

PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / N°5 / NOVEMBRE 2006

# PRISMES

## **PARTENARIATS**

---

**CONSTRUCTION**

---

**TENSION**

---

**NÉGOCIATION**

---

**SOLIDARITÉ**

---

• <b>Edito</b>	3
Bibliothécaire, un rôle socioculturel dans l'établissement <b>Marlyse Ruedi</b>	4
<hr/>	
• <b>1   CONSTRUIRE LE PARTENARIAT</b>	
De la collaboration au partenariat <b>Marguerite Schlechten Rauber</b>	5
Règles de vie des élèves, des enseignants et des parents au cycle initial: chacun tient sa part <b>Marie-Claire Cardaci-Casarin</b>	9
<b>Que dit un non pédagogue à des professionnels de la branche?</b> <b>Philippe Franck</b>	11
Entretien entre parents et enseignant: enjeux et difficultés du partenariat <b>Bernard André</b>	12
Je suis un partenarit conflictuel à moi tout seul! <b>Denis Girardet</b>	16
<b>Partenariats pour la santé dentaire</b> <b>John O'Dell Viebrock</b>	17
Partenariat et agir communicationnel <b>Jean-Marie Bouchard</b>	18
<hr/>	
• <b>2   PARTENARIATS À L'ÉCOLE ET DANS L'ÉTABLISSEMENT</b>	
La médiation par les pairs <b>Frédérique Rebetz</b>	21
Un nouveau partenariat dans l'établissement: <i>la personne ressource pour l'appui</i> <b>Régine Clottu</b>	24
Partenariats au gymnase de Nyon <b>Marie-Christine Gilbert</b>	26
Une équipe de soutien aux élèves, établissement de Corsier <b>Jean-Louis Paley</b>	28
<b>Le secrétariat d'établissement: un nœud ferroviaire</b> <b>Nadine Badoux</b>	29
«Madame Brosse à dents» à l'école <b>Simone de Rougemont</b>	30
<b>Pour une ambiance favorable lors des trajets en bus...</b> <b>Lise Vullioud</b>	31
<hr/>	
• <b>3   EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES: DES PARTENAIRES S'EXPRIMENT</b>	
Chavanne près Renens (la Planta):	
• Bilan de la première volée du projet d'intégration et de décloisonnement de l'établissement de la Planta <b>Hassane Mahdad</b>	32
• Intervention d'une personne ressource en milieu scolaire <b>Ladislas Hierholz</b>	36
• Un projet moteur pour chaque partenaire <b>Philippe Vacheron</b>	38
<b>Aussi partenaire de l'école</b> <b>Pierre Loup</b>	39
Vous pensez partenariat? <b>Claude Schwab</b>	40
Yverdon (de Felice):	
• Partenariat d'une équipe d'enseignant-e-s E.R. à Yverdon, avec les points de vue de partenaires <b>Anne-Marie Guidoux, Claude Gaillard, Alexandre Grin, Alain Siegrist et Geneviève Tschopp Rywalski,</b> avec les points de vue de partenaires: élèves, anciens élèves, parents...	41
• Le projet des classes E.R.: une réelle opportunité pour un établissement <b>Georges Berney</b>	47
Jura repères, jura passion <b>Anne Burgener, Jean-Pierre Dorthe, Marcel Favre</b>	48
<hr/>	
• <b>4   PARTENARIATS DANS LE CHAMP DE LA FORMATION</b>	
Le partenariat, source et moteur d'une formation à la recherche <b>Viviane Guerdan</b>	50
La relation de confiance, élément fondateur de la collaboration <b>Christel Castella Bourqui et Silvia Gabriel-Haengi</b>	52
Limites, partenariat et gestion de classe dans l'émergence d'une identité professionnelle <b>Nicolas Christin</b>	54
La formation pratique en HEP: une nouvelle approche <b>Jean-Pierre Laurent</b>	57
Vécu de PraFo <b>Christophe Monney</b>	60
<hr/>	
• <b>5   PARTENARIATS ÉLARGIS EN SUISSE ET AU-DELÀ</b>	
Hautes écoles: des partenariats à développer <b>Michel Rochat</b>	61
CasaMundo <b>Jean-Louis Paley</b>	63
L'Arc Jurassien: une histoire commune pour un avenir commun <b>Anne Burgener et Jean-Pierre Dorthe</b>	64
<hr/>	
• <b>ENCORE...</b>	
Congrès de <i>l'airhm</i> sur la participation <b>Régine Clottu</b>	66
<hr/>	
• <b>DES RESSOURCES...</b>	
La structure Ecole-Musée: votre partenaire <b>Ana Vulic'</b>	68
<hr/>	
• <b>COUP DE COEUR: PRÉSENTATION DE LIVRES</b>	69
<hr/>	
• <b>Abonnement</b>	70
Prochain numéro, contact et site web, café pédagogique	71

**«A QUELLES CONDITIONS ET AU PRIX DE QUELLES CONTRAINTES L'ACTION COLLECTIVE, C'EST-À-DIRE L'ACTION ORGANISÉE, DES HOMMES EST-ELLE POSSIBLE? (...) CAR SI L'ACTION COLLECTIVE CONSTITUE UN PROBLÈME SI DÉCISIF POUR NOS SOCIÉTÉS, C'EST D'ABORD ET AVANT TOUT PARCE QUE CE N'EST PAS UN PHÉNOMÈNE NATUREL. C'EST UN CONSTRUIT SOCIAL DONT L'EXISTENCE POSE PROBLÈME ET DONT IL RESTE À EXPLIQUER LES CONDITIONS D'ÉMERGENCE ET DE MAINTIEN».<sup>1</sup>**



### Edito

Les deux sociologues, Michel Crozier et Erhard Friedberg, ont poursuivi de longues et minutieuses recherches pour déterminer les moments décisifs favorisant une articulation entre nos comportements de plus en plus individualistes et nos contributions au fonctionnement d'un système organisé et cohérent.

Comme eux, *Prismes* a eu la curiosité de chercher comment deux réalités les élèves, les enseignants, les parents, tous les intervenants dans les écoles peuvent trouver une articulation avec le système scolaire vaudois, en perpétuel mouvement, dans une société agitée par des changements sociaux rapides. Ces mutations, souvent peu transparentes, accélèrent la perte de repères de tous les acteurs.

L'expérience, le vécu, les connaissances de tous les intervenants sont des atouts importants pour

un accompagnement constructif et rassurant de l'enfant. D'abord se tendre la main, s'apprivoiser mutuellement, choisir les interlocuteurs partageant de mêmes rêves; puis trouver le fil d'Ariane de la coopération par une observation minutieuse du contexte, par une recherche menée ensemble, prélude d'une action commune.

Une aventure négociée au fur et à mesure renforce l'engagement de chacun. Un diagnostic pertinent et motivant aide à prioriser une action, avant de clarifier les objectifs et les finalités à long terme pour s'avancer vers sa mise en œuvre.

C'est alors le moment d'évaluer les premières réalisations, d'oser faire preuve d'esprit critique de part et d'autre. Les conflits vont peut-être surgir, poussant à repérer les jeux et les rôles des divers acteurs. Ces derniers sauront reconnaître la part d'autonomie et de dépendance de

chacun d'eux, adapter les appuis à leurs capacités, tenir compte des contraintes.

*Prismes* a placé sous sa loupe le processus de construction de partenariats, partant de l'élève, au centre de toutes les attentions pédagogiques actuelles, pour découvrir comment se tisse la toile de réseaux et de partenariats entre pairs, et avec les enseignants. Ce réseau peut s'étendre à l'intérieur de l'établissement scolaire, entre enseignants, la direction et l'administration, l'équipe de santé.

Toujours intéressée par tous les fils de ce tissage, la revue *Prismes* a tenté de se mettre à l'écoute de tous les acteurs, avec des apports sous formes de récits brefs, de réflexions savantes, assaisonnées d'une pincée d'humeur ou d'autodérision.

Les relations qui se construisent entre un établissement et son environnement humain – les familles, la société civile, les instances scolaires cantonales, suisses et internationales – ont trouvé place dans cette revue. Les contributions reçues sont autant de preuves d'une adhésion forte à une aventure qui exige des compétences interdisciplinaires et interculturelles solides.

Le Comité de rédaction

<sup>1</sup> Michel Crozier, Erhard Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Paris: éditions du Seuil, p. 15.

POUR QUE L'ÉCOLE FONCTIONNE AU MIEUX ET QUE LES ÉLÈVES ÉVOLUENT FAVORABLEMENT DANS LEUR PROPRE CONSTRUCTION, IL EST DES PARTENAIRES ÉVIDENTS: ENFANTS, ENSEIGNANT, PARENTS, AUTORITÉS. MAIS LORSQUE L'ON PENSE À LA SANTÉ, AU SOUTIEN, AU LIEU DE TRAVAIL, D'AUTRES INTERVENANTS – ET ON LES DÉNOMBRE PAR DIZAINES! – SONT INDISPENSABLES. *PRISMES* A PRÊTÉ SA PLUME À QUELQUES-UNS DE CES PARTENAIRES, PARFOIS OUBLIÉS, POUR QU'ILS S'EXPRIMENT BRIÈVEMENT ET SANS CONTRAINTES. CES MESSAGES PERSONNELS FORMENT LE *FIL ROUGE* DE CE NUMÉRO.

## BIBLIOTHÉCAIRE, UN RÔLE SOCIOCULTUREL DANS L'ÉTABLISSEMENT



Située au cœur de l'école, notre bibliothèque scolaire est un endroit accueillant, vivant et dynamique. Les enfants aiment y venir, que ce soit seul, en groupe ou par classe. Ils y circulent à leur guise: on

les trouve plongés dans la lecture d'un album, d'un documentaire, d'une bande dessinée ou en train de rassembler la documentation nécessaire à la préparation d'un exposé.

Les petits prennent leur temps pour choisir leurs livres. Ils ont besoin de les toucher, de les ouvrir, de les regarder, de les feuilleter, de les reposer pour en découvrir d'autres.

Pour les plus grands, c'est aussi un lieu de rencontres et d'échanges. Avec les ados, je cherche à instaurer une relation de confiance et de complicité. Je ne suis pas leur enseignante. Ici, ils ne sont ni notés, ni évalués. Ils trouvent une écoute attentive, ils osent s'exprimer librement.

Passionnée par mon travail de bibliothécaire, mon objectif a toujours été de donner aux enfants le goût et le plaisir de lire. Je collabore

beaucoup avec les enseignants et j'organise, pour leurs classes, de nombreuses animations: des séances de contes ou de lecture d'albums, des expositions, des concours, des rallyes.

Au sein de l'école, la bibliothèque joue un rôle socioculturel important. Elle propose aux enfants (et à leurs parents), en libre accès, une énorme quantité de livres que plusieurs d'entre eux n'auraient jamais pu connaître autrement.

**Marlyse Ruedi**

*bibliothécaire et enseignante à l'établissement de La Chamberonne*

LE PARTENARIAT EST DEvenu UN CONCEPT INCONTOURNABLE DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT VAUDOIS. DEPUIS LA CAMPAGNE EN FAVEUR DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT (EVM, ÉCOLE VAUDOISE EN MUTATION) ET SON ADOPTION PAR LE PEUPLE EN 1996, TOUS LES ACTEURS DU SYSTÈME SCOLAIRE – ÉLÈVES, ENSEIGNANTS, PARENTS, AUTORITÉS, SPÉCIALISTES DE L'INSTRUCTION ET DE L'ÉDUCATION – SONT INVITÉS À COLLABORER PLUS ÉTROITEMENT POUR DONNER DES CHANCES ÉGALES À CHAQUE ENFANT. LES PÉRIODES DE TRANSITION ET D'ORIENTATION SONT L'OBJET D'OBSERVATIONS SOUTENUES. ELLES PERMETTENT DE MESURER LE CHEMIN DÉJÀ PARCOURU ET À PARCOURIR ENCORE POUR ATTEINDRE L'OBJECTIF FIXÉ.

ON NE PEUT IGNORER QUE TOUTES LES PERSONNES APPELÉES À METTRE CES CHANGEMENTS EN ŒUVRE ONT DES HABITUDES DUES À DES PRATIQUES ANTÉRIEURES. NOMBREUSES SONT CELLES DÉJÀ ENGAGÉES SUR LE CHEMIN FAVORISANT LES RENCONTRES, LES COLLABORATIONS, LES ÉCHANGES ET LES CONSTRUCTIONS COMMUNES DE SAVOIR-FAIRE, DE SAVOIR-ÊTRE, APPLIQUANT DES PÉDAGOGIES PLUS CENTRÉES SUR LA COOPÉRATION. D'AUTRES ESTIMENT QU'IL FAUT FAIRE DES ENFANTS DES *GAGNANTS* POUR LES PRÉPARER À ASSUMER LA SOCIÉTÉ DANS LAQUELLE ILS VONT ENTRER, *UNE SOCIÉTÉ BASÉE SUR LA COMPÉTITION*. LES CONTRADICTIONS ENTRE LES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE ET CEUX DE LA SOCIÉTÉ LES IRRITENT. ELLES PRÉFÈRENT MAINTENIR UNE COHÉRENCE ENTRE LES DEUX.

## DE LA COLLABORATION AU PARTENARIAT

### L'interpellation d'un sage

Il y a quelques mois, Albert Jacquard nous a interpellés, lors d'une conférence à la HEP Vaud, affirmant en substance: «Avant de vous prononcer sur le type d'école, vous devez d'abord admettre que l'homme est le seul être vivant qui se *sait être*. Cette conscience lui permet de dire *je*. Cette capacité n'est pas inscrite dans ses gènes, elle est le résultat de la rencontre des autres, qui ont d'abord dit *tu*. Chaque être humain s'auto-construit grâce à la rencontre des autres. L'éducation doit contribuer à faire sortir la personne de l'individu, comme le papillon sort de la chenille. La société mise en place par

les cultures occidentales est loin d'être un modèle en ce domaine, car elle a fait de la compétition le moteur de l'activité.» En bref, il nous demandait d'identifier d'abord le type de société assurant l'avenir de l'humanité avant de nous prononcer sur la réorientation de l'école et *les moyens d'enseigner à tous les hommes l'art de la rencontre*.

### Rejet ou adhésion?

«Collaborations, partenariats, travail en réseaux, équipe santé..., as-tu été engagée pour nous culpabiliser? Plus aucun cours de formation continue, de texte de loi ou de recommandations

# 1 | CONSTRUIRE LE PARTENARIAT

DE LA COLLABORATION AU PARTENARIAT



de grandes institutions pédagogiques<sup>2</sup> ne peut commencer sans un appel vibrant à mettre en œuvre sur le terrain un travail d'équipe. Nous serions bien curieux de vérifier la mise en pratique de ces modes de travail par tous ces thuriféraires». C'est ainsi qu'une première équipe d'enseignants contactés m'a accueillie.

D'autres collègues m'ont soupçonnée de vouloir coller de grandes étiquettes, avec des mots bien prétentieux sur leur pratique quotidienne. Depuis le début de leur carrière d'enseignant, ils ont demandé conseil à leurs aînés, ils ont consulté les parents, avant de s'engager dans un échange d'idées, de ressources pédagogiques, d'appuis dans les périodes *de hauts et de bas* d'un métier toujours plus exigeant.

Pour faire face à un contexte social de plus en plus complexe, où les repères s'estompent, pour maîtriser une somme de connaissances accumulées si rapidement pendant les dernières décennies, des thérapeutes, telle Patricia McCulloch<sup>3</sup>, souscrivent aux recommandations de collabora-

tion entre enseignants, entre enseignants et parents, entre enseignants et tous les partenaires tournés vers le bien-être des enfants. «Collaborer c'est travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités respectives et aussi nos insuffisances, en sachant qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essais et d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir.»<sup>4</sup>

## Qu'en disent les textes officiels?

Martine Brunschwig Graf et Jean-Marie Boillat signaient au nom de la CIIP<sup>5</sup> en 1999 une déclaration dont les intentions étaient les suivantes: «Renforcer le partenariat avec les familles de manière à privilégier, dans la concertation, la complémentarité de l'action éducative de la famille et de l'institution scolaire.»

Le DFJ (Département de la formation et de la jeunesse) a publié en 2001 les résultats d'une commission de travail de 14 personnes préoccupées par un renforcement d'une collaboration entre l'école et les familles<sup>6</sup>. La commission aboutit au constat *qu'un large consensus existe*

*actuellement quant à la nécessité de la collaboration.* Mais une prudence extrême dicte à l'auteur de ce document une définition assez sibylline. «Dans le présent document, le terme *collaboration* a été préféré à celui de *partenariat*. En effet, cette dernière dénomination n'apparaît ni dans la loi scolaire<sup>7</sup>, ni dans son règlement d'application<sup>8</sup>. D'autre part, la notion de partenariat fait l'objet d'interprétations divergentes. Tandis que les uns utilisent ce terme au sens modeste de collaboration dans le respect des compétences propres aux parties en présence, d'autres la définissent de façon ambitieuse, comme une collaboration et une codécision sur pied d'égalité de parties dotées des mêmes droits et ressources. Dans ces conditions, il paraît prématuré de l'appliquer à la réalité vaudoise, même si la dynamique de la collaboration tend vers un partenariat exigeant.»<sup>9</sup>

Dans les textes de loi ou règlements d'application de la loi scolaire vaudoise, chaque fois qu'il est question de dialogue ou de collaboration entre l'école et les parents, immédiatement apparaissent les termes *cycles, orientation, dossiers d'évaluation, désaccords*. L'arrière-goût d'une instrumentalisation de processus qui devraient être constructifs et créatifs gêne l'assimilation de ces données.

Dans le cahier de l'apé<sup>10</sup> on lit: «Le seul partenariat qui tienne s'appuie sur la notion de réseau non hiérarchique de compétences... Les enseignants et les parents doivent se trouver en positions complémentaires pour que l'enfant en devenir d'élève puisse en tirer un parti optimum... Aucun enseignant ne doit se substituer à la fonction de parent et, réciproquement aucun parent ne doit se substituer à la fonction de l'enseignant... L'enseignant est un spécialiste en didactique, pratiquant une relation pédagogique dans le respect mutuel. Le parent est un spécialiste de la relation éducative et affective, permettant une socialisation au quotidien.»

## Collaboration ou partenariat?

Philippe Meirieu plaide pour un véritable partenariat de complémentarité. Il écrit: «Non point un partenariat de substitution qui déposé-

sède le maître de ses prérogatives; non point un partenariat de compensation où quelques interventions récréatives viennent compenser les fastidieux cours du maître. Mais un véritable partenariat de complémentarité, préparé en commun, centré sur des acquisitions évaluées, respectueux des rôles de chacun.»<sup>11</sup>

Philippe Perrenoud rappelle que dans tout apprentissage, trois aspects sont particulièrement importants.

- Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance;
- Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de présentations;
- Il se construit en situation, dans une interaction et une relation<sup>12</sup>.

Nous considérons ces trois aspects aussi importants pour les élèves que pour les enseignants, et particulièrement ceux qui sont engagés dans un processus de collaboration ou de partenariat.

Viviane Guerdan et Jean-Marie Bouchard ont une vision très exigeante du partenariat, que le DFJ appellerait *ambitieuse*. «Par partenariat, nous entendons l'association de personnes..., la reconnaissance réciproque de leurs expertises et de leurs ressources, et un rapport visant l'égalité en vue de partager la prise de décision par consensus.»<sup>13</sup>

Pour sa part, Frédéric Batori en donne une définition plus réaliste et proche de la pratique dans le contexte du partenariat entre parents et enseignants pendant la période d'orientation des élèves: «L'action (des parents) s'observe lors des contacts avec l'école, contacts que l'on nommera le partenariat avec les enseignants. Ce partenariat se manifeste sous de multiples aspects qui vont de l'échange d'observations par écrit à l'entretien en passant par des contacts téléphoniques. Ces contacts peuvent être initiés aussi bien par les enseignants que par les parents.»<sup>14</sup>

#### Étapes du processus vers le partenariat:

##### • Partenariat entre pairs

Pour réussir, Michel Develay<sup>15</sup> souligne l'importance de se placer dans le *costume de la réussite*. Ce vêtement est plus facile à endosser

dans la famille de l'industriel du quartier, habitué à se considérer dans le groupe de leaders, que dans la famille kosovare qui a échappé aux massacres récents dans son pays d'origine. Accepter de se considérer capable de s'approprier de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences signifie accepter de changer d'identité personnelle, sans connaître ce que recouvre le nouveau vêtement.

Vouloir être différent de l'image parentale ou sociale connue nécessite une décentration, une mise à distance. Mais impossible de séparer chez l'élève le sujet affectif du sujet social: ils confluent pour créer l'identité personnelle qui relève d'histoires de filiation et d'affiliation. En étant fils ou fille de..., on appartient à une certaine catégorie sociale: on défend ou l'on rejette certaines valeurs de cette appartenance culturelle.

Se tailler un nouvel habit, construire une identité personnelle authentique, se réalise dans un dialogue continu avec les autres, par les interactions qui nous touchent, sous le regard bienveillant ou sévère des *autres donneurs de sens*<sup>16</sup>. Un *dialogue avec*, parfois une *lutte contre*, autant de repères qui alimentent le dialogue intérieur.

Ce dialogue intérieur est incontournable, car l'identité personnelle doit se construire en opposition à l'identité socialement dérivée de catégories sociales, considérées comme garanties. L'école peut faciliter les processus de décentration, de construction d'une identité authentique, en ouvrant des lieux de parole. Les élèves y confrontent leurs connaissances et leurs convictions à celles de leurs camarades, ils peuvent prendre de la distance vis-à-vis de leur point de vue, de leurs affects. Un conseil de classe est une structure privilégiée, facilitatrice de la parole, lieu d'écoute, d'analyse et de décision. Chaque enfant ayant un rôle dans le groupe s'y trouve impliqué et reconnu par les autres.

La dimension sociale de l'apprentissage est reconnue en respectant une alternance de méthodes de travail (individuel, par équipes, de tutorat). L'enfant expérimente la complexité des formes de collaboration, mais également

les joies de constructions communes, de la reconnaissance de pairs, de libre choix de groupes d'appartenance.

Il peut ouvrir un dialogue extérieur et intérieur avec des groupes différents, sans crainte de manquer de loyauté vis-à-vis de l'un ou de l'autre. Il peut apprendre les règles, les savoir-faire et les attitudes qu'il convient de maîtriser pour apprendre son métier d'élève.<sup>17</sup>

##### • Le partenariat famille et école

Michel Develay écrit encore: «...lorsque l'école et la famille se rapprochent, les enfants s'accrochent»<sup>18</sup>, car il part de l'hypothèse qu'en installant un partenariat en confiance entre familles et enseignants il soit possible de montrer aux enfants qu'ils peuvent œuvrer dans le même sens, dans le souci de la réussite de tous.

Mais ce rapprochement rencontre de nombreux obstacles au cours de sa mise en œuvre, car l'école ne se fait pas toujours avec, mais parfois *contre* les parents. Les enquêtes réalisées récemment relèvent que les parents sont de plus en plus demandeurs de collaboration avec les enseignants. Mais du côté de l'école, il y aurait de nombreux blocages.

La raison de la demande plus affirmée des parents serait leur angoisse suscitée par l'amalgame entre réussite sociale et réussite scolaire de leur enfant. L'élévation générale de leur niveau d'instruction les rendrait plus conscients des enjeux de l'école et d'un échec précoce. Le décalage entre l'enseignement reçu par les parents et celui dispensé à leur enfant éveillerait leur besoin de comprendre. La prolétarianisation de la situation de l'enseignant l'aurait fait sortir du ghetto du savoir, participer davantage à la vie de la cité. Certains auteurs<sup>19</sup> dénoncent l'irruption des parents dans les enceintes scolaires: ils se croiraient autorisés à faire la leçon aux enseignants quant à l'instruction qu'ils dispensent à leurs enfants.

L'enseignant s'engage-t-il vraiment dans ce dialogue et cette collaboration? Dans ce cas encore les enquêtes prouvent le contraire<sup>20</sup>. La collaboration avec les parents serait difficile car l'enseignant se verrait contraint de dévoiler la

pratique de son art lorsqu'il se justifie. Elle serait difficile car l'activité d'enseignant n'est pas tant un savoir technique qu'une vision des relations avec les élèves et les parents, des valeurs guidant sa pratique. Il doit ensuite avouer que son métier est un bricolage génial, mais permanent et souvent désécurisant<sup>21</sup>. Il n'est pas facile non plus d'assumer le décalage entre intentions et réalité de sa pratique.

## • Formes d'organisation du milieu familial et partenariat

Jacques Lautrey<sup>22</sup>, sur la base d'interviews, d'observations et d'enquêtes, s'est intéressé aux règles de comportement, habitudes, valeurs qui structurent la vie familiale. Partant de questions relatives à l'achat de vêtements, de discussions à table, de transport de l'école à la maison, d'activités du week-end, d'autres encore, il a dégagé trois types de structuration du milieu familial: *faible, souple ou rigide*.

Dans les milieux à structuration faible, les règles de conduite sont laissées à l'initiative des enfants qui se comportent comme ils l'entendent. Dans les milieux à structuration souple, on discute entre parents et enfants pour parvenir à une décision admise et comprise de tous les acteurs. Dans les milieux à structuration rigide, on ne discute pas; les règles sont immuables, elles définissent ce qu'il convient de faire.

Mettant en lien la structuration du milieu familial, les différentes catégories sociales et les performances de l'élève, il a décelé une corrélation forte, et indépendante des catégories sociales, entre le développement de l'intelligence et la structuration du milieu social.

## Les notions essentielles du partenariat

A travers les citations, les expériences évoquées, surgissent sans cesse des notions essentielles telles que *valeurs, compétences, responsabilité, respect, processus, complexité, croissance*. Le partenariat se fonde donc d'abord sur des valeurs partagées, une culture commune et une vision de la société que nous voulons construire avec les enfants qui nous sont confiés. Ces notions nous renvoient à la question introduite

par Albert Jacquard au début de notre réflexion. **Pouvons-nous construire un partenariat en économmisant un débat de fond portant sur la société de demain?**

Marguerite Schlechten Rauber

- <sup>1</sup> Conférence donnée en 2005, dans le cadre de la journée cantonale des maîtres de travaux manuels.
- <sup>2</sup> CIIP, CDIP, DFJ: voir références détaillées plus loin.
- <sup>3</sup> McCulloch, P. (1998). *Collaboration école-famille. Quelques réflexions*. Educateur Magazine, numéro spécial.
- <sup>4</sup> Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles*. Paris: Erès, p.161.
- <sup>5</sup> Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (1999). *Finalités et objectifs éducatifs de l'école publique*. Neuchâtel.
- <sup>6</sup> DFJ – Département de la Formation et de la Jeunesse (2001). *Principes fondateurs pour la collaboration entre l'école et les familles*. Lausanne: Etat de Vaud. Il s'agit du résultat des réflexions d'un groupe de 14 personnes issues de l'apé, de la SPV, de la SVMS, du SENEPS, de l'ODES, d'un directeur d'établissement secondaire et d'une cheffe de file régionale pour les classes d'accueil.
- <sup>7</sup> Loi scolaire vaudoise du 12 juin 1984, articles 3, 4, 16a, 26e, 28, 42...
- <sup>8</sup> Règlement d'application du 25 juin 1997, articles 7, 8, 9, 11, 15, 18, 23, 28, 31, 132...
- <sup>9</sup> DFJ, *op. cit.* p. 2.
- <sup>10</sup> Barblan, Léo (novembre 2003). *Quels outils pour quel partenariat famille-école?* Lausanne: Association vaudoise des parents d'élèves (apé), Le Cahier N° 2.
- <sup>11</sup> Meirieu, Philippe (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris: Plon, p. 57.
- <sup>12</sup> Perrenoud, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris: ESF, pp. 93 à 110.
- <sup>13</sup> Guerdan, Viviane et Bouchard, Jean-Marie (1998). *Une valeur de société incontournable: le partenariat entre la personne handicapée, sa famille et les professionnels*. Bulletin d'Education du patient, vol 17.
- <sup>14</sup> Batori, Frédéric (2004). *EVM et l'institutionnalisation du partenariat entre l'école et les parents: quelles conséquences sur l'orientation des élèves?* Lausanne: Institut des hautes études en administration publique (idheap), p. 31.
- <sup>15</sup> Develay, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant?* Paris: ESF éditeur.
- <sup>16</sup> Taylor, Ch. (2005). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris: Flammarion.
- <sup>17</sup> Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- <sup>18</sup> Develay, M., *op. cit.*, p. 113.
- <sup>19</sup> Maschino, M. T. (2002). *Parents contre Profs*. Paris: Fayard.
- <sup>20</sup> Dubet, F. (sous la dir. de) (1997). *Ecole familles le malentendu*. Paris: Les éditions Textuel, p. 119. Les attentes prioritaires des parents vis-à-vis des enseignants sont: un dialogue plus facile, une présence plus importante dans l'établissement, laisser davantage les parents intervenir. Les observations dans notre région nous portent à croire que les résultats pourraient être très proches.
- <sup>21</sup> Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*.
- <sup>22</sup> Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.



UN QUARTIER NEUF, GAI ET COLORÉ, DANS LE NORD D'UNE PETITE VILLE DE LA CÔTE, ABRITE UN IMMEUBLE LOCATIF OUVERT SUR UNE GRANDE COUR INTÉRIEURE HERBEUSE. UNE EXTRÉMITÉ DE LA COUR EST FERMÉE PAR L'ÉCOLE DES PETITS. LES MAMANS SURVEILLENT D'AUTANT PLUS ATTENTIVEMENT LEURS ENFANTS DANS LES CLASSES PRÉSCOLAIRES ET PRIMAIRES QU'ILS REPRÉSENTENT, POUR CERTAINES D'ENTRE ELLES, LE SEUL TRÉSOR SAUVÉ DE CONFLITS RÉCENTS. LEURS INTERVENTIONS, PARFOIS INTEMPESTIVES, ONT SUSCITÉ RÉFLEXIONS, ÉCHANGES ET RECHERCHES DE MESURES D'APAISEMENT DE LA PART DES ENSEIGNANTS DE CE COLLÈGE. MARIE-CLAIRE CARDACI-CASARIN, ENSEIGNANTE À L'ÉCOLE GAI-LOGIS, NOUS GUIDE SUR LE CHEMIN VERS LA PARTICIPATION PARENTALE, UNE DES CLEFS DE RÉUSSITE DE LA COHABITATION DE GRANDS ET PETITS.

## RÈGLES DE VIE DES ÉLÈVES, DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS AU CYCLE INITIAL: CHACUN TIENT SA PART



Le mot *partenariat* évoque plusieurs notions que je retrouve dans le mot lui-même: une *part*, chacun a sa *part*; *ten* de tenir; *aria*, un air qui pourrait être un chant psalmodié ou l'*aire*, la surface. Le mot *partenariat* au sein d'un projet suppose donc pour moi que chacun tienne sa part dans une aire.

L'*aire* est occupée par l'un ou l'autre, dans un

temps déterminé, à la fin duquel l'un ira voir dans l'*aire* de l'autre, à condition que celui-ci cède le témoin. Et ainsi de suite dans un mouvement indéfini.

Dans ce mouvement jaillit l'idée: comme un film à chaque jour projeté sur le visage d'un enfant, d'un autre, d'un enseignant, d'un parent, d'un éducateur. L'idée, qui comme une graine semée au hasard, germe, produit des racines, une tige, des feuilles... et encore... et encore...

L'idée qui soudain devient persistante: celle qui porte, dans un mouvement vers les autres. L'idée qui postule la force émergente de chaque famille, élève, enseignant, éducateur, personne active dans un projet.

L'idée qui germera dans le cœur de chacune et de chacun.

L'idée qui montrera que de l'intention à la réalisation du projet, les uns et les autres se verront transformés.

# 1 | CONSTRUIRE LE PARTENARIAT

RÈGLES DE VIE DES ÉLÈVES, DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS AU CYCLE INITIAL: CHACUN TIENT SA PART



## La charte d'école

Une idée germe le premier décembre 2004: l'intention de rédiger une charte d'école dont les articles les plus importants, en lien avec le partenariat, seraient:

- pour bien vivre ensemble dans notre bâtiment, les enseignants ont besoin que différentes règles soient respectées;
- les parents n'interviennent pas pendant la récréation, voire durant les heures de cours;
- les enseignants s'engagent à informer les parents de l'évolution de leur enfant.

Avec insistance, les enseignants demandent aux parents de les épauler afin d'éviter de véhiculer des images négatives les concernant et de leur faire perdre leur crédibilité auprès des enfants élèves.

Un fait divers met le feu aux poudres. Antoine et Spenth se battent. Spenth est très rouge. Depuis le balcon plongeant sur la cour de récréation, la maman de Spenth observe la scène, déboule dans la cour et interpelle l'enseignante surveillante ce jour-là:

– *Vous ne voyez pas, mon fils est tout rouge, ils*

*se battent, vous ne voyez pas?*

L'enseignante a vu et demande à la maman de se calmer. Elle lui dit que c'est elle aujourd'hui qui gère l'ensemble de la cour. La récréation terminée, l'enseignante demande aux deux protagonistes de dessiner leur bagarre. S'ensuit une discussion à trois, suivie d'une discussion dans une classe, puis dans l'autre. Les enfants appartiennent à chacune des classes du cycle initial. Tous les enfants des classes du bâtiment veulent aussi dessiner.

On décide de déterminer dans chaque dessin ce qui me fait *oui* (ce qui me plaît) et ce qui me fait *non* (ce que je n'aime pas).

L'idée montera dans le bâtiment comme une graine germant, produisant de nombreuses feuilles, des classes du cycle initial à celles des cycles primaires. A l'occasion d'un vin chaud, les parents seront invités à venir prendre connaissance de cette charte et à noter leurs impressions sur un grand panneau. Peu d'annotations, mais beaucoup de dialogues au cours de cette soirée. La charte sera affichée dans un corridor très passant durant l'année 2004-2005 et sera, ma foi, as-

sez bien respectée. Il y aura toujours un ou deux auteurs de ces règles présents et prêts à rappeler certains dessins à quelques irréductibles.

Conjointement, pour prévenir de tels faits divers, un album sera réalisé dans une classe du cycle initial. Il mettra *en vedette* un enfant et sa famille. L'enfant disposera de son coin d'exposition et prendra la parole devant ses camarades, un quart d'heure par jour. Un membre de la famille, choisi par l'enfant, viendra animer ou participer à un jeu dans la classe au gré de ses compétences, tout en respectant le désir de l'enfant *vedette*'.

Quelle richesse, tout au long de cette expérience que j'ai menée durant quatre ans dans d'autres bâtiments!

La participation parentale est une des clés de réussite dans les différents domaines abordés au cycle initial.

Mon constat: des enfants de plus en plus autonomes, perspicaces et *heureux*.

Pourquoi? Parce que leurs activités sont fondées sur les réalités de leur propre vie, soutenues par les parents (multi- et monolingues), les enseignantes et les enseignants, les éducatrices et les éducateurs.

## Passage à l'année 2005 – 2006, le 1er octobre

La charte n'a plus de valeur, beaucoup d'acteurs ont été mutés, sont partis vers d'autres horizons. Se pose la question d'un outil idéal correspondant aux deux classes du cycle initial.

Nous décidons d'encourager la collaboration directe, le lien affectif, au moyen d'un outil qui laisse des traces. Nous choisissons *Mon p'tit journal* aux éditions L'Artichaut: *Grandir en compagnie de Triloli*, support dans lequel les enfants sont encouragés à noter (coller au moyen de pictogrammes<sup>2</sup>, ou dessiner) leurs passages dans les divers ateliers proposés durant la semaine. Les parents sont invités à y noter, par exemple, la visite d'un musée ou un passage au cirque durant le week-end. Le *p'tit journal* sollicite également l'enfant à raconter sa semaine et à dire ce qui lui a plu, ce qu'il a moins aimé.

Il me semble opportun, maintenant, d'analyser le *partenariat*, soit la mouvance de chaque *part*

dans son *aire*, pour rétrécir ou pour agrandir celle-ci dans les différents projets décrits plus haut.

Un constat émerge: souvent les adultes craignent d'être jugés inaptes à remplir le rôle de formateur éducateur lorsqu'ils s'engagent dans un projet, que ce soit dans le rôle de parent ou d'enseignant. Cette crainte se manifeste souvent par des difficultés de dialogue et de communication, par des replis sur soi, par des refus de renoncer, ne serait-ce que l'espace d'un instant, à un statut de toute puissance. J'ai vu des enseignants souffrir jusqu'à douter du plaisir de mener un projet de partenariat à son terme.

Pourquoi?

J'évoquerai plusieurs facteurs. Le plus important, peut-être, est celui du manque de *temps*; l'équilibre instable entre *énergies* à investir; savoir *lâcher prise*; avoir l'audace d'affronter la *peur*; être sûre que l'*intention* trouve une résonance auprès de chaque partenaire; oser l'*amour*... Tout un programme!

Comment les enfants élèves vivent-ils le partenariat?

Ils se sentent à l'aise partout... jusqu'au jour où... ils deviennent adultes.

Je suis tentée de terminer par une question: qu'est-ce que le *partenariat*? Ne serions-nous pas en train de galvauder cette expression? Ou prendrait-elle une dimension nouvelle?

*Si l'on n'invente pas le monde dans lequel on vit, on le subit.*

*Notre rôle est peut-être moins insipide qu'il n'y paraît.*

Marie-Claire Cardaci-Casarin  
enseignante au cycle initial,  
bâtiment de Gai-Logis, établissement  
primaire de Nyon-Rocher.

## QUE DIT UN NON PÉDAGOGUE À DES PROFESSIONNELS DE LA BRANCHE?



Après des études d'ingénieur civil en Belgique et aux USA, j'ai parcouru les six continents pour construire des usines et établir des expertises lors d'accidents nucléaires ou chimiques.

Cette profession de globe-trotter a mis à rude épreuve une vie de famille dite normale: raison pour laquelle mon épouse et moi avons décidé de ne pas avoir d'enfants, décision difficile mais indispensable. Aussi, lorsque l'âge de la retraite a sonné, j'ai décidé d'essayer d'apporter un peu de l'expérience de mon cursus aux petits enfants.

Grâce à Internet, je suis tombé, dans la rubrique *bénévolat*, sur l'association *Lire et faire lire*, dont une cellule se constituait à Montreux, ma ville. J'ai plongé dedans, comme on dit en Belgique, et depuis deux ans, je m'y trouve comme un coq en pâte. J'y consacre deux après-midi par semaine. Les enfants ont de 5 à 9 ans. Je leur lis des livres et je les fais lire, en essayant de leur donner le goût du livre. Par moments, je dérive sur des histoires vécues, ce qui plaît énormément aux petits. Le seul point noir est la discipline, qui parfois dérape, et je suis souvent triste lorsqu'il faut élever la voix.

Bref, je considère cet échange, ce partage, comme enrichissant pour les deux parties. Et comme les petits en redemandent, je suis le plus heureux des hommes. Un vieux sert enfin à quelque chose! Mon plus grand bonheur: lorsque je me promène au village, les enfants viennent m'embrasser. Au début, mon épouse n'était pas très enthousiaste, car les Belges

ont été fortement marqués par les affaires de pédophilie. Avec le temps, et quelques précautions, cette crainte irrationnelle s'est estompée.

L'association *Lire et faire lire* est bien encadrée par la direction des Ecoles de Montreux. Nous ne sommes que trois *papys* pour une quinzaine de *mamies*. Mes relations avec les enseignants sont excellentes: tout le monde se plie à nos *desiderata*. Un enfant en difficulté? Tout un aréopage pédagogique s'occupe de son cas: j'ai vécu cela avec des enfants étrangers ne parlant pas le français. Ça n'existe pas en Belgique.

Je ne suis qu'un tout petit maillon dans le monde scolaire, mais je crois que le peu que je donne aux petits leur servira peut-être un jour. Et puis, le bonheur ne peut s'acquérir que par le don de soi.

Ma récompense? Le sourire d'un enfant.

Philippe Francq

<sup>1</sup> «Le projet Enfant-vedette.» In: Poisson, Marie Christine et Sarrasin, Louise (1998). *A la maternelle... voir grand!* Québec: Chenelière/Mc Graw-Hill, pp. 266 à 286.

<sup>2</sup> Dessin figuratif stylisé, qui fonctionne comme un signe d'une langue écrite et qui ne transcrit pas la langue orale.

IL EST DES MOTS QUI SOUDAIN FLEURISSENT DANS LE VOCABULAIRE SCOLAIRE. VENUS D'ON NE SAIT PAS TOUJOURS OÙ, ET SE RÉPANDANT DANS LES DISCOURS AU GRÉ DE RÈGLEMENTS, FORMATIONS, DISCOURS, COMME AUTANT DE VENTS ET MARÉES, ILS DEVIENNENT SOUDAIN INCONTOURNABLES, CONDUISANT À SE POSER LA QUESTION: «MAIS COMMENT DIABLE FAISAIT-ON AVANT?» LE *PARTENARIAT* POURRAIT ÊTRE UN DE CEUX-LÀ. L'ÉCOLE, EN AVANCE SUR LA SOCIÉTÉ, A DONC VU APPARAÎTRE LE *PARTENARIAT AVEC LES PARENTS*, BIEN AVANT LE *PARTENARIAT ENREGISTRÉ* DE LA SOCIÉTÉ CIVILE.

AU-DELÀ DES INJONCTIONS ET DES DISCOURS, LA COLLABORATION ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS EXISTE DEPUIS FORT LONGTEMPS, AVEC CEPENDANT DES MODALITÉS CHANGEANTES, ET DES SATISFACTIONS DE PART ET D'AUTRE QUI PEUVENT VARIER DE MANIÈRE NOTABLE. UNE DES PRATIQUES EMBLÉMATIQUES DU PARTENARIAT EST CELLE DE L'ENTRETIEN ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANT. NOUS CHERCHERONS, DANS LES LIGNES QUI SUIVENT, À EXAMINER CE QUE LA NOTION DE PARTENARIAT APPORTE À CETTE PRATIQUE, DE MÊME QUE LES DIFFICULTÉS QU'ELLE PEUT SUSCITER.

## ENTRETIEN ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANT: ENJEUX ET DIFFICULTÉS DU PARTENARIAT



### Partenariat ou collaboration?

Dans son article figurant dans ce numéro de *Prismes*, Marguerite Schlechten Rauber souligne l'orientation modeste ou ambitieuse que l'on peut donner au terme de *partenariat*. Dans sa

version modeste (mais est-ce si modeste que cela?), le partenariat renvoie à la notion de collaboration. Mais, si la collaboration est la participation à une œuvre commune<sup>1</sup>, elle a aussi ses exigences *qui ne vont pas de soi*:

- identification et accord sur l'œuvre commune,
- volonté de travailler ensemble à cette œuvre,
- reconnaissance de la contribution de l'autre à cette œuvre.

La compréhension de ce qu'est l'œuvre commune (à supposer qu'elle existe!) n'est pas une mince affaire. Il serait tentant d'y placer l'élève dans sa globalité. Ce raccourci ne nous paraît guère pertinent, puisque l'élève, personne à part entière, est marqué par une autonomie

propre et ne saurait être considéré comme l'œuvre, fût-elle de ses parents. Est-ce alors son éducation que l'on pourrait prendre en compte? Mais jusqu'où? C'est un débat de société, où le consensus n'existe guère.

La volonté de travailler ensemble n'est pas toujours acquise. Lorsqu'une partie s'estime en droit de donner des ordres à l'autre, ou lorsque, pour des raisons culturelles notamment, travailler ensemble ne fait pas sens, le chemin pour une collaboration a besoin d'être déblayé avant de pouvoir être emprunté. Ce qui peut faire obstacle, ce sont les délimitations des interventions de chacun.

Pour corollaire, nous mentionnons le troisième point, à savoir la reconnaissance, dans le double sens de re-connaître et d'être reconnaissant, des compétences, des champs d'actions, des contributions de chacun.

Dans sa version ambitieuse, le partenariat est souvent défini comme «une reconnaissance des expertises et des ressources réciproques des personnes qui s'associent en vue d'un but commun, un rapport d'égalité entre elles, le partage de la prise de décision et un consensus par rapport aux buts et aux stratégies» (Bouchard, Talbot, Pelchat, & Boudreault, 1998). Le premier point reprend avec ses propres termes et plus précisément la reconnaissance de la contribution de l'autre partie. Cette reconnaissance des expertises et ressources réciproques permet d'aborder la *dissymétrie* dans le partenariat scolaire: les parents ont leur cadre de référence et leurs compétences. Autres sont ceux des enseignants. Ensemble, il est possible de croiser et les compétences, et les ressources, dans un projet commun.

Cependant, la notion d'*égalité* nous semble trop vague pour être réellement pertinente (égalité en quoi? différence en quoi?).

Quant au dernier élément, celui de «consensus par rapport aux buts et aux stratégies», il nous paraît encore plus problématique.

En effet, il ne s'agit plus seulement d'accepter de mettre en commun les efforts, il s'agit de postuler ou de construire un consensus, c'est-à-dire un accord unanime, sur les buts autant que sur les moyens d'atteindre ces buts. Qu'un tel

consensus puisse advenir, nul ne s'en plaindra. Qu'il devienne la visée des enseignants ou des parents, voilà le problème, et ceci pour plusieurs raisons que nous allons développer.

### L'école: un champ de tensions diverses

Cela fait plusieurs années que le débat sur l'école fait rage: pamphlets, articles de presse, courrier des lecteurs, débats politiques... Le consensus sur ce que fait l'école autant que sur ce qu'elle devrait faire n'existe pas. Et ces tensions se retrouvent lorsqu'on aborde la question du partenariat.

Le sociologue François Dubet (2000) a forgé l'expression «adaptation continue» pour désigner la logique consistant «à transférer sur les acteurs les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire». Et nous pouvons voir le partenariat comme un bon exemple de ce qu'il entendait, au travers plus particulièrement de l'évolution de la procédure d'orientation-sélection des élèves au cours du cycle de transition du système scolaire vaudois. Cette procédure hésite entre deux façons d'envisager les choses suivant que l'on regarde le discours ou la pratique. Par une vision démocratique de l'école d'une part, on ambitionne de donner à chaque élève le meilleur niveau de formation possible au travers d'un parcours scolaire adapté: c'est l'orientation. Par une vision élitiste d'autre part, on tend à répartir les élèves dans trois voies typées et connotées socialement: c'est la sélection. Les nouvelles modalités de sélection ont passé d'un critère numérique abstrait mais socialement peu contesté (la moyenne générale de l'élève calculée au dixième de point) à une évaluation multi-critériée, fondée sur le professionnalisme des enseignants. Cette évaluation, et la décision qui s'ensuit, est portée et assumée par un conseil de classe, plus particulièrement par le *maître de classe*. C'est cette personne qui doit aller au-devant des parents, assumer et défendre autant la décision prise que les procédures et la structure du système scolaire, les promesses... et les contraintes, et donc les conflits potentiels. L'investissement subjectif des enseignants dans la procédure

est généralement important, surtout lorsque la décision oriente l'élève vers les voies moins exigeantes et moins valorisées. Il s'agit autant de porter éthiquement une décision qui aura la plupart du temps une influence considérable sur la vie de l'élève, d'assumer parfois un doute quant à la décision elle-même, et de se préparer à défendre la situation créée devant les parents. Pour ces derniers, leur investissement subjectif n'est pas moindre: dans un temps où la lutte, parfois sans merci, pour une place dans la société a pris une ampleur considérable (Gaulejac et Taboada Léonetti, 1997), l'orientation de leur enfant prend parfois l'allure d'une bataille stratégique, à ne perdre sous aucun prétexte. Et dans un système où l'orientation est *de facto* une sélection, il devient alors abusif de postuler un «consensus par rapport aux buts et aux stratégies». Il y a donc bien transfert de la tension due à la contradiction du système sur les épaules du maître de classe. Ce transfert, en suscitant chez les partenaires des attentes qui ne peuvent être satisfaites, peut conduire à un certain nombre de difficultés:

- incompréhension et ressentiments réciproques;
- repli sur des stratégies défensives ou agressives;
- volonté d'imposer son point de vue plutôt qu'écoute de l'autre.

Parce que l'école et la société n'ont pas résolu les questions liées à l'hétérogénéité des élèves (une formation adaptée pour chacun et des perspectives d'emploi), le partenariat peut parfois être le lieu de tensions, de divergences voire d'affrontements.

### L'écoute implique la possibilité d'un désaccord

Laisser flotter dans le discours scolaire le terme du partenariat peut avoir ainsi plusieurs effets contre-productifs.

*Envers les parents*, celui de laisser entendre que le système scolaire est ouvert à une codétermination des décisions concernant la scolarité de leur enfant. Lorsqu'ils s'aperçoivent que ce n'est pas le cas, le sentiment d'avoir été floués par de vaines promesses rend plus difficile une collaboration ultérieure et contribue parfois à une radicalisation des positions.

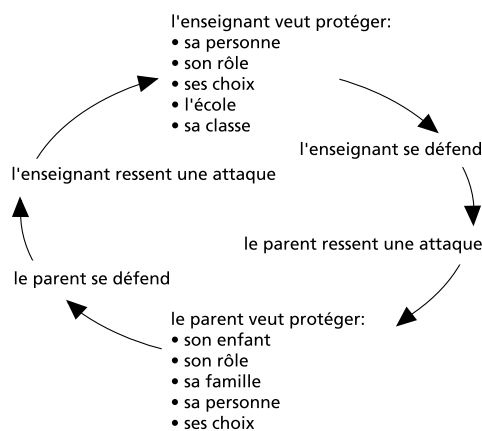
Concernant *l'enseignant*, le chemin vers le consensus passe parfois par la volonté de convaincre de la justesse de son point de vue. C'est qu'il est difficile d'écouter les besoins, les projets, les points de vue de l'autre lorsque l'objectif perçu est de se mettre d'accord à tout prix. Pour avancer vers davantage de collaboration, il s'agit premièrement d'accepter que l'on puisse être en désaccord, que l'on puisse nommer ses désaccords et poursuivre malgré eux une collaboration, certes non consensuelle, mais qui peut être fructueuse et utile aux partenaires autant qu'à l'enfant-élève. Le sociologue Georg Simmel (1995) remarquait que le conflit est une forme de socialisation, une forme de contact, qui vaut souvent mieux que pas de relation du tout. Ainsi, une bonne collaboration avec les parents doit impliquer la possibilité d'être en conflit *autant* que celle d'un accord consensuel; il est des désaccords plus productifs que des consensus, lorsque le cadre proposé permet de maintenir la relation, de réexaminer sa position et de poursuivre l'exploration des solutions possibles. Admettre cela permet une écoute réelle des points communs et des différences, et à défaut de tout résoudre, c'est le seul chemin vers une reconnaissance de la contribution de l'autre à une œuvre ni tout à fait commune, ni entièrement différente.

## Les enjeux d'un entretien

### • La ponctuation de la relation

Lorsqu'un entretien dérape, il n'est pas rare d'accuser l'autre d'être le responsable du gâchis. Généralement, c'est même le seul point d'accord entre protagonistes: «C'est lui qui a commencé!». Cette affirmation s'appuie sur deux présupposés. Le premier, c'est qu'il est possible de désigner «celui qui a commencé», et le deuxième, que celui-ci est «le méchant» qui est responsable, coupable, donc à blâmer. Définir une ponctuation définitive, car c'est de cela qu'il s'agit, est un leurre. La ponctuation, *c'est-à-dire la définition du commencement de l'échange* ne peut être qu'une convention fruit d'une perception, et aucunement la conséquence d'un regard objectif. Il est possible aussi

de représenter la suite d'actions par une boucle, où le point d'entrée est indéterminable, comme l'exemple ci-dessous<sup>2</sup>.



En étant conscient qu'un tel cercle n'a pas de commencement, il est possible de passer de la question: «Qui a commencé?» à celle beaucoup plus porteuse: «Comment vais-je construire la collaboration?»; comment puis-je entendre les demandes, les besoins, les enjeux, les émotions, les questions, au travers des propos échangés, même s'ils sont vifs, désarçonnants ou agressifs?

### • Les mécanismes projectifs

Deux types de mécanismes projectifs peuvent venir troubler le déroulement d'un entretien. Dans le premier type, la personne assimile la pensée ou les sentiments d'autrui à la sienne. En prêtant à l'autre ses propres pensées ou ses propres sentiments, ou les sentiments qu'elle aurait, elle, dans la situation d'autrui, elle imagine que l'autre fonctionne comme elle. Cela conduit généralement à des interprétations erronées, et à une incompréhension qui peut être consciente ou non.

Soulignons la différence entre empathie, sympathie et projection. L'empathie, selon Berthoz et Jorland (2004), consiste «à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions, comme lorsque nous anticipons les réactions de quelqu'un; la sympathie consiste inversement à éprouver les émotions de l'autre

sans se mettre nécessairement à sa place, c'est une contagion des émotions, dont le fou rire peut être considéré comme typique. Autrement dit, on peut être empathique sans éprouver de sympathie de même qu'on peut avoir de la sympathie sans être empathique».

Le deuxième type de mécanisme projectif consiste à attribuer à l'autre des attitudes capables de justifier mes sentiments et mes comportements envers lui. Par exemple, en considérant tel parent comme «manipulateur», l'enseignant se trouve justifié de ne pas lui faire confiance et de ne pas donner crédit à ses propos. Si le parent perçoit ce mécanisme, même inconsciemment, il peut se sentir déconsidéré et chercher d'autres moyens pour être entendu. Mais cela risque d'être pris comme une manœuvre détournée, risquant de confirmer l'interprétation et le jugement de départ quant à la manipulation. La boucle est bouclée, la projection se trouve «vérifiée», et le chemin vers la collaboration obstrué.

### • Les actualisations associatives

Dans chaque rencontre, dans chaque relation humaine, nous interagissons non seulement à partir de la situation présente, mais aussi, et cela la plupart du temps de manière inconsciente, à partir de notre histoire. Selon la formule de Ben Slama (1999): «Tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est». Cette actualisation<sup>3</sup> dans *l'ici et maintenant* de situations passées, peut troubler l'entretien le mieux préparé. Imaginez le parent, qui se trouve replongé dans un bâtiment scolaire, avec son odeur, ses codes, son mobilier, ses productions d'élèves, etc. Cela peut convoquer toutes sortes d'émotions, en rapport direct avec sa propre scolarité. Si ces émotions sont dans un registre agréable, l'entretien s'en trouvera facilité. Si par contre son passé scolaire a été chaotique, marqué par des humiliations bien présentes dans ses souvenirs, ce sera un obstacle supplémentaire à l'établissement d'une relation de collaboration.

Ainsi, lorsqu'un enseignant ressent de manière agressive le comportement de parents, il est nécessaire de se poser la question de la cible

de l'agression ressentie: est-ce lui directement? ou ce qu'il représente, l'institution, le règlement scolaire, l'établissement...? ou encore ce qui est convoqué chez le parent, à l'insu de tous, et qui appartient au passé? Se poser la question, prendre du recul, écouter les propos lorsqu'ils sont exprimés avec vigueur ou colère pour comprendre les enjeux permet d'éviter bien souvent une escalade dans le conflit, escalade qui ne profite à personne.

Certes, il n'y a pas que les parents qui sont sujets à ces actualisations inopinées et inconscientes. L'enseignant peut se trouver tout aussi fréquemment pris par ce mécanisme, le conduisant à des interprétations aussi erronées que contre-productives. Faire la part des choses, suspendre ses interprétations, clarifier ce qui est de l'ordre de la projection, tout cela demande un travail, des prises de conscience parfois difficiles. C'est un travail de décodage qui n'est pas toujours aisé, mais que le professionnel ne peut éviter sans risquer d'être lui-même un obstacle à la collaboration.

### Art, technique et éthique

Il y a dans la communication autant d'art que de technique, et un aspect ne s'oppose pas à l'autre. Lorsqu'un musicien soliste s'exprime au travers d'un concerto, il vit et communique ce qu'il a de plus profond de lui-même, au travers d'une partition écrite par un autre. A ce moment, il ne pense pas à sa technique, à la position de ses doigts sur les touches ou les cordes: il est dans son art. Pour en arriver là, il a pourtant travaillé avec assiduité, et il travaille encore quotidiennement, faisant ses gammes, ses exercices techniques. Il ne viendrait pas à l'idée de penser que les exercices sont une entrave à sa spontanéité, à l'expression de soi. Et pourtant, lorsqu'on aborde le domaine de la communication, de l'entretien ou de la collaboration, il n'est pas rare qu'une opposition entre technique et spontanéité soit exprimée, comme si la première était ennemie de la seconde, comme si la spontanéité était porteuse par essence de vérité (de soi, de ses propos), et la technique d'hypocrisie et de stratagèmes. Mais est-ce

réellement le cas? Ne peut-on pas spontanément tenir des propos maladroits voire «manipulateurs»? Et un travail régulier sur sa manière de communiquer ne peut-il pas contribuer à une plus grande écoute, à une communication plus claire, facilitante et vraie?

Communiquer clairement, écouter, conduire un entretien, faire preuve d'empathie, sont des habiletés qui se développent, se travaillent, s'exercent. C'est une manière de «faire ses gammes» afin d'être plus adéquat pour initier ou accueillir un partenariat avec des parents. Pour que cette technique puisse se transformer en art, il s'agit d'introduire la dimension éthique, que Ricœur (1996) a exprimée par: «vivre bien avec et pour les autres dans des institutions justes». Peut-être est-ce là l'œuvre commune que nous pouvons avoir pour horizon, alors même que les objectifs du partenariat sont nécessairement délimités et partiels.

### Vers une alliance partielle

Dans un entretien, le partenariat peut devenir effectif dans la mesure où l'on se départit autant d'une attitude angélique visant à croire et faire croire que parents et enseignants partagent des objectifs et des intérêts identiques, que de celle contraire débouchant sur une exacerbation des tensions et une polarisation des intérêts.

Les éléments développés dans ce texte vont dans le sens d'un *partenariat tempéré*, où le consensus est remplacé par une confiance *suffisante*, débouchant sur des accords et des compromis *satisfaisants*. Cette attitude n'interdit ni les situations de consensus ni les collaborations fructueuses, ni les conflits possibles, mais elle ne les impose pas non plus. En diminuant les ambitions affichées, cette approche évite de faire porter aux partenaires les tensions inhérentes au système scolaire et à la société, tensions créant dès le départ des conditions favorables à l'émergence de stratégies autant défensives qu'agressives. Il s'agit dès les premières phrases d'un entretien de *faire alliance* sur des objectifs *partiels* communs, sur des soucis *en partie* partagés, et une altérité reconnue. L'air du temps, ou plutôt l'idéologie managériale omniprésente,

va plutôt dans une vision totalisante et absolue, d'un «zéro défaut». Cela peut conduire à un engagement excessif, sans limites, dans des tentatives de collaborations refermées sur elles-mêmes, où il s'agit davantage de convaincre que d'écouter, de maîtriser que d'accueillir.

Bernard André

professeur formateur à la HEP Vaud

### Bibliographie

- Ben Slama, F. (1999). «La question du contre-transfert dans la recherche.» In Revault d'Allonnes, C. et coll. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Berthoz, A. et Jorland, G. (dir) (2004). *L'empathie*. Paris: Odile Jacob.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D., Boudreault, P. (1998). «Partenariat entre les familles et les intervenants: qu'observe-t-on dans la pratique?» In Fontaine, A. M. et Pourtois J.-P. (éds.). *Regards sur l'éducation familiale. Représentation – Responsabilité – Intervention*. Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Dubet, F. (2000). «Peut-on réformer l'école?» In Van Zanten, A. (dir). *L'école: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Gaulejac, (de) V. et Taboada Léonetti, I. (dir). (1997). *La lutte des places*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Simmel, G. (1995). *Le conflit*. Paris: Circé.

<sup>1</sup> Trésor de la Langue française, dictionnaire en ligne (<http://atilf.atilf.fr/>).

<sup>2</sup> Merci à mon collègue Marco Allenbach pour ce schéma clarifiant (document non publié).

<sup>3</sup> Le terme technique souvent utilisé est celui de transfert. Voir par exemple Cifali (1994).

## JE SUIS UN PARTENARIAT CONFLICTUEL À MOI TOUT SEUL!

### D'une nouvelle forme de schizophrénie: *l'enseignant parent*

A la lecture attentive des articles de Bernard André et de Jean-Marie Bouchard, l'enseignant proche de la retraite que je suis (mais pas de retraite pour un père!), se prend à rêvasser, et remontent en lui des scènes, des bribes de réflexions, des observations amusées. J'espère que ces remarques à la légère ne terniront pas l'image très sérieuse de *Prismes*!

On connaît la rumeur: dans les rapports avec l'école, pas de pires parents que les enseignants! Plus craints encore que les avocats (ah! les risques de recours), dangereux parce qu'ils connaissent les dessous du système, et que, pour eux, justement, la vraie transparence existe, puisqu'ils sont des deux côtés du miroir... L'amusant dans l'histoire, c'est qu'une grande majorité des enseignants sont *aussi* des parents': ils se méfient donc d'eux-mêmes...

Dans le stock des idées reçues, peu susceptible d'être en rupture, on connaît aussi celle-ci, reflet de la précédente: si les cordonniers sont toujours les plus mal chaussés, les enfants d'enseignants connaîtraient passablement de problèmes scolaires. Parce que les *parents enseignants* auraient plus de peine à rester à leur place, à jouer leur rôle?

Et si l'on continue sur ce ton, quel enseignant n'a pas entendu (ou proféré) en conférence ou en salle des maîtres ces affirmations péremptoires sur les parents qui ne font plus leur travail, qui ne fixent pas de repères, qui se mêlent de tout (mais en même temps oublient de signer le carnet, ah! la jolie contradiction), que décidément il n'y a pas de permis pour devenir parents... Mais bien sûr, ces jugements sans appel de *l'enseignant parent* concernent toujours les autres parents, et pas moi!

A l'inverse, dans les réunions de parents, le *parent enseignant*, certes solidaire du collègue en face, mais un peu aussi des autres parents, entend des rudes, sur l'école qui ne fait pas son travail, sur ces maîtres, parfois si injustes, qui mettent sous le boisseau la lumière vive de nos enfants (géniaux? surdoués? poètes? cochez ce qui convient...).

Comment vivre alors ce curieux trouble mental du *parent enseignant*, cette démultiplication du cerveau, ce partenariat impossible entre moi parent et moi enseignant? Ma petite expérience m'a donné quelques esquisses de réponse, peut-être pas tout à fait inutiles pour réfléchir au thème du partenariat.

### Je suis un père génial

Père de famille nombreuse, je commence par rappeler à moi-même, enseignant vieillissant, cette vérité élémentaire et évidente: je suis un père génial, qui donne à mes enfants la meilleure éducation possible dans la meilleure famille... dans le pire des mondes possibles! Jusque dans mes doutes sur mes actes paternels, je suis donc le meilleur père... *comme tous les pères*. Vérité bonne à entendre à une époque où les pères sont pareillement décriés! Vérité bonne à dire, quand on sait, avec un brin de lucidité, que rien ne soude la famille comme la critique des actes éducatifs des voisins, des amis, des autres. Première leçon donc: quand je rencontre des parents qui me contestent, je ferais bien de me souvenir que j'ai affaire à de *bons* parents qui œuvrent à la création unique et artistique de *leur* famille.

Une scène me revient à ce propos: enseignant au milieu du gué, je recevais la mère d'un élève ado, cheveux interminables, redoublant, qui me semblait triste, pas seulement en raison d'une



consommation peut-être excessive de produits aussi courants qu'illicites. Des collègues m'avaient averti que la famille était passablement responsable de l'état de l'enfant. Long entretien, avec une mère d'à peu près mon âge, où j'apprends que l'élève fils était sociable et gai en dehors de l'école, ce qui me rassure. A la fin de l'entretien, on se lève, assez contents les uns et les autres de ce moment passé ensemble. En serrant la main de cette mère, je me crois obligé, d'un ton sans doute légèrement paternaliste (la rougeur me monte au front en y pensant, mon aînée avait alors dans les dix ans):

– Ce n'est décidément pas facile d'accompagner l'adolescence de nos enfants.

Avec un bon sourire, elle me répond:

– Oui, j'ai l'habitude, ça s'est toujours assez bien passé, mais j'avoue que je fatigue un peu au quatrième!

J'aime me souvenir de ma stupeur gênée, que je rappelle parfois à des stagiaires, encore tout pleins de bons principes éducatifs... qu'ils abandonneront au fur et à mesure des naissances que je leur souhaite.

Dans mon interprétation sublime du rôle de père, je n'oublie pas non plus que je suis resté objectif quand il s'agit de mes enfants. J'ai compris que l'école n'est pas la famille et qu'il faut que je me mêle le moins possible de la scolarité de mes génies à moi (autonomie, autonomie...), mais, terrible aveu, il m'arrive de jeter un coup d'œil en cachette sur les tests et les documents, en me disant que j'aurais fait tellement mieux! Que les consignes étaient floues, la pression atmosphérique défavorable, le cours insuffisant... et voilà pourquoi ma fille a mal réussi! Comme lorsque je regarde un match de football de mon fils, je reste neutre, on respecte les décisions de l'arbitre, de l'entraîneur... mais, là, c'est vraiment trop, il faudrait organiser une vraie formation des adultes qui entourent les équipes de juniors. Bref, qu'avec un bon arbitre, une meilleure pression atmosphérique, mon fils aurait marqué. Ce que je découvre ici, et que je glisse à ma propre oreille d'enseignant, c'est qu'un parent est toujours de mauvaise foi, qu'il doit l'être (en gardant la mesure, d'accord) parce

qu'il défend sa progéniture contre les injustices pressenties, pour le protéger de souffrances inutiles. L'enseignant que je suis, excédé par les recours, par ce qu'on appelle les parents procéduriers (mais on leur fait signer les tests de leur enfant!) pourrait ainsi se rappeler que l'école vit des enfants que des parents lui confient, parents soucieux, inquiets devant la grande machine de l'école dont ils ont parfois l'impression qu'elle n'apprécie pas tellement ce grain de sable dans son rouage: un parent inquiet...

#### Je suis un enseignant encore plus génial...

Et mon plus gros problème d'enseignant, c'est que je suis aussi le meilleur: praticien réflexif, passionné, attentif à ses élèves, prêt à la remise en question personnelle (tu parles!), bref le meilleur... comme tous les autres, si différents, si complémentaires, qui constituent un corps vivant et non une machine. Le père génial que je suis ferait bien de s'en souvenir quand il va à la rencontre des enseignants de ses enfants.

Ce principe que je m'impose avec raison quand j'écoute l'interprétation nouvelle d'une partition bien connue, à savoir partir de l'a priori que c'est la meilleure, il faudrait que je le respecte quand je parle avec des maîtres de cette œuvre unique: mon enfant. Cet enfant qui est en train de composer sa partition, que je n'ai pas écrite, ni ses maîtres, mais dont on l'aiderait simplement à développer l'esquisse... qu'il achèvera lui-même dans beaucoup, beaucoup, d'années.

Voilà la manière dont j'essaie de faire de mon petit partenariat d'enseignant parent une base de réflexion pour rendre le conflit intérieur pas trop schizophrénique... et mes rapports aux parents pas trop catastrophiques.

Denis Girardet  
père d'une belle famille et  
enseignant de beaux élèves...

<sup>1</sup> Acceptera-t-on, dans une revue aussi sérieuse que *Prismes*, une affirmation aussi floue? La forme d'un simple billet permet-elle de renoncer aux statistiques savantes?

## PARTENARIATS POUR LA SANTÉ DENTAIRE



Depuis 1915, Lausanne dispose d'un Service dentaire scolaire dont je suis actuellement le chef de service. Le service compte sept cabinets de soins conservateurs répartis dans les établissements scolaires en

ville, trois cabinets d'orthodontie, un cabinet d'hygiéniste et une unité d'éducation en santé dentaire dans les classes de premier et deuxième cycles primaires. La loi sur la Santé scolaire demande aux communes d'aider les enfants à garder une dentition saine, qui leur garantira une meilleure qualité de vie et ceci indépendamment du statut social des parents. Il y est demandé d'instaurer la prévention et les traitements médico-dentaires. Pour y parvenir, l'interaction avec les enseignants et les professionnels de l'éducation est primordiale. Sans collaboration, ce but ne peut être atteint et les enfants ne bénéficieraient pas de tout ce qui peut être mis en place pour favoriser une santé dentaire de qualité. Pour arriver à cet indispensable partenariat, nous devons agir et travailler ensemble dans le seul but du bien des enfants. A l'instar de plusieurs spécialisations des services médicaux, nous devons intervenir dans la sphère de l'enseignement proprement dit. Les enseignants sont en général très collaborants et notre tâche s'en trouve grandement facilitée.

Dr John O'Dell Viebrock  
chef de service du Service dentaire  
scolaire de la ville de Lausanne

JEAN-MARIE BOUCHARD A CONSACRÉ DE NOMBREUSES ÉTUDES AU PARTENARIAT, DANS LE DOMAINE PARTICULIER DES «ÉCOLES SPÉCIALISÉES». DE PASSAGE À LAUSANNE, IL A RÉPONDU VOLONTIERS À NOTRE DEMANDE DE NOUS OFFRIR UNE RÉFLEXION GÉNÉRALE, DONT ON COMPREND AISÉMENT QU'ELLE SE FONDE SUR DES EXPÉRIENCES AUSSI MULTIPLES QUE VARIÉES. SON POINT DE VUE EST SUSCEPTIBLE D'INTÉRESSER DES ENSEIGNANTS DE TOUS LES SECTEURS.

## PARTENARIAT ET AGIR COMMUNICATIONNEL



Le *partenariat* est souvent une notion ambiguë en raison de sa définition même et des conceptions différentes de son rôle. Le partenariat dans le secteur de la réadaptation et de l'éducation comme dans les autres secteurs de l'activité humaine est soumis à beaucoup de «désirabilité» sociale. Chacun interprète à sa manière la signification de ce terme et le traduit également à sa façon dans sa pratique, qu'il soit parent, enseignant, gestionnaire de services ou

chercheur. Ce terme est donc porteur d'une gamme de représentations individuelles ou de théories implicites aussi différentes les unes que les autres.

Ainsi, certains vont parler de partenariat lorsqu'il s'agit en réalité d'un pseudo-partenariat, dit d'*imposition*, qui consiste à demander aux parents de reproduire à la maison avec leur enfant ce qui leur a été prescrit comme activités à réaliser. Une autre sorte de pseudo-partenariat, dit de *transparence*, consiste à expliquer aux parents les raisons de la décision prise par les spécialistes de l'établissement. C'est ainsi que le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) explique ce qu'il définit par ce partenariat que les établissements scolaires doivent développer dans leurs relations avec les parents: «Lorsqu'il y a divergence d'opinions, la *transparence de la démarche* facilite aux parents la compréhension des motifs de la décision prise par la commission scolaire.» (MEQ, 1992, p.6) Ceci est un bel exemple de ce pseudo-partenariat dit de transparence. Lorsqu'un organisme aussi important soutient à un tel niveau politique cette interprétation du partenariat dans les relations entre la famille et l'école, il ne faut pas s'étonner si les familles se retrouvent souvent dans une sorte de «partenariat bidon» avec l'école («*phony partnership*»). Si l'on transpose à l'école ces observations, il n'est donc pas surprenant que les parents ne soient pas valorisés par ce genre de

partenariat proposé par l'école, où un grand nombre de parents n'ont même plus intérêt de se présenter à l'école lorsque leur enfant est identifié comme ayant des difficultés scolaires ou présente des incapacités intellectuelles. Enfin, ces pseudo-partenariats provoquent la désappropriation (*disempowerment*) chez les parents en leur laissant le sentiment qu'ils sont incompetents pour partager les décisions avec les enseignants ou les intervenants.

Devant le flou important généré par ce terme, nous avons dû définir le partenariat de manière dite *opérationnelle* afin de pouvoir identifier dans le discours entre les parents et les intervenants ce qui est de l'ordre des conduites verbales de partenariat et celles qui n'en sont pas. La définition retenue concerne la prise de décision. Le partenariat nécessite la reconnaissance des compétences de l'autre, vise le rapport d'égalité et implique le partage de la décision par consensus. La coopération résulte de l'opérationnalisation de la décision prise par consensus. Suite à la décision, les partenaires se demandent: qui fait quoi? Il s'agit du partage des responsabilités, des rôles et des tâches entre les parents et les intervenants. Le partenariat s'inscrit dans des valeurs de société qui impliquent que les personnes vivant avec une déficience intellectuelle, leurs parents et les intervenants ont des ressources et ont acquis un savoir et un *savoir pratique* complémentaire.

#### **Autodétermination et appropriation**

Ainsi, le terme partenariat se réfère à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun. Cet objectif implique le principe de la complémentarité et de la réciprocité dans l'apprentissage de connaissances, de savoir-faire et dans le partage des ressources des différents acteurs, y compris celles des acteurs familiaux. C'est ainsi que le mouvement qui vise à révaloriser le rôle de chaque acteur s'inscrit dans une démarche plus large où l'on veut redonner le sentiment de confiance et de compétence à chacun, en rendant les parents capables de décider et de gérer leur propre vie ainsi que celle de leur enfant ou de leur proche vivant avec

des incapacités. Ces objectifs s'appliquent également aux gestionnaires, aux intervenants et aux enseignants qui doivent nourrir ce sentiment réciproque de valorisation de leurs propres compétences professionnelles et personnelles pour pouvoir le partager avec les parents.

L'*autodétermination* de la famille dans la prise en charge et le soutien se réfère à l'aptitude de se rendre capable<sup>1</sup> d'assumer la responsabilité, de décider, de préciser ses besoins et ses objectifs d'intervention de même que son rôle. L'autodétermination de la famille est aussi une manière d'indiquer la façon dont elle entend développer l'adaptation ou la réadaptation de ce proche atteint d'incapacités, en collaboration avec les autres partenaires.

L'*appropriation*<sup>2</sup> correspond à l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en ses ressources, sentiment nécessaire à la famille pour participer adéquatement au soutien de ce proche, pour coopérer avec les services professionnels de l'adaptation et de la réadaptation, et pour devenir partenaire des différents intervenants professionnels.

Si les principes de l'autodétermination et de l'appropriation expliquent bien les effets de réciprocité du partenariat chez chaque acteur et le modèle éducatif sous-jacent à ces valeurs de société, la théorie de l'*Agir communicationnel* (Habermas, 1987) illustre la nature des relations qu'entretiennent les différents intervenants avec les parents.

#### **Théorie de l'Agir communicationnel**

A partir de cette théorie, nous pouvons identifier la dynamique de la communication qui se développe entre les parents et les intervenants au cours de la rencontre du projet éducatif ou du plan d'intervention. Il importe de ne retenir de cette théorie que les aspects qui nous concernent en vue de l'appliquer aux relations entre la famille et les professionnels.

#### **Prétentions au pouvoir**

Dans la rencontre d'élaboration du projet éducatif ou du plan d'intervention, la situation est différente puisque chaque partenaire arrive

habituellement avec une prétention au pouvoir (proposition à faire accepter par l'autre) ou à la validité (proposition à discuter avec l'autre). A la prétention au pouvoir correspondent des conduites verbales visant à convaincre l'autre (le parent, par exemple) qu'il doit accepter ce qu'on lui propose parce que c'est le plus souhaitable, désirable ou encore nécessaire pour lui ou pour un de ses proches atteint de déficience intellectuelle.

Pour ce faire, l'intervenant peut retenir un des trois agir identifiés par Habermas, soit l'agir stratégique, normatif ou dramaturgique.

#### **• L'agir stratégique**

L'agir stratégique se réfère aux arguments de rationalité émanant des connaissances ou des savoirs scientifiques, des résultats d'évaluation ou de recherche pour convaincre le parent qu'il doit accepter la proposition à partir du bien-fondé de son rationnel. Dans cet agir, l'intervenant utilise des connaissances objectives pour convaincre le parent du bien-fondé de sa proposition.

Cet agir stratégique peut être *déformé* lorsque l'intervenant modifie les informations pour rendre sa proposition plus convaincante afin d'inciter les parents à faire appel à un intervenant spécialisé pour aider l'enfant.

#### **• L'agir normatif**

L'agir normatif consiste à se référer à des raisons de nature normative pour convaincre l'autre que ce qu'on lui propose doit être accepté pour des raisons qui font appel aux normes sociales ou institutionnelles, aux façons de faire ou aux pratiques habituelles du milieu, ou aux conséquences des compressions budgétaires sur les ressources professionnelles. On impose des normes en demandant à l'autre de se soumettre à ces normes pour des raisons de justice et d'équité.

#### **• L'agir dramaturgique**

L'agir dramaturgique implique que l'intervenant se réfère à son expérience personnelle ou professionnelle en démontrant que cette

expérience est crédible et doit servir de référence pour accepter le bien-fondé de la proposition. Il fait l'auto-présentation de son savoir pratique et utilise l'authenticité pour influencer l'autre à accepter cette proposition. L'intervenant fait donc l'auto-présentation de son expérience professionnelle et personnelle pour convaincre, par son authenticité, l'interlocuteur de la justesse de sa proposition, garantissant ainsi le succès de celle-ci à partir de son expérience. C'est ainsi qu'il élimine toute zone de doutes et d'incertitudes en démontrant que la proposition référant à son expérience et à son authenticité ne peut être qu'un succès.

Ces agir s'inspirent davantage du modèle expert qui ne correspond pas au partenariat tel que nous l'avons défini, mais plutôt à ces pseudo-partenariats d'imposition et de transparence.

- **L'Agir communicationnel: prétention à la validité**

L'agir communicationnel renvoie à la prétention à la validité et consiste à rechercher auprès des autres la véracité, la justesse et l'authenticité de la proposition, à accepter de la soumettre à leur critique pour vérifier si elle est vraie, si elle correspond à leurs besoins ou à leurs réalités dans le cas des services d'éducation ou de réadaptation. La différence majeure avec les trois autres types d'agir précédents est cette *capacité ou volonté d'accepter que sa proposition soit soumise à la critique des autres membres* pour les fins de vérifier la validité ou la véracité de ses arguments. En soumettant ses arguments à la critique et en acceptant de considérer celle des autres, on oriente la décision vers une entente qui sera probablement acceptée ensuite par consensus. Le groupe évolue dans l'agir communicationnel vers une proposition qui fait consensus entre les parties.

L'agir communicationnel se rapproche des principes du partenariat en ce sens qu'il y a *partage de la décision par consensus* dans un *rapport d'égalité* entre les parties qui *reciproquement se reconnaissent* des ressources et des expertises complémentaires pour partager cette décision. La caractéristique essentielle de

l'agir communicationnel est d'accepter qu'on argumente sur la proposition pour vérifier sa validité et rechercher la meilleure solution qui puisse aussi être acceptée par tous les acteurs (parents et intervenants). Dans l'agir communicationnel, les partenaires concilient leurs points de vue et recherchent un consensus s'appuyant sur un rapport qui vise l'égalité entre eux et se reconnaissent qualifiés pour prendre la décision. Alors, chaque partenaire accepte de questionner ses zones de doutes et d'incertitudes tout en se permettant de questionner celles des autres. L'intervenant introduit des zones de doutes et d'incertitudes et accepte de modifier son monde vécu en se situant comme apprenant du monde vécu des parents. Chacun puise à son monde vécu et accepte de le modifier à partir de l'argumentation de l'autre. En d'autres termes, chaque partenaire accepte d'être influencé par l'expérience, les pratiques, les valeurs, les croyances ou les attitudes de l'autre. Cette influence réciproque entre les partenaires permet de situer l'agir communicationnel dans ce que nous avons identifié par l'expression *pédagogie sociale de l'intervention*.

### Conclusion

Au niveau de l'éducation, le partenariat nous oblige à reconnaître l'interdépendance entre l'intervenant et son client. Le principe de l'apprentissage dans la réciprocité implique que l'un et l'autre apprennent de leurs savoirs et de leurs savoir-faire. Cette perspective éducative s'inscrit dans la *pédagogie sociale de l'intervention* où les parents ne sont plus seulement des agents d'éducation, ni des acteurs, mais davantage des auteurs capables de produire des savoirs et des savoir-faire nécessaires aux intervenants.

La formation des intervenants n'est plus une question d'apprentissage de nouvelles connaissances sur le partenariat, mais plutôt de réflexion sur l'action et en cours d'action. Cette réflexion partagée ne peut se faire uniquement entre les intervenants, mais entre les parents, les intervenants et, si possible, en présence des gestionnaires de services qui sont les décideurs des grandes orientations et de l'organisation des

services. On doit ramener à la surface les différentes conduites et les questionner en présence des différents auteurs (parents, intervenants et gestionnaires) pour en vérifier leur bien fondé. Ainsi, ces auteurs se donneront une autre vision des partenaires, de leur rôle, de leurs responsabilités et de la complémentarité de leurs savoirs et de leurs savoir-faire. C'est là, à notre avis, la nature première de la synergie créée par le partenariat dans les relations entre les intervenants et les familles.

Jean-Marie Bouchard  
CIRADE, Université du Québec  
à Montréal, Canada

### Références

- Ardoino, J. (1996), dans A. Hocquard, Ed. *Eduquer, à quoi bon?* Paris: PUF.
- Bouchard, J-M, Talbot, L., Pelchat D. et Boudreault, P. (1996). «Les relations parents et intervenants: perspectives théoriques (première partie).» Dans *Apprentissage et Socialisation*. Vol. 17, no 1-2, pp. 21-34.
- Bouchard, J-M, Talbot, L., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1996). «Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations (deuxième partie)?» Dans *Apprentissage et Socialisation*, vol. 17, no 3, pp. 41-48.
- Dunst, C.J., & Trivette, C.M. (1988). «Enabling and empowering families: conceptual and intervention issues.» *School Psychological Review*, 16, pp. 443-456.
- Dunst, C. J. and Paget, K.D. (1991). «Parent-professional partnerships and family empowerment.» In Fine, M. J. (Ed.). *Collaboration with parents of exceptional children*. Brandon, VT: CPPC, pp. 25-44.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'Agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hobbs, N. et al. (1984). *Strengthening families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ministère de l'Éducation (1992). *La réussite pour elles et eux aussi: Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Rappaport, J. (1981). «In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention.» *American Journal of Community Psychology*, 9, pp. 1-25.

<sup>1</sup> Enabling, Dunst et Trivette, 1988; Dunst et Paget, 1991.

<sup>2</sup> Empowerment, Rappaport, 1981; Hobbs et al., 1984; Dunst et Trivette, 1988.

A LA SUITE DE RÉFLEXIONS GÉNÉRALES SUR LA NOTION MÊME DE PARTENARIAT, NOUS CHERCHONS DANS CETTE DEUXIÈME PARTIE À METTRE AU JOUR LE TRAVAIL DE QUELQUES-UNES DE CES PERSONNES QUI AGISSENT DANS L'OMBRE, ET SANS LESQUELLES L'ÉCOLE NE SERAIT PAS CE QU'ELLE EST, ET NOS ÉLÈVES, EN DIFFICULTÉ NOTAMMENT, MOINS SOUTENUS. MAIS COMMENÇONS PAR LES PREMIERS INTÉRESSÉS, LES ÉLÈVES JUSTEMENT, QUI POURRAIENT METTRE EN ŒUVRE ENTRE EUX UN PARTENARIAT DIABLEMENT CONSTRUCTIF!

TOUT LE MONDE S'ACCORDE EN EFFET À DIRE QUE LE PARTENARIAT ENTRE LES ÉLÈVES EST TRÈS IMPORTANT. L'INFLUENCE DES PAIRS A DEPUIS LONGTEMPS DÉJÀ ÉTÉ EXPLOITÉE ET LA MÉDIATION PAR LES PAIRS POURRAIT CONTRIBUER À TISSER DES RELATIONS SOLIDAIRES ENTRE LES ÉLÈVES. MAIS IL SEMBLE QUE CE SOIT PLUS EN THÉORIE QUE DANS LA PRATIQUE! CAR LE PARTENARIAT ENTRE ÉLÈVES NE S'IMPOSE PAS: IL NÉCESSITE UNE CULTURE INSTITUTIONNELLE COHÉRENTE QUI ENCADRE, SOUTIENT ET CRÉE DES CONDITIONS FAVORABLES POUR QUE DE TELLES DÉMARCHES, SIGNES D'UN PARTENARIAT NAISSANT, PUISSENT PRENDRE DE L'AMPLEUR À L'ÉCOLE<sup>1</sup>.

## LA MÉDIATION PAR LES PAIRS

### La médiation, une démarche en plein développement

La médiation semble être une approche qui marche! Pour s'en convaincre, il suffit de lire la presse qui rapporte les exemples les plus médiatiques. On assiste aussi à une multiplication des conférences, des colloques, des publications consacrés à ce thème, organisés aussi bien dans les milieux universitaires que dans le champ des praticiens.

De nos jours, aucun domaine social ne semble échapper à l'intervention des médiateurs. Que ce soit dans le domaine du travail, du droit pénal, de la consommation, des relations internationales, de la famille ou de l'école, la médiation s'est considérablement étendue et développée depuis les années 60. Cette démarche n'est plus simplement considérée comme un mode de résolution de conflits mais comme un *nouveau mode de régulation sociale*<sup>2</sup>.

Le secteur scolaire est le dernier où la médiation a fait son apparition, pour faire face aux dif-

ficultés grandissantes que rencontre l'école. Au départ, des adultes médiateurs scolaires ont été désignés pour aider des élèves en difficulté, en «jouant» l'intermédiaire entre l'école, l'élève et les parents.

Malgré cela, les problèmes continuent de prendre de l'ampleur et l'on parle de plus en plus d'une violence grandissante au sein du monde des enfants et au sein de l'école. On s'est alors rendu compte que pour lutter contre cette crise, il fallait directement impliquer les élèves. La médiation s'est donc développée en médiation par les pairs, c'est-à-dire entre élèves.

En Suisse, nous n'en sommes qu'à nos premiers pas, mais l'on constate que les établissements scolaires y pensent de plus en plus. Un article paru dans le *24 Heures* de mars 2002<sup>3</sup> relatait la formation de 300 *peacemakers* scolaires en Suisse allemande. Plus récemment, les médiateurs scolaires de l'établissement de Château d'Œx ont fait appel à la HEP Vaud pour demander une formation les aidant à lancer ce type de projet.



## 2 | PARTENARIATS À L'ÉCOLE ET DANS L'ÉTABLISSEMENT

LA MÉDIATION PAR LES PAIRS



### La médiation par les pairs, un large mouvement

Cet axe de la médiation a été fortement influencé par les Etats-Unis, où les premières expériences datent du début des années 80. Un des projets les plus connus est celui de *Conflict Managers Project* qui a été initié par le *Community Board* de San Francisco. Les photos d'élèves médiateurs revêtus d'un T-shirt orange portant la mention *Conflict Manager* ont fait le tour du monde!

Ces programmes ont servi de modèles qui ont peu à peu essaimé dans toutes les parties du monde. En France, Bonafé Schmitt a fortement contribué au développement de la médiation par les pairs et, en Belgique, l'Université de Paix de Namur a édité un livre s'intitulant *Graines de médiateurs, médiateurs en herbe*<sup>4</sup>, accompagné d'une cassette vidéo.

### Pourquoi les pairs?

L'influence des pairs a depuis longtemps été exploitée. En effet, des modèles d'entraide par les pairs se sont déjà répandus en Europe à partir du XVI<sup>e</sup> siècle. A cette époque, ces expériences étaient essentiellement centrées sur l'autorité

du maître qui déléguait son pouvoir à un élève choisi par ses soins.

Et puis, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, l'entraide par les pairs évolua, sur des principes d'idéologie éducative, vers des expériences fondées sur l'égalité, l'autonomie, et non plus la hiérarchie. Ce sont ces principes que l'on retrouve dans le scoutisme, les colonies, les écoles nouvelles<sup>5</sup>...

Les études en psychologie, en pédiatrie, en pédopsychiatrie ont apporté des explications à l'importance des pairs. Dans son livre, Pierre Tap<sup>6</sup> met en évidence l'importance du groupe de pairs comme lieu de socialisation, au même titre que la scolarisation et les relations avec la famille.

Actuellement, il semble évident que les contacts entre pairs sont indispensables au développement des jeunes et qu'ils représentent un important facteur psychosocial pour la constitution d'une identité personnelle et sociale.

### De quel type de médiation parle-t-on?

Si je me réfère tant aux diverses vidéos produites qu'aux documents rédigés par les projets d'établissements suisses concernant la formation des élèves médiateurs, le processus de médiation

rejoint celui proposé par M. Souquet<sup>7</sup>: il comprend cinq étapes.

#### 1. Créer le cadre de la médiation.

Cette étape consiste à accueillir les parties en conflit, à leur expliquer le processus de médiation, ainsi qu'à mettre en place des règles.

#### 2. Définir le conflit.

Ici, chaque partie concernée par le conflit donne sa version des faits, sans être interrompue. Le médiateur écoute et reformule ce qu'il comprend de la situation.

#### 3. Se comprendre l'un l'autre.

Le médiateur invite chaque partie à écouter et à reformuler la version de l'autre, c'est-à-dire les faits, les ressentis ainsi que les besoins.

#### 4. Rechercher des solutions.

Cette étape comprend deux temps: le premier où chacun va proposer des solutions et le deuxième qui consiste à se mettre d'accord sur une solution, en tenant compte de la faisabilité de celle-ci.

#### 5. Obtenir un accord.

Il s'agit de contractualiser la solution choisie afin de garantir sa réalisation.

### L'enjeu de la médiation par les pairs

Dans le cadre de mon mémoire de licence, j'ai visité trois établissements scolaires qui avaient implanté un projet de médiation par les pairs. Cette approche n'est pas uniquement un moyen de résoudre des conflits de façon non violente, mais représente aussi un outil d'éducation à la citoyenneté grâce auquel s'acquièrent des comportements permettant de vivre en société. C'est ce qui ressort des entretiens et de la lecture des différents documents élaborés par le groupe de pilotage de ces projets.

Comme le souligne R. Ballion<sup>8</sup>, la meilleure manière pour un enfant de se construire est qu'il soit acteur de sa propre construction. Et de plus, il s'agirait non seulement de rendre l'enfant acteur de sa socialisation, mais aussi de le sensibiliser



aux démarches démocratiques; c'est ce que Michel Tozzi<sup>9</sup> appelle la socialisation démocratisante ou, si l'on se réfère à Colette Crémieux<sup>10</sup>, l'éducation à la citoyenneté. Ce sont là bel et bien les enjeux de la médiation par les pairs!

#### Et sur le terrain?

Malgré ce magnifique enjeu, très peu de médiations sont réalisées par les élèves médiateurs des trois établissements secondaires visités.

Pourquoi? Michel Develay et Philippe Mérieu<sup>11</sup> apportent une réponse possible: «Il est trop hasardeux de faire exister une socialisation démocratique dans une institution qui ne l'est pas forcément.» Selon eux, la culture d'établissement serait en contradiction avec l'esprit d'un *savoir vivre ensemble* démocratique: pour garantir la réussite d'un projet de médiation par les pairs, il faudrait donc commencer par remettre en question cette culture d'établissement. En effet, le *savoir vivre ensemble* démocratique passe par une co-construction où tous les partenaires de l'école sont impliqués. Ainsi, un projet de médiation par les pairs nécessite l'implication des adultes. La médiation par les pairs peut se

développer dans une classe, dans un collège, dans un établissement: pour chacun de ces niveaux différents, la condition indispensable de réussite consiste en l'implication de tous les adultes présents.

Le fait que la médiation au sens strict du terme n'ait presque jamais été utilisée par les élèves dans ces trois établissements ne signifie pas que la médiation par les pairs n'ait servi à rien! Il est vrai que je ne me suis pas attardée à relever les bienfaits multiples d'une telle pratique, qui se situent plus à un niveau individuel. Je pourrais citer le témoignage de certains élèves médiateurs qui disent avoir acquis une meilleure écoute, résolu des conflits familiaux, porté un regard différent sur leurs camarades... Les élèves n'utilisent pas le projet comme nous l'entendons à des fins institutionnelles, mais ils se sont appropriés à titre individuel ce qu'ils pouvaient utiliser dans leur contexte actuel. Cela dit, la question reste ouverte, car aucune analyse plus approfondie n'a été faite. Peut-être même que cette pratique a également contribué à diminuer la violence dans l'établissement!

Frédérique Rebetez

*licenciée en sciences de l'éducation à Lyon, formatrice d'adultes. A la HEP Vaud, elle intervient en formation initiale, continue et complémentaire. Elle aborde des thématiques comme la gestion des conflits, les compétences relationnelles (communication, affirmation de soi, estime de soi...), la médiation ainsi que l'accompagnement individuel et d'équipe.*

<sup>1</sup> Cet article est fondé sur La médiation par les pairs: un outil d'éducation à la citoyenneté, Enjeux et Obstacles. Mémoire de licence, Frédérique Rebetez, Université de Lumière Lyon 2, 2002.

<sup>2</sup> Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (1999). Les médiations, la médiation. Ramonville Saint-Agne: Erès.

<sup>3</sup> Knopf, B. « Les élèves de la paix. » 24 Heures du lundi 25 mars 2002, p.7.

<sup>4</sup> Université de Paix, Graines de médiateurs, médiateurs en herbe. Bruxelles: Editions Memor, 2000.

<sup>5</sup> Taramarcas, O. (1994). Historique de l'approche pédagogique par les pairs à l'école. Sion: Ligue Valaisanne contre les Toxicomanies.

<sup>6</sup> Tap, P. et Malewska-Peyre, H. (1993). « Introduction – Les troubles de la socialisation. » In Tap (dir). Marginalités et troubles de la socialisation. Paris: PUF.

<sup>7</sup> Souquet, M. (1999). « La médiation en milieu scolaire. » In Bonafé Schmitt, JP. Les médiations, la médiation. Ramonville Saint-Agne: Erès.

<sup>8</sup> Ballion, R. « La mission de socialisation de l'école: enjeux et obstacles. » In Les Cahiers Pédagogiques. n° 367-368, oct-nov 1998, pp. 37-39.

<sup>9</sup> Tozzi, M. (1998). « La socialisation démocratique à l'école: un concept pour une pratique? » In Paturet, JB (dir) Vers une socialisation démocratique. Saint-Maximin: Théétète éditions.

<sup>10</sup> Crémieux, C. (1998). La citoyenneté à l'école. Paris: Syros.

<sup>11</sup> Develay, M. et Mérieu, P. « Une attention simultanée, nécessairement. » In Les Cahiers Pédagogiques. n°367-368, oct-nov 1998, pp.10-12.

## 2 | PARTENARIATS À L'ÉCOLE ET DANS L'ÉTABLISSEMENT

UN NOUVEAU PARTENARIAT DANS L'ÉTABLISSEMENT: LA PERSONNE RESSOURCE POUR L'APPUI

DOUZE ENSEIGNANTES ONT COMMENCÉ LEUR FORMATION DE *PERSONNE RESSOURCE POUR L'APPUI* EN SEPTEMBRE 2005. IL S'AGIT D'UNE FORMATION CONTINUE CERTIFIÉE DE 15 CRÉDITS<sup>1</sup> ORGANISÉE PAR LA HEP SUR MANDAT DE LA DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. CE PREMIER GROUPE TERMINERA SA FORMATION AU PRINTEMPS 2008. CELLE-CI EST APPELÉE À SE RENOUVELER CHAQUE ANNÉE, POUR AUTANT QUE LE NOMBRE D'INSCRIPTIONS LE PERMETTE.

DANS LE CONTEXTE ACTUEL PEU FAVORABLE AU DÉVELOPPEMENT DE MESURES DE SOUTIEN AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ET D'ACCOMPAGNEMENT À LEURS ENSEIGNANTS, UNE TELLE FORMATION EST UN SIGNE POSITIF. EN EFFET, SI DANS BEAUCOUP DE SITUATIONS IL EST FAVORABLE DE MAINTENIR L'ÉLÈVE DANS SON MILIEU SCOLAIRE ORDINAIRE, LE MANQUE DE MESURES DE SOUTIEN ADAPTÉES REND SOUVENT CE MAINTIEN ALÉATOIRE, VOIRE IMPOSSIBLE. LA FORMATION VISE À RENFORCER LES COMPÉTENCES DE PERSONNES QUI POURRONT AINSI AGIR DANS CE CONTEXTE ET DÉVELOPPER DES RESSOURCES EN FAVEUR DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ET DE LEURS ENSEIGNANTES ET DE LEURS ENSEIGNANTS.

### UN NOUVEAU PARTENARIAT DANS L'ÉTABLISSEMENT: LA *PERSONNE RESSOURCE* *POUR L'APPUI*



#### Une nouvelle identité

Pendant toute la première année de formation, une évolution a été vécue par les participantes: elles intègrent peu à peu une nouvelle

identité, qui va au-delà de celle d'enseignante. Les participantes ont essayé de définir ce nouveau rôle, qui varie en fonction des contextes très divers dans lesquels elles vivent, chacune apportant sa vision et sa perception. Différentes facettes ont été évoquées, notamment:

- la *personne ressource pour l'appui* joue un rôle d'*accompagnement* de ses collègues;
- elle est un *relais* autant pour introduire d'autres personnes que pour proposer de documents ou du matériel adapté;
- elle apporte un *regard extérieur, un vécu, une référence* par rapport à des situations difficiles de la classe et donne ainsi l'occasion d'une *prise de recul*;



- elle fait preuve de *créativité* pour trouver des solutions à des problèmes toujours différents;
- elle peut faire connaître des *recherches actuelles*, faciliter l'*approfondissement* de notions devenues parfois trop routinières et encourager le tissage de *liens entre théorie et pratique*;
- elle est caractérisée par la *souplesse d'esprit*, la *facilité d'adaptation* et la *polyvalence*, sans être pour autant un « bouche-trou »;
- par son rôle *ressource* et par les contacts initiés et entretenus avec ses collègues, elle peut promouvoir un *enrichissement mutuel*;
- ...

#### Une élaboration dans la durée: un projet

Afin de permettre aux participantes d'intégrer de nouveaux dispositifs d'appui et de répondre à des problèmes identifiés dans le contexte particulier de leur établissement, elles sont amenées à concevoir et à développer un projet. Avant d'être admises en formation, elles en avaient proposé une ébauche. Cependant, pendant cette première année de formation, elles ont été confrontées à la nécessité de se positionner dans le cadre de ce premier projet: elles l'ont fait évoluer ou même parfois l'ont modifié complètement en cours de formation.

Les projets en cours d'élaboration portent sur quatre grandes thématiques:

- la lecture;
- les élèves allophones;
- l'observation-intervention;
- la structure en lien avec des dispositifs d'appui.

A la fin de la première année, les participantes ont été invitées à écrire un court bilan sur leur évolution personnelle en cours de formation.

#### Une formation approfondie et variée

Si l'axe longitudinal de la formation est soutenu par une unité d'accompagnement, régulièrement apparaissent des unités thématiques, de durée variable, et portant sur des contenus spécifiques: l'élève en difficulté, dispositifs d'appui, approche systémique, travail d'équipe, apports des didactiques du français, des mathématiques et de l'allemand...

#### Un premier groupe dynamique

Cette formation, intensive pour des personnes en cours d'emploi<sup>1</sup>, a permis aux participantes de bien se connaître et de former un groupe soudé et solidaire. Lors de moments interactifs, elles ont apporté de nombreuses suggestions et des critiques constructives, qui ont permis de réguler la formation. Elles se soucient toutefois que leur formation soit reconnue à sa juste valeur dans leur établissement et au niveau officiel. En effet, un statut accordé à ce nouveau rôle leur permettrait de devenir des partenaires à part entière pour améliorer les chances de maintien des élèves dans les classes ordinaires et le soutien à leurs enseignantes et à leurs enseignants. De même, une reconnaissance de leur formation donnerait une assise au rôle qu'elles sont amenées à jouer.

La rédaction de *Prismes* se fera sans doute l'écho de cette formation nouvelle dans ses prochains numéros, et présentera quelques projets en cours d'élaboration.

Régine Clottu

*co-responsable de l'unité d'accompagnement de la formation continue certifiée de personne ressource pour l'appui*

<sup>1</sup> 15 crédits équivalent à 450 heures de travail.

<sup>2</sup> Elles bénéficient pour leur formation d'un après-midi de décharge tous les quinze jours. La formation est organisée sur ces plages horaires.

#### Buts de la formation (extrait du descriptif)

- le développement au sein des équipes pédagogiques des compétences de chaque enseignante et de chaque enseignant dans la prévention, l'identification et la mise en œuvre de mesures pédagogiques propres à répondre aux difficultés que rencontrent certains élèves;
- le développement au sein des établissements de formes diversifiées et innovantes de prise en charge qui réussissent;
- le maintien le plus souvent possible au sein de sa classe de l'élève qui rencontre des difficultés.

#### Compétences renforcées pendant la formation

- observer, décrire et analyser une situation scolaire dans son contexte;
- favoriser l'aménagement de dispositifs de différenciation dans les classes et au niveau de l'ensemble de l'établissement;
- coopérer avec les enseignantes et les enseignants dans la description et la compréhension des difficultés des élèves;
- accompagner les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre de mesures pédagogiques;
- développer la collaboration avec d'autres intervenants (psychologues, psychomotriciens, logopédistes, soutien pédagogique spécialisé).

L'ARTICLE QUI SUIT PROPOSE QUELQUES RÉFLEXIONS D'UNE DOYENNE DE GYMNASSE QUI CÔTOIE DEPUIS SIX ANS DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE DE DIPLÔME (ACTUELLEMENT ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE). DIVERSES SITUATIONS DIFFICILES L'ONT AMENÉE À CHERCHER DES COLLABORATIONS MULTIPLES AU SEIN DE L'ÉCOLE ET AUPRÈS D'AUTRES INSTANCES PLUS SPÉCIALISÉES. SI L'ÉCOLE RESSENT UN BESOIN PRESSANT D'AIDES COMPÉTENTES, L'INVERSE EST AUSSI VRAI: LES SPÉCIALISTES DE L'ADOLESCENCE COMPTENT SUR L'ÉCOLE POUR AIDER LES JEUNES GENS ET LES JEUNES FILLES EN CRISE À RETROUVER LEUR ÉQUILIBRE. IL S'AGIT DONC BIEN D'UN PARTENARIAT, OÙ PERSONNE NE CHERCHE À FUIR SES RESPONSABILITÉS SPÉCIFIQUES.

# PARTENARIATS AU GYMNASSE DE NYON



Les nombreuses années passées à enseigner, d'abord, puis à administrer, ensuite, quelques générations de gymnasiens, m'ont permis de faire divers constats qui s'avèrent, au fond, positifs malgré le trouble dans lequel peuvent nous plonger certaines situations. La plupart de nos gymnasiens vont bien, mènent des études régulières et suivent sans anicroches des programmes chargés. Toutefois quelque dix pour cent d'entre eux doivent faire face à diverses difficultés personnelles: problèmes familiaux, problèmes financiers, maladies physiques ou psychiques, dépendances liées aux toxicomanies, ou encore difficultés d'adaptation à des nouvelles exigences tant scolaires que sociales. Or ces situations mettent en danger leur réussite scolaire, et donc leur avenir en matière de formation.

Le travail d'accompagnement de ces gymnasiens se fait à petite échelle – le terme est peut-être mal choisi – dans le cadre du gymnase lui-même. Ainsi les conseillers de classe désignés se voient confier une bonne vingtaine d'élèves chaque année dont ils suivent attentivement le parcours et pour lesquels ils reçoivent les informations, les questions, les inquiétudes de leurs collègues enseignant dans la même classe, ou parfois même de leurs parents. Ce partenariat-là est indispensable pour «repérer» ces élèves qui se taisent, se cachent et souffrent en silence, mettant ainsi en péril leurs chances de réussite. Les maîtres parlent, prennent contact avec les diverses instances de l'école (médiation, infirmerie, direction) et informent si besoin est les parents. Des ébauches de solutions sont proposées et souvent ouvrent des portes que les jeunes n'auraient jamais pensé ou osé pousser.

L'école accueille également volontiers en son sein des formateurs spécialisés qui l'aident à gérer de façon appropriée les situations de crise. Ainsi les décès ou les accidents graves dont les élèves sont les victimes primaires ou secondaires sont traités selon des protocoles élaborés par l'école et les formateurs du Groupe Ressource d'Accompagnement et de Formation en Cas d'Incident Critique (GRAFIC).

Parfois, les problèmes rencontrés dépassent les compétences assignées à quelques maîtres et sont traités par des institutions spécialisées. Le partenariat devient alors une affaire *a priori* plus compliquée. Des contacts réguliers et des informations précises sont échangées entre l'école et les instances impliquées afin de permettre une scolarité la moins chaotique possible. Pour exemple, des élèves hospitalisés en unité psychiatrique pour adolescents pendant longtemps (cas d'anorexie, de tentatives de suicide, de psychoses graves), ou les accidents impliquant de longues convalescences, réintègrent l'école à dose homéopathique suivant un horaire discuté et adapté à leur situation personnelle. Les médecins et les conseillers de classe, les parents et les directions d'école sont donc les acteurs de ce partenariat, de cette collaboration indispensable. Dans ma pratique, j'ai pu juger de son efficacité à de nombreuses reprises et surtout du succès des principaux intéressés dans leurs études, les conditions mises en place pour eux leur permettant ainsi de maîtriser ce qui semblait impossible à réaliser.

Les médecins sont d'ailleurs toujours en quête de collaboration avec l'école; ils savent que certaines des thérapies qu'ils choisissent d'appliquer ne peuvent se réaliser qu'à la condition qu'un cadre aussi rassurant que celui des établissements scolaires puisse intégrer leurs patients. Les jeunes en difficulté trouvent dans la régularité des cours, la présence des maîtres et des camarades, l'ouverture sur la culture et les sciences, et finalement les règles régissant la vie de l'école, une structure rassurante, même si elle n'est pas toujours perçue comme telle. L'école quant à elle reçoit les demandes avec bienveillance, et ménage des horaires adaptés, même si elle reste bien consciente de ses limites et ne confond pas son rôle éducatif avec un rôle thérapeutique qui n'est pas le sien. Il s'agit de créer un climat favorable à la réussite, *in fine*, de l'élève concerné, dans des limites de temps acceptables. Chacun sait d'ailleurs le bénéfice que de jeunes adultes, et plus généralement une société entière, peuvent tirer d'une bonne formation.

Hormis les situations où le partenariat avec la faculté est nécessaires, il y a les problèmes inhérents aux modes de vie (sociale) des adolescents; les excès liés aux consommations de produits psychotropes (alcool et cannabis, pour ne citer que les plus populaires) poussent l'Office Fédéral de la Santé Publique (OFSP) à proposer des actions multiples et diverses qui s'inscrivent dans un projet à long terme. Ainsi des projets pilote de prise en charge tels que DEPART (qui s'étend de mai 2004 à avril 2007) permettent aux enseignants, médiateurs, infirmières, parents et jeunes, de trouver des réponses aux questions aiguës qu'ils se posent sur les comportements à risque, voire à les résoudre.

Ce qui me semble particulièrement remarquable, dans tous les sens du terme, reste l'intérêt des unités de formations (UNIL, HES) qui proposent régulièrement aux partenaires de l'école et des métiers de la santé des cours de qualité qui permettent aux différents acteurs d'échanger, de s'informer et d'actualiser leurs réponses aux difficultés rencontrées par les jeunes adultes. Notre société en mouvement constant et rapide ne nous permet pas de rester sur des acquis et des pratiques éprouvées sur quelques générations, mais imposent des adaptations appropriées aux changements. Quels que soient les problèmes, ils sont teintés par leur époque (de plus en plus courte) et ne souffrent aucun manque de vigilance. Ainsi des journées de formation ouvrent des portes sur les partenariats possibles et souvent insoupçonnés à des professionnels qui ne sont, finalement «que» des enseignants mais qui ne peuvent pas, à mon avis, ignorer cette fraction d'élèves dont la formation est perturbée par la traversée de tourmentes personnelles. Ne l'oublions pas: ces élèves constituent un atout pour notre futur à tous et leur destinée mérite, à ce moment de leur existence, que l'on s'y arrête un long instant.

Marie-Christine Gilbert  
doyenne au gymnase de Nyon

# UNE ÉQUIPE DE SOUTIEN AUX ÉLÈVES, ÉTABLISSEMENT DE CORSIER



La santé et les comportements des élèves font partie des éléments incontournables de la vie scolaire. Elèves bien sûr premiers concernés, parents, enseignants et professionnels de la santé en milieu scolaire se doivent de collaborer et de coordonner leurs activités. Dans le canton de Vaud fonctionne notamment un Office des écoles en santé, rattaché au Département de la formation et de la jeunesse pour son pôle pédagogique et supervisé par le médecin cantonal, du Département de la santé et de l'action sociale, pour son pôle santé. Les bases légales sont régies depuis 2003 par le *Règlement sur la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire*. La mise en œuvre, sur un mode interdisciplinaire, est du ressort des collaborateurs des diverses professions gravitant autour d'un établissement, sous la responsabilité de

son directeur. La Direction générale de l'enseignement obligatoire peut aussi, au cas par cas, édicter des recommandations, par exemple après le douloureux tsunami asiatique ou lors des risques d'épidémie de grippe aviaire.

De ce préambule on retiendra qu'une certaine autonomie est laissée aux autorités locales. Hors les obligatoires entretiens, les tests de vue et d'ouïe, les visites dentaires, les vaccinations ou l'éducation sexuelle, les établissements ont donc la latitude d'instituer d'autres formules visant au bien-être des élèves. *Prismes* propose à titre d'exemple la pratique complémentaire mise sur pied dans l'établissement primaire et secondaire de Corsier-sur-Vevey, regroupant 900 élèves des communes de Corsier, Corseaux, Chardonne et Jongny, ainsi que quelques-uns provenant de Vevey.

Une Equipe de soutien aux élèves (ESE), et parfois aux enseignants, regroupe l'enseignante animatrice de santé, deux psychologues scolaires, l'infirmière scolaire, deux médiateurs, quatre représentants des enseignants, répartis par degrés et communes, ainsi qu'un des médecins scolaires. Cet organe se réunit jusqu'à dix fois par an, travaillant plutôt par délégation. Divers programmes sont régulièrement lancés, à un rythme annuel, comme un questionnaire sur l'environnement socio-éducatif – et son exploitation pour dessiner le climat de l'établissement – ou la sécurité sur le chemin de l'école, thème en plus d'une journée pédagogique.

A l'usage, il est apparu que les problèmes d'urgence ne pouvaient être traités correctement, la « machine » étant lourde à mettre en marche. Pour améliorer l'efficacité a été fondée une deuxième structure allégée, dite « ESE réduite » et composée une dizaine de personnes: infirmière, médiateurs, psychologues, médecin, pas

d'enseignants mais les logopédistes et le psychomotricien; à relever que ces derniers ne sont légalement pas des professionnels de la santé en milieu scolaire. L'ESE réduite se réunit une fois par mois. Elle étudie des cas d'élèves en situations précises, généralement individuellement, rarement en groupes. Exceptionnellement des enseignants utilisent aussi cette filière pour leurs propres appels à l'aide. Les informations sont mises en commun et en réseau, parfois avec les conseils d'autres professionnels. Les parents peuvent être associés selon les circonstances. Une collaboration est à l'essai avec le Service de protection de la jeunesse, maintenant régionalisé; le mode de fonctionnement de ce nouveau partenariat est à améliorer, notamment dans le traitement des cas particuliers. L'ESE souhaite aussi mieux informer les enseignants, qui en connaissent mal les rouages et l'utilité, se croyant à tort dépourvus devant les problèmes posés par certains de leurs élèves.

Les séances de l'ESE réduite ne prévoient pas d'ordre du jour ou de protocole; elles fonctionnent de manière naturelle, favorisant la souplesse requise par l'urgence des sujets soumis à sa sagacité. Ce choix délibéré n'empêche évidemment pas d'évoquer toutes les situations à apprécier, dont les principaux éléments sont sauvegardés dans un procès-verbal.

Le partenariat institué entre les différents intervenants du groupe veille à ne pas interférer sur les activités propres de chaque professionnel. Il convient plutôt d'évoquer la *complémentarité* et la *coordination*. Quant au directeur de l'établissement scolaire, il est régulièrement informé et reçoit le procès-verbal. Il intervient ponctuellement, notamment si la situation relève de la loi sur les mineurs et exige l'intervention de la police ou des signalements au Service de protection de la jeunesse.

Un point sensible dans le bon fonctionnement d'une équipe pluri-disciplinaire est le secret professionnel, en rapport avec le devoir de discrétion des enseignants. Généralement l'ESE réduite fait preuve d'une grande prudence, car les rumeurs biaisées, néfastes aux élèves visés, courent vite et les réactions émotionnelles des

enseignants sont parfaitement imprévisibles. Elle a pour cela pris le parti de doser et nuancer les informations, ne diffusant que les plus importantes et nécessaires. A l'inverse, les renseignements reçus sont eux aussi analysés avec précaution. Ce qui pourrait être perçu pour de la méfiance n'est en réalité que la garantie d'un traitement équitable.

Les interlocutrices de *Prismes*, Chantal Roux, infirmière scolaire, et Catherine Marclay, médiatrice, enseignante et doyenne secondaire, soulignent que la réflexion en équipe est bénéfique au traitement de situations souvent complexes. Elles précisent aussi que le fonctionnement de l'ESE réduite de l'établissement de Corsier n'est pas figé, mais souplement évolutif au gré de propositions pertinentes. Elles considèrent enfin que ce modèle propre aux conditions locales n'est pas directement transposable.

Jean-Louis Paley

Contacts, site internet: [www.ecoles-de-corsier.ch/newservices.html](http://www.ecoles-de-corsier.ch/newservices.html)

## LE SECRÉTARIAT D'ÉTABLISSEMENT, UN NŒUD FERROVIAIRE



Je travaille au secrétariat de l'établissement primaire et secondaire de Corsier, et l'on m'a demandé de parler de notre partenariat avec l'école.

Je le comparerais à une plaque tournante, un nœud ferroviaire.

Tout le monde passe, se croise, laisse des instructions, des informations. Notre rôle «très important» consiste à rediffuser ces informations, ces instructions, mais aussi à écouter, comprendre, accompagner quotidiennement enseignants et élèves.

Nos activités journalières sont très diverses, et c'est cette diversité qui nous permet d'apprécier ce métier et qui rend notre rôle aussi important. En effet, que l'on soit la locomotive ou le dernier wagon du train, tout passe par ce nœud ferroviaire qu'est un secrétariat d'établissement.

Nadine Badoux

employée d'administration, Corsier-sur-Vevey

# «MADAME BROSSE À DENTS» À L'ÉCOLE



### **Nouvelle association professionnelle créée par partenariat**

Dans le canton de Vaud, les spécialistes de l'éducation en santé bucco-dentaire sont des professionnelles au bénéfice d'une formation en médecine dentaire. Elles se sont débrouillées seules pour se former en milieu scolaire. Ayant envie et besoin de partager des expériences et des compétences, de bénéficier de plus d'informations, de cours divers et dans le but de protéger leur profession, elles se sont unies à l'échelle romande et ont fondé l'Association romande des enseignantes en santé bucco-dentaire (ARESBD) en septembre 2001. Récemment, en été 06, ces professionnelles de toute la Suisse, se sentant tellement isolées par région, se sont réunies pour créer l'Association suisse des spécialistes de l'éducation en santé bucco-dentaire. Ce partenariat a eu comme première tâche de nouer une série de contacts personnels entre professionnelles des deux côtés de la Sarine.

Sans ces contacts privilégiés, nous n'aurions pas pu construire et mener ce projet à terme. Cette organisation faitière a pour but premier la reconnaissance de cette spécialisation par l'Office fédéral de la formation. Des contacts

ont été pris avec cet organe et le travail, immense, commence maintenant. De plus, nous souhaitons une formation complète et unifiée dans toute la Confédération et une reconnaissance officielle de nos partenaires directs. Nous voulons aussi que les informations sur la santé dentaire dans les classes ne soient diffusées que par des personnes au bénéfice d'une formation en médecine dentaire avec en plus un complément en pédagogie afin que les leçons données aux enfants scolarisés soient vraiment bien reçues et bien perçues.

### **Expériences de partenariats dans la classe**

Notre intervention dans la classe est toujours programmée et nous ne venons que sur rendez-vous. Généralement les leçons en classe se passent vraiment très agréablement, les enfants sont très réceptifs et il est aisé de leur parler en terme simple de leur santé dentaire. Ce sujet les captive au point qu'il nous faut souvent les interrompre dans leur souhait de nous raconter leur histoire de dents ainsi que celles de tout leur entourage! Certains élèves profitent de notre présence pour nous faire part de leur crainte malade des soins dentaires et il est aussi de notre rôle de les tranquilliser en leur expliquant le déroulement d'une séance chez le praticien. Nous le faisons en leur présentant les instruments que le dentiste va employer et nous leur expliquons leur utilité. Ce genre de moments plaît énormément en suscitant beaucoup de questions.

Nous espérons toujours que les enfants parlent en famille après notre passage et que les parents soient bien au courant de ce qui a été dit en classe. Bien entendu, nos interventions sont plus efficaces si les enseignantes appuient clairement notre démarche, ce qui est très généralement le cas. C'est bien sûr moins facile quand nos hôtes manifestent leur contrariété de voir le

déroulement habituel de leur journée ainsi perturbé. Mais, la réalité que nous vivons est dans l'ensemble bien plus agréable et bien plus motivante: nous bénéficions en effet d'un accueil chaleureux auprès de la grande majorité du corps enseignant. Le partenariat avec tous les intervenants dans les classes est une chose évidente et nécessaire. Souvent, on nous demande de nous joindre au service de santé pour des programmes communs tels que *petits déjeuners*, action *récré saine* ou autre. En milieu para-scolaire aussi, nous pouvons apporter quelque chose aux enfants en travaillant main dans la main avec les éducateurs et les personnes responsables de garderies et de divers foyers d'accueil. Si nos efforts se conjuguent, les enfants arriveront à se maintenir dans un meilleur état dentaire qui ne péjorera pas leur vie future et qui leur permettra de bénéficier d'un meilleur état de santé.

Ces dernières années, la recrudescence des caries est une triste réalité. Nos passages auprès des enfants sont plus que jamais utiles et l'aide apportée par l'entourage donnant les principes fondamentaux de l'éducation aux enfants est d'une utilité primordiale.

L'école nous aide à mettre à disposition des enfants les principes de base de l'hygiène mais le message ne passera qu'avec les efforts conjoints de tous les partenaires en milieu scolaire. Heureusement qu'une bonne collaboration est la règle générale: et il est bien agréable pour nous de pouvoir compter sur l'appui des enseignantes et des enseignants en toute de circonstances.

**Simone de Rougemont**  
spécialiste de l'enseignement en santé  
bucco-dentaire, présidente de  
l'Association vaudoise des assistantes en  
médecine dentaire, membre de la délégation  
auprès de l'Office fédéral de la formation et  
de la technologie (OFFT)

## POUR UNE AMBIANCE FAVORABLE LORS DES TRAJETS EN BUS...



Conductrice de minibus scolaire, un métier dans lequel on «tourne le dos aux élèves», ce qui peut être une des difficultés pour la discipline. Il faut parfois se montrer autrement.

Pour créer un contact sympathique entre les élèves et le conducteur, il ne faudrait pas être là que pour les transports, mais essayer autant que possible de participer à des activités où les élèves se produisent, par exemple, une soirée de gymnastique ou un spectacle qu'ils monteraient avec la classe. J'ai remarqué qu'ils aimaient bien que l'on soit présent: ils sont tout fiers et viennent volontiers nous saluer. Ils en reparlent dans les jours qui suivent. Cela permet ensuite d'avoir une meilleure ambiance dans le bus: cela crée une discussion et des liens différents. A cet égard, on peut dire qu'il est important aussi de donner pour recevoir. Si je leur offre quelques bonbons à l'occasion de diverses fêtes, les enfants sont touchés. Le privilège de s'asseoir à côté de la conductrice est aussi perçu comme une récompense.

La situation est peut-être plus facile pour les chauffeurs de petits bus, car souvent ils habitent le village, ils connaissent les familles, ils transportent tous les jours les mêmes enfants. Cela facilite la discipline. Par ailleurs, il est toujours possible de parler avec l'un ou l'autre enseignant. Certains établissent des contrats avec les élèves par rapport à leur comportement dans le bus, ceci d'entente avec leurs parents. Mais il faut parfois leur rappeler ces

règles de vie acceptées en commun.

La situation est plus difficile lors de trajets non habituels avec des grands élèves: chahut et écarts de langage se manifestent surtout quand le maître n'est pas présent. C'est un stress permanent d'être attentif à ce qui se passe sur la route tout en veillant à la discipline. La direction a conscience de la difficulté de ces transports et soutient les mesures mises en place.

**Lise Vullioud**  
conductrice de bus scolaire à l'établissement de la Chamberonne

DANS LA TROISIÈME PARTIE QUI S'OUVRE, NOUS ABORDONS DEUX «EXPÉRIENCES» DÉJÀ ÉVOQUÉES DANS LES NUMÉROS PRÉCÉDENTS, ET QUI CONCERNENT DES ÉLÈVES POUR QUI L'ÉCOLE N'EST PAS UN LONG FLEUVE TRANQUILLE. ELLES NÉCESSITENT TOUTES DEUX DES PARTENARIATS MULTIPLES, RAISON POUR LAQUELLE NOUS AVONS JUGÉ UTILE, OUTRE LEUR INTÉRÊT ÉVIDENT, DE LES REPRENDRE DANS LE CADRE DE LA THÉMATIQUE DE CE NUMÉRO. UNE AUTRE FORME DE PARTENARIAT «TRANSFRONTALIER» COMPLÈTE LA PARTIE, AVEC UNE BRÈVE RÉFLEXION PLUS GÉNÉRALE DE CLAUDE SCHWAB.

DANS LE PREMIER NUMÉRO DE *PRISMES*, NOUS AVONS PUBLIÉ UN ARTICLE SUR UNE EXPÉRIENCE RICHE ET NOVATRICE AU COLLÈGE DE LA PLANTA<sup>1</sup>. NOUS Y REVENONS AVEC DEUX ANS DE REcul À TRAVERS TROIS ARTICLES QUI TÉMOIGNENT D'UN FORT PARTENARIAT: HASSANE MAHDAD, ENSEIGNANT À L'ORIGINE DU PROJET, DRESSE UN BILAN POSITIF MAIS SANS COMPLAISANCE DE L'EXPÉRIENCE. LADISLAS HIERHOLZ, ENGAGÉ COMME MAÎTRE AUXILIAIRE RESSOURCE, PARLE DE SON INTERVENTION AU SEIN DE LA CLASSE VSO ET DE SON TRAVAIL PLUS INDIVIDUEL AUPRÈS DE CERTAINS ÉLÈVES DIFFICILES. ENFIN, PHILIPPE VACHERON, DIRECTEUR DE LA PLANTA, ÉVOQUE AUSSI BIEN LES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE POUR LA CULTURE D'ÉTABLISSEMENT QUE LES CONDITIONS NÉCESSAIRES POUR SON DÉVELOPPEMENT.

# CHAVANNE PRÈS RENENS (LA PLANTA): BILAN DE LA PREMIÈRE VOLÉE DU PROJET D'INTÉGRATION ET DE DÉCLOISONNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT DE LA PLANTA

En août 2003, un projet d'intégration et de décroisonnement a été mis en place pour les classes de voie secondaire à options<sup>2</sup> à l'établissement de La Planta à Chavannes près Renens. Les objectifs de ce projet étaient multiples:

- intégration de tous les élèves dans le cursus

- VSO y compris les élèves de développement;
- offrir de la pédagogie compensatoire dans le cadre des classes VSO;
- encadrer et soutenir tous les élèves des classes VSO par une équipe pédagogique;
- améliorer la prévention des échecs scolaires



en offrant des soutiens pédagogiques individualisés et adaptés aux besoins des élèves;

- développer une culture de travail en équipe pédagogique;
- permettre à des élèves en difficulté dans les autres voies de bénéficier d'un soutien adapté à leurs besoins;
- développer une perméabilité entre les voies afin d'offrir les meilleures opportunités d'apprentissage et d'épanouissement aux élèves montrant les compétences nécessaires.

Au terme de l'année scolaire 2005-2006, nous avons décidé de dresser un bilan de ce qui a été fait au travers de la première volée qui a vécu dans son intégralité la réalité de ce projet. En août 2003, j'ai eu la maîtrise de classe d'une 7e VSO avec des élèves de développement intégrés à cette classe. J'ai suivi cette classe en 8e année puis en 9e année avec, au mois de juin 2006, les examens de fin de scolarité et le départ dans d'autres projets de formation ou d'autres projets de vie.

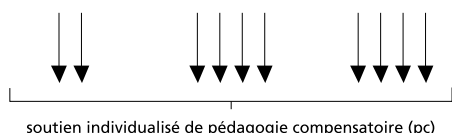
### Organisation du projet

L'organisation mise en place en août 2003 concernait quatre classes de VSO, encadrées par une équipe pédagogique qui se réunissait de manière hebdomadaire pour faire un bilan de la semaine écoulée et préparer la semaine suivante. Cette équipe était composée de quatre maîtres de classes ainsi que de deux enseignants de pédagogie compensatoire. Jean-Philippe Maillard, doyen en charge des VSO, venait compléter cette équipe.

Le travail de pédagogie compensatoire se faisait soit dans la classe, soit lors de périodes individualisées ou en petits groupes dans une salle réservée à cet usage.

Année 03-04, classes VSO

2 classes de 7e VSO 21 élèves dont 2 pc    1 classe de 8e VSO 19 élèves dont 4 pc    1 classe de 9e VSO 17 élèves dont 4 pc



### Suivi de la volée 2003

A la rentrée d'août 2003, j'ai reçu la maîtrise de classe d'une 7e VSO avec la mise en place d'un projet d'intégration et de décroisement soutenu tant par la DGEO<sup>3</sup> que par le SESAF<sup>4</sup> et bien sûr par Philippe Vacheron, directeur de notre établissement. Avec un collègue, nous avons mis en place une structure permettant d'offrir aux élèves un enseignement adapté à leurs difficultés. Ceci a eu pour conséquence d'avoir, dès la rentrée 2003, trois élèves de développement suivi d'un quatrième qui nous a rejoint au moins d'octobre de cette même année.

Très vite trois de ces élèves ont demandé un soutien personnalisé. Pour Christian<sup>5</sup>, il s'agissait de mettre en place un programme de rattrapage pour pouvoir se présenter aux examens de fin de scolarité au mois de juin 2004, puisque son désir était de partir en formation professionnelle. Pour Leila, en prise avec des problèmes d'identité culturelle, il a fallu lui donner très rapidement des outils pour trouver une solution post-scolaire puisqu'elle souhaitait également quitter l'école à la fin de l'année. En ce qui concerne Juan<sup>6</sup>, après plusieurs passages en institutions, il tentait un retour dans la scolarité obligatoire. Cette situation a demandé de gros aménagements tant au niveau scolaire, ses connaissances allant d'une classe de développement en mathématiques à celles d'une 9e VSB en français, qu'en termes de soutien socio-éducatif. Le quatrième élève connaissait, quant à lui, essentiellement des difficultés d'apprentissage.

Des résultats très satisfaisants ont été réalisés grâce à la réalité du projet pour les deux élèves qui souhaitaient partir dans le monde professionnel à la fin de cette 7e année. Ceci a été possible grâce notamment à la souplesse de notre projet et à sa capacité de réagir instantanément à différentes situations *en mettant sur pied des ateliers de préparation et d'accompagnement pour leur entrée dans le monde professionnel*.

Au début de l'année scolaire 2004-2005, les deux 7e années ont été réunies en une 8e VSO. Sur un effectif de 17 élèves, quatre avaient un statut de pédagogie compensatoire et un était intégré dans des cours en VSB. La coordination

d'autant d'élèves aux capacités aussi diverses a grandement été facilitée par une gestion d'équipe de ces jeunes. Appuis, apprentissages différenciés, soutien socio-éducatif, coordination de réseaux, toutes ces actions ont pu être réalisées avec un impact tangible et mesurable sur tous ces élèves, *à l'exception d'un jeune pour lequel nous n'avons pas su trouver une méthode répondant à ses difficultés*.

L'intégration de tous ces jeunes nécessitant des soutiens individualisés s'est parfaitement déroulée dans cette classe de 8e VSO. Il n'y a jamais eu de clivage entre les élèves VSO et ceux au bénéfice de programmes individualisés.

Cette situation a perduré au début de l'année scolaire 2005-2006 malgré de nouvelles modifications dans l'effectif, puisqu'un élève nous a rejoints en début d'année, suivi de deux autres entre novembre et décembre 2005.

Au mois de janvier 2006, suite au départ du collègue avec lequel j'avais mis en place ce projet, l'organisation a été modifiée par la mise en place d'une classe ressource pendant les périodes de français et de mathématiques. L'enseignante de pédagogie compensatoire avait en charge dix élèves qui étaient sortis des classes VSO lors de ces périodes. L'organisation dès mars 2006 a avantagé des acquisitions de base dans ces deux branches et a permis de réduire les effectifs des classes VSO durant ces moments. A cette période de l'année, les effectifs variaient entre 17 et 21 élèves dans nos classes VSO intégrant des élèves de développement. A cette même époque, une personne ressource qui travaillait avec nous depuis mai 2005 a vu son temps de travail passer à 18 périodes et a ainsi pu nous épauler efficacement dans la gestion des élèves qui connaissaient des problèmes de comportements importants<sup>7</sup>. Il a assuré également une présence de 10h00 à 12h00 et de 13h30 à 15h10, présence qui a permis soit de répondre à une situation d'urgence qui dépassait le cadre normal de la classe, soit de recevoir les élèves en entretien individuel ou pour du travail individualisé, soit de partager ses observations avec les membres de l'équipe

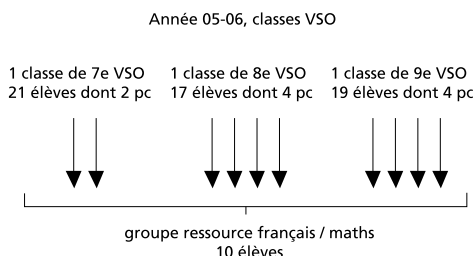
L'implication de Jean-Philippe Maillard, doyen

### 3 | EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES: DES PARTENAIRES S'EXPRIMENT

CHAVANNE PRÈS RENENS: BILAN DE LA PREMIÈRE VOLÉE DU PROJET D'INTÉGRATION ET DE DÉCLOISONNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT DE LA PLANTA

en charge des classes VSO à l'établissement de La Planta, a complété ce soutien et a permis la mise en place de cette nouvelle structure.

#### Organisation du projet VSO depuis mars 2006, cours de français et de mathématiques



#### Quel bilan faire de ces trois années?

Au cours de ces trois années, nous avons pu constater que l'un des aspects essentiels pour l'enseignement, à savoir le relationnel, s'est grandement amélioré par l'instauration de notre projet. Les ressources dont nous disposions au cours de ces trois années nous ont donné les moyens, en temps, en énergie et en compétences, de développer cet aspect indispensable à l'accompagnement et à la compréhension d'adolescents en difficulté, voire en rupture partielle avec le milieu scolaire et familial.

Ces trois années passées au sein de ce projet et avec cette volée nous ont permis de mettre en évidence plusieurs éléments et de tirer quelques leçons.

1. Le travail en VSO, et qui plus est avec des élèves de classe de développement, demande un investissement personnel et relationnel important de la part des enseignants. La compréhension des réalités vécues dans la classe est le pilier du bon fonctionnement du groupe classe, y compris du maître de classe. Pour la première fois, il nous a semblé que, grâce aux ressources données par la DGEO et par le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) et grâce aussi au soutien reçu de la part de la direction, le travail accompli a été fait en profondeur et avec un réel impact sur le parcours scolaire des élèves de cette volée.

2. Les élèves intégrés dans les classes VSO sont bien acceptés par leurs camarades et ils ne posent pas plus de problèmes de discipline que les élèves de VSO. Cela peut sembler une évidence mais il est bon de le rappeler. Nous n'avons constaté aucune stigmatisation de ces élèves ni de la part de leurs camarades ni de la part des enseignants. Ils faisaient partie de la classe au même titre que les élèves de VSO à l'exception des périodes de français et de mathématiques. Environ la moitié des élèves de pédagogie compensatoire ont réalisé des progrès (tant en termes d'acquisition de connaissances et d'outils de travail qu'au niveau de leur comportement face au travail scolaire) qui, selon l'équipe, n'auraient pas eu une aussi grande ampleur en dehors de ce projet.

3. Le fonctionnement en équipe permet d'apporter soutien et encadrement lorsque cela est nécessaire. De plus, les moments d'échanges et de partage offrent un *plus* indéniable en ce qui concerne l'enseignement et la gestion de classe. Ce mode de travail a permis à tous les enseignants qui ont participé à ce projet d'offrir un enseignement plus « complet », basé tant sur l'acquisition de connaissances que sur la compréhension de chaque réalité vécue par ses élèves.

4. Quelques constats ont pu être faits quant à la réalité de notre projet, à savoir:

- importance d'adopter une procédure bien définie et acceptée par tous les intervenants (maîtres, élèves, parents et direction);
- garantir une stabilité dans l'équipe pédagogique, ce qui n'a pas été le cas au cours de ces trois années puisque de fréquents changements d'enseignants ont eu lieu;
- limiter les maîtres intervenants dans les classes pour éviter que certains enseignants ne travaillent qu'une ou deux périodes avec les classes VSO ce qui a entraîné de grandes tensions en termes de discipline. Pour l'année 2006-2007, les maîtres de classe vont enseigner plus de 20 périodes dans leur classe, ce qui devrait diminuer ces foyers de tension;
- importance du travail en réseau qui permet à

de nombreux intervenants de l'établissement (maîtres, doyen, infirmière, médiateur, psychologue) et extra scolaire (médecins, assistant sociaux, éducateur...) de se réunir et de parler ensemble d'une situation humaine. En ce qui concerne les élèves de cette volée 2003-2006 quelques constats méritent d'être faits.

- Sur les vingt élèves de la 9e VSO, cinq iront à l'OPTI<sup>®</sup>, deux au CHARTEM<sup>®</sup>, quatre tenteront un raccordement pour obtenir un certificat en VSG, huit commenceront un apprentissage dont deux un préapprentissage et un élève a choisi de faire un séjour linguistique de longue durée. 60% des élèves de cette classe ont trouvé une solution qui n'est pas transitoire pour leur projet d'avenir. Depuis 1995, nous n'avons jamais connu un taux aussi élevé de solutions choisies, construites et réalistes dans une classe de 9e VSO de notre établissement.
- Deux élèves initialement intégrés par le biais de la pédagogie compensatoire ont pu se présenter au certificat de fin de scolarité. L'un des deux l'a brillamment réussi.
- Deux élèves qui ont commencé l'année en 8e VSO ont pu rejoindre la 9e VSO entre novembre et décembre 2005 pour finalement combler leurs lacunes et réussir leur certificat. Ces deux élèves, en âge de quitter la scolarité obligatoire, souhaitaient entrer dans la vie professionnelle et donc quitter l'école à la fin de l'année. C'est donc en accord avec leurs parents que la direction leur a proposé ce passage en 9e année avec la réussite des examens à la clé.
- Deux élèves en rupture partielle avec leur famille ont trouvé un espace d'écoute et de soutien qui leur a permis, dans un premier temps, de prendre conscience des difficultés rencontrées et de les verbaliser, puis d'entamer un cheminement de vie. Sans ce projet, ni moi-même en tant que maître de classe, ni l'équipe pédagogique n'aurions pu éviter une complète rupture scolaire.

Ces trois années ont-elles été modifiées par ce projet? Nous en sommes intimement convaincus. Nous n'avons pas été des « sauveurs » ou des



«faiseurs de miracles», mais tous les intervenants concernés, que ce soient les élèves, les maîtres, la direction mais aussi les parents, les médiateurs et des assistants sociaux du SPJ<sup>10</sup>, tous nous nous sommes retrouvés autour des mêmes réalités et des mêmes contraintes et, grâce aux ressources mises à notre disposition, nous avons pu progresser au cours de ces années.

Hassane Mahdad

<sup>1</sup> Cf. «Il n'est pas interdit de traverser les voies: Planta, projet VSO.» *Prismes* numéro 1.

<sup>2</sup> La division terminale à options a été remplacée par la voie secondaire à options dès l'application d'EVM en août 2001. Notre établissement accueille les trois voies qui sont la voie secondaire à options (VSO), la voie secondaire générale (VSG) et la voie secondaire baccalauréat (VSB).

<sup>3</sup> Division générale de l'enseignement obligatoire.

<sup>4</sup> Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation.

<sup>5</sup> Tous les prénoms cités sont fictifs.

<sup>6</sup> Voir encadré.

<sup>7</sup> Il s'agit de Ladislav Hierholz, qui nous livre ci-dessous ses réflexions au sujet de cette intervention.

<sup>8</sup> Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion.

<sup>9</sup> Centre Horizon d'Activités et de Relais Transition Ecole-Métiers.

<sup>10</sup> Service de protection de la jeunesse.

## JUAN

Octobre 2003: après plusieurs mois de placements d'institutions en institutions, puis six mois cloîtré à la maison, Juan<sup>1</sup> a réintégré une classe de 7e VSO dans l'établissement de La Planta. La DGEO, suite à la mise en place de notre projet d'intégration, a proposé aux parents de cet adolescent une tentative de rescolarisation de leur fils.

Il est arrivé à la rentrée d'octobre 2003 avec une énorme envie de travailler mais une déstructuration importante en termes de cadre disciplinaire et une grande angoisse de la vie de groupe et du rapport à l'autre. L'année écoulée, traumatisante en raison des divers placements et de sa situation familiale dramatique, a rendu ce jeune méfiant et agressif envers camarades et enseignants.

Juan fut le premier élève à bénéficier de la souplesse et de la disponibilité offertes par ce projet. En complète rupture scolaire et sociale, Juan a réussi à reprendre contact avec ses camarades, puis en partie avec ses parents. Il a comblé ses lacunes scolaires et a terminé sa scolarité en réussissant brillamment son certificat. Il a pu, au cours des trois ans passés à La Planta, se remettre à écrire, sa grande passion, et a atteint un objectif que personne n'envisageait en octobre 2003: son admission pour le raccordement en VSG avec le rêve de pouvoir aller ensuite au gymnase.

Hassane Mahdad

<sup>1</sup> Prénom fictif.

## EVALUATION D'UN PROJET D'INTÉGRATION ET DE DÉCLOISONNEMENT POUR LES CLASSES DE LA VOIE SECONDAIRE À OPTIONS

Mahdad H. & Pidoux M. (2005). *Evaluation d'un projet d'intégration et de décroisement pour les classes de la voie secondaire à options*. Lausanne, HEP, travail de diplôme professionnel

*Note de la rédaction: nous présentons ici un mémoire professionnel, ce qui n'est pas habituel, parce qu'il constitue un complément essentiel pour tous ceux qui sont intéressés par l'expérience de La Planta, relatée ici.*

Dans le cadre d'un travail de diplôme professionnel, deux enseignants ont effectué l'évaluation d'un projet d'intégration auquel ils participaient depuis deux ans.

Leur travail est structuré en trois parties.

La première présente le projet d'intégration de sa conception à son fonctionnement en 2005.

La deuxième est constituée par un cadre théorique. Ce dernier traite du projet d'établissement, de la lutte contre l'échec scolaire, de l'intégration scolaire et du travail en équipe.

La troisième est l'évaluation qualitative effectuée dans une perspective de recherche-action du projet.

Ce travail a permis aux professionnels impliqués dans le projet une prise de recul par rapport au vécu quotidien. L'évaluation s'est basée sur les perceptions des élèves et des enseignants face aux différentes implications du projet comme, par exemple, l'intégration des élèves de classe développement dans les classes VSO. Elle a mis en évidence, en regard des objectifs initiaux, les forces et les faiblesses du vécu de ce projet pédagogique.

Ce travail peut être consulté à la bibliothèque-médiathèque de la HEP ou auprès des auteurs: hassane.mahdad@hepl.ch, marc.pidoux@hepl.ch

**NOUS DONNONS MAINTENANT LA PAROLE À LADISLAS HIERHOLZ, DONT L'IMPORTANCE DE L'INTERVENTION VIENT D'ÊTRE ÉVOQUÉE DANS L'ARTICLE PRÉCÉDENT.**

# INTERVENTION D'UNE PERSONNE RESSOURCE EN MILIEU SCOLAIRE

Les interventions décrites ici ont été élaborées en réponse à des difficultés comportementales, individuelles ou liées au groupe, rencontrées au sein des classes et de l'«étage»<sup>1</sup> VSO. La dynamique de certaines classes était parfois telle qu'elle ne permettait plus aux élèves d'évoluer dans leurs apprentissages, ni aux enseignants de prodiguer un enseignement de qualité. Des incivilités répétées donnaient lieu à des dégradations importantes à l'encontre du bâtiment scolaire. Une première partie des interventions s'est déroulée sur une année à raison de quelques périodes hebdomadaires et une seconde partie sur quatre mois, nettement plus intensive.

Trois volets d'intervention ont été développés, à savoir: les entretiens individuels, la présence au sein de la classe et les interventions dites informelles événementielles.

Le public cible sélectionné pour les entretiens individuels comprenait des élèves présentant des troubles du comportement à l'école ou un absentéisme important avec pour conséquence dans tous les cas une perte de motivation significative vis-à-vis des apprentissages et de l'école en général. Leurs comportements perturbateurs mettaient non seulement la classe en danger et empêchaient le déroulement des cours, mais les mettaient également eux-mêmes en danger, en entravant gravement leur propre développement. Les interventions les concernant se sont déroulées sur la base d'entretiens individuels qui ont eu pour objectif de dégager et d'éclaircir la problématique individuelle ou familiale et de travailler sur leur vécu scolaire souvent douloureux. La finalité étant qu'ils puissent reprendre

leur évolution scolaire en «faisant avec», et malgré leurs difficultés.

Les entretiens individuels ont permis à ces adolescents d'expérimenter un autre type de relation avec l'adulte. Pour la plupart, ils ont vécu relationnel difficile avec l'adulte, qu'ils projettent massivement sur les enseignants, les ressentant comme persécutants, responsables de leurs frustrations, les empêchant d'avoir du plaisir, les confrontant à l'échec, etc. Le fait de ne pas avoir à leur dispenser un enseignement ou à les sanctionner sur leurs apprentissages et leurs comportements, donc de ne pas avoir à les aborder de manière frontale, a permis aux élèves en question d'investir cette nouvelle relation de manière différenciée, et de s'y appuyer pour faire face aux exigences scolaires et de nuancer les relations à leurs enseignants. Ceci a été facilité par le fait que ces adolescents, une fois dégagés des mécanismes de dynamique de groupe, ont la possibilité de faire apparaître des compétences relationnelles et sociales tout à fait différentes. Cette qualité d'investissement a permis un travail autour de leurs comportements en classe ainsi que de leur rapport à l'école en général. Avec chacun d'eux, un travail en profondeur a notamment aidé à tisser des liens entre leurs comportements inadéquats et leur interprétation des causes de ces comportements. Un projet individualisé de reprise des apprentissages a pu être élaboré par chaque élève au bénéfice de ces prestations.

D'un point de vue général, ces interventions se sont montrées opérantes. Elles ont permis aux élèves d'investir un adulte positivement et

de s'appuyer sur cette relation pour faire face aux exigences de la vie scolaire et poursuivre de ce fait leur développement intellectuel et social. Elles ont redonné sens à leur projet scolaire, qui, malgré les apparences, tient une grande place pour eux. Une place bien souvent à la hauteur de leur inadéquation.

L'objectif des interventions au sein de la classe était, d'une part, d'agir sur la dynamique des classes, afin qu'elle puisse être propice au bon développement intellectuel et psychique des élèves et, d'autre part, de compléter la compréhension des comportements des élèves pris en charge individuellement ainsi que de prolonger leur accompagnement par un *étayage* sur le lieu même où s'expriment leurs difficultés.

Ce travail a donné de très bons résultats immédiats en permettant de nuancer les fonctionnements habituels de ces élèves et de leur permettre ainsi de faire de nouvelles expériences (réussir et terminer un travail, ne pas être punis, recevoir les félicitations de l'enseignant, etc.). Ce même apport a été bénéfique aussi à d'autres élèves de la classe, qui, pour des raisons événementielles, étaient particulièrement démotivés ou agités. Les résultats étant au minimum une baisse significative de l'agitation et, la plupart du temps, une reprise du travail. Il a parfois été nécessaire de sortir des élèves de la classe afin d'éviter que la situation dégénère au travers d'une «contamination» du groupe, en leur offrant tout de suite un espace d'élaboration sur la situation vécue. Finalement, le travail sur la dynamique de groupe a permis de désamorcer plusieurs situations très tendues. Le fait de travailler en duo a généré de riches échanges entre professionnels sur ce qui pouvait être compris des événements du jour ou de l'évolution d'un élève.

Globalement, ces interventions permettent une large palette d'actions mobilisables en fonction du besoin immédiat, qui donnent aux élèves la possibilité de profiter de l'enseignement malgré leurs difficultés individuelles et aux enseignants de poursuivre leur mission malgré les comportements inadéquats de certains élèves. Un nombre significatif de situations

événementielles (bagarres, effondrement, soucis passager d'un élève, crise dans une classe, etc.) ont demandé des réponses immédiates afin de permettre un retour au calme ainsi que d'éviter une contamination auprès du reste de la classe ou de l'étage.

Les sollicitations de la part des élèves ou des enseignants débouchant sur une intervention informelle ont eu une fréquence élevée. Il a également souvent été nécessaire d'intervenir dans les couloirs lorsque des élèves qui, sortis de la classe, prolongeaient leur agitation ou manifestaient leur frustration de manière démonstrative. Il a aussi été question d'accueillir spontanément des élèves effondrés lors d'événements particuliers. Cette forme d'intervention a souvent donné lieu à des moments d'élaboration de qualité concernant le vécu scolaire et l'évolution de l'élève en question. Cette disponibilité a permis de protéger le reste du groupe et de décharger l'enseignant de ce souci. Mais surtout, elles ont permis d'être présent aux côtés de l'élève au moment où la difficulté se produisait et de lui offrir l'*étayage* nécessaire pour transformer cela en expérience génératrice de changement.

#### Esquisse d'évaluation

Dans le cadre de l'évaluation, un des gains principaux de ce travail est que ces adolescents bénéficient d'une bien meilleure connaissance de leur fonctionnement propre et possèdent aujourd'hui de nouveaux outils pour gérer et contenir leurs affects déplaisants. Les mécanismes de projection de leurs insatisfactions sociales sur l'école sont également en régression. Si ce travail n'a pas permis de changement significatif immédiat dans le comportement de ces adolescents, des nuances sont toutefois perceptibles. Un des éléments entravant des changements rapides étant, à mon sens, les dynamiques de classe dans lesquelles ces adolescents sont intégrés. En effet, des phénomènes de groupes génèrent une agitation importante dans les classes VSO et les élèves concernés y sont particulièrement sensibles. Il leur est donc très difficile de se contenir dans un contexte d'agitation

et ils reprennent bien souvent cette agitation à leur compte. Ils se retrouvent donc pris dans un cercle vicieux vis-à-vis duquel ils sont très peu outillés. L'articulation subtile et équilibrée entre un travail individuel et un travail sur la dynamique de groupe semble être une voie à développer plus encore afin d'optimiser ce type d'intervention. Après analyse, le deuxième élément qui devrait rendre ce travail plus opérant est la collaboration étroite et directe avec les parents. En effet, une des constantes apparaissant dans bon nombre de situations est que la famille dans son ensemble cultive des ressentis négatifs vis-à-vis de l'institution, pouvant aller de la simple méfiance à une aversion pure et simple pour l'école et les enseignants. Dans ces conditions, aucun projet n'est viable sans un travail de fond avec les parents. Les premiers résultats de l'expérience étant prometteurs, l'intervention se prolongera donc sur une nouvelle année scolaire, après avoir subi les quelques ajustements tirés du premier bilan.

Ladislav Hierholtz

<sup>1</sup> Il s'agit bien ici d'une notation spatiale!

POUR CONCLURE... ET PARLER DE L'AVENIR, LES RÉFLEXIONS DE PHILIPPE VACHERON, DIRECTEUR DE LA PLANTA.

# UN PROJET MOTEUR POUR CHAQUE PARTENAIRE



L'expérience vécue grâce au projet d'intégration en classes VSO des élèves nécessitant de la pédagogie compensatoire a permis de développer la communication entre les différents partenaires, de stimuler l'initiative de chacun dans son travail quotidien et de se façonner une vision à long terme sur la façon d'aborder la scolarité des élèves dits «en difficulté».

Au début du projet, les objectifs étaient ambitieux par rapport aux moyens mis à disposition par la direction pédagogique. Afin de mener de pair les élèves orientés en VSO et ceux ayant besoin de pédagogie compensatoire, il a fallu recentrer l'organisation pratique sur une structure plus claire et plus simple pour les maîtres, les élèves et les parents.

L'aspect «décloisonnement horizontal»<sup>1</sup> entre voies, prévu comme objectif, n'a pas encore pu être développé comme souhaité. Le nombre d'élèves transférés dans une voie plus exigeante ne se limite qu'à quelques cas et pour certaines branches seulement. C'est déjà un début. Les quelques tentatives réussies ont eu une influence positive sur la perception des maîtres de l'établissement par rapport à la notion de passage d'une voie à l'autre, ce qui nous encourage à soutenir cette solution chaque fois que cela paraît possible.

Des «décloisonnements verticaux», comme un passage de la 8e à la 9e année en cours d'année scolaire pour des élèves ayant une année de retard, voire deux ans, ont été réussis. Ils ont

permis de motiver à nouveau des élèves en rupture avec l'école.

Mon avis est que ce projet doit devenir la manière de fonctionner dans notre établissement. Je cite, de manière non exhaustive, quelques éléments qui me paraissent indispensables de respecter:

- maintenir les effectifs des classes de VSO comprenant des «élèves PCI<sup>1</sup>» entre 14 et 16 élèves;
- engager une équipe de maîtres de classe qui croient en leur tâche et qui bénéficient d'un moment de concertation hebdomadaire rémunéré;
- engager un maître de développement itinérant (MCDI) qui collabore étroitement avec les maîtres de la classe;
- avoir un nombre limité de maîtres qui enseignent dans ces classes;
- être prêt à s'engager dans des voies non conventionnelles si elles permettent d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés pour un élève;
- impliquer les personnes ressources de l'établissement (médiateur, infirmière, psychologue);
- informer les autres maîtres de l'établissement de ce qui se passe dans les classes de VSO intégrées;
- faire en sorte que le fonctionnement soit bien intégré par les enseignants afin que, en cas de démission d'un maître «pilier», le système mis en place continue sans problème;
- rassurer et informer les parents des «élèves PCI» afin qu'ils croient en ce qui se fait à l'école.

L'intégration d'élèves nécessitant de la pédagogie compensatoire devrait déjà débiter dans les classes précédentes. Là aussi il est primordial de pouvoir bénéficier d'un MCDI en français et en mathématiques qui a des concertations régulières avec les maîtres de la classe. C'est du reste ce que nous avons fait au cycle de transition depuis une année. Par le développement de ce projet, j'espère instaurer une culture d'établissement où la concertation entre maîtres sera continue. Elle leur permettra, j'en suis convaincu, de ne pas se sentir seuls et de ne pas perdre

courage quand ils auront le sentiment que plus rien ne va.

Philippe Vacheron

directeur de l'établissement de La Planta

<sup>1</sup> Elèves bénéficiant de mesures de pédagogie compensatoire intégrée.

<sup>2</sup> C'est l'objet de l'article intitulé «Il n'est pas interdit de traverser les voies» dans le premier numéro de *Prismes*.

## AUSSI PARTENAIRE DE L'ÉCOLE



Aussi et encore! Car, de fondatrice et directrice de l'Institution scolaire à la Réforme, l'Eglise réformée de ce canton n'y est plus attachée que par l'histoire biblique et les journées de «culture chrétienne», où nous, ministres, sommes parfois invités. Cet impressionnant processus de sécularisation tend à freiner sa course, sur deux points, me semble-t-il.

Intellectuel tout d'abord: l'ignorance abyssale de notre patrimoine biblique et religieux chez les élèves rend les cours d'histoire de l'art passablement laborieux (surtout en scolarité post-obligatoire).

Spirituel ensuite: cette dimension fondamentale de l'être humain n'est pas ou peu développée à l'école, contrairement au corporel et à l'intellectuel. Et pourtant, je constate une soif spirituelle grandissante chez les jeunes, désemparés devant le manque de guide ou l'abondance des propositions diverses générées par une société interreligieuse.

Sans revenir à l'époque de Calvin décrite dans la brochure de grammaire de 8e, il serait peut-être temps de réintégrer le spirituel à l'école. Le corporel n'est pas l'apanage exclusif des clubs sportifs, pourquoi le spirituel devrait-il rester confiné aux clubs religieux?

Pierre Loup

Aumônier de jeunesse de l'Eglise évangélique réformée du canton de Vaud  
Région Clarens, Montreux, Villeneuve

## VOUS PENSEZ PARTENARIAT?

«Vous pensez partenariat? Nous aussi. Il est toujours important d'avoir quelqu'un sur qui compter. Si vous souhaitez conclure une nouvelle hypothèque, vous devez avoir à vos côtés un partenaire qui comprenne vos besoins...»

Au moment de rédiger ce papier, cette publicité bancaire est arrivée dans ma boîte aux lettres avec une invitation personnelle à un entretien de conseil gratuit qui promet «le début d'un partenariat solide»!

Et quand un mot commence à être utilisé à toutes les sauces, j'ai peine à faire taire en moi le murmure lancinant de l'alarme qui me met sur le qui-vive. Comme tous les mots issus du vieux français et revenus après un détour outre-Manche (comme tennis ou budget), *parçuner* devenu *partner* avant de s'afficher en *partenaire* a subi de nombreuses fluctuations sémantiques: est-ce celui ou celle avec qui l'on danse, l'associé, le coéquipier ou le conjoint? Ou le client, le subordonné ou le citoyen obligé d'entretenir des relations avec un patron, un chef ou une institution publique? Quel est le degré de liberté ou d'obligation dans ces parties que l'on nous presse de jouer?

Quelle est la réelle liberté des parents qui confient ou concèdent à la société leurs enfants pour une «scolarisation» dont ils espèrent quelque bénéfice? Quelle est la marge de manœuvre des enseignants face aux exigences souvent contradictoires des parents, des enfants, des plans d'études, des futurs patrons, des politiques... dans une partie complexe qui ne se résume pas à un simple face à face?

Remontons plus haut que le vieux français! Au fond, la notion moderne de partenariat est bien plus proche qu'il n'y paraît des premiers textes législatifs de l'antiquité. Bien avant les civilisations grecque, juive ou romaine, le code d'Hammourabi, retrouvé à Suse, est un contrat de partenariat avant la lettre. Gravés sur une stèle, les décrets de ce souverain babylonien (vers 1792–1750 avant Jésus-Christ) inscrivent dans la pierre les droits et devoirs de chacun.

Trois partenaires dans l'affaire:

- Shamash, le dieu du soleil, garant de la justice;
- Hammourabi, le souverain chargé de faire respecter la justice;
- et les gens, qui doivent observer un certain nombre de règles (concernant la violence, le respect de la propriété, le commerce, les dettes, le mariage ou l'héritage, mais aussi la protection des orphelins, des veuves, des pauvres et des réfugiés).

Certes, les partenaires n'y sont pas à égalité, ce qui peut paraître choquant à nos vues modernes. Mais si l'on veut bien prendre la peine d'y regarder d'un peu plus près, on s'aperçoit qu'aucune relation partenariale ne se vit de plain pied. Chacun a son rôle, qui doit être reconnu dans sa spécificité. Il n'y a rien de pire que des enseignants qui se prennent pour des parents ou des parents qui se croient experts dans la manière d'enseigner ou de gérer une classe. Quant aux politiques qui «savent» mieux que quiconque quelle école est la bonne pour tout le monde...

La confusion des fonctions est le cancer de toute tentative de collaboration. La première règle du jeu est de bien définir les atouts et les limites de chacun: si le fou se prend pour un cheval ou la tour pour une reine, la partie est impossible. Mais pour cela, il faut toujours réinventer un dieu Shamash, un consensus supérieur qui soit reconnu par tous. Sans un fondement de valeurs communes, aucune partie n'est jouable.

Claude Schwab



# YVERDON (DE FELICE): PARTENARIAT D'UNE ÉQUIPE D'ENSEIGNANTS DE CLASSES À EFFECTIFS RÉDUITS

NOTES DE GENEVIÈVE TSCHOPP RYWALSKI, ACCOMPAGNANTE DU GROUPE



Dans le numéro 4 de *Prismes*, une enseignante et ses trois collègues de l'établissement *de Felice* à Yverdon ont déjà présenté leur projet en lien avec la thématique de l'apprentissage de la citoyenneté. Ils reprennent ici la parole pour évoquer le thème du partenariat.

Partenariat au quotidien, vu leur collaboration étroite depuis huit ans déjà (une seule et même classe d'élèves de 7e à 11e sous leur responsabilité, subdivisée en quatre groupes-classes selon les enseignements, enseignements pensés, préparés et analysés dans ce quatuor). Partenariat se conjuguant aussi au niveau des rapports qu'ils ont développés avec leurs élèves, véritables acteurs de leurs apprentissages, stimulés dans la construction de leurs compétences sociales notamment, au travers de plusieurs dispositifs favorisant leur engagement (charte, assemblée des classes, décisions prises en commun, moments hors classes...). Les parents sont également des partenaires importants, interpellés tout au long du parcours scolaire de leurs enfants et le plus souvent positivement surpris du rôle attendu d'eux. Par ailleurs, les titulaires de ces classes ont développé un véritable réseau avec divers professionnels: stagiaires étudiants de la HEP, divers maîtres intervenants, groupe de prévention santé, conseillère en orientation, conseil de direction et bien d'autres. Ces relations et ces concertations ne sont pas toujours aisées, mais permettent systématiquement de disposer de regards croisés et enrichissants sur les situations d'élèves évoquées, de prendre la mesure des différents considérants, de préciser les rôles en présence, enfin de réguler au fur et à mesure les difficultés rencontrées. L'expression de «marginiaux sécants» utilisée par Jamous (1969)<sup>1</sup> autrement dit hors norme tant

pour les acteurs de leur établissement que pour ceux qui les perçoivent de l'extérieur, leur correspond relativement bien. Cette posture en marge des pratiques d'enseignement plus habituelles n'est pas toujours facile à tenir! Pourtant, aucun des «quatre mousquetaires», comme ils se nomment, ne pourrait revenir à la forme ordinaire *une classe – un enseignant*.

Evoquons encore la démarche d'écriture qui a été la leur, occasion d'un autre partenariat avec la formatrice HEP que je suis, dans le cadre d'une formation négociée en écriture des pratiques démarrée en automne 2005. Expérience inédite dans sa forme tant pour eux que pour moi: difficulté, pour eux, d'exposer une pratique vécue de l'intérieur et non aisément synthétisable, rapport à l'écriture pas toujours très heureux et crainte de ne pas intéresser le lecteur; et difficulté, pour moi, à entrer dans leurs implicites, à faire partager des expériences que je considère comme plutôt révolutionnaires, tout en gardant le fil rouge de la thématique «partenariat». Nous avons cheminé ensemble, nous nous sommes mutuellement accompagnés, pour déterminer les axes d'écriture, la trame de l'article, les acteurs à interroger, pour négocier les paroles retenues. Des échanges animés, vifs parfois entre eux mais également avec moi, nous ont permis de faire cohabiter quatre écritures singulières pour arriver à une voix commune où chacun semble se retrouver. Cette démarche m'a fait prendre davantage la mesure des embûches auxquelles s'exposent ceux qui choisissent d'écrire à plusieurs.

Partons à la découverte du fonctionnement et de la motivation de ce quatuor!

Geneviève Tschopp Rywalski  
formatrice à la HEP Vaud

## VÉCU ET FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE

### 1. Une histoire et une pratique communes

Des quatre partenaires formant notre groupe, trois se connaissent depuis presque 40 ans: même filière de formation (école normale), même lieu de travail (Yverdon) et même genre de classes (classe pratique, puis classe à effectif réduit ou classe de développement), le quatrième ayant suivi le même parcours, exception faite de sa formation. Notre longévité dans la camaraderie, une pratique commune de la pédagogie compensatoire, des rapprochements liées à des personnalités d'une même génération, un même statut social (mariés avec enfants), et animés par une motivation identique, sont certainement le meilleur gage de cette dynamique qui nous permet de poursuivre ensemble cette expérience depuis huit ans, sans révolution ni divorce!

### 2. Les temps de travail en commun

Nous disposons de quatre périodes hebdomadaires pour la concertation et le travail en équipe. Ces séances en commun nous permettent de préparer le travail de la semaine, de planifier et de proposer les activités de chaque discipline, enfin de gérer les problèmes. *Nous nous réunissons aussi pour préparer et organiser:*

- la rentrée scolaire (de manière extrêmement minutieuse);
- la réunion des parents et des élèves;
- les activités extra-scolaires;
- nos assemblées de classes;
- les conseils de classe.

*Nous rencontrons ensemble:*

- tous les nouveaux élèves (entretiens individuels pour faire connaissance);
- les élèves et leurs parents (sur rendez-vous), notamment tous ceux qui accomplissent leur dernière année de scolarité;
- les élèves qui souhaitent nous parler et ceux que nous convoquons (ces réunions permettent de discuter immédiatement d'un problème ou de répondre rapidement à une demande, à une question, ou de sanctionner très vite un élève qui le mérite);

- le directeur;
- les partenaires de réseaux, tels que le Service de protection de la jeunesse (SPJ), l'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO), des éducateurs...;
- les différents intervenants dans nos groupes tels collègues, infirmière, médiatrice, animateurs (PROFA...).

Nous nous retrouvons enfin durant la première semaine de vacances d'été pour faire le bilan de l'année scolaire écoulée. Ce moment convivial se termine par un repas, il nous permet de «quittancer» notre travail et notre collaboration, de lancer quelques projets et lignes directrices, voire de «refaire le monde».

*Un des principaux obstacles du travail en équipe: le manque de temps!* Nous constatons que ces réunions nous prennent passablement de temps (probablement entre cinq et six heures hebdomadaires). Ajouté à nos tâches professionnelles, c'est parfois lourd. Nous consacrons aussi de plus en plus de temps à la gestion de problèmes que rencontrent ou causent les élèves en souffrance ou en difficulté et ce, au détriment du travail purement pédagogique et didactique, d'où notre mot d'ordre pour cette année: «Moins de gestion et plus de pédagogie!» Mais c'est rassurant de faire face à ces exigences en équipe!

### 3. Personnalités différentes: rôles et répartition du travail

Ces quatre enseignants, une femme et trois hommes, anciens soixante-huitards et tous brevetés en 1972 ont pourtant des personnalités bien différentes à plusieurs égards.

Leurs préférences par rapport aux branches scolaires divergent, de même que leurs capacités ou envies de jouer le rôle de *leader*, de *manager*. Pourtant, il en faut bien une ou un qui assume ce rôle et il est nécessaire que les trois autres l'acceptent, «jouent le jeu»!

Cette répartition des rôles, quasi implicite, a été respectée d'un commun accord; chacun

prenant en charge une partie du travail plus ou moins importante selon les périodes de l'année scolaire.

Chaque enseignant est responsable d'un domaine: français, mathématiques, connaissance du monde actuel, autres activités et organisation générale. Il est chargé de la mise au net de la planification et des différents documents de travail. Avant cela, tout se discute et s'élabore pendant les concertations, chacun apportant sa contribution sous forme d'idées ou de documents déjà préparés. L'avantage indéniable est que quelqu'un propose toujours une idée réalisable et adaptée au niveau de nos élèves. C'est la richesse du travail en équipe. Relevons que la répartition des tâches et du travail est parfois difficile: il est de la responsabilité de chacun de s'engager de manière équitable.

### 4. Règles communes, interprétations différentes fondée sur le respect

Dès le début de notre projet, il a été évident que nous devions établir des règles communes aux quatre groupes, concernant des problèmes bien terre à terre tels que: arrivées tardives, oublis, respect du matériel, tenue vestimentaire adéquate, «usage» du chewing-gum...

Nous avons donc élaboré avec les élèves un engagement. Chaque année, celui-ci est discuté, modifié et accepté à la rentrée d'août par l'ensemble des élèves et des enseignants. Il est ensuite collé dans l'agenda et doit être signé par les élèves, les maîtres ainsi que par les parents. Il en va de même pour notre charte créée par les élèves en 2001 sur le modèle de celle de l'ONU<sup>2</sup>.

Pourtant, la pratique, ainsi que la reconnaissance de nos compétences et de nos incompréhensions individuelles (et collectives), nous amènent à lire, interpréter, sanctionner une quelconque faute de manière parfois différente. Les élèves l'ont bien compris et savent exactement ce qu'ils peuvent se permettre avec chacun d'entre nous. C'est une richesse évidente

pour élèves et enseignants.

Par quel miracle une telle situation est-elle possible? Certainement grâce à un mot qui, s'il est bien compris, peut permettre ce miracle: *le respect!* Respect entre adultes, entre adultes et élèves et entre élèves. Respect de nos différences, de leurs différences, respect de tout ce qui explique ou parfois n'explique pas certains agissements ou attitudes. Cette valeur de respect permet beaucoup de différences de traitement, de «médicaments» à appliquer. Pour une faute identique, un tel sera traité aux antibiotiques et son voisin le sera par simple placebo. Ceci dans un même groupe classe ainsi que dans un groupe différent. Il suffit que chaque élève et collègue comprennent et acceptent le pourquoi de cette différence. Les circonstances et le vécu ne sont pas identiques pour tous. Toute une série d'activités, dont une grande partie se déroulent en début d'année scolaire, sont pratiquées sous l'étiquette d'éducation citoyenne. Ce sont elles qui nous permettent d'établir cette relation de confiance et de respect.

### 5. Longévité de l'équipe et possible pérennité du projet

Notre longévité tient certainement pour beaucoup au respect d'objectifs communs, des «cinq piliers»<sup>3</sup>, d'accords tacites et du principe: *faire bloc*, être systématiquement les quatre pour répondre à toutes les sollicitations des partenaires quels qu'ils soient. Nous n'imaginons plus travailler en solo, car nous avons du plaisir à fonctionner ensemble, nous restons unis, à quatre, pour discuter, gérer tous les «cas»: problème lié à un élève, entretien avec des parents, avec des collègues, avec notre hiérarchie... Nous ne parlons qu'en présence de nos trois «avocats»! Difficile parfois, mais fort utile pour éviter la «zizanie».

Actuellement, nous formons un bloc soudé, peut-être un peu trop hermétique, qui vit et progresse en autarcie, ce qui peut déranger. Notre volonté est que ce mode de fonctionnement à la fois se poursuive et évolue car nous n'y voyons pratiquement que des avantages pour les élèves et également pour les enseignants:

le principal étant le plaisir partagé de pratiquer notre métier.

*Mais quel sera le poids de notre volonté ces prochains mois, ces prochaines années?*

Nous entrons en effet dans une phase importante de renouvellement, sachant que le premier des «mousquetaires» prendra sa retraite en mars 2007, le second en juillet 2007 et les deux derniers en juillet 2009!

Le premier remplacement devrait se passer en douceur, puisque le 1<sup>er</sup> mars 2007, un ancien stagiaire de la HEP qui a travaillé en duo toute l'année scolaire avec nous devrait prendre le relais et apporter du sang neuf dans le groupe. Il connaît une trentaine de nos élèves, notre fonctionnement et il a participé à toutes nos concertations. Sa mise au courant est donc déjà faite. C'est une grande chance pour nous, car un changement en cours d'année ne va pas de soi dans une équipe qui se connaît depuis si longtemps.

Pour la rentrée d'août 2007, nous devons impérativement trouver une ou un collègue convaincu par notre travail d'équipe. Il en va de la survie de notre projet! Les enseignants qui entreront dans le groupe, de par leurs personnalités et leurs idées nouvelles, ne pourront que faire évoluer et perdurer un projet vieux de dix ans. Mais de quelle manière réagiront celle et celui qui restent, pourront-ils influencer sur le choix de ces nouveaux collègues? Et ces deux nouveaux collègues, que penseront-ils de tout cela, accepteront-ils facilement d'entrer dans ce système, seront-ils d'accord de collaborer aussi étroitement, quelle sera leur marge de manœuvre, accepteront-ils les contraintes? Voilà le défi qui nous attend, moment périlleux, mais aussi exaltant.

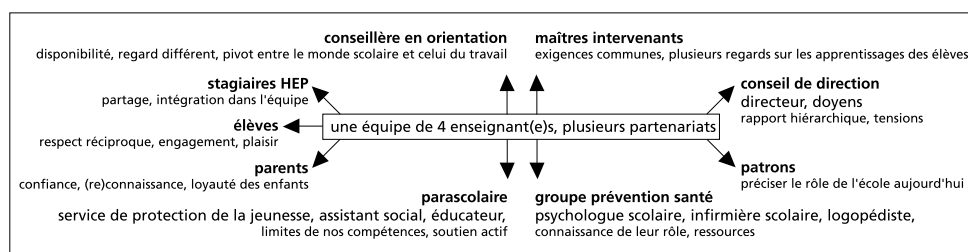
### 6. Liens avec les élèves et leur prise en considération

Depuis trois ans, la première mesure que nous prenons pour intégrer les nouveaux élèves – environ une vingtaine chaque année – est d'organiser des entretiens individuels le lundi de la rentrée. Nous demandons à chaque élève quel a été son cursus scolaire, quels sont ses goûts, ses loisirs, ses attentes pour cette nouvelle année scolaire, en particulier nous concernant.

La plupart des élèves qui nous arrivent sont découragés, ont souvent quitté les chemins du savoir, se sentent dévalorisés et ont peu confiance en eux. Notre principal travail consiste à modifier la piètre image qu'ils ont d'eux-mêmes, à valoriser leurs qualités et à utiliser au maximum leurs compétences, enfin à leur montrer qu'on croit en eux. Dès qu'ils ont pris leurs repères et se sentent à l'aise, les élèves nous font facilement partager leurs soucis ou leurs inquiétudes plus personnelles, comme leurs relations avec leurs parents, un enseignant ou un camarade. Ils peuvent s'adresser soit aux quatre enseignants ensemble, soit à l'une ou l'un d'entre nous en particulier, en fonction de leurs affinités. Les élèves acceptent dans presque tous les cas qu'une confiance faite à un enseignant en particulier soit transmise aux trois autres enseignants.

Lors de chacun des entretiens avec l'élève seul, accompagné de ses parents ou d'autres intervenants, les quatre enseignants sont présents. Cela permet des éclairages différents et facilite la résolution des conflits, surtout ceux entre un élève et un des quatre enseignants qui sont tous les deux sous l'influence de leurs émotions.

Le conseil et l'assemblée des classes donnent la possibilité aux élèves de discuter et de



### 3 | EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES: DES PARTENAIRES S'EXPRIMENT

YVERDON (DE FELICE): PARTENARIAT D'UNE ÉQUIPE D'ENSEIGNANT(E)S E.R. À YVERDON

comprendre ce qui est négociable ou non, ainsi que de s'engager. Le respect, la confiance et la

reconnaissance, que nous nous efforçons d'instaurer tout au long de l'année, font que les

relations élèves-enseignants-parents s'en trouvent fortement facilitées.

#### Assemblée générale publique à l'Hôtel-de-Ville d'Yverdon. Apprentissage du dialogue: fondement du partenariat (notes d'une rédactrice de Prismes)

Comme simple visiteuse, je me rends à cette assemblée le 19 mai 2006. Deux élèves accueillent très aimablement les visiteurs devant l'imposante porte d'entrée. Arrivée dans la salle, je suis frappée par le contraste entre l'élégance du lieu (fenêtres somptueuses, rideaux rouges, fauteuils rembourrés en même velours rouge, plafond à caissons blancs avec moulures dorées...) et les occupants déjà installés: des jeunes provenant de multiples nationalités différentes. Une joie et une fierté règnent parmi les élèves: vivre une assemblée des classes dans le cadre de l'Hôtel-de-Ville est un privilège et une valorisation qu'ils ressentent très fortement. Cette rencontre est publique et quelques personnes se sont installées au fond. J'apprendrai ensuite qu'un père d'élève est présent, des collègues et une doyenne de l'établissement de Felice.

Une élève et un élève sont présidente et président et prennent leur rôle avec grand sérieux. Une attention et une écoute impressionnantes règnent dans la salle. Les points de l'ordre du jour sont abordés avec méthode. On sent que cette assemblée a été préparée avec grand soin et minutie. Chaque élève est très concerné par ce qui se passe. En effet, les enjeux énoncés par l'ordre du jour les touchent directement et ils ont participé à leur préparation.

Un projet de pique-nique avec les stagiaires HEP doit être choisi parmi cinq projets préparés par des élèves. Des consignes précises leur avaient été données: rassembler des renseignements sur le projet comme les caractéristiques de l'endroit, les activités prévues, le transport, le prix, les avantages et les inconvénients. Une votation en trois tours de scrutin a lieu pour aboutir au choix de l'un des projets. Les conditions du vote sont bien respectées et parfois un enseignant rappelle des éléments de procédure,

comme le fait qu'un vote qui mentionnerait deux choix au lieu d'un seul est nul. Un peu plus de bruit (bien compréhensible) a lieu pendant la récolte des votes, entièrement assumée par des élèves.

Puis les enseignants posent la question de la pertinence de chercher à développer des démarches de médiation par les pairs dans le cadre de l'école. L'assemblée se prononce favorablement. Quelques élèves prennent la parole sans y être invités: l'écoute s'en ressent. L'un des maîtres intervient pour dire que l'on ne comprend plus les propos des uns et des autres et attribue la parole à l'un des élèves. Dans la salle, un jeune se manifeste immédiatement pour dire à son maître que ce n'est pas son rôle d'attribuer la parole, mais celui du président qui reprend immédiatement le contrôle. Cet incident montre bien à quel point les élèves ont intégré le fonctionnement requis pour une telle assemblée et sont conscients que tous, y compris les enseignants, doivent se plier aux règles communes.

Ensuite, les élèves débattent de leurs relations avec d'autres élèves de voie secondaire baccalauréat (VSB): ils pensent qu'il est nécessaire de mieux se connaître et de créer des occasions de contacts. Plusieurs idées concrètes sont proposées. Une élève propose de se dire bonjour et de discuter. Mais que faire si l'on dit bonjour et qu'ils nous répondent mal, ajoute un élève. Un autre suggère que des élèves de classe ER pourraient aller à un cours en VSB et réciproquement. Les élèves VSB pourraient être invités aux *classes ouvertes*. Un après-midi de jeux en commun pourrait être organisé. On pourrait aussi discuter avec les maîtres d'éducation physique pour que les joutes sportives communes soient moins centrées sur la compétition, mais plutôt sur des activités permettant de mieux se connaître... A la fin de l'assemblée, diverses interventions ont lieu; par exemple un jeune homme annonce qu'il a démissionné du

secrétariat. Le président clôt l'assemblée, qui aura duré une heure. Elle est suivie ensuite de l'invitation *classes ouvertes* au collège où se tiennent les classes.

Tout au long de cette assemblée apparaît l'importance du *dialogue*. Les élèves expriment avec aisance pour certains, avec plus de difficulté pour d'autres, des remarques, des questions ou des suggestions souvent très intéressantes et pertinentes. Les autres élèves réagissent pour exprimer un désaccord ou pour ajouter un élément, ceci dans le cadre clair donné par le rôle d'attribution de la parole de la présidente ou du président. On constate à quel point ces élèves, tout en travaillant des aspects liés à la citoyenneté, sont devenus partenaires entre eux et avec leurs enseignants. Par cet *apprentissage du dialogue*, les élèves développent un partenariat entre élèves et avec leurs enseignants. En effet, comment pourrait-on imaginer un *partenariat* qui ne soit pas basé sur le dialogue et l'écoute mutuelle des uns et des autres?

Régine Clottu



## 7. Journées *classes ouvertes*

Chaque année, fin mai, nous mettons en place des *classes ouvertes*: une occasion, pour notre grande communauté, les élèves et les quatre enseignants, de présenter depuis huit ans notre travail d'une manière conviviale. Les destinataires sont en premier lieu les parents. Petit à petit, nous avons invité d'autres partenaires tels que le conseil de direction, le groupe prévention-santé, les enseignants de l'établissement, les stagiaires HEP... Un thème, travaillé et préparé durant neuf semaines, sert de fil conducteur à cette rencontre. Cette année, le sujet retenu concernait la multiculturalité, chaque groupe étant responsable d'une réflexion puis d'une présentation spécifique (alimentation, coutumes, habitat, représentation du pays d'accueil...).

La journée *classes ouvertes* de cette année s'est déroulée selon le programme suivant:

- une matinée d'ateliers réservés uniquement aux élèves sous la conduite de partenaires extérieurs à l'école: infirmière, médiatrice scolaire, Pro Familia, stagiaire...;
- en début d'après-midi, une assemblée générale des quatre classes à l'Hôtel de Ville, dans la salle du Conseil Communal, ouverte à un large public sur inscription;
- de 16h à 19h30, les *classes ouvertes* proprement dites, où chaque groupe d'élèves a présenté son activité. C'est le moment où les enseignants s'effacent complètement, les élèves assurant l'animation et la présentation de leur travail.

Il est impressionnant alors de voir avec quels sérieux, maîtrise, plaisir et fierté ils assument cette rencontre.

## 8. Partenariat avec le conseil de direction: réflexions et propositions d'évolution

L'un des partenariats les plus difficiles à vivre de notre point de vue est celui de type hiérarchique. Est-ce parce qu'il est l'unique de cette nature? Les considérations évoquées précédemment sont-elles, dans cette situation, caduques, inappropriées? Souvent déroutés par nos rencontres avec la direction (depuis huit ans cela

en représente un certain nombre!), nous doutons de ce que nous avons mis en place, de ce que nous vivons chaque jour... Heureusement, d'autres partenaires nous rassurent sur le bien-fondé de notre action, par des paroles ou des messages implicites.

A maintes reprises nous nous sommes interrogés sur les raisons de ce dysfonctionnement, de ce malaise souvent ressenti, et l'avons abordé récemment avec notre directeur. La dimension «hors-norme» de notre projet (structure originale, fonctionnement particulier, options pédagogiques choisies, travail d'équipe développé) est sans doute un des éléments explicatifs majeurs. Est-ce à dire alors qu'un établissement scolaire ne peut fonctionner que dans l'instauration de règles, de libertés communes à tous?

Vaste débat qui mériterait une attention particulière: comment favoriser l'innovation nécessaire, avec une bonne gestion des ressources humaines, dans un climat de confiance et de reconnaissance mutuelles?

## 9. Diversité du partenariat: un monde complexe

Après lecture du schéma concernant nos partenaires, on pourra dire: «A chacun sa mondialisation!» Si, il y a encore une quinzaine d'années, l'enseignant était à la tête d'un petit Etat, sa classe, donc un véritable maître à bord, l'augmentation du nombre de partenaires a considérablement modifié son rôle et l'a obligé à sortir de son espace-classe. Ses tâches sont devenues plus complexes, le temps consacré à la rencontre des divers partenaires a pris des proportions importantes, d'autant plus que, dans notre projet pédagogique, il est de règle que l'équipe au complet participe à chacune d'elles (temps attribué parfois au détriment de notre rôle premier de faire apprendre). Il faut relever que la présence des quatre enseignants donne un poids, une force particulière dans le cadre de nos différents partenariats: cette force inhérente à un groupe très soudé doit être gérée avec délicatesse car, si elle est souvent un atout (argumentation, cohésion...), on ne saurait en abuser.

Il serait d'ailleurs peut-être temps qu'une for-

mation spécifique soit envisagée afin de rendre ce partenariat multiple plus efficace, plus facile à gérer: l'empirisme a parfois ses limites, notamment au niveau des instruments de conduite et d'évaluation.

Au vu de notre expérience de huit ans, voici quelques constats qui se sont imposés. Tout d'abord deux mots-clé, sans lesquels le partenariat ne peut se développer ni être efficace: *confiance et reconnaissance*. D'une manière plus large, le respect de l'autre, la prise de conscience de ses propres compétences, de ses limites, la reconnaissance des compétences du partenaire sont indispensables.

Les règles du jeu sont aussi dépendantes souvent du type de partenariat: hiérarchie, pairs, services sociaux, parents... Malgré cette diversité, à notre avis, un certain nombre de règles de fonctionnement pourraient être communes:

- envisager systématiquement la coopération comme possible, quel que soit le type de partenariat;
- accepter les conflits tout comme les positions opposées, sources fréquentes d'améliorations possibles;
- négocier et communiquer aux divers acteurs les actions entreprises;
- construire ensemble les décisions pour que chacun se sente partie prenante du processus.

C'est en appliquant au mieux ces quelques règles qu'un climat propice peut s'installer et déboucher sur des actions positives et efficaces. Un climat serein incitera chaque acteur du partenariat à *faire mieux*, à s'investir davantage au profit de celui qui demeure le plus important: l'élève.

Anne-Marie Guidoux, Claude Gaillard,  
Alexandre Grin, Alain Siegrist

### 3 | EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES: DES PARTENAIRES S'EXPRIMENT

YVERDON (DE FELICE): PARTENARIAT D'UNE ÉQUIPE D'ENSEIGNANT(E)S E.R. À YVERDON

#### Une expérience marquante pour deux jeunes enseignants

Voilà maintenant six mois que nous sommes stagiaires dans une classe à effectif réduit. C'est un privilège de pouvoir faire une telle expérience pour de futurs enseignants.

Nous avons pris note de la structure en place pour une classe de pédagogie compensatoire, nous avons pris connaissance de certains articles parus à ce sujet, mais le plus important, ce n'est pas tant ce que nous avons lu mais ce que nous avons ressenti à l'intérieur même des classes, entourés de ces adolescents et de leurs enseignants.

Permettre au plus grand nombre possible de jeunes de se définir, de se situer, d'accéder à l'autonomie et d'être ouverts au changement, voilà les mots clés de ces classes E.R. d'Yverdon. Il faut ajouter à cela un objectif tout aussi prioritaire: être capable de *respecter* et de *tolérer* intégralement les autres cultures et les autres groupes. Le travail d'équipe réalisé œuvre vers un but: la reconnaissance de l'élève en tant qu'individu.

L'école peut changer sur le long terme. C'est en élaborant des projets comme celui de ces quatre enseignants que l'école va évoluer vers la démocratisation et des pédagogies différenciées, qui tiennent mieux compte des besoins de chaque élève.

Ce type d'entreprise est susceptible de revitaliser la motivation, non seulement des étudiants, mais en tout premier lieu des enseignants eux-mêmes. Les classes E.R. d'Yverdon nous ont donné une autre vision de l'école, celle de la vie. Nous ne regrettons pas d'avoir choisi ce métier.

*Irina Andreeva et Javier Liste, stagiaires HEP-Vaud, printemps 2006*

#### Remarques de la conseillère en orientation

Tous les vendredis matin, ou presque, je suis installée dans la salle d'appuis au 2<sup>e</sup> étage du collège de Fontenay, en face des classes à effectif réduit. Je reçois les élèves à leur demande ou pour vérifier si les démarches discutées ont été entreprises. Je suis ainsi une interlocutrice «neutre» des élèves.

Je m'occupe de ces classes depuis cinq ans et je dois dire que les maîtres et élèves m'ont impressionnée plus d'une fois! L'esprit des classes E.R. est merveilleusement bien symbolisé par leur logo.



Bien que pas toujours du même avis pour toutes les situations d'élèves, je suis admirative du travail effectué par les maîtres, de leurs efforts pour rendre les élèves «employables». Ils fournissent à ces derniers un bagage humain leur permettant de mieux faire face aux aléas de la vie et de se construire sur une base solide.

Pour conclure, j'ajouterai que j'ai constaté de réels changements d'attitude positifs chez la plupart de ces élèves.

*Edith Sigg Canessa  
conseillère en orientation, elle collabore  
avec ces quatre enseignants.*

#### Échos d'élèves (certains recueillis par les élèves actuels des classes E.R. auprès d'anciens élèves)

*Sylvie<sup>5</sup>: Vous avez eu beaucoup d'importance dans ma vie et m'avez aidée à m'en sortir.*

*Jules: Je ne regrette pas l'école. Je suis bien entré dans la vie!*

Guillaume a contacté un des enseignants par téléphone, après une année pourtant houleuse de fin de scolarité, enthousiaste de partager une bonne nouvelle: *Je voulais vous annoncer que j'ai trouvé une place d'apprentissage!*

Franz et Luigi, comme d'autres, auraient pu rejoindre une classe à option, mais ont préféré terminer leur scolarité en classe E.R. *On est trop bien dans les classes E.R.!*

Assan, en prolongation de scolarité, mécontent de la formation hétérogène des classes: *Je voudrais qu'il n'y ait que des grands.*

*Augusto: J'aime pas l'étiquette E.R.*

Barbara, après avoir terminé sa scolarité: *J'ai peur de démarrer ma formation professionnelle, je peux venir faire la sortie d'automne avec vous et vos élèves?*

Nicole, sortie il y a déjà deux ans pour rejoindre l'OPTI, est venue avec une copine présenter cette école aux élèves actuels E.R. d'Yverdon: *Sortir de l'école, c'est comme si on nous demandait de devenir adulte du jour au lendemain!*

Emmie, en début d'année: *Mes profs c'est mes ennemis!* A la fin de l'année, elle remet à ses enseignants une lettre personnalisée de remerciements...

Christelle: *C'est la plus belle année que j'ai passée chez vous, pourtant je n'ai pas été une élève facile!*

### Échos de parents

Maman de Luc, rencontrée dans un grand magasin: *Merci pour ce que vous avez fait pour mon fils!*

De nombreux parents ont à l'approche des classes E.R. honte d'avoir leur enfant en effectif réduit, ce sont des voyous et des élèves difficiles. Après quelques jours déjà, l'étiquette tombe et l'image est plus positive.

Maman de Ernest, qui a pris la parole lors de l'assemblée des classes à l'Hôtel de Ville, moment public: *Merci pour ce que vous avez fait pour mon enfant!*

Certains parents regrettent de ne pas pouvoir les rencontrer plus fréquemment, mais réalisent à quel point organiser une réunion avec les quatre enseignants n'est pas simple.

Le papa de Batiste: *Mon enfant parle de l'école à la maison, ça fait longtemps que ce n'était plus arrivé. Il se sent vraiment mieux dans sa peau!*

Quelques parents déplorent que les enseignants ne donnent pas assez de leçons aux élèves, mais relèvent la chance de leurs enfants de pouvoir autant parler avec leurs enseignants et d'être respectés par leurs camarades. Relevons que lors de la réunion des parents le 31 août, 90% étaient présents, signe important de mobilisation. Les enseignants se sont donc retrouvés avec une centaine de personnes réunies.

<sup>1</sup> Jamous, Haroun (1969). *Sociologie de la décision: la réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Editions du CNRS, coll. Travaux du Centre d'Études Sociologiques: Paris.

<sup>2</sup> C'est l'objet principal de l'article consacré à l'expérience d'Yverdon dans *Prismes 4*.

<sup>3</sup> Cf. article paru dans le numéro précédent de *Prismes* (no 4, 2006, *Favoriser les apprentissages*)

<sup>4</sup> Cf. ci-dessus, partie 9, *Diversité du partenariat: un monde complexe*.

<sup>5</sup> Les prénoms sont fictifs.

## LE PROJET DES CLASSES E.R.: UNE RÉELLE OPPORTUNITÉ POUR UN ÉTABLISSEMENT

### Le directeur s'exprime sur l'expérience

La mise en place et le développement de la structure pédagogique composée de quatre classes à effectif réduit ont reposé avant tout sur une relation de confiance entre les acteurs du projet et leurs différents partenaires intervenant à l'intérieur de l'établissement scolaire.

Dès la naissance du projet, le conseil de direction, soucieux d'assurer une certaine pérennité à cette entreprise, a dû prendre en compte des contraintes liées à l'élaboration des horaires ainsi qu'à la gestion des ressources humaines et pédagogiques (enveloppe). A ces préoccupations, s'est ajoutée la nécessité d'assurer une bonne information auprès des enseignants de l'établissement appelés à orienter des élèves vers cette structure ou à enseigner aux côtés des auteurs du projet. En effet, le projet devait avoir du sens et constituer une offre pédagogique cohérente dont la lisibilité serait la plus aisée possible au sein de l'établissement. Notre souci a été en permanence d'assurer une bonne cohabitation en luttant contre toute forme de cloisonnement ou de filière rigide.

Les quatre maîtres de classe ont bénéficié dès le départ d'un horaire personnel facilitant les échanges et la coordination de leurs actions. De plus, ils ont pu profiter d'une certaine marge de manœuvre leur permettant de mettre en place des activités favorisant chez chaque enfant une bonne intégration dans le groupe, une socialisation progressive (élèves allophones) ainsi qu'une ouverture sur le monde professionnel ou l'éducation à la citoyenneté. Le rôle de facilitateur qu'a joué le conseil de direction a permis aux enseignants de se concentrer prioritairement sur des questions pédagogiques et éducatives sans avoir de souci d'intendance...

La direction s'est également préoccupée de la qualité de l'information destinée aux parents

qui avaient besoin d'être rassurés afin de demeurer de vrais partenaires jusqu'au terme de la scolarité de leur enfant. Le doyen en charge de la VSO et le directeur ont été soucieux de veiller à ce que l'image de cette structure et celle des élèves qui la fréquentaient soient bien perçues chez les futurs patrons d'apprentissage notamment. Le suivi des élèves a été assuré au plan pédagogique et au plan éducatif par les quatre maîtres de classe qui ont sollicité la collaboration d'intervenants appartenant au monde scolaire (DGEO-DP, SESAF, HEP, infirmière, médecin, psychologue, médiateur, MCDI, conseiller en orientation, par exemple) ou aux structures parascolaires locales (éducateur, assistant social, maître socioprofessionnel, médiateur culturel). Le travail en réseau s'est imposé comme la forme la plus efficace à donner à la collaboration entre professionnels conduisant des actions complémentaires et convergentes. Un projet de cette nature constitue une réelle opportunité pour un établissement grâce aux expériences que les enseignants et leurs partenaires sont appelés à vivre et aux remises en question qu'il suscite. Afin d'éviter le renfermement sur elles-mêmes, les personnes impliquées dans la vie des quatre classes ER devraient pouvoir bénéficier d'un regard extérieur permettant une évaluation objective de leur travail au plan pédagogique et au plan plus large de leurs pratiques professionnelles (supervision). C'est le vœu du conseil de direction qui, à la veille d'un renouvellement partiel de l'équipe de maîtres, souhaite donner une nouvelle impulsion à une structure qu'il souhaite voir évoluer dans un contexte de lutte contre l'exclusion grâce au développement de passerelles construites sur le partenariat.

Georges Berney  
directeur de l'établissement de Felice à Yverdon

### 3 | EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES: DES PARTENAIRES S'EXPRIMENT

JURA REPÈRES, JURA PASSION

C'EST L'HISTOIRE D'UNE COLLABORATION ENTRE QUATRE ENSEIGNANTS DU NORD DU CANTON ET UN CONSEILLER PÉDAGOGIQUE<sup>1</sup>. S'AGIT-IL D'UNE COLLABORATION, S'AGIT-IL D'UN VÉRITABLE PARTENARIAT? UNE CHOSE EST CERTAINE: COMME DANS BEAUCOUP DE PROJETS COMMUNS, TOUT A DÉBUTÉ DANS UNE AMBIANCE UN PEU CONFLICTUELLE. S'ENGAGER DANS UNE COLLABORATION À PLUS OU MOINS LONG TERME N'EST PAS UNE DÉMARCHE COURANTE. EXPRIMER SON AVIS, LE FAIRE TRIOMPHER OU ÊTRE À L'ÉCOUTE DES PROPOSITIONS ET DES AVIS DES AUTRES, FAIRE DES CHOIX COMMUNS, ABOUTIR À DES NÉGOCIATIONS, CÉDER SUFFISAMMENT DE PLACE À SES COLLÈGUES TOUT EN CONSERVANT LES VALEURS FORTES POUR S'IDENTIFIER À L'ACTION QUI SERA MENÉE, EST UN ART TRÈS COMPLEXE.

DONC, IL ÉTAIT UNE FOIS UN CONSEILLER PÉDAGOGIQUE D'ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE DOMICILIÉ DANS LE NORD DU CANTON ET UN ENSEIGNANT SECONDAIRE PASSIONNÉ DE SPÉLÉOLOGIE. L'UN ÉTAIT CHARGÉ DE L'ÉLABORATION ET DU RESPECT DE RÈGLES DE SÉCURITÉ POUR LES SORTIES ET CAMPS SCOLAIRES ET LES VISITES DE GROTTES EN PARTICULIER. L'AUTRE, PASSIONNÉ DE SPÉLÉOLOGIE, AVAIT PRÉPARÉ, DANS LE CADRE D'UN CAMP D'ÉTÉ, UNE EXCURSION DANS LES GORGES DE COVATANE. LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE AVAIT DEMANDÉ DES GARANTIES, CAR DES RÈGLES DE SÉCURITÉ, STRICTES, VENAIENT D'ÊTRE ÉDICTÉES. CE SOUCI N'AVAIT PAS ÉTÉ PERÇU IMMÉDIATEMENT PAR L'ENSEIGNANT, D'OÙ UN OU DEUX TÉLÉPHONES UN PEU HOULEUX. VOICI L'HISTOIRE TELLE QU'ELLE M'A ÉTÉ CONTÉE PAR TROIS ACTEURS DU PROJET NÉ DE CES PREMIERS ÉCHANGES.

## «JURA REPÈRES, JURA PASSION»



Les grottes sont classées par degré de difficulté. Le projet prévoyait la visite d'une grotte appartenant à la catégorie la plus exigeante. Pour le conseiller pédagogique, il s'agissait de vérifier les compétences en situation, accumulées au cours d'expériences précédentes. L'accompagnement permettait de définir si l'enseignant possédait les compétences requises par la conduite d'une telle exploration. Pour étayer la classification retenue, il fallait surtout rassembler des critères de faisabilité.

Ce qui nous rapprochait déjà, c'était un grand

engagement en faveur des élèves, un fort attachement à la nature et la volonté de faire découvrir aux plus jeunes la région jurassienne proche. C'est ainsi que nous sommes partis ensemble tester notre confiance réciproque et naissante, dans les gorges au-dessus de Vuiteboeuf.

De paroles en échanges, j'ai mentionné (Marcel Favre) l'existence d'un dossier que je préparais sur le Jura. La géologie me posait un problème et j'ai demandé un appui à Jean-Pierre Dorthe, le spéléologue de la troupe. Evoquant d'autres spécificités du Jura, nous avons réalisé rapidement que nous aurions besoin d'appuis supplémentaires. C'est ainsi que nous avons approché d'autres enseignants *passionnés* par les sites jurassiens, personnes que Jean-Pierre et moi avions côtoyées pendant des camps *nature* et *spéléo*. De cette première collaboration sur le terrain naquit l'idée d'une collaboration pour la rédaction de brochures<sup>2</sup>.

Anne Burgener nous a sensibilisés à des activités de bioindication<sup>3</sup>. Jean-Pierre Dorthe a

peint toute la fresque de la géologie et de la géomorphologie<sup>4</sup>. Cyrille Brandt s'est attaché à familiariser tous les élèves aux arbres et arbustes du massif montagneux<sup>5</sup>. J'ai approfondi les questions de toponymie et des chalets du Jura<sup>6</sup> et Michel Egger<sup>7</sup> a tout entrepris pour entraîner tous les visiteurs de la région de Sainte-Croix à vélo tout terrain. Grâce au soutien moral et financier du Service cantonal de l'Éducation Physique Scolaire (EPS), puis de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire, onze fascicules ont vu le jour. La série comporte une brochure commune *Activités au fil d'un itinéraire VTT*, travail collectif qui renvoie sans cesse aux autres fascicules. Une fois le travail terminé, j'ai pris contact avec la CADEV<sup>8</sup> qui a assuré leur publication en 2002.

#### Le partenariat, un domaine pas très rationnel

L'environnement est une matière particulièrement propice au partenariat. Ce dernier demande des compétences complémentaires, mais aussi, et peut-être surtout, *des compatibilités*



*d'humeur*. C'est un domaine pas très rationnel. Il faut un espace pour la spontanéité, pour la joie, pour de petites bouffes entre copains. On ne peut pas le décréter, dire qu'il est indispensable dans tous les domaines. C'est vécu autrement. Ce n'est pas immédiat. Il faut se donner du temps. Avoir envie de travailler avec les autres. Des opportunités ont créé l'équipe: Jean-Pierre a entraîné Anne et Cyrille, Marcel connaissait Michel Egger, spécialiste du vélo tout terrain, excellent moyen de découvrir un site.

On est soudain entouré de personnes qui ont beaucoup d'idées. Parfois, il faut y mettre un peu d'ordre. Dans notre cas, ce n'était pas difficile, car chacun a travaillé dans le domaine qui le passionnait le plus. Nous aimons tous des trucs insolites, le travail hors salle, la prise de risque, la nature, le Jura.

Il a fallu la rencontre de nos deux vécus, de nos expériences dans cette région naturelle. Ensuite il a fallu prendre le temps. Nous sommes toujours tellement surchargés. La succession d'activités n'est pas favorable au partenariat. Notre point commun a été un thème: le Jura. Mais aussi un lieu: le collègue Léon Michaud a toujours compté de nombreux enseignants attachés au Jura, ou aux Alpes. Des camps de sport y sont toujours organisés, comme à Leysin ou à Tenero (TI).

### Notre objectif commun

Le premier objectif a été celui de rédiger des textes sur l'ensemble du Jura vaudois. On s'est vite rendu compte qu'on devait se limiter à une région et le choix s'est porté sur celle de Sainte-Croix. On voulait partager nos connaissances, nos recherches de *spécialistes*. Très vite nous est venu le désir d'aller vérifier la faisabilité sur le terrain. On est parti, une première fois, une fin de semaine (samedi et dimanche).

De ce jumelage occasionnel, de ce souci d'aller tester sur le terrain, est né un partenariat un peu plus pointu, pas seulement une collaboration passagère. Ensuite nous avons tout naturellement envisagé de consolider notre objectif: nous voulions que notre action ait une utilité pour les autres enseignants, toujours condamnés

à réinventer la roue et que toute la démarche aboutisse à des réalisations concrètes. De cette collaboration entre les collègues est donc née une formation continue.

### Contraintes de tout partenariat

C'est un travail assez prenant, avec des délais, des apports précis: rédactions de textes, photos et schémas pour les illustrer. Des contraintes de temps, de financements, d'un engagement de longue durée, jusqu'à l'aboutissement, dans des situations de travail intense lié aux tâches quotidiennes. Tout cela doit être programmé, devenir une idée de projet pour soi et pour autrui.

Puis une idée en entraîne une autre. Tout à coup, tu te retrouves face à un projet dans le projet. Cela a été le cas du cours que nous avons proposé à la section de formation continue de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Il a fallu convertir notre recherche en pratiques. Cette étape n'a pas été une mince affaire.

Nous avons assez naturellement aussi contrôlé et limité la taille du groupe en fonction des thématiques développées, mais en conservant à la vie du groupe sa chaleur, son enthousiasme, en évitant un travail administratif rébarbatif.

### Formation continue à la HEP Vaud

Deux ateliers ont été organisés, dans le cadre de la formation continue de la HEP, en 2004 et 2005. Ils ont débuté par une introduction théorique de deux heures en salle, puis deux jours sur le terrain, avec la volonté de vivre avec les participants dans l'environnement concerné, les pratiques décrites dans nos brochures. Notre formation se voulait comme une démarche qui devait déboucher sur des activités concrètes à réaliser avec les élèves. C'était vital pour nous. Face à la lassitude parfois suscitée par des discours sur EVM<sup>8</sup>, nous voulions du concret. Par exemple, Anne a fait de la bioindication de l'eau mais conduite avec les élèves. Avec le recul, on peut répondre aux questions de nos collègues qui souhaiteraient suivre nos traces. Nous espérons naturellement que des enseignants puissent en faire une transposition dans leur région, leur domaine. Mais c'est un art difficile.

Cette formation continue est proposée au mois de mai: c'est une saison favorable pour les visites de cette région, l'arrivée des troupeaux rend les activités plus joyeuses et la flore peut aussi être un thème d'étude puisque la nature se réveille. La faune est un objet d'observations plus difficiles à proposer en-dehors de l'observation de traces d'animaux, d'insectes et d'habitants des milieux aquatiques<sup>10</sup>.

Marcel Favre

ancien conseiller pédagogique EPS

Anne Burgener, Jean-Pierre Dorthe  
enseignants au cycle de transition, de l'établissement secondaire Léon Michaud à Yverdon

<sup>1</sup> Ce terme peut surprendre, puisque cette fonction a disparu depuis quelques années. La collaboration dont il est question dans cet article a débuté à la fin du XXe siècle. Marcel Favre était alors conseiller pédagogique, actuellement à la retraite. Par commodité, il sera appelé conseiller pédagogique dans la suite du texte.

<sup>2</sup> Anne Burgener, Cyrille Brandt, Jean-Pierre Dorthe, Michel Egger, Marcel Favre (2002). *Jura repères, Jura passion*. Lausanne, Service de l'Education Physique et du Sport, Etat de Vaud –CADEV 53953.

<sup>3</sup> Anne Burgener. *Jura repères, Jura passion, No VII. Bioindication*. La brochure guide les intéressés vers l'observation, la détermination et la récolte d'invertébrés d'un cours d'eau et l'appréciation biologique de la qualité de l'eau.

<sup>4</sup> Jean-Pierre Dorthe. *Jura repères, Jura passion. Géologie, structure, morphologie, No V*. Parcourt les 215 millions d'années, depuis le début de la sédimentation des roches, jusqu'à nos jours. La brochure *Les grottes de Môtiers, No VI* révèle les secrets des trois grottes.

<sup>5</sup> Cyrille Brandt. *Jura repères, Jura passion. Reconnaître arbres et arbustes, No IV*. Rappelle les espèces d'arbres les plus courantes et qui donnent son caractère à l'arc jurassien.

<sup>6</sup> Marcel Favre. *Jura repères, Jura passion. Chalets d'alpage du Jura vaudois, No VIII et La Redalle chalet d'alpage, No IX* sont des appels irrésistibles à s'abriter sous les immenses toits si caractéristiques de cette région, et dans *Toponymie, No X*, l'étude de l'origine des noms de lieux peut commencer.

<sup>7</sup> Michel Egger avec Jean-Marc Chabbey. *Jura repères, Jura passion. VTT... découvertes, No III*, apporte aux enseignants tentés par l'aventure toutes les recommandations pour les vététistes débutants.

<sup>8</sup> Centrale d'achats de matériel scolaire du canton de Vaud.

<sup>9</sup> Ecole Vaudoise en Mutation, révolution de l'école votée par le peuple en 1996 et introduite dans les premières classes dès 1997/1998.

<sup>10</sup> En 2006-2007, cette formation continue de la HEP Vaud ne sera malheureusement pas disponible, mais il sera certainement à partir de l'année scolaire 2007-2008.

LE TITRE DE CETTE PARTIE PARLE DE LUI-MÊME: LES DEUX PREMIERS ARTICLES TÉMOIGNENT DE LA COLLABORATION ENTRE UNE PROFESSEURE ET DEUX ENSEIGNANTES SPÉCIALISÉES EN COURS DE FORMATION EN EMPLOI, COLLABORATION PRÉCISÉMENT SUR LE THÈME DU PARTENARIAT ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS! DEUX TEXTES ÉMANENT DE PRATICIENS FORMATEURS, ET UN ARTICLE PLUS «INSTITUTIONNEL» DE JEAN-PIERRE LAURENT PORTE SUR LES LIENS ENTRE LA HEP ET LES ÉTABLISSEMENTS QUI REÇOIVENT DES STAGIAIRES.

«LE PARTENARIAT EST DEvenu UN OBJECTIF IMPORTANT À DÉVELOPPER DANS LES INTERACTIONS ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS IMPLIQUÉS DANS LES SECTEURS DES SERVICES À LA PERSONNE, QUE CE SOIT CELUI DE LA SANTÉ, DE L'ÉDUCATION OU DES AFFAIRES SOCIALES. CE PARTENARIAT EST AUSSI SOUHAITÉ NON SEULEMENT ENTRE LES FAMILLES ET LES INTERVENANTS, MAIS ÉGALEMENT ENTRE LES CHERCHEURS UNIVERSITAIRES ET LES PRATICIENS DE SERVICES DE RÉADAPTATION.» (BOUCHARD, 2002, P. 77)

# LE PARTENARIAT, SOURCE ET MOTEUR D'UNE FORMATION À LA RECHERCHE

Forts de cette conviction exprimée par Jean-Marie Bouchard, nous en avons fait, depuis plusieurs années, le fondement de notre démarche de formation à la recherche. Dans le cadre de leur cursus de formation à l'Institut de Pédagogie spécialisée (IPS) de la Haute Ecole Pédagogique (HEP Vaud), les enseignants spécialisés en cours d'emploi sont initiés à une pratique de recherche. Chaque professeur formateur a entière latitude dans le choix de la thématique destinée à servir de support au développement d'un esprit de recherche, et dans la méthodologie adoptée.

Nous concernant, nous avons choisi comme thème celui-là même dont nous espérons faire découvrir le bien-fondé: le partenariat. Nous avons commencé par présenter l'objet de questionnement – le nôtre, celui du chercheur – aux étudiants, en les laissant libres de s'inscrire ou non au thème proposé. Celui-ci concernait la re-

lation école-familles. Huit étudiantes ont adhéré au projet. C'est alors que nous avons proposé une démarche de «recherche collaborative» prenant appui sur une relation partenariale.

Le concept de *recherche collaborative*, né aux Etats-Unis et développé par Serge Desgagné (1997), invite le formateur chercheur à prendre en considération les préoccupations formulées par les professionnels et les questions/problèmes rencontrés par eux dans la quotidienneté de leur travail pour concevoir, élaborer et réaliser un projet commun débouchant sur une co-construction de savoirs liés à la pratique enseignante. Accepter cette démarche exige une reconversion dans la relation aux étudiants: la *recherche collaborative* sous-entend que nous prenions le temps de la discussion et du tâtonnement dans la réflexion pour aboutir à une décision prise par consensus dans un rapport d'égalité impliquant que nous nous reconnaissons mutuellement





nos expertises différentes et complémentaires – celles du chercheur formateur avec ses savoirs théoriques et celles des enseignants en emploi avec leur savoir d'expérience.

Désirant appuyer notre démarche d'initiation à la recherche sur cette relation partenariale, nous avons invité les huit étudiantes à s'approprier l'objet de la démarche de recherche en questionnant la littérature proposée, mais aussi leur propre expérience et expertise de manière à graduellement faire surgir, dans le large champ du partenariat école-familles, le sujet spécifique de leurs préoccupations et de leurs difficultés professionnelles. Trois sous-groupes de deux ou trois personnes se sont constitués. L'un d'entre eux s'est lancé sur le thème de la relation de confiance, se demandant: de quoi est constituée la relation de confiance entre parents et professionnels? comment favoriser et maintenir cette relation de confiance? L'approche méthodologique a été elle aussi discutée et non imposée, l'outil de récolte des données construit ensemble et non déterminé par le seul professeur chercheur, les données analysées et interprétées grâce au regard conjoint du chercheur et des enseignantes confrontant leurs points de vue. A travers la confiance accordée aux personnes en formation et le dialogue noué avec elles dans une relation de co-responsabilité, nous escomptions bien plus que l'acquisi-

tion d'un esprit de rigueur scientifique: celle de l'apprentissage du partenariat lui-même... un partenariat dont les compétences ne peuvent s'enseigner, mais se découvrir essentiellement par la mise en situation.

Que dire de l'issue de cette démarche? Au vu des résultats du processus de recherche – que les deux enseignantes en question livrent ci-après – et au vu de leur évaluation de fin de cours, nous sommes en droit de penser que le partenariat noué entre un formateur chercheur et des enseignants en formation peut réellement être source et moteur d'un changement tant dans l'approche de la pratique que dans cette pratique elle-même.

**Viviane Guerdan**

*professeure formatrice, responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche pédagogie spécialisée à l'Institut de pédagogie spécialisée de la HEP Vaud.*

#### Notes bibliographiques

- Desgagné, Serge (1997). «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens de l'enseignement.» In: *Revue des sciences de l'éducation*, XXII, no 2 (pp. 371-393).
- Bouchard, Jean-Marie (2002). «Le partenariat entre chercheurs et praticiens: au-delà du discours.» In: Viviane Guerdan, Jean-Marie Bouchard et Michel Mercier. *Partenariat chercheurs, praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Outremont (Québec): les éditions LOGIQUES.

CHRISTEL CASTELLA BOURQUI ET SILVIA GABRIEL-HAENGGI NOUS LIVRENT LEUR RÉFLEXION QUI FAIT SUITE À L'ARTICLE DE VIVIANE GUERDAN, LEUR DIRECTRICE DE MÉMOIRE PROFESSIONNEL. BEL ÉCHO, FONDÉ SUR UNE ENQUÊTE PROFONDE AUPRÈS DES PARENTS DE LEURS CLASSES RESPECTIVES, AUX RÉFLEXIONS PLUS GÉNÉRALES PROPOSÉES DANS LA PREMIÈRE PARTIE DE CE NUMÉRO.

# LA RELATION DE CONFIANCE, ÉLÉMENT FONDATEUR DE LA COLLABORATION

*«La confiance, c'est ce qui permet la prise de risque dans les relations humaines, c'est le non-dit qui lie les associés face à l'explicite du contrat, c'est la connivence opposée au contrôle tatillon, c'est l'explication de la dynamique des relations humaines en évolution incessante que ce soit vers la coopération confiante ou le conflit ouvert. C'est ce qui permet à la vie de se maintenir et de se développer, à l'information d'atteindre celui qui en a besoin grâce à une chaîne de personnes qui s'intéressent aux attentes des autres. C'est ce qui permet aux actions de se coordonner, aux difficultés imprévues d'être surmontées, aux personnes de se connaître mutuellement au-delà du strict nécessaire et de se découvrir elles-mêmes. C'est la confiance qui permet de donner le meilleur de soi-même et de recevoir le meilleur de l'autre: le travail de confiance peut devenir un plaisir partagé et une source de progrès.»*

Extrait de la *Dynamique de la Confiance*<sup>1</sup>.

C'est la rencontre entre nos convictions personnelles provenant de nos expériences professionnelles passées et le texte dont est tiré l'extrait ci-dessus qui est à l'origine de nos interrogations. A la lecture de cet ouvrage, nous avons été séduites par l'aspect dynamique de la relation de confiance. Les auteurs, deux ingénieurs et un consultant en communication et en management, se sont penchés sur l'import-

tance de la relation de confiance indispensable au bon fonctionnement des entreprises. La lecture de certains passages révèle la nécessité de cette relation dans le cadre scolaire également. Le lien de confiance comprendrait deux phases: *la construction du lien et son maintien*.

L'enfant ne grandit pas uniquement à l'école. Il est guidé tout au long de son développement par ses parents et les professionnels de l'éducation, qui, dans son intérêt, se doivent de collaborer. Conscientes de cela, nous nous sommes aperçues que dans l'ensemble, la littérature liée au partenariat parents-enseignants se focalisait davantage sur les stratégies d'intervention. Il nous paraissait pourtant évident que la relation de confiance était l'élément fondateur de toute collaboration.

Dès lors, nous nous sommes posé plusieurs questions et nous avons décidé d'élaborer, dans le cadre d'un séminaire de recherche à la HEP Vaud, un questionnaire à l'intention des parents des élèves de nos classes<sup>2</sup>. Nous étions désireuses de connaître les réelles attentes des parents en lien avec la relation de confiance. Nos interrogations étaient les suivantes:

- de quoi est constituée la relation de confiance?
- comment la maintenir?
- et quels obstacles peuvent l'entraver?

Les résultats de notre recherche ont porté sur l'analyse de vingt-cinq questionnaires retournés

par les familles. Les éléments présentés dans cet article reflètent les points de vue de parents d'enfants suivis par une maîtresse de classe de développement itinérante (MCDI) du canton de Vaud et de parents d'enfants appartenant à deux classes spécialisées d'une institution frivole.

Cette recherche a tout d'abord indiqué que la relation de confiance était considérée par 76% des parents comme essentielle à la collaboration entre parents et enseignants. Cette relation serait, pour eux, une condition de base au bon développement de l'enfant et favoriserait ses apprentissages. Les questionnaires indiquent que 12% des parents n'ont jamais réussi à établir une relation de confiance avec l'école. A la lecture des remarques des parents, il ressort que le sentiment d'avoir été entendu est plus important que la participation à la prise de décision en regard de la scolarité de leur enfant. Ils ne souhaitent pas imposer leur décision, mais ont besoin d'être pris en considération. Les parents ont fait part de leur besoin de participer davantage aux discussions, aux processus. Cependant, l'intensité de la collaboration varie en fonction de leurs compétences en communication, de leurs possibilités et de leurs besoins. Leurs remarques démontrent qu'ils respectent le rôle des enseignants et qu'ils souhaitent que ces derniers fassent de même. Chacun doit apprendre à devenir partenaire dans le processus de décision.

En ce qui concerne les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la mise en place d'une relation de confiance, les résultats montrent que les aptitudes des enseignants sont primordiales. Les parents sont unanimes: la disponibilité, le respect et l'écoute de l'enseignant favorisent l'établissement et le maintien de la relation de confiance. Les parents veulent savoir ce qui se passe en classe, ils souhaitent bénéficier d'une écoute sans jugement. Le professionnel doit alors développer certaines aptitudes de communication, ainsi qu'une bonne capacité d'écoute. Il est primordial aussi qu'il sache transmettre aux parents les informations de façon claire et ce par différents moyens comme les entretiens téléphoniques, le cahier de communication, les

rencontres... Nombreux sont les parents qui ont exprimé leur besoin de rencontrer de la franchise chez les enseignants. En comparant ce besoin à nos propres expériences d'entretiens, nous constatons un paradoxe: les parents souhaitent que les enseignants soient francs, mais certains se sentent blessés par leurs propos, ce qui ne favorise pas l'établissement d'une relation de confiance et risque de la malmenner lorsqu'elle existe déjà. Face à de telles situations, il serait alors plus indiqué de prendre le temps de décrire l'enfant, son évolution et ses difficultés de façon factuelle. Le fait de décrire aux parents ses actions et réactions va enrichir leurs propres connaissances de leur enfant. Cette mise en relation permet aux deux parties de s'entendre sur la personnalité de l'enfant à partir d'un échange construit sur des faits. Il s'agira plus tard et par consensus, de prendre des décisions ou des orientations pour le bien-être de l'enfant.

D'autres éléments favorisant la construction de la relation de confiance sont liés à l'organisation de l'entretien. Généralement, les parents n'imaginent pas prendre l'initiative d'une rencontre, ils sont désireux de collaborer, de participer, mais ils sont dans l'attente d'une invitation de l'école. Le choix de la date, la transmission préalable des objectifs de la rencontre et la liste des participants sont des éléments importants aux yeux des parents. Il en va de même pour le lieu dans lequel se déroule l'entretien.

En ce qui concerne le maintien de la relation de confiance, les parents citent les mêmes éléments que ceux nécessaires à l'établissement de cette relation. Ils souhaitent rencontrer, dans cette collaboration, le respect, la compréhension et la recherche de solutions d'aide communes pour leur enfant. Ils attendent un suivi quant à la communication des informations, une régularité des contacts et une écoute attentive.

Une information insuffisante et incomplète est le premier obstacle cité par les parents. Viennent ensuite certains traits propres à l'enseignant comme la froideur, l'attitude jugée méprisante, le manque de disponibilité et le désintérêt de l'enseignant pour la situation de leur enfant.

Dans toute relation de collaboration, il est



important de tenir compte des deux phases: la *mise en place de la relation de confiance et son maintien*. Il s'agit d'un processus qui s'inscrit dans une dynamique fragile, à savoir que ce processus peut être interrompu par l'une ou l'autre partie à tout moment. En tant qu'enseignant, nous avons une grande responsabilité quant à la construction de ce lien, parce que ces relations s'inscrivent sur un terrain précis, celui de l'école. S'agissant du «territoire» des enseignants, il nous paraît évident qu'il revient aux professionnels de s'engager dans la voie de la collaboration avec les parents.

**Christel Castella Bourqui et  
Silvia Gabriel-Haenggi**

*Christel Castella Bourqui est enseignante dans une classe d'enseignement spécialisé de la Gruyère à Bulle. Silvia Gabriel-Haenggi est enseignante spécialisée à l'établissement scolaire de Genolier et environs.*

<sup>1</sup> G. Le Cardinal, J-F. Guyonnet, B. Pouzoullic (1997). *La dynamique de la confiance*. Paris: éditions Dunod.

<sup>2</sup> Christel Castella Bourqui a réalisé son mémoire professionnel en enseignement spécialisé sur cette thématique. Elle a obtenu tout récemment le prix du meilleur mémoire de sa volée, attribué par l'Association vaudoise des organismes privés (AVOP) et l'Association vaudoise des maîtres d'enseignement spécialisé (AVMES). Elle a par ailleurs fait une communication sur cette recherche (intitulée «modalités et conditions nécessaires à la relation de confiance entre l'école et les familles») lors d'un symposium traitant des mesures de soutien aux familles à l'occasion du congrès de l'airhm à Lausanne le 23 août 2006. Cf. l'article consacré à ce congrès en fin de ce numéro.

# LIMITES, PARTENARIAT ET GESTION DE CLASSE DANS L'ÉMERGENCE D'UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

«*Si vous étudiez la formation des connaissances, ce qui est mon métier, vous êtes obligé, à chaque moment, de distinguer les facteurs qui interviennent, ceux qui sont dus à l'expérience extérieure, à la vie sociale ou au langage, ceux qui sont dus à la structure interne de la pensée du sujet qui se construit au fur et à mesure de son développement.*» Ainsi s'exprimait Jean Piaget dans ses conversations libres avec Jean-Claude Bringuier.<sup>1</sup>

Considérant l'ampleur du sujet, je ne mentionnerai que certains aspects particuliers de l'émergence d'une identité professionnelle par la *formation de connaissances* pour l'acquisition de nouvelles compétences. Quatre étapes du parcours d'un étudiant HEP mettront en évidence des relations entre les notions de limites, de partenariat et de gestion de classe.

### Première introduction de limites et partenariat entre l'étudiant, les élèves et le formateur.

*Son premier regard, en entrant, la première minute du premier jour de la première période à laquelle il allait participer, fut un regard furtif, presque fuyant, sur l'ensemble des élèves de la classe...*

Dans mon parcours de formateur, j'atteste que les inquiétudes et les peurs de la majorité des étudiants concernent, et ceci souvent en tout premier lieu, la question de la *gestion de classe*.

«La classe est un groupe formel, cela signifie que ses membres ne se sont pas choisis et que les règles qui orientent leur action sont préexistantes à leur rassemblement.»<sup>2</sup>

Lors de ce stage, tenant compte de l'aspect formel du groupe-classe, et de la nécessité de signaux clairs de *partenariat* qu'il implique, en relation avec le délicat passage du statut d'étu-

diant assistant à celui de stagiaire responsable, le formateur avait proposé à l'étudiant de prendre place à ses côtés, à un bureau identique au sien. Cela pourrait sembler presque futile, mais l'installation de ces premières *limites visibles* de partenariat avec le formateur a donné à l'étudiant un sentiment d'équité stratégique face aux élèves. Le formateur avait présenté l'étudiant comme un professionnel de sa spécialité, en stage de perfectionnement. Cette introduction avait esquissé l'ébauche d'un premier transfert de *limites* comportementales, formulées, discutées et acceptées en début d'année par les élèves et le formateur, impliquant un partenariat de tous les acteurs de la classe.

*L'étudiant termine la période avec une expression plus sereine sur son visage...*

### Limites et action des processus de prises de conscience dans la construction de compétences.

*Par la suite... il éprouve de sérieuses difficultés à régler le niveau sonore de la classe...*

«Pour P. Ranjard avoir des problèmes de discipline, cela ne signifie plus être chahuté mais simplement que l'on ne parvient plus à obtenir dans la classe un niveau de bruit suffisamment bas pour pouvoir travailler... Cette situation peut être génératrice de stress et de tension nerveuse pour les enseignants.»<sup>3</sup>

En cours de stage, l'étudiant se retrouve peu à peu seul face à la classe. Il constate progressivement de très fortes fluctuations du niveau sonore. Il élève la voix, et déclare qu'il autorise les élèves à parler à mi-voix, sans crier ni hausser le ton, et les prie de rester très attentifs au niveau sonore de l'ensemble de la classe, pour mieux maîtriser le volume et le flux de leurs propres paroles...

*Après un quart d'heure environ, le bruit am-*

*biant fluctue de l'insupportable brouhaha aux murmures...*

Au cours de l'entretien qui suit cette tentative, l'étudiant confie au formateur qu'il prend conscience que les fluctuations du niveau sonore sont en relation avec l'*attention* qu'il peut donner à l'*ensemble* de la classe. Chaque fois qu'il demande plus de calme, sa demande est suivie pendant un instant, mais dès qu'il est plus particulièrement attentif au travail d'un élève, le volume sonore augmente à nouveau. Il ne sait comment instaurer une limite aux bavardages intempestifs, mais surtout comment induire un mode de comportement acceptable à long terme. Il ne comprend pas les causes et les mécanismes qui conduisent les élèves à ne pas pouvoir maîtriser un niveau sonore acceptable. D'une semaine à l'autre, ou même d'un moment de la période à l'autre, tout change. Cette *prise de conscience* l'angoisse. Il se sent stressé, pris de brefs accès de panique. Il veut maîtriser cette situation et se demande quels sont les réels effets des sanctions et leurs *limites*. Il vient de donner six punitions et constate que leur efficacité n'est pas très concluante puisque ces fluctuations sonores ne se modèrent pas réellement. Il se sent actuellement limité dans ses compétences professionnelles.

### Limites en relation avec la notion de sens apporté par la didactique, comme prévention des perturbations.

*L'étudiant est amené lors de son dialogue avec le formateur à analyser ses pratiques...*

«Les perturbations scolaires sont attribuées de manière privilégiée par nombre d'enseignants: aux attitudes négatives des élèves, aux difficultés familiales ou sociales et aux problèmes plus larges de la société. Sans sous-estimer l'effet des

facteurs extérieurs à l'école, les recherches sur l'efficacité des enseignants ont démontré l'influence des enseignants et de leurs gestions des activités pédagogiques, non seulement sur la façon dont les élèves apprennent, mais aussi sur la manière dont ils se comportent en classe.

En conséquence, la didactique, c'est-à-dire la démarche – propre à chaque discipline – proposée par l'enseignant pour que les élèves se construisent un savoir, est déterminante, pour partie, des relations et des attitudes des élèves en classe. De même la question récurrente: « comment motiver les élèves? » suppose d'interroger les pratiques enseignantes sur leur pertinence à donner du sens aux apprentissages scolaires, au fondement du plaisir de l'effort et donc du dépassement de soi». <sup>4</sup>

« Nous émettons l'hypothèse qu'une des principales raisons de non-motivation des élèves c'est que le travail qui leur est demandé n'a pas de sens pour eux. » G. de Vecchi et N. Carmona-Magnaldi<sup>5</sup>.

Au cours d'entretiens successifs, le formateur met en évidence le potentiel créatif de leur partenariat qui met en pratique un processus régulateur d'autoévaluation permettant de regarder les effets et les causes de cette situation comme de véritables sources de compétences à acquérir, et non pas comme des *limites* infranchissables. En utilisant le *suivi formatif de stage* qu'ils commentent et mettent à jour lors d'entretiens de coévaluation, les étudiants découvrent trois pistes didactiques. La première consiste à réfléchir sur le *sens* à apporter à l'organisation de la classe et aux activités des élèves en début et en fin de leçon.

La seconde propose de prendre conscience du niveau de connaissances des élèves, pour que le sens de ce qu'ils ont à effectuer leur offre un défi, une possibilité de découverte et de progrès potentiel. La troisième se focalise sur l'observation la plus objective possible des effets du comportement des élèves sur le stress ou la détente de l'étudiant, et parallèlement des effets de la tension ou du calme de l'étudiant et leurs effets sur l'attitude et le comportement des élèves.



**Piste 1. L'étudiant rétablit des limites de comportement au début et à la fin de la leçon...**

En analysant sa pratique, l'étudiant remarque qu'il a peu à peu abandonné le « rituel » mis en place par le formateur en début d'année scolaire. Il constate que le niveau sonore de la classe est très différent lorsque chaque élève connaît son rôle et ses fonctions en début et en fin de période.

Pour tenter de résoudre ce problème, il désigne certains élèves, ayant peut-être un peu trop d'énergie à dépenser, comme responsables du matériel à distribuer et à restituer, et attribue aux plus bavards la tâche de surveillants du niveau sonore. Pendant l'énoncé des consignes, il impose le silence, il s'interrompt quand des élèves parlent en leur faisant remarquer leur manque de respect à son égard. En fin de période, il ne laisse sortir les élèves qu'après avoir vérifié la restitution du matériel par les responsables, et lorsque *tous* les élèves sont prêts.

L'étudiant connaît son premier succès de

gestion de classe par le contrôle du niveau sonore dès le début de la leçon et par le partenariat actif qu'il met en place avec les élèves.

Après cette première réussite, l'étudiant reprend confiance en lui. Il est plus serein, ce qui lui permet de réaliser que ses souvenirs et ses réflexes d'ancien élève, qui constituaient la *structure interne de sa pensée*<sup>6</sup> lui ont fait confondre deux modes de gestion de classe; d'une part une relation structurée, respectueuse, dynamique et constructive, et d'autre part, une forme de sympathie avec ses élèves, qui lui procurerait une ambiance de travail agréable...

**Piste 2. L'étudiant propose aux élèves de dessiner des aurores boréales... Émerveillé par ces phénomènes lumineux et colorés, l'étudiant est persuadé qu'il en sera de même pour les élèves... Il expose quelques reproductions et donne de brèves consignes techniques...**

La mise en pratique est difficile pour les élèves qui bavardent beaucoup, peu motivés.

## 4 | PARTENARIATS DANS LE CHAMP DE LA FORMATION

LIMITES, PARTENARIAT ET GESTION DE CLASSE DANS L'ÉMERGENCE D'UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE



Prenant conscience de cette réalité... L'étudiant constate que son émerveillement d'esthète et de spécialiste ne suffit pas à motiver les élèves. Il comprend que la pratique proposée implique d'approfondir un aspect du sujet qui doit apporter du sens à la curiosité, à la compréhension et aux découvertes potentielles des élèves.

*Il propose un mode d'approche différent, il instaure le dialogue en partenariat avec les élèves...*

Il leur fait vivre, à l'aide d'un documentaire vidéo, la magie animée de ces phénomènes. Il leur donne un sens en effectuant un lien entre l'élève, son travail et le cosmos, entre ce que peut observer et imaginer l'homme et les explications scientifiques. Les discussions et les questions fusent, des échanges d'idées entre partenaires provoquent toutes sortes d'hypothèses imaginaires, de questions et d'expérimentations techniques en relation avec de nouvelles applications pratiques à découvrir grâce aux données scientifiques. Le travail reprend, les élèves *voyagent sur les vents solaires*... Ils se sentent plus libres et plus motivés d'exprimer par la couleur et le mouvement ce qu'ils ont pu observer et mieux comprendre. Le bruit diminue, la motivation grandit, l'activité et le plaisir augmentent...

**Actions, limites et mécanismes des effets de stress ou de détente sur les partenaires de la classe.**

*Ce qui a conduit l'étudiant à former ses connaissances et à acquérir de nouvelles compétences professionnelles...*

**Piste 3. L'étudiant comprend que le sens qu'il vient d'apporter au travail des élèves est si essentiel qu'il détermine les fondements de sa gestion de classe. Il est plus disponible pour gérer les limites du niveau sonore par des interventions ciblées et rapides, ce qui lui permet de ne pas perdre le contact avec l'ensemble de la classe, de se détendre et de ressentir plus de plaisir en enseignant.**

Il remarque que les élèves sont plus motivés et moins dissipés grâce au sens donné à leur travail. Il observe que ce que vivent les élèves agit réellement sur les limites du niveau sonore, et que ce qu'il perçoit des élèves conditionne sa difficulté ou son aisance à gérer la classe. Il comprend alors que la complexité des mécanismes entre *limites, partenariat et gestion de classe* est une source de formation de connaissances pour de nouvelles compétences professionnelles.

En guise de conclusion, je laisserai la parole à Philippe Meirieu: «En réalité, il n'est pas d'autre méthodologie possible que le sujet lui-même, analysant les conditions dans lesquelles il se trouve, s'interrogeant sur la pertinence des procédures qu'il utilise, mettant en regard leur efficacité avec leur coût cognitif et affectif, avec l'investissement qu'elles requièrent, en termes de temps, de complexité mais aussi – et on ne le dit pas assez à mon goût – en termes de plaisir et de souffrance.»<sup>7</sup>

**Nicolas Christin**

*enseignant en arts visuels au Collège de la Planta à Chavannes près Renens et praticien formateur à la HEP Vaud.*

<sup>1</sup> Bringuier, J.-C. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget*. Paris: éditions Robert Laffont, p. 32.

<sup>2</sup> Blin, J.-F. (2001). *Classes difficiles*. Paris: éditions Delagrave: IUFM, p. 44.

<sup>3</sup> Blin, *ibid.* p. 53.

<sup>4</sup> Blin, *ibid.* p. 53.

<sup>5</sup> Cités par Blin *ibid.* p. 56.

<sup>6</sup> Bringuier, *ibid.* p. 32.

<sup>7</sup> Meirieu, Ph. (1999). *Le choix d'éduquer*. Paris: édition ESF, p. 139.

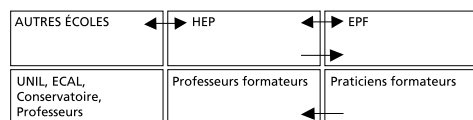


# LA FORMATION PRATIQUE EN HEP: UNE NOUVELLE APPROCHE

«Former les esprits sans les conformer, les enrichir sans les endoctriner, les armer sans les enrôler, leur communiquer une force, les séduire au vrai pour les amener à leur propre vérité, leur donner le meilleur de soi sans attendre ce salaire qu'est la ressemblance.» Jean Rostand<sup>1</sup>

La mise en place de la HEP Vaud en 2001 a passablement modifié l'organisation de la formation des futurs enseignants, notamment au niveau de la formation pratique; elle a conduit à la création d'un réseau de partenaires qui participent activement à la formation initiale des étudiants HEP, celle-ci se déroulant ainsi en trois lieux distincts en fonction d'approches spécifiques:

- l'université, ou autre institution, développe les connaissances académiques nécessaires à l'exercice de la profession;
- la HEP est le lieu privilégié de la formation et de la réflexion professionnelles au moyen de cours et de séminaires;
- les établissements partenaires de formation (ci-après EPF) offrent aux étudiants les espaces dans lesquels se déroule toute leur formation pratique.



## L'établissement partenaire de formation

L'établissement partenaire de formation (EPF) est un lieu de rencontre entre formateurs et l'endroit nécessaire à la réflexion sur la pratique et l'articulation théorie pratique. Il ne s'agit pas simplement d'une articulation technique entre divers types de formations, mais plus fondamentalement d'une volonté de formation par l'alternance intégrant les ressources spécifiques des différents lieux de formation en matière d'identification des savoirs professionnels.

C'est une alternance intégrative permettant à l'étudiant de structurer progressivement ses compétences en prenant appui sur les apports propres à chacun des pôles de formation: le «terrain» devient objet d'analyse, la réflexion théorique se propose d'être le catalyseur des pratiques de classe et leur articulation devient ainsi un élément moteur d'une pratique réflexive. L'établissement partenaire de formation n'est ni une «école modèle» ni une «école d'application»; c'est un endroit où il existe une équipe d'enseignants formateurs, les praticiens formateurs, désireuse de contribuer à la formation initiale de futurs collègues. L'EPF est un terrain de réflexion autour de la formation, un lieu où l'on parle d'apprentissage, où l'on observe et exerce des pratiques pédagogiques. Dans ce concept de formation initiale, l'établissement partenaire de formation représente donc une plate-forme indispensable à la mise en œuvre des activités de formation pratique de chacune des phases du parcours des étudiants, d'autant plus que cette partie pratique représente près du tiers de l'ensemble de la formation. Dans ce contexte, le praticien formateur devient un partenaire essentiel dans le processus de formation, et le rôle du conseil de direction prépondérant; ce dernier est en effet le garant du bon fonctionnement des activités de formation menées dans l'établissement, alors que le praticien formateur collabore activement à la construction des savoirs professionnels en ayant notamment la responsabilité de la certification des stages pratiques qu'effectuent les étudiants.

A l'époque des anciennes institutions de formation, la formation pratique était assurée, dans le cadre de la formation des enseignants brevetés, par les maîtres de stage dans les classes desquels les étudiants effectuaient des stages pratiques (ils recevaient à ce moment-là des visites des maîtres des écoles normales) et,

pour ce qui est de la formation des maîtres spécialistes, par les maîtres de didactiques et des sciences de l'éducation, qui effectuaient des visites de leçons dans le cadre de l'enseignement que dispensaient les stagiaires. Dans le premier cas, les directions d'établissements ne jouaient aucun rôle dans la certification des étudiants, alors que, dans le second, les directions participaient à l'évaluation certificative des stagiaires; cela se justifiait pleinement par le fait que les stagiaires étaient engagés par les directions en qualité de «maîtres stagiaires».

Les nouveaux plans de formation des étudiants HEP ainsi que le transfert des compétences certificatives aux praticiens formateurs et à l'ensemble des directions d'établissements ont conduit à la création d'un réseau de partenaires directement impliqués dans le suivi formatif et certificatif de la formation pratique des étudiants. C'est donc naturellement auprès des directions de tous les établissements de la scolarité obligatoire et post-obligatoire du canton que s'est d'abord adressée la HEP.

L'exposé des motifs et projet de loi de février 2000 relatif au projet sur la loi sur la HEP (EMPL) avait bien relevé l'importance de la mise en place d'un tel réseau quand il indiquait: «Dans le concept de la formation initiale des enseignants en HEP, les établissements partenaires de formation représentent une plate-forme indispensable à la mise en œuvre des activités de formation de chacune des phases du parcours de l'étudiant HEP (introduction à la profession, professionnalisation, spécialisation). En ce sens, l'établissement partenaire de formation met des forces à disposition pour l'organisation des stages, selon les modalités prévues pour chacune des phases susmentionnées. Pour être reconnu comme établissement partenaire de formation, l'établissement doit pouvoir offrir la collaboration d'une équipe de praticiens formateurs,

## 4 | PARTENARIATS DANS LE CHAMP DE LA FORMATION

LA FORMATION PRATIQUE EN HEP: UNE NOUVELLE APPROCHE



*accueillir un certain nombre d'étudiants, leur permettre d'entrer en relation avec tous les partenaires de l'école, assurer la liaison avec la HEP et collaborer à l'organisation des stages pratiques.»* (EMPL, p. 81) Quant au praticien formateur, l'EMPL prévoyait les modalités de son activité, de sa formation et de son statut. Il avait également été prévu la collaboration de «maîtres hôtes» qui ne devaient intervenir qu'au cours du semestre d'introduction. A la suite de diverses modifications organisationnelles dans la structure des études et des périodes de stage, chaque phase de formation pratique est maintenant certifiée. La responsabilité de cette certification incombant aux praticiens formateurs, la collaboration des maîtres hôtes n'a plus été possible puisqu'ils n'avaient pas suivi la formation complète conduisant au certificat de praticien formateur.

Il s'est donc agi, dès le mois de janvier 2001, de mettre en place une stratégie d'informations destinées aux enseignants et aux directions des établissements scolaires afin de constituer rapidement ce réseau de partenaires dans la mesure où les nouveaux étudiants HEP allaient effectuer leur premier stage pratique déjà à l'automne de

la même année. Le contexte n'était pas nécessairement favorable partout dans le canton quand on se souvient des réactions de réticence qu'a suscitées, dans plusieurs endroits du microcosme pédagogique vaudois, la mise en place de la HEP Vaud. Il y avait donc un véritable enjeu à amener les partenaires potentiels à répondre favorablement, dans un environnement émotionnellement assez lourd, aux sollicitations de la HEP qui allait, trivialement dit, remplacer ce qui existait depuis des années! C'est au travers de conférences données dans le cadre des établissements scolaires, de documents explicitant la structure de la HEP, le rôle des praticiens formateurs et le contenu de leur formation, l'importance du lien théorie pratique et de l'indispensable connexion qui devait être établie entre ces deux pôles de formation que sont les établissements et la HEP que s'est transmise l'information.

A l'ouverture de la HEP en automne 2001, le réseau de partenaires était constitué de 12 établissements partenaires de formation et d'une septantaine d'enseignants qui avaient fait acte de candidature et qui suivaient la formation de praticiens formateurs. En automne 2002, le nombre d'établissements était passé à 59 et

l'effectif des praticiens formateurs (PraFo) avait doublé. L'année suivante, 79 établissements collaboraient à la formation, ainsi que 300 PraFos. A la rentrée 2004, 97 établissements étaient recensés, ainsi que 370 praticiens formateurs. Durant l'année 2005-2006 les partenaires de formation ont recensé 96 établissements (primaires, primaires et secondaires, secondaires, gymnases, écoles professionnelles) et 531 PraFos. La lecture de ces chiffres montre que les enseignants et les directions d'établissements ont répondu à l'attente de la HEP qui peut ainsi organiser la formation pratique dans de bonnes conditions, même s'il reste, ici et là, quelques situations insatisfaisantes liées au manque sectoriel de praticiens formateurs, compte tenu de l'effectif d'étudiants parfois élevé dans telle filière de formation ou didactique. Ce succès peut s'expliquer, entre autres, par trois raisons:

- Les directions des collèges secondaires avaient, à l'époque du séminaire pédagogique, déjà l'habitude de collaborer à la formation et à l'évaluation des stagiaires qu'elles engageaient comme maîtres en formation. Elles avaient bien mesuré les enjeux et l'intérêt d'offrir des postes de stage à d'éventuels futurs collaborateurs. Les directions qui jusqu'à l'ouverture de la HEP ne participaient pas à la formation des stagiaires ont rapidement saisi l'opportunité de devenir partenaires de formation grâce la présence de praticiens formateurs, garants du placement d'étudiants, et donc de potentiels candidats à un poste, dans leurs établissements;
- La fonction même de praticien formateur, ainsi que la responsabilité qui lui est attribuée dans le cadre de la formation pratique des étudiants, ont certainement joué un rôle non négligeable. Le praticien formateur est, certes, d'abord un enseignant. La formation de PraFo acquise, il devient alors un formateur à part entière qui assume une grande responsabilité dans la construction des compétences professionnelles des étudiants. Cette participation à la formation professionnelle des futurs enseignants s'effectue en partenariat avec les professeurs formateurs de la HEP. Au

travers de cette collaboration peut se développer une culture commune (contraire à une pensée unique) assurant une vision partagée des finalités et des démarches de la formation, en particulier une approche réflexive. Dans le cadre des diverses activités prévues par la HEP, les PraFos contribuent ainsi à l'articulation et à l'indispensable cohésion entre les éléments de formation théorique et pratique;

- Le troisième élément que l'on peut avancer concerne la formation de praticien formateur que suivent les candidats. Ayant besoin d'un regard neuf sur la pratique lors des stages, la HEP a proposé aux praticiens formateurs de suivre une formation appropriée. Si le praticien veut pouvoir participer réellement à la formation, mettre l'étudiant HEP au centre du processus, il est nécessaire qu'il puisse prendre quelque distance par rapport à sa pratique, qu'il puisse s'engager dans la construction d'un savoir par la réflexion, la confrontation des savoirs théoriques et la singularité et la diversité des pratiques. Cette formation intègre des séquences de formation et de réflexion collectives visant au développement de savoirs communs. Elle traite des problèmes que chacun rencontre dans l'exercice des tâches d'accompagnement afin d'enrichir et de complexifier les stratégies d'intervention et de développer un ensemble d'habiletés en lien avec les options fondamentales de la formation d'adultes. Ce savoir commun s'exprime au travers du style personnel de chacun et l'éthique du praticien formateur. La formation complémentaire de praticien formateur vise à développer des compétences en formation d'adultes dans le contexte de la formation des étudiants HEP. Un accent particulier est accordé au développement des compétences relationnelles, réflexives et d'observation. Cette formation correspond à dix crédits et s'achève par l'obtention d'un certificat de formation complémentaire de praticien formateur. Au mois d'août 2006, les nouveaux candidats ont constitué la 7e volée de formation. Le taux élevé de satisfaction que transmettent

les praticiens formateurs, lorsqu'ils ont terminé leur formation, explique certainement que plus de 500 enseignants se soient lancés dans cette formation complémentaire, outre l'intérêt initial de participer à la construction des compétences professionnelles de futurs collègues. Une 8e session est d'ores et déjà programmée pour août 2007.

#### Un partenariat à double sens

Le partenariat ainsi établi avec les établissements permet donc à la HEP de bénéficier des espaces nécessaires à la mise en œuvre de la formation pratique et d'offrir aux étudiants les lieux de confrontation de leur représentation théorique avec la réalité quotidienne de l'environnement de l'enseignant. Mais ce partenariat va dans les deux sens dans la mesure où la HEP peut activement collaborer avec les directions d'établissements au moment où celles-ci se lancent dans l'exercice difficile de la répartition de l'enseignement de leur corps enseignant. Chaque année, les directions s'adressent à la HEP afin de pouvoir engager, en qualité de maîtres en formation, des étudiants qui entament leur dernière phase de formation; cela leur permet de parachever la répartition de l'enseignement tout en leur donnant l'occasion de voir directement à l'œuvre de futurs éventuels collaborateurs. A titre d'exemple, près de soixante étudiants ont été placés à la rentrée d'août 2006.

La mise en place de ce réseau de partenaires s'est essentiellement faite au travers des contacts directs et continus, établis avec les directions et les enseignants intéressés par la formation et la fonction de praticien formateur. La plupart du temps, c'est la HEP qui s'est déplacée dans le terrain à la rencontre des directions et des enseignants dans un souci centrifuge de répartition et de localisation des compétences. Cette construction s'est faite année après année jusqu'à constituer ce réseau actuel d'une centaine d'établissements partenaires de formation et de plus de 550 praticiens formateurs. Pour maintenir une qualité de relation avec tous les membres de ce réseau, nous avons à disposition trois structures intermédiaires qui permettent

de faire le lien entre la HEP et le terrain partant du constat, par exemple, qu'il n'est maintenant plus possible, vu l'effectif, de convoquer en un seul lieu tous les praticiens formateurs pour des séances d'informations et de travail. Ces trois instances sont les suivantes:

- conférence des délégués des directions d'établissements partenaires de formation;
- conférence des responsables de conférences régionales de praticiens;
- conférences régionales des praticiens formateurs.

Ces trois instances permettent ainsi à la HEP de maintenir un contact de proximité avec tous ses partenaires en lui permettant de les rencontrer dans une configuration à échelle humaine; par ailleurs, les délégués des directions et des conférences de praticiens formateurs jouent également un rôle non négligeable de relais, l'objectif étant qu'ils fassent circuler un maximum d'informations dans le but de constamment resserrer les liens entre la théorie et la pratique. Si la conférence des délégués des directions a déjà une longue histoire (elle a été créée dès 2001), la conférence des responsables de conférences régionales de praticiens est par contre récente; elle était devenue une nécessité devant l'effectif des PraFos qui ne nous permettait plus une gestion de proximité; nous pouvons désormais compter sur des collaborateurs directement en prise avec les PraFos de leur région. Cet apport est indéniablement un plus dans l'organisation.

Cinq ans après la mise en place de la HEP Vaud, le bilan est donc réjouissant si l'on observe la cartographie pédagogique du canton. Les étudiants bénéficient de lieux et de compétences locales de formation pour développer et construire leurs propres compétences professionnelles, particulièrement en lien avec la pratique. On ne saurait trop dire que c'est grâce à l'existence des établissements partenaires de formation et des praticiens formateurs.

Jean-Pierre Laurent  
*responsable du bureau des stages HEP Vaud*

<sup>1</sup> Cité par Philippe Perrenoud, in A. Bouvier et J.-P. Obin (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris: Hachette.

# VÉCU DE PRAFO

On a ouvert sa messagerie, on découvre son nom. Six mois à travailler ensemble. Il appelle. Suffisamment tôt. Quelques mots. Premières impressions.

On le rencontre. Il est là, dans la salle des maîtres, il attend, il fume. Comme beaucoup d'entre eux. C'est bientôt les seuls. Le métier nous purifie? Il se lève, se dirige vers nous. Il est plus grand qu'on ne l'imaginait. La poignée de main, comment? Le regard? Premiers échanges. Il est au milieu de sa formation. Quelles attentes? Ah bon, il veut observer un peu d'abord. «Parce que les cours, vous savez, c'est de la théorie. Nous, on veut voir des leçons. Et pratiquer». Ah, la pratique, cette grande dispensatrice de vérité pédagogique! Ça tombe bien, on est là pour ça. On sent cette première complicité: «Oui, oui, bien sûr, la théorie... Mais vous verrez, les élèves sont gentils». C'est parti, on forme déjà une équipe. Le vouvoiement est un peu formel, mais on garde le tu pour plus tard, geste magnanime de reconnaissance.

Première leçon. Il se présente en quelques mots. De toute façon, les élèves s'en étaient déjà fait une idée. Il va s'asseoir. Il observe. On commence le cours, on en fait un peu plus que d'habitude, on s'agite, les élèves ne disent rien. Lui se promène dans les rangs, se penche sur le travail de l'un ou l'autre. Bon point.

Très vite, on lui propose un bout de leçon. On est un peu partenaires, déjà. Il faut que les élèves le sentent, ça, parce que là, il fait un peu copain. On le lui dit après. Il acquiesce. On n'insiste pas, c'est le début, il cherche ses marques.

A peine quelques leçons et il enseigne. On s'est mis d'accord sur les attentes de chacun. C'est vrai que ça libère un peu. Les rôles s'inversent. On le regarde, on prend quelques notes qu'on tente de structurer.

Fin des cours, on reprend tout ça, on lui demande son impression. «Je trouve que ça s'est bien passé». Il est positif, c'est bien. On ne partage pas tout à fait le même enthousiasme. On

reprend la leçon, on affine les questions, on l'aide un peu sur son versant réflexif. On en reste aux faits objectifs. Il ne justifie pas tout, on est soulagé.

Parfois, on cède. C'est un peu ennuyeux, l'objectivité. On a des ressentis, des impressions. C'est presque pas du jugement, mais c'est plus que les faits. On cherche comment le dire.

Petit à petit, on s'en va. On lui laisse la classe. On lui offre notre absence. Il dit comme c'est bien. On n'a jamais fait autant en faisant si peu. On revient vers la fin. Quelques minutes pour capter l'atmosphère.

Plus on avance, moins on en voit. On est presque gêné. On se plonge dans le rapport à remplir. Est-ce qu'on a la dernière version? On vérifie sur internet. Pour être vraiment sûr, on demande aux collègues praticiens. Partenaires du coup...

Edition septembre 2005. On s'y met. C'est agréable de lui dire ce qui va, on prolonge un peu. L'autre versant, c'est encore une question de mots à trouver. On voudrait qu'il en tire quelque chose. On serait mieux à pouvoir réfléchir aussi à partir de ce qui leur est demandé. Mais on en sait si peu. Une Haute école, c'est forcément un peu loin...

On se sépare. Partenaires parce que ça s'est bien passé. Mais ça peut être une tout autre histoire...

**Christophe Monney**

*maître de classe en VSO (voie secondaire à option) dans l'établissement de Corsier-sur-  
Vevey et, évidemment, praticien formateur  
de la HEP Vaud.*

DANS CETTE ULTIME PARTIE, NOUS ÉLARGISSONS ENCORE L'HORIZON DU PARTENARIAT: LA HEP VAUD DANS LE PAYSAGE SUISSE DES HAUTES ÉCOLES, DES ÉCHANGES D'ÉTUDIANTS DANS LE CADRE D'ERASMUS, UN PONT TRANSJURASSIEN, ET, POUR NE PAS OUBLIER L'ART, UNE BRÈVE PRÉSENTATION DE CASAMUNDO, LIEU D'ÉCHANGES ET DE CRÉATION ENTRE DES ÉLÈVES DU MONDE ENTIER...

INTÉGRATION DE LA HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD DANS LE PAYSAGE SUISSE DES HAUTES ÉCOLES: LE 21 MAI 2006, LE PEUPLE ET LES CANTONS ONT ACCEPTÉ LE NOUVEL ARTICLE CONSTITUTIONNEL 63A SUR LES HAUTES ÉCOLES, PIERRE ANGULAIRE

DU FUTUR PAYSAGE SUISSE DES HAUTES ÉCOLES. CE NOUVEL ARTICLE STIPULE QUE LA CONFÉDÉRATION ET LES CANTONS PRENNENT EN CHARGE LA COORDINATION DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU SUPÉRIEUR ET POSENT LE CADRE INDISPENSABLE À UN PILOTAGE FORT ET COHÉRENT DE L'ENSEMBLE DU DOMAINE DES HAUTES ÉCOLES SUISSES.

## HAUTES ÉCOLES: DES PARTENARIATS À DÉVELOPPER

### Vers un paysage suisse des hautes écoles

Dans ce contexte, la Confédération et les cantons conduisent le projet *Paysage suisse des hautes écoles* avec pour objectif de créer un espace suisse des hautes écoles qui en réunira tous les types: écoles polytechniques, universités, hautes écoles spécialisées.

A ce stade du projet, les hautes écoles pédagogiques (HEP) sont traitées par analogie avec les hautes écoles spécialisées (HES). En effet, leur mandat de prestations comporte l'enseignement, la formation continue, la recherche appliquée et le développement. Comme les HES, leurs missions sont orientées vers la pratique.

Un avant-projet de loi-cadre sur les hautes écoles sera mis en consultation fin 2006. Le message correspondant sera élaboré en 2007 et, après passage aux Chambres fédérales, la loi devrait pouvoir entrer en vigueur au plus tôt au premier janvier 2010. Avant cette dernière

échec, la Confédération et les cantons élaboreront un nouveau concordat et une nouvelle convention de coopération.

### Des perspectives passionnantes

Ces réformes conduiront à mettre en place et à développer un pilotage de l'ensemble du système des hautes écoles avec l'ambition d'un renforcement de l'autonomie de chacune, d'une simplification des règles de financement et d'une nouvelle distribution des tâches entre elles.

Les hautes écoles suisses devront abandonner rapidement leurs politiques isolationnistes pratiquées jusqu'à ce jour. En effet, chaque type de haute école conserve jalousement ses compétences et son marché de peur de les perdre dans une coopération trop avancée. Il en résulte des doublons et des pertes d'efficacité.

Aujourd'hui, il s'agit de redéfinir le positionnement et les collaborations entre hautes écoles



# 5 | PARTENARIATS ÉLARGIS EN SUISSE ET AU-DELÀ

HAUTES ÉCOLES: DES PARTENARIATS À DÉVELOPPER

et en leur sein de prévoir des spécialisations. Ceci réalisé, l'ensemble du paysage des hautes écoles apparaîtra comme un ensemble cohérent et attractif avec l'image d'une *Université suisse*. C'est une période de construction passionnante qui s'ouvre pour ces trois prochaines années. Une certitude: les institutions qui ont l'esprit d'entreprise occuperont le devant de la scène.

Construire un réseau passe par une politique de partage et d'échange, mais la collaboration ne se décrète pas dans une loi. Elle prend naissance par la mise en commun de moyens humains, techniques et financiers vue d'atteindre un objectif partagé. Les hautes écoles qui sauront être pragmatiques, opportunistes – au bon sens du terme – et qui savent appliquer une politique pro-active se retrouveront en position de force à l'orée 2010. Aujourd'hui, libre à chaque haute école de faire ses choix et de prendre les bonnes initiatives.

## Les atouts de la HEP Vaud

Dans ce contexte, la HEP Vaud a de nombreux atouts.

- Les formateurs s'investissent dans des projets de recherche interinstitutionnels;
- la mise en place d'un système de pilotage fondé sur les principes de l'amélioration continue, permet à l'institution de progresser rapidement dans la direction voulue;
- le processus d'évaluation de l'enseignement permet d'associer les étudiants à la vie professionnelle de l'institution et de définir rapidement des aménagements;
- la situation exceptionnelle qui la positionne au centre d'un réseau de hautes écoles (Université, EPF-L et HES);
- la localisation à 10 minutes à pied d'une gare;
- la situation géographique au cœur de la Romandie avec un site hors du commun (le balcon du Léman, une position qui ne peut qu'inciter à prendre de la hauteur).

Les cartes ont été distribuées à l'avantage de la HEP. Cette dernière, concentrée sur le travail effectué pour présenter les dossiers d'accréditation de ses filières, n'a pas encore réalisé la situation exceptionnelle dans laquelle elle se

trouve. Les travaux liés à la nouvelle loi HEP lui donnent une occasion unique d'ouvrir le débat et de faire connaître ses compétences auprès du grand public. De surcroît, cet automne, la HEP connaîtra les décisions de la CDIP relatives à la reconnaissance de ses filières: des décisions que l'on espère positives.

Cette conjonction d'événements permettra à la HEP de se positionner pour jouer un rôle de leader fort et crédible dans le développement du *paysage suisse des hautes écoles*.

## Le partenariat, un moyen d'atteindre les objectifs

La clé du succès résidera dans la capacité à développer des partenariats en Suisse et à l'étranger. Certes, depuis ses débuts, la HEP a tissé des relations étroites avec les institutions académiques locales et la récente évolution de l'institution lui a donné l'occasion de les resserrer. Mais cela ne suffit pas. Aujourd'hui il faut avoir de l'ambition, de l'esprit d'entreprise et, surtout, s'en donner les moyens. Pour cela la HEP doit focaliser sa politique de recherche et développement dans des domaines où elle peut exceller. Elle doit laisser sur le bas-côté les projets qui apportent peu de plus value ou qui relèvent de la compétence de trop nombreuses autres institutions.

Demain, les HEP suisses qui réussiront sont celles qui auront su faire passer l'ambition de l'institution avant celle, individuelle, des formateurs. L'heure n'est plus au morcellement de la recherche, mais à une véritable politique de développement avec la promotion de projets phares.

La période 2010 est à la porte, il faut se positionner sur le marché de la formation et ce n'est qu'en sortant du lot avec des projets à forte visibilité scientifique qu'une institution suscite des demandes de partenariat.

En parallèle, sans attendre les demandes de collaborations, il s'agit de développer les contacts avec d'autres institutions en Suisse et à l'étranger et de conduire des projets communs: c'est la clé de voûte de la réussite. Pour cela la HEP doit construire un réseau de relations



qui s'étend au-delà des zones francophones et favoriser les échanges de professeurs et d'étudiants. Les formateurs doivent être en mesure de séjourner quelques mois à l'étranger pour enseigner dans une autre haute école et les étudiants devraient progressivement réaliser des travaux de diplôme en collaboration avec des étudiants d'une autre haute école. Dans ce contexte, la réforme de Bologne est une formidable opportunité. Elle fournit la plateforme qui permettra d'assurer et de promouvoir la valeur de l'institution et de ses titres pour obtenir la reconnaissance réciproque.

Toutes ces évolutions doivent concourir à améliorer la qualité de l'enseignement et viser à satisfaire les attentes des étudiants. Ces derniers voyagent beaucoup et sont très critiques sur l'ouverture internationale de leur établissement. Consciente de cette importance, la HEP se doit de promouvoir des échanges approfondis permettant le développement de compétences par l'interculturalisme et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour favoriser la mobilité des étudiants.

Dans le domaine tertiaire, le partenariat est souvent un objectif pour lui-même, voire une finalité. Cette approche est dictée par une appréciation étroite des exigences légales liées à la reconnaissance des diplômes HEP.

La HEP Vaud doit considérer le partenariat avec les hautes écoles de différents types, en Suisse et à l'étranger, comme un moyen de s'affirmer dans le futur *paysage suisse des hautes écoles*.

Michel Rochat  
membre du comité de direction de la HEP-Vaud

## CASAMUNDO

Ernesto Ricou, maître d'arts visuels, est plus qu'un enseignant: c'est aussi un passeur d'idées culturelles, un lanceur de ponts intercommunautaires, un soutien aux causes prétendument perdues. Utopie que tout cela? Et bien non! car est née en 2001 l'association CasaMundo, fondée sur le bénévolat, qui a déjà présenté plusieurs expositions interdisciplinaires et ouvert à Lausanne un centre multiculturel, auquel a récemment été adjoint un petit musée de l'immigration. Le catalyseur est la richesse du patrimoine de chaque individu liée à celui du lieu où il habite.

Au début est le texte: Ernesto Ricou – qui a des attaches familiales en Suisse, au Portugal, en Italie et au Brésil – commence toujours un projet pédagogique par une œuvre littéraire d'un auteur reconnu. Les élèves abordent la lecture dans la langue originale de l'écrivain, qui n'est donc pas obligatoirement la leur avant traduction et devient par réciprocity véhicule de respect, de tolérance, ou même d'intégration. Ils poursuivent l'approche par des recherches et des renseignements sur l'auteur et le contexte de l'œuvre. Place alors à un travail artistique, par l'illustration, la musique ou le théâtre, qui aboutit à une exposition voulue itinérante.

La mobilité est en effet un principe actif. Ainsi des dessins d'enfants de la rue de Rio parviennent à Lausanne, avant de repartir au Brésil enrichis des apports de jeunes Suisses. Ou des élèves d'origine portugaise, étudiants de l'école vaudoise, décoorent des catelles qui animeront le mur d'un parc de Brooklyn. A ce jour, 19 projets ont été conduits à terme.

Parmi les écrivains choisis pour leur universalité, C.-F. Ramuz, dont des extraits de *La Beauté sur la terre* ont été traduits en une dizaine de langues, fait l'objet d'iconographie multimédia et les extraits traduits ont été confrontés à des récits d'élèves ayant vécu des conflits récents. Le grand écrivain portugais Eça de Queiros a été le déclencheur d'un partenariat entre le gymnase du Bugnon, à Lausanne, et des classes

secondaires de Porto. Le mythe de Guillaume Tell, conté par F. Schiller, a été mis en scène et joué par des élèves portugais; par réciprocity, des élèves suisses ont fait de même avec *Les Lusitades*, l'épopée de Luis de Camões publiée en 1572 à Lisbonne.

Ernesto Ricou donne volontiers le mode d'emploi d'une exposition: organisation, iconographie, documentation, choix des partenaires, calendrier, montage... Rien de particulier, un gros boulot. La petite différence, que le concepteur ne peut expliquer, tient de l'alchimie, par des contacts humains chaleureux ou des vernissages festifs. Les activités de CasaMundo sont également soutenues avec beaucoup de compréhension par les autorités scolaires et politiques; pour preuve, l'association a reçu en 2003 un Grand prix de la Ville de Lausanne.

Quel bilan tirer de dix ans d'activités intensives, déjà initiées avant CasaMundo? Fruits de multiples disciplines, les événements créés ont favorisé des échanges scolaires et une éducation civique, voire exacerbé la sensibilité humaine des participants. Ernesto Ricou sait que le chemin à parcourir vers un monde meilleur est long, peut-être sans fin. Mais il constate aussi que travailler sans relâche fait progresser les consciences.

Jean-Louis Paley

après des entretiens avec Ernesto Ricou



# L'ARC JURASSIEN: UNE HISTOIRE COMMUNE POUR UN AVENIR COMMUN

Plusieurs enseignants de Frasné (F) et de l'établissement Léon Michaud d'Yverdon (CH) ont développé pendant l'année scolaire 2005-2006 un projet dans le cadre de la Conférence TransJurassienne (CTJ). Le programme de cette conférence<sup>1</sup> s'étend sur 4 ou 5 ans et déborde le cadre de l'éducation. Répondant à l'une de ses initiatives, la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE) et le Centre permanent d'initiatives pour l'environnement (CPIE) du Haut-Doubs ont organisé une vaste action de sensibilisation à l'environnement. Cette action soutenue par le programme européen d'encouragement à la coopération transfrontalière s'est déroulée sous la forme de trois campagnes éducatives transfrontalières qui s'échelonnent de 2004 à 2007. Elles se sont articulées autour des thèmes de l'eau, des paysages et du patrimoine<sup>2</sup>.

Cinq moments phares marquent le calendrier des campagnes.

Le premier moment est celui de l'information et de l'inscription des enseignants. Ceux du canton de Vaud, de Neuchâtel et de Franche-Comté ont été touchés par la Conférence TransJurassienne (CTJ) pour la campagne 2005-2006: informations orales, rencontres ou envoi de documents ou d'un CD-ROM. La CTJ a mis ensuite en relation des classes de mêmes niveaux, d'élèves du même âge, en tenant compte de leur proximité. Ainsi deux classes de CM1 et 2<sup>3</sup> de Frasné ont été reliées à deux classes du Cycle de transition<sup>4</sup> d'Yverdon.

La deuxième étape consiste en formations des enseignants. Les enseignants français et suisses ont disposé d'une journée de formation commune pour faire connaissance et poser les bases de leur collaboration pédagogique future. Lors du premier contact, chaque enseignant a rédigé sa propre description. Une fois les textes

affichés, un jeu de piste pour découvrir le partenaire a commencé.

La troisième phase a vu la mise en œuvre des projets pédagogiques. Le projet a débuté par un envoi de courrier par les élèves de chaque classe concernée. Les élèves d'Yverdon ont réalisé une carte de jeu liée à une photo de classe. L'imagination aidant, les élèves de Frasné devaient les identifier.

### **Paysages et patrimoines du Jura**

Le thème retenu pour l'année 2005-2006 a été les «Paysages et patrimoines du Jura». Les élèves des deux classes ont d'abord étudié les thèmes, puis ils ont préparé des excursions, et ils ont invité leurs pairs du pays voisin à les rejoindre. Pour animer les excursions et fixer un défi, ils ont élaboré des questionnaires pour leurs camarades, portant, par exemple, sur la route du sel dans le Jura, les espèces forestières. Les classes d'Yverdon, impliquées dans l'action, sont parties, le 9 mai, à la découverte des tourbières dans un rallye qui leur a permis de découvrir le village de Frasné.

Le 15 mai, les classes de Frasné ont été accueillies à leur tour en Suisse par leurs partenaires pour une visite des gorges de Covatane, l'exploration de la route du sel, du château de Sainte-Croix, d'un captage d'eau et d'une scierie au fil de l'eau.

Une séance de restitution a eu lieu le 22 mai au château d'Yverdon et a marqué la quatrième phase. Elle s'est ouverte sur une exposition de tous les travaux de l'année des élèves des deux pays. Ainsi chaque enfant pouvait comprendre les démarches des autres pour mieux connaître les paysages et patrimoines du Jura. Ils pouvaient interroger les auteurs des travaux, tester leurs jeux, répondre aux questions des visiteurs.



Cette restitution a coïncidé avec la réunion annuelle de la Conférence TransJurasienne côté suisse. Les financeurs pouvaient ainsi prendre connaissance des travaux réalisés et vérifier l'utilisation des fonds mis à disposition des classes<sup>5</sup>. Des parents d'élèves étaient présents ainsi que le vice-syndic d'Yverdon et des personnalités des deux régions pour la partie officielle. Pour les enfants, l'un des moments forts a été la détente au bord du lac de Neuchâtel à partir de midi.

La phase de restitution est une étape déterminante de la campagne. Les classes se rencontrent lors d'un événement de clôture qui joue le rôle de valorisation du travail effectué par les élèves et les enseignants, marque la reconnaissance des parents et des autorités et se déroule dans un climat festif.

#### Evaluation de la campagne éducative

Nous ne connaissons pas les résultats du questionnaire officiel portant sur cette évaluation. Mais d'ores et déjà nous pouvons parler de la stimulation des élèves préparant les recherches et les présentations de leurs travaux aux pairs «de moins en moins étrangers». En effet, tout au long des rencontres, des sourires ont illuminé les visages, puis des signes de reconnaissance, des rires ont éclaté. Les pique-nique ont permis aux gourmands transfrontaliers de former de petits groupes. La connaissance les uns des autres donnent naissance à des moments d'amitié, entre élèves et entre enseignants aussi. Le regret d'interrompre ces contacts ramène souvent nos pensées vers nos collègues français, en particulier Jean-Marc Ryser<sup>6</sup>. Nous avons d'ailleurs prévu de nous revoir.

Presque spontanément, nous avons utilisé le terme de *classe partenaire*. La campagne fonctionne normalement sur le principe du jumelage par binôme: chaque classe dispose d'une classe jumelle de l'autre côté de la frontière, avec laquelle elle peut échanger tout au long de la campagne. Malheureusement, l'une des classes yverdonnoises a jeté l'éponge au mois d'avril. Le programme d'activités avait été mal préparé, d'autres activités étaient devenues prioritaires

et le temps manquait pour répondre au défi fixé au début de l'année.

Naturellement, il n'était pas question d'abandonner la classe partenaire de Frasne, orpheline à cause de l'abandon suisse. C'est ainsi que les deux enseignants les plus engagés assurèrent l'accueil de tous les élèves frasnois.

#### Quand l'environnement favorise les échanges

C'est la mission que s'est donnée la Conférence Transjurasienne aux cours des trois campagnes: *favoriser les contacts entre enseignants et élèves de pays voisins tout en permettant de découvrir et de valoriser la richesse et la diversité de l'environnement naturel et humain de l'Arc jurassien franco-suisse*. Anne Burgener a pris des mesures afin que ce soit une réalité pour tous les enfants, avec ou sans papiers. Elle a adressé une demande spéciale à la CTJ qui bénéficie d'un accord avec la douane pour autoriser le passage selon un protocole très précis. Même un enfant requérant d'asile a pu franchir la frontière. Sur le plan interne aux classes participantes, ce projet a également été rassembleur. Il a permis de créer un esprit de classe pendant la première année du CYT.

Bien sûr, les difficultés de construire des partenariats solides existent

Il y a d'abord le manque de temps pour consolider les liens, construire une culture du partenariat, réfléchir à des espaces communs. Le temps dégagé dans le programme scolaire a permis de travailler ensemble mais pas d'approfondir des collaborations. Il a permis aux enfants de vivre de bons moments ensemble (match de football, pique-nique, excursions, découvertes). Mais est-ce que les enfants, les classes, les parents auront la volonté et la possibilité d'entretenir ces liens naissants?

Ensuite, il n'est pas toujours possible de compter sur ses collègues, leur engagement et leur persévérance dans le travail commencé. Le projet avait démarré entre quatre classes: deux de Frasne et deux d'Yverdon. La deuxième classe d'Yverdon n'a pas tenu ses promesses. Il y a alors eu surcharge de travail de ceux qui sont restés fidèles à leur engagement puisque



les enseignants demeurés au poste ont repris le travail avec une quarantaine d'élèves suisses et ont accueilli les deux classes de Frasne.

Dans le cadre de cette collaboration, les trois enseignants suisses se sont répartis la tâche selon leur spécialité respective<sup>7</sup>.

**Anne Burgener et Jean-Pierre Dorthe**  
*enseignants au CYT5 de l'établissement Léon Michaud à Yverdon*

<sup>1</sup> Pour en savoir plus: site Internet [www.educ-envir.ch/pp](http://www.educ-envir.ch/pp) ou /ep portail cefs

<sup>2</sup> Les enseignants habitant les régions de Neuchâtel, Berne et Jura intéressés par la prochaine campagne peuvent s'adresser à l'un des coordinateurs du projet, la Fondation suisse pour l'environnement (FEE), Route de Pierre-à-Bot 92, 2000 Neuchâtel, tél. 032 729 99 20 / [info@free-neuchatel.ch](mailto:info@free-neuchatel.ch)

<sup>3</sup> Cours moyen 1 et 2, élèves de 9 et 10 ans.

<sup>4</sup> Cycle de Transition 1, des élèves de 11 ans.

<sup>5</sup> Le coût total pour la mise sur pied des trois campagnes éducatives se monte à près de 500 000.- euros. Le financement est assuré selon une clé de répartition définie par le programme INTERREG entre l'UE, la Confédération suisse, les partenaires institutionnels français (Conseil Régional de Franche-Comté, Education nationale) et les partenaires institutionnels suisses (les Départements de l'Instruction Publique de Berne, Vaud, Neuchâtel et Jura) ainsi que la CTJ.

<sup>6</sup> Pour la petite histoire: Monsieur Ryser est citoyen double national, originaire de Sumiswald BE, et son grand-père avait choisi de passer la frontière pour trouver du travail...

<sup>7</sup> Anne Burgener la bioindication, Jean-Pierre Dorthe la géographie et la géologie et Christiane Ravay Felka la partie littéraire et historique et la recherche sur la route du sel, prétendument romaine.

# CONGRÈS DE L'AIRHM SUR LA PARTICIPATION

Le dixième congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (*airhm*)<sup>1</sup> s'est tenu à la HEP Vaud à Lausanne du 21 au 25 août 2006. Il a regroupé environ 500 congressistes en provenance d'Europe francophone, d'Afrique, du Québec et de quelques pays de l'Est.

La thématique du congrès, *La Participation, pour une inclusion des personnes en situation de handicap*, a été abordée sous la modalité d'un forum. La parole a ainsi été donnée aux chercheurs, aux praticiens, aux personnes en situation de handicap et aux familles.

Depuis 2004, Viviane Guerdan, professeure formatrice à la HEP, est présidente de *airhm*. Comme les congrès ont généralement lieu dans le pays du président en exercice, Lausanne a eu le privilège d'être le théâtre de cet événement. Anne-Catherine Lyon, présidente du comité d'honneur, a participé à la table ronde du jeudi 23 août 06. Charles Kleiber, secrétaire d'Etat à l'éducation et à la recherche à Berne a transmis un message écrit rendant chacun attentif à l'importance de l'accueil des différences dans nos sociétés. Pour l'organisation de ce congrès, *airhm* a collaboré avec l'Institut de pédagogie spécialisée (IPS) de la HEP Vaud et avec l'Association suisse d'aide aux personnes avec un handicap mental (ASA-Handicap mental).

## Un lieu d'échanges entre des participants très divers

Dès le début du congrès, un espace de parole a été instauré pour permettre à chacun de s'enrichir des pratiques, des recherches et des expériences de vie des uns et des autres. Pour favoriser l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société, beaucoup de questions demeurent non résolues. Quelle place entend-on leur donner, quelle écoute de leurs besoins et de leurs préoccupations, quel soutien (pour elles, pour les familles, pour les professionnels)

faudrait-il mettre en œuvre? Comment travailler à la construction de projets communs et à l'expansion d'un réseau international en marche? Accueillir la différence comme une richesse et non comme une occasion d'exclusion, c'est le défi constant auquel il faut faire face, mais qui se heurte à de nombreuses résistances.

Chercheurs, praticiens, personnes en situation de handicap, familles, politiciens, enseignants, formateurs, étudiants ont partagé leurs connaissances, leurs compétences et leurs questionnements. Les recherches actuelles peuvent nourrir la pratique, elle-même lieu de démarches innovantes. L'expérience de vie des familles conduit les différents partenaires à se poser des questions pointues, qui orientent les recherches à entreprendre. La richesse des échanges rendus possibles grâce aux conférences et symposiums, forums et carrefours laisse espérer un fort impact auprès des différents responsables en lien avec les conditions de vie des personnes en situation de handicap.

## Au fil du congrès

### La participation et ses multiples facettes

Il a été question de définir la participation: définitions scientifiques, s'appuyant sur différentes disciplines<sup>2</sup>, et définitions issues de l'expérience exprimées par des personnes en situation de handicap. Sans les énoncer en détail ici, on peut tout de même parler de l'importance d'une ouverture liée à un changement de perception du handicap, qui ne devrait plus être vu uniquement sous un angle individuel, mais selon une conception sociale<sup>3</sup>. En effet, n'ajoute-t-on pas parfois un destin d'exclusion sociale à une situation de handicap déjà suffisamment difficile à vivre? Le champ de la participation se trouve situé à cette charnière. Mais la participation rencontre des difficultés que des personnes en situation de handicap ont très bien su exprimer.

*Participer, c'est construire le sens de sa propre vie, avoir la possibilité de réaliser son projet de vie, devenir autonome, aider les autres (non pas seulement être aidé!), montrer qu'on est là, créer, se dépasser, faire plus que d'habitude, aller plus vite et plus loin, être informé et apprendre, avoir plus de liberté, prendre des risques (que l'entourage permette et accompagne cette prise de risque), avoir le droit à l'erreur, être écouté, prendre des décisions, être des citoyens à part entière...<sup>4</sup>*

Une mère de quatre enfants<sup>5</sup>, dont l'une des filles présente une déficience intellectuelle, relève que le problème de la surprotection est très épineux. Par exemple, en lien avec un choix professionnel, si le jeune a une idée et que celle-ci est réalisable, tout va bien. Mais que faire quand il n'a aucune idée et ne s'exprime pas? On risque alors de le «manipuler» ou de le pousser dans une voie qu'il n'a en fait pas choisie! Que faire encore si le jeune a une idée, mais que celle-ci est totalement irréalisable? La confrontation à la réalité qu'il n'accepte pas peut le conduire à des troubles de la personnalité et du comportement. Face à ces difficultés, les familles font preuve de trésors de persévérance et d'attention. Cependant, elles ne souhaitent pas seulement *avoir part*, mais surtout *prendre part*. Les dilemmes que vivent ces parents montrent bien la nécessité d'un *accompagnement*, mais conçu de telle façon qu'il permette d'éviter la manipulation: *rien sur nous, sans nous!*

### La participation et l'environnement

Les diverses communications abordent le problème des obstacles à la participation. De multiples recherches et initiatives s'appliquent à les identifier afin de proposer des moyens de les surmonter. Une meilleure qualité de vie est recherchée: développer différents types de soutien (soutien aux familles, soutien psychothérapeutique, soutien à l'habitat autonome, soutien



à la vie professionnelle...), lutter contre la solitude des personnes en situation de handicap, faciliter leur accès à la vie communautaire, aux loisirs et à la création artistique. Trop souvent encore, les artistes handicapés ne reçoivent pas la reconnaissance qu'ils mériteraient. En effet, leurs œuvres ne sont exposées que dans des cercles limités alors qu'une diffusion ouverte et plus large serait utile.

Mentionnons une association belge<sup>5</sup>, dont deux responsables sont venus l'une avec son fils polyhandicapé, l'autre avec sa fille adulte également polyhandicapée. La notion de *répit* a été évoquée. Elle a été définie comme un *arrêt momentané, une suspension de quelque chose de pénible ou d'une souffrance*. Ce *répit* ne peut pas s'improviser, mais doit être développé de façon organisée, afin que la vie soit possible pour ces familles et que, tout en gardant leur enfant à la maison<sup>7</sup>, elles puissent mener une vie sociale presque normale.

D'autres intervenants ont montré la nécessité d'un accompagnement dès l'annonce du handicap de l'enfant, afin de faciliter l'acceptation et la mobilisation de l'énergie nécessaire pour faire face à la situation, ainsi que pour trouver des ressources extérieures.

La thématique des transitions a été abordée: moments charnière au début et à la fin de la scolarisation ainsi qu'à l'entrée dans la vie adulte. Si ces phases sont déjà difficiles pour

chacun, combien plus pour des enfants et des familles confrontés à une situation de handicap! Deux recherches québécoises traitent de l'entrée à l'école<sup>8</sup>. Elles insistent sur le fait que la phase de transition débute avant ce moment et se poursuit après. Par des accompagnements intégrés dans des démarches de recherche-action, la famille et les autres partenaires peuvent se préparer à cette étape quelques mois avant le début de l'école et vivre l'adaptation avec l'enfant pendant les mois qui suivent.

#### La participation et de nouvelles formes d'engagement et de responsabilité sociale

De façon plus générale, la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap se pose. Comment favoriser leur intégration à l'école? Si, de plus en plus souvent, ces enfants peuvent suivre l'école régulière, des mesures de différenciation, voire d'individualisation de l'enseignement, sont nécessaires pour soutenir ces démarches. L'importance de la formation des enseignants ainsi que la mise en place de mesures d'accompagnement à leur intention se fait fortement sentir, pour éviter de se heurter à des résistances générées notamment par des sentiments de disqualification. Mais peut-on toujours envisager une scolarité à l'école régulière? Selon quels critères choisira-t-on le milieu scolaire le plus adapté? Comment éviter que cette décision soit motivée par des impératifs structurels et non par des raisons pédagogiques? Comment encore préserver des passerelles et des contacts entre les classes spécialisées et les écoles publiques?

Le rôle des associations et des responsables politiques, l'évolution des programmes publics, l'engagement des acteurs sociaux, la formation des professionnels, la participation dans l'apprentissage scolaire et bien d'autres sujets ont été abordés. Pour terminer, une conférence a brossé un panorama de l'actualité et du devenir de la recherche<sup>9</sup>. L'*airhm*, résolument tournée vers l'avenir, ouvre des perspectives, tout en se fondant sur les acquis actuels<sup>10</sup>. Comme l'évoque le titre du congrès, de multiples *questions d'aujourd'hui* ont été posées dans le but de construire des *réponses pour demain*. Dans

son message de clôture, Viviane Guerdan porte elle aussi son regard en avant: *Les rêves sont porteurs d'espoir et propulsent dans l'avenir: bâtissons ensemble avec les personnes en situation de handicap!*

Régine Clottu

<sup>1</sup> L'airhm est une association de recherche scientifique pluridisciplinaire en faveur des personnes handicapées mentales fondée en mars 1988, à Lausanne, lors d'un premier congrès, et dont le siège social est à Paris. L'idée de cet organisme est née à la suite d'un voyage au Québec de chercheurs français, lesquels, se trouvant en minorité numérique et linguistique par rapport aux chercheurs anglo-saxons, décidèrent de créer une branche francophone, européenne et canadienne. Pour plus d'informations: [www.airhm.org](http://www.airhm.org)

<sup>2</sup> Approche philosophique et éthique, approche psychanalytique, approche anthropologique, approche des sciences de l'éducation.

<sup>3</sup> Bien que ces notions apparaissent tout au long du congrès, Patrick Fougeyrollas (Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Université Laval, Québec et Réseau international sur le processus de production du handicap) les a plus particulièrement développées dans sa conférence introductive publique intitulée: «Construire le sens de la participation sociale».

<sup>4</sup> Ces quelques paroles résumant très succinctement les apports de sept personnes en situation de handicap en provenance de Suisse, de France et de Belgique.

<sup>5</sup> Françoise Jan, Nantes, France. Elle a œuvré dans le cadre de l'Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis (UNAPEI). Plus d'informations sur le site: [www.unapei.org](http://www.unapei.org)

<sup>6</sup> Association Ateliers répit AP3 (prononcer A Pé cube), Bruxelles, Belgique. Plus d'informations sur le site: [www.ap3.be](http://www.ap3.be)

<sup>7</sup> En Belgique, 98 % des familles gardent leur enfant polyhandicapé à la maison.

<sup>8</sup> L'auteur de cet article s'est particulièrement intéressée à ces recherches, notamment à celle de Julie Ruel (Université du Québec en Outaouais, Québec), qui propose de nombreuses références sur le sujet et qui en a fait l'objet de sa thèse. En effet, le premier numéro de *Prismes* a traité de cette thématique, avec le sentiment de travailler un terrain encore peu labouré dans notre région: peu de références, peu de travaux approfondissant cette question. Cependant, depuis deux ans, l'Institut de formation continue de la HEP Vaud, par l'entremise de son offre de formations négociées, a reçu de nombreuses demandes en provenance de groupes d'enseignants ou d'établissements scolaires avec cette question: «Comment favoriser une transition harmonieuse entre la famille et l'école et entre les cycles d'enseignements?». Les apports de ces deux recherches sont donc les bienvenus.

<sup>9</sup> Ce thème a été développé par Marie-Claire Haelewyck (Université de Mons-Hainaut, Belgique) lors de sa conférence de clôture intitulée «Actualité et devenir de la recherche impliquant les personnes en situation de handicap».

<sup>10</sup> Dans un délai de deux ans environ, l'airhm publiera les actes du congrès. Mais en attendant, tous les résumés des divers symposiums et carrefours seront placés sur le site: [www.airhm.org](http://www.airhm.org)

# LA STRUCTURE ECOLE-MUSÉE: VOTRE PARTENAIRE



Saviez-vous que la Suisse compte près de mille musées et que le canton de Vaud, à lui seul, en dénombre quatre-vingt-deux, aux spécialisations diverses?

Qu'il soit thématique, technique, de sciences naturelles, historique, régional, ou de beaux-arts et d'arts appliqués, un des rôles du musée est d'exposer «les témoins matériels de l'homme et de son environnement, (...) à des fins d'études, d'éducation et de délectation»<sup>1</sup>. Depuis toujours sollicité par les enseignants, cet interlocuteur pédagogique propose des activités ciblées à l'attention des écoliers.

Pour intensifier cette «relation naturelle»<sup>2</sup>, la structure Ecole-Musée a vu le jour en 1991: grâce à l'initiative d'un groupe d'enseignants, en quinze ans, plus de cent dossiers pédagogiques ont vu le jour.

Rattachée depuis septembre 2005 au Service des Affaires culturelles (SERAC), la structure Ecole-Musée poursuit et développe le travail des pionniers.

Un site internet est né: [www.ecole-musee.vd.ch](http://www.ecole-musee.vd.ch). Il fournit de nombreuses informations à l'attention des enseignants (comme la liste de tous les musées vaudois, par type et par localité).

### Des dossiers pédagogiques

Les dossiers pédagogiques ont, quant à eux, profité de faire peau neuve et adopté une structure tripartite:

*avant*: introduction générale à l'exposition, outils de sensibilisation liés à la problématique de l'exposition et exploitables en classe;

*pendant*: explication de l'exposition, le plan de celle-ci, des fiches pour les élèves;

*après*: pistes supplémentaires et ressources sur

le sujet (bibliographie, webographie, filmographie, etc.).

Ces outils «prêts à l'emploi» s'intègrent, dans la mesure du possible, au PEV et permettent d'aborder la matière des cours d'un différent point de vue et de familiariser les élèves à la diversité et à la richesse des institutions muséales vaudoises. Rédigés par des connaisseurs des thématiques traitées, ils sont validés par l'institution étudiée et le formateur spécialisé de la HEP Vaud ainsi que testés par des classes avant d'être mis en circulation.

Au rythme de 12 dossiers par année, ces documents existent en version papier (mis à disposition gratuitement, pour les enseignants, dans les musées concernés) et sont parallèlement téléchargeables sur le site internet susmentionné.

Déjà disponibles: les dossiers sur l'eau (Musée du Léman, Nyon), les jeux et les mathématiques (Musée suisse du Jeu, La Tour-de-Peilz), la naissance (Fondation Claude Verdan, Lausanne), la flore urbaine (Musée et jardins botaniques cantonaux, Lausanne), la Collection de l'Art Brut (Lausanne), Georg Baselitz (Fondation de l'Hermitage, Lausanne).

Les numéros à venir se pencheront sur: le Musée d'Yverdon et de sa région, le Musée cantonal d'Archéologie et d'Histoire, le Musée cantonal des Beaux-Arts, le Palais de Rumine, la Maison du Blé et du Pain, le Château de La Sarraz et le Musée cantonal de Géologie.

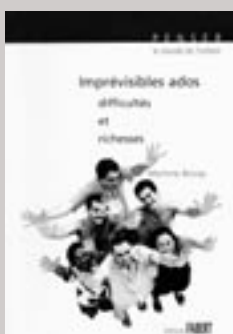
*Venez les découvrir!* Toute remarque est la bienvenue à l'adresse électronique ([ecole-musee@vd.ch](mailto:ecole-musee@vd.ch)) ou postale (Ecole-Musée, Place de la Riponne 6, 1005 Lausanne).

Ana Vulić

coordinatrice Ecole-Musée

<sup>1</sup> Statuts de l'ICOM, amendés par la 20e Assemblée générale de l'ICOM [Conseil international des musées] à Barcelone, le 6 juillet 2001 ([http://icom.museum/statutes\\_fr.html#3](http://icom.museum/statutes_fr.html#3)).

<sup>2</sup> Eric Berthod, «Ecole-Musée: une relation naturelle» in Musée. Petit journal des musées [valaisans], n°2, mai 2006, p. 14.



### IMPRÉVISIBLES ADOS, DIFFICULTÉS ET RICHESSES

• Martine Bovay (2003). *Imprévisibles ados, difficultés et richesses*. Paris: Editions Fabert.

Martine Bovay, psychopédagogue, thérapeute systémicienne et enseignante, nous offre ce livre vivant, reflet d'une longue pratique d'accompagnement des adolescents. Selon ses dires, son ouvrage est né il y a 34 ans, lorsque pour la première fois elle a fait la connaissance d'adolescents qu'elle allait accompagner en tant que jeune enseignante. Ils nous obligent, dit-elle, à apprendre la position hiérarchique, à être des adultes responsables. Cet ouvrage est parsemé de témoignages d'adolescents qui s'expriment sur la façon dont chacun traverse cette période de sa vie: apprendre de ses erreurs, se remettre en question, trouver sa voie et son style personnel, relativiser ses petits problèmes quotidiens, exprimer ses idées...

Ce livre est illustré par Bénédicte Thiémard, dont les dessins frappent par leur aspect pertinent et amusant. Mais au-delà de son côté accessible et attrayant, ce livre aborde de façon approfondie et avec un grand respect des thématiques liées aux difficultés et aux richesses de l'adolescence. Le lecteur est aussi rendu attentif au partenariat avec les parents de ces jeunes et avec d'autres intervenants, éducateurs ou enseignants.

Régine Clottu



### MULTICULTURALISME. DIFFÉRENCE ET DÉMOCRATIE

• Charles Taylor (2005). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris: Flammarion.

#### «Déplacer nos horizons vers des mélanges nouveaux»

Le partenariat est exigeant et nous interpelle: il rassemble parfois des individus très différents; ceux-ci doivent se considérer comme des membres égaux mais rester à l'écoute des différences et des spécificités de chacun, pour identifier des complémentarités et couvrir le champ de compétences le plus large possible.

Malgré des perspectives morales différentes, ces individus peuvent engendrer une meilleure compréhension dans la mesure où ils sont tributaires d'un besoin de reconnaissance. Pour le satisfaire, ils sont entraînés dans un échange continu avec les Autres.

Au centre des revendications multiculturelles se trouve la revendication au droit à la différence pour permettre de modeler son moi, fait de ressemblances et de différences, pour enrichir les occasions de confrontation avec les Autres.

A la confluence de valeurs et de normes différentes, nous allons modifier réciproquement nos pratiques et nous rapprocher à condition d'être en quête d'alternatives, de ne pas vouloir faire un choix unique et définitif. Prêts à peser l'importance de certaines formes de traitement de l'universel, les partenaires respectueux des droits fondamentaux pourront parfois opter pour le respect d'intérêts de minorités.

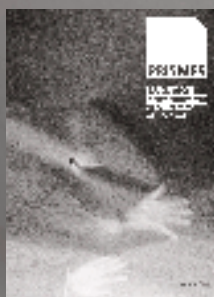
Taylor propose une réflexion historique et une perspective philosophique pour assurer une cohabitation dans le respect des différences. Sur le plan personnel comme sur le plan social, les identités nous permettent de savoir «d'où nous venons», de cerner «nos enracinements et nos appartenances» afin de nous donner la sécurité nécessaire pour «déplacer nos horizons vers des mélanges nouveaux». Dans nos classes comme dans la société, nous visons l'objectif d'une intégration, dont tensions et conflits ne sont pas exclus. Mais Taylor nous engage dans un processus spécifique par lequel il s'agit de reconnaître ses valeurs, pour agir ensemble, participer activement à la vie du groupe, tout en acceptant que des spécificités culturelles, sociales, morales... de cultures d'origine survivent.

Marguerite Schlechten Rauber

# RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE!

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs-chercheurs, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes.

Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue bi-annuelle, abonnez-vous par courrier, téléphone, fax ou mail!



**Prismes no 1**  
Transitions

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



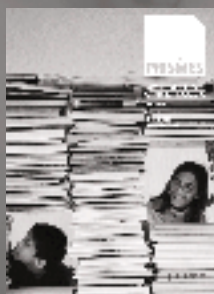
**Prismes no 2**  
L'art à l'école

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



**Prismes no 3**  
Jalons pour une éthique

Individu  
Respect ouverture  
Société  
Valeurs citoyenneté  
Ecole  
Cadre liberté



**Prismes no 4**  
Favoriser les  
apprentissages

Fondements  
Repères  
Expériences  
Environnement



**Prismes no 5**  
Partenariats

Construction  
Tension  
Négociation  
Solidarité

## JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

---

ADRESSE

---

NPA, LIEU

---

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR  NO 1  NO 2  NO 3  NO 4  NO 5

---

DATE

---

SIGNATURE

---

Courrier:  
*Prismes*, HEP-Institut  
de formation continue,  
av. de Cour 33, CP,  
1014 Lausanne

Téléphone:  
021 316 09 31  
Fax:  
021 316 24 21

Mail:  
regine.clottu@hepl.ch

### Prochain numéro

Le sixième numéro de Prismes aura pour thème l'enseignement des sciences. Toute contribution sur ce thème ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée. (délai rédactionnel: mi-janvier 2007)

### 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 s'adresser au comité de rédaction de *Prismes*.

### Internet

Une page web est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera divers compléments et quelques éléments comme la page titre, le sommaire et des références bibliographiques plus complètes. [www.hep.vd.ch](http://www.hep.vd.ch) rubrique *Publications*.

## CAFÉ PÉDAGOGIQUE

### Partenariats

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange en direct avec des auteurs de *Prismes*.

Toutes et tous sont cordialement invités à nous rejoindre pour ce moment de réflexion et de débat.

Ce café pédagogique aura lieu le **premier février 2007 de 19h30 à 21h30 à la HEP Vaud, av de Cour 33, 1014 Lausanne.**

Venez librement, bienvenue à toutes et à tous!

Comité de rédaction de *Prismes*:

HEP-Institut de formation continue, av. de Cour 33, CP, 1014 Lausanne

Tél: 021 316 09 31

Fax: 021 316 24 21 (mention *Prismes*)

Mail: [regine.clottu@hepl.ch](mailto:regine.clottu@hepl.ch)



### IMPRESSUM

#### Comité de rédaction

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

#### Responsable éditorial

Conseil de direction de la HEP Vaud

#### Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP-Institut de formation continue  
Av.de Cour 33, CP,CH-1014 Lausanne

#### Adresse électronique du comité de rédaction

[regine.clottu@hepl.ch](mailto:regine.clottu@hepl.ch)

#### Site web

[www.hep.vd.ch](http://www.hep.vd.ch), rubrique Publications

#### Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

#### Photographies

Nicolas Christin

Illustration dossier pédagogique SSO ( p.30 )

Logo extrait de la brochure : " Pour mieux vivre ensemble " Etablissement F.B.de Felice, Yverdon-les-Bains ( P.46 )

Illustration Ernesto Ricou ( P.63 )

Illustration , extrait Congrès airhm ( P.67 )

Logo Ecole-Musée ( P.68 )

#### Imprimeur

Presses Centrales, Lausanne

