

PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / N° 1 / OCTOBRE 2004

PRISMES

TRANSITIONS

DE LA FAMILLE À L'ÉCOLE

D'UNE CULTURE À L'AUTRE

DE L'ÉCOLE À LA VIE

- **Introduction à la notion de transition**

Un regard ethnologique sur les transitions et les rites de passage Marguerite Schlechten Rauber p. 5

- **De l'étudiante à l'enseignante : le travail de diplôme professionnel comme outil de transition**

Quand le regard fait la différence Entretien avec Cynthia Schoop et Luce Ritter p. 8

Lettre à Cynthia et Luce Claude Roshier p. 11

De la formation professionnelle à l'exercice de son métier Marguerite Schlechten Rauber p. 13

- **Introduction aux transitions en milieu scolaire**

L'élève de transition en transition : quelques points de repère Régine Clottu p. 14

- **Le grand saut : l'entrée à l'école**

Du milieu familial au milieu scolaire Isabelle Martin p. 16

Compétences de l'école, compétences des familles Denise Curchod p. 19

Des parents animent une activité en classe Denise Isely p. 20

Inviter des parents à l'école... Mais quels parents ? Denise Curchod p. 22

- **L'enfant grandit et progresse d'un cycle à l'autre**

Alléger le sac d'école : des enseignantes explorent des chemins nouveaux Régine Clottu p. 25

D'un établissement à l'autre... échanges d'expériences pour aller plus loin Denis Girardet p. 29

Un arbre pour transiter Aline Rouèche p. 32

Des mères s'interrogent sur la transition Entretien avec des membres de l'Association des parents d'élèves (APE) p. 35

- **L'adolescent pointe le bout de son nez**

A la rentrée d'août, on va en 5^e ! Alain Chaubert p. 39

Luce et Luc au cycle de transition Bernard Isely p. 41

Echanges entre Alain et Bernard p. 44

L'élève face à l'orientation : une histoire à soutenir et à inventer Anne Ansermet p. 45

Rêve d'orientation : la vérité au fond du puits ? Denis Girardet p. 47

- **L'élève sur les rails ?**

Un psychodrame peut-il être paradisiaque ? Jean-Louis Paley p. 49

Il n'est pas interdit de traverser les voies Marc Pidoux et Hassane Mahdad p. 50

- **Vers une profession**

L'élève finit l'école : quel contexte pour inventer un projet ? Pierre Curchod p. 56

Un accompagnement pour rendre autonome Entretien avec Jean-Marie Laurens p. 61

- **D'une culture à l'autre**

Un voyage en Kosovë d'étudiants de la HEP Régine Clottu p. 64

Aller et retour Michael Fachin p. 68

- **Et tu deviendras grand**

Le gymnase n'est pas un long fleuve tranquille... p. 69

- **La retraite : une ligne d'arrivée ?** Claude Schwab p. 70

- **Prochain numéro, contact et site web** p. 71

UNE REVUE PÉDAGOGIQUE HEP - VD

Edito Lorsque s'est mise en place la Haute école pédagogique vaudoise, très vite s'est dégagé un consensus sur la nécessité pour l'institution de se doter d'une revue pédagogique. Le projet a été élaboré par un groupe de formatrices et formateurs dès l'automne 2002, un comité de rédaction a été mis en place à l'été 2003, et le premier numéro de *Prismes* sort aujourd'hui.

D'emblée, l'axe prioritaire retenu a été celui du métier de l'enseignant, dans quelques-unes de ses dimensions essentielles: ce qu'il réalise quotidiennement avec ses élèves, la réflexion pédagogique et didactique qui le nourrit, les formations à la profession qui lui donnent les outils de base et des occasions ultérieures d'approfondir ses compétences. Rien là que de très évident, puisque la HEP est à l'intersection de ces approches, à travers ses différentes missions de formation initiale et continue, de recherche et de mise à disposition de ressources pédagogiques. C'est pour cette raison aussi que le comité de rédaction a été constitué à parts égales de professeurs formateurs et de praticiens formateurs, et que les thèmes évoqués dans la revue le sont à la fois du point de vue de la réflexion pédagogique et de la pratique dans la classe.

En matière de réflexion pédagogique, *Prismes* se veut le relais du travail des formateurs et des chercheurs, qui se développe progressivement, en particulier concernant les apprentissages des élèves, l'épistémologie des disciplines, les avancées didactiques. La revue permettra également la mise en perspective des débats et des résultats de la recherche en éducation. On rejoint là une des ambitions fortes de toutes les HEP, institutions de degré tertiaire, qui ont pour vocation de développer la pratique réflexive dans la profession enseignante.

Quant aux pratiques en classe, *Prismes* souhaite être un lieu de mise en valeur du travail des enseignantes et des enseignants avec leurs élèves, avec leurs collègues, dans leur établissement. Dès que l'on a l'occasion d'avoir des contacts avec des maîtres ici et là dans le canton — et c'est le cas de bon nombre des formateurs et formatrices HEP qui animent des formations dans les établissements — on est frappé du nombre d'initiatives locales novatrices et enrichissantes: partout des enseignants s'efforcent de toujours mieux soutenir leurs élèves dans leurs apprentissages, de répondre aux évolutions sociales, de mener un travail d'équipe avec leurs collègues.

La vocation de *Prismes* est donc de développer les échanges entre enseignants, formateurs et étudiants d'une part, et entre les enseignants eux-mêmes, en proposant des occasions de dialogue, de débat, de prise de distance critique. C'est là une des prestations importantes d'un centre de ressources pédagogiques, tel qu'il figure dans les missions dévolues à la HEP.

Ce numéro inaugural nous semble déjà offrir une première illustration de la richesse de ces interactions constantes entre praticiens, formateurs et chercheurs, entre apports théoriques et pratique professionnelle. Notre vœu est que cette revue soit appréciée, qu'elle puisse être utile à l'exercice difficile du métier d'enseignant.

Daniel Noverraz, directeur HEP-VD



Photographies : Nicolas Christin, maître d'arts visuels, membre du comité de rédaction, a voulu que la photographie apporte un message du terrain. Les élèves ne sont pas seulement des acteurs, ils expriment un véritable témoignage de leur contexte de transitions.

Quel est cet objet que le lecteur a maintenant sous les yeux ? Une revue pédagogique de la HEP : est-ce à dire que l'institution trop jeune encore pour être vénérable a besoin de revoir sa pédagogie, ou qu'elle s'autoproclame comme la source d'une vérité à répandre « jusqu'aux extrémités du canton » ? Mais la HEP est bien trop diverse pour se poser garante d'un quelconque dogme ! Une « voix de son maître », pour fixer des repères et des normes tant réclamés aujourd'hui... surtout pour les autres ? La lecture de ce premier numéro devrait suffire à répondre. Serait-ce alors l'obscur objet d'un désir dérisoire, fédéraliste et narcissique de publier sa propre revue ? Une monnaie unique, mais à chacun son journal ! Sans doute, sans doute...

Mais *Prismes* se veut avant tout un lieu de valorisation de notre métier d'enseignant et de formateur, l'écho donné à des expériences en classe ou en établissement guidées par le souci unique d'aider les élèves à dépasser leurs difficultés d'être et d'apprendre, l'occasion enfin d'introduire un dialogue entre des acteurs divers qui peinent parfois à se retrouver sur la même scène alors qu'ils « improvisent » sur le même canevas, comme dans la commedia dell'arte : des chercheurs ou des formateurs peut-être heureux de rencontrer des praticiens se découvrant eux-mêmes des inventeurs quotidiens de solutions nouvelles.

L'objet que l'on a sous les yeux est donc une série de *Prismes*, polyèdre dur et cristallin, comme ce qui résiste et qui dure, associé à la fluidité ondulatoire de la lumière, des faces multiples qui décomposent la lumière blanche pour révéler la subtile et cohérente beauté de l'arc-en-ciel, des regards « dans tous les sens », déformés par le prisme, mais le Robert donne comme exemple la plus juste des déviations : « Elle voyait les objets extérieurs à travers le prisme de la passion. »

Transition

A chaque numéro, on voudrait donner une couleur particulière en abordant un thème susceptible d'intéresser tous les acteurs de l'école, tout en gardant de la place pour des rubriques à venir plus interactives, pour des contributions qui ne s'intègrent pas à la problématique choisie. Pour ce coup d'essai, donc, la *transition*. Réalité fondamentale et permanente de nos vies, de nos carrières : de la surprenante *naissance* (qu'étions-nous *avant*, avec quel portfolio avon-nous débarqué...) au non moins mystérieux passage vers un ailleurs qui n'existe peut-être pas. *Transition* comme ce déséquilibre permanent de la marche de nos élèves vers l'âge adulte, comme ces étapes qui font grandir, mais qui se transforment pour certains en obstacle infranchissable. *Transition* enfin comme la transgression parfois nécessaire de barrières. La table des matières (un texte en lui-même, mais il est permis de lire les autres...) permet de suivre le parcours proposé : il s'ouvre par un regard venu d'ailleurs, ethnologique, et se termine par des ouvertures sur les transitions culturelles et sur la fin de la vie professionnelle. Dans l'intermédiaire, nous avons suivi la *biographie* de nos élèves, de leur entrée à l'école à la vie professionnelle. Chaque fois que c'était possible, nous sommes partis de pratiques et de réflexions pour favoriser les transitions harmonieuses (ou du moins sans excès de cahots), et nous avons multiplié des regards croisés, des dialogues entre points de vue différents, à l'exemple du chapitre « de la famille à l'école », où des inventions d'enseignantes du cycle initial suscitent la parole d'une psychologue qui a rencontré les familles et les enfants dans son cabinet. A l'exemple aussi des regards d'étudiantes en HEP confrontés à ceux de leurs répondantes.

Voici donc le premier numéro d'une revue pédagogique généraliste, au sens où la pédagogie serait, à côté de théories diverses, la circulation libre des questions sérieuses (pour quoi et comment enseigner) que nous nous posons chaque jour et la mise à disposition des essais de réponses apportées par des collègues.

POUR COMMENCER NOTRE PARCOURS, UNE RÉFLEXION DISTANCIÉE, QUE PERMET L'ÉVOCATION DES RITES DE PASSAGE CHEZ LES PEULS. MARGUERITE SCHLECHTEN RAUBER, QUI ENSEIGNE AUJOURD'HUI À LA HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE VAUDOISE, EST TITULAIRE D'UN DOCTORAT EN ETHNOLOGIE. ELLE A LONGTEMPS TRAVAILLÉ AU SÉNÉGAL, AU MALI ET AU NIGER, OÙ ELLE A CÔTOYÉ DE MANIÈRE CONSTANTE LA POPULATION PEULE.

UN REGARD ETHNOLOGIQUE SUR LES TRANSITIONS ET LES RITES DE PASSAGE

**« Vivre, c'est sans cesse se désagréger et se reconstituer, changer d'état et de forme, mourir et renaître. »
Van Gennep**

La notion de transition éveille des réminiscences estudiantines, en particulier celles des écrits de Van Gennep¹. Sur la base de recherches de ses prédécesseurs², il a élaboré le concept de rites de passage³. Des rituels qui, dans de nombreuses sociétés dites « traditionnelles », accompagnent les changements importants de la vie d'un homme ou d'une femme : grossesse, naissance, puberté, mariage, mort. Ils obéissent à un modèle spatial : l'entrée ou la sortie d'une classe d'âge, d'un groupe social, d'un statut professionnel, qui équivalent au franchissement d'un seuil ou d'une frontière.

Ainsi chez les bergers peuls du cercle de Linguère⁴, la vie débute avec l'entrée⁵ et se termine avec la sortie du parc à bœufs, symbolisant la naissance et la mort. Certains jeunes gens s'engagent, selon leur libre arbitre, dans la voie difficile de l'initiation. Elle comporte trois séquences de vingt et un ans chacune : vingt et un ans d'apprentissage, vingt et un ans de pratique et vingt et un ans d'enseignement. Engagés dans la voie ardue de la conquête et de l'accomplissement de soi, ils accéderont progressivement au titre de *silatigi*, guides, détenteurs des connaissances, et pourront sortir du parc (mourir) à 63 ans en hommes complets.

Le rôle du *silatigi* est déterminant pour l'accompagnement des initiés ; accompagnement qui durera toute sa vie et s'étendra à toute sa communauté. Le *silatigi* rappelle l'héritage des ancêtres et stimule, par ses méthodes de forma-

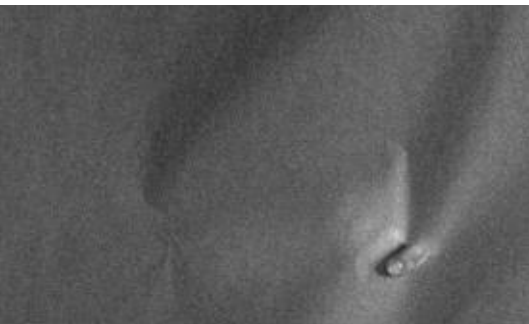
teur, la prise de position de tous les siens, leur créativité et un processus d'adaptation constante à l'environnement humain et naturel.

Van Gennep distingue trois moments dans le déroulement de tout rite de passage : la séparation d'avec la situation ou la vie antérieure, la marginalisation qui correspond à l'entre-deux plein de périls et finalement l'incorporation à un nouveau statut tout en réintégrant l'individu dans sa communauté.

Par exemple, dans le culte vaudou⁶ pratiqué à Haïti, les initiés vont d'abord subir un changement physique (cheveux rasés, autres vêtements...), puis une réclusion favorisant un apprentissage rituel (transe, chant...), avant le retour à la vie normale et établie.

Dans le cercle de Linguère, le jeune Peul est astreint, pendant des années, à des travaux très pénibles, préliminaires à l'initiation. A partir de l'âge de quatorze ans, jusqu'à vingt et un ans, il réalisera, seul, des travaux difficiles et en rupture avec son milieu : défricher un champ en brousse, sarcler, semer, récolter, battre son grain... Ces activités nécessitent l'apprentissage de techniques (agriculture, travail du bois, du cuir). Des travaux auxquels il ne se livrera plus, absolument différents de ceux qu'il devra exercer plus tard. Il développe des qualités personnelles : patience, persévérance...

INTRODUCTION À LA NOTION DE TRANSITION



Une des dernières épreuves des travaux préliminaires lui permet de découvrir son *maître de la route* par un procédé rituel : le premier homme qui viendra, sur la place du marché, lui acheter de l'eau pure, tirée de l'outre fabriquée de ses mains, sera son maître, ou, s'il est jeune, le conduira à lui. Sept années pour se séparer de sa vie antérieure !

Sous la conduite du maître, appelé *berger*⁷, dépositaire des secrets initiatiques pastoraux, le postulant doit pénétrer successivement dans douze clairières, après avoir traversé de sombres forêts. Il maîtrisera, à la sortie de la douzième clairière, les connaissances relatives au pastorat, à la structure de l'univers, créé par Dieu (*Guéno*) à partir d'une goutte de lait, contenant les quatre éléments (l'eau, l'air, la terre, le feu), formant le *bovidé hermaphrodite*, symbole de la culture peule. En fonction de la morphologie de ce principe initial, une série de correspondances cosmobiologiques sont établies : entre les bovidés, les quatre éléments, les directions cardinales, les clans peuls... les quatre grandes « races » humaines, les astres, les animaux, les végétaux et les minéraux.

Mais ce modèle, apparemment simple, se complique d'interférences dues à la « race », la situation géographique, le statut familial, le rôle social, les techniques et, sur le plan psychologique, au caractère du postulant. Tout au long du parcours, il est confronté à des personnalités mythiques qui doivent l'enseigner, il doit également affronter une succession d'épreuves, symboles de la lutte qu'il doit entreprendre sur lui-même. L'initiation est aussi une lutte pour la connaissance : connaissance de Dieu et des règles qu'il a instaurées ; connaissance de soi aussi, car elle se présente comme une éthique ; connaissance également de tout ce qui n'est pas l'homme. Cette science doit atteindre l'universel, chacun de ses éléments faisant partie d'un tout.

A la sortie de la douzième clairière, l'initié reçoit l'un des outils pastoraux les plus importants et symboliques : le *dangul*, longue corde, comportant vingt-huit nœuds, pour attacher les animaux. Elle représente la « ligne de vie » de

son troupeau. Pour lui, le troupeau n'est pas une richesse, mais s'inscrit dans sa parenté. La corde représente donc aussi sa propre ligne de vie. Il devra dénouer les nœuds, correspondant aux zones successives du savoir, pour accéder à la connaissance. Une quête qui ne prendra fin qu'avec sa mort⁸.

Georges Charpak, prix Nobel de physique en 1992, dit : « On va au labo, parce qu'on ne sait pas. » Esprit curieux, questionnant ses espaces de tâtonnement, d'erreurs, par des tests, des manipulations de matières, d'équations, il répète souvent : « Je ne sais pas encore, je ne peux pas vous répondre, je n'ai pas encore étudié cette question. La physique ne s'enseigne pas depuis le tableau noir. Il faut créer des situations, des ambiances de recherche, ouvrir les laboratoires aux enfants, les laisser expérimenter. »⁹

Il se sentirait tout à fait à l'aise avec l'enseignement d'un *silatigi*, confiant deux bâtons au berger peul, l'un de bois de *kelli* (mâle) et l'autre de bois de *nelbi* (femelle) et l'encourageant à dénouer les nœuds de la corde de sa vie.

A la suite des travaux de Van Gennep, d'autres auteurs se sont intéressés aux périodes de transitions : Max Gluckmann considère les rites de passage importants pour résoudre des tensions sociales ; Victor Turner a étudié les rites d'inversion servant à réaffirmer les hiérarchies sociales ; Nicole Belmont identifie les rites de passage à la naissance, dans sa réalité anatomique.

William Bridges¹⁰ a élaboré un schéma des phases que chacun d'entre nous peut traverser au cours d'une période de transition. Consulté auprès d'entreprises engagées dans des processus de restructuration, il entreprend un travail d'accompagnement personnel d'employés excellents, mais incapables d'accepter les changements imposés. Pour ce travail personnel, il anime une réflexion sur trois phases : celle de déni, de refus des changements annoncés, puis celle de deuil, de traversée du désert marquée par des phases de découragement, de dépression, avant de retrouver l'énergie et la motivation pour aller vers un renouveau, de nouveaux projets.

Tout comme le schéma tertiaire des rites de passage de Van Gennep, celui de Bridges fonctionne comme un idéal-type. Les deux sont donc forcément réducteurs. Les phases peuvent alterner : sentiment d'avoir découvert le vrai, le beau, avant de retomber dans une phase de doute, par exemple.

Un cheminement de phase en phase, souvent solitaire dans notre société, dans notre système scolaire. Les deux ne fonctionnent pas toujours bien. Est-ce parce que nous avons abandonné des rituels collectifs, parce que nous ne plaçons plus l'événement, la cérémonie, dans un cadre « cosmique », dans un projet partagé de société ?

Marguerite Schlichten Rauber

¹ Van Gennep, Arnold (1909, rééd. 1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard.

² En particulier de Tylor, Edward Burnett (1871, rééd. 1986). *Primitive culture*. Peter Smith Pub et Frazer James George (1890, rééd. 1993). *Le rameau d'or*. Paris : Robert Laffont.

³ En anthropologie, le terme s'emploie essentiellement pour désigner les rites d'initiation, qui en sont le prototype.

⁴ Dans l'Est du Sénégal, près de Tambacounda.

⁵ La naissance et la mort.

⁶ Entre autres, Métraux, Alfred (1958). *Le vaudou haïtien*. Paris : Gallimard.

⁷ Hampaté Ba, Amadou & Dieterlen, Germaine (1961). *Koumen, Texte initiatique des Pasteurs Peul*. Cahiers de l'Homme, Paris : Mouton.

⁸ En 1961, les deux auteurs de *Koumen* constataient le recul des pratiques d'initiation peule au Sénégal, présentées dans ce texte, sous une forme très poétique et imagée. Les schémas mentaux des Peuls doivent être saisis au sein d'une relation unique avec les animaux. Dans les régions où l'activité pastorale s'est maintenue, des chercheurs tels que Bonfiglioli, Angelo Maliki (1988). DUDAL. Editions de la maison des sciences de l'Homme, Paris et Oumarou, Amadou (2004). *Dynamique du pulaaku dans les sociétés peules du Dallol Bosso (Niger)*. IAS-UNIL, rappellent combien ces pratiques ne sont pas l'expression d'une culture figée, mais une réponse et une adaptation à des situations changeantes de nature écologique, sociale et politique.

⁹ Selon un entretien télévisé récent sur Antenne 2, dimanche 2 mai 2004.

¹⁰ Bridges, William (1987). *Dealing Successfully with Personal Transition*. William Bridges & Associates : Mill Valley.



DE L'ÉTUDIANTE À L'ENSEIGNANTE : LE TRAVAIL DE DIPLÔME PROFESSIONNEL COMME OUTIL DE TRANSITION

DANS CETTE PARTIE, NOUS ABORDONS LA TRANSITION VERS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT. EN FIN D'ÉTUDES, LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS DE LA HEP RÉDIGENT UN *TRAVAIL DE DIPLÔME PROFESSIONNEL*. COMME LE CHEF-D'ŒUVRE DES COMPAGNONS, LE TRAVAIL DE MATURITÉ DES GYMNASIENS OU LES DIVERS MÉMOIRES DE LICENCE, CE TRAVAIL POURRAIT ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME UN DE CES RITES DE PASSAGE ÉVOQUÉS DANS L'ARTICLE PRÉCÉDENT : POUR LE RÉALISER, LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS SONT ACCOMPAGNÉS PAR UN RÉPONDANT ET AFFRONTENT ENFIN UN JURY D'ÉVALUATION.

A TITRE D'ILLUSTRATION, NOUS AVONS CHOISI DE PRÉSENTER UN TRAVAIL ABORDANT L'INTERCULTURALITÉ, QUI N'EST PAS SANS RAPPORT AVEC LE THÈME DE LA TRANSITION. ET, SELON LE STYLE QUE NOUS VOUDRIONS DONNER À *PRISMES*, NOUS PUBLIONS TROIS ARTICLES SUR LE MÊME OBJET. LE PREMIER EST UN ENTRETIEN AVEC LES DEUX ÉTUDIANTES AUTEURS DU TRAVAIL ; LE DEUXIÈME EST UNE LETTRE À ELLES ADRESSÉE PAR CLAUDE ROSHIER QUI LES SUIVAIT DANS LEUR PARCOURS. LE TROISIÈME ENFIN EST UNE BRÈVE RÉFLEXION DE MARGUERITE SCHLECHTEN RAUBER, MEMBRE DU JURY D'ÉVALUATION. PRÉCISONS ENCORE QUE CHACUNE A PU RÉAGIR AUX TEXTES DES AUTRES.

LE PREMIER ARTICLE RELATE LE CHEMINEMENT DE DEUX ÉTUDIANTES, CYNTHIA SCHOOP ET LUCE RITTER, AUX PRISES AVEC L'EXIGENCE DE RÉALISER UN TRAVAIL DE DIPLÔME PROFESSIONNEL (TDP) ¹.

LORS D'UN ENTRETIEN, ELLES ÉVOQUENT LEURS DIFFICULTÉS, LEURS SATISFACTIONS ET CE QUE CE TRAVAIL LEUR A APPORTÉ DANS L'OPTIQUE D'UNE TRANSITION VERS LA VIE PROFESSIONNELLE.

QUAND LE REGARD FAIT LA DIFFÉRENCE

Quand le regard fait la différence, l'interculturalité et l'homogénéité culturelle au sein d'une classe : qu'est-ce que cela implique pour les enseignants ? ²

Luce et Cynthia ont choisi leur sujet afin d'approfondir une thématique pour elles-mêmes. Cela devait être pour elles intéressant, utile et pratique.

Historique du choix

Au mois d'août précédant le début de leur

TDP, elles ont pris chacune la responsabilité d'une classe de 3^e année à quelques kilomètres de distance, mais rattachées à deux établissements différents. Elles se sont senties interrogées par la situation suivante : Cynthia a commencé son enseignement dans une classe composée uniquement d'élèves suisses et Luce dans une classe composée presque uniquement d'enfants venant d'ailleurs. Cette disparité a posé la question de départ : homogénéité ou hétérogénéité, qu'est-ce que cela implique pour les enseignants ?

Ce choix a dû être fait en octobre 2002. Il fallait avoir fini en juin afin d'être en mesure de défendre ce travail. Cette situation a créé beaucoup de stress.

Luce et Cynthia ont aussi eu de nombreux doutes, surtout au moment des choix : choix du thème bien sûr, mais aussi des options à prendre en cours de route. Il fallait cibler le thème et l'interpréter par rapport à ce qu'elles vivaient chacune dans leur classe en lien avec l'homogénéité ou l'hétérogénéité culturelle.

Un accompagnement fort et indispensable tout au long du processus

Claude Roshier, directrice du TDP et formatrice HEP, a accompagné Cynthia et Luce dans la réalisation de leur travail.

Les moments d'échanges à trois ont été très fructueux et ont permis à Luce et à Cynthia d'être rassurées, surtout au moment des choix, souvent difficiles. « On était rassurées quand Claude disait que c'était bien. » Ces moments d'échanges ont aussi permis de clarifier des concepts, de faire des liens entre théorie et pratique, à tel point qu'entrer et progresser dans l'écriture proprement dite devenait plus facile.

Un passage difficile, mais essentiel du point de vue de la transition de leur situation d'étudiantes vers une situation d'enseignantes, a été le moment où Claude a rappelé : « C'est votre travail, les choix vous appartiennent. » Luce et Cynthia devaient alors s'approprier leurs choix en se référant à leur propre perception des différentes possibilités, et ensuite les assumer. Il s'agissait d'accepter de ne plus s'appuyer sur d'autres avis, mais plutôt sur la valeur de leur propre appréciation.

Ne s'agit-il pas d'une attitude essentielle de l'enseignant seul dans sa classe ?

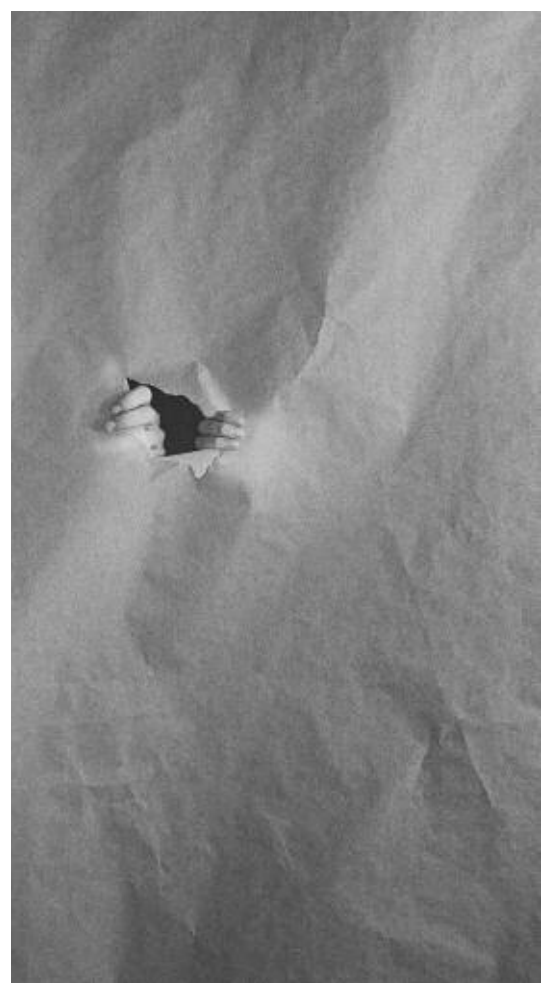
Cheminement de la réflexion de Cynthia et de Luce

Face au thème de l'interculturalité, Cynthia et Luce se sont interrogées sur leurs préjugés respectifs. Chacune s'est posé rétrospectivement la question : à quoi m'attendais-je en arrivant dans ma classe ?

Elles ont aussi posé des questions à des étudiants du premier semestre et à des enseignants de leurs établissements, et aussi d'un autre établissement. Elles s'intéressaient à rassembler des informations sur les représentations de ces personnes par rapport à l'interculturalité.

Elles insistent aussi sur toutes les prises de conscience essentielles qu'elles ont pu faire tout au long de leur travail.

- Je suis une enseignante qui démarre, j'ai le droit à un regard neuf. Je souhaite alors laisser sa chance à l'élève de se montrer tel qu'il est. Pour cela j'essaie de faire table rase des bruits de salle des maîtres et j'évite de lire le dossier en début d'année.
- Ma façon de développer la relation pédagogique en début d'année a une grande importance pour l'ambiance de classe.
- Des enfants venant d'ailleurs m'obligent à des remises en questions, pas toujours faciles, mais enrichissantes. J'ai parfois dû construire à partir des erreurs et progressivement j'ai été beaucoup moins sensible aux différences.
- Je vois bien qu'il n'y a pas d'outils, de recettes toutes faites, mais qu'avec chaque nouvelle situation scolaire, il s'agit de construire à chaque fois tout à nouveau une réalité adaptée aux élèves présents.
- Je peux mieux relativiser, comprendre certains comportements d'enfants : par exemple, cette fillette qui signait elle-même son agenda. Quand on apprend que la maman ne sait pas écrire, et que le père, on ne sait pas trop où il est, on comprend mieux. La direction, avertie, a plutôt rassuré la jeune enseignante.
- Je réfléchis à la façon de communiquer avec des parents pour lesquels le français est loin d'avoir livré tous ses secrets.
- Je m'interroge sur des pistes de travail en vue de favoriser le respect dans la classe malgré les différences.



DE L'ÉTUDIANTE À L'ENSEIGNANTE : LE TRAVAIL DE DIPLÔME PROFESSIONNEL COMME OUTIL DE TRANSITION

Ces éléments de réflexion ont profondément modifié l'attitude de Luce et de Cynthia par rapport à leurs pratiques pédagogiques et leur permettent de faire le lien entre vie étudiante et vie professionnelle.

Écriture du travail proprement dit

Comment Luce et Cynthia s'y sont-elles prises pour entrer dans le processus d'écriture ?

En décembre, Luce et Cynthia devaient être arrivées à un premier plan de leur travail. Il s'agissait ensuite de rassembler des contenus susceptibles d'entrer dans ce premier canevas, par exemple :

- un journal de bord tenu dans chacune des deux classes a permis de prendre certains exemples pour illustrer le sujet ;
- des pages personnelles sur l'évolution de leurs représentations ont apporté un autre type de contenu ;
- les informations et analyses venant des enquêtes réalisées ont donné d'autres éclairages ;
- des clarifications conceptuelles discutées à trois dans le bureau de Claude Roshier ont permis d'avancer ;
- des éléments de réflexion concernant des liens entre théorie et pratique, dans un sens ou dans l'autre, ont amené des clarifications en lien avec le thème choisi.

Pour commencer à écrire, il fallait trouver des mots pour exprimer des expériences. Elles ont librement consenti à consacrer beaucoup de temps à rechercher une cohérence et des liens dans leur travail. Le plus souvent, l'entrée dans l'écriture a été facilitée par ces échanges à trois, qui allaient jusqu'au sens de ce que l'on voulait dire. Cela a permis d'entrer dans l'écriture en développant des regards croisés.

Luce et Cynthia ont parfois écrit chacune de leur côté, notamment ce qui concernait leurs représentations. Elles ont souvent écrit ensemble. Il a fallu aussi sélectionner les chapitres à lire dans les références. Puis Luce et Cynthia se sont retrouvées avec une quantité de papiers sur lesquels elles avaient écrit des petits textes, mais elles ne voyaient pas comment les mettre ensemble, il manquait le chapeau final.

Cette vue d'ensemble est arrivée au moment où Luce et Cynthia les ont mis bout à bout avec l'aide de Claude Roshier. Elles ont constaté que l'on pouvait faire ce travail de différentes façons : elles ont dû alors faire un choix personnel quant à la mise en ordre des textes.

Pour conclure, on remarque que la réflexion très approfondie de Cynthia et de Luce les a progressivement amenées à des attitudes professionnelles et a facilité leur transition vers leur vie d'enseignante à part entière.

L'essentiel de ce travail approfondi s'est surtout réalisé dans le processus d'élaboration conceptuelle. Luce et Cynthia ont dû *transiter* d'une communauté de savoir³ à une autre. Pour réaliser ce passage, il n'était pas possible de faire l'économie de la conceptualisation et d'éviter d'aller à cette prise de conscience qu'elles décrivent si bien. Le lien entre théorie et pratique a donc tout au long de ce cheminement pris une importance particulière.

Propos recueillis par un membre du comité de rédaction

¹ Le Travail de Diplôme Professionnel (TDP), est un passage obligé pour l'obtention d'un titre d'enseignement de la HEP.

² Ritter Luce, Schoop Cynthia (2003). *Quand le regard fait la différence, l'interculturalité et l'homogénéité culturelle au sein d'une classe : qu'est-ce que cela implique pour les enseignants ?* Lausanne, HEP.

³ Cf. article de Claude Roshier ci-après.

LETTRE À CYNTHIA ET LUCE

Le contrat de départ semble clair : vous accompagner dans la rédaction d'un travail de diplôme, proposer des paroles, des lectures comme points de repère dans une quête dont la nature, le sens, l'aboutissement restent l'essence même du travail.

Très rapidement, votre personnalité a fait que la direction était donnée : le droit à la recherche de sens, le droit de donner des réponses provisoires, le droit de contester des idées toutes faites, le droit de se dire, d'oser parler de ses errances pédagogiques et des résonances dans le quotidien personnel.

Vous recevoir, Cynthia et Luce, a permis à chaque rencontre un voyage où je me sentais plus invitée que guide. Certes, nos rencontres étaient rythmées par la rédaction du travail même, mais le principal de l'accompagnement ne s'est pas réalisé dans ces moments formels : il surgissait à la fin de la rencontre, au détour d'une remarque quand vous, Luce, parlant de votre pratique, vous cherchiez un écho positif dans nos propres démarches. Ce sont ces moments volés à nos emplois du temps chargés qui m'apparaissent importants dans l'accompagnement de deux futures collègues qui accèdent à une communauté de savoir.

Nous étions donc trois à partager l'espace d'un bureau : deux tables, beaucoup de livres, des vestes par terre dans un coin, des papiers éparpillés, souvent un fond musical. Nous relâchions notre concentration formelle pour basculer dans un autre monde fait d'incertitudes, de curiosité, de lectures lointaines confrontées à des réalités bien présentes. Nous avons partagé des rires bienvenus, des émotions intenses, des moments de découragement. Face à certaines situations d'impuissance, nous nous sommes senties très proches avec notre seule personnalité comme réponse... et c'est bien là qu'intervenait mon statut de formatrice : comment mettre en évidence les concepts lus et retenus comme faisant partie de mes propres réactions sans écraser, sans imposer mes propres acquis ? Favoriser une prise

de conscience qui fasse place aux compétences déjà construites m'a paru essentiel dans l'optique d'une appropriation personnelle qui sera à son tour l'assurance, la caution de votre démarche et de vos décisions professionnelles. Vous guider dans des lectures, poser des concepts sur des exemples, mais aussi et surtout respecter votre propre itinéraire d'écriture, recevoir vos hésitations rédactionnelles sans désirer y ajouter une perfection professorale bien subjective. Vous renvoyer l'image de votre processus, encore hésitant mais pourtant si prometteur. S'il faut illustrer cette démarche, je parlerai de cet instant très fort : vous aviez beaucoup et bien travaillé dans l'écriture, et les textes reçus pouvaient certes être améliorés, mais j'ai préféré les avaliser tels quels. Etonnement, incrédule de votre part : « Mais on ne doit pas recommencer ? » Eh non ! j'ai reçu votre travail comme étant la partie visible d'un processus qui me semblait très construit, établi. Bien sûr, j'entends encore votre déséquilibre, vos interrogations. Pour moi, vous renvoyer à vos propres compétences déjà fort élaborées, vous installer dans cet inconfort professionnel ressenti tout au long de la carrière me paraissait plus formateur, plus « autonomisant » qu'une correction qui ne traduirait pas votre effort, l'émergence chez vous de postures professionnelles solides. A d'autres moments, je vous ai offert un choix. Je me rappelle ainsi cette rencontre où les textes arrivés sur mon e-mail ne constituaient pas encore un tout : je les avais photocopiés et éparpillés sur les tables d'une grande salle en plusieurs ordres ou classements possibles. Vous est apparue alors l'ordonnance finale, comme une évidence de ce que vous désiriez pour votre travail.



DE L'ÉTUDIANTE À L'ENSEIGNANTE: LE TRAVAIL DE DIPLÔME PROFESSIONNEL COMME OUTIL DE TRANSITION

Dans cet accompagnement, je me sens très proche de Ouellet: comment permettre aux étudiants de lire les textes en osant quitter leurs sécurités originelles pour accéder à une nouvelle communauté de savoir:

«Tous les auteurs qui adoptent une conception socio-constructiviste de l'apprentissage soulignent la nécessité de fournir aux étudiants l'occasion de s'appuyer sur cette première lecture enracinée dans la culture originelle des étudiants pour les aider à construire progressivement une lecture des phénomènes étudiés qui utilise le langage spécialisé de la discipline que représente le professeur. Bruffee donne une coloration *interculturelle* à ce processus en utilisant le concept de *réacculturation* pour caractériser ce passage progressif d'une communauté de savoir à une autre. C'est à partir de la langue et de la culture propre à leurs différentes communautés de savoir que les élèves pourront apprendre progressivement le sens des mots et des concepts qui leur permettront de participer à l'échange symbolique avec les membres de cette nouvelle communauté de savoir. Tout comme le processus de réacculturation que vit un immigrant qui entre dans une nouvelle culture, la réacculturation à une nouvelle communauté de savoir ne se fait pas sans difficulté. L'étudiant doit prendre le risque d'abandonner la sécurité de sa communauté originelle d'appartenance et s'initier à une nouvelle langue qu'il ne maîtrise pas encore et à une nouvelle culture où les mêmes mots n'ont pas toujours le même sens que dans les sous-cultures auxquelles il appartient.

[...]

L'étudiant ne réussira à s'initier à la langue d'une nouvelle communauté de savoir que si l'enseignant lui fournit l'occasion de participer à des *communautés de transition*¹ où il pourra construire progressivement sa capacité de parler la nouvelle langue.»²

Le fait de travailler avec vous deux, Luce et Cynthia, a certainement favorisé cette réacculturation: votre médiation, chacune à son tour, m'a souvent fait penser à une courte échelle incessante, un relais continu, une traduction simultanée jusqu'à ce terme d'un travail qui ne

s'avère qu'une étape de vos vies professionnelles à leur aurore. Ces échanges symboliques se sont construits dans la parole partagée, bégayée dans ses débuts, plus élaborée au fil du temps: les concepts obtus découverts laborieusement au détour de lectures sont devenus des compagnons de route si bien intégrés dans notre vocabulaire commun qu'ils se confondent dans notre quotidien. D'étrangers, ils sont devenus familiers et vous, Luce et Cynthia, les avez intégrés dans vos outils professionnels.

N'est-ce pas le même cheminement qui est proposé à chaque changement?

Claude Roshier

Claude Roshier est notamment formatrice à la HEP et cheffe de file régionale pour élèves migrants et allophones à la Direction générale de l'enseignement obligatoire.

¹ C'est nous qui soulignons.

² Ouellet, Fernand (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. L'Harmattan: Paris, pages 52-53.

LE COMMENTAIRE QUI SUIT FAIT RÉFÉRENCE À L'ARTICLE INTRODUCTIF DE CE NUMÉRO, *UN REGARD ETHNOLOGIQUE SUR LES TRANSITIONS ET LES RITES DE PASSAGE*.

DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE À L'EXERCICE DE SON MÉTIER

Dès leur premier stage, en début de formation, les étudiantes et les étudiants de la *Haute école pédagogique vaudoise* déclarent découvrir un nouveau monde, alors qu'ils pensaient retrouver un milieu familial. Cette prise de conscience d'un passage plus ou moins difficile les pousse parfois à rechercher un accompagnement pour quitter leur statut d'apprenant pour aller vers celui d'enseignant.

Plusieurs cheminements sont possibles, que la *Haute école pédagogique vaudoise* explore pour assurer un accompagnement collectif aux étudiants en fin de formation, pour leur faciliter le franchissement de son seuil et leur entrée dans la vie normale et établie d'une classe vaudoise. L'une des *démarches rituelles* est certainement le *Travail de diplôme professionnel*.

Luce et Cynthia¹ viennent d'en fournir une illustration sympathique. Le point de départ a été le choix de leur thème, de leur directrice de travail de diplôme et de leur statut de stagiaires B². Elles se sont confrontées à elles-mêmes, avant et après. « Il était une fois... des représentations », partant de leurs préjugés et stéréotypes, de leur classe idéale, imaginée au début de leur formation.

Elles ont ensuite, pendant une année entière, osé s'aventurer avec beaucoup de lucidité dans l'entre-deux plein de périls. Il s'intitule « de l'idéal espéré à la réalité ou confrontation entre représentations et réalité ». Elles énumèrent les parts de rêve qu'elles doivent abandonner, leurs peurs avant les premières rencontres avec les parents, les collègues, les classes homogènes et hétérogènes.

A travers leurs épreuves initiatiques, se révèlent des « découvertes », des « points forts ». « J'ai maintenant une vision différente », « ma collaboratrice et notre directrice de projet ont été les

témoins, tout au long de cette année scolaire, d'une évolution qui s'est opérée en moi », « j'arrive à un stade où je réalise tout le cheminement parcouru et tout ce qui s'ouvre devant moi ».³

Prise de conscience de la richesse du partenariat entre enseignants et parents : « Ce qui me touche encore plus, c'est de voir la gentillesse de certains qui m'ont remerciée et encouragée pour ce que je faisais. » Prise de conscience que la crainte face à une classe hétérogène s'est transformée en regret de la quitter : « Si j'avais le choix, je garderais ma classe car tout ce que m'apportent ces enfants au niveau humain et des connaissances sur leurs cultures est irremplaçable. »

Reconnaissance du rôle de *silatigi*⁴, celui qui a la connaissance des choses pédagogiques et une longue pratique. Titre convoité, mais exigeant : le *silatigi*, toute sa vie, doit observer quelques règles fondamentales : il favorisera les échanges et l'écoute, il encouragera, il n'hésitera pas à poser les questions difficiles, il refusera de laisser des concepts dans un flou artistique, il tissera enfin des liens entre théorie et pratique. Un *silatigi* invitant les étudiantes à dénouer les nœuds de la corde de leur vie professionnelle.

Marguerite Schlechten Rauber

¹ Ritter Luce, Schoop Cynthia (2003). *Quand le regard fait la différence, l'interculturalité et l'homogénéité culturelle au sein d'une classe : qu'est-ce que cela implique pour les enseignants ?* Lausanne, HEP.

² Dans le stage B, l'étudiant enseigne seul, durant une année, avec accompagnement pédagogique et didactique.

³ Ces guillemets renvoient au TDP.

⁴ Berger initié peul, voir paragraphe 2 de l'article introductif de ce numéro : « Un regard ethnologique sur les transitions et les rites de passage. »



INTRODUCTION AUX TRANSITIONS EN MILIEU SCOLAIRE

APRÈS L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT, IL EST TEMPS D'ABORDER L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER D'ÉLÈVE ! C'EST D'ABORD LE DÉBUT DE L'ÉCOLE « ENFANTINE », ET LES DIFFICULTÉS POUR L'ENFANT DE TROUVER DES REPÈRES NOUVEAUX ET DIFFÉRENTS DE CEUX DE SA FAMILLE. ET ENSUITE, CE SONT LES SÉRIES DE CHOCS, VÉCUS LE PLUS SOUVENT COMME DE GRANDS PAS EN AVANT, PRÉCÉDÉS PARFOIS OU ACCOMPAGNÉS DE TRÉBUCHEMENTS, DE CRAINTES, VOIRE D'ANGOISSES.

CE QUI A FRAPPÉ LA RÉDACTION DANS LA PRÉPARATION DE CE NUMÉRO, C'EST LE NOMBRE DE JOURNÉES PÉDAGOGIQUES, DE FORMATIONS, DE RÉUNIONS DIVERSES CONSACRÉES AUX PROBLÈMES DES TRANSITIONS EN MILIEU SCOLAIRE. POUR ABORDER NOTRE SUJET SPÉCIFIQUE, NOUS COMMENÇONS PAR UN TEXTE DE RÉGINE CLOTTU, PRÉPARÉ POUR OUVRIR LA RÉFLEXION DANS UN ÉTABLISSEMENT DE LA RÉGION LAUSANNOISE SUR LA TRANSITION ENTRE LE CYCLE INITIAL (MIEUX CONNU ENCORE SOUS SON NOM D'ÉCOLE ENFANTINE) ET LE PREMIER CYCLE PRIMAIRE. IL CHERCHE SURTOUT À MONTRER LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DES PASSAGES, POUR LES MAÎTRES ET POUR LES ÉLÈVES, AUX DIFFÉRENTS MOMENTS DE TRANSITION QUI JALONNENT LE PARCOURS SCOLAIRE D'UN CYCLE À L'AUTRE.

L'ÉLÈVE DE TRANSITION EN TRANSITION : QUELQUES POINTS DE REPÈRE

Le passage d'un cycle à l'autre est toujours délicat. Par rapport à une approche de la transition de type sociologique, les transitions en milieu scolaire offrent des caractéristiques spécifiques et concernent notamment :

- des *aspects relationnels* : adaptation à d'autres adultes, à d'autres pairs,
- les *codes sociaux* régissant la vie scolaire,
- des *aspects didactiques*.

Conditions de réussite des transitions : quelques pistes de travail

Une transition prend du temps et demande de l'attention. (Dans la suite du texte, les passages en italique concernent les élèves, et ceux en caractères usuels les enseignants.)

- *Pendant la phase de transition, l'élève devrait être amené à :*

- Comme enseignantes ou enseignants, nous veillerons alors tout particulièrement à :

1. Relations

- *Se représenter son nouveau rôle, s'identifier de façon positive.*
 - Travailler avec les élèves leurs représentations du cycle suivant, ce qu'ils attendent, ce qui leur sera demandé, les changements auxquels ils seront confrontés.
 - Développer les échanges entre élèves : permettre aux élèves plus âgés de raconter leur vécu.
- *Exprimer son vécu, ses malaises et ses satisfactions.*
 - Donner du temps et de la place à l'élève pour exprimer ce qu'il ressent.
 - Proposer à l'élève un cadre pour lui permettre de s'exprimer.

- *Etre rassuré par la présence encourageante de personnes-relais.*
 - Avant de passer au cycle suivant, faire en sorte que les élèves concernés puissent connaître les autres enseignants, ainsi que des élèves des autres classes.

2. Cadre social

- *Percevoir le cadre social, l'organisation des différents cycles.*
 - Clarifier les attentes et les consignes demandées à l'élève : quelle quantité de travail doit-il fournir avant de pouvoir faire une activité « libre » ?
 - Faire comprendre à l'élève ce qu'il est autorisé à faire, son degré d'autonomie : peut-il réaliser un projet personnel ? à quel moment ?
 - Développer des activités en décloisonnement, qui permettent aux plus jeunes de s'imprégner du fonctionnement des cycles suivants.
- *Se repérer dans sa nouvelle situation.*
 - Créer des liens avec les pratiques du cycle précédent.
 - Mettre l'accent sur les points communs entre les cycles.
 - Prévoir entre les cycles des éléments permanents, sortes de *fil rouge* que l'élève va retrouver d'un cycle à l'autre.

3. Aspects didactiques

- *Reprendre conscience de ses compétences et confiance en ses compétences.*
 - Faire un état des lieux en début de cycle.
 - Prévoir des activités basées sur des domaines bien acquis par l'apprenant.
 - Aider l'élève à faire le lien avec ce qu'il sait déjà.
- *S'investir dans les apprentissages du nouveau cycle.*
 - Organiser des activités par petites étapes.
 - Reprendre des activités du cycle précédent et les complexifier progressivement.

La transition en milieu scolaire nécessite un *travail d'équipe*, où chaque enseignante, chaque enseignant, s'efforce de trouver des liens,

des points communs entre son enseignement et celui du cycle précédent ou du cycle suivant.

Il est certainement pertinent de réfléchir à la transition dans le cadre concret d'un collège ou d'un établissement, les populations d'élèves pouvant varier sensiblement d'un endroit à l'autre.

On peut relever aussi qu'il est plus difficile de gérer une transition quand un changement important survient, notamment l'entrée au cycle initial, le passage du deuxième cycle primaire au cycle de transition, ou celui de la fin de la scolarité obligatoire au gymnase ou à une formation professionnelle.

Si les lignes qui précèdent font état du passage d'un cycle à l'autre pour un groupe d'élèves, on peut aussi mentionner des parcours individuels, par exemple celui d'un élève qui, lors d'un changement de classe, se trouve confronté, du fait de cette transition, à une intégration dans un groupe déjà constitué. Ces besoins particuliers demandent un effort important aussi bien aux enseignantes et aux enseignants impliqués qu'aux pairs de l'élève concerné.

On remarque donc que les situations de transition en milieu scolaire posent effectivement des problèmes délicats. Lors de ces passages, beaucoup d'enseignantes et d'enseignants font preuve d'*imagination*, de *créativité*, avec l'inévitable *tâtonnement* lié à toute transition. C'est ce que devraient illustrer les articles suivants.

Régine Clottu

Régine Clottu, membre du comité de rédaction, est professeure formatrice à la HEP. Elle travaille notamment dans le cadre de la formation continue au sujet de thématiques liées aux situations d'élèves présentant des besoins particuliers. Alors qu'elle était animatrice de formation en établissement, elle a accompagné un travail d'équipe, à Cheseaux, sur la transition du cycle initial au premier cycle primaire, qui fait l'objet d'un article du présent numéro. Alléger le sac d'école : des enseignantes explorent des chemins nouveaux.

Références :

Zittoun, Tania & Perret-Clermont, Anne-Nelly (2001). *Contribution à une psychologie de la transition*. Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE), Aarau, 5 octobre 2001.

Disponible sur le site http://www.unine.ch/psy/zittoun_perret.pdf. Cet article est suivi d'une abondante bibliographie.

Bridges, William (1987). *Dealing Successfully with Personal Transition*. William Bridges & Associates : Mill Valley.

Thiébaud, Marc (1999). *Elaborer un changement dans l'organisation*. Texte ronéotypé, disponible chez l'auteur à l'adresse mail : thiebaud@formation.ch

LE GRAND SAUT : L'ENTRÉE À L'ÉCOLE

NOUS ABORDONS MAINTENANT LE *GRAND SAUT* DE L'ENTRÉE À L'ÉCOLE, MOMENT DONT LA PLUPART DES LECTEURS ONT UN SOUVENIR ESTOMPÉ MAIS SOUVENT FORT. LA LITTÉRATURE DE RECHERCHE, TANT DU POINT DE VUE PÉDAGOGIQUE QUE PSYCHOLOGIQUE, EST ÉVIDEMMENT ABONDANTE. CE QUE NOUS AVONS VOULU, POUR ÊTRE FIDÈLES UNE FOIS ENCORE À L'IDÉE DE REGARDS CROISÉS, C'EST DONNER LA PAROLE À DEUX ENSEIGNANTES QUI ONT LONGUEMENT RÉFLÉCHI AUX MOYENS D'ASSOCIER LES PARENTS À CETTE TRANSITION SUBTILE, ET PROPOSER À UNE PSYCHOLOGUE, QUI A EU SOUVENT L'OCCASION D'ABORDER EN CABINET OU DANS LE CADRE SCOLAIRE DES SITUATIONS PARTICULIÈRES, DE RÉAGIR À CES DEUX TÉMOIGNAGES... IL VA DE SOI QU'IL N'Y A DE LA PART DE DENISE CURCHOD NULLE INTENTION DE JUGEMENT DES PRATIQUES PRÉSENTÉES, MAIS UNE APPRÉCIATION DIFFÉRENTE, ET NOUS PENSONS QUE CE DIALOGUE DONNERA À TOUS LES ENSEIGNANTS LA POSSIBILITÉ D'APPROFONDIR CETTE THÉMATIQUE. QU'ON ME PERMETTE ICI UN MOT PLUS PERSONNEL : COMME MAÎTRE DE GYMNASSE, ET AUSSI COMME ANIMATEUR D'ANALYSES DE PRATIQUES ENTRE ENSEIGNANTS, J'AI EU SOUVENT L'OCCASION DE CONSTATER À QUEL POINT LES RÉFLEXIONS DÉVELOPPÉES DANS UN CYCLE D'ENSEIGNEMENT POUVAIENT ÊTRE FÉCONDES AILLEURS. EN TOUS LES CAS, JE N'AI PAS DE PEINE, *MUTATIS MUTANDIS*, À TIRER PROFIT DANS MA PRATIQUE DES QUESTIONS POSÉES DANS CES QUATRE ARTICLES. Denis Girardet

LE PREMIER D'ENTRE EUX PRÉSENTE LES RÉFLEXIONS D'UNE ENSEIGNANTE DE CYCLE INITIAL EN RELATION AVEC LA TRANSITION FAMILLE-ÉCOLE. ELLE SE BASE SUR SON EXPÉRIENCE, AINSI QUE SUR UN TRAVAIL RÉALISÉ AVEC DES MEMBRES D'UNE ASSOCIATION DE PARENTS. ELLE LEUR A PRÉSENTÉ LES ACTIVITÉS QUI FONDENT L'ACTION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT DE CYCLE INITIAL ET QUI FAVORISENT UN BON DÉPART DE L'ENFANT DANS LA VIE SCOLAIRE.

DU MILIEU FAMILIAL AU MILIEU SCOLAIRE

Pour une transition harmonieuse, la classe de cycle initial se veut :

- « un complément de l'éducation de la famille,
- *un lieu de transition entre le milieu familial et le milieu scolaire,*
- une aide à l'insertion de l'enfant dans la société »¹.

De la famille à l'école

Le passage de la famille à l'école demande qu'on s'y arrête, que l'on prenne du *temps* avec l'enfant et ses parents pour lui permettre de s'adapter au milieu scolaire.

Il est important de souligner la *continuité* entre milieu familial et milieu scolaire, en particulier du point de vue des compétences sociales et de l'autonomie. Une autonomie comprise de façon large, en lien avec des savoir-être de la vie quotidienne. A cet égard, le *climat de confiance* entre la famille et l'école est essentiel. L'enfant doit pouvoir se sentir encouragé par sa famille dans sa démarche d'intégration dans un autre milieu. Fort des liens qu'il a pu développer précédemment, l'enfant réussira à construire de nouvelles relations dans le cadre de l'école.

Et la phase de transition...

Il est important de savoir sur quoi vont reposer les *priorités* à ce moment charnière qu'est la transition entre la famille et l'école.

Tout d'abord, insister sur une *observation* de l'enfant nous amènera à mieux le situer dans sa progression, afin d'adapter les activités à lui proposer. On ne peut pas faire l'économie de cette étape, car elle va permettre de construire avec l'enfant des compétences fondées sur ce qu'il a déjà intégré.

Dans cette idée, une seconde priorité porte sur la valorisation des moments de *tâtonnement* que peut vivre un enfant à l'école. On peut formuler l'hypothèse que c'est pendant ces moments que l'enfant cherche de nouveaux repères, qui vont lui permettre d'intégrer le fonctionnement de la classe et ses consignes concrètes.

Tout en donnant le temps à l'enfant de « faire sa traversée du désert »², on veillera à lui proposer suffisamment de *stimulations* et d'activités possibles, afin qu'il trouve ou retrouve un *fil rouge* qui facilitera son développement et ses apprentissages.

Liens à privilégier pour faciliter cette transition

Quelles sont les activités qui vont favoriser le maintien de ce *fil rouge* entre la maison et l'école ? On peut mentionner le travail par *projet pédagogique* dont la caractéristique est de prendre en compte le vécu de l'enfant, sa personnalité et le « bagage » personnel avec lequel il arrive en classe.

Partir de ce qu'est l'enfant, de ce qu'il peut apporter, va lui donner confiance dans son nouveau milieu, parce que *son histoire de vie* avant son arrivée à l'école sera ainsi *reconnue*.

Dans cette optique, certaines activités rendent ce *fil rouge* particulièrement visible, par exemple :

- les histoires que l'on raconte à la maison ;
- les dessins de l'enfant, reflets de son développement et de ses facultés de représentation ;
- les chants ou comptines, souvent tirés de la tradition familiale ;
- les activités de perception en lien avec les cinq sens.

Les tableaux qui suivent ont été présentés aux parents. On retrouve ces activités servant de *fil rouge* entre la maison et l'école³.

Activités corporelles – motricité fine

	Cycle initial	Cycle primaire	Long terme
Découper	■		
Boutonner	■		
Nouer	■		

Activités artistiques

	Cycle initial	Cycle primaire	Long terme
Chanter	■		
Rythmer	■		
Inventer	■		
Colorier	■		

Activités langagières

	Cycle initial	Cycle primaire	Long terme
Poésie simples	■		
Histoires racontées	■		
Localiser les phénomènes	■	■	
Communiquer, s'exprimer	■	■	■

LE GRAND SAUT : L'ENTRÉE À L'ÉCOLE



Communication famille-école

Dans le milieu familial, ces activités sont développées par l'enfant de façon intuitive, plus ou moins stimulées ou encouragées par la famille : l'enfant regarde, observe, imite, reproduit... Il est essentiel de *sensibiliser* les parents à l'importance de cette phase du développement de l'enfant, liée aux gestes de la vie quotidienne. Reconnaître l'importance de tout ce que l'enfant développe au sein de sa famille permettra d'entrer dans les apprentissages scolaires tout en construisant sur les bases acquises. Dans le milieu scolaire, elles sont reprises et approfondies.

Dans cette communication, l'accent est à mettre sur l'enfant lui-même, qui seul peut faire le lien entre les deux milieux qui font son quotidien. Pour cela, l'école met à sa disposition différents moyens : des travaux, des cahiers, des albums collectifs ou individuels, et le dossier d'apprentissage, susceptibles de faire des allers et retours entre la maison et l'école, et de servir ainsi de support à la communication.

Toutes les actions variées permettant à la famille de mieux connaître le milieu scolaire construiront ce lien indispensable à la confiance et au respect entre la famille et l'école. Les réunions de parents organisées, mais aussi les rencontres spontanées ou informelles, y contribueront de manière efficace.

La transition entre la famille et l'école est un chemin semé d'embûches si l'on pense à la diversité des familles, à la variété des valeurs et des cultures représentées, sans compter les enfants impliqués dans des problèmes sociaux... Tous ces éléments rendent la tâche souvent difficile.

Dans ce processus primordial pour l'entrée de l'enfant dans la vie scolaire, les enseignantes et les enseignants de cycle initial font preuve d'une immense créativité pour développer le climat de confiance essentiel dont nous venons de parler.

Isabelle Martin

¹ Document Suisse romande – Objectifs et activités préscolaires. Document adopté par la CDIP le 11 juin 1992. C'est nous qui soulignons.

² Cf. l'article de Marguerite Schlechten Rauber, « Un regard ethnologique sur les transitions et les rites de passage ».

³ 5 autres tableaux ont été également présentés aux parents mentionnés. Des activités simples comme découper, chanter, mémoriser des poèmes continuent évidemment après le cycle initial, mais on estime que pendant celui-ci l'élève développe une pratique bien élaborée tenant compte de la difficulté des chants ou des poèmes proposés.

COMPÉTENCES DE L'ÉCOLE, COMPÉTENCES DES FAMILLES

Pour Isabelle Martin, la transition famille-école doit s'appuyer sur les compétences développées par l'enfant au sein de sa famille avant d'aborder les savoirs scolaires. Je pense que cette démarche est fondamentale pour tout accompagnement, qu'il soit pédagogique, éducatif, social ou thérapeutique. « Partir de ce qu'est l'enfant, de ce qu'il peut apporter », c'est chercher les territoires stables sur lesquels s'appuyer pour, progressivement, les élargir. La « reconnaissance de son histoire de vie avant son arrivée à l'école », c'est ce qui permet au jeune enfant d'avancer dans les découvertes scolaires sans se sentir obligé de trahir le milieu familial, évitant ainsi des conflits de loyauté difficiles à gérer à cette étape du développement.

Citant la diversité des familles, Isabelle Martin relève pourtant que « ce travail [...] est semé d'embûches ».

S'agit-il de la difficulté à identifier les compétences développées par les enfants ? Il est vrai que, si la recherche se limite à découvrir chez les enfants les chansons, histoires ou jeux connus, on sait d'emblée qu'un certain nombre d'élèves auront peu à communiquer. Pourquoi ? Tout simplement parce que ce qui est donné aux enfants dans certaines familles n'est pas du domaine du pédagogiquement transmis. C'est pourtant ce qui est privilégié à l'école. On parle alors d'enfants peu stimulés. La question est la suivante : quelles sont les aptitudes développées par ces enfants dans le milieu familial et qui pourraient servir de *fil rouge*, pour reprendre les termes d'Isabelle Martin ?

Un exemple : Nadja se manifeste en classe par un silence et une absence de spontanéité surprenante. Lorsque l'enseignante lui parle, elle sourit tranquillement et attend. Si on raisonne en termes de *fil rouge*, que détecte-t-on chez cette enfant ? Une incontestable capacité d'écoute et d'attention, mais aussi une extrême réserve qu'on retrouve chez sa mère. Ce com-

portement n'est peut-être pas idéal pour l'expérimentation de nouveaux savoirs. Est-ce que cela signifie pourtant qu'on ne peut pas s'appuyer sur les compétences que cette enfant a développées dans son milieu familial ?

Une autre difficulté est certainement l'attitude de parents que les enseignants peuvent juger insatisfaisants dans leur manière d'éduquer leur enfant, notamment par manque de stimulation ou de cadre. Quittons maintenant le texte d'Isabelle Martin pour réfléchir plus généralement à la fonction respective des parents et des enseignants.

En tant que psychologue, un bilan m'avait un jour été demandé pour un élève africain. Or, les conclusions indiquaient que cet enfant devait être orienté vers une unité d'enseignement spécialisée. J'ai donc rencontré le père pour lui faire part de cette mesure. Dans un premier temps, j'ai longuement expliqué ce qui motivait cette orientation. Le père m'écoutait en souriant. Je lui ai alors demandé ce qu'il en pensait. A mon grand étonnement, il répondit tout simplement : « Non ! » Pensant avoir manqué de clarté, je reprends mes explications, ajoutant des informations. A ma question « Qu'en pensez-vous ? » le père répond, toujours aussi souriant et catégorique « Non ! », sans entrer en matière pour m'expliquer son refus. Avec, je dois dire, une belle et inutile persévérance, je reprends mon discours pour tenter de le convaincre. Pour la troisième fois, il dit « Non ! » Un peu désespérée, je lance « Et alors, qu'est-ce qu'on fait ? » Et cet homme me dit en souriant « C'est toi le docteur (c'est ainsi qu'il m'avait identifiée), c'est toi qui dois savoir. » J'ai pris acte. J'ai signifié la décision. Il a signé et m'a remerciée pour le souci que j'avais du bien de son fils.

J'ai souvent repensé par la suite à cet entretien. Nous pouvons attribuer cette difficulté de communication à des aspects culturels. Mais cet homme m'a enseigné autre chose encore : c'est

la délimitation des fonctions. Il était d'une clarté étonnante dans sa simplicité, me communiquant la chose suivante : moi, en tant que père, je peux dire oui ou non pour mon enfant ; toi, en tant que spécialiste, tu es responsable de savoir quelle est la bonne école pour mon fils. En somme, il n'entrait pas dans cette confusion de niveau qui l'aurait amené à argumenter sur un terrain qui lui était inconnu.

Pourquoi faudrait-il alors solliciter les parents pour qu'ils aient forcément avec leurs enfants des relations de type pédagogique ? Elles sont du ressort des enseignants. La tâche des parents est autre, beaucoup plus vaste et plus complexe. Les enseignants sont des spécialistes de la pédagogie alors que les parents sont des spécialistes de leurs enfants. Reconnaître cette différence-là permet un échange d'informations infiniment plus riche.

Je pense que, dans la voie choisie par Isabelle Martin, nous pouvons partir de *l'a priori* que chaque enfant a développé des compétences spécifiques qu'il s'agit de faire émerger et de nommer comme la ressource sur laquelle on va s'appuyer pour élargir l'exploration en classe, mais en acceptant que ces aptitudes soient peut-être hors du champ de ce qui est généralement transmis par l'école. C'est alors que les fonctions différenciées de l'école et de la famille peuvent être utilisées et respectées.

Denise Curchod

LE GRAND SAUT : L'ENTRÉE À L'ÉCOLE

COMMENT CRÉER UN CLIMAT DE COLLABORATION ENTRE LES PARENTS ET L'ÉCOLE À CE MOMENT CRUCIAL DE L'ENTRÉE AU CYCLE INITIAL ? UN NUMÉRO SPÉCIAL NE SUFFIRAIT PAS À RELATER TOUTES LES EXPÉRIENCES POSITIVES DÉVELOPPÉES DANS LE CANTON DE VAUD, À DONNER SA JUSTE PLACE À L'INVENTIVITÉ DES ENSEIGNANTES, AU FOISONNEMENT D'IDÉES ET DE PROJETS QUI NAISSENT ICI OU LÀ, TROP PEU CONNUS SANS DOUTE. L'ARTICLE QUI SUIT N'EN EST QU'UN EXEMPLE, DÉCRIT PAR UNE ENSEIGNANTE DONT ON DIRA SIMPLEMENT QU'ELLE NE VIENT PAS DE TERMINER SA FORMATION INITIALE ! ELLE NE PROPOSE PAS LA SOLUTION MIRACLE, MAIS UNE DÉMARCHE PATIENTE ET SENSIBLE QUI LUI A PERMIS DE DÉPASSER SES DOUTES ET MÊME SA DÉCEPTION DEVANT LES VISITES DE CLASSE TRADITIONNELLES.

DES PARENTS ANIMENTENT UNE ACTIVITÉ EN CLASSE

Imaginons une grande bâtisse avec autour d'elle quelques pavillons. Au-dessus de l'entrée principale, nous pouvons lire **ÉCOLE PRIMAIRE**. Avant d'atteindre cette entrée, nous avons une première escale, le pavillon du cycle initial.

Laissons notre imagination nous guider : beaucoup de fleurs, d'arbustes, de bêtes extraordinaires, de jeux inconnus entourent ce pavillon.

Poussons la porte et, comme l'élève qui commence, nous voici dans un nouvel espace, avec de nouveaux visages, un personnage qui n'est pas maman, de nouvelles règles...

Première rupture avec son cocon familial !

Pour permettre à chacun de bien vivre ce passage, le cycle initial a l'habitude d'organiser des périodes « portes ouvertes » : les parents peuvent venir passer une matinée en classe pour observer et mieux comprendre ce que fait leur enfant.

J'ai pratiqué de cette manière jusqu'à une année scolaire pendant laquelle ces rencontres m'ont laissée perplexe et m'ont même contrariée et fâchée.

Après leur visite à école, des parents parlaient en effet de façon négative des autres élèves de la classe, ce qui provoquait une sorte de méfiance entre les parents. Certaines de ces rumeurs étaient même entretenues par les

enfants. Le climat était encore compliqué par la présence d'un enfant qui lisait couramment en entrant à l'école. Un autre élève présentait une malformation faciale, manifestait un caractère peu sociable et supportait mal le regard des autres parents. Certains parents étaient très exigeants quant au travail de leur enfant : celui-ci n'avait pas le droit à l'erreur lors de leur visite. Ils supportaient très mal les manques de leur enfant, qui perdait ses moyens dans le travail en classe. Par exemple, ils comparaient sa progression en lecture à celle de tel élève particulièrement doué pour cet apprentissage. Tous ces signaux m'ont incitée à chercher une autre façon d'inviter les parents dans ma classe.

L'idée m'a été donnée lors d'un cours de formation continue : inviter les parents à venir en classe pour *faire* une activité avec les enfants. **EUREKA !**

Comme j'habite l'un des villages d'où provenaient ces élèves, je connaissais bien leurs parents que j'avais l'occasion de côtoyer lors de rencontres villageoises ou dans le cadre de sociétés. J'ai bien réfléchi à cette démarche avant de commencer. J'en ai parlé autour de moi et j'ai pu constater des conditions favorables et une ouverture des familles concernées.

Au début de l'année scolaire 1996-1997, j'ai donc demandé à ces parents de me proposer des activités qu'ils avaient envie de réaliser avec les enfants. Une totale liberté leur était laissée quant à la période de l'année où ils souhaitaient intervenir. Au départ, peu d'enthousiasme ! Qui voulait se lancer à l'eau ?

Courageusement, une maman a préparé une activité de bricolage qui consistait à coller des « taillures » de crayons pour décorer un poisson qu'elle avait dessiné. Elle avait passé une mauvaise nuit avant sa venue en classe. Comme elle n'avait pas prévu que les enfants de cet âge auraient de la peine à tailler les crayons, elle l'a fait elle-même pendant toute la matinée. Malgré cela, les enfants ont eu beaucoup de plaisir et ont réussi de très beaux poissons. Ils ont été très accueillants et ont bien collaboré avec cette maman qui est repartie enchantée. Quand les élèves ont emporté leur poisson à la maison, ils ont expliqué qu'ils l'avaient réalisé avec la maman d'un copain. *Ils ont ainsi interpellé leurs parents en leur suggérant de venir à l'école et leur ont proposé des idées. Cet enthousiasme a donné le feu vert au démarrage d'autres activités.*

Le plus souvent, quand la maman ou le papa ne s'occupait que d'une partie des élèves, je prenais les autres pour faire des travaux différents. Pour le bon déroulement de leur activité, j'offrais aussi le soutien nécessaire, par des conseils ou du matériel.

D'autres parents ont ainsi été rassurés et ont osé venir animer une activité. Pour certains, cette démarche n'est pas facile et ils mettent du temps à se décider. En outre, ils passent beaucoup de temps à organiser leur activité ainsi qu'à préparer une collation pour chaque enfant. C'est souvent lors de rencontres informelles que certains parents viennent demander conseil au sujet d'une activité. Tous ne participent pas, et chaque année scolaire est différente. De temps en temps, je rappelle cette possibilité de collaborer avec l'école. Ceux qui n'ont pas d'activité à offrir peuvent simplement venir en classe.

Voici quelques activités vécues avec les parents de 1996 à 2002 : fabrication d'un lapin en pâte

à sel, découverte des cultures agricoles, visite d'un Mac Donald, semis de fleurs, visite de la poste (avec des parents postiers), teinture des œufs, décorations pour le sapin, confection d'un cochon en pâte à tresse (chez la maman avec une demi-classe), lecture d'une histoire dans un livre, découverte de la forêt par les sens, jeux pour les cinq sens... et bien d'autres !

A la suite de toutes ces expériences, je pratique encore cette façon de faire, qui me satisfait pleinement.

La richesse de ces échanges

Chacun propose quelque chose qu'il aime bien faire et qu'il est sûr de réussir ; les enfants sont ravis de travailler avec leurs parents, ils sont fiers de montrer ce qu'ils ont préparé, ils échangent volontiers avec toutes ces personnes et s'enrichissent mutuellement.

Lors de ces activités, les parents deviennent des partenaires à part entière et apportent leur brique à la construction des apprentissages. Ils prennent conscience de leur valeur et du rôle qu'ils ont à jouer. Ils sont acteurs et non plus spectateurs. Ils participent à la vie de la classe et souvent découvrent leur enfant sous un éclairage différent. Je veille particulièrement à donner la même valeur à tous les types d'activités proposées, quel que soit le milieu des parents.

De mon côté, j'ai un contact plus approfondi avec les parents de mes élèves et j'apprends beaucoup. Je peux m'ouvrir à des domaines que je n'aborderais pas spontanément. Des mamans bricoleuses me donnent des idées et des manières de faire nouvelles. J'apprends aussi à mieux les connaître et une certaine complicité se développe dans nos relations.

Famille et école : adaptation mutuelle

Pour l'enseignante, cette démarche demande beaucoup d'organisation et de souplesse. Il faut essayer de ne pas décourager les parents en refusant leur idée, mais intégrer ces activités dans le contexte global de la classe. Pendant la période de Noël, je propose aux parents de faire quelque chose en lien avec ce thème et de prévoir une animation brève qui tienne compte de la

fatigue des enfants. Après une activité en forêt, j'ai profité de travailler ce thème en classe en développant les différents domaines. Je veille aussi à ce que la fréquence de ces interventions soit équilibrée.

Si l'on constate que, dans certains cas, les parents s'adaptent à l'école, dans d'autres cas, c'est l'école qui s'adapte aux parents. A cet égard, je peux mentionner l'année où j'avais dans ma classe des enfants comédiens. Plusieurs étaient bilingues et provenaient de divers pays. Ils ont alors inventé un voyage par le chant et la danse. Des parents sont venus en classe et ont appris aux enfants des chants en allemand, en espagnol, en italien et en suisse allemand, une danse tchèque et un poème en italien. Dans ce cas, l'école s'est adaptée aux familles. Cette *adaptation mutuelle* permet aussi aux enfants de passer plus facilement de la maison à l'école. Cette démarche se construit à long terme : un cycle d'une durée de deux ans est donc favorable. *S'écouter et se respecter* sont les clés de la réussite de cette démarche, qui contribue à une bonne transition entre la famille et l'école.

Denise Isely

INVITER LES PARENTS À L'ÉCOLE... MAIS QUELS PARENTS ?

On ne peut que se passionner pour de telles initiatives qui permettent à l'école de se relier à la vie dans la diversité des apports de multiples milieux. Denise Isely insiste bien sur la nécessité d'accueillir les propositions sans discrimination ni jugement. « S'écouter, se respecter », dit-elle pour conclure.

Je voudrais quand même relever ici les risques d'effets secondaires au cours de telles démarches en sachant que toute expérience nouvelle, aussi enthousiasmante soit-elle, comporte toujours des parts d'ombre qu'on ne peut ignorer.

Je me souviens d'un garçon de 6 ans, appelons-le Marc, fils d'un père suisse et d'une mère du sud-est asiatique, qui s'était distingué à l'école par une agressivité grandissante à l'égard de certains de ses camarades.

A l'analyse, la situation présentait les caractéristiques suivantes : Marc était un enfant intelligent, curieux et très attentif à chaque nouvelle découverte. L'enseignante regrettait l'absence de la mère aux réunions de parents, aux entretiens ou en classe lorsque les parents y étaient invités. C'est le père, homme très occupé, qui s'acquittait le plus rapidement possible de ces tâches de liaison avec l'école.

Pourtant, la mère était bien présente dans l'éducation de son enfant. Marc était toujours soigné et il n'était pas rare qu'elle vienne le chercher à l'école ; mais alors, elle disparaissait très vite, semblant redouter une entrevue avec l'enseignante ou d'autres mères. Par ailleurs, l'enfant était apprécié de ses pairs et souvent invité chez l'un ou l'autre de ses camarades.

Lorsque Marc parlait de sa famille, il pouvait être très négatif, répétant au cours de l'entretien des phrases du type : « Ça, c'est ma mère qui l'a acheté, c'est de la merde ! » A d'autres moments, l'enfant exprimait un attachement

authentique à sa mère tout en cherchant l'assentiment de l'interlocutrice.

En tant que psychologue, j'eus tôt fait d'identifier chez cet enfant un conflit de loyauté très important. Conflit entre son affection pour cette mère différente et sa conviction que ce qui venait de la famille n'était pas recevable dans le milieu social de l'école.

Marc s'était, dans un premier temps, fortement identifié à ses camarades les plus adaptés. Dans un second temps, il était devenu très agressif envers ces mêmes enfants.

J'avais posé l'hypothèse qu'il estimait ces enfants injustement favorisés.

En effet, ceux auxquels il s'attaquait étaient gratifiés par la participation de leurs parents à la vie de la classe, notamment au cours de nombreuses sorties pour lesquelles l'enseignante demandait l'accompagnement de parents disponibles.

Marc voyait les mères de ses camarades en relation de convivialité avec l'enseignante, des mères qui parlaient, riaient ou partageaient un repas avec l'enseignante, sous les yeux de tous les élèves, alors que lui n'avait jamais pu voir sa mère dans cette situation.

Jusque-là, rien de bien grave, dira-t-on. Bien sûr, c'est le lot de quantité d'enfants dont les parents ont une disponibilité limitée.

Ce qu'il faut ajouter, c'est que, en rencontrant la mère, il est apparu que cette femme était arrivée en Suisse dans des conditions difficiles, qu'elle était traitée en incapable par la famille paternelle et qu'elle était convaincue qu'elle ne pouvait être respectée en tant que mère. Ayant par ailleurs une très grande idéalisation des systèmes d'instruction suisses, elle s'estimait quasiment indigne de se présenter à l'enseignante, comme si sa présence pouvait porter

préjudice à son enfant dans son intégration sociale.

Bien sûr, reflet de son conflit de loyauté, Marc importait à l'école son ambivalence, entre admiration et haine pour des camarades dont l'intégration était hautement facilitée, ce qui explique la violence grandissante de l'enfant à l'égard de certains élèves, bien ciblés d'ailleurs.

Pourquoi relater ici cette l'histoire ? Parce que nos écoles sont fréquentées par un nombre important de petits Marc qui se confrontent, en même temps qu'à leur naturelle soif d'appartenance, au sentiment de manque d'estime lié à la famille, à son histoire, à sa situation. Et ce sont les parents de ces petits Marc-là, fragilisés dans leur potentiel d'intégration et de réussite, qui n'oseront tout simplement pas proposer une quelconque activité, convaincus qu'aux yeux de l'enseignante, voire des autres enfants, cela n'aura pas de valeur.

Alors ? Est-ce que l'ouverture proposée par Denise Isely, si pertinente du point de vue de la pédagogie et de la dynamique de classe pourrait, tout en même temps, représenter un outil de discrimination de plus ? Poser cette question grave, exprimer cette crainte, ne vise pas à décourager de telles tentatives, si riches et créatives, mais à souligner la sensibilité nécessaire pour développer une telle démarche dans le respect de chaque famille et de chaque enfant.

Denise Curchod

Denise Curchod est professeure formatrice à la HEP et psychologue-psychothérapeute FSP. Elle a notamment travaillé dix ans avec des enfants d'âge préscolaire et leurs familles dans une unité d'accueil spécialisée.



L'ENFANT GRANDIT ET PROGRESSE D'UN CYCLE À L'AUTRE

L'ENFANT A FAIT LE *GRAND SAUT* DE L'ENTRÉE À L'ÉCOLE. IL A PARCOURU LE CYCLE INITIAL ET S'EST TROUVÉ CONFRONTÉ AU DÉFI DE S'INTÉGRER DANS UN GROUPE D'ÉLÈVES, EN DÉVELOPPANT DES COMPÉTENCES SOCIALES ET DES APPRENTISSAGES DE BASE. IL A PU CRÉER, IMAGINER, PERCEVOIR ET INTÉRIORISER DANS UN CADRE ADAPTÉ AUX BESOINS DE SON ÂGE.

MAIS DE NOUVEAUX DÉFIS APPARAISSENT, AVEC LES RITES DE PASSAGES ET LES SYMBOLES QUI LEUR SONT LIÉS : LE SAC D'ÉCOLE, LES DEVOIRS À DOMICILE... L'ENFANT COMPREND QU'IL DEVIENT GRAND ET L'EXPRIME PARFOIS EN DISANT QU'IL EST ENTRÉ DANS LA « GRANDE ÉCOLE ». LA PRESSION LIÉE À L'ACQUISITION DES OBJECTIFS FONDAMENTAUX SE FAIT PLUS FORTE. L'ENFANT A MOINS DE TEMPS POUR EXPÉRIMENTER, MANIPULER OU TÂTONNER.

PUIS, AU DEUXIÈME CYCLE PRIMAIRE, L'ÉLÈVE EST CONFRONTÉ À DES ATTENTES CROISSANTES. LES DEVOIRS SONT PLUS NOMBREUX ET L'ÉLÈVE DOIT FAIRE PREUVE D'ORGANISATION POUR MENER À BIEN TOUTES CES TÂCHES. IL ENTRE EN CONTACT AVEC DES NOTIONS DE PLUS EN PLUS ABSTRAITES, SANS QU'IL AIT TOUJOURS LE TEMPS DE TROUVER INTÉRIEUREMENT LEUR SIGNIFICATION. LA PRESSION SE FAIT PLUS FORTE ENCORE, LE SPECTRE DE L'ORIENTATION SE PROFILANT DÉJÀ À L'HORIZON.

MALGRÉ TOUS LES ÉCUEILS LIÉS À CES TRANSITIONS (ET PARFOIS À CAUSE D'EUX), L'ENFANT POURSUIT SON DÉVELOPPEMENT EN ACQUÉRANT DE MEILLEURES FACULTÉS D'ABSTRACTION ET DE RAISONNEMENT, EN INTÉGRANT DE BONNES CAPACITÉS EN LECTURE ET EN S'INTÉRESSANT À LA RÉALITÉ QUI L'ENTOURE. MAIS CES TRANSITIONS PEUVENT ÊTRE AUSSI L'OCCASION D'OBSTACLES TROP GRANDS POUR CERTAINS ENFANTS, QUI ONT ENCORE BESOIN DE MANIPULER POUR COMPRENDRE, QUI PERDENT « PENDANT LES VACANCES » DES NOTIONS TROP FRAGILEMENT ACQUISES ET NE RÉUSSISSENT PAS À RETROUVER LEURS COMPÉTENCES AU TRAVERS DE NOUVELLES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE PROPOSÉES. POUR TOUTES CES RAISONS, ET POUR D'AUTRES ENCORE, LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS SONT TOUJOURS PLUS NOMBREUX À CHERCHER ENSEMBLE DES MOYENS DE FACILITER CES TRANSITIONS AFIN QUE, AU LIEU DE FAVORISER CERTAINES FORMES D'ÉCHEC SCOLAIRE, ELLES SOIENT AU CONTRAIRE L'OCCASION DE STIMULER LA MATURATION ET LE DÉVELOPPEMENT HARMONIEUX DE L'ENFANT DE CINQ À NEUF ANS.

LA TRANSITION ENTRE LE CYCLE INITIAL ET LE PREMIER CYCLE PRIMAIRE REVÊT UNE IMPORTANCE PARTICULIÈRE ; ELLE CORRESPOND À UNE PHASE DE MATURATION QUI CONDUIT L'ENFANT NOTAMMENT À LA FUSION SYLLABIQUE EN LECTURE ET À L'ACQUISITION DE L'ÉQUIVALENCE EN MATHÉMATIQUES.

LE PREMIER ARTICLE DÉCRIT UNE LONGUE RÉFLEXION D'ENSEIGNANTES DU CYCLE INITIAL DE L'ÉTABLISSEMENT DE CHESEAUX, DÉSIREUSES DE CLARIFIER ET DE PRÉCISER LES COMPÉTENCES ATTENDUES DE LEURS ÉLÈVES À LA FIN DU CYCLE. CE FAISANT, ELLES ONT MIS AU JOUR LEURS REPRÉSENTATIONS DIVERSES, QUI NE SONT PAS SANS CONSÉQUENCES SUR LA PRÉPARATION ET L'ORGANISATION DU TRAVAIL, SUR LES EXIGENCES ET, NATURELLEMENT, SUR L'ADAPTATION DES ÉLÈVES EUX-MÊMES.

DE MANIÈRE À LA FOIS SURPRENANTE ET SIGNIFICATIVE, CETTE DÉMARCHE A CONDUIT À DES ÉCHANGES AVEC DES ENSEIGNANTES DU PREMIER CYCLE PRIMAIRE, CENTRÉS SUR LA TRANSITION D'UN POINT DE VUE SURTOUT DIDACTIQUE. CE TEXTE MONTRE AUSSI LA NÉCESSITÉ D'UN TRAVAIL DE LONGUE HALEINE NON POUR UNIFIER LES PRATIQUES, MAIS POUR MIEUX INTÉGRER ET RESPECTER LES SENSIBILITÉS DE CHAQUE ENSEIGNANTE DANS SA CLASSE, SUIVANT SES ÉLÈVES OU SA VOLÉE.

ALLÉGER LE SAC D'ÉCOLE : DES ENSEIGNANTES EXPLORENT DES CHEMINS NOUVEAUX

En août 1999, le groupe des enseignantes du cycle initial a exprimé son insatisfaction par rapport aux objectifs d'enseignement et d'apprentissage¹ proposés à l'ensemble des classes du canton. Elles les trouvaient trop vagues, et lacunaires pour les apprentissages fondamentaux comme l'écriture ou la lecture. Elles ont ressenti le besoin de travailler ce sujet et de réfléchir aux activités que leurs élèves pratiquaient habituellement à la fin du cycle. Un accompagnement de leur démarche a été mis en place dans le cadre de la formation organisée dans l'établissement.

Travail conceptuel sur les fonctions de l'évaluation au cycle initial

Lors d'une première rencontre, il a été nécessaire d'approfondir des aspects liés aux fonctions de l'évaluation. Au cycle initial, des objectifs clairs peuvent être utiles pour travailler de façon formative, pour différencier des parcours d'apprentissage, pour avoir des points de repères et informer les parents.

Au cours de cette réflexion, les enseignantes ont réaffirmé l'accent à mettre non pas sur un contrôle des acquisitions de type *sommatif*², aboutissant à un bilan à la fin du cycle, mais sur la mise en route des apprentissages, l'*émergence* des notions, et le *processus* nécessaire à leur construction. La plupart de ces apprentissages sont en effet abordés dans l'idée que l'acqui-

tion proprement dite aura lieu au cours du cycle suivant, à très long terme, voire même pendant toute la vie en ce qui concerne les apprentissages de type social.

Acquisitions des élèves en fin de cycle initial : travail d'observation en classe et d'inventaire

Chaque enseignante a fait un travail personnel pendant quelques semaines pour répondre à la question : dans chacun des *six champs d'activité*³, quelles sont les acquisitions de la plupart de mes élèves en fin de cycle ? Chacune était invitée à noter au fur et à mesure ce qu'elle remarquait pendant son enseignement.

Construction de documents de référence

Lors d'une deuxième rencontre, après les vacances d'automne, le groupe a mis en commun tous ces éléments en les plaçant dans six tableaux à trois colonnes. La première colonne comporte les différents items choisis et indique quels apprentissages seront acquis à la fin du cycle pour la plupart des élèves. La deuxième colonne concerne la suite de ces activités au premier cycle primaire et la troisième colonne les finalités ou visées à long terme. Pour certains énoncés, une flèche indique si l'apprentissage continue après le cycle initial. A cet égard on peut dire que pour des activités ponctuelles, par exemple *apprendre un poème*, nous avons admis

que les élèves étaient capables en fin de cycle initial de mémoriser des textes d'un niveau de difficulté adapté à leur âge. Nous n'avons donc pas mis de flèches pour ce genre d'activités, bien qu'elles se développent ensuite avec des poèmes plus difficiles. La même remarque est valable pour : *raconter une histoire, réaliser un bricolage, chanter un chant par cœur*.

Certains énoncés ont donné lieu à des discussions nourries, en lien surtout avec l'écriture, les mathématiques, mais aussi l'éducation musicale ou psychomotrice. Discussions qui ont conduit à certaines retouches dans le choix des énoncés qualifiant les acquisitions en fin de cycle initial. On a remarqué que les enseignantes n'attribuaient pas toutes une importance identique aux différents apprentissages, ainsi qu'au moment où ces notions devaient être acquises. On a relevé également que ces observations variaient pour une même enseignante, selon la population d'élèves de sa classe et selon les années, ce qui a des incidences sur l'importance attribuée à chaque domaine⁴.

A la fin de cette première phase, chaque enseignante avait à disposition six tableaux avec les différents énoncés choisis (un pour chaque champ d'activité), et, d'un commun accord, le groupe a décidé de laisser mûrir ce travail et de le reprendre au mois de février 2000. Pendant ce temps, les enseignantes ont été invitées à

L'ENFANT GRANDIT ET PROGRESSE D'UN CYCLE À L'AUTRE



continuer leurs observations en classe et à modifier, à corriger ou à compléter le premier travail de défrichage. Lors de la rencontre de février, après de nouvelles discussions de fond, des modifications ont été proposées et adoptées.

Voici à titre d'exemple deux des tableaux mentionnés ci-dessus.

Travail sur la transition entre le cycle initial et le premier cycle primaire en mathématiques

Ce groupe d'enseignantes avaient demandé un cours de mathématiques. Elles ont proposé de travailler cette transition dans le cadre de cet enseignement. Quelles sont les activités pratiquées au cycle initial qui vont dans le sens de l'un des modules de mathématiques du premier cycle primaire⁵? Elles ont décidé de faire un projet de

document complémentaire sous forme d'ellipse, qui allait illustrer cette transition.

Lors de la rencontre suivante, le groupe a terminé ce document. Il avait à disposition huit documents de référence⁶: six tableaux et deux schémas en forme d'ellipse, l'un intitulé *approcher la lecture* et l'autre *approcher des notions mathématiques*. Nous donnons ici à titre d'exemple le schéma en ellipse (en page suivante) concernant les mathématiques.

Les tableaux mettent bien en évidence des compétences acquises par la majorité des élèves à la fin du cycle initial. Les deux schémas en forme d'ellipse présentent un champ d'application qui va bien au-delà. Ils ont pour but de faciliter l'observation et l'évaluation formative.

Objectifs au cycle initial. Champ des activités artistiques. CIN Cheseaux, février 2000

Objectifs de fin de CIN	Apprentissages poursuivis au CYP 1	Finalités (long terme)
a) Activités musicales :		
Chanter par cœur un chant simple appris en classe		
Frapper le rythme en chantant		
Inventer un rythme		
Inventer une mélodie		
Reconnaître et chanter : un son haut - un son bas	→	
Reconnaître et chanter un son doux - un son fort		
Reconnaître une mélodie rapide - lente		
Reconnaître un chant par un rythme	→	
Reconnaître un chant par une partie de mélodie		
Reconnaître des instruments de musique	→	
b) ACM :		
Découper sur une ligne	→	
Coller proprement	→	
Colorier sans dépasser	→	
Réaliser des peintures		
Imaginer des bricolages		
Découvrir des matériaux divers en créant des objets		

Echanges et coordination entre les enseignantes du cycle initial et du premier cycle primaire

A la suite de ce travail, les enseignantes ont souhaité avoir un contact avec leurs collègues. Une rencontre s'est déroulée en fin d'année scolaire 2000. Les enseignantes du premier cycle primaire ont reçu les huit documents et ont été invitées à réagir à ce travail.

Elles ont exprimé la nécessité de faire preuve de souplesse, conscientes que les élèves arrivent dans leurs classes avec des niveaux d'acquisition très divers. Elles ont aussi dit devoir tâtonner pour situer chaque enfant dans son parcours. Cependant, leur souci était de réduire autant que possible cette phase pour avancer dans les apprentissages.

La discussion qui a suivi a été très intéressante

et a porté sur le passage de l'écriture script à l'écriture liée ainsi que sur ses aspects psychomoteurs. Les enseignantes ont exprimé des sensibilités très diverses. Après une discussion animée, une tendance s'est dégagée. Pour permettre une transition harmonieuse, il est utile de prendre en compte des difficultés d'ordre psychomoteur de certains enfants en leur donnant un peu de temps pour s'adapter progressivement à l'écriture liée. Pendant les premiers quatre à six mois, on propose aux enfants les deux modèles, notamment pour copier les devoirs dans leur agenda. Ces mesures facilitent le passage d'une écriture à l'autre.

Le schéma en forme d'ellipse intitulé *approcher des notions mathématiques* a beaucoup intéressé les enseignantes du premier cycle, qui

Objectifs au cycle initial. Champ des activités mathématiques. CIN Cheseaux, février 2000

Objectifs de fin de CIN	Apprentissages poursuivis au CYP 1	Finalités (long terme)
Connaître les chiffres jusqu'à 10 : - les montrer, - les nommer, - les classer dans l'ordre, - associer les chiffres avec le nombre d'objets correspondants		
Comparer des collections		
Mettre en correspondance		
Connaître le terme autant	→	
Connaître les quantificateurs : - beaucoup, peu, un, tous, aucun, quelques-uns		
Comprendre les notions plus que/moins que	→	
Explorer l'espace		→
Connaître le vocabulaire de position : - haut/bas, devant/derrière, entre, à côté, en face, au bord de, sur/sous, dessus/dessous, autour, au milieu, intérieur/extérieur	→	
Connaître des formes simples : - rond - carré - triangle - rectangle		
Connaître des formes simples : - trapèze - losange - ovale - polygone	→	
Comprendre et respecter les règles d'un jeu		→

L'ENFANT GRANDIT ET PROGRESSE D'UN CYCLE À L'AUTRE

ont relevé la clarté de ce document. Des liens entre des activités mathématiques au cycle initial et les modules du premier cycle primaire étaient ainsi mis en évidence. Une réflexion peut être poursuivie pour faciliter l'entrée de l'enfant dans le travail de ces modules.

Ce qui précède met en évidence les collaborations nécessaires entre les enseignantes des deux cycles pour permettre une transition harmonieuse.

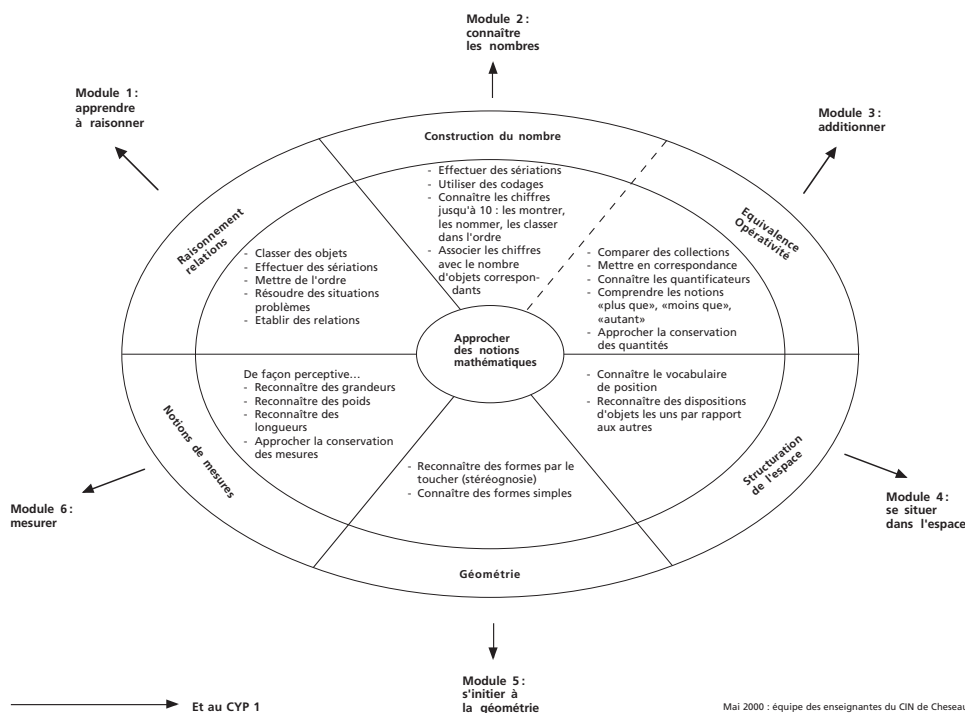
Dans chaque situation concrète, voire chaque collège, le fait d'identifier des activités communes permet à l'enfant de retrouver des repères, des aspects connus qui facilitent sa transition.

On peut ajouter que ce *travail sur la transition est toujours à remettre sur le métier* et demande une réflexion approfondie sur *trois aspects caractéristiques de la transition en milieu scolaire : les relations, le cadre social et des éléments de didactique*⁷.

Régine Clottu

Tous ces documents sont à disposition auprès du comité de rédaction de Prismes et sur le site HEP. Un autre schéma en forme d'ellipse intitulé intégrer la lecture est également à disposition. On peut consulter aussi les résultats du travail réalisé par des enseignantes du Vully à partir des documents décrits dans cet article.

- ¹ Cf. Itinéraires pour construire/Partie B : Gestion pédagogique. Cycle initial. CADEV 1999.
- ² Au cycle initial, cette fonction sommative a uniquement pour but de recueillir des informations pour suivre l'élève dans ses apprentissages et informer ses parents.
- ³ Les six champs d'activité d'enseignement et d'apprentissage au cycle initial sont les suivants : les activités de socialisation, les activités corporelles, les activités artistiques, les activités d'exploration de l'environnement, les activités langagières, les activités mathématiques.
- ⁴ Un exemple évident : une forte population d'élèves allophones conduira l'enseignante à privilégier les activités langagières.
- ⁵ Les modules de mathématiques : ceci fait référence aux nouveaux moyens romands d'enseignement des mathématiques, introduits dans les classes vaudoises du premier cycle primaire en 1998.
- ⁶ Cf. note de la rédaction à la fin de cet article.
- ⁷ Cf. article proposé dans ce numéro : « L'élève de transition en transition ».



EN COMPLÉMENT DE L'ARTICLE PRÉCÉDENT, NOUS PRÉSENTONS BRIÈVEMENT QUELQUES RÉFLEXIONS INSPIRÉES PAR UNE DÉMARCHÉ DE L'ÉTABLISSEMENT DE PRILLY - JOXTENS - MÉZERY, VISANT AUSSI L'AMÉLIORATION DE LA TRANSITION ENTRE LE CYCLE INITIAL ET LE PREMIER CYCLE PRIMAIRE. BEL EXEMPLE D'UNE FORMATION NÉGOCIÉE¹ ENTRE UN ÉTABLISSEMENT ET LA HEP: UNE DIRECTION POINTE UN PROBLÈME, SONDE LES ATTENTES DES COLLÈGUES, PROPOSE UNE DÉMARCHÉ ET DEMANDE L'APPORT DE QUELQUES FORMATEURS DE LA HEP POUR UN PREMIER APRÈS-MIDI DE LANCEMENT. LA HEP PEUT RÉPONDRE GRÂCE À SA CONNAISSANCE D'AUTRES EXPÉRIENCES SIMILAIRES, MAIS NON IDENTIQUES, QUI SE SONT DÉROULÉES AILLEURS. LA DÉMARCHÉ SUIVIT ALORS SON COURS EN PLEINE AUTONOMIE... NOUS ESPÉRONS QUE *PRISMES* PUISSE AUSSI FAVORISER CE PASSAGE DU TÉMOIN D'UN ÉTABLISSEMENT À L'AUTRE.

LE RÉDACTEUR SE PERMET EN FIN D'ARTICLE DE PROPOSER QUELQUES HYPOTHÈSES POUR UN TRAVAIL DE COMPRÉHENSION MUTUELLE RÉUSSI ENTRE DES CYCLES...

D'UN ÉTABLISSEMENT À L'AUTRE... ÉCHANGES D'EXPÉRIENCES POUR ALLER PLUS LOIN

Quelques réflexions sur une formation négociée à Prilly - Jouxten - Mézery

L'établissement de Prilly - Jouxten - Mézery offre une grande diversité socioculturelle, comme on dit aujourd'hui; c'est souvent le cas d'ailleurs pour les écoles périurbaines où cohabitent des villages résidentiels et des quartiers de haute densité.

Corollaire: l'établissement est aussi « éclaté » entre des bâtiments assez distants, avec la conséquence que souvent les enseignantes du cycle initial ont peu de contacts personnels avec leurs collègues du premier cycle primaire dans les classes desquelles vont bientôt « migrer » leurs élèves. Et l'on connaît l'importance de ces contacts informels en salle des maîtres ou dans la cour, pour aborder de manière vivante les questions qui peuvent surgir à propos d'un élève.

Ces caractéristiques de l'établissement de Prilly - Jouxten - Mézery accentuent encore le besoin d'une réflexion commune sur la transition évoquée dans l'article précédent.

Un après-midi de lancement

Un premier après-midi est organisé en novembre 2003, rassemblant une soixantaine de collègues tant du cycle initial que du premier cycle primaire. La doyenne responsable, Jacqueline Thévoz, insiste sur le statut de cette rencontre qui n'a pas la prétention de résoudre les problèmes, mais d'énoncer et de clarifier les questions ouvertes, notamment par les enseignantes elles-mêmes dans un document préparatoire à la réunion. Elle insiste surtout sur les prolongements nécessaires, afin de permettre à chacune d'intérioriser à son propre rythme l'ensemble de la

L'ENFANT GRANDIT ET PROGRESSE D'UN CYCLE À L'AUTRE



démarche. Trois moments structurent cette réunion.

Dans une première partie en plénière, quelques interventions extérieures permettent de poser un cadre théorique au problème de la transition, et de faire connaître des expériences concrètes dont il vaut la peine d'évoquer brièvement quelques points forts. L'expérience de Cheseaux² souligne le travail de longue haleine nécessaire pour apaiser la transition entre les cycles concernés : l'important ne réside pas dans quelques textes venus « d'en haut », mais dans leur appropriation par chaque enseignante. Une autre intervention évoque une expérience de décroisement d'une semaine d'abord, d'une année ensuite au rythme d'une fois par quinzaine, autour des contes. Des rencontres rassemblent des enfants du cycle initial à la quatrième primaire, avec à la clé la confection de journaux collectifs. La leçon qui en est tirée dépasse, et combien, le strict niveau scolaire, puisqu'on a pu constater une baisse sensible de la violence dans la cour d'école, grâce à une meilleure connaissance mutuelle des élèves... et des maîtres, comme si (et telle est l'hypothèse d'Aline Rouèche) les enfants se trouvaient rassurés et cadrés en sentant la collaboration étroite des maîtres ! Aline Rouèche développe ensuite, des ins à l'appui, une pratique des *arbres de connaissances*³ que les élèves d'un cycle emportent avec eux pour le présenter au cycle suivant : « Voilà tout ce que je sais, tout ce que j'ai appris, tout ce que je maîtrise déjà », semblent murmurer ces arbres colorés et destinés à mettre de nouveaux rameaux. On verra que ces exemples ont donné des pistes aux collègues présentes et répondent aux questions exprimées dans la suite de l'après-midi ; et nombreuses ont été les enseignantes à venir demander aux intervenantes leurs documents pour les travailler plus tranquillement.

Des « états généraux » en groupes

La deuxième partie se déroule en groupes dans lesquels se retrouvent séparément les enseignantes du cycle initial et du premier cycle primaire. Ce choix pose un problème que l'on

retrouvera en fin de séance : pourquoi séparer ? pourquoi ne pas utiliser ce temps à disposition pour approfondir les contacts ? Le choix, évidemment discutable, de groupes homogènes s'est pourtant révélé très stimulant : la liberté de ton était plus grande, et chacune a pu exprimer ses préoccupations, parfois vivement, d'où le sous-titre de cette partie !

La langue de bois est restée dans les vestiaires, et quelques formulations fortes sont apparues concernant la difficulté de communication entre les deux cycles. En reprenant quelques phrases des panneaux *dazibao* affichés durant la pause, on peut noter par exemple tout ce qui indique la non reconnaissance ressentie par des enseignantes du CIN : les objectifs du cycle initial ne sont pas connus, on est plus jugées que comprises, on ressent une pression trop grande du CYP1 concernant la lecture, l'écriture et les chiffres... Les collègues ne sentent pas toujours l'énorme diversité des élèves qui arrivent au CIN. Du côté du CYP1, on se plaint, sur certains panneaux, du manque de communication : on ne sait rien des élèves en difficulté, on subit les pressions des parents qui affirment que leur enfant n'a rien fait au CIN, on constate les différences considérables au niveau des savoirs des élèves.

Mais quelques idées pour la suite du travail ressortent avec insistance : par des *visites mutuelles*, mieux saisir dans le concret de la classe les pratiques dans les deux cycles. Multiplier des expériences de *décroisement*, notamment par des visites d'élèves autour de contes ou de bricolages communs pour développer la collaboration entre les maîtres et rassurer les élèves fragiles et inquiets. Développer une information vivante pour que les enseignantes du CYP1 connaissent les objectifs du CIN, et pour que celles du CIN sachent mieux ce qui va advenir de leurs élèves dans les premiers mois de la « grande école ».

La transition : une quadrature du cercle ?

La fin de l'après-midi est consacrée à un débat général où apparaît une tension productive. Certaines réaffirment qu'elles ne voient pas au nom de quelle supériorité elles pourraient fixer des

exigences aux enseignantes du cycle précédent. Dans le même sens, des enseignantes du CIN affirment qu'elles ne veulent pas que leur rythme différencié, leur approche spécifique des enfants, soient perturbés par les contraintes du cycle suivant⁴. Mais en apparence contradiction, un désir partagé de mieux se connaître, de mieux comprendre en profondeur les démarches dans les deux cycles, pour précisément casser les jugements qui guettent : « Mais qu'ont-ils bien fait dans le cycle précédent, les élèves ne savent même pas... » Volonté aussi de fixer une certaine ligne cohérente entre les classes.

Ce débat fait ressortir le nœud même de la transition : laisser aux cycles et aux enseignantes (dont les pratiques heureusement divergent, quelle que soit la précision des objectifs fixés) *leur liberté*, ce qui peut entraîner pour les élèves un passage délicat, mais aussi multiplier les contacts pour faire du passage une coupure stimulante qui fait grandir.

La poursuite de la réflexion et de l'action

La fin de l'après-midi a été étonnante par la souplesse de la direction de l'établissement et par le nombre d'initiatives amorcées. Les enseignantes ont d'abord décidé en majorité de se retrouver une ou deux fois par cycle pour préciser leur travail à destination de l'autre cycle. Et des réunions ont été déjà programmées pour décembre, période où l'on sait bien que les enseignants n'ont rien à faire ! Des enseignantes du CIN ont ainsi repris pour les adapter les documents de l'équipe de Cheseaux. Les enseignantes du CIN et du CYP1 de Romanel établissent ensemble quelques projets pour la rentrée 2004 : des activités commencées au CIN et poursuivies au CYP1, présentation par les élèves du CIN de leur dossier d'apprentissage au moment de leur entrée au CYP1, des moments de bricolage « intercycles », visite des enfants du CYP1 aux « petits » pour leur lire des histoires, et, inversement, présentation par les élèves du CIN de leur projet aux « grands ». Et enfin, mise sur pied en commun d'une semaine du respect. On ajoutera, parce que c'est le cas aussi ailleurs, que nombreuses sont celles qui demandent et préparent

entre collègues des visites de classes. Ces premières réunions partielles ont fait prendre conscience de façon plus nette encore que le travail sur la transition n'est efficace que s'il se prolonge par des initiatives qui vont s'étaler sur plusieurs rentrées scolaires.⁵

¹ Rappelons que les établissements ou des groupes de maîtres peuvent s'adresser à la HEP pour demander un soutien dans l'organisation d'une formation spécifique.

² Cf. l'article de Régine Clottu dans le présent numéro : « Alléger le sac d'école : des enseignantes explorent des chemins nouveaux ».

³ Cf. l'article d'Aline Rouèche dans le présent numéro : « Un arbre pour transiter ».

⁴ Dans cette phrase, le remplacement de *CYP1* par *cycle suivant* voudrait signaler déjà que la question ici posée est fondamentale et se retrouve exactement dans toutes les transitions essentielles de la scolarité : j'y reviendrai brièvement.

⁵ Cette question du prolongement nécessaire de la réflexion sur la transition sera reprise dans l'article d'Alain Chaubert qui met en doute les réunions ponctuelles pour régler les problèmes intercycles.

Quelques leçons ?

J'ai connu comme chef de file de français dans un gymnase vaudois de nombreuses réunions plus ou moins imposées entre collègues du gymnase et du secondaire 1, où, avec une diplomatie variable, nous suggérons ce que le degré « inférieur » pourrait faire peut-être pour que nos élèves réussissent mieux ! Les articles qui précèdent, et cette expérience en cours à Prilly - Jouxtens - Mézery, suggèrent quelques conditions minimales et quelques problèmes inévitables.

- Tout enseignant vit une tension paralysante ou féconde entre son souci de s'adapter à ses élèves, à leur diversité, à leurs compétences inégales et son souci tout aussi grand de bien les préparer au cycle suivant (apprentissage, université, etc.). L'hypothèse que je risque ici est la suivante : il n'y a pas deux clans opposés, mais une pondération variable entre l'attention à l'élève tel qu'il est et la volonté de le conduire à la réussite future.
- La lecture plus ou moins attentive du Plan d'étude vaudois ne permettra jamais de saisir sa réalisation concrète dans les classes. Une formation continue qui se contenterait d'une information sur les programmes des cycles précédents échouerait à coup sûr.
- Améliorer la transition nécessite une implication personnelle et un travail de plus longue haleine, tel qu'on le voit à Prilly, à Cheseaux, au Vully et ailleurs. Pour que l'accueil respectueux des élèves ne s'oppose pas aux exigences nécessaires, pour que la transition soit un levier stimulant et non un coup d'assommoir, bref, pour que nos élèves progressent de proche en proche et non de reproche en reproche, les ponts doivent être rétablis par des initiatives telles que celles évoquées plus haut. Mon hypothèse ici serait que la formation initiale des futurs maîtres amenés à connaître in situ des degrés très divers pourrait à terme améliorer les transitions sans en gommer les aspérités stimulantes.

Denis Girardet

L'ENFANT GRANDIT ET PROGRESSE D'UN CYCLE À L'AUTRE

EN 2002-2004, UN BOUQUET DE CONNAISSANCES A FLEURI DANS NOTRE CLASSE DU CYP1. CETTE DÉMARCHE S'EST INSPIRÉE DU CONCEPT DES *ARBRES DE CONNAISSANCES*, DÉFINI PAR AUTHIER ET LÉVY AU DÉBUT DES ANNÉES NONANTE. DANS CET ARTICLE, JE ME PROPOSE, APRÈS UN BREF APERÇU HISTORIQUE ET UNE DESCRIPTION SUCCINCTE DES ASPECTS THÉORIQUES FONDAMENTAUX DE LA DÉMARCHE, DE RETRACER NOTRE AVENTURE ET PRINCIPALEMENT SES APPORTS CONSTITUTIFS D'UN PROCESSUS DE TRANSITION CIN – CYP1 – CYP2. Aline Rouèche

UN ARBRE POUR TRANSITER

Les arbres de connaissances, c'est...

- Une *philosophie* que sous-tendent trois postulats importants :
 - tout le monde sait quelque chose ;
 - personne ne sait tout ;
 - tout le savoir est dans l'humanité.
- Un objectif principal qui « est de permettre l'acquisition de compétences évaluées de façon incontestable » (Chanceler & Authier).
- Une définition (Authier 23.09.98) : « Un arbre de connaissances est un dispositif pratique qui permet de renvoyer à chaque personne concernée la représentation dynamique de toutes les actions faites par elle-même et les autres acteurs de la communauté avec laquelle elle poursuit un but commun : apprendre, connaître, produire, chercher, découvrir, organiser, capitaliser, etc. [...] C'est une vision claire de toutes les richesses qu'ils sont susceptibles d'exploiter et d'engendrer en collaborant les uns avec les autres. »
- Un système qui repose sur trois types d'images (cf. Figure 1) étroitement liées :
 - l'image de l'*individu* qui au travers de son *blason* donne à connaître une représentation graphique de ses savoirs ;
 - l'image des *savoirs* qui se présente sous la forme de *brevets*, signes de reconnaissance des savoirs constituant les blasons ;
 - l'image de la *communauté* qui, transmise par l'*arbre de connaissances*, reflète l'ensemble des brevets accessibles à une communauté définie, à un moment défini.

Figure 1 (Authier & Lévy, 1992, p. 101)



- Une *démarche* de formation qui permet aux membres d'une communauté de « découvrir ce qu'ils savent et de construire leurs savoirs à partir de là » (Caron, 2003, p. 335). Elle favorise les échanges de savoirs intra et inter-groupe. Elle propose une visualisation des connaissances acquises et à acquérir, et une valorisation des compétences de chacun.

La transition de fleur en fleur... Bouquet de connaissances au CYP

Un arbre, avant de grandir, ça commence par être petit. Une fleur, avant de pousser, ça commence par être une graine.

Voici une piste suivie par une classe de CYP1



qui indique certains apports à la pratique scolaire de la démarche des *arbres de connaissances*.

Chacun sait...

Le *blason initial* de chacun : transition entre CIN et CYP1.

Dans notre classe du CYP1, devant le tableau noir de la rentrée, trône un grand objet insolite. C'est un vase avec un beau nœud rouge, un grand vase de porcelaine attirant les regards. Les premiers moments d'intimidation passés – c'est tout de même impressionnant l'école des grands – des voix s'élèvent, des questions et des remarques pointent :

- Maîtresse, c'est pour planter des fleurs ?
- En enfantine, j'a eu des fleurs pour la maîtresse qu'étaient dans un vase presque même (sic).
- Non ! Y avait pas de nœud !
- C'est une surprise ?
- Il est vide maîtresse. Qu'est-ce qu'on va mettre dedans ?

Me voilà rassurée. Nous entrons dans le vif du sujet sans l'avoir imposé et, pour en discuter, nous nous asseyons en cercle autour de ce « grand mystère vide à faveur rouge. »

- Que va-t-on mettre dans ce beau vase ?

Je leur raconte l'histoire des fleurs magiques dont les graines redonnent d'autres fleurs magiques de plus en plus belles, de plus en plus grandes. Ensuite, nous mettons en commun toutes leurs connaissances, scolaires ou non (graines). Je les liste avec des mots ou des dessins sur un tableau papier. Ensuite, chaque enfant dessine librement son propre bouquet. Le vase contenant les apprentissages premiers repère les connaissances de chacun, son *blason initial*. Il ornera le verso de la page de couverture du document intitulé *Mes progrès à l'école* dans lequel, peu à peu, viendront s'insérer durant deux ans, les brevets réussis, gages d'apprentissages enrichissant le blason du début de cycle.

On ne sait jamais... tout

A partir du bouquet de chacun, nous élaborons le bouquet de la classe. Dans un grand papier bristol, j'ai découpé un vase que j'affiche. Dans ce vase, chaque enfant inscrit par une

phrase ou un dessin, en l'occurrence, au moins un savoir en lien avec les apprentissages scolaires qu'il se reconnaît. Pour ce faire, les enfants s'appuient sur les documents contenus dans les dossiers d'apprentissage transmis par l'enseignante du CIN. Ainsi est offerte à chacun l'opportunité de reconnaître ses savoirs, de les indiquer et de les partager avec ses camarades. Dès lors, un réseau d'entraide s'installe peu à peu dans la classe. Chacun peut trouver le camarade-ressource susceptible de l'aider à, par exemple, compter jusqu'à 50, dessiner un cheval, lacer ses chaussures, lire les jours de la semaine, allumer et éteindre l'ordinateur, etc.

Puis des tiges en papier crépon vert sortent de notre vase. Chacune correspond à un domaine d'apprentissage initialement proposé par les élèves, puis complété à l'aide du PEV. Les élèves prennent ainsi connaissance de l'espace des savoirs de l'école. Des fleurs commencent à s'épanouir sur les tiges de notre bouquet. C'est un point de départ. D'autres fleurs apparaîtront au fil du cycle. Chacune représente un brevet dont la couleur correspond à celle de l'atelier qui propose les activités jeux, fiches, exercices à l'ordinateur, ... qui permettront aux élèves de construire les savoirs requis pour obtenir ledit brevet. Au fil du cycle, les blasons individuels s'étoffent dans le document *Mes progrès à l'école* et le bouquet collectif fleurit de plus en plus.

Tout le savoir est dans l'humanité

Trois genres de brevets sont proposés dans le classeur « Banque des Brevets » :

- les brevets absolument obligatoires qui concernent les acquisitions fondamentales du CYP1 ;
- les brevets fortement recommandés pour découvrir, essayer, exercer les savoirs en phase de sensibilisation ;
- les brevets à choix.

Les élèves sont incités à proposer de nouveaux brevets (fleurs) ou des activités en lien avec les brevets que nous décidons de représenter par des papillons butineurs.

Chaque brevet réussi par tous les élèves laisse tomber ses graines dans le vase sous la forme

d'un rectangle de couleur, décoré d'une gommette, sur lequel sont inscrits la date et les objectifs d'apprentissage travaillés. **Transplantation de l'arbre...**

En fin de cycle, les brevets terminés par tous les enfants signalent que les objectifs fondamentaux sont atteints et que d'autres savoirs ont été entrevus, qui germeront au cours des prochains cycles scolaires ou même plus tard.

Le jeudi de la dernière semaine du cycle, nous avons pris notre vase et nous sommes montés à l'étage, en cortège, pour le présenter et le transmettre à l'enseignante du CYP2. Le *Dossier d'évaluation* contenant quelques éléments significatifs choisis par chacun ainsi que le document *Mes progrès à l'école*, blason final de chaque élève du CYP1, les attendront sur leur table le jour de leur entrée au CYP2.

Aujourd'hui, les graines continuent de fleurir...

Dans notre classe, la démarche des *arbres de connaissances* a donc permis, du point de vue de la transition, de concrétiser le passage d'un cycle à l'autre. L'élaboration des blasons au début du cycle facilite la transition CIN-CYP1. La visualisation des objectifs travaillés au cours du cycle et les blasons de fin de cycle permettent un passage au CYP2.

Cette démarche développe l'entraide, la richesse du groupe, le sentiment d'appartenance et l'autonomie dans le respect d'un parcours personnalisé. Les objectifs du cycle et les modes d'évaluation sont identifiés par chaque élève.

Cette piste, testée dans une classe de CYP1 au cours de trois cycles fera, je l'espère, que fleurissent à travers le canton de Vaud des prairies « de connaissances et de compétences dans le respect de chacun et dans la richesse de tout ».

« Il n'y a pas de recette. Chacun, en s'inspirant de la théorie, va construire ses arbres, selon sa sensibilité et en accord avec les élèves. » (Mouquin, 1997)

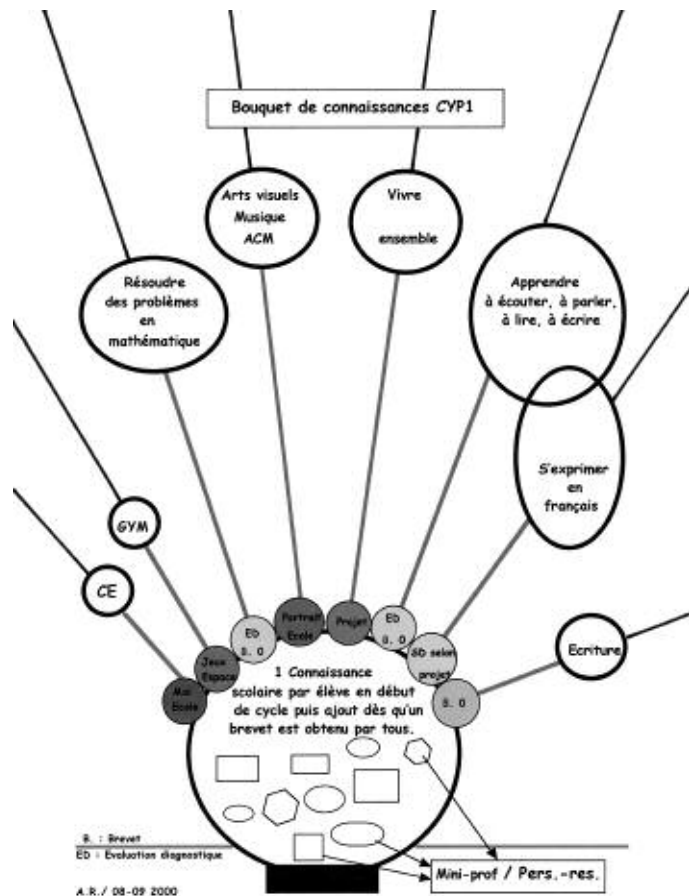
Aline Rouèche

L'ENFANT GRANDIT ET PROGRESSE D'UN CYCLE À L'AUTRE

Aline Rouèche est formatrice à la HEP. Elle assure des formations continues dans les domaines des arbres de connaissances, des mathématiques et de la connaissance de l'environnement. Elle a enseigné pendant trente ans au CYP1.

¹ Premier cycle primaire (première et deuxième années primaires)

Figure 2: bouquet de connaissances au début du CYP1¹

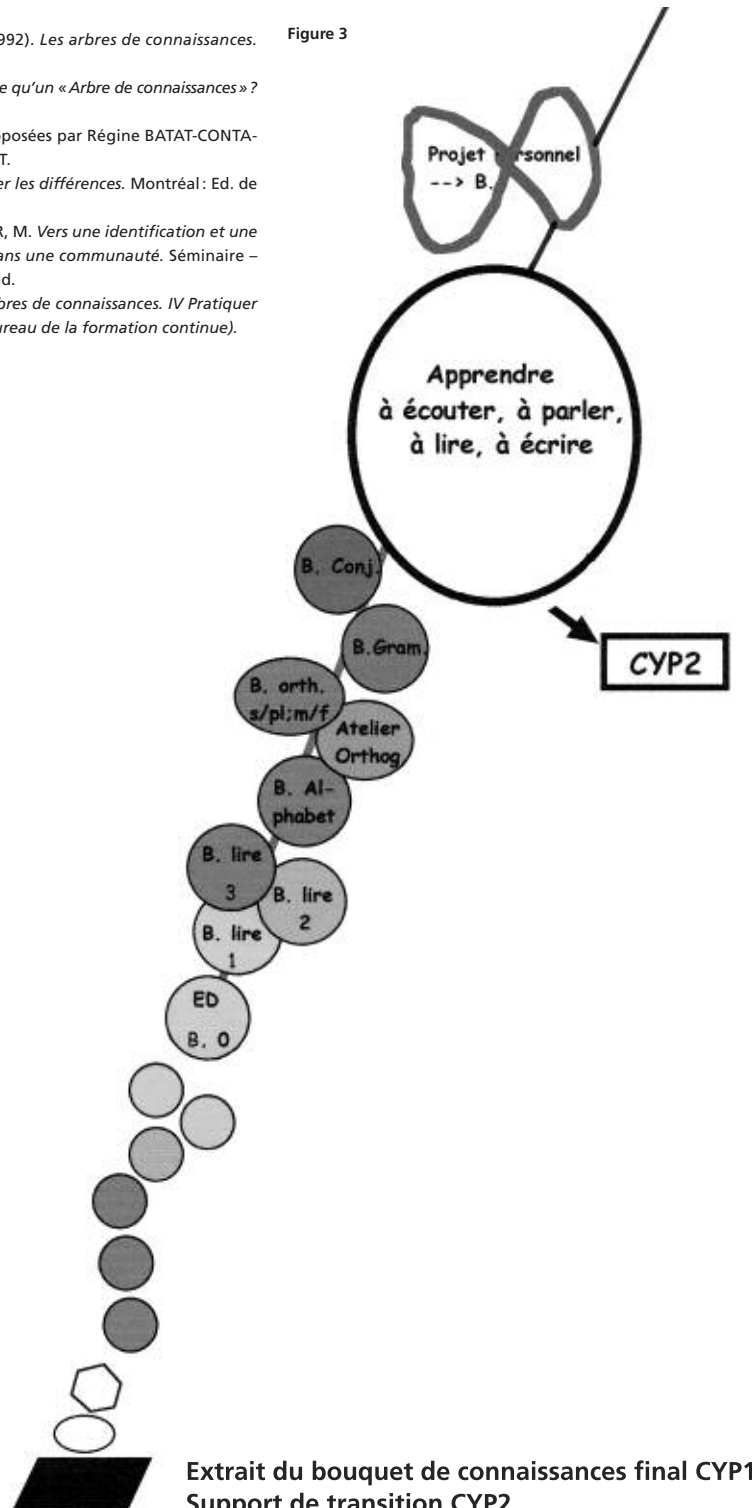


Mini-prof/Pers. res.: Elève ressource pour ses camarades. B.O: Acquis de l'élève au début du cycle. SD: Séquence didactique. Temps d'apprentissage spécifique lors de situations et d'activités diverses.

Bibliographie

- AUTHIER, M. & M. LEVY. (1992). *Les arbres de connaissances*. Paris: Ed. La Découverte.
- AUTHIER, M. (1998). *Qu'est-ce qu'un « Arbre de connaissances »?* Conférence du 23.9.1998
- Bouquet initial: Images proposées par Régine BATAT-CONTALYRE, ill. Jean Claude BENOIT.
- CARON, J. (2003). *Approivoiser les différences*. Montréal: Ed. de la Chenelière inc.
- CHANCEREL, J.-L. & AUTHIER, M. *Vers une identification et une gestion des compétences dans une communauté*. Séminaire - Ecole ASA du canton de Vaud.
- MOUQUIN, C. (1997). *Les arbres de connaissances. IV Pratiquer dans sa classe*. BUROFCO (Bureau de la formation continue).

Figure 3



DES MÈRES S'INTERROGENT SUR LA TRANSITION

Ces mères d'élèves font partie de l'*Association vaudoise des parents d'élèves (APE)*, groupe du Plateau du Jorat. Il rassemble environ cinquante membres. Très actif, il développe de nombreuses activités dont voici quelques exemples :

- une liste *dépannage-repas* qui regroupe les coordonnées des parents susceptibles d'accueillir un ou des enfants pour le repas de midi,
- une brochure d'adresses utiles,
- l'organisation du service de devoirs surveillés,
- un troc de matériel de ski, vêtements, chaussures et jeux,
- des soirées d'initiation aux nouvelles méthodes d'enseignement des mathématiques ou du français,
- des groupes de travail et de réflexion sur différents sujets (violence, sécurité sur le chemin de l'école, etc.).

Trois mères, représentantes du groupe ont bien voulu nous accorder un entretien, qui a eu lieu au collège de Peyres-Possens. Deux autres mères nous ont transmis leurs réflexions par écrit.

Concernant la thématique de la transition, ces cinq mères ont des enfants actuellement scolarisés du cycle initial à la 8^e en passant par le cycle de transition. Elles s'expriment sur la façon dont leurs enfants vivent ou ont vécu des périodes de transition pendant leur parcours scolaire.

L'établissement scolaire du Plateau du Jorat

Cet établissement est particulièrement morcelé puisqu'il regroupe dix-huit villages. Les élèves orientés en 7^e année voie baccalauréat vont à Moudon.

Cet état de fait amène une préoccupation majeure des parents d'élèves : les problèmes liés aux transports en bus des enfants dès le cycle initial. Comme les classes du cycle initial et des deux cycles primaires sont réparties dans dix villages, selon les effectifs, les enfants sont envoyés

dans l'un ou l'autre.

Tous les élèves, du cycle initial à la 9^e année, sont transportés par des bus (car postal, bus scolaire) quatre fois par jour.

La cohabitation ne se passe pas sans accros. Les enfants connaissent souvent des moments difficiles pendant les trajets et les attentes. Certains sont perturbés par des querelles dans les bus et ne veulent parfois plus aller à l'école. Ce n'est pas une solution pour des parents de se mettre à assurer ces transports en voiture privée.

La transition physique de la maison à l'école est un vrai problème dans une région rurale comme le Plateau du Jorat. Les mères qui se sont exprimées ne se sentent pas toujours entendues dans leurs préoccupations en lien avec le problème des transports.

Transition entre la famille et l'école

Ces mères relèvent des éléments favorables à cette transition.

- Une séance d'information pour les parents des futurs nouveaux élèves a lieu au mois d'avril ; le directeur et les enseignantes donnent aux parents des informations générales sur l'école et le cycle initial, ce qui permet de faire connaissance avec les enseignantes.
- Lors de cette rencontre, les parents ont réfléchi avec les enseignantes aux tâches respectives de l'école et de la famille à partir d'une liste d'activités.
- Quelques enfants ont pu visiter leur future classe et faire connaissance de leur enseignante en fin d'année scolaire déjà. Mais ce contact préalable n'est pas systématique.
- Chaque élève reçoit pendant les vacances une lettre de son enseignante.
- Un moment d'accueil parents-enfants a été offert au début d'une matinée d'école (les parents s'en allant ensuite).

L'ENFANT GRANDIT ET PROGRESSE D'UN CYCLE À L'AUTRE



- Une réunion de classe a été organisée au début du mois de novembre.
- Il a été possible de vivre quelques heures en classe pour voir comment cela se passait.

Les enseignantes ont fait preuve de beaucoup d'écoute et de disponibilité, toujours prêtes à parler et à donner quelques informations selon les besoins. Les parents ont pu ainsi mieux se représenter le travail de l'école et répondre avec plus d'assurance aux questions de leurs enfants. Mais les mères mentionnent aussi des aspects plus difficiles.

- La transition entre la famille et l'école est en lien avec le problème des bus. On demande beaucoup d'autonomie à un enfant de cinq ans pour se débrouiller seul et changer de bus sans se tromper et se retrouver avec des enfants de dix ans plus âgés.
- L'annonce très tardive de l'enclassement, c'est-à-dire au début des vacances d'été, ne facilite pas la préparation de l'enfant.

Transition entre le cycle initial et les cycles primaires

La transition est assez bien vécue par les différentes familles concernées. Elle se fait relativement en douceur. La communication est facile, probablement parce que les enseignantes et les enseignants sont peu nombreux et admettent l'importance de ce besoin de dialogue. Ainsi, des petits problèmes ou des malentendus peuvent se régler sur le pas de la porte de l'école.

Cependant, ces mères déplorent les disparités de façons de faire des enseignantes et des enseignants, un manque de clarté dans les remarques d'appréciations, et parfois la rareté des informations sur le travail de l'enfant. L'une évoque aussi un manque de quantité de travail dans les cycles primaires, qui agrandit encore le saut entre la 4^e et la 5^e année.

Transition entre le deuxième cycle primaire et le cycle de transition

Il n'y a pas de lien entre les deux années : c'est le saut à la perche, le réveil douloureux au cycle de transition.

L'adaptation est difficile pour les enfants. En primaire, ils étaient davantage aidés et soutenus par des enseignants peu nombreux ; ils avaient ainsi une personne de référence à laquelle s'adresser en cas de besoin. En revanche, au cycle de transition, ils se retrouvent avec plusieurs maîtres, qui les traitent comme des « grands » et leur demandent d'être très autonomes et responsables dès le premier jour. Mais il faut du temps pour s'y habituer.

Du point de vue de l'évaluation, une pression se fait sentir dès les premiers jours sur la capacité des élèves à travailler vite (chronométrage du travail), ainsi que par le stress des tests significatifs. Les remarques sont utiles sur les tests, mais il y a de grandes différences de suivi entre les enseignants. Des parents ont aussi parfois le sentiment de manquer d'informations détaillées quant à l'évaluation de leurs enfants et aux méthodes d'enseignement.

Ce passage est rendu encore plus ardu, du point de vue des familles, par la difficulté de communication avec les enseignants du cycle de transition. Le cloisonnement des enseignements et le nombre des maîtres rendent la communication plus difficile que dans les cycles précédents.

Passage du cycle de transition à la 7^e année

Le passage du cycle de transition à la 7^e ne pose pas de problèmes particuliers à l'élève qui a pu s'adapter aux méthodes de travail du cycle de transition.

Partenariat entre la famille et l'école

La *communication* entre la famille et l'école n'est pas toujours facile. Quand les parents font le premier pas, ils ont souvent peur de déranger. Il est parfois difficile d'entrer en contact, d'oser donner son avis à des enseignants, difficile selon son vécu, selon sa situation. Le langage utilisé par les enseignants est parfois plein de termes compliqués, de sigles incompréhensibles. Les relations sont péjorées quand parents ou enseignants sont sur la défensive ou ont peur les uns des autres. Cependant, une mère relève qu'elle a toujours pu entrer en contact avec eux.

D'autre part, plus les enfants grandissent, moins le besoin d'informations générales est reconnu par les enseignantes et les enseignants, comme si tout ce qui se passe à l'école était clair tant pour l'enfant que pour ses parents. Ce n'est pas toujours le cas.

Tous ces éléments compliquent les choses aux parents qui sont prêts à encadrer leur enfant durant toute sa scolarité.

Le *partenariat* entre parents et enseignants est très complexe ; il peut prendre des formes variées. Il est important de trouver un consensus entre la famille et l'école. Il s'agit pour les parents d'être pro-actifs et de rechercher l'écoute et le contact. Chaque partenaire doit être acteur. Cependant, la surcharge de travail ne laisse parfois pas le temps aux parents de rechercher le contact avec l'école et les difficultés de communication ne facilitent pas les initiatives.

Les rôles respectifs devraient être clarifiés. Est-ce que l'éducation est du ressort de la famille ou de l'école ? Le respect des règles à la maison facilite-t-il le respect des règles à l'école ? Mais, au niveau de l'école, l'élément éducatif a son importance pour permettre un apprentissage dans de bonnes conditions. Le travail différencié ou par groupes à l'école ne facilite peut-être pas le respect des règles.

Quelques autres éléments facilitants sont mentionnés :

- l'instauration d'une heure de réception,
- l'utilisation d'un carnet de communication,
- l'information sur les services à disposition à l'école (logopédiste, psychologue, médiateur, infirmières...).

Encore quelques remarques sous forme de constatation, de suggestion, de réflexion, d'hypothèse...

- Les classes surchargées d'élèves (hélas !) rendent les transitions plus difficiles.
- Développer un rythme de travail plus soutenu et une meilleure progression dans la continuité atténue l'écart entre les cycles.
- Enseigner les méthodes de travail, donner aux élèves la possibilité d'apprendre à apprendre, les aident à s'adapter à de nouvelles branches

et à faire face à un rythme de travail plus rapide lors des transitions.

- Donner la chance à l'enfant d'entrer dans un cycle sans *a priori*. Parfois, même les démarches visant à préparer la transition amènent les enfants à se représenter négativement la suite de leur parcours. Il y a une rupture dans la transition, une transition négative !

Propos recueillis par des membres du comité de rédaction

L'ADOLESCENT POINTE LE BOUT DE SON NEZ



LE PASSAGE AU CYCLE DE TRANSITION ET TOUTE LA QUESTION DE L'ORIENTATION SOULÈVENT DES PROBLÈMES ENCORE EN SUSPENS DANS L'ÉCOLE VAUDOISE. CE SERA SANS DOUTE TOUJOURS LE CAS, ET LES « ANCIENS » QUI ONT CONNU TANT DE SYSTÈMES VARIÉS POURRAIENT ÉNUMÉRER LES DÉFAUTS DE CHACUN D'EUX, COMME SI LES MAÎTRES ÉTAIENT FONDAMENTALEMENT GÊNÉS DE PRENDRE LA RESPONSABILITÉ DE PLACER LEURS ÉLÈVES DANS DES VOIES DÉTERMINANTES POUR LEUR VIE ADULTE.

NOUS N'ENTRONS PAS DANS CE DÉBAT (QUI NÉCESSITERAIT UN NUMÉRO ENTIER D'UNE REVUE DE RECHERCHE), MAIS NOUS ÉVOQUONS DANS CETTE BRÈVE PARTIE LE VÉCU D'ÉLÈVES DANS CETTE PÉRIODE À TOUS ÉGARDS IMPORTANTE DE LEUR VIE.

LE PREMIER ARTICLE ÉVOQUE, SUR LA BASE DU TÉMOIGNAGE D'ÉLÈVES DE QUATRIÈME ANNÉE, LEUR REPRÉSENTATION DE LA CINQUIÈME. LE DEUXIÈME, ÉCRIT PAR UN JEUNE RETRAITÉ QUI A LONGTEMPS ÉTÉ MAÎTRE DANS LE CYCLE D'ORIENTATION, ÉVOQUE DEUX PARCOURS D'ÉLÈVES, PARMY BEAUCOUP D'AUTRES ÉVIDEMMENT. IL MONTRE QUE L'ADAPTATION « SOCIALE » À LA VIE AU CYCLE DE TRANSITION NE VA PAS TOUJOURS DE PAIR AVEC L'ADAPTATION AUX EXIGENCES DU TRAVAIL SCOLAIRE ET DES APPRENTISSAGES NÉCESSAIRES : C'EST CE QUE RÉVÈLE L'OPPOSITION DES DEUX FIGURES REPRÉSENTÉES. CES DEUX TEXTES SONT SUIVIS DE LA RETRANSCRIPTION D'UNE DISCUSSION ENTRE LES DEUX AUTEURS.

LE QUATRIÈME ABORDE LA QUESTION FONDAMENTALE DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS L'ÉCHEC, AUTREMENT DIT : COMMENT AIDER UN ÉLÈVE À FAIRE D'UN ÉCHEC UNE VRAIE TRANSITION POSITIVE. IL EST ÉCRIT D'UN POINT DE VUE DIFFÉRENT, CELUI D'UNE PSYCHOLOGUE ET ANALYSTE QUI A EU L'OCCASION DANS SA PRATIQUE EN CABINET ET EN INSTITUTION D'IDENTIFIER CE PROBLÈME... ET D'AIDER DES ENFANTS À L'AFFRONTER À LEUR TOUR POUR « GRANDIR ».

LE CINQUIÈME ENFIN EST LA TRANSCRIPTION LA PLUS EXACTE POSSIBLE D'UN RÊVE D'UNE FILLETTE EN DÉBUT DE CINQUIÈME, SOUMIS À L'ANALYSE COMIQUE D'UN RÉDACTEUR DE LA REVUE, RÊVE QUI SOULÈVE POURTANT DES QUESTIONS LOURDES : « A QUOI RÊVENT LES JEUNES FILLES... DANS LE CYCLE D'ORIENTATION ! »

A LA RENTRÉE D'AOÛT, ON VA EN 5^e !

Pour les élèves vaudois, la fin du deuxième cycle primaire (CYP2 – 3^e et 4^e années) marque la fin de l'école primaire : en plein élan dans leurs découvertes et leurs apprentissages, les enfants du CYP2 vont s'envoler, le temps d'un été, pour se diriger vers un nouvel établissement, de nouveaux enseignants, de nouveaux camarades, une nouvelle école... C'est l'entrée dans l'école des grands, des joies nouvelles et des craintes entendues, des enjeux racontés, des choix, de l'orientation, de la sélection.

Transition vers le cycle de transition

La perception d'un changement est présente dans les esprits, dans les évocations familiales, dans les questions des enfants : elle prend sens petit à petit, elle s'accélère et s'intensifie vers la fin du printemps. La maîtresse ou le maître tente de répondre un peu aux questions qui jaillissent au hasard d'un échange en classe, d'une récréation ou d'une sortie. On essaie de rassurer, de raconter, de rappeler ce que nous ont dit les anciens de la classe revenus souvent durant les premières semaines de la rentrée scolaire passée : on se risque d'abord à accueillir les curiosités ou les appréhensions, on vante cette nouvelle chance, ce défi déjà proche.

Chaque acteur de l'école a sa représentation de ce monde nouveau. Les enfants sont imprégnés de ces anecdotes de leurs parents, de leurs grands frères et sœurs, des enseignants, des amis de maman. *Ce sont ces narrations qui dessinent les contours de l'école des grands, qui préparent à l'appropriation d'un nouveau lieu, de nouvelles relations, qui permettent de mieux supporter le changement, d'entrer dans l'école secondaire.*

Des élèves s'expriment

Un matin de mai, pendant le moment d'après-midi, les grands de la classe (ceux de la 2^e année du cycle, les 4^e dans la langue commune !) ont souhaité parler de la 5^e. Leurs propos ont été enregistrés et transcrits. Écoutons d'abord Eros,

Adrian, Marion et Bujar :

- C'est vrai qu'on aura des tests en allemand ?
- Mon frère m'a dit qu'on aurait des « trucs » plus durs.
- Et puis, il n'y aura que des 5^e dans la classe, pas deux années, pas les petits et les grands.

J'ai essayé de répondre. Puis je leur ai demandé de raconter ce qu'ils savaient déjà, ce qu'ils avaient entendu par les copains, les grandes sœurs.

Dylan, Alexandre, Elodie et Gentiana ajoutent :

- On aura des profs, plus de profs qu'ici.
- Ils sont plus sévères, là-bas, on ne pourra plus jouer au coin bibliothèque.
- On aura plus de devoirs.
- On aura des leçons pendant les vacances et les week-end.
- On ne pourra plus aller dehors après l'école, pour jouer.
- En 5^e, on aura le conseil de classe ?
- Je vais retrouver des copains de 6^e qui étaient avec nous l'année passée.

Un bout de réponse :

- C'est vrai, vous aurez plus d'enseignants, spécialistes d'une discipline ; les enseignants du secondaire ne sont pas forcément plus sévères que dans notre classe et ça m'étonne que vous ayez des devoirs pendant les vacances. Peut-être que vous n'aurez pas de conseil de classe, mais rien ne vous empêche de le proposer à votre future maîtresse de classe. Ce qui est bien, c'est que vous allez retrouver Dario, Danilo, Nora ou Thomas.

Yves, Mentor et David poursuivent :

- Dans notre nouvelle classe, il y aura peut-être plus d'élèves.
- Moi, j'ai peur de redoubler.
- Et moi, peur de passer dans la voie la plus basse.
- Les journées vont commencer plus tôt : ma sœur, elle part à sept heures et quart.
- On va aller en trottinette ou en vélo.
- Moi, mes parents, ils veulent que je prenne le bus.

- Je sais, on va changer souvent de classe.
- On va changer de bâtiment pour certaines branches.

Prise de recul

Ce jour-là, voilà ce qu'ont dit *les grands* de la classe : leurs messages accueillis m'aident à entendre ce qui les préoccupe. J'avais imaginé qu'ils allaient m'interroger sur le nouveau programme de mathématique, sur ce qu'ils devraient aborder en français ou préparer en musique, sur les sorties pour la science ou les tournois en éducation physique... Je rêvais, un rêve d'institut : le travail scolaire, mes collègues du secondaire allaient s'en occuper, je n'avais pas à m'en mêler. De plus, mes élèves sont prêts, ils ont amélioré leurs compétences en lecture, ils sont capables d'écrire une histoire, de faire un portrait, d'inventer un poème ou les paroles d'une chanson. Ils savent se « débrouiller », s'organiser, suivre des consignes, résoudre un problème. Ils savent organiser un tournoi, chanter, observer une plante ou un animal. Ce qu'ils voulaient me transmettre, mes onze grands, c'était leur interrogation relative à l'horaire, aux déplacements, aux nouveaux lieux. C'était leur souci lié à la quantité de devoirs, à l'incidence sur le temps de jeu après l'école, c'était la multiplication des profs ou la crainte de l'orientation.

Ils sont très lucides ; ils ont bien repéré les enjeux de ce nouveau cycle.

Je leur fais confiance pour le démarrage : ils ont appris à gérer des situations nouvelles, à exprimer leur avis, à se défendre si nécessaire, à s'adapter...

« C'est vrai qu'il faut avoir que des *largement atteint* pour aller dans l'école la plus dure ? » me glisse David avant de me dire au revoir un vendredi à la fin de l'école.

L'art d'aller droit au but ! La réponse arrive après une brève réflexion qui m'agace :
– Pourquoi ? Qui t'a dit cela ?
– Une fille de mon quartier qui est en 6^e : elle a eu deux 5 et elle pense qu'elle ne pourra pas

L'ADOLESCENT POINTE LE BOUT DE SON NEZ



aller en VSB (voie secondaire de baccalauréat). Et moi, si je travaille comme maintenant ?

– Si tu travailles comme durant ces deux dernières années, tu n’as pas de souci à te faire et puis, la décision, elle se prendra avec tes maîtres et tes parents, vous allez en discuter.

David a bien senti l’essentiel, ce qui importe pour des parents qui souhaitent le meilleur pour leur enfant, pour le monde professionnel aux exigences en constante progression, pour...

Le doute me saisit, s’installe : nos valorisations des apprentissages, nos attentions, nos encouragements, nos propositions formatives tiendront-elles le coup face au processus d’orientation, à cette contrainte sélective ?

La transition, un passage ; transiter, passer... si l’on passe, c’est que l’on avance, que l’on poursuit, que l’on aperçoit les cimes et parmi elles, celles que l’on gravira. Que faire dans les établissements, les régions, pour faciliter ce passage, pour installer des *mains courantes* sur le sentier de la scolarité ? De quoi sont faits les *éboulis* que l’on peut rencontrer dans la montée ?

La transition entre l’école primaire et l’école secondaire est à sens unique, elle ne peut engendrer le retour. Dès lors, les enseignants eux aussi sont contraints de regarder vers les cimes, de ne se retourner qu’en cas de nécessité sur la marche d’approche de leurs élèves, laquelle a été peut-être pénible, longue ou sinueuse. Les nombreuses rencontres organisées entre les cycles, sur ces passerelles de la scolarité, donnent souvent peu satisfaction, parce qu’elles traitent principalement des représentations réciproques des adultes et qu’elles stimulent les méfiances : *les échanges conduisent parfois à camper sur des positions ou à les renforcer au lieu de se préparer simplement à accueillir les questions et les soucis des enfants*¹.

La transition, c’est peut-être surtout *oser affirmer ce qui a été construit, consolidé et acquis* dans les cycles initial et primaires, c’est de permettre à nos élèves d’en avoir conscience, d’avoir confiance en leurs compétences pour trouver du sens aux activités proposées, pour s’adapter au nouvel espace de vie scolaire, pour exprimer leurs convictions et leurs sentiments : la transition,

c’est la vie ! A l’image de ces transitions qui jalonnent notre histoire personnelle, qui nous permettent de grandir, de changer, de partager, d’évoluer, de nous arrêter, de repartir...

Alain Chaubert

Alain Chaubert est enseignant au CYP2 et formateur à la HEP. A de très nombreuses reprises, il a eu l’occasion d’organiser (et de participer à) des rencontres intercycles.

¹ J’ai pu observer cette logique de la méfiance lors de nombreuses rencontres intercycles auxquelles j’ai eu l’occasion de participer, logique d’autant plus forte lorsque ces rencontres ne sont pas suivies d’un travail de longue haleine.

LUCE ET LUC AU CYCLE DE TRANSITION

Luce, une charmante fille blonde et mince aux grands yeux clairs et rieurs, vêtue d'un polo rose et d'un jean kaki, est parmi les premiers élèves à pénétrer en classe et à s'installer à la deuxième table de la rangée proche des grandes fenêtres.

Luc, à l'allure sportive, les cheveux châtain et frisés, de taille moyenne, un large sac à dos jaune, qui tranche sur un pull violet et une paire de blue-jeans délavés par endroits, arrive en retard, sa casquette de basketteur à la main, rouge de confusion ou de colère. Il doit s'asseoir à l'une des rares places encore libres à côté d'un grand garçon à l'air peu avenant et qui envahit de ses effets plus de la moitié de la table.

Et les voilà embarqués sans autre transition dans l'aventure merveilleuse et cruelle d'un fabuleux et implacable cycle de transition !

Lors des quelques jeux de présentation et d'intégration proposés durant la première période passée avec le maître de classe, individuellement puis en groupe, Luce retrouve avec plaisir et soulagement une camarade de sa classe enfantine et deux garçons de sa classe de deuxième cycle primaire, sans compter trois élèves connus d'une classe parallèle de son ancien collège.

Luc, quant à lui, a du mal à donner la main à son voisin de table au moment de former un cercle pour jouer. Il a aussi de la peine à retenir les prénoms de ses nouveaux camarades, tout au plus se souvient-il de Marc, un garçon rencontré chez les scouts. Bien vite, il comprend que tout reste à reconstruire : des liens de camaraderie et d'amitié, sa réputation. Devant lui se profile la tâche délicate de se faire connaître et reconnaître avec ses points forts et ses points faibles. Il prend conscience des conséquences désagréables dues à la décision paternelle d'emménager récemment, avec toute sa famille, dans ce quartier. Pour le moment, Luc ne connaît personne sur qui compter pour l'aider à comprendre ce nouveau cadre et à s'y adapter. Il n'espère sur-tout rien de son nouveau voisin, toujours aussi

antipathique et entouré de quatre autres camarades de son ancienne classe, dont trois copains aussi moqueurs que bavards.

A la fin de la première après-midi arrive la distribution de l'agenda avec son cortège de directives comme celle-ci : « Pour éviter des ennuis pour votre dos en développement, prendre l'habitude de ne transporter que le matériel dont vous avez strictement besoin pour réaliser vos devoirs et laisser le reste sous votre table ! »

Luce reçoit cette proposition de manière positive : sa maman ne pourra pas exiger d'elle qu'elle révisé un devoir pour le surlendemain !

Il en va tout autrement pour Luc qui se trouve aussitôt aux prises avec un conflit de loyauté à l'égard de ses parents, universitaires tous les deux, ayant donc vécu l'ancien « collègue », et qui avaient prévenu Luc : « Tu verras, comme tu changeras à chaque heure de professeur et de local, tu devras tout prendre avec toi et ne rien laisser sous ta table ! » Luc sait aussi que sa maman tient à l'aider à faire ses devoirs et qu'elle a déjà planifié les révisions qui assureront les résultats attendus.

Voilà la première journée qui s'achève, où deux élèves, parmi une vingtaine, ont vécu très différemment une entrée en matière et les perspectives qu'elle laisse entrevoir.

Passent les sept premières semaines d'école avec leur lot de tourments et de petits bonheurs.

Un petit bonheur : la semaine de classe verte, durant laquelle Luc a fini par oublier jour et nuit les recommandations familiales et a pu créer de solides liens d'amitié avec deux garçons adorant comme lui le basket et avec une fille racontant souvent des blagues sans craindre les quolibets des garçons. Il a trouvé une place dans la classe mais il reste en conflit larvé avec son voisin de table à qui il aurait donné une correction sans l'intervention opportune d'un éducateur.

L'ADOLESCENT POINTE LE BOUT DE SON NEZ

Un tourment, lorsque le maître de classe remplace exceptionnellement un collègue et demande de sortir le manuel de maths ou la brochure d'histoire biblique, sûr que chaque élève a son matériel sous la table. Un autre tourment, lorsque le professeur de maths décide de faire de la géométrie à une période inhabituelle: malgré l'avertissement de la veille, Luc a oublié de prendre son équerre et son compas! Ou encore, lorsque Luc constate que plusieurs de ses camarades ont déjà vu en quatrième la division avec deux chiffres au diviseur alors qu'il ne se souvient que d'une vague approche. Tourment enfin, lorsque la maîtresse de dessin veut qu'on laisse la boîte de peinture en salle spéciale d'une semaine à l'autre, ou que le professeur de maths ne demande pas de fourrer le manuel et les cahiers alors que le professeur de français l'exige pour tout!

Luce, par son assurance et son inconstance dans ses relations avec ses camarades, suscite de sérieux conflits autant avec les filles que les garçons. Elle a eu le bonheur de constater, avec deux autres camarades, qu'elle avait déjà appris l'année précédente à conjuguer le passé simple de certains verbes à toutes les personnes. Elle s'en vante un peu trop ostensiblement! Si tout son matériel, bien fourré et étiqueté, est sous sa table ou dans son sac, elle oublie souvent d'emporter ses affaires pour ses devoirs ou pour aller dans un autre local, en particulier quand elle se déplace à la salle de gymnastique. A la suite de sanctions, sa maman s'inquiète et vient demander conseil auprès du maître de classe. Ensemble, ils conviennent d'exigences nouvelles que Luce accepte de respecter. Elle devient moins enjouée et son sourire se fait plus rare, d'autant plus que sa lecture orale en classe laisse à désirer et se situe nettement en dessous du niveau moyen de ses camarades. Elle ne comprend pas qu'elle ait besoin d'entraînement alors qu'elle «était bonne en quatrième». La lecture, ce n'est pas son truc!

Et comment savoir quelle attitude adopter avec tant de professeurs différents – onze en comptant la gymnastique, la musique et les tra-

vaux manuels – dont certains ne sont que des remplaçants et ne peuvent, ou ne veulent, répondre aux questions!

Luc lui aussi a des difficultés à s'organiser et à noter régulièrement ses devoirs, car il fait souvent le pitre au moment de relever les indications au tableau noir. La situation s'aggrave lorsque les maîtres se contentent de les annoncer oralement. Ses résultats scolaires en maths et en allemand surtout ne correspondent pas à l'attente de ses parents et ça l'inquiète. Il s'en est ouvert à son maître de classe alors qu'il était en retenue après un cours suite à une agitation excessive et dérangeante.

A la veille des vacances d'automne, le conseil de classe hebdomadaire des élèves permet à Luc de s'exprimer. Il veut signaler que le comportement de certains camarades, dont son voisin, l'ennuie et demande que ça change. Il dit aussi son plaisir d'aller aux cours de géographie et d'histoire dans une salle spéciale et demande pourquoi on ne va pas dans un laboratoire pour la science. Ses camarades ne partagent pas son point de vue et trouvent que lui aussi les agace. Luc reconnaît partiellement les arguments de ses opposants tout en précisant que ce n'est jamais lui qui commence; il est au bord des larmes. Une fille lui vient en aide et appuie sa proposition de changer de local pour les sciences. La majorité des élèves acceptent la proposition de Luc qui reprend «goût à la vie». Il fera partie de la délégation qui tentera de convaincre la professeure de science.

Luce ne comprend pas que les travaux écrits soient tous concentrés sur les dernières semaines et concernent l'apprentissage de six semaines de travail! Ce qui lui demande de consacrer beaucoup de temps à réviser seule à la maison. Elle aimerait trouver une copine pour faire les devoirs ensemble.

Luc dit que maintenant ses parents le laissent travailler tout seul; il préfère, même si ses résultats ne sont pas très bons. Il n'a pas encore osé faire signer le dernier test significatif de maths. Mais il est persuadé qu'il fera mieux au prochain!

Luce affirme que les «remédiations» en fran-

çais ne lui servent pas à grand-chose, car elle ne progresse pas; d'autres camarades trouvent, au contraire, qu'ils ont pu améliorer leurs résultats grâce à l'aide d'une personne qui les suit régulièrement à la maison et avec laquelle ils ont pu refaire des exercices.

En décembre, c'est le moment des entretiens avec les parents.

Luc vient avec son père. Ce dernier regrette son manque de temps pour s'occuper de son fils avec qui, par ailleurs, le dialogue devient de plus en plus difficile. Il ne comprend pas ce que l'on fait en classe — cela ne correspond pas à son propre vécu scolaire — et il trouve que l'avis des élèves est trop souvent pris en compte. Après que Luc a expliqué, classeur en main, la qualité de ses travaux formatifs et certificatifs et la prise de conscience de ses limites et de ses difficultés vis-à-vis de l'exigence de ses parents, le père, très ému, dit ne pas reconnaître son fils dans l'enfant qui vient de si bien s'exprimer. Il regrette de n'avoir pas su constater cette évolution positive, et à quel point son fils, parfois maladroitement, prend toujours plus de responsabilités dans ses travaux scolaires. Il exprime spontanément et avec émotion à Luc sa fierté et sa confiance retrouvée en ses compétences!

Dès cet entretien, Luc prendra de plus en plus confiance en lui, trouvera bientôt une place de leader constructif dans le cadre de la classe et, à partir du dernier bulletin de cinquième année, améliorera ses résultats en maths et en allemand. Il terminera son cycle avec une orientation en Voie Secondaire Baccalauréat (VSB).

Pour Luce, c'est avec sa maman seule (famille monoparentale) que l'entretien a lieu. La maman s'excuse de ne pas pouvoir aider sa fille à faire ses devoirs, car elle dispose de peu de temps: elle doit encore s'occuper d'un petit frère, elle travaille longuement hors de chez elle et le français n'est pas sa langue maternelle. Luce reconnaît qu'elle n'a pas toujours trouvé la motivation pour consacrer un temps suffisant à ses devoirs: c'est l'explication qu'elle donne à la qualité médiocre de certains travaux. Elle dit aussi qu'elle ne sait pas comment s'y prendre pour

être efficace en allemand et en français. L'explication de texte et la rédaction sont une hantise pour elle. Lors du travail collectif en classe, il lui semble qu'elle connaît toutes les réponses, mais quand elle est seule face aux questions, elle ne sait plus rien. Il lui faut trop de temps pour lire et comprendre les consignes et ses camarades ne veulent plus l'aider. « En histoire, je n'ai pas le temps de tout lire car je ne comprends pas beaucoup de mots, je n'aime pas lire. »

La maman ajoute que Luce ne consacre pas assez de temps pour ses devoirs; elle le lui répète, mais Luce n'est pas plus persévérante pour autant! « Je ne sais pas ce que vous faites à l'école mais ma fille m'obéit de moins en moins, elle est de plus en plus indépendante, c'est trop tôt! »

Une stratégie est mise en place sous la forme d'un appui en lecture. De plus, le passage régulier à la bibliothèque de classe et à celle du collège, une aide à la préparation d'un exposé et enfin un moment de lecture libre hebdomadaire durant les cours de français vont permettre à Luce de prendre goût à la lecture. Elle deviendra même en fin de sixième une « accro » de la bibliothèque. Luce sera orientée en Voie Secondaire Générale (VSG) grâce à ses résultats constants en maths et ses progrès en français et en histoire.

La transition de la quatrième année au cycle d'orientation reste la source de bien des difficultés pour de nombreux élèves, mais les efforts développés pour vaincre les obstacles ne font-ils pas *grandir* l'enfant parallèlement à d'autres acquisitions purement scolaires?

Bernard Isely

Bernard Isely a enseigné longtemps dans le cycle de transition.

*Dans une transition,
l'apprenti succède à
l'avant...*



ALAIN CHAUBERT ET BERNARD ISELY ONT FAIT UNE LECTURE CROISÉE DE LEURS ARTICLES RESPECTIFS ET ONT ENSUITE CONFRONTÉ LEURS OPINIONS À CHAUD.

ECHANGES ENTRE ALAIN ET BERNARD

- **(Alain) Le texte de Bernard me permet de voir mes élèves au début de la cinquième.**
- (Bernard) Les obstacles font grandir : il faudrait admettre que le cycle de transition peut avoir d'autres objectifs que les apprentissages cognitifs, avec l'acceptation des parents, des enseignants, de la direction.
- **Se donner le droit d'avoir du temps pour la transition : quand on laisse le temps, l'enfant va rattraper son retard sur le plan des apprentissages.**
- Laisser du temps, c'est travailler sans avoir dans l'idée d'abord l'orientation. C'est donner la place pour développer des méthodes. Laisser du temps, c'est une manière d'organiser les apprentissages : mettre en place la différenciation dans les façons d'apprendre. Donner du temps pour la transition, cela ne veut pas dire que l'on n'avance pas dans les apprentissages.
- **C'est le temps que l'enseignant prend pour observer, le temps que le maître et les élèves se connaissent, le temps d'accueillir l'enfant et ses questions.**
- Oui, mais ce temps n'est pas perçu comme efficace. L'évolution d'un enfant peut être très variable. Luce a pu apprendre à se situer par rapport aux connaissances et pas seulement par rapport au relationnel. Luc a dû subir des conséquences du choix de son père, avec qui il vit des relations difficiles. Lors de l'entretien, les deux passent par un moment très fort : on assiste à un déblocage des relations. Une partie des préjugés au deuxième cycle primaire sont réalistes, mais peuvent être surmontés par les élèves.
- **Cela renforce ce que je dis : ces enfants ont des compétences pour réagir au nouveau cycle. Ils ont acquis des savoir-être qui leur permettent de surmonter des difficultés et d'être capables de réagir à des situations nouvelles, comme le grand nombre de profs par exemple. Quand ils viennent raconter ce qu'ils vivent au cycle de transition, ils disent ce qui va bien. On ne perçoit pas les angoisses véhiculées par les représentations des adultes. Adultes qui, parfois, manquent de confiance dans la capacité des enfants à évoluer et à s'adapter aux situations nouvelles.**
- Il faut relever aussi les pressions que l'enseignant du cycle de transition ressent par rapport à sa perception de la nécessité de parvenir à satisfaire la plus grande partie des attentes des parents et de l'institution. Il réagit souvent en durcissant son enseignement, car il se sent jugé sur son efficacité. Il ne se sent pas autorisé à prendre le temps de développer d'autres objectifs : aspects relationnels, prise de conscience de l'élève de sa propre responsabilité dans ses apprentissages, acquisition de méthodes de travail efficaces.
- **Pour conclure, la transition consisterait à faire prendre conscience à l'enfant qu'il a les moyens d'intégrer la nouveauté comme un obstacle surmontable.**

Propos recueillis par un membre du comité de rédaction

L'ÉLÈVE FACE À L'ORIENTATION : UNE HISTOIRE À SOUTENIR ET À INVENTER

Dans la vie scolaire d'un élève, chaque moment de transition est toujours un événement, même si l'enfant ne peut ou ne veut pas le montrer.

En revanche, lorsqu'un élève se trouve en échec scolaire, le choix de son orientation est à chaque fois un moment grave et douloureux. Les décisions prises ainsi que les paroles dites sont souvent vécues comme la mise au grand jour de difficultés laissées jusque-là dans l'ombre. Même si d'autres qualités sont mises en évidence dans ces moments-là, elles disparaissent sous l'effet de ce moment que l'enfant vit comme la négation de son être même. Comme si ces valeurs ne pouvaient être entendues, parce qu'elles en deviennent *dérisoires* face à l'échec !

Pour l'enfant et sa famille, ce sont des moments de crise et de rupture contre lesquels l'avenir de l'enfant semble se heurter. C'est un temps de désarroi, de déception sur lequel la confiance vient s'effriter.

Il me semble important qu'une réflexion puisse s'ouvrir – avant même – bien avant que des décisions ne soient prises. Une réflexion qui permettrait à tous les partenaires – enfant compris – de se réunir pour penser ensemble les buts visés, pour estimer les avantages et les désavantages des solutions envisagées : en observer les conséquences, mais aussi les points d'ouverture possibles. La présence de l'élève est d'autant plus essentielle que, très vite, dans son développement – même s'il n'en a pas l'air – l'enfant réfléchit à ce qui lui arrive. Il considère son avenir, reste déconcerté par ce qui le met en échec. Un enfant est toujours soucieux, affecté par les événements, même si c'est à son insu ou s'il semble s'en préserver. La réalité échappe, devient soudain inquiétante, car savoir ce qui empêche d'appréhender reste le plus souvent *caché* pour chacun.

Hermès avait 5 ans lorsqu'il a été orienté vers

un Centre psychothérapeutique. En classe enfantine, il était replié au fond de la classe refusant tout contact avec les autres enfants. Il ne participait à aucune activité pourtant adaptée par la maîtresse. Dans une telle situation, on ne peut pas parler d'exclusion de la part de l'école ! Disons plutôt que l'école a voulu orienter cet enfant vers la structure qui lui semblait la mieux adaptée à ses difficultés actuelles. L'école, la maîtresse ne pouvaient garantir le travail d'accompagnement qui permettrait à Hermès de renouer avec sa vie psychique, de tisser des liens avec les autres et avec ses apprentissages. Ce fut, en effet, un moment douloureux, un moment de révélation et de crise pour la famille, mais ce le fut aussi pour l'école qui se sentait impuissante et mise en échec dans son désir de garder l'enfant à l'école ordinaire. Les décisions prises ont permis de mettre l'intérêt de l'enfant au centre de la discussion, en pesant avec la famille et les intervenants le pour et le contre des solutions retenues.

Après plus de trois ans passés au *Centre de jour* et à l'occasion d'un déménagement, Hermès a rejoint une école spécialisée parce qu'il ne se sentait pas encore prêt pour la classe ordinaire qui lui faisait peur. Pourtant, à l'âge de dix ans, il s'est mis à rêver secrètement à l'école de son village. Ses progrès scolaires sont devenus *subitement* surprenants, coïncidant sans nul doute avec la décision qu'il avait prise *clandestinement*. On était très proche de la fin de l'année scolaire lorsque Hermès est parvenu à nous faire part de ce désir. En cette fin d'année scolaire, notre souci était de lui trouver une place dans une classe à effectif réduit¹ qui lui permettrait une *transition* pour éviter un échec aussi bien au niveau scolaire que dans ses relations encore problématiques avec les autres. Du moins était-ce notre

L'ADOLESCENT POINTE LE BOUT DE SON NEZ

souci ! Mais c'était sans compter sur les résolutions prises par l'enfant lui-même, qui s'était renseigné à notre insu sur toutes les classes qui existaient dans son village. C'est donc Hermès lui-même qui nous a indiqué la classe de développement la plus ajustée à ce qu'il estimait être ses capacités. Sa détermination et son choix nous ont permis de prendre rapidement tous les contacts nécessaires.

Réintégration

Après un court passage dans cette classe, puis dans une classe ressources, il a terminé sa scolarité en VSO avec un certain retard scolaire. C'est encore lui qui a trouvé une place d'apprentissage. Mais sans aide complémentaire, il n'a pas pu suivre les cours professionnels. Il a abandonné sur les conseils de son patron qui ne pouvait assumer les difficultés scolaires rencontrées par son jeune apprenti. Il s'est inscrit alors dans une école de perfectionnement avec la farouche volonté d'y combler son retard scolaire qui le désolait et le fragilisait ! Saura-t-il ou pourra-t-il le combler ? C'étaient là ses questions et ses interrogations : réussir un nouvel apprentissage sans échouer à l'école professionnelle, en étant soutenu dans ses efforts par des mesures d'accompagnement dont il avait besoin pour devenir autonome et indépendant, comme il le désirait tant.

Cet exemple nous montre comment chaque orientation repose d'une part sur la continuité du suivi d'un élève tout au long de sa scolarité et d'autre part sur des mesures d'aide ajustées aux difficultés de l'élève, qui devraient même aller *au-delà de l'école obligatoire* ! Et chaque orientation repose aussi sur les décisions et le désir même de l'enfant, si l'on veut bien l'écouter et l'interroger pour prendre en compte ce qu'il nous dit.

Sans cet appui, beaucoup de jeunes comme Hermès, se confrontent à des difficultés qu'ils ne peuvent surmonter seuls. Le suivi d'un élève ne peut être pensé que dans la durée, avec une attention particulière à chaque moment de transition. C'est là que les mesures de soutien prennent véritablement tout leur sens.

Quand, pour toutes sortes de raisons qui res-

sent parfois énigmatiques à nos yeux, un élève se trouve en situation d'échec, qu'on le veuille ou non, c'est toujours un moment de profonde remise en question. Comment faire pour que ce passage ne lui devienne pas préjudiciable ? Est-ce là une des *nouvelles* tâches de l'école ? Chaque moment de transition est une manière de *construire* l'avenir d'un élève, d'où la nécessité de le penser, de croire au dialogue qui permet d'écouter l'avis des familles et de chaque enfant dans sa singularité. C'est par cette voie que l'orientation ne devient ni une exclusion, ni une mise à part, ni une voie de garage. Orienter un élève, c'est mettre tout en œuvre pour que l'enfant puisse développer et retrouver ses capacités aussi bien intellectuelles que relationnelles.

Chaque fois qu'on se trouve face à une transition vécue comme un moment de recul, comme une régression, ça laisse des traces, des doutes et une perte de confiance dans les capacités à venir. Images parfois indélébiles aux yeux de l'élève et qui semblent boucler, clôturer son avenir. D'où l'importance de montrer aux parents et aux enfants toutes les possibilités qui s'offrent à eux, même à long terme, en envisageant des passerelles, des détours possibles par d'autres voies qui permettront à l'enfant de retrouver la sienne.

Faire de la transition pour un élève en difficulté un moment, une étape dans sa vie, un intermède, c'est n'en faire qu'un passage qui n'augure en rien ses capacités à venir. Sans oublier que le propre même de l'enfance et de l'enfant, c'est d'être une personne en devenir et en changement. Une panne, un passage à vide ne sont jamais à mettre sous le registre de la détermination, ils nous guettent à tous les âges de la vie.

Notre rôle n'est-il pas de toujours soutenir l'élève, de prendre son parti avant que l'échec ne devienne pour lui, un mode d'être, une position subjective qu'il va adopter et répéter ?

Soutenir un élève ne veut pas dire pour autant *abaisser* les exigences, c'est au contraire lui donner et *inventer* avec lui les moyens qui vont l'aider à se confronter aux difficultés inévitables du développement. Un enfant baisse souvent les

bras devant l'immensité de la tâche que représente pour lui l'idée de *grandir*.

Un des points clé de la transition serait le *dialogue* qu'on peut entretenir et la *confiance* qu'on place dans l'enfant et dans ses capacités de reprise, tout en prenant son parti et en le soutenant dans la continuité. C'est un moment qui se travaille, qui s'organise en suivant l'enfant pour qu'il ne se sente pas lâché. C'est un *work in progress* dont il nous reste à inventer les contours, à assurer la continuité par un accompagnement à long terme grâce auquel l'élève va pouvoir *construire une autre image de son échec*.

Anne Ansermet

Anne Ansermet est professeure formatrice à la HEP avec une formation psycho-pédagogique et psychanalytique. Egaleme nt psychothérapeute, elle a une longue pratique dans l'accompagnement d'enfants et d'adolescents dans le cadre d'institutions ou de la scolarité régulière.

¹ Très souvent le choix d'une classe pour l'orientation d'un élève doit se faire très tôt, car en fin d'année scolaire, il n'y a souvent plus de places disponibles !

RÊVE D'ORIENTATION : LA VÉRITÉ AU FOND DU PUIITS ?

Le récit du rêve

J'entrais dans la salle de musique qui, à ma surprise, avait énormément grandi. Au centre, il y avait un immense plateau et, dessus, deux trous où il était écrit B d'un côté et O de l'autre.

Ma maîtresse de classe m'ordonnait de me placer au milieu.

Du côté O, il y avait ma maîtresse de français, celle de dessin et celle de maths qui voulaient que je vienne en O.

De l'autre, il y avait le maître d'allemand et la maîtresse de musique; ceux-ci voulaient que j'aille en B.

En face de moi, il y avait le reste des professeurs, sauf le maître de travaux manuels.

Ceux qui me voulaient en O lui avaient interdit d'entrer car ils savaient qu'il voudrait que je passe en B et celui-ci est très fort. Ils avaient donc fermé les portes à clé.

Et ils commençaient à me tirer de toutes leurs forces, chacun de leur côté.

Mais tout à coup, la porte se brisait et je voyais arriver mon maître de T.M... il me tirait énergiquement vers B et je tombais finalement dans le trou.

J'étais très heureuse en arrivant en bas : il y avait un sage qui colla sur mon front un autocollant où figurait la lettre B. C'était pour qu'ensuite on sache dans quelle classe je devais entrer.

Essai d'analyse freudo-jungio-lacano-et d'autres d'un rêve scolaire

Au cœur de ce numéro, nous voulons donner la parole à l'inconscient : celui d'une élève du cycle de transition ! Nous publions donc un rêve bien réel, si l'on peut dire, raconté à une mère stupéfaite au moment du lever familial, et retranscrit sous dictée le soir même. Comme souvent, le rêveur ne peut décrire avec exactitude

le décor de la scène : qu'est-ce que ce plateau qui envahit la salle de musique devenue immense¹? Une table de billard où les boules-élèves s'entrechoquent ? Le plateau d'un théâtre baroque qui s'ouvre soudain pour précipiter le Moi dans les tréfonds ? Mais la force de ce récit interroge tant les parents que les enseignants, d'autant qu'il date du *début de la 5^e année*, et que les parents, enseignants eux-mêmes, avaient évidemment tout fait pour éviter de suggérer à l'enfant leur désir pour l'orientation future² ! Etendu sur son divan, le lecteur analyste freudien en formation initiale aura, d'un coup d'un seul, interprété le rêve comme la représentation de la loi du père intériorisée dans le surmoi de l'enfant. Dans son demi-sommeil attentif, il aura mieux compris que les paroles parentales un peu lénifiantes (« l'essentiel c'est que tu sois bien ») ne trompent pas la vigilance de l'inconscient³ ! Un autre lecteur psychanalyste jungien en phase de professionnalisation aura vite quant à lui repéré les archétypes de l'*écartèlement*, de la *chute*, du *rituel d'initiation* et la représentation fondamentale de l'art et de la culture dans le rêve : il jugera décisif que tout se joue dans la salle de musique, et que l'artiste (la maîtresse de musique) et l'artisan à l'étymologie semblable (le maître de travaux manuels) tirent l'enfant *du bon côté*, aidé par celle qui représente la quintessence du fonds collectif imaginaire et le plus haut lieu musical : la maîtresse d'allemand⁴ ! Un lecteur lacanien débutant à son cent quatrième semestre, et qui malgré ses efforts n'atteint pas la cheville de la confusion du Maître, s'interrogera en vain sur les signifiants O et B, ne comprenant pas bien pourquoi l'enfant est heureuse d'aller en B, forme moins parfaite que le cercle du O, ce B qui n'est rien d'autre que deux *petits o*, tranchés par une barre qui coupe le sujet de sa moitié esthétique⁵ !

L'ADOLESCENT POINTE LE BOUT DE SON NEZ



Pour le père, à la représentation plutôt chétive de lui-même, il écartera d'une chiquenaude ces élucubrations, tout fier de se voir représenter, croit-il naïvement, par un puissant maître de travaux manuels qui défonce la porte derrière laquelle on voulait le laisser enfermé pendant qu'on jugeait sa fille ! Ni O, ni B, mais Z comme Zorro sauvant la captive.

Et il trouve là sa compensation au fait qu'on ne peut être au four et au moulin, à la fois le sauveur sur le plateau de la réalité et le sage des profondeurs, ce sage au fond du trou qui, comme on le voit sur les tympan romans⁶, sépare ce qui doit être séparé et trace sur le front le *signe* indélébile (un autocollant longue durée !) de l'appartenance.

Mais revenons sur terre, et laissons-nous interpeller par ce rêve qui montre tout simplement le tiraillement d'une orientation dont l'issue incertaine fixera l'image même que l'enfant se fera de lui-même. A cet égard, ce texte est peut-être très *sérieux* et pourrait bien dans ce numéro représenter le vertige vrai de tout enseignant confronté à ce qui lui échappera toujours : les rêves et les cauchemars de ses élèves...

Denis Girardet

¹ Ce rêve pourrait bien être le début d'une crise épistémique dans la pédagogie québéco-genevoise : ne voit-on pas en effet que *l'élève au centre du plateau* s'y trouve pour être écartelé, et qu'il courrait moins de risques au fond de la classe ?

² Donnons tout de même la clé pour un futur historien de la psychanalyse et de l'école vaudoise : il s'agit du rêve d'une des filles d'un membre du comité de rédaction (dont nous taisons le nom, pour protéger l'enfant et pour laisser à l'historien éventuel un peu de travail !).

³ Pour une lecture freudienne approfondie de ce rêve, on pourra se replonger avec profit dans *Malaise dans la civilisation* ou encore dans *L'avenir d'une illusion*, passim.

⁴ Une lecture jungio-structurale ne manquerait pas ici de mentionner la structure du conte dans le rêve, avec un schéma *quasi-quinnaire*, et songerait aux petits nains de Grimm, seuls capables de s'enfoncer dans le trou d'un billard. Pour ce type de lecture, on renvoie à divers auteurs, passim.

⁵ On pourrait peut-être conseiller de se pencher sur le *Séminaire de la lettre volée* qu'on relirait comme l'illustration de la lettre manquante entre O et B... Ce qui permettrait de donner place au Z évoqué plus bas.

⁶ Ou Minos aux enfers de la Grèce tenant *l'urne fatale* d'où sort le jugement pour l'éternité (*Phèdre*, quelque part dans la transition entre le début et la fin). Mais cette interprétation est une curiosité historique puisque la voie B n'offre plus d'option de grec, ce qui empêche de retourner aux sources (et accessoirement de comprendre les cris du public d'un théâtre portugais à l'Euro 2004).

POUR LA FIN DE L'ÉCOLE OBLIGATOIRE, DEUX ARTICLES : LE PREMIER, FONDÉ SUR UN CAS RÉEL, REVALORISE L'ORIENTATION EN VSO, « CONSIDÉRÉE PAR D'AUCUNS COMME UNE VOIE DE GARAGE ». ET LE DEUXIÈME RELATE UNE EXPÉRIENCE PASSIONNANTE EN COURS À LA PLANTA OÙ L'ON VOIT S'ABAISSE LES MURS ÉRIGÉS ENTRE LES VOIES.

UN PSYCHODRAME PEUT-IL ÊTRE PARADISIAQUE ?

Lieu : Une école dans un canton lémanique, pourquoi pas avec vue sur le lac.

Epoque : Vaguement définie par le sigle EVM (Ecole vaudoise en mutation).

Genre : Comédie, drame, comédie dramatique, drame comique, à choix et en plusieurs actes difficilement totalisables.

Acteurs : Amélie, pré-adolescente âgée de 12 ans environ, ses parents attentifs, un maître de classe consciencieux, un conseil des enseignants de la classe très impliqué, une direction d'établissement scolaire motivée, une psychologue très psychologue, une orthophoniste aux justes sons, un conseiller en orientation professionnelle très disponible, un représentant de la direction de l'enseignement obligatoire obligatoirement représentée, d'autres élèves témoins approximatifs, d'autres parents évidemment spécialistes en pédagogie, quelques journalistes jamais présents sur scène et une mouette rieuse riant.

Action : Amélie est une enfant joyeuse, passionnée, vive, éclectique dans ses centres d'intérêt. Elle aime l'école, malgré ses problèmes de compréhension en mathématiques et son aversion à la langue allemande, aggravée par une légère dyslexie heureusement décelée très vite et presque apprivoisée. Ni hyperactive, ni surdouée, elle est un moteur dans son groupe.

Après deux années, les 5^e et 6^e de sa vie scolaire, passée en cycle de transition (finement abrégé CYT), Amélie se voit proposer par ses maîtres de poursuivre sa scolarité en Voie secondaire à options (VSO). Ladite voie, considérée par d'aucuns comme une voie de garage, est prévue pour des élèves peu à l'aise dans leur vécu scolaire,

évoluant à un rythme qu'un compositeur intuitif « piano » et présentant quelques lacunes dans une ou plusieurs disciplines ; par contre les pouvoirs publics lui attribuent, selon leurs dires et même dans les faits, plus de moyens humains et financiers.

Les parents d'Amélie souhaitent une orientation en Voie secondaire générale (VSG), plus ouverte à d'éventuelles futures études.

Un conflit s'engage entre les intervenants, chacun défendant sa position par des arguments imparables, sinon définitifs. Le tout bien sûr dans le seul intérêt de l'enfant. Après moult péripéties, conversations téléphoniques, courriers enflammés, réunions bi- ou trilatérales, aigreurs d'estomac, pleurs ou rires aussi nerveux les uns que les autres, Amélie entre de quasi bon cœur en 7^e année VSO. Sa bonne humeur et son enthousiasme ne diminuent en aucun instant.

Dernier acte : en fin de 7^e année, le nouveau maître de classe propose une réorientation par maintien dans la VSG plus exigeante. Amélie hésite, ses parents aussi : elle est si bien dans cette classe, les autres élèves sont sympathiques, le travail personnalisé s'accomplit dans un cadre agréable, les résultats sont probants...

La fin est laissée à la libre appréciation du spectateur.

Jean-Louis Paley

Membre de la rédaction, Jean-Louis Paley est praticien formateur. Il écrit ici en tant que maître de travaux manuels, qui participe à ce titre à de nombreux conseils de classes.

PISA L'AVAIT MONTRÉ : DES ÉLÈVES VSO¹ RÉUSSISSENT CERTAINES ÉPREUVES AUSSI BIEN QUE LES VSG, OU MÊME LES VSB. D'AUTRE PART, LES PROBLÈMES DE MOTIVATION, ET SOUVENT AUSSI DE COMPORTEMENT SOCIAL, RENDENT L'ENSEIGNEMENT EN VSO PARTICULIÈREMENT EXIGEANT. LES DEUX AUTEURS DU PRÉSENT ARTICLE, PRATICIENS FORMATEURS ET ENSEIGNANTS À LA PLANTA², ONT REFUSÉ LE FATALISME EN PROPOSANT DES RÉPONSES CONCRÈTES ET INGÉNIEUSES À TOUTES CES QUESTIONS GRAVES. ILS SE SONT INSPIRÉS EUX-MÊMES D'AUTRES EXPÉRIENCES DE DÉCLOISONNEMENT, ET NOUS ESPÉRONS QUE LA RELATION DE LEUR TENTATIVE INSPIRERA D'AUTRES COLLÈGUES. NOUS REVIENDRONS DANS UN PROCHAIN NUMÉRO SUR LE BILAN PLUS COMPLET DE L'EXPÉRIENCE ET SUR UNE ANALYSE PLUS QUALITATIVE QUI FAIT L'OBJET DU TRAVAIL DE DIPLÔME DE MAÎTRE SEMI-GÉNÉRALISTE DES DEUX AUTEURS. MAIS NOUS FAISONS DÉJÀ APPEL À TOUTES CELLES ET À TOUS CEUX QUI ONT TENTÉ DES PASSERELLES DU MÊME GENRE, ET NOUS LEUR DONNERONS LA PAROLE : C'EST BIEN LÀ L'UTILITÉ D'UNE REVUE D'ENSEIGNANTS !

IL N'EST PAS INTERDIT DE TRAVERSER LES VOIES : PLANTA, PROJET VSO

Transformer les contraintes en opportunités³

Naissance du projet

A la fin du mois de mai 2003, l'incertitude régnait au collège de La Planta tant pour la voie secondaire à options que pour l'avenir de la classe d'enseignement adapté. L'enseignante nous quittait : elle avait trouvé un travail plus proche de ses intérêts. Les principaux enseignants de la classe de 7^e VSO partaient vers d'autres horizons. Dans ce contexte, pour évoquer l'avenir, une réunion a rassemblé les enseignants de VSO (maîtresses et maîtres semi-généralistes et spécialistes) et la direction.

L'année 2002-2003 n'avait pas été de tout repos pour les enseignants des classes de VSO et la classe d'enseignement adapté semblait devenue ingérable. La 7^e VSO était orpheline de ses enseignants. La 8^e et la 9^e VSO comptaient un pourcentage élevé d'élèves peu impliqués dans leur parcours scolaire et présentant parfois des difficultés considérables de comportement.

Nous étions insatisfaits, car nous avions le sentiment d'avoir été confinés, durant cette année scolaire, dans la *réaction* plus que dans l'*action*. Personne n'était prêt à reprendre la classe d'enseignement adapté à un mois des vacances d'été. Mais cette situation délicate représentait aussi une occasion de questionner notre mode de fonctionnement afin d'améliorer notre action pédagogique et éducative. Nous avons alors mis en place un projet pédagogique dans une perspective intégrative proche de celle de Bastin G. et de Roosen A. (1990, p. 73) :

«L'action pédagogique qui se veut efficace doit être capable d'harmoniser les divers courants de pensée, de recherche et de remédiation en une synthèse dynamique qui lui permettra de proposer des solutions couvrant tous les aspects de la réalité. Il faut dépasser les notions théoriques pour se porter à la rencontre du concret. En fin de compte, c'est le vécu des

enfants en risque d'échec, des découragés, des mal soutenus par un milieu sans ressources matérielles et culturelles, c'est le vécu des familles qui veulent sortir de leurs difficultés, de celles qui sont déprimées par la difficulté de vivre, qui doivent être sources d'hypothèses et de tentatives de remédiation. »

Le projet en quatre axes

1. Intégration en VSO d'élèves en difficulté

Afin d'assurer l'avenir des élèves de la classe d'enseignement adapté, nous tenions à annihiler, du moins à diminuer, l'*effet d'étiquetage* où « l'enfant est marqué par l'institution, il est un cas et, sans en être conscients, les adultes et l'enfant lui-même vont faire en sorte que la réalité soit conforme à son étiquette » (Blanchet & Doudin, 1993, p. 6). Pour répondre à ce problème de stigmatisation des élèves en difficulté, nous avons choisi de les intégrer dans les classes VSO et d'organiser une aide pédagogique à la carte, selon les besoins individuels des élèves. L'enseignement adapté entrainait ainsi dans nos classes ! Ce qui ouvrait aussi des portes pour les élèves de VSO en difficultés momentanées ou durables, car eux aussi pourraient bénéficier d'une aide ciblée offerte par des spécialistes⁴ de la remédiation des difficultés d'apprentissage.

2. Motivation des élèves de VSO

Nous avons constaté un certain *effet d'étiquetage* sur nos élèves, probablement amplifié dans le contexte particulier de La Planta où la grande majorité des élèves de l'établissement est en VSB. D'une part, nous mettions en place un dispositif d'enseignement adapté pour les élèves en difficulté et, d'autre part, nous offrions à ceux qui présentaient des aptitudes particulières dans une ou plusieurs disciplines la chance de les développer. Nous aurions pu utiliser une partie des heures d'enseignement adapté, mais nous avons préféré une tentative de *décloisonnement* en proposant d'envoyer des élèves de VSO suivre des cours en VSG ou en VSB pour un thème ou pour l'ensemble du programme de l'année.

3. Développement du travail en équipe

Nous voulions développer le travail collectif

entre les maîtres intervenant dans le projet : mise en visibilité des pratiques d'enseignement par des actions ponctuelles en co-prestation dans les classes, observation et échanges sur des moments d'enseignement, co-responsabilité dans la prise en charge des élèves en difficulté... Afin de pouvoir envisager des mélanges de classes, des travaux par niveaux, les maîtres de classe demandaient un horaire identique. Pour coordonner toutes ces actions, nous avons mis à notre horaire une heure de concertation par semaine. De plus, pour garder un recul sur la dynamique de l'équipe pédagogique, nous avons planifié des séances d'analyse des pratiques professionnelles.

4. Problèmes de comportement : coordonner l'intervention éducative

Par leur comportement, certains élèves nous confrontent à la problématique éducative. Nous proposons de créer la fonction de coordinateur ou de coordinatrice en éducation pour soutenir tant les maîtres que la direction dans la gestion des situations éducatives problématiques. Cette personne aurait plusieurs missions : en particulier gérer la coordination entre les différents intervenants de l'institution scolaire pour la prise en charge d'un élève en difficultés multiples, assurer le lien avec les autres institutions de prise en charge de l'élève, jouer le rôle de personne ressource pour les élèves et pour les enseignants... Le cahier des charges précis devait être défini avec la personne qui accepterait cette fonction.

Les ressources nécessaires

Les expériences faites par le passé ont été notre première ressource. Nous avons eu la chance de bénéficier des conseils de Jacques Cutelod, qui avait développé un projet de classe ressource à Rolle et mis en place des outils que nous avons pu utiliser.

Quant aux ressources financières, nous nous sommes adressés au SESAF (*Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation*) pour les périodes d'enseignement adapté et à la DGEO (*Direction générale de l'enseignement obligatoire*) pour les périodes de concertation.



L'ÉLÈVE SUR LES RAILS ?



Le projet face à la réalité

« Je ne sais pas pourquoi, mais je n'ai jamais vu une machine qui, parfaite dans la définition des philosophes, se soit révélée ensuite parfaite dans son fonctionnement. » (Eco, 1980)

Depuis la rentrée d'août 2003, nous sommes sortis du virtuel pour nous confronter à la réalité... qui résiste cependant toujours à toute projection ! Et nous avons pu constater tout au long de l'année scolaire 2003-2004 les forces et les faiblesses de notre entreprise.

Sur le plan de l'intégration des élèves relevant de l'enseignement adapté en classe VSO, l'expérience a eu des résultats différents d'une classe à l'autre. En fait, certains de ces élèves ont des comportements difficiles à gérer dans le cadre d'un groupe. De plus, pour des maîtres peu expérimentés, l'augmentation de l'hétérogénéité a présenté des difficultés de gestion de la classe. La coordination entre maîtresse ou maître de classe et le maître d'enseignement adapté semble avoir aussi joué un rôle prépondérant dans la qualité de l'intégration des élèves en difficultés scolaires, d'apprentissage et/ou de comportement.

De manière générale, l'expérience nous paraît positive. L'exemple d'Inès montre l'impact positif du projet sur des élèves en rupture scolaire.

L'intégration d'Inès

Inès a passé la plus grande partie de sa scolarité dans des classes d'enseignement adapté. L'année passée, en compagnie de certaines camarades de classe, elle avait semé le trouble dans l'établissement. Elle n'apprenait plus rien, venait épisodiquement à l'école et multipliait les comportements à risque tant pour autrui que pour elle-même. Elle faisait partie de cette catégorie d'élèves qui nous amènent aux limites de notre action. L'orientation vers des structures spécialisées, ou au moins le changement d'établissement, paraissait inéluctable. La mise en place du projet nous a permis d'offrir un meilleur encadrement à cette adolescente afin de la maintenir dans un cursus normal.

Cette année, Inès n'est pas devenue un ange

et a réussi à s'illustrer dans quelques pugilats. Toutefois, tant la direction que la plupart des collègues ont remarqué que son comportement s'était amélioré. Elle vient régulièrement à l'école et effectue à nouveau des apprentissages. Certes, ses difficultés de concentration et ses nombreuses lacunes ne lui permettent pas de viser le certificat de fin d'études. Elle a cependant progressé et a pu finir normalement sa scolarité obligatoire en bénéficiant de six périodes d'aide individuelle par semaine.

L'enseignement adapté mis en place a permis d'aider un tiers des élèves des quatre classes de VSO. Il n'y a que deux élèves de 9^e qui ont reçu une aide permanente du début à la fin de l'année. Les autres ont bénéficié d'aides ponctuelles pour se remettre à niveau, reprendre confiance ou préparer un projet personnel. Tel est le cas de René que nous présentons ci-dessous.

Le projet de René

René est un élève qui, après avoir déjà connu un échec scolaire, a « redoublé » l'an dernier sa 7^e VSO. Il a donc entamé en 03 sa dernière année d'école obligatoire.

A la rentrée d'août, le maître de classe a fait la connaissance de la 7^e VSO dans laquelle se trouve René. Il a déjà eu plusieurs contacts avec lui l'an dernier puisqu'il était le maître de classe de son frère et que tous trois avaient eu l'occasion de parler de la situation familiale très délicate de ces deux adolescents. Dès le mois d'octobre 03, René lui a fait part de son désir de quitter l'école à la fin de l'année et d'entrer en apprentissage. Il lui a dit qu'il était en contact avec un patron qui acceptait de le prendre comme apprenti serrurier à la suite d'un excellent stage réalisé quatre mois auparavant ; il a ajouté que le travail scolaire ne le motivait pas du tout. Son maître de classe a organisé alors une rencontre avec son père et sa belle-mère pour discuter du désir de René d'arrêter sa scolarité à la fin de la 7^e.

Au vu de la détermination affichée par cet élève, l'équipe pédagogique s'est vite rendu

compte qu'il fallait en profiter pour mettre en place un projet individuel. L'objectif visé a été de lui permettre, dans un premier temps, de réussir les examens d'admission d'apprentissage puis, dans un deuxième temps, de se préparer aux examens du certificat VSO, afin qu'il ait vu l'ensemble du programme de français et de mathématiques. L'équipe pédagogique souhaitait aussi qu'il entame sa vie professionnelle avec le sentiment d'avoir réellement terminé sa scolarité.

Grâce au projet de pédagogie compensatoire intégrée, l'équipe pédagogique a pu offrir à René un soutien adapté à ses besoins et à ses demandes sous la forme d'un plan d'action individualisé (PAI) d'une durée de dix semaines. Il a bénéficié de quatre périodes hebdomadaires de pédagogie compensatoire en français pour pallier des difficultés d'apprentissage en orthographe et en expression. En mathématiques, deux périodes ont été mises en place pour lui permettre de travailler des notions exigées pour son examen d'apprentissage, ainsi que pour améliorer ses stratégies d'apprentissage. Tout au long de ce PAI, il a continué à suivre le programme en 7^e VSO.

René a réussi sans difficultés ses examens d'admission et, depuis la rentrée des vacances de Pâques, il se prépare aux examens du certificat VSO. Actuellement, il bénéficie de deux périodes de pédagogie compensatoire en mathématiques, ainsi que de deux périodes d'appui intégrées à l'horaire de la classe et données par son maître. René a des chances réelles de réussir et il continue à montrer une grande motivation dans son travail préparatoire.

Non è vietato traversari i binari !

Mais la démotivation des élèves de VSO peut aussi venir de compétences nettement plus élevées que celles de leurs camarades dans une ou plusieurs branches. Le rythme de travail est souvent trop lent pour eux. Au fil du temps, ils s'ennuient et finissent par « décrocher ». Paradoxalement, ces élèves se démotivent aussi car ils sont en perte de confiance par rapport à leurs réelles capacités. Dans la perspective de leur offrir

des conditions de travail plus stimulantes et de leur permettre de reprendre confiance en leurs possibilités, nous avons tenté de faire suivre des cours en VSG et en VSB à certains d'entre eux.

Quatre élèves de 9^e VSO ont bénéficié de cette mesure. Une élève a suivi avec succès l'économie en 8^e VSB, à raison de deux périodes par semaine durant toute l'année.

Dès la troisième semaine de la rentrée scolaire, Lisa a suivi les cours de comptabilité de l'option économique d'une classe de 8^e VSB. Cette adolescente, dynamique et vive d'esprit, manquait de confiance en elle. Lisa a eu un parcours scolaire difficile et peu valorisant car elle a de grosses difficultés en orthographe et en lecture. Sa promotion en VSB semble l'avoir vivement stimulée. Elle a progressé dans toutes les branches. De sa propre initiative, elle a demandé de suivre des cours d'orthographe en enseignement adapté. Elle aurait pu viser un raccordement en VSG, mais elle a opté pour un apprentissage d'assistante en hôtellerie. Dans son parcours en 8^e VSB, Lisa a traversé des moments de découragement. Mais grâce à sa volonté et au soutien tant du maître de comptabilité que du maître de classe, elle a réussi à parcourir avec succès tout le programme de comptabilité d'une 8^e VSB.

Un élève a suivi trois périodes de mathématiques en 9^e VSB durant trois mois. Un autre a suivi des cours de mathématiques en 9^e VSB et des cours d'anglais en 8^e VSB durant deux mois. La dernière a suivi durant un mois des cours d'anglais en 7^e VSB avec l'enseignante d'anglais de la 9^e VSO, mais elle a dû renoncer car ces cours avaient lieu pendant des périodes de préparation aux examens de certificat. Trois élèves de 7^e ont suivi les cours de français, de mathématiques et d'allemand en 7^e VSG. Dans ce cas, il s'agissait de les préparer à une réorientation en VSG l'année suivante.

Le suivi des élèves de 7^e s'est bien déroulé et a permis d'évaluer efficacement la pertinence d'une réorientation en VSG. La proximité géographique des salles de classe a certainement facilité la coordination entre les maîtres de VSO

L'ÉLÈVE SUR LES RAILS ?

et de VSG. Pour les élèves de 9^e, le suivi s'est avéré plus complexe et moins efficace. Nous n'avons pas défini une procédure de communication et de coordination avec nos collègues des deux autres voies. Souvent, les contacts se sont effectués « entre deux portes » et dans l'urgence. Actuellement, nous réfléchissons à une procédure pour améliorer le suivi des élèves qui bénéficient de cours dans les autres voies. Notons que tous ces élèves ont été évalués selon les barèmes et les exigences de la classe qui les accueillait. D'ailleurs, un des élèves de 9^e a cessé de suivre des cours en VSG et en VSB car il n'avait pas obtenu des résultats satisfaisants. Pour les élèves de VSO ayant suivi avec succès des cours en VSG ou VSB, nous proposons de faire figurer leur résultat sur le tableau de synthèse annuel.

Une culture de travail en équipe...

Nous souhaitons aussi développer à travers ce projet une culture de travail en équipe. Dans cette perspective, nous avons mis en place une réunion hebdomadaire nommée « séance de coordination VSO - enseignement adapté ».

Les maîtresses et les maîtres de classe, les enseignantes et les enseignants d'enseignement adapté et une enseignante intervenant dans les quatre classes de VSO ont ainsi bénéficié d'une période horaire pour se réunir. Ces séances de coordination nous ont permis d'échanger nos différents points de vue sur des élèves en difficulté afin de leur offrir une aide adéquate. Nous avons aussi beaucoup échangé sur les problèmes de gestion de classe que nous rencontrons.

Ces réunions ont permis de soutenir des enseignants peu expérimentés : ils ont eu l'occasion d'exprimer leurs doutes par rapport à leur action, d'entendre des suggestions sur des manières de faire différentes et de réfléchir avec les « anciens » pour résoudre leurs problèmes.

Au cours de l'année, nous avons mis en place une procédure pour le déroulement de ces séances afin d'éviter de nous égarer et de dériver dans des digressions multiples. Nous avons décidé de déterminer dans les cinq premières minutes de la séance les sujets à traiter et l'animation des séances a été prise en charge par

tous les membres du groupe à tour de rôle.

Au début de l'année, les enseignants d'enseignement adapté ont consacré une grande partie de leur dotation horaire à assister les maîtresses et les maîtres de classe VSO. Il y a aussi eu des visites entre maîtresses et maîtres de classe VSO. Le premier but était de rendre visibles nos pratiques afin de mieux nous connaître les uns les autres. Le deuxième était de permettre aux enseignantes et aux enseignants d'enseignement adapté de faire connaissance avec les élèves et d'aider leurs collègues à repérer les élèves en difficulté.

Cependant, nous n'avons pas pu développer l'enseignement en duo, car nous n'avons pas assez de périodes communes aux quatre classes et les enseignantes et enseignants d'enseignement adapté étaient monopolisés par des interventions auprès d'élèves ou de groupes d'élèves en dehors de la classe. Quelquefois, nous avons aussi tenté des interventions intégrées dans la classe, mais les élèves aidés ne se sentaient pas à l'aise sous le regard de leurs camarades.

Au cours de l'année scolaire, nous avons vécu dans la perspective de nous former et de mieux gérer le projet en équipe grâce à six séances d'analyse des pratiques professionnelles, organisées par la HEP à notre demande.

Nous avons aussi amorcé un fonctionnement en équipe. La période de concertation s'est révélée précieuse pour gérer les divers problèmes rencontrés. Cependant, nous ne pouvons pas encore parler, comme le dit Perrenoud (1993, pp. 5-6), « d'une équipe pédagogique *stricto sensu* » qui agit en coprestation dans des séquences d'enseignement.

Durant toute cette année, nous nous sommes confrontés à de sérieuses difficultés face aux comportements de certains élèves. Lors de la mise en route du projet, nous avons demandé le soutien d'une éducatrice ou d'un éducateur. Tant pour des raisons légales que budgétaires, cette demande n'a pas été satisfaite. La problématique est pourtant centrale. Nous sommes de plus en plus confrontés à des adolescents aux difficultés multiples qui rendent la gestion d'une

classe extrêmement difficile. L'enseignement adapté et/ou les stratégies didactiques jouent un rôle important, mais elles ne sont pas des réponses suffisantes aux problèmes que vivent et nous posent ces jeunes en difficulté. Le projet d'un coordinateur en éducation était une tentative de réponse. Il a avorté : mais la problématique reste vivace...

Perspectives

Nous allons prolonger le projet au cours de l'année scolaire 2004-2005. A ce jour, nous avons la garantie de conserver les mêmes ressources. Ressources que nous aurions souhaité adapter à l'augmentation d'environ 15 % des effectifs en VSO. En outre, durant l'année, les demandes d'aide n'ont cessé d'augmenter, de la part des élèves eux-mêmes ou des maîtres. Mais la situation budgétaire du canton ne nous laisse espérer aucun accroissement de nos moyens. D'autre part, nous espérons pouvoir constituer une équipe d'enseignants plus stable pour gérer ces classes parfois très tumultueuses car, pour diverses raisons, les changements d'enseignants ont été importants ces dernières années.

Notre principale préoccupation reste de prolonger ce projet pour les deux prochaines années afin que l'on puisse évaluer ses effets sur une volée qui en aura bénéficié durant les trois années de la VSO.

Hassane Mahdad et Marc Pidoux

Pour des renseignements plus précis, on peut s'adresser directement à Marc Pidoux, marcpid5@bluewin.ch

¹ Rappelons la signification des sigles utilisés: la voie secondaire à options (VSO) conduit principalement à la formation professionnelle en apprentissage, la voie secondaire générale (VSG) se poursuit soit en voie diplôme au gymnase soit en apprentissage, la voie secondaire baccalauréat (VSB) principalement au gymnase et aux études universitaires.

² Le collège secondaire intercommunal de La Planta a été construit dans les années 1970 pour accueillir les collégiens de sept communes de l'ouest lausannois. Actuellement, il prend encore en charge les VSB des sept communes, ainsi que les VSG et les VSO de la commune de Chavannes-près-Renens.

³ Cours de Monsieur Chanceler, formateur au BFC I en 1994

⁴ On entend par spécialistes des enseignants qui par leur formation ou leur expérience ont développé des compétences pointues dans l'aide aux élèves en difficulté.

Bibliographie

BASTIN, G. et ROOSEN, A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Pédagogies en développement, pratiques méthodologiques, Bruxelles: De Boeck Université.

BLANCHET, A. & DOUDIN, P.-A. (1993). *Vers une meilleure intégration de la pédagogie compensatoire. Enquête sur une nouvelle organisation de l'appui pédagogique dans deux communes vaudoises*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherche Pédagogique, OFES.

ECO, U. (1982). *Le nom de la rose*. Livre de poche, Paris: Grasset

MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Collection Pratiques & enjeux pédagogiques, Paris: ESF.

PERRENOUD, P. (1993). *Travailler en équipe pédagogique: résistances et enjeux*. Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, P. (1994). « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie ». Cahiers pédagogiques, n°325, pp. 6-10.

PETITPIERRE, C. (1995). *Projets: des établissements acteurs de l'école*. Genève, FAPSE, travail de mémoire.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2000). « L'école change, la classe reste ». *Sciences Humaines*, 111, pp. 22-27.

VITE, L. (1997). « Travailler en équipe ». *Educateur magazine*. 12/97, pp. 7-22.



ET VOILÀ QUE SE TERMINE L'ÉCOLE OBLIGATOIRE, POUR BEAUCOUP UN MOMENT CHARNIÈRE OÙ SE PROFILE LA VIE PROFESSIONNELLE. CETTE TRANSITION-LÀ EST PEUT-ÊTRE LA PLUS DIFFICILE, PARCE QUE L'ÉLÈVE CESSE DE L'ÊTRE (S'IL NE PROLONGE PAS SA SCOLARITÉ AU GYMNASÉ PAR EXEMPLE), ET AFFRONTÉ L'APPRENTISSAGE, L'ÉCOLE PROFESSIONNELLE, MAIS IL DOIT AFFRONTÉ AUPARAVANT LA CRAINTE DE SE TROUVER « LIVRÉ À LUI-MÊME », PARCE QU'IL EST JUSTEMENT DIFFICILE DE « TROUVER UNE PLACE » POUR « TROUVER SA PLACE » DANS LA SOCIÉTÉ. LES DEUX LONGS ARTICLES PROPOSÉS SE REJOIGNENT. LE PREMIER ABORDE CETTE PÉRIODE EN ILLUSTRANT DES STATISTIQUES ET DES THÉORIES PAR DES TÉMOIGNAGES DE TOUS LES ACTEURS : DIRECTEUR D'ÉCOLE, ENSEIGNANTS EN SCOLARITÉ OBLIGATOIRE, PATRONS, D'AUTRES ENCORE.

LE DEUXIÈME PRÉSENTE UN ACCOMPAGNEMENT PARTICULIÈREMENT SOUTENU POUR DES ÉLÈVES ISSUS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ET QUI SE LANCENT DANS L'APPRENTISSAGE. PROJET PIONNIER, QUI A DONNÉ DÉJÀ DE NOMBREUSES PISTES À L'ÉCOLE DITE « NORMALE ».

L'ÉLÈVE FINIT L'ÉCOLE : QUEL CONTEXTE POUR INVENTER UN PROJET ?

« L'objectif de toute éducation devrait être de projeter chacun dans l'aventure d'une vie à découvrir, à orienter, à construire. »¹

- **6 jeunes sur 10 suivront donc, après l'école obligatoire, un parcours de formation « normal » : entrée immédiate en apprentissage ou dans une école supérieure et poursuite de cette formation pendant 2 ans au moins.**
- **4 jeunes sur 10 suivront un parcours accidenté : périodes d'attente, changements d'orientation, détours.**

Un idéal humaniste et une réalité sociale sont-ils antinomiques ? Comment ces deux orientations peuvent-elles s'articuler ?

Mon article se place sous ce double éclairage : humaniste, à partir d'un exemple de pratiques et de témoignages ; socio-économique, en me référant plus spécifiquement aux éléments apportés par l'enquête longitudinale TREE².

Pour moi, ces deux entrées sont complémen-

taires. Après avoir posé quelques définitions, je ferai une photographie de la situation actuelle *transition école – emploi/formation*. Cette description conduira à interroger plus particulièrement la notion de transition et, de là, l'articulation avec le projet et l'accompagnement de l'adolescent³.

De temps à autre, à partir de commentaires d'élèves d'une classe ressources⁴, de responsables d'entreprises et d'un directeur d'établissement scolaire, je me permettrai d'interpeller le lecteur.

Des élèves d'une classe de développement construisent du sens à leurs activités scolaires.

Dans l'établissement de Nyon Roche-Combe, la construction par les élèves d'un réel projet de formation fait partie du projet de l'établissement. Eric Gubelmann – enseignant à Nyon Roche-Combe et chargé de cours à la HEP-VD

(approche du monde professionnel) – met son expérience et ses compétences à la disposition de ses collègues pour l'élaboration et la conduite de projets avec et par les élèves.

A titre d'exemple, certains élèves de 15 - 16 ans d'une classe de développement travaillent sous un contrat particulier : pendant une ou deux demi-journées par semaine, ils vont dans une entreprise.

J'ai eu la chance de rencontrer certains d'entre eux, leurs patrons, leur enseignant et le directeur de l'établissement. Tous étaient passionnés de ce qu'ils vivaient, de ce qu'ils offraient, de tout ce qui les enrichissait dans ces projets !

Quelques extraits de leurs réflexions

Fatmir passe un après-midi de congé dans un magasin de cycles. Son patron remarque : « Je lui laisse les vélos à 3000 fr. » Et Fatmir apprécie : « Le patron m'aime bien... »

Ganimete travaille dans une chemiserie. La gérante : « Je l'aime bien, je lui ai dit qu'elle était faite pour la vente. »

La gérante du magasin de chaussures de luxe se sent proche d'Albulena : « Je comprends ce qu'elle ressent, vous savez, j'ai vécu en Sicile... »

Champs de définitions

Des expressions comme *formation professionnelle*, *changement*, *transition*, *projet*, *accompagnement*, *motivation*, sont utilisées quotidiennement. Mais quel sens leur donnons-nous ? Souvent un sens commun, construit à partir de simplifications et de représentations.

La fin de la scolarité obligatoire est un moment important pour l'adolescent, ses parents et les autres adultes qui l'entourent. La complexité de cette période nécessite de définir le cadre et le sens des propos.

Je n'apporterai pas de définitions scientifiques et complètes mais me limiterai à préciser dans quel champ les termes seront utilisés.

Formation professionnelle

En Suisse, le sens habituellement donné à *formation professionnelle* est *apprentissage*. Cette acception exclut généralement les formations

débutant dans une école supérieure (gymnase, école de diplôme). Pourtant, à l'issue d'une formation, que l'on soit menuisier, employé de commerce, médecin, journaliste, historien ou sociologue, n'exerce-t-on pas une profession ?

Pour ma part, je réponds par l'affirmative et considère que toutes les formations (reconnues et validées) permettant l'exercice d'une profession doivent être placées sous le terme générique de *formation professionnelle*.

Changement et transition

J'emprunterai à William Bridges⁵ le cadre général des définitions de *changement* et de *transition*.

- **Changement** : modification objective de notre environnement. Il vient perturber l'ordre établi et est repérable dans le temps.
- **Transition** : processus intérieur que la personne traverse émotionnellement. La transition, individuelle, subjective et non factuelle dure plus longtemps que le changement.

Projet et accompagnement

Un projet se construit, il ne *tombe pas du ciel*. Philibert C. et Wiel G.⁶ énoncent les concepts et définitions concernant le projet et l'accompagnement. Ils définissent quatre champs⁷ autour du projet personnel de l'adolescent :

- le projet d'apprendre, défini par rapport à l'environnement immédiat de l'adolescent et à la situation de formation qu'il vit au présent dans l'institution scolaire ;
- le projet d'orientation, défini par rapport à son environnement socio-scolaire et aux filières de formations à choisir (filières possibles ou hypothétiques) ;
- le projet d'insertion socio-professionnelle, défini en relation avec une projection d'insertion par un emploi ;
- le projet de vie, défini par la relation au monde qu'entretient l'adolescent.

Pour chacun de ces champs, il n'y a de projet que par l'activation d'un processus dynamique : passer d'une intention à une visée.

Or, pour l'adolescent, l'activation de ce processus représente une *charge importante* : « Qui

dira la nécessité de ces *espaces de liberté*, de ces temps de reprise de soi et de relecture de son existence, dans un monde où les activités scolaires et de loisirs laissent peu de place à la réflexion personnelle et à cette communication de soi à soi qui peut éclairer le chemin de mon existence et choisir les valeurs de ma vie ? »⁸

L'accompagnement contribuera à rendre possible la mise en œuvre d'une dynamique de projet et de projection.

Un patron carrossier l'exprime ainsi : « Avoir des relations avec des adultes au travail, ça se construit. En permettant au jeune d'être là, dans l'entreprise, on lui permet d'appivoiser le monde de l'entreprise. L'adolescent ne vient pas nécessairement tout seul. Il faut venir le chercher, ouvrir le chemin. »

Un projet de formation : un garde-fou contre le risque de précarisation

Les informations qui suivent me paraissent indispensables à la compréhension de la complexité de ce moment charnière pour l'adolescent.

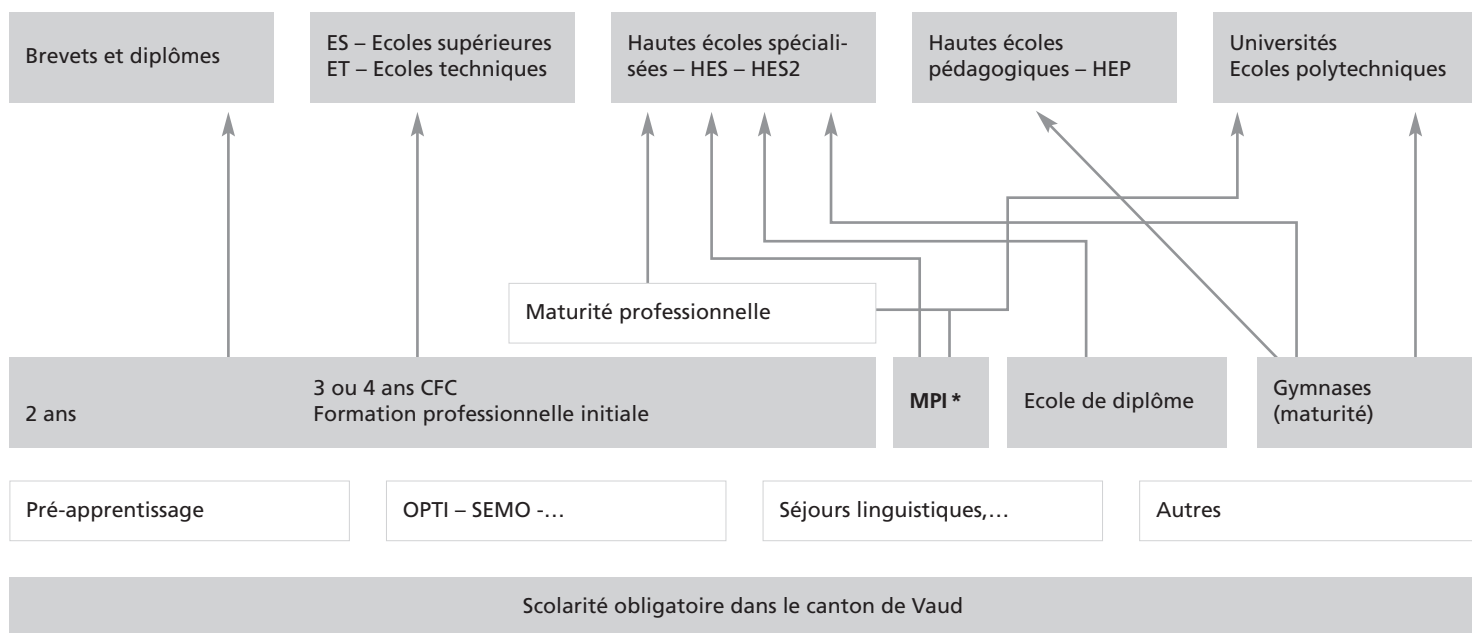
De nombreuses recherches montrent l'importance de cette période de transition. En 1998 déjà, Galley et Meyer⁹ écrivent : « [...] les indices disponibles permettent d'affirmer que les jeunes sans formation post-obligatoires constituent un des groupes à risque le plus menacé de précarisation, voire d'exclusion du marché de l'emploi. »

Claude Guenot, directeur de l'établissement de Nyon Roche-Combe, remarque : « L'école ne peut se considérer comme une île déserte. Sans ouverture sur l'extérieur, elle risque de se faire submerger. L'ouverture, c'est une plus-value. La prévention, c'est donner, faire grandir. »

Un patron carrossier : Recevoir des jeunes de classe D, c'est une forme d'idéal social. L'adolescent a besoin d'être confronté à l'adulte : lui faire confiance, poser des limites, représenter quelqu'un à idéaliser en référence à un travail. »

Et Michaël le confirme à sa manière : « Au travail, je ne suis pas un élève de classe D, je suis pris au sérieux. Le patron, les employés, me donnent du temps pour m'expliquer. »

VERS UNE PROFESSION



* Maturité professionnelle intégrée

Quelques chiffres...

En Suisse¹⁰, à l'issue de leur scolarité obligatoire :

- 3 jeunes sur 4 commencent une formation professionnelle ou générale directement après l'école obligatoire ;
- 10 % changent d'orientation au cours des deux années suivantes ;
- 18 % diffèrent d'une année leur entrée en formation et choisissent généralement une solution transitoire ;
- 8 % n'ont encore commencé aucune formation deux ans après la fin de l'école obligatoire.

Ajoutons des données concernant les gymnasiens et les étudiants des universités (1998 - 2000) :

- 50 % des gymnasiens n'ont pas opéré de choix au terme du gymnase ;
- 1 étudiant sur 4 a abandonné ses études universitaires sans diplôme ;
- 50 % des étudiants ayant abandonné leurs études ont invoqué en priorité des difficultés liées aux choix et à leur stratégie d'orientation.

Le psychologue T. Anatrella¹¹ fait durer l'adolescence jusqu'à 30 ans. Bernath et Donati¹² montrent combien la période entre 14 et 30 ans est marquée par des temps de formation toujours plus longs : cumul des formations, caractère provisoire des choix de formation comme des choix professionnels, interruptions plus nombreuses des parcours. Relevons encore qu'en 1997 déjà on évaluait que 50 % de la main-d'œuvre suisse n'exerçait pas la profession apprise lors de sa formation initiale.

Dans un rapport de 1999, les experts de l'OCDE déclarent (p. 20) : « Avant même la fin de la scolarité au terme du secondaire I, le système éducatif suisse est orienté vers la production des qualifications nécessaires à l'économie. »

Les divers éclairages apportés mettent en évidence la complexité du contexte dans lequel l'adolescent devra pouvoir évoquer, penser, construire et déclarer un projet de formation avec, en perspective plus ou moins éloignée, un projet de vie.

Le schéma ci-dessus, adapté à la situation vaudoise, met en évidence des structures de transition à l'issue de la scolarité obligatoire. Elles sont majoritairement pensées à partir de l'existence d'un projet de formation établi et des possibilités de perfectionnement. Seuls les SEMO (semestres de motivation) et une partie de l'offre de l'OPTI (*Office du perfectionnement, de la transition et de l'insertion*) proposent de mettre jeunes gens et jeunes filles dans une dynamique de projet présentée plus loin. Quant aux autres propositions, en l'absence de projet de formation, elles ne représentent que des *solutions d'attente* qui, sans un accompagnement, mettront l'adolescent en situation précaire d'insertion socio-professionnelle.

Une transition dans la durée et par étapes

Le champ des définitions de la transition est vaste.

L'OCDE souligne à juste titre que la *transition à la vie active* n'est pas un acte unique mais un processus intervenant plusieurs fois au cours d'une vie, à savoir à chaque fois qu'un degré de qualification a été atteint.

Les témoignages qui suivent montrent combien la perception de soi, la reconnaissance des autres, les émotions sont des éléments intégrant le processus de transition et le changement.

Michel Dind – enseignant : « L'élève avait peu de confiance, refusait la nouveauté, ne faisait pas de lien, cherchait avant tout l'évitement. Cette forme de stage (l'élève passe une ou deux demi-journée par semaine dans une entreprise), c'est une plus-value. Maintenant, l'élève fait ses devoirs et ne remet pas en cause les apprentissages scolaires. Dans la classe, il est devenu le grand et fait le lien avec les autres élèves. »

Fatmir : « Le patron dit : « C'est bien, t'as bien travaillé », ça me fait plaisir. C'est rare à l'école ! »

Jacques Pivoteau théorise ainsi une double nature du changement : « Il y a un changement qui est superficiel et n'atteint que les apparences. Et un changement qui atteint la nature de l'être, l'équilibre des rapports, la niche écologique d'un être vivant. Il faudrait au moins deux mots pour distinguer ces deux sortes de changements. »¹³

Vie professionnelle et représentation

Pour ceux qui ont suivi les filières scolaires exigeantes, la poursuite d'études est *naturelle* ; quant à la réflexion sur un choix de profession, le *passé d'abord ton bac* permet de repousser l'échéance !

Mais, pour les moins formés scolairement et pour ceux qui n'ont pas une attirance pour l'étude, le choix d'un apprentissage doit permettre de quitter le secondaire I sans interruption.

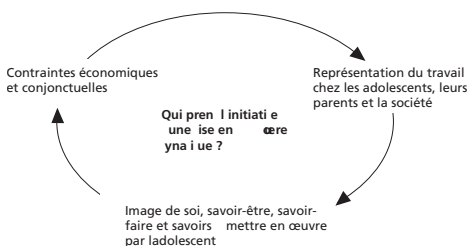
Michaël remarque par exemple le lien entre l'école et le travail : « Travailler, c'est nécessaire, ça m'aide à supporter l'école. »

Et Claude Gueno, directeur de l'établissement de Nyon Roche-Combe : « Aider les élèves en difficulté, ce n'est pas les singulariser. C'est se nourrir de leurs difficultés pour questionner les pratiques, oser, collaborer. »

Une gérante d'une chemiserie le confirme avec force : « Ils (les élèves de classes ressources) ont envie de s'en sortir. Il faut leur donner la chance

d'évoluer, de sortir de leurs conditions. Ceux (les autres élèves) qui ont tout, il n'y a pas d'intérêt, ils n'ont pas réellement besoin ! »

En regard de la psychologie de l'adolescence et de sa capacité à construire un projet, il est donc indispensable que tous les partenaires (parents, enseignants, responsables des systèmes de formation (secondaire I, secondaire II et solutions transitoires) s'interrogent non seulement sur leurs représentations, mais bien sur l'articulation entre :



Ce que Michel Dind, enseignant, résume : « Le premier rôle de l'école, c'est de contribuer à faire changer leurs représentations du monde du travail. »

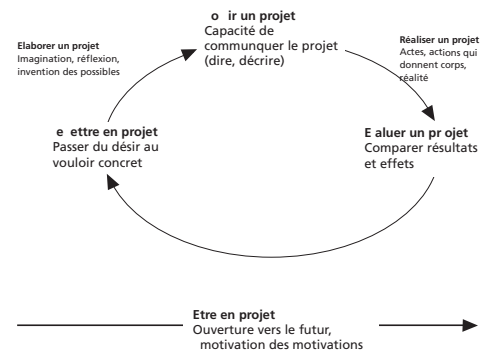
Projet et accompagnement

Pour Bordallo I. et Ginestet J.-P.¹⁴, la lente maturation du projet chez l'adolescent se partage en cinq périodes. J'en relèverai deux : 12-14 ans, période caractérisée par la capacité à raisonner sur des symboles (pensée abstraite de Piaget) et l'importance du groupe de pairs. Puis de 14-18 ans, période des conflits : l'adolescent comprend qu'il existe parce que l'environnement existe et réciproquement, il peut avoir un projet, il est capable de l'explicitier et de l'argumenter. Pour ces mêmes auteurs, les compétences liées à la conduite et à la stratégie du projet (prévoir l'échec possible, adopter des solutions de rechange, planification, contrôle...) sont développées à partir de 18 ans. Les élèves des degrés 7-9 ont entre 13 et 16 ans !

Michaël : « On voit comment ça travaille. En étant avec des adultes, on change de comportement, de langage, de sujets de discussion. Main-

tenant, j'ai plus envie d'apprendre, j'ai envie de rendre le patron content. »

Ce propos de Michaël met en évidence les apports essentiels¹⁵ de la mise en projet de l'élève et la confrontation à la réalité. Le projet n'est pas seulement le résultat des déterminants antérieurs, il est également produit par l'individu et synthétise son rapport à la société. La relation de l'individu à son environnement définit à la fois l'intégration qu'il fait du passé et son rapport au futur. Cette relation au passé et au présent pour construire un futur ou la relation au futur pour savoir investiguer, fouiller et exploiter le passé ou encore interroger le présent ne peut se faire que dans un processus dynamique du projet que Philibert et Wiel¹⁶ schématisent ainsi (adaptation) :



Ganimete : « En servant les clients, je me sens plus à l'aise avec les adultes. »

Michel Dind, enseignant : « Elle a apporté du travail scolaire en relation avec le stage. Ça nécessite des liens avec le patron, il faut mettre en relation les attentes. »

Albulena : « J'ai fait du mailing pour la nouvelle collection. Il faut être souriante, bien présenter. J'ai appris sur la vente et j'ai plus d'envie à l'école. Même, des fois, la patronne me laisse vendre. Avant, elle m'a appris les pour cent. »

Et sa patronne confirme : « Je suis contente d'elle. Elle ose plus, même servir une cliente. Ça la met en confiance. »

VERS UNE PROFESSION

Rôle de l'accompagnant	Accueillir, écouter	Activer l'analyse de la situation	Favoriser l'émergence de propositions	Soutenir dans la prise de décisions
Action de l'accompagné	Etre écouté, rassuré et reconnu	Clarifier, comprendre la situation	Chercher, découvrir les possibles	Choisir, décider s'engager

Selon Perrnoud : « Il y a un risque à envoyer les jeunes sans leur avoir donné l'occasion de s'entraîner minimalement à mobiliser leurs ressources. L'adoption d'un curriculum orienté vers les compétences signifie qu'on ne veut plus prendre de risques, que les sociétés contemporaines demandent des compétences immédiates, dont on ne peut laisser le développement aux aléas de l'existence. On le confie donc à l'école.

Reste à savoir comment faire. S'investir dans un projet paraît une des voies royales, parce que la démarche de projet conduite en classe est à la fois un artefact compatible avec la forme scolaire et une activité proche d'une pratique sociale. »¹⁷

L'accompagnement contribuera à rendre possible la mise en œuvre d'une dynamique de projet et de projection. (Cf. tableau ci-dessus)

Quelle partition ? quelle musique ?

Au hasard d'une séance de surf sur internet, j'ai découvert ce texte. A méditer en guise de conclusion...

Joyeuse ballade du gai rappeur vachement (?) motivé

(crescendo...)

La réussite scolaire, austère, mon père

La réussite scolaire, misère, ma mère

Que reste-t-il de mon enfance, je suis un enfant

Que reste-t-il de ma famille, vous êtes mes parents

Réussite, réussite, à tout prix, à tout fric

Réussite, réussite, à tout prix, à tout flic

Papa, maman, pressés, stressés, culpabilisés

Maman, papa, sensibilisés, institutionnalisés

Vous nous mettez la pression, charbon, prison, punition

Nous on croule sous les problèmes, thèmes-orèmes, les leçons

*Français, maths, physique, éco, j'en ai la migraine
Japonais, anglais, allemand, j'vais avoir la haine
Peinture, plastique, collage, à nous la mauvaise graine*

Théâtre, communication, look, marre de cette rengaine

*Sport, judo, nage, escrime, rowing et tutti quanti
Matin, midi et soir et nuit, je suis cuit, c'est pas ma vie*

(pianissimo...)

Je veux votre cœur, votre temps, vous voulez mon Qi

Stop

www.rubrikakids.com/socyhomscoreuscob.htm

Pierre Curchod

Pierre Curchod est professeur formateur à la HEP – VD dans le domaine de l'approche du monde professionnel.

¹ Jacquard A. (1989). *Abécédaire de l'ambiguïté. De Z à A : des mots, des choses, des concepts.* Paris: Seuil, Coll. Point Virgule.

² TREE – (Transition Ecole-Emploi) est une étude longitudinale nationale qui vise à montrer comment les jeunes, en Suisse, opèrent le passage de l'école obligatoire aux formations post obligatoires. Les informations sont recueillies auprès de quelque 5000 jeunes qui ont participé à l'enquête PISA en 2000.

³ Par commodité, nous utilisons systématiquement le masculin générique.

⁴ Dans la structure scolaire vaudoise, les classes de développement sont destinées aux élèves qui ne peuvent pas tirer profit de l'enseignement d'une primaire ou secondaire, pour lesquels un enseignement et un programme individualisés sont nécessaires, et pour lesquels des mesures d'encadrement plus spécifiques de type enseignement spécialisé ne sont pas requises.

⁵ William Bridges a été décrit par le Wall Street Journal comme l'un des dix plus influents conseils indépendants aux Etats-Unis dans le domaine du développement personnel des cadres et des chefs d'entreprise. Cf. notes des articles p.7 et p.15 de ce numéro.

⁶ Philibert C., Wiel G. (2002, 3^e éd). *Accompagner l'adolescence – du projet de l'élève au projet de vie.* Lyon: Chronique sociale.

⁷ Op. cit. p. 50.

⁸ Op.cit. p. 77

⁹ Galley F., Meyer T. (1998). *Suisse – Transitions de la formation initiale à la vie active – Rapport de base pour l'OCDE.* Berne: CDIP.

¹⁰ Communiqué de presse du 24 février 2004, Office fédéral de la statistique, Neuchâtel.

¹¹ Anatrella T. (2002, 10^e éd). *Interminables adolescences.* Paris: éditions du Cerf.

¹² Cités dans *Parcours vers les formations politico-militaires.* Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, 2003.

¹³ Jacques Pivoteau in Noyé D. (2002). *Réussir les changements difficiles.* Paris: INSEP consulting, pp. 6-7.

¹⁴ Bordallo I., Ginestet J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet.* Paris: Hachette éducation.

¹⁵ Apports portant sur le projet même d'apprendre, sur la relation pédagogique, sur le sens des apprentissages, la motivation et l'implication.

¹⁶ Philibert C., Wiel G. (2002, 3^e éd). *Accompagner l'adolescence – du projet de l'élève au projet de vie.* Lyon: Chronique sociale, pp 52-54.

¹⁷ Article de Perrenoud Ph. (2003). *Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – Université de Genève.

L'ARTICLE QUI PRÉCÈDE MONTRE LES ÉCUEILS SUR LE CHEMIN DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA PROFESSION POUR LES ÉLÈVES QUI TERMINENT LEUR SCOLARITÉ OBLIGATOIRE. A FORTIORI, POURRAIT-ON PENSER, POUR DES ÉLÈVES EN GRAVES DIFFICULTÉS SCOLAIRES OU SOCIALES.

MAIS ON CONNAÎT LE MOT TERRIBLE QUE JULES RENARD MET DANS LA BOUCHE DE POIL DE CAROTTE : « TOUT LE MONDE N'A PAS LA CHANCE D'ÊTRE ORPHELIN ». L'ARTICLE SUIVANT ÉVOQUE UNE DÉMARCHE DU *CENTRE LOGOPÉDIQUE ET PÉDAGOGIQUE DU NORD VAUDOIS* (CLP) QUI ESSAIE DE DONNER LES MEILLEURES CHANCES DE TROUVER, ET DE RÉUSSIR, UN APPRENTISSAGE À DES ÉLÈVES QUI ONT SUIVI UNE SCOLARITÉ SPÉCIALISÉE AU CENTRE. DE MÊME QU'ON A SOUVENT VU DES EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES NOUVELLES EN VSO QUI FONT RÉFLÉCHIR L'ENSEMBLE DE L'ÉCOLE¹, LA RÉFLEXION ET LA MISE EN PLACE PAR LE CLP D'UNE STRUCTURE ORIGINALE POURRAIT DONNER (ET A DÉJÀ DONNÉ !) DES IDÉES À D'AUTRES ET TROUVE SA PLACE, ET COMBIEN, DANS UNE PARTIE SUR LA TRANSITION À LA VIE PROFESSIONNELLE. ET IL EST ROBORATIF DE CONSTATER QUE LE PIRE N'EST JAMAIS SÛR ET QU'ON PEUT LUTTER AVEC RÉALISME CONTRE LE FATALISME DE LA CRISE ET DE L'EXCLUSION DES ADOLESCENTS PEU FAVORISÉS PAR LA VIE.

UN ACCOMPAGNEMENT POUR RENDRE AUTONOME

Le Centre logopédique et pédagogique en quelques mots

Le CLP scolarise des enfants qui ont rencontré des difficultés à l'école publique et qui répondent aux critères de l'enseignement spécialisé. Si, à l'origine, et tout naturellement, il s'agissait surtout d'enfants avec des troubles du langage aussi bien oral qu'écrit, et destinés à retrouver rapidement le circuit « normal », il est apparu que les distinctions n'étaient pas si nettes. Le CLP s'est donc développé en accueillant à long terme des élèves chez qui souvent les troubles du langage sont associés à des difficultés de comportement, liées parfois à des situations familiales délicates. Aujourd'hui, le CLP « couvre » toute la scolarité obligatoire jusqu'à la 10^e année, avec même un jardin d'enfants. Si, dans les petites classes, la réintégration dans la scolarité normale est habituelle, pour les grandes classes en revan-

che, la majorité des élèves restent jusqu'au bout dans la structure, notamment parce que les parents sont satisfaits de l'accompagnement vers la vie professionnelle.

Pour ce qui nous intéresse particulièrement, durant l'année 2003-2004, l'école avait quinze élèves en 8^e, six en 9^e, et huit en 10^e. On notera que le nombre en 10^e a augmenté durant les dernières années : la raison en est souvent que les patrons prêts à engager un élève du CLP souhaitent le voir parfaire sa formation de base, ou encore parce que bon nombre d'apprentissages exigent l'acquisition solide d'un programme de 9^e année, ce qui n'est souvent possible pour les élèves du CLP qu'après une 10^e année.

Préparation à la vie professionnelle

Les élèves du CLP, compte tenu de leurs problèmes particuliers, n'atteignent pas toujours le



niveau requis en fin de scolarité, et ils souffrent aussi d'une certaine stigmatisation qu'on imagine volontiers. Vu les difficultés à trouver des places d'apprentissage, et portés par la conviction que les élèves sont capables de progression, tous les acteurs de l'école ont accordé un soin particulier à la préparation individualisée de la sortie de l'école : multiples stages courts pour dégager et préciser les envies du jeune, enseignement adapté en fin de parcours aux exigences de la profession choisie... Grâce à cet *accompagnement* (que nous préciserons encore), la très grande majorité des élèves pouvaient, au sortir du CLP, s'engager dans une formation vers une profession reconnue, ce qui représentait déjà une belle réussite...

Le choc de la réalité

Mais le CLP, suivant le parcours de ses anciens élèves, a dû se rendre à l'évidence : nombreux étaient celles et ceux qui ne pouvaient terminer leur formation professionnelle, notamment en raison de leurs difficultés à suivre les cours, donc la partie théorique de la formation professionnelle. A quoi bon aider à trouver des places, à quoi bon préparer des élèves qui échouent ensuite ? Plutôt que d'incriminer la dureté des temps, le CLP, après analyse de la situation, a créé un *secteur socioprofessionnel* en 1982, en accord avec le Service de l'enseignement spécialisé. Le projet essentiel peut se résumer en une phrase : *assurer aux anciens élèves un suivi au cœur même de leur formation professionnelle par des cours d'appui individualisés et volontaires*. Le but n'est pas une forme d'assistance qui déresponsabiliserait l'apprenti. Tout au contraire, en accompagnant le jeune dans la période difficile d'adaptation, on lui permet de trouver son autonomie, mais de manière progressive, en évitant un choc trop souvent fatal à sa formation.

Un passeur : le maître socioprofessionnel

Le responsable du suivi des apprentis est le *maître socioprofessionnel* (MSP), engagé par le CLP lui-même (actuellement deux postes répartis entre trois personnes). Il est intéressant, à titre d'exemple, de montrer le parcours profession-

nel de l'un d'entre eux, Jean-Marie Laurens, qui nous a accordé un long entretien. Après un CFC d'imprimeur et plusieurs années de pratique, Monsieur Laurens réussit une maîtrise, avant d'accomplir en cours d'emploi une formation à l'EESP (Ecole d'études sociales et pédagogiques, toujours connue dans le public sous le nom d'*Ecole Pahud*), dans le cadre de la prise en charge de handicapés, avant d'être engagé au CLP. Un de ses collègues a connu un parcours similaire avec au départ la profession de dessinateur en machines. Ce sont donc des hommes qui ont connu de l'intérieur les difficultés spécifiques de l'apprentissage, qui ont vécu une vie professionnelle en entreprise, et qui sont aussi familiers des problèmes d'intégration d'enfants en difficulté. Ces multiples cordes leur permettent d'être aussi à l'aise avec des patrons, qui reconnaissent tout de suite leur sensibilité à l'entreprise, que dans une école spécialisée. On peut se risquer à dire que leur propre transition professionnelle *leur permet d'accompagner la transition des élèves du CLP !*

Le parcours des élèves : un suivi en réseau

La préparation à l'entrée dans le monde de l'apprentissage commence à l'école déjà, et implique toutes les personnes qui ont à des degrés divers la charge des élèves.

Au premier semestre de la 8^e, le maître de classe les sensibilise à l'orientation professionnelle, et, dès le 2^e semestre de la 8^e et en 9^e, les élèves font des stages de quelques jours, dits de sensibilisation, suivis d'un très bref bilan du jeune. Le but est de préciser peu à peu le choix définitif, qui sera confirmé grâce à des stages d'une semaine. Processus plus ou moins long : des jeunes font jusqu'à huit stages de sensibilisation ! Dès la 8^e, le maître socioprofessionnel rencontre individuellement chaque élève, une fois par semaine, pour l'aider à trouver des stages, pour s'assurer que ses bonnes intentions soient suivies d'effets (téléphones, lettres...), pour l'aider enfin à se forger un projet réaliste et motivant. Cette connaissance personnelle précocement est évidemment décisive : dans son apprentissage futur, l'élève retrouvera une personne

connue avec laquelle il a déjà accompli tout un cheminement.

Pour être encore mieux ancré dans l'école, le maître socioprofessionnel participe à l'enseignement des travaux manuels ou du dessin technique, branches souvent capitales pour la réussite ultérieure de l'apprentissage. Il est aussi toujours présent lors d'activités hors cadre, telles que camps, visites d'entreprises ou courses d'école. Enfin, il participe à des réunions régulières qui rassemblent toute l'équipe en charge des enfants : la directrice, garante de tout le processus, le maître de classe, les maîtres à temps partiel chargés de cours particuliers (cuisine, appui en maths, etc.) et les spécialistes qui interviennent pour le traitement de difficultés particulières. C'est à cette occasion que le maître socioprofessionnel peut donner des informations précises sur les stages déjà suivis par un élève. Plusieurs soirées avec les parents sont aussi organisées, et en général bien suivies.

En mai de chaque année a lieu une *mise au vert* de toute l'équipe : c'est à cette occasion que le maître socioprofessionnel peut indiquer des évolutions dans les exigences de l'apprentissage, dans le domaine des maths par exemple, ce qui permettra à l'enseignant de *corriger le tir* pour mieux préparer ses élèves.

L'apprentissage

Ce travail patient (et le lecteur comprend entre les lignes qu'il ne s'agit pas d'un long fleuve tranquille !) porte ses fruits malgré les difficultés économiques actuelles : en mai de cette année, les huit élèves de 10^e avaient trouvé leur place d'apprentissage. Et c'est alors que le rôle du maître socioprofessionnel devient déterminant... et divers.

- En toute fin de scolarité, cours d'appui personnalisés pour familiariser le futur apprenti aux manuels et aux méthodes qu'il va affronter.
- Le MSP rencontre individuellement les parents, rassurés de savoir leur enfant suivi par une personne de référence connue.
- Il prend contact au besoin, et avec l'accord de l'apprenti, avec les maîtres des écoles professionnelles pour leur faire part des difficultés

particulières de langage de l'apprenti. Démarche le plus souvent appréciée par le maître qui sera plus attentif dans la correction des travaux, dans la transmission des consignes.

- Contact régulier avec le patron, pour repérer assez vite les difficultés, et surtout pour négocier une décharge afin que l'apprenti puisse suivre des cours d'appui avec le maître socioprofessionnel.

L'idée de l'appui est la clé de voûte de ce suivi : au départ, chaque apprenti est tenu de les suivre, selon un rythme qui peut toujours être négocié (normalement deux heures par semaine). Grâce à sa connaissance de l'élève, le maître socioprofessionnel peut très vite saisir les difficultés de l'apprenti et cibler son travail tout en l'aidant à s'organiser. Les patrons et les parents, dans leur grande majorité, appuient et encouragent cet effort supplémentaire de l'apprenti.

Dans la mesure où l'apprenti progresse, l'appui peut s'espacer, voire disparaître : l'autonomie est alors réalisée. Mais il faut tout de même préciser que, dans leur majorité, les apprentis bénéficient de ce soutien jusqu'à la fin de leur formation.

Pour un bilan...

Depuis la création du secteur socioprofessionnel du CLP, en 1982, jusqu'en 2003, 221 élèves ont bénéficié de cette prise en charge. 49 % (49 % !) ont obtenu un CFC (7 d'entre eux en ont même obtenu deux !), 30 % un certificat de formation élémentaire, 4 % un certificat de formation hors OFFT³. 9 % ont terminé leur formation sans pour autant réussir l'examen final, mais ont pu en majorité trouver du travail. Dans le négatif : 6 % ont rompu leur contrat et 2 % seulement n'ont pas souhaité se former. Derrière ces chiffres bruts se cachent l'effort du réseau, l'accompagnement long, le dépassement patient des découragements face aux difficultés et aux périodes difficiles des apprentis, se cachent aussi un sentiment justifié d'avoir « touché juste », une joie qu'exprime Jean-Marie Laurens en évoquant ses rencontres de hasard avec tel ancien élève

aujourd'hui marié et père de famille, avec un bon métier, avec cette jeune fille malentendante dessinatrice architecte, avec ce garçon difficile qui avait échoué sa première année d'apprentissage et qui a fini deuxième du canton avant de faire un deuxième CFC ! Non pas des arbres qui cachent la forêt, mais des signes encourageants !

Une structure « rentable »

La notion de rentabilité gêne quand il s'agit de parler de destins personnels. Parlons-en tout de même. L'appui est financé en partie par l'Al⁴, à qui le maître socioprofessionnel fournit des bilans annuels des formations des apprentis. L'ensemble de la structure implique un encadrement qui, bien entendu, n'est pas gratuit. *Mais quel gain social, et en définitive financier, d'avoir permis à tant de jeunes une vie indépendante après une formation professionnelle « normale » (les internats, les formations protégées, l'exclusion, coûtent très cher) !*

On signalera enfin que le rôle du maître socioprofessionnel s'apparente à ce statut de mentor courant dans les pays anglo-saxons. N'y a-t-il pas là une idée à explorer pour faciliter les transitions ailleurs que dans les structures spécialisées ?

Denis Girardet, sur la base d'un entretien avec Monsieur Jean-Marie Laurens, dont le parcours est évoqué dans l'article.

¹ Cf. dans ce numéro l'article sur l'expérience de la Planta, « Il n'est pas interdit de traverser les voies : Planta, projet VSO ».

² On saisit facilement que cette phrase ne concerne pas que le CLP...

³ OFFT : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

⁴ Al : Assurance-invalidité. Le financement est aussi pris en charge par le SESAF (Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation) et l'OFAS (Office fédéral des assurances sociales).

LES DEUX ARTICLES QUI SUIVENT TOUCHENT À DES ASPECTS DE LA TRANSITION LIÉS AU DÉCALAGE CULTUREL. LORS D'UN VOYAGE EN KOSOVË, DES ÉTUDIANTS DE LA HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE ET LEURS ACCOMPAGNANTS SE CONFRONTENT À UNE AUTRE CULTURE. ILS RÉFLÉCHISSENT À L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DANS CE PAYS ET S'INTERROGENT AU SUJET DES SITUATIONS DE PERSONNES OU D'ÉLÈVES RETOURNÉS CHEZ EUX ET AMENÉS À S'ADAPTER OU À SE RÉADAPTER À UNE RÉALITÉ PROFONDÉMENT MODIFIÉE PAR LA GUERRE.

UN VOYAGE EN KOSOVË D'ÉTUDIANTS DE LA HEP

Pédagogie et réalité culturelle

Dans l'idée de Claude Roshier, initiatrice du voyage dont nous allons parler, il est primordial que les concepts étudiés en pédagogie correspondent à une réalité. Des actes vécus au quotidien conduisent alors à des prises de conscience essentielles. Ceci est valable autant avec des élèves, qu'avec des étudiants, futurs collègues.

Ce projet de voyage est né d'une conversation avec une étudiante, Tania, lors de laquelle ont été évoquées des questions relatives au rôle de l'enseignant dans l'exercice de sa profession.

Puis a germé l'idée d'un voyage en Kosovë. Cette région est géographiquement assez proche, tout en étant éloignée des habitudes; beaucoup d'élèves de cette région peinent dans les classes vaudoises; les appuis logistiques nécessaires étaient disponibles sur place.

Rien n'a été promis aux étudiants: de même qu'un enseignant se lance dans un projet qui sera ensuite éventuellement reconnu, de même étudiants et accompagnants ont entrepris ce projet de voyage car ils y croyaient, ne recevant que le plaisir de l'avoir fait. En effet, visiter de l'intérieur un pays mal connu obligeait les étudiants à des choix rigoureux, démontrant ainsi leur envie profonde.

Onze personnes ont fait ce voyage: sept étudiants, deux formatrices, un animateur de centre de jeunes et une journaliste de la radio Suisse Romande.

L'un de ces étudiants nous livre un texte très

émouvant avec des réflexions et des impressions à la suite de son périple en Kosovë.

Vjosa et son frère Astrid font partie de la famille qui a principalement accueilli les participants. Ils vivent avec leurs parents et leur frère cadet, Bardhyl. Ils ont connu Claude Roshier alors qu'ils étaient élèves en classe d'accueil à Aigle. A l'âge de six ans et huit ans, ils avaient quitté la Kosovë pour se rendre en Libye. Leur père, laborant en chimie, avait trouvé du travail là-bas et pensait que sa famille serait davantage en sécurité. Il a eu ainsi une meilleure situation qui a permis de construire dans la banlieue de Prishtinë la maison qu'ils habitent maintenant. En 1994, ils ont dû fuir la Libye et se sont retrouvés en Suisse. Cela fait quatre ans que la famille est revenue en Kosovë. Vjosa s'y sent chez elle, alors qu'elle a eu l'impression d'être en visite là où elle a vécu auparavant. Au cours des déplacements avec les étudiants suisses, elle a retrouvé avec plaisir quelques souvenirs de sa petite enfance, notamment des balades avec son père et ses cousins, et l'eau de la fontaine dans laquelle elle allait tremper ses mains.

Ce voyage a eu lieu pendant les vacances de Pâques 2004.

Repas-table ronde: quelle formation au travers d'un voyage?

C'est la première fois que les participants se revoient après leur retour. Les souvenirs sont donc très frais et très présents, avec toutefois le

recul et la maturation du décalage dû au retour en Suisse. Beaucoup d'idées germent pour développer ce type d'échanges.

Nous avons choisi de relater très simplement et dans toute leur spontanéité les propos échangés à cette occasion.

Personnes présentes

- Des étudiants ayant effectué le voyage: Jonas, Jérôme, Corinne, Mirianne, Michael.
- L'initiatrice du voyage: Claude Roshier (C.R.), HEP, domaine des sciences de l'éducation.
- Une accompagnante: Lucy Clavel Raemy (L.C.R.), HEP, domaine des sciences humaines.
- Le répondant du domaine Développement Personnel en Situation Professionnelle (DPSP), Bernard André (B.A.).
- Un doyen des formations initiales, Philippe Rovéro (P.R.).
- Et pour le comité de rédaction de *Prismes*, Régine Clottu (R.C.).

Motivations...

- (B.A.) *Quelles ont été vos motivations pour vous engager dans ce voyage ?*
- (Jonas) C'est une opportunité qui se présentait de me rendre dans ce pays.
- (Jérôme) Oui, c'était une bonne occasion d'aller dans ce pays en sachant où se rendre, en ayant des portes ouvertes chez des gens du pays.
- (Corinne) Pour moi aussi c'était une opportunité pour me rendre dans cette région, à laquelle je m'intéresse beaucoup, et qui me paraissait bien hermétique, opaque.
- (Michael) L'aspect culturel m'a attiré aussi. Nous avons par exemple participé à une soirée de danses traditionnelles. Dans cette région, il y avait aussi un nombre important d'élèves.

Conditions de vie...

- (C.R.) Les conditions de vie, bien qu'excellentes pour la Kosovë, sont difficiles là-bas.
- (Jérôme) Certaines familles vivent sous tente, car elles n'ont pas eu les moyens de reconstruire leurs maisons.

- (C.R.) Le confort était très limité, par exemple, nous n'avons pas pu nous installer, défaire nos bagages.
- (Jérôme) Ce n'est pas ce qui était important pour nous; ce qui comptait, c'était l'accueil des gens.
- (Michael) Un hôte racontait même des histoires le soir !
- (C.R.) Il ne faut pas minimiser l'adaptation dont ont fait preuve les participants au voyage. Le manque d'eau chaude, le froid, la promiscuité étaient des conditions difficiles pour le groupe et auraient pu provoquer des récriminations. Nous habitons tous dans la même famille dans un quatre pièces. Six personnes dans une pièce, trois dans le salon, trois dans une petite chambre, la famille dans une dernière pièce et les bagages dans le hall. Cet état de fait est une preuve de l'intérêt vrai, profond qu'ont eu les participants lors de ce voyage.
- (Jonas) Il n'y avait pas de chauffage fixe, en hiver, il doit faire vraiment froid.
- (Jérôme) Les gens ont un budget serré: tout passe pour ces besoins de base. On a rencontré un professeur qui gagnait 180 euros par mois.
- (L.C.R.) Un kg de pain ou un litre de lait coûte 50 centimes d'euro. Le coût de la vie est environ trois fois moins cher que chez nous, mais tout de même !
- (C.R.) Les enseignants vivent très mal et tous ont un autre travail. Il existe une reconnaissance du travail, mais elle n'est pas traduite financièrement.

Et les écoles... et la formation...

- (P.R.) *Quelles sont les visites d'écoles qui ont été faites ?*
- (C.R.) A Vushtrri, à Drenace, à Prizren, et l'uni à Prishtinë. Nous n'avons pas pu avoir accès à des cours de pédagogie.
- (Jérôme) A Vushtrri, on est entré dans la classe pendant une heure de maths. Des élèves sont venus pour discuter et se sont mis en demi-cercle autour de moi. Nous parlions en anglais.



D'UNE CULTURE À L'AUTRE



- (R.C.) *Combien d'étudiants étaient présents à ce cours de maths ?*
- (Jérôme) Environ 30 à 35 dont une dizaine sont venus discuter. Le professeur n'a rien dit. J'étais gêné de ce fait, pensant que ce rassemblement autour de moi dérangeait la leçon. On m'a répondu qu'il fallait se sentir libre pour bien apprendre. Le professeur s'est montré très tolérant.
- (L.C.R.) J'ai rencontré un jeune qui parlait très bien l'allemand : il a dit qu'il l'avait appris en regardant la télévision.
- (Jérôme) Certains étudiants ont pu faire une année en Allemagne et parlaient un allemand parfait.
- (C.R.) En fac de français, cinq jeunes ont bénéficié d'une année à l'étranger. Ils font preuve d'une grande ouverture et font bouger les choses.
- (L.C.R.) Un prof très cultivé donnait le cours d'histoire de la langue. Il est âgé d'environ 65 à 70 ans. Il disait très simplement qu'il s'était formé à Pristina, à Zagreb, à Bucarest, à Lisbonne, et à Paris-Sorbonne.
- (C.R.) Oui les professeurs sont en général âgés. Il y a un trou dans la relève. Du point de vue pédagogique, les Français proposent des didactiques, mais sans se soucier de la façon dont elles sont appliquées. Dans les cours de français, j'ai pu constater que certains profs employaient un support qu'ils ne maîtrisaient pas alors qu'ils savaient faire autrement, de manière plus traditionnelle. Mais on leur a dit qu'il fallait changer, alors ils changent... et pas toujours pour le meilleur ! Il me semble essentiel de développer une collaboration, qui permette aux Kosovars de garder leurs savoir-faire, notamment l'emploi de la mémoire.
- (Corinne) Le gymnase de Vushtrri est financé par la France, la région Rhône-Alpes. C'est gênant, car cela est présent partout, jusque dans les livres d'histoire de la bibliothèque !
- (P.R.) *Et que se passe-t-il au niveau des écoles ?*
- (C.R.) Il y a un immense effort. On va à l'école, on fait les devoirs. Il y a un groupe le matin, et un autre l'après-midi. Il y a de gros problèmes de déplacements.

- (Jérôme) A l'école, les élèves doivent acheter eux-mêmes leurs cahiers et leurs manuels.
- (R.C.) *Et qu'advient-il des enfants et des jeunes qui sont revenus de Suisse, d'Europe ?*
- (C.R.) Certains élèves qui en Suisse bénéficiaient de mesures compensatoires, se réintègrent dans les écoles. Mais on n'en parle pas, ils ont besoin d'être comme les autres. Certains jeunes de 8 à 12 ans sont sévèrement remis au pas. On sent vraiment un gros travail de cadrage. Depuis environ une année, les restes humains des charniers sont identifiés et régulièrement une famille reçoit un sac de l'ONU avec les restes d'un proche, ceci lors de cérémonies sobres. Tous sont concernés : élèves comme enseignants. Une reconnaissance tacite se vit, mais sans mesures spéciales d'accompagnement. Tous s'efforcent d'oublier pour reconstruire, mais ce n'est pas un oubli « effaçage ».

Du point de vue de la formation des enseignants, aucun nouvel enseignant kosovar n'est sorti formé depuis 1989. Certains sont en place sans aucune formation. Les premiers vont sortir au mois de juin et nous n'avons pas obtenu le droit d'aller dans cette école pédagogique. Cependant, il existe un réseau de profs de français, une association qui les regroupe, et c'est surtout avec eux que nous avons collaboré.

A travers les pays...

- (C.R.) Il n'est pas évident de se balader dans le pays. Il y a beaucoup de cimetières. Nous sommes allés Prekaz, où a eu lieu un massacre. Il y a eu beaucoup de destructions. C'est là que Vjosa a craqué. C'est la première fois que Vjosa et Astrid visitaient leur pays. C'est écœurant. Il y a à la fois un élément de souvenir, et des aspects très nationalistes, par exemple des petits enfants habillés avec le drapeau albanais.
- (Michael) J'ai même vu un recueil de poèmes nationalistes. Il y a en quelque sorte un court-circuit entre devoir de mémoire et nationalisme.
- (L.C.R.) L'intérêt était très fort. On nous remerciait en disant merci à la Suisse, merci à l'Europe, à tel point que cela devenait gênant.
- (Jonas) Les gens ont une image très positive des Américains, c'est en raison de la libération.
- (Michael) Des affiches sont placardées pour ce cinquième anniversaire et c'est choquant : à côté d'hélicoptères, des danseurs traditionnels. C'est étrange.
- (Mirianne) Il y a le boulevard Clinton, les boutiques Illary...
- (L.C.R.) Il y a aussi une invasion occidentale, on trouve par exemple la banque Raiffeisen. Le financement européen pour la reconstruction est souvent rappelé aussi.
- (L.C.R.) Ce qui est frappant, c'est que l'on est vite reçu à très haut niveau, notamment par celui qui travaille sur les règlements et les lois. Ils doivent tout reconstruire.
- (C.R.) La question pour moi était de savoir comment la nouvelle réglementation intègre le droit coutumier : du temps de l'ex-Yougoslavie, il était possible de faire cohabiter les deux droits, mais plus maintenant et je voulais savoir où le service responsable en était à ce sujet.
- (C.R.) L'aspect des différences culturelles était très présent aussi. Par exemple, on ne devait pas rentrer dans les toilettes en chaussettes, car pour eux les toilettes doivent être mouillées pour être propres. Nous sommes allés dans une région plus reculée : l'accueil y est très précis. Un participant, voulant ressortir pour aller chercher un objet dans la voiture, s'est exclamé « qui a pris mes chaussures ? » En Kosovë, les hôtes prennent les chaussures, les rangent, puis les rapportent au moment du départ, prêtes à être enfilées. Si cet étudiant avait voulu partir faire un tour, il aurait dû en avertir le maître de maison qui aurait désigné une personne pour l'accompagner.

Des expériences...

- (R.C.) *Quel a été un élément essentiel que vous avez appris ou expérimenté pendant ce voyage ?*
- (Michael) J'ai pu approcher des éléments de responsabilité générale. Cela m'a permis de mûrir, de vivre des expériences.
- (Corinne) J'ai pu réaliser plein de choses, aussi

au travers des contacts. J'ai fait des prises de conscience. Je trouve qu'il faudrait faire des échanges de classes pour que les élèves comprennent que la Suisse n'est pas partout.

- (Jérôme) Cela m'a permis de relativiser. En Suisse, les institutions sont fortes, tout est très réglementé. Cela est parfois étouffant. Au Kosovo, tout est possible, il y a un souffle de liberté.

Et après...

- (R.C.) *Et l'avenir ? Y aura-t-il une suite à ce voyage ?*
- (C.R.) Offrir une formation pédagogique aux cinq étudiants dont nous avons parlé. Il faut les former afin qu'ils puissent devenir professeurs d'université, et qu'ils puissent ensuite former des compatriotes. Mais il faut prévoir pour eux une formation avec un suivi interculturel. Comment traduire dans leur culture ce qu'ils peuvent apprendre chez nous ? Il pourrait y avoir aussi des échanges d'étudiants deux par deux, pour croiser les regards et réfléchir sur la pédagogie.
- (Michael) On pourrait imaginer aussi un programme d'échanges entre enseignants.
- (Mirianne) Et une exposition pour la HEP, bien sûr !
- (R.C.) *Quel message souhaiteriez-vous donner aux lecteurs de Prismes ?*
- (Jérôme) Ces paroles d'un directeur de lycée : « Il faut que les élèves se sentent libres pour avoir du succès. Si les élèves veulent faire autre chose, ils peuvent faire autre chose. ».

Régine Clottu

L'exposition de photographies a eu lieu à la Haute Ecole Pédagogique à Lausanne du 14 au 25 juin 2004. On peut voir ces photographies (plus de mille) ainsi que prendre connaissance de différents renseignements sur ce voyage sur le site : www.jeromekaempfer.net/kosovo

i Temps pris sur les vacances ; temps de préparation pour le voyage et ensuite pour une exposition. Apport financier important (1000 fr. au budget : ce n'est que la semaine précédant le départ que les étudiants ont appris que la HEP prenait en charge la moitié de leur voyage).

ALLER ET RETOUR

L'écriture me paraît être la meilleure manière de coller une patte concrète à ce voyage. Je sais que c'est un exercice qui n'est pas gratuit, que c'est un risque de le payer en se découvrant, que c'est une saignée dans tous mes blindages, une scarification, une blessure ouverte livrée à des dangers qui semblent parfois innombrables. C'est se livrer entier pour faire émerger ces sens cachés, ces impressions diffuses et sourdes, tous ces souvenirs que je sais ne pas connaître dans tous leurs éclats.

C'est un risque que je prends, que je décide de courir avec comme certitude l'idée que cette brûlure sera salvatrice et féconde, comme une sorte de délivrance.

Je n'ai de ce voyage que peu de sentiments personnels, c'est comme si la masse immense d'émotions dégagées par ce périple devait être nécessairement diluée dans les veines des personnes avec qui je partage ces souvenirs. C'est un renoncement à la solitude inscrit dans l'idée même d'avoir été parfois complètement seul, même entouré, devant des paysages d'une réalité assourdissante. L'ont-ils... enfin, avez-vous également ressenti cette impression, éprouvé ce vide béant devant ces plaines ouvertes à nos yeux ?

Est-ce ce paysage lourd, cet horizon qui se perd dans l'histoire, ces champs que l'on sent piégés par bien plus que des mines, cette terre déchirée, éventrée, blessée, cette terre qui souffre, cette terre noyée d'immondices, comme de la pourriture sur des plaies incapables de cicatriser ?

Ou bien étaient-ce ces regards, ces mains, ces corps debout, ces formes parfois imprécises aux contours vagues ? Ces gens incroyables, qui tiennent en eux la hargne, la paix, la crainte mais surtout cette chose merveilleuse qui me quitte parfois si brusquement, ce nom trempé par l'idée de quelque chose d'éthéré, ces deux syllabes qui forment comme une tendre vague au bord des lèvres, ce mot si simple : l'espoir ?

Quelle est cette folle espérance que ces personnes portent avec elles ? Quelle est cette

flamme que rien ne pourra éteindre même si l'intensité peut paraître parfois dérisoire ?

Mais est-ce que tout, après ça, après ces dix jours, ne paraît pas profondément dérisoire ?

Je suis revenu le corps et l'esprit éprouvés par ces moments, ces instants chargés de foudre mais aussi, parfois, chargés d'absence. Ces moments vécus comme un vol libre au travers d'un enfermement inéluctable.

Ma vision et mon être ont changé. Je m'y attendais. Mais pourtant quelque chose demeure au fond de moi, quelque chose qui me fait dire que rien ne sera comme avant, comme si ce pays m'avait pris un peu de mon histoire, comme s'il s'était abreuvé de moi bien plus que je ne l'avais fait dans l'autre sens. Comme si ses habitants, ces amis immortels, avaient absorbé une partie de mon cœur et qu'un lien éternel était désormais tissé. Comme si, à partir de là, je m'étais dédoublé. Je ressens mon autre, perdu là-bas, respirant cette poussière grise. A quelque part, je l'envie.

Il y a une question qui reste en suspens, une question impossible à transcrire, une question qui se rapporte peut-être à l'origine même de la philosophie, une question qui est née à la naissance de l'homme et qui perdure dans l'histoire à la recherche d'une réponse qui semble impossible à donner. En observant ce pays, en ressentant cette douleur du passé, cette question m'est apparue plus actuelle que jamais. Elle trouve sa substance dans l'interrogation simple du *pourquoi*. Pourquoi ces guerres, pourquoi ces peuples, pourquoi ces déchirures, ce passé qui saigne, pourquoi cet absurde. Je ne ponctue pas par l'interrogatif, comme je l'ai noté plus haut, les réponses n'existent pas... ou alors, j'ai parfois l'impression qu'elles existent trop.

Ce pays est un impossible, c'est en cela qu'il nous frappe. Il paraît perdu. Seuls les regards, seuls les sourires des habitants nous donnent encore une raison de croire et d'espérer. Pour la première fois, j'ai l'impression que même la littérature n'y pourrait être d'aucun secours. Il y a

juste l'envie de crier, d'ouvrir un espace, développer un vortex parallèle, une bulle pour avoir un point de départ, comme une nouvelle naissance, un territoire inconnu, vierge des hommes et de l'histoire, juste une petite utopie de plus...

Mais n'y croyez pas, non il ne faut pas y croire, c'est un piège, un piège énorme, énorme mais tellement tentant. Ce serait trop simple, ce serait tout ignorer, tout vouloir passer sous silence, ce serait accepter de bercer de nouvelles guerres, de fleurir de nouveaux cimetières comme des antennes satellites.

Cette région n'est pas faite pour la simplicité ; elle est née avec des plaies, elle a grandi avec des fêlures, elle doit vivre avec un futur à sa mesure. Ce sera une paix éclatante, une leçon au monde... ou ce ne sera rien.

Je ne peux me résigner à penser que tout pourrait se perdre, toutes ces rencontres m'ont donné confiance. Quelque chose se passe là-bas, dans les écoles, les lycées, l'université, il y a comme une naissance, comme un effluve d'espoir.

Moi, j'y crois... pas vous ?

Michael Facchin

Michael Facchin est étudiant à la HEP, en voie semi-généraliste. Il a choisi comme branches le français, l'histoire, la géographie et les arts visuels.

NOUS AVONS ÉVOQUÉ LA DIFFICULTÉ DU CHOIX PROFESSIONNEL POUR DES JEUNES AMENÉS À SE DÉTERMINER POUR UN APPRENTISSAGE. MAIS D'AUTRES JEUNES POURSUIVENT LEUR SCOLARITÉ AU GYMNASÉ. EUX AUSSI SONT UN JOUR CONFRONTÉS À LA DIFFICULTÉ DU CHOIX. EN EFFET, LES POSSIBILITÉS MULTIPLES QUI LEUR SONT OUVERTES, TOUT EN ÉTANT BIEN SÛR UN AVANTAGE, LE RENDENT ENCORE PLUS COMPLEXE. PUIS, POUR CEUX QUI SE SONT ENGAGÉS DANS DES ÉTUDES, TOUT N'EST PAS FORCÉMENT CLAIR NON PLUS : ON CONNAÎT LES PARCOURS D'ÉTUDIANTS QUI COMMENCENT UNE FACULTÉ POUR PASSER DANS UNE AUTRE. LE POÈME QUI SUIT ILLUSTRE CE CHEMINEMENT NÉCESSAIRE DE JEUNES POUR QUI, AURAIT-ON TENDANCE À PENSER, TOUT EST FACILE...

LE GYMNASÉ N'EST PAS UN LONG FLEUVE TRANQUILLE...

Et tu deviendras grand...

Quand je serai grand, je le ferai, disais-tu,
En regardant, ravi, les clowns faire les pitres,
Alors qu'émerveillé, tu étais convaincu.
Mais aujourd'hui, tu écris de longues épîtres,
Car tu veux faire de l'écriture ton métier.
Que s'est-il donc passé, que t'est-il arrivé ?
J'ai grandi, me réponds-tu, je suis différent.
Mes yeux se sont ouverts, alors j'ai vacillé.
Mon univers familial, jadis insouciant,
D'un coup, devant moi impuissant, s'est écroulé.
Seul et abandonné, j'ai cherché du secours.
On m'a averti : « Tu te trouves à un carrefour,
Mon cher, tu dois choisir qui tu veux devenir,
Ce que tu veux faire, le chemin que tu veux
prendre. »

Je n'en savais rien, étant forcé à grandir,
Banni de l'enfance, j'ai parfois fait des esclandres.
Ce n'est pas évident, j'ai souvent trébuché.
Parfois, je ne comprenais pas les plus âgés
Qui disaient vouloir m'aider et me soutenir.
Mais peu à peu, enfin, en passant les étapes,
J'ai pris confiance en moi, construit mon avenir.
Grâce à moi, mais aussi aux autres, « tiens donc,
attrape »,

J'ai saisi les opportunités et les chances
Qui s'offraient à moi... maintenant loin est
l'enfance !

*Une ancienne gymnasienne, actuellement
étudiante en médecine*

LA RETRAITE : UNE LIGNE D'ARRIVÉE ?

LA RETRAITE : UNE LIGNE D'ARRIVÉE ?

« La » retraite n'existe pas. Il y a des retraites, aussi variées que le franchissement d'une rimaye entre glace et roc, la traversée symbolique de l'Equateur au milieu de l'océan ou l'élan du saut en parachute. Selon les itinéraires empruntés pour atteindre cette frontière entre l'activité imposée et le no work's land précédant le repos éternel, il peut y avoir quelque chose de déprimant ou de jubilatoire dans ce moment espéré comme terre promise, redouté comme dimanche de pluie dans une salle d'attente, administrativement imposé ou librement choisi.

Bref, pour employer une terminologie en heureuse voie de disparition, j'ai été « atteint par la limite d'âge » : remarquez l'omnipotence de ce passif administratif qui a fait de moi la cible du destin plutôt que l'arc d'une liberté.

C'est alors qu'on m'a proposé des cours de préparation à « la » retraite (ah ! cette invasion de l'impératif de formation qui exigera bientôt une accumulation de crédits et un certificat pour pouvoir mourir). Naïvement, j'avais cru comprendre qu'un des avantages de « la » retraite était de pouvoir être plus exigeant dans ses choix. C'est pourquoi j'ai demandé la carte. On m'a imposé le menu. Il aurait fallu que je passe par toutes les épreuves d'initiation pour devenir un vrai retraité, noté, évalué, certifié. J'ai préféré les chemins de la retraite buissonnière, loin des rondes et des alignements où des sénescents consentants conjugueraient ensemble les joies et les contraintes de leur avenir radieux.

C'est alors que je suis tombé sur un retraité heureux (il paraît qu'il y en aurait autant que d'actifs heureux : coïncidence ?) qui m'a tout expliqué en une seule phrase : « Avant, on me faisait des reproches pour ce que je n'arrivais pas à faire, maintenant, on me remercie de ce que je fais. » Cette remarque m'a plongé dans des abîmes de réflexions rétroactives : comment se fait-il qu'on ne soit pas capable de reconnaître les qualités et engagements des gens quand ils sont là et qu'il faille attendre leur départ (pour une autre activité, à la retraite ou dans l'au-delà)

pour manifester tout le bien qu'on pense d'eux ? C'est fou ce que les anciens élèves sont mieux appréciés que les actuels ! Qu'est-ce qui peut bien coûter de reconnaître à temps les personnes et leur engagement ? Serait-ce la peur de mettre une couche de pommade de trop ? Serait-ce la parcimonie avec laquelle on limiterait les renforcements positifs à des cas quasi désespérés ? Serait-ce simplement une dégénérescence de l'éducation qui ne saurait plus dire merci ?

Laissant ces hypothèses à la voracité des chercheurs (professionnels ou forcés par la quête des crédits requis), j'essaie d'appliquer les vertus de cette remarque à mon existentiel quotidien. Le passage par « la » retraite me permet d'inverser, de révolutionner – que dis-je ? – de subvertir mon rapport au temps, biaisé (tiens ! mon Mac voudrait m'imposer « bisser »...) par 35 ans de bons et loyaux services et par une morale inculquée dans mes premières années, au bon vieux temps de la mob, du plan Wahlen et de la sacralisation du travail.

J'ai bêtement fonctionné pendant des décennies en volant à mon engagement professionnel un peu de temps pour famille, loisirs, amis, (et moi, et moi, et moi ?). Le temps m'est maintenant restitué et je peux en voler un peu pour divers engagements, en prenant un soin extrême à ne pas me laisser envahir, car le danger menace déjà. Car les retraités encore un peu saignants (au moins en apparence) peuvent être sollicités sur les marchés du bénévolat et des trous-à-boucher réunis. Je suis à peine en train de terminer ce petit billet que je reçois un appel pour « rempiler ». On y flatte adroitement mon besoin profond (voire pathologique ?) de reconnaissance par une métaphore sportive : après la ligne d'arrivée, le vainqueur ne saurait se dérober à accomplir un tour supplémentaire, dit d'honneur.

Pourvu que ce tour soit au trot et non de trop !

Claude Schwab

*Claude Schwab est professeur formateur vau-
dois en mutation !*

Prochain numéro

Le prochain numéro de *Prismes* aura pour thème *l'art à l'école*. Le titre n'est pas encore arrêté, mais nous aimerions notamment réfléchir sur l'importance de l'art, plus généralement de l'ouverture à la beauté et à l'esthétique, dans la formation de la personne, durant toute la scolarité.

Les numéros suivants ne seront pas entièrement consacrés au thème retenu : *toute contribution, sur le thème ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée !*

Contact

Pour contact de toute nature (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, etc.), on peut écrire à l'adresse suivante :

Rédaction de *Prismes*, HEP-Section 2 –
Av. de Cour 33, CP – CH-1014 Lausanne
ou envoyer un mail au Comité de rédaction
(pour adresse : denis.girardet@edu-vd.ch).

Internet

Une page web est déjà ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera divers compléments du premier numéro annoncés dans les articles, et quelques éléments comme la page titre, le sommaire détaillé et des références bibliographiques plus complètes.

www.hep.vd.ch rubrique *Publications*.



ETAT DE VAUD

Département
de la formation
et de la jeunesse

IMPRESSUM

Comité de rédaction

Nicolas Christin, Régine Clottu, Denis Girardet, Jean-Louis Paley
Marguerite Schlechten Rauber

Responsable éditorial

Daniel Noverraz, directeur de la HEP-Vaud

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP-Section 2 – Av. de Cour 33, CP –
CH-1014 Lausanne

Adresse électronique du comité de rédaction

denis.girardet@edu-vd.ch

Site Web

www.hep.vd.ch/, rubrique *Publications*

Graphisme

Atelier k, Lausanne

Photographies

Nicolas Christin avec la précieuse collaboration des élèves de
l'établissement secondaire de *La Planta*. Pour les pages 65 et
66 : photographies de Mirianne Hentsch, étudiante HEP.

Tous droits réservés.

Dessins

Yvan Schneider, pp. 32 et 43

Imprimeur

Presses Centrales, Lausanne

UN REGARD ETHNOLOGIQUE SUR
LES TRANSITIONS ET LES RITES
DE PASSAGE

DE L'ÉTUDIANTE À L'ENSEIGNANTE :
LE TRAVAIL DE DIPLÔME
PROFESSIONNEL COMME OUTIL
DE TRANSITION

INTRODUCTION AUX TRANSITIONS
EN MILIEU SCOLAIRE

LE GRAND SAUT : L'ENTRÉE À
L'ÉCOLE

L'ENFANT GRANDIT ET PROGRESSE
D'UN CYCLE À L'AUTRE

L'ADOLESCENT POINTE LE BOUT
DE SON NEZ

L'ÉLÈVE SUR LES RAILS ?

VERS UNE PROFESSION

D'UNE CULTURE À L'AUTRE

ET TU DEVIENDRAS GRAND

LA RETRAITE : UNE LIGNE
D'ARRIVÉE ?

PROCHAIN NUMÉRO, CONTACT ET
SITE WEB

