

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Les pédagogies
socioconstructivistes,
alternatives, traditionnelles :
où en est-on aujourd'hui ?

REMERCIEMENTS

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

Porrentruy, novembre 2008

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

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 3, 9, 12, 14, 16, 22, 24, 26, 29, 33, 34, 35, 47, Mona Ditisheim

Page 1, 2, Darrin Vanselow

Page 19, Marie-Claude Gillard

Page 36, Abdeljalil Akkari

Page 41, Grande Ourse

Page 44, Daniel Coudrain

Page 45, Alessia Personeni

Page 46, Daniela Valenti

Impression
IOP Imprimerie de l'Ouest SA
2034 Peseux

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Les pédagogies socioconstructivistes, alternatives, traditionnelles, où en est-on aujourd'hui ? Pierre-Daniel Gagnebin 1

Chroniques

Le mot du recteur

Des changements à la direction de la HEP, Jean-Pierre Faivre 2

Formation préscolaire primaire

Une stabilité réjouissante, Fred-Henri Schnegg 4

Formation secondaire

Le souffle de Bologne, Marie-Thérèse Erard-Badet 6

Ressources documentaires et multimédia

Nouveautés à ne pas manquer, Cherryl Odiet et Claude-Anne Choffat
Le MobilOthèque, Isabelle Mamie et Philippe Moeckli 8

Formation continue

Des départs et des arrivées, Formation complémentaire préscolaire primaire, Formation à la supervision, Bernard Renevey 9

Recherche

Vers une identité scientifique de la HEP-BEJUNE : quelques éléments de compréhension d'une politique de la recherche, Bernard Wentzel 10



Les pédagogies socioconstructivistes, alternatives, traditionnelles : où en est-on aujourd'hui ?

Pédagogie socioconstructiviste, idéologie, scientificité et auto-analyse, Michel Develay 11

Constructivisme : confusion et mauvaise foi, Philippe Perrenoud 13

Au-delà des théories pédagogiques à la mode : les recherches scientifiques en éducation, Mario Richard, Clermont Gauthier, Steve Bissonnette 15

Les pédagogies socioconstructivistes : de quoi s'agit-il et où en est-on ? Marie-Françoise Legendre 17

De la mise en pratique du socioconstructivisme à l'enseignement donné par les jeunes en formation : un exercice de funambule ? Danièle Périsset Bagnoud 19

La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes Etiennette Vellas 21

L'inclusion de tous les enfants : un défi à relever, Michelle Brendel, Sylvie Elcherroth, Marc Hilger, Melanie Noesen, Denis Scuto 23

Retour de Finlande... Guy Lévy 26

Où sont passées les pédagogies nouvelles ? Pierre Petignat 28

Vous avez dit socioconstructivisme ? Denis Perrin 29

L'École entre Autorité et Zizanie, Ou 26 façons de renoncer au dernier mot Alain Muller 31

Synthèse des avis exprimés au sujet des mathématiques COROME Denis Juillerat 32

Quelle pédagogie utiliser dans nos classes ? Christiane de la Reussille 34

Améliorer l'éducation de base : le point de vue des enseignants brésiliens, A. Akkari, C. Pompeu, A. S. Costa Fernandes, R. Souza e Silva 36

École de La Grande Ourse, Regard sur 23 ans d'expériences en pédagogie active, Véra Zaslavsky 40

Arrêt sur image : un point de vue étudiantin sur la pédagogie et ses évolutions Thomas Monnin 42

Billet d'humeur : Pour ou contre ? Mona Ditisheim 43

Entretiens

Daniel Coudrain 44

Alessia Personeni 45

Daniela Valenti 46

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Les pédagogies socioconstructivistes, alternatives, traditionnelles, où en est-on aujourd'hui ?



Si un enjeu de taille agite le monde scolaire en cette fin d'année 2008, c'est bien celui des modèles pédagogiques! ENJEUX PÉDAGOGIQUES abordait déjà *Le temps des réformes* en juin 2007 dans son Bulletin n° 6. Depuis lors, le mouvement amorcé n'a fait que s'amplifier, partout en Europe et en Amérique du Nord. La recherche de modèles cohérents destinés à garantir un enseignement de qualité, adaptés à l'évolution de notre société, le souci d'une harmonisation des programmes visant à assurer la compatibilité des exigences et à faciliter la mobilité croissante des populations, la volonté politique manifeste dans tous les pays d'élever le niveau de l'éducation générale et de l'instruction, sont autant de facteurs qui génèrent de grandes opérations, lesquelles toucheront à terme l'activité pédagogique à tous les degrés de l'enseignement. La Suisse et plus spécifiquement la Romandie en ce qui nous concerne n'échappent pas à la règle. Que ce soit au niveau national ou au niveau romand, les mesures prévues et mises en consultation auront un effet sur des éléments fondamentaux du système éducatif, à savoir la durée et la structure de la scolarité obligatoire, l'âge d'entrée à l'école, les plans d'études, les moyens d'enseignement et les standards nationaux de formation. La consultation qui vient d'être lancée a pour objectif de promouvoir la plus grande opération de réformes que notre pays ait connue dans son histoire au plan fédéral. Citons à ce propos un extrait du communiqué de presse publié le 28 août 2008 par la CIIP¹: «*Ce projet de plan d'études répond en outre à la volonté d'harmonisation de l'école publique exprimée dans le nouvel Article 62, al. 4, de la Constitution fédérale adopté à une très large majorité par le peuple et les cantons le 21 mai 2006. Il s'inscrit aussi dans le cadre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (accord HarmoS), actuellement en phase de ratification dans les parlements cantonaux (art. 3). Plus concrètement, le projet de PER² réalise les articles 7 et 8 de la Convention scolaire romande (également en cours de ratification³)*».

Si ces grandes manœuvres, fortement soutenues par les plus hautes autorités de la Confédération

et des cantons rencontrent un écho généralement favorable auprès du grand public et des associations d'enseignants, elles suscitent cependant quelques réactions défavorables auprès de certaines sensibilités politiques qui reprochent à l'école de privilégier dans les nouveaux systèmes projetés une pédagogie fortement influencée par le modèle socioconstructiviste. ENJEUX PÉDAGOGIQUES, dans ce dixième numéro, a cherché à savoir où en était la pédagogie en cette fin d'année 2008. Par des regards croisés, ce bulletin a ouvert ses colonnes aux spécialistes, aux chercheurs et aux pédagogues qui pensent l'éducation et la formation des enseignants, mais aussi aux formateurs de terrain, aux enseignants et aux étudiants en formation. Nous avons voulu savoir comment ces différents acteurs du système scolaire situent l'école d'aujourd'hui, laquelle se trouve au cœur de nombreuses tensions et de nombreuses attentes, parfois paradoxales.

Comment ces différents professionnels de la fonction publique perçoivent-ils les enjeux qui les concernent en première ligne? Quels modèles pédagogiques guident leur action au quotidien et à plus long terme? Quelles sont les priorités d'un jeune enseignant du début du XXI^e siècle? Le socioconstructivisme a-t-il l'impact qu'on veut bien lui prêter dans la classe? La pédagogie dite traditionnelle a-t-elle véritablement vécu? Quels défis les futurs enseignants ambitionnent-ils de relever?

Nous vous souhaitons une agréable lecture de ce dossier sensible.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

¹ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

² Plan d'études romand

³ <http://www.ciip.ch/index.php?m=2&sm=2&page=205>

Mot du recteur

Des changements à la direction de la HEP



Tout changement suscite au sein des collectivités craintes ou espoirs, il est donc nécessaire d'y répondre par une communication adéquate, en évitant de placer les personnes en situation de trop ou trop peu d'informations.

Une institution ne se résume pas à un organigramme, à un enchaînement de tâches décrites dans des processus. C'est au contraire un tissu complexe de personnalités et de relations humaines, d'habitudes et de ressentis. Chacun a su trouver sa place en exprimant sa personnalité, son tempérament, ses compétences tout en côtoyant ceux des autres. Un changement quel qu'il soit remet en cause cet équilibre car il implique de nouvelles méthodes, de nouveaux comportements, de nouveaux partenaires.

Dans ce contexte, la HEP-BEJUNE a connu, dès août 2008, un certain nombre de changements, notamment au niveau de sa direction, avec un nouveau recteur et de nouveaux doyens en charge de la formation préscolaire et primaire ainsi que de la recherche. Ces changements peuvent susciter auprès du personnel une série de questions quant à savoir quels seront les axes prioritaires retenus par la nouvelle équipe de direction afin de permettre à la

HEP-BEJUNE de poursuivre sa mission. Le développement stratégique et la tertiarisation de l'institution représentent les axes qui mobiliseront la réflexion de la nouvelle équipe de direction en relais avec l'ensemble du personnel de l'institution.

Développement stratégique

Assurer la pérennité de la HEP-BEJUNE en tant qu'institution de formation de degré tertiaire dans l'espace romand et national est une priorité absolue qui implique que des réflexions soient menées et des décisions prises par les différentes instances concernées dans un certain nombre de dossiers que nous allons aborder.

Le concordat intercantonal

Ce texte fondateur de la HEP-BEJUNE accepté par les trois cantons concordataires se doit d'être adapté en fonction de la nouvelle organisation de l'Institution au niveau de sa direction et de ses lieux de formation.

La position de la HEP-BEJUNE dans l'espace romand

La position de la HEP-BEJUNE au sein du réseau des HEP doit s'affirmer à travers un partenariat clairement établi qui fixe la complémentarité de chaque HEP et leur collaboration, notamment dans les domaines de la recherche et de la formation des enseignants du degré secondaire. Les conventions signées par les quatre HEP romandes dans différents domaines sont une première étape qui doit être poursuivie avec la mise en application des objectifs retenus au niveau organisationnel.

La collaboration avec L'UNINE

En 2005, l'université de Neuchâtel et la HEP-BEJUNE ont signé des conventions de collaboration visant à offrir une formation de qualité tout en respectant les spécificités des deux établissements. Pour la HEP, la signature des conventions permettait de répondre à deux orientations stratégiques, d'une part diminuer la durée de la formation pédagogique et, d'autre part, augmenter la polyvalence disciplinaire de l'enseignant.

Après deux années d'expérimentation, il est nécessaire de revisiter les conventions afin

d'y apporter les ajustements nécessaires pour répondre aux nouvelles exigences de la formation et clarifier le flux financier en lien avec l'immatriculation des étudiants.

La formation secondaire

Les nouvelles exigences de la CDIP¹ et la compatibilité avec la Déclaration de Bologne impliquent une refonte du programme secondaire d'ici 2011.

Se pose ici la question du diplôme combiné secondaire 1 et 2 qui est actuellement offert aux étudiants et qui est une spécificité BEJUNE. Doit-il être maintenu? Si la réponse est positive, la collaboration avec l'Université devra être explicitement établie afin de permettre à l'étudiant de mener en parallèle (tuilage) une partie de sa formation académique et pédagogique. Un tuilage qui tend à raccourcir la durée totale de la formation et qui offre la possibilité d'accroître une polyvalence disciplinaire. Les enjeux principaux dans ce dossier portent sur la reconnaissance de la CDIP et le maintien d'un diplôme combiné secondaire 1 et 2.

La formation préscolaire et primaire

Être compatible avec la Déclaration de Bologne oblige la formation préscolaire et primaire à revisiter son programme de formation, même si ce dernier a fait l'objet d'une évaluation très positive auprès des différents partenaires de la formation (*référence Enjeux pédagogiques n° 9, juin 2008*). Les enjeux dans ce dossier sont importants et portent sur la reconnaissance de la CDIP, sur la durée de la formation (bachelor ou master), sur le profil de l'enseignant (généraliste ou semi-généraliste) et sur la portée de l'habilitation à enseigner dans les différents degrés.

Selon les décisions prises quant au modèle de formation, la localisation des sites de formation devra être abordée afin de garantir la masse critique d'étudiants qui pourrait ne plus être atteinte sur les trois sites actuels.

La formation continue

La formation continue possède un potentiel de développement important et peut assumer, en partenariat avec d'autres HEP, un leadership dans certains domaines. Son développement passe par l'ouverture de programmes certifiants (CAS, DAS, MAS²) dans différents domaines, notamment les langues et l'enseignement spécialisé. L'encadrement d'une première pratique professionnelle est une potentialité qu'il faudra développer durant ces prochaines années en complémentarité avec les formations initiales.

La recherche

Un effort particulier doit être porté dans ce domaine afin que la recherche se développe au sein de la HEP-BEJUNE. Ce qui implique une augmentation des ressources humaines et financières allouées permettant de répondre aux exigences de la CDIP. L'introduction d'une culture interne de la recherche orientée sur la profession



enseignante doit faire l'objet d'une offre de formation dans le cadre du développement professionnel des formateurs.

La communication

Depuis 2001, la HEP s'est dotée d'un ensemble d'outils, de ressources et d'activités de communication dans le but de communiquer de manière efficace et d'affirmer les valeurs éducatives et pédagogiques qui guident ses formations. Après des débuts hésitants au niveau de la qualité et l'absence de cohérence et de complémentarité dans les documents produits, la communication s'est très nettement améliorée à la suite d'un concept clairement défini qui est appelé à évoluer. La lisibilité de l'institution à l'interne et à l'externe via son site Internet est assurée; la qualité des documents produits aujourd'hui garantie.

L'amélioration continue

Les enjeux relatifs au développement de la qualité, à l'assurance qualité et à l'accréditation dans l'enseignement supérieur occupent une place importante dans les ordres du jour des hautes écoles. La qualité dans l'enseignement supérieur entre dans une phase de mesure destinée à reconnaître et à valider la qualité des diplômes délivrés et les prestations qui les accompagnent.

La HEP-BEJUNE conçoit l'approche qualité dans une perspective d'amélioration continue de ses prestations et du travail de son personnel. L'évaluation des cours des formations initiales et l'évaluation du programme de formation préscolaire et primaire s'inscrivent dans ce contexte. Nous sommes convaincus que ce type d'approche répond aux normes édictées pour les

universités et les hautes écoles spécialisées, normes qui seront prochainement appliquées aux hautes écoles pédagogiques. En conséquence, nous allons poursuivre l'approche qualité à travers ce concept qui servira de modèle aux autres démarches qualité qui seront mises en œuvre dans l'Institution en formation continue, en recherche et dans les secteurs des médiathèques et de l'administration.

Tertiarisation de l'institution

L'enseignement devient une activité professionnelle complexe mettant l'accent sur l'expertise professionnelle, l'autonomie, l'innovation et la réflexion. Corollaire obligé, il est nécessaire d'exiger du formateur une formation intellectuelle et scientifique de niveau supérieur et d'intégrer dans l'acte d'enseigner la recherche en sciences de l'éducation et en sciences sociales et humaines. Sans oublier que l'expertise professionnelle passe également par une connaissance concrète de la réalité du métier acquise lors d'une pratique.

Sur la base des profils de formation et en fonction de l'âge des formateurs au sein de la HEP-BEJUNE, il s'avère nécessaire d'engager durant les prochaines années une politique de formation du corps professoral et de recrutement pour que l'insti-

tution puisse répondre aux défis suivants :

- élever le niveau général de qualification des formateurs en favorisant la formation doctorale en sciences de l'éducation mais aussi l'obtention de masters académiques ou de diplômes certifiants (CAS, DAS, MAS) en didactique disciplinaire. Cet objectif nécessite l'acceptation par l'ensemble des formateurs d'une politique de développement professionnel qui est actuellement en consultation
- poursuivre la formation des formateurs à la recherche et aux TICE tout en assurant l'existence d'un programme de formation continue, notamment dans le domaine de la pédagogie d'adulte
- mettre en place une organisation du travail qui doit favoriser progressivement les emplois à plein-temps et à durée indéterminée. Un objectif incontournable si l'on souhaite construire une culture pédagogique commune et être attractif en terme de recrutement
- réorganiser le mandat du formateur vers un modèle davantage tertiaire propre à l'enseignement supérieur. Une réorganisation qui passe par une conception du travail pédagogique comportant moins de segmentation des tâches professorales déclinées actuellement en enseignement, en encadrement et en missions institutionnelles. Le mandat confié à la commission paritaire en juin 2008 permettra de répondre en partie à cet objectif
- recruter une nouvelle génération de formateurs durant les dix prochaines années nécessite la mise en place dès à présent d'une dynamique interne qui prendra en considération non seulement le niveau de qualification mais aussi des compétences en recherche, ainsi qu'une expérience concrète du milieu scolaire. Le défi majeur consistera à trouver un juste équilibre entre le niveau de qualification (idéalement le doctorat ou le master) et l'expérience du travail enseignant. Il n'est pas illusoire de penser que ce profil « idéal » ne se rencontrera pas souvent et que l'Institution devra assumer une partie de la formation de la prochaine génération de formateurs.

Jean-Pierre Faivre
Recteur HEP-BEJUNE

¹ CDIP : conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

² CAS : Certificate of Advanced Studies. DAS : Diploma of Advanced Studies. MAS : Master of Advanced Studies

Formation préscolaire primaire

Une stabilité réjouissante

Quelques données statistiques

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les effectifs des différentes promotions sur les trois sites de la formation préscolaire et primaire pour l'année 2008-2009 (état au 15.9.2008).

diplôme auprès de la gente masculine. Or, l'augmentation des exigences et du nombre d'années de formation n'a pas permis d'enrayer le phénomène: la féminisation se poursuit malgré le remplacement des Écoles normales par les Hautes Écoles Pédagogiques.

	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		Total	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Site de Bienne	19	2	20	4	23	1	62	7
	21		24		24		69	
Site de Porrentruy	24	1	15	2	20	5	60	8
	25		17		25		68	
Site de La Chaux-de-Fonds	46	8	36	7	35	8	117	23
	54		43		43		140	
Total formation préscolaire primaire	90	11	71	13	78	14	239	38
	101		84		92		277	

À la lecture de ce tableau, les quelques constats suivants méritent d'être relevés:

1. Au fil du temps, les effectifs se caractérisent par une stabilité réjouissante. Avec 101 étudiants en 1^{re} année, on assiste au scénario des années précédentes. En effet, le nombre de 135 dossiers de candidature déposés à fin janvier 2008 a permis de renoncer à nouveau à l'organisation d'un concours d'entrée, le taux de désistement oscillant toujours entre 25 et 30 %.
2. La régularité des effectifs témoigne de l'intérêt manifesté par les jeunes pour la profession enseignante. Si l'attractivité du métier d'enseignant préscolaire et primaire ne semble pas diminuer globalement, les hommes, par contre, s'intéressent de moins en moins à l'enseignement.

La nouvelle promotion ne compte que 11 % de candidats masculins alors que le pourcentage d'étudiants dans les volées précédentes variait entre 15 et 16 %. Le phénomène de féminisation n'est pas nouveau, mais il tend à s'accroître. Bien que cette situation ne soit pas spécifique à l'espace BEJUNE, elle doit néanmoins nous interpeller et nous inciter à réfléchir à d'éventuelles mesures de rééquilibrage.

Mais pourquoi la motivation à enseigner est-elle bien plus forte chez les femmes que chez les hommes? Parmi les hypothèses plausibles, on peut certainement relever la conciliation de la vie familiale avec la vie professionnelle, les femmes trouvant dans l'enseignement une réelle possibilité de travail à temps partiel. En revanche, l'image de la profession, les conditions de travail ou les perspectives insuffisantes de carrière sont sans doute des facteurs susceptibles d'expliquer les réticences des hommes à se lancer dans la profession enseignante. Si les causes de la féminisation dans l'enseignement peuvent paraître relativement claires, les solutions le sont nettement moins. À titre d'exemple, on avait espéré que la tertiarisation de la formation des enseignants augmenterait l'attractivité du

Si l'on ne doit pas surestimer le rôle du genre par rapport à la personnalité et à la compétence de l'enseignant, il n'en demeure pas moins que beaucoup d'enfants grandissent dans des familles monoparentales. Pour eux, le risque de ne pas être confrontés au modèle masculin jusqu'à la fin de leur scolarité primaire est bien réel et ne doit pas être minimisé.

3. Le tableau récapitulatif du nombre d'étudiants met en évidence un élément dont les cantons doivent se préoccuper: le seuil limite d'effectif par site. On constate que les effectifs de la promotion 0710 (2^e année) sur le site de Porrentruy (17 étudiants) et de la promotion 0811 (1^{re} année) sur le site de Bienne (21 étudiants) peuvent poser problème. En effet, à l'aube de la 3^e année, lors de la séparation des étudiants en deux filières d'étude (-2+2 et 3-6P), les effectifs de certaines classes pourraient passer en dessous d'un seuil acceptable. Dans ce contexte, des idées de regroupement mériteront un examen plus attentif.

Programme de formation

Le programme de formation de l'année 2008-2009 s'inscrit dans la continuité, tant sur le plan pédagogique que sur le plan structurel. Cette stabilité s'explique évidemment par le fait qu'un nouveau programme de formation sera mis en œuvre dès la rentrée 2010. Il devra, d'une part, répondre aux exigences de la Déclaration de Bologne et, d'autre part, intégrer les contraintes du concordat HarmoS et du nouveau Plan d'Études Romand (PER). De grands changements n'interviendront donc plus d'ici 2010. On peut toutefois relever qu'une réflexion a été conduite durant l'année 2007 quant à la manière d'aborder l'École infantine, sa didactique et ses différents champs disciplinaires. Le groupe de travail chargé de ce mandat a apporté des réponses claires:

- les divers contenus du domaine École infantine sont spécifiés jusque dans le détail de leurs formulations dans le plan de formation;

- une proposition d'organisation des contenus pour la « Semaine École enfantine » a été déposée ;
- le plan de formation a été retravaillé et des propositions ont été clairement formulées en ce qui concerne les dotations horaires.

Les propositions contenues dans le rapport du groupe de travail ont été présentées au sein des trois Collèges des formateurs durant l'année de formation écoulée. Elles ont toutes été acceptées, si bien que certaines modifications structurelles sont mises en œuvre dès la rentrée d'août 2008. Il s'agit essentiellement d'une redistribution des contenus et des dotations de didactique EE¹, distinguant, d'une part, ce qui ressort d'une Didactique EE générale et, d'autre part, ce qui ressort de Didactiques EE spécifiques aux champs d'activités (activités mathématiques, langagières, artistiques, d'exploration de l'environnement et de la motricité fine).

Au sujet du programme de la Formation préscolaire et primaire (PF1), on peut encore relever qu'il a fait l'objet d'une large évaluation qui permettra de déterminer précisément les aspects qu'il faudra maintenir, améliorer ou supprimer dans la future formation. L'étude s'est déroulée sous la forme de questionnaires adressés aux différents partenaires de la formation : les étudiants en fin de formation (juin 2007 : promotion 047 et juin 2008 : promotion 058), les nouveaux diplômés BEJUNE (promotion 014, 025 et 036), les formateurs en établissement et les formateurs de la HEP-BEJUNE. L'enquête a ainsi été conduite auprès de 187 étudiants, 320 diplômés, 550 formateurs en établissement et 63 formateurs HEP. Le pourcentage moyen de questionnaires retournés se situe aux alentours de 60 %. L'analyse complète de cette enquête fera l'objet d'une publication en mars 2009.

Projets de la formation préscolaire et primaire à court et moyen terme

Je m'autorise à formuler une remarque liminaire avant de présenter les quelques projets qui seront mis en œuvre durant les prochains mois. Le rôle du doyen n'est pas de fournir des réponses toutes prêtes aux problèmes qui se posent, mais de s'engager à rechercher des solutions en mobilisant les différentes ressources dont il dispose. Le travail et la conduite de la plate-forme s'inscrivent dans une démarche collective. Une place importante doit être réservée aux échanges d'idées et à la concertation, si l'on souhaite fédérer au maximum le personnel enseignant.

Une évidence : sans l'adhésion du plus grand nombre de formatrices et formateurs, aucun projet - aussi séduisant soit-il sur le papier - n'aura réellement de chance d'aboutir. Une des tâches du doyen consistera notamment à veiller à ce que personne ne reste à l'écart au cours des prochaines étapes qui nous conduiront à la mise en œuvre, dès 2010, du nouveau programme de formation. La poursuite des travaux du Comité programme constitue ainsi la principale priorité. Dans moins d'une année, le rapport définitif doit être présenté au Comité stratégique par l'intermédiaire du Conseil de direction. Un grand travail reste à réaliser, notamment pour améliorer la lisibilité du programme. Notre programme actuel comporte de nombreuses unités conceptuelles situées à plusieurs niveaux. Il consiste principalement en une juxtaposition d'unités de formation qui ne facilite pas la tâche des étudiants dans l'établissement de liens. La cohérence du nouveau programme devra donc être clairement mise en évidence. Il s'agira de choisir une porte d'entrée (les compétences nécessaires pour enseigner à l'école obligatoire et les objectifs de formation qui en découlent, par exemple) et s'y tenir. Des efforts restent également à accomplir dans l'harmonisation des contenus. Ce processus d'harmonisation ne pourra pas faire l'économie de la question des ressources dis-

ponibles. Une certitude actuelle : le mandat global du formateur est trop diversifié. L'interdisciplinarité, les collaborations pédagogiques et le renforcement des liens entre théorie et pratique sont autant d'éléments qui mériteraient un renforcement dans le nouveau programme de formation. Bref, en finalité, il s'agira de valoriser au maximum la formation en fixant des normes de qualité élevées en matière de formation professionnelle. La réforme de nos programmes constitue une bonne occasion de développer une culture commune au sein de notre institution. Il est donc nécessaire de poursuivre le développement d'activités et de projets collectifs ainsi que la recherche d'une même cohérence de fonctionnement dans toutes les activités de formation. Trois domaines me paraissent prioritairement concernés pour mettre rapidement en œuvre cette cohérence : la pratique professionnelle, les activités compactes (semaine scientifique, semaine des lectures, semaine EE, semaine de formation générale) et les principaux éléments du cadre fixé pour assurer un bon déroulement de la formation.

Premier vecteur d'harmonisation, la pratique professionnelle est largement au cœur de notre dispositif de formation. Ce principe devra toutefois être posé de manière plus claire dans le nouveau programme. Dans cette optique, la HEP établira des partenariats plus serrés avec les écoles et les enseignants qui accueillent des stagiaires. À titre d'expérimentation, des FEE² donneront cette année quelques cours, en collaboration avec des formateurs HEP, aux étudiants de 2^e année du site de La Chaux-de-Fonds. De plus, certaines visites de stage seront également assumées par des FEE. Un bilan de ces deux expériences sera établi à l'intention du Comité programme. Cependant, pour en tirer un profit maximal, il faut certainement admettre que l'alternance de cours et de stages, à elle seule, ne suffit pas à garantir une véritable articulation entre théorie et pratique.

Au niveau de la pratique professionnelle, le dernier objectif porte sur le dispositif et les modalités d'évaluation. Dans un souci d'harmonisation des pratiques, les outils d'observation et d'évaluation seront en substance identiques sur les trois sites lors de la rentrée 2009. Si nécessaire, il restera alors une année pour procéder à quelques adaptations afin que ces instruments soient parfaitement adéquats pour le début de la nouvelle formation en 2010.

Deuxième vecteur d'harmonisation, les activités compactes doivent servir à l'approfondissement de solides contenus dont l'harmonisation est vivement souhaitée. Pour cette année de formation, la semaine des lectures a fait l'objet d'une programmation globale ; elle se déroulera simultanément sur les trois sites. On peut envisager une même démarche pour les autres semaines spécifiques ou - au moins - procéder à des échanges de programmations et de contenus entre les sites pour les activités qui ont bien fonctionné. À ce niveau, il existe incontestablement un potentiel d'économie de temps et d'énergie.

Troisième et dernier vecteur d'harmonisation à court et à moyen terme, les éléments du cadre peuvent paraître de moindre importance. Cette représentation ne correspond pas forcément à celle des étudiants qui sont en droit d'être traités équitablement sur les trois sites. Aucune raison objective ne pourrait justifier des différences entre sites au niveau des exigences et des sanctions concernant, par exemple, la maîtrise de l'expression écrite, les modalités d'évaluation des UF et la gestion des absences.

Fred-Henri Schnegg
Doyen de la formation préscolaire-primaire

¹ Ecole enfantine

² formateurs en établissement

Formation secondaire

Le souffle de Bologne

La plainte de l'automne

Comme chaque année, la rentrée universitaire a été l'occasion pour les associations d'étudiants de manifester leurs griefs contre le système universitaire. La rentrée 2008 n'a pas échappé à l'habitude et cette année ce fut, comme on pouvait s'y attendre, la réforme de Bologne qui a été la cible de cette plainte. Cours trop serrés et difficultés financières que rencontrent les étudiants ont été visés en priorité. Ces constatations, les associations d'étudiants ne sont pas les seuls à les faire. Le rapport « *La réforme curriculaire dans les hautes écoles suisses: Mise en oeuvre de la réforme de Bologne: état des lieux et perspectives* »¹, publié en février 2008 conjointement par l'Université de Zurich et la Conférence des recteurs des universités suisses, souligne que le principe d'« étudiableté » prévu par la réforme de Bologne n'est pas suffisamment pris en compte: *L'« étudiableté » n'est pas réellement prise en compte lors de la conception de cursus d'études: elle semble simplement être garantie par la possibilité de prolonger la durée des études*. Ce rapport précise que « Par « étudiableté », on entend ici le fait que l'offre d'étude et les exigences des études soient agencées de sorte que les études puissent être réalisées dans la durée pré-

vue en tenant compte des caractéristiques de l'environnement étudiantin ». Selon ce même rapport, il est prévu dans les accords de Bologne que la situation sociale des étudiants doit être prise en compte. « Selon les objectifs de la réforme de Bologne, il faut tenir compte des étudiants et de leur situation sociale et personnelle dans le cadre de la conception de cursus d'études. En d'autres termes: l'organisation des cursus doit tenir compte de la situation concrète des étudiants d'aujourd'hui afin qu'ils soient « praticables » par les étudiants de toutes origines sociales ».

Même si les plaintes des associations étudiantes ont rapidement été évincées de l'actualité par le krach boursier américain ou la santé du conseiller fédéral Hans-Rudolph Merz, elles ont trouvé un écho dans les préoccupations actuelles de la Formation secondaire (PF2) de la HEP-BEJUNE.

En effet, le vent de Bologne a aussi soufflé sur cette formation puisqu'elle a été complètement transformée dès la rentrée 2006 pour la filière secondaire 1 et 2. Ce changement a été impulsé dès 2004 par diverses instances; citons le Comité stratégique de la HEP-BEJUNE alors en place et, plus tard, les universités. Ces dernières ont rapi-

dement pris conscience que l'allongement des études engendré par la réforme de Bologne aurait comme corollaire un allongement de la formation totale d'enseignant secondaire. En Suisse romande, c'est la CUSO (Conférence universitaire de Suisse occidentale), soutenue par la CIIP, qui a demandé aux universités et aux HEP de tenter de concilier les formations consécutives de leurs institutions respectives pour que la durée totale des études conduisant à l'enseignement n'exécède pas six ans.

Du papier à la réalité... le fossé de la mise en oeuvre

Le nouveau cursus offre aux étudiants la possibilité de commencer la formation d'enseignant tout en terminant leur maîtrise universitaire, réduisant ainsi la longueur de la formation totale à six ans, c'est ce que nous appelons une formation « tuilée ».

Rappelons que l'exigence de la CDIP pour la reconnaissance du diplôme combiné pour l'enseignement au collège et au lycée est de trois semestres alors qu'avant la création des HEP, la formation post-universitaire était de un an et conduisait à une formation complète en cinq ans (licence + formation d'enseignant). Le nouveau cursus de formation rencontre un très grand succès puisque près de 60 % des étudiants qui entrent en formation secondaire à la HEP-BEJUNE profitent d'une forme de tuilage.

Avant de parler de réalité, présentons la formation « tuilée ». Le principe en est simple: parallèlement à leur dernière année de maîtrise universitaire, les étudiants doivent acquérir 30 crédits, l'équivalent d'un semestre, dans un programme inti-

6 ^e année	HEP		FORMATION À LA HEP sur deux semestres: 60 crédits
5 ^e année	HEP	MAÎTRISE UNIVERSITAIRE 90 ECTS	AVEC LA HEP Certificat préparatoire à la formation d'enseignant-e: 30 crédits
	UNINE		AVEC L'UNIVERSITÉ 30 crédits de master
4 ^e année			AVEC L'UNIVERSITÉ 60 crédits de master
3 ^e année	UNIVERSITÉ	BACCALAUREAT UNIVERSITAIRE	60 crédits en 3 ^e année de baccalauréat
2 ^e année			60 crédits en 2 ^e année de baccalauréat
1 ^{re} année			60 crédits en 1 ^{re} année de baccalauréat

tulé «Certificat préparatoire à la formation d'enseignant».

Si, sur le papier, le «tuilage» master + formation d'enseignant paraissait tout à fait jouable, la réalité de la mise en œuvre ne s'avère pas aussi simple.

Les étudiants sont admissibles en formation d'enseignant s'ils ont acquis, au 31 juillet de l'année de leur entrée au Certificat préparatoire, au moins 45 crédits dans leur cursus de maîtrise universitaire ou s'ils ont engrangé 30 crédits et commencé leur mémoire. Ces conditions d'admission ont été négociées avec notre partenaire universitaire privilégié: l'université de Neuchâtel.

Le mieux est-il l'ennemi du bien ?

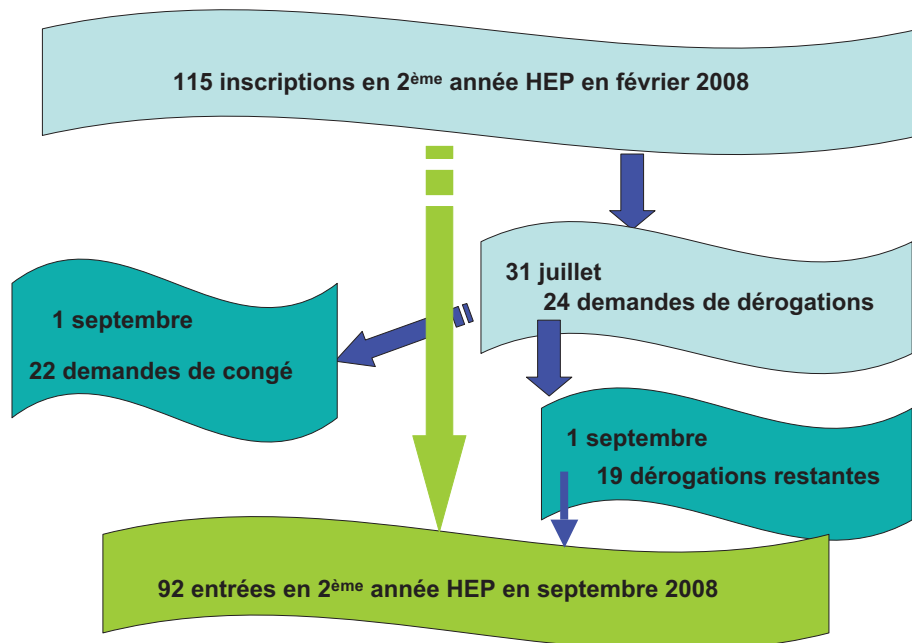
La mise sur pied du Certificat a contraint la PF2 à faire des sacrifices importants en termes d'horaires de cours pour rendre ceux-ci compatibles avec les horaires universitaires. Les cours se donnent trois fois par semaine de 14h à 18h et trois fois en fin d'après-midi et début de soirée de 16h à 20h. Notons que ces horaires nous amènent à travailler avec un public parfois fatigué, donc moins réceptif. Enfin, le «tuilage» a obligé la PF2 à dispenser ses cours sur le site universitaire, ce qui ne va pas sans poser des problèmes d'organisation.

Le principal souci ne réside pourtant pas dans ces aléas organisationnels mais bien dans le problème de l'«étudiabilité» du cursus proposé.

En effet, la réalité que nous vivons actuellement nous oblige à nous questionner et va nous conduire à questionner notre partenaire universitaire afin de déterminer si le «tuilage» proposé est vraiment «jouable» sans mettre en péril la qualité de la formation professionnalisante que nous visons.

C'est au passage de la 5^e année d'études à la 6^e que se posent les plus grands problèmes: près de 70 % des étudiants en «tuilage» ne terminent pas leur maîtrise en juin. Comme le montre le schéma ci-dessus, face à une telle situation, la gestion des flux d'étudiants est particulièrement difficile.

Au 31 juillet de cette année, 24 étudiants avaient demandé une dérogation pour entrer en 2^e année HEP et faire leurs derniers examens universitaires en septembre. Au 1^{er} septembre, nous avons 22 demandes de congé pour études universitaires non terminées.



Pourquoi tant d'étudiants ne terminent-ils pas leur cursus en juin comme le prévoit la réforme de Bologne? Pour reprendre la notion d'«étudiabilité», l'offre d'étude et les exigences des études sont-elles agencées de sorte que les études puissent être réalisées dans la durée prévue? La situation sociale et personnelle de certains étudiants les pousse-t-elle à travailler à côté de leurs études, ce qui les empêche de terminer dans le temps prévu? Nous n'avons pas encore pu approfondir ces questions mais il est clair que, dans les mois qui viennent, nous devons remettre l'ouvrage sur le métier avec notre partenaire universitaire. S'agit-il de simples ajustements entre les deux institutions? Si c'est le cas, il vaut la peine d'y travailler. Mais il est sûr que pour rester propice à une bonne formation professionnelle, la situation doit s'améliorer très rapidement.

Des nuages annonciateurs de frimas ?

L'«étudiabilité» du cursus proposé n'est pas la seule remise en question qui apparaît aujourd'hui pour ce tuilage «maîtrise universitaire – formation HEP».

Ce «tuilage» a été construit pour un diplôme combiné secondaire 1 et secondaire 2 d'un volume de 90 crédits (trois semestres). Or, dès 2011, les exigences CDIP seront de 94 crédits pour se former à l'enseignement d'une discipline et de 104 pour deux disciplines. Actuellement une demande émanant du groupe CUSO – HEP-romandes est en cours pour le maintien du diplôme combiné à 90 crédits, cela afin de permettre une formation consécu-

tive des enseignants du secondaire 1 et 2 en six ans par «tuilage» avec les formations de maîtrise universitaire. Cette demande a reçu pour l'instant le soutien du Conseil académique de la CUSO.

Une autre exigence pour que le «tuilage» puisse exister est le respect strict, par les deux institutions concernées, du calendrier harmonisé des hautes écoles. Les structures de formation doivent prendre en compte les périodes d'examens clôturant les semestres, pour que les étudiants puissent se préparer à leurs examens et s'y présenter dans les meilleures conditions possibles. Et la soutenance du mémoire de maîtrise, interviendra-t-elle toujours en automne? Toutes ces questions sont aujourd'hui à l'ordre du jour...

C'est l'automne, le vent de Bologne souffle, les feuilles tourbillonnent...

Marie-Thérèse Erard-Badet
Doyenne de la formation secondaire

¹ Hildbrand, T., Tremp, P., Jäger, D. et Tückmantel, S. (2008) La réforme curriculaire dans les hautes écoles suisses: Mise en oeuvre de la réforme de Bologne: état des lieux et perspectives. Université de Zurich UZH et Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS)

Ressources documentaires et multimédia

Nouveautés à ne pas manquer

Les mystères d'un livre

Destinée aux enfants âgés de 8 à 13 ans, l'exposition interactive *Les mystères d'un livre* retrace le processus de création d'un ouvrage à travers trois ateliers de découverte-expérimentation. Cette animation, conçue et pilotée par les collaborateurs de la médiathèque ainsi que Mme Danielle Marcotte et M. David Burki, délégués à la promotion de la lecture pour les cantons du Jura et de Neuchâtel, s'articule autour du conte des Frères Grimm *Les trois cheveux d'or du diable* adapté par Danielle Marcotte et illustré par Léonard Félix, aux éditions Les 400 coups. Initialement transmis par la tradition orale, puis repris dans les écrits des Frères Grimm, ce conte a traversé les âges pour parvenir jusqu'à notre époque. En 2006, auteure, illustrateur et équipe d'édition ont collaboré pour en réaliser une adaptation. Les panneaux de l'exposition en témoignent, dans un travail d'une telle ampleur, les attentes des uns peuvent devenir les contraintes des

autres. Les interprétations personnelles de l'histoire se confrontent alors, jusqu'à favoriser l'émergence d'une création commune et originale.

Sur les traces de Petit Louis...

En suivant le parcours du héros du conte, le visiteur pénétrera les mystères de l'édition. Muni de sa feuille de route, il relèvera les défis qui l'attendent. Il puisera dans la fontaine aux mots les secrets de l'auteure. Il y découvrira son besoin vital d'écriture et ses techniques de rédaction. Dans la basse-cour aux images, entre fusains, crayons, feutres et plumes, il fera connaissance avec le travail de l'illustrateur. Sa besace chargée de mots colorés, il lui restera à traverser la rivière d'encre. Le jeune visiteur découvrira alors les étapes de fabrication d'un ouvrage et pourra repérer les différents profils des professionnels du livre.

Point de départ, d'arrivée, et lieu de rassemblement de l'exposition, l'arbre à con-

tes présentera une jolie collection de livres. Sous ses branches, le jeune aventurier aura peut-être la chance d'acquérir les précieux cheveux d'or validant ses activités.

Une exposition didactique

Accompagnée d'un guide pédagogique et d'une bibliographie, cette exposition a vocation d'enrichir les séquences d'enseignement élaborées dans les classes. Différents niveaux de lecture sont proposés, variant la durée de sa visite de 60 à 90 minutes.

L'exposition est à découvrir dans les locaux de la médiathèque de Porrentruy du 10 septembre au 28 novembre 2008. Dès janvier 2009, elle sera présentée dans la médiathèque de la Chaux-de-Fonds, puis à Bienne, ainsi que dans différents centres de documentation pédagogiques de Suisse romande.

Cherryl Odiet et Claude-Anne Choffat, bibliothécaires

La MobilOthèque: une collaboration fructueuse entre les médiathèques et la formation continue

Depuis quelques semaines, les médiathèques de la HEP mettent du matériel d'éducation physique à la disposition de leurs usagers. Cette opération rencontre un succès réjouissant.

Les enseignants et les futurs enseignants peuvent emprunter des caisses comprenant des troupes de jonglage, différenciées selon les degrés (6-9 ans ou 9-12 ans), complétées par du matériel divers allant du «pédalo» aux échasses, en passant par des cibles, des rola bola, des mobilos, des cordes à sauter, etc. Quelques monocycles, un parachute, des sacs à sauter sont également proposés (voir détails et adresse ci-dessous).

Ce matériel a été choisi avant tout pour permettre de développer les habiletés motrices

fondamentales (coordinations dynamique globale et oculo-manuelle), ainsi que l'équilibre.

Deux éléments ont concouru à la création de la MobilOthèque. D'une part, lors de l'exposition «Tête à corps» présentée dans les médiathèques, nous avons proposé divers ateliers: jonglage, parcours en pédalo, etc. Le but de cette exposition était de sensibiliser les enseignants aux liens entre le mental et le physique, entre les discours et les activités, en valorisant les ressources de la médiathèque.

D'autre part, les animateurs en Éducation Physique et Sportive (EPS) du canton de Neuchâtel ont remarqué, lors de leurs visites, que certaines salles d'éducation physique disposent de peu de matériel. Nous

avons conclu que nous ne pouvions pas proposer des ateliers sans que les enseignants disposent du matériel nécessaire. Grâce au soutien de l'équipe de direction des médiathèques, les enseignants ont dorénavant la possibilité d'emprunter du matériel afin d'enrichir leurs leçons d'EPS et de favoriser l'apprentissage par le mouvement en mathématiques, géographie, et autres domaines, conformément aux principes promus par la campagne «L'école bouge» (www.ecolebouge.ch). De plus, on peut proposer aux élèves de multiples façons de se dépenser pendant les récréations.

Parallèlement, la Formation continue (PF3) propose un cours intitulé «Arts du cirque: de la halle au spectacle» dans le cadre de son programme annuel. Ce cours permet aux enseignants de se familiariser avec les possibilités innombrables de ce nouveau matériel.

Isabelle Mamie, responsable de la médiathèque de Bienne et Philippe Moeckli, coordinateur EPS

Informations pratiques

www.hep-bejune.ch/mediatheques

Médiathèque de Porrentruy

T 032 886 99 43

Courriel [pf4-mediathèque-spo@](mailto:pf4-mediathèque-spo@hep-bejune.ch)

hep-bejune.ch

Matériel disponible

5 caisses MobilOthèques contenant :

1 trousse de jonglage 6-9 ans (12 balles 110 g, 2 assiettes avec 2 baguettes en bois 60 cm, 2 diabolos Arlequino avec les baguettes, x 3 foulards)

1 trousse de jonglage 9-12 ans (12 balles 130 g, 1 bâton du diable avec 2 baguettes blanches, 2 diabolos Galaxy avec les baguettes, 3 massues)

1 rola bola
1 pédalo
2 mobilos (coussins bleus)
1 fantyball 15 cm (handball), 1 fantyball 18 cm (football), 1 fantyball 24 cm (basket-ball)
1 trousse de multiactive stone (6 pièces)
2 balles softgym
2 paires d'échasses en bois 140 cm
2 cordes à sauter 270 cm, 1 corde à sauter 4 m
3 cerceaux 60 cm, 3 cerceaux 80 cm
4 balises à trous 50 cm
6 bâtons 100 cm
6 crochets pour cerceaux, 4 crochets pour bâtons
2 frisbees
1 dartfit (cible, 3 fléchettes, 2 paquets de cartes)
1 livret «Le diablo», 1 livret «Les massues»

1 livret «Le bâton du diable», 1 livret «Les balles», 1 livret «Softgym», 1 livret «Mobilo», 1 cahier pratique Mobile no 29 «Petits agrès», 1 revue Mobile 4/07

1 Corweb : grille géante pour tous les exercices de coordination, des jambes en particulier

1 Rondo : permet d'exercer une variété de jeux coopératifs dans une ronde de tissu

1 parachute : (diamètre 6,1 m) permet de développer l'esprit d'équipe et la coopération

1 planche-balancier : permet à l'enfant de développer son sens de l'équilibre. Debout sur la planche, il devra faire avancer des billes de couleur par transfert de poids

10 sacs à sauter : équipés de poignées latérales

5 monocycles

Formation continue

Des départs et des arrivées

Madame Marie Béguin, responsable de projets pour la Formation continue (PF3) depuis 2003, a quitté la HEP cet été pour reprendre son métier d'enseignante à l'ESTER à La Chaux-de-Fonds. Son départ a suscité beaucoup de regrets à la PF3, où Madame Béguin occupait une place importante, elle était appréciée de tous et ses compétences étaient reconnues à l'unanimité. Nous lui souhaitons plein succès dans ses nouvelles activités.

Pour la remplacer, le Conseil de direction a nommé une personne bien connue dans la HEP puisqu'il occupe déjà un poste de coordinateur en PF3, M. Serge Clément.

Pour mars 2009, un autre départ est annoncé : celui de Madame Josiane Greub qui fera valoir son droit à la retraite. Madame Greub a occupé la fonction de directrice adjointe au Centre de perfectionnement du corps enseignant (CPCE) de 1998 jusqu'à la création de la HEP en 2001. À la HEP, Madame Greub fut d'abord directrice adjointe sur le site de La Chaux-de-Fonds puis responsable de projets depuis la réorganisation de la HEP et le regroupement de la formation continue sur le site de Bienne. Avec Madame Greub, c'est un personnage central de la formation continue de la HEP-BEJUNE qui nous quittera et son remplacement ne sera pas aisé tant sa polyvalence est grande. Enthousiaste, passion-

née, chaleureuse, Madame Greub va laisser un grand vide en PF3. Nous ne manquerons pas, le moment venu, de lui souhaiter une heureuse retraite.

Le remplaçant de Madame Greub sera Monsieur Alain Collioud, enseignant en sciences à La Fontenelle, au Centre scolaire du Val-de-Ruz, à Cernier. Il a été nommé par le Conseil de direction et entrera en fonction au début de l'année 2009.

Dans une prochaine édition de cette revue nous vous permettrons de faire mieux connaissance avec les deux nouveaux responsables de projets.

Formation complémentaire préscolaire-primaire

Dans sa séance du 21 août 2008, le Conseil de direction a donné son accord à la constitution d'un groupe de travail afin de réfléchir à une nouvelle formation complémentaire liant le préscolaire et le début du primaire (-2 +2). Cette formation s'inscrira dans les évolutions actuelles des structures et des exigences pour l'enseignement obligatoire (Harmos et PER). La dernière volée de la formation actuelle prendra fin au printemps 2010.

Formation à la supervision

Lors de la même séance du 21 août 2008, le Conseil de direction a aussi accepté que la commission chargée du suivi du Master en supervision entreprenne les démarches nécessaires à l'ouverture d'une nouvelle formation en août 2009. La demande a été faite assez tôt pour que la démarche d'inscription

débuté au moins neuf mois avant le début de la formation, permettant ainsi aux candidats de remplir toutes les conditions d'entrée, notamment d'attester d'une supervision de 30 heures suivie dans les cinq années précédant le début des cours. La formation actuelle – la première permettant d'obtenir le MAS – se terminera en été 2009.

Bernard Renevey
Doyen de la formation continue



Recherche

Vers une identité scientifique de la HEP-BEJUNE : quelques éléments de compréhension d'une politique de la recherche

Le développement d'activités de recherche constitue une des missions prioritaires des Hautes Ecoles Pédagogiques. Depuis plusieurs années, l'engagement de la HEP-BEJUNE, dans de nombreux chantiers de recherche, a contribué à la construction de son identité d'institution tertiaire. La diversité des objets de recherche abordés par nos chercheurs, associée à une pluralité d'orientations épistémologiques et méthodologiques, permet aujourd'hui à la HEP d'occuper un espace scientifique en constante évolution.

Même si cette identité de la recherche au sein d'une Haute école pédagogique BEJUNE s'affirme progressivement, à côté ou en partenariat avec les universités, il convient de continuer à l'interroger, à travers ses enjeux, ses objectifs ou encore, ses productions. Ce que nous considérons comme un faux débat entre recherche fondamentale et recherche appliquée, pour questionner la légitimité d'activités scientifiques dans les Hautes écoles pédagogiques, semble maintenant dépassé. La pertinence, à la fois sociale et scientifique, des connaissances produites par nos équipes de recherche, repose en premier lieu sur la rencontre entre des problématiques de recherche liées à la formation et au travail des enseignants, et des ressources exprimées ici en termes de compétences de chercheurs, d'expériences de formateurs, mais également d'une base de connaissances partagées. Au-delà de la nécessité d'une masse critique de ressources humaines et d'une stabilité des équipes de recherche, ce partage de connaissances s'inscrit dans les objectifs annoncés de notre politique de la recherche : favoriser au sein de l'institution l'essor d'une culture de la recherche.

L'affirmation progressive d'une identité scientifique BEJUNE, marquée par des activités significatives en Suisse romande et dans l'espace international de la recherche en éducation, ne se répercute pas immédiatement dans l'émergence d'une culture interne de la recherche, même si les chercheurs sont aussi des formateurs d'enseignants. Dans une dynamique intégrative, la délimitation du groupe social ou communauté de partage de cette culture constitue un enjeu majeur pour une insti-

tution tertiaire implantée dans des réalités locales incontournables. Chercheurs, formateurs, étudiants, enseignants, autorités scolaires, et plus globalement l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, ont à bénéficier des résultats de la recherche. Il s'agit ici d'une spécificité de l'identité de la recherche dans une Haute Ecole. Les chercheurs ont aussi pour mission de provoquer les phénomènes - rencontres, échanges, publications, différentes formes de partenariats - favorisant une acculturation et une appropriation des productions scientifiques, par tous les membres du groupe social.

Lorsque les résultats de la recherche répondent à des objectifs praxéologiques, l'appropriation par les acteurs de terrain se trouve facilitée par des liens perceptibles avec l'enseignement, l'apprentissage ou encore la formation. Le développement d'une recherche associée à la pratique, ou plus directement à l'action, est donc légitime au sein d'une Haute Ecole Pédagogique, en raison notamment de la proximité avec le terrain. Elle est également une nécessité puisqu'elle répond à différents niveaux d'attentes et de besoins. Néanmoins, elle ne peut représenter l'intégralité des activités scientifiques d'une institution tertiaire et surtout, elle ne peut pas se développer en vase clos, au risque de s'épuiser. Lorsque l'enjeu est de tenter d'expliquer ou comprendre des réalités phénoménales complexes auxquelles sont confrontés les acteurs de l'éducation, les connexions entre différentes formes de travaux scientifiques et de connaissances sont indispensables pour alimenter la réflexion de chacun. Face à la nécessité d'agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Philippe Perrenoud, le praticien de l'enseignement se trouve, la plupart du temps, dans l'impossibilité d'établir seul ces connexions entre un cadre conceptuel et une réalité phénoménales ou encore, entre la théorie et la pratique.

La HEP-BEJUNE structure son identité scientifique en développant diverses connexions, dont la première repose sur l'exclusion d'une idée de rupture épistémologique entre le savoir incarné du praticien et les connaissances, issues de la science, du

chercheur. Les postures d'écoute, d'empathie et d'une interprétation en compréhension du discours des enseignants, servent de fondements aux pratiques des chercheurs de la HEP. Parmi les nombreuses connexions possibles, l'intégration dans un réseau de communication international répond à un triple objectif : valoriser et confronter les résultats de la recherche au sein d'une communauté scientifique exigeante ; construire et entretenir des partenariats avec différentes institutions tertiaires ou universitaires ; alimenter, grâce à des cadres théoriques toujours plus denses et plus riches, des problématiques locales en lien avec les attentes, les besoins, et plus globalement, avec la formation et le travail des enseignants.

L'identité scientifique de la HEP-BEJUNE est donc en mouvement, dans un espace prometteur qu'il convient d'habiter à côté et en collaboration avec la recherche universitaire. En mettant en œuvre une politique de la recherche ambitieuse tout en restant ancrée dans les missions prioritaires d'une Haute Ecole Pédagogique, notre institution tertiaire continue à se positionner dans cet espace avec de plus en plus d'assurance, quant au choix des chantiers de recherche à privilégier et des partenariats à développer, dans l'intérêt de chacun des acteurs concernés par l'éducation et la formation.

Bernard Wentzel
Doyen de la plate-forme Recherche

Recherche sur la pratique des MITIC en classe

Le secteur Recherche de la HEP-BEJUNE a réalisé une étude en collaboration avec le service de l'enseignement du canton du Jura sur la pratique des MITIC en classe, la formation et le sentiment d'auto-efficacité.

Les résultats de cette recherche font l'objet de la publication d'un rapport de recherche que vous pouvez consulter sur le site Internet de la recherche à l'adresse suivante : <http://www.hep-bejune.ch/institution/publications/fiches/pratique-des-mitic-en-classe-formation-et-sentiment-d2019auto-efficacite/>

Les pédagogies socioconstructivistes, alternatives, traditionnelles : où en est-on aujourd'hui ?

Pédagogie socioconstructiviste, idéologie, scientificité et auto-analyse

Les méthodes pédagogiques recèlent des enjeux idéologiques, quelle que soit l'envie que l'on ait de les justifier scientifiquement

Les années 1970-1975 correspondent en France à un moment particulier de l'histoire de l'institution éducative.

Le grand vent de 1968 développe une mise en cause de l'École au niveau de ses pratiques davantage qu'au niveau de ses structures. Celles-ci sont dénoncées comme favorisant les classes sociales dominantes. Ce mouvement de rupture s'appuie sur les travaux de sociologues (Bourdieu et Passeron¹ ou Baudelot-Establet²), sur des expériences pédagogiques (cf. Neil³ et les Libres enfants de Summerhill) et sur l'influence de mouvements pédagogiques comme le mouvement Freinet et le GFEN. Il donne lieu à une remise en cause, globale, désordonnée même, des pédagogies d'alors. Le psychologue genevois Jean Piaget⁴ doit être ajouté comme référence ultime à ces influences diverses qui creusent le même sillon : une plus grande initiative doit être laissée à l'enfant dans la construction de son savoir. On se met à parler d'apprentissage et d'apprenant. Il s'agit de rompre avec l'enseignement traditionnel ex cathedra, perçu comme peu efficace et inégalitaire.

La théorie – forgée par Jean Piaget – référence des références à l'époque conjecture que les connaissances ne sont en général pas directement transmissibles du professeur à l'élève. Elles ont à être « construites » par celui qui apprend. Ainsi, les écoliers doivent passer par des situations d'apprentissages, des expériences, ou des « projets » qui leur permettent de découvrir par eux-mêmes l'objet de leurs apprentissages, guidés en cela par l'enseignant. Le Socioconstructivisme lié aux élèves de Jean Piaget ajoutera l'importance des interactions sociales dans la construction, le conflit sociocognitif étant au cœur de ce courant post-piagétien. Pour Doise et Mugny, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Un

premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de « penser notre propre pensée » (Bruner, 1995).

Les didactiques des disciplines, un peu plus tard se référeront à leur tour à une vision socioconstructiviste pour penser les apprentissages scolaires avant que des courants dits écologiques ou de la cognition située ne viennent plus récemment reconsidérer ce premier point de vue.

Mais pour toutes ces théorisations pédagogiques, il est possible de se demander quelles références scientifiques peuvent asseoir leur efficacité. Pourquoi s'appuyer par exemple sur le socioconstructivisme comme théorie de référence ?

Mauvaise question diront quelques-uns ? Que voulez-vous dire en parlant d'efficacité ? S'agit-il de la maîtrise de concepts, de méthodes, de techniques, de la capacité à développer la coopération ou l'esprit critique ; de quelle efficacité parlez-vous ? Et l'efficacité, pour qui ? Pour quelles catégories d'élèves, pour quelles catégories de familles ? Et cette efficacité est-elle la même quels que soient les contenus d'enseignement ? Le socioconstructivisme peut-il s'appliquer aussi facilement à des apprentissages mathématiques qu'à des apprentissages moteurs ?

Question insoluble diront d'autres, car il est impossible de travailler sur des panels d'élèves suffisamment variés, avec des pratiques d'enseignement suffisamment formatées pour qu'elles puissent être comparées. La pédagogie fait intervenir tant de paramètres conscients, non conscients voire inconscients qu'il est difficile de classer deux maîtres comme mettant en actes la même pédagogie, voire deux élèves comme

recevant la même pédagogie, tant leurs histoires varient.

Question impossible à trancher car, affirmeront les derniers, vous ne prenez en compte que quelques arguments pour juger de la pédagogie d'un enseignant. Pour apprécier si un maître développe une pratique socioconstructiviste, sur quels critères vous fondez-vous? L'existence d'une situation-problème, les objectifs qu'il poursuit, mais lesquels (cognitifs, relationnels, attitudinaux), la dévolution de la situation, l'expression des représentations des élèves, leur prise en compte en développant des conflits sociocognitifs, la présence ou non d'activités métacognitives, la nature des activités de transfert, les procédures d'auto et d'hétéro-évaluation développées... Impossible de convenir d'un maître socioconstructiviste concluront ces derniers.

Alors... Et si le socioconstructivisme, tout autant d'ailleurs que le behaviorisme, le constructivisme, les approches écologiques, la cognition située constituaient d'abord (et avant tout) des choix d'action fondés par l'idéologie qui les sous-tendent, selon que ces méthodes sont attentives à une autre relation de la personne, au savoir et aux autres? Il vaut mieux le savoir pour le revendiquer que faire semblant de l'ignorer: la pédagogie est affaire de conviction éthique plus que de certitude scientifique: toute pédagogie recèle une conception de l'homme au-delà de l'élève apprenant.

La pédagogie dite traditionnelle ou frontale est très difficile à abandonner au bénéfice d'une pédagogie socioconstructiviste

La pratique de pédagogies socioconstructivistes implique pour l'enseignant la maîtrise d'une série de compétences diverses et complexes. Il lui faut concevoir et faire vivre des « situations-problèmes » susceptibles de confronter les apprenants à de nouveaux savoirs en leur permettant de remettre en question leurs conceptions, organiser et accompagner les activités des élèves quand ils travaillent seuls en sous-groupes de pairs ou en groupe-classe, et gérer les conflits relationnels. Ainsi l'enseignant se réclamant du socioconstructivisme devra avoir reçu une bonne formation en didactique de sa discipline, en pédagogie générale, en psychologie de l'enfance ou de l'adolescence, en psychologie sociale, voire en psychanalyse ou en anthropologie. Sera nécessaire une information aux concepts de ces champs de savoirs, mais tout autant une formation à leur mise en actes. Ce qui ne peut se confondre.

La pédagogie, par ses méthodes, installe une relation d'un type particulier de l'élève à l'enseignant, de l'élève au savoir, des élèves à l'égard les uns des autres. Ainsi le socioconstructivisme considère l'élève (l'infans⁵ scolarisé) susceptible de s'approprier le graal (le savoir) sans que l'enseignant (en apparence seulement, puisque c'est lui qui aura par exemple mis en place le type de situation-problème adéquat) soit là pour le lui infuser.



En apparence donc, le socioconstructivisme développe une relation à l'autorité (celle du maître et du savoir) de celui qui doit apprendre (donc se plier au pouvoir du maître et de l'élève) contraire à ce qui est admis généralement dans les sociétés, où le non sachant doit être soumis à celui qui sait et à ce qu'il sait. Le socioconstructivisme, au-delà de considérations d'ordre pédagogique, met en jeu une certaine conception du rôle dévolu au supposé ignorant vis-à-vis du savoir et du supposé savoir.

Alors... Il est possible d'adhérer à une pratique sans parvenir à la mettre en œuvre. Le socioconstructivisme doit sans doute, comme toutes les théories pédagogiques dès lors qu'elles ambitionnent de se transformer en pratiques, être analysé avec les outils de la psychologie relationnelle et de la psychanalyse. Il vaut mieux le savoir pour comprendre ce qui se joue en soi lorsqu'on en ambitionne la mise en actes.

La pédagogie que l'on souhaite installer en classe renvoie à une éthique de la conviction. La pratique que l'on installe en classe relève d'une éthique de l'authenticité.

Michel Develay
Université Lyon 2

¹ Bourdieu et Passeron font paraître *Les héritiers* en 1964 et *La reproduction* en 1970

² Baudelot-Estabet publient *L'école capitaliste* en France en 1971

³ A.S Neil, *Libres enfants de Summerhill* paraît en 1972

⁴ Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Gonthiers Denoël, 1969, coll. Médiations, Paris

Jean Piaget, *Où va l'éducation?*, Gonthiers Denoël, 1972, coll. Médiations, Paris

⁵ Infans : désigne l'enfant qui n'a pas encore acquis le langage

Constructivisme : *confusion et mauvaise foi*

Devenu la bête noire des antipédagogues, le constructivisme est depuis quelques années évoqué par des gens qui ne savent pas de quoi ils parlent, qui n'ont rien lu, qui n'ont aucune formation en sciences humaines. Des gens qui ont juste besoin d'un bouc émissaire pour dénigrer les pratiques nouvelles et restaurer l'école d'avant-hier, celle qui les rassure, celle qui met le savoir et l'autorité au centre, comme si cette formule magique résolvait le moindre problème.

Qu'est-ce que le constructivisme ? Un ensemble de théories qui répondent à la question de savoir *comment on apprend*. Dans leur détail, les réponses diffèrent, avec une trame commune : apprendre est une activité du sujet, on ne peut pas apprendre à la place de quelqu'un, on ne peut que favoriser son activité, lui donner un sens, la soutenir, par une médiation, une didactique, une pédagogie, bref l'organisation de situations d'apprentissage.

Cette activité, mentale, est de l'ordre d'une réorganisation, d'une reconstruction de nos cartes cognitives personnelles, parfois des représentations sociales dont elles participent. Prenons un exemple simple : durant son cursus scolaire, un élève apprend les nombres entiers, d'abord ceux qui correspondent à une collection qu'on peut visualiser, puis les dizaines, les centaines, les milliers. Un jour, on introduit les nombres décimaux, puis les nombres réels, par exemple $\pi = 3,1416\dots$ un nombre entier suivi d'une infinité de décimales. Troublant. On introduit aussi les nombres négatifs : plus rien à voir avec une collection qu'on peut dénombrer. Et, dans l'enseignement secondaire, les nombres complexes, qui permettent de calculer la racine carrée d'un nombre négatif, alors qu'on a appris jusque-là, d'ailleurs avec étonnement, que le carré d'un nombre négatif est positif... Chacune de ces avancées ruine les certitudes acquises préalablement, met les intuitions en crise et oblige à une reconstruction, qui fait des connaissances précédentes un cas particulier d'une théorie plus générale.

Cette reconstruction n'est rapide et sans douleur que pour les élèves qui ont les moyens intellectuels et peut-être émotionnels de dépasser les déstabilisations, de

réorganiser aisément leurs connaissances pour les stabiliser, provisoirement, à un niveau supérieur. Pour les autres, la majorité, il faut un tâtonnement, des retours en arrière, des moments de compréhension fulgurante, mais éphémère, suivis de moments de doute, où l'on ne comprend plus rien, etc. Cette reconstruction peut s'opérer dans l'abstrait, mais chez la plupart des élèves, elle est favorisée par la résolution de problèmes, des opérations sur les nombres, voire des manipulations plus concrètes.

Le constructivisme prétend que chacun n'apprend qu'en reconstruisant ses cartes conceptuelles. Cela ne signifie pas que cette reconstruction prend le même temps et a le même coût pour tous. Pour certains élèves, la *reconstruction* s'opère à la vitesse de la parole magistrale et peut donner l'impression que la connaissance est « transmise » du cerveau du maître au cerveau de l'élève qui, « buvant ses paroles », assimile du même coup les connaissances en jeu. Il y a dans chaque classe un ou quelques élèves qui apprennent en écoutant, qui n'ont guère besoin d'exercices ou de devoirs à domicile. Mais les autres ?

Surgit alors le vrai dilemme, le seul problème digne d'intérêt : quand faut-il prendre tout le temps nécessaire pour que la réorganisation des connaissances antérieures se fasse tranquillement ? Et quand faut-il presser le mouvement, tenter de gagner du temps ? Ce dilemme n'a de réalité que parce que les programmes scolaires sont trop chargés pour qu'un temps suffisant puisse être constamment accordé aux élèves les plus lents ou à ceux qui disposent de moins de ressources. Des dizaines de fois par semaine, le professeur décide d'avancer, sachant que le temps a manqué à une partie de ses élèves, qu'ils n'ont rien construit de solide, mais que s'il les attend, les autres, qui ont compris, vont se démobiliser, s'impatiser, s'ennuyer. Le professeur sait de plus qu'à trop attendre, il ne finira le programme ni pour les uns ni pour les autres.

Savoir quand « laisser du temps au temps » et quand avancer est une compétence stratégique mais aussi un choix éthique, selon

qu'on travaille en priorité pour les élèves les plus rapides, pour les plus lents ou pour le « 40 % du milieu de la classe ». Qu'un enseignant hésite, se trompe, laisse parfois trop de temps et parfois pas assez, rien n'est plus normal. La décision, déjà difficile pour un seul élève, se complique du fait qu'il faut, du moins dans une pédagogie faiblement différenciée, prendre une option unique pour un groupe hétérogène, donc faire des arbitrages entre le temps qui conviendrait aux uns et celui qui conviendrait aux autres.

Laisser du temps au temps consiste parfois à laisser les élèves mûrir, à laisser le développement se faire. Mais le constructivisme ne justifie en aucune manière un attentisme systématique : la réorganisation des connaissances exige du temps, mais elle ne se fait que dans une situation qui lui donne du sens et avec une médiation adéquate. Autrement dit, le constructivisme n'interdit nullement d'intervenir. Il invite au contraire le professeur à agir, à susciter des obstacles et des interactions susceptibles de favoriser l'apprentissage.

Comment faire ? Cette question met nombre d'enseignants aux limites de leurs propres connaissances des processus d'apprentissage et de leurs compétences didactiques. On peut donc observer des pratiques qui témoignent d'un constructivisme mal compris, confondu avec une sorte d'activisme. Il importe de ne jamais oublier :

- que le constructivisme n'est pas une pédagogie, mais une théorie de l'apprentissage ;
- qu'il n'en découle pas *ipso facto* une didactique précise, pour chaque notion ;
- que les pratiques dépendent donc à la fois de la compréhension du constructivisme comme théorie de l'apprentissage et des conclusions pédagogiques et didactiques qu'en tire tel ou tel enseignant ;
- que cette compréhension et ces conclusions individuelles s'inscrivent dans les représentations sociales de la communauté dont l'enseignant fait partie.

Les diatribes des antipédagogues ont peut-être le mérite – c'est bien le seul – de mettre en garde contre un constructivisme approximatif, un constructivisme qui justifierait simplement de faire jouer, de faire parler, de faire agir les élèves, sans savoir ni même se demander en quoi cela pourrait les aider à construire des connaissances. « Des poissons rouges dans le Perrier » était le titre de l'un des premiers ouvrages à succès stigmatisant les pédagogies actives. L'auteur se gaussait d'un instituteur qui avait plongé un poisson rouge dans de l'eau gazeuse et proposait à ses élèves d'observer ce qui allait se passer. Pourquoi pas ? L'essentiel est de savoir ce que l'on fait, si les



observations sont possibles et si elles sont en phase avec ce que les élèves peuvent appréhender, expliciter, discuter. Ce qui dépend de leur développement intellectuel et de leurs acquis préalables.

Plutôt que de polémiquer sur le constructivisme comme théorie de l'apprentissage, on ferait mieux de se demander *comment éviter ses applications simplistes et inefficaces*, aussi généreuses et sympathiques soient-elles. Le constructivisme ne relève pas des droits ou du respect de l'enfant comme personne, ni du souci de son bonheur présent. Ce n'est ni une valeur humaniste, ni une vision de classe moyenne, ni une intuition de pédagogues visionnaires. C'est un produit de la recherche en sciences humaines, un produit complexe, qui n'est pas accessible sans formation.

Pour que le constructivisme ne soit pas un slogan, même et surtout chez ceux qui y adhèrent, il importerait de mieux former les enseignants en psychologie, en didactique, en évaluation. La création des Hautes écoles pédagogiques et l'universitarisation des formations à l'enseignement vont dans ce sens, c'est la seule stratégie porteuse d'avenir. Certes, leur lucidité quant à leur propre façon d'apprendre, leur sens de l'observation, leur expérience des difficultés d'apprentissage ont mis depuis longtemps certains pédagogues sur la voie du constructivisme sans qu'ils aient fait

d'études en sciences humaines. Dans une école de masse, la maîtrise des théories de l'apprentissage ne peut se reposer sur des itinéraires exceptionnels. Il serait judicieux que les théories de l'apprentissage soient assimilées par les futurs enseignants à un niveau d'étude qui permette :

- d'en percevoir les limites et les contradictions sans en prendre prétexte pour les rejeter;
- de comprendre qu'elles ne dictent aucune pédagogie particulière mais mettent chacune à l'épreuve d'une grille de lecture;
- de concevoir de manière critique et des activités, des situations, des dispositifs favorisant la réorganisation et le dépassement de l'état de connaissances;
- de développer une grille de lecture des programmes qui aide à identifier les notions pour lesquelles prendre tout le temps de la construction est indispensable;
- de saisir qu'il y a toujours un arbitrage difficile et injuste à faire entre les élèves qui construisent vite et de manière intériorisée et ceux qui ont besoin de temps et d'opérations concrètes.

S'étonnera-t-on alors que ceux qui veulent « remettre le savoir au centre » et « le transmettre explicitement et avec autorité » soient aussi ceux qui pensent qu'enseigner est un métier pratique, que les seuls savoirs nécessaires sont les savoirs à transmettre, que pour le reste le bon sens suffit ?

Qui, arguant du fait que la médecine n'arrive pas à guérir le SIDA, aurait la sottise de proposer qu'on revienne à la saignée et affirmerait qu'une formation plus courte des médecins serait alors bien suffisante ? On s'approche hélas de ce triste niveau lorsqu'il s'agit d'enseignement. Dans ce domaine, le ridicule ne tue pas.

Peut-on, au nom de la liberté d'expression, dire n'importe quoi ? Caricaturer les pratiques ? Travestir les concepts et les mots des pédagogues ? De quel droit opposer à des décennies de travaux sur l'apprentissage des convictions ancrées dans l'ignorance, l'idéologie, la facilité de formules telles que « La fabrique du crétin », « Vos enfants ne m'intéressent plus », « La mort programmée de l'école », « L'école faillit à sa mission », « Voulez-vous vraiment des enfants idiots ? », « Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter » ? Suffit-il pour avoir raison d'affirmer qu'on pense comme la majorité des gens de bon sens, ceux qui ont les pieds sur terre et ne s'égarer pas dans « les théories fumeuses des chercheurs » ? Si l'on avait pratiqué la démocratie directe du temps de Galilée, nul doute que bien plus de 75 % des électeurs auraient défendu l'évidence d'alors : le soleil tourne autour de la Terre, il suffit d'ouvrir les yeux pour le voir...

On peut espérer que les institutions de formation des enseignants auront le courage de résister à la pensée simpliste et au Nyaka. Il ne s'agit pas de brandir le constructivisme comme un étendard, ce n'est qu'un savoir et en tenir compte est la moindre des choses dans une action rationnelle, sachant que ce savoir est discutable, mais qu'une discussion équitable oppose des arguments qui se fondent sur des données et des raisonnements. L'histoire des idées nous l'enseigne : dans un premier temps, les savoirs issus de la recherche ne font jamais le poids face au sens commun et à la démagogie ; mais la dictature des idées reçues n'est pas éternelle. Parce que la réalité résiste au simplisme, dont on finit par mesurer la légèreté.

Dix à quinze ans de perdus dans la réflexion sur les vrais problèmes de l'école : qui en paiera le prix, en fin de compte ? Sûrement pas les chevaliers blancs qui font carrière, squattent les médias et encasissent des droits d'auteurs en pourfendant le constructivisme. Les élèves qui, dans quinze ans, sortiront encore de l'école sans savoir lire ne sauront pas qu'ils doivent ce funeste sort aux tristes recettes de ces belles âmes.

Philippe Perrenoud
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Au-delà des théories pédagogiques à la mode : les recherches scientifiques en éducation¹

Introduction

Dans les pays occidentaux, le milieu scolaire souffre actuellement d'un manque de soutien et de reconnaissance de la part de la population, qui a tendance à tenir l'école responsable pour de nombreux maux sociétaux. Dans la perspective de combler les lacunes des systèmes éducatifs, les enseignants font actuellement les frais de différentes innovations pédagogiques proposées dans le cadre des réformes en éducation souvent présentées comme étant fondées sur la recherche, comme si elles étaient le résultat plus achevé de l'évolution des connaissances. Or, ces innovations pédagogiques sont rarement le produit de recherches empiriques ; elles proviennent plutôt de croyances, d'opinions ou de théories à la mode. Le *National Research Council* américain souligne qu'en éducation, comparativement au domaine médical, par exemple, on ne s'appuie pas sur une solide tradition de recherche empirique pour effectuer ses choix et prendre des décisions².

Par conséquent, des innovations non testées sont implantées massivement puis disparaissent tout aussi rapidement au moment où l'on constate que les effets de leurs prétendues vertus ne se sont pas matérialisés. Elles sont remplacées ensuite par de nouvelles pratiques préconisant une idéologie diamétralement opposée sans que l'efficacité présumée de ces dernières soit davantage vérifiée. Pour endiguer ce mouvement de balancier, il semble opportun de recourir aux recherches empiriques afin de valider scientifiquement les innovations pédagogiques proposées par les réformateurs, et ce, avant que celles-ci ne soient diffusées et recommandées à large échelle aux enseignants. Plus particulièrement, la recherche sur les effets des pratiques s'avère l'outil par excellence pour déterminer, parmi l'ensemble des stratégies pédagogiques, celles qui sont associées aux meilleurs effets.

Les recherches en efficacité de l'enseignement

Nous avons abouti à un tel constat au terme d'une analyse approfondie des résultats des recherches empiriques les plus significatives menées ces trois dernières décennies sur l'efficacité comparée de diverses approches pédagogiques³. Les études analysées montrent que les approches pédagogiques ne se valent pas toutes et que certaines favorisent franchement mieux les appren-

Les études sur l'efficacité de l'enseignement ont permis de montrer qu'un enseignement structuré engendre des effets positifs sur l'apprentissage. Les modèles les plus efficaces appartiennent à la famille « instructionniste », centrés sur l'enseignement, par opposition aux modèles moins structurés, centrés sur l'élève et préconisant l'entrée par la complexité.

tissages scolaires des élèves. Ce sont les procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite et systématique – qu'il ne faut surtout pas confondre avec l'enseignement magistral – qui donnent les meilleurs résultats. Plus récemment, trois études majeures réalisées aux États-Unis par trois comités d'experts mandatés par le Congrès américain pour analyser l'ensemble des recherches scientifiques disponibles sur l'apprentissage de la lecture, de l'alphabétisation dans une langue seconde et des mathématiques, en sont arrivées à une même conclusion. En effet, tant le *National Reading Panel*⁴, le *National Literacy Panel*⁵ que le *National Mathematics Panel*⁶ s'entendent pour recommander aux enseignants le recours à une démarche systématique d'enseignement explicite afin de favoriser, respectivement, l'apprentissage de la lecture, d'une langue seconde et des mathématiques, et ce, pour l'ensemble des élèves.

Il est important de noter que les recherches sur l'efficacité de l'enseignement ou sur l'enseignement explicite, qui est le type de pédagogie pratiqué par les enseignants efficaces, appartiennent à la tradition anglo-saxonne fort différente de la nôtre, plus spéculative et théorique. Ainsi, pour étayer leurs conclusions, les experts membres des trois comités précités ont effectué la synthèse d'un nombre impressionnant d'études corrélationnelles, expérimentales ou quasi expérimentales conduites dans les classes. Il est tout de même étrange de constater, quand on mesure rigoureusement les effets des approches pédagogiques, que les moins populaires actuellement dans le milieu des sciences de l'éducation (comme l'enseignement explicite) sont celles qui donnent les meilleurs effets et que, paradoxalement, les plus à la mode sont celles qui, soit ont fait l'objet de moins de recherches expérimentales sérieuses, ou soit donnent les pires effets quand on prend la peine de les mesurer.

Les études sur l'efficacité de l'enseignement ont permis de montrer qu'un enseignement structuré

¹ Certaines idées de ce texte sont tirées d'un article paru en 2007 sous le titre *Recherches en enseignement et réformes éducatives*. Des liens à tisser, Education Canada/Canadian Education Association par Clermont Gauthier.

² National Research Council (2002). *Scientific Research in Education*. Committee on Scientific Principles for Education Research. Richard J. Shavelson et Lisa Towne, Eds. National Research Council : Washington D.C.

³ Une analyse de ces recherches est parue en 2005 aux Presses de l'Université Laval sous le titre *Échec scolaire et réformes éducatives*. Quand les solutions deviennent la source du problème par Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier.

⁴ National Reading Panel Report (2000). Document téléaccessible à l'URL :

www.nationalreadingpanel.org

⁵ August, D. & Shanahan, T., Eds. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.

Executive summary. Document accessible à l'URL : http://www.cal.org/projects/archive/nlpreports/Executive_Summary.pdf

⁶ National Mathematics Advisory Panel (2008). *Foundations for success : The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf>

engendre des effets positifs sur l'apprentissage. Les modèles les plus efficaces appartiennent à la famille « instructionniste », centrés sur l'enseignement, par opposition aux modèles moins structurés, centrés sur l'élève et préconisant l'entrée par la complexité. L'enseignement explicite fait partie de la famille des modèles « instructionnistes ». L'enseignement efficace est associé à un enseignement explicite et systématique. Une démarche d'enseignement explicite et systématique consistant à présenter la matière de façon fractionnée, marquée d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves, est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour favoriser l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et des langues étrangères. Un tel type d'enseignement est également profitable à tous les élèves quand il s'agit d'une matière ordonnée, d'une matière nouvelle ou complexe, et ce, même avec des élèves plus performants.

Conclusion

Dans le prolongement de ce qui précède, quand on pense à nos réformes en cours, devrait-on accepter qu'en réponse à une pression vers l'innovation, les enseignants soient orientés vers des approches pédagogiques qui ne sont que le reflet des idéologies dominantes? Les pratiques

éducatives n'ont pas à prendre le parti de la gauche ou de la droite, à être pro démocrate ou républicaine, libérale ou conservatrice. Ce sont là des options politiques qui concernent les finalités que l'école doit poursuivre et au sujet desquelles les citoyens font leurs choix. L'enseignant en tant que professionnel devrait choisir les approches qui sont associées aux meilleurs effets selon les résultats souhaités. Sur ce plan, elles sont loin d'être équivalentes.

En ce sens, une profession ne devrait-elle pas fournir à ses membres des indications sur l'efficacité du matériel ou des méthodes qui sont proposées aux enseignants à partir d'une analyse rigoureuse et objective des études qui les ont examinés? Pour notre part, nous considérons que, si on vise à ce que l'école puisse procurer le succès au plus grand nombre d'élèves possible et que les enseignants veulent accéder à un réel statut de professionnel, avec la reconnaissance sociale qui lui est associée, la réponse coule de source.

Mario Richard, chercheur-associé à la Chaire de recherche du Canada en Formation l'enseignement de l'Université Laval, à Québec
 Clermont Gauthier, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement de l'Université Laval, à Québec
 Steve Bissonnette, professeur à l'Université du Québec en Outaouais, à Gatineau.



Les pédagogies socioconstructivistes : de quoi s'agit-il et où en est-on ?

Reconnaître et exploiter le rôle constructif de l'erreur, c'est envisager celle-ci non comme le fruit de l'ignorance, mais comme l'expression d'un effort actif de la pensée qui cherche à donner du sens.

Dans le cadre des réformes éducatives, tant au Québec qu'en France, en Suisse ou en Belgique, on s'est largement référé aux perspectives constructiviste et socioconstructiviste pour appuyer la conception de l'apprentissage privilégiée. Celle-ci insiste notamment sur l'importance de l'activité intellectuelle de l'élève et sur le rôle déterminant de l'environnement socioculturel. Pour des raisons idéologiques, ces perspectives sont devenues le bouc émissaire des détracteurs des réformes qui ont contribué à en donner une vision erronée. Les « pédagogies socioconstructivistes » ont ainsi été associées à un ensemble d'idées dont aucun pédagogue sérieux ne saurait se réclamer : la dévalorisation des savoirs homologués, au profit des connaissances personnelles de l'élève ; le rejet de tout enseignement direct ou explicite, en raison de l'impossibilité de transmettre des savoirs ; le rôle prépondérant accordé à l'élève, censé découvrir les savoirs par lui-même ; la dévalorisation du rôle de l'enseignant, assujéti aux seuls besoins et intérêts des élèves ; le recours exclusif à la pédagogie de projets, laissant aux élèves l'initiative de ce qu'ils veulent bien apprendre. On pourrait multiplier l'inventaire des inepties qui ont été véhiculées à propos du socioconstructivisme. Mais ce n'est pas le but de notre propos. Nous voulons plutôt faire le point sur ce que recouvre l'idée de socioconstructivisme et de ce que l'on appelle, à défaut de mieux, les « pédagogies socioconstructivistes ». Il sera alors plus facile d'évaluer où nous en sommes aujourd'hui par rapport à celles-ci.

Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?

Contrairement à une idée largement répandue, le socioconstructivisme n'a rien d'un modèle d'enseignement ou d'un répertoire de méthodes imposées aux enseignants. C'est pourtant l'image qu'on en donne lorsqu'on l'oppose à des méthodes dont on pourrait, semble-t-il, garantir l'efficacité quels que soient l'enseignant, les élèves,

les contextes, les contraintes, les apprentissages visés, etc. (Bissonnette et al., 2006). Les « pédagogies socioconstructivistes », dit-on, n'auraient pas fait leur preuve et ne reposeraient sur aucune base scientifique valide. Il faudrait leur substituer des pratiques scientifiquement éprouvées dont l'application serait garante d'efficacité. Voilà bien sûr de quoi mettre en doute leur pertinence dans le cadre des réformes (Gauthier, 2008). Mais qu'est-ce que le socioconstructivisme ?

Loin d'être une nouveauté dans le champ éducatif, les perspectives constructiviste et socioconstructiviste prennent racine dans une réflexion épistémologique (Legendre, 2007). Celle-ci s'intéresse à la nature des connaissances, à la manière dont elles se constituent, tant dans l'histoire de la pensée scientifique que dans celle de nos apprentissages personnels, aux critères sur la base desquels on juge de leur validité ainsi qu'aux processus cognitifs, sociaux et culturels qui rendent possible le passage d'un niveau de connaissance à un autre plus élaboré. D'abord issues d'une réflexion épistémologique, elles se sont graduellement enrichies de l'apport des sciences cognitives qui se sont posé des questions analogues. Comment fonctionne la mémoire ? De quels outils intellectuels disposons-nous pour comprendre et apprendre ? Comment l'intelligence de l'enfant se développe-t-elle ? Qu'est-ce qui distingue l'expert du novice ? Quel rôle joue le langage et quel est l'impact de la culture et des interactions sociales sur nos apprentissages ? Etc. Voilà autant de questions auxquelles les travaux en sciences cognitives ont cherché à apporter des éléments de réponse qui ont largement modifié notre vision de l'apprentissage et exercé une influence déterminante sur notre façon de concevoir l'enseignement (Darling-Hammond, 2005). S'il n'y a évidemment pas une seule réponse à ces questions, certaines idées apparaissent aujourd'hui largement con-

sensuelles : tout apprentissage engage l'activité intellectuelle de celui qui apprend et en porte la marque ; toute connaissance est reliée à un contexte social et culturel dont elle porte aussi la marque. Si l'on veut soutenir l'apprentissage des élèves en contexte scolaire, on doit tenir compte de ces dimensions incontournables dans tout processus d'acquisition de connaissances. Mais qu'en est-il alors des pédagogies socioconstructivistes ?

Qu'appelle-t-on pédagogies socioconstructivistes ?

Il ne fait pas véritablement sens de parler de « pédagogies socioconstructivistes » sans se référer explicitement aux principes sur lesquels elles prennent appui et aux intentions qui les sous-tendent. Une approche pédagogique n'est pas en elle-même socioconstructiviste, béhavioriste ou cognitiviste, indépendamment de ce qu'elle vise, du cadre de référence sur lequel elle prend appui et du contexte dans lequel elle s'inscrit. Un enseignant peut décider d'engager les élèves dans une démarche de projets sans s'inscrire dans une perspective socioconstructiviste. À l'inverse, il peut recourir à des pratiques souvent qualifiées de traditionnelles, comme la dictée, tout en prenant appui sur les principes du socioconstructivisme. Une pratique ne peut être dissociée des intentions qui l'animent et de la manière dont on en use. Il est rare qu'un enseignant recoure à une seule façon de faire. Il fait généralement appel à une diversité de moyens, approches ou stratégies dont la pertinence doit être évaluée au regard des visées éducatives poursuivies. La question n'est pas donc tant de savoir quelle pratique adopter, mais plutôt quels sont les apprentissages visés et sur quoi prendre appui pour juger de la pertinence et de l'impact des moyens utilisés.

Parler de « pédagogies socioconstructivistes », ce n'est donc pas référer à certaines pratiques en particulier, mais au cadre de référence sur lequel ces pratiques peuvent prendre appui pour préciser les intentions pédagogiques poursuivies et déterminer, en lien avec celles-ci, des façons de faire qui paraissent appropriées. Ce cadre de référence, qui permet de rendre intelli-

bles les pratiques, reconnaît l'apprentissage comme un processus complexe, faisant intervenir un ensemble de variables en interaction. C'est pourquoi on peut difficilement prétendre pouvoir définir a priori un répertoire de méthodes universellement bonnes. Certains principes généraux, pouvant s'incarner dans différentes pratiques, adaptées à la diversité des contextes, des élèves, des objets d'apprentissage, peuvent cependant guider le travail de l'enseignant. Le socioconstructivisme renvoie davantage à ces principes qu'aux pratiques variées qui en constituent des transpositions possibles. Mais alors, où en est-on aujourd'hui en ce qui a trait aux pédagogies socioconstructivistes ?

Où en est-on ?

Si enseigner c'est faire acquérir des connaissances, on ne peut faire l'économie d'une réflexion épistémologique sur la nature des connaissances visées, ce qui en permet l'appropriation et ce qui en rend possible le réinvestissement. On considère aujourd'hui que cette réflexion doit faire partie de la base de connaissances nécessaires à l'enseignant pour éclairer ses pratiques. Certains principes fondamentaux, reliés à une vision socioconstructiviste de la connaissance, sont aujourd'hui largement reconnus. Si ces principes ne sont pas entièrement nouveaux, la manière de les traduire dans le contexte actuel de l'enseignement pose des défis particuliers qui incitent à revoir certaines pratiques. En voici quelques-uns.

Tenir compte des besoins et intérêts des élèves, ce n'est pas y assujettir l'enseignement, mais prendre appui sur eux pour amener les élèves plus loin. C'est considérer ceux-ci dans leurs différences et leurs spécificités en reconnaissant qu'ils ne disposent pas tous des mêmes ressources et peuvent avoir besoin d'un soutien différent. C'est réguler les pratiques en fonction de leur impact sur les élèves.

Prendre appui sur les connaissances antérieures des élèves, c'est reconnaître qu'ils sont porteurs d'un riche bagage de connaissances et d'expériences élaboré tout au long de leur développement. Ils intégreront d'autant mieux les savoirs enseignés qu'on fera appel à ce bagage et qu'on les aidera à établir des liens significatifs entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'on a pour but de leur faire apprendre.

Engager l'activité intellectuelle de l'élève, c'est considérer que l'appropriation de nouveaux savoirs n'est pas un processus passif, mais une démarche active dans laquelle l'élève est amené à mettre à profit ses outils intellectuels et à les développer. D'où l'im-

portance de valoriser de façon indissociable l'acquisition de connaissances et le développement de démarches de pensée.

Reconnaître et exploiter le rôle constructif de l'erreur, c'est envisager celle-ci non comme le fruit de l'ignorance, mais comme l'expression d'un effort actif de la pensée qui cherche à donner du sens. Apprendre ne consiste pas seulement à intégrer de nouveaux savoirs, mais à utiliser mieux et différemment ce qu'on connaît déjà. L'erreur est doublement instructive : elle rend visible pour l'enseignant ce qui échappe à l'observation directe et elle permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ignore.

Créer des environnements d'apprentissage riches et stimulants, c'est recourir à une diversité de ressources qui renvoient tout autant à ce qui est présent dans l'environnement physique, social et culturel qu'à ce qui est emmagasiné en mémoire. Il est donc important de faciliter l'accès à ces ressources et de mettre en place des contextes propices à leur exploitation. À titre d'exemple, il n'est ni nécessaire ni pertinent de mémoriser tous les mots du dictionnaire, mais il faut disposer de connaissances pour parvenir à faire un bon usage de cet outil. Enseigner c'est, entre autres choses, fournir à l'élève les connaissances lui permettant d'accéder à ces ressources et d'en tirer parti de façon intelligente pour répondre à ses besoins, ses intérêts, ses buts, ses projets.

Reconnaître la dimension sociale de l'apprentissage, c'est admettre que tout savoir est socialement et culturellement connoté de sorte qu'on peut difficilement dissocier l'activité cognitive de l'individu de celle de sa collectivité. Intégrer de nouveaux savoirs, c'est s'engager dans certains types d'activités et de rapports sociaux auxquels ces savoirs sont associés. D'où l'intérêt d'intégrer ces savoirs à des pratiques sociales de référence qui contribuent à leur donner du sens et à les valider.

Rendre les savoirs vivants et dynamiques, c'est faire en sorte d'en élargir la portée. L'impact d'un savoir demeurera limité s'il ne se traduit pas dans des possibilités d'actions, s'il n'offre pas des outils pour guider la pensée, effectuer des choix, prendre des décisions et en évaluer les effets. L'apprentissage apparaîtra d'autant plus significatif à l'élève qu'il en percevra la contribution à la compréhension des phénomènes, à la résolution de problèmes, à la réalisation de tâches ou de projets, à la prise de décision, etc.

Il importe bien sûr de savoir repérer les pratiques permettant d'incarner ces principes, mais elles peuvent difficilement être

dissociées de l'enseignant et de ses intentions éducatives. En ce sens le socioconstructivisme représente un cadre d'intelligibilité des pratiques et non un modèle à appliquer aveuglément. Il sert à donner un sens à ce qu'on fait, ce qui est beaucoup plus pertinent que d'adopter aveuglément des façons de faire auxquelles on ne peut pas donner de sens.

Aucune perspective ne peut prétendre apporter de solution universelle à tous les défis auxquels sont aujourd'hui confrontés les enseignants dans l'exercice d'une profession complexe. Il en va de la perspective socioconstructiviste comme de n'importe quelle autre perspective. Elle n'a pas la prétention de tout expliquer. Qu'on puisse la critiquer, en mentionner les limites dans telle ou telle circonstance, soit ! Mais encore faut-il en connaître les tenants et les aboutissants, au risque de dénigrer ce que l'on ne comprend pas. Il est certes utile de mettre en garde contre les dérives liées à son incompréhension et à ses mésusages. Ce n'est pas le socioconstructivisme qui est critiquable, mais les effets pervers d'un socioconstructivisme mal compris et mal transposé. Aucune perspective n'est à l'abri de telles déformations. D'où l'importance d'amener les futurs enseignants à dépasser les idées reçues et à interroger la pertinence relative de divers cadres de référence. Malheureusement, ceux qui font le procès du socioconstructivisme sans le connaître contribuent à renforcer cette incompréhension. Ce texte se voulait une modeste contribution à un recadrage nécessaire d'une perspective qui, bien qu'elle ait contribué à inspirer de nombreux enseignants dont les pratiques ont porté fruits, a parfois mauvaise presse dans le cadre des réformes. Ce recadrage nous semble indispensable si l'on ne veut pas, une fois de plus, jeter le bébé avec l'eau du bain sans avoir pris la peine de distinguer ce qui est une ressource potentielle au service de la pédagogie et ce qui tient à des dérives !

Marie-Françoise Legendre
Université Laval

Références

- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006) Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Darling-Hammond, L. et John Bransford (editors) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World : what teachers should learn et be able to do*. Sponsored by the National Academy of Education. Jossey-Bass.
- Gauthier, C. (2008) De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. Enseignement explicite. La 3e voie. <http://3e.vie.free.fr/pedexplicite.htm>
- Legendre, M.-F. (2007) Que propose le socioconstructivisme aux enseignants. Dans Enseigner, sous la direction de V. Dupriez et G. Chapelle. (p. 83-93) Paris. PUF, Collection « Apprendre » dirigée par Étienne Bourgeois et Gaétane Chapelle.



De la mise en pratique du socioconstructivisme à l'enseignement donné par les jeunes en formation : un exercice de funambule ?

Se poser la question de l'état des lieux des pédagogies socioconstructivistes, behavioristes ou traditionnelles pose aussi deux questions essentielles : d'une part, celle de la formation aux différentes formes de pédagogies, historiques ou contemporaines, et de leur mise en œuvre et – d'autre part – celle des rémanences qui en sont issues et dont la culture collective des enseignants et des enseignants est empreinte.

Si, actuellement, les programmes et ouvrages en vigueur dans l'école publique relèvent essentiellement des apports des mouvements constructiviste et cognitiviste, dans les années 1970, ils s'inspiraient des éléments proposés par les travaux behavioristes, ceux-ci ayant eux-mêmes supplanté la domination des valeurs traditionnelles véhiculées par l'école publique et l'enseignement transmissif depuis sa création jadis. Au début du XXe siècle cependant, et en parallèle, les différentes écoles du mouvement de la

pédagogie dite « nouvelle » ont proposé des dispositifs innovants dont des échos résonnent encore aujourd'hui dans les classes, y compris dans celles qui ne se réclament d'aucune affiliation aux pédagogies alternatives. Freinet et Montessori, pour ne citer qu'eux, ont laissé des traces concrètes de leurs idées et des moyens qu'ils avaient développés, et ceux qui marchent sur leurs pas ne connaissent parfois même pas le nom de leur illustre prédécesseur en pédagogie.

La succession, et parfois la cohabitation de ces divers courants, idées pédagogiques et philosophiques ont fini par faire fondre, dans l'imaginaire collectif, leurs frontières, par estomper les querelles idéologiques, qui furent pourtant souvent vives, par faire oublier leurs conceptions fondatrices pour n'en retenir que quelques éléments, ceux qui restent en phase avec l'évolution sociale et les besoins concrets des enseignants. Et les courants les plus contradictoires se retrou-

vent dans un melting-pot étonnant, voire détonnant, pour peu que l'on se penche sur les ingrédients qui composent les gestes de l'enseignant, cet artisan qui possède l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement, ou encore de bricoler en quête de la fée « occasion », un joueur, tresseur, doseur, tacticien du quotidien (Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1996 pour ne citer qu'eux). Les origines épistémiques des théories de l'apprentissage dont des bribes sont convoquées dans la pratique, lorsqu'elles le sont, deviennent alors vagues et leurs rémanences se mêlent et se dissolvent dans le feu de l'action quotidienne.

C'est la composition de cette étrange recette, à l'arôme d'un pragmatisme certain, que révèle (du moins en partie) l'observation en situation, par des superviseurs formateurs, des jeunes en formation à l'enseignement à la HEP-VS et le contenu des entretiens qui y font suite. De fait, à la question de savoir ce qui permet de dire (parce que cela a été affirmé par l'étudiante ou l'étudiant) que la séquence proposée était fondée sur les caractéristiques socioconstructivistes, les étudiantes et les étudiants évoquent l'un des trois cas de figure suivant pour justifier leur pratique :

1. Les caractéristiques sont décrites de manière tout à fait correctes, le 'socio' est détaché du 'constructiviste' et expliqué en soi, des exemples de mises en œuvre lors de la séance supervisée sont amenés à propos.
2. Le sens commun répond : parce que « je les ai mis par groupe » ; « j'ai suivi les indications de la méthodologie » ; « je ne suis pas intervenu » ; « j'ai fait une mise en commun » sans considération pour le contenu de ladite synthèse qui souvent relève de facteurs affectifs (contents ou non ; difficile ou non) plutôt que cognitifs (ce qu'ils ont réellement appris). Le béhaviorisme (connoté négativement, comme un défaut voire un échec d'organisation) est assimilé au transmissif ; le collectif est assimilé au frontal ou qualifié de béhaviorisme.
3. Le métier d'élève a pris le dessus. L'affirmation estimée pédagogiquement correcte est jugée conforme aux attentes institutionnelles et cela seul justifie son énonciation : « c'est ce que l'institution veut entendre, alors, je le dis, mais en réalité, je ne sais pas ce qui se passe. J'ai fait comme je pense, comme ça se fait dans cette classe d'habitude ».

Le cas 1 est le plus rare, le 2 le plus courant. Le premier énoncé est celui qui met le superviseur dans un état de contentement certain, le troisième questionne le rapport à la formation de l'étudiante ou l'étudiant, et rejoint finalement le second : malgré les apports théoriques reçus dès l'entrée en formation¹ et l'obtention des crédits dans les domaines concernés, leur mise en œuvre tout comme l'identification des conceptions sous-jacentes aux dispositifs mis en œuvre sur le terrain restent délicates, difficiles. Le sens commun qui habite l'étudiante, l'étudiant et son praticien formateur prend le dessus lorsque la situation est ressentie comme étant stressante (le cas des

séquences de supervision). Resurgit alors par la grande porte, l'ancienne et récurrente difficulté relative à l'intégration des savoirs théoriques dans la pratique et de l'analyse de sa pratique à l'aune des savoirs théoriques adéquats.

Les étudiantes et les étudiants, finalement, agissent en cohérence avec leur souci premier, tout en tentant de sauver la face avec un discours 'pédagogiquement correct' souvent de bonne foi. Le premier enjeu, pour eux, est bel et bien de « prendre » et « tenir » la classe, c'est-à-dire d'instaurer un minimum d'ordre et de discipline leur permettant d'apprendre eux-mêmes le métier tout en faisant apprendre les élèves (Saujat, 2004), avant de pouvoir vraiment « faire la classe », c'est-à-dire se centrer sur les apprentissages des élèves proprement dits, oser des dispositifs innovants et audacieux et quitter le besoin de maîtrise qui ne sert, finalement, qu'à gérer leurs angoisses de novices. Autrement dit, il devient possible de mettre en place des dispositifs réellement constructivistes quand l'absence de préoccupation de la compréhension des élèves (le cas dans l'enseignement transmissif ordinaire), la planification élaborée en fonction du contenu et portée par une stratégie d'enseignement unique ont laissé la place à un questionnement à propos de l'apprentissage des élèves, à la planification en fonction du contenu et des élèves, aux stratégies d'enseignement diverses, à la préoccupation et l'identification détaillées d'indices de compréhension des élèves (Boudreau, 2001).

L'enjeu de la formation par alternance est de taille, et sa réalisation difficile. La connaissance des cadres théoriques est nécessaire mais vaine en soi. Leur actualisation à travers l'analyse des pratiques et des situations, proposée au début du XXe siècle déjà par Dewey, aussi coûteuse en temps et en énergie soit-elle, reste à ce jour la meilleure hypothèse dont nous disposons. Certes, les processus d'autorégulation cognitive en œuvre restent encore à élucider pour former un enseignant expert, capable de discerner les conceptions sous-jacentes à ses dispositifs d'enseignement-apprentissage, de justifier ses choix (y compris celui d'un dispositif béhavioriste ou transmissif si le contexte l'impose) et leurs effets sur les apprentissages.

Danièle Périsset Bagnoud
Haute École Pédagogique du Valais et Université de Genève

Références

- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, 65-84.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.
- Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. *Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF, 2e éd. 1999.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, *L'apprentissage de la lecture. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, pp. 97-106. Neuchâtel : IRDP et CDHEP.

¹ Et notamment les synthèses claires proposées par Vienneau, R. (2006). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Morin, Chenelière.

La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes

Les manières de rendre les élèves actifs ont été et sont toujours multiples. Ce fut hier en se retirant en tant qu'enseignant pour accorder aux enfants la liberté d'agir (pédagogies libertaires); en les mettant en projet (Dewey); en partant de leurs intérêts, leurs besoins comme celui de jouer (Claparède) ou de produire, travailler (Freinet); en leur proposant un milieu à leur portée et un matériel spécifique (Montessori); en les rendant responsables de la vie communautaire (self-government, P.I.) et de leurs apprentissages (pédagogies coopératives); en instaurant un travail libre par groupes (Cousinet); en les faisant réinventer, recréer les objets culturels (de Decroly au Groupe français d'éducation nouvelle aujourd'hui). C'est actuellement aussi en proposant des situations tenant compte de leurs besoins (pédagogies différenciées, individualisation des parcours de formation); en les plaçant face à des problèmes ouverts, dans des situations-problèmes, des démarches de recherche les confrontant à des défis, des énigmes; en les faisant s'affronter à des obstacles devenus objectifs; en les faisant travailler dans des groupes d'apprentissage, en les mettant en démarche, dans des chantiers, des situations de plus en plus complexes; en modifiant l'organisation du travail scolaire (Vellas, 2007).

Praticiens, mouvements pédagogiques, chercheurs en éducation proposent ainsi depuis que l'école existe, des pratiques pédagogiques répondant à une conception constructiviste du développement et des apprentissages. Plus ou moins fondées sur des théories constructivistes scientifiques complexes (Piaget, Wallon, Vygotsky, Bachelard et les chercheurs qui poursuivent dans cette ligne aujourd'hui). Mais toutes présentées comme des alternatives à un enseignement se référant à une autre conception de l'apprentissage.

Ne pas confondre les types de théories

Tenter de faire le point sur les pédagogies constructivistes implique de ne point confondre les types de théories en présence. Les théories scientifiques constructivistes ne sont pas des théories de l'enseignement, mais des théories du développement et de

l'apprentissage. Les « théories pratiques » des pédagogues sont en revanche des théories de l'enseignement utilisant les théories scientifiques. Et celles nommées constructivistes étant celles qui se réfèrent, plus ou moins explicitement, à des théories de l'apprentissage constructivistes.

Une des caractéristiques des « théories pratiques » des pédagogues constructivistes est de mettre, au centre de leurs recherches, les conditions du développement de l'homme et de ses savoirs (des savoirs les plus élaborés et partagés, aux savoirs les plus intimes de chaque sujet). Les théories scientifiques constructivistes sont ainsi travaillées par les pédagogues avec ce souci qu'éprouve tout pédagogue élaborant sa « théorie pratique » : pouvoir articuler ces théories avec les finalités et valeurs de l'éducation et ses pratiques de classe. Un travail reconnu aujourd'hui permanent tant l'imperfection de ce tissage ne peut être que définitive. Mais un travail qui n'est pas désespérant pour autant, la lutte contre l'imperfection étant reconnue comme le chaudron même de la pédagogie (Houssaye, Soëtar, Hameline & Fabre, 2002).

Dans le chaudron des pédagogues constructivistes, les théories scientifiques de l'apprentissage ne sont ni confondues, ni amalgamées, ni synthétisées, mais mises en contact. Entre elles. Et avec les finalités et les pratiques des « théories pratiques ». Cela peut provoquer des créolisations très intéressantes (au sens où Édouard Glissant en parle, 1997, p. 37), soit de nouveaux savoirs, problématiques, pratiques, voire pédagogies constructivistes, éléments nés de ces mises en contact. La problématique de la « démarche d'auto-socio-construction des savoirs » du GFEN en est un exemple (Vellas, 2008).

Des pédagogies prenant fortement en compte les rapports aux savoirs et à la loi

Étudier les « théories pratiques » actuelles des mouvements pédagogiques se référant aux théories constructivistes de l'apprentissage, montre des pratiques très riches, qui ne cessent de s'améliorer. Elles sont fortement axées aujourd'hui sur le rapport

des élèves et des enseignants au savoir et à la loi. Deux rapports se construisant pour eux-mêmes mais étant « surveillés » par les pédagogues dans leurs imbrications, dans ce que la construction de l'un implique, ou a pour effets, sur la construction de l'autre. La construction de la citoyenneté étant analysée comme se réalisant au cœur de la construction des savoirs. Dans la manière même d'apprendre.

La référence aux théories constructivistes de l'apprentissage n'a ainsi pas mis ni l'élève, ni l'enfant au centre du système scolaire, comme certains le disent, mais le rapport aux savoirs et à la loi des élèves. La référence des pédagogues aux théories constructivistes de l'apprentissage a ainsi renforcé l'intérêt pour le savoir et le lien social à enseigner. J'ai ainsi observé des pédagogues (2008) créant des dispositifs pour permettre ce qu'ils nomment « une auto-socio-construction des savoirs » s'intéresser à l'histoire des savoirs, à l'épistémologie, à l'anthropologie, à la sociologie. Dans le but de pouvoir mieux saisir les diverses significations d'un savoir afin de tenter de faire construire à leurs élèves ses significations sociales les plus complètes pour qu'ils puissent lui donner un sens personnel le plus riche possible. Tout en veillant à la construction d'une culture de paix.

Les « pédagogies actives molles » devenues des trompe-l'œil

Les savoirs de la pédagogie ont néanmoins de la peine à essaimer. Parce qu'ils ne peuvent être décontextualisés des « théories pratiques », non seulement qui leur ont donné naissance, mais encore qui permettent leurs mises en œuvre effectives. Théories et finalité se retrouvent en effet au cœur de la création des dispositifs par les enseignants, mais aussi dans leurs moindres gestes et pensées quand ils les animent. Yves Reuter (2007) vient de le montrer magistralement en conduisant une recherche dans une école Freinet. Je viens d'achever une thèse (2008) sur les démarches d'auto-socio-construction des savoirs du Groupe français d'éducation nouvelle, mettant à jour une fois de plus cette même spécificité : la difficulté de transférer un savoir d'une pédagogie sans toute la pédagogie d'où il émane et qui le travaille. Le phénomène est connu. Sans pour autant que les formations des maîtres, les maîtres et les institutions en tiennent suffisamment compte.

Les transferts de savoirs décontextualisés de pédagogies se référant au constructivisme aboutissent souvent à la mise en place, dans les classes, de « pédagogies actives molles ». Soit à l'utilisation de métho-

des, outils, pratiques ayant perdu, d'une part leurs cadres théoriques et idéologiques de référence et d'autre part, ne bénéficiant plus de la recherche continue dont ils étaient les objets, et dont ils ne peuvent se passer pour conserver leur pouvoir dans de nouveaux milieux. On peut alors avoir à faire à une réification de pratiques alternatives peu efficaces, à une explicitation des théories constructivistes très pauvre voire les déformant, et à des dogmatismes remplaçant les dogmes guidant tout projet éducatif. D'où une argumentation réalisée à coup de slogans. Cette tendance se fortifiant quand des attaques portent sur ces pratiques. Et la situation devenant vite pour le moins embrouillée quand sont confondues, plus ou moins consciemment, ces pratiques avec les théories < scientifiques ou les « théories pratiques » des pédagogues avec lesquelles elles ont bien sûr un air de famille. Philippe Jonnaert (2000, 2007) parlent dans ce cas de trompe-l'œil. On croit être en présence de pratiques fondées sur le socioconstructivisme, mais celles-ci n'en sont pas. Un phénomène qui a une longue histoire, le constructivisme étant un objet tant complexe que contesté. Mais un phénomène qui possède cette spécificité contemporaine : les attaques contre le constructivisme doivent frapper fort, comme les médias et les hommes politiques savent le faire aujourd'hui. Tous deux les y aidant d'ailleurs. Sans différencier les pratiques se référant au constructivisme de celles se déclarant s'y référer ou croyant s'y référer.

Les pédagogies socioconstructivistes perdantes ?

Les conséquences de ces confusions et amalgames sont actuellement celles-ci : marquée par un discours alarmiste contre les innovations pédagogiques qualifiées de socioconstructivistes, la confiance en l'école publique a vacillé en Francophonie. D'autant plus vite que ces discours provoquant un climat rendant impossible une réelle explicitation de la complexité des théories constructivistes et des pratiques qui s'y réfèrent, ont laissé les innovateurs le plus souvent sans voix. Et le fait que les innovateurs sont aujourd'hui moins rhéteurs qu'hier — leur réflexion incluant systématiquement le doute et le goût de la controverse — a encore accentué leur silence face à ces discours sans nuances.

Dans ce climat social, les ministres et autres personnes ayant la charge de gouverner l'école, ont, à l'heure actuelle, tendance à user de stratégies de pacification provoquant un net recul des expériences étatiques qui prenaient en compte, plus ou moins officiellement, les théories constructivistes. Ainsi, pour tenter de redonner confiance aux parents et aux citoyens, la



tendance est aujourd'hui à la prescription de méthodes connues de tous, et annoncées de manières spectaculairement intolérantes. Mais cet appel politique à un enseignement des plus traditionnels, réalisé le plus souvent dans l'urgence, passe par un discours si abâtardissant et simplifiant la pédagogie traditionnelle que c'est le métier d'enseignant lui-même qui apparaît comme une caricature. Cette « pédagogie traditionnelle officielle » étant tout sauf une pédagogie, — celle-ci ne pouvant être qu'une théorie produite par le praticien — est aujourd'hui jugée toxique par la plus grande partie du corps enseignant. On arrive tout juste à cette situation : les groupes de pression ayant réussi à bloquer les réformes en stigmatisant le socioconstructivisme, sont en train de se retourner contre cette pédagogie traditionnelle gouvernementale, imposée pourtant pour prendre en compte leurs revendications !

Les constructivistes tétanisés ?

Face à cette situation, les acteurs les plus engagés dans des pratiques innovantes se référant aux théories constructivistes ne se retrouvent pas forcément tétanisés. Mais ne pas dire qu'ils sont assommés par la violence des discours serait ne pas comprendre dans quel climat travaillent aujourd'hui les enseignants. Innovateurs ou pas. Ainsi, pour ne pas mettre de l'huile sur le feu, assistent-ils souvent, sans faire de bruit, aux piques que reçoivent les quelques personnes qui résistent haut et fort aux attaques qui mettent finalement en péril tant la pédagogie que les sciences de l'éducation. Quitte à laisser ceux-ci recevoir toutes les flèches. Philippe Meirieu appelant les pédagogues à résister (2008) étant aujourd'hui la cible exemplaire (Cédelle, 2008).

Les pédagogues se référant au constructivisme sont-ils déstabilisés pour autant par rapport à leur propre « théorie pratique » ? Mes observations dans les milieux pédagogiques, que ce soit en France, en Belgique, au Canada ou en Suisse, me conduisent à faire ce constat : si leur moral n'est pas au beau fixe, ils continuent néanmoins à œuvrer dans leurs classes, les lieux de formation et de recherche comme avant. Sans renoncer à leur regard spécifique porté sur l'enfant. Comme si la prise de conscience que l'homme se construit « seul, mais pas tout seul » ne pouvait plus leur permettre un enseignement et une recherche hors de ce regard constructiviste posé sur l'élève.

Etiennette Vellas
Laboratoire LIFE. Université de Genève
FPSE

Bibliographie

- Jonnaert, Ph. (2000). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe-l'œil épistémologique ? ». Université du Québec. Montréal.
- Jonnaert, H. (2007). Constructivisme et réformes curriculaire, in M. Gather Turler & O. Maulini. L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ? pp. 77-100. Presses de l'université du Québec.
- Cédelle, L. (2008). Un plaisir de collège. Paris : Seuil.
- Glissant, E. (1996). Introduction à une poétique du divers. Paris : Gallimard.
- Houssaye, J., Hameline, D., Soëtar, M. & Fabre, M. (2002). Manifeste pour les pédagogues. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (2008). Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2007). Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris : L'Harmattan.
- Vellas, E. (2007). Théories constructivistes et organisation du travail scolaire. In M. Gather Turler & O. Maulini. (2007). L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes. Presses de l'université du Québec.
- Vellas, E. (2008). Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle. Université de Genève. FPSE. Thèse.

L'inclusion de tous les enfants : un défi à relever

L'école préscolaire et primaire de recherche « Eis Schoul » à Luxembourg

Depuis une dizaine d'années, un consensus grandissant s'est dégagé au Luxembourg, dans le monde politique et dans de grandes parties de la société civile, autour des défis du système scolaire. Les forces et les faiblesses du système scolaire luxembourgeois sont apparues aux yeux de l'opinion publique entière à la suite des études PISA de 2000 et 2003¹. Personne ou presque n'ose nier aujourd'hui que l'école luxembourgeoise se doit d'attaquer les chantiers suivants: intégrer tous les enfants, gérer l'hétérogénéité, différencier les apprentissages, impliquer les enfants comme auteurs de leurs apprentissages, aborder autrement le plurilinguisme, repenser les formes d'évaluation, améliorer l'accompagnement périel et parascolaire des enfants, mieux informer et impliquer les parents, rallier l'ensemble du corps enseignant d'une école à un projet pédagogique précis, favoriser le travail d'une équipe multiprofessionnelle, etc.²

Le projet de la création d'une école primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive s'insère dans ce contexte général et remonte à une initiative du Groupe Luxembourgeois d'Éducation Nouvelle (GLEN), fondé en décembre 2004. Ce groupe rassemble des enseignantes et des enseignants, des éducatrices et éducateurs, des psychologues, des chercheuses et des chercheurs, des étudiantes et des étudiants et des parents qui partent du postulat d'éducabilité:

- Tous les êtres humains sont capables d'apprendre si le désir d'apprendre est cultivé, préservé, relancé.
- Par conséquent, ils refusent de considérer l'échec scolaire et l'exclusion sociale comme incontournables.

De septembre 2005 à février 2006, une première ébauche de concept d'une école regroupant le précoce, le préscolaire et le primaire (enfants de 3 à 12 ans) a été élaborée. Des contacts ont été noués avec Mme Mady Delvaux-Stehres, ministre socialiste de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, qui a d'ailleurs soutenu le GLEN dès sa création. En février 2006, une délégation du GLEN a présenté le concept à la ministre. Mme Delvaux-Stehres, désirant mettre en place de nouvelles offres scolaires publi-

ques qui innovent en matière d'organisation et de méthodes pédagogiques pour mieux répondre aux besoins individuels de chaque élève, a décidé d'en faire un projet du Ministère, à finaliser sous forme de loi pour 2007. Elle a créé un groupe de travail au sein du Ministère, chargé d'élaborer le concept et un avant-projet de loi, groupe de travail composé d'instituteurs et institutrices du primaire (Sylvie Elcherth, Melanie Noesen, Marc Hilger) et de chercheurs et chercheuses de l'Université du Luxembourg (Michelle Brendel, Denis Scuto), tous membres du GLEN. Dès septembre 2006, une mission d'un groupe de travail a consisté à élaborer, en étroite collaboration avec la ministre et ses collaborateurs, le concept d'une école qui fonctionne suivant le principe de la pédagogie inclusive et à définir comment et dans quelle mesure tous les actrices et acteurs interviennent à cette école. Le projet de loi a été déposé au Parlement le 24 août 2007 et a été voté le 30 avril 2008 à la Chambre des Députés par 46 voix (majorité parlementaire de chrétiens-sociaux et socialistes ainsi que voix des verts et d'un député libéral de l'opposition) contre 12 abstentions (parti libéral et parti populiste de droite) et accueille ses 96 premiers élèves depuis le 15 septembre 2008 à Luxembourg-ville.³

Un projet pédagogique commun et coopératif

Il s'agit d'une école primaire de recherche publique qui se fonde sur les principes de la pédagogie inclusive consistant en la pleine participation de tous les élèves à tous les aspects de la vie scolaire, indépendamment de leurs particularités sur les plans socio-culturels, physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur. Les écoles qui adoptent une telle pédagogie « doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissage différents et assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, une organisation scolaire et une utilisation des ressources adaptés ainsi qu'à un partenariat avec la communauté ».⁴

Le développement de nouvelles formes d'apprentissage, d'enseignement et d'éva-

luation nécessaires se fait dans le cadre d'une collaboration de l'école avec l'Université du Luxembourg. L'école préscolaire et primaire de recherche « Eis Schoul » (« Notre école ») se veut une hypothèse de fonctionnement du système, permettant la mise en pratique de concepts innovateurs et de nouvelles méthodes, montrant ce qui est faisable au sein de l'école publique. L'objectif étant d'arriver à une école plus équitable qu'elle n'est de nos jours.

« Eis Schoul » considère l'hétérogénéité des enfants comme une richesse. Elle accepte pleinement la pluralité des individus en faisant de la différenciation et de la coopération les principes didactiques de base. La mise en application de la pédagogie inclusive à l'école présuppose d'ailleurs une communauté hétérogène d'élèves qui soit représentative de la population scolaire luxembourgeoise. Les données du dernier recensement général de la population datant de 2001, concernant les ménages privés avec enfants mineurs, ont servi de base au choix des élèves (environ 38 %

¹ MEN. (2002). PISA 2000 : comparaison internationale des compétences des élèves. Rapport national Luxembourg. Luxembourg: MEN; MEN. (2004). PISA 2003. Comparaison internationale des compétences des élèves. Rapport national Luxembourg. Luxembourg: MEN.

² Cf. e. a. MEN. (1991). Demain l'école. Le système éducatif luxembourgeois face au changement. Luxembourg: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.; Courrier de l'Éducation Nationale (1998). Innovation et recherche pédagogiques. Pour une école de la réussite: actes du colloque interrégional organisé par le Collège des Inspecteurs de l'enseignement primaire en coopération avec le SCRIPT les 9 et 10 octobre 1997 à Bertrange, Maison Schauenbourg et Centre Atert. Luxembourg: SCRIPT.; Démarche proposée pour la mise en œuvre de projets d'innovation dans les écoles primaires et les jardins d'enfants: Document du mois de septembre 2000.; Publications du Réseau d'Échange de Pratiques depuis 1999; MENFP. (2005). Courrier de l'Éducation Nationale. N° spécial: Les orientations pour la formation des instituteurs et institutrices. Luxembourg: MENFP.; Conseil de l'Europe. (2005-2006). Profil de la politique linguistique éducative: Grand-Duché de Luxembourg. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques/Luxembourg: MENFP; enfin premières conclusions du projet de recherche « La place de l'École dans la société luxembourgeoise de demain » réalisé à l'Université du Luxembourg et subventionné par le Fonds national de la recherche.

³ Loi du 13 mai 2008 portant création d'une école préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive (Retrieved)

⁴ UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Retrieved November 29th, 2006, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>



d'ouvriers, 30 % d'employés privés, 16 % de fonctionnaires, 55 % d'étrangers, 45 % de nationaux), qui a reflété la composition socioprofessionnelle et nationale de la population. « Eis Schoul » s'est en outre donnée pour mission d'accueillir parmi ses élèves au moins 10 % d'enfants à besoins éducatifs spéciaux (enfants à handicaps).

Pour 96 places disponibles, 600 demandes ont été posées de janvier à mars 2008 au moment de la préinscription. Comme l'école est implantée à Luxembourg-Ville, une priorité a été accordée aux élèves habitant dans cette commune. Une commission mixte, composée de représentants de l'école, du Ministère de l'Éducation nationale et de la Ville de Luxembourg, s'est chargée de l'admission des élèves.

Vivre et apprendre ensemble

Les groupes d'élèves sont accompagnés par une équipe multiprofessionnelle composée entre autres d'institutrices et d'instituteurs, d'éducatrices graduées et d'éducateurs gradués, d'éducatrices et d'éducateurs, d'une ou d'un psychologue et d'une ou d'un pédagogue curatif (ve). L'équipe multiprofessionnelle assure l'encadrement psychopédagogique de tous ses élèves. La collaboration de tous les membres de l'équipe multiprofessionnelle assure la continuité dans l'approche pédagogique pour les enfants de 3 jusqu'à 12 ans.

L'école est organisée en journée continue avec un accueil assuré de 7 à 8 heures, une plage horaire obligatoire de 8 heures à 15 h 30, du lundi au vendredi, et des activités créatives ou de repos de 15 h 30

à 18 h 30. L'école dispose de sa propre cuisine de production et d'une cuisine pédagogique. L'horaire ne fonctionne pas au rythme de leçons de 50 minutes ou de matières segmentées. Trois séquences d'enseignement, de travail individuel et de travail en groupe sont prévues par journée scolaire. Elles sont comprises entre 8 heures et 15 h 30. L'accent particulier mis sur le travail en projets à thème facilite une démarche interdisciplinaire, où les différentes disciplines scolaires et les multiples compétences et savoirs – cognitifs, affectifs, sociaux, créatifs, corporels – trouvent leur place.

L'école constitue une microsociété (polis), où tous les acteurs pourront apprendre et vivre la démocratie. Les élèves formeront un parlement d'élèves et participeront à la gestion de l'école. Une charte de l'école sera élaborée avec tous les membres faisant partie de la communauté scolaire: parents, élèves, personnel. En vue de vivre et d'apprendre la démocratie à l'école, il convient d'instaurer dans les écoles la démocratie en action, par une éducation sociale quotidienne, par un apprentissage en projets à l'intérieur et à l'extérieur de l'école dans les domaines politique, historique, écologique, social et par la cogestion des écoles par le personnel, les parents et les élèves.

La recherche en neurosciences a montré qu'il existe des différences majeures dans le niveau de compétences chez des enfants de même âge. Seulement un enseignement individualisé et différencié, qui diversifie les activités scolaires en les adaptant à chaque enfant, est capable de respecter les rythmes, les styles, les chemins, les contex-

tes d'apprentissage individuels très divergents des élèves et de tenir ainsi compte de leurs multiples capacités et besoins. En même temps, l'enseignement de l'École favorisera pendant l'apprentissage le va-et-vient entre individu et groupe, la coopération entre pairs et la recherche en groupes solidaires. « On apprend pour soi-même, par soi-même, mais pas tout seul. »⁵

Pour relever le défi de la différenciation, l'enseignement de l'école se fera en groupes d'élèves de différentes classes d'âge⁶: de tels groupes multi-âges permettent aux élèves de conjuguer au quotidien autonomie, responsabilisation et entraide. Les élèves apprennent – comme dans le contexte familial – à assumer de plus en plus de responsabilités vis-à-vis de leurs pairs et apprennent les uns des autres.⁷ L'élève plus âgé ou plus compétent dans un domaine ou une branche peut aider l'élève qui n'arrive pas à se débrouiller tout seul et consolider en même temps ses propres savoirs et savoir-faire.

« Eis Schoul » conçoit la diversité linguistique et culturelle des élèves dans un pays cosmopolite comme le Luxembourg comme une chance pour multiplier les connaissances et les expériences. Les langues d'enseignement sont, comme dans toutes les écoles primaires luxembourgeoises, l'allemand et le français. La langue luxembourgeoise reste la langue clé de l'intégration culturelle. Toutefois, pour que les élèves ne vivent pas leur scolarisation comme une rupture avec leurs langues d'origine, il doit y avoir une place pour leurs langues à l'école. La langue maternelle est aujourd'hui non seulement reconnue comme tremplin indispensable pour apprendre une langue seconde, mais elle est valorisée en soi dans une optique de partage des connaissances. Il s'agit donc d'utiliser et de valoriser les langues maternelles de l'enfant dans le cadre de l'enseignement.

De nouvelles formes d'évaluation

L'école met en pratique de nouvelles formes d'évaluation tout en restant en accord avec les tâches d'instruction et d'enseignement, d'éducation et de socialisation relevées par le Plan d'études de l'enseignement primaire⁸ et les plans cadres de l'éducation précoce et préscolaire en vigueur au Luxembourg.

Les membres de l'équipe multiprofessionnelle prennent en compte l'état de développement actuel de chaque élève et font alliance avec lui pour l'aider à se dépasser.⁹ Ils aident l'enfant à prendre conscience de ses compétences et capacités actuelles et l'accompagnent vers son développement prochain.

Dans ce but, « l'exigence de qualité dans l'exécution du travail doit traverser l'ensemble des activités scolaires. Elle doit être intégrée par chacun comme un moyen de dépassement et d'accès au plein épanouissement de soi. »¹⁰ Dans un tel dispositif, le redoublement ne trouve plus sa place.¹¹ Les élèves poursuivent donc leur parcours scolaire non selon leurs niveaux de performances, mais selon leur âge. À 12 ans, les élèves sont orientés dans les différents ordres de l'enseignement secondaire.

Il est impératif de se doter dans ce cadre d'autres outils. Ces outils sont rassemblés dans un portfolio : rapport du progrès d'apprentissage (« Lernentwicklungsbericht »), bilan semestriel, auto-évaluation à l'aide d'un journal de bord de l'élève, entretiens d'évaluation avec parents et élèves, travail de fin d'études primaires.¹² Le portfolio permet de quitter le jugement pour inscrire l'évaluation dans un dispositif de formation.

Le travail de fin d'études primaires est préparé au cours de la dernière année d'études par chaque élève. Il constitue un exposé interactif d'une heure au moins où il présente à ses pairs, ses parents et l'équipe multiprofessionnelle un thème choisi sur lequel il a effectué une recherche approfondie. Cette recherche englobe des disciplines figurant au plan d'études de l'enseignement primaire. Cet exposé combine des savoirs et savoir-faire en langues, mathématiques, histoire, géographie et sciences. Pour réaliser et présenter son travail de fin d'études, l'élève doit avoir développé un grand nombre de savoir-faire, comme : résumer des textes, trouver et comparer des informations, demander des renseignements à une personne-ressource, organiser une visite à l'extérieur de l'école, composer des textes et affiches autour d'un thème donné, communiquer oralement à un public des contenus d'une certaine complexité, interagir efficacement avec un public, se servir des nouveaux médias, mener des enquêtes et représenter les résultats sous forme de diagramme... Par la réalisation de son « chef-d'œuvre », l'élève fait ainsi preuve des compétences nécessaires pour aborder ses études post-primaires.

La présentation du travail de fin d'études primaires occupe une part importante dans l'évaluation puisqu'elle permet de montrer que l'élève a développé, par ses activités de recherche personnelle et par la matérialisation sous forme de produit, les compétences dont il aura besoin pour aborder ses études postprimaires. Le travail de fin d'études primaire constitue à cette fin un aboutissement et en même temps une ouverture pour chaque enfant censé le

réaliser durant sa dernière année à l'école avant de rentrer dans le secondaire.

L'école veut mieux informer et impliquer les parents. Les parents, tutrices et tuteurs, le cas échéant les grands-parents ou toute autre personne ayant des responsabilités envers l'enfant ne sont pas seulement informés régulièrement, mais sont des membres à part entière de la communauté scolaire. Régulièrement, les parents sont invités à des présentations des travaux réalisés par leurs enfants et les autres élèves. Les parents sont des experts à bien des égards. Ils sont donc les bienvenus dans les classes pour voir comment les enfants apprennent, pour apprendre avec eux, pour aider dans certaines activités, pour présenter ou expliquer des choses qu'ils connaissent ou savent faire.

Il importe également de chercher avec les parents des solutions lorsque des obstacles s'opposent à l'apprentissage et à l'épanouissement de l'enfant. Seule l'implication des parents dans l'analyse circonstanciée de la situation permettra de dégager des pistes ou des solutions efficaces.

La coopération avec le monde universitaire

La coopération avec l'Université du Luxembourg porte sur la qualité de l'enseignement, la recherche sur l'école, le développement professionnel continu de l'équipe multiprofessionnelle, la publication et diffusion des résultats et assure le développement durable de l'école. Notamment, dans le plan quadriennal de l'Université du Luxembourg de 2006, l'évaluation des apprentissages dans un contexte multilingue est placée parmi les éléments hautement prioritaires.

Pour une meilleure articulation entre la théorie et la pratique, il est prévu que tous les intervenantes et intervenants de l'école fassent un travail de recherche et que les membres du personnel enseignant-chercheur ou du personnel scientifique de l'institution universitaire interviennent à l'école, le tout dans une démarche de recherche-action.

La mise en place d'une pratique scientifique nécessite une collaboration entre praticiennes et praticiens et expertes et experts en méthodologie de recherche, dans le but d'assurer la balance entre innovation vraie et transférabilité dans le système scolaire.¹³

Enfin, un volet essentiel de l'école est constitué par la mise en place d'un réseau d'échange qui sera développé avec tous

les acteurs intéressés de l'éducation et de l'enseignement au Luxembourg. Ce réseau constitue une plate-forme d'échange permettant à chaque acteur du système scolaire luxembourgeois de s'enrichir des idées et des expériences de l'autre. De cette façon, les concepts et méthodes développés par l'école et validés scientifiquement à travers la recherche, pourront être démultipliés, et chaque acteur pourra les adapter à son contexte.

Site Internet de l'école : www.eisschoul.lu

Michelle Brendel, Sylvie Elcheroth, Marc Hilger, Melanie Noesen, Denis Scuto
Groupe de travail « Eis Schoul »

⁵ Groupe Belge d'Education Nouvelle. (1995). Pratiques d'éducation nouvelle. Huy : L'arc-en-ciel.

⁶ Valsiner, J. (2000). Culture and human development. London : Sage.

⁷ Ron Buston. (1977) Family grouping: A structural innovation in elementary schools, *Interchange. Humanities, Social Sciences and Law*, 8, 1-2, 143-150; Autorenteam Laborschule. (2005) So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim : Verlag an der Ruhr; Höhmann, K. (Hrsg.) (2005). Begabungsförderung in heterogenen Lerngruppen. Dortmund : IFS Verlag.

⁸ MEN. (1989). Plan d'études. Version provisoire. Luxembourg.

⁹ Vygotsky, L. S. (1934, trad. 1978). Pensée et langage. Paris : La Dispute.

¹⁰ Meirieu, P. (2004). Faire l'école, faire la classe. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

¹¹ Paul, J.-J. (1996). Le redoublement : Pour ou contre. Paris : ESF éditeur ; Crahay, M. (1996). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles : De Boeck ; Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

¹² La méthode du chef-d'œuvre est utilisée depuis une dizaine d'années dans l'école communale « Maison des Enfants » à Buzet ainsi qu'à l'école communale de Saint-Gérard (près de Namur, en Belgique) Il s'agit d'un exposé interactif de fin d'études primaire, où l'élève montre par ses recherches et sa présentation devant les autres élèves de l'école et devant les parents qu'il a acquis les compétences nécessaires pour aborder ses études secondaires : Guillaume, L. (2001). Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ? Chercheurs solidaires et maîtres de conférence entre 9 et 12 ans. Bruxelles : Editions Labor.

¹³ Altrichter, H. & Posch, P. (2006). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn : Klinkhardt ; Roth, W. M. & Tobin, K. (2002). At the Elbow of Another. Learning to Teach by Coteaching. New York : Peter Lang ; Waterman, R., Thurn, S. et al. (Hg.) (2005). Die Laborschule im Spiegel ihrer Pisa-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und die empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. Weinheim (München) : Juvanta Verlag ; Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule. (2005). Bericht über das Arbeitskonzept und über die Tätigkeiten der Jahre 1999-2005 vorgelegt anlässlich der vom Rektorat der Universität beschlossenen Peer-Review-Evaluation. Bielefeld.



Retour de Finlande...

Lors d'un récent voyage en Finlande, une délégation de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, dont je faisais partie, a eu l'occasion de rencontrer un responsable de la formation des enseignants d'Helsinki qui nous a présenté les grandes lignes des dispositifs prévus. Le socioconstructivisme nous a été présenté comme l'approche privilégiée pour l'enseignement et les apprentissages des élèves. Lorsque je lui ai demandé si le socioconstructivisme était l'objet d'un débat en Finlande, frappé que je suis par les résistances, voire les blocages que la sim-

ple terminologie déclenche aujourd'hui en Suisse romande en particulier, il m'a dit: « Parce qu'en dehors du socioconstructivisme, vous connaissez d'autres approches intelligentes des apprentissages? ».

Dont acte et, en tant que bon philosophe, convaincu de l'intelligence de l'approche, d'en déduire immédiatement que les résultats PISA de la Finlande (en fait les meilleurs) étaient certainement liés à l'approche didactique en question...

Évidemment, les choses ne sont pas aussi simples, mais il est bon d'apprendre ce genre de nouvelles. Personnellement, je ne suis pas sûr d'avoir lu un quelconque ouvrage spécifiquement consacré au socioconstructivisme déclaré. J'ai par contre découvert, au fil de mes lectures (voir bibliographie annexée) et de mes pratiques, des considérations qui rejoignent mes convictions de philosophe (attachées notamment aux idées de sens, d'itinéraire et d'autonomie), entre autres, pour dire les choses de façon très générale, que les savoirs étaient d'autant plus motivants et que les apprentissages étaient d'autant plus solides, que les contenus enseignés faisaient sens et qu'ils étaient abordés dans le cadre d'une relation pédagogique construite sur le respect de l'élève ou de l'étudiant, elle-même inscrite dans un espace sécurisé et conjugué en termes de diversité, de complémentarité et de démocratie (2002; conférence de M. Baumann). *Diversité*, à savoir que chaque élève, dans son unicité et sa diversité, est le bienvenu, est accueilli et a sa place dans la communauté savante et sociale de la classe; *complémentarité*, à savoir que chaque élève est, dans un domaine ou un autre, indispensable à la vie de la communauté savante et sociale de la classe; *démocratie*, à savoir que chaque élève doit avoir la garantie et donc la conviction qu'il sera considéré selon les mêmes critères de justice et de tolérance tant par les enseignants que par ses pairs. *L'espace sécurisé* une fois mis en place, l'aventure – donc l'itinéraire – de la connaissance peut commencer, teintée de doutes et de certitudes, de questions, d'hypothèses, de discussions, de vérifications et de réponses, d'erreurs aussi qui ne déclencheront ni la moquerie, ni la sanction. L'apprentissage est une aventure humaine, donc vivante, j'en ai toujours été intimement persuadé.

Cette double conviction de départ s'est ensuite elle aussi vue consolidée au fil de mes lectures et de mes pratiques. Pour donner sens aux contenus et aux apprentissages, j'ai été interpellé par la thématique des interrogations fondatrices développée par Philippe Meirieu par exemple, qui invite l'enseignant, à s'interroger avec ses élèves sur les questions auxquelles les savoirs tentent de répondre, à donc sensibiliser avec prudence à la dimension épistémologique de chaque discipline. Quel regard portent le géographe, l'historien, le peintre, le musicien, l'écrivain, le biologiste sur le monde, quelles interrogations formulent-ils sur la réalité, comment disent-ils le monde, quels enjeux se cachent derrière la pratique des mathé-

matiques, des sciences expérimentales, des arts, de la lecture ou de l'écriture? Cette contextualisation par les interrogations fondatrices et les enjeux des disciplines, qui repose sur ce constat très évocateur de Philippe Meirieu toujours, comme quoi nous sommes tous les Fils et les Filles des mêmes questions (2004; P. Meirieu, Faire l'école, faire la classe), appartient à mes yeux au socioconstructivisme.

Si l'on veut pouvoir véritablement accueillir l'élève, le rendre présent (comme le disait si bien Mireille Lévy dans un précédent article paru dans *Enjeux pédagogiques* n° 5: *L'éthique au cœur de la pédagogie*), il faut aussi lui faire une place, y compris dans le domaine des savoirs. Il s'agit au fond de reconnaître qu'en arrivant dans une classe, quel que soit le degré de la classe, l'élève sait beaucoup de choses, dispose d'un certain nombre de connaissances ou de convictions qui lui permettent de se situer dans le monde, de le comprendre d'une façon qui le satisfait momentanément, mais qui ne correspond pas forcément, voire certainement à la vérité. Nous sommes, ici, en train de parler des représentations des élèves qui leur permettent de disposer d'explications suffisamment élaborées pour s'en satisfaire temporairement. Partir des représentations des élèves, c'est, après les interrogations fondatrices, un deuxième pilier des convictions pédagogiques qui se trouvent à mes yeux fonder le socioconstructivisme. « Pourquoi y a-t-il le jour et la nuit? Qu'est-ce que l'art? Dessinez-moi la carte du monde! Faites un croquis du squelette humain! Pourquoi, quand j'ouvre un robinet, l'eau s'écoule-t-elle? » Autant de questions qu'on peut dévoluer aux élèves en les invitant à en discuter entre eux, à les formaliser avant de les valider. Ce faisant, on fait des élèves des savants qui s'interrogent, des hommes qui, par les savoirs et les débats qu'ils engendrent, vont pouvoir acquérir leur dignité, comme leurs ancêtres. Et qui plus est, la classe suppose aussi la communauté humaine pour mieux comprendre. Seul, je peux comprendre beaucoup de choses, mais avec les autres aussi. Cette dimension de communauté savante, le « travailler ensemble » constitue le troisième pilier des approches socioconstructivistes.

Ce point de vue, au fond, existe depuis fort longtemps. Socrate déjà aimait renvoyer ses interlocuteurs à eux-mêmes, Montaigne, Rabelais, Rousseau, Pestalozzi et bien d'autres encore attestent de la préoccupation du sens, font du savoir un pilier de la dignité humaine, proposent des chemins pédagogiques très proches de ce que propose aujourd'hui le socioconstructivisme. Et pourtant, l'approche ne se généralise pas, pire, elle est l'objet aujourd'hui de critiques et d'attaques très violentes et souvent démagogiques. Qu'est-ce à dire? L'approche suppose une pédagogie du risque, c'est incontournable, elle suppose aussi une posture enseignante particulière, celle de l'enseignant qui ne sait pas tout et qui ne dit pas tout, elle l'oblige aussi à avouer parfois son ignorance et j'en passe. Et puis, l'approche

Quel regard portent le géographe, l'historien, le peintre, le musicien, l'écrivain, le biologiste sur le monde, quelles interrogations formulent-ils sur la réalité, comment disent-ils le monde, quels enjeux se cachent derrière la pratique des mathématiques, des sciences expérimentales, des arts, de la lecture ou de l'écriture?

est guettée par le bavardage pédagogique parce qu'elle est philosophiquement et scientifiquement très exigeante. Se pose dès lors la question de la formation des enseignants.

En Finlande, elle dure cinq ans. Pendant les trois premières années, « il est exclu que les étudiants enseignent une minute ». Ils « doivent d'abord apprendre à enseigner » (citations du responsable de la formation des enseignants d'Helsinki), notamment en disposant chacun d'une classe à longueur d'année dans laquelle ils peuvent se rendre à tout moment pour observer, interroger, discuter, vérifier certaines hypothèses, s'imprégner du métier. Durant les deux dernières années, les futurs enseignants vivent onze semaines de stages... en tout et pour tout.

Bref, de quoi s'interroger... et peut-être retourner en Finlande pour approfondir.

Guy Lévy

Secrétaire général adjoint, DIP BE

Bibliographie

Ouvrages

- Ardouin, I. (1997). L'éducation artistique à l'école. Paris: Éditions ESF.
 Astolfi, J.-P. (1992). L'école pour apprendre. Paris: Éditions ESF.
 Astolfi, J.-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: Éditions ESF.
 Bachelard, G. (2004). La poétique de l'espace. Paris: Éditions Presses universitaires de France
 Baumann, M. (2002). Le Je et le Tu (Conférence donnée à Porrentruy dans le cadre de la formation PF1)
 Bentolila, A. (2000). Le propre de l'homme: parler, lire, écrire. Paris: Éditions Plon
 Bettelheim B. (1976). Psychanalyse des contes de fées. Paris: Éditions Laffont.
 Bettelheim B. (1975). Un lieu où renaître. Paris: Éditions Laffont
 Boimare, S. (1999). L'enfant et la peur d'apprendre. Paris: Éditions Dunod.
 Brun J. (1999). Essence et histoire de la musique. Genève: Éditions Ad Solem.
 Buber M. (1969). Je et Tu. Paris: Éditions Aubier.
 Charnay R. (1996). Pourquoi des mathématiques à l'école? Paris: Éditions ESF.
 Develay M. (1996). Donner du sens à l'école. Paris: Éditions ESF.
 Germain S. (2004). Les personnages. Paris: Éditions Gallimard
 Giordan A. (1998). Apprendre! Paris: Éditions Belin.
 Jacquard, A. (2001). La science à l'usage des non-scientifiques. Paris: Éditions Calmann-Lévy
 Jacquard, A. (2000). La matière et la vie. Ligugé: Éditions Les Essentiels Milan
 Meirieu P. (1996). Frankenstein pédagogue. Paris: Éditions ESF.
 Meirieu P. (2004). Faire l'École, faire la classe. Paris: Éditions ESF
 Meirieu P. (2007) Pédagogie: le devoir de résister. Paris: Éditions ESF
 Soëtar M. (2001). Qu'est-ce que la pédagogie? Paris: Éditions ESF.
 Verhaeghe J.-C., Wolfs J. L., Simon X., Compère D. (2004). Pratiquer l'épistémologie - Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs. Bruxelles: Éditions De Boeck.
 Collection Les Petites Pommes du Savoir. Éditions Le Pommier

Contribution

- Da Costa Gomes P. C. (1997). Les deux pôles épistémologiques de la modernité. Une lecture des fondements de la géographie chez Kant et Herder, in Les discours du géographe (pp 211-233), sous la direction de Staszak J-F. Paris: Éditions L'Harmattan.

Revue

- Enjeux pédagogiques No 5. Lévy M. (2007) L'éthique au cœur de la pédagogie.

Où sont passées les pédagogies nouvelles ?

Alors que j'entrais à l'École normale de Porrentruy au début des années 1970, un important réseau rassemblait en Ajoie et plus généralement dans le Jura, de Bienne à Boncourt, des enseignants primaires de tous ordres. Ils se retrouvaient régulièrement pour préparer les cours, confectionner du matériel pédagogique, échanger sur leurs pratiques. Le réseau se réclamait clairement de la pédagogie Freinet, autant de l'approche technique mise en place dans les classes que de la philosophie développée par le pédagogue français, même si les contextes et les enjeux étaient largement différents entre l'école française centralisée, laïque et politisée et l'école en Suisse, complètement éclatée dans les cantons.

Dans le même temps, un mouvement important issu de la pédagogie institutionnelle marquait l'école neuchâteloise, autour d'Henri Hartung, philosophe et pédagogue résidant à Fleurier. Le mouvement principalement développé dans les écoles secondaires débordait aussi sur le Jura et le Jura bernois et marquait même l'École normale de Bienne. Le mouvement Freinet, par contre, était peu répandu sur sol neuchâtelois.

Le travail en réseau des enseignants était par ailleurs développé chez les enseignants spécialisés, formés à l'École normale de Neuchâtel pour les trois cantons. C'est dans ce cadre que de nombreux enseignants spécialisés ont travaillé avec Raimundo Dinello en pédagogie ludico-créative. L'approche ludico-créative était précurseur à l'approche socioconstructiviste, mais n'a jamais trouvé sa place dans l'enseignement régulier car elle manquait de bases théoriques fortes et s'intégrait difficilement dans un système scolaire largement dominé par le programme à remplir. Ce dernier point favorisait d'ailleurs son développement dans l'enseignement spécialisé.

Dans les mêmes années, les enseignants des classes à degrés multiples (CDM) de nos trois cantons s'organisaient également en trois réseaux pour trouver entre pairs les aides et les réponses nécessaires à leur survie dans leur classe, face à l'introduction de l'enseignement renouvelé du français et des mathématiques.

Or dès le début des années quatre-vingt, le mouvement Freinet a presque totalement disparu du paysage pédagogique jurassien et l'approche institutionnelle n'est plus qu'un vieux souvenir. Le réseau animé par Dinello chez les enseignants spécialisés existera encore une dizaine d'années avant de s'essouffler totalement et celui des enseignants des classes CDM disparaîtra dans le même temps avec la fermeture de la plupart des CDM.

Comment expliquer la disparition de ces réseaux dans les Montagnes jurassiennes alors qu'ils étaient très bien ancrés dans le système scolaire, même s'ils ne recevaient pas d'appui de la part des Département de l'instruction publique des cantons concernés ? Quels sont donc les événements qui ont précipité la disparition des pédagogies actives dans l'école jurassienne, bernoise et neuchâteloise ?

L'École Romande précipite la chute des pédagogies nouvelles

Les années soixante-dix voyaient le développement de collaborations intercantionales romandes, sous l'impulsion de la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique) et de la SPR (Société Pédagogique Romande). Les rapports du GROS (Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures) et de CIRCE II venaient de paraître et préfiguraient déjà un plan d'études commun aux cantons romands et une structure identique. Il faudra attendre encore près de quarante ans pour voir apparaître le PER et HARMOS !

Ces divers rapports portaient en eux des orientations suffisamment fortes pour qu'elles ébranlent l'existence même des pédagogies nouvelles dans l'école d'alors et, à terme, les fassent disparaître. En effet, dans chacun des rapports, on adopte une posture bienveillante face aux pédagogies actives, on valorise la participation des élèves dans les cours, on met un point d'honneur à la recherche de sens dans l'enseignement, on propose à l'enseignant de mettre réellement ses élèves en activité en partant de leur réalité et de leur intérêt, etc. !

Jusqu'à-là, l'enseignement régulier développait rarement ces principes de base. On

les abordait bien dans les formations des enseignants, pour les oublier rapidement dès lors qu'on se trouvait dans le terrain de la réalité de l'enseignement. L'hiatus entre l'approche théorique dans la formation et la pratique dispensée dans les classes de stage, en général, était bien perceptible et – souvent – les enseignants du terrain taxaient les formateurs des écoles normales de « doux rêveurs ».

Dans la région jurassienne, les enseignants qui adoptaient une pédagogie active pour leur classe étaient plutôt rares et ils étaient vite repérés et intégrés à un groupe de pairs, dans un réseau, le plus souvent autour de la pédagogie Freinet, d'ailleurs. Les Départements de l'instruction publique de nos cantons observaient avec une certaine réserve ces enseignants novateurs et ne valorisaient pas cette pratique auprès des jeunes novices. L'inspecteur jurassien d'alors nous rappelait d'ailleurs la liberté des enseignants dans leurs choix pédagogiques, mais encourageait les jeunes enseignants que nous étions à ne pas chercher à innover et à faire au plus proche de ce que nous avions vu faire. Le poids de l'habitude, le besoin de conformité et la résistance aux changements faisaient le reste : l'immense majorité des enseignants ont assuré la pérennité de cette pédagogie traditionnelle plus ou moins ouverte.

Par la mise en valeur des approches prônées par les pédagogies actives, comme signalé plus haut, mais également, et peut-être surtout, par l'engagement, dans les différentes instances romandes, des esprits les plus forts, les plus avancés au plan pédagogique dans chaque canton, le sort des pédagogies actives était scellé : les systèmes cantonaux allaient récupérer une part des techniques en vigueur dans les classes Freinet, allaient promouvoir la correspondance interclasse, développer le travail de groupe, favoriser la créativité, encourager la prise en charge des apprentissages par les élèves eux-mêmes, bref, encourager ce que les pédagogies actives avaient développé petit à petit durant des décennies.

Cette tendance, déjà perceptible lors de l'introduction du nouveau programme de mathématiques vers la fin des années soixante-dix, est largement confirmée au moment de la mise en place et surtout de l'enseignement renouvelé du français. L'une et l'autre de ces méthodologies d'enseignement disciplinaire préconisaient la participation active des élèves, le recours à la manipulation pour apprendre, l'utilisation de matériels divers, l'échange en groupes, etc.

Alors qu'on pouvait espérer la généralisation des pédagogies actives en intégrant

dans la pédagogie traditionnelle les outils développés par les premières, l'effet a été à fin contraire. En effet, malgré un engouement largement partagé au début de la mise en place de l'enseignement renouvelé du français, les pratiques traditionnelles ont rapidement repris le dessus. Les enseignants primaires, devant les craintes des parents et les remarques des enseignants du secondaire, ont vite abandonné les pratiques actives pour retourner à la bonne vieille méthode des apprentissages par cœur et de la répétition : en français, les objectifs de libération de la parole ont laissé toute la place à la structuration de la langue.

Dix ans après l'introduction de l'enseignement renouvelé du français et des mathématiques modernes, non seulement les pratiques de pédagogie active, la pédagogie Freinet notamment, avaient disparu du paysage scolaire jurassien, mais encore, toutes les tentatives de généralisation des pratiques actives dans les classes régulières avaient échoué. Quelques traces subsistent encore dans des classes de l'espace BEJUNE, mais comme me le signalait l'inspecteur primaire du Jura bernois, récemment retraité, plus aucun enseignant de notre région ne se réclame de la pédagogie Freinet ou de toute autre pédagogie active d'ailleurs.

Il n'est pas dans mon propos ici de pousser l'analyse plus avant, mais simplement de poser une hypothèse à méditer : il en va pour les pratiques de pédagogie active comme pour les apprentissages, tant que la motivation intrinsèque n'est pas présente chez les acteurs, elles ne sauraient se développer et les injonctions par les instances dirigeantes n'y pourront rien, au contraire.

Au terme de cette réflexion, nous pourrions nous demander si le développement et la pratique d'une approche socioconstructiviste ne risquent pas de subir le même sort dans un avenir pas si éloigné ? L'histoire pourrait bien se répéter. La ministre vaudoise de l'éducation, Anne-Catherine Lyon, n'a-t-elle pas banni le terme socioconstructivisme de tous les textes officiels vaudois ? Et le canton de Vaud n'est pas si éloigné !

Pierre Petignat
Formateur-chercheur

Le texte ci-dessus sera développé et publié dans sa globalité par MÉMOIRES D'ICI, dans un ouvrage collectif sur les pédagogies actives dans l'école jurassienne aux Éditions Alphil, au début 2009.

¹ La Conférence intercantonale des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (BE, FR, TI, VD, VS, NE, GE, JU) ont mis en vigueur des plans cadres pour les classes 1 à 4 des écoles primaires en 1972 déjà.



Vous avez dit **socioconstructivisme ?**

Les savoirs à enseigner sont le produit d'une longue histoire, celle de l'humanité entière. [...] L'enseignant se trouve ainsi pris entre l'injonction de transmettre des savoirs essentiels dans un temps très court et la réalité complexe du quotidien de sa classe.

Un des chevaux de bataille des détracteurs de l'école, le socioconstructivisme, semble se transformer en un concept Barbapapa, soit un concept qui voit sa signification déformée et détournée pour donner fond au discours pédagogique en le dotant du sens le plus proche des idées que l'on veut défendre. Il devient donc malléable et susceptible de nombreuses interprétations. Le socioconstructivisme est, entre autres concepts, au centre du combat entre tenants du retour à une pédagogie à orientation transmissive et tenants d'une pédagogie fondée sur les concepts constructivistes. Il en perd ainsi son essence, selon un mécanisme déjà décrit par Vygotski (1999) au début du XXe siècle lorsqu'il aborde les questions vives de la psychologie de l'époque. Selon lui, les découvertes scientifiques importantes tendent à devenir, quand on les sort de leur cadre scientifique, des principes explicatifs de tous les phénomènes du champ de recherche en question. En d'autres termes,

les concepts sont ainsi souvent dénaturés, voire travestis, lorsqu'ils sont sortis de leur contexte. Le socioconstructivisme est ainsi souvent détourné de son sens premier pour être érigé en méthode d'enseignement ou pour être critiqué en tant que tel, comme savent le faire certaines associations et certains courants politiques et idéologiques qui veulent reprendre le pouvoir sur l'école. L'idée « susceptible de révolutionner la science [...] cesse d'exister. (...) Autrement dit, d'autres visions du monde, représentant d'autres tendances et forces sociales, reconquièrent le domaine initial de l'idée, et elles lui appliquent leur propre point de vue » (Vygotski, 1999, p. 97).

J'ai envie de montrer ici que le débat est faussé et pourrait prendre d'autres formes si nous voulions tous bien nous donner la peine de définir les concepts que nous utilisons dans nos discours sur l'enseignement, l'apprentissage et la formation.

Ainsi le manque de rigueur de nos propres interprétations des phénomènes, ici des résultats de recherches scientifiques portant sur la relation entre le développement de l'homme et l'apprentissage, mène à des malentendus, si ce n'est à des positions douteuses sur le plan scientifique, qui figent l'école et l'enseignement dans une sorte de crise dont ils ne sont le plus souvent pas responsables.

Partons tout d'abord de quelques définitions d'étudiants énoncées lors d'entretiens en stage à mi-formation.

« J'ai jamais réfléchi là-dessus. Donc je ne sais pas très bien. (...) C'est le fait que les enfants vont construire leur savoir grâce aux confrontations de leurs idées avec le groupe ».

« D'après ce que j'ai compris, c'est quelque chose qui est quand même plus utilisé en maths qu'en français et c'est vraiment que les enfants rentrent en conflit entre eux, (...), pour construire leurs connaissances, puis des fois être confrontés à des avis qui sont différents, pour remettre en question le leur propre. Puis ils grandissent ensemble, en fait ils avancent ensemble. Ouais pour moi c'est ça. ».

« Alors pour moi, le socioconstructivisme c'est quand on apprend ensemble. On n'apprend pas tout seul dans un coin. Parfois il y a des moments, même dans le socioconstructivisme, où on est seul, mais des moments par exemple de mise en commun qui font que, que ça renforce nos apprentissages. C'est vraiment le fait d'apprendre ensemble ».

Parlant des diverses approches de l'apprentissage, cette étudiante s'excuse : « Je confonds un petit peu tous ces trucs ».

Même si l'esprit de ces propos va dans le sens de ce qu'ils tentent de décrire, ils n'en restent pas moins approximatifs et interrogent sur la rigueur de la démarche qui permet de les énoncer. Le concept devient un objet. D'autres personnes en parlent même en termes de méthode ou de techniques, dénaturant en quelque sorte le concept de base. Elles sont souvent promptes à reprendre les résultats de recherches en les taillant à la hache. Elles évitent ainsi d'en montrer les nuances pour que leurs discours frappent les fragilités du système scolaire, fragilités fondées souvent uniquement sur les résultats d'études du type PISA qui publient, à grand coup de statistiques, qui sont les meilleurs en terme d'efficacité. De là à proposer des pédagogies simplificatrices de la relation entre enseignement et apprentissage, fondées sur des théories du développement humain qui ont montré scientifiquement leurs limites, il n'y a qu'un pas que certains franchissent sans hésita-

tion. Dans une intéressante synthèse sur les recherches processus-produit, Crahay (2006) montre que les résultats de grosses recherches, réalisées sur le continent nord-américain, désignant les pédagogies transmissives comme étant les plus efficaces doivent être nuancés pour garder tout leur intérêt.

Pour revenir à nos définitions du socioconstructivisme, j'en resterai ici à celle que donne Etienne Vellas (2006) et qui me semble bien donner sa valeur au concept. « Le socioconstructivisme n'est ni un mode d'enseignement, ni une méthode, ni une pratique pédagogique. Il n'est pas plus une théorie de l'enseignement. Ce n'est qu'une réponse, celle de l'ensemble de la recherche, à la question générale : qu'est-ce qu'apprendre ? ».

Apprendre est propre à l'espèce humaine car l'individu humain est celui qui naît le plus immature. La néoténie chez Wallon, l'impéritie chez Bruner ou ce que Lacan nomme « déficience biologique positive » est source de développement pour l'enfant. Ce processus de transformation est complexe et ne peut se penser indépendamment de l'histoire des sociétés humaines. Il ne peut donc se résumer en une méthode pédagogique qui par la seule volonté de certains serait plus efficace que d'autres, encore moins quand ladite méthode aurait plus trait au dressage qu'au développement de la pensée.

On ne confond pas ici le socioconstructivisme avec, par exemple, l'enfant au centre, avec l'injonction souvent faite à l'école qu'elle doit apprendre à apprendre, notions qui relèvent d'un autre registre et qui sont parfois au centre des critiques qui lui sont faites. L'apprentissage situé dans le cadre décrit par la théorie historico-culturelle vygotkienne du développement est aussi exigeant que dans toute autre approche, voire plus puisqu'il donne une grande place au savoir et à la relation sociale qui permet de le construire. Il appelle au travail, tout comme le développement de l'humanité a fait appel au travail. Il exige également des compétences enseignantes de haut niveau (maîtrise des contenus enseignés, compétences d'ingénierie didactique pour qu'ils soient enseignables, connaissance du développement des élèves pour qu'ils aient une chance de s'approprier les savoirs en jeu, etc.), probablement de plus haut niveau que dans un modèle pédagogique de type transmissif.

Les savoirs à enseigner sont le produit d'une longue histoire, celle de l'humanité entière. On ne peut pas, pour des raisons évidentes (temps à disposition, conditions culturelles...), reproduire dans l'enseigne-

ment les étapes de cette construction historique. Nous sommes donc contraints à organiser pour l'enseignement une histoire artificielle des savoirs que les élèves doivent s'approprier. L'enseignant se trouve ainsi pris entre l'injonction de transmettre des savoirs essentiels dans un temps très court et la réalité complexe du quotidien de sa classe. La situation paraît impossible, sauf à envisager son travail dans une autre perspective que partisane pour une approche plutôt que pour une autre, dans la construction d'un milieu intelligent et exigeant d'apprentissage donnant une place égale aux savoirs, aux élèves et à l'enseignant. Dans ce cas, « Le centre de l'opération d'enseignement n'est donc ni le maître, ni l'élève, mais l'acte de savoir effectué par ce dernier à l'aide des signes que lui adresse le premier » (Ricot, 1999, p. 57).

Pour conclure, toute ma vie d'enseignant et maintenant de formateur a été et reste consacrée, parfois maladroitement, j'en suis conscient, à lutter contre certaines formes de pédagogie que j'avais subies durant ma scolarité. La perspective piagétienne, constructiviste, a tout d'abord raisonné comme une promesse pour appréhender ma tâche. Puis la découverte de la théorie historico-culturelle du développement de Vygotski a encore ouvert ce champ de vision. Cela ne m'a pas empêché d'être exigeant en classe et de poser un cadre éducatif contraignant à mes élèves, comme cela ne m'a pas empêché d'utiliser aussi de méthodes transmissives (faut-il créer une situation-problème pour enseigner la manière d'attacher ses chaussures ?).

Il est d'actualité, afin de pouvoir affronter la complexité de l'enseignement de manière professionnelle, que nous réinterroguions avec une certaine rigueur scientifique nos certitudes en ce qui concerne les théories du développement et de l'apprentissage.

Denis Perrin
Formateur-chercheur

Bibliographie

- Crahay, M. (2006). Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ? Université de Genève : Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, carnets des sciences de l'éducation.
- Ricot, J. (1999). Leçon sur savoir et ignorer. Paris : PUF
- Vellas, E., (2006). Le socioconstructivisme : un épouvantail. <http://archives.tdg.ch/TG/TG/-/article-2006-09-2706/le-mot-est-rebutant>
- Vygotski, L., S., (1999). La signification historique de la crise en psychologie. Lausanne – Paris : Delachaux et Niestlé.

L'École entre Autorité et Zizanie

Ou 26 façons de renoncer au dernier mot¹

On n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même.

Carl Rogers

Tout autodidacte est un imposteur.

Paul Ricoeur

Les termes de pédagogie et de pédagogue sont souvent utilisés sans grande rigueur. Aujourd'hui, ils sont abondamment utilisés dans les polémiques sur les politiques éducatives.

Dans ce cadre, le pédagogue sera souvent cet être double, à la fois volontariste naïf, un peu boy-scout, poursuivant on ne sait quelle chimère éducative et « pédagogue » sectaire, imposant à ses contemporains un amour de l'enfance proportionnel à sa haine des savoirs. En passant, le pédagogue aura revêtu la défroque de l'expert en éducation, éminence grise prescrivant de sa tour d'ivoire d'improbables doctrines totalement détachées de la réalité quotidienne. En dernier lieu, doté d'une incroyable ubiquité idéologique, il représentera, sous les allures désuètes du libertaire post-soixante-huitard, l'avant-garde cynique des offensives ultra-libérales menées contre l'école républicaine.

Au-delà de ces flous et usages intéressés, tentons de redonner au terme de pédagogie une signification un peu plus raisonnable, et surtout plus utile. Entendons par là une signification singulière, renvoyant à une dimension bien particulière de la réflexion éducative.

Disons de manière très générale que la pédagogie commence là où les discours et les théories s'arrêtent, prisonniers d'un certain nombre de contradictions. Relevons-en quelques-unes !

Éduquer et instruire c'est d'une certaine manière tenter de former quelqu'un à être autonome. Aucune réflexion aussi poussée ou subtile soit-elle, ne pourra dépasser ce qu'une telle proposition recèle de profondément contradictoire. Il ne reste ainsi qu'à agir : former, c'est-à-dire user d'un certain nombre de dispositifs, de techniques, mais aussi de contraintes, qui vont donner

forme à un sujet – au risque de le déformer – tout en gardant la visée d'autonomie, c'est-à-dire la volonté que ce sujet devienne lui-même. Une telle injonction (« Sois autonome ! »), paradoxale, suscite bien souvent une résistance. Nouveau paradoxe, car cette résistance n'est-elle pas le signe d'une autonomie déjà là ? On aura compris que le pédagogue ne joue pas l'autonomie contre la formation, qu'il tente au contraire d'en provoquer l'incertaine rencontre.

Éduquer et instruire, c'est mettre en présence un sujet singulier, ses croyances et ses représentations culturellement ancrées, avec un savoir et des règles de vie relevant d'une certaine universalité. Ici, encore, le pédagogue refusera de jouer l'un contre l'autre, mais tentera d'articuler leur opposition, car il sait qu'un savoir ou une règle de vie, aussi universels soient-ils, même s'ils se dressent en fin de compte contre des croyances et représentations initiales d'un sujet singulier, se construisent d'abord à partir d'elles.

Éduquer et instruire, c'est plus globalement, partir d'une théorie, d'une conception de l'éducation, de valeurs, de finalités, et tenter de les mettre en pratique. Mais chaque éducateur a pu faire l'expérience qu'entre ses théories et ses pratiques, une distance se creuse, inévitablement. Sera pédagogue celui qui, au lieu de tenter désespérément de combler cette distance, ou de s'en plaindre, va en faire son affaire : inventant inlassablement des dispositifs pratiques mettant en œuvre sa théorie, il reviendra réflexivement sur les premiers et leurs effets en les mesurant à l'aune de ses intentions. Et la distance qui ne manquera pas d'apparaître sera prétexte à reconduire de nouvelles actions et produire de nouveaux savoirs.

Mais alors, la pédagogie relève-t-elle plutôt d'une doctrine prescriptive, d'un savoir

formalisé et transmissible, ou encore d'une posture à acquérir ? On pourra parler de savoirs pédagogiques, dans le sens où des expériences singulières, vécues et retracées par certains pédagogues, recèlent une dimension universelle : il y a donc à apprendre de ces expériences et du savoir qu'en ont retiré ceux qui en furent les protagonistes.

Certains pédagogues se sont autorisés à dire, par le passé, ce qu'il fallait faire. Aujourd'hui plus prudents, ils proposent ce qui semble le mieux à faire en l'état des connaissances accumulées et en fonction de finalités éducatives précises. Cependant, ces savoirs et ces propositions nous appellent plus à tenir une certaine posture, qu'à appliquer telle quelle une science pédagogique. C'est d'ailleurs à une telle application que l'on serait en droit de donner le nom de « pédagogisme ». Ce sont les pédagogues eux-mêmes qui, les premiers, ont reconnu la possibilité et l'existence de telles dérives.

Que certains se croient autorisés à voir dans ces dérives l'essence même de la pédagogie et à déceler derrière chaque proposition pédagogique, aussi pondérée et contextualisée soit-elle, la présence menaçante d'un discours scientifique et totalitaire, laisse donc songeur. Que font-ils de plus que dévoiler leur refus de penser la complexité et l'incertitude de toute action éducative ? En définitive, la seule prévention contre tout pédagogisme consiste à être encore plus pédagogue, soit à reconnaître que la singularité de toute situation éducative nous oblige à affronter à nouveau, chaque fois de façon originale, ses indépassables contradictions.

« Aide-moi à faire tout seul ! » À cette impossible demande d'un enfant à sa maîtresse, rapportée par Maria Montessori, nous sommes tous, en tant que parents, enseignants, citoyens, confrontés un jour ou l'autre. Nous sommes alors conviés à devenir pédagogues. Cependant, si personne n'échappe à une telle demande, il est toujours possible de la contourner, en lui donnant des réponses simples et prêtes à l'emploi. À chacun alors de prendre ses responsabilités !

Alain Muller, Assistant, FPSE, Genève

¹ paru IN LIFE (2003). L'École entre Autorité et Zizanie Ou 26 façons de renoncer au dernier mot. Lyon: Chronique Sociale, pp. 64-66 (reproduction autorisée).

Pour en savoir plus

Fabre, M., Hameline, D., Houssaye, J. et Soëtard, M. (2002). Manifeste pour les pédagogues. Paris : ESF.
Houssaye, J. (dir.) (2000). Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui. Paris : Bordas.
Meirieu, P. (1995). La pédagogie entre le dire et le faire. Paris : ESF.

Synthèse des avis exprimés au sujet des mathématiques COROME

par une partie du personnel enseignant francophone bernois qui assume des charges d'enseignement au secondaire 1 (7^e et 8^e année)

En réponse à la demande de quelques enseignants, une recherche a été effectuée en 2005 pour identifier le degré de satisfaction lié à l'utilisation des supports didactiques de mathématiques introduits au collège en 2003. Denis Juillerat, conseiller pédagogique au 16^e arrondissement, a réalisé cette recherche. 50 enseignants des classes A (préparation au lycée), B (moderne), C (générale) et dans quelques classes spéciales se sont exprimés chacun durant une demi-heure, dans le cadre d'un entretien non directif qui succédait à une leçon accompagnée. Cette démarche devait permettre à chaque enseignant de se positionner par rapport à l'ensemble des professeurs de mathématiques interviewés. Malgré les limites de cette recherche aisément décelables (faible échantillonnage, temps d'expression relativement court accordé à son public cible), trois idées fortes émergent :

1. Il n'y a pas toujours de concordance entre le discours sur les stratégies socioconstructivistes et la pratique effective en classe

La démarche socioconstructiviste caractérisée par six phases chronologiques facilement identifiables (prise en charge de la consigne par l'élève; recherche qui lui est totalement dévolue; échange des procédures; validation; institutionnalisation; structuration) peut être tacitement acceptée et appliquée avec cohérence. Il en va de même pour les tenants d'une démarche plus traditionnelle (présentation de la problématique par le maître; sa prise en charge exacte de la consigne; exercices d'application à la charge de l'élève). L'observation a montré que certains enseignants qui se sont engagés pour la promotion du courant traditionnel avaient choisi une majorité d'options constructivistes pour animer leur cours. L'inverse a également été constaté.

2. La perception du nouveau moyen est liée aux classes dans lesquelles il est utilisé

Le taux de satisfaction des procédures socioconstructivistes croît dans les sections aux exigences scolaires plus développées. Les enseignants des classes « A » et « A/B » ainsi que la moitié du personnel intervenant dans les classes « B » apprécient l'opportu-

rité de pouvoir proposer à leurs élèves, la résolution de problèmes ouverts. Ils exploitent avec conviction la discontinuité des apprentissages proposée par la méthode. Leurs élèves manifestent une plus grande motivation, font preuve d'une plus grande souplesse qu'auparavant. La structuration unique pouvait les dégoûter des mathématiques. Enfin, on apprécie particulièrement l'aide-mémoire dans les classes « A ».

L'autre moitié des enseignants intervenant dans les classes « B », associée aux enseignants des classes « B/C » et « C » émettent des avis plus mitigés, voire opposés. Selon eux, les problèmes proposés concentrent trop de complexités différentes. Ces professionnels regrettent l'absence d'exercices progressifs du support qu'ils qualifient « d'élitiste », car il nécessite un abondant étayage et l'adaptation des exercices auprès de leurs élèves manifestant généralement un déficit d'autonomie. Ils déplorent le manque de linéarité du moyen qui conduit à des difficultés de coordination. Les élèves qui leur arrivent du primaire maîtrisent mal le calcul mental et les tables de multiplication, ce qui n'arrange rien. Enfin, la majorité des interviewés s'associent pour déplorer l'insuffisance de la partie réservée aux activités de structuration, cela indépendamment de la section dans laquelle ils enseignent. Ils avouent recourir à d'autres moyens didactiques.

3. Les pratiques traditionnelles résistent très solidement dans les niveaux « C »

Un collègue sur deux impliqué dans cette recherche pratique totalement ou partiellement la démarche socioconstructiviste. La même proportion d'enseignants applique essentiellement des stratégies traditionnelles. Ils interviennent en grande majorité dans les classes « C » ainsi que dans les classes spéciales.

Hypothèses liées au faible impact des nouveaux supports didactiques sur les élèves des classes « C »

Un « effet cascade » maintes fois identifié dans les classes démontre que les enseignants apprécient généralement enseigner

ce que leurs élèves aiment apprendre. Ainsi, les résistances au nouveau support didactique sont, dans la plupart des cas, générées par son déficit d'impact auprès de certains types d'élèves, notamment chez ceux des classes « C ».

Hypothèse suggérée par l'épistémologie génétique (Piaget)

Piaget et les épistémologues généticiens ont proposé une liste des stades du développement intellectuel en fonction de l'âge des individus, de la petite enfance à l'âge adulte. À l'adolescence (dès 12-13 ans), l'individu commence de maîtriser le raisonnement hypothético-déductif, qui s'appuie sur les opérations formelles permettant de résoudre les problèmes de transitivité, de syllogistique, d'induction, de probabilité, de combinatoire etc. que présente justement la nouvelle méthode de mathématiques. Or, l'expérience démontre chaque année qu'un pourcentage non négligeable d'élèves de la scolarité obligatoire ne dépasse jamais le stade du développement précédent, à savoir le stade du développement opératoire concret. Il leur permet d'effectuer des opérations, mais uniquement sur des objets manipulables ou sur des objets immédiatement imaginables. Les activités mathématiques proposées par les nouveaux moyens seraient trop complexes pour les élèves des classes « C » et des classes spéciales.

Hypothèses suggérées par la psychologie cognitive (Atkinson, Shiffrin, Gagné)

Les informations provenant du monde extérieur sont perçues par nos cinq sens. Or les inputs destinés à être traités en mémoire de travail traversent initialement des filtres psychologiques et organiques. Parmi ces derniers, ceux placés en travers des canaux de perception visuelle, auditive et kinesthésique perturbent plus ou moins la réception des informations scolaires qui privilégient ces filières d'importation du savoir. En admettant que les activités des classes de mathématiques 7 septembre mobilisent principalement les sens visuel et auditif et qu'une quantité non négligeable d'élèves des classes « C » et de l'enseignement spécialisé présente un déséquilibre sensitif qui favorise chez eux la perception kinesthésique, on est amené à émettre l'hypothèse suivante: le moyen gagnerait en

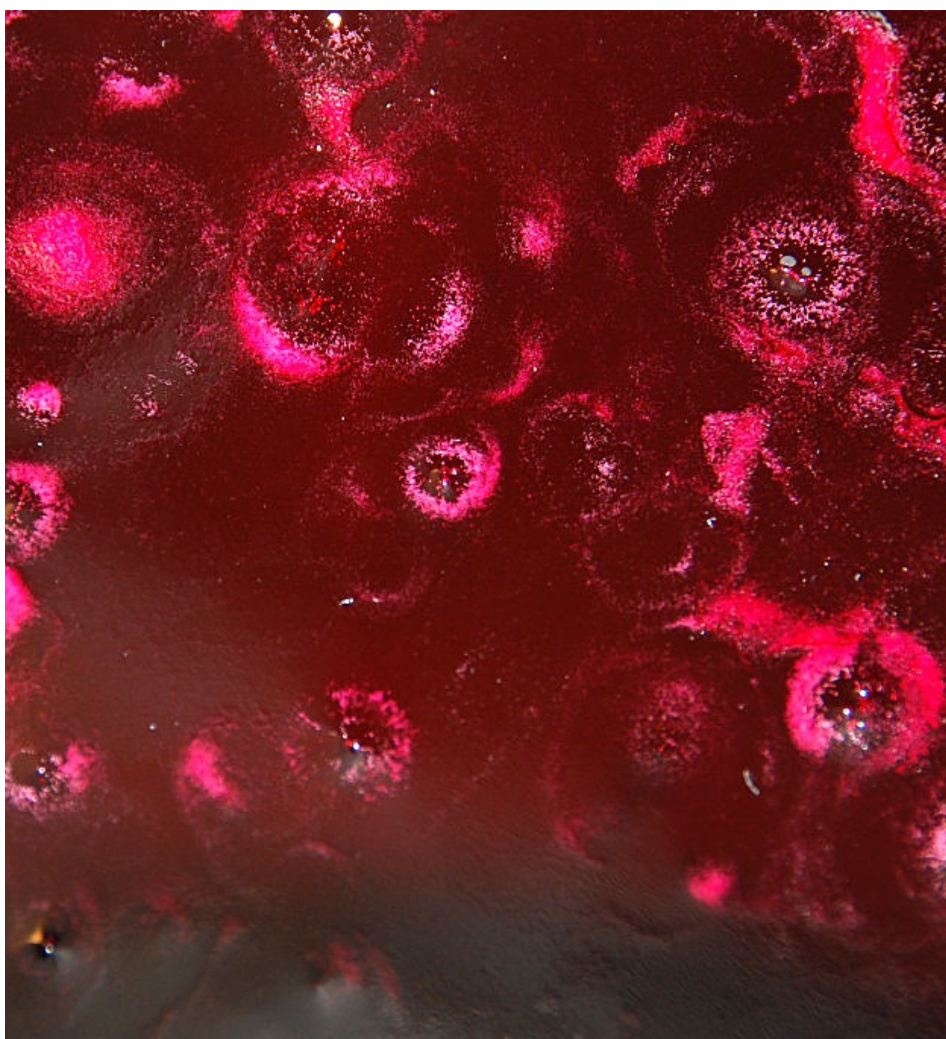
efficacité s'il était accompagné d'un matériel complémentaire. Il permettrait aux élèves d'apprendre également en manipulant, à l'instar de ce qui était programmé avec bonheur de la première à la quatrième année de la scolarité obligatoire.

Avant d'intégrer la mémoire à long terme, les informations sont ensuite structurées en différentes catégories de représentations mentales. Les représentations kinesthésiques, relevant du champ émotionnel de l'apprenant, se nourrissent des différents succès et échecs scolaires. Elles prennent une dimension épisodique en associant aux savoirs intégrés en mémoire à long terme, des ancrages agréables ou désagréables qui assurent plus ou moins la pérennité des connaissances. Ainsi, l'élève orienté en classe « C » de mathématiques a cumulé tellement d'échecs durant les procédures d'orientation, qu'il en vient à douter sérieusement de ses compétences et savoirs dans le domaine. Certaines anciennes méthodes ont démontré que les apprentissages systématiques permettaient de stabiliser le système mouvant des références lacunaires, voire de récupérer certains déficits d'estime de soi que présentait ce type d'élèves. Mais la procédure évoquée ci-dessus n'appartient plus au répertoire des méthodologies accompagnant le nouveau moyen. Il pourrait donc être judicieux de systématiser une partie des apprentissages en multipliant les exercices au service de l'acquisition des compétences fondamentales.

Hypothèses comportementales (Skinner, Watson)

Même si la psychologie du conditionnement se réfère à une image de l'homme peu enviable (l'homme conditionné), on ne peut écarter d'un revers de main son versant des apprentissages qu'elle propose par l'intermédiaire du béhaviorisme. La loi de l'exercice démontre que les connexions entre situation et réponse sont renforcées par l'exercice et affaiblies quand ce dernier est arrêté. Or, un grand nombre de collègues déplorent la partie congrue qui est réservée à la structuration des éléments présentés dans les nouveaux ouvrages (Renvois à la deuxième idée-force et à la seconde hypothèse suggérée par la psychologie cognitive).

La loi de similitude des tâches repose sur le principe qu'une réponse acquise dans une situation donnée peut être reproduite lorsque l'élève se trouve placé dans une autre situation qui présente des caractéristiques proches de la première. Les praticiens des classes « B/C » et « C » regrettent l'absence d'exercices progressifs (cf. seconde idée-force). *Une démarche linéaire basée sur des activités progressives favoriserait les apprentissages que ce type d'élèves doit*



maîtriser, conformément aux attentes des écoles professionnelles.

Hypothèse socioconstructiviste (Doise, Perret-Clermont, Brousseau)

Les interactions sociales entre les élèves peuvent faciliter l'apprentissage. Le travail de groupe, les débats entre élèves permettent d'exercer ces interactions. Les auteurs de la méthode se sont appropriés ces principes. Mais comment les praticiens peuvent-ils instaurer le débat quand les connaissances à acquérir ne prennent pas sens, elles qui permettraient de résoudre les problèmes complexes que certains élèves « C » refusent d'ailleurs de s'approprier ? Et comment restaurer ce fameux sens, quand le parcours scolaire ne s'inscrit ni dans un projet professionnel, ni même dans un projet de vie ? La présence de problèmes très simples complétant la collection des situations présentées permettrait de réamorcer les conflits sociocognitifs.

Hypothèse suggérée par la théorie des « modes de pensée »

Chaque élève, comme chaque enseignant d'ailleurs, privilégie un mode de pensée particulier. La démarche socioconstructiviste censée accompagner les nouvelles

mathématiques avantage l'activation des régimes inductif et divergent de la pensée humaine (« Le régime divergent permet de jouer au maximum la diversité des évocations de chaque terme ou de chaque idée émise. Car une idée entraîne toujours d'autres et cela peut servir à enrichir la réflexion » [Astolfi, J.-P., (1997). L'entrée dans les modes de pensée, in Cahiers pédagogiques, p. 24]). L'expérience nous apprend que la population des classes « C » et des classes spéciales se rassure au moyen d'opérations mentales déductives et convergentes. L'application d'une démarche comportementale, néanmoins enrichie de quelques problèmes ouverts, devrait assister le déficit d'autonomie récurrent que présentent nos élèves en difficulté.

Un exemplaire de la recherche complète téléchargée peut s'obtenir sur demande à l'adresse électronique suivante : denis.juillerat@erz.be.ch

Une version papier est également livrée gratuitement sur commande :

Denis Juillerat
Conseiller pédagogique
Inspection scolaire de langue française



Quelle pédagogie utiliser dans nos classes ?

Depuis plusieurs années, je travaille au collège des Endroits à La Chaux-de-Fonds et viens de quitter une classe de troisième année primaire. J'ai suivi mes élèves pendant trois ans en utilisant les moyens d'enseignants officiels fournis par le canton de Neuchâtel.

En faisant le bilan de ces trois années, je m'aperçois que j'utilise une pédagogie « évolutive ». Elle dépend de l'âge de l'enfant et de son développement intellectuel, de ses connaissances et de ses compétences, au moment où je l'accueille dans ma classe. La pédagogie est un outil qui nous permet de transmettre le savoir. Mais un seul outil ne suffit pas pour obtenir le but recherché. Comme l'horloger, nous avons besoin d'outils bien différenciés pour chacune de nos activités. En puisant dans les pédagogies dites traditionnelles, alternatives ou socioconstructivistes, je mets en place une pédagogie humaniste, c'est-à-dire une pédagogie qui convient le mieux possible à chaque individu.

La construction d'un savoir est en lien avec le milieu social, la famille d'abord, puis l'école et enfin la société. L'acquisition des connaissances dépend du contexte dans lequel l'enfant évolue. Pour mettre l'élève dans une situation d'apprentissage, je développe un climat de confiance qui lui permet d'exprimer ses représentations et ses connaissances, sur lesquelles je vais construire mon enseignement. Très souvent, l'enfant ne peut pas exprimer ce qu'il sait, car il ne possède

pas le vocabulaire adéquat. Il me faut alors plusieurs mois pour connaître le potentiel intellectuel de mes élèves.

En entrant en première année, beaucoup d'enfants ne savent pas ce qu'ils viennent faire à l'école. Dès lors, ils ne peuvent se réjouir d'apprendre à lire pour entrer dans le monde de l'écrit, de découvrir un nouvel environnement, de faire valoir leurs connaissances et leurs savoir-faire. Trop souvent, la famille n'a pas développé ces notions fondamentales d'apprentissage, elles ne font pas partie de ses préoccupations.

Les parents ne préparent plus leurs enfants à leur entrée dans la vie scolaire. J'accueille des élèves qui ne savent pas obéir aux règles les plus élémentaires de l'éducation. En voici quelques-unes qui me paraissent pourtant si importantes: le respect des autres, saluer l'enseignant en le regardant, l'écouter lorsqu'il s'exprime, être responsable et prendre soin de ses affaires personnelles, montrer un tout petit peu d'autonomie. Ces savoir-faire sont indispensables pour que l'enfant se sente en sécurité. Il doit pouvoir évoluer dans un climat serein où ses faits et gestes sont en harmonie avec les règles de vie de la classe. Si ces bases de l'éducation ne font pas partie de son quotidien, l'enfant vit avec l'enseignant une situation conflictuelle qui nuit considérablement à l'ambiance de la classe.

Ce qui ralentit l'entrée dans les apprentissages à l'école enfantine et en première année se traduit par une absence totale de motivation et de curiosité chez certains élèves. Je crois sincèrement que les parents n'ont plus le temps, ni l'énergie, voire même l'envie de développer chez leurs enfants cette envie de découvrir le monde qui les entoure. La fatigue accumulée journalièrement par les deux parents occupés à courir de la maison à l'usine, à faire les courses, la lessive et le ménage réduit considérablement le temps consacré à l'éducation des enfants. J'ai souvent l'impression que mes élèves n'ont jamais vu que le ciel peut être

bleu et qu'il y a des montagnes autour de la ville. Ils sont tout étonnés d'apprendre que les vaches qui broutent dans le pâturage qui jouxte le collège donnent du lait, et que les avions qui passent devant nos fenêtres vont atterrir sur l'aérodrome des Eplatures.

J'ai le sentiment qu'on ne prend plus le temps de parler en famille pour développer le vocabulaire et l'expression orale si nécessaires à l'appropriation de la lecture et de l'écrit. Quelle que soit la langue d'origine, chaque enfant a besoin de ce bagage pour être à l'aise dans ses apprentissages scolaires. Plusieurs de mes élèves ignorent les noms des objets qui les entourent quotidiennement, tels que brosse à dents, tasse, fourchette, tablier ou oreiller.

Je dirais, qu'à l'heure actuelle, il y a deux phénomènes bien précis qui ralentissent la mise en place d'une pédagogie quelle qu'elle soit : le manque de culture générale de certaines familles et un laxisme de plus en plus grave au niveau de l'éducation. Même si toutes les familles ne sont pas concernées par ce constat, le pourcentage d'élèves en difficultés dans nos classes augmente chaque année. Le niveau des acquis et des connaissances générales diminue d'une manière alarmante.

Que fait notre école, pour remédier à cette situation préoccupante ? Certes, dans chaque collège, les enseignants peuvent signaler les élèves qui ont besoin d'un appui langagier ou d'un soutien pédagogique. Ils seront pris en charge une heure ou deux par semaine hors du contexte de la classe.

Cette prise en charge est nettement insuffisante vu l'ampleur du problème. Les personnes qui assurent ce soutien n'ont pas le temps de venir dans les classes, donc ne peuvent pas connaître d'une manière approfondie les méthodologies utilisées, les pédagogies mises en place et les exigences des titulaires. À mon avis, pour gagner un temps précieux, puisque nous devons tous atteindre les mêmes objectifs de fin d'année, il nous faudrait une aide ponctuelle dans les classes pour soutenir les élèves les plus démunis et calmer les plus agités. Est-ce de l'utopie ? Non, c'est le prix à payer pour donner un enseignement de valeur qui permette à chacun de progresser à son rythme et dans de bonnes conditions.

Après cet état des lieux quelque peu pessimiste, je reviens au problème purement pédagogique. Comme je l'ai dit plus haut, j'accompagne mes élèves pendant trois ans, ce qui me permet de prendre le temps nécessaire à préparer le « terrain ». Leur tâche consiste à se familiariser avec ma manière de conduire la classe. Pour participer à la discussion, l'enfant doit faire preuve de curiosité et d'intérêt. Il doit poser les questions en adéquation avec le thème de la leçon. Par conséquent, il doit pouvoir me comprendre et se faire comprendre. Pour parler de ses représentations et de ses questionnements, il a besoin

de développer son vocabulaire et son expression orale. Ce travail de préparation prend beaucoup de temps, mais c'est un passage obligé pour obtenir des résultats positifs dans les apprentissages. Chaque enfant doit trouver, dans mon enseignement, le chemin de la compréhension et de la réussite. Je vais donc proposer plusieurs itinéraires pour que chacun puisse s'approprier de nouvelles connaissances.

Malgré toute mon énergie, je n'arrive pas à aider mes élèves comme je le souhaite. Je n'ai pas assez de temps à leur consacrer pour combler toutes leurs lacunes ! Pourtant, en fin de troisième année, j'ai le sentiment d'avoir fait le maximum pour qu'ils puissent affronter la suite de leur scolarité le plus sereinement possible.

Christiane de la Reussille, enseignante, FEE
Collège des Endroits, La Chaux-de-Fonds





Améliorer l'éducation de base : le point de vue des enseignants brésiliens

Cet article donne un aperçu sur les résultats d'un projet de recherche conjoint entre la HEP-BEJUNE et différents partenaires brésiliens. Ce projet a reçu le soutien financier de la Conférence des Recteurs des Hautes Écoles spécialisées suisses (KFH) dans le cadre du programme « Research Partnerships between Swiss Universities of Applied Sciences and Developing and Transition Countries ».

Nous analyserons tout d'abord les contextes international et national dans lequel se situe l'éducation de base au Brésil. Ensuite, nous aborderons l'usage de la notion de qualité en éducation. Nous terminerons par présenter quelques résultats de l'enquête de terrain auprès des enseignants travaillant dans des écoles publiques et privées.

1. Éducation de base au Brésil : chemin parcouru et défi à venir

Durant les dernières années la question de l'éducation de base est venue occuper une place de choix dans les politiques et les débats éducatifs. La notion d'éducation de base recouvre la nécessité pour les enfants d'aujourd'hui d'acquérir les connaissances de base (écrire, lire, compter, etc.) à travers la fréquentation de l'école pendant plusieurs années. L'éducation de base vise donc à la fois à acquérir des compétences utiles à la vie quotidienne et à la poursuite éventuelle des études secondaires, mais aussi à socialiser les enfants dans un lieu commun au-delà de leurs différences socio-culturelles.

Sur le plan international, la Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) organisée à Jomtien en 1990 et le Forum Mondial sur l'éducation, qui s'est déroulé en 2000 à Dakar, n'étaient pas des événements isolés mais marquent la volonté de la communauté

internationale d'assurer une scolarisation pour tous les enfants. Le dernier rapport de l'UNESCO sur l'Éducation pour Tous (EPT) a présenté les principaux développements survenus depuis 2000. Il montre que les effectifs de l'enseignement primaire dans le monde sont passés de 647 millions d'élèves en 1999 à 688 millions en 2005, l'augmentation la plus importante ayant été de 36 % en Afrique subsaharienne et de 22 % en Asie du Sud et de l'Ouest. En conséquence, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué, et cette diminution s'est accélérée après 2002. Par ailleurs, le taux net de scolarisation total est passé de 83 à 87 % entre 1999 et 2005, et cette progression a été plus rapide que celle enregistrée entre 1991 et 1999 (Unesco, 2007).

Sur le plan national brésilien, les dernières décennies ont été marquées par des progrès importants en ce qui concerne l'éducation de base. L'enseignement au Brésil est régi par la Loi des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale (LDB). La dernière version de cette loi date de 1996 ; elle stipule que l'école est obligatoire de 7 ans à 14 ans, c'est-à-dire, qu'elle comprend les 8 années de l'enseignement dit « fondamental ».

L'indice de développement de l'éducation de base (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (IDEB) a été créé par le Ministère brésilien de l'éducation pour mesurer les progrès du pays dans son ensemble, des États fédérés et des municipalités en matière d'éducation de base. Cet indice statistique combine 2 composantes :

- des indicateurs de flux des élèves (taux de scolarisation, de permanence et de sortie du système scolaire),
- des indicateurs de résultats des élèves dans des tests standardisés effectués tout au long de leur scolarité. Cet indice varie de 0 à 10. L'indice 6 indique le niveau d'éducation de base atteint par les pays développés sur la base des enquêtes internationales.

La figure 1 résume l'indice observé et l'indice projeté pour les 4 premiers degrés de l'enseignement primaire (enfants âgés de 7 à 10 ans). Nous observons une amélioration sensible de l'IDEB entre 2005 et 2007 particulièrement en ce qui concerne les écoles municipales et celles des États fédérés. Par contre, nous mesurons le chemin à parcourir pour atteindre les objectifs du pays pour 2017. Par ailleurs environ 20 % des écoles municipales n'atteignent pas l'IDEB projeté en 2007 (INEP, 2008). Ces écoles sont concentrées dans les régions les plus pauvres du pays.

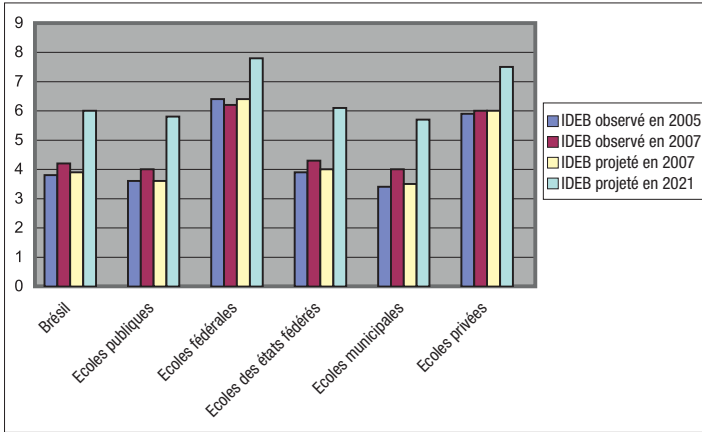


Figure 1
Indice de développement de l'éducation de base
(4 premiers degrés de l'enseignement primaire)
Source : INEP (2008)

Les différences régionales sont bien récapitulées dans le tableau 1. Parmi les États retenus pour l'enquête de terrain de notre projet, trois ont un IDEB supérieur à la moyenne brésilienne : Sao Paulo, Minas Gerais et Goiás. Deux ont un IDEB inférieur à la moyenne nationale : Amazonas et Bahia.

	IDEB 2005	IDEB 2007
Brésil	3,8	4,2
Paraná	4,6	5,0
São Paulo	4,7	4,9
Minas Gerais	4,7	4,7
Goiás	4,1	4,3
Amazonas	3,1	3,6
Bahia	2,7	3,4

Tableau 1
L'évolution de l'indice du développement de l'éducation de base
entre 2005 et 2007 dans les États concernés par le projet
Source : INEP (2008)

Par ailleurs, l'analyse du taux d'analphabétisme au Brésil montre le chemin à parcourir pour améliorer les performances du système éducatif dans son ensemble. La figure 2 montre que les régions Sud et Sudeste sont sur la bonne voie. D'autres régions, en particulier le Nord-Est, restent à la traîne en ce qui concerne les performances de l'éducation de base.

Avec près de 95 % des enfants actuellement inscrits dans les écoles primaires, le défi posé par l'éducation au Brésil est celui de sa qualité (Unicef, 2006). Il est aussi celui d'avoir une éducation de base de qualité comparable aux voisins immédiats du Brésil partenaires dans le cadre du Mercosul ou par rapport aux pays émergents ayant un niveau de développement économique comparable au Brésil. Le graphique 3 situe l'indice du développement de l'EPT (IDE) au Brésil en comparaison internationale. Cet indice composite qui varie de 0 à 1 est utilisé par l'UNESCO qui se base sur

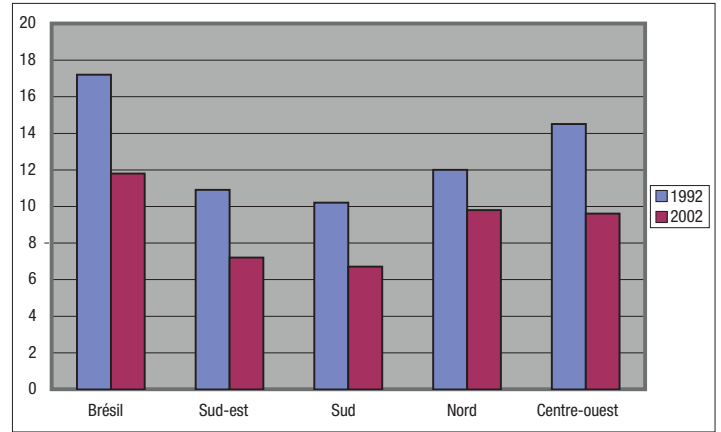


Figure 2
Taux d'analphabétisme des personnes âgées
de 15 ans et plus : Brésil et Grandes Régions
Source : Araujo & Luzio (2005)

des indicateurs pertinents et les plus aisément quantifiables pour le calculer : l'enseignement primaire universel, l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation. Plus la valeur de l'IDE d'un pays est proche du maximum 1, plus la réalisation d'ensemble de l'EPT est avancée. Nous remarquons que le Brésil est le seul pays dont l'IDE a légèrement reculé entre 2002 et 2005. De plus, l'indice brésilien est loin des niveaux des pays économiquement comparables comme l'Argentine, le Chili, le Mexique et l'Indonésie.

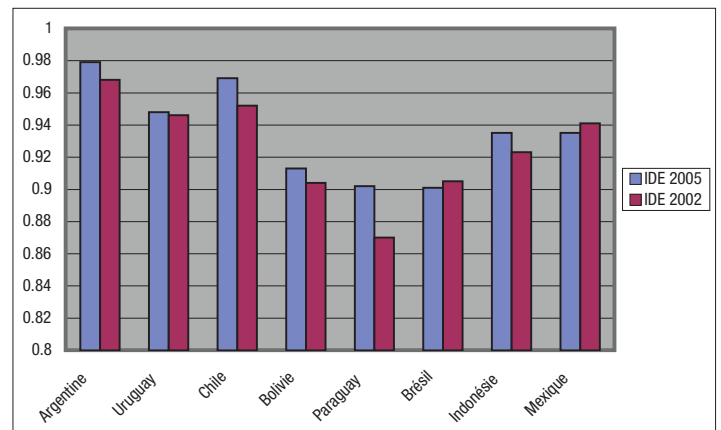


Figure 3
L'éducation de base brésilienne en comparaison internationale
Source : Unesco (2005) et Unesco (2007)

2. Qu'est-ce qu'on entend par qualité en éducation de base

Il nous semble utile de définir ce que nous entendons par qualité de l'éducation de base. Plusieurs dimensions peuvent être avancées pour cerner la qualité de l'éducation de base. Premièrement, il est clair que la « quantité » précède la « qualité » en éducation. Autrement dit, tous les systèmes éducatifs reconnus actuellement par la qualité de l'éducation qu'ils dispensent ont commencé par la massification de l'accès à l'école. L'histoire de la forme scolaire contemporaine a commencé, y compris en Europe, par des classes surchargées et une expansion exponentielle du taux de scolarisation. Il n'est pas insensé de penser que les progrès quantitatifs actuels accomplis par le Brésil se révéleront efficaces dans le futur.

Toutefois, une dérive internationale dangereuse a fini par rendre la qualité de l'éducation uniquement mesurable par des indicateurs

ou des standards éducatifs basés sur données quantitatives du système scolaires et les résultats des élèves. Au niveau international, c'est l'enquête PISA de l'OCDE qui se distingue dans ce domaine. Rendues nécessaires pour le pilotage toute politique éducative nationale, de nombreuses évaluations (Prova Brasil, Saeb, Enem) ont surgi ces dernières années au Brésil dans le sillage des comparaisons internationales.

Tout en reconnaissant l'utilité des indicateurs dans l'évaluation de l'éducation de base, il nous semble que la qualité de l'éducation de base est aussi liée au sens que les apprenants et les professionnels de l'éducation y mettent et aux perspectives futures qu'elles ouvrent pour eux. De nombreux facteurs non pris en compte par les indicateurs doivent être présents pour avoir une éducation de base de qualité. Tout d'abord, il faut se demander si les élèves qui vont à l'école apprennent des savoirs utiles pour leurs communautés et pour la poursuite de leur scolarisation. Il s'agit également de savoir s'ils ont un plaisir manifeste à fréquenter l'école ou s'ils la ressentent, certes comme nécessaire, mais surtout comme une corvée. Ensuite, il est indéniable que la qualité d'une éducation de base se mesure par l'homogénéité des prestations qu'elles offrent aux élèves sur l'ensemble d'un territoire national et quels que soient les groupes socioculturels d'origine des élèves. Or, il n'est pas nécessaire de faire des recherches pour observer que la qualité de l'enseignement fondamental au Brésil n'est pas la même en passant des réseaux municipal, étatique au privé. De même, sur le plan des inégalités régionales, les enfants du Nord et du Nordeste ne reçoivent pas une éducation de qualité comparable de celle des enfants du Sud ou du Sudeste. Par ailleurs, les enfants appartenant à la communauté afro-brésilienne et aux diverses communautés indigènes ne reçoivent pas une éducation comparable à la moyenne nationale. Enfin, et c'est le point qui nous intéressera le plus dans la suite de l'article, une éducation de qualité n'est pas possible sans un corps enseignant motivé, correctement rémunéré, ayant reçu une formation adéquate et qui soit reconnue socialement dans sa mission éducatrice.

3. La nécessité d'entendre la voix des enseignantes¹

Nous voulons rapporter dans ce qui suit des voix rarement prises en compte dans la recherche éducative et dans les politiques publiques quand on parle d'éducation de base : les enseignantes. Notre équipe de recherche a réalisé une quarantaine d'entretiens semi-directifs de 45 minutes dans 4² États brésiliens (Minas Gervais, Sao Paulo, Parana, Goias) dans différents types d'écoles (municipales, étatiques et privées) pour recueillir les opinions des enseignantes du primaire à propos de la qualité de l'éducation de base dans leurs écoles, de leur profession et de leur travail pédagogique. Les entretiens se sont déroulés dans les écoles et ils ont été accompagnés par le recueil de diverses données sur les écoles et leur environnement socioculturel auprès des directeurs. Nous avons également organisé un séminaire³ pour discuter les résultats de la recherche avec les enseignantes. Nous présenterons ci-dessous les éléments les plus saillants obtenus par l'analyse des entretiens.

A. Devenir enseignante du primaire : entre vocation et manque d'options

L'un des moments clés des entretiens a été la discussion sur les motifs et les circonstances du choix de la profession enseignante. Si la traditionnelle vocation pour travailler avec les enfants se retrouve dans quelques entretiens, c'est surtout le manque d'options qui prédominent notamment pour les enseignantes originaires des zones rurales :

« Premièrement, c'était par manque d'opportunités de travail dans ma région d'origine, jadis ou une femme devient enseignante ou femme au foyer, je préfère être enseignante, l'école était l'unique option que j'avais ».

Devenir enseignante du primaire au Brésil est ainsi perçu par les enseignantes elles-mêmes comme un choix par défaut, ce qui est loin de contribuer à la qualité de l'enseignement dispensé.

B. L'apport de la formation initiale

S'il y a un élément sur lequel la plupart des enseignantes rencontrées sont d'accord, c'est la faiblesse de l'apport de la formation initiale dispensée par les cours de pédagogie des universités à leur travail pédagogique quotidien. Deux problèmes majeurs sont pointés. Le premier concerne surreprésentation de la théorie dans les cours de pédagogie et leur déconnection du travail réel de l'enseignante. Le deuxième problème touche la fragmentation des divers éléments de la formation (cours, séminaire, stages, etc.) et le manque de cohérence globale. Il faut observer que pour devenir enseignante au Brésil, deux voies parallèles cohabitent. L'obtention du « Magisterio », une formation du niveau secondaire qui ressemble fortement aux anciennes écoles normales en Suisse. Cette formation privilégie les aspects méthodologiques et pratiques de l'enseignement. Pour devenir enseignante, on peut également suivre une formation pédagogique à l'université (curso de pedagogia). Cette formation comporte une formation théorique et pratique. Le gouvernement brésilien s'est fixé actuellement pour objectif l'obtention d'un diplôme de pédagogie pour l'ensemble des enseignants travaillant dans l'enseignement primaire.

Les enseignants interviewés se sont montrés beaucoup moins critiques envers la formation du « magisterio » par rapport à la formation universitaire du « curso de pedagogia ». De surcroît, on peut observer que les enseignantes les moins sceptiques par rapport à la formation initiale quelle que soit la voie choisie sont celles qui ont travaillé quelques années sans aucune formation et qui ont par la suite effectué leur formation initiale. Notre étude compte contribuer au débat actuel brésilien sur la meilleure façon de former les enseignants. La voie de l'universitarisation de la formation choisi par le gouvernement brésilien ne semble pas convaincre les acteurs scolaires sur le terrain.

C. Une recherche désespérée de reconnaissance sociale

La question du manque de reconnaissance sociale est présente dans l'ensemble des entretiens même si les enseignantes travaillant dans les écoles privées se sentent un peu moins dévalorisées que celles travaillant dans les écoles des États fédérés et municipales. Dans leur vie professionnelle et personnelle, nos interlocuteurs sentent que leur profession signifie : souffrance, sacrifice, bas salaire. En d'autres termes, il s'agit d'une « profissõesinha » (diminutif en portugais de profession) :

« Dans la société, les enseignantes sont très dévalorisées, quand tu es dans un groupe de personnes pour discuter... : Mon Dieu, tu es enseignante ? Il semble que tu n'ages contre le courant. Mon Dieu, tu n'as pas eu d'autres opportunités de travail ? Tu n'as pas voulu d'une autre formation ? Mon Dieu. Alors tu ne voulais pas de challenges dans ta vie, tu n'as pas cherché un autre chemin, tu as choisi le plus facile, enseigner... C'est pour cela que tu as fait le cours de pédagogie alors ? C'est cours dans attente de mari !... J'entends ce genre de paroles quand je signale que je suis enseignante ».

D. Projet pédagogique et méthodes d'enseignement

Au Brésil, il existe une innovation assez originale qui s'intitule « projeto politico-pedagogico ». Il s'agit d'un projet d'école qui se traduit généralement par un texte d'orientation pédagogique faisant le lien entre les politiques éducatives nationales ou régionales

¹ Etant donné la féminisation du corps enseignant du primaire au Brésil, nous utiliserons le féminin pour la suite de cet article.

² Des entretiens sont prévus en 2009 dans les États de Bahia et de Manaus qui se caractérisent par la faible qualité de l'éducation de base.

³ Ce séminaire a été organisé afin de partager avec les enseignantes l'analyse des données issues des entretiens.

et la vie de l'établissement scolaire. L'ensemble de nos interlocuteurs ont souligné l'importance de l'existence d'un projet pédagogique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans un établissement. Cependant, deux problèmes majeurs ont été rapportés par rapport à cette innovation. Le premier concerne la paternité du projet pédagogique. Les projets les plus pertinents semblent ceux qui impliquent le plus grand nombre possible d'enseignants dans leur rédaction et conception. Si le projet est une création solitaire du directeur ou des gestionnaires de l'éducation, il aura de la peine à changer quoi que ce soit dans l'établissement et à mobiliser le corps enseignant. Le deuxième concerne, l'opérationnalisation du « projet politico-pédagogico ». En effet, les enseignants rencontrés nous disent que certains projets ne dépassent pas le bureau du directeur et restent dans les tiroirs car ils sont rédigés dans un discours éloigné de la réalité quotidienne de la classe.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement les plus appropriées pour dispenser un enseignement de qualité, les enseignants pointent la nécessaire diversification des méthodes d'enseignement. Pour beaucoup, une méthode efficace est celle qui s'adapte au contexte de la classe, à la situation de l'élève et aux contenus enseignés :

« Une méthode possible consiste à ce que l'enseignante se prépare bien et dispense un enseignement systématique parce que souvent l'enseignante n'a pas d'objectif précis, beaucoup

brésilien, qui se sont traduites par l'adoption de la loi LDB (Lei de diretrizes e base), et par

- la réduction des inégalités liées au financement de l'éducation publique, qui s'est concrétisée par le lancement de deux programmes d'aide fédérale à l'éducation de base (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB). Ces fonds visent à redistribuer les ressources des régions les plus riches aux régions les plus pauvres et à introduire des incitations financières destinées à l'amélioration des conditions de travail du corps enseignant. Ces initiatives obligent par exemple les États fédérés et les municipalités à affecter au moins 60 % de leur budget d'éducation et 12 % de leur budget total à l'enseignement primaire (Neri et Buchmann, 2007).

Dans les tentatives indispensables d'identifier les moyens d'améliorer l'éducation de base, notre projet a développé une réflexion approfondie sur la nécessité d'articuler la prise en compte des facteurs structurels avec les contributions des acteurs de base incontournables et en particulier les enseignants. Or, malgré les bonnes intentions proclamées dans les conférences internationales, les conditions d'emploi ont continué de se dégrader dans beaucoup de pays. Les enseignantes ont été démoralisées par la faiblesse de leurs salaires et leurs mauvaises conditions de travail. La nécessité

	Profession	École	Classe
Situation actuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de reconnaissance sociale. - Formation lacunaire. - Salaire indigne. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation école – famille distante (inexistante) ou parents se considérant comme clients (dans le cas des écoles privées) - Projet político – pédagogique distant du quotidien (top-down) - Rendre des comptes (cobrança) surtout au niveau administratif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solitude de l'enseignant. - Beaucoup d'enseignantes résignées (acomodados). - Difficultés sociales et familiales des élèves.
Mesures susceptibles d'améliorer l'éducation de base	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement des pouvoirs publics en faveur de l'éducation. - Amélioration salariale permettant de réduire la surcharge de travail (double charge horaire). 	<ul style="list-style-type: none"> - Projet político – pédagogique participatif et opérationnel. - Rendre des comptes surtout au niveau pédagogique et donner la priorité aux apprentissages des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de l'infrastructure scolaire. - Diversification des méthodes pédagogiques.

Tableau 2

Comment les enseignantes brésiliennes pensent l'amélioration de l'éducation de base ?

d'enseignantes n'ont pas une méthode précise à suivre, nous avons besoin de fixer un objectif. La méthode appropriée est de prendre le traditionnel mélangé avec le moderne, faire penser l'élève à ce qu'il fait... C'est aussi diversifier les approches pédagogiques »

Les limites de cet article et l'analyse encore en cours des données recueillies ne nous permettent pas de développer d'autres éléments jugés incontournables par les enseignantes si l'on veut améliorer la qualité de l'éducation de base au Brésil comme : la revalorisation salariale, les relations école - famille, et l'engagement sérieux des pouvoirs publics en faveur de l'éducation publique. Le tableau 2 ci-dessus résume les conditions que les enseignantes interviewées estiment nécessaires pour améliorer l'enseignement de base.

Conclusion

Les deux dernières décennies ont vu apparaître au Brésil un débat public sur la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement de base. Ce débat s'est focalisé essentiellement sur deux volets structurels :

- les mesures législatives favorisant la réforme du système éducatif

d'investir davantage dans le corps enseignant est hautement prioritaire si l'on désire atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, et notamment améliorer la qualité de l'éducation de base. Les enseignantes ne doivent plus être une catégorie de professionnels qui se pensent comme des exécutants. Le rôle qui est à présent dévolu aux enseignantes est considéré comme étant de plus en plus étendu et couvre non seulement le développement individuel des élèves mais aussi la transformation de l'ensemble de l'établissement scolaire en une « communauté d'apprenants » (OCDE, 2005).

A. Akkari (HEP-BEJUNE)

C. Pompeu (Université catholique du Parana et Collège Santa Maria).

A. S. Costa Fernandes (Université Fédérale d'Uberlândia)

R. Souza e Silva (Université Fédérale d'Uberlândia)

Références

- Araújo, C.H. & Luzio, N. (2005). Avaliação da educação básica. Em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INEP. (2008). Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Neri, M.; Buchmann, G. 2007. Monitoring the Dakar education goals: evaluation of the Brazilian case. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. Paris: Unesco.
- OCDE (2005), Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Paris.
- Unesco. (2006). Suivi de l'EPT 2006. Paris: Unesco.
- Unesco. (2007). Suivi de l'EPT 2008. Paris: Unesco.
- Unicef. (2006). Situation des enfants dans le monde: New York: Unicef.

École de La Grande Ourse¹

Regard sur 23 ans d'expériences en pédagogie active

La pédagogie de La Grande Ourse ne s'est pas faite en un jour, il a fallu de longues périodes de recherche pour mettre au point une démarche cohérente, tant pour l'établissement de conditions matérielles acceptables que pour la mise en place de procédures pédagogiques et relationnelles conformes aux buts que nous nous étions fixés. Sur le plan institutionnel, nous avons fait le choix dès le départ d'une structure co-gestionnaire parents-enseignants-élèves. Malgré toutes les difficultés de ce type d'organisation, cette option a permis d'établir pendant des années une cohérence certaine entre la dynamique de l'équipe adulte et les objectifs pédagogiques.

Lorsque l'école s'est ouverte en 1983, la perspective d'un champ d'action libéré de toute contrainte administrative ou méthodologique avait quelque chose de grisant. Nous avons choisi la liberté de pensée et d'action, la possibilité de faire table rase et de réinventer l'école. Las ! Il nous a fallu attendre deux ans avant que l'État nous accorde le droit à l'autonomie et bien plus longtemps pour atteindre une vitesse de croisière qui nous garantisse la sécurité institutionnelle nécessaire à tout élan créateur. Le rêve était là, la réalité brute nous attendait d'entrée.

De la table rase au socioconstructivisme pour adultes

À l'ouverture de l'école, la seule ligne de conduite des parents initiateurs était la réflexion, jointe à des choix raisonnés sur tout ce qui allait être mis en place. Ils voulaient une autre école pour leurs enfants, plus généreuse, plus compréhensible, plus « intéressante » que celle qu'ils avaient connue. Parmi eux, nous étions deux à avoir suivi la formation offerte en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève dans les années soixante, c'est-à-dire qu'avec l'enseignement de Piaget, nous avons été plongés dans le constructivisme. En conséquence, la pédagogie active nous semblait la seule perspective valable. Mais le choix de notre équipe de départ était d'oublier ce que nous savions sur le plan théorique et de rester purement pragmatiques. Nous avions pour objectif d'instaurer le mode de relation le plus authentique entre l'élève et la connaissance, le plus respectueux des

individualités et le plus démocratique entre tous les acteurs, parents compris.

On aura saisi que l'idéalisme n'était pas loin. Ce qui nous a sauvés, c'est d'avoir toujours mené nos recherches dans un esprit... socioconstructiviste. Sans en être conscients dès le début, nous avons toujours appliqué dans nos propres recherches la démarche que nous visions pour nos élèves. Lancée dans la pratique et dans la création pédagogique, l'équipe des enseignants-chercheurs était souvent confortée dans ses choix mais elle était aussi régulièrement confrontée à des difficultés imprévues et à des résultats contraires à ce qu'elle espérait, malgré une planification soigneuse et respectueuse des besoins des élèves. Nous étions donc tenus à des observations rigoureuses et à des réflexions qui se faisaient généralement en groupe. Une procédure par essais et erreurs dévoreuse de plages dans l'agenda mais qui s'est révélée très efficace sur la durée. Nous développons pour les adultes comme pour les enfants une culture de l'échec productif de savoirs qui nous a permis de construire nos propres outils.

En cours de route, il est venu aux enseignants de nombreux questionnements, qui les ont poussés à l'ouverture sur l'extérieur : lectures, séminaires mais aussi échanges avec d'autres écoles en Suisse, en France et en Belgique. C'est ainsi que nous nous sommes aperçus, parfois avec étonnement, que nos solutions rejoignaient dans les grandes lignes celles de presque tous les praticiens qui, à la suite de Rousseau, ont cherché à se rapprocher des besoins de l'enfant, dans un choix de société démocratique : organisation coopérative de la gestion de la classe, engagement civique, centres d'intérêt interdisciplinaires, globalisation des savoirs, immersions et mises en situation pour une construction active et collective des connaissances, respect des rythmes personnels des élèves, individualisation des dispositifs et du travail, limitation de l'évaluation quantitative au profit de la responsabilité personnelle. Nous avons donc rejoint spontanément des pratiques expérimentées ailleurs depuis la fin du XIXe siècle, sous la désignation de Pédagogie active ou d'École nouvelle¹. Il est frappant en effet de constater dans l'histoire de la pédagogie

que ceux qui ont repris la question de l'instruction en partant de zéro, se sont engagés dans les mêmes directions, souvent sans se concerter. Ces solutions nous nous les étions appropriées au fil de la pratique, nous avons trouvé des formules qui nous correspondaient vraiment et qui ont pu évoluer en fonction des besoins.

Les centres d'intérêt interdisciplinaires tenaient une place prépondérante dans nos activités. En voici un exemple :

« Les chercheuses et les chercheurs »

Centre d'intérêt interdisciplinaire de l'année scolaire 2001-2002 sur le thème de la recherche scientifique et de l'histoire des sciences²

Nous aimions bien commencer nos centres d'intérêt par un moment fort qui nous précipitait dans la problématique. Pour ce thème lié à l'explication du monde, nous avons commencé par nous réunir autour d'un feu à la montagne, un soir de début décembre. Par chance le ciel était étoilé et la nuit bien froide. C'est dans cette atmosphère particulière de contact avec le cosmos que nous avons recueilli les interrogations de chacun des élèves et leurs premières représentations dans les domaines concernés. Elles se sont traduites par la création d'un spectacle donné la nuit du solstice d'hiver sur les pentes enneigées qui dominant notre ville. Les thèmes retenus : le froid, la peur la nuit, les étoiles, la lumière et le feu. Les plus jeunes en ont écrit la trame sous la forme d'un conte, les plus âgés ont enrichi le texte par des poèmes qui reflétaient leurs interrogations.³

S'identifier au projet

Notre postulat était qu'élèves et enseignants devaient pouvoir s'approprier le projet collectif. Le moyen que nous offrions était de mettre en valeur les questionnements individuels et de considérer chaque recherche comme une pierre à ajouter à la construction commune. Ces travaux se terminaient généralement par un exposé au groupe, avec illustrations à l'épiscopes ou par vidéo. À côté de l'acquisition de savoir-faire, il s'agissait d'amener les élèves à certains objectifs de connaissances prédéfinis, de sorte que les enseignants traitaient eux-mêmes les thèmes importants qui n'étaient pas couverts par les élèves. De même, ils apportaient leur contribution aux sujets choisis lorsque la documentation trouvée n'était pas à la portée du jeune enquêteur ou encore lorsque la question était trop vaste pour lui. Les exposés individuels comme les présentations des enseignants faisaient l'objet de reformulations personnelles des élèves dans « le Beau-cahier ». Il s'agissait d'un grand cahier à dessin, où chaque élève calligraphiait et illustrait le journal du projet, à son niveau et à sa

façon, mais dans la plus belle présentation possible. Un moment exigeant mais une façon étonnamment efficace pour chacun, élève ou enseignant, de prendre conscience des acquis ou des lacunes et de consolider les notions mal comprises par des échanges personnels et différenciés.

Des outils de pensée

Le dispositif choisi pour établir les principes d'une démarche scientifique a été imaginé au Québec⁴. Pour faire court : nous avons distribué aux élèves des flacons remplis de 12 poudres blanches différentes, avec la mission de les identifier par équipes de deux. Cette première phase a permis aux jeunes chercheurs un travail par tâtonnement et par essais et erreurs, ce que Freinet appelait si bien le tâtonnement expérimental, lequel aboutit forcément aux précieux conflits cognitifs. Après quoi, ont été mises en place progressivement la notion de méthode scientifique et ses différentes étapes : hypothèses, création de dispositifs expérimentaux, isolation des facteurs, observations rigoureuses, argumentation, preuves et conclusion. Nous avons constaté par la suite chez les élèves du secondaire que nous pouvions nous appuyer sur ces savoir-faire dans tous les domaines de réflexion et particulièrement en philosophie.

De l'électrologue au calcologue

La situation était mûre pour que les élèves choisissent un objet d'étude personnel. Nous avons créé un jeu de rôle, où chaque élève devenait spécialiste pour la classe. Des noms ont été attribués à ces nouvelles professions et chacun s'est créé un badge. C'est ainsi que nous avons par exemple : une bullologue (étude des bulles), un calcologue (origine du calcaire) ou un poulologue (étude des poulies). Nous avons prévu que les résultats des recherches seraient exposés étape par étape à toute l'école au cours d'une séance hebdomadaire de l'« Académie ». La formule n'a pas bien marché, essentiellement par manque de temps pour rendre les exposés attractifs et à la portée de tous. Nous y avons renoncé en constatant la passivité des auditeurs.

D'Archimède à Marie Curie : l'histoire des sciences

Après toutes ces démarches, les esprits étaient ouverts à une étude de l'histoire des sciences. Nos élèves du secondaire se sont passionnés pour le destin de plusieurs des scientifiques étudiés le trimestre précédent. Ils ont particulièrement bien compris les enjeux qui se présentaient à un Archimède, à un Galilée ou à une Marie Curie. Ils ont été très sensibles au rôle joué par la religion ou par le sexisme dans les siècles passés. Nous avons constaté que nos travaux préparatoires permettaient à la



plupart de ressentir de l'intérieur la situation de ces anciens chercheurs : une belle vérification pour les enseignantes engagées dans cette démarche.

Gwendoline la curieuse

Nous avons pu en faire le sujet du spectacle de fin d'année. C'est en effet sous cette forme que se concluaient nos centres d'intérêt à cette époque. Dans notre souci de considérer les élèves dans leur globalité, nous pensions que l'aspect émotionnel et l'expression artistique devaient avoir leur part dans les sujets traités. Mais passer d'un sujet abstrait à une version suffisamment théâtrale est une opération difficile pour de jeunes adolescents. L'aide d'un adulte était généralement nécessaire pour bâtir le scénario. Après avoir choisi un des rôles, les élèves se lancaient dans des improvisations qui étaient saisies au vol et qui servaient de base à la rédaction du texte final.

En juillet 2002, c'est l'histoire de Gwendoline la curieuse⁵ qui est contée : il s'agit d'une adolescente du XVI^e siècle, partie à la découverte du monde. « Il n'y a rien à comprendre. Tout est expliqué dans Les Écritures. Et puis, c'est très laid d'être curieux, surtout pour une femme », lui avait dit sa mère pour la protéger, avant de lui mettre un bandeau sur les yeux pour le voyage. Il lui sera enlevé par Galilée : « L'imagination est à la source de bien des erreurs. Allez ! Je vais vous apprendre à regarder, mon enfant. Puisque vous vous êtes mise en route, autant ouvrir les yeux. Il faut ouvrir les yeux, si vous voulez voir le monde tel qu'il est ».

Au gré de ses pérégrinations, Gwendoline rencontre aussi Archimède, Newton et finalement deux femmes à son grand sou-

lagement : Marie et Irène Curie. En introduction du spectacle, les élèves les plus jeunes annonçaient sous forme poétique les grandes questions qu'ils s'étaient posées en décembre. En conclusion, ils apportaient les réponses trouvées au cours de leur travail. Une petite philosophe intervenait de temps à autre pour s'interroger sur les responsabilités des scientifiques et les peurs engendrées par leurs découvertes.

Un thème pluridisciplinaire

De janvier à juin 2002, notre fil conducteur nous a amenés à traiter une palette de sujets dans toutes les disciplines, à l'exception des langues étrangères et des activités sportives :

En sciences de la nature, nous avons traité de la méthode expérimentale (observation, hypothèses et preuves) des atomes et des molécules, des états de la matière, de la chaleur, des mélanges, de la dissolution, de la densité, de la poussée d'Archimède, de savon et des bulles, du calcaire, de l'eau, des forces, de la statique, de l'aérodynamique, de l'équilibre, du pendule, des poulies, des isolants, de la notion d'énergie, de l'électricité, de la combustion, de la dilatation, des ombres, de la lumière et de la couleur.

En histoire, nous avons parlé de la préhistoire, de l'histoire des sciences (Archimède, Copernic, Galilée, Newton, Cavendish, Faraday, Pasteur, Pierre, Marie et Irène Curie), du rôle de la religion dans le domaine scientifique. En sociologie, nous avons beaucoup parlé de la situation des femmes.

En français, nous avons pratiqué les reformulations, le résumé, la rédaction de rapports de recherche, l'argumentation et les exposés, le vocabulaire scientifique et les racines grecques et latines,

la rédaction théâtrale, la création de chants et de poèmes.

En mathématiques, nous avons exploité de nombreuses situations, qui retrouvaient tout leur sens dans ce contexte : mesures, rapports, moyennes, grands nombres, exposants, graphiques et statistiques. Dans les arts, nous avons pratiqué la musique et le chant, le dessin, l'interprétation théâtrale et la danse.

Il est évident que les élèves n'assimilent pas tous les mêmes notions au même degré de complexité. Par exemple, l'histoire des sciences a été réservée au groupe du secondaire. Par contre, l'approche multidisciplinaire donne du sens aux apprentissages : il est généralement induit par les différentes approches de la même question, ce qui permet de les introduire plus tôt que dans un enseignement conventionnel.

Il va sans dire que ce type d'enseignement demande un travail différencié en fonction de l'âge, des aptitudes et des intérêts et que tous les élèves ne sont pas preneurs à chaque étape. Relevons aussi que les refus individuels de l'apprentissage peuvent être présents là comme ailleurs, mais la richesse des activités limite le risque de rejet. En tout état de cause, nous avons toujours veillé à ce que les notions fondamentales inscrites au programme soient acquises au moment voulu.

Véra Zaslavsky

Responsable pédagogique de la Grande Ourse jusqu'en décembre 2006

L'École de La Grande Ourse, constituée en association sans but lucratif, s'est ouverte en 1983 à La Chaux-de-Fonds, en Suisse. La classe primaire et la classe secondaire sont à degrés multiples et comptent chacune un maximum de 12 élèves.

L'école est ouverte aux enfants aptes à suivre une scolarité normale. Deux à trois places sont réservées à des enfants en graves difficultés scolaires (plus d'une année de retard). L'écologie est proportionnel au revenu des parents.

En rupture avec le système scolaire traditionnel au départ, La Grande Ourse s'est toujours voulue une école « en recherche ».

Arrêt sur image : un point de vue étudiantin sur la pédagogie et ses évolutions

Origines et évolutions

HarmoS et le PER arrivent. Cet avènement est entouré d'un voile de mystères et de questions. Quelques sites donnent une information fournie, mais entre informations théoriques et mise en pratique, il existe un écart ; écart que l'étudiant « heprien » est parfois ou souvent amené à expérimenter dans son cursus. Il est important dans des temps de changements de revenir un peu aux sources. Pour ce faire, rappelons l'origine du mot pédagogie qui vient du grec « paidos » et « agein » pour signifier qui conduit l'enfant (c'était un esclave qui se chargeait de conduire l'enfant à l'école et qui lui faisait réviser, chemin faisant, ses leçons). La pédagogie et indirectement le pédagogue ou l'enseignant sont des médiateurs entre l'élève et le savoir ; quelle que soit en définitive la méthode choisie pour transmettre le savoir, il faut se poser la question du rôle et du statut de l'enseignant : celui d'accompagnateur (se référer à l'esclave) ou celui de guide (qui dicte le chemin) ? La pédagogie en tant que science de l'éducation récente est perpétuellement dans une phase évolutive accélérée, il suffit de considérer les quarante dernières années.

Sensibilités pédagogiques

Les différentes approches de la transmission du savoir et de l'enseignement sont en corrélation avec une époque, ainsi qu'avec les avantages et manques de ces courants qui peuvent être liés aux conceptions de l'époque. D'un certain point de vue, la pédagogie est indissociable de ce contexte. Un exemple : par rapport à une taxonomie des pédagogies, un étudiant actuellement en formation sera peut-être plus proche intuitivement des modèles suivants : la pédagogie différenciée (chaque élève apprend selon des schémas et des capacités différentes, il faut donc adapter les contenus et méthodes), la pédagogie active (construire des savoirs au travers de situation de recherche), le socioconstructivisme de Vygotski (en prolongation du constructivisme de Piaget) et surtout le constructivisme phénoménologique (référence à Albert Schütz¹ et à une prise en considération de la globalité de l'individu ou de l'apprenant et non pas seulement d'un des attributs de l'individu), que des modèles transmissifs de la pédagogie traditionnelle.

Écarts entre théorie et pratique

Le grand débat de l'écart entre théorie et pratique est aussi très présent dans cette réflexion sur le choix d'un modèle pédagogique théorique que l'on voudrait appliquer sur le terrain. Pour marquer une rupture avec les référencements habituels des « pour » et des « contre », voici une manière de penser inspirée d'un maître certes, mais pas d'un maître d'école. Agir sur quatre principes qui permettent de trouver un équilibre entre ce que l'on peut apprendre en théorie et la mise en pratique :

- Prendre ce qui est maîtrisable et semble bon
- Laisser de côté ce qui est trop complexe en application ou trop coûteux en énergie
- Réadapter les acquis à son bagage, à sa méthode personnelle et
- Créer sa propre sauce.

Le maître en question est Bruce Lee ; surprenant comme des milieux très différents peuvent s'enrichir mutuellement. Cela pour dire que si l'on ne s'attache pas trop à vouloir appliquer des préceptes pédagogiques tels quels, il est tout à fait possible de faire correspondre sa pratique avec ses ambitions théoriques en pédagogie. Les obstacles sont toujours présents, surtout pour nous, enseignants en formation avec peu d'expérience, mais ils font partie des étapes qui nous permettront de nous améliorer.

Des principes pour guider ses actions au quotidien ?

Il est difficile d'adopter une méthode dans son ensemble, alors pourquoi ne pas en tirer seulement des principes ? L'exemple des préceptes de M. Lee cités ci-dessus peut amener à cette question. Voici un exemple de ce que pourrait être une série de principes pour l'enseignant dans sa pratique quotidienne :

- Vu l'inconstance de la pensée humaine et les rebondissements de la vie, qui nécessitent une constante réadaptation à son milieu (aussi professionnel), le pragmatisme est une « arme » importante.
- Il faut être humble, même si cette humilité se cache parfois sous des atours d'ambitions arrogantes.
- Il est important de chercher et de se questionner sur l'équilibre à donner entre la théorie et la pratique (lire à

¹ Voir Véra Zaslavsky : « Ecoles nouvelles » sur le site www.grande-ourse.ch à Comment ça marche ? à Méthodes à Ecoles nouvelles

² Enseignantes animatrices du projet : Anke Brouwer (primaire), Viridiana Marc et Véra Zaslavsky (secondaire)

³ Le conte et d'autres reflets de ce centre d'intérêt ont été publiés sur le site www.grande-ourse.ch (actualités, année 2001-2002, de décembre 2001 à juillet 2002

⁴ Ce dispositif a été repris par le programme « La Main à la pâte » - <http://lamap.inrp.fr/>.

⁵ « Gwendoline la curieuse » Editions de La Grande Ourse 2002

ce propos l'ouvrage collectif de Philippe Perrenoud et al, *Conflit de savoir en formation des enseignants*²)

- Écouter et apprendre des autres, quelle que soit la personne, il y a un intérêt à écouter. Chacun comprend l'ambivalence de ce principe.
- Ne jamais rien considérer comme définitivement acquis.
- Le dernier élément et le plus important, surtout ne jamais avoir de principes pour guider ses actions au quotidien...

En définitive, qui guide? Le principe ou celui qui l'émet? Par analogie qui choisit son partenaire? La méthode pédagogique ou le pédagogue (l'enseignant)?

La formation reçue influence-t-elle l'orientation pédagogique?

Il est très difficile de ne pas être en phase avec ce que notre milieu direct nous propose, parfois nous impose comme modèle. Parallèlement, nous avons tous développé une certaine pensée critique et cela contrebalance cette immersion dans un milieu donné. Tant qu'on est conscient des processus et que l'on croise les regards comme nous le permet la variété des approches que propose la HEP, on est libre de ses choix.

Le PER opportunité et préoccupation

Ces nouveaux plans apportent une ouverture, car une harmonisation nationale (HarmoS) ou régionale (PER) qui s'entient à des prescriptions générales sur les objectifs; c'est tout bénéfique par rapport au fait que nous serons sûrement amenés à nous déplacer au-delà des frontières BEJUNE, vu les fluctuations du marché de travail. Si l'on se réfère à des sites comme www.consultation-per.ch on voit que ce projet est bien construit, que les priorités sont bien ciblées et surtout que l'ensemble est réaliste pour un projet réalisé à une aussi grande échelle. Ce plan cadre donne une note commune à tous, sans pour autant dicter la mélodie. Même si nous ne sommes pas encore bien informés sur le sujet par l'institution et qu'il ne tient qu'à chacun de le faire, on peut dire qu'HarmoS et le PER (difficile de les dissocier, car ils s'appuient et s'influencent mutuellement) sont des réformes positives pour les futures nécessités liées au changement du statut, voire de la mission l'école.

Thomas Monnin, étudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds, promotion 069

Billet d'humeur

Pour ou contre?

On est contre les méthodes traditionnelles (qui étouffent les enfants), ou contre les pédagogies alternatives (qui les rendent impertinents et paresseux). Ou alors on est pour... parce que nos chérubins connaissent l'orthographe ou qu'ils sont merveilleusement créatifs. Quant au socioconstructivisme, il inspire d'étonnants bruits de couloirs et j'ai parfois l'impression que certains imaginent qu'il peut, à l'instar d'un accélérateur de particules, faire disparaître l'école dans un trou noir... Mais de quoi parle-t-on?

À tradition, tradition et demi...

Qu'entend-on par «pédagogies traditionnelles»? L'école de grand-papa, austère et sévère, avec des profs à œillères qui appliquent sans état d'âme drill et répétition, autocratie et humiliation, carotte et bâton? Évoque-t-on des pupitres en rangs d'oignon et de longs devoirs à domicile? Ou pense-t-on aux effets d'un humanisme généreux, distillant – éventuellement du haut d'une chaire – une large culture avec passion, allumant des étoiles dans les yeux des élèves?

De la même manière, on peut s'interroger sur les «pédagogies alternatives». À qui et à quoi se réfère-t-on? Aux «traditionnels» Freinet, Decroly, Montessori, et autres Dewey, Neill, Makarenko? Aux pédagogies «actives», «par projet», par «centres d'intérêt», à la «pédagogie institutionnelle», «co- ou autogestionnaire»? Là encore, le panier est vaste et peut comprendre tout et son contraire!

Quant au socioconstructivisme, objet de tant de rancœurs et dérives, je résiste à le placer au rang de pédagogie(s), même au pluriel. Théorie épistémologique, le constructivisme – socio ou non – nous montre un «sujet» actif, explorant le monde en interaction avec le milieu physique et humain qui l'entoure. Il ne nous dit cependant pas comment favoriser cette posture de recherche... tout en respectant les programmes ministériels. Dès lors, c'est au tour de l'enseignant de «construire», en toute créativité... Cette vision du monde – et de l'apprentissage – a plus d'un siècle (davantage, si l'on remonte à Rousseau ou

Comenius), je propose donc de la promouvoir au rang de «tradition». Histoire de complexifier.

Où en est-on aujourd'hui?

L'école se cherche, surfant sur la vague des courants et contre courants pédagogiques, cherchant un équilibre entre la pression du monde économique – qui veut des jeunes performants et directement employables – et de vieux rêves de saine enculturation – où le grec ancien, la littérature russe et... l'orthographe d'usage auraient leur place! L'école erre entre modes et préceptes, s'agrippant à la barre, mais sait-elle où elle va et pourquoi?

Plus grand monde aujourd'hui ne revendique le seul confort de l'enseignant, qui applique une méthode bien rodée, étayée par de classiques cahiers d'exercices et des méthodes disciplinaires éprouvées. Les discours témoignent d'un souci de l'enfant, de son épanouissement et de ses apprentissages. J'en veux pour preuve la nouvelle mode, l'approche par compétences, dont l'originalité est d'inventer un concept difficile à comprendre, à mettre en œuvre et à évaluer, pour favoriser des apprentissages intégrés et porteurs de sens...

Alors, pourquoi tant de résistance face aux courants pédagogiques qui placent l'élève au centre du processus, qu'ils s'inspirent des dinosaures de la pédagogie active ou des fondements du socioconstructivisme?

Pourquoi tant de résistance?

J'avancerais une hypothèse impertinente. Célestin Freinet l'avait dit: «le centre de l'école n'est plus le maître, mais l'enfant». Quel bouleversement! Sans aller jusqu'à parler de perte du pouvoir (l'adulte reste pléniopotentielle), ce changement de paradigme implique une perte de maîtrise (sûrement difficile à assumer pour le «maître»). Si ce que pense, sait, ressent, souhaite et fait l'enfant prend de l'importance, il devient difficile de tout contrôler! C'est angoissant! On ne veut pas! Souplesse, ouverture, diversification, remise en question sont nécessaires, ça demande du travail et de l'énergie, c'est inquiétant... On ne veut pas non plus!

Cette méfiance est bien humaine, nous avons intrinsèquement besoin de «maîtriser la situation». Et il faut une part importante d'idéalisme, de conviction et de sécurité intérieure pour parvenir à «partager le territoire» de la classe avec les enfants.

Cela dit, nous sommes tous différents et nous nous approprions de manière très per-

¹ Ce philosophe reste très méconnu et peu développé. Ce qui est dommage, car la phénoménologie en philosophie est, dans une certaine mesure, un aboutissement de la pensée humaine par rapport au degré actuel de notre développement intellectuel et social.

² Conflits de savoirs en formation des enseignants - Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, Editions De Boeck, P. Perrenoud et al. - février 2008.

sonnelle les injonctions des directives officielles. De quelle pâte sommes-nous donc faits? Lançons-nous dans la dissection...

Pilote automatique ou construction consciente?

L'enseignant est piloté, souvent à son insu, par un faisceau d'empreintes en mouvement qui modèlent sa pratique. Examinons-en quatre, et prenons votre exemple:

- *votre propre expérience d'élève*: Avez-vous été fasciné par votre prof d'histoire qui galopait dans la classe, mimant l'enlèvement des Sabines? Prenez-vous votre pied à disséquer les grenouilles? À remplir des « exercices à trou »? Avez-vous été traumatisé par de récurrentes rédactions de « textes libres » ou de rituelles séances de calcul mental? Appréciez-vous les siestes dans la pénombre d'une projection? Les poèmes à réciter par cœur « avec le ton »? Préférez-vous les examens ou les récréations? Avez-vous connu le bonnet d'âne ou les bons points? Comment vous êtes-vous construit, vous et vos connaissances: grâce à vos profs ou malgré eux? Cette expérience archaïque modèle votre pratique d'enseignant, que vous la reproduisiez de manière réflexive, ou que vous souhaitiez, au contraire, ne jamais la reproduire...

- *vos croyances*: ces « vérités » auxquelles vous vous accrochez découlent largement de votre expérience d'enfant et d'élève, mais peuvent être modelées par les on-dit (on dit beaucoup de choses à la salle des maîtres et au café du commerce) et les aphorismes du calendrier de la cuisine. Vous ne croyez pas que... ah si?

- *votre expérience de terrain*: vous vous êtes lancé à l'eau, le trac au ventre, fort d'une formation de base ou tout nu avec votre bel enthousiasme. Vous avez essayé, corrigé, tenté autre chose, et vous avez construit des savoirs faire qui vous ont permis de gérer les situations à votre satisfaction et, probablement, pour le bien de vos élèves. Vous continuez...

- *vos connaissances théoriques*: vous avez eu la chance de devoir vous former ou alors, vous êtes allé par plaisir à la rencontre de penseurs qui vous ont instrumenté pour lire la réalité. Ces lunettes conceptuelles vous ont permis d'imaginer de nouvelles façons de faire, de nuancer vos jugements et... d'analyser votre expérience d'élève, de questionner vos croyances, de revisiter votre pratique...

Vous me pardonnerez cette esquisse caricaturale de nos moteurs intimes, le scalpel ne permet pas toujours de montrer la complexité du vivant... L'on voit cependant

que les raisons de résister (ou d'adhérer bien sûr!) sont multiples et complexes. Et l'on ne peut que s'incliner devant les contraintes qu'impose l'économie interne de chacun...

Alors, pour ou contre?

Le sens commun a tout mélangé. Idéologie, processus d'apprentissage, dynamique des groupes. On a confondu autonomie et laxisme, construction des connaissances et « laisser-faire ». Ce n'est pas parce qu'on enseigne de manière formelle l'accord du participe passé qu'on échappera aux incivilités et autres bagarres à la récréation. De même, ce n'est pas parce qu'on encourage l'autonomie et la recherche personnelle des élèves qu'ils ne sauront plus multiplier ou situer la prairie du Grütli sur la carte de l'Europe... Je ne mettrai pas sur les plateaux de la comparaison des « méthodes » mal définies, qu'elles soient dites traditionnelles ou alternatives, et une théorie épistémologique des apprentissages. Mais j'encourage tout un chacun à revenir aux sources:

Nous avons un projet de société, défini par les programmes officiels. Il ne reste plus qu'à faire les bons choix: Comment faire pour que l'école ne soit pas un espace clos, coupé de la vraie vie par des activités, des méthodes ou des règles qui gommant le sens de ce qu'ils font aux yeux des élèves? Comment respecter les rythmes et les styles d'apprentissage de chacun? Comment s'y prendre pour que le plaisir d'apprendre, de découvrir, de grandir soit réel? Comment éviter que l'ennui et la crainte ne tapissent les murs de la classe? Comment faire pour que chaque élève se sente valorisé, estimé, compris? À chacun de trouver sa recette. Mais je parie que des trucs puisés chez les pionniers de la pédagogie active et quelques combines inspirées par le socioconstructivisme s'actualiseront dans la classe...

Pour conclure

Francis Picabia a dit: « Notre tête est ronde pour permettre à la pensée de changer de direction ». Un rythme de jazz accompagne la danse de mes méninges et malgré ça, je ne suis ni pour ni contre, bien au contraire...

Mona Ditisheim

Daniel Coudrain

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



• *Les réformes en cours au plan national (HarmoS) et au plan romand (PER) suscitent de grands débats concernant les méthodes pédagogiques. Comment vous situez-vous par rapport à ces questions d'actualité?*

Durant notre formation à la HEP, nous avons bien entendu parlé du PER et du projet HarmoS, encore récemment d'ailleurs dans le cadre des cours de citoyenneté. Nous n'avons pas développé une approche particulière de ces nouveaux plans d'étude, mais les sujets liés à la politique en matière d'instruction publique nous concernent directement en tant que futurs enseignants. Cette question m'intéresse même si elle est vaste! Elle comprend à la fois des aspects politiques liés à l'harmonisation des horaires, des degrés d'enseignement, des objectifs pédagogiques généraux, mais également des aspects sous-jacents d'ordre économique, social, ethnologique, etc., qui entrent en compte dans la réflexion. Nous serons directement touchés par ces nouvelles mesures en tant qu'acteurs directs, bien que nous ne participions pas à leur élaboration. Les plans d'études et les moyens d'enseignement, par exemple, nous concernent au premier plan.

Les visées communes proposées par ces deux réformes et l'harmonisation attendue à terme me paraissent positives. Elles apporteront une amélioration du système éducatif suisse. Elles favoriseront aussi la mobilité des élèves et des enseignants, tant sur le plan romand qu'au niveau national. Il faudra cependant éviter l'écueil d'un

excès de centralisation qui viendrait gommer la richesse des différences culturelles régionales. Les spécificités locales doivent pouvoir être respectées. J'ai cru constater qu'HarmoS nous laissait cette marge de manœuvre.

• *Au cours de vos études, de nombreux cours vous ont amené à étudier différents courants pédagogiques. Etes-vous plus particulièrement sensibles à certains d'entre eux? Pour quelles raisons?*

En effet, nous avons exploré les différents courants pédagogiques dominants du siècle passé et l'état actuel des pensées pédagogiques, avec un accent mis sur le courant socioconstructiviste. Tous ces courants, ainsi que les plus récents, sont le résultat d'un débat d'idées pédagogiques, politiques, philosophiques, sociologiques, économiques, visant à améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement. Certes, nous sommes influencés par les modèles qui nous sont présentés à la HEP, mais une des approches actuelles qui me séduit le plus est celle de la pédagogie différenciée. À l'heure actuelle, il n'est plus question de se référer de manière rigide à un seul modèle. Chaque méthode présente des avantages et des inconvénients; il s'agit donc de conserver et au besoin d'adapter les éléments pertinents d'une méthode et de laisser ceux qui semblent moins convenir. En fin de compte, cela revient à prendre les meilleurs outils dans le cadre de notre action pédagogique. Enfin, il convient de mettre en évidence le caractère évolutif du système éducatif, lequel a des effets sur le choix des méthodes et sur la conception des moyens d'enseignement. Dans ce contexte, la souplesse est un élément central.

• *Lorsque vous êtes en stage, avez-vous le sentiment de pouvoir véritablement mettre en pratique vos ambitions pédagogiques? Rencontrez-vous des obstacles?*

Etant en 2e année de formation, j'ai jusqu'ici effectué 4 stages d'en moyenne trois semaines chacun; l'équivalent de 60 jours de pratique professionnelle. C'est encore trop peu pour oser prétendre à l'acquisition d'une solide formation pédagogique. Les formateurs en établissement (FEE) recourent à des pratiques fort diverses qui rejoignent pour la plupart celles que la HEP propose. Il me semble que la plupart du temps, les démarches adoptées par les enseignants sont ancrées dans leurs convictions personnelles. Enfin, nos ambitions durant les stages sont souvent limitées par le cadre précis du stage. Enfin, mes propos sont subjectifs dans la mesure où je man-

que encore une fois d'expérience, expérience que je développe en stages et que je poursuivrai par la suite. C'est également cette dernière qui me permettra de consolider mes ambitions pédagogiques.

• *Avez-vous l'impression que les enseignants appliquent des méthodes similaires? Y a-t-il une tendance dominante?*

J'ai eu le sentiment que les enseignants plus âgés ont tendance à se référer davantage à des modèles transmissifs. Il ne s'agit pas d'une critique mais force est de constater qu'ils ont plus été en contact avec ce modèle alors qu'actuellement d'autres modèles sont prônés au sein des hautes écoles pédagogiques. Mais c'est surtout la personnalité de l'enseignant qui détermine son style. À vrai dire, les manières de procéder sont variées et ce qui me paraît important en fin de compte, c'est d'adopter la stratégie qui nous paraît la meilleure en fonction des situations.

• *Quels sont les principes prioritaires qui guident votre action au quotidien?*

Je vise d'abord le développement global de l'enfant. Je tiens à ce qu'il puisse être si possible l'auteur de la construction de ses savoirs. Mais cette construction ne peut bien se faire qu'en lien avec celle des autres enfants, par le dialogue et la confrontation d'idées. J'ai l'impression que notre société tend à privilégier l'individualisme au détriment de l'échange, qui est primordial pour la prise en compte des différences culturelles. Faire émerger l'envie et développer la curiosité sont aussi très importants. La mise en pratique et l'application concrète des connaissances acquises au travers d'exemples se rapprochant du quotidien des enfants me paraissent également essentielles.

• *Vous sentez-vous libre de choisir votre orientation pédagogique? Les plans d'études, les programmes d'enseignement ont-ils une forte incidence sur votre « style » pédagogique?*

La représentation que l'on se fait de l'enseignement et notre manière de le concevoir au travers de la formation que l'on reçoit sont essentiels, car ce sont ces principes qui vont guider notre action par la suite. Il est évident que les contraintes - les plans d'études, les programmes d'enseignement, - vont également influencer ma pratique professionnelle. Chaque enseignant développe son propre « style » pédagogique basés sur ces différents éléments.

• *L'arrivée du nouveau PER correspond-elle à une opportunité ou provoque-t-elle*

plutôt des préoccupations supplémentaires?

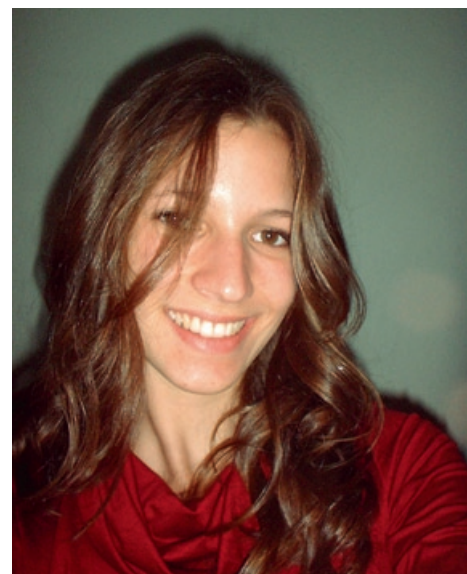
Pour nous, futurs jeunes enseignants, l'introduction d'un nouveau système sera davantage l'occasion d'une ouverture. Les objectifs identiques partagés par l'ensemble des cantons romands favoriseront les collaborations entre collègues de Suisse romande. J'ai personnellement des amis qui se forment à la HEP de Lausanne. Nos contacts professionnels seront plus simples lorsque nous partagerons une référence commune, et c'est une bonne chose. Ne nions pas toutefois le fait qu'à toute nouvelle réforme surgissent généralement aussi de nouveaux problèmes et exigences.

• *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer?*

J'aimerais terminer par une observation que j'ai réalisée et qui est la suivante: les enseignants, dans l'ensemble, ont toujours su s'adapter aux changements et je pense qu'ils le feront encore dans le cadre de cette réforme. Pour nous, futurs enseignants, il y a des acquis que nous devons remettre en question et des pratiques qu'il nous faudra changer ou réadapter. Mais je pense que c'est là aussi une des caractéristiques fortes du métier d'enseignant.

Alessia Personeni

Etudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne, (promotion 069)



• *Les réformes en cours au plan national (HarmoS) et au plan romand (PER) suscitent de grands débats concernant les méthodes pédagogiques. Comment vous situez-vous par rapport à ces questions d'actualité?*

Je peux difficilement me prononcer, n'ayant pas encore eu jusqu'ici l'occasion d'une expérience suivie dans une classe. Durant les stages, lorsqu'on est dans l'action, les questions théoriques du type HarmoS ou PER sont bien loin de nos préoccupations immédiates. J'essaie avant tout de dispenser un enseignement de qualité. Je pense d'abord à l'intérêt de l'élève.

J'ai lu dans les journaux que certains mouvements d'extrême droite sont opposés à ces réformes. A la HEP, j'ai le sentiment que ces réformes sont regardées de manière neutre, sans avis vraiment tranché.

- *Au cours de vos études, de nombreux cours vous ont amené à étudier différents courants pédagogiques. Etes-vous plus particulièrement sensibles à certains d'entre eux? Pour quelles raisons?*

Le courant socioconstructiviste est très présent dans les cours dispensés à la HEP. On sent intuitivement que si on se réfère à ce modèle dans l'élaboration de nos séquences didactiques, les formateurs seront contents! Cela dit, pour moi il s'agit d'adapter son style pédagogique en fonction de l'âge, de la matière, des besoins des élèves, du moment, de l'atmosphère. Tous ces critères jouent un rôle dans le choix de l'approche pédagogique. Je privilégie le choix du modèle en fonction du type d'apprentissage à construire. Je n'aurais pas l'idée, par exemple, de faire apprendre le livret de manière socioconstructiviste! Je ne vais pas introduire un débat dans la classe pour obtenir le résultat de la multiplication de 9 par 9!

- *Lorsque vous êtes en stage, avez-vous le sentiment de pouvoir véritablement mettre en pratique vos ambitions pédagogiques? Rencontrez-vous des obstacles?*

En général, lorsque je suis en stage je pense à l'avenir et à ce que je déciderai de faire lorsque j'aurai ma propre classe, ce que je vais reproduire ou non. Pour l'instant, j'ai surtout l'impression que mon enseignement n'est pas totalement authentique puisque je me sens constamment évaluée par des regards extérieurs que je sais pourtant nécessaires. Quant aux obstacles rencontrés, je dirais qu'ils se situent principalement dans les divergences d'opinions entre les formateurs du terrain et les formateurs de la HEP. Il est parfois difficile de jongler entre plusieurs « doctrines ». On arrive en stage avec beaucoup d'ambitions; on a envie de mettre en place de nombreux projets. On voudrait sauver le monde et on aura juste réussi à enseigner

le passé composé! Les stages sont courts et le maître de stage décide la plupart du temps de la place et du temps qu'il mettra à notre disposition. Sa motivation est également essentielle. Je me demande parfois pourquoi certains enseignants ont accepté d'être FEE!

- *Avez-vous l'impression que les enseignants appliquent des méthodes similaires? Y a-t-il une tendance dominante?*

J'ai observé de grandes différences d'une classe à l'autre. Dans certaines, le modèle est très transmissif, dans d'autres j'ai rencontré des approches différenciées, variées. Lorsque les FEE sont motivants, c'est très bénéfique.

- *Quels sont les principes prioritaires qui guident votre action au quotidien?*

Avant tout, j'essaie de faire en sorte que l'élève ait du plaisir à apprendre; qu'il trouve de l'intérêt à son travail et que chacun soit à l'aise quand il entre dans sa classe. Les années d'expérience améliorent l'efficacité dans cette perspective. J'ai l'impression qu'un enseignant qui sort de la HEP a encore beaucoup à apprendre. Une fois que je me serai construit des habitudes et des principes de bases, je pense que je pourrai m'intéresser davantage à l'arrière-fond théorique de tout cela, mais pour l'instant, mes désirs sont que mes élèves et moi ayons plaisir à se retrouver en classe et soyons motivés par mon enseignement.

- *Vous sentez-vous libre de choisir votre orientation pédagogique? Les plans d'études, les programmes d'enseignement ont-ils une forte incidence sur votre « style » pédagogique?*

Quand la HEP manifeste une préférence, il est vivement conseillé de la suivre! Les injonctions sont subtiles, discrètes, mais présentes. Jusqu'ici je me suis toujours accordé une grande marge de manœuvre. Avec le temps, des options se préciseront. avec pour effet principal une efficacité accrue.

- *L'arrivée du nouveau PER correspond-elle à une opportunité ou provoque-t-elle plutôt des préoccupations supplémentaires?*

En aucun cas une préoccupation. Plutôt l'envie de découvrir un nouveau système de référence. Mais l'objectif me paraît encore lointain.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer?*

Je pense que l'on enseigne avec son cœur et toute sa personne et j'ai parfois la crainte que la HEP tente de former un enseignant-type qui serait l'enseignant parfait au détriment de notre individualité.

Daniela Valenti

Etudiante de la filière préscolaire-primaire sur le site de Bienne, (promotion 069).



- *Les réformes en cours au plan national (HarmoS) et au plan romand (PER) suscitent de grands débats concernant les méthodes pédagogiques. Comment vous situez-vous par rapport à ces questions d'actualité?*

De manière générale, c'est un sujet encore assez abstrait: le plan d'études du Jura bernois qui date de 1994 est encore en vigueur sur le terrain, le PER ne nous est accessible que depuis fin août, et PECARO n'est plus d'actualité. En ce qui concerne les fondements théoriques du PER qui nous ont été présentés à la HEP, certains aspects me paraissent très intéressants: les domaines transdisciplinaires par exemple, plutôt que la focalisation sur les disciplines elles-mêmes, la formation générale également. Mais on ignore encore comment cette dimension sera finalement aménagée dans l'horaire scolaire et comment nous allons pouvoir la mettre en application. Favoriser les capacités transversales, décroiser les classes et pratiquer la pédagogie du projet constituent également des avancées importantes et la collaboration entre enseignants de degrés différents en particulier sera, par conséquent, indispensable. Dans certains collèges, les enseignants n'ont pas attendu le PER pour mettre en place et vivre une telle pédagogie. Pour ce qui est de HarmoS,

nous disposons surtout des informations parues dans les journaux, et n'avons obtenu que peu d'information à l'interne, peut-être en raison de l'attente de la ratification par 10 cantons. Pour ma part, un aspect positif d'Harmos est de faciliter l'intégration des élèves lors d'un changement de canton ou le passage d'une commune à l'autre. Par contre, je reste interrogative concernant les standards de formation qui devront être atteints après chaque cycle et qui seront donc évalués. Ne va-t-on pas en venir à une classification des cantons en fonction du degré de réussite de leurs élèves ?

- *Au cours de vos études, de nombreux cours vous ont amené à étudier différents courants pédagogiques. Etes-vous plus particulièrement sensible à certains d'entre eux ? Pour quelles raisons ?*

C'est vrai qu'on nous a beaucoup parlé du socioconstructivisme, considéré comme un bon moyen pédagogique. En stage, j'utilise surtout cette approche pour favoriser la socialisation entre les enfants, car on vit dans une société fortement individualisée, mais cette situation n'est pas représentative de la réalité : en effet l'être humain isolé ne serait pas arrivé là où il en est aujourd'hui. Le socioconstructivisme encourage la collaboration, le dialogue et la tolérance. Cette démarche favorise l'apprentissage chez les petits élèves. Ils peuvent expérimenter concrètement, construire leurs apprentissages par la pratique, le toucher et bénéficier de l'aide d'un camarade. Cela dit, cette démarche doit être mise en place dès le début de l'année scolaire. Si cette habitude n'a pas été installée, il est difficile pour une étudiante de travailler en groupe durant ses stages. Par ailleurs cette démarche ne convient pas à certains élèves. Certains ont besoin d'une approche plus « behavioriste ». De plus, l'approche socioconstructiviste se prête mal à certains types d'apprentissages : l'acquisition du vocabulaire dans une deuxième langue, la mémorisation et la mise en pratique de certaines formules de mathématiques, par exemple. De plus, certains moyens d'enseignements actuels ne sont pas construits sur le modèle socioconstructiviste.

- *Lorsque vous êtes en stage, avez-vous le sentiment de pouvoir véritablement mettre en pratique vos ambitions pédagogiques ? Rencontrez-vous des obstacles ?*

La première ambition que nous avons, c'est de réussir nos stages en remplissant toutes les conditions et en respectant les contraintes que nous avons. Nous arrivons dans une classe à un moment donné de

sa trajectoire et nous devons composer avec cette situation, indépendamment de nos préférences pédagogiques. Les stages sont souvent trop courts, pendant les deux premières années de formation pour avoir de véritables ambitions pédagogiques. Les attentes des formateurs en établissement (FEE), celles des formateurs de la HEP sont des contraintes qui limitent le cadre de nos ambitions pédagogiques personnelles.

- *Avez-vous l'impression que les enseignants appliquent des méthodes similaires ? Y a-t-il une tendance dominante ?*

Dans les premiers degrés de la scolarité, les méthodes socioconstructivistes sont fortement présentes. Dans les degrés plus élevés, on voit de tout ! Je crois que le courant pédagogique utilisé dans l'enseignement primaire dépend surtout des préférences de l'enseignant et des moyens d'enseignement utilisés par celui-ci.

- *Quels sont les principes prioritaires qui guident votre action au quotidien ?*

De nouveau en tant que stagiaire, nos principes prioritaires sont difficiles à mettre en place, car nous n'allons pas révolutionner toute l'organisation d'une classe pour la durée d'un stage. Pour l'instant, ma première priorité est d'être dans la classe avant les élèves, ce qui me permet de les accueillir à leur arrivée, d'adresser quelques mots personnels à chacun, afin que l'enfant comprenne que je m'intéresse à lui en tant qu'individu et qu'il n'est pas réduit à son rôle d'élève. Ensuite, je suis convaincue que chaque élève peut apprendre et je reste encore très mal à l'aise en constatant l'importance qu'ont les différences sociales dans une salle de classe. Je m'efforce de donner vraiment une chance à chaque élève, en essayant de l'encourager à raisonner et pas seulement à fournir des réponses, mais cela ne fonctionne pas toujours. Finalement, chaque élève doit être accueilli et doit pouvoir trouver un rôle positif à jouer au sein de la classe. Chacun doit pouvoir s'exprimer sans qu'on se moque de lui, par conséquent j'essaie de créer ce climat de confiance mais selon l'esprit de compétition présent dans certaines classes, c'est une mission ardue.

- *Vous sentez-vous libre de choisir votre orientation pédagogique ? Les plans d'études, les programmes d'enseignement ont-ils une forte incidence sur votre « style » pédagogique ?*

Libre de choisir, oui mais... Pour autant que le cadre corresponde aux attentes de la formation. Personnellement je me sens

assez libre, probablement parce que mes représentations correspondent aux finalités du nouveau plan d'études (PER). Je n'envisage pas de pratiquer cette profession en dispensant un enseignement cloisonné, matière après matière, dénaturé, rigide, sans liens les unes avec les autres, ni avec la vie quotidienne.

- *L'arrivée du nouveau PER correspond-elle à une opportunité ou provoque-t-elle plutôt des préoccupations supplémentaires ?*

Plutôt une opportunité puisqu'il me semble que les intentions sont belles. Des préoccupations aussi, parce que nous n'aurons aucun exemple à suivre et l'ensemble des enseignants sera dans le même bateau. D'autre part, la mise en pratique de concepts théoriques ne se fait qu'assez rarement de façon aisée. Et nous allons certainement nous retrouver au devant de bien des problèmes d'adaptation que ce soit du côté du plan d'études lui-même, mais aussi du côté du corps enseignant, des parents et des politiques.

Entretiens réalisés par
Pierre-Daniel Gagnebin



Bibliographie

Proposée par Isabelle Mamie et Florence Jaquet, bibliothécaires, médiathèque de Bienne

* titres disponibles en médiathèques

- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF *
- Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF *
- Barbier, J.-M. (Ed.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF *
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz *
- Bednarz, N. et Garnier, C. (Ed.). (1989). *Construction des savoirs : obstacles et conflits*. Montréal : Agence d'Arc
- Bideaud, J. & Houdé, O. (1991). *Cognition et développement : boîte à outils théoriques*. Berne : Peter Lang.
- Barnier, G. & Roux, J.-P. (1996). *Socio-constructivisme et enseignement : recueil de textes de base*. Aix-Marseille : IUFM
- Carmona-Magnaldi, N. & de Vecchi, G. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Education *
- Crahay, M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. *Revue française de pédagogie*, 154, p. 97-110 *
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF *
- De Vecchi, G. (2003). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Education *
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions *
- Gardner, H. (1985). *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*. Paris : Payot
- Garnier, C., Bednarz, N. & Ulanovskaya, I. (dir.). (1991). *Après Vygotski et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale*. Bruxelles : De Boeck Université *
- Gillet, P. (Ed.). (1991). *Construire des formations*. Paris : ESF
- Gilly, M. (1995). *Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire*. In G. Gaonach' & C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement* (p. 130-167). Paris : Hachette *
- Von Glasersfeld, E. (1985). *Radical constructivism*. London : The Falmer Press
- Von Glasersfeld, E. (1995). *L'approche constructiviste : vers une théorie des représentations*. Montréal : Université du Québec à Montréal. (Cahier du CIRADE, 7)
- Grossen, M. (1988). *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*. Cousset : Delval *
- Houdé, O. (1992). *Catégorisation et développement cognitif*. Paris : PUF
- http://www.ulg.ac.be/geoeco/img/competences/chantier/methodo/meth_autosoc0.html
- <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursqcr/post/indexpo.html>
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris : PUF *
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université *
- Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (1999). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université *
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Ed. d'organisation
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF *
- Mollo, S. (1970). *L'école dans la société : psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris : PUF *
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former : perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble *
- Mugny, G. (Ed.). (1991). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang
- Not, L. (1990). *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat *
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances : enseignement et compétences*. Paris : OCDE
- Palascio, R. (2000). *Vers une contextualisation des apprentissages par compétences*. <http://logos.uqam.ca>
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF *
- Perrenoud, P. (1995). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. In Bentolila, A. (Ed.), *Savoirs et savoir-faire* (p. 73-88). Paris : Nathan *
- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang *
- Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Eds.) (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset : Delval *
- Rey, B. & Carette, V. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck *
- Ropé, F. & Tanguy, L. (Ed.). (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan
- Schneuwly, B. (1986). *Les capacités humaines sont des constructions sociales : essai sur la théorie de Vygotsky*. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 5-16
- Steffe, F., Gale & J. (Ed.). (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates
- Steiner, M. (1993). *Learning from experience : cooperative learning and global education*. Stoke-on-Trent Oakhill : Trentham Books. (A World Studies Sourcebook)
- Tardif, M. & Gauthier, C. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Paris : G. Morin *
- Vellas, Etienne (2007). *Socioconstructivisme : l'école ne lui résiste pas*. In : *L'Educateur*, 10, p. 25-40 *
- Vygotski, L.S. (1933). *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-117). Paris : Delachaux & Niestlé *
- Watzlawick, P. (Ed.). (1988). *L'invention de la réalité, comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil

Dossier du prochain numéro :

**L'apprentissage des langues par immersion :
introduction d'une troisième langue et
incidences sur le cursus de formation**

**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse**

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12

F : +41 (0)32 886 99 96

