

PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / N°10 / MAI 2009

PRISMES

SAVOIRS, PRATIQUES ET APPRENTISSAGES

AGIR

RÉFLÉCHIR

PRENDRE DU RECUL

ÉVOLUER

SOMMAIRE

EDITO

L'EDITO Le comité de rédaction

4

1 | ENTRELACER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

PRAFO ET STAGIAIRE : UN JEU DE MIROIRS Judith Gruet-Kaye

5

UNE ESQUISSE D'ARCHÉOLOGIE DANS LES RAPPORTS PRATIQUES

PÉDAGOGIQUES < > ASPECTS THÉORIQUES Jean-Louis Chancerel

8

APPORTS THÉORIQUES DANS MA PRATIQUE Loïc Clavadetscher

13

PESTALOZZI ET LA THÉORIE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE Michel Soëtard

14

METTRE À JOUR SON EXPÉRIENCE POUR LA COMPRENDRE ET LA TRANSMETTRE Pierre-Alain Besençon

17

LECTRICE AVIDE EN DIFFICULTÉ Claude Roshier

19

2 | INTÉGRER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES EN FORMATION

LES SAVOIRS PROFESSIONNELS SE CONSTRUISENT DANS UN MONDE INTERMÉDIAIRE Sabine Vanhulle

20

L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

GÉNÉRALISTES Geneviève Tschopp et Elisabeth Stierli

23

S'OUVRIR À LA RYTHMIQUE : UNE EXPÉRIENCE D'UNE PRAFO-RYTHMIQUE Entretien avec Stéphanie Budde

27

L'ÉCRITURE POUR PENSER L'EXPÉRIENCE ET PRODUIRE DES SAVOIRS : MODE D'EMPLOI ? Martine Lani-Bayle

28

CONSTRUIRE SA FORMATION PROFESSIONNELLE : UN MODULE « EXPÉRIMENTAL »

DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS Chantal Tièche Christinat

31

LA FORMATION DUALE DANS LES MÉTIERS Entretien avec Jean-Marc Chevalier

33

DANS L'INTIMITÉ D'UN ÉTRANGE COUPLE : LE PRATICIEN FORMATEUR ET L'ÉTUDIANT Denis Girardet

34

3 | INTÉGRER DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE

DIALOGUE ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE : UN PONT ENTRE DEUX MONDES

Adozinda da Silva et Jean-Louis Chancerel

35

ÉCLAIRAGES THÉORIQUES POUR S'ADAPTER AUX APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES Aurelia Tarchini

39

LA THÉORIE DONNE-T-ELLE NAISSANCE AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

OU EST-CE L'INVERSE ? Carmen Golliard Zbinden et Nicolas Christin

40

SE RETIRER ET OBSERVER POUR COMPRENDRE Myriam F.

41

LE PROJET AU CYCLE INITIAL : UN SOUTIEN À L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES Régine Clottu

42

TE LAISSE PAS FAIRE PAR CE BOUT DE FER ! Jean-Louis Paley

43

LES ARBRES DE CONNAISSANCES DANS LA CLASSE Alain Chaubert

44

QUELQUES MOTS SUR LE TRAVAIL DE MATURITÉ Denis Girardet

46

LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS

SE PROFESSIONNALISER APRÈS LA FORMATION DE BASE Patrick Gavillet

48

LA PAGE DES PRAFOS

FILLES ET GARÇONS : MÊME TRAITEMENT À L'ÉCOLE ?

Dounja Bielinski, Sabina Ciminello, Sandra Schütz et Marc Emery

50

LES LIVRES ONT LA COTE

53

DES RESSOURCES...

LA COMMUNICATION SUR EDUCANET2 : UN GRAND CHANGEMENT POUR LES ENSEIGNANTS ! Caroline Revelly

54

ENCORE...

LE SOUTIEN SOCIAL COMME FACTEUR DE PROTECTION DU BURNOUT DES ENSEIGNANTS

Denise Curchod, Pierre-André Doudin et Valérie Peter

55

RÉFLEXION D'UNE DIRECTRICE SUR « AGIR, RÉFLÉCHIR, PRENDRE DU REcul, ÉVOLUER » Béatrice Engeli

59

ANNONCES

61

ABONNEMENT

62

CAFÉ PÉDAGOGIQUE - VERNISSAGE DU NUMÉRO, CONTACT, SITE WEB

63

UN DIXIÈME NUMÉRO COLORÉ : POUR UNE RECONNAISSANCE DES SAVOIRS ENSEIGNANTS

A l'occasion de ce dixième numéro de *Prismes*, le comité de rédaction tient à exprimer sa satisfaction d'arriver à cette étape. Un dixième numéro, traditionnellement, c'est l'occasion d'un bilan. Pour une fois, pourquoi ne pas énoncer quelques chiffres ? *Prismes* c'est : 726 pages publiées ; une diffusion à l'ensemble des établissements scolaires, des institutions d'enseignement spécialisé, des gymnases et des écoles professionnelles du canton ; un réseau de personnes : 200 répondants de la formation continue en établissement, 656 praticiens formateurs, 211 auteurs dont 52 enseignants et parmi eux 23 praticiens formateurs, 52 formateurs, 29 étudiants, et 79 autres auteurs

dont des directeurs d'écoles, professeurs d'université, médecins... et des partenaires de l'école, éducateurs, parents d'élèves, bibliothécaires... ainsi que des personnes intéressées de milieux divers, en Romandie, en Suisse allemande et à l'étranger, en France voisine, au Québec, au Burkina Faso, au Kosovo et ailleurs encore...

Mais venons-en à l'essentiel : le contenu de ce numéro. *Prismes* a choisi d'aborder les métissages, les tissages, les articulations, les ancrages, les points de repère, autant de façons d'illustrer les liens entre pratiques et savoirs, entre savoirs et pratiques, en vue de favoriser les apprentissages aussi bien en formation qu'à l'école.

La *pratique réflexive* est un moyen de *prendre du recul pour évoluer*, c'est ce que montre l'article d'ouverture de ce numéro, écrit par une praticienne formatrice. Puis vient un article historique montrant quelques moments clé de l'intégration des apprentissages depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Parmi ces moments forts de l'histoire, mentionnons Pestalozzi, qui a exprimé la construction de la personnalité enfantine autour des trois pôles *tête, cœur, main*. Actuellement, des chercheurs disent que le praticien a lui-même une théorie qui guide son action. Ces savoirs issus de la pratique n'ont-ils pas toute leur valeur, au même titre que des savoirs dits théoriques ?

Le travail du praticien formateur, auquel ce numéro attribue une place toute particulière, puisqu'il ouvre une rubrique nouvelle qui leur est réservée, est fondé sur cette prise de recul. Expliciter la manière dont il s'y prend pour réussir telle activité, ou pour tirer les leçons de telle difficulté surmontée est le fondement de son travail avec le stagiaire, qui peut ainsi percevoir le regard que le praticien formateur porte sur sa propre pratique et les ficelles du métier qu'il met en œuvre. Plusieurs articles illustrent cet aspect.

En formation, des démarches structurées comme les séminaires d'intégration de la HEP Vaud, l'écriture de pratique ou encore une grille d'auto-évaluation et un projet de formation professionnelle en enseignement spécialisé, illustrent des manières de conduire la formation dans la durée et d'accompagner les étudiants afin qu'ils construisent leur identité professionnelle.

A l'école, le dialogue de l'enseignant avec son élève, le projet au cycle initial, les arbres de connaissances en classe ou le travail de maturité au gymnase sont autant de façons de donner à l'élève des points de repère, une stimulation, un cadre ; ce qui lui permettra de s'investir, d'entrer et de progresser dans une démarche dont la finalité sera de l'amener à apprendre, à réfléchir, à grandir, à mûrir, à prendre son envol... à *évoluer*.

Une dernière partie nous propose des résultats de recherche sur l'épuisement professionnel, plus particulièrement sur le soutien social. Enfin, une directrice et un directeur nous font part de leurs réflexions sur les difficultés du métier d'enseignant.

La rédaction de *Prismes* apprécie particulièrement les contacts enrichissants avec de multiples auteurs, qu'elle profite de remercier. Elle souhaite à ses lecteurs de tous horizons une excellente lecture autour de ces questions complexes des *savoirs*, des *pratiques* et des *apprentissages*.

Le comité de rédaction

Ce numéro a été réalisé avec la collaboration de Pierre-Alain Besençon.

Note de la rédaction valable dans tout le numéro :

Le masculin utilisé pour les termes relatifs aux rôles et aux fonctions a un sens générique et non exclusif. Il s'applique donc aussi bien aux femmes qu'aux hommes.



POUR OUVRIR CE NUMÉRO, NOUS DONNONS LA PAROLE À UNE PRATICIENNE FORMATRICE, QUI RAPPELLE L'IMPORTANCE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT ET DANS LA FORMATION. NOUS PROPOSONS ENSUITE DEUX REGARDS HISTORIQUES SUR LA QUESTION DES LIENS ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE, PUIS UNE VALORISATION DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE AFIN D'EN TIRER PARTI POUR SOI ET POUR D'AUTRES.

PRAFO ET STAGIAIRE : UN JEU DE MIROIRS

Après plusieurs années passées à enseigner l'anglais à divers niveaux, mon expérience de prise en charge de stagiaires a coïncidé avec le début de ma formation de praticienne formatrice (PraFo) et, très rapidement, j'ai été frappée par l'impact de ce rôle sur ma réflexion personnelle ainsi que sur ma pratique en tant qu'enseignante au gymnase. Ce questionnement, induit par la collaboration active avec des stagiaires, a servi de « moteur » pour moi, dynamisant mon intérêt pour l'enseignement et les mystères liés à l'apprentissage. Renouer avec la théorie après plusieurs années tout en regardant d'autres faire m'a permis de mieux comprendre ce qui « coïncide » dans ma pratique quotidienne et d'en trouver des pistes pour m'améliorer.

Lors de ma formation initiale, le cursus durait une année et comprenait pour moitié la prise en charge d'une ou de plusieurs classes et pour moitié des cours et séminaires dispensés par le Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (SPES). Les rares visites en classe étaient effectuées par des professeurs de didactique et avaient pour seul objet « la leçon » qu'ils avaient suivie. A cette époque, l'accompagnement d'un stagiaire à l'intérieur de son établissement dépendait du génie local et des liens relationnels que le stagiaire tissait au sein de sa salle des maîtres.

Ce modèle pourrait sembler très proche de celui suivi par un stagiaire B¹ actuellement à la HEP, si ce n'est la présence aujourd'hui d'un ou d'une PraFo, qui suit le stagiaire de façon régulière dans sa pratique et signale tout problème à

l'institut de formation. D'autre part, au début des années 1980, les écrits de Dewey sur la réflexion² n'avaient pas encore infiltré les instituts de formation des maîtres et la notion de « pratique réflexive » était inexistante : le métier était avant tout vu comme « technique », lié à la maîtrise de gestes et de savoirs faire qui permettraient à l'enseignant de faire face à toute situation.

Depuis lors, cette idée de « pratique réflexive » s'est faufilée jusque dans les codes déontologiques : en Grande Bretagne, la formation continue et la pratique réflexive sont vues comme à la fois un *droit* et une *responsabilité*, une notion reprise partiellement par le code déontologique de la Société Pédagogique Romande (SPR) pour qui l'enseignant « se tient au courant de l'évolution des idées pédagogiques ; il veille à développer constamment ses connaissances et compétences » ou encore « sait se mettre en question ; il pratique son auto-évaluation ».

La pratique réflexive est ainsi devenue une tâche essentielle de l'enseignant, qu'il soit novice ou chevronné. C'est pourquoi il s'agit pour le stagiaire de développer une posture de remise en question constante déjà lors de sa formation initiale. Ce recul demandé au stagiaire est d'autant plus difficile qu'il est pris dans l'action et peine à se faire une image de sa pratique ; difficile d'être à la fois dedans et dehors, c'est tout le problème de l'arbre qui cache la forêt. De plus, ce recul présuppose que l'enseignant dispose d'un certain bagage à examiner pour en tirer des conclusions, ce qui n'est que rarement



1 | ENTRELACER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

PRAFO ET STAGIAIRE : UN JEU DE MIROIRS



et des théories ». Le PraFo devra également « développer des moyens et des attitudes qui permettront d'aider et d'accompagner l'étudiant dans son projet de formation pratique.³ » Ce lien entre l'institut de formation, dispensateur de la formation théorique, et l'établissement scolaire, lieu d'apprentissage pratique, doit aider le stagiaire à prendre du recul et reconnaître les liens existant entre la théorie et la pratique dans le développement de ses compétences d'enseignant. A la fin de son stage, c'est cette prise de conscience qui lui permettra, tout au long de sa carrière, de progresser dans son développement professionnel.

Il s'ensuit que le métier de PraFo demande à l'enseignant mentor de développer sa capacité à se regarder agir pour pouvoir tirer de l'observation de sa pratique quotidienne la substance moelleuse à transmettre à des stagiaires. Cette décentration qui implique « de se regarder penser »⁴ demande de la part du PraFo non seulement qu'il examine sa pratique actuelle mais l'incite à revisiter son passé de stagiaire. Examiner un plan de leçon fourni par un stagiaire, le voir se débattre avec un élève récalcitrant ou l'entendre défendre ses choix de lectures de classe m'ont inévitablement renvoyée à mes premiers pas dans le métier. Revisiter ainsi ma pratique non seulement actuelle mais passée a été pour moi un aspect enrichissant du travail de PraFo en ce qu'il m'a permis de mesurer le chemin parcouru ou non et ouvert des perspectives intéressantes sur l'avenir. Les remarques de mes stagiaires, tant concernant leur pratique que la mienne, m'ont obligée à me regarder agir, à essayer de comprendre mes forces, à travailler sur mes faiblesses.

Pour Philippe Perrenoud, « le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend et, parfois, pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré. »⁵ Analyser sa pratique professionnelle avec un stagiaire implique que le PraFo ait déjà effectué un travail personnel qui lui permette non seulement d'être critique envers sa propre pratique mais encore qu'il soit capable de verbaliser cette réflexion en termes clairs. Il s'agit pour le PraFo à la fois de

se regarder dans le miroir et de tenir le miroir au bon angle pour que le stagiaire puisse aussi s'y voir. Ce sont ces jeux de miroirs qui permettent à l'un et à l'autre de mieux percevoir leurs pratiques respectives.

« Former en aidant à dire ce qui a été fait », comme dit Bénitière, semble si évident ! Mais ce rôle d'accoucheur est en fait particulièrement délicat. Premièrement parce que, comme le dit Schön, les mots ne peuvent pas tout décrire. Comment alors transmettre à l'apprenti enseignant ce qui ne peut pas être explicité ? Deuxièmement parce que, lors de l'entretien d'explicitation, les stagiaires peuvent ne pas retrouver ce qu'ils ont fait durant la leçon : en tant qu'acteurs de leur cours, il ne leur est pas toujours aisé de se repasser le film. Enfin, parce que la nature subjective de la réflexion fait qu'il n'y a pas toujours adéquation entre ce qu'on fait et ce qu'on dit qu'on fait.

La mission du praticien formateur est donc de provoquer chez le stagiaire une ébauche de pratique réflexive, telle que définie par Schön en 1983, notamment par une verbalisation de l'activité d'enseigner. Mais comment provoquer cette verbalisation ? Mes discussions avec mes collègues PraFos m'ont démontré qu'il y a autant de façons de gérer ce retour qu'il y a de PraFos. Personnellement, j'ai choisi de demander à mes stagiaires de me fournir par courriel un bref *feedback* écrit après chaque visite. Cette façon de faire a pour avantage d'obliger le stagiaire à revisiter ses choix pédagogiques et théoriques ; par contre, les limitations imposées par les mots et la réinterprétation qui en résulte peuvent engendrer une réflexion sur la verbalisation de la situation et non sur la situation elle-même. Pour cette raison, la réflexion écrite est suivie d'une discussion qui permet parfois de mettre le doigt sur ces décalages entre « dire » et « faire » et sert de lieu de déconstruction – reconstruction de la pratique.

Qu'est-ce que cette « réflexion » ? La littérature offre une large palette de descriptions, parmi lesquelles on peut notamment dégager celle de Loughran⁶ pour qui la réflexion se compose de plusieurs processus : la déconstruction

le cas de stagiaires en formation initiale.

Pour développer une pratique réflexive, le tandem que le stagiaire forme avec son PraFo joue un rôle primordial. D'où le fait que la formation de praticien formateur dispensée par la HEP vise notamment à développer la capacité du PraFo à « conceptualiser sa pratique professionnelle pour en dégager les divers savoirs et établir des liens entre les pratiques, des modèles

de la pratique (examen des faits) suivie d'une confrontation des théories personnelles qui peuvent s'avérer adéquates ou non et peuvent déboucher sur la construction d'une pratique reposant sur de nouvelles hypothèses. Cette définition s'apparente au cycle d'apprentissage décrit par Kolb. Pour Harrison et al⁷, le mentor doit, par des interventions ciblées et adéquates, permettre à son stagiaire de progresser d'une situation de dépendance envers les enseignants plus expérimentés, vers l'interdépendance (émergence d'une certaine autonomie et coopération) pour aboutir à la collaboration qui intègre l'enseignant novice dans une communauté de pairs qui pourront le soutenir, lui fournir un *feedback* correctif et l'ouvrir à d'autres possibilités. Les interventions du PraFo doivent, par conséquent, être formulées de façon à soutenir le stagiaire tout en provoquant une remise en question qui le fera avancer.

Dans cette optique, le tandem PraFo-stagiaire devient une communauté réflexive d'enseignants pratiquant une forme de quête pédagogique (« *l'investigative pedagogy* » de Stones). Ce type de relation n'a rien de nouveau : ce même rapport peut aussi s'établir avec un ou des collègues expérimentés, un échange qui débouche souvent sur des expérimentations (essai de pratiques et/ou méthodes dans des classes) ou à la mise en place de projets collaboratifs à l'échelle de la file ou de l'établissement. Ce qui l'est par contre, c'est le fait que la quête pédagogique se développe entre un praticien novice et son PraFo. Dans ce sens, le partage avec son PraFo vécu par le stagiaire est une excellente préparation à la réalité de l'enseignement au sein d'un établissement.

Pour que cette quête puisse aboutir à une réflexion constructive, le PraFo doit se positionner en tant que praticien réflexif et non en expert infailible. En effet, le but n'est pas de transmettre un savoir, un carnet de recettes, mais d'encourager les stagiaires à développer des schémas de pensée et une ouverture leur permettant de devenir des praticiens capables de jouer un jour, à leur tour, le rôle de PraFo auprès d'un stagiaire. D'où l'importance de partager avec le stagiaire

ses propres questionnements. De plus, cette quête commune présuppose que les discussions s'ouvrent à d'autres sujets que ceux en rapport avec la simple visite de leçon (vision à long terme, regard critique, relations humaines...).

On peut ici relever que, pour un stagiaire, il y a une grande différence entre accomplir un stage en double-commande (A) et un stage en responsabilité (B) (cf. note 1). Sachant que Schön a distingué la réflexion *dans l'action* et *sur l'action* (*in action* and *on action*), et que toute réflexion demande de la disponibilité et du temps, on peut arguer que le stagiaire en responsabilité dispose de moins de temps pour l'introspection vu le nombre de sollicitations auxquelles il doit faire face (préparation de cours pour ses classes, participation à la vie de son établissement, visites par son PraFo (ou ses PraFos) ainsi que par des représentants de la HEP, cursus à la HEP...). Quand en effet prendre le temps de réfléchir sur sa pratique lorsqu'on vit constamment dans l'urgence ? Certains stagiaires pourraient en conclure que la pratique réflexive est un luxe qu'ils ne peuvent se permettre. Ce serait fort dommage, sachant que c'est cette même pratique réflexive qui permet à un enseignant de « tenir la distance ».

Enfin, comment s'engager dans une communauté de réflexion avec son PraFo dès le moment où c'est justement ce dernier qui doit valider ou non la pratique ? Il semble évident qu'une telle association ne peut fonctionner que dans le cadre d'une relation basée sur la confiance, un lien humain fort et une envie partagée de progresser. Dans cette relation, le PraFo se doit de ne pas mélanger ses divers rôles afin que le stagiaire soit toujours au clair sur leurs positions respectives. Pour réussir leur collaboration, PraFo et stagiaire doivent faire preuve d'ouverture d'esprit, de sens des responsabilités et d'un fort engagement personnel, les trois caractéristiques déjà identifiées par Dewey en 1933 comme essentielles pour un praticien réflexif.

En conclusion, la posture de praticien réflexif présuppose une certaine expérience et s'avère donc difficile à concrétiser sans autre pour de nombreux stagiaires. Par contre, des échanges

ciblés avec un PraFo peuvent à la fois permettre au stagiaire de développer un « réflexe réflexif » et donner un nouvel élan à la pratique réflexive du PraFo.

Judith Gruet-Kaye
enseignante d'anglais au gymnase d'Yverdon

- 1 Dans la terminologie de la HEP Vaud, le stagiaire A enseigne durant une année sous la supervision d'un praticien formateur, avec une autonomie croissante. Le stagiaire B accomplit un stage dit « en responsabilité ». Il est responsable de quelques classes, participe comme collègue à la vie de l'établissement. Il est suivi, de manière plus distante, par un praticien formateur et par des professeurs de la HEP.
- 2 Pour alléger le texte très documenté de Judith Gruet-Kaye (preuve s'il en est besoin du rapport théorie pratique !), la rédaction publie l'essentiel des références bibliographiques sur le site de *Prismes*.
- 3 Compétences développées lors de la formation, Programme de la formation, HEP, juin 2007
- 4 Perrenoud, Ph., « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », Conférence d'ouverture Ecole d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras, 3-5 juillet 2002, page 7.
- 5 Idem, page 4.
- 6 Loughran, J.J. *Developing Reflective Practice*, London, Falmer Press, 1996 in Harrison Jennifer K, Lawson Tony and Wortley Angela, « Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings », *European Journal of Education*, Vol 28 ; No 3, October 2005, p 275.
- 7 Harrison Jennifer K, Lawson Tony and Wortley Angela, « Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice », *Reflective Practice*, Vol 6 ; No 3, August 2005, p 438.

1 | ENTRELACER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

UNE ESQUISSE D'ARCHÉOLOGIE DANS LES RAPPORTS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES < > ASPECTS THÉORIQUES

L'ARTICLE QUI SUIT EST CERTES EXIGEANT : NOUS LE PUBLIONS DANS SA PRESQUE INTÉGRALITÉ (IL FIGURE DANS LE SITE DANS SA FORME ORIGINALE AVEC LA BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE), PARCE QUE SON AMPLE PARCOURS PERMET UNE DISTANCE UTILE SUR UN PROBLÈME DIFFICILE DE L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI.

IL REPREND LA STRUCTURE D'ENSEMBLE DE *L'ARCHÉOLOGIE DU SAVOIR* DE MICHEL FOUCAULT À QUI L'AUTEUR, AU MOMENT DE QUITTER LA HEP, TENAIT À RENDRE HOMMAGE.

UNE ESQUISSE D'ARCHÉOLOGIE DANS LES RAPPORTS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES < > ASPECTS THÉORIQUES

*« MAINTENANT DONC, O PÈRE GRACIEUX,
EXAUCE NOUS DE TON HAUT LIEU DES CIEUX :
SOUVIENNE TOY DU TROUPEAU DE TES HOMMES,
VOY PAR PITIÉ EN QUEL ESTAT NOUS SOMMES »*

Mathurin Cordier, 1552

L'éducation peut être considérée comme un processus permettant de s'inscrire dans une société donnée. Cette transmission s'est plus ou moins appuyée sur des techniques qui sont le pôle pratique de l'éducation. Des éclairages théoriques viennent justifier ces pratiques. On se situe donc toujours dans un rapport pratique < > théorie. Depuis Platon, on a coutume de distinguer et d'opposer opinion, technique et savoir. Selon l'espace où l'on se trouve, on a eu tendance à valoriser l'une ou l'autre de ces facettes. Pour certains, seuls les référentiels scientifiques sont dignes d'intérêt. Les enseignants se posent à leur sujet la question de la pertinence en termes d'explication et de préparation de leurs pratiques. Ils s'inscrivent dans la coutume ; ils utilisent des démarches directement utiles. Ils ne tiennent que peu compte de ce qui provient des sciences appliquées à l'éducation. Nous nous situons dans cette problématique en adoptant l'histoire de l'éducation comme mode d'entrée.

Pendant très longtemps, il était difficile, voire impossible d'isoler ce qui était de l'ordre de l'éducation de ce qui était de l'ordre des activités de la vie quotidienne. L'initiation à l'intérieur

de la communauté permettait à la fois l'insertion et la transmission ; elle se réalisait dans les activités elles-mêmes, de personne à personne. Le savoir n'existe pas alors hors des pratiques elles-mêmes. E. Renan affirme que « ... la mémoire d'un homme était alors comme un livre » ; dans la transmission des contenus, il s'agissait non de textes lus ce qui aurait supposé l'écriture, mais de paroles entendues et de rituels.

La naissance de l'école et la mise en place de la forme scolaire comme paradigme

A partir de cette situation d'indifférenciation va se construire une distinction entre le lieu de la vie quotidienne et un espace où l'on apprend : l'école. Dans cet espace avec ses dynamiques propres, il y a production de pratiques pédagogiques. Elles sont les modalités de l'éducation, résultat d'un processus historique complexe qui va présenter des régularités et des changements (Michel Foucault, *L'Archéologie du savoir*) depuis l'Antiquité jusqu'à l'émergence de l'Éducation permanente.

Dans l'Antiquité, l'éducation (ou *paideia*) est selon W. Jaeger formation de l'être humain. « L'être humain a une matière (corps)

qui l'individualise, et une forme (âme) qui le rend partie intégrante d'une essence universelle et immuable... Le but de l'éducation est de veiller à ce que l'individu accomplisse cette finalité et qu'il ne se détourne pas en chemin. C'est la vertu. » Ceci se réalise dans le cadre de la Cité ; l'éducation est une des ressources pour construire une Cité juste et homogène ; l'enseignement est réservé à une élite. Dans ce processus, le pédagogue, qui est philosophe, donne la forme ; il possède la vérité et la transmet ; il indique le chemin à suivre car il l'a lui-même suivi et il a construit ce qu'il transmet. Par la suite, au moment de Rome, l'espace de référence fut l'empire romain et la citoyenneté le critère d'entrée en éducation ; l'Église prit le relais pour former les clercs et le magistère devint le cadre de référence. Lors de ces périodes, peu de choses se modifièrent dans les modalités de transmission ; c'est l'espace et le contenu du référent qui changent : de la Cité à la Chrétienté.

Deux figures se différencient peu à peu : le Maître et le Pédagogue. Le maître n'est pas uniquement celui qui transmet le savoir, il est aussi celui qui va enseigner et imposer les

conduites devant être observées par le disciple; l'observance des règles et des normes de la collectivité de référence est au centre des finalités de l'institution scolaire. La transmission se fera essentiellement oralement dans un souci de confidentialité. La position du maître implique non seulement un savoir, mais aussi une aptitude à communiquer ce savoir, une capacité de s'adapter au disciple (élève), il va la trouver dans l'art oratoire et, par la suite, dans la didactique. Si on prend comme référent Quintilien, les seules règles sont l'activation de la mémoire, l'imitation et l'émulation. Pour le premier aspect, il s'inscrit dans la tradition : les exercices sont répétés jusqu'à ce qu'ils soient appris et reproduits à la perfection. Pour le second, afin de s'adapter à l'enfant, il fait appel au jeu. Pour le troisième, constatant que l'enfant est sensible aux récompenses, aux félicitations et qu'il entre facilement en compétition, il s'adapte à la psychologie du jeune élève. Certains auteurs ont vu chez Quintilien la première forme du renforcement dans l'apprentissage.

Le pédagogue est celui qui accompagne l'élève chez le maître. Cette figure est valorisée chez Clément d'Alexandrie. La démarche du pédagogue revêt un caractère essentiellement pratique tourné vers la vie quotidienne. Dans l'Antiquité, le pédagogue est l'esclave qui est chargé de conduire l'enfant à l'école. Il doit le protéger des dangers physiques et moraux de la rue. *Cette initiation à la vie, n'est-ce pas ce qui, après élaboration, appropriation, acquisition, déconstruction et structuration sans fin, constitue ce qui est la trame du développement de la personne, ce qui dans le rapport au collectif construit les compétences?* Cette part de l'éducation s'inscrira progressivement comme part essentielle de la pédagogie.

L'école telle que nous la connaissons est une formation sociale qui est apparue à la Renaissance et qui s'est structurée au XIX^e siècle sous sa forme obligatoire. Dans la première phase, elle a eu de la peine à s'installer en tant que réponse à une demande sociale. Dès le départ de cette institution, elle s'est installée dans ce

qu'on appelle généralement « la crise », crise qui se perpétue au fil des siècles. On peut lire dans le *Journal de l'Education* de 1768 l'analyse suivante : « ... nous sommes toujours... les esclaves de la routine et des préjugés. D'un million d'enfants qu'on élève dans un Etat, il n'y en a peut-être pas cinquante mille qui réussissent dans leurs études, ni du côté du cœur, ni du côté des lumières que leur esprit devrait acquérir. » L'organisation scolaire et la pédagogie tentent à chaque époque de donner des réponses techniques à cette crise.

A la Réforme, on peut voir chez Luther, qui place au centre la lecture personnelle de la Bible la première exigence d'une institution scolaire qui aurait pour but l'acquisition de la lecture. L'entrée dans la « *Galaxie Gutenberg* » induit un besoin d'alphabétisation, l'appel par la Réforme à la lecture personnelle de la Bible avait été un des arguments en faveur de l'école généralisée à tous comme moyen d'alphabétisation. Dans son *Appel aux Magistrats de toutes les villes allemandes*, Luther écrit : « Il nous faut en tout lieu des écoles pour nos filles et nos garçons afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants. »

La forme scolaire suppose l'écrit, pas uniquement comme mode de transmission, mais comme fixation et stratification par rapport à la vie quotidienne. L'acquisition de la lecture et de l'écriture permet une déconnexion entre le lieu d'apprentissage et la situation de la vie quotidienne. L'école en tant que forme sociale va pouvoir naître et se séparer des autres pratiques sociales. Elle le fait grâce à l'écrit qui permet l'accumulation et la diffusion des savoirs objectifs, délimités, organisés en disciplines, codifiés pouvant se « *pédagogiser* », se transmettre à d'autres; elle va devenir le passage obligé pour un nombre de plus en plus grands d'individus et progressivement devenir obligatoire.*

La forme scolaire va trouver une organisation des contenus dans le *ratio studiorum* de C. Aquaviva et dans la tentative de J.-A. Comenius de créer une « Grande Didactique ». Dans l'Introduction,



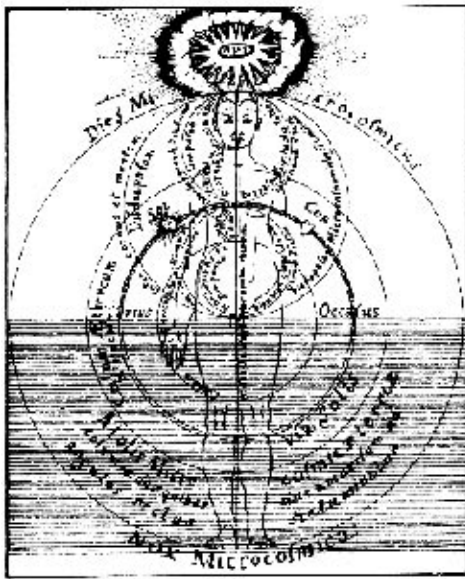
J.-A. Comenius écrivait : « ... didactique, cela signifie l'art et les moyens d'enseigner ». A propos des enseignants qui cherchent à faire quelque chose pour leurs élèves, il constate malgré tout que « ... presque tous ont suivi la voie de la facilité : ils ont regroupé les observations extérieures selon une méthode qu'ils appellent *a posteriori* ». Il propose une manière de faire, un *comment* dont il dit : « ... j'ose promettre, moi, une grande didactique, c'est-à-dire un art universel qui permette :

- d'enseigner tout à tous avec un résultat infaillible;
- d'enseigner vite, sans lassitude ni ennui chez les élèves et chez les maîtres, mais au contraire dans le plus vif plaisir;
- de donner un enseignement solide, surtout pas superficiel ou formel, en amenant les élèves à la vraie science, à des mœurs aimables et à la piété du cœur. »

Par ailleurs, J.-A. Comenius propose une organisation du savoir. Il y avait une articulation de la didactique (technique pédagogique) avec une vision générale des savoirs (pansophie). A la Révolution, le projet d'école obligatoire renaît. Il fallait selon Condorcet, que cette institution transmette au peuple l'héritage des Lumières : « Former d'abord la raison, instruire à n'écouter qu'elle, tel est le principe sur lequel l'instruction publique doit être combinée. L'école de la nation doit être l'instrument de la régénération de l'homme et de la société. » Tous devaient

1 | ENTRELACER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

UNE ESQUISSE D'ARCHÉOLOGIE DANS LES RAPPORTS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES <-> ASPECTS THÉORIQUES



passer par cette institution. Ce ne fut réalisé qu'à la fin du XIX^e siècle; elle perdure encore actuellement.

L'émergence des sciences de l'éducation

À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, on assiste au recul de la notion de pédagogie au profit de celle de « sciences de l'éducation ». Selon G. Avanzini, ceci manifeste le « désir d'en finir avec un traitement exclusivement philosophique des problèmes d'ordre éducationnel, considéré soit comme arbitraire et lié à des *a priori* contestables ou solidaires des modes de pensée désuets, soit comme vain, infécond, impropre à transformer ou même à améliorer l'éducation, soit comme dominé par une tendance à la contestation stérile ». La pédagogie cède le pas à l'application des connaissances des sciences humaines au champ de l'enseignement et de la formation : c'est l'apparition des *Sciences de l'Éducation* en tant que discipline. C'est aussi à cette même époque que se structure définitivement l'obligation scolaire; elle suppose trois ruptures qui, par ailleurs, ne sont pas totalement achevées :

- l'école n'est plus réservée à une classe sociale; elle reste cependant toujours, par la réussite,

liée à la classe sociale au pouvoir. On constate des phénomènes de reproduction. La démocratisation des études est encore à promouvoir en dépit des efforts faits dans ce domaine;

- tous peuvent accéder à la fonction d'enseignant qui était souvent réservée aux clercs ou à des personnes proches de la religion dominante ou au pouvoir, la professionnalisation de la fonction s'impose;
- elle s'est élargie à toute la vie de l'individu, on parle alors d'éducation permanente ou d'éducation tout au long de la vie.

Dans un premier temps, des auteurs s'inscrivant dans une idéologie positiviste tentent de définir une *science de l'éducation*. Pour H. Marion, ce serait « ... l'étude méthodique, la recherche rationnelle des fins qu'on doit se proposer en élevant les enfants et des moyens les mieux appropriés à ces fins ». C'est une science qui s'applique à la pratique, A. Comte les appelle les *sciences appliquées*; elle entre dans la catégorie des *sciences morales*. H. Marion précise de quel type de science il s'agit : « ... pareille aux sciences physiques et naturelles en ce qu'elle cherche comme elle des lois, c'est-à-dire des rapports constants entre les phénomènes, des relations de causes à effets, elle en diffère en ce qu'elle n'atteint pas à des lois d'une entière nécessité, permettant des prévisions infaillibles, et la production, à coup sûr, de l'effet que l'on voudrait dans des conditions données. » L'auteur met cette limite en relation avec la complexité des phénomènes et avec un facteur qui intervient dans ce type de situation : la liberté. N. Chabonnel résume le statut par la phrase lapidaire : « ... *science de la nature par sa méthode, science morale par son objet, elle serait science pratique par son but* ». On est loin d'une application des résultats des sciences humaines à des actions d'enseignement. *Ce sont ces actions d'enseignement qui sont l'objet d'une science, la science de l'éducation. On part de la pratique et l'on schématise cette pratique.*

Dans un second temps, on considère l'enseignement comme une pratique qui suppose des connaissances scientifiques, mais ne se réduit pas à celles-ci. Les régularités observées permet-

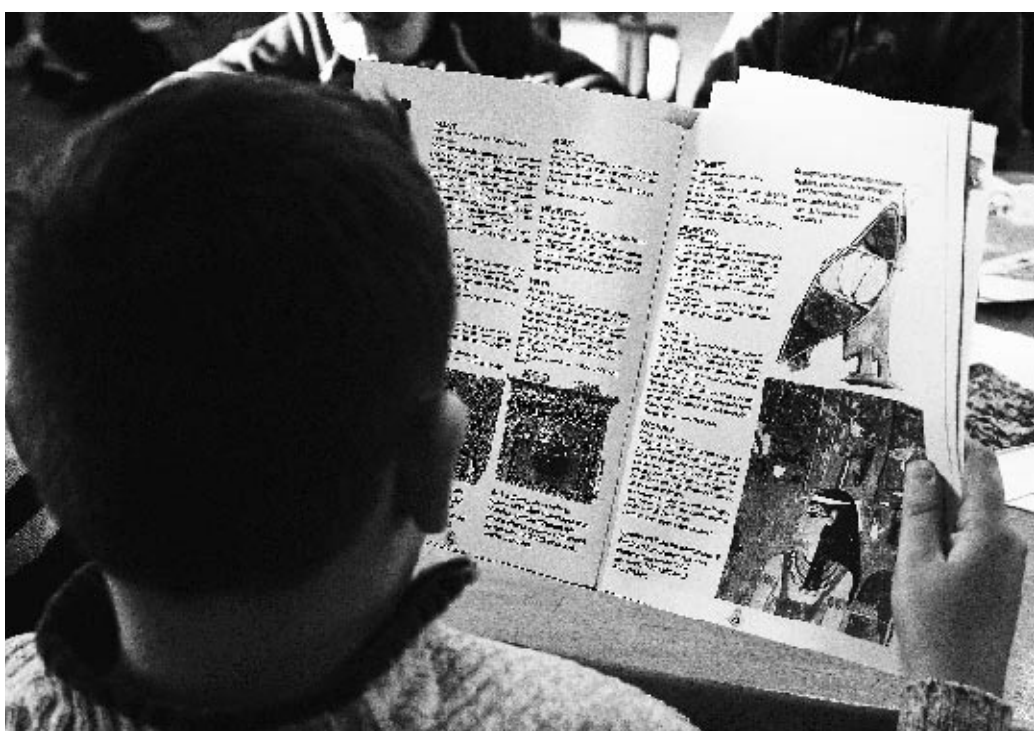
tent d'énoncer des règles. Ces règles, l'art de la pédagogie peut aller les chercher dans une observation à partir des pratiques ou dans des sciences comme la psychologie. Elle peut aussi aller les chercher dans les sciences morales ou dans la logique. Ces règles constituent autant de paradigmes, autant de modèles.

Les sciences de l'éducation renvoient comme le dit L. Cellerier à « l'observation et à l'induction » afin d'en extraire des lois générales. Cet auteur nomme cependant cette approche « science pédagogique » et non « science de l'éducation ». Pour L. Cellerier, « ... l'utilité de la science pédagogique se découvre sans peine. Elle apporte l'ordre et la clarté, là où, sans elle, ne peut régner que la confusion; elle permet de prévoir dans une certaine mesure quels seront, à conditions égales, les résultats de telle méthode, de tel procédé d'éducation. Elle est le guide sûr et indispensable de tout art pédagogique ». Progressivement, on constate que les pratiques sont de plus en plus déterminées, voire asservies, à des savoirs issus des sciences humaines qui deviennent des sciences de l'éducation. Se pose cependant le problème du rapport entre la situation pédagogique vécue et l'origine de la modélisation ou des lois scientifiques. *La situation scolaire n'est pas isomorphe au laboratoire*. Par ailleurs, l'exercice de la pédagogie implique la subjectivité et ne se contente pas d'une approche positive. La pédagogie est affaire de situation; elle n'est pas reproduction à l'identique de pratiques sensées provoquer des effets prévisibles, mesurables et vérifiables. C'est à cette période que se posent les questions des relations théories <-> pratiques.

Nous pouvons prendre un exemple à propos de l'apprentissage. Dans un article où il présente diverses théories de l'apprentissage issues de recherches réalisées entre 1870 et 1965, J.-L. Laroche (1970) indique d'emblée les limites de l'apport de ces théories issues des travaux de psychologie expérimentale pour le champ de l'enseignement. Il montre notamment comment les « théoriciens de l'apprentissage » abordent et traitent les problèmes, *dans quel esprit* et avec quels *a priori* ils travaillent. Ces *a priori* sont

en relation avec leurs projets théoriques, leurs programmes, leurs paradigmes qui ne sont pas d'essence pédagogique. Dans certains cas, le point de départ se trouve dans un questionnaire venant du champ de la pédagogie. A ce propos, J.-L. Laroche écrit : « ... les formateurs et les éducateurs semblent attendre beaucoup des théories de l'apprentissage élaborées en laboratoire par les psychologues qui se réclament de la méthode expérimentale. Leur espoir est d'autant plus vif qu'en général ils n'ont de ces théories qu'une connaissance vague et fragmentaire. C'est pourquoi l'objectif que nous poursuivrons sera de démystifier ce qu'il y a d'illusoire dans une telle attente. » Tout enseignant, à la lecture de ce texte, devrait être découragé d'aller chercher dans cette direction. Pour notre part nous sommes moins négatif. Rejeter sans autre les théories de l'apprentissage, c'est aussi rejeter tout un secteur de la pédagogie qui en a largement utilisé ses résultats; c'est le cas notamment de l'enseignement programmé issu des travaux de B.-F. Skinner (1968). C'est aussi rejeter la pédagogie de la maîtrise directement issue du béhaviorisme (Ecole de Chicago). C'est enfin rejeter rapidement ce qui constitue les fondements d'un secteur en devenir : l'enseignement assisté par ordinateur. Il y a souvent confusion entre psychologie de l'apprentissage et comportementalisme étroit. C'est notamment ignorer les apports de la psychologie de la forme et de la psychologie cognitive. C'est enfin ne pas vouloir prendre connaissance de ce qui est à l'origine de la pédagogie de la maîtrise qui, en dépit des critiques qui peuvent y être apportées, est une étape essentielle du développement de la pratique pédagogique.

Concevoir la pratique comme déterminée par des résultats des *Sciences de l'Education* est une conception hautement idéologique s'inscrivant dans une vision positiviste des choses : cette vision positiviste peut être trouvée dans une approche syncrétique entre science et action telle qu'elle apparaît dans l'approche par objectif. Dans un livre portant sur cette approche, on peut lire : « ... cette poursuite d'actions plus



efficaces est le fondement du système de connaissances que nous appelons la Science; la Science n'est peut-être que le corps organisé de connaissances qui permet d'établir les règles du jeu, les règles de l'enquête, les règles de la recherche, et de construire un système de propositions cohérentes. » (E.-J. Figliera & S.-M. Lee, 1974). La reconquête d'une relation équilibrée pratique(s) théorie(s) s'impose. Nous allons l'esquisser dans notre conclusion.

Conclusion

Pour l'enseignement, les cadres de références sont multiples : l'expérience, les déterminations sociales, l'idéologie dominante, les sciences de l'éducation, etc. Il est à noter d'emblée que l'on parle de *Sciences de l'Education* et non d'une seule science qui aurait comme objet l'éducation. Elles portent sur des objets présents dans la situation pédagogique.

La seule valorisation du scientifique a comme conséquence que tout autre savoir ne peut servir de cadre de référence à une pratique et est

à mettre hors du champ de l'action. Ce mépris à l'égard de ce qui n'est pas démontré scientifiquement renvoie souvent l'acteur à rejeter ou à ne pas prendre en compte le vécu, l'instant, dans la mesure où il peut être continuellement mis en accusation de méconnaissance de l'un ou l'autre des résultats scientifiques. Si tout peut être mis au bénéfice d'un questionnement et passer à l'analyse, si le doute est salutaire, il s'impose à tout savoir de quelque nature qu'il soit. Il n'y a heureusement pas de *nul ne doit ignorer les résultats scientifiques* en pédagogie, même s'il est évident qu'il faille mieux les connaître afin de les utiliser comme éclairage de l'action. C'est la raison pour laquelle en pédagogie, il y a place pour les *Sciences de l'Education* pour autant que celles-ci soient l'insertion des discours issus des diverses disciplines scientifiques au sein de l'action pédagogique et une connaissance pédagogique issue d'une réflexion sur cette même action et qui s'inscrit dans une démarche philosophique. Certes, les savoirs scientifiques ne sont pas à négliger; ils

1 | ENTRELACER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

UNE ESQUISSE D'ARCHÉOLOGIE DANS LES RAPPORTS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES <-> ASPECTS THÉORIQUES

sont à prendre en considération pour ce qu'ils sont : c'est-à-dire des énoncés construits, cohérents, rigoureux, mais aussi provisoires et dépassables car, par essence, falsifiables. Ils constituent des éclairages pour l'action, la compréhension et dans certains cas, l'explication des mécanismes. K. Popper exprime ce point de vue lorsqu'il écrit : « ... il ne s'agit pas de récuser... la valeur de la pensée scientifique et des sciences expérimentales. Mais, des hommes de science ont depuis longtemps ignoré la valeur de l'intuition, de la contemplation et des arts dans leur ensemble comme instruments ou sources de la connaissance. Qu'on pense à cette espèce de mépris qui caractérise la phrase : cet énoncé n'est pas *scientifique*. Comme si un sentiment n'était pas aussi vrai qu'une équation, comme si l'arrangement d'une gerbe de roses ne valait pas dans son expression même l'exactitude d'une démonstration. » (Cité par L. Dube)

À côté d'un savoir scientifique, il existe selon P. Gillet un savoir du praticien, « ... qui ressortit moins à la réflexion, comme savoir d'un savoir-faire, mais à la réflexivité, comme savoir sur un savoir-faire. Le savoir de sa pratique se contient dans les recettes, les tours de main, les secrets et autres potions magiques ; le savoir sur sa pratique se projette sur le fond d'une action sociale, sinon militante. Le praticien est à la fois un professionnel, acteur dans une organisation qui engage des enjeux personnels ; c'est aussi, et d'autant plus qu'il est personnel, un acteur engagé dans la praxis d'un sujet historique ». Deux notions apparaissent : réflexivité et professionnel. Le savoir est en relation avec l'exercice d'une profession et s'inscrit dans un processus impliquant une réflexion sur l'exercice de la profession. Et plus loin, cet auteur ajoute : « ... le professionnel est dépositaire d'un savoir ancien, souvent empirique dont il enrichit, par sa pratique personnelle, le capital constitué et dont il ne redoute pas la confrontation avec les découvertes et les démarches scientifiques. » Ce savoir est à la fois le *trésor* d'une profession qui le transmet ; il est aussi quelque chose qui se construit chez chaque personne qui exerce la profession. Il y a donc processus de capitalisa-

tion à partir d'un noyau constitué par la tradition transmise à travers les participations à cet espace pédagogique qu'est l'école. L'enseignant ou le formateur a été élève. Par la suite, il s'inscrit dans cette institution avec un autre statut, il n'en reste pas moins vrai qu'en dépit des formations professionnelles, il lui sera plus facile de reproduire les modes de faire et les attitudes de cet espace. Le savoir en relation à la pratique est à la fois contenu dans l'activité elle-même, mais aussi dans ce qui la prépare et dans ce qui lui donne légitimité et efficacité.

C'est peut-être ce qui fait l'essence de la pédagogie, à la fois son ancrage dans le champ du savoir scientifique et par ailleurs la nécessité de la liberté dans l'action de la vie quotidienne dans ce qui constitue son champ d'action, liberté de tous les acteurs, apprenants, enseignants, etc. Tout ne peut procéder de discours généraux, il y a le rapport à la situation, rapport singulier, rapport immédiat, rapport trouvant sa dynamique dans l'espace de l'action, rapport ne pouvant jamais être dicté par des rituels ou des algorithmes.

*** Note de la rédaction :**

Jean-Louis Chancerel a placé en exergue de son article une citation de Mathurin Cordier, petit salut de la HEP Vaud à l'Académie de Lausanne, et à l'harmonisation romande, puisque le grand humaniste a séjourné à Genève, Neuchâtel et Lausanne. Nous mettons en exergue une brève partie à lui consacrée, dans le contexte de la Réforme.

Pour analyser la forme que prend l'école, nous partirons de la description donnée dans les « *Leges scholae Lausannensis* » (1547). Suivant le modèle de J. Sturm à Strasbourg s'organise « ... un séminaire pour former les pasteurs de langue française... Sept classes... composaient l'enseignement primaire et secondaire ; la durée des études de théologie n'était pas fixée par le règlement ; elle dépendait des aptitudes du candidat ; les professeurs jugeaient du moment où le candidat pouvait se présenter à l'examen pro ministerio. » Pour passer à une classe supérieure, il fallait que l'élève montre qu'il pouvait profiter d'un enseignement plus avancé. Les professeurs examinaient chaque élève et jugeaient s'il était capable d'accéder au niveau supérieur. Une es-

quisse de programme et des stratégies pédagogiques sont utilisés. Par exemple, dans la sixième classe, M. Cordier utilisait pour que les élèves apprennent les déclinaisons et les conjugaisons une méthode basée sur la lecture des « Distiques » de Caton. C'est une esquisse de didactique. Dans les « Colloques », il présente une leçon type : « ... le maître entre, il s'informe des absents et puis il s'assied en sa chaire et commande que l'on prononce le texte de l'auteur (qu'il a donné à apprendre). Nous le prononçons, trois à trois à haute voix comme nous avons accoutumé tous les jours. Alors il commande que nous récitons par cœur l'interprétation ; quelques-uns des plus ignorants le lisent un à un ; nous autres (les plus avancés) le rendons trois à trois et ce par cœur : sauf celui qui dit devant nous par ordre les mots même de l'auteur, afin que nous les disions après lui. Enfin le maître demande la signification française des mots ; les plus savants auxquels nommément il commande, répondent ; il loue ceux là qui ont bien répondu... Après il commande que chacune partie du discours soit traitée par ordre selon la règle de grammaire. Finalement il ordonne publiquement ce qu'il faut réciter après dîner... » Progressivement cette organisation va prendre forme.

Jean-Louis Chancerel
professeur HEP Vaud

APPORTS THÉORIQUES DANS MA PRATIQUE



Dans la pratique du métier d'enseignant, à plusieurs reprises, j'ai été amené à réfléchir sur le comportement de certains élèves, les élèves dits « en difficulté ». Tout d'abord en participant à un travail de recherche dans le cadre du congrès

Des-intégrations organisé par la HEP Vaud, qui examinait les différentes stratégies mises en place dans les établissements pour optimiser l'intégration des élèves à besoins particuliers, mais aussi en classe lors des heures de cours. Je me suis parfois senti démuni face au comportement provocateur ou ostensiblement désintéressé de certains élèves. Pourquoi tel élève ne manquait jamais une occasion de se faire remarquer, le plus souvent d'une manière qui m'était désagréable, en contestant, en lisant le journal pendant le cours ou en se couchant sur sa table pour manifester son ennui ?

Quelques lectures théoriques me furent d'une aide précieuse, parmi lesquelles je distinguerai *La vie commune* de Todorov et *Les relations dans la classe, au collège et au lycée* de Rey. Tous les « symptômes » décrits par Todorov comme étant des manifestations d'un besoin de reconnaissance ont particulièrement retenu mon attention puisque j'avais l'impression de trouver très précisément une description de situations auxquelles j'avais été confronté mais également les réponses aux questions que je me posais, ou tout au moins, des pistes me permettant de pousser plus loin ma réflexion. Prendre conscience que, dans certains cas, l'attitude d'un élève traduisait son besoin de reconnaissance et non un désintéret total pour la matière

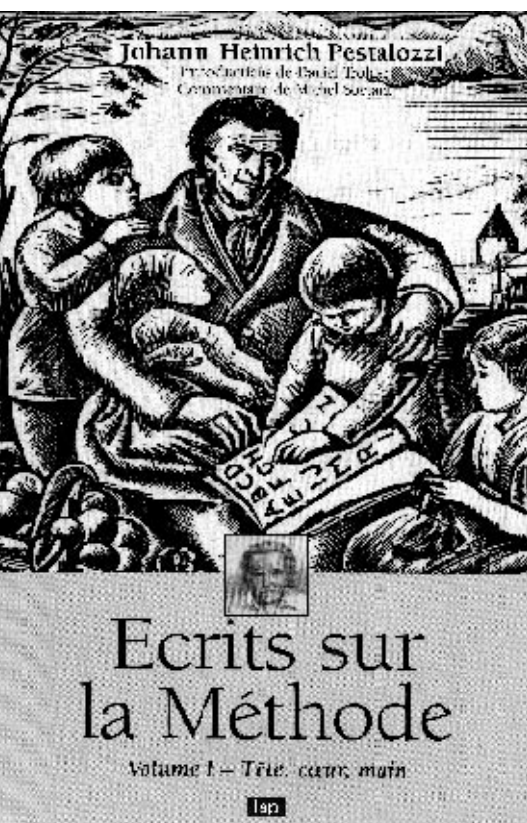
que j'enseignais ou une aversion pour ma personne m'a permis de reconsidérer mon rapport à certains élèves et à ma pratique. Malheureusement, dans les modules suivis, nous n'étudions pas assez les démarches possibles pour nous permettre d'agir de manière optimale face à des élèves montrant un tel besoin de reconnaissance. Le subtil équilibre entre reconnaissance manifestée et attention exagérée n'est effectivement pas facile à atteindre.

Les écrits de Rey m'ont confirmé l'importance de montrer aux élèves que nous les reconnaissons responsables et que nous sommes engagés dans « le projet de les faire apprendre ». Pour réussir dans ce projet, un des apports théoriques qui m'a paru particulièrement intéressant est l'utilisation de la situation-problème. Ce procédé m'a paru très différent de ce que j'avais connu comme élève dans l'enseignement de l'histoire et a modifié ma manière d'aborder l'élaboration d'une séquence. Il s'agit de présenter aux élèves un problème historique pour lequel il existe de nombreuses réponses possibles. Si le degré de complexité de la problématique qui leur est soumise est élevé, on demandera aux élèves de travailler sur un mode socio-constructiviste, c'est-à-dire en groupe. Ainsi l'émulation et la confrontation d'arguments et de points de vue permettent aux apprenants de progresser et de trouver une solution à un problème qu'ils auraient énormément de peine à résoudre seuls.

Loïc Clavadetscher
étudiant HEP Vaud

LE CENTRE DE DOCUMENTATION ET DE RECHERCHE PESTALOZZI¹ VIENT DE PUBLIER LE PREMIER VOLUME DES ÉCRITS SUR LA MÉTHODE QUI PERMET AU LECTEUR FRANCOPHONE D'AVOIR ACCÈS À DES TEXTES SIGNIFICATIFS POUR LA COMPRÉHENSION DES APPORTS DE PESTALOZZI. CE PREMIER VOLUME, DONT L'ARTICLE CI-DESSOUS SE FAIT L'ÉCHO, PORTE SUR LA DIMENSION PÉDAGOGIQUE DE LA MÉTHODE, UN SECOND DOIT ABORDER LA DIMENSION SOCIALE, UN TROISIÈME TRAITERA DE LA DIMENSION PHILOSOPHIQUE.

PESTALOZZI ET LA THÉORIE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE



La publication du premier volume des *Ecrits sur la Méthode* de Pestalozzi² donne l'occasion de réfléchir à une mise en forme de la théorie de l'action pédagogique telle qu'elle se dégage des textes multiples, parcellaires et circonstanciés du maître d'Yverdon. Il s'agit de reconstituer un puzzle dont les pièces se sont élaborées au

fil de l'action à Stans, Berthoud et Yverdon entre 1799 et 1825. Les textes réunis gardent ainsi une dimension existentielle, qui se déploie sans doute au détriment de la rigueur théorique et de la précision technique, mais qui manifeste un souci de mise en forme d'une pratique toujours en évolution. La lecture des écrits de Pestalozzi n'est pas aisée : il faut accepter de s'y plonger comme dans une eau tourbillonnante, mais l'on finit par s'y mouvoir à l'aise, voire par prendre du plaisir à des circonvolutions qui essaient de retenir dans les filets d'une phrase l'action pédagogique toujours fuyante.

Les concepteurs du volume ont organisé la présentation des textes autour de trois pôles désignés par Pestalozzi lui-même comme *tête*, *cœur*, *main*, plus volontiers cependant selon les trois ordres du connaître, du sentir, de l'agir.

L'ordre du connaître

L'ordre du *connaître* table sur un développement de la nature humaine dont il est possible de dégager des *lois* dans la dimension cognitive, mais aussi, jusqu'à un certain point, dans la construction de la moralité et dans le développement de la structure corporelle. Il s'agit ici de décrypter toujours plus finement les chemins que suit la nature pour construire l'être intellectuel, l'être moral, l'être physique, et de dégager, dans chaque domaine, des lois générales du développement. C'est l'affaire des sciences humaines appliquées au développement de l'enfant en situation d'apprentissage. Pestalozzi prolonge ici et enrichit les analyses qu'il avait faites dans

l'ouvrage programmatique de 1801 : *Comment Gertrude instruit ses enfants*³. Pour le développement cognitif, il maintient le cadre général du schéma d'apprentissage élémentaire autour de la triade *forme*, *nombre*, *mot*, mais il n'hésite pas à réviser ou même à supprimer certains éléments qui ne le satisfont plus. Il lui importe en effet que le dégagement de ces constantes « scientifiques » ne cesse pas de coller à l'expérience pédagogique, qui est toujours changeante dans la mesure où l'enfant n'est pas un rat de laboratoire, mais qu'il dispose, au cœur même de sa nature, d'une liberté qui peut faire varier à l'infini ses manifestations sensibles.

Il s'agit encore, pour le développement du connaître comme pour les deux autres ordres, d'aller jusqu'aux *éléments* qui en constituent le ressort, de revenir sans cesse aux forces fondamentales qui les animent : ce retour à la « nature » contre l'artificialisme⁴, dont Pestalozzi ne cesse de dénoncer les méfaits en pédagogie, est à ses yeux le meilleur gage d'une autonomisation de l'enfant, qui s'assure ainsi de la maîtrise de la force à son jaillissement. C'est pourquoi la mère sera dans la meilleure position pour engager ces apprentissages : Pestalozzi ne cessera pas de travailler à un *Livre des Mères*.

L'ordre du sentir

Ce travail autour des lois qui président au développement de la nature humaine, pour important qu'il soit, n'est pourtant pas l'essentiel aux yeux de Pestalozzi. Il faut encore et toujours compter avec la liberté fondamentale du sujet, qui n'est pas logée dans un raisonnement, mais

s'inscrit au plus intime de son cœur, dans un resenti plutôt que dans un connu. La qualité de la relation entre les personnes est ici décisive, avec les attitudes pédagogiques qui en découlent : respect de l'autre, foi dans sa capacité à se prendre en mains, appel à sa responsabilité. Une chaude atmosphère familiale peut favoriser un bon développement du sentiment moral, mais il ne faut pas perdre de vue que l'enfant est appelé à lâcher la main de sa mère pour aller seul son chemin (voyez la 13^{ème} lettre de *Comment Gertrude instruit ses enfants*). C'est ainsi que, si la structure familiale, puis la structure scolaire sont importantes pour l'entrée de l'enfant dans la loi, il reste encore au pédagogue tout un travail à accomplir, en climat de liberté, pour que l'enfant se fasse de la loi une oeuvre de soi-même, pour qu'il se fasse *auto-nome*.

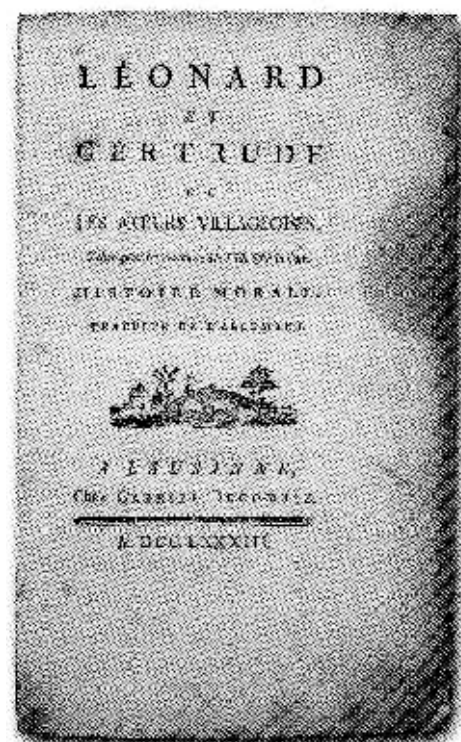
L'iconographie populaire, qui ne s'embarasse pas de nuances, n'a pas tardé à réduire Pestalozzi à une figure de bienveillance aveugle qui pouvait donner en chemin ses chaussures à un mendiant : « je ne suis pas un Pestalozzi » se plaît-on encore à dire. En réalité, Pestalozzi a profondément évolué par rapport au sentiment de bienveillance (*Wohllwollen*) qui était, il l'avoue, comme inscrit dans sa chair. Il a en effet bientôt perçu, au fil de ses expériences malheureuses, qu'il s'y mêlait inmanquablement un mouvement de recherche de soi (*Selbstsucht*) où l'autre, souvent inconsciemment, devenait l'objet de son propre contentement. Il s'est alors efforcé, à travers la ruminant philosophique des *Recherches* de 1797, de donner à la bienveillance naturelle un ancrage moral visant à la mettre réellement au service de l'autre et de son épanouissement⁵. La méthode, avec ses outils didactiques, devra ainsi être gérée, par-delà la maîtrise technique de ces outils, comme un moyen de distanciation du pédagogue par rapport à lui-même : on pourra la comparer à un bâton de relais avec lequel l'adulte court en même temps que l'enfant, jusqu'au moment où celui-ci se sent et s'avère réellement capable de courir seul. C'est le lieu de rappeler l'avertissement que Pestalozzi lance en direction des pédagogues dans sa *Lettre de Stans* : « *L'homme*

veut si volontiers le bien, l'enfant lui prête si volontiers une oreille attentive; mais il ne le veut pas pour toi, maître, il ne le veut pas pour toi, éducateur, il le veut pour lui-même... »⁶ Sa philosophie de la Méthode va ainsi peu à peu se construire, jusqu'au *Chant du Cygne* de 1826, sur un principe d'altérité appuyé sur les deux concepts d'amour et de foi (*Liebe und Glaube*) : ce sera l'axe du troisième volume des *Ecrits sur la Méthode*.

Pestalozzi a explicitement associé à la dimension morale une dimension religieuse. Celle-ci n'a chez lui rien de dogmatique ni d'étroit mais elle reste liée à l'influence piétiste⁷ qui l'a accompagné toute son existence durant : il s'agit de mettre en pratique le message évangélique. La religiosité pestalozzienne a fini par se nourrir de la conviction que l'effort moral d'arrachement à soi pour le service de l'autre appelle, dans le contexte social d'égoïsmes déchaînés, une foi en lui, et un soutien divin de l'effort désintéressé que j'accomplis dans sa direction. Nous restons cependant dans l'ordre du cœur, en dehors de, ou plus exactement par-delà toute orthodoxie doctrinale : à Yverdon, les enfants continueront à être instruits selon leur religion, mais les rassemblements réguliers de la communauté autour de Pestalozzi prendront des allures d'exhortation éthico-religieuse.

L'ordre de l'agir

Il ne suffit cependant pas d'avoir des idées et de bons sentiments, il faut encore savoir les faire passer dans la réalité. C'est la dimension de la main dont le pédagogue est invité à s'occuper : l'enfant doit être conduit à *prendre ses affaires en mains*. Physiquement d'abord, par une appropriation progressive du corps à travers une gymnastique élémentaire. Intellectuellement : l'élève devra être capable d'appliquer les savoirs acquis sur les réalités environnantes. Économiquement encore : les élèves d'Yverdon iront en stage chez les artisans de la ville. Moralement enfin : le sentiment éthico-religieux devra donner lieu à des actions concrètes, comme lorsque les enfants de Stans accepteront de se restreindre pour accueillir les orphelins d'Altdorf. La



prise en mains, c'est en réalité la concrétisation de l'autonomie.

Telle serait la triple exigence d'une éducation de l'homme à l'autonomie : développement de l'intelligence, culture du sentiment moral, souci de la mise en œuvre pratique.

Une méthode qui n'en est pas une

On dira peut-être : rien de neuf depuis Platon et la culture de l'intelligible, depuis le christianisme et son message d'amour, depuis la modernité et sa consécration de la technique... L'originalité de Pestalozzi réside cependant ailleurs. Il pense en effet que la formation de l'homme s'articule, *au cœur même de l'acte pédagogique*, dans la gestion des trois dimensions : il s'agit de suivre les voies de la nature dans leur développement ; mais il faut encore entretenir avec l'enfant une relation telle qu'il croie en lui et en sa capacité d'autonomie ; et il importe encore que le savoir acquis passe dans l'action. Il appartient ainsi au pédagogue de maîtriser un

1 | ENTRELACER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

PESTALOZZI ET LA THÉORIE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE



Pestalozzi

attelage à trois chevaux, dont il n'est jamais sûr de bien maintenir les équilibres. Menacent en effet la « peste de la tête », identifiée au froid cognitivisme et à une confiance aveugle en les « sciences humaines » ; la « peste du cœur », où l'on ne s'occuperait que de la bonne relation, au risque de tomber dans la fusion sentimentale qui est une autre tombe de l'autonomie ; la « peste de la main », renvoyant au technicisme qui transforme le pédagogue en mécanicien des compétences.

Difficile équilibre, qui reste cependant essentiel si l'enfant doit accéder à l'autonomie : il s'agit qu'il apprenne à réfléchir à distance des choses ; il faut encore qu'il se convainque au fond du cœur qu'il est capable de faire le chemin par lui-même ; il importe enfin qu'il sache, par des exercices appropriés, mettre en œuvre les acquis de l'apprentissage.

C'est ainsi que s'élabore une théorie pédagogique sur la base d'une anthropologie spécifiquement liée à l'art de conduire les enfants. Mais on en voit la limite : elle ne sera jamais un outil tel que l'on puisse dire : « prends et ap-

plique ! » Elle renvoie inmanquablement à une réflexion qui a certes des appuis objectifs, mais qui garde un ancrage subjectif dans la personne du pédagogue et dans le rapport d'autonomie qu'il entretient avec l'enfant (et d'abord avec lui-même !). Cela ne peut être mis en système : il reste que cela peut - et doit ! - être pensé et élaboré dans une théorie qui a sa cohérence interne.

Et c'est là toute la chance de l'action pédagogique. Que serait-elle en effet si elle devait se réduire à une mécanique à mettre en œuvre ? Qu'en serait-il de la liberté et de l'autonomie de l'enfant, si elle devait être au bout d'une méthode ? Grâce à Dieu, la « Méthode Pestalozzi » n'est pas une méthode telle qu'un mode d'emploi pourrait en être fourni « clefs en mains ». Pestalozzi a d'ailleurs fini par récuser le terme même de Méthode pour lui préférer, dans son *Chant du Cygne* de 1826, la notion d' « Idée de formation élémentaire ». La méthode est bien une Idée qu'il s'agit de maintenir à l'horizon de l'action pédagogique, toujours forcément particulière, liée au temps et au lieu. Encore faut-il que cette Idée soit pensée.

La formation des enseignants nous donne actuellement bien du souci, déchirée qu'elle est entre des sciences humaines qui poussent leur avantage, des proclamations humanistes qui tournoient vainement dans le ciel, et une éthique qui ne sait trop où s'accrocher. Il apparaît que l'articulation qu'opère Pestalozzi, au cœur de sa méthode, entre l'approche positive de la réalité humaine, la pensée de l'Idée d'homme en devenir de liberté et la responsabilité morale du praticien pourrait contribuer utilement à la réflexion contemporaine.

Michel Soëtard

professeur émérite à l'Université
Catholique de l'Ouest, Angers, France.
Spécialiste de l'histoire de la pensée
pédagogique, en particulier
dans ses origines modernes,
autour de Rousseau et de Pestalozzi,
qui fut son sujet de thèse et reste
son objet privilégié de recherche.

*Recherche en cours sur l'essence du
paradigme pédagogique.*

*Président du Conseil scientifique du Centre
de recherche et de documentation
Pestalozzi d'Yverdon.*

*Secrétaire général de la Société francophone
de philosophie de l'éducation (SOPPHIED).*

Auteur de : *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. P. Lang, Berne, 1981.- Présentation, traduction et commentaire de J.H. Pestalozzi : *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Payot, 1994.- Fröbel. *Education et vie*. A. Colin, 1990.- *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, ESF, 2001.

- 1 Voir aussi la présentation du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi dans Prismes 7 page 55 ainsi que le site www.centrepestalozzi.ch
- 2 Johann Heinrich Pestalozzi : *Ecrits sur la Méthode*, vol. I – Tête, cœur, main. Introductions de Daniel Tröhler, commentaire de Michel Soëtard, Ed. LEP, Lausanne. Diffusion : Ed. Loisirs et pédagogie LEP : contact@editionslep.ch – Centre de documentation Pestalozzi : centre.pestalozzi@yhb.ch
- 3 Trad. Soëtard, Ed. Castella, Albeuve. Diff. Centre Pestalozzi d'Yverdon.
- 4 Théorie selon laquelle l'homme est décrit comme une machine soumise au strict enchaînement des causes et des effets.
- 5 *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, trad. Soëtard. Ed. Payot, Lausanne. Voici comment il analyse la catégorie de l'amour à la lumière de son expérience : « *Voilà ce que fait l'amour dans l'enveloppe de la bienveillance animale dont il est issu. Ce n'est pas encore l'amour. Ce ne le sera que lorsqu'il sera en mesure de s'élever jusqu'au sens divin d'une fidélité à toute épreuve. Mais où trouver ce sens divin de la fidélité à toute épreuve ? Je l'ai cherché sur terre et ne l'ai trouvé nulle part autrement que greffé sur l'obéissance et la crainte. Mon époque, je ne t'en remercie pas ! moi aussi, comme toute ta jeunesse, j'ai rejeté dans les flots, tel un habit pesant, la contrainte et la crainte. La postérité les cherchera à nouveau, la sainte crainte et la pieuse obéissance, sur lesquelles tant de fruits humains prospèrent.* » (p. 66)
- 6 *Lettre de Stans*. Ed. du Centre Pestalozzi, p. 24.
- 7 *Piétisme* : mouvement religieux né dans l'Eglise Luthérienne allemande du XVIIème siècle (et actif aussi dans l'Eglise réformée ; les piétistes étaient très actifs à Zurich du temps de Pestalozzi), mettant l'accent sur la nécessité de l'expérience religieuse individuelle et personnelle.

LE SENS COMMUN DIT PARFOIS QUE L'EXPÉRIENCE EST UNE LUMIÈRE QUI NE SERT QU'À CELUI QUI LA PORTE. L'ARTICLE QUI SUIT TEND À MONTRER LE CONTRAIRE. L'EXPÉRIENCE PEUT ÊTRE NON SEULEMENT UNE SOURCE DE SAVOIRS POUR CELUI QUI L'A VÉCUE, MAIS AUSSI UNE RICHESSE POUR D'AUTRES PERSONNES. LE TRAVAIL DE PRISE DE CONSCIENCE ET DE CONCEPTUALISATION DE L'EXPÉRIENCE OUVRE DES PERSPECTIVES SELON LESQUELLES IL SERAIT POSSIBLE DE LA TRANSMETTRE DÉVELOPPER UNE COMPRÉHENSION À PARTIR DE CETTE EXPÉRIENCE PEUT EN EFFET PERMETTRE DE LA COMMUNIQUER ET D'EN TIRER PARTI DANS DES SITUATIONS ULTÉRIEURES POUR APPRÉHENDER LA NOUVEAUTÉ.

METTRE À JOUR SON EXPÉRIENCE POUR LA COMPRENDRE ET LA TRANSMETTRE

Réussir son examen de conduite automobile un lundi à 15 h 30, par temps sec, dans une voiture neuve et sous le regard d'un examinateur bienveillant est une chose; transporter un groupe d'enfants surexcités par les premiers flocons de neige qui recouvrent la route et la rendent glissante, entre 17 h 30 et 18 h 00, une veille de Noël, soir d'ouverture nocturne des commerces, alors que la nuit marque déjà la fin d'une harassante journée de travail en est une autre. Le bon sens invite à ne pas confier une telle tâche à une personne inexpérimentée, mais à quelqu'un qui a pu, en d'autres circonstances et à de nombreuses reprises, acquérir des compétences lui permettant de prendre en compte les spécificités de la situation pour adapter ses comportements et ses gestes, parfois même pour en inventer de nouveaux.

Qu'est-ce qui constitue l'expérience évoquée par cet exemple? Comment se construit-elle et comment se transmet-elle? Telles sont les questions que nous aborderons ici, en focalisant notre regard sur le travail des enseignants et en mobilisant les concepts issus des recherches en didactique professionnelle (Pastré & Samurçay 2003).

En français, le mot *expérience* recouvre d'une part l'action d'éprouver ou d'avoir éprouvé et d'autre part la connaissance des choses acquises par l'usage ou par les sens. C'est sur cette seconde signification, et dans une démarche compréhensive, que nous interrogeons l'expérience en tant que pratique avérée et efficiente. Nous postulons que l'intériorisation des gestes devenus routiniers permet une généralisation et une



organisation de la pratique en un ensemble de situations offrant des similitudes de traitement. Pour comprendre ce fonctionnement, nous mobilisons la notion piagétienne de *schèmes d'action* (Piaget 1974, Vergnaud 1996) qui désigne la structure mentale ou matérielle qui perdure d'une situation singulière à une autre.

Face à une situation nouvelle et inattendue, le professionnel opère un double mouvement mental: un accrochage de cette situation singulière à son référentiel de situations analogues et, en même temps, une identification des caractéristiques spécifiques appelant une adaptation des schèmes d'actions mis en œuvre précédemment.

Le travail d'explicitation de l'expérience professionnelle se décline ainsi en trois phases d'observation et d'analyse:

- l'identification des spécificités d'une situation donnée à l'aide d'indicateurs singuliers de l'action;
- le travail de mise en lien de ces indicateurs avec d'autres situations déjà vécues (référentialisation) et pour lesquelles le professionnel a d'ores et déjà élaboré des schèmes d'action fonctionnels;
- l'élaboration d'un nouveau schème d'action répondant aux spécificités observées et inter-prétées.

1 | ENTRELACER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

METTRE À JOUR SON EXPÉRIENCE POUR LA COMPRENDRE ET LA TRANSMETTRE



Nous reprenons ci-dessous ces trois phases en les argumentant.

Identifier les singularités d'une situation professionnelle

Notre expérience de la formation continue des enseignants nous montre que les professionnels n'ont pas une conscience précise et organisée des informations qu'ils prennent en compte pour déterminer leurs gestes professionnels : savent-ils pourquoi ils ont interrogé Sophie plutôt que Carine qui levait aussi la main ? Pourquoi ont-ils décidé d'interrompre un cours à un moment précis ? Pourquoi ont-ils répété une fois de plus une consigne de travail ?

Partant du postulat de la compétence du professionnel expérimenté, la nécessité d'interroger les sources, les stratégies et les procédures de prise d'informations dans et sur l'action apparaît évidente. Vermersch (1996) propose une démarche d'explicitation de l'action qui invite le professionnel à (re)dérouler son action, *a posteriori*,

permettant ainsi une explicitation des indicateurs pris en compte par celui-ci dans la conception de ses décisions d'action. Les recherches en didactique professionnelle montrent que la pertinence de l'action d'une personne expérimentée est directement liée au niveau de conceptualisation qu'elle a de la situation de travail. C'est ce que Leplat (1985) a appelé « *représentation fonctionnelle* ». Samurçay & Pastré (1995) s'attachent à identifier « *ce qu'un opérateur retient de la situation de travail comme pertinent par rapport au but assigné* » en analysant l'une des compétences primordiales de l'expert : celle de distinguer, dans une situation de travail, l'important de l'accessoire. Ces auteurs nomment « *invariants opératoires* » les indicateurs des dimensions pertinentes de l'action. Par exemple, lorsqu'un enseignant observe ses élèves à l'écoute d'un récit historique, il se renseigne sur la qualité de leur attention et peut décider de poursuivre celui-ci ou de s'interrompre. Or, cette observation souvent implicite, (les enseignants disent volontiers qu'ils « *ressentent* » la classe) est constituée d'une multitude d'indices qu'il s'agit de mettre à jour.

En formation initiale d'enseignants, la conceptualisation de la pratique enseignante des praticiens formateurs vise l'élaboration d'une représentation fonctionnelle de leur activité. Ce n'est qu'à partir de cette représentation qu'ils pourront définir des objets d'observation, en cours d'activité, pour orienter le regard de leurs étudiants. Il ne s'agit plus de demander aux étudiants de regarder ce que fait le professionnel (pour l'imiter), mais ce que regarde le professionnel lorsqu'il agit (pour comprendre comment il construit son action).

Il est frappant d'observer comment les praticiens formateurs perçoivent, lorsqu'ils sont invités à l'explicitation, ce qui constitue leur professionnalité. Il s'agit d'une réelle découverte qui permet d'isoler les situations dans lesquelles les compétences s'expriment. Mayen (1999) nomme « *situations potentielles de développement* » ces situations porteuses d'opportunités de formation.

Avec lui, nous pensons que le repérage de ces situations et leur interprétation permet la construction d'une professionnalité. L'expérience ne peut se transmettre à l'état brut, il est nécessaire de la penser pour ensuite pouvoir espérer, au travers du

sens qui jaillit de sa conceptualisation, transmettre les savoirs qui ont permis son élaboration.

Référer les observations au vécu

La phase de verbalisation de l'action, complétée par l'identification des invariants opératoires, permet à l'enseignant expérimenté d'imaginer des stratégies d'action multiples avant d'« *agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude* » (Perrenoud 1996). Pour ce faire, le professionnel mobilise l'ensemble des savoirs dont il dispose pour comprendre la situation, la conceptualiser et la conduire. Il s'agit d'adosser sa représentation fonctionnelle de la situation à ce qu'il sait¹. C'est à cet endroit précis que nous situons un espace d'articulation pertinent entre pratique et théorie. C'est-à-dire l'engagement des savoirs théoriques, construits dans une démarche d'apprentissages académiques ou élaborés au cours d'expériences conceptualisées préalablement, dans la planification de l'activité du professionnel. On comprend mieux que les psychologues du travail analysent autant les décisions d'action qui seront effectivement mises en œuvre (activité *réalisée*) que celles qui ne le seront pas, faute de pertinence (activité *écartée*) ou de réalité (activité *empêchée*). Ainsi, un enseignant de physique décidera de donner son cours d'astronomie en classe plutôt que de se déplacer dans un observatoire parce qu'il ne le peut pas (proximité, coûts, impossibilité de réunir ses élèves en dehors des heures de classe) ou parce qu'il ne le veut pas (risque de débordement ou d'indiscipline). Son jugement professionnel, lorsqu'il est fondé sur une analyse de l'efficacité de l'activité, constitue sa compétence.

Constituer un nouveau schème d'action

A l'image du marin qui vérifie en permanence que les décisions qu'il a prises sont encore pertinentes, l'enseignant expérimenté est capable de vérifier, en continu, que son action lui permettra d'atteindre les buts qu'il a choisis. Son tableau de bord est constitué de l'ensemble des indicateurs qu'il est capable de prendre en compte. Le regard particulier d'un élève, le geste singulier d'un autre ou le mot inattendu d'un troisième sont autant d'éléments que le professionnel intègre

pour décider des micro-ajustements nécessaires à la conduite d'un groupe d'apprenants. Lorsque ce pilotage est verbalisé et conceptualisé, il fait apparaître de nouveaux schèmes d'action qui peuvent constituer des objets de formation.

Le passage du vécu à la verbalisation puis de celle-ci à la conceptualisation nécessite un important travail très difficilement réalisable seul. Diverses démarches de formation et de recherche existent aujourd'hui pour mettre à jour le travail réel et conceptualiser l'action. Elles ont en commun des visées métacognitives et mobilisent l'écriture (individuelle ou collective), la parole confrontée (analyse de pratiques, intervention, supervision...). D'autres démarches issues des travaux de l'analyse du travail (Clot 2002) (instruction au sosie, autoconfrontation croisée...), offrent des perspectives intéressantes.

La transmission de l'expérience, c'est-à-dire l'acquisition d'une compétence à partir d'un discours rapporté, n'est possible qu'au prix d'un détour par l'assimilation des éléments pris en compte par l'autre dans la planification de sa pratique. Dit autrement, ce qui peut se transmettre durablement, ce ne sont pas les pratiques (modèles de l'*imitation* ou du *compagnonnage*) mais l'appréhension de ces pratiques par des professionnels expérimentés (modèle de la *didactique professionnelle*).

Pierre-Alain Besençon

professeur formateur HEP Vaud, responsable de l'Institut de formation continue HEP Vaud

Bibliographie

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
 Leplat, J. (1985). *Les représentations fonctionnelles dans le travail*. *Psychologie française*, 30, 3-4, pp. 269-276.
 Mayen, P., (1999). « Des situations potentielles de développement ». In *Education permanente* N°139.
 Perrenoud, Ph., (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur.
 Pastré, P. & Samurçay, R. (2003). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
 Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
 Vergnaud, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation » in Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris PUF.
 Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Editions ESF, Paris.

1 Nous n'aborderons pas ici, faute de place, la question pourtant essentielle de la distinction entre les savoirs et les croyances.

LECTRICE AVIDE EN DIFFICULTÉ



Le premier livre professionnel que je reçus me fut offert par une tante. Il évoquait le dessin chez les petits. J'avais vingt ans et avais été étonnée, même si un peu intéressée, par un tel cadeau. Je le parcourais donc un peu distraitement. A quoi

donc pouvait me servir un tel livre, je venais d'être diplômée... Et mes lectures d'alors me portaient sous d'autres cieux.

Un passage de quatre ans par la France me fit découvrir le livre utile, celui que les professionnels brandissaient à bout de bras pour justifier une pratique, celui qui fondait une communauté d'appartenance.

Puis, de retour en Suisse, suivre les cours de l'enseignement spécialisé me fit aborder les lectures proposées sous forme de prises de positions contradictoires. Elles m'aidèrent à forger un peu ce qui allait devenir le fil rouge de ma pratique.

En fait, j'appris vraiment à lire lorsque je fis une maîtrise en éducation interculturelle: guidée, obligée, notée, je me plongeais avec délectation dans des lectures riches, variées qui me permirent de découvrir d'autres mots pour expliciter un concept, synthétiser une pensée, étayer un argument. Travailler pendant cinq ans à la HEP me donna l'occasion d'explorer plus profondément les domaines qui me captivaient vraiment.

Puis je revins par choix à l'enseignement dans un établissement, mes cinq cents livres témoins de mes errances, de mes trouvailles, de mes repères. Et là, patatras... Certes, je continue d'acheter des ouvrages, de moins en moins, mais j'avoue ne pas les lire complètement, de manière aussi assidue qu'ils

le mériteraient. Je suis plus à la recherche de ce qui pourrait justifier ou invalider une pratique, étayer une réflexion sans prendre le temps de lire pour m'enrichir. Parfois, un mot m'accroche et je m'installe dans la pensée de l'auteur. Mais le temps presse: entre les corrections et les rencontres de réseaux, face à la fatigue en fin de journée, mes envies se ternissent. Je lis, mais peu. J'arrache parfois quelques périodes quand Pro Familia vient en classe, je sors mon livre lors d'une conférence des maîtres. Mais plus jamais je ne m'installe vraiment dans un livre professionnel. Mes obligations remplies, j'ai besoin de prendre le large, d'aborder d'autres activités, de penser à d'autres choses. Je suis fatiguée, et me concentrer sur la pensée autre alors que je l'ai fait toute la journée, je n'y arrive pas, plus.

J'ai parfois l'impression que ce livre tout corné glissé dans mon sac me donne bonne conscience face aux collègues qui regardent ceux du terrain en s'interrogeant: « *mais pourquoi ne lisent-ils pas plus?* »

Claude Roshier
enseignante

CETTE DEUXIÈME PARTIE PORTE SON REGARD SUR LA FORMATION ET SUR LA MANIÈRE DONT SE CONSTRUISENT LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLE ET L'IDENTITÉ D'UN NOUVEL ENSEIGNANT : DÉMARCHES D'ÉCRITURE, JOURNAUX DE BORD, DIVERSES FAÇONS D'ACCOMPAGNER L'ÉTUDIANT DANS LA FORMATION DE BASE OU EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ. AUSSI BIEN DANS LE MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT QUE DANS LA FORMATION À UN AUTRE MÉTIER LE LIEN ENTRE LE FORMATEUR DE TERRAIN ET SON STAGIAIRE OU SON APPRENTI REVÊT UNE IMPORTANCE CENTRALE POUR LA FORMATION.

LES SAVOIRS PROFESSIONNELS SE CONSTRUISENT DANS UN MONDE INTERMÉDIAIRE

Une caractérisation des savoirs professionnels formalisés

Hofstetter et Schneuwly¹ désignent les savoirs comme des ensembles d'énoncés systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues. L'identification des « savoirs professionnels » que les enseignants élaborent au fil de leur formation initiale peut s'appuyer sur une telle définition : ce sont des énoncés formalisés, que l'on peut notamment repérer dans des écrits (journaux de formation, portfolios,...). Mais d'où proviennent-ils ?

L'élaboration par l'étudiant de ces savoirs professionnels s'appuie potentiellement sur des savoirs de quatre types. Les trois premiers sont externes à l'étudiant. Ce sont des savoirs *académiques*, proposés aux étudiants comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession ; *institutionnels*, proposés comme des principes et des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'employeur ; *de la pratique*, issus des enseignants eux-mêmes et proposés aux étudiants comme des pratiques pertinentes et potentiellement généralisables. Enfin, les étudiants s'appuient sur des savoirs *expérientiels* propres, imprégnés de représentations forgées dans l'histoire familiale, scolaire, sociale, et dans

des situations scolaires particulières rencontrées sur le terrain des stages.

A partir de là, les énoncés de savoirs professionnels supposent une réélaboration thématique de savoirs externes et expérientiels. Leur énonciation dépasse nécessairement un niveau strictement restituitif. Les savoirs convoqués sont transformés en significations pour l'agir. Reliés à l'expérience, ils incorporent dans le discours des aspects *contextuels* (aspects temporels et spatiaux, personnes en présence), *situationnels* (circonstances dans lesquelles se déroulent l'activité, interactions, problèmes et obstacles rencontrés), *intersubjectifs* (origines des significations énoncées) et *subjectifs* (affects, questionnements, conceptions et positions propres). Ancrés dans l'agir, ils évoquent des motifs : motifs « en vue de » exprimant des buts pour l'agir futur et motifs « parce que », proposant des explications sur l'action menée². Les savoirs professionnels formalisent ainsi dans le discours, de façon concrète, des éléments nécessaires à l'agir : connaissances et compétences (didactiques, pédagogiques, etc.), principes, normes, valeurs, critères d'(auto) évaluation des actions menées ou observées, expression d'intentions et de finalités, considérations éthiques, etc. Enfin, leur mise en texte implique la combinaison de types de discours variés, qu'ils soient narratifs ou expositifs³, puisque les étudiants sont à la fois



censés se référer à des expériences vécues dans la pratique pour les analyser, les théoriser à l'aide de savoirs externes et produire des significations relatives à l'agir professionnel en général et à leur action singulière au sein de cet agir.

Entre adaptation au terrain et pensée critique

Nos recherches portent sur des corpus de textes réflexifs d'enseignants en formation initiale⁴. Elles nous amènent à distinguer des modes variés de construction des savoirs professionnels, que l'on peut situer entre deux pôles, l'un adaptatif et l'autre davantage créatif et critique. A un pôle, l'appropriation des savoirs professionnels est marquée par une dynamique adaptative (conformité plus ou moins forte aux attentes de la formation et aux contraintes des contextes de stages). A l'autre pôle, cette appropriation de savoirs professionnels résulte de démarches de compréhension, de reformulation, de délibération critique en termes de pertinence pratique. A titre d'illustration, voici deux courts extraits de textes⁵, issus des récits d'apprentissage professionnel produits par des étudiantes en fin de formation en enseignement primaire, et qui viennent clôturer leur portfolio dans le cadre d'un séminaire d'intégration théorie-pratique. Ces extraits traitent de la question de la différenciation dans le contexte de l'enseignement spécialisé où elles ont chacune mené un stage.

Texte 1 (*Dans cette école*), les problèmes physiques des enfants demandent une lourde installation et adaptation du matériel [...] en fonction des différentes contraintes liées à leur handicap. Une de mes premières compétences concerne donc l'utilisation des ressources Internet: « se servir des technologies nouvelles ». [...] Différencier, également une compétence. Par cette pratique, l'enseignant va respecter l'hétérogénéité du groupe classe et par conséquent respecter une des clauses du cahier des charges de l'enseignant primaire: « l'enseignant favorise la meilleure progression des apprentissages en conduisant chaque élève à son rythme et par le cheminement qui convient à la maîtrise des objectifs ».

Texte 2. J'ai appris que l'objectif de l'enseignement spécialisé est d'offrir à chaque enfant

les mesures pédagogiques et/ou thérapeutiques nécessaires à son meilleur développement en évitant le piège d'une pédagogie exclusivement compensatoire. L'enseignant spécialisé doit assurer la relation et la communication pour pouvoir déceler chez chaque enfant des aptitudes, de manière à ce qu'il puisse entreprendre la tâche

qu'on lui propose, en l'accompagnant dans la tâche, en explicitant ce que l'on comprend de ses productions.

En reprenant quelques brefs éléments d'identification de savoirs professionnels, voici quelques tendances repérables.

CRITÈRES	TEXTE 1	TEXTE 2
1. Réélaboration de contenus thématiques: ancrage dans l'expérience de stage et théorisation	Références pour la profession: entre autres, cahier des charges de l'enseignant fixé par le Canton.	Références issues de pistes offertes par la recherche sur la pédagogie différenciée.
2. Expression de motifs et d'intentions	Motifs « parce que »: adaptation aux caractéristiques attribuées aux élèves.	Motifs « en vue de »: projection dans un agir régulé par des valeurs: éviter une pédagogie compensatoire.
3. Types discursifs et représentations de l'agir	Récit adressé aux formateurs: validation des actions sous l'angle des compétences mobilisées en fonction du contexte de stage.	Récit vers exposé de type théorique. Validation des actions sous l'angle de principes d'action.
4. Modalités d'énonciation	Discours restititif (citations).	Discours en propre.



2 | INTÉGRER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES EN FORMATION

LES SAVOIRS PROFESSIONNELS SE CONSTRUISENT DANS UN MONDE INTERMÉDIAIRE



Commentaires et piste conclusive

L'analyse intégrale des deux textes (compre-
nant en réalité une quinzaine de pages) révèle
des démarches de construction de savoirs pro-
fessionnels qui varient entre le pragmatisme
directement indexé à l'action (étudiante1) et
la pensée critique appliquée à la projection de
soi dans un agir professionnel (étudiante 2). Par
rapport aux attentes de la profession, les savoirs
professionnels énoncés sont adéquats : ces deux
étudiantes ont très bien réussi leur stage et ont
bénéficié de rapports très positifs de la part de
leurs formateurs de terrain et universitaires. Ce-
pendant, au-delà de l'ajustement pertinent aux
situations, la demande académique est que l'étu-
diant interroge des valeurs, des missions, des fi-
nalités. En l'occurrence, la question de la diffé-
renciation véhicule bien des controverses quant
à la sélection des élèves, les représentations
concernant les niveaux d'intelligence, l'idéologie
des besoins et des parcours individualisés, la stig-
matisation. Le texte 2 mène cette investigation
réflexive davantage que le texte 1.

Les étudiants en enseignement naviguent
dans un monde de savoir intermédiaire, entre
formation scientifique, prescriptions institu-
tionnelles et pratiques effectives sur le terrain.
L'accompagnement de leur développement pro-
fessionnel doit en tenir compte : l'appropriation
de savoirs professionnels comporte plusieurs en-
trées possibles. Tout l'enjeu est non pas de hié-
rarchiser entre elles ces entrées (faire du texte 2
un modèle exemplaire et du texte 1 un modèle à
proscrire) mais d'aider les étudiants à affiner les
significations qu'ils élaborent : en connaissance
de cause. Ce qui implique de conduire avec eux
des démarches nécessaires de problématisation,
quels que soient leurs niveaux de compétences
attestées sur le terrain.

Sabine Vanhulle,

*professeure à l'Université de Genève,
UER Rapports théorie-pratique,
apprentissage et développement
professionnel dans les métiers éducatifs*

Références et notes

Vanhulle, S. (sous presse). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.

Vanhulle, S. (à paraître). « Construction discursive de savoirs professionnels et logiques d'action ». In R. Hofstetter & B. Schneuwly, B. (Eds). *Transformation des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.

- 1 Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (à paraître) (Ed.), *Transformation des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation. Introduction*. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- 2 Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Kinkcksieck.
- 3 Bronckart, J.-P. (2001). « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre ». In J. Friedrich, J. & J.-M. Baudouin (Eds). *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- 4 Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). « Evaluer l'impact des médiations structurantes sur le développement professionnel des enseignants : quels indicateurs ? » Communication présentée au colloque de l'Admée Europe, Le développement professionnel. Louvain-la-neuve, janvier 2009 (à paraître dans les Actes).
- 5 Vanhulle, S. (à paraître). « Accompagner la construction de savoirs professionnels dans l'écriture réflexive ». *Travail et apprentissage*, 3.

ACCOMPAGNEMENT DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES

« L'ACCOMPAGNEMENT SUSCITE, IMPULSE, PROPOSE ET LAISSE L'APPRENANT AFFRONTER LA DIFFICULTÉ ». VIAL

DEPUIS L'INTRODUCTION DU PLAN D'ÉTUDES DE 2005, UN SÉMINAIRE D'INTÉGRATION OFFRE AUX ÉTUDIANTS DES OCCASIONS D'ÉTABLIR DES LIENS ENTRE LES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DE LA FORMATION. LE DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT CONSTRUIT PAR ANNE CLERC, GENEVIÈVE TSCHOPP ET ELISABETH STIERLI, PIONNIÈRES DE CETTE DÉMARCHE, VISE LE DÉVELOPPEMENT DE TROIS COMPÉTENCES ISSUES DU PLAN D'ÉTUDES : AGIR EN TANT QUE PROFESSIONNEL CRITIQUE ET INTERPRÈTE D'OBJETS DE SAVOIRS OU DE CULTURE ; S'ENGAGER DANS UNE DÉMARCHE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ; COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE DANS LES DIVERS CONTEXTES LIÉS À LA PROFESSION.

Notre conception rejoint celle d'auteurs qui interrogent la construction des compétences¹ et réfléchissent au développement de l'identité professionnelle². Il nous semble essentiel de laisser une grande place aux étudiants et nous avons opté pour la constitution de groupes d'une quinzaine de personnes sous la responsabilité d'un même formateur durant les trois années de la formation. Nous avons créé un lieu de rencontre entre pairs pour confronter des idées, écouter la différence, mieux se connaître³. Cette approche de la formation professionnelle facilite les interactions entre les étudiants et la socialisation des éléments abordés aussi bien en cours qu'en stage. Nous définissons un contrat et des règles de fonctionnement tout en élaborant des actions de formation cadrant les échanges. Nous travaillons selon trois modalités : se référer aux notions théoriques abordées durant le semestre pour comprendre et analyser sa pratique ; revenir sur son activité d'enseignant en vue d'améliorer ses interventions et de développer ses compétences professionnelles ; écrire régulièrement dans son journal de bord de formation et y revenir.

Ce dispositif a pu être créé grâce à une conception grandement partagée de la formation et au développement d'une culture commune, en tenant compte des besoins des étudiants et de la construction d'une professionnalité enseignante. Laissons Laetitia nous parler de ses représentations du séminaire : « En fait, je

dirais que les séminaires m'ont apporté la base d'un questionnement utile à la construction de mon identité professionnelle que je me suis appropriée. Les métatextes⁴ ont également été une source très enrichissante pour exercer ma réflexion et ainsi progresser dans ma formation et la construction de mon identité professionnelle. Même si leur rédaction n'a pas toujours été aisée, une fois qu'ils ont été terminés, je m'en suis trouvée enrichie. »

Deux outils : le journal de bord et le dossier de formation

En guise de fil rouge du séminaire et de la formation, nous avons implanté deux outils : le *journal de bord* et le *dossier de formation*. Les fondements épistémiques de ce choix s'inspirent de plusieurs recherches (Barlow et Boissière-Mabille 2002, Lévesque et Boisvert 2001, Vanhulle 2005, Layec 2006, Riopel 2006). Nous postulons que ces deux outils de formation influencent les liens et les réflexions que l'étudiant établit entre les formations théorique et pratique. S'ils aboutissent *in fine* à l'identification par l'étudiant de ce qu'il a appris et compris durant sa formation, ils révèlent sa professionnalité et lui permettent d'envisager quelques projets de formations continue et complémentaire.

Accompagnement au singulier et au pluriel

Il nous semble opportun d'esquisser les

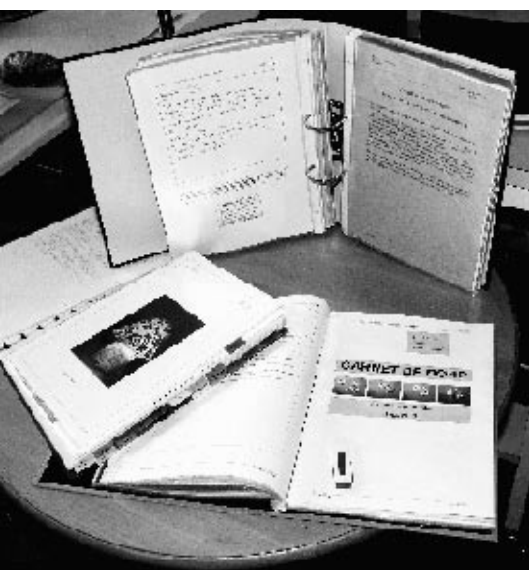
contours de la posture spécifique qu'adopte le formateur amené à accompagner l'enseignant en devenir.

Dans la rencontre est visée l'émergence d'une compréhension par l'étudiant de son parcours, la mise en mots des trajectoires potentielles avec tous les imprévus et aléas du futur. En cela, nous adoptons une posture d'*ami critique*⁵ sollicitant la parole et la compréhension de la personne en situation de formation, accompagnant le processus d'apprentissage. Ce rôle de personne ressource a été largement valorisé par les étudiants et relevé comme fondamental tant dans leur bilan de la démarche sur trois ans qu'au niveau des évaluations semestrielles de la qualité du séminaire. La dimension collective de l'accompagnement se joue notamment en sous-groupe quand nous travaillons la « *reliance* »⁶, entre réaffiliation et reconnaissance de l'appartenance à une culture, ici celle de l'enseignement.

Avec Jorro⁷, nous évoquons les diverses formes de l'accompagnement « *qui peuvent être reçues comme du soutien, de la médiation, de l'étayage, du renforcement positif, de la réflexivité partagée... L'évaluation-conseil vise alors à provoquer des dynamiques identitaires, professionnelles, sociales, psychologiques chez le formé. En valorisant son projet d'action, en lui donnant l'envie d'aller au-delà de ce qu'il a fait jusqu'alors, les processus de conseil produisent de la réassurance et sollicitent l'estime de soi* ». Des logiques

2 | INTÉGRER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES EN FORMATION

L'ACCOMPAGNEMENT DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES



d'évaluation-conseil sont valorisées aussi bien dans le cadre des entretiens personnalisés qu'au niveau des démarches de régulation et de développement professionnel entre pairs. Dans une pièce de son dossier, Line revient sur cet accompagnement singulier-pluriel : « Je trouve qu'il est souvent difficile d'être objectif envers soi-même et que le regard porté par une tierce personne est primordial pour être à même de définir là où nous en sommes et faire un pas de plus. »

Accompagnement du journal de bord

« Écrire pour se rappeler, pour faire l'effort de passer des émotions aux mots, pour laisser trace d'une expérience, dont nous-mêmes nous apprenons, puis les autres. » Ce bref extrait du bilan de formation de Lucie nous montre le sens qu'elle donne à l'écriture.

Chaque semestre de formation est coloré selon un thème qui reflète en partie les contenus abordés dans le plan d'études et les stages, pour aider et orienter l'écriture dans le journal de bord. Leila nous parle de cette activité : « Mon écriture était souvent liée à des notes de cours, à des pense-bêtes, à des lettres administratives ou pour un destinataire quelconque. Cependant, l'écriture de mon journal de bord est plus complète et porte une intention toute particulière.

En effet, il peut regrouper tous les paramètres cités ci-dessus mais il est également porteur de réflexion, d'émotion et d'évolution. A mon sens, la profession d'enseignant a besoin de traces écrites, plus que toute autre profession. L'écriture de ce journal a débuté avec un peu de difficulté et aujourd'hui il porte une place vraiment importante pour ma personne et il est utilisé le plus souvent possible. »

Les thèmes et les pistes d'écriture que nous proposons dans le cadre des séminaires sont empreints d'une grande liberté. L'étudiant a sa part d'implication dans l'activité. Nous ne fixons aucune norme d'écriture, le journal de bord étant la propriété de l'étudiant. Dans le texte de Leila, nous relevons ce que Vanhulle nomme « triade énonciative » qui interpelle l'étudiant à trois niveaux : « en tant que personne, dans son rapport propre à l'écrit, sa trajectoire, son histoire; en tant qu'étudiant en train d'apprendre, de s'adapter à des consignes, des demandes, des normes institutionnelles particulières [...]; en tant que professionnel en train de se construire pour pouvoir se projeter dans le futur⁸. »

La tenue d'un journal de bord de formation s'est d'emblée imposée pour ce dispositif de formation, chacune de nous la pratiquant dans son quotidien professionnel. Malgré les réticences et les résistances des étudiants, nous les avons fait écrire dans leur journal au moins pendant les séminaires, tout en les questionnant sur le rapport qu'ils entretenaient avec l'acte d'écrire. En fin de première année de formation, Léa nous adresse un métatexte sur le verbe écrire dont voici quelques extraits : « Pourquoi est-il parfois si simple d'écrire, alors que d'autres fois cela représente un vrai calvaire ? J'ai réalisé que tous les sujets faisant sens à mon vécu ou dans lesquelles je me sens actrice, soit au cœur du sujet, m'inspirent particulièrement. » Arrivée au terme de sa formation, Lisa relève : « J'avais donc de la peine à saisir le rôle du journal de bord, son utilité dans la vie de tous les jours, en stage et en cours. Mais petit à petit [...] la tenue de mon journal est devenue indispensable, j'en suis d'ailleurs à mon 4^{ème} ! J'ai vraiment appris à en faire un

automatisme, autant dans l'écriture que dans la relecture. Je l'avais toujours avec moi et je prenais systématiquement des notes. Je pouvais ainsi souvent m'y référer et le relire. »

Cifali et André⁹ notent que l'écriture professionnelle ne paraît pas relever du développement de l'écriture en tant que pratique culturelle. Pourtant, il convient de s'interroger sur la façon dont les enseignants de plus en plus nombreux se mettent à écrire sur leur métier. Raconter la pratique quotidienne afin de montrer au lecteur ce qui se joue entre les murs d'une classe ou d'un établissement scolaire, mais aussi utiliser cet écrit à des fins d'analyse, de prise de recul voire de conceptualisation des gestes professionnels est un processus d'autoformation.

L'écriture régulière du journal de bord ne vient pas spontanément, elle exige un cadre qui l'autorise et la facilite dans lequel elle prend une place et du sens. Léa le suggère par l'expression *délier ma plume*. Si nous apportons des pistes et des écrits par nos lectures, nous proposons aussi à nos étudiants de choisir et socialiser des extraits de leur journal de bord. Barlow¹⁰ dit que « le journal pédagogique ou personnel peut être un outil de construction de soi-même et d'accueil d'autrui, une parole qui nous crée et parfois nous recrée... ». Pour Macchio¹¹, « l'écriture, par le travail qu'elle demande, par les messages qu'elle transmet, par les relations sociales qu'elle développe, est une action ». L'accompagnement du journal de bord vise à engager l'étudiant dans l'écriture libre et singulière, à revenir sur ce qu'il apprend, retient et vit dans la formation, ainsi qu'à déconstruire les représentations souvent négatives de cet exercice. L'appropriation de l'écriture de l'expérience influence positivement l'intégration par l'étudiant des savoirs théoriques et participe de la métacognition. Dans ce processus réflexif, nous demandons à chaque étudiant de produire en fin de semestre un métatexte, témoignant de sa capacité à objectiver sa formation, dans lequel il construit des liens entre quelques extraits datés de son journal de bord et les cours, stages et lectures. Ces textes sont porteurs d'indices et de facteurs intégratifs de la formation.

Dossier de formation et évaluation des compétences

Pourquoi cette expression ? Nous avons préféré l'idée de dossier à celle de portfolio¹² propre au monde des arts. Nous avons nous-mêmes constitué, lors de notre propre parcours de développement, un portfolio de compétences et avons souhaité « croiser » cette pratique avec le courant des histoires de vie en formation. Conscientes de la puissance d'une réflexion sur les processus de formation, propre notamment à la biographie éducative, nous suivons Dominicé¹³ : « *Quelles sont les bases requises permettant l'acquisition de compétences nouvelles ? Dans quelle mesure peut-on se fier aux certifications qui attestent de la maîtrise d'un savoir ? Les milieux accordent une importance considérable à l'expérience pratique. Que sait-on des articulations entre la connaissance formelle et l'expérience pratique, notamment telles qu'elles existent dans le parcours de formation professionnelle des adultes ?* » Offrir aux futurs enseignants le choix des traces de leur formation valorise, selon les individus, des connaissances plus instrumentales ou plus livresques, des savoirs du quotidien ou certifiés, liés ou non aux compétences du référentiel de formation. Nous avons accès aux représentations de ces futurs enseignants quant à ce qui participe de leur formation.

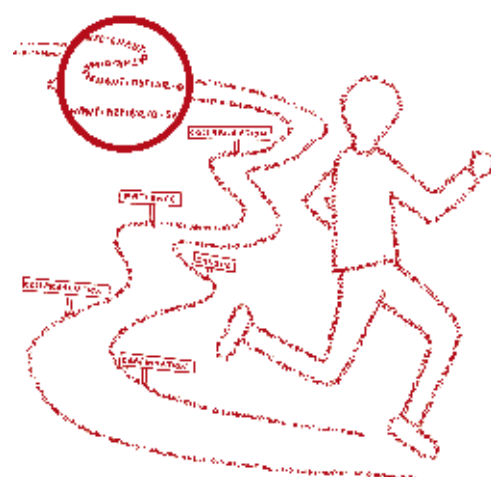
Ce choix d'orientation du dossier et les conceptions de la formation des adultes auxquelles nous nous référons n'empêche pas que le dossier participe aussi de l'évaluation des compétences. Pour mieux cerner les aspects qu'il souhaite améliorer, l'étudiant articule des pièces de son dossier avec le référentiel de compétences lors d'un bilan intermédiaire, puis final. Écoutons Loïc : « *Ce dossier, je le ressens comme un objet personnel que je ferais lire à des personnes choisies. J'ai rassemblé des pièces qui montrent mon travail, mon investissement, mes compétences mais il y a aussi des documents plus personnels qui ne peuvent être lus que par certaines personnes qui sauront lire entre les lignes et en retirer la substance. [...] Chaque pièce de mon dossier de formation reflète les apprentissages et les découvertes que j'ai faits.*

Les compétences évoluent selon leur utilisation. [...] Ces mots pour dire que les prochaines lignes sont une photographie de mes compétences au moment où je les ai posées sur le papier. »

Dossier de formation : un chemin vers la professionnalisation

Le dossier de formation vise l'appropriation critique de savoirs professionnels¹⁴. Il stimule la réflexivité et peut être source pour le futur enseignant d'une transformation de la pensée et de sa formation. Notre intention est ici de le conduire à se forger des compétences de praticien réflexif. Les bilans écrits et oraux au terme de la démarche permettent un véritable travail d'intégration que seul le futur enseignant – l'alternant – est en mesure de réaliser. En effet, le dossier comporte onze rubriques où s'inscriront des pièces sélectionnées par l'étudiant : choix professionnel, rôle et identité ; appropriation conceptuelle ; appropriation didactique ; pratique réflexive ; formation pratique (stages) ; point sur mes acquis en cours de formation ; compétences professionnelles ; droits et devoirs de l'enseignant ; mémoire professionnel ; autre. Chaque pièce est précédée d'une note datée mentionnant « *la date et le contexte de production de la pièce, la justification du choix de la rubrique et en quoi elle est un témoignage du processus de formation* »¹⁵. Ce texte invite l'auteur à porter un regard critique sur la trace de sa formation, à autoévaluer la progression de ses apprentissages, à déterminer les ressources mobilisées et combinées, enfin à déterminer les apprentissages pour poursuivre son développement.

Si la structure du dossier est en partie pré-établie, l'étudiant dispose d'une importante liberté dans la conception de son dossier : le choix des pièces, le style de la note, la rubrique *Autre*,... À la différence d'un portfolio en logique d'exposition, nous n'incitons pas les étudiants à y présenter leurs meilleures productions à des fins de démonstration, mais nous défendons une logique de l'apprentissage, de la trajectoire de développement et du parcours de formation. Ceci n'est pas évident pour l'étudiant qui préfère présenter ses meilleures réalisations. Cependant, plusieurs relèvent en fin de formation l'intérêt à



avoir déposé aux cours des semestres des traces pour observer leur évolution. Au terme de la démarche, l'auteur du dossier présente à ses pairs le résultat de la construction qui l'a occupé cinq semestres, le vécu de cette démarche de formation, son investissement personnel, les apprentissages qui en ont résulté, les compétences qui ont pu être développées et les projets de formation ou de développement qui s'en suivent.

Nous pouvons affirmer dès lors que les séminaires d'intégration collectifs sont conçus comme des lieux et temps d'alternance de la formation.

Ouvertures et communauté de pratique

Les conseils avisés de Mireille Cifali¹⁶ ne nous ont pas laissés indifférents : « *Il est donc extrêmement important pour chaque chercheur de relativiser son objet, d'en définir les limites, de n'être pas aveuglé par sa propre discipline, de chercher les articulations, de jouer avec les frontières.* » Nous avons systématiquement cherché à tendre vers cette ouverture, par la rencontre d'autres chercheurs praticiens, par la présentation du dispositif à nos collègues et des échanges sur nos pratiques de formatrices. A la fois conceptrices du dispositif et accompagnatrices de groupes d'étudiants pour les volées antérieures, chacune de nos rencontres était l'occasion d'une mise en question de notre travail. L'arrivée d'une nouvelle formatrice, Muriel Guyaz, pour la volée 2006-2009 nous a

amenées à mettre en mots certains de nos implicites, à *sortir* de notre culture partagée devenue si fortement nôtre. Lors de la conception du séminaire en février 2005, nous souhaitons une équipe d'accompagnateurs composée de praticiens formateurs et de professeurs formateurs, un vœu réalisé au printemps 2008.

Dès février 2009, nous proposons aux formateurs en charge des séminaires 2007-2010 et 2008-2011, au nombre de onze et treize, de nous constituer en communauté de pratique. Cette offre de développement d'une nouvelle dynamique professionnelle, en dehors de cadres établis par l'institution, a rencontré un vif élan. Nous nous réjouissons de cet engagement mutuel pour ce projet afin de partager des regards réflexifs croisés sur les outils et démarches d'accompagnement, les questionnements en cours sur les critères d'évaluation, les liens entre dossier et référentiel de compétences. La constitution d'« *une communauté de pratique* »¹⁷ engage les acteurs à *maintenir le savoir-faire commun nécessaire à l'exercice du rôle d'accompagnant formateur, élaborer un répertoire partagé de ressources, assurer l'intégration des nouveaux membres, garder une attention aux enjeux nouveaux, contribuer à la réflexion prospective et à l'innovation*. La collaboration entre formateurs de terrain et de la Haute école, entre les professeurs des différentes disciplines, entre les accompagnants des volées vise à modéliser ce que nous attendons des étudiants en termes d'intégration et de travail en équipe. Nous espérons ainsi une re-définition plus ample de la place accordée à cette démarche dans le plan d'études.

Entre 2005 et 2008, nous avons participé à un groupe de réflexion romand et tessinois inter Hautes écoles pédagogiques et instituts de formation des enseignants. Le mandat du groupe composé de formateurs en charge de dispositifs comparables (portfolio, bilan de compétence) au niveau primaire, secondaire 1 ou secondaire 2 a conduit à des temps de formation, de débat, d'échange et d'amélioration de nos dispositifs respectifs. Dans notre rapport d'expérimentation de la HEP Vaud¹⁸, nous relevons que les principales difficultés se situent à deux niveaux : le peu de temps de formation attribué aux sémi-

naires et au dossier de formation en regard des ambitions de cette démarche, difficulté relevée tant par les étudiants que par les formatrices ; les résistances des étudiants face à l'obligation du journal de bord (rapport à l'écriture délicate voire « cabossé » pour certains) et face à une difficile mise en sens de la démarche dossier (travail conséquent considéré comme supplémentaire et fort différent des pratiques – notamment d'évaluation – rencontrées jusqu'ici).

Nous estimons aujourd'hui, à la veille d'une refonte du plan d'études de la formation des enseignants généralistes, que ces éléments méritent une pleine attention. Avec l'ensemble des formateurs engagés dans ces démarches innovantes de formation, nous espérons que davantage de temps de formation sera accordé à ce dispositif ambitieux, permettant une atteinte encore plus forte des objectifs visés, tant pour les futurs enseignants que pour leurs accompagnants¹⁹.

Geneviève Tschopp Rywalski

professeure formatrice
UER Interactions sociales

Elisabeth Stierli

professeure formatrice
UER Didactiques des mathématiques
et sciences de la nature

Notes (une bibliographie exhaustive est disponible auprès des auteurs et sur le site de Prismes)

- 1 Beckers 2007, Le Boterf 1999, Paquay 1994, Perrenoud 1999.
- 2 Gohier, Ch. (dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. – Regards croisés*. Québec: PUQ.
- 3 Lévesque et Boisvert 2001, Durand et Plazaola Giger 2007.
- 4 Clerc A., Stierli E. Tschopp (2008). Journal de bord et méta-texte : À la fin de chaque semestre, l'étudiant-e remet au formateur responsable du séminaire d'intégration continu un méta-texte, nourri d'extraits du journal, de réflexion personnelle et d'apports des cours, stages, lectures...
- 5 Maela Paul (2004, p. 314) : « La démarche d'accompagnement n'a de sens que si elle est animée par une interrogation sur l'existence (et non sur un problème à résoudre) qui débouche sur une ouverture des possibilités. »
- 6 Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? – Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- 7 Jorro, A. (2008). « L'évaluation-conseil, un processus dialogique au service de la régulation ». In *L'évaluation-conseil en éducation et formation*. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. Université de Toulouse-Le Mirail, Presses Universitaires du Mirail, France, pp. 7-13.

- 8 Vanhulle & Schilling (2005, p. 16) / Lévesque, M. & Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Théorie et pratique. Québec: Les éditions Logiques.
- 9 Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience – Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF, p. 3.
- 10 Barlow, M. & Boissière-Mabille, H. (2002). *Écrire son journal pédagogique – Analyser et élaborer sa pratique*. Lyon: Chronique sociale, p. 30.
- 11 Maccio, Ch. (2007). *Savoir écrire un livre, un rapport, un mémoire... De la pensée à l'écriture*. Lyon: Chroniques Sociales, p. 11.
- 12 Sabine Vanhulle utilise les deux expressions portfolio ou dossier progressif de développement professionnel (Deum & Vanhulle 2007).
- 13 Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, p. 43.
- 14 Deum, M. & Vanhulle, S. (2008). *Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no 116.
- 15 Clerc A., Stierli E. & Tschopp G. (2009). Le dossier de formation – projet de démarche. Volée 2008-2011. Lausanne, HEP Vaud.
- 16 Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF, p. 276.
- 17 Wenger, E. & Gervais, F. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Canada: Presses de l'Université Laval.
- 18 Stierli, E. & Tschopp, G. (2008). Rapport d'expérimentation de la HEP Vaud, filière préscolaire-primaire. In Groupe de pilotage et de référents Portref (2008). *Portfolio et référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement – Rapport d'expérimentation 2008*. CLIP. Neuchâtel, pp. 64-69.
- 19 Les conceptrices de ce dispositif de formation ont présenté leurs travaux lors de deux congrès: Clerc A., Stierli E. & Tschopp G. (2008). *Le dossier de formation: un outil de développement de la professionnalisé et de l'identité des enseignant-e-s généralistes en formation initiale à la Haute école pédagogique de Lausanne en Suisse*. 15^e congrès AMSE-AMCE-WAER, Université Cadi Ayyad, Marrakech, 2008. Clerc A., Stierli E. & Tschopp G.. *Interroger son histoire, son choix professionnel et son rapport au savoir pour construire son identité professionnelle de futur enseignant*. Colloque Université F. Rabelais, Tours, 2007.

ENTRETIEN

S'OUVRIR À LA RYTHMIQUE : TÉMOIGNAGE D'UNE PRAFO-RYTHMIQUE

Stefanie Budde est praticienne formatrice (PraFo) de rythmique depuis juillet 2004. Elle reçoit des étudiantes et des étudiants de la filière Bachelor préscolaire primaire pendant leur première année de formation. Elle nous fait part des réflexions déclenchées par sa pratique de PraFo. C'est dans le cadre du module BP 103 « Concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage » que les étudiants choisissent de faire quelques visites lors de leçons de rythmique, ce qui leur permet de faire connaissance ou de se familiariser avec le grand espace et d'y expérimenter la mise au point et l'enseignement d'une activité en lien avec la motricité générale de l'enfant.

Les étudiants viennent en duo pendant une matinée lors de laquelle ils peuvent voir deux ou trois leçons. Le lien avec les domaines d'activités du cycle initial est travaillé pour la deuxième leçon lors de laquelle ils doivent préparer un moment d'enseignement, sans que leur soit demandé la maîtrise de l'outil « musique ». Sur la base d'une planification, discutée à l'avance et revue avec la PraFo, les étudiants réalisent leur séquence. Puis un moment d'échange a lieu afin de faire un bilan de cette activité, en prenant du recul. Ensuite, il leur est demandé un travail écrit, que la praticienne formatrice commente. Les étudiants connaissent peu de choses sur les aspects psychomoteurs du développement de l'enfant. De plus, le fait d'être en face d'une classe et confronté à des paramètres spécifiques (gestuelle, vocabulaire choisi, volume sonore employé, langage corporel...) a une action sur la personne des étudiants dont l'estime d'eux-mêmes est mise à l'épreuve. La gestion de l'espace et de nombreux imprévus les angoissent et les stressent. La PraFo doit beaucoup les encourager et les rassurer. La rythmique est souvent

une découverte pour eux et suscite de nombreuses questions. Ils manifestent un grand intérêt même s'ils ne seront jamais amenés à enseigner cette discipline, mais plutôt à savoir en quoi elle consiste, à comprendre sa transversalité et, par là, le regard que porte une rythmicienne sur les enfants à travers sa pratique.

Grâce à sa pratique de praticienne formatrice, Stefanie Budde a pu aller plus avant dans sa formation personnelle et s'ouvrir au contact avec des adultes. Si un événement imprévu ou une question survient, c'est l'occasion pour elle de se plonger dans la théorie, notamment dans le domaine de la psychomotricité. Ses réflexions et ses observations l'amènent à constater que, chez le jeune enfant, tout passe par le corps. En effet, celui-ci, tel un buvard, pompe une quantité de choses dans son environnement et les restitue sous la forme de divers messages gestuels. Les effets de miroir revêtent un caractère essentiel pour la formation de l'étudiant : ce que les enfants renvoient en utilisant un vocabulaire non verbal, mais aussi ce que la PraFo observe et restitue par ses commentaires (par exemple les élèves n'écoutent plus et sont agités alors que la stagiaire parle depuis plus de cinq minutes !). L'enseignant doit apprendre à décoder ce langage corporel et à identifier ainsi des enfants en souffrance, des appels au secours ou au contraire une aisance ou un bien-être.

Avec enthousiasme, Stefanie Budde révèle que son activité de praticienne formatrice ne lui a apporté que des points positifs. Elle mentionne les regards extérieurs des étudiants qui viennent avec des apports pédagogiques et des bonnes idées, ce qui, par un effet de miroir, aide la PraFo à se renouveler. Elle a aussi pu préciser davantage sa manière d'exprimer les consignes ou d'énoncer les objectifs, ou encore travailler

d'avantage la variété et la structure dans ses leçons. En outre, la formation PraFo lui a permis de réfléchir à certains paramètres liés à la rythmique en mettant des mots sur des notions souvent difficiles à expliquer. Elle a pris conscience de la transversalité de cette discipline et se sent mieux armée pour sa propre pratique. Elle a pu ainsi améliorer sa communication avec les étudiants, mais aussi communiquer de façon plus précise avec les parents d'élèves qu'elle rencontre.

Son souci et son souhait de partager avec d'autres la conduisent à relever l'importance de la formation continue pour se renouveler dans une telle activité.

**Propos recueillis par Régine Clottu
et Denis Girardet**

L'ÉCRITURE POUR PENSER L'EXPÉRIENCE ET PRODUIRE DES SAVOIRS : MODE D'EMPLOI ?

DANS TOUTES LES FORMATIONS, IL EST DEMANDÉ D'ÉCRIRE : POUR PRENDRE DES NOTES, RESTITUER DES SAVOIRS, CONSTRUIRE UNE ARGUMENTATION EN VUE D'UNE VALIDATION... COMME SI L'ÉCRITURE ALLAIT DE SOI ET NE FAISAIT QUE CONSTATER, EXPOSER OU COMMUNIQUER. OR NOTRE RAPPORT À L'ÉCRITURE A EN AMONT UNE HISTOIRE ET, AU MOMENT OÙ LE TEXTE SE FAIT, L'OPÉRATION N'EST PAS NEUTRE : EN SE FORMANT, CONJOINTEMENT LE TEXTE FORME LES SAVOIRS QU'IL TRANSFORME TOUT EN FORMANT, TANT LA PERSONNE QUI ÉCRIT QUE CELLE QUI LIRA. L'ÉCRITURE DÈS LORS PEUT ÊTRE CONSIDÉRÉE ET DÉVELOPPÉE COMME UN PUISSANT VECTEUR, TANT DE FORMATION ET CONSTRUCTION DE SAVOIRS QUE DE RECHERCHE – ET DONC, ELLE GAGNE À ÊTRE TRAVAILLÉE EN CE SENS. TANT POUR L'ÉCRIVANT ET LE LECTEUR QUE POUR LA SCIENCE.

« - DEPUIS QUAND ÉCRIVEZ-VOUS ?
- DEPUIS QUE JE N'AI PLUS LE
SOUCI D'ÉCRIRE. » Christian Bobin.

Écrire fait partie, avec lire, son inséparable compère, et compter, leur complément en terme de bases éducatives incontournables, des trois fonctions dont on aimerait bien qu'elles soient maîtrisées par tous, avant l'entrée fatidique dans le secondaire – *a fortiori* en formation ou à l'université. Force est de constater que ce n'est pas si simple. Pourtant, quoi de plus courant et de plus nécessaire qu'écrire ?

Ainsi force est de constater, aussi, que tout le monde – ou presque – sait écrire. En tout cas écrit, parfois sans même s'en rendre compte, et souvent mieux, d'ailleurs, sans s'en rendre compte. Mais quand on demande d'écrire, pire, quand on évalue à travers un écrit, surgissent les problèmes, les refus, les blocages, l'impression de ne jamais pouvoir y arriver. Alors comment (ré)concilier, tant l'étudiant ou le chercheur que la science, dont aucun ne peut se passer d'écrits, avec ce qui doit être produit par les uns tout en produisant l'autre : l'écriture ?

Pour tenter quelque réponse à l'invitation de cette question, nous emprunterons et suivrons, en les articulant, les *quatre modalités* mises en lumière par Henri Desroche dans le domaine de la formation : apprendre, comprendre, entreprendre et surprendre.

Entreprendre d'écrire pour apprendre à écrire.

« CE QUI SE CONÇOIT BIEN S'ÉNONCE
MALAISÉMENT ET LES MOTS POUR LE DIRE
ARRIVENT CONFUSÉMENT. »

Jean-Louis le Moigne.

Si je me suis intéressée à l'écriture, c'est qu'elle ne m'a jamais exagérément posé problème. J'écrivais sans m'en apercevoir, quand j'en avais besoin. Certes parfois un texte me résistait plus ou moins, certes parfois je passais du temps à le retravailler sans être vraiment satisfaite, mais jamais l'épreuve n'avait été plus éprouvante pour moi que les autres formes d'expression que nous avons à disposition, jamais un projet ne m'avait été barré, jamais je n'avais échoué à un examen pour cause d'écriture. Je n'y pensais même pas.

Quand j'ai commencé mes enseignements à l'université, où l'on peut imaginer se trouver confronté à des personnes ayant franchi le cap de l'écriture pour être arrivées jusqu'à ce niveau, je me suis vite rendu compte qu'il n'en était rien. L'entrave pouvait persister, la gêne d'une écriture inaccomplie aussi, la barrière orthographique se montrer toujours fâcheusement agissante. Pour les examens cela se ressentait fortement, beaucoup d'étudiants ayant l'habitude de perdre plusieurs points, voire une mention, à cause de cela : mais pour la plupart, ils étaient depuis longtemps résignés.

Jusqu'en *master I*, rien de spécial pour eux ;

mais à partir de ce niveau, des problèmes nouveaux surgissent à cause de la validation demandée à partir d'un mémoire de recherche. Là, il faut sauter le cap des écritures courtes et sur commande, pour restituer un savoir appris ; pour aller vers une écriture plus longue et censée produire des savoirs nouveaux. A cet effet, *faire* la recherche est insuffisant, encore faut-il l'écrire – et la produire *par* l'écriture. Parmi le pourcentage important d'étudiants ne validant pas leur année de *master I*, la majorité obtient les enseignements classiques, mais achoppe à l'ensemble car elle ne peut aboutir le mémoire. Or pour beaucoup d'entre eux, la recherche est faite, ou à peu près ; c'est le passage à l'écriture qui bloque. Et les savoirs en pâtissent, les étudiants avec.

Devant ce que je considérais, et considère toujours, comme un véritable gâchis, j'ai entrepris de mettre les étudiants en écriture par d'autres biais, avec d'autres formes d'écriture, pour réhabiliter le processus – les mettant en flagrant délit d'écriture – afin de « récupérer » cette remise en confiance pour servir le processus de recherche sinon avorté¹.

« Ça y est, remarque Noël, étudiant de *master I*, surpris : la page est presque remplie. J'ai produit un texte ! »

Pour ce faire, trois ingrédients ont été à l'œuvre.

- **Écrire pour écrire**, paradoxalement. Pour oublier qu'on n'écrit pas en constatant qu'on le fait, qu'on *peut* le faire. Quelques déclencheurs

inopinés peuvent dans ce but se révéler utiles, qui amorceront un processus quasi malgré soi : des talents d'écriture sont souvent tapis, prêts à surgir et servir (mais quel regret de ne s'en apercevoir, parfois, que si tard...). Alors les années fastes où cela a été possible, j'ai mis en place des ateliers d'écritures avec les étudiants, s'appliquant à toute écriture quelle qu'en soit la forme ou le domaine, pour éveiller celle qui sommeillait parfois douloureusement en eux et qui, une fois activée, a pu par transfert s'exercer sur le domaine empêché. Quelques mémoires conséquents ont ainsi émergé contre toute attente, au plus grand profit de la science. Mais pas seulement.

- **Lire pour écrire**, aussi. La lecture en effet sert remarquablement l'écriture. Il ne s'agit pas de copier ou pire de plagier, simplement se laisser pénétrer de la façon d'écrire des autres, comment cela marche, comment elle s'est faite et ce que cela fait. Toute forme de lecture aussi est agissante, pas seulement, voire surtout pas – elles ne sont pas un « bon exemple » – ces écritures sèches et désaffectées qui font la désolation ennuyeuse de nos bibliothèques théoriques. Non, de véritables « écrits », *mis en intrigue* au sens de Ricœur, qui incitent et suscitent l'intérêt autour d'une pulsion d'investigation, et donc servent la *recherche*. A ce titre les intrigues policières, quand elles sont rondement menées, peuvent fonctionner comme un appel stimulant.
- Enfin, **marcher pour écrire**. Là, l'impulseur est métaphorique, mais pas seulement : l'écriture en effet est une linéarisation comme la marche, un pas à la fois après l'autre, un mot après l'autre. Et ce n'est pas un hasard si les phrases nous viennent souvent en marchant. L'opération est risquée, notons-le : non seulement par les bosses qu'elle peut procurer, mais aussi pour son côté frustrant. Si ce qui survient ainsi au fil d'une balade n'est pas noté quasi sur le champ, cela peut s'envoler aussi vite que survenu.

A ce sujet, faisons une rapide incise sur le rapport au temps d'écriture : quand celle-ci est amorcée elle peut surgir n'importe quand,

pas seulement au gré de nos promenades. Par exemple les passages où l'attention se relâche ou s'éveille, à l'articulation des périodes diurne ou nocturne, sont particulièrement propices. Certains seront plus inspirés le soir, ou le matin à l'aube : sachons saisir ces moments souvent fugaces, crayon et papier à portée de main.

Munis de ces pistes à explorer, nous pourrions enfin tenter de vaincre les démons allumés dans nos plumes arrêtées par la catastrophique – et fausse ! – assertion assénée par Boileau² (pourquoi est-elle autant crue, d'ailleurs, qui nourrit bien des « complexes » ?), pour la remplacer avec bonheur par celle que propose avec justesse Jean-Louis le Moigne et que j'ai mise en exergue de cette partie. Ceci nous permettra d'envisager avec plus de sérénité, mais aussi de lucidité, l'incontournable suite de l'aventure, à savoir d'inventer son propre chemin d'écrivain.

Trouver et développer son propre chemin d'écriture. Le comprendre et se laisser surprendre.

« [...] QUAND JE M'INSTALLE À MA TABLE DE TRAVAIL, JE NE ME DIS PAS QUE JE VAIS FAIRE UN DESSIN COMME CECI OU COMME CELA, JE PRENDS CE QUI VIENT. QUAND ÇA VIENT. [...] JE CHERCHE, JE ME LANCE, JE M'ARRÊTE, JE PASSE À AUTRE CHOSE, J'Y REVIENS... [...] QU'APPELLE-T-ON SAVOIR DESSINER ? ON NE SAIT PAS DESSINER, ON CHERCHE TOUJOURS. »
Sempé.

Car l'écriture, même installée, reste très liée à l'histoire de notre rencontre avec elle. Si elle commence à se jouer avant l'école, en lien avec la façon dont notre milieu proche se comporte avec elle et en use, c'est notre expérience scolaire qui va en stigmatiser le parcours. Les codes qu'elle nécessite ne sont pas faciles ni évidents à acquérir, les pédagogies sont parfois maladroites à cet endroit, qui les inculquent en amont du gain de sens qu'elle procure : teintée d'encre rouge et parfois de profondes déconvenues et humiliations qui ne peuvent manquer de jalonner notre rencontre



avec elle, notre écriture pourra s'en trouver marquée à vie. Alors, parfois, un *récit rétrospectif* de notre rapport à l'acte d'écrire sera à même d'en redérouler les moments marquants pour tenter de les exorciser et dépasser.

De plus selon les contextes et les motivations, chacun sera plus ou moins à l'aise avec les modalités d'*expression orale* ou écrite. Pour aucune il n'y a de chemin universel ni permanent : tous nous devons découvrir nos voies préférentielles, fluctuantes selon les moments et les contextes. Tenant compte ainsi de nos spécificités, il sera important de les conjuguer et développer, travaillant ce qui, pour soi, fonctionne le mieux – comme le moins bien. Et, si l'oral n'est pas nécessaire en préalable vers l'écrit, une circulation peut se faire en ce sens, alors qu'elle est plus rare ou moins directe dans l'autre : cette voie mérite d'être explorée, si elle marche il ne faudrait pas s'en priver.

Et tisser, ensuite, les faits sur lesquels s'appuie la recherche ou la réflexion (niveau F1) ; avec

2 | INTÉGRER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES EN FORMATION

L'ÉCRITURE POUR PENSER L'EXPÉRIENCE ET PRODUIRE DES SAVOIRS : MODE D'EMPLOI ?



ce qu'ils font ou nous font (niveau F2, celui de l'éprouvé, de l'expérience³); et avec ce que l'on fait de tout cela (niveau F3, celui du récit de formation, de la forme qui émerge du croisement des niveaux précédents, porte ouverte vers les concepts théoriques)⁴: notons que ces niveaux s'appellent les uns les autres, ils sont le plus souvent emmêlés et c'est de leur interpellation réciproque que se constitue le texte. Après, il peut être recomposé pour créer dans le document final des dominantes en les hiérarchisant mais, si on le fait trop tôt, on peut tout aussi bien bloquer l'écriture. Un texte se fabrique, l'important est de le laisser apparaître, et ensuite il se modèle et se travaille avec le temps. Car contrairement à la plupart des gestes professionnels, celui-ci, plus il est expérimenté, plus il est croqueur de temps.

Temps et distance qui d'ailleurs, font partie de ses principaux atouts: le modèle étant ceux qui séparent la tête des mains et doigts qui accomplissent l'acte d'écrire.

«J'ai l'impression que mon cerveau et mon écriture fonctionnent presque déconnectés de mes mains et que ça écrit des choses que je n'avais

même pas mis en forme de façon consciente», remarque Françoise, étudiante de master I.

Entre l'impulsion et l'exécution se glisse ainsi l'espace d'une recomposition qui doit échapper un peu à l'auteur, concrétisation du « lâcher-prise » qui est l'ingrédient principal de l'écriture, avec pour objectif de se laisser surprendre.

Ainsi va-t-elle au devant de la pensée, et non le contraire comme on le croit généralement. C'est ce qu'un auteur de romans policiers, Louis C. Thomas, appelle justement la *fonction autogénésique* de l'écriture qui, dès lors, devient productrice de ce qui n'apparaîtrait pas sans elle. A ce titre, elle est au service de la recherche, faisant quelque peu reculer les frontières du *pas-encore-écrit* (ce qui est bien l'objectif de toute recherche) tout en flirtant de plus ou moins près avec sa butée ultime de *l'inécrivable* – qui peut reculer un peu mais ne plie pas.

« La nécessité d'écrire m'a imposé un approfondissement d'analyse que je n'aurais pas fait parce que la nécessité de trouver des mots pour détailler des faits, des explications, des interprétations, c'est très productif. Ce n'était pas des idées qui étaient là que je cherchais à

construire, mais des idées qui venaient de la nécessité d'écrire, de l'effort d'écrire. »

Françoise, op. cit.

« JE NE PENSE PAS. JE LE DÉCOUVRE EN L'ÉCRIVANT. » Pascal Quignard.

Alors entre formel et informel, diurne et nocturne, émotion et distanciation, sujet et auteur, inspiration et souci du vrai... se glisse l'espace d'une formalisation provisoire par l'écriture qui dès lors, se montre un des plus puissants vecteurs de pensée et de savoirs. Pour en user, il est important de s'autoriser à jouer avec les mots, sinon ce sont eux qui se jouent de nous et de nos savoirs – dont nous restons alors en deçà. La science a donc tout à gagner à se réconcilier avec cette fonction de l'écriture sans pour autant la surestimer, tout comme elle a tout à perdre de la négliger voire de la refuser – en tout cas de ne pas la prendre en compte ni la susciter-cultiver, précisément pour cette fonction.

Martine Lani-Bayle

professeure en Sciences de l'éducation
Université de Nantes / www.lanibayle.com

Bibliographie succincte, Martine Lani-Bayle

Généalogie des savoirs enseignants. A l'insu de l'école ? L'Harmattan 1996.

Ecrire une recherche. Mémoire ou thèse. Chronique sociale 1999 (2002, 2007).

Chemins de formation au fil du temps... : n° 1, « Écriture en chemin », avril 2001 ; n° 6 « Écritures de soi. Entre science et littérature », octobre 2003 ; n° 7, « Carnets de bord », octobre 2004. Ed. Téraèdre/Université de Nantes.

Taire et transmettre. Les histoires de vie au risque de l'impensable. Chronique sociale 2006.

Les Secrets de famille. La transmission de génération en génération. Odile Jacob 2007.

1 C'est à partir de cette expérience que j'ai produit *Ecrire une recherche* (voir bibliographie).

2 *Ce qui se conçoit bien s'énonce aisément et les mots pour le dire arrivent facilement...*

3 Voir l'excellent *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles.* Mireille Cifali et Alain André. PUF 2007.

4 Voir notamment Martine Lani-Bayle 2006.

CONSTRUIRE SA FORMATION PROFESSIONNELLE : UN MODULE « EXPÉRIMENTAL » DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS

Les nombreuses réflexions sur la nature des compétences professionnelles d'un « bon » enseignant et sur leur acquisition (Paquay & al., 1998; Jonnaert & Van der Borght, 1999; Perrenoud, 2001) n'ont pas épargné les instituts de formation et encore moins la formation des enseignants spécialisés (ci-dessous ES) dispensée à la HEP Vaud.

L'adoption d'un référentiel de compétences construit par la formation complémentaire en enseignement spécialisé du Valais a entraîné une profonde réflexion sur les compétences nécessaires à un enseignant professionnel. Dans le champ de la construction de cette professionnalité, le paradigme de l'enseignant réflexif est un point névralgique dont l'ampleur est visible dans le libellé des deux compétences suivantes: prendre sa pratique d'ES comme outil d'analyse, d'autoformation et de construction de son identité professionnelle; utiliser toutes les ressources nécessaires pour enrichir sa pratique d'ES et favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques au sens large.

Toute formation d'enseignants tend à faire acquérir ou à enrichir ces deux compétences auprès des enseignants. Être praticien réflexif requiert donc un haut niveau d'exigence des savoir-faire ou plus précisément des savoir-agir (Tardif, 1996), et exige la combinaison de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.

La formation en enseignement spécialisé a, quant à elle, la particularité de s'adresser à un public non novice. Les étudiants ont tous des pratiques d'enseignement spécialisé et paradoxalement doivent exercer en responsabilité complète le métier qu'on leur apprend. Dans ce contexte spécifique, la construction de la première compétence peut se faire sans aménagements

particuliers en privilégiant la description et l'analyse de situations originales pour permettre la construction d'une telle posture. Le savoir d'expérience ou savoir professionnel est ainsi construit au moyen d'une réflexion dans l'action basée sur des cognitions en situation (Schön, 1993; Lave, 1988). La deuxième compétence relève d'un enseignement de type plutôt académique qui s'est souvent maladroitement résumé à l'acquisition de savoirs « savants » liés aux élèves, aux savoirs à enseigner, aux environnements et contextes sociaux de l'enseignement (microespace, mésoespace et macrospace). Nous tenons à souligner avec Perrenoud (1996) qu'une compétence ne se réduit pas à la mobilisation cumulée des diverses ressources mentionnées ci-dessus selon les situations professionnelles rencontrées, mais à une orchestration différenciée des ressources.

Les défis que nous devons relever suite à l'introduction des accords de Bologne (2006) et aux exigences de la CDIP (2005) en matière de pédagogie spécialisée portaient essentiellement sur la mise en place d'une certification portant sur les pratiques professionnelles. Les concepts clés en étaient:

- l'articulation réelle des deux compétences précédemment citées,
- la prise en compte des savoirs d'expérience propre à chaque étudiant,
- la valorisation institutionnelle du savoir professionnel construit.

La réponse apportée dès 2007 consiste à proposer un module de certification des compétences professionnelles qui se déroule sur les trois années de formation et qui a pour focale la pratique professionnelle dans tous ses états. Ce module est constitué de différentes actions de

formation, telles que séminaire d'échanges sur les pratiques et intervision, cours académiques, stages, visites sur les lieux d'enseignement, qui ont pour objet la réflexion sur les pratiques professionnelles en enseignement spécialisé.

Inscrit dans une perspective de formation certifiée, ce dispositif se devait d'aboutir à une évaluation des compétences professionnelles. Cette tâche délicate étant donné le double statut « étudiants et professionnels » des personnes en formation ne pouvait trouver d'issue que dans un dispositif de formation, reconnaissant les acquis professionnels et mettant l'accent sur le travail comme culture de l'action et sur l'analyse de l'activité. Point de départ et point d'aboutissement, l'acte d'enseignement est mis sous la loupe afin d'assurer le bouclage décrit par Durand (Durand *et al.*, 2002) entre l'action professionnelle et l'ensemble des savoirs, valeurs et normes qui la formatent et qui en retour contribuent à les faire vivre et évoluer. Ces allers et retours constituent la trame du module. Chaque moment de formation s'emploie à inciter ces rétroactions, prenant comme point d'attache l'activité professionnelle de l'étudiant ou celle d'un autre enseignant spécialisé, et variant aussi bien l'observateur (un pair, un formateur ou l'enseignant lui-même) que le support à la réflexion (discours oral, texte écrit).

Outils mis en place

Afin de rendre compte de la trajectoire de développement professionnel, deux outils ont été conçus: 1. la grille d'autoévaluation, 2. le projet de formation professionnelle (PFP)

1. Etablir un projet de formation nécessite une part d'autoévaluation de ses compétences

2 | INTÉGRER DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES EN FORMATION

CONSTRUIRE SA FORMATION PROFESSIONNELLE : UN MODULE « EXPÉRIMENTAL » DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS.



et de son ignorance. Cette étape de reconnaissance d'ignorance est une condition d'apprentissage (Mercier, 1996) qui doit être créée par l'institution didactique elle-même au moyen de situations permettant à l'étudiant de rencontrer son ignorance. Le module « certification de la pratique professionnelle » se devait dès lors de créer des situations qui favorisaient la reconnaissance d'ignorance avant même de répondre aux besoins d'apprentissage recensés par les enseignants en formation. L'étude réfléchie et détaillée du référentiel des compétences professionnelles en ES constitue une entrée possible, sans signaler toutefois le niveau de compétence atteint, ni les ressources externes et internes qu'il serait nécessaire de mobiliser pour atteindre la compétence mentionnée. Pour pallier à ce défaut, nous avons créé une grille d'autoévaluation sélectionnant sept compétences qui servent à décrire les cinq champs, en optant pour une formulation graduée en cinq niveaux d'atteintes hiérarchisés. Parallèlement à la présentation du référentiel de compétences en ES, cette grille fait l'objet d'une présentation idoine

quant à sa conception et à son utilisation potentielle. Nous avons en particulier mentionné les objectifs poursuivis, à savoir : a) faire état de sa compétence en début de formation, b) pointer ses lacunes et ses difficultés en situation professionnelle et c) construire sa formation professionnelle en fonction d'un objectif défini par l'étudiant lui-même.

2. Construit dès la première année d'études, le PFP est la pierre de voûte du module. A la fois outil permettant de construire son projet de formation, il est également instrument de réflexion et monnaie d'échange pour la certification. Ce triple statut est particulier et mérite quelques commentaires. Le projet a pour fonction première de développer chez l'étudiant un fil rouge qui lui permette de développer des compétences reconstruites comme fragiles ou difficiles à mobiliser dans le cadre de son enseignement. Conçu comme un vecteur de transformation, le PFP s'alimente d'une investigation heuristique des savoirs en jeu dans les situations professionnelles mises sous la loupe. Ce changement espéré est nourri de l'alternance constante entre savoirs professionnels et savoirs

« savants ». Il engage les réflexions personnelles, l'assimilation de nouvelles connaissances et de nouveaux gestes professionnels. Dans cette perspective, le travail d'écriture fait office de miroir et de support ; il occupe dans ce dispositif une place centrale. Journal de bord, écriture en jachère, métatexte sont autant de formes possibles proposées aux étudiants afin d'asseoir leur réflexion. Si ces différents textes attestent de l'avancement du projet, ils restent cependant prioritairement réservés à un usage privé et endossent des valeurs d'examen distancé, permettant la conceptualisation et l'argumentation.

Construction nouvelle, ce module nécessite un investissement important et des adaptations constantes. Si nous demandons à nos étudiants de documenter leur parcours de formation professionnelle, nous caressons quant à nous également l'espoir de pouvoir être des professionnels réflexifs au moyen d'une recherche évaluant ce dispositif en cours.

Chantal Tièche Christinat

Dr. en psychologie, chercheuse et professeure formatrice en pédagogie spécialisée à la HEP Vaud

Bibliographie :

- Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28 (1).
- Jonnaert, P. and C. Van der Borgh, Eds. (1999). Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. *Perspectives en éducation*. Paris : De Boeck Université.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Mercier, A. (1996). La création d'ignorance, condition de l'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22 (2), pp. 345-363.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Ed. 1998). *Évaluation et formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Perrenoud, P. (2001). *Professionalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences. *Pédagogie collégiale*, 9 (1), pp. 20-24.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

ENTRETIEN

LA FORMATION DUALE DANS LES MÉTIERS

LA FORMATION DANS LES MÉTIERS DE L'INDUSTRIE ET DE L'ARTISANAT SE BASE ESSENTIELLEMENT SUR LE DUO ENTREPRISE-ÉCOLE PROFESSIONNELLE. LA PRATIQUE, SOUS LA RESPONSABILITÉ D'UN MAÎTRE D'APPRENTISSAGE, ET LA THÉORIE, DISPENSÉE PAR DES ENSEIGNANTS, SONT ÉTROITEMENT LIÉES. JEAN-MARC CHEVALIER, DIRECTEUR DE L'ÉCOLE PROFESSIONNELLE DE LAUSANNE (EPSIC), A AIMABLEMENT ACCEPTÉ D'EXPLIQUER LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA PLUS GRANDE DES 15 INSTITUTIONS OÙ TRANSITENT 90 % DES APPRENTIS VAUDOIS.

Des chiffres d'abord : 3'700 apprentis de 52 métiers occupent un ou deux jours par semaine les 100'000 m³ de l'immense bâtiment où exercent 180 enseignants. 6 domaines composent l'offre : automobile, mécanique véhicules et carrosserie, électrotechnique, informatique et mécanique générale, électronique et optique, médico-technique et soins corporels. Légalement, le mandat d'enseignement des écoles professionnelles se réfère aux ordonnances fédérales de chaque profession. La répartition des métiers en centre de compétences est décidée et organisée par la Direction générale de l'enseignement postobligatoire, qui délègue également « sur le terrain » des commissaires professionnels. L'EPSIC, dispensant les cours théoriques et la culture générale, entretient des relations de partenariat avec les associations professionnelles des différents métiers qu'elle accueille, mais sans lien direct, sauf administratif, avec les formateurs en entreprise. Ces cours, gratuits, sont partie intégrante de l'apprentissage et un échec est éliminatoire. Les associations professionnelles complètent la formation dans leurs propres centres en organisant des *cours interentreprises*.

Les apprentis, comme le souligne avec plaisir Jean-Marc Chevalier, font preuve d'un excellent comportement et apprécient de s'oxygéner à l'école une fois par semaine. Ils évoluent dans une organisation et un cadre différents de la formation pratique. Ils rencontrent leurs pairs et comparent les variantes selon les entreprises formatrices. C'est aussi l'occasion d'un

debriefing. En cas de problèmes, les élèves bénéficient de l'écoute et du soutien de 4 médiateurs, d'un service de santé et des prestations de conseillers aux apprentis dont l'objectif est de prévenir et de traiter les situations de rupture de contrats d'apprentissage.

Concernant le corps enseignant des branches théoriques professionnelles, la formation pédagogique s'effectue en cours d'emploi à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP). Les enseignants de culture générale se forment à la HEP Vaud. Les maîtres de branches techniques intervenant dans le cadre d'une activité accessoire bénéficient d'une formation pédagogique de 300 heures, car ils poursuivent leur pratique professionnelle en restant totalement en phase avec l'évolution de leurs métiers. Leur collaboration dans le cadre des écoles permet ainsi d'actualiser les connaissances pratiques des enseignants à plein temps, offrant ainsi une formation continue à leurs collègues.

A préciser enfin qu'il existe deux types d'écoles professionnelles : les écoles des métiers, d'arts appliqués et de la santé offrent aux apprentis la théorie et la pratique sur un même lieu de formation alors que, dans le système dual, seule la théorie est enseignée dans les établissements.

Propos recueillis par Jean-Louis Paley

DANS L'INTIMITÉ D'UN ÉTRANGE COUPLE: LE PRATICIEN FORMATEUR ET L'ÉTUDIANT

Bien sûr, la HEP Vaud n'a pas inventé le praticien formateur: dans l'ancienne Ecole normale, les jeunes enseignants donnaient déjà des leçons sous la supervision de maîtres chevronnés. Mais il n'est pas exagéré de dire qu'une des innovations fortes de la HEP, qui s'est maintenue à travers les tempêtes essayées par cette jeune institution, est la mise au centre de la formation de ce couple étrange constitué d'un praticien formateur enseignant en établissement et qui suit (et est suivi!) un étudiant.

Au moment où le statut des PraFos subit des réajustements (que de nombreux collègues caractérisent de dévalorisants), il est important de rappeler ce que disait notre recteur Guillaume Vanhulst dans la presse, à savoir que nombreux sont les étudiants de la HEP qui affirment l'importance décisive de cette rencontre avec le PraFo. Et le bel article de Judith Gruet-Kaye dans ce même numéro de *Prismes* montre aussi tout ce qu'elle apporte en retour au praticien formateur lui-même.

Il faut donc particulièrement saluer le mémoire de DESS¹ de Régine Clottu, professeure formatrice à la HEP Vaud, qui scrute avec autant de persévérance que de finesse ce qui se passe dans « l'intimité » de

ce couple essentiel à la formation de nos jeunes collègues. Des autorités scientifiques² ont dit tout le bien qu'elles pensaient de cette recherche, de sa méthode comme de ses résultats. Je me contenterai de relever quelques points forts et finalement paradoxaux de ce travail.

Régine Clottu a voulu en avoir le cœur net: pouvait-on vérifier et expliquer ce paradoxe souvent évoqué par les PraFos, à savoir qu'une relation institutionnellement inégalitaire n'empêche pas ce que l'on nomme aujourd'hui la formation mutuelle? Telle est sa question de recherche, qu'elle explore par l'examen très approfondi de 21 couples de PraFos et d'étudiants.

Le paradoxe de cette « mutualité asymétrique » provient de la complexité même du statut de PraFo, « à cheval sur trois rôles différents qui s'imbriquent les uns dans les autres: le rôle institutionnel, base du statut de praticien formateur, le rôle d'accompagnant d'un enseignant en formation et le rôle d'enseignant pair, sur lequel se base principalement la formation mutuelle » (p. 63). Tout l'intérêt de cette recherche me semble tenir justement au fait que parler de formation mutuelle ne gomme aucunement l'asymétrie: le PraFo reste celui qui guide vers la maîtrise son étudiant, mais précisément en construisant des projets communs, construction durant laquelle les deux collaborent comme des pairs. S'appuyant sur Schön, Clottu montre ce balancement constant et productif de la parité et de l'asymétrie:

« Au départ, il y a une asymétrie, puisque le formateur essaie de montrer une pratique. Cependant, le fait même qu'il le fasse place celui-ci devant l'exigence de passer de l'implicite à l'explicite. Si cet effort rencontre celui de l'étudiant, que la communication fonctionne, que le duo est en mouvement dans des actions partagées, ils sont dans un processus très formateur, alimenté à tour de rôle par l'un et l'autre membre du duo, dans une relation qui retrouve une dimension symétrique. Mais cette symétrie n'implique pas

que les différences disparaissent: au contraire, celles-ci alimentent la richesse des interactions et de la formation mutuelle. » (p. 19)

Mais cette oscillation entre parité et asymétrie ne se trouve pas sans un grand esprit de finesse: un climat de confiance est nécessaire pour que la critique soit positive et stimulante, et un tel climat ne se décrète pas, il se construit, disent les PraFos, par l'observation alternée, « par des projets conduits en commun, par des échanges de pratique, par des remises en question génératrices de réflexions nouvelles... » (p.61). Le PraFo doit donc être suffisamment solide pour se questionner devant son étudiant, pour renouveler sa pratique réflexive, ce qui va justement permettre une formation mutuelle... bien qu'inégalitaire. Et Régine Clottu de proposer quelques pistes pour une formation continue sous forme par exemple d'analyses de pratique entre PraFos.

Les étudiants quant à eux, qui s'en étonnera, sont sceptiques lorsqu'on leur demande s'ils pensent apporter quelque chose à leur maître de stage: comment des débutants peuvent-ils influencer des enseignants chevronnés? Mais ils savent bien pourtant que le PraFo en devant expliquer le sens de telle réaction, la raison de tel choix, ne cesse de se remettre en question, en tout cas de mettre à jour ses « implicites », à continuer donc sa pratique réflexive et son autoformation. Quelle meilleure leçon d'ailleurs à donner à un étudiant que de lui montrer qu'une longue pratique n'a pas mis sous le boisseau la flamme du questionnement? Et le beau travail de Régine Clottu est un fort plaidoyer pour que se renforce encore la place du praticien formateur en perpétuelle formation!

Denis Girardet



1 Régine Clottu (2007). *La formation mutuelle: la collaboration entre le formateur de terrain et l'étudiant*. Mémoire de Diplôme d'études supérieures spécialisées en sciences de l'éducation. L'entier de ce mémoire est mis à disposition sur le site de Prismes.

2 Sous la direction de Pierre-André Doudin, et l'expertise de Sabine Vanhulle et de Bernard André.

POUR ILLUSTRER LE THÈME DE CE NUMÉRO, QUOI DE PLUS PERTINENT QU'UN ARTICLE À DEUX MAINS OÙ S'ENRICHISSENT MUTUELLEMENT LES OBSERVATIONS DE LA PRATICIENNE ET LA MISE À DISTANCE DU THÉORICIEN PHILOSOPHE ! C'EST D'AILLEURS AUSSI UNE ILLUSTRATION DU SENS MÊME DE NOTRE REVUE, QUI CHERCHE CONSTAMMENT À ÉTABLIR OU À CONSOLIDER DES PONTS ENTRE THÉORICIENS ET PRATICIENS, ET CHERCHE AUSSI, COMME ICI, À METTRE EN ÉVIDENCE LA THÉORIE DÉVELOPPÉE PAR LES PRATICIENS EN VUE DE L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES.

DIALOGUE ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE : UN PONT ENTRE DEUX MONDES

Plusieurs sources alimentent l'activité quotidienne de l'enseignant dans sa classe et plus largement dans l'enseignement qui lui est confié. Il peut en rester à des habitudes ou être largement déterminé par les coutumes (N. Balacheff, 1986) de l'établissement; il peut aussi aller chercher dans la théorie et les sciences de l'éducation des éclairages et des outils qui lui permettent d'être plus efficace et d'augmenter de manière significative l'adéquation de son enseignement aux élèves et au contexte. La pratique quotidienne de l'enseignement et la théorie constituent classiquement les deux pôles d'une opposition que l'on identifie le plus souvent aux terrains et aux lieux de recherche et de formation. Il ne suffit pas pour être enseignant d'avoir fait des études supérieures dans les champs disciplinaires et, dans des démarches pédagogiques, de posséder des connaissances; il faut aussi être capable de rapporter les faits aux connaissances que l'on a acquises; c'est toute la dimension du praticien. Bien sûr, on pourra objecter que l'action humaine ne requiert aucune justification théorique; que l'action est aux antipodes de la théorie; que, de plus, les urgences du moment sont pratiques; que les résultats de l'action se mesurent en termes d'acquis concrets et enfin, que ce n'est pas le moment des théories ni des idéologies, étant donné que celles-ci

ont démontré leur échec et leur effondrement définitif, ouvrant finalement la voie à la réalité concrète, voie qui doit mener au choix des circonstances les plus adéquates pour aboutir à une action efficace.

La forme que prend la pratique quotidienne de l'enseignement est un choix parmi plusieurs démarches pédagogiques, choix qui se fait en relation avec une situation concrète. De plus en plus, les urgences non prévisibles requièrent des interventions immédiates, au détriment des références à des démarches pédagogiquement validées. Les activités sont alors déterminées par des habitudes qui par définition constituent une réponse globale. La référence d'un acte d'enseignement à une théorie pédagogique suppose une prise de distance, de la réflexivité. D'une manière générale, on associe pratique au fonctionnement dans la classe ou dans l'établissement scolaire et théorie aux lieux de formation (la HEP). Cette organisation est comme une évidence qui doit être remise en question. En effet :

1. dans toute pratique, il y a de la théorie le plus souvent implicite : théorie naïve de la personne, théorie scientifique ou fondement des pratiques de la communauté éducative (classe, établissement, système éducatif). Ces aspects se révèlent par une démarche de réflexivité sur sa propre pratique;



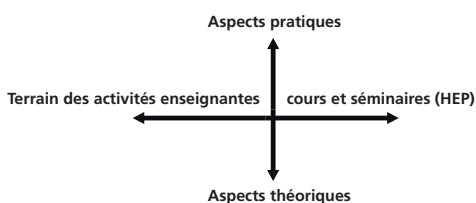
3 | INTÉGRER DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE

DIALOGUE ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE : UN PONT ENTRE DEUX MONDES



2. dans toute transmission de savoirs dits théoriques, il y a nécessairement des méthodes, des techniques, des démarches, certes abstraites et générales, mais qui peuvent (ou doivent) se concrétiser dans des activités concrètes.

On est alors devant un quadrant et non devant une simple opposition pratique théorie.



La relation entre pratique et théorie est complexe; elle doit tenir compte des finalités et des rôles dans l'ensemble du dispositif éducatif.

Nous allons l'illustrer par un dialogue entre une enseignante et un théoricien de la pédagogie. Cet article explore à partir d'un exemple l'intérêt et la complémentarité des regards sur les actes d'enseignement.

Exemple : expression des besoins des élèves et évaluation de leurs performances¹

Témoignage de l'enseignante

Les progrès scolaires et le développement affectif de chaque élève de la classe nous réservent à nous enseignants des surprises de chaque instant. Les élèves sont à considérer dans leur globalité, comme des personnes qui ressentent, qui pensent et qui éprouvent des besoins. Parfois ils l'expriment; ils attendent de l'enseignante que je suis, des réponses. Souvent, ils n'ont pas confiance en eux; cela est à mettre en relation avec un parcours scolaire marqué par des échecs aboutissant à de la dévalorisation.

Devant le manque d'investissement de la classe, je me pose souvent la question: comment intéresser tous mes élèves? Celui qui ne dit jamais rien; celui qui déborde d'imagination; celui qui aime poser des questions sans cesse. Et, moi, dans tout ça? Ce qui m'intéresse surtout, c'est la façon dont un besoin est traité. La pratique de la pédagogie impose de pouvoir répondre à des questions ou résoudre des problèmes qui émergent dans la situation de la classe. Il y a bien sûr la solution du cours magistral pour tous et le contrôle des connaissances qui « mesure » les apprentissages, mais les besoins de chaque élève, besoins par ailleurs imprévisibles, n'émergent plus. Lorsque je choisis cette stratégie, je me trouve devant une classe et non devant des élèves; je suis essentiellement une machine à donner de l'information et qui contrôle par des évaluations que cette information est bien passée. Pour expliciter ces aspects, je vais partir d'un exemple vécu dans ma classe à propos de la mesure.

Comment mesurer une longueur?

Nous pouvons, le faire à l'aide d'une règle ou d'un instrument dérivé de la règle. Mais pour certains élèves, il est préférable d'utiliser des

mesurants qui soient moins abstraits: un mètre à ruban, une ficelle ou même, ce qui les implique encore plus, des parties du corps: pouce, pieds, pas, empan, etc. On est devant deux stratégies. Le choix doit tenir compte à la fois des prérequis et du mode d'apprentissage de l'élève et non de l'objectif à atteindre qui est le même pour tous. On peut reproduire cette stratégie par la suite dans: comment mesurer une aire? Le processus d'apprentissage peut passer par le calcul ou par l'utilisation de surfaces-unités: carrés, rectangles, triangles. On peut continuer par la mesure des volumes. On peut de la même façon utiliser les calculs ou se servir de volumes-unités comme des cubes. Ces deux stratégies possibles répondent aux besoins de chaque élève: il y a différenciation. Le choix s'appuie sur des observations et sur l'analyse des réussites et des difficultés. Il s'agit de la généralisation à d'autres contenus d'enseignement de l'approche de R. Richterich (1985), approche construite à propos de l'apprentissage des langues.

Il est possible d'illustrer ceci par deux dialogues enseignante élève à propos de la mesure d'un angle.

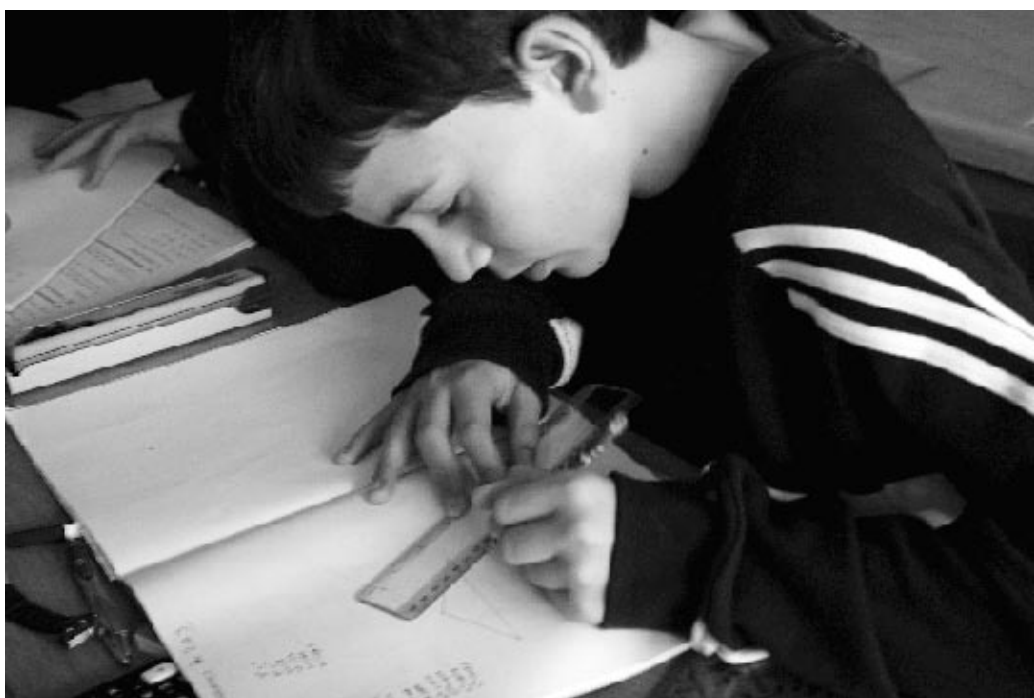
Un premier élève ayant des difficultés:

- *Tu te rappelles du gâteau. Voilà une manière d'utiliser ce que tu as appris sur le partage du gâteau. Tu sais déjà qu'une horloge est séparée en 12 heures (je lui demande d'observer ma montre). Tu sais aussi qu'un tour complet mesure 360 degrés.*
- *Oui, Madame.*
- (Toujours en lui demandant de regarder la montre) *Si tu divises par 12, puisqu'il y a 12 intervalles... Compte les intervalles!... (l'élève compte les intervalles). 360 degrés divisés par 12 = 30 degrés. Sur la montre, une heure correspond à un angle de 30 degrés.*
- *Oui, Madame.*
- *On continue. Si tu as un angle correspondant à 2 heures, tu calcules 2×30 degrés = 60 degrés. D'accord?*
- *Oui, Madame.*
- *Si tu as un angle de 5 heures, tu calcules 5×30 = 150 degrés. D'accord?*
- *Oui, Madame.*

- *Maintenant un exemple difficile si la flèche marque 4h30, si l'aiguille est entre le 4 et le 5 et indique donc 4h30, tu fais le calcul pour 4 heures et tu rajoutes la moitié d'une heure donc 15 degrés. Donc, 4h30: $(4 \times 30) + 15 = 135$ degrés.*
- *Merci madame j'ai compris.*
Nous sommes proches d'un dialogue socratique (voir le dialogue dans le *Ménon* chez Platon).
Un second élève plus rapide:
- *Tu prends ton rapporteur. Avec le rapporteur, tu peux mesurer un angle en degrés. Le rapporteur est un instrument en demi-cercle, gradué sur sa partie supérieure, l'arc de cercle. Mais rappelle-moi: qu'est-ce qu'un angle?*
- *C'est l'intersection de 2 droites sécantes.*
- *En es-tu certain?*
- *Deux droites sécantes forment 4 angles. Le point d'intersection de ces 2 droites devient le sommet des 4 angles.*
- *Alors qu'est-ce qu'un angle?*
- *Un angle est formé d'un sommet et de 2 côtés.*
- *Dessine un angle! (l'élève dessine un angle)*
- *Mesure cet angle!*
- *Madame, je n'ai pas de rapporteur. On peut en déduire que l'élève sait qu'un angle se mesure à l'aide d'un rapporteur.*
- *Comment, tu n'en as pas!... un beau cadeau en 5^{ème} et tu l'as perdu.*
- *Oui, Madame.*
- *Et bien tu dois en acheter un, ça ne coûte pas cher, et c'est indispensable pour mesurer les angles. Pour être un bon élève, il faut avoir de bons outils.*

Explication à toute la classe

- *Observez bien ce que je fais: ... je place le O central de mon rapporteur sur le sommet de l'angle. Je fais pivoter le rapporteur sur cet axe, pour le poser sur un des côtés de l'angle. La mesure de l'angle sera la graduation, point de recherche du rapporteur avec le 2^{ème} côté de l'angle.*
- Un élève
- *Madame... comment m'y prendre; je ne comprends pas.*
 - *Tout ce que je peux te dire, c'est la même*



explication que pour ton camarade, peut-être avec la montre tu comprendras.

L'élève reprend l'explication par les heures, avec un camarade qui avait compris mes explications.

Commentaire de l'enseignante

Il a plusieurs chemins pour apprendre et atteindre un même objectif. Il est donc important de varier mes modalités d'enseignement afin de prendre en compte les différents styles d'apprentissage des élèves. Je considère que l'homme est né pour apprendre, tout n'est pas inné; il est apte à acquérir à la naissance toutes les cultures et langues. Les humains ne sont pas d'emblée des élèves, ils apprennent à l'être. A moins de s'inscrire dans une pédagogie à visée de sélection, il est difficile de distinguer les « bons » et les « mauvais » élèves (L. Legrand, 1986, p. 33). La pédagogie de la maîtrise considère que chaque élève va apprendre à son rythme (B.-S. Bloom, 1972); les besoins spécifiques émergent au long du processus d'acquisition des connaissances et de structuration des compétences. La question est alors: comment différencier mon enseignement? Lorsqu'il s'agit

de mettre au point un enseignement individualisé adapté aux besoins des élèves, il faut faire face à une difficulté de taille, la multiplicité des approches à mettre en place en relation avec les différences individuelles des élèves. Elles sont nombreuses et toutes influencent l'apprentissage. Est-ce possible dans une classe? Pour éviter l'aide individuelle, il est possible de faire travailler ensemble deux élèves: un élève réputé faible et un élève maîtrisant la compétence en jeu.

Quel statut j'accorde aux erreurs et essais de mes élèves? Il y a plusieurs types d'erreurs. Les cours de pédagogie et de didactiques et les lectures en didactiques des mathématiques m'ont permis de me construire une typologie personnelle. Le premier type d'erreur est à relier aux problèmes de compréhension des consignes, que ce soit oralement ou par écrit. De ce point de vue, il est très important de proposer un travail sur les consignes, afin qu'ils décodent les implicites. Nous pouvons aussi faire d'autres exercices avec des consignes faciles afin d'aller du facile vers le difficile (fausse ressemblance des exercices). Avant de pouvoir analyser une

3 | INTÉGRER DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE

DIALOGUE ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE : UN PONT ENTRE DEUX MONDES

erreur d'un élève en difficulté, il faut qu'il produise, or nous savons tous combien un élève en difficulté a du mal à passer du savoir au savoir-faire. Il reste souvent bloqué, il convient donc de travailler cela avec lui. Mes premières tentatives pour intégrer les élèves furent un échec, alors il fallait trouver d'autres solutions.

Comment être au plus près du vécu de l'élève ? Les élèves sont nombreux à regretter l'absence de liens entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils voient, entendent et vivent, et déplorent que l'école refuse d'aborder les sujets qui les intéressent, ou de faire un lien avec le vécu, sinon l'école leur apparaît comme un tunnel, avec, à son extrémité, le problème lancinant d'une formation professionnelle. Comment avoir envie d'apprendre si tout leur paraît si loin et si flou ?

Commentaire du théoricien

Dans les stratégies de l'enseignante, on observe une volonté de différenciation dans les stratégies d'apprentissage : accompagnement, notamment. On note aussi une centration sur les besoins des élèves qui apparaissent alors comme des régulateurs des processus d'apprentissage. L'évaluation des apprentissages, mais aussi l'analyse des erreurs, la prise en compte du vécu de l'élève font aussi partie des régulateurs, ce qui donne une certaine densité au rapport pratique théorie ; l'appel aux éclairages théoriques est donc multiple. Ce n'est pas une simple application *stricto sensu* de la pédagogie de la maîtrise. Dans ce régulateur complexe (J.-L. Chancerel, 2003), il nous semble que l'utilisation de la démarche des arbres de connaissance pourrait compléter le travail pédagogique. *Les arbres de connaissances*² s'inscrivent dans une double problématique : attester des compétences acquises et les repérer dans l'espace communautaire où elles ont sens. M. Authier (1998, p. 229) le définit ainsi : « Un Arbre de Connaissances est un dispositif pratique qui permet de renvoyer à chaque personne concernée la représentation dynamique de toutes les actions faites par elle-même et les autres acteurs de la communauté avec laquelle elle poursuit un but commun, apprendre, connaître, produire, chercher, découvrir,

organiser, capitaliser, etc. » Il permet de visualiser les processus d'apprentissage et de leur donner une utilité et une signification par rapport à la dynamique communautaire du groupe classe.

Conclusion

A partir de cet exemple, nous constatons que, le plus souvent, c'est de l'espace des pratiques que vient le questionnement des théories. Sur le terrain des activités enseignantes, il y a une certaine autonomie de la pratique. Il faut l'introduction de nouveaux programmes ou de nouvelles didactiques, voire la mise en place d'une réforme comme EVM pour que se pose la question d'une injection de nouveaux éclairages théoriques par l'espace de la formation. Il est vrai que c'est le rôle de la formation continue de répondre à des besoins individuels ou d'une communauté éducative.

D'un autre côté, toute pratique pédagogique s'appuie sur des concepts, des notions, des théories plus ou moins « naïves » et/ou scientifiques et des cadres de références personnels (représentations stables) ou collectifs. Ils constituent un domaine de connaissance en relation avec les activités de la vie quotidienne de l'enseignant. Les enseignants, soit par coutume, soit par leur formation professionnelle initiale, soit par les formations continues, ont construit une conception de leur pratique. Ce sont ces aspects qui sont déterminants dans le choix de leur pratique quotidienne. Ils sont obligés de prendre conscience des résultats de leur enseignement auprès des élèves. De ce fait, ils entrent dans des processus de rétroaction et de réflexivité.

Toute personne souhaitant exercer une activité quelconque dans le champ de la pédagogie doit pouvoir comprendre et avoir accès aux fondements, si elle veut se libérer des habitudes qui constituent le contrat implicite liant les acteurs sans qu'ils aient conscience de la nature de leurs relations. Cela passe par la connaissance et la compréhension des fondements idéologiques et des structures des systèmes éducatifs, ainsi que des fonctionnements de tous les acteurs de l'enseignement. Pour cela il nous faut revenir aux situations (situations d'acquisitions et situations

d'enseignement) et à la *compréhension* des processus (processus d'apprentissage, processus d'acquisition, processus pédagogique, etc.). C'est dans la composition continue de ces deux sources que peuvent se construire les compréhensions des mécanismes qui sous-tendent toute action pédagogique.

Accéder ou tenter d'accéder aux fondements s'impose chaque fois qu'une activité a tendance à entrer dans les procédures ritualisées. Il faut revenir à l'explicitation des notions et des organisations. Cette démarche doit être le fait de *celui qui agit*, il doit impérativement en avoir la maîtrise ; elle n'est pas en premier lieu du domaine des chercheurs dont le rôle est de dire la valeur et de modéliser les pratiques ; elle doit s'inscrire comme *pratique instituée* dans le processus qu'elle vise à évaluer.

Adozinda Da Silva

enseignante semi-généraliste, praticienne formatrice, ayant suivi une formation d'enseignante en didactique du français langue étrangère ; enseigne actuellement les mathématiques au Secondaire I

Jean-Louis Chancerel

professeur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud

Bibliographie sommaire

Authier, M. (1998). *Pays de connaissances*. Monaco - Ed. du Rocher.
Balacheff, N. (1986). « Le contrat et la coutume » in *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique*. Marseille - C.I.R.M.
Bloom, B.-S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne - Payot.
Chancerel, J.-L. (2003). *Les régulateurs dans les systèmes de formation*. Paris - DESS Education, formation et mise à distance. Paris II Panthéon-Sorbonne (documents d'enseignement à distance).
Chancerel, J.-L. (2006). *La notion de champ psychologique en Pédagogie*. Lausanne - Haute Ecole Pédagogique (doc. ronéo).
Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique : ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris - Dunod.
Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris - Ed. Scarabée.

1 Les propos de cette partie sont ceux d'une enseignante à la tête d'une classe destinée à des élèves ayant des difficultés dans leurs apprentissages. Ils sont parsemés de remarques théoriques qui sont des commentaires et des propositions de démarches venant d'un théoricien.

2 Cf. dans le même numéro l'article d'Alain Chaubert sur les Arbres de connaissances.

3 Une bibliographie plus complète se trouve sur le site, avec un deuxième exemple développé.

ÉCLAIRAGES THÉORIQUES POUR S'ADAPTER AUX APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

« CONNAÎTRE, C'EST METTRE EN RELATION ET LA GRANDE ILLUSIONS CONSISTERAIT À CROIRE OU À LAISSER CROIRE QU'IL SUFFIT DE CÔTOYER LA RÉALITÉ, D'ÊTRE IMMÉRGÉ EN ELLE POUR LA COMPRENDRE. [...] POUR ACCÉDER À LA BONNE COMPRÉHENSION DES FAITS AUXQUELS NOUS SOMMES CONFRONTÉS, IL FAUT ORGANISER ACTIVEMENT LES OBSERVATIONS ET LES COORDONNER. » CRAHAY, 2007



Ce passage de la synthèse de Michel Crahay sur l'échec scolaire, définit ce qui fait pour moi, au stade où j'en suis de ma formation, l'intérêt des recherches en pédagogie. Il me semble en effet que les apports théoriques apportent un éclairage

nuancé sur la réalité de ce qui se passe en classe, réalité dont l'enseignant, surtout s'il débute dans le métier, ne perçoit généralement que la facette correspondant à ses croyances personnelles ou à son humeur du jour.

Un texte théorique surtout a modifié profondément ma perception du déroulement d'une leçon. Il s'agit d'un article faisant état d'études comparatives sur les pratiques d'enseignants novices et expérimentés¹, qui montrent que les experts se différencient des débutants par leur capacité à intégrer dans un canevas initial souple les variables inhérentes au fonctionnement systémique d'une classe. À l'inverse, les enseignants novices ont une tendance compréhensible à s'en tenir à une planification rigoureuse et rassurante, mais empêchant presque à coup sûr de construire à partir des rétroactions des élèves. À priori, et comme c'est souvent le cas en matière de recherche en pédagogie, les conclusions semblent relever du bon sens plus que de la découverte scientifique... Cependant, cette lecture m'a fait prendre conscience de mon *égocentrisme* : jusqu'alors planifier une leçon signifiait pour moi prévoir ce que j'allais

dire et ce que j'allais faire faire aux élèves. Je n'avais jamais pensé à anticiper sur l'aspect interactionnel, en réfléchissant par exemple à des moyens d'évaluer les difficultés rencontrées en cours de route, ou en élaborant des stratégies permettant aux élèves d'estimer leur niveau de maîtrise des notions abordées. Concrètement il s'agit d'éviter le traditionnel « Avez-vous des questions jusque-là ? », qui appelle une traditionnelle absence de réponse, et de trouver un biais susceptible de consolider réellement les apprentissages.

Naturellement, j'ai beau planifier mes leçons en tenant compte de mes lectures et des conseils des formateurs, il est rare que je parvienne à tirer vraiment profit de mes réflexions en amont, soit que les activités prennent plus de temps que prévu, soit que j'oublie carrément mes bonnes résolutions en cours de route... Néanmoins, je suis à peu près certaine que ces éclairages me permettront de développer des réflexes d'*enseignante experte* avec une plus grande lucidité et plus rapidement qu'en pratiquant sans miroir théorique.

Aurelia Tarchini
étudiante HEP Vaud

¹ JONH, Peter D., « Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model ». In *Journal of curriculum studies*, vol. 38, n°4, 2006, p. 483-498.

LA THÉORIE DONNE-T-ELLE NAISSANCE AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES OU EST-CE L'INVERSE ?

VARIATIONS LIBRES SUR LA QUESTION EXISTENTIELLE DE L'ORDRE COSMOGONIQUE DE L'ŒUF OU DE LA POULE D'APRÈS LES IDÉES DE PLATON OU DE DESCARTES.

La mise en pratique d'actes pédagogiques devrait-elle normalement procéder d'une approche théorique ou est-ce le contraire ? Serait-ce une manière inappropriée de poser, ou se poser, la question ? Une forme de réponse à l'énigme de l'œuf ou de la poule n'impliquerait-elle pas diverses alternatives ? Les chemins de ces interrogations nous renseignent-ils mieux que leur cartographie ? Ce qui va être relaté par Carmen Golliard-Zbinden, étudiante stagiaire en arts visuels, s'est construit en d'incessants allers et retours, d'imprévisibles détours, parfois comme une danse sur un fil au-dessus de contrées vierges ou même hostiles. « Débarquer » dans une classe pour remplacer au pied levé une enseignante que

les élèves viennent de contraindre à abandonner sa place ne se présente pas *a priori* comme une ballade sur un fleuve tranquille.

Lorsque, entre praticien formateur et étudiant, nous avons abordé de manière théorique la gestion de classe, nos discussions avaient aussitôt évoqué des sentiments de craintes, provenant de rumeurs sur la réputation de certaines classes. En cours de stage, diverses observations rapportaient des attitudes ou des comportements visiblement inadaptés au cadre scolaire de la part de certains élèves. Lors des analyses de pratiques, nous avons effectué une observation plus précise, différenciée et particulièrement ciblée des causes et des effets perturbateurs provoqués par un ou

plusieurs élèves sur l'ensemble de la classe. Ce travail commença à tisser un canevas théorique un peu plus clair, mais assez variable, qui par moments semblait fiable, soudain moins sûr... Mais laissons la parole à Carmen Golliard-Zbinden.

« Décembre 2008. L'un des enseignants d'arts visuels est forcé de s'absenter jusqu'à la fin du semestre. Une enseignante remplaçante est chargée d'assurer les cours du mardi après-midi et du vendredi matin. Après quelques semaines, elle décide de mettre fin à son interim pour cause d'incapacité de gestion comportementale des élèves. Il m'est alors proposé de reprendre ce remplacement et dès le lendemain matin, un vendredi, je suis en classe d'arts visuels prête à accueillir des élèves de 9^{ème} année voie secondaire générale (VSG). J'ai la surprise de voir arriver l'ancienne remplaçante qui m'apporte ses registres de notes. Elle me dresse un rapide portrait de la classe, plutôt négatif et peu encourageant : élèves agités, impolis et travaillant mal.

La sonnerie retentit, les élèves entrent en classe. Chacun prend sa place et me dévisage. J'ai droit à un « vous êtes qui... vous ? » et à quelques « bonjour madame ». Au « vous êtes qui vous ? », je réponds par un simple et prompt « bonjour ! », manière de signaler à l'élève son impolitesse. Je demande le silence et prie de s'asseoir ceux qui ne l'ont pas encore fait. Je me présente - mon nom est écrit au tableau - et j'explique aux élèves que c'est moi qui donnerai le cours d'arts visuels jusqu'à la fin du semestre. Je leur fais remarquer que j'ai déjà des classes dans l'établissement, et qu'ils ont sûrement dû me voir dans les couloirs. Je pose ensuite les règles essentielles selon moi au bon fonctionnement des cours. Je leur annonce que la chose la plus importante est avant tout la



notion de *respect* : respect de la classe, du matériel, respect d'un volume sonore adéquat pour travailler, respect du travail bien fait, mais aussi et surtout respect des autres et de soi-même. J'insiste sur le fait que le respect va dans les deux sens : des élèves envers moi, et de moi envers eux. En plus, ils doivent se respecter les uns les autres, ainsi qu'eux-mêmes. Je leur explique que le respect de soi-même, c'est d'une part prendre soin de soi, et d'autre part toujours faire de son mieux, même si parfois certaines choses ne nous plaisent pas forcément. Lorsque l'on est satisfait de son travail, on est satisfait de soi-même, on se sent bien, on se respecte soi-même. Finalement, je demande aux élèves s'ils sont d'accord avec ces idées de respect : ils répondent tous par l'affirmative.

Je leur donne un travail avec évaluation à effectuer. Il s'agit d'un travail très structuré sur l'espace et la couleur. Les consignes sont simples et précises. Il y a deux séries de travaux à effectuer sur un temps donné. Je leur explique le plus clairement possible quelles sont mes attentes : concentration, soin, précision. Les élèves se mettent tout de suite au travail. L'ambiance de classe est calme, il n'y a pas de bavardages, seulement quelques murmures pour demander du matériel au voisin. Je fais un tour de classe en circulant entre les tables, puis je vais m'asseoir au bureau. J'observe les élèves travailler. En fin de leçon, je note que tous ont terminé leurs travaux à temps. La qualité des coloriages exécutés est bonne en général.

Je signale le moment des rangements 10 minutes avant la fin de la période. Mes consignes sont : ranger rapidement, retourner s'asseoir à sa place et attendre la sonnerie en silence. Je profite de cet instant de calme pour dire aux élèves que la façon dont s'est déroulé le cours sera similaire pour tous les cours suivants. La sonnerie retentit. Je libère les élèves.

Le vendredi suivant, lorsque les élèves ont pris place, je leur rappelle rapidement les règles de classe et les consignes du travail en cours. Un élève fait un commentaire à voix haute à l'un de ses camarades. Je le rappelle tout de suite à l'ordre. Le cours se déroule dans le calme. Au moment des rangements, je dois reprendre un élève qui parle pendant que je donne les consignes. Je lui signale

son manque de respect et lui donne un avertissement... *Il s'excuse de m'avoir interrompue.* »

En conclusion à la description de cette mise en pratique, quelques données viennent s'ajouter à nos réflexions théoriques. Pour quelles raisons et par quelles formes de modifications le bruit et les comportements parasites, outrepassant les limites acceptables de bonne transmission et de bonne réception des messages circulant dans une classe, se transforment-ils en un travail paisible, constant et productif ? Les phases de calme ou d'agitation, comment s'organisent-elles, sont-elles un indicateur de quelque chose de contrôlable ou de détectable par avance ? Le *souvenir* d'une ombre sur le mur de la caverne de Platon s'effacera-t-il définitivement avec la nuit de l'oubli ou sous le jour de nouvelles expériences, paraphrasant librement le philosophe qui déclare que nos préjugés formés par nos sens et enfouis dans notre mémoire et nos pensées ne seraient qu'illusions ? Un possible ajustement au discours de Descartes, ou l'erreur de celui-ci, serait-ce la raison de nos émotions ? L'œuf pour Platon, la poule pour Descartes, ou l'inverse, mais en définitive peu importe puisqu'il n'y a pas de seule et unique vérité concernant une réelle présence de la pratique sur la théorie ou son contraire...

Carmen Golliard-Zbinden eut certainement du courage, mais plus encore *envie* de suivre son intuition pour mettre en pratique à *sa manière* ce qui avait été traité en théorie. Elle apprit à ne pas croire à ce qu'elle n'avait pas encore vécu. Elle prit le risque d'apprivoiser ses présupposés. Elle s'ouvrit un espace de liberté où éclosent, s'entrelacent et se modifient d'innombrables hypothèses théoriques, qu'elle décida de vérifier. Elle tenta de lâcher prise pour se sentir plus libre et mieux progresser... Elle atteste et transmet par l'objectivité de ses messages personnels à la classe qu'elle est rassurée, en réaffirmant dans sa pratique qu'un itinéraire différent peut s'ouvrir en tout temps.

Ses craintes potentielles et ses désagréments en sont restés sur place, lui murmurant sans cesse à l'oreille quelque désastre possible. Sans pouvoir paralyser son parcours, ses perturbations sensorielles, émotionnelles, devinrent des fantômes. Itinéraire d'une voyageuse créatrice, exploitant un parcours de théories devenues

relatives, sans peur de remettre sans cesse en question ses théories et ses pratiques...

Nicolas Christin

*enseignant en arts visuels, praticien formateur,
membre du comité de rédaction de Prismes*

Carmen Golliard-Zbinden
étudiante HEP

Références :

- Christin, N. (2006). « Limites, partenariat et gestion de classe dans l'émergence d'une identité professionnelle ». In *Prismes*, revue pédagogique HEP Vaud, n° 5, p. 54.
Damasio, A. R. (1994). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob : Coll. Poches 2001.
Sartre-Doublet, G. (2004). *Le mythe de la caverne*. www.vox-populi.net : Coin Philo, 16.10.2004.

SE RETIRER ET OBSERVER POUR COMPRENDRE

Pour moi, l'un des apports théoriques des plus utiles fut le cours d'observation de M. Calpini. Indispensable pour la gestion de classe, mais également pour avoir un regard interrogateur sur sa propre pratique. Oser se retirer afin d'observer de manière objective les différentes attitudes, celle de l'élève et par là même celle de l'enseignant, permet une défocalisation et amène bien souvent des modifications ciblées et efficaces. Certes, ce n'est pas toujours évident, mais il faut savoir s'effacer pour comprendre le fonctionnement d'une classe, essentiellement en début de formation.

À mon avis, sans travail d'observation, tous les autres cours théoriques ne peuvent prendre sens. De plus, ce cours théorique est un des plus pertinents à donner des clés d'applications concrètes, et ce toutes branches confondues.

Myriam F.

étudiante HEP Vaud en fin de formation

3 | INTÉGRER DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE

LE PROJET AU CYCLE INITIAL: UN SOUTIEN À L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES

DE 1999 À 2001, UN GROUPE DE RÉFLEXION DE L'ASSOCIATION VAUDOISE DES ENSEIGNANTS DU CYCLE INITIAL (AVE-Cin) A PRIS LE TEMPS D'EXPÉRIMENTER DES ACTIVITÉS DE PROJETS, D'ANALYSER DES PRATIQUES ET DE LES METTRE EN COMMUN. CETTE DÉMARCHE S'EST DÉROULÉE EN CINQ ÉTAPES: DES ÉCHANGES ORAUX, UNE PHASE D'ÉCRITURE, UNE THÉORISATION DE LA PRATIQUE, UN APPROFONDISSEMENT ET ENFIN LA RÉALISATION D'UNE BROCHURE. CE GROUPE A ÉTÉ ACCOMPAGNÉ PAR ELISABETH STIERLI ET JEAN-DANIEL MONOD. LA RÉDACTION DE *PRISMES*, SOUHAITANT VALORISER UN TEL TRAVAIL, PROPOSE À SES LECTEURS UNE BRÈVE PRÉSENTATION AINSI QUE LA MISE À DISPOSITION SUR LE SITE DE L'ENTIER DE CETTE BROCHURE.

LE PROJET AU CYCLE INITIAL: UN SOUTIEN À L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES

Ce qui frappe immédiatement à la lecture des différents projets conçus et réalisés dans des classes du cycle initial, c'est le fait que chacun d'entre eux débute à la suite d'un élément déclencheur, qui peut être une anecdote, une question, un objet apporté par un enfant... Le projet se construit dans une *interaction* entre l'enseignante et les enfants. Les conditions sont remplies pour que l'élève s'approprie ce projet qui devient source de motivation intrinsèque pour apprendre, en résolvant un problème, en construisant un « objet » ainsi qu'en partageant avec ses pairs quelque chose qu'il a lui-même compris. Les enseignantes ont exprimé et écrit les projets conçus et réalisés dans leurs classes.

Une théorisation de la pratique

Tout au long de la démarche, le groupe d'enseignantes et ses accompagnants ont cherché à s'ancrer dans des éléments théoriques. Parmi ceux-ci, mentionnons Huber¹ qui définit le projet en ces mots: « On appellera projet, une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable, valorisant, qui, en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs, en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés ». Cette définition correspond particulièrement bien au travail réalisé dans les classes. La notion « d'incertitude » (Boutinet, 1999)² apparaît comme incontournable. En effet, l'enseignant voit son rôle

changer car il ne peut plus construire *a priori* des activités en fonction d'objectifs fixés, mais est amené à ouvrir un *espace de négociation* à la suite de l'élément déclencheur et en vue de permettre à l'élève de construire des compétences nouvelles.

Une diversité de projets pour apprendre...

Même si chaque projet est totalement unique, un essai de modélisation a été tenté (cf. brochure p. 20). Ce modèle identifie l'élément déclencheur ou incitateur, le lieu de parole, la définition du but consensuel du projet, les moyens de réalisation, puis des éléments de bilan en faisant des liens avec les compétences développées. En guise d'illustration, mentionnons quelques projets et les compétences qu'ils permettent de travailler en contexte.

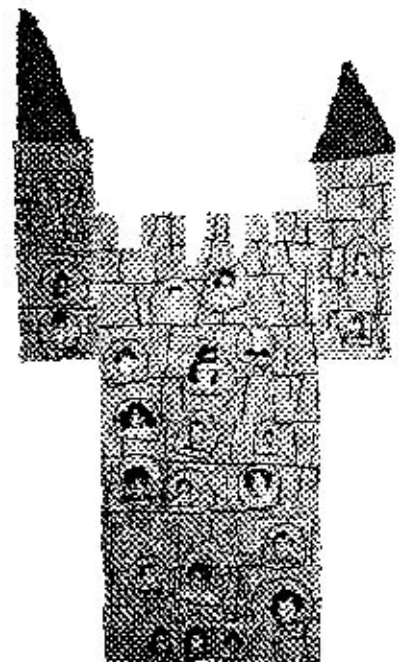
En vue d'inviter les parents pour leur présenter une pièce de théâtre, les enfants travaillent les lettres majuscules et les chiffres en plaçant les chaises en rangées. Ils préparent aussi des billets et doivent ainsi écrire ces lettres et ces chiffres.

Une fillette apporte un livre de La Belle au bois dormant. L'enthousiasme des enfants les conduit à exprimer une quantité d'idées sur les princes et les princesses, qui vont alimenter la vie de la classe pendant plusieurs semaines, y compris la décoration de la porte de la classe. Ils ont pu développer le langage en apprenant de nouveaux mots « d'époque », réaliser des marionnettes, des couronnes, des chevaux et

s'enrichir par le moyen d'autres contes.

Un enfant dont le père est restaurateur initie un atelier-cuisine, où les enfants se livrent à des jeux symboliques. Progressivement, ils sont amenés à aller plus loin dans leur démarche. A l'incitation de leur enseignante, les enfants réalisent la carte de leur restaurant, ce qui les conduit à écrire de nombreux mots.

Même si la pédagogie de projet n'est pas la



Décoration de la porte de la classe

seule manière de structurer des apprentissages au cycle initial, elle présente de nombreux avantages touchant notamment à la motivation des élèves et à l'ouverture de l'école envers d'autres classes et envers les parents. Cette brochure a tenté de poser quelques questions essentielles sur les fondements de l'apprentissage

et de quelle manière l'intégration des savoirs peut être favorisée pour les élèves et pour les enseignants. De plus, les enseignantes concernées ont fortement perçu le bénéfice de produire en groupe des savoirs sur les pratiques.

Régine Clottu

- 1 Huber, M. (1999). *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique Sociale (p. 43).
- 2 Boutinet, J.-P. (1999). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: PUF.

TE LAISSE PAS FAIRE PAR CE BOUT DE FER !

Dans ma pratique quotidienne de maître de travaux manuels, je suis le témoin privilégié des comportements d'élèves face à la matière et aux gestes d'apprentissage. De mes observations et expériences naissent des constats, que je ne cherche pas à théoriser, faute de temps et de compétence plutôt que d'envie. Agés de 11 à 16 ans, les jeunes que j'accompagne avec plaisir démontrent dans l'atelier des attitudes qu'il est possible de catégoriser par fonctionnements typiques.

Confronté à un projet, l'élève agissant met en place une stratégie fondée sur la réflexion et l'action dans le but d'une production bien concrète. Interviennent sans cesse et avec acuité les difficultés liées aux matériaux – surtout carton, bois et métal –, au maniement d'outils d'usage plus subtil qu'imaginé ou de machines électriques à la fois impressionnantes et stupides, à quoi s'ajoutent des colles, des gaz de soudure ou des vernis aux modes d'emploi trop variés, et encore de martelées consignes de sécurité. Intégré à la troupe, l'acteur est cependant seul responsable de ses décisions, de ses actes, du choix des alternatives. Il constate que l'improvisation fait des dégâts et qu'il vaut mieux respecter quelques règles et connaissances antérieures pour fixer les acquis avant de viser l'autonomie. Cette complexité globale amène l'élève à convenir que démonstrations, prescriptions ou consignes de l'adulte ne sont pas tout à fait inutiles !

Simplement observées sur une longue durée, quelles sont les variantes de comportements que j'ose modestement exposer ?

« *Ch'uis nul* », même si je tente d'interdire ce commentaire, est souvent prononcé. C'est

généralement l'expression d'une crainte préalable et inexprimée, plus des opérations mentales à gérer que du geste en soit peu compliqué. La mise en confiance s'impose, avec des paroles d'encouragement. Il convient d'explicitier le but de la tâche, de redéfinir la tâche elle-même, de structurer le programme « moteur » en étapes courtes et chaque fois validées. Un guidage par des consignes claires, appuyé de contrôles fréquents, garantit une réussite revalorisante et une amélioration de sa propre perception.

« *Facile* » incite à d'abord préparer la trousse de premiers secours ! L'élève, même habile, est trop sûr de lui, n'a pas intégré l'aspect technique, ne respecte pas l'outil et fonce sans identifier un plan d'action, oubliant toutes les consignes, qu'il juge d'ailleurs superflues. Il limite ses efforts pour réussir au plus vite, sans s'inquiéter des distorsions entre son projet et le résultat réel. S'ensuivent deux réactions totalement opposées : analyser ses erreurs et recommencer sur une base saine, ou laisser concrètement tomber en voulant passer à autre chose. Le défi pour l'enseignant consiste à réorienter l'élève vers des enchaînements progressifs et ordonnés, en lui faisant admettre que l'autonomie ne s'acquiert qu'après des habiletés maîtrisées, voire des automatismes.

« ... », pas un mot, exécutant solitaire et presque invisible : aussi surprenant que cela paraît, cet élève sourd aux interférences de son environnement gère seul la chronologie des procédures, ne sollicitant l'enseignant que pour de rares confirmations. Il s'auto-régule, car il est attentif aux signaux d'alerte et il sait appliquer d'autres repères qu'il a déjà intériorisés. Suivant

une stratégie originale, il aboutit à un objet correctement manufacturé. Le maître peut relâcher son attention sur ce précieux élève, sans l'ignorer bien sûr, pour se consacrer davantage aux autres.

« *J'aime pas ce travail* » reflète parfois la vérité, le manque de motivation ou l'intrusion de facteurs externes à la discipline. Mais le plus souvent c'est le risque de démontrer publiquement ses propres inaptitudes et la peur de l'échec devant ses pairs qui conduit au dénigrement, voire à la morgue. L'élève croit par là sauver son image, ou ce qu'il croit être son image. Le sentiment de gêne, voire de honte, existe aussi : « *cet objet ferait plaisir, ce serait un cadeau parfait, mais mes camarades me ridiculiseront si je le fais.* » Au pédagogue de trouver des solutions revigorantes.

Ces rapides descriptions manquent certainement de nuances et pourraient intégrer des sous-familles. Elles présentent cependant l'enchevêtrement de comportements souvent imprévisibles que l'enseignant se doit de démêler équitablement pour chaque membre du collectif, en plus d'assurer des conditions matérielles d'exécution favorables à la réussite de l'ensemble. Par ailleurs, le maître de travaux manuels est particulièrement interpellé par le choix d'apprentissages contradictoires, de l'expérimental à la connaissance ou de l'abstraction au geste. C'est de cette somme de passionnantes difficultés que naît la beauté du métier, mais, Molière me reprochant de faire de l'anthropologie sans le savoir, je retourne à mes outils !

Jean-Louis Paley
EPS Corsier-s/Vevey

LES ARBRES DE CONNAISSANCES DANS LA CLASSE



ÉTAPES

Étapes de la réalisation de l'arbre :

1. Identification des feuilles (blasons) : identification des connaissances acquises en classe et des connaissances acquises en dehors de l'école. Distinction entre *notions* et *compétences*.
2. Mises en commun régulières et successives, réflexion à propos des éléments spécifiques (appartenant à un individu ou à un petit groupe) et des éléments plus fortement représentés (appartenant à un grand groupe ou à toute la classe).
3. Choix d'une notion ou d'une compétence pour l'élaboration d'un brevet. Ce choix peut être fait parce que l'enfant se sent à l'aise avec le thème ou parce que la notion ou la compétence est identifiée comme difficile pour lui.
4. Conception et réalisation d'un brevet. Préparation de l'activité et du corrigé.
5. Dépôt du brevet et gestion : l'enfant (ou le duo) qui a créé le brevet le donne aux enfants qui souhaitent le passer, le corrige et prépare la certification pour leurs camarades.

DESCRIPTIF

- L'arbre de connaissances est représenté par *des feuilles* (ou blasons) qui permettent à chaque élève de nommer ses savoirs et ses savoir-faire, y compris ceux qui appartiennent à son expérience de vie, au domaine extra-scolaire
- *des brevets* représentés par des éléments figuratifs ou des icônes qui permettent de recon-

naître des savoirs élémentaires (notions) ou plus complexes (compétences). Les brevets sont attribués aux individus après passation d'une épreuve (dans notre classe, ce sont les élèves qui conçoivent les brevets pour leurs camarades).

- *un arbre* en papier qui permet de structurer, par ses branches et ses rameaux, l'ensemble des feuilles.

« MAIS LE SAVOIR N'EST PAS SEULEMENT LA RICHESSE PREMIÈRE DU MONDE CONTEMPORAIN. VIVANT D'INVENTION COLLECTIVE, DE TRANSMISSION, D'INTERPRÉTATION ET DE PARTAGE, LA CONNAISSANCE EST L'UN DES LIEUX OÙ LA SOLIDARITÉ ENTRE LES HOMMES PEUT PRENDRE LE PLUS DE SENS, L'UN DES LIENS LES PLUS FORTS ENTRE LES MEMBRES DE NOTRE ESPÈCE. LES ARBRES DE CONNAISSANCES RENDENT CE LIEN VISIBLE, PALPABLE, INCARNENT CETTE SOLIDARITÉ. » EXTRAIT TIRÉ DE MICHEL AUTHIER ET PIERRE LÉVY (1996). *LES ARBRES DE CONNAISSANCES*. ED. LA DÉCOUVERTE, POCHE, PARIS, P. 19

Un outil pour parler des apprentissages...

L'utilisation des arbres de connaissances¹ est variée selon qu'elle s'adresse à une entreprise, à une institution ou à une classe. La démarche relatée ici est réalisée dans une classe du CYP2² depuis 1996. Elle a subi des évolutions qui ont conduit à la version actuelle, la principale modification a permis de passer de brevets proposés par l'enseignant à des brevets conçus par les élèves.

L'acquisition des connaissances se réalise en continu dans le parcours d'une année scolaire : les élèves accumulent les activités, les fiches, les moments d'expression, les échanges avec leurs camarades, ils sont évalués régulièrement. Mais que reste-t-il de tout ce travail ? Les élèves ont-ils l'occasion de revenir sur les savoirs acquis, d'en reparler ? Comment exploite-t-on la somme des connaissances, des savoirs-faire de tous les élèves d'une classe ? Comment peut-on passer de l'approche individuelle à l'approche collective et communautaire ?

Ainsi les questions posées nous ont permis d'entamer, régulièrement, une réflexion sur les apprentissages réalisés, sur la prise de conscience des connaissances acquises, sur le concept de « savoir ce que je sais ». Ainsi, tout naturellement, la liste des connaissances et des compétences évoquées relate autant les connaissances « scolaires » (approchées en classe) que les savoirs-faire et les savoirs de l'enfant dans sa vie familiale, ses loisirs.

Cette ouverture à la somme des savoirs prend sens dans le groupe classe, dans la *communauté-classe*, dès lors que les contenus sont parlés, discutés, présentés, dès lors qu'ils mettent en évidence des spécificités ou des regroupements.

La communication à propos des contenus identifiés est facilitée par la visualisation, par l'image de l'arbre et des feuilles³

Savoir ce que je sais...

L'élève prend conscience, au travers des activités réalisées, du sens qu'elles ont pour lui, pour autant qu'il soit accompagné dans cette démarche. Souvent l'enfant est amené à « faire des fiches » sans savoir pourquoi, sans pouvoir expliciter ou raccrocher l'activité du moment à une discipline, à une compétence. Le fait d'amener les élèves à re-identifier ce qu'ils ont réalisé en classe conduit à évoquer les buts et les enjeux, quotidiennement, au travers des consignes, d'un plan de travail, de l'explicitation du sens de la tâche.

Cette approche est rendue plus aisée avec l'utilisation de l'arbre de connaissances qui permet de structurer les éléments identifiés dans le temps (régulièrement au cours d'une année scolaire) et dans l'espace (organisation des feuilles, visualisation).

La référence à *l'image-arbre* peut se faire à tout moment : elle permet de synthétiser, de consolider, d'effectuer des bilans, de situer une notion, une compétence.

La préparation des brevets va démarrer à partir de ces constats : l'enfant qui prend conscience de sa compétence à *mettre en lien des informations extraites d'un texte* aura peut-être le souhait de réaliser une activité qui met en œuvre cette compétence pour un texte de son choix ; il réalisera un brevet pour ses camarades.

Mes forces et mes difficultés...

Dans la classe, l'enfant sait « où il est fort », de nombreux indices le lui répètent : le retour d'une fiche, le regard et le ton de l'enseignant, les résultats d'une évaluation, le commentaire oral ou écrit de sa maîtresse, de ses camarades,...

Du côté de la difficulté ou du degré de

difficulté, c'est plus complexe, les indices pour l'élève sont moins encourageants : la densité des traces écrites de l'enseignant sur la fiche de travail, le regard et le ton passionnel ou alarmiste, les mauvais résultats aux évaluations n'encouragent que peu l'élève à améliorer.

L'apport de la *communauté-classe* à la réflexion et à la prise de conscience de la difficulté permet d'abord de « se sentir moins seul » (parce que je peux voir que d'autres ont les mêmes difficultés que moi), de s'appuyer sur les forces des autres pour construire une activité (ici, un brevet) dans un domaine que l'on maîtrise moins bien.

Le rôle de l'enseignant va être primordial dans la négociation et la gestion de ces choix-là, pour les élèves qui osent se lancer dans la préparation d'un brevet qui met en jeu une notion, une compétence « difficile pour eux ». L'aboutissement aura permis à l'élève de se dépasser.

Faire des brevets : dépasser le savoir...

Permettre à l'élève de créer une activité pour ses camarades, nommée ici brevet, va faire de lui un *ingénieur pédagogique* : il devra gérer l'idée, le contenu, la conception, la présentation, l'espace, le titre, la règle de passation du brevet, préparer le corrigé, valider la passation, éventuellement apporter des modifications, des améliorations après avoir « testé son produit ».

Cette phase-là correspond dans la classe à une consolidation en fin d'année scolaire, une sorte de « révision » des apprentissages réalisés.

Faire des brevets : dépasser la reproduction...

L'expérience de la préparation des brevets constituait un risque identifié au départ,

3 | INTÉGRER DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE

QUELQUES MOTS SUR LE TRAVAIL DE MATURITÉ

celui de la reproduction des contenus scolaires habituels, des fiches de l'enseignant, des formes de l'évaluation. Même si pour certains la reproduction est encore rassurante, la liberté laissée aux « créateurs » et la contrainte de concevoir des brevets « pas trop longs » a permis une évolution vers des modèles s'éloignant de la norme habituelle : cette diversité a l'avantage de contraindre les élèves à tester une compétence, un savoir,

dans des situations plus variées que celles proposées par l'enseignant.

Alain Chaubert

enseignant à Yverdon

- 1 Authier, Michel et Lévy, Pierre (1996). *Les arbres de connaissances*. Ed. La Découverte. Poche. Paris.
- 2 Cycle primaire 2, établissement primaire Edmond-Gilliard, à Yverdon-les Bains.
- 3 Voir descriptif « L'arbre de connaissances : feuilles, brevets, arbre ».

QUELQUES MOTS SUR LE TRAVAIL DE MATURITÉ

Dans ce numéro sur l'intégration de la théorie et de la pratique, il nous semblait intéressant de dire quelques mots sur le *Travail de maturité* que nos gymnasiens doivent accomplir à cheval sur leur deuxième et troisième année. Rappelons que les élèves choisissent un thème qu'ils vont travailler sur une année, sous la direction d'un maître répondant. Ce travail leur permet souvent de mobiliser différents savoirs qu'ils ont acquis dans diverses branches pour mener à bien un travail original, dont ils sont à proprement parler les auteurs responsables. Jusqu'à cette année, ce travail n'était pas noté, mais simplement accepté avec éventuellement une mention signalant les travaux particulièrement remarquables. Pour montrer la place très particulière de ce travail dans la vie d'un établissement, j'ai pensé, toute modestie bannie, qu'il était amusant de présenter le petit discours que j'avais prononcé lors d'un vernissage des bons travaux de l'année au Gymnase de Nyon.

Un petit discours sur le travail de maturité

Mesdames et Messieurs les parents, chères et chers élèves,

quand on ne fait pas partie de la direction d'un gymnase, il est rare de s'adresser ainsi aux parents, qu'on ne voit plus guère, puisqu'il arrive même à des élèves de leur dire qu'il leur

est désormais interdit de nous appeler ! Après tout, les élèves ne sont-ils pas arrivés à maturité, n'ont-ils pas coupé le cordon ombilical ? Le travail de maturité (TM) n'en est-il pas le signe le plus clair ?

Et voici donc le premier paradoxe que j'aimerais relever durant ce petit vernissage. C'est justement à l'occasion d'un travail qui consacre la maturité intellectuelle d'un élève en fin de son parcours scolaire que les parents, selon tant de témoignages dont le plus net est votre présence ici, réinvestissent le travail de leur enfant. Tant de TM qui commencent par des remerciements au maître répondant, certes, et ça nous fait un petit peu plaisir, mais aussi aux parents, je cite, qui m'ont encouragé, soutenu, relu, conseillé ! Des parents qui s'investissent, non plus pour exprimer leur souci sur les arrivées (ou les rentrées !) tardives, les notes insuffisantes, mais bien sur le travail intellectuel de leur enfant. Ou, s'ils expriment un souci, c'est souvent celui d'un trop grand investissement d'un élève qui semble oublier qu'il y a une vie scolaire en dehors du TM ! Mais, surtout peut-être, ils ressentent un certain bonheur de voir leur fils ou leur fille se passionner, retrouver parfois le goût du savoir, comme un lointain et émouvant souvenir de ce temps passé où leur petite fille ou leur petit gar-

çon s'essayait à son premier exposé sur le chat, la tortue, le cochon d'Inde... Ce sont des sujets autrement complexes qu'ils abordent, au moment où ils commencent leur vie adulte, mais avec le même sérieux grave qui les fait encore parfois ressembler à des enfants.

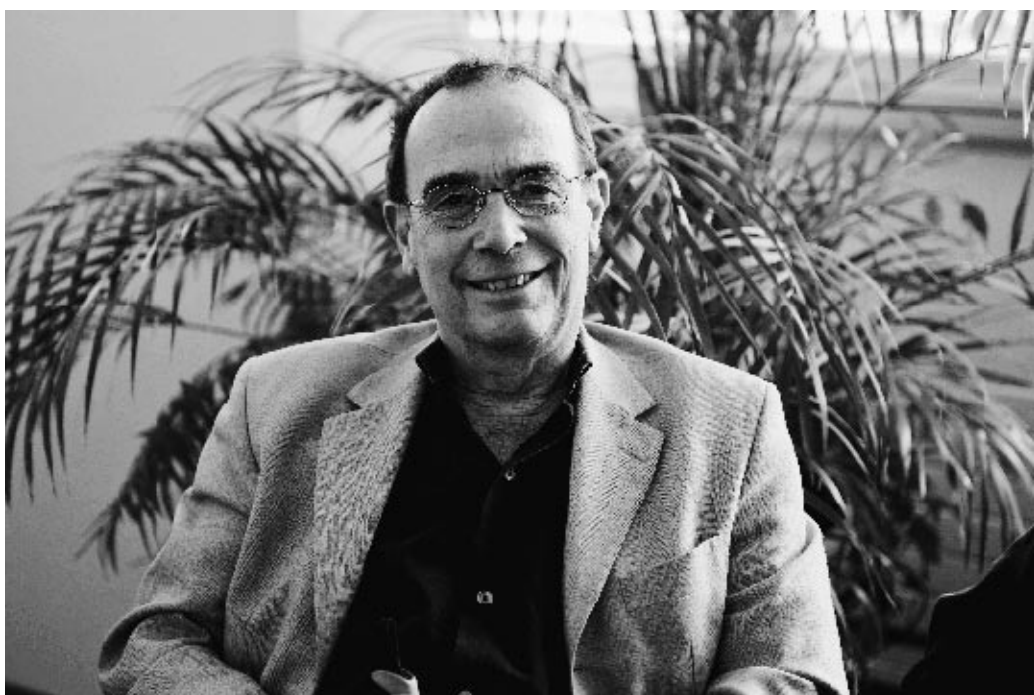
Cette place des parents ou des proches est donc un premier signe que ce travail est bien différent de tout ce que nos élèves réalisent et ont réalisé dans leur scolarité.

Même s'il m'arrive de dire à mes élèves que si j'aime tant mon métier, à mon âge, c'est notamment parce qu'ils me révèlent parfois, dans un moment de grâce (la grâce de l'intelligence et de la sensibilité juvéniles) un aspect inconnu d'un texte que je connais par cœur, il faut bien le reconnaître : j'en sais plus qu'eux dans mon domaine, c'est bien le moins, et je sais ce que j'attends d'eux dans une explication de texte et même dans une dissertation. Rien de tel dans le TM, qui bouleverse nos habitudes magistrales, c'en est pour nous à la fois l'intérêt et le risque : les élèves sont amenés à devenir responsables de leur travail, à en devenir au sens fort les auteurs, comme des chercheurs débutants qui vont soumettre leur résultat à une petite communauté d'experts. Souvent, nos élèves commencent par nous harceler de questions : que dois-je faire

exactement, est-ce que j'ai le droit de... Et ils sont déstabilisés parfois par des réponses vagues, ou le simple rappel des règles strictes de l'honnêteté scientifique : citer ses sources, distinguer soigneusement les faits des opinions, écrire dans un français compréhensible en se jouant des pièges de son orthographe un peu délirante. On peut alors évoquer le parcours de l'élève ainsi : d'une soumission au maître vers une affirmation parfois ferme de son autonomie : au fond, passer de la question : que dois-je faire à la revendication : mais c'est *mon* travail ! Après quelques nuits blanches (pour les plus imprévoyants, c'est-à-dire la majorité !) et de multiples imprécations contre les ordinateurs facétieux et leurs complices les perverses imprimantes, voici donc des élèves tels qu'on ne les voit jamais : présentant leur travail comme les compagnons leur chef d'œuvre, avec fierté, et comme ils ont raison d'en être fiers... Ils n'ont pas simplement bien appris, ils n'ont pas simplement exercé avec habileté leur métier d'élèves qui anticipent les désirs du maître en faisant semblant d'être originaux, ils ont expérimenté les difficultés redoutables du travail de longue haleine, les découragements face à une recherche qui ne donne rien, la nécessité douloureuse de jeter ce que l'on a déjà écrit, le stress des dernières mises en page...

Pour beaucoup donc, et gageons que c'est le cas des auteurs salués pour leur excellence, le TM se révèle une aventure, selon le sens ancien et si beau de la quête du Graal : un Graal qu'on n'atteint jamais (et nos élèves sont en effet souvent redoutablement critiques sur leur TM, malgré leur fierté), le chemin qui y conduit est parsemé d'épreuves, mais aussi de révélations, de bonheurs, de découvertes partielles, comme les clairières qui s'ouvrent après qu'on a erré sur des chemins forestiers un peu divagants.

Peut-on dès lors noter un tel parcours ? Ne serait-ce pas ramener un si long travail à n'importe quel test ? Ne serait-ce pas inciter nos élèves à, une fois de plus, comparer leur travail à celui du voisin changé pour l'occasion en concurrent ? Au lieu de le pousser à comparer sa réalisation à ce qu'il serait maintenant capable de faire sur le même sujet, une fois accompli ce



premier parcours de recherche ? Disons-le tout net : c'est parce qu'il n'est pas noté que le TM se démarque des autres activités scolaires, c'est parce qu'il n'est pas noté qu'il trouve justement toute sa valeur.

Il n'empêche : certains travaux, par la qualité, l'audace, l'autonomie du parcours, par la qualité de ce que nous appelons assez vulgairement le produit fini, méritent d'être salués publiquement, et ce d'autant plus qu'ils ne sont pas tous l'œuvre d'élèves excellents pour le reste. J'ai assez d'expériences, hélas, pour savoir que les résultats chiffrés de nos tests sont souvent le simple reflet des qualités ou des défauts de nos propres cours : en général, quand beaucoup d'élèves comprennent mal, c'est que je n'ai pas très bien expliqué ou n'ai pas su intéresser la classe. Pour le TM, il n'en va pas de même : pour reprendre en l'inversant une vieille image footballistique, l'entraîneur est éventuellement responsable de l'échec d'un TM, jamais de son excellence. Tout au plus a-t-il fait confiance, a-t-il laissé s'exprimer sur le terrain l'intelligence, l'originalité, la finesse, la créativité de nos élèves qui décidément n'en

manquent pas. A toutes et à tous, j'adresse donc mes félicitations, également à toutes celles et à tous ceux qui ont *simplement* réussi leur TM, aux parents qui ont relu, encouragé, encadré, aux ordinateurs qui ont fini par fonctionner et aux imprimantes qui ont fini par imprimer...

Denis Girardet

maître au gymnase de Nyon ayant suivi de nombreux travaux de maturité

La règle de la rédaction est de ne pas publier de photos d'auteurs. Nous l'avons très exceptionnellement transgressée pour marquer le départ et l'investissement d'un fondateur de notre revue.



SE PROFESSIONNALISER APRÈS LA FORMATION DE BASE

Le métier d'enseignant devient plus exigeant et complexe ; il semble difficile, voire impossible, de trouver des arguments qui pourraient contester cette affirmation. Mais existe-t-il de nos jours une seule profession échappant à cette évolution ? En fait, dans le cadre de toute activité, chacun se voit confronté à l'accélération des changements qui caractérisent notre époque. Ce problème ne peut être résolu que par une formation de base solide, complétée obligatoirement, et sur l'ensemble de la carrière, par une formation continue correspondant aux besoins individuels comme aux besoins communs à tous les membres d'une profession.

Au niveau d'un établissement scolaire, dans le cadre de la formation continue, on peut se demander s'il existe un bon équilibre entre les choix effectués par les enseignants et les formations obligatoires, qu'elles soient organisées dans le cadre d'un établissement ou par le département. Une des particularités de l'enseignant est qu'il n'a que très peu de possibilités de disposer d'un regard extérieur pour l'aider à prendre du recul, analyser ses pratiques, évaluer ses besoins et finalement évoluer dans son métier. La loi sur le personnel de l'État de Vaud a mis en place pour chaque collaborateur un entretien d'évaluation annuel dont un des volets consiste à établir un plan de formation individuel, et par conséquent d'avoir sans doute une plus grande adéquation entre les besoins (du collaborateur, du service, des usagers) et les savoirs professionnels. Les enseignants font exception à cette règle. La structure d'un établissement scolaire, avec un nombre parfois impressionnant d'enseignants pour un seul responsable pédagogique, justifie évidemment cette différence. Toutefois, n'y aurait-il pas un manque à ce niveau, manque qui mériterait d'être comblé pour le bénéfice des enseignants

et de leurs élèves ? La formule idéale reste toutefois à trouver et on peut souhaiter beaucoup de courage à ceux qui s'attaqueront à cette lourde tâche.

La formation qui prévalait il y a quelques décennies était à l'échelle cantonale ; la génération des enseignants, dont beaucoup arriveront à la retraite dans moins d'une décennie, se souvient de la grande époque des recyclages. L'exemple le plus évident correspond à la naissance de la 4^{ème} année dite *renovée*, qui avait conduit à « recycler » l'ensemble des enseignants de ce degré, même ceux qui venaient de sortir de l'École Normale ou du Centre de Formation Pédagogique. Des moyens importants avaient été mis en place, à l'aune de l'enjeu, car l'introduction de cette quatrième primaire supplémentaire pour tous coïncidait au report, puis à la disparition de l'examen d'entrée qui ouvrait - ou malheureusement fermait pour la plupart - les portes du Collège secondaire.

Même si cette époque de grand-messes permettant de prêcher la bonne parole départementale aux quatre coins du canton semble plus ou moins révolue, demeure la nécessité de se demander si certaines orientations de l'école ne doivent pas être négociées en engageant des moyens à grande échelle. Par exemple, la distribution à tous les enseignants vaudois de la brochure *Enseignement et apprentissage du français en Suisse romande* aurait pu constituer l'occasion de marquer de manière plus démonstrative la volonté d'un ancrage de l'apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes. Si notre désir est de vivre dans une école harmonisée, il faudra se donner les moyens de nos ambitions pour que les changements qu'implique HarmoS rentrent dans les faits et que nos pratiques évoluent.

Même si certaines d'entre elles restent incontournables, on s'aperçoit que les formations les plus appréciées et profitables sont portées par un élan commun et l'enthousiasme d'un groupe restreint de personnes, surtout si elles sont destinées à collaborer dans le même lieu d'enseignement ou le même cycle. On compte ensuite sur le bouche à oreille et sur l'effet « boule de neige » pour qu'un maximum d'autres enseignants en bénéficient. Dans l'établissement dirigé par le soussigné, une tendance très claire s'est dégagée ces derniers temps sur la recherche des solutions permettant de répondre à des questions récurrentes actuellement : comment gérer une classe difficile ? Comment prévenir les incivilités ? Ces préoccupations tournées vers les problèmes liés à l'éducation et au domaine relationnel succèdent à une tendance à privilégier des cours sur l'enseignement et les méthodes, à travers des thèmes comme la différenciation ou l'évaluation ; au moment des premiers pas d'Ecole Vaudoise en Mutation (EVM), ces sujets ont énormément interpellé les enseignants. Pour nombre de ces derniers, ce n'est plus le cas actuellement, car ils sont avant tout préoccupés par l'accroissement des problèmes éducatifs, constatés de plus en plus dès le moment de l'entrée à l'école. Cet intérêt est donc bien souvent le reflet d'un réel besoin d'enseignants déstabilisés par l'évolution du comportement des élèves.

Plus que jamais, le métier d'enseignant doit être considéré comme une *activité à risques*. La lecture du numéro de novembre 2008 de *Prismes* consacré à l'épuisement professionnel est d'ailleurs conseillée à toute personne qui mettrait en doute cette réalité. L'enseignant est régulièrement décrit comme un individualiste ; par la force des choses, il passe l'essentiel de son temps loin de ses collègues, et l'organisation scolaire offre finalement peu de moyens structurels pour lutter contre cet isolement. De simples colloques entre collègues peuvent pourtant constituer d'une part un élément essentiel de protection, mais d'autre part un lieu de ressources permettant de trouver des solutions aux problèmes rencontrés, pour autant qu'ils

soient exposés. Contrairement aux enseignants, l'analyse de pratique et la supervision constituent des outils ancrés dans les habitudes des professionnels de la santé, de l'éducation ou de collaborateurs proches de l'école comme les logopédistes, psychomotriciens et psychologues ; leur pratique régulière aide à la réflexion, permet de prendre du recul, mais elle ne touche malheureusement que très partiellement le monde de l'enseignement. Si elle perdure, cette différence devrait selon moi devenir avec le temps un véritable anachronisme.

L'école d'aujourd'hui est confrontée à de nombreux défis, et celui de l'intégration n'en est pas le moindre. Pour que les enseignants les relèvent, on peut souscrire à un plaidoyer pour une formation plus conséquente et surtout plus pointue. Il faut par contre se demander si l'effort ne doit pas être fait essentiellement au niveau de la formation continue plutôt qu'en augmentant encore la formation de base. Je soutiens le postulat que c'est grâce à la confrontation régulière des apports théoriques avec les expériences vécues quotidiennement sur le terrain que l'enseignant, quel que soit son âge et son expérience, va pouvoir, encore et toujours, se professionnaliser. De plus, un renforcement de la formation sur toute une carrière favoriserait une adaptabilité fine aux besoins personnels et à l'évolution du métier, tout en contribuant à créer une meilleure cohésion au sein de chaque établissement, comme dans l'école vaudoise en général.

Patrick Gavillet

directeur de l'Etablissement primaire de Vevey



POUR INAUGURER LA PAGE DES PRATICIENS FORMATEURS, *PRISMES* DONNE LA PAROLE À QUATRE ENSEIGNANTS DE CRISSIER. DANS LE CADRE DE LEUR FORMATION DE PRATICIENS FORMATEURS, ILS SE SONT INTERROGÉS SUR LA MANIÈRE DONT LE CORPS ENSEIGNANT INTERAGIT AVEC SES ÉLÈVES FILLES ET SES ÉLÈVES GARÇONS. ILS SE SONT ENRICHIS DE LECTURES SUR LE SUJET, ONT PRIS CONSCIENCE DE LA DIFFICULTÉ DE FAIRE UNE RECHERCHE, MAIS ONT PU PAR CE CHEMINEMENT DÉVELOPPER LEUR PRATIQUE RÉFLEXIVE.

FILLES ET GARÇONS : MÊME TRAITEMENT À L'ÉCOLE ?

C'est un échange en salle des maîtres, sur notre façon de nous adresser à nos élèves, qui est à l'origine de ce projet; suite à une altercation avec un élève dans un couloir, un enseignant s'interrogeait sur le bien-fondé de sa réaction et la discussion glissa peu à peu sur la différence de nos attitudes face à des conduites d'élèves filles ou d'élèves garçons. Pour ne pas rester sur de simples impressions, nous avons donc voulu essayer de mener une enquête chiffrée dans quelques classes pour confirmer ou infirmer ce ressenti.

Avant de commencer ce travail, nous avons consulté quelques ouvrages et articles qui traitaient de la discrimination entre filles et garçons à l'école. Si nous n'avons pas obtenu de renseignements déterminants sur les différences de ton que l'enseignante ou l'enseignant utilise pour s'adresser à une fille ou à un garçon, peut-être en raison de la difficulté d'en faire une observation quantifiée, nous avons constaté que la littérature pédagogique s'est souvent penchée sur le problème des représentations de l'élève fille et de l'élève garçon auprès des enseignants et des conséquences de ces représentations sur leur parcours scolaire. Sous le terme de *curriculum caché*, les sociologues ont mis en évidence toutes les acquisitions des élèves en classe ne relevant pas des programmes officiels. Il s'agit d'apprentissages sociaux, de transmissions de modèles, de représentations et de valeurs (Lemer & Roulet, 1999).

La disparition des inégalités formelles dans le plan d'études des filles et des garçons n'a pas

apporté de changements significatifs dans ces représentations. La mixité des classes a même, selon certains travaux, renforcé les stéréotypes de sexe à l'école, les garçons et les filles étant soucieux de rester conformes au modèle de leur sexe. Il semble acquis que, sans s'en rendre compte, les enseignants n'adoptent pas le même comportement selon le sexe de leurs élèves et concourent ainsi à la reconduction de représentations différentes des capacités scolaires auprès des filles et des garçons (Dafflon Novelle, 2006).

Les enquêtes menées au cours de ces dernières années semblent montrer que les attentes des enseignants envers les filles et les garçons ne sont pas les mêmes et que cette perception différente a des conséquences sur le travail en classe. Toutes disciplines confondues, les garçons seraient plus souvent interrogés que les filles et bénéficieraient de plus de temps pour répondre. Les questions posées aux filles seraient destinées le plus souvent à rappeler les savoirs déjà institués en classe, alors que les garçons seraient chargés de découvrir et de construire des savoirs nouveaux. Ces différences sont plus sensibles dans les matières scientifiques et semblent s'accroître avec l'âge des élèves. L'idée selon laquelle la bonne élève fille réussit grâce à son application et son travail alors que le bon élève garçon réussit grâce à ses compétences semble être profondément ancrée dans le subconscient des enseignants. Les études que nous avons consultées montrent que ces constats sont valables que l'enseignant soit une femme ou un homme: ce

processus de catégorisation de sexe ne dépendrait donc pas de la personnalité de l'enseignant, mais bien plutôt de son vécu (Vouillot, 1999).

Nous avons dû bien vite abandonner notre première idée de recherche qui voulait s'intéresser au ton que l'enseignante et l'enseignant employait lorsqu'il s'adressait à une fille ou un garçon: cette recherche s'est révélée trop ambitieuse et nous n'avons pas pu déterminer des items capables d'observer et de décrire une notion aussi subjective. Cette question mériterait pourtant à nos yeux une recherche, mais elle dépassait de beaucoup nos compétences.

Nous nous sommes donc concentrés sur le travail oral effectué en classe et nous avons décidé de concevoir une grille d'observation pour étudier si un enseignant interrogeait plus fréquemment les filles ou les garçons dans sa classe. Nous avons dû plusieurs fois simplifier notre grille d'observation, les premiers modèles testés se révélant inutilisables. Notre choix s'est finalement arrêté au modèle suivant:

Grille d'observation			
Maitre Homme / Femme	Branche :		Degré :
Nombre d'élèves	filles	garçons	
.....	
Nombre de questions posées :	à des filles	à des garçons	à la classe

	A UNE FILLE	A UN GARÇON	A LA CLASSE
Nombre de fois où il / elle pose une question		Réponse d'une fille
		
			Réponse d'un garçon
		
Nombre de fois où l'enseignant(e) fait une « remarque » sur le comportement	Positive :	Positive :	Positive :

	Négative :	Négative :	Négative :

Remarque(s) :			

Nous avons ensuite demandé l'autorisation à certains de nos collègues d'assister à une partie de leur leçon, en leur donnant comme seule précision que nous désirions observer une quinzaine de minutes de travail oral mené par l'enseignant. Nous avons choisi d'assister à des cours de musique, de gymnastique, de sciences, d'histoire, de français, d'allemand, de mathématiques et de géographie, donnés par des enseignants de notre établissement. Nous avons effectué chacun 8 visites à savoir 32 observations en tout.

La première difficulté que nous avons rencontrée lors de ce travail a été de définir ce que l'on voulait exactement faire : d'un projet très ambitieux qui voulait analyser des attitudes, des

manières de s'adresser à un élève, nous avons dû évoluer vers un concept plus simple qui se contentait de comptabiliser des questions posées en classe ; ce redimensionnement de notre projet a entraîné une certaine frustration dans notre groupe de travail.

Notre inexpérience dans la confection d'une grille d'observation de ce type a aussi été responsable de nombreux soucis ; malgré des simplifications drastiques dans le nombre d'éléments que nous allions observer, nous avons remarqué que les items choisis laissaient encore trop de place à l'interprétation et nous avons dû souvent nous réunir pour tenter d'apporter une certaine unité dans nos relevés.

L'observation elle-même n'a pas toujours été facile ; notre grille d'observation s'est révélée inadaptée pour les cours de musique et de gymnastique. Pour ces branches, il aurait fallu définir d'autres critères d'observation, les interventions des enseignants consistant plus en des consignes, des corrections et des encouragements que de véritables questions. De manière générale, il s'est avéré difficile de prendre note des renseignements sur le vif, les questions et les réponses s'enchaînant parfois trop rapidement. Le recours à la vidéo aurait été parfois bienvenu !

Sur un plan pratique, nous avons aussi rencontré des difficultés à jongler avec les horaires de chacun pour dégager des plages d'observation. Nous profitons d'ailleurs de remercier ici nos collègues pour leur disponibilité et pour leur bienveillance envers notre projet, alors qu'ils ignoraient tout du but de nos observations.

Analyse des résultats

Nous sommes conscients que les résultats de notre enquête ne permettent pas une interprétation scientifique : le nombre de visites effectuées est beaucoup trop restreint pour en tirer des conclusions définitives et nos critères d'observation, malgré la simplification décrite plus haut, laissent une place à l'interprétation et à la subjectivité. Il est cependant intéressant de constater que les pourcentages de réponses données par les filles et les garçons correspondent aux conclusions développées dans la littérature pédagogique. Les garçons (57%) sont plus souvent interrogés que les filles (43%).

Le sexe de l'enseignante ou de l'enseignant ne semble avoir aucune incidence sur la fréquence des questions ; avant de passer dans les classes, nous avons pourtant le sentiment que le fait d'être un homme ou une femme devait jouer un rôle important et nous l'avons choisi comme un facteur de notre étude.

Si l'on interroge d'un peu plus près nos résultats, nous remarquons que, pour les périodes de géographie et de sciences, les pourcentages de réponses des garçons sont nettement supérieurs à ceux des filles ; or, ces deux branches sont à forte connotation scientifique. Il faut



cependant se garder de tirer des conclusions péremptoires dans ce domaine puisque l'étude des résultats en mathématiques, branche scientifique par excellence, ne permet de dégager aucune prédominance. De même, pour l'allemand et le français, les résultats montrent que les filles sont plus souvent interrogées que les garçons; cette tendance reste cependant faible et ne permet donc pas de dresser de véritables constats.

Notre grille d'observation comptabilisait également les remarques, positives et négatives, que l'enseignante ou l'enseignant faisait aux élèves. On trouvera ci-dessous un tableau de synthèse portant sur l'observation de 230 filles et 252 garçons.

Nombre de remarques sur le comportement

Fille:	7 positives	19 négatives
Garçon:	5 positives	49 négatives
Classe:	7 positives	35 négatives

En observant ces résultats, nous constatons que les remarques sur le comportement faites par les enseignants sont dans leur grande majorité négatives et qu'en moyenne, seule une remarque sur cinq qualifie de manière positive l'attitude de la classe. Les remarques personnelles sont aussi très majoritairement négatives et elles sont adressées le plus souvent à des garçons; elles se

rapportent prioritairement à la qualité de l'attention et aux perturbations verbales.

Si les conclusions que nous avons pu tirer de notre recherche nous paraissent bien minces en regard de nos attentes et de nos objectifs premiers, il n'en reste pas moins que cette étude a eu des implications surprenantes dans notre travail de tous les jours: il nous arrive désormais souvent, avant d'interroger un élève, d'effectuer une petite comptabilité dans notre tête pour tenter de répondre à cette lancinante question: j'interroge une fille ou un garçon?

Dounja Bielinski

enseignante depuis 6 ans

Sabina Ciminello

enseignante depuis 11 ans

Sandra Schütz

enseignante depuis 9 ans

Marc Emery

enseignant depuis 32 ans

Tous quatre enseignent actuellement au secondaire 1 à Crissier et sont praticiens formateurs.

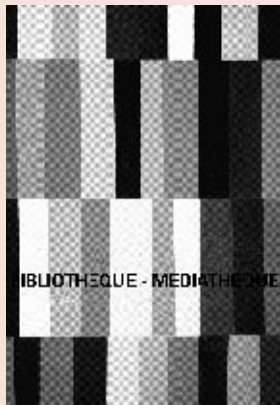
Bibliographie succincte

Dafflon Novelle, A. (dir) (2006). *Filles-Garçons: Socialisation différenciée*. Grenoble: PUG.

Lemer, Y. & Roulet, B. (dir.) (1999). *Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école*. Paris: L'Harmattan.

Nafti-Malherbe, C. (2006). *Les discriminations positives à l'école: entre relégation et socialisation*. Cheminements.

Vouillot, A. (dir.) (1999). *Filles et garçons à l'école: une égalité à construire*. Paris: Autrement dit.



Tilman, F. & Grootaers, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie : guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Charleroi : Couleur Livres.

Nombreuses sont les questions que se pose tout enseignant : « *Qu'est-ce que la pédagogie ? Comment vais-je faire ma classe ? Quelle méthode vais-je utiliser pour permettre d'atteindre tel ou tel objectif...* » Afin de donner aux praticiens une « culture pédagogique commune », les auteurs de cet ouvrage ont synthétisé de nombreuses informations sur le sujet, ainsi que les avis de professionnels de l'éducation. Dans la première partie, un « *inventaire raisonné des discours et démarches pédagogiques* » est proposé. La seconde partie présente les grands courants pédagogiques. Des bibliographies sont présentes à la fin de chaque chapitre ainsi qu'à la fin de l'ouvrage. Ce livre va à l'essentiel et représente un véritable outil pour toute personne désirant se construire ses propres modèles d'action.

Cote 37 TIL

Chervaz, M. & Villars, O. (2008). *La perception des stagiaires en Etablissement Partenaire de la Formation (EPF)*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

Ce mémoire permet de comprendre le fonctionnement des stages à la HEP Vaud. Les auteurs, étudiants de dernière année de formation à la HEP, nous font partager leur expérience de stagiaires en phase de spécialisation. Un jour par

semaine, durant deux semestres, ils enseignent dans une classe encadrés par un praticien formateur (PraFo). Les stages prennent deux formes : les stages A où l'étudiant est suivi constamment par un PraFo ; les stages B, il a une classe en responsabilité, accompagné de loin par un PraFo. Les auteurs ont élaboré un questionnaire pour connaître la manière dont le stagiaire est perçu par les enseignants. Sur 100 questionnaires distribués, seuls 29 leur reviennent : 20 questionnaires remplis proviennent d'enseignants, 9 de PraFos. Ils constatent amèrement que « la formation pratique des étudiants suscite peu d'intérêt » : sur 20 enseignants, seuls 3 d'entre eux seraient prêts à faire la formation de PraFo. Les stagiaires sont généralement bien intégrés, même si la moitié des directeurs n'ont pas pris le temps de les rencontrer ! Le statut de maître en formation est plutôt bien respecté, le PraFo laisse à son stagiaire un temps d'adaptation et n'intervient généralement pas dans les cours. La collaboration est plutôt bonne, même si la manière de présenter le futur « prof » aux élèves peut révéler une certaine supériorité hiérarchique vis à vis de l'apprenant qui n'est pas encore reconnu comme un collègue.

Cote FIMP 2008/275

Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

A l'heure de son départ de l'IUFM de Lyon après un mandat de cinq ans, Philippe Meirieu témoigne de ce qu'il a découvert à travers des discussions avec des stagiaires et des nouveaux titulaires. Passionnés par un métier que la plupart ont réellement choisi par vocation, ceux-ci se montrent inquiets face à la « situation de déprime » vécue par l'Education nationale française, où l'administration est parfois bien confuse. En exprimant beaucoup d'optimisme, sans nier les difficultés liées au métier, l'auteur tente d'encourager de jeunes professeurs à conserver leur enthousiasme, étant tous confrontés aux mêmes interrogations. L'ouvrage se termine par des entretiens intéressants avec de jeunes professeurs réalisés par Marie-Christine Le Dù.

Cote 37.14.2 MEI

Barlow, M. & Boissière-Mabille, H. (2002). *Ecrire son journal pédagogique : analyser et élaborer sa pratique*. Lyon : Chronique sociale.

L'écriture du journal pédagogique, comme celle du journal intime, est une pratique très ancienne. Le journal pédagogique décrit quotidiennement le vécu de la pratique professionnelle, à la différence du journal personnel dans lequel l'auteur prend en compte des aspects plus intimes, familiaux, sentimentaux...

Ecrire l'histoire de sa classe, sans intention de la diffuser, permet à l'enseignant de la faire vivre et de résoudre l'éternel dilemme : s'intéresser à chaque élève comme personne unique sans perdre de vue la classe entière. Le journal pédagogique est très utile pour décrire sa pratique et pour construire sa personnalité. Puisque c'est décidé, vous allez écrire votre propre journal pédagogique (vous projetez d'acheter un magnifique cahier et une belle plume), n'hésitez pas à vous inspirer de cet ouvrage pour vous plonger dans l'écriture...

Cote 37.12.4 BAR

Cantet, L. (2009). *Entre les murs (Enregistrement vidéo)*. Zurich : Filmcoopy.

Ce film est adapté du roman du même nom de François Bégaudeau. Il nous fait partager le quotidien d'un professeur de français, François Bégaudeau lui-même, qui a fort à faire, seul face à 25 adolescents dans un collège difficile et dont le comportement en classe nous interpelle, nous agace, nous touche.

Le film a été tourné après une année d'ateliers d'improvisation avec 40 élèves et avec de vrais acteurs. Ces ateliers ont ainsi donné naissance au scénario du film. La fin du film est très belle, précisément parce qu'elle nous laisse avec nos interrogations sans apporter de solution miracle à l'école, reflet de notre société.

Cote 791(091)(087) CAN

Céline Bui et Henriette Cochard
bibliothécaires

LA COMMUNICATION SUR EDUCANET2: UN GRAND CHANGEMENT POUR LES ENSEIGNANTS!

Le projet *École et informatique*, né en 2002, prévoit d'ici 2012 une connexion internet à disposition de chaque enseignant, en classe et en salle des maîtres. Les objectifs sont: développer et faciliter la communication entre le Département de la formation et de la jeunesse (DFJ), les services de l'enseignement et le corps enseignant; fournir une adresse de messagerie à tous les enseignants; restreindre l'usage des canaux d'information et de communication traditionnels; favoriser l'intégration des Technologies de l'information et de la communication (TIC).

La Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) a décidé, pour des raisons économiques, d'offrir à chaque enseignant une adresse professionnelle de courrier électronique sur la plateforme suisse *Educanet2*. La communication électronique a pour avantages de baisser les coûts et d'accélérer la diffusion de l'information. Toutefois, nous constatons que des enseignants ne l'utilisent pas, et même ne souhaitent pas l'utiliser. Afin qu'*Educanet2* soit profitable, il faut que les enseignants maîtrisent les difficultés techniques, trouvent un intérêt personnel et aient compris les enjeux économiques. Les maîtres n'ont plus la possibilité de contourner l'outil informatique,

ce qui provoque des résistances. C'est un phénomène irrationnel, contre-productif, mené par une minorité. *Or une représentation positive du changement ne génère pas de résistance.*

Lors de nouvelles pratiques, le changement risque d'être très mal perçu. Notre problématique, dans le cas d'*Educanet2*, est de faire évoluer les enseignants, non pas dans leur manière d'enseigner, mais dans leur manière de communiquer à l'interne. Il s'agit ici d'un changement au niveau de l'institution, assimilable à un projet d'entreprise, souvent considéré comme un projet du conseil de direction, et non des enseignants.

Il faut, de manière optimale, que l'enseignant ait une motivation intrinsèque. Il doit avoir envie de changer ses pratiques, y trouver un sens. Sinon ce sera un échec. Qui a envie d'investir temps et énergie pour se former à des moyens qui lui semblent inutiles? Souvent, après des expériences négatives, les enseignants se désintéressent des nouvelles technologies: ils ont réussi à enseigner des années sans les utiliser, et voilà un surcroît de travail!

Les facteurs émotionnels génèrent des sentiments d'agression et de frustration et impliquent des comportements indésirables. Dans le domaine de l'apprentissage des nouvelles technologies, on est particulièrement touché par les émotions, car les apprenants ont l'impression de ne plus rien savoir, de ne plus avoir de compétences stabilisées, d'où un fort sentiment de frustration.

Comme formatrice, j'ai identifié quelques pistes favorisant le changement nécessaire dans la pratique professionnelle des enseignants, en limitant les résistances.

- Un changement provoque des craintes légitimes de l'apprenant. Il faut impérativement les entendre, les identifier, comprendre leurs causes, et à partir de là casser les représentations négatives en valorisant les vertus du changement.
- Faire prendre conscience des choses; relever

des informations, les verbaliser.

- Partager des expériences.
 - L'objectif premier est de rendre le changement sympathique.
 - Donner des signes de reconnaissance du travail, rejoindre les apprenants sur leur terrain.
 - Valoriser le travail permet de faire alliance avec l'apprenant. Avoir de la reconnaissance mutuelle est une des clés de réussite du changement.
 - Rester impérativement dans la zone proximale de développement (selon Vygotsky). Il est inutile de vouloir amener les participants plus loin que ce qu'ils sont capables d'apprendre.
 - Le changement se prépare de manière participative avec les intéressés. Etablir un contrat, avoir un but commun.
 - Expérimenter des changements de pratiques, en rechercher les points positifs.
 - Le matériel doit être simple d'utilisation et fiable, sans dysfonctionnements déstabilisants.
 - Il est important de ne pas vouloir être actif à la place de l'apprenant.
 - Avoir des personnes ressources en cas de difficultés.
 - Le changement ne doit pas se faire dans l'urgence.
 - Une charte peut aider les utilisateurs d'*Educanet2*.
- En tenant compte de ces pistes, le changement de pratique communicationnelle est nettement facilité.

Caroline Revelly

formatrice d'adultes,

formatrice HEP Vaud UER MEDIAS_TIC

caroline.revelly@vd.educanet2.ch



LE SOUTIEN SOCIAL COMME FACTEUR DE PROTECTION DU BURNOUT DES ENSEIGNANTS

Le stress des enseignants et leur risque d'épuisement professionnel ou burnout sont des thématiques largement abordées notamment en psychologie et en sciences de l'éducation. Rappelons que le burnout a été défini selon trois dimensions (Freudenberger, 1974, 1981; Maslach, 1976) : (1) le sentiment d'épuisement émotionnel avec l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan professionnel; (2) une diminution de l'accomplissement personnel qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail; (3) une tendance à la déshumanisation (ou dépersonnalisation) de la relation dont le cynisme dans les relations est l'une des caractéristiques principales. Si dans une première étape, ce sont les facteurs de risque de burnout qui ont été investigués, des travaux plus récents se sont attachés à identifier les facteurs de protection. Ces deux types de facteurs sont indissociables pour une démarche de prévention. Dans cet article, nous poursuivons la réflexion amorcée dans un article précédent (Doudin & Curchod-Ruedi, 2008a) en nous attachant à mettre en évidence les spécificités de l'épuisement professionnel des enseignants et à tenter d'identifier des mesures pour y faire face. En nous référant à certains résultats de notre recherche en cours, nous mettons en évidence en quoi le soutien social, c'est-à-dire le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques, peut constituer une protection de l'épuisement professionnel pour les enseignants.

Burnout et contexte professionnel

Diverses significations sont attribuées au burnout. Il serait une réponse à une exposition

prolongée à un stress difficile à gérer (Maslach & Jackson, 1981) et constitué d'affects négatifs, d'émotions pénibles suscitées par le comportement des élèves, les contraintes temporelles et parfois l'ambiance de l'école (Genoud, Brodard & Reicherts, 2007). D'autres chercheurs (p. ex. Cathébras, 1999; Loriol, 2000) y voient un phénomène sociologique comme : la surcharge de travail; le sentiment d'inéquité (manque de reconnaissance des difficultés propres à la profession enseignante en regard d'autres professions); le manque de soutien organisationnel (manque de clarté des objectifs visés; confusion dans la délimitation des rôles des différents professionnels intervenant dans le champ scolaire); le manque de participation aux prises de décision; une société paradoxale qui émet des critiques parfois très violentes à l'égard de l'école tout en lui adressant des demandes irréalistes comme si l'école pouvait régler tous les problèmes (Laugaa & Rasclé, 2004).

Burnout et idéal professionnel

Le burnout est également décrit comme un phénomène relatif à l'individu. Certains auteurs décrivent le burnout comme une souffrance narcissique ou « pathologie de l'idéal » (Lebigot & Lafont, 1985; Scarfone, 1985). Jaoul et Kovess (2004) rappellent que, si le burnout s'exprime par des plaintes de type dépressives, il est surtout le résultat d'une dissonance entre certains idéaux portés par la vie professionnelle et la réalité du travail au quotidien. Cette confrontation, la désillusion, le manque de reconnaissance exposent au risque de mal-être, voire de souffrance. Le moyen de s'en défendre est de restreindre sentiments et émotions. Selon Blase (1982), c'est le décalage entre le but idéal que se fixe l'enseignant, ses efforts

pour l'atteindre et le résultat de ces efforts qui vont déterminer son risque de burnout. La profession enseignante requiert une éthique professionnelle. Elle repose sur des valeurs humanistes parfois idéalisées puis mises à mal par la réalité du quotidien : les tâches deviennent plus lourdes à assumer et les échecs difficiles à tolérer. Le burnout, notamment dans sa dimension de déshumanisation de la relation, serait une stratégie d'adaptation (coping) permettant au professionnel de ne pas s'effondrer face à une désillusion empreinte d'émotions pénibles (Jaoul & Kovess, op.cit.). De ce point de vue, la déshumanisation, avec sa dimension de froideur et de distance émotionnelle constituerait un facteur de protection du professionnel qui met ainsi à distance certaines exigences propres à sa profession (Truchot, 2004).

Si la déshumanisation de la relation peut être considérée comme un facteur de protection permettant à l'enseignant d'éviter une « détresse psychologique insurmontable » (Jaoul & Kovess, op.cit.), elle est également un facteur de risque pour la relation enseignant-élève et donc pour le développement de ce dernier puisque l'attitude cynique d'un enseignant peut représenter une violence d'attitude dommageable pour le développement de ses élèves (à ce propos, voir Doudin & Curchod-Ruedi, 2008b). De ce point de vue, tant pour la santé des enseignants que pour la santé des élèves, les recherches sur les facteurs susceptibles de prévenir l'épuisement professionnel de l'enseignant semblent de première importance.

Divers aspects du soutien social

L'un des facteurs de protection du burnout est le soutien social. Hobfoll (1988) propose la distinction entre soutien émotionnel (p. ex.



des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance qui permettraient de consolider l'enseignant et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle) et soutien instrumental (p. ex. une assistance technique, une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel, des informations pertinentes, des conseils sous forme de rétroaction quant au travail fourni ou à la situation décrite). Un soutien émotionnel est habituellement prodigué par des proches (amis, famille, conjoint) alors qu'un soutien instrumental est

plutôt offert par des professionnels (membre de la direction, de l'équipe santé, formateurs) bénéficiant de compétences complémentaires à celles de l'enseignant et permettant une approche enrichie de la situation problématique. Dans le canton de Vaud notamment, la plupart des établissements scolaires se sont dotés de personnes-ressources, de réseaux d'aide intervenant dans des situations plus ou moins critiques (maltraitance, addiction, phénomènes de violence, difficultés d'apprentissage, etc.) et susceptibles de fournir un soutien instrumental.

Selon Hobfoll (1988), les enseignants auraient tendance à privilégier le recours à un soutien émotionnel plutôt qu'à un soutien instrumental. Or, comme le relève Halbesleben (2006), les personnes qui fournissent un soutien émotionnel s'avèrent souvent incapables de fournir une aide tangible permettant de résoudre un problème contrairement aux personnes qui apportent un soutien instrumental. De ce point de vue, le soutien émotionnel constituerait un facteur de protection pour la santé de l'enseignant mais pas pour les élèves. Cette affirmation mérite cependant d'être nuancée. Le soutien émotionnel qui aide à prévenir le burnout favoriserait le maintien d'interactions enseignants-élèves respectueuses de l'éthique relationnelle; il représente donc également un facteur de protection pour les élèves.

Une autre dimension est la perception subjective qu'une personne peut avoir du soutien social reçu (Barrera, 1986; Streeter & Franklin, 1992; Vaux, 1992). Elle porte sur le sentiment d'avoir suffisamment de soutien, la satisfaction du soutien reçu ou encore la disponibilité du soutien en cas de nécessité. Selon ce point de vue, l'efficacité du soutien social tient davantage à l'expérience personnelle de la personne qu'à la disponibilité effective du réseau ou à la compétence des personnes sollicitées (Buchanan, 1995). En effet, le stress ou la détresse psychologique peuvent affecter la manière dont l'enseignant perçoit le soutien social (Barrera, 1986; Toussignant, 1988).

Problématique

Notre recherche vise à identifier d'une part les moyens de préserver la santé des enseignants et d'autre part de maintenir une attitude éthique à l'égard des élèves, quels que soient les difficultés ou les comportements de ces derniers. Le cynisme d'un enseignant épuisé risque évidemment d'aller à l'encontre de cette attitude. Il convient, à ce stade, de s'interroger sur les aspects du soutien social susceptibles de prévenir l'épuisement professionnel. Quelles sont les situations problématiques dans lesquelles l'enseignant se sent le mieux ou le moins

bien soutenu et de quel type de soutien s'agit-il ? Quelles sont les catégories d'interlocuteurs qui les soutiennent le plus efficacement ? Celles qui dispensent un soutien instrumental ou celles qui dispensent un soutien émotionnel ? Est-ce qu'un de ces deux types de soutien est plus à même de prévenir l'épuisement professionnel de l'enseignant ? Est-ce que l'évaluation par l'enseignant de la qualité du soutien social reçu entretient un lien avec le risque d'épuisement professionnel ? Ce sont les questions que nous traitons ici.

Méthode

Les données recueillies portent sur 137 enseignants. Tout d'abord, nous avons examiné différents types de situations scolaires impliquant : l'enseignant et ses élèves (p. ex. : « Lorsque vous n'avez pas pu maîtriser votre colère face à un(e) élève, sur qui pouvez-vous compter pour vous aider ? ») ; l'enseignant et ses collègues (p. ex. : « Vous avez l'impression que vos collègues et vous ne partagez plus les mêmes valeurs. Sur qui pouvez-vous compter pour vous aider à clarifier la situation ? ») ; l'enseignant et les moyens d'enseignement (p. ex. : « Sur qui pouvez-vous compter pour vous aider à y voir plus clair lorsque vous doutez des nouvelles méthodes d'enseignement ? ») ; l'enseignant par rapport à lui-même (p. ex. : « Lorsque vous êtes dans des doutes profonds quant à vos compétences professionnelles, sur qui pouvez-vous compter pour vous écouter ouvertement, sans critique ? ») ; l'enseignant et la direction (p. ex. : « Sur qui pouvez-vous compter lorsque ça ne marche pas très bien avec votre directeur et que vous ne savez pas pourquoi ? ») ; la reconnaissance que l'enseignant estime recevoir pour son travail (p. ex. : « Lorsque vous avez contribué à la réussite d'un(e) de vos élèves par un soutien régulier, de qui recevez-vous des remarques positives ? »).

Ensuite, pour chaque situation, nous avons différencié le type de soutien social que les enseignants estiment avoir été le plus satisfaisant en lien avec la personne qui l'a prodigué. Selon la personne citée, nous avons classé le type de soutien en : soutien émotionnel (par ex.

mon mari) ; soutien instrumental (un collègue) ; soutien mixte (émotionnel et instrumental ; p. ex. : une amie enseignante). De plus, des enseignants estiment n'avoir pu compter sur personne dans certaines situations. Dans ce cas, nous avons relevé l'absence de soutien.

Enfin, nous avons tenté de déterminer le lien entre le type de soutien social dont l'enseignant s'est dit le plus satisfait et le risque de burnout au travers de l'échelle de Maslach composée de trois dimensions : épuisement émotionnel ; déshumanisation ; accomplissement personnel.

Résultats et discussion

Toutes situations confondues, les résultats mettent en évidence que le soutien instrumental est largement le plus cité (60%) alors que le soutien émotionnel l'est nettement moins (22%). Le soutien mixte (instrumental et émotionnel) est marginal (8%) ainsi que l'absence de soutien (10%).

Les enseignants interrogés privilégient les sollicitations de professionnels offrant un soutien instrumental dispensant une aide tangible quant à la résolution de problèmes scolaires et plus particulièrement dans des situations relatives aux élèves et aux moyens d'enseignement. Ce constat va à l'encontre de ce que concluent Hobfoll (1988) et Halbesleben (2006) lorsqu'ils observent que les enseignants ont tendance à solliciter prioritairement un soutien émotionnel. Nous pouvons en déduire que les compétences complémentaires à celles des enseignants sont disponibles au sein de l'institution scolaire et qu'elles sont généralement sollicitées et perçues comme adéquates pour aider à résoudre des situations problématiques. Le recours majoritairement à un soutien instrumental plutôt qu'émotionnel souligne une posture professionnelle des enseignants plus préoccupés de trouver des solutions adéquates pour leurs élèves que d'être entendus dans leur plainte. Le soutien émotionnel est particulièrement requis lorsque l'enseignant est confronté à des interrogations quant à lui-même et dans des situations problématiques avec la direction. Ceci révèle la charge émotionnelle que présentent ces deux

types de situation et sans doute la nécessité et le bien-fondé de recourir alors à un soutien émotionnel. C'est d'ailleurs dans les situations problématiques avec la direction mais aussi avec les collègues que des enseignants interrogés mentionnent le plus fréquemment qu'ils n'ont pu compter sur personne pour les soutenir.

Cependant, nos résultats ne montrent pas de relation entre les types de soutien social (instrumental, émotionnel et mixte) et les trois dimensions du burnout, pas plus d'ailleurs qu'entre l'absence de soutien et le risque de burnout. Par contre, c'est l'évaluation subjective du soutien social reçu qui révèle un lien significatif avec le risque de burnout. Ainsi un haut niveau de satisfaction du soutien social reçu est lié à un bas niveau à l'échelle de déshumanisation et à haut niveau à l'échelle d'accomplissement professionnel. Un bas niveau de satisfaction du soutien social reçu est lié à un haut niveau à l'échelle de déshumanisation et à un bas niveau à l'échelle d'accomplissement professionnel.

Plusieurs interprétations de ces résultats sont possibles. Une évaluation positive du soutien social reçu semble constituer un facteur de protection de l'épuisement professionnel. Une évaluation négative du soutien reçu peut constituer un facteur de risque d'épuisement professionnel. Cependant cette deuxième affirmation doit être nuancée. Ainsi, lorsque l'individu est en burnout, il peut rencontrer des difficultés à solliciter un soutien social et à le percevoir comme satisfaisant. En effet, recourir au soutien social suppose des habiletés relationnelles qui sont difficilement disponibles lorsqu'il y a déshumanisation de la relation. Ainsi, les enseignants qui auraient le plus grand besoin de soutien social sont ceux qui sont le moins à même de le solliciter et de le percevoir comme efficace. Ensuite, le soutien social offert par l'établissement peut être insuffisamment visible ou trop complexe à mobiliser dans des situations délicates par un enseignant déjà fragilisé.

Le soutien social représente une prévention de type primaire destinée à tous les enseignants en vue de les protéger de l'épuisement



professionnel. En revanche, le soutien social, du moins dans certains cas, n'est pas un facteur de protection en prévention secondaire, c'est-à-dire lorsque l'enseignant est déjà en état de burnout car celui-ci n'est pas toujours en mesure de solliciter les personnes susceptibles de l'aider. Cette sollicitation suppose que les compétences relationnelles soient intactes. En prévention secondaire, ce sont des mesures plus individualisées qui devraient alors être proposées.

Bibliographie (sélection)

Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2008a). « Burnout de l'enseignant : facteurs de risques et facteurs de protection ». *Prismes* 9, pp. 5-8.

Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2008b). « Violences institutionnelles : risques et prévention ». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, pp. 21-26.

Genoud, P.-A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2007). « Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire ». *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), pp. 37-45.

Jaoul, G. & Kovess, V. (2004). « Le burnout dans la profession enseignante ». *Annales Médico-Psychologiques*, 162(1), pp. 26-35.

Truchot, D. (2004). *Epuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*. Paris: Dunod.

Denise Curchod-Ruedi

*professeure formatrice
à la Haute Ecole Pédagogique
(Lausanne), membre de l'unité
d'enseignement et de recherche
« Développement de l'enfant à l'adulte »
denise.curchod@hepl.ch*

Pierre-André Doudin

*professeur à l'Université de Lausanne
et à la Haute Ecole Pédagogique
(Lausanne), responsable de l'unité
d'enseignement et de recherche
« Développement de l'enfant à l'adulte »
pierre-andre.doudin@hepl.ch*

Valérie Peter

*assistante à l'Université de Lausanne
valerie.peter@unil.ch*

1 Une bibliographie complète est à disposition auprès des auteurs.

RÉFLEXION D'UNE DIRECTRICE SUR « AGIR, RÉFLÉCHIR, PRENDRE DU REcul, ÉVOLUER »

En décembre, ces quatre mots qui annonçaient le thème du numéro 10 de *Prismes* m'ont interpellée et ont donné naissance à cette succincte réponse. Ce que je dis n'est pas nouveau, je ne prétends pas rivaliser avec les réflexions menées par les pédagogues ou les spécialistes du sujet. Partant de l'idée que ce journal est lu par des personnalités influençant la didactique et la pédagogie de ce canton et par les enseignants, il me paraissait intéressant de dire - ou de redire encore une fois avec mes excuses si d'aucun se sentent plagiés ou blessés - deux ou trois choses à ce sujet.

Une école de qualité se construit en remettant plusieurs fois sur le tapis les mêmes idées ou des réflexions identiques. Si je peux sembler pédante, il n'y dans mes propos ni critique, ni volonté de détenir une réponse, juste un questionnement.

Les enseignants *agissent* et *réfléchissent* à chaque instant dans leur travail, ils ne peuvent pas faire autrement. Mais ont-ils vraiment le temps de *prendre du recul*? Prendre du recul dans le sens de considérer les réalités vécues, de les analyser, de les mettre en perspective, voire de les critiquer, pour *évoluer*. Pour ce faire, il faut du temps, mais où en trouver alors que tout, autour de soi, va très vite. Comment prendre le temps de souffler devant des classes, en préparant les cours, en corrigeant, en contactant les parents, en participant aux nombreuses séances, pour ne citer que quelques-uns des aspects de l'activité de l'enseignant?

Comment prendre du temps dans cette interaction ou confrontation avec des situations pédagogiques pour lesquelles des réponses complexes sont nécessaires? Miroir du monde dans lequel nous vivons, ou image devant se projeter sur le monde, l'école et les enseignants sont constamment remis en question car les programmes, les méthodes pédagogiques, la population d'élèves, les exigences des parents et de



la société évoluent. Fort heureusement tout évolue, pourrions-nous également dire.

Classes de niveaux hétérogènes, effectifs élevés, élèves peu motivés, discipline... l'enseignant doit se dépenser énormément. C'est une *charge émotionnelle* importante car, dans ces situations humaines, il y a des interactions avec des résonances positives ou négatives, de l'attachement ou du rejet, des peurs. L'enseignant vit également parmi des collègues avec lesquels il y a du partage, mais aussi de la solitude, des affinités et des différences, parfois des rivalités. Il doit encore compter sur l'institution, le cadre qui lui offre sa liberté pédagogique, qui le gratifie mais le limite et le frustre aussi. Comment faire la part des choses, comment agir et évoluer en tenant compte de tout ça?

A cela s'ajoutent les changements de l'école

dans les deux à quatre ans à venir: un nouveau Plan d'études romand (PER), l'introduction d'HarmoS, les conseils d'établissement, l'anglais dès la 5^{ème}, l'intégration de la majorité des élèves dans l'école régulière, une évaluation des élèves via des standards nationaux ou internationaux, la nécessité de viser les résultats de l'école... avec tout ce que cela implique pour la liberté pédagogique des enseignants « derrière les murs des salles de classe ».

Toutes ces innovations n'échapperont par ailleurs pas aux forces d'inertie et aux différentes oppositions presque inhérentes (du monde politique, de la société civile, des spécialistes...) à tout changement dans le domaine scolaire. Elles créeront du travail supplémentaire et de la surcharge, de l'incompréhension, un sentiment de non reconnaissance... Dans cette évolution



rapide, comment opérer des transformations de la manière d'agir, de penser ses actes pédagogiques afin d'évoluer avec la nouvelle vision de l'école, sans s'épuiser ?

De plus, il n'est pas toujours évident pour les enseignants d'adhérer spontanément aux réformes. « Traditionalistes » dans le sens de « gardiens de la culture », ils sont méfiants envers les tentatives de mutations trop rapides ou ne fournissant pas les moyens adéquats pour leur réalisation.

Certes, pour réfléchir et évoluer, tout enseignant méritant et motivé est constamment en auto-évaluation ou en auto-supervision dans le but d'améliorer sa pratique éducative. Ce processus lui permet de consolider ses acquis, de combler ses lacunes, d'identifier ses besoins et ceux de l'institution.

Mais il est seul. Nous savons que les enseignants communiquent et collaborent. Ils échangent des travaux, des définitions d'objectifs ou de tests, mais finalement chacun retourne dans sa classe s'occuper de ses élèves, seul... autonome. Une bonne maîtrise du métier permet de prendre du recul et d'évoluer... si l'enseignant ne s'épuise pas avant. Et cela est-il suffisant pour affronter des changements en cours ou à venir ? Si ces changements sont obligatoires, il faut que l'amélioration ne reste pas facultative.

Il existe des cours de formation continue, diront certains ? Parmi les enseignants qui suivent des cours, lesquels arrivent à prendre du recul ? Certes, toute formation est ressourcement et évolution, pour soi d'abord.

Mais pourrait-on aller au-delà ? Donner une chance à l'école en parlant de supervision ou d'intervision (personnellement, je préfère « intervention ») ? Parler d'une vraie prise de recul ?

Des travaux existent qui ont déjà effectué le tour de la question, qui ont mis en évidence le besoin de se questionner sur ses valeurs, ses ressources, ses compétences, le stress quotidien, la confiance, les doutes.

Ne pourrait-on pas penser à l'intervention d'un psychologue hors hiérarchie permettant de déposer le trop plein émotionnel, proposer des offres de supervision (intervention) *intégrées* au pensum de l'enseignant ; ou la formation de groupes d'intervision également sur le temps de travail ?

Pour évoluer, ne serait-il pas important que les enseignants disposent de temps, de lieux dans le but de discuter des missions de l'école, de ses valeurs, des dispositifs légaux favorisant des relations de confiance entre les parents et l'école, les élèves et les enseignants ? D'un moment, dans le pensum où collaborer au-delà de l'échange de travaux et de définitions d'objectifs.

Certes, en matière de supervision pédagogique, les enseignants ont des préférences diverses par rapport au type d'aide à recevoir ; c'est une culture qui n'existe pas, elle est à créer. Elle fait peut-être peur. La lumière effraie davantage que l'obscurité.

Prendre du recul et évoluer, est-ce que cela ne procurerait pas la possibilité d'avoir une vision d'ensemble qui permettrait peut-être de mieux comprendre ou de gérer la lassitude, le stress et l'irritabilité, et de protéger les enseignants d'un épuisement professionnel ?

Il s'agit quelque part d'un développement personnel et professionnel des enseignants, confrontés qu'ils sont à un métier en plein changement, à un métier qui les sollicite de plus en plus sur le plan relationnel et émotionnel. La supervision leur offrirait peut-être un espace de parole, de reconnaissance de leurs actes, de leurs difficultés, un lieu de pensée commun, un *moment privilégié*.

C'est peut-être ce que j'aurais souhaité en tant qu'enseignante avant d'assumer des responsabilités de direction.

Béatrice Engeli

directrice de l'établissement secondaire de Morges-Beausobre



LE CROQU'MENUS NOUVEAU EST ARRIVÉ!

Manger, boire, valoriser sa santé. Ce manuel est un moyen d'enseignement intercantonal et bilingue pour l'économie familiale destiné aux élèves de 7^{ème} à 9^{ème} année. La version en allemand se nomme *Tiptopf*. Cette nouvelle édition est remaniée en profondeur. Elle propose davantage de recettes plus simples et rapides ainsi qu'un chapitre consacré à des notions théoriques d'alimentation, présentées de manière proche des ados avec des photographies. Un souci particulier a été apporté à la lisibilité par le moyen de couleurs et d'illustrations. www.edscol.ch



AMUSE-BOUCHE

La collection *Amuse-bouche* est composée de quatre volumes : les saisons ; dans ma famille ; les animaux ; à l'école. Les deux premiers viennent de paraître, les deux suivants sortiront l'an prochain. Elle s'adresse aux jeunes enfants dès 3 ans, aux familles, aux éducateurs et aux enseignants. Chaque volume comporte une brochure avec CD inclus. Ces chansons ont été pensées comme des supports pour les premiers apprentissages, avec une réflexion sur des notions liées à la structuration du temps et de l'espace, au développement de la motricité et des compétences sociales. Les activités et les chansons ont toutes été testées auprès d'enfants de 3 à 10 ans.

Oppliger Mercado, C & Croset, C. (2009) *Amuse-Bouches: les saisons et Amuse-bouches: dans ma famille*. LEP/ HEP BEJUNE / HEP Vaud: Le Mont-sur-Lausanne.

Unil
UNIL | Université de Lausanne
Fondation pour la formation continue
universitaire lausannoise

HEP
V A U D

EVOLUTION ET CROYANCES

Cette formation continue est organisée conjointement par l'Université de Lausanne et la HEP Vaud. Elle est gratuite pour les enseignants de l'école publique vaudoise.

Alors que l'on célèbre les 150 ans de la publication de *L'Origine des espèces* et les 200 ans de la naissance de Darwin, les voix critiques à l'égard de la théorie de l'évolution semblent se multiplier dans l'actualité. En Europe, des velléités d'enseigner le créationnisme comme une alternative à la théorie de l'évolution se font de plus en plus pressantes. Quelle est la nature exacte de la théorie de l'évolution ? Quel est l'arrière-plan historique des critiques créationnistes ? Quels sont les enjeux pédagogiques ? Ces questions orienteront les cinq soirées et le débat final de cette formation.

Université de Lausanne: mercredi 28 octobre 2009 et les jeudis 5, 12, 19, 26 novembre et 3 décembre, de 18h30 à 20h30

Délai d'inscription: 16 octobre 2009 à l'UNIL (<http://www.unil.ch/formcont>)

HEP
V A U D



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CURRICULUMS EN MOUVEMENT, ACTEURS ET SAVOIRS SOUS PRESSION-S: ENJEUX ET IMPACTS

La HEP Vaud – par l'UER Didactiques des sciences humaines – organise, en collaboration avec l'Université de Genève (FPSE), un colloque international consacré aux didactiques de *l'histoire*, de la *géographie* et de *l'éducation à la citoyenneté*. Les curriculums scolaires ont de tout temps évolué. Depuis quelques années et dans de nombreux pays, le mouvement s'accélère, en raison de l'introduction de nouvelles intentions de formation et de nouveaux objets à enseigner, en réponse à des demandes sociales fortes. Ces disciplines connaissent ainsi de profondes remises en question, qui interrogent à la fois les finalités et les savoirs qui leur sont propres, la formation des enseignants et la recherche, les pratiques et les dispositifs d'enseignement. Le colloque sera un lieu de réflexion sur les relations entre l'espace public, la société et le monde scolaire, et un lieu d'échanges pour les chercheurs, les formateurs et les enseignants intéressés.

HEP Vaud: 23 et 24 novembre 2009

Informations complémentaires et inscriptions: <http://www.hepl.ch/didhgec>

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE !

RELAIS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS, DES ÉTUDIANTS, DES FORMATEURS, DES CHERCHEURS ET DES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE, *PRISMES* PROPOSE UNE PLATE-FORME D'ÉCHANGES ENTRE TOUS LES ACTEURS ATTACHÉS À CONSTRUIRE DES SAVOIRS NÉCESSAIRES POUR L'AVENIR DES ENFANTS ET DES JEUNES.

POUR RECEVOIR PERSONNELLEMENT ET GRATUITEMENT NOTRE REVUE BI-ANNUELLE, ABONNEZ-VOUS PAR COURRIER, TÉLÉPHONE, FAX OU MAIL !



Prismes n° 1
Transitions

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



Prismes n° 2
L'art à l'école

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

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



Prismes n° 3
Jalons pour une éthique

Individu / Société
Respect ouverture
Valeurs citoyenneté
Ecole / Cadre liberté



Prismes n° 4
Favoriser les
apprentissages

Fondements
Repères
Expériences
Environnement



Prismes n° 5
Partenariats

Construction
Tension
Négociation
Solidarité



Prismes n° 6
Sciences et
mathématiques à l'école

Connaitre
Comprendre
Ordonner Le monde



Prismes n° 7
La pédagogie
au fil de l'histoire

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



Prismes n° 8
Apprivoiser...
aimer les langues

Immersion
Apprentissage
Culture / Littérature



Prismes n° 9
Épuisement et
ressourcement

Comprendre
Réagir
Reconstruire



Prismes n° 10
savoirs, pratiques et
apprentissages

Agir
Réfléchir
Prendre du recul
Evoluer

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR N° 1 N° 3 N° 4 N° 5 N° 6 N° 7 N° 8 N° 9

DATE

SIGNATURE

Courrier:

Prismes, HEP-Institut
de formation continue,
av. de Cour 33
1014 Lausanne

Téléphone:

+41 (0)21 316 09 31

Fax:

+41 (0)21 316 24 21

Mail:

prismes@hepl.ch

Prochain numéro

Le onzième numéro de *Prismes* aura pour thème : *questions de société : didactiques des sciences humaines, citoyenneté, sciences des religions, philosophies, diversité des élèves...*

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

Pour le numéro 11, le délai rédactionnel est fixé à fin juin 2009.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

VERNISSAGE DU NUMÉRO 10

Savoirs, pratiques et apprentissages

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 jeudi premier octobre 2009, de 19 h. 30 à 21 h. 30**, à la HEP Vaud, av. de Cour 33, Lausanne (salle 420).

Venez librement, bienvenue à toutes et à tous !

Internet

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

<http://www.hepl.ch/> > onglet *Présentation* > rubrique *Publications* > Revue *Prismes*

Contacts

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

Comité de rédaction de *Prismes*

HEP Vaud

Av. de Cour 33

1014 LAUSANNE

Tél: +41 (0) 21 316 09 31

Fax: +41 (0) 21 316 24 21 (mention *Prismes*)

Courriel: prismes@hepl.ch



IMPRESSUM

Responsable éditorial

Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP Vaud

Comité de rédaction

Régine Clottu (responsable de projet), Nicolas Christin, Denis Girardet, Jean-Louis Paley

Avec la collaboration de Pierre-Alain Besençon

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP Vaud, Av. de Cour 33, CH-1014 LAUSANNE

Adresse électronique du comité de rédaction

prismes@hepl.ch

Site web

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

Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

Photographies et infographies

Nicolas Christin

Page 9 et 10: Col. Priv. J.Z Suisse.

Page 15: Couverture Collection Pestalozzi.

Page 16: Plaque Fondation Pestalozzi

Page 24: Photo: Elisabeth Stierli

Page 25: Dessin: Stéphanie Massy

Page 32: Photo: Francine Brocher.

Page 43: Scan: brochure le projet-élève au cycle initial:

groupe de réflexion de l'AVECin

Page 44: Scan: Arbre de connaissances. Alain Chaubert.

Page 54: Scan: dessin Yvan Schneider

Imprimeur

Presses Centrales, Lausanne

Tirage

5000 exemplaires

1 | ENTRELACER DES SAVOIRS
ET DES PRATIQUES

2 | INTÉGRER DES SAVOIRS ET DES
PRATIQUES EN FORMATION

3 | INTÉGRER DES APPRENTISSAGES
À L'ÉCOLE

LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS

LA PAGE DES PRAFOS

LES LIVRES ONT LA COTE

DES RESSOURCES...

ENCORE...

ANNONCES

ABONNEMENT

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

