse des Hautes écoles basée sur les qualifications obtenues à chaque niveau d'études dans les universités, les Hautes écoles spécialisées et les Hautes écoles pédagogiques».

La mise à disposition de descripteurs de niveaux de compétences élaborés de manière coordonnée pour l'ensemble des qualifications, de la formation de base à la formation continue véhiculera un nouveau paradigme pour l'enseignement su-

périeur. Le projet permettra de baser le développement des filières d'études et des offres de formation sur la demande de la société, sans oublier les concepts d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie.

Le référentiel de compétences au niveau régional

Dans le cadre de cet article, nous avons entrepris un sondage auprès de sept institutions⁴ de formation romandes et tessinoise afin d'établir un bref bilan des fonctions exercées par les RC. Toutes les institutions consultées mentionnent qu'elles disposent d'un ou de plusieurs RC. Deux institutions ont récemment élaboré plusieurs référentiels en relation avec les différentes filières d'études. Six des sept institutions déclarent qu'il existe bien un lien entre les compétences et les plans d'études. Cela dit, une étude approfondie

relèverait si ce qui est déclaré se vérifie dans les faits: les formateurs établissent-ils véritablement un lien entre une compétence recherchée et un enseignement donné? À l'origine de la conception des RC des institutions francophones (y compris le Québec) et tessinoise, on trouve celui élaboré par Perrenoud en 1996. Il semblerait aussi que le RC élaboré est a priori immuable, et que les compétences une fois définies n'ont pas à évoluer.

«Analyser les représentations véhiculées par les référentiels devient alors un exercice nécessaire. Connaître la position des acteurs qui les éditent permet de décoder leurs représentations de la professionnalité enseignante. Chaque catégorie d'acteurs joue selon sa partition, réfléchit à l'aune de ses enjeux et tente d'élargir sa zone d'influence, usant de son poids symbolique» (Périsset Bagnoud, 2007). Certains acteurs ne sont pas représentés ou ne bénéficient pas de légitimité. Dans une perspective systémique, il est à noter que plusieurs sont absents: les étudiants et les formateurs de terrain, et aussi les enseignants, les parents et les élèves.

L'état d'introduction ou de développement du RC diffère d'une institution à l'autre, mais toutes prévoient une évolution, sans planification, par des formateurs internes aux institutions. Dans deux institutions, des étudiants et des enseignants, voire dans un cas des directions d'établissements scolaires, devraient être sollicités. La prise en compte des évaluations internes, notamment des plans d'études, n'a pas été évoquée, à une exception près.

Le référentiel de compétences à la HEP Vaud

Le site Internet de la HEP Vaud stipule que le référentiel, élaboré par l'ensemble des formateurs⁵, englobe toutes les dimensions de la profession et vise à éclairer les finalités de la formation, à assurer sa cohérence et à baliser son évaluation. Si le concept de compétence fait l'objet de nombreuses définitions, il a été retenu en particulier qu'elle:

- se fonde sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle;
- se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente;

- se situe sur un *continuum* qui va du simple au complexe;
- est liée à une pratique intentionnelle;
- constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale.

Le référentiel permet le dialogue sur la qualité et l'identité professionnelle avec les services employeurs et avec les associations d'enseignants. C'est autour de ce référentiel que les plans d'études de la HEP sont construits.

L'évolution nécessaire du référentiel de compétences pour devenir le «pilier» des formations de la HEP Vaud

Dans l'optique d'assurer un renouvellement et une validation du RC de la HEP Vaud et d'anticiper l'intégration des nouvelles exigences posées par le cadre de qualification national *nqf.ch-HS*⁶, le Comité de direction a mandaté en 2007 l'Unité qualité pour développer un projet d'expertise à ce sujet. Les objectifs de ce projet étaient d'analyser la portée et les implications pour les HEP du *nqf.ch-HS*, soit de décrire l'instrument *Cadre de qualifications pour les professions de l'enseignement* et ses modalités d'élaboration, de présenter les impacts possibles de sa mise en œuvre sur la professionnalisation des enseignants, sur la qualité des formations, l'autonomie des HEP et leur intégration dans le système suisse de formation.

Pour atteindre ces objectifs, les auteurs⁷ ont distingué deux volets. Le volet «profession» du modèle de référence comprend les indicateurs ou RC basés sur la description des champs professionnels et des emplois-types dans une perspective biographique, ainsi que les indicateurs d'évolution des compétences basées sur la description des changements de la société, du système éducatif, des contextes institutionnels et des emplois-types dans une perspective historique. Ces indicateurs n'existent pas actuellement et seront construits dans le cadre d'un projet national associant les HEP suisses et les milieux professionnels. Le volet «formation» qui comprend les niveaux de compétences pour les deux cycles d'études de la formation de base, le doctorat et la formation continue, des descripteurs figurent dans le *nqf.ch-HS*. Les auteurs du projet postulent que la distinction et l'élaboration de ces deux volets:

- renforcera et accélérera le processus de professionnalisation des enseignants;
- renforcera et accélérera le développement de la qualité des formations d'enseignants;
- explicitera la pertinence des formations pédagogiques;
- fournira une base aux HEP pour évaluer leur efficacité (adéquation entre moyens et objectifs) et leur efficience (adéquation entre coûts et résultats);
- orientera les systèmes d'assurance qualité des HEP sur l'évaluation des prestations au-delà de la seule évaluation de l'enseignement;
- renforcera l'autonomie des HEP.

En 2009, ce projet a été suspendu. Il est en attente de l'approbation des catégories de diplômes (et non les «profils de compétences professionnels») par la CDIP et l'adoption du *nqf.ch-HS* par les conférences des recteurs. À la HEP Vaud, le Comité de direction doit se prononcer sur la suite à donner au projet en tenant compte des axes de développement de l'institution, qui seront présentés dans un Plan d'intention destiné au Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud.

Philippe R. Rovero, Dr ès lettres, est professeur et responsable de l'unité qualité de la HEP du canton de Vaud. Ses principaux champs d'intérêt sont l'acquisition de compétences, l'amélioration continue et le conseil au pilotage de systèmes de formation.
philippe.rovero@hepl.ch

Article complet, références bibliographiques et compléments sont disponibles sur le site de *Prismes*.

Notes

- 1 Le masculin générique est adopté dans ce document.
- 2 Recommandations de la COHEP concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner des 13-14 juin 2007, page 5.
- 3 *nqf.ch-HS*: Cadre national de qualification pour les professions de l'enseignement
- 4 Les 7 institutions suivantes ont participé à ce sondage réalisé en janvier-février 2011: HEP BEJUNE, HEP Valais, HEP Fribourg, IFFP de Lausanne, SUPSI de Locarno, IUFE de l'Université de Genève, HEP Vaud.
- 5 Cf. à ce sujet: Petitpierre, Groupe de projet Bologne (2004)
- 6 En cours d'élaboration.
- 7 Cf. Realini, X., Rovero, Ph., R. (2008)

ACTUALITÉS, ÉVÉNEMENTS, ÉCHANGES SCIENTIFIQUES

BARBARA FOURNIER ET REGINE CLOTTU

Premier Forum romand sur le développement durable

De l'école au campus, quelle contribution de la formation au développement durable? Les 4 et 5 novembre 2011 se tiendra le premier Forum romand sur le développement durable et la formation sur le site de l'UNIL, à Lausanne.

Le développement durable interpelle tous les acteurs de la société et nécessite la création et la diffusion de nouveaux savoirs et comportements. À ce titre, la formation revêt une importance majeure pour doter les individus des valeurs et des compétences qui leur permettront de saisir et relever les défis du développement durable de manière citoyenne et participative.

Ce Forum a pour ambition d'échanger sur le rôle et la contribution de la formation au développement durable. Seront débattues des questions

telles que: quelle contribution de la formation à la construction d'une société durable et responsable? Comment organiser l'intégration du développement durable dans les enseignements? Comment agir sur la qualité et la cohérence du système de formation? Comment expérimenter de nouvelles pratiques? Le Forum fera place à la discussion et à l'échange lors de conférences plénières données par des spécialistes de renom, d'ateliers participatifs, de débats et de tables rondes.

Tous les acteurs de la formation en Romandie sont appelés à participer, de la scolarité obligatoire à la formation tertiaire. Au total, plus de 400 participants sont attendus à ce Forum qui est par ailleurs reconnu comme module de formation continue par la HEP Vaud. Vous êtes invités à vous inscrire sur le site www.forumdd.ch. Vous y trouverez l'ensemble des informations relatives à cet événement. Ce Forum est organisé par l'Etat de Vaud en collaboration avec la Conférence Inter cantonale de l'Ins-

truction Publique, l'Université de Lausanne, l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, la Haute école spécialisée de Suisse occidentale, la Haute école pédagogique Lausanne, la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement, et la Fondation Education et Développement.

Renseignements et inscriptions
www.forumdd.ch/index.php?id=811

La Bibliothèque de la HEP Vaud entre dans RERO

Dès fin janvier 2011, les utilisateurs et utilisatrices de la Bibliothèque de la HEP bénéficient de la possibilité de consulter et d'emprunter avec une seule carte de lecteur quelque cinq millions de documents. En effet, la Bibliothèque a rejoint le réseau des bibliothèques de Suisse occidentale RERO. Ce réseau regroupe les catalogues de plus de 200 bibliothèques romandes dont les principales bibliothèques universitaires. Ainsi, la Bibliothèque participera à la mise en valeur du patrimoine de la HEP et offrira à ses usagers une gamme de services encore plus étendue. De plus, le service offert deviendra plus interactif avec un meilleur contrôle du compte de lecteur. Il sera possible par exemple d'emprunter davantage de documents simultanément et un e-mail avertira de l'échéance des prêts quelques jours à l'avance.

UNE BELLE RÉUSSITE

Créée en 2001, notre Haute école compte à ce jour 2496 personnes diplômées pour 2636 diplômes délivrés, 872 personnes certifiées pour 914 certificats délivrés. Ce sont les chiffres d'une belle réussite à laquelle tous les membres de la Haute école pédagogique du Canton de Vaud ont participé.



PUBLICATIONS: SUSCITER LE DÉBAT ET ENRICHIR LES CONNAISSANCES

Faire le point en Suisse sur les rapports entre créationnisme et évolutionnisme



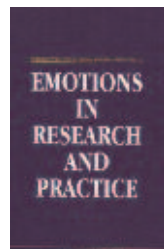
Cet ouvrage collectif fait suite à une formation continue *Evolution et croyances. Risques et enjeux d'un débat*, organisée en automne 2009 en collaboration entre l'UNIL et la HEP Vaud. À l'occasion du 200ème anniversaire de la naissance de Darwin en 2009, de nombreux débats, parfois passionnés et tendus, ont fleuri en Europe, Outre-Atlantique et ailleurs.

Cet ouvrage aborde les principaux problèmes posés. Une première partie, *Points de repères*, vise à préciser la nature du débat. La deuxième, *Enjeux pédagogiques*, aborde le sujet au niveau de l'enseignement. La dernière, *Enjeux politiques*, examine le rapport entre sciences et religion sous un angle politique et social. Dans le cadre de l'axe pédagogique, mentionnons trois contributions de professeurs formateurs de la HEP. L'une concerne la didactique de l'histoire biblique et des cultures religieuses dans les classes du primaire (Christine Fawer Caputo). Une autre présente les difficultés pratiques rencontrées dans l'enseignement de la biologie au gymnase (Jean-Christophe Decker). Une troisième suggère qu'il serait possible de proposer un cours sur le créationnisme en lien avec l'histoire des idées ou des sciences (Guillaume Roduit). Nicole Durisch Gauthier apporte une contribution d'une part dans la partie *Points de repères* et d'autre part dans la partie *Enjeux politiques*.

Bornet, P. Clivaz, C., Durisch Gauthier, N., Fawer Caputo, C. & Voegeli, F. (éd.) (2011). *Et Dieu créa Darwin. Théorie de l'évolution et créationnisme en Suisse aujourd'hui*. Genève: Labor et Fidès.

Les émotions dans la recherche et dans les pratiques

Entretien avec Pierre-André Doudin, co-directeur de cet ouvrage en anglais sur les émotions



Votre ouvrage tente de créer des ponts entre la recherche et les pratiques. Qu'est-ce qui vous a conduit, vous et vos collègues éditeurs à vous lancer dans ce projet ?

D'une manière générale, l'activité de l'enseignant et de l'élève est traversée par des émotions. L'école aurait tendance à négliger ces aspects émotionnels. Cet ouvrage vise à rappeler et à donner des résultats de recherche récents pour montrer que les émotions jouent un rôle essentiel à l'école. Les chercheurs ont fait des avancées importantes ces dernières années et il s'agissait de faire connaître ces résultats à tous ceux qui interviennent dans le champ scolaire, enseignants et psychologues plus particulièrement.

Vous identifiez quatre types de relations entre la recherche et la pratique: *séparation, assimilation, marginalisation et intégration*. L'intégration vous semble souhaitable. Pouvez-vous nous en dire quelques mots ?

L'enseignement comme l'apprentissage se nourrissent notamment des résultats de la recherche afin de favoriser le développement de pratiques plus efficaces. La réflexivité de l'enseignant s'enrichit grâce aux apports de la recherche. Réciproquement, les recherches en psychologie de l'éducation et en sciences de l'éducation s'intéressent de manière approfondie aux préoccupations de l'école tant au niveau de l'efficacité du système scolaire que des bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'effort d'intégration, tel qu'il est développé à la HEP Vaud, vise à favoriser une alliance de travail entre pratiques et recherches.

Ce volume est le résultat de la collaboration entre de nombreux chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation, quel est selon vous le fil conducteur qui rassemble ces contributions variées ?

Cet ouvrage rassemble les contributions d'une vingtaine d'auteurs appartenant à une douzaine d'universités d'Europe, du Canada et d'Australie ainsi qu'à la HEP Vaud, pour ce qui concerne Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi et Bernard Baumberger. Le défi qui a été relevé dans cet ouvrage était de traiter à la fois les émotions ainsi que le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant, l'élève et l'enseignant. En outre, l'ouvrage aborde la prise en compte des émotions à l'école dans une optique éducative, en lien avec la pratique professionnelle. Cet ouvrage fait suite à deux autres publications, parues en français aux Presses de l'Université du Québec (PUK) et codirigée notamment par Pierre-André Doudin: *Les émotions à l'école*, paru en 2004, et *Pédagogie et psychologie des émotions*, paru en 2005.

Pons, F., de Rosnay, M. & Doudin, P.-A. (eds.) (2010). *Emotions in research and practice*. Aalborg: Aalborg University Press.

Une approche positive et préventive de la santé à l'école



Afin de promouvoir la santé psychosociale des enseignants et des enseignantes, il convient de mettre en évidence les facteurs de risque inhérents à cette profession, mais aussi, et surtout, les facteurs de protection à prendre en charge dans le cadre de la formation et de l'activité professionnelle, notamment dans le contexte de la classe et des établissements scolaires. Cet ouvrage repose sur une approche multidisciplinaire et se veut un point de convergence de spécialistes suisses, québécois, français et italiens qui privilégient une approche positive et préventive de la santé à l'école.

Mentionnons les contributions de plusieurs professeurs et professeurs formateurs de la HEP Vaud. Pierre-André Doudin et Denise Curchod-Ruedi brossent un tableau des résultats de recherche concernant l'épuisement professionnel dans la profession enseignante. Il apparaît que les enseignants qui sont le plus investis dans leur tâche et par là même pouvant jouer un rôle positif auprès des élèves, sont ceux qui sont le plus à risque d'épuisement émotionnel. D'où l'importance de développer des facteurs de protection notam-

ment sous forme de soutien social dans les établissements scolaires. Puis, ces auteurs, avec Bernard Baumberger, proposent une contribution sur la prévention à l'école. Bernard André expose des résultats de recherche sur l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail. Serge Ramel et Valérie Benoît montrent l'influence de l'intégration et de l'inclusion scolaires sur le sentiment de compétence des enseignants.

Les riches contributions proposées par cet ouvrage mettent à disposition des professionnels de l'enseignement, des étudiants, des formateurs d'enseignants, des directions d'écoles, des pistes de prévention afin de favoriser la santé psychosociale des enseignants et enseignantes.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (dir.) (2011). La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. Québec: Presses universitaires du Québec.

CONFÉRENCE

L'élève: sujet de vie ou objet de soin ?

Mardi 1er février 2011 s'est tenue à la HEP Vaud une conférence de Jean-François Malherbe, professeur de philosophie et d'éthique sur les finalités de la formation des enfants et des jeunes.

À quoi veut-on les former? Veut-on les prendre comme objets de nos soins, en vue de les soumettre à un «formatage» pour les adapter au contexte de la société? Celle-ci produisant trop

souvent des solutions qui empirent les problèmes, serait-ce mettre en route une chaîne infernale? S'agirait-il au contraire de considérer les élèves comme des sujets de leur propre formation et de les accompagner dans leur parcours?

L'être humain, cet «ineffable co-créateur d'harmonie»

Jean-François Malherbe cite un Père Dominicain de la Vallée du Rhin qui, au 14ème siècle, qualifie l'être humain d'*ineffable co-créateur d'harmonie*. Il illustre ces mots en suggérant que la construction d'une personne est une co-création, un tricotage entre des éléments hérités par l'éducation, un «je» spontané et une recherche de sa propre unité. Il ajoute que le caractère *ineffable* fait référence à l'impossibilité de parler d'une personne avec une justesse absolue et de la saisir dans toute son expression. L'*harmonie* se rapporte à un confort avec soi-même avec les autres et avec l'environnement. L'Autre peut se manifester d'une manière inattendue; je peux me surprendre moi-même: c'est la *surprenance*. En tant que sujet, l'être humain a besoin d'être soutenu pour trouver sa propre authenticité et faire de soi une personne. L'éthique suggère de tenter de réduire l'écart entre les valeurs que l'on proclame et celles que l'on pratique effectivement, afin de trouver un «je» authentique et de favoriser la vie ensemble en harmonie.

Barbara Fournier est responsable de la communication de la HEP Vaud.

Régine Clottu est professeure formatrice à la HEP Vaud.

ATELIER K
GRAPHISME &
COMMUNICATION
VISUELLE
WWW.ATELIERK.ORG



CONCEPTION GRAPHIQUE MULTIMÉDIA
PHOTOGRAPHIES

UN PROJET EN FRANÇAIS: LE MYSTÈRE DE GRIGRI, LE GRAIN DE BLÉ DE YENS

SONIA GUILLEMIN, NOÉMIE CORDEY

La «pédagogie du projet-élèves» peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. (Huber, p. 18)



Planifier et construire des projets en français

Dans le cadre du module de français prévu en dernière année de formation, les étudiantes et les étudiants de la mention BP sont amenés à planifier et construire un projet dans son intégralité. Ils ont un semestre pour le mettre en œuvre dans une classe de stage. Ils choisissent des compétences dans le Plan d'étude vaudois et s'appuient sur le schéma théorique de Michel Huber (2005)¹. Ce dernier invite à se questionner sur l'origine du projet qui peut émaner du professeur, des élèves ou de l'environnement. L'adhésion des formés et l'impulsion d'une dynamique sont à prendre en compte. Plusieurs séquences d'apprentissage ponctuent le projet jusqu'à sa présentation à un public. Des évaluations formatives ainsi qu'une évaluation sommative sont prévues, de même qu'un feed-back et une situation de réinvestissement des acquisitions. Si une baisse de motivation se manifeste de la part des élèves, des situations de relance sont prévues. Après avoir donné envie aux élèves de s'impliquer dans cette activité en leur présentant le destina-

taire, les étudiants imaginent une production initiale et des modules d'enseignement/apprentissage. La séquence comporte un dispositif d'évaluation formative au cycle initial et un dispositif d'évaluation sommative au premier cycle primaire et au cycle de transition.

Le projet qui est développé ci-dessous Le mystère de Grigri le grain de blé de Yens prend en compte toutes les composantes du schéma théorique sur lequel nous nous appuyons en didactique du français pour construire cet enseignement. De plus, il intègre des aspects transversaux relatifs aux technologies de l'information et de la communication (TICS) et aux arts visuels. C'est un projet remarquable qui témoigne des acquisitions conceptuelles de l'étudiante et d'une posture réflexive intéressante. Elle a su doter ses élèves de nouveaux savoirs en expression écrite et en structuration tout en les guidant jusqu'à la réalisation d'un produit socialisable, un CD. Je vous laisse le plaisir de découvrir le projet de Noémie Cordey. Sonia Guillemin est professeure formatrice à la HEP Vaud et membre de l'Unité d'enseignement et de recherche «didactiques du français».

Un projet en français: une expérience professionnelle riche en enseignements

Septembre: naissance d'un projet

- Les moissons sont engrangées depuis quelques semaines. Les champs de blé qui encerclent

l'école de Yens sont labourés et bientôt prêts à être semés à nouveau.

- Mon stage débute par une visite au musée du blé et du pain à Echallens.
- Le festival de la bande dessinée s'installe à Lausanne. Zep met sur pied une exposition proche des élèves.

À partir de cette actualité, j'élaborer mon projet pour ma classe de stage du deuxième cycle primaire (CYP2) multi-âges. Mon souhait est de construire une séquence interdisciplinaire qui prenne en compte des compétences transversales, relatives à la connaissance de l'environnement (CE), aux médias et TICS, au dessin et au français. Quelle enveloppüre donner au projet? Comment mettre en place une démarche coopérative qui permette à la fois de construire la personnalité des élèves et de susciter de nombreuses activités langagières? (Tisset & Léon, 1992). Après une longue phase réflexive, le projet mûrit: les élèves vont élaborer ensemble une bande dessinée sur l'évolution d'un grain de blé. Elle se présentera sous la forme d'un livre-jeu informatisé, afin d'optimiser l'interaction entre le lecteur et le livre.

Les élèves construisent un scénario, imaginent des événements...

La production initiale me permet d'évaluer les «déjà-là» des élèves et de planifier ma séquence d'enseignement/apprentissage. Selon les objectifs que les élèves doivent atteindre, six modules différents liés au genre de la bande dessinée sont définis: la lecture et la compréhension du langage de bandes dessinées, la ponctuation, les liens entre le texte et l'image, le dialogue, les récitatifs, ainsi que le scénario, sa chronologie et son partage en parties puis en cases. Lors de cette séquence, les élèves n'apprennent pas uniquement à produire des textes et des dessins: ils s'affairent également à co-construire le scénario. Effectivement, suite à l'étude des dimensions du genre, ils

doivent se mettre d'accord sur une histoire, effectuer de multiples choix qui permettent à la fois de retracer les différentes étapes du grain au pain et de stopper le développement de Grigri (nom que les élèves ont donné au grain de blé). Ainsi, les élèves imaginent divers événements: une plantation du grain de blé en janvier; le charançon mange le grain; le moulin prend feu...

Se concerter pour la cohérence de l'histoire: un objectif social

Ensuite, selon leurs propositions, je répartis le travail de manière équitable. Chaque élève relate, sur une page, une partie de l'histoire qui mène soit à la fin tragique du développement du grain, soit à la réussite de la fabrication du pain. À plusieurs reprises, les élèves doivent se concerter, non seulement pour les dessins, mais également pour la cohérence de l'histoire. Un objectif social est ainsi travaillé. Parallèlement à l'expression

écrite, des tâches de structuration permettent aux élèves de s'appropriier les différents types de phrases et de corriger leurs écrits. À la suite de la production du scénario, les élèves doivent vérifier l'orthographe de leurs textes en utilisant les ouvrages de référence.

Les élèves deviennent auteurs de BD!

Une fois la séquence terminée, les dessins scannés sont placés dans Comic Life, logiciel qui donne la possibilité aux élèves d'insérer le texte prévu dans des bulles. Enfin, je transfère la page de chaque élève sur Keynote. Cet outil permet, grâce à l'inspecteur de liens, d'insérer des boutons de navigation afin d'offrir au lecteur les choix lui permettant d'évoluer à sa guise au sein du livre-jeu. À mi-parcours, une relance a été proposée aux élèves, j'ai invité un auteur de bande dessinée. Il est venu une matinée dans la classe afin de présenter son travail, son parcours, et surtout de don-

ner envie aux élèves de poursuivre leurs productions en leur suggérant quelques techniques. La réussite fut totale!

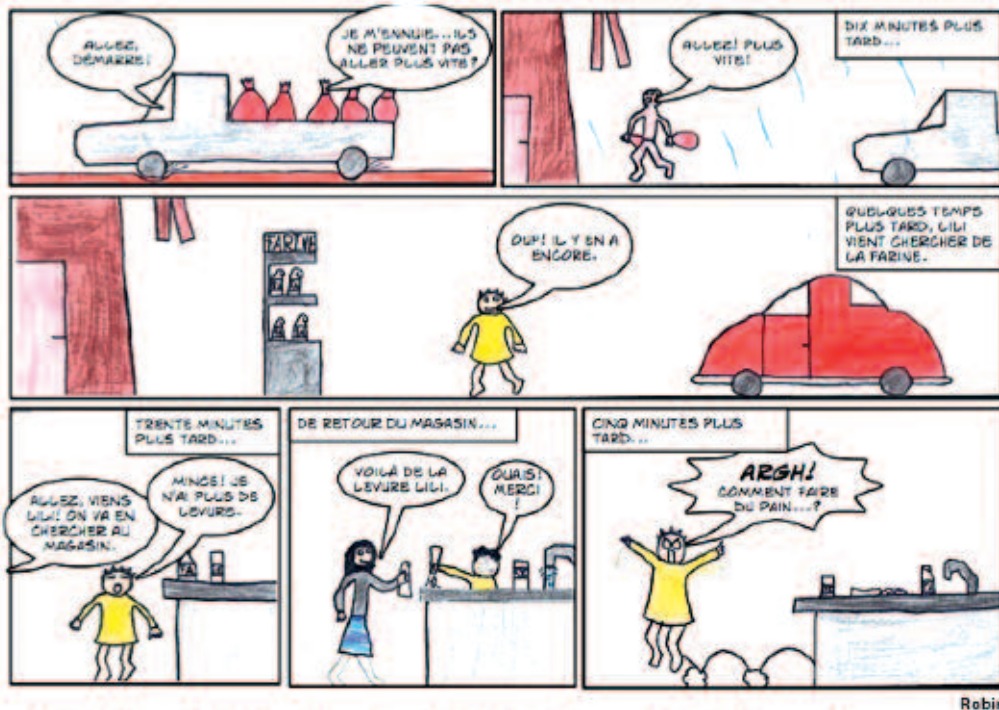
Décembre: des élèves et des parents enchantés et fiers

- Une classe enchantée par sa production.
- Des parents ravis et fiers lors de la projection de la bande dessinée.
- Une moisson de bons souvenirs.

Cette séquence didactique m'a permis d'expérimenter la pédagogie de projet en alternant théorie et pratique. Le but fixé, à savoir réaliser un livre-jeu était porteur de sens pour mes élèves. Ils ont effectué une production concrète, socialisable en intégrant des savoirs nouveaux. (Huber, 2005). Une expérience professionnelle riche en enseignements!²

Noémie Cordey est étudiante à la HEP Vaud en mention +3+6.

Sonia Guillemain est professeure formatrice à la HEP Vaud et membre de l'Unité d'enseignement et de recherche «didactiques du français».



Robin

Lili utilise de la farine, du sel, de la levure et de l'eau alors

tu vas à la page 18.

Lili utilise de la farine, des oeufs et de l'eau alors tu vas à la page 29.

Notes

- 1 Huber, M. (2005). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique sociale.
- 2 Si vous souhaitez tester vos connaissances liées au parcours du grain de blé ou si vous avez simplement envie de faire connaissance avec Grigri le grain de blé de Yens, rendez-vous ici: <http://dl.dropbox.com/u/26720454/Myst%C3%A8re%20du%20grain%20de%20bl%C3%A9.zip>

DES ÉCHANGES HUMAINS DANS LA RÉFLEXION

GILBERT KARLEN

Cet article relate la journée d'un praticien formateur et de sa stagiaire. L'auteur affirme que ce métier de PraFo est indissociable de la formation des enseignants.



Il est huit heures moins quart, j'arrive en classe comme chaque matin. Ma stagiaire est déjà là et prépare son matériel car elle enseignera durant la journée. C'est sympa : pas de stress, quelqu'un qui enseigne à notre place ; et en plus, on est payé pour ça ! Que de fois n'ai-je entendu ce genre de propos. Certains notables diraient que ça coûte trop cher à la collectivité... Du coup, je me pose la question : pourquoi alors si peu de gens sont-ils intéressés par la formation de praticien formateur ?

Réfléchir ensemble pour enseigner

Si, de l'extérieur, le côté facile apparaît, il n'en reste pas moins que notre travail est un véritable métier qui exige de l'investissement, des connaissances, du temps et de l'énergie. Certes, je pourrais dire à ma stagiaire : «Voilà ce que tu as à faire pour demain, bonne journée!» Evidemment, mon rôle ne s'arrête pas là. Nous allons réfléchir ensemble à la façon d'aborder la matière à enseigner en pensant avant tout aux élèves. Et c'est là que ça se corse : travailler avec des êtres humains, c'est passionnant, mais cela devient vite complexe. Un nombre impressionnant de facteurs entrent en

lice : le ton de la voix, l'intention, les emplacements, la gestuelle, le temps qui s'écoule, la variété des activités, la manière de questionner et de répondre, les réactions et les apports des élèves, l'écoute... sans oublier le programme !

*« Sans bases solides attestées
par les chercheurs, on n'enseigne
pas efficacement »*

Il est maintenant huit heures. Ma stagiaire me présente son projet de la journée. Nous réfléchissons un bref instant quant à l'efficacité, la pertinence et le bon déroulement de ses activités, tout en ayant un œil sur l'horloge qui avance trop vite. La sonnerie se fait entendre, et les élèves entrent en classe. Certains ont mal dormi, d'autres sont pleins de vitalité et heureux d'être ici. Ma stagiaire devient l'enseignante. Quant à moi, je me fais le plus discret possible ; j'écoute, je regarde, j'analyse, je prends des notes, je vérifie, tout en pensant aux idées reçues lors de cours suivis pour ma formation ou à ce que j'ai déjà pratiqué en classe. Puis les rôles s'inversent : je suis avec mes élèves, pris par diverses activités de maths ou d'allemand, et j'en oublie la stagiaire qui est devenue à son tour observatrice.

Relier la théorie au concret du terrain

À la fin de l'après-midi, c'est l'heure d'établir le bilan de la journée. S'il est vrai que bien s'entendre entre

nous est indispensable, cela ne suffit pas pour être constructif. Encore faut-il pouvoir donner des exemples concrets ou des références théoriques qui illustrent notre séance d'analyse de pratique. Ce moment très apprécié des étudiants leur permet de relier la théorie enseignée à la HEP au concret du terrain ; souvent, je vois des yeux qui s'éclairent tout à coup et j'entends : «Je comprends mieux ce concept dont on a parlé la semaine passée.» Nous repensons aux activités, envisageons des pistes, réglons en fonction de ce que nous avons pratiqué durant la journée et des réactions des enfants, réfléchissons aux jours suivants... Il est dix-huit heures, le temps de libérer ma stagiaire pour préparer ses cours de la HEP et, pour moi, de réfléchir aux journées où elle ne sera pas là.

Je crois que le métier de praticien formateur est indissociable de la formation des enseignants. Si les étudiants découvrent des théories lors de cours dispensés à la HEP, il est indispensable d'avoir un contact avec des enfants et de côtoyer des enseignants expérimentés apportant un éclairage pratique sur la profession. À long terme, ce ne serait pas une économie de supprimer ce type de formation duale. Par mon activité de praticien formateur, je me rends compte qu'il ne suffit pas de simplement apprécier les enfants et les étudiants. Sans bases solides attestées et vérifiées par des chercheurs, on n'enseigne pas efficacement, en profondeur. Et sans esprit d'initiative et d'innovation (souvent proposé par les étudiants), nous ne pouvons pas nous renouveler et garder cette fraîcheur indispensable dans notre profession.

Gilbert Karlen, maître primaire et praticien formateur, enseigne à l'EPS de Corsier-sur-Vecve.

BEX: DES OUTILS ET DES ACTIVITÉS POUR ACCOMPAGNER LA TRANSITION ÉCOLE-VIE PROFESSIONNELLE

ANNE MAYOR
MICHELE CHERUBINI
NICOLAS CROCI-TORTI

L'établissement primaire et secondaire de Bex présente dans cette rubrique un projet qui s'est développé et renforcé au fil des années: l'approche du monde professionnel (AMP). Le tissage de liens avec les entreprises locales est un gage de réussite pour que de nombreux jeunes puissent terminer l'école avec des perspectives positives pour leur vie professionnelle.



Comment faire? Que faire? Quel matériel avons-nous à disposition? Quelles démarches entreprendre? Ces questions et bien d'autres, certains enseignants précurseurs de voie secondaire à options (VSO) de l'établissement de Bex ont commencé à se les poser il y a une quinzaine d'années déjà. C'est pourquoi nous disposons aujourd'hui d'outils et d'activités qui ont été développés, améliorés, peaufinés, au fil des ans et au gré des élèves et de leurs besoins. En 2007, une formation négociée a permis de lier la gerbe et de faire le tri, afin de disposer d'un outil utilisable par tous les intervenants AMP, anciens ou nouveaux.

Un projet qui touche tous les élèves dès la 5e

En 5e, 6e et 7e, toutes voies confondues, nos élèves sont sensibilisés au monde professionnel via les journées *Osez tous les métiers*, comme la

plupart des élèves vaudois. Cependant, déjà là, nous osons aller plus loin, en rendant cette journée obligatoire pour tous et en prenant en charge les élèves qui n'ont pas trouvé de place. Ces derniers sont encadrés par des enseignants et partent à la découverte de diverses professions aux alentours de l'école. Cela peut aussi bien être l'administration communale qu'un hôtel de la place. En 8e VSO, la période hebdomadaire est pleinement rentabilisée: découverte des entreprises locales, conférences, ateliers théâtraux, visites d'écoles professionnelles et d'entreprises formatrices, visite d'un salon des métiers et stage obligatoire, jalonnent une année où les élèves se doivent de découvrir un maximum de métiers. En voie secondaire générale (VSG), dès la rentrée des vacances de Pâques, les deux périodes hebdomadaires du *projet interdisciplinaire* sont consacrées à l'AMP, avec en point de mire, un stage obligatoire d'une semaine. Les élèves de voie secondaire baccalauréat (VSB) quant à eux participent aux visites du salon des métiers et des entreprises.

En 9e VSO, nos élèves arrivent donc, dans la plupart des cas, avec un choix prédéfini. Certes, il peut se modifier en cours de route, mais les bases sont là. Au gré de leurs trois périodes hebdomadaires d'AMP, dont une réservée pour la salle informatique, nos élèves élaborent un dossier qui présente un métier qu'ils aimeraient apprendre. Avec en plus une demi-journée où ils «affrontent»

de vrais recruteurs lors d'entretiens d'embauche, ils bénéficient de deux stages obligatoires sur temps d'école, au cours desquels les enseignants libérés de leurs tâches habituelles vont à la rencontre des patrons, tout comme en 8e d'ailleurs. En 9e VSG, ce sont à nouveau les périodes du *projet interdisciplinaire* qui sont dévolues à l'AMP jusqu'aux vacances d'automne, avec une semaine de stage obligatoire en novembre. Eux aussi bénéficient d'un atelier *entretiens d'embauche*. Quant aux VSB, ils se voient proposer des modules thématiques en dehors des heures de classe.

Un projet évolutif et adaptable

Ces nombreuses années d'implication dans la transition entre l'école et le monde professionnel ont permis de tisser des liens avec les entreprises locales, voire au-delà. Même si le nombre de contrats signés en fin de 9e n'est significativement pas plus élevé que la moyenne, nos élèves sortent avec un bagage et un *savoir-faire* reconnus par les professionnels de la formation duale ou de la transition (T1). En conclusion, nous espérons que ce projet, qui se veut évolutif et adaptable, suscite de l'intérêt ou des envies au sein d'autres établissements et nous nous tenons à disposition pour en faire une présentation plus détaillée.

Anne Mayor est enseignante
et mère spirituelle du projet AMP.

Michele Cherubini est membre
de la commission AMP.

Nicolas Croci-Torti est doyen
et responsable de l'AMP.

FLORILÈGE SUR LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

BIBLIOTHÈQUE DE LA HEP VAUD

HENRIETTE COCHARD,
DELPHINE ROD

La bibliothèque de la HEP Vaud propose à ses lectrices et lecteurs des ouvrages sur la question du métier d'enseignant, ainsi que plusieurs mémoires professionnels. À consulter sans restriction.



Hervieu-Wane, F. (2007). *Le plus beau métier du monde! Guide du jeune enseignant: école, collège, lycée*. Auxerre: Sciences humaines.

La mission de l'enseignant est parfois harassante, difficile, mais elle permet aussi d'instaurer de la beauté et de l'harmonie chez les enfants qui sont confiés à l'école. Cet ouvrage propose des méthodes innovantes, des conseils ainsi que des témoignages qui permettront aux jeunes enseignants de gagner du temps et de mettre en place leur propre enseignement pour transmettre avec enthousiasme le désir d'apprendre à leurs élèves. Cote 37.14.2 HER

Vindret, N. (2008). *Première année d'expérience: entre idéalisme et réalité*. Lausanne: Haute école pédagogique.

Ce travail de diplôme illustre le cheminement d'une enseignante débutante qui porte un regard critique sur sa première année de pratique. Elle revient aussi sur les fondements théoriques des didactiques enseignées lors de ses études à la HEP, notions utiles pour un nouvel enseignant qui se retrouve seul dans sa classe.

Cote FIMP 2008/208



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

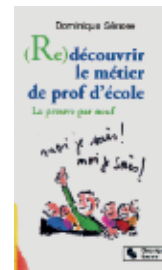
Les professionnels de l'éducation et de l'enseignement vivent des événements qui les interpellent sur les plans affectif, relationnel et scientifique. Cet ouvrage, par des situations concrètes, propose des hypothèses de compréhension et d'action ainsi que des concepts théoriques.

Cote 37.14.2 RAI

Malki, Z. & Meylan, A. (2008). *Qu'est-ce qu'un bon prof?* Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

Un bon prof, est-ce un enseignant qui donne peu de devoirs? Qui enseigne la matière que je préfère («surtout pas les maths, je suis nul!»)? Qui est calme, sans être soporifique? Qui a le sens de l'humour et de l'autorité? Pour répondre à ces questions qui touchent les représentations de la profession enseignante, deux étudiants ont effectué un sondage touchant une population hétérogène de 110 élèves de classes de 7e à 9e année scolaires et 14 enseignants du secondaire.

Cote FIMP 2008/284



Sénon, D. (2008). *(Re) découvrir le métier de prof d'école: la preuve par neuf*. Lyon: Chronique sociale.

Fred, prof, qui pourrait être un homme ou une femme, nous propose neuf récits qui sont autant d'aventures pédagogiques, d'exemples d'actions qui permettent de (re)découvrir le métier d'enseignant. Fred est en quelque sorte le portrait de tous les professeurs qui savent qu'enseigner est un métier qui s'apprend grâce à une formation initiale de qualité et en continue évolution.

Cote 37.14.2 SEN

Odorici, K. (2007). *Comment arrive-t-on à garder sa «flamme» dans le métier d'enseignant?* Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique. L'étudiante a utilisé le bouche à oreille dans divers lieux de stages pour découvrir des enseignants épanouis dans leur profession. Elle a ensuite sélectionné six personnes et effectué six longs entretiens semi-dirigés filmés (DVD en annexe). Le vécu, parfois difficile, des sujets interrogés, leur personnalité et leurs stratégies pour durer dans l'enseignement, nous touchent par leur authenticité et peuvent donner des pistes aux enseignants tentés de céder au découragement.

Cote FIMP 2007/166

Henriette Cochard et Delphine Rod
sont bibliothécaires à la HEP Vaud.

LE RÉGENT VAUDOIS: UN DOCUMENT DE 1827

EDWARD PAHUD

Le grand mérite du gouvernement bernois fut d'avoir rendu obligatoire l'école élémentaire. Mais la situation laissée au moment de l'Indépendance vaudoise était précaire: locaux insalubres, sombres, où s'entassaient nombre d'enfants, manuels rares ou inadaptés lorsqu'il y en avait, régents¹ sous-payés et souvent incultes.

Philippe-Albert Stapfer, ministre des sciences et des arts, organisa en 1799, sitôt la République helvétique établie, une enquête qui fournit un aperçu complet de la situation scolaire. Les propositions qui accompagnaient son rapport eurent un succès considérable, mais leur esprit novateur fut très long à prendre forme. Stapfer mit en évidence la faible qualification des enseignants et leur bas niveau de connaissances, lesquelles laissaient beaucoup à désirer. Il donne un aperçu en présentant quelques coquilles révélatrices du niveau de leur orthographe et cite, entre de nombreux autres exemples: «On peut lire, alors que ce manuel était journellement utilisé *détamant ecadechime Laudervarl pour testament et catéchisme d'Ostervald*», «y la resider tous le tens de sa jeunesse à Lausanne cordonnier de sa profétions»; Piaget «a Eté Etabli a Treucovage ou il a Ceguné (séjourné) 5 Moy cest de la quil est venu à LAbergement et q'il enseignait Lâfabecth, le ritimitique, le champ des Psaumes.»²

Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, plusieurs solutions furent envisagées: limiter à 60 le nombre d'élèves par classe, fournir de bons manuels, contraindre les communes à réaménager les salles de classe en les éclairant convenablement, en donnant plus d'espace à chaque enfant, en fixant des règles d'hygiène acceptables. De plus, le Conseil académique (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture actuel) proposa d'éloigner les régents jugés incapables

ou indignes d'exercer cette fonction. Pour pallier la grave pénurie d'enseignants que cette mesure ne manquerait pas d'engendrer, le Conseil académique porta un grand intérêt à la *Méthode d'enseignement mutuel*, importée d'Angleterre et permettant de grouper un grand nombre d'élèves sous l'autorité d'un seul maître; le succès fut très relatif, seules 76 classes dans 58 communes adoptant cette méthode.

Enfin, les autorités envisagèrent de former les enseignants en créant une Ecole normale, mais il fallut attendre cette réalisation encore 30 ans. La première loi scolaire du Canton de Vaud fut la *Loi du 28 mai 1806 sur l'instruction publique*. Le Petit Conseil (Conseil d'Etat actuel) adopta peu après le *Règlement pour les écoles* du 16 octobre 1806.

La *Fondation vaudoise du patrimoine scolaire* a le privilège de détenir un document qui offre une illustration de la façon dont est appliqué ce règlement. Il s'agit du *Procès-verbal de la séance du 31 janvier 1827*³ en vue de la repourvue du poste de régent de la commune de Villarzel. Assistent à cette réunion la Municipalité au complet, le pasteur de la paroisse et le secrétaire municipal. Ce document de 54 par 43 cm est préimprimé sur les deux faces, l'une titrée *Procès-verbal*, l'autre *Proposition*. La face *Proposition* nous semble particulièrement intéressante, et nous la reproduisons dans son entier.

FONCTIONS

Art. 1: Le Régent sera tenu de suivre la méthode d'enseignement mutuel.

Les objets d'enseignement sont ceux désignés par le règlement, savoir: la lecture, l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique, la récitation du catéchisme, des Passages (bibliques) et des Psaumes, le chant des Psaumes à quatre parties et en mesure.

Le Régent enseignera aussi les 1ers élémens de la grammaire française et un peu de Géographie dans les écoles ordinaires, à ceux de ses écoliers qui seront reconnus capables de recevoir cet enseignement, mais seulement, pour autant que cela pourra se faire sans préjudice aux objets d'enseignement prescrits par la loi sur l'instruction publique. (Voyez lettre du CA adressée au Pasteur de Villarzel le 7e juillet 1821).

Art. 2: Le Régent fera, dès la St-Martin (11 novembre) au 1er juin, deux écoles par jour. Celle du matin commencera à 8 heures et finira à 11 heures. Celle du soir commencera à 1 heure et finira à 4. Il n'y a point d'école le samedi après-midi.

Art. 3: Dès le 1er juin à la St-Martin, hormis les 2 mois de vacances, le Régent ne fera qu'une école par jour, de 9 heures à midi.

L'école du mercredi sera obligatoire pour tous les enfans qui récitent (catéchisme), et leurs absences, ce jour-là, seront notées et punies.

Art. 4: Durant le tems mentionné précédent, hors les jours de Communion, le Régent fera le dimanche, immédiatement après le service du soir, une école de deux heures uniquement destinée aux enfans qui récitent. Les absences de ce jour seront aussi notées et punies.

Art. 5: Le Régent fera à l'Eglise, en ce qui concerne son office, les trois cinquièmes des fonctions du dimanche et toutes celles des Actions sur semaine. Pour toutes ces fonctions il portera un manteau.

Art. 6: Les Ecoles de la veillée auront lieu 4 fois par semaine de 7 à 9 heures pendant les mois de Xbre, de janvier et de février.

Le Régent recevra pour ces écoles une rétribution

de 5 batz par mois de chaque enfant qui les fréquentera. Si le nombre des écoliers ne suffisait pas pour atteindre 30 batz par mois, la Municipalité y pourvoira jusqu'à cette valeur. Les écoliers fourniront la lumière.

Art. 7: Le Régent ne pourra exercer aucune branche d'industrie qui puisse nuire à l'exercice de ses fonctions. (Voyez lettre du CA adressée au Pasteur de Villarzel en date du 15e janvier 1822).

Art. 8: La Municipalité, réunie au Pasteur, fixe l'époque où commencent les congés; et celui-ci en donne avis dès la Chaire.

Art. 9: Le Régent se conformera d'ailleurs, en ce qui le concerne, à tous les Règlements du Conseil Académique.

TRAITEMENT

Art. 1: Le Régent retirera annuellement du Gouvernement vingt-quatre quarterons de seigle ou la valeur en espèces, payable par trimestre.

Art. 2: Il aura son logement dans la Maison Commune.

Art. 3: Il recevra annuellement cent francs de la Commune.

Art. 4: En denrée soixante quarterons de méteil et trente-six quarterons d'avoine, ancienne mesure de...

Art. 5: Il aura la jouissance d'un jardin contigu à la maison et d'une pose et demie de terrains.

Art. 6: Il retirera de plus, annuellement de la Commune, à charge de chauffer la chambre d'école, six toises de bois, dont trois toises de bois de chêne et trois de sapin (la toise de six pieds et les buches de trois pieds et demi).

La fabrication de ce bois et sa voiture, jusques devant le logement du Régent, se feront aux frais de la Commune.

Ainsi fait à Villarzel ce 25e janvier 1827.

Jn Del Rossier, secrétaire municipal.

L'autre face rend compte, en conformité avec le règlement de 1806, des examens que subissent les cinq candidats. Les Aspirants à la Régence sont introduits, déclinent leur identité et présentent leur carrière passée. Tous ont déjà une expérience de l'enseignement, parfois modeste, comme le plus jeune, âgé de 19 ans, qui a enseigné un an à Mauborget et deux mois à Essert s/Champvent. Après cet interrogatoire commencent les examens. Le premier porte sur la lecture, le deuxième est un examen d'orthographe. Ils sont suivis d'épreuves d'arith-

métique, d'écriture, de religion et de chant. Enfin, chaque candidat est appelé à donner un moment de leçon. Chaque épreuve est évaluée par bien, médiocrement, mal. Sur cette base, la commission propose deux noms au Conseil académique.

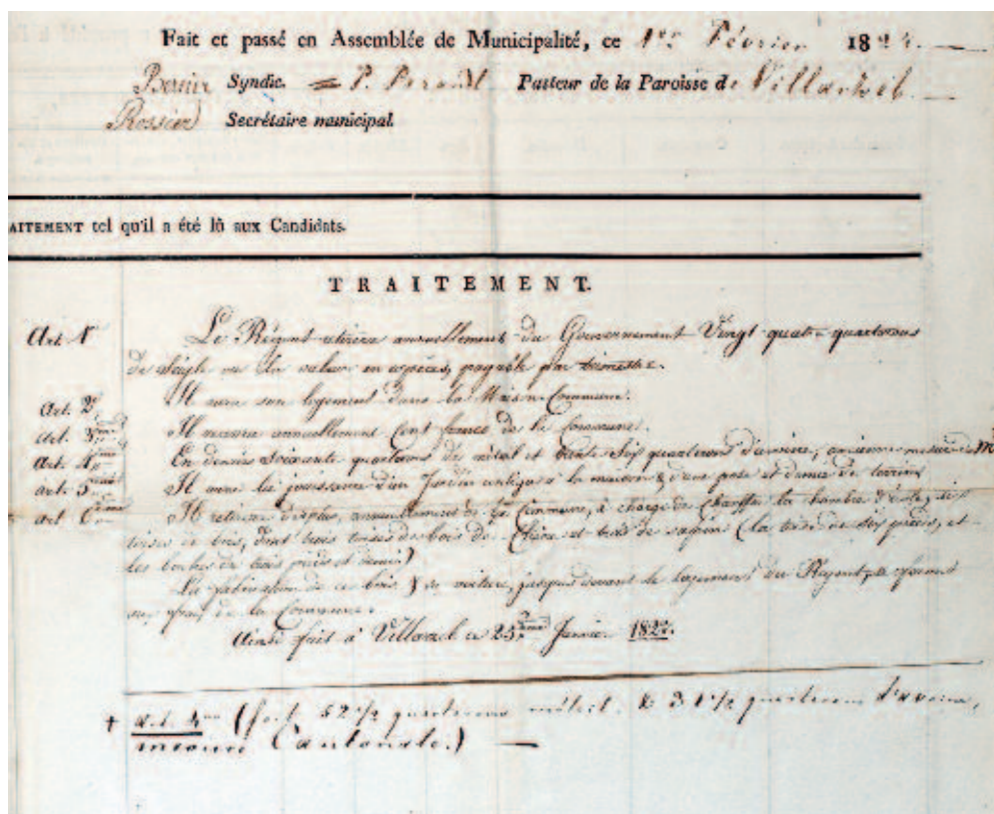
Ce document offre une image précise du statut d'un régent de village, au service de la commune et de l'église en ce début du XIXe siècle. On y lit le poids considérable de ses tâches, en hiver surtout, et l'état modeste de son salaire, en nature principalement. Enfin, élément important, on apprend que le village de Villarzel est l'une des 58 communes qui avait introduit l'Enseignement mutuel dans le Canton de Vaud.

Cet exemple donne un éclairage de la situation concrète des régents vaudois au début du 19e siècle.

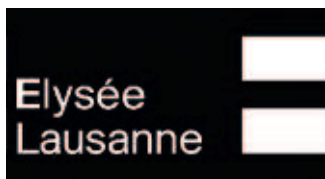
Edward Pahud est un membre actif de la Fondation vaudoise du Patrimoine scolaire.

Notes

- 1 Le régent, dans le canton de Vaud, est l'instituteur; cette dénomination est parfois encore utilisée.
- 2 PANCHAUD, G. (1952). Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois. Lausanne: Rouge.
- 3 VILLARZEL, Municipalité de (1827). Procès-verbal du 31 janvier 1827.



NOUVEAUX REGARDS



LE MUSÉE DE L'ELYSÉE: DES EXPOSITIONS PASSIONNANTES

Le Musée de l'Elysée est entièrement consacré à la photographie. Il propose un programme d'expositions temporaires d'envergure internationale qui rend compte de la multiplicité des pratiques photographiques.

Ce Musée présente des expositions thématiques et des rétrospectives historiques des photographes célèbres ainsi que des jeunes talents. Il réalise également de nombreuses expositions en dehors de ses murs, en Suisse et à l'étranger.

Du 8 juin au 28 août aura lieu une exposition sur Federico Fellini. À travers Fellini, la Grande Parade, le spectateur pourra se familiariser avec l'univers fellinien grâce à des photographies, des dessins, des magazines mais également des bouts d'essai, des scènes coupées de films amateurs et d'interviews. Cette exposition retrace le mythe fellinien et offre une grande diversité au visiteur. De nombreux photographes ont suivi le cinéaste italien sur ses tournages et c'est pourquoi leurs photographies servent de guide à l'œuvre de Federico Fellini. À la suite de cette rétrospective, le Musée de l'Elysée exposera en ses murs Lise Sarfati et Frank Schramm, tous deux photographes du XXe siècle.

Lise Sarfati explore l'intimité de quatre femmes américaines: Christine, sa sœur Gina et ses deux filles, Sloane et Sasha. Confrontés les uns aux autres, ces portraits concentrent quatre ans de vie (2001-2005), révélant les changements et les am-

biguités qui traversent l'identité instable de ces personnages.

Frank Schramm s'est intéressé aux journalistes qui ont gravité autour de l'événement du 11 septembre 2001, documentant de façon saisissante sa construction médiatique. À l'occasion de la commémoration des dix ans du 11 septembre 2001, le Musée de l'Elysée présente une série inédite *Stands-ups - Reporting life from Ground Zero*.

UNE ÉCOLE «ATTACHANTE»

REGINE CLOTTU



Tancrez, P. (2010). *C'est comment une école attachante? Relations et dispositifs en éducation*. Lyon: Chronique sociale.

L'auteur de cet ouvrage aborde de manière large la question de l'école en tant que dispositif social ayant pour but l'éducation et la formation des enfants et des jeunes. L'école se doit d'être «attachante» afin de créer des liens. Pour ce faire, elle cultive le sentiment d'appartenance. On ne doit pas craindre d'en être «exclu». L'ouvrage aborde des questions liées au cadre et à l'autorité, puis étudie diverses facettes de la vie scolaire: l'évaluation, l'hétérogénéité des élèves, l'aide aux élèves en difficulté, la collaboration avec les parents. L'auteur se questionne aussi sur les raisons du décrochage scolaire et analyse trente-et-un éléments pouvant le provoquer. L'ouvrage contient des outils et des

pistes pratiques utiles aux professionnels. Il complète un autre livre du même auteur *Aider l'élève à construire sa vie - Approches plurielles de l'éducation*, publié également chez Chronique sociale.



REVUE DÉCADRAGES: CINÉMA À TRAVERS CHAMPS, 16-17 / AUTOMNE 2010

NICOLAS CHRISTIN

Les abîmes de l'adaptation: rubrique cinéma suisse

Ce numéro de *Décadrages* traite de l'adaptation d'œuvres littéraires à l'écran. La nature de ces deux moyens d'expression et de communication offre de vastes champs de lecture ou d'interprétation, dont la fidélité ou la liberté face à l'œuvre écrite originale permet aux réalisateurs et aux auteurs d'articles, de multiples formulations.

D'Alain Boillat (de l'Université de Lausanne), de Bukowski en passant par Virginia Woolf, «Les frères Grimm» de Terry Gilliam et le cinéma suisse actuel, sans mentionner tous les auteurs de cette parution, cette revue apporte de précieuses informations qui amènent le lecteur à découvrir d'intéressantes précisions sur l'analyse, la conception ou le style des œuvres cinématographiques présentées.

ÉCOUTE IMAGÉE DE LA CINQUIÈME SYMPHONIE DE BEETHOVEN (PREMIER MOUVEMENT)

ROBERTO BARBONE

À Gaspard Glaus

Comment inviter les adolescents à découvrir les grandes œuvres de la musique classique et à saisir par une écoute active¹ la pensée du compositeur dont elles sont l'expression, sans recourir à la seule description des formes musicales, cause d'attitudes réfractaires chez ces jeunes auditeurs? La réponse est simple: en démontrant que, par la musique, le compositeur peut raconter une histoire au moyen d'unités sonores porteuses de sens. Si l'auditeur perçoit ce sens intuitivement, c'est à l'interprète de le rendre explicite.



Qu'elle soit d'ambiance, rituelle ou de concert, la musique attire notre attention, nous émeut souvent, nous agace parfois, mais à coup sûr, elle ne laisse pas indifférent. Les sciences cognitives ont mis en évidence les mécanismes cérébraux et psychiques fondamentaux de la perception sensorielle et intellectuelle de la musique². Mais bien des mystères de l'influence qu'elle exerce sur les auditeurs restent encore à élucider. Les historiens de l'art d'Euterpe ont privilégié l'approche formelle, mais s'adressent plus au spécialiste qu'à l'amateur. Or c'est ce dernier qui m'intéresse aujourd'hui, car, en tant que maître de musique, j'ai devant moi un

public d'adolescents à qui je dois parler d'histoire et d'esthétique musicales. Et, avant tout, je dois captiver leur attention et éveiller leur intérêt.

Comme chacun sait, il est impossible de dire en musique nommément «T'as d' beaux yeux, tu sais!³» Il est en revanche possible de suggérer à travers la musique l'émotion que peut ressentir celui qui prononce cette phrase ou celle qui l'écoute. De l'effet il est possible de remonter à la cause. De cette façon la musique accède au statut de «langage» ou mieux, de «vecteur d'information»: certaines de ses structures deviendront

signifiantes, selon l'acception que ce terme peut avoir en linguistique. Il s'avère dès lors plausible, dans une musique donnée, de reconnaître un sens, une signification, et partant, la narration d'un récit, d'une histoire. Cependant, puisque la musique n'est pas un système de communication aussi défini que le système linguistique, la narration musicale nécessite un décodage, voire un «complément d'information» qui dépend cette fois, non du compositeur, mais de l'auditeur, de sa culture, de sa sensibilité et perspicacité. Tout comme l'œuvre musicale naît réellement sous les doigts de l'exécutant, le contenu narratif d'une pièce musicale se concrétise dans et par l'imagination de l'auditeur. C'est bien sûr une hypothèse.⁴

*«L'événement crucial
qui précède le dénouement
inéluçtable»»*

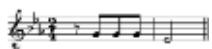
Dans le présent article sont commentés quelques exemples représentatifs de cette hypothèse, de manière fort succincte. Les détails ainsi que d'autres exemples figurent dans la version électronique de ce même article, disponible sur le site de *Prismes*. Celui-ci est le compte rendu d'une expérience d'écoute active, imagée et descriptive, du 1er mouvement (mvt) de la 5e symphonie de Beethoven, que j'ai menée dans une classe d'adolescents de 1re année de gymnase (15 à 17 ans).

Après une première écoute de ce mvt de symphonie, *tous les élèves* ont cru percevoir dans cette œuvre la représentation d'une lutte et d'élans véhéments, alternés de périodes d'accalmie. J'ai demandé aux élèves de mentionner les passages où cette impression était particulièrement vive. Ils ont mis en évidence des contextes où le rythme dictait leur opinion, d'autres où l'harmonie, voire la

mélodie, confortait leur sentiment. En clair, il s'agit essentiellement de passages qui suggèrent des sensations *cinétiques* ou *kinesthésiques*. De là à mettre en scène un combat, avec succès et revers des personnages en lice, l'imagination des adolescents n'a qu'un pas à faire, et elle le fait d'ailleurs allègrement. Voyons cela.

«L'événement crucial qui précède le dénouement inéluctable»

Du point de vue *rythmique*, le motif à la base de tout le 1er mvt est composé de 3 notes brèves répétées (croches) et d'une finale longue.



La répétition d'une même note brève comporte une signification conventionnelle inaugurée par Monteverdi: c'est le *rythme pyrrhique* propre au *stile concitato* ou *style agité*⁵. Il se veut l'illustration musicale d'une scène *conflictuelle*, qu'elle soit *martiale* ou *psychologique*. Dans le 1er mvt de la symphonie, ce motif rythmique peut apparaître isolé, par itération, par enchaînement d'un nombre variable de notes brèves que termine une unique note finale longue (jusqu'à 20 notes répétées!), enfin par superposition polyphonique, procédé qui contribue à intensifier la dynamique de l'agitation.



Ainsi, le rythme martial du pyrrhique habite tout le 1er mvt et le dynamise en donnant corps à une *motricité agitée*, qu'il est licite d'interpréter comme représentative d'un *tourment psychologique* ou d'une *mise en scène guerrière*.

Du point de vue *mélodique*, le motif initial est composé d'une tierce descendante avec itération un ton au-dessous.



Ce motif mélodique se retrouve dans l'exposition du premier thème, avec quelques variantes d'intervalles. Ces intervalles *descendants* étant placés toutefois dans une direction *ascendante* avec itération et élargissement de l'ambitus (octave puis dixième), les mouvements mélodiques *contraires*

qui en résultent génèrent une tension qui se superpose à celle produite par le rythme!



À y regarder de près, cette *notation musicale schématique* s'apparente à une *partition chorégraphique* où l'on voit le tracé qu'auraient à suivre deux personnages imaginaires en lutte: les mouvements contraires pourraient suggérer l'effort de celui qui aspire à s'élever tandis qu'une force adverse le ramène à chaque pas vers le bas, les mouvements convergents tracent l'élan vers l'affrontement, les mouvements divergents le choc des combattants, le rythme *agit* la fureur de la bataille! L'imagination ne tardera pas à dessiner des contours de plus en plus précis des deux personnages que nous appellerons, comme l'ont fait mes élèves, le *héros* et son *adversaire*, ou, en termes philosophiques propres au romantisme beethovenien, l'aspiration de l'être humain à un idéal élevé et les obstacles qui contrarient sa progression (cf. *per aspera ad astra*). Dès lors, dans l'imaginaire des élèves, le registre aigu de la partition représentera «le camp du héros», le registre grave «l'antre de l'ennemi», respectivement l'idéal beethovenien et les entraves de l'adversité.

Du point de vue *harmonique*, l'usage de l'accord de 7e diminuée (5e et 7e dissonantes, l'accord le plus instable et polyvalent du point de vue tonal, l'accord romantique par excellence), associé au rythme pyrrhique, constitue un trait d'originalité particulièrement frappant de cette symphonie, et suggère l'idée d'une désagrégation catastrophique, que renforce la dynamique en ff. L'exemple 5



montre comment, après une anacrouse pyrrhique de l'orchestre entier, toute ligne mélodique disparaît, l'harmonie se disloque en un accord de 7e

diminuée, et il ne reste plus que le rythme martial du pyrrhique, scandé par 20 croches aux cordes et percussions, que viennent renforcer les persiflages aigus des vents étirés sur 4 mesures. C'est le point culminant du 1er mvt: comme dans une tragédie, ce passage illustre l'événement crucial qui précède le dénouement inéluctable. Dans ce contexte martial, les épisodes d'accalmie apparaissent comme des moments de *suspens*, d'*attente angoissée* d'événements belliqueux *imminents*. Cet effet est produit par des contrastes dynamiques (ff vs pp) ainsi que par des déplacements d'accents métriques (inversion des mesures à accentuation forte et faible) dans des passages structurés de manière pourtant analogue.



Enfin, trois cadences signifiantes ponctuent ce 1er mvt de la symphonie. Leur notation «chorégraphique» met en évidence des lignes de force qui tendent globalement soit vers le haut, soit vers le bas. Dans l'imaginaire des élèves, vers le camp du héros ou vers celui de son adversaire. Ces lignes sont représentées pour l'essentiel par des intervalles de seconde, resp. de quinte. Plus une ligne est longue, c'est-à-dire plus son parcours chorégraphique est long, plus elle a de force d'attraction.

«Tout Beethoven serait dans ce mouvement vers le haut, de révolte ou de résilience»

Et si le héros était Beethoven lui-même, mis en scène musicalement dans son désir d'élévation et de réalisation de soi? La chorégraphie de la première cadence met en évidence un mouvement divergent, une longue *quinte juste ascendante* à la voix aiguë (forte attraction vers le haut), que contraste à peine une courte *seconde mineure descendante* à la voix grave (faible attraction vers le bas). Le héros remporte le premier face à face: tout Beethoven serait dans ce mouvement vers le haut, de *révolte* ou de *résilience*, on choisira. La seconde cadence de l'exposition termine en un mouvement *convergent ascendant* des deux voix

principales, de seconde pour l'aigu, de quarte pour le grave : rien ne semble pouvoir s'opposer à la progression de notre héros, qui emporte son adversaire dans son élan ascensionnel ! Dans cette perspective, il ne sera pas difficile de comprendre la signification de la troisième cadence, qui conclut le 1er mvt de la symphonie. Elle est structurée de manière symétriquement inverse à la première : le héros se voit ramené impitoyablement vers le bas. L'ascension *ad astra* s'est soldée par un échec !



Ce n'est qu'au terme des cathartiques méditations des 2e et 3e mvts que, dans le 4e et dernier, Beethoven réalisera l'élévation spirituelle à laquelle il tend. Bien que le rythme pyrrhique soit encore présent dans ce dernier mouvement, il est résorbé dans une ligne mélodique ascendante et, de ce fait, de belliqueux qu'il était, se transforme en un élément moteur et porteur de cette même ligne. Une métamorphose de la rage martiale en force créatrice.



En conclusion, si certaines structures musicales de ce 1er mvt de symphonie semblent remplir, suivant le modèle linguistique, la fonction de *référént*, quel est leur *référé* ? À coup sûr, ni un objet concret, ni un concept abstrait, mais un *mouvement corporel*. Or un mouvement corporel est intimement associé à une émotion : en décodant l'un, on saisit l'autre. L'étymologie semble corroborer l'hypothèse : à un mouvement corporel (latin *motio corporis*) correspond un mouvement de l'âme (*motus animi*), qui s'extériorise par le corps (ex + *motio* = *émotion*). La musique serait apparentée non seulement au langage verbal (parlé ou chanté), mais également au langage corporel et, partant, au mime et à la danse, dont la gestuelle peut être signifiante sans équivoque. Voilà pourquoi la musique nous touche : elle stimule des interactions entre intellect et corps. La pédagogie générale pourrait trouver matière à recherches.

Au cours d'une ultérieure écoute, les élèves ont tenté de vérifier si leur interprétation de ce 1er mvt en termes chorégraphiques tenait bel et bien la route. En particulier, si le ressenti des effets sonores audibles allait dans le même sens que l'analyse et l'interprétation de l'écriture musicale. Ils ont exprimé leur opinion. Aux lecteurs maintenant de se faire la leur.

Roberto Barbone est licencié ès lettres de l'Université de Lausanne, en musicologie de l'Université de Berne, breveté SPES et HEP Vaud en pédagogie des langues et de la musique. Ses recherches, conférences et publications sont consacrées à la rhétorique musicale et littéraire (notamment sur *La Flûte enchantée*), à la pédagogie musicale ainsi qu'à la technique et esthétique du jeu d'instruments à clavier. Il a également participé à la traduction française des œuvres complètes de Dante Alighieri pour la Librairie Générale Française (écrits latins). 64

Article complet, références bibliographiques et compléments disponibles sur le site de *Prismes*

Notes

- 1 Sur les divers types d'écoute, voir : Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale. Entendre, écouter, comprendre* (chap. 2). Préf. de Daniel Hameline. Bruxelles : De Boeck Université.
- 2 Pour un premier tour d'horizon, voir : Le cerveau mélomane. *L'ESSENTIEL Cerveau&Psycho*, 4, (nov. 2010-janv. 2011).
- 3 Jean Gabin à Michèle Morgan dans le film de Marcel Carné *Le Quai des brumes* (1938).
- 4 Sur les tendances actuelles de la recherche musicologique consacrée à la sémantique de la musique, voir : Grabócz, M. (sous la dir. de, 2007). *Sens et signification en musique*. Préf. de Daniel Charles. Paris : Hermann. Ead. (2009). *Musique, narrativité, signification*. Préf. de Charles Rosen. Paris : L'Harmattan.
- 5 Claudio Monteverdi, *Madrigali guerrieri et amorosi. Libro ottavo*. Pour le détail, de même que sur le terme *pyrrhique*, voir version électronique sur le site de *Prismes*.

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue semestrielle, abonnez-vous par courrier, téléphone, fax ou mail!



**Prismes n°1
TRANSITIONS**

De la famille à l'école
D'une culture à l'autre
De l'école à la vie



**Prismes n°2
L'ART À L'ÉCOLE**

Un jardin dans ma tête
Un outil dans ma main
Un chant pour respirer

(épuisé, version pdf sur
le site de la HEP Vaud!)



**Prismes n°3
JALONS POUR UNE
ÉTHIQUE**

Individu /
Respect ouverture
Société /
Valeurs citoyenneté
Ecole / Cadre liberté



**Prismes n°4
FAVORISER LES
APPRENTISSAGES**

Fondements
Repères
Expériences
Environnement



**Prismes n°5
PARTENARIATS**

Construction
Tension
Négociation
Solidarité



**Prismes n°6
SCIENCES ET
MATHÉMATIQUES
À L'ÉCOLE**

Connaître
Comprendre
Ordonner Le monde



**Prismes n°7
LA PÉDAGOGIE
AU FIL DE L'HISTOIRE**

Mémoire, oubli, racines
Lecture, écriture, images
Temps, parcours, évolution



**Prisme n°8
APPRIVOISER...
AIMER LES LANGUES**

Immersion
Apprentissage
Culture
Littérature



**Prismes n°9
ÉPUISEMENT ET
RESSOURCEMENT**

Comprendre
Réagir
Reconstruire



**Prismes n°10
SAVOIRS, PRATIQUES
ET APPRENTISSAGES**

Agir
Réfléchir
Prendre du recul
Evoluer



**Prismes n°11
QUESTIONS SOCIALES
VIVES**

Le monde dans l'école
Sens commun...
sens critique
Valeurs en question



**Prismes n°12
NEUROSCIENCES
ET PÉDAGOGIE**

Eclairage et recherches
Apprentissages
Difficultés spécifiques



**Prismes n°13
INTÉGRATION ET
INCLUSION À L'ÉCOLE**

Dans le vif du débat
Au crible des idées
À l'épreuve du terrain



**Prismes n°14
LE MÉTIER
D'ENSEIGNANT...
UNE PROFESSION?**

Reconnaissance
Défis
Transitions

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

PROFESSION/ÉTABLISSEMENT

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR N° 1 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐

DATE

SIGNATURE

Courrier:
Prismes, HEP
av. des Bains 21
1014 Lausanne

T: +41 (0) 21 316 09 31
F: +41 (0) 21 316 02 93
prismes@hepl.ch

PROCHAIN NUMÉRO

Le quinzième numéro de *Prismes* aura pour thème:
La créativité dans les pratiques enseignantes et la formation.

Le délai rédactionnel est fixé au 15 juillet 2011, ou selon entente avec la rédaction.

Toute contribution sur ce thème ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée! Des échos d'expériences pédagogiques et des témoignages seront particulièrement appréciés.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

Vernissage de *Prismes* 14

Le métier d'enseignant: une profession?

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange entre auteurs et lecteurs de *Prismes*. Toutes et tous sont cordialement invités à ce moment de réflexion et de débat.

Mercredi 5 octobre 2011

19 h 30 à 21 h 30

HEP, av. de Cour 33, Lausanne (salle indiquée sur les écrans)

Bienvenue à toutes et à tous!

INTERNET

Une page est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera l'intégralité des anciens numéros et divers compléments comme la page de couverture, le sommaire, un index des auteurs avec mention des articles et références de l'ensemble des numéros, des liens et des références bibliographiques complètes.

<http://www.hepl.ch/>

onglet *Présentation*

rubrique *Publications*

revue *Prismes*

CONTACTS

Pour contacts de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, commentaires...), on peut s'adresser au comité de rédaction de *Prismes*.

IMPRESSUM

Responsabilité éditoriale

Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP Vaud
Barbara Fournier, responsable de l'unité «communication» de la HEP Vaud

Comité de rédaction

Régine Clottu (responsable de publication), Nicolas Christin,
Jean-Louis Paley
Avec l'expertise d'Elisabeth Stierli et de Geneviève Tschopp

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP, Av. des Bains 21,
CH-1014 LAUSANNE

Téléphone

Tél.: +41 (0) 21 316 09 31

Fax: +41 (0) 21 316 02 93

Adresse électronique

prismes@hepl.ch

Site web

<http://www.hepl.ch/index.php?id=805>

Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

Crédits photos

PP. 6, 10, 16, 29, 30, 33, 34, 35, 44, 45, 50: photographies
Nicolas Christin

PP. 1, 68: dessin Kira Fernandez, 5S3,
EPS Chavannes-près Renens/La Planta

P. 2: dessin Yvan Schneider

P. 5: infographie Nicolas Christin/

Source Fondation vaudoise du patrimoine scolaire

P. 7: dessin Julien Cachemaille

P. 8: dessin Marko Weinberger 6'4 AVI

EPS Chavannes-près Renens/La Planta.

P. 13: photographies Francine Brocher ECES

P. 18: dessin Camille Zuber TVSB AVI

EPS Chavannes-près Renens/La Planta.

P. 20: infographie Nicolas Christin

P. 22: dessin Dizem Dagli TVSG AVI

EPS Chavannes-près Renens/La Planta.

P. 25: photographie Archives de la Fondation vaudoise

du patrimoine scolaire

P. 27: photographie Archives de la fondation vaudoise

du patrimoine scolaire

P. 28: photographie Archives de la fondation vaudoise

du patrimoine scolaire

P. 31: dessin Alessia Greco TVSO1 AVI

EPS Chavannes-près Renens/La Planta

P. 36: photographie mise à disposition par Viridiana Marc

PP. 37, 38, 39, 40: scans Nicolas Christin/

Source du document Régine Clottu

P. 42: dessin Cay Senay 6'4 AVI

EPS Chavannes-près Renens/La Planta

P. 44: infographie Nicolas Christin

P. 47: photographie Francine Brocher

P. 48: photographie Nicolas Christin/

Source HEP Vaud UER Arts et Technologies

P. 52: infographie Thomas Zoller

PP. 53, 54, 57, 58, 62: scans et photographies Nicolas Christin

P. 56: bande dessinée Robin Débier, CYP2, EPS St-Prex et environs

P. 59: scans Nicolas Christin

P. 61: macrophotographie Nicolas Christin

P. 63: infographie Nicolas Christin

PP. 64, 65: infographies Robero Barbone

Photolithographie

Atelier K, Lausanne

Impression

PCL Presses Centrales SA, Renens

Tirage

5500 exemplaires



DOSSIER

ENSEIGNANT AUJOURD'HUI: UN MÉTIER IMPOSSIBLE?

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT AILLEURS

ÉVOLUTIONS ET TRANSITIONS

BALISES

FORUM

Reflets HEP

La page des étudiants

La page des PraFos

La page des établissements

Les livres ont la cote

Des siècles de débat

La source aux idées

Ecoute imagée de

la 5e symphonie
de Beethoven (1er mvt)

