

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

REVUE DE LA HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DE BERNE, DU JURA ET DE NEUCHÂTEL

Mars 2015 n° 24

Dossier

Des savoirs pour enseigner

Actualités
Présentation publique
des dernières publications
de la HEP-BEJUNE

Reportage
Formation par l'emploi

Espace étudiants
Le burnout,
les enseignants
n'y échappent pas!



Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Sommaire

ÉDITORIAL

- 3** Des savoirs pour enseigner
Bernard Wentzel et Stéphanie Boéchat-Heer

ACTUALITÉS

- 5** Remise des titres 2014
Stéphanie Wavre
- 6** Les tablettes pour enseigner :
création d'un groupe de travail
Stéphanie Boéchat-Heer
- 7** Entretien avec Pierre-Olivier Vallat
Propos recueillis par Stéphanie Wavre
- 8** Présentation publique des dernières
publications de la HEP-BEJUNE
Bernard Wentzel, Stéphanie Boéchat-Heer et Cosette
D'Addario-Bregnard
- 9** Prix « Salut l'étranger » 2014
Raphaël Lehmann et Patricia Groothuis

REPORTAGE

- 10** Formation par l'emploi
Fred-Henri Schnegg, Michel Matthey et Jean-Luc Berberat
- 11** La rentrée avec la nouvelle formation en emploi
Camille Benoit, propos recueillis par Céline Miserez
Caperos

DOSSIER THÉMATIQUE

- 14** Des savoirs sur l'enseigner... ou pour
l'apprendre ?
Pascal Carron
- 17** Savoirs et conception de formations à
l'enseignement
Valérie Lussi Borer
- 19** Une gestion de classe qui permette...
d'enseigner
Sylvain Jaccard
- 21** « C'est en forgeant qu'on devient forgeron »
Angela Migliaccio

- 23** Jalons MMF - Pour cheminer dans Mon Manuel
de Français

Patricia Rothenbühler et Françoise Villars-Kneubühler

- 24** Manuel de Pédagogie Active et Participative
(P.A.P) : pour l'innovation de la pratique
pédagogique

Pierre Petignat

- 27** La question des savoirs pour enseigner et
optimiser l'acculturation écrite des élèves
du primaire

Marlène Lebrun

- 31** Savoirs professionnels et enseignement
de la musique à l'école primaire

Georges-Alain Schertenleib

- 34** La maîtresse doit savoir qu'on l'aime...

Mona Ditisheim

- 39** Entretien avec Nicolas Berberat

Réalisé par Céline Miserez Caperos

- 40** Entretien avec Laurent Perroset

Réalisé par Céline Miserez Caperos

ESPACE ÉTUDIANTS

- 42** Le burnout, les enseignants
n'y échappent pas !

Maroussia Mamie

- 44** Le stress chez les enseignants :
comment se protéger au mieux
de l'épuisement professionnel ?

Alizée Schnegg

VARIA

- 45** Quelques représentations des enseignants
primaires de l'espace BEJUNE sur
l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves
Georges-Alain Schertenleib

- 47** Notices sur les auteurs

- 48** AGENDA

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction de la Revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures 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 ».

Bienne, mars 2015

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

IMPRESSUM

Rédacteurs en chef
Bernard Wentzel
Stéphanie Boéchat-Heer

Concepteur artistique
et mise en page
Hervé Stadelmann

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et page 31/
Hervé Stadelmann
Page 3/Photos institu-
tionnelles
Pages 24 et 25/Pierre
Petignat
Page 5/Wichheca Hin
Pages 5/Christelle
Labeye
Page 6/Stéphanie Wavre
Pages 8, 9 et 12/Cosette
D'Addario
Pages 19, 27, 36, 42 et
44/Mona Ditisheim

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Haute Ecole Pédagogique
HEP-BEJUNE
Chemin de la Ciblerie 45
CH-2503 Bienne
Suisse

www.hep-bejune.ch
+41 (0) 32 886 99 25

Éditorial

Bernard Wentzel et Stéphanie Boéchat-Heer
Rédacteurs en chef



Des savoirs pour enseigner

Enjeux Pédagogiques n° 24

Nous nous sommes attachés, depuis des années, à traiter de questions vives, en lien avec l'actualité éducative. Le thème *des savoirs pour enseigner* semble a priori intemporel ou plutôt récurrent. Pourtant il est d'actualité en formation professionnelle des futurs enseignants, confrontée au bilan des quinze ans après la mise en place des HEP. La réalité du travail des enseignants est de plus en plus exigeante et complexe pour faire face aux défis de l'école d'aujourd'hui. Elle met ainsi en évidence une problématique des savoirs suffisamment spécialisés pour guider des actions efficaces face à la diversité des situations pédagogiques, et suffisamment ouverts pour fonder l'expertise et l'autonomie de la profession enseignante. Ces savoirs ont vocation à circuler, à être diffusés et partagés en formation initiale et continue, en salle des maîtres, dans des colloques ou des publications. Ils sont variés parce qu'ils remplissent différentes fonctions et qu'ils ne sont pas tous construits de la même manière. Certains le sont par la recherche, d'autres par l'expérience professionnelle. Certains sont considérés comme des savoirs « théoriques » et d'autres sont reconnus comme des savoirs « pratiques ». Les enseignants sont porteurs de savoirs pour enseigner qu'ils utilisent justement dans leurs pratiques. Il était important pour nous que certains viennent nous en parler, sous la forme d'articles ou d'entretiens.

Pour catégoriser les savoirs, de nombreuses typologies existent et s'il en est une qui nous paraît particulièrement perti-

nente ici, c'est la distinction entre des *savoirs à enseigner* et des *savoirs pour enseigner*. La typologie descriptive proposée par Marguerite Altet (1996, 2004) est assurément d'une grande clarté. L'auteure distingue notamment les savoirs à enseigner (savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires, qui font l'objet d'une transposition didactique) des savoirs pour enseigner (savoirs pédagogiques, didactiques).

Plusieurs raisons nous ont amenés à nous focaliser sur les savoirs pour enseigner. La première est d'ordre historique comme le souligne justement Valérie Lussi Borer: « depuis deux siècles, les savoirs nécessaires pour former de bons enseignants sont l'objet de débats récurrents entre les défenseurs de formations priorisant l'expérience, l'immersion sur le terrain et ceux favorisant l'inscription de savoirs savants dans des cursus d'études formalisés ». L'auteure présente avec justesse divers questionnements autour du rôle crucial des savoirs, tout au long du processus d'évolution de la profession enseignante. L'« approche alternative » que propose Valérie Lussi Borer, en référence à l'analyse du travail réel, nous permet d'entrer dans le second thème sur lequel nous souhaitons voir les auteurs s'exprimer: les savoirs pédagogiques et didactiques. De nombreuses études mettent en évidence une tendance très claire: les jeunes enseignants sont très demandeurs de ressources didactiques et de savoirs issus de l'expérience pédagogique, pour enseigner, pour gérer la classe et la discipline, pour faciliter l'apprentissage, pour gérer la diversité des élèves et différencier leurs pratiques, pour évaluer, bref, pour agir efficacement. Les théories pédagogiques ne suffisent pas à répondre à ces demandes, tout autant que le partage d'expérience avec les pairs ou la réflexion sur ses propres pratiques aboutissent rarement à des solutions « clés en main ». Qui produit ces savoirs pour enseigner? La recherche en éducation, dans sa grande diversité, y contribue indéniablement mais ne saurait revendiquer l'exclusivité. Le manuel de pédagogie participative réalisé à l'intention des enseignants congolais, que nous présente Pierre Petignat, illustre parfaitement la diversité des démarches qui permettent d'aboutir à la formalisation et au partage de savoirs pour enseigner. Dans sa présentation de l'ouvrage, l'auteur nous livre quelques clés subtiles sur ce que peuvent

Éditorial

Bernard Wentzel et Stéphanie Boéchat-Heer

Rédacteurs en chef

être ou – pour aller plus loin – ne pas (seulement) être des savoirs pour enseigner: « Ce n'est pas un livre de recettes qu'il suffirait de suivre. Ce n'est pas un livre de théories non plus, même s'il y en a beaucoup, trop parfois. Ce n'est ni un dictionnaire, ni une encyclopédie pédagogique ». Le cheminement dans *Mon Manuel de français* initié par Patricia Rothenbühler et Françoise Villars-Kneubühler, n'est pas non plus un livre de recette. Nous le voyons davantage comme une invitation à l'enrichissement des savoirs pour enseigner: « *Jalons MMF* a la modeste ambition d'aider les enseignants à lire *Mon manuel de français*, à y cheminer plus aisément, à en alimenter leurs réflexions. En s'inspirant de *Jalons MMF*, ils trouveront des occasions de réactualiser leurs conceptions tout en conduisant leur enseignement ». L'article de Marlène Lebrun contribue également à une délimitation de ce que sont les savoirs pour enseigner renvoyant à la pédagogie mais aussi aux didactiques. C'est un texte intellectuellement engagé que nous livre l'auteure.

Il est important de parler de ces savoirs, de s'interroger sur les différentes manières de les produire. Il est tout aussi important de les montrer, de les illustrer et de les faire circuler à la manière du manuel de pédagogie participative. C'est une autre raison, non des moindres, nous ayant motivé à préparer un dossier thématique d'Enjeux Pédagogiques sur les savoirs pour enseigner. Plusieurs auteurs ont relevé le défi de produire un article explicitant certains de leurs savoirs issus de la recherche et/ou de leur expérience. C'est le cas d'Angela Migliaccio, enseignante dans le canton du Jura, venant nous parler de ses pratiques réfléchies et, par conséquent, de ses savoirs pour enseigner: « Pour mieux évaluer, je dois impérativement apprendre à bien observer chacun de mes élèves, et aussi m'aguerrir à analyser mes observations. Ce n'est que la pratique et les années qui me permettent de me parfaire et de me sentir vraiment à l'aise ». Le texte de Georges-Alain Schertenleib intitulé « Savoirs professionnels et enseignement de la musique à l'école primaire » est tout aussi pertinent et passionnant à parcourir, par exemple quand il décrit « les rôles principaux joués par les enseignants ».

Enfin, il est une source de débats, autour des savoirs pour enseigner, que nous avons souhaité mettre en évidence ici: l'efficacité de l'enseignement. Les travaux sur l'effet-maître, par exemple, sont séduisants tout comme les réflexions sur l'articulation entre équité et efficacité. D'autres voix se font entendre, considérées comme dissonantes, voire pernicieuses pour les uns, apparaissant comme une révélation pour les autres. À titre d'exemple, le débat sur l'enseignement explicite a le mérite d'exister et c'est une bonne chose. Sylvain Jaccard contribue, d'une certaine manière à démontrer que ce débat a du sens. Il nous présente le programme *Positive Behavioral Interventions and Support* ayant pour objectif de « créer et maintenir un milieu propice à l'apprentissage. Pour cela, les comportements souhaités et les compétences

comportementales attendues en classe et hors classe sont définis précisément, enseignés explicitement en contexte et renforcés lors de leurs manifestations ». Les méthodes sont claires, explicites et décrites avec précision. C'est aussi un engagement intellectuel accompagné de convictions. Du comportementisme au socio-constructivisme, en passant par le cognitivisme, le débat est loin de se refermer sur la nature et la fonction, plus ou moins prescriptive, des savoirs pour enseigner.

Concluons cet éditorial avec un petit clin d'œil au texte de Mona Ditisheim. Comme elle l'a déjà fait souvent par le passé, l'auteure s'est emparée du thème pour nous livrer un texte original, pertinent et réellement porteur de savoirs. ◇



Actualités

Stéphanie Wavre

Remise des titres d'enseignement 2014

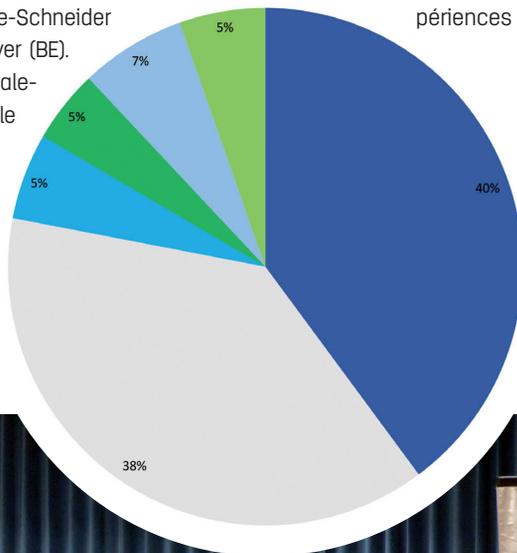
La cérémonie de remise des titres marque chaque année un moment fort dans la vie de l'institution. Elle permet de réunir lors d'une soirée les acteurs qui ont accompagné et soutenu les étudiant-e-s durant leur cursus de formation.

Lors de la cérémonie de remise des titres du 23 octobre dernier, la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE) a remis 241 diplômes d'enseignement répartis dans 6 filières en présence des représentants de l'instruction publique des trois cantons, Mme Monika Maire-Hefti (NE), Mme Elisabeth Baume-Schneider (JU) et M. Bernhard Pulver (BE).

La cérémonie fut également l'occasion pour le Comité stratégique de remercier officiellement M. Jean-Pierre Faivre pour son activité en tant que recteur de la HEP-BEJUNE de 2008 à 2014.

L'animation musicale a été assurée par l'atelier de chant *Vocalissimo*.

La Haute Ecole Pédagogique BEJUNE félicite l'ensemble de ses diplômé-e-s et leur souhaite un avenir professionnel riche d'expériences et d'apprentissages. ◇



- Enseignement primaire (96)
- Enseignement secondaire (92)
- Enseignement spécialisé (13)
- Activités créatrices (11)
- Médiation scolaire (16)
- Formation en établissement (13)



Les tablettes pour enseigner: création d'un groupe de travail

La situation d'intégration des tablettes numériques dans les classes a pris une dimension importante au niveau international. Voici quelques chiffres révélateurs: 4.5 millions d'élèves aux Etats-Unis; 10 millions d'élèves au Québec et 300 000 élèves en Grande-Bretagne utilisent quotidiennement une tablette en classe. En France et en Suisse, de plus en plus d'établissements mènent des projets pilotes sur l'intégration des tablettes. Au niveau cantonal, nous avons réalisé au cours de l'année académique 2012-2013 une étude pilote en collaboration avec l'Office de l'Informatique Scolaire et de l'Organisation (OISO) du Service de l'enseignement du Canton de Neuchâtel. Les résultats du rapport montrent qu'un des facteurs favorisant le processus d'intégration des tablettes est la perception de la plus value pédagogique par rapport à un enseignement traditionnel. Etant donné que l'utilisation des tablettes en classe demande davantage de temps et d'investissement, les enseignants ont besoin d'avoir la certitude que leurs élèves apprennent mieux. De plus, pour faciliter la préparation des leçons, ils ont émis le souhait de disposer d'une liste d'applications pertinentes selon les disciplines et les degrés d'enseignement. Ils ont besoin d'être accompagnés dans ce processus d'intégration.

C'est à partir de ces constats qu'un groupe de travail a été mis en place par le secteur de la recherche et des médiathèques pour l'année académique 2014-2015. Ce groupe de travail, sous la responsabilité de Stéphanie Boéchat-Heer, est constitué d'enseignants de tous les degrés,



L'objectif général du projet mené par le groupe de travail est d'identifier et sélectionner des applications pour tablette numérique pouvant apporter une plus value à l'apprentissage en contexte scolaire.

- de formateurs et d'une représentante des médiathèques:
- Madame Isabelle Cerf-Worsham, enseignante du préscolaire (1^{ère} et 2^{ème} Harmos)
 - Monsieur Gilles Christen, enseignant du primaire (3^{ème} et 4^{ème} Harmos)
 - Monsieur Philippe Herter, enseignant du secondaire I (9^{ème} à 11^{ème} Harmos)
 - Monsieur Michael Dey, enseignant du primaire au cycle II (7^{ème} Harmos)
 - Madame Karine Pelletier, enseignante du secondaire II et formatrice à l'enseignement du secondaire
 - Monsieur Christian Jeanrenaud, formateur à l'enseignement préscolaire et primaire
 - Yasmin Harti, enseignante spécialisée
 - Micheline Friche, bibliothécaire
 - Nathalie Monnerat, secrétaire

L'objectif général du projet mené par le groupe de travail est d'identifier et sélectionner des

applications pour tablette numérique pouvant apporter une plus value à l'apprentissage en contexte scolaire. Les activités du groupe sont réparties en fonction des domaines de compétences et des champs d'action de chacun des membres et visent les buts suivants: organiser une veille permettant d'identifier les applications retenues pour le projet et, plus globalement, pouvant être mises à disposition des usagers des médiathèques; définir une liste d'applications retenues pour faire l'objet d'expérimentations en contexte scolaire et/ou pour être testées par les membres du GT; mettre en place un dispositif de recherche permettant d'évaluer les effets de l'expérimentation (utilisation des tablettes et des applications dans différents contextes scolaires); définir les processus de validation des applications; Catégoriser et lister des applications pouvant être mises à disposition des usagers des médiathèques.

En lien avec ce groupe de travail, nous avons mis en place un projet de suivi scientifique au sein de l'unité de recherche « Innovation et Technologie de l'apprentissage », pour évaluer les effets de l'utilisation de ces applications dans différents contextes scolaires. Deux étudiantes en formation à l'enseignement préscolaire et primaire réalisent leur mémoire de Bachelor en lien avec le projet.

Ce projet prometteur impliquant une pluralité d'acteurs de notre institution, apportera nous l'espérons, un soutien aux enseignants et l'envie de se lancer dans de nouveaux projets créatifs et novateurs au sein de leur établissement. ◇

Actualités

Entretien avec **Pierre-Olivier Vallat**
Propos recueillis par **Stéphanie Wavre**

6 ans

de thèse dans la vie d'un formateur

Présentation de l'interviewé

Pierre-Olivier Vallat a une double casquette à la HEP : formateur et informaticien. Enseignant secondaire en maths et physique durant 23 ans dans un collège de Bienne, il découvre les balbutiements de l'informatique scolaire avec les Smaky. Plus tard, il décide de suivre une formation d'ingénieur en informatique à la HES de Saint-Imier et rejoint la HEP-BEJUNE. Après un DESS et une thèse, Pierre-Olivier passe avec mention l'entretien dans la revue *Enjeux Pédagogiques* !

Six ans... qu'est-ce qui t'a motivé à te lancer dans cette aventure ?

Tout part d'un travail de DESS* que j'avais réalisé avec nos étudiants il y a huit ans sur les systèmes d'apprentissage. À l'époque, comme je venais de la pratique, j'avais eu beaucoup de plaisir à ouvrir une fenêtre sur le domaine des sciences de l'éducation du côté de la recherche. De ce fait, lorsque j'ai appris qu'une école doctorale pour les formateurs HEP s'organisait à l'Université de Genève, j'ai tout de suite été intéressé, surtout qu'un collègue m'avait incité à en faire partie. Le sujet de mon DESS m'ayant captivé, j'ai eu envie de l'approfondir, de faire le tour du problème. Mais là, je me suis trompé : tu ne fais jamais le tour du problème !

Quels sont les apports de ce travail de recherche dans ta vie professionnelle ?

J'ai eu l'occasion de me rendre dans les différentes HEP romandes (des cantons de Vaud, de Fribourg et du Valais) pour y interviewer quelques formateurs sur leurs modes d'utilisation des traces informatiques et leurs besoins. J'ai rapidement constaté que les formateurs

utilisent relativement peu les traces informatiques parce qu'ils n'en ont pas besoin ou qu'ils ne les connaissent pas. Avec les données récoltées, j'ai pu mettre en évidence un problème qui les préoccupait. J'ai alors tenté de le résoudre au travers d'un développement informatique destiné à rendre les traces plus pertinentes. Ce travail de recherche m'a également ouvert de nouveaux horizons, notamment au niveau du e-learning appelé également « dispositif hybride de formation ». Si notre HEP fait preuve d'un léger retard dans ce domaine, ma thèse contient quelques pistes pour améliorer cette forme particulière d'enseignement.

Est-ce que tu savais dans quoi tu t'embarquais ?

Alors... je pensais que ce serait plus simple, moins prenant ! Lorsqu'il m'arrivait de passer un week-end à faire autre chose, une petite voix me répétait : « Tu devrais bosser sur ta thèse, tu devrais bosser sur ta thèse ». C'est, je pense, ce qui a été le plus pénible. Autre difficulté : le fait que le travail accompli est continuellement remis en cause par le directeur de thèse. À titre d'exemple, je me souviens de mes premières vacances d'été que j'avais en partie consacrées à rédiger mon canevas de thèse, que mon directeur de thèse, en un instant, a démonté. J'ai alors pensé que j'aurais mieux fait de passer l'été à lire des romans policiers ! Mais j'ai vite compris que cela faisait partie de la démarche d'apprentissage.

Comment se fait le passage à l'écriture ?

L'écriture s'est faite en parallèle avec le travail de recherche, mais la structure de la thèse a réellement pris forme quand j'ai pu me consacrer entièrement à l'écriture durant mes 6 mois sabbatiques. C'est en effet important de ne faire plus que ça à un moment donné. Je dois reconnaître que, désormais, la page blanche ne me fait plus « trop » peur !

Comment se vit la défense de thèse devant le jury et les proches ?

C'est un moment très ambigu et très bizarre. Mon sujet de thèse a mobilisé plusieurs cadres théoriques. De ce fait, j'avais une bonne connaissance des différents domaines, mais

n'en étais pas spécialiste contrairement aux membres du jury. J'étais conscient qu'ils pouvaient, d'une manière ou d'une autre, me coincer s'ils le voulaient. De plus, et c'est là que réside toute l'ambiguïté, j'avais en face de moi un deuxième public bien différent : l'assistance venue pour moi. J'étais donc tendu, c'est le moins qu'on puisse dire ! J'ai appréhendé ce moment longtemps à l'avance. Par contre, plus l'échéance approchait, moins je l'appréhendais. Vers la fin j'avais hâte d'en finir et je me suis dit « on y va et on verra bien ! ».

Quelques conseils aux futurs thésards ?

En premier, je dirais de ne pas trop écouter ce que disent les autres sur ce que représente une thèse : ce n'est pas vraiment bon pour le moral ! Il faut aussi rester pragmatique et ne pas vouloir se situer dans l'absolu. Tu dois accepter de ne pas aller plus loin, sinon tu y passes ta vie. Les temps ont changé, aujourd'hui une thèse représente une étape de formation et non plus l'œuvre de toute une vie.

Sous forme de boutade, un dernier conseil : « éviter de déplacer les tables avant la défense de sa thèse : une table tombant de tout son poids sur les pieds, ça fait mal et ça déconcentre ! ».

Tu recommencerais en sachant tout ça (les pieds écrasés et tout le reste) ?

Oui, je recommencerais, c'est sûr ! Si c'était parfois rude, c'était un bon apprentissage.

Pierre-Olivier Vallat en profite pour remercier son épouse de son soutien ainsi que la HEP-BEJUNE qui lui a fourni les moyens matériels d'arriver au terme de ce parcours.

L'équipe de rédaction remercie Pierre-Olivier Vallat d'avoir accepté de répondre à nos questions. ♦

* DESS : Diplôme d'Etude Supérieur Spécialisé

¹ Le terme de traces informatiques recouvre l'ensemble des données informatiques qui rendent compte des activités des participants dans le dispositif d'apprentissage.

Actualités

Bernard Wentzel, Stéphanie Boéchat-Heer et Cosette D'Addario-Bregnard

Présentation publique des dernières publications de la HEP-BEJUNE

Le 11 décembre dernier, le Vice-rectorat de la recherche et des ressources documentaires de la HEP a renoué avec cette tradition, initiée il y a quelques années, de présentation des dernières publications des Editions HEP-BEJUNE. En cette soirée de décembre à la médiathèque de Bienne, le programme fut particulièrement dense et les participants nombreux pour découvrir pas moins de sept ouvrages ou rapports de recherche publiés par notre Département des publications en l'espace de trois mois.

Pour cette édition 2014, nous avons souhaité accentuer les contacts directs et les échanges entre les auteurs et les visiteurs, selon nos conceptions de ce que peut être la circulation des savoirs entre les différents acteurs de l'éducation et de la formation. La mise en place de stands et une occupation judicieuse de l'espace de la médiathèque, prévues par notre comité d'organisation, ont permis de belles rencontres et des échanges intenses autour des savoirs restitués dans les différents documents. Cela tombe bien ces savoirs publiés dans différentes collections (Pratique, Recherche, Débat) ont vocation à être discutés, débattus, manipulés et utilisés dans l'action pédagogique. C'est le meilleur moyen pour présenter les objectifs que nous avons fixés pour nos éditions: publier et faire circuler des ouvrages pertinents, pluriels, utiles et attractifs. Les Editions ont ainsi pour fonction d'accueillir et d'accompagner les auteurs dans la production d'ouvrages répondant à des savoirs pluriels (pratiques, didactiques, scientifiques). Si vous souhaitez proposer une contribution aux Editions HEP-BEJUNE, nous vous invitons à envoyer un mail à l'adresse suivante: publications@hep-bejune.ch ou directement sur le site internet de la HEP-BEJUNE dans l'espace « Publications ».



Durant la soirée, nous avons également eu le plaisir de découvrir l'exposition « Euler » présentée par Mireille Schumacher et nous avons grandement apprécié les intermèdes musicaux que nous ont proposés Christiane Baume-Sanglard et Frédéric Rapin (Piano et Clarinette). C'est aussi cela la mission culturelle de nos médiathèques et, plus globalement, d'une institution tertiaire voulue présente et impliquée dans la vie de l'espace régional.



Nos remerciements les plus sincères s'adressent à l'ensemble des personnes ayant contribué à la réussite de cet événement. ◇

Actualités

Raphaël Lehmann et Patricia Groothuis



Voici la liste des principaux ouvrages présentés le 11 décembre que vous pouvez retrouver sur le site internet de la HEP-BEJUNE dans l'espace « Boutique ».

Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire

par M. Giglio, M.-P. Matthey et G. Melfi

Actes de la recherche n°10 : Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire

sous la direction de F. Arcidiacono

Jalons MMF – Pour cheminer dans Mon Manuel de Français – 5H Mathématiques : Résolution de problèmes

par P. Rothenbühler et F. Villars-Kneubühler

Didactique de la musique : Contenus et recherches

par I. Mili, I. Martin Balmori et G.-A. Schertenleib

Rapport de recherche : Étude sociodémographique sur la profession enseignante dans l'espace BEJUNE

par G. Melfi, C. Riat et B. Wentzel

Rapport de recherche : L'analyse des pratiques en formation d'enseignants : Quelles perceptions, quelles perspectives ?

par Pierre Petignat

Prix « Salut l'étranger » 2014

Le prix « Salut l'étranger » créé en 1995 par le Conseil d'État récompense des personnes qui, par des actes concrets, des gestes, des propos ou encore des comportements, ont agi notamment en faveur de la compréhension mutuelle.

Le jury a estimé que l'action solidaire réalisée par la HEP-BEJUNE et les étudiants de manière bénévole méritait d'être récompensée.

Chaque vendredi midi, des adultes migrants du Haut du Canton participent aux cours FRANÇAIS POUR TOUS dispensés par des étudiants de la HEP en formation initiale (site de La Chaux-de-Fonds). Les étudiants qui les accueillent sont tous bénévoles.

Ils donnent chaque semaine une heure de leur pause de midi pour venir à la rencontre d'adultes migrants. Ces étudiants ont certainement compris la richesse de ce projet : côtoyer des personnes de différentes langues et cultures d'origine et enseigner leur enseigner le français. Ils en repartent grandis et certainement mieux outillés pour appréhender la complexité du métier d'enseignant due en partie à l'hétérogénéité des classes.

Les migrants apprennent la langue française et la culture neuchâteloise. Les étudiants, eux se familiarisent avec l'enseignement à un groupe

riche par son hétérogénéité construisant ainsi un rapport positif à l'altérité. À n'en pas douter, ils mobiliseront ces compétences dans le cadre de leur activité professionnelle future.

Cette activité, née de la collaboration de la HEP-BEJUNE et du service des migrations du canton de Neuchâtel a débuté en septembre 2013. Chaque semestre, de petits groupes d'étudiants en formation initiale d'enseignant des degrés primaires de l'école obligatoire ont rencontré des adultes migrants pour leur enseigner le français. Ces cours nommés FRANÇAIS POUR TOUS sont donnés bénévolement par les étudiants. Ceux-ci s'engagent chaque semaine à préparer un cours de français qu'ils animent le vendredi midi. Les étudiants sont réunis par trio. Étant donné le contexte de la formation, les trios sont rarement réunis pour donner cours.

Les étudiants d'un même trio doivent donc également travailler à la collaboration entre pairs. Cette compétence, fondamentale pour le métier d'enseignant, est donc vécue par ces étudiants lors d'une expérience authentique. Il nous semble important de relever l'investissement de ces étudiants dans ce projet.

En 2013, une cinquantaine de personnes a bénéficié de ces cours encadrés par 12 étudiants. Cette année scolaire ci, une quinzaine d'étudiants travaille avec une soixantaine de migrants. ♦

Revue de Presse

<http://www.ne.ch/medias/Pages/14i219-prix-salut-etranger.aspx>

<http://www.arcinfo.ch/fr/regions/canton-de-neuchatel/trois-laureats-recompenses-par-le-prix-salut-l-etran-ger-556-1390473>

<http://www.bnj.tv/fr/Video.html?idn=528 & id = 2880>

<http://www.canalalpha.ch/actu/salut-letranger-nouvelle-edition/>

<http://www.limpartial.ch/fr/regions/canton-de-neuchatel/recompenses-pour-leurs-cours-de-francais-aux-requerants-556-1390898>

Reportage

Fred-Henri Schnegg, Michel Matthey et Jean-Luc Berberat

Formation par l'emploi

Dispositif de formation

Pour répondre au risque d'une pénurie d'enseignantes et d'enseignants dans l'espace BEJUNE, le Comité stratégique a chargé un groupe de travail d'étudier des pistes possibles. Les réflexions menées par des représentants de la HEP-BEJUNE, des cantons et des syndicats ont abouti en mars 2012 à un rapport privilégiant un modèle de formation par l'emploi dans le cadre de la 3^e année de formation des futurs enseignants primaires. Mandaté en 2013 par le Comité stratégique pour donner suite aux conclusions du rapport, le décanat de la formation primaire a mis sur pied un nouveau dispositif de formation. Tout en garantissant la qualité de la formation, les étudiants de 3^e année sont à la disposition des établissements scolaires dès la rentrée d'août 2014. Le dispositif doit permettre de répondre à la problématique de la pénurie d'une part, mais aussi, et ce n'est pas le moindre de ses avantages, d'apporter en grande partie une réponse à la question des remplacements.

Concrètement, la pratique professionnelle des étudiants est organisée par « tranche » d'environ 7 à 10 semaines et par demi-volée en alternance. Elle peut consister en des remplacements, des stages, du co-enseignement ou du soutien pédagogique d'une durée minimale d'une semaine. La priorité est toutefois donnée aux remplacements de longue durée.

Comme tout enseignant, l'étudiant en remplacement peut collaborer avec l'ensemble du réseau de partenaires et solliciter les ressources à disposition.

Suivi et encadrement

Trois acteurs différents avec des rôles et responsabilités clairement définis assurent l'encadrement et l'accompagnement des étudiants :

- 1) Le responsable de la pratique professionnelle constitue les équipes pédagogiques composées de 4 à 6 étudiants, d'un mentor (formateur en établissement ayant un mandat particulier) et d'un formateur HEP. Il planifie et organise le cursus de chaque étudiant en conciliant au mieux les demandes des autorités scolaires avec les besoins de formation, le lieu de résidence et le profil de l'étudiant.
- 2) Le formateur HEP collabore avec le mentor avec lequel il partage la responsabilité d'un groupe de 4 à 6 étudiants pendant les deux « tranches » de pratique professionnelle. Il assure le suivi et l'évaluation des étudiants de son équipe en conduisant deux visites par étudiant et par « tranche ». Il rédige un rapport au terme de chacune de ses visites. En fin de cursus, il donne, avec le mentor, des préavis concernant l'attribution des crédits de pratique professionnelle (évaluation sommative).
- 3) Le mentor collabore avec le formateur HEP avec lequel il partage la responsabilité d'un groupe de 4 à 6 étudiants pendant les deux « tranches » de pratique professionnelle. Pour remplir son mandat spécifique, il dispose donc d'un stagiaire dans sa classe durant chacune des deux « tranches ». En d'autres termes, pendant que le mentor conduit des visites, sa classe est tenue par le stagiaire/remplaçant. Le mentor assure le suivi et l'accompagnement (coaching) des étudiants de son équipe en conduisant deux visites formatives au moins par étudiant et par « tranche » ; ces visites ne font pas l'objet d'un rapport. Lors de chaque « tranche », il conduit également une visite par étudiant d'une autre équipe. Pour ces visites, le mentor est appelé à rédiger un rapport. De plus, il doit assurer le suivi du stagiaire/remplaçant qui est dans sa classe et pour lequel il rédige un rapport au terme de chaque stage. En fin de cursus, il donne, avec le formateur HEP, des préavis concernant l'attribution des crédits de pratique professionnelle (évaluation sommative).

Publicités

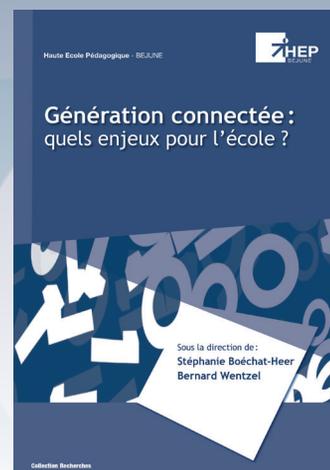
LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

<http://www.hep-bejune.ch/boutique/recherche/generation-connectee>

OFFRE promotionnelle
14.90 CHF*
au lieu de 20.00 CHF

Recherches

*Offre valable jusqu'au 30 septembre 2015 dans la limite du stock disponible



Reportage

Fred-Henri Schnegg, Michel Matthey et Jean-Luc Berberat

Type d'évaluation/ Contexte	Sommaire (rapport versé au dossier) Nombre de visites par année	Formatif Nombre de visites par tranche
Pratique professionnelle réalisée en remplacement et autres (sauf chez un mentor)	3 visites réalisées par le formateur HEP 2 visites (une par tranche) réalisées par un FEE mentor externe à l'équipe	2 visites réalisées par le formateur en établissement (FEE) mentor de l'équipe (pas de rapport versé au dossier)
Pratique professionnelle réalisée chez un formateur en établissement (FEE) mentor	3 visites réalisées par le formateur HEP 1 rapport de stage réalisé par le FEE mentor + 1 visite réalisée par un FEE mentor externe à l'équipe	suivi assuré par le FEE mentor titulaire de la classe (donc pas de visite)

Le tableau ci-dessus synthétise les tâches attribuées au formateur HEP et au mentor dans le cadre du suivi et de l'encadrement des étudiants.

Au terme de l'année, l'attribution des crédits de la pratique professionnelle est de la responsabilité du collège des formateurs sur préavis du formateur HEP de chaque équipe.

Points forts et avenir

Comme on peut le constater, les étudiants sont au bénéfice d'un solide encadrement permettant une prise en charge rapide en cas de difficulté, de manière à ce que ni la classe, ni l'étudiant ne pâtissent de la situation. Des séances d'analyse de pratique professionnelle complètent cet encadrement.

L'alternance des lieux de formation et l'articulation théorie-pratique se voient ainsi renforcées. Par ailleurs, la qualité de la formation théorique est garantie puisque le nombre de périodes de cours est scrupuleusement respecté.

Autre avantage du dispositif, les remplacements effectués par les étudiants sont rémunérés aux tarifs réglementaires cantonaux. Les salaires sont préalablement versés dans une caisse commune avant d'être redistribués équitablement à l'ensemble de la cohorte.

Les autres prestations (co-enseignement, soutien ponctuel ou appui pédagogique, projet d'établissement, etc.) ne sont pas rémunérées.

Compte tenu de tous les avantages susmentionnés tant pour les étudiants que pour les établissements scolaires et les enseignants du terrain, ce dispositif de formation sera en principe maintenu lorsque le marché de l'emploi sera stabilisé.

Notons toutefois qu'une telle « formation par l'emploi » représente pour notre institution un grand défi à relever et devrait permettre à nos étudiants en 3^e année de formation de s'approprier les conditions de l'exercice autonome et réfléchi de leur profession, tout en développant de nouvelles compétences professionnelles.

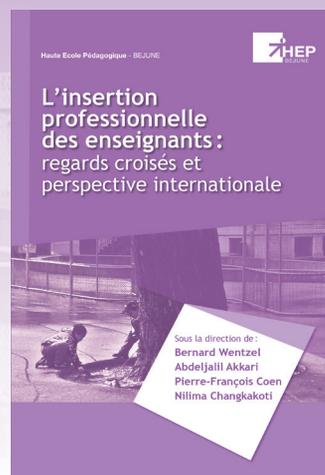
C'est donc bien avec l'objectif d'implanter ce nouveau dispositif que la formation primaire a confié au département de la recherche la réalisation d'un suivi scientifique de cette « formation par l'emploi » afin de s'assurer de l'adéquation des réalisations et des objectifs déclarés.

Les résultats devraient être connus dans le courant de l'automne 2015. ◇

Publicités

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

OFFRE
promotionnelle
14.90 CHF*
au lieu de
20.00 CHF



Recherches

*Offre valable jusqu'au 30 septembre 2015 dans la limite du stock disponible

Reportage

Camille Benoit

Propos recueillis par Céline Miserez Caperos

La rentrée avec la nouvelle formation en emploi



Depuis la rentrée scolaire 2014, la HEP-BEJUNE a mis en place un nouveau dispositif de la pratique professionnelle en offrant la possibilité aux étudiants de 3^e année en formation primaire, d'effectuer des remplacements dans les classes. Ce nouveau dispositif de formation a pour but de renforcer l'alternance entre les cours suivis à la HEP-BEJUNE et la pratique professionnelle, mais aussi de répondre à la problématique de la pénurie d'enseignantes et enseignants dans l'espace BEJUNE. Dans les faits, la pratique professionnelle des étudiants est organisée par tranche d'environ 8 à 9 semaines et par demi-promotion en alternance. Elle consiste plus précisément en des stages, des remplacements ou du co-enseignement. Camille Benoit est étudiante à la HEP-BEJUNE en 3^e année en formation primaire et fait partie de cette première promotion de 3^e année à expérimenter ce nouveau dispositif de formation en alternance. Elle nous livre ses premières impressions.

L'alternance entre pratique professionnelle et cours suivis à la HEP-BEJUNE

Je fais partie de la demi-promotion qui a commencé cette 3^e année avec les cours à la HEP, du mois d'août à octobre 2014. Puis, du mois d'octobre jusqu'à la fin du mois de décembre, j'ai été sur le terrain, en stage. Cette alternance entre les cours à la HEP et la pratique professionnelle comporte des avantages et des inconvénients.

L'avantage de cette alternance est que l'on apprend énormément sur le terrain. C'est très enrichissant d'être en stage 8 à 9 semaines d'affilée, si bien que j'ai plus appris durant ce stage qu'au cours de mes deux premières années de formation à la HEP. On se construit un bagage

pratique de documents que l'on crée soi-même, qui viennent de notre formateur ou de nos collègues. J'ai également endossé les responsabilités d'une enseignante en gérant entièrement une classe: donner les devoirs, contrôler les carnets, introduire le thème à faire apprendre, faire des exercices, préparer l'évaluation, la corriger, la redonner aux élèves, etc. Tout cela m'a amenée à me sentir presque plus enseignante que stagiaire.

Être en stage durant 8 à 9 semaines a été très profitable, car j'ai eu le temps de créer des relations et un climat de confiance avec les élèves. Cela n'était pas le cas lors des années précédentes où nous ne passions que 2 à 3 semaines dans les classes.

Je remarque toutefois certains inconvénients dans cette formation en alternance. La quantité de travail est difficile à gérer entre les cours à la HEP et la pratique professionnelle: la préparation des leçons que je vais donner aux enfants, le mémoire, les crédits d'ouverture, les analyses de pratique, les délais et les modalités d'évaluation à respecter. Je jongle donc entre les différents travaux à réaliser, ce qui fait que cette année est très intense. Nous traversons tous des moments difficiles par rapport à cette surcharge de travail et cela va jusqu'à atteindre la santé psychique et physique de certains étudiants.

Jusqu'à présent, il est difficile de voir beaucoup de liens entre les cours donnés à la HEP et la pratique professionnelle; bien que certains enseignants de la HEP nous aient donné quelques « trucs pratiques » utiles pour notre enseignement, les cours sont essentiellement théoriques.

Quelques ajustements

Introduire un nouveau dispositif de formation n'est jamais évident et cela demande peut-être quelques ajustements pour les années à venir. J'espère par exemple que - dans les mois à venir (ou si ce n'est pas le cas pour notre promotion, pour les suivantes) - nous aurons l'occasion d'exploiter davantage dans les cours HEP les expériences vécues en classe. Je trouve en effet intéressant de faire l'exercice de ressortir des éléments concrets qui se sont bien ou moins bien passés et de les traiter durant les cours. Nous le faisons dans le cadre des analyses des pratiques, mais nous sommes beaucoup d'étudiants et le temps à disposition pour discuter de nos expériences est assez restreint.

Nous avons appris tard la fonction que nous aurions sur le terrain (remplacement, stage ou co-enseignement), si bien que le temps de préparation de nos leçons pour les semaines sur le terrain était très réduit. J'imagine bien que trouver des places dans les classes pour chacun de nous n'a pas dû être facile. Cependant connaître notre fonction, ainsi le degré des élèves au moins un mois en avance nous aurait peut-être permis de mieux gérer la fin des cours HEP et la préparation de notre travail sur le terrain.

Je me demande également comment gérer de manière la plus juste possible les périodes de cours à la HEP, les périodes sur le terrain, le tout combiné avec l'organisation inhérente à chaque institution. Par exemple, dans les classes de Bienne, les vacances d'automne ont duré trois semaines et la semaine de vacances de la HEP était la semaine qui suivait ces trois semaines. Les étudiants de la demi-promotion qui étaient sur le terrain à ce moment-là ont donc eu quelques semaines de « libre » durant lesquelles ils n'étaient ni sur le terrain, ni en cours à la HEP.

Ce sont là quelques suggestions et réflexions que j'ai, mais que d'autres camarades partagent également. Peut-être qu'au terme de cette année scolaire quelques réajustements pourraient être envisagés. ◇

Dossier

Des savoirs pour enseigner

Des savoirs sur l'enseigner... ou pour l'apprendre ?

« Je ne passe pas un début d'année de tout repos, car j'ai une classe difficile à gérer. Je suis mal à l'aise dans le "rôle" du professeur sévère, et je n'ai pour le moment qu'un plaisir limité à enseigner au Lycée, alors que mes quinze heures à l'école secondaire se passent très bien. Etant de nature anxieuse, le fait de ne pas réussir à bien gérer mes classes de Lycée me travaille... Mes principales interrogations sont les suivantes : jusqu'à quel point peut-on tolérer les discussions en classe ? Comment faire respecter le cadre fixé ? Que faire en cas de problèmes persistants ?... »

Florent¹, 27 ans, première année d'enseignement.

Florent, Marie, Jules, Inès ou Than... Ils sont nombreux, chaque année, les nouveaux enseignants à prendre le chemin de l'école, bardés de leur diplôme de la HEP et emplis de savoirs issus de leurs stages et des nombreux cours dans cette institution. Gérer la classe, maîtriser les savoirs académiques, les transposer didactiquement, enseigner, faire apprendre, être un praticien réflexif... Très vite, le « choc du réel² » prend le dessus et ces premières semaines, voire ces premiers mois et années ne sont pas de tout repos. On le sait, et de nombreuses recherches le démontrent, les enseignants débutants ont d'abord et surtout le souci du *contrôle*, de l'autorité et de la discipline, avant celui du travail des élèves – excellente conférence du Prof. Luc Ria, vécue en septembre à Bienne par les étudiants de la Formation secondaire, nous l'a encore rappelé : la principale préoccupation des enseignants débutants est de privilégier l'ordre sur le travail.

Dès lors, dans quelle mesure des cours de *Gestion de classe* permettent-ils de mieux préparer ces étudiants au *choc du réel*? Et comment les

quatre types de savoirs identifiés par Altet (1996) peuvent-ils être un outil d'analyse de la pratique enseignante et de la formation en gestion de classe? Notre propos cherche à illustrer, sans théoriser, comment concilier la forte demande de « trucs pratiques et qui marchent toujours », provenant des étudiants-stagiaires futurs enseignants, et la nécessaire prise de distance d'une formation plus théorique donnée en les murs de la HEP.

Oui, mais d'abord... qu'est-ce que « gérer une classe » ?

Un article à caractère historique de Lusignan (2001) le résume et le présente avec une densité et une pertinence rares : la gestion de classe est d'abord et surtout le résultat, conscient ou non, d'une certaine vision de l'apprentissage des élèves et de notre enseignement, autrement dit le résultat d'un certain cadre conceptuel lié aux modèles pour l'apprentissage³. Behavioristes, cognitivistes, humanistes ou autres, nos gestions des élèves, de la discipline et du travail peuvent être mis en cohérence avec les modèles pour l'apprentissage et l'enseignement. Ainsi, au cœur de notre réflexion se fonde l'idée que *gestion de classe et apprentissages des élèves* sont indissociables et que la priorité entre *ordre* et *travail* mérite d'être constamment réinterrogée à l'aune de cette approche. Meirieu (2005) dans sa *Lettre à un jeune enseignant* le résumait fort bien en écrivant : « *Je voudrais vous convaincre que la discipline à enseigner et la discipline à faire régner sont une seule et même chose* » ; il s'agit de permettre à nos élèves, conjointement, d'apprendre de nouveaux éléments de savoir, tout en vivant leur temps scolaire dans un climat de sécurité et de sérénité.

Pour l'étudiant-stagiaire, cela signifie acquérir, conjointement aussi, différents types de savoirs, académiques, pédagogiques et didactiques qui, tous, vont lui permettre de construire son outil de travail et de gestion de la classe. Du point de vue de l'enseignant débutant, ce discours peut faire sens si – et seulement si – la cohérence entre les différents types de savoirs est présente, autrement dit si la cohérence du système est assurée entre la HEP, les maîtres de stage et l'étudiant lui-même. Une piste de cohérence de ce système nous est offerte par les référentiels de compétences, une autre par la typologie des savoirs enseignants proposée par Altet (1996).

Des savoirs de l'enseignement

Nous ne reprenons pas ici en détail la typologie proposée par Altet, celle-là étant présentée ailleurs dans ce bulletin. Nous proposons d'analyser la situation difficile vécue par Florent, notre enseignant débutant, pour illustrer dans quelle mesure cette typologie peut être féconde. A Florent, nous pouvons ainsi proposer de convoquer dans l'ordre :

1. Le **savoir de la pratique** : en étant étudiant, remplaçant, stagiaire, par le contact avec des enseignants, mais aussi à la HEP, en famille, dans ses relations sociales, ou simplement par le stage et l'accompagnement offert par les maîtres de stage, chaque futur enseignant rencontre ce savoir de la pratique. Il s'agit du savoir le plus immédiat, le plus séduisant aussi, car souvent très concret, sans forcément grands discours, ni formalisation théorique. *On peut ainsi inviter un collègue à aller dans sa classe, ou inviter Florent à aller dans une classe parallèle, à simplement discuter, échanger, voir participer à l'apéro du vendredi entre collègues...* Pour Florent et pour chacun, ce savoir pratique, que lui offriront peut-être des enseignants expérimentés,

Des savoirs pour enseigner

Pascal Carron

permettra, peut-être aussi, d'obtenir quelques « trucs », quelques astuces, tout en sachant que ce que met en place un enseignant ne fonctionne pas forcément chez un autre.

2. *Florent peut se tourner vers les savoirs sur enseigner*: résultat de l'analyse réflexive, de la formalisation, ces savoirs procéduraux offrent des outils d'analyse de la pratique, dès lors que l'étudiant-stagiaire peut établir des liens immédiats et directs avec sa propre action (d'où la nécessité que ces savoirs soient connus des maîtres de stage). *Grâce à ces observations et remarques proposées par des enseignants réflexifs et ayant formalisé leurs connaissances du terrain, Florent obtiendra sans aucun doute des outils plus valides, des pistes d'action issues d'un tissu davantage élaboré de savoirs pratiques.*
3. **Savoir à enseigner**: issus des savoirs académiques et disciplinaires que l'étudiant doit se réappropriier au travers de la transposition didactique, en amont des apprentissages de ses élèves, ces savoirs à enseigner sont, normalement, acquis préalablement à l'entrée en HEP. La grande distance entre ce qui a été appris à l'Université et ce qui est à enseigner au niveau secondaire peut être cependant source de déstabilisation. *On peut inviter Florent à réinterroger son propre rapport au savoir académique et au savoir présent dans les plans d'études. Quelle que soit sa branche d'enseignement, ses propres représentations mentales sur celle-là peuvent entraîner des difficultés: trop grand écart entre savoir académique et savoir à enseigner; peu de transposition entre les savoirs des plans d'études et ceux qu'il enseigne en classe...*
4. Enfin, le **savoir pour enseigner**: issus de la recherche, ces savoirs, en particulier pour la pédagogie et la didactique, se doivent d'être de l'ordre de la théorie pratique (cf. Durkheim). On peut ici soulever la nécessité pour les formateurs HEP d'être eux-mêmes des praticiens de la théorie. *Aux interrogations de Florent, la psychologie, la didactique et la pédagogie en particulier vont proposer des réponses théoriques multiples: les problématiques de la motivation, de la constitution d'un groupe-classe plus homogène dans ses attitudes, de l'autorité ainsi que, la thématique du rapport au savoir seront ainsi évoquées pour chercher à dépasser les soucis de l'enseignant débutant.*

En conclusion partielle, on peut souligner la forte cohérence, voire la congruence, à établir entre les différents acteurs de la formation – formateurs HEP, didacticiens, maîtres de stage, étudiants, institution de façon générale. Le référentiel de compétences peut en être un levier, comme nous l'évoquions précédemment, si tant est qu'il fait l'objet d'une négociation de sens entre ces différents protagonistes. L'essentiel n'est pas de proposer un modèle de discipline à appliquer, dogmatique et définitif, mais bien de s'accorder sur des outils d'analyse de la pratique et d'ainsi pouvoir se rencontrer et se connaître en tant que professionnels de la gestion de classe.

Reste que le formateur en HEP, même empli de son savoir théorique, peut se retrouver isolé, distant et coupé du monde scolaire de terrain et de ce vrai « choc du réel » vécu par les enseignants débutants. De plus, en entrant en formation, les étudiants privilégient nettement le

savoir issu de l'expérience, ayant l'impression que l'on n'apprend que par l'expérience. Des pistes de « conciliation » sont pourtant possibles...

Vers un changement de paradigme ?

En accord avec cette vision d'une gestion de classe en tant qu'organisation des apprentissages des élèves et de la primauté à donner au travail sur l'ordre, un véritable changement de paradigme s'impose: privilégier l'apprentissage à l'enseignement et définir de « nouveaux » savoirs, nommés ci-après *savoirs sur l'apprendre*, au lieu de se centrer sur les savoirs enseignants. Les mêmes éléments proposés ci-dessus prennent un tout autre sens, si on les place cette fois, non pas du côté de l'enseignant, mais du côté de l'apprenant. Sans pouvoir ici par trop expliquer ces savoirs, nous nous proposons de les présenter chacun brièvement, en les exemplifiant à nouveau au travers de la situation difficile vécue par Florent:

1. Le **savoir à apprendre**: conscientisation et sens des savoirs à enseigner observés cette fois sous l'angle des apprenants. Evoqués ci-dessus dans les « savoirs à enseigner », ils sont ce par quoi s'initie la réflexion, dans cette perspective des « savoirs sur l'apprendre ». Il se révèle possible de ne pas partir des savoirs de l'enseignant, ni de ceux sur l'enseignement, mais bien d'aller à l'essentiel: *Qu'est-ce qui est véritablement important du point de vue de l'apprentissage des lycéens de Florent? Quelles connaissances, quels savoir-faire, quelles compétences vont-ils acquérir dans son cours qu'ils ne possédaient pas auparavant? De quoi seront-ils nouvellement capables après la séquence? Une conscientisation nécessaire de ce que Florent souhaite véritablement que ces étudiants de lycée apprennent et retiennent de son cours peut lui permettre d'avancer avec plus de sérénité face à ses élèves.*
2. Le **savoir appris**: il s'agit du travail à effectuer sur les savoirs à enseigner et sur l'évaluation en tant qu'outil d'apprentissage et de la mise en évidence de l'importance des compétences et capacités transversales (PER) par rapport au savoir encyclopédique, si vite oublié. *A Florent, nous pouvons proposer, dès lors que les savoirs à apprendre ont été clarifiés, la mise en place d'un étayage solide, lié aux évaluations diagnostiques, formatives et formatrices, en vue d'offrir à ses étudiants de Lycée, un cadre développant l'autonomie et la motivation. L'autoévaluation et la conscientisation claire de ce qui est su et de ce qui est à apprendre sont alors supports de développement personnel, accompagné par le professeur. Ainsi que le dirait Meirieu⁴, on passe du « face-à-face » au « côte à côte ».*
3. Le **savoir sur l'apprendre**: ces réflexions à conduire sur les aspects cognitifs et métacognitifs de nos élèves semblent essentielles en vue de développer leur autonomie, renforcer leur motivation et accroître leurs capacités à apprendre. *Tant pour la préparation et la gestion de ses cours que pour accompagner chacun de ses élèves, il peut être important, pour Florent comme pour tout enseignant, de parvenir à mieux identifier comment nos élèves apprennent, quelles approches sont à favoriser, quelles capacités propres à chacun peuvent être des leviers d'apprentissage.*
4. Enfin, le **savoir sur le rapport au savoir** est central, car ce rapport au savoir est au cœur du choix et de l'acte d'apprendre chez l'élève;

Des savoirs pour enseigner

Pascal Carron

Charlot (1997) et son équipe l'ont bien montré. Le passage du « je suis à l'école pour faire ce que l'on me demande » au « je vais à l'école pour apprendre » est une des composantes de ce rapport au savoir, si important pour la motivation et le développement de la personne. *Par le dialogue, par la mise à disposition de ressources invitant au questionnement, par le développement de l'autonomie et de la responsabilisation de l'élève dans ses apprentissages, c'est bien le rapport au savoir, voire le rapport à l'école que Florent peut interroger et faire interroger par ses lycéens.*

En guise de conclusion

Bien sûr, il n'existe pas de recette miracle, mais en rester à « *on ne peut pas faire boire un âne mal éduqué qui n'a pas soif* » ne permet guère à l'enseignant de progresser... ni à ses élèves. Le changement de paradigme proposé par Tardif (2001) prend tout son sens en formation d'enseignants, en particulier dans le cadre de la gestion de classe, en proposant de centrer la réflexion sur les savoirs sur l'apprendre en tension avec les savoirs sur l'enseigner.

La réflexion didactique sur 1° l'organisation des apprentissages et 2° la mise en activités des élèves peut s'associer étroitement à 3° la gestion de classe en une approche pragmatique et plus complète, intégrant en particulier la gestion de l'hétérogénéité au cœur de nos pratiques. La question essentielle reste constamment celle de St-Onge: « *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* » et la gestion de classe et ses avatars peuvent aisément en être déduits... non sans remises en questions de tous les acteurs de la formation et de l'école. ◇

¹ Prénom d'emprunt

² Voir Huberman (1989)

³ Voir, entre autres, Astolfi (2010)

⁴ Meirieu P. (2009), L'acte pédagogique, vidéo en ligne sur FranceTV éducation, [disponible sur <http://education.francetv.fr/videos/philippe-meirieu-l-acte-pedagogique-v107559>]. Dernière consultation : 22 septembre 2014.

⁵ Expression spontanée d'un nouvel enseignant à qui l'on demandait comment il allait... sept. 2014

Bibliographie sommaire

Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs: Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF.

Carron P. (2014). *De la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignants du Secondaire*, Thèse de doctorat, [publication en ligne à :] <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=CarronP.pdf>, dernière consultation 22 septembre 2014.

Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos

Huberman M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé

Lusignan G. (2001). « *La gestion de la classe: Un survol historique* ». *Vie pédagogique*, n° 119, avril — mai, p.4. [En ligne à] <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597> (L'ensemble de ce n° de Vie pédagogique est consacré à la gestion de classe.

Meirieu P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris: ESF

Ria L. & Toczek-Capelle M.-C. (coordination éditoriale) (2010). *Les Parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal (voir aussi le site NéoPass@ction, [en ligne à :] <http://neo.ens-lyon.fr/neo>)

Saint-Onge M. (1996, 3^e éd.). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Lyon, Chronique sociale et Laval (Québec), Beauchemin, 1996. (voir aussi article en ligne du même auteur: http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/stonge_1_1.html)

Tardif J. (2001). « *Qu'est-ce qu'un paradigme* ». *Virage express*, Vol.3 n° 6, 2 février 2001, p. 19 – 22. [En ligne à] http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/PER/828270/2001/Vol_3_no_06_2_fevr_2001.pdf (L'ensemble de ce n° de Virage express est consacré à ce changement De l'enseignement à l'apprentissage).

Publicités

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE**Des animaux en poésie réédité**

Album de poésies illustré conçu pour être utilisé au cycle 1. En vente dans la boutique et en prêt en médiathèques.

Après une collaboration en première et deuxième années préscolaires au collège de Chézard, Julie Fleury, Aline Mantoan-Chiantaretto et Coralie Rossetti ont décidé de s'investir dans un projet de poésies enfantines. Aline et Julie ont proposé des textes que Coralie a illustrés.

Cet ouvrage a été conçu pour être utilisé au cycle 1. Diverses activités peuvent être proposées par les enseignants en lien avec le Plan d'études romand, par exemple pour la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit, la création de suites d'histoires, pour jouer avec les sons ainsi que l'expression corporelle.



Prix
15.90
CHF

Pratiques

<http://www.hep-bejune.ch/boutique/pratiques/des-animaux-en-poesie>

Des savoirs pour enseigner

Valérie Lussi Borer

Savoirs et conception de formations à l'enseignement

Les savoirs : l'alpha et l'oméga des professions de l'enseignement et de leurs formations

Depuis deux siècles, les savoirs nécessaires pour former de bons enseignants sont l'objet de débats récurrents entre les défenseurs de formations priorisant l'expérience, l'immersion sur le terrain et ceux favorisant l'inscription de savoirs savants dans des cursus d'études formalisés. Dans les faits, on assiste depuis la fin du 19^e siècle à une lente mais inexorable augmentation de la durée des formations pour accéder aux métiers de l'enseignement (primaire comme secondaire), à l'inclusion d'une formation professionnelle de plus en plus conséquente et à une formalisation croissante des savoirs inscrits dans les cursus de formation en lien avec le développement des sciences sociales – notamment de l'éducation – au niveau universitaire (Kamm & Lussi Borer, 2012; Lussi Borer, à paraître).

S'il y a donc des professions pour lesquelles les savoirs jouent un rôle crucial, ce sont bien celles de l'enseignement. Les savoirs sont à la fois les *objectifs visés* et les *moyens utilisés* par ces professions. Ils définissent aussi l'*organisation* des institutions où s'exercent ces professions : des facultés disciplinaires au niveau universitaire jusqu'aux disciplines scolaires qui composent les plans d'études de l'enseignement primaire et secondaire sur le modèle de la fameuse *forme scolaire* (Vincent, 1994). Pour Hofstetter & Schneuwly (2009), le dénominateur commun des professions de l'enseignement est ainsi *la capacité à transposer les savoirs savants en savoirs à enseigner et de les enseigner à l'aide de savoirs pour enseigner* (portant sur l'« objet » du travail d'enseignement, sur les pratiques d'enseignement et sur l'institution qui définit le champ d'activité professionnelle).

Des cursus de formation favorisant les savoirs des didactiques disciplinaires

Si l'on analyse les cursus de formation à l'enseignement proposés en Suisse, les savoirs prédominants relèvent des didactiques disciplinaires, aussi bien au primaire qu'au secondaire (Lehmann & al., 2007). Les formations mettent donc l'accent sur la première partie de la définition : *la capacité à transposer les savoirs savants en savoirs à enseigner*. Quant à la deuxième partie : « *de les enseigner à l'aide de savoirs pour enseigner* », on observe que les cursus proposent des savoirs issus des sciences de l'éducation d'une part et des expériences pratiques/stages sur le terrain professionnel d'autre part. Cette deuxième partie est souvent celle dénoncée comme la moins satisfaisante, les savoirs *pour enseigner* apparaissant par trop déconnectés de la réalité du terrain scolaire et

l'articulation avec les expériences pratiques difficile à réaliser. En effet, les enquêtes auprès des nouveaux enseignants montrent que ceux-ci considèrent que c'est l'entrée dans le métier et non leur formation initiale qui représente la période la plus marquante de leur apprentissage professionnel (Cattonar, 2008; Wentzel, Akkari & Changkakoti, 2008).

Enjeux actuels autour de la conception de l'apprentissage professionnel

Ainsi, l'enjeu qui perdure est moins celui de l'identification des savoirs pertinents pour la formation, que celui de la *conception de l'apprentissage professionnel* sous-jacente aux cursus de formation à l'enseignement. Comment un enseignant apprend-il son métier? Comment la formation peut-elle favoriser cet apprentissage? Selon Durand, le modèle d'apprentissage dominant des dispositifs actuels de formation professionnelle est un modèle représentationniste qui postule qu'apprendre consiste à « construire des processus de traitement de plus en plus rapides, automatisés et précis, portant sur des représentations ou savoirs abstraits de plus en plus détaillés et justes, stockés comme des bases de données » (2009, p. 189). Ce modèle est en phase avec des formations organisées à partir de savoirs formalisés qui sont dispensés dans un ordre précis en vue d'apprendre aux formés à faire face à des situations prévisibles. Il devient moins efficace pour former à des activités professionnelles qui sont caractérisées par la nécessité d'agir dans des cas singuliers, complexes et sources d'incertitude.

De telles activités professionnelles que Champy nomme « prudentielles » se définissent par le fait qu'elles conjuguent « un haut niveau d'abstraction, c'est-à-dire une formalisation poussée des savoirs et savoir-faire utilisés et une insuffisance irréductible de cette formalisation des savoirs et savoir-faire qui laisse une large place aux conjectures dans les décisions » (Champy, 2009, p. 86). Du fait de l'évolution du statut de l'école dans nos sociétés, il semble que les professions de l'enseignement se trouvent de plus en plus dans ce cas de figure (Dubet, 2005; Prairat, 2009). Il s'agit dès lors de penser les retombées de cette évolution sur les cursus de formation.

Un hiatus récurrent entre formation et profession, entre curriculum et savoirs professionnels/théoriques

En effet, si le découpage des formations en savoirs dispensés dans un ordre curriculaire¹ qui possède une visée d'exhaustivité, de systématisme et de progressivité s'inscrit bien dans une *logique de conception de dispositifs de formation*, il ne répond pas à celle du *travail réel*, ce qui induit un hiatus entre formation et profession (Barbier, 2006, p. 68). Ce hiatus amène les futurs enseignants à vivre leur formation comme une juxtaposition de savoirs, à charge pour eux d'en réaliser la synthèse dans la solitude de leurs premières expériences professionnelles.

Ce hiatus, que beaucoup espéraient voir combler avec la mise en place de formations à l'enseignement axées sur l'alternance et dispensées dans des institutions de niveau tertiaire, subsiste malgré la vocation de ces institutions d'articuler recherche et formation sur les professions de l'enseignement afin de formaliser davantage les savoirs professionnels. Rey l'explique par l'incompatibilité qu'il y aurait entre *savoirs professionnels* et *curriculum* : pour pouvoir être mis en curriculum, les savoirs professionnels doivent être dépersonnalisés, formalisés, généralisés; bref,

Des savoirs pour enseigner

Valérie Lussi Borer

« explicités selon les règles de la logique et par là, diffusables à l'infini et reproductibles par tous ». Ainsi, « la mise en curriculum tend à engendrer du savoir théorique et souvent à l'apprentissage d'une pratique tend à se substituer l'apprentissage d'une théorie sur cette pratique » (Rey, 2006, p. 88). Barbier (2006) estime quant à lui qu'on ne peut considérer de la même manière les *savoirs professionnels* et les *savoirs théoriques ou technologiques* qui n'ont ni la même origine, ni les mêmes contenus.

Dépasser la forme curriculaire pour former aux savoirs professionnels ?

Ces propos amènent à penser qu'un enjeu majeur pour les formations professionnelles à l'enseignement réside là : les savoirs dispensés dans les institutions de formation sont essentiellement des savoirs formalisés, dépersonnalisés, voire décontextualisés, qui sont dispensés dans un curriculum organisé conçu en analogie avec la forme scolaire, mais qui peinent à préparer à l'entrée dans la profession enseignante.

Pour faire face à cette difficulté, Rey (2006) considère que l'émergence de la notion de *compétence* peut être vue comme une tentative pour inscrire l'action finalisée au sein des curriculums. Pour leur part, Bulea & Bronckart (2005) questionnent la définition même de la compétence. Les compétences sont-elles des « qualités psychologiques » des individus qui s'incarnent dans des situations singulières ou sont-elles contenues dans les propriétés des situations de travail et de l'activité qu'elles supposent ? Les compétences sont-elles à concevoir comme « réservoirs de ressources déjà-là » préalablement à l'action ou sont-elles indissociables de l'action elle-même et n'apparaissent-elles qu'au moment où elles sont mobilisées en situation ? On voit donc que la notion de compétence ne résout pas plus que celle de savoir les enjeux évoqués plus haut (Périsset & Lussi Borer, 2012).

Une approche alternative de la formation à partir de l'analyse du travail réel

Évoquons finalement les perspectives qu'ouvre depuis quelques années une approche alternative de la formation. Celle-ci emprunte à l'analyse du travail telle qu'elle a été forgée dans la tradition de l'ergonomie de langue française, tant au plan de la recherche portant sur le travail éducatif qu'à celui de la conception d'environnements visant la formation et le développement professionnel (Leblanc & al., 2008 ; Lussi Borer, Durand & Yvon, à paraître ; Yvon & Saussez, 2010). Dans cette approche de la formation, l'enjeu est de partir de l'analyse du travail réel (et non seulement prescrit) et de son opérationnalisation dans ses dimensions les plus fines ainsi que de l'expérience vécue par les travailleurs lors de sa réalisation pour concevoir des environnements de formation. Elle offre ainsi une alternative à la structuration des situations de formation à partir d'enjeux d'acquisition de savoir telle que la conçoit l'ingénierie didactique. Plutôt que de partir du postulat que l'essentiel de la formation se passe au niveau de l'évolution des représentations disciplinaires et du savoir à enseigner, puis que cette évolution impacte ensuite le développement professionnel en situation d'enseignement, cette approche rompt avec la conception traditionnellement descendante des formations professionnelles. En apportant une circularité et un étayage réciproque dans la prise en compte à la fois des savoirs et des expériences individuelles, elle ouvre de nouvelles perspectives pour penser la conception des dispositifs de formation à l'enseignement ainsi que l'articulation des différents types de savoirs (Lussi Borer & Muller, 2014). ◊

¹ Le curriculum est une « suite organisée de situations destinées à faire apprendre, planifiée selon une progression » (Rey, 2006, p. 84) : il prend la forme scolaire, différencie les moments de formation et de pratique, différencie les statuts entre professionnels et formés.

Références :

- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). *Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique*. Genève : Université, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n° 104.
- Cattanon, B. (2008). « L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire ». In Portelance L., Mukamurera J., Martineau S. & Gervais C. (Ed.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses Universitaires de Laval.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2005). Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire. In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (Ed.), *La crise de la culture scolaire* (pp. 319-330). Paris : PUF.
- Durand, M., de Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Ed.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (Raisons éducatives, pp. 185-202). Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. (2009). Mutation des relations travail-formation et transformation des savoirs : une perspective énaïve en éducation des adultes. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives, pp. 185-200). Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Ed.). (2009). *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité au travail et en formation, *@ctivité(s)*, 5 (1), 58-78.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldimmann, T., Fuchs, W., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006. Aarau : CSRE.
- Lussi Borer, V. (à paraître). *Histoires des formations à l'enseignement en Suisse romande (fin du 19e – première moitié du 20e siècle)*. Berne : Peter Lang.
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (Ed.) (à paraître). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Lussi Borer, V. & Kamm, E. (2012). Former les enseignants du secondaire obligatoire : la Suisse au carrefour de modèles contrastés/Ausbilden für die Sekundarstufe I. Editorial. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 34 (3), 405-413.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Étienne (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.
- Périsset, D. & Lussi Borer, V. (Ed.) (2012). *Conjuguer savoirs et compétences professionnelles : un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs. Formation et pratiques d'enseignement en question*, 15. [http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-nv/Site_FPEQ/15.html]
- Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Éducation et sociétés*, 1 (23), 41-57.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (pp. 83-108). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Vincent, G. (Ed.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Wentzel, B. ; Akkari, A. & Changkakoti, N. (Ed.) (2008). L'insertion professionnelle des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, n° 8.
- Yvon, F. & Saussez, F. (Ed.) (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses de l'Université de Laval.

Des savoirs pour enseigner

Sylvain Jaccard

Une gestion de classe qui permette... d'enseigner

J'ai eu le plaisir, vendredi passé, de rencontrer une ancienne étudiante dont je garde un excellent souvenir. Il s'agissait d'une de ces étudiantes caractérisées par un enthousiasme débordant pour leur future profession. Je l'avais revue à plusieurs reprises par la suite, dans le cadre de l'école qui l'a engagée et où elle a enseigné pendant plusieurs années. L'enthousiasme semblait intact. Or, vendredi passé, son enthousiasme était particulièrement explicite pour m'annoncer qu'elle venait de présenter... sa démission. Il s'agissait visiblement d'un choix de survie. Dépassée par des élèves incapables de se soumettre à un cadre scolaire et à son autorité, elle a préféré prendre ses cliques et ses claques plutôt que de se laisser détruire par une situation de gestion de classe incompatible avec son idéal de relation pédagogique sereine. Le cas de cette ancienne étudiante n'est malheureusement de loin pas unique. Il suffit de lire à cet égard *L'Express* du 2 octobre 2014, qui annonçait qu'en « dix ans, le coût des absences des enseignants neuchâtelois pour raisons de santé - congés maladie en tête - a augmenté de 46 % ». Comme le déclarait déjà en 2012 Michel Junod, enseignant chevronné de 7^e année (système HarmoS): « Il est vrai, et je le pense sincèrement, que notre travail s'est compliqué ces dernières années et que la profession d'enseignant est devenue difficile, voire impossible, si certaines conditions ne sont pas réunies pour nous donner la possibilité d'exercer notre art avec efficacité ».

De quoi parlons-nous alors, lorsque l'on dénonce la complexification du métier d'enseignant? S'agit-il uniquement de la complexité des savoirs à et pour enseigner? Il me semble qu'il s'agit surtout de prendre un peu de recul et d'observer « d'une part, les conditions sociales et psychiques dans lesquelles les enfants sont attendus, conçus, procréés, mis au monde, [et], d'autre part, les conditions sociales et psychiques dans lesquelles il revient à ces enfants de grandir, d'être éduqués, de devenir adultes et de s'inscrire dans la société¹ ». On constate alors, à l'instar de Marcel Gauchet, que nous assistons depuis quelques années à une forme de « mutation anthropologique » qui peut se résumer par le cri d'alarme d'un directeur d'école fribourgeois: « On arrive difficilement à trouver les mots avec certains [élèves], comme

si les références culturelles nous manquaient. On se sent démuné, car notre outillage culturel devient inadapté² ».

Alors, que faire? Il semblerait que les Etats-Unis aient connu une situation semblable il y a longtemps déjà. Si nous avons une chose à apprendre d'eux, c'est bien leur capacité légendaire à réagir avec pragmatisme à toute situation qui semble problématique. En effet, lorsqu'un problème apparaît, il n'est pas rare que des chercheurs se rendent sans tarder dans les lieux concernés afin d'observer la situation et de déceler les pratiques excellentes qui permettent de pallier ce problème. C'est ainsi que, dans les années 80, constatant la croissance des comportements problématiques des élèves³ avec leur corollaire de burnouts des enseignants, des chercheurs de l'Université de l'Oregon ont proposé une approche qui systématise les pratiques qui se sont avérées efficaces au travers de leur programme *Positive Behavioral Interventions and Supports - PBIS* (traduit au Québec par *Soutien au comportement positif - SCP*). Depuis lors, environ 20'000 écoles ont implanté ce programme. Une multitude de recherches⁴ ont été menées afin de mesurer l'impact du PBIS. Toutes révèlent que celui-ci a des effets positifs, tant sur le plan comportemental que sur celui du rendement scolaire des élèves, en

particulier auprès de ceux provenant de milieux défavorisés, qu'au niveau du bien-être des enseignants. Le succès est tel que – et j'en ai personnellement été témoin à plusieurs reprises lors d'entretiens – les enseignants ne veulent pas revenir en arrière, le programme ayant significativement amélioré leur satisfaction professionnelle. Ils déclarent en effet pouvoir enfin à nouveau... enseigner!



Alors, de quoi s'agit-il? Ce programme restructure la gestion des comportements dans l'ensemble de l'école. Il s'agit d'un système qui implique que l'ensemble du personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline. L'objectif visé est sans équivoque: créer et maintenir un milieu propice à l'apprentissage. Pour cela, les comportements souhaités et les compétences comportementales attendues en classe et hors classe sont définis précisément, enseignés explicitement en contexte et renforcés lors de

leurs manifestations. Un système de renforcement – adapté aux valeurs et à la culture de l'école – est élaboré par l'équipe afin de reconnaître, valoriser et encourager la manifestation des comportements enseignés. Les bénéfices apportés par une procédure de renforcement résident notamment dans le fait de favoriser le sentiment de compétence chez des enfants qui reçoivent en général peu de renforcements positifs. Qu'il me soit permis de préciser que la recherche (voir notamment la méta-analyse de Cameron & Pierce, 2006⁵) montre que les renforcements ont des effets positifs dans la plupart des cas (contrairement aux punitions et aux coches), n'ont occasionnellement pas d'effet et n'ont jamais d'effets négatifs. Un enseignant efficace a alors tendance à proposer quatre interventions positives (renforcements) contre une négative.

Des savoirs pour enseigner

Sylvain Jaccard

Et quand les problèmes persistent, il s'agit d'élaborer un continuum d'interventions afin d'agir rapidement et efficacement auprès des problématiques comportementales. Chaque école détermine ses propres besoins en notant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux vécus. L'important est de se fonder sur des données précises, et non sur une impression.

J'encourage le lecteur à prendre connaissance de l'ouvrage en français de Hierck, Coleman & Weber (2013⁶) pour comprendre les tenants et aboutissants du programme. Je tiens toutefois à préciser qu'un certain nombre d'éléments se doit d'être adapté au contexte suisse.

En conclusion, je voudrais relever six convictions survenues au fil des recherches, observations et lectures.

1. Le public actuel d'élèves exige un réajustement de nos pratiques pédagogiques, particulièrement en ce qui concerne la gestion de classe.
2. A défaut d'un réajustement significatif des pratiques institutionnelles au sujet de la gestion des comportements des élèves, le nombre d'enseignants en burnout avec son corollaire de pénurie d'enseignants ne peut qu'augmenter.
3. La gestion des comportements des élèves doit être le souci de l'institution dans son ensemble et ne peut plus être que de la responsabilité de l'enseignant seul face à sa classe.
4. La direction d'école ou l'équipe de direction joue plus que jamais un rôle fondamental dans le soutien des enseignants.
5. Il existe des méthodes de prévention et d'intervention efficaces, à l'instar du PBIS (ou SCP), qui, lorsqu'elles sont intelligemment implantées, permettent à tout enseignant de connaître une réelle amélioration de la situation, quelles que soient ses prédispositions sur le plan de l'autorité, et quels que soient les élèves qu'il a.
6. La situation n'est pas désespérée et peut s'améliorer rapidement. Un espoir subsiste, même si le nombre d'enseignants fatigués est conséquent.

Si les écoles se donnent les moyens d'implanter un système à l'instar du PBIS, et plusieurs d'entre elles de l'espace BEJUNE sont d'ores et déjà en chemin, il y a lieu d'espérer que les enseignants pourront à nouveau juste... enseigner. ♦

¹ Gauchet, M. (2010). Mutation dans la famille et ses incidences, *La revue lacanienne*, 3 n° 8, p. 17-32.

² *Le Matin Dimanche* (janvier 2013)

³ Révélaient-ils déjà les caractéristiques de la mutation anthropologique décrite par Gauchet ?

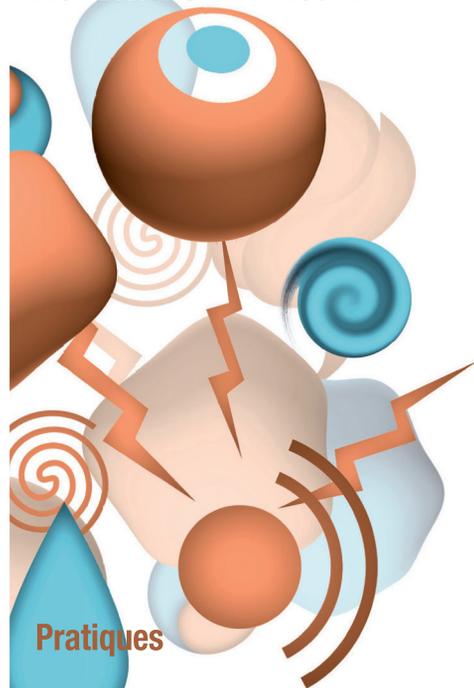
⁴ Faut-il préciser qu'aux Etats-Unis, les moyens permettent de multiplier les recherches afin de ne pas tirer de conclusions hâtives sur la base de données peu fiables ?

⁵ Cameron, J. & Pierce, W. D. (2006). *Rewards and Intrinsic Motivation: Resolving the Controversy*. Westport: Bergin & Garvey.

⁶ Hierck, T., Coleman, C. & Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement*. Montréal: Chenelière éducation

Publicité

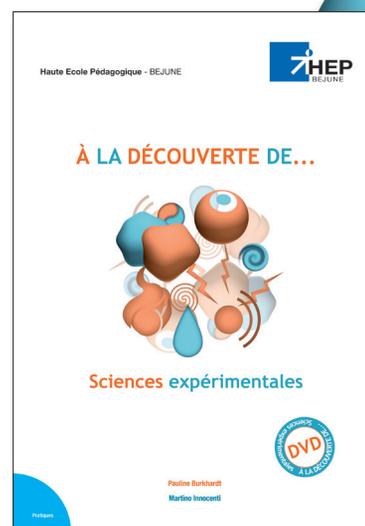
LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE



Pratiques

www.hep-bejune.ch/boutique/pratiques/a_la_decouverte_de

OFFRE promotionnelle
15.00 CHF*
au lieu de 19.90 CHF



* Offre valable jusqu'au 30 septembre 2015 dans la limite du stock disponible

Des savoirs pour enseigner

Angela Migliaccio

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron »

Cela vaut aussi pour le métier d'enseignant à l'exception peut être que l'enseignant continuera toute sa vie à se former !

Des savoirs pour enseigner !

Ce ne sont pas à travers ces quelques lignes que je pourrai de façon exhaustive en faire un inventaire. Je vous présente mon essai, en faisant un retour sur mon parcours professionnel qui se construit depuis plus de 35 ans.

J'ai acquis la plupart des savoirs pour enseigner en enseignant, dans mon quotidien, de part mon cursus scolaire certes et surtout de mon parcours de vie. Une partie de ces savoirs s'inscrivent dans le Savoir-vivre et le Savoir-être.

Au départ, je dirais que pour être un bon enseignant, et cela indépendamment du niveau d'études (maturité académique ou titre jugé équivalent exigé pour entrer dans la formation), il est implicite d'avoir, en plus, des qualités ou compétences qui ne s'apprennent pas. Ce sont entre autre l'empathie, l'altruisme, la modestie, la soif et la curiosité de toujours se remettre en question dans le but de compléter sa valise de savoirs (Altet 1996, 2004).

D'autres se construisent, s'intègrent, se peaufinent, s'améliorent et se complètent tout au long de notre vie d'enseignant. Ce sont les diverses approches pédagogiques.

En formation de base on approche l'histoire de la pédagogie pour arriver aux incontournables Piaget, Freinet, Vygotsky et autre Meirieu.

On nous donne quelques outils au travers des diverses didactiques d'enseignement.

Nos savoirs pour enseigner s'enrichissent au fil des compléments que nous suivons gestion mentale, PNL, PPO (*pédagogie par objectifs*), PDR (*pédagogie du projet*) etc. Ces compléments se découvrent avec le temps et au gré des nouvelles recherches, lectures, connaissances et découvertes.

(Ex : Dans mes premières années d'enseignement, on ne parlait pas de l'importance de la proxémie, de la pédagogie différenciée ni de sa façon d'apprendre (auditive, kinesthésique ou visuelle).

Après l'acquisition théorique des bases pédagogiques et didactiques, notre enseignement s'affine et se construit en fonction de la classe dans

laquelle nous enseignons, de nos propres remises en question et de nos formations continues.

Chaque année, j'ai des doutes, des interrogations et je me remets en question afin de répondre aux besoins des enfants qui me sont confiés. Chaque année j'ai le même but: me fixer des objectifs me permettant de les conduire individuellement le plus loin possible dans les acquis en respectant le rythme de chacun et en partant de « Où ils en sont ». Tout en garantissant une synergie et un groupe classe solidaire.

Les savoirs pour enseigner que j'utilise me correspondent et tiennent compte de plusieurs facteurs : entre autre :

- De l'âge des élèves et de l'année de programme
- Du nombre d'élèves dans la classe
- Du milieu social du public cible (enfants allophones, enfant roi...)
- Des différences et la différenciation à respecter (enfants malentendants, dyslexiques, allophones etc.)
- De ma pratique et de mes formations suivies et intégrées au fil des ans
- Des contraintes scolaires (horaire, programme) Ces contraintes doivent entrer dans le cadre officiel de l'école, de ses objectifs et de ses attentes.

Plus précisément pour :

La gestion du groupe

Le fonctionnement n'est jamais définitivement rodé. Je dois être capable de m'adapter en tenant compte du public -cible et ce au quotidien.

Quand revient septembre de Jacqueline Caron (1997) influence encore grandement ma façon de travailler.

Pour mieux gérer ma classe (en groupe classe, en section, en regroupement, en atelier, individuellement) j'ai certes besoin de connaissances théoriques, toutefois pour les intégrer, je dois pouvoir les pratiquer, les essayer, les tester et les ajuster à ma classe actuelle, à mon enseignement et à ma personnalité. Même si je rédige un projet de gestion de fonctionnement, de modalités de travail etc. la concentration et la motivation (ou pas) des élèves influenceront le déroulement du cours, voire de la journée. Je cherche continuellement des solutions efficaces pour le bien de l'élève. J'enseigne en tenant compte à chaque instant du climat de travail dans lequel évoluent mes élèves.

La discipline

La discipline, le respect des règles de la classe, n'est jamais acquise, il n'y a aucune recette miracle. Il existe des outils certes, chaque enseignant prendra ceux qui lui conviennent. Toutefois, là aussi, les apports théoriques de base, lui permettent d'être plus adéquat, de mettre un cadre, de s'y tenir, d'établir des règles et ainsi garantir des conditions de travail identiques à chacun des élèves.

Au gré des modes et des découvertes, je me suis formée et ai intégré tour à tour l'arrivée de EGS (*Education générale et sociale*) et des cercles magiques, des conseils de classe, et parallèlement le changement de l'élève devenu peu à peu l'enfant roi.

Avec le PER, le travail par hypothèses est valorisé. Ce qui implique la prise en compte des compétences et acquis de l'enfant. Pour certains

Des savoirs pour enseigner

Angela Migliaccio

enseignants cela implique une remise en question (autrefois nous étions les détenteurs du savoir!). Les élèves en activités par groupe génèrent plus de bruit, plus d'interactions et nécessitent la mise en place de consignes et de régulations très précises!

Chacun cherche sa solution. Ex : l'utilisation de bons points, des feux rouges, de petits cadeaux en fin de semaine si je n'ai pas eu de coches, de médailles et autres chaudoudoux en cas de réussite à ne pas transgresser la discipline, l'ordre...

Pour ma part, je privilégie la valorisation et la réussite (j'ai la chance de ne pas devoir faire d'évaluation sommative).

Exemple : je félicite l'enfant qui a bien rangé le coin où il a joué, celui qui a réussi un super puzzle, qui a colorié sans dépasser, qui a respecté la consigne du silence...

Au fil des ans, j'ai compris que la sanction ne favorisera pas la réussite de l'enfant pour lequel le respect des consignes est ardu; au contraire, la sanction pourra le conforter dans un sentiment d'échec.

Ce qui n'exclut pas les sanctions si l'enfant est par exemple violent à l'égard d'autrui.

La différenciation

Chaque enfant est unique et donc différent. En 1^{ère} et 2^e primaires, nous accueillons tous les enfants âgés de 4 à 6 ans, pour certains c'est la première fois qu'ils quittent la famille, aucun bilan de compétences n'a été fait et ce même s'ils ont déjà fréquenté une garderie ou la crèche. Dans un premier temps, nous les accueillons et leur apprenons à vivre ensemble, à accepter les règles de vie commune et à accepter l'autre. (dans le PER = Plan d'étude romand ce sont les capacités transversales, principalement la socialisation et la communication d'une part et la formation générale, le vivre ensemble et santé et bien-être).

Cela peut être difficile, surtout si le groupe compte plusieurs enfants allophones, qui ne parlent au départ que leur langue maternelle et ne peuvent donc que suivre le mouvement (ces dernières années : des Tigréens et des Portugais), et si - en plus - il accueille un ou des enfants avec des difficultés non encore dépistées (retard langagier, immaturité scolaire, etc.), choses qu'on ne peut pas savoir puisque le dépistage médical se fait lors de la visite des cinq ans. De telles situations exigent de la part de l'enseignant qu'il soit au clair avec les savoirs à enseigner et les connaissances théoriques sur le développement de l'enfant. Il pourra alors privilégier le « comment faire » pour le bénéfice de tous. Il doit chercher les outils qui permettent de faire progresser l'enfant, certes à son rythme, mais sans péjorer les autres enfants qui, eux, ont juste soif d'apprendre. C'est là que la valise de savoirs pour enseigner s'avère utile!

L'évaluation

Même si le bulletin scolaire n'est pas encore utilisé dans le canton du Jura en 1^{ère} et 2^e primaires, l'enseignant évalue constamment et adapte son enseignement. Il tient compte des progrès individuels de chacun et individualise les objectifs. Certains enseignants souhaitent diverses formations pour leur faciliter le travail (grilles d'évaluations, portfolio.). Là encore je conseille *Quand revient septembre* de Jacqueline Caron.

Pour mieux évaluer, je dois impérativement apprendre à bien observer chacun de mes élèves, développer une analyse des situations et clarifier

mes priorités. Ce n'est que la pratique et les années qui me permettent de me parfaire et de me sentir vraiment à l'aise.

Pour clore cet article, je réitère mon propos de départ : je n'ai pas de recettes efficaces et incontournables, encore moins une liste de savoirs pour enseigner à vous proposer! Je dirais qu'il est important de ne jamais baisser les bras, de toujours continuer à garder l'envie de s'enrichir et ce, dans tous les savoirs.

Mais aussi d'avoir confiance en ses compétences de départ et celles qui se sont ajoutées au cours des ans, de son bon sens, de son amour du métier et de l'humilité à toujours vouloir se perfectionner. ♦

« *Je n'ai jamais fini d'apprendre et mes savoirs continuent d'évoluer.* »

Bibliographie

Caron, J. (2012). *Gestion de classe: Quand revient septembre*. Montréal: Chenelière Education.

Caron, J. (1997). *Recueils d'outils organisationnels: Quand revient septembre*. Montréal: Chenelière Education.

Steiner, C. (2009). *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*. Paris: InterEditions.

Publicités

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

Pratiques



Pour cheminer dans
Mon Manuel de Français

http://www.hep-bejune.ch/boutique/pratiques/jalons_MMF

Des savoirs pour enseigner

Patricia Rothenbühler & Françoise Villars-Kneubühler

Jalons MMF

Pour cheminer dans Mon Manuel de Français

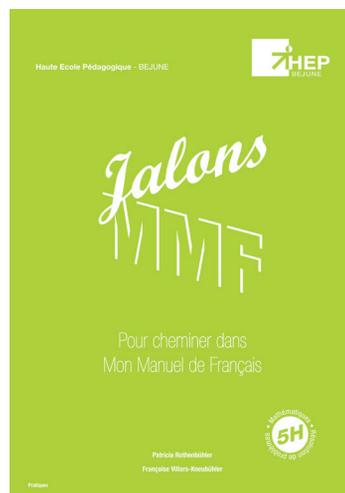
En analysant chaque unité, séance après séance, degré après degré, de la collection tout entière du moyen d'enseignement *Mon Manuel de Français (MMF)*, *Jalons MMF* a pour vocation d'offrir un soutien à l'enseignant pour le secourir dans sa tâche, une aide pour que ses élèves possèdent les connaissances et les compétences requises par le « Plan d'études romand (PER) ».

Il ne s'agit en aucun cas de sous-estimer la responsabilité et les compétences professionnelles de l'enseignant, mais de l'aider, s'il en ressent le besoin, à organiser les savoirs que ses élèves doivent construire et acquérir.

Jalons MMF se recommande de l'orientation didactique choisie par *Mon manuel de français* qui vise l'acquisition et la construction de savoirs pour enseigner des savoirs dans « une option pluridisciplinaire qui conduit à développer le langage à la fois comme objectif et comme outil, comme moyen de connaissances et comme moyen de construire toutes les connaissances ». (MMF/5H p. 6)

Jalons MMF est un « ouvrage ressource » qu'il ne faut pas confondre avec une directive légale. Il faut le considérer comme un outil pour enseigner

- qui répertorie et redistribue les savoirs en les faisant circuler du moyen d'enseignement à l'acte d'enseignement via le PER ;
- qui articule les objectifs en « LIRE – DIRE – ÉCRIRE et FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE » ;



- qui offre des pistes à l'enseignant en lui proposant des prolongements, des commentaires et autres contributions ;
- qui établit des liens avec les années précédentes et/ou suivantes.

Pour mieux comprendre l'enjeu de la publication de *Jalons MMF*, un retour sur les choix didactiques de *Mon manuel de français* s'impose. D'après le livre du maître (MMF/5H pp. 5 et 6), ce moyen d'enseignement a l'ambition

- de faire travailler les élèves à l'oral comme à l'écrit sur le texte, unité minimale de sens ;
- de les faire travailler sur des formes différenciées de parole qui existent dans les pratiques sociales (école comprise) ;
- d'articuler compétences textuelles (repérer ou mettre en œuvre une suite de phrases organisée et cohérente), compétences discursives (détecter ou montrer une intention précise qui s'adresse à un destinataire clairement identifié) et des compétences sémantico-lexicales (appréhender un contenu, activer et mettre en lien des connaissances du monde à travers des réseaux de mots) ;
- de contribuer à l'apprentissage de contenus spécifiques en langue, tout en développant des compétences langagières utiles pour l'acquisition des savoirs dans les autres disciplines ;
- de placer le langage au centre des processus d'apprentissage.

Enseigner le langage et la langue française revient ainsi à enseigner comment les connaissances grammaticales et lexicales

interviennent dans les processus de lecture et d'écriture. La visée de *Jalons MMF* consiste à accompagner l'enseignant dans cette orientation didactique privilégiant – par l'intermédiaire de contenus disciplinaires – l'analyse du langage et l'acquisition de nouvelles compétences langagières en s'appuyant sur la conviction que « la maîtrise du langage permet l'expression d'un savoir qui s'acquiert dans un cadre disciplinaire ».

La finalité première de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer, la deuxième de savoir comment fonctionne notre langue. C'est incontestablement par les textes écrits et oraux, avec leur dimension communicationnelle, que l'enseignement prendra du sens. Mais encore faut-il partir de textes qui débouchent sur un apprentissage, qui donnent du sens à l'étude de la langue « grammaticale » (et « culturelle ») et qui créent le besoin de savoir la faire fonctionner. *Jalons MMF* voudrait aider les enseignants à constater que *Mon manuel de français* répond bien à ces exigences.

Jalons MMF enfin se veut un trait d'union entre *Mon manuel de français* et les enseignants. Tout moyen d'enseignement est élaboré par des auteurs qui rédigent un texte enrichi de propositions d'action. *Jalons MMF* a la modeste ambition d'aider les enseignants à lire *Mon manuel de français*, à y cheminer plus aisément, à en alimenter leurs réflexions. En s'inspirant de *Jalons MMF*, ils trouveront des occasions de réactualiser leurs conceptions tout en conduisant leur enseignement et les apprentissages de leurs élèves en fonction du plan d'études, de leurs conditions de travail et de leurs propres savoirs pédagogiques et didactiques. ♦

Références bibliographiques

Bourdin, R. et al. (2010). *Mon manuel de français 5^e*. Paris : Retz.
Gagnebin, A., Guignard, N. & Jaquet, F. (1997). *Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. COROME.

Manuel de Pédagogie Active et Participative (P.A.P.) : pour l'innovation de la pratique pédagogique

Une démarche originale

Quand, en 2011, la Fondation CPA (Coopération pédagogique en Afrique) me demandait de participer à l'écriture d'un ouvrage pédagogique à l'intention des collègues congolais, je ne pensais pas m'embarquer dans une aussi originale et riche aventure. J'avais une expérience assez forte dans la formation des enseignants en HEP et à Madagascar, mais je ne connaissais rien de l'école d'Afrique subsaharienne. Il a donc fallu, dans un premier temps, construire mes repères pour comprendre les enjeux de l'école dans les pays africains, comprendre les rapports complexes entre l'école et l'État, entre le public et le privé et les rapports entre l'État et les organismes internationaux d'aide et de développement qui, dans certains pays, financent souvent la formation des enseignants et les rénovations pédagogiques. Il m'a fallu aussi comprendre la demande de la Fondation CPA, ses concepts de formation et sa pratique depuis plus de 40 ans.



Suite à une première expérience forte de formation d'enseignants, de directeurs et d'inspecteurs durant trois semaines sur place, à Kinshasa, j'ai constitué une équipe de rédaction de l'ouvrage à l'écriture duquel nous avons travaillé d'arrache-pied durant deux grosses années; il est sorti de presse, non sans encombre, en mars 2013. Cet ouvrage, rapidement épuisé, devrait servir à la formation des enseignants en République Démocratique du Congo, particulièrement de ceux qui ont suivi la formation CPA. Il sera probablement réédité par les Éditions de la HEP-BEJUNE.

La thématique de ce numéro d'*Enjeux Pédagogiques* me donne l'occasion de revenir sur cette expérience et sur les véritables questions abordées et traitées durant toute la démarche d'écriture de ce manuel pédagogique.

Des « Savoirs pour enseigner » ?

Quels savoirs ?

Cette question n'avait jamais été posée en ces termes par mes collègues congolais avant notre rencontre de 2011. Cependant, depuis de nombreuses années, ils travaillaient chaque été avec des collègues suisses de la Fondation CPA (Coopération pédagogique en Afrique) à la formation d'autres enseignants primaires, et cette question a toujours été sous-jacente à toute leur activité de formateurs. En effet, comment promouvoir la qualité de l'éducation, de l'enseignement et de la formation pour tous, comment envisager de former des collègues à un meilleur enseignement sans se demander d'emblée quels sont ces savoirs à maîtriser pour enseigner.

Pour ma part, la question n'était pas aussi simple qu'elle n'y paraît. En tant que formateur d'enseignants, responsable de la formation des enseignants primaires dans l'ancienne école normale de Bienne, je ne m'étais pas intéressé à cette question précise. J'enseignais une « didactique générale » censée exposer les outils et les techniques nécessaires aux futurs enseignants pour assurer leur enseignement face à leur classe dès la fin de leurs études. Il aura fallu les premiers travaux de réflexions pour la mise en place des Hautes Écoles pour que cette question devienne centrale et se distingue des autres questions sous-jacentes : s'il y a un savoir pour enseigner, y aurait-il aussi un savoir à enseigner, un savoir sur enseigner, voire même un savoir de la pratique (Altet, 2004)? Il devenait évident qu'il fallait différencier ces savoirs spécifiques pour les aborder de manière particulière dans les nouvelles institutions de formation. Je peux l'avouer maintenant, c'est à ce moment seulement que des concepts comme « épistémologie », « transposition didactique » ou « transposition pragmatique » (Perrenoud, 2004) ont pris véritablement sens dans mon esprit. Jusque-là, dans les écoles normales, on ne faisait que traduire les plans d'études en plans d'actions, trouver la



Des savoirs pour enseigner

Pierre Petignat



meilleure façon de faire sans perdre trop de temps, enseigner à gérer la classe avec le respect des élèves et dans un espace protégé d'apprentissages. On abordait l'enseignement des matières dans les cours de méthodologie qui mettaient en évidence les bonnes pratiques et les « trucs du métier » utile à l'enseignant « artisan » pour reprendre un des paradigmes de Paquay (1994). Dans le meilleur des cas, on faisait référence aux « Pédagogies Nouvelles » : Freinet, Oury, Dewey ou Decroly, des pédagogues de la première moitié du 20^e siècle.

Des savoirs en rupture avec les pratiques

Dès lors, je peux comprendre mieux les réflexions de mes collègues congolais quand, en 2011, nous démarrons la réflexion ensemble pour l'écriture du manuel de pédagogie à l'intention de l'enseignant congolais et plus largement africain. Pour plusieurs d'entre eux, ce « savoir pour enseigner » relève plus de la connaissance théorique des grands courants, de la psychologie de l'apprentissage et du développement, de la connaissance des étapes du développement de l'enfant ou de l'adolescent et non de véritables savoirs pour agir dans le terrain, dans la réalité de la classe, face aux élèves.

La pratique pédagogique des enseignants en classe ne vise que la reproduction des expériences d'apprentissage faites durant leur propre scolarité et l'application stricte des règles posées par les inspecteurs quant au suivi du « Programme national de l'enseignement primaire ». Il est, par exemple, clairement admis que, pour toutes les leçons, le tableau noir doit être divisé en trois parties égales, jamais plus, jamais moins. Et dans ces trois parties, il faut à gauche la révision, au milieu le développement

de la leçon et à droite l'application de la leçon. Aucune réflexion sur la pertinence et la justification de ces injonctions n'a été faite.

Les premières réflexions de l'équipe de rédaction ont donc porté sur les « savoirs pour enseigner » des enseignants congolais, ceux qui sont déjà présents, tout ou partie, dans les pratiques congolaises et ceux qui sont nécessaires « pour offrir aux enfants le meilleur enseignement possible » (CPA). Mais cela a été aussi l'occasion de se demander ensemble ce que nous voulions que l'école transmette comme valeurs en développant quelle pédagogie. Ces réflexions ont permis la remise en question de l'école congolaise encore fortement marquée par la période coloniale belge et sa vision de la transmission des savoirs. Ces réflexions ont été pour nous l'occasion de définir les savoirs pragmatiques indispensables à tout enseignant qui se doit de respecter le programme national tout en développant une pédagogie active et participative visant à donner du sens aux enseignements dispensés.

Pourquoi ce livre ?

Ce n'est pas un livre de recettes qu'il suffirait de suivre. Ce n'est pas un livre de théories non plus, même s'il y en a beaucoup, trop parfois. Ce n'est ni un dictionnaire, ni une encyclopédie pédagogique. C'est encore moins un contenu du Programme national.

C'est un livre de réflexions, un livre de propositions concrètes basées sur une longue expérience commune entre des collègues de Suisse et de la République Démocratique du Congo. C'est un livre destiné à tous les enseignants congolais et plus largement africains qui veulent changer quelque chose dans leur façon d'enseigner pour rendre leur travail plus efficace au bénéfice des élèves, afin de leur permettre de mieux apprendre, de mieux comprendre pour mieux réussir. Il propose un changement radical dans les pratiques, sans renier ce que les enseignants ont fait jusqu'à présent.

Aussi, les auteurs proposent, à partir des pratiques observées, d'analyser les résultats des élèves et l'investissement de l'enseignant dans son enseignement. Ils proposent également à chacun de prendre le risque d'introduire un peu des changements exposés dans son enseignement, par petites touches, au gré des envies et des besoins. L'enseignant est enfin invité à observer sa pratique, ses élèves pour constater les changements dans la façon des élèves d'aborder les apprentissages, dans l'évolution de la dynamique de la classe et l'ambiance entre les élèves.

Selon les auteurs, ces pratiques personnelles, longuement expérimentées et appliquées, ne peuvent être remises en cause d'un seul coup et les changements nécessitent du temps, du travail et de la persévérance. Tout changement nécessite un engagement et du travail avant d'atteindre un résultat. Tout changement demande le courage d'un premier pas. Le manuel de *Pédagogie active et participative* voudrait être ce moteur pour motiver l'enseignant et lui permettre de faire ce premier pas.

Afin de rendre ce travail plus facile, plus enthousiasmant, nous avons tenté de rendre notre proposition attrayante, de la rendre concrète et originale : tout d'abord nous avons voulu utiliser un langage simple,

Des savoirs pour enseigner

Pierre Petignat

accessible et imagé, ensuite nous avons imaginé un ouvrage facile d'accès qui peut se lire en commençant par n'importe quel chapitre. Enfin nous l'avons complété par des exemples concrets, basés sur le Programme national de l'enseignement primaire en vigueur actuellement en RDC. Mais nous pouvons affirmer que nos propositions peuvent s'adapter à n'importe quel programme d'études, indépendamment des approches proposées.

Pour faciliter encore l'entrée de chacun dans cet ouvrage, nous suggérons une lecture et une réflexion collective au sein des collègues, des cellules et unités pédagogiques ou en formation permanente, de mettre en discussion les propositions et de tenter quelques essais, quelques expérimentations avec les élèves. Chacune des propositions peut et doit faire l'objet d'un transfert dans la réalité scolaire spécifique : toutes nos idées doivent être réadaptées à la situation de l'enseignant dans son contexte, en tenant compte des élèves et de la situation réelle de l'école dans son environnement.

L'intérêt de cet ouvrage est qu'il a été écrit par un collectif de six personnes, enseignants du primaire, enseignants du secondaire, directeurs, formateurs d'adultes, inspecteurs, professeurs, tous congolais, sauf un seul, le soussigné, professeur en Suisse.

Les propositions tiennent donc bien compte de la réalité scolaire congolaise et plus globalement africaine : des classes surchargées, des moyens très limités et une formation très rudimentaire des enseignants. Malgré ces handicaps importants, il nous paraît possible de faire évoluer positivement la formation des enfants de ce continent en nous basant sur la ferme volonté des enseignants de remettre en question leur pratique pédagogique et d'adopter une nouvelle posture face à leur profession. La réussite est à ce prix, mais elle est très possible.

Cet ouvrage propose une approche pédagogique peu développée en Afrique, la Pédagogie Active et Participative (PAP), dont les grands principes peuvent se résumer à :

- Préparer un enseignement qui a du sens pour les élèves
- Mettre les élèves en situation d'activité réelle en leur proposant un projet
- Favoriser les échanges et le travail de groupe
- Respecter l'élève, garçon ou fille, et favoriser son développement
- Développer le travail individuel qui devrait influencer le travail de groupe

Mais :

- Sans jamais renoncer à l'apprentissage de savoirs nouveaux
- Sans jamais laisser à la traîne les élèves en difficulté
- Sans baisser les bras face à la discipline en classe.

Chacun de ces points est développé et explicité, renforcé par des exemples vécus dans des classes congolaises. Quelques références théoriques et bibliographiques doivent permettre aux lecteurs intéressés aux bases qui sous-tendent notre réflexion d'aller plus loin. Citons cependant les grandes figures pédagogiques suivantes : John Dewey, Célestin Freinet, Fernand Oury, Paulo Freire. Leurs pensées pédagogiques ont servi de base aux propositions développées dans le manuel.

Le lecteur visé par notre livre est donc un enseignant du primaire ou du secondaire, intéressé à remettre sa pratique en question pour viser une nouvelle pratique pédagogique qui a donné des résultats et qui en donnera encore plus si elle est généralisée. Ce livre intéressera aussi les inspecteurs, les directeurs d'écoles ou tout autre cadre de l'enseignement qui peuvent construire leur nouvelle approche de l'enseignement et utiliser nos propositions dans les formations continues des unités pédagogiques.

Des nouveaux « savoirs pour enseigner »

Le manuel de *Pédagogie Active et Participative* (PAP), tel qu'il a été pensé par ses auteurs, décline donc, dans un contexte africain, les « savoirs pour enseigner » que chacun devrait pouvoir maîtriser peu ou prou. Pour exemple, je peux citer, sans prétention d'exhaustivité :

- L'analyse et l'interprétation du programme national,
- L'éducation à la citoyenneté, à l'environnement et à la santé dans une pédagogie active,
- La pratique de l'évaluation formative,
- La pédagogie de groupe,
- La pratique des grands effectifs,
- Etc.

Chacune de ces thématiques et d'autres encore sont abordées dans notre ouvrage, dans un langage simple, accessible à tout enseignant, formé ou non à l'enseignement.

Nous n'avons pas la prétention de révolutionner l'enseignement africain par nos propositions, ni modifier en profondeur et dans un temps court les pratiques de nos collègues. Nous leur proposons plutôt de réfléchir à leurs pratiques actuelles et à les remettre en question, si possible en équipe, pour les faire évoluer. Si notre travail peut servir, pour quelques-uns, de point de départ à une nouvelle façon d'envisager sa pratique professionnelle, alors nous aurons réussi notre pari et amené une réflexion importante sur ces nouveaux « savoirs pour enseigner ». ◇

Bibliographie

- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant?* Recherche et formation, 16, pp. 7-38.
- Perrenoud, P. (2004b). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 139-158). Bruxelles : De Boeck.

Des savoirs pour enseigner

Marlène Lebrun

La question des savoirs pour enseigner et optimiser l'acculturation écrite des élèves du primaire

Définir et penser les savoirs dont ont besoin les enseignants pour atteindre leurs objectifs d'enseignement pour les élèves qui leur sont confiés, c'est interroger la professionnalité enseignante qui est en jeu. La question des compétences professionnelles des maîtres suppose la question des savoirs pour enseigner et non à enseigner. Si on a parfois tendance à confondre les deux, leur difficulté est liée. Ainsi l'enseignant du cycle 1 convoquerait-il moins de savoirs que les enseignants des cycles 2 et 3. Après une tentative de définition identitaire de l'enseignant en général, je prendrai un exemple précis pour présenter les savoirs dont a besoin un enseignant du primaire qui souhaite développer l'acculturation écrite de ses élèves.

La priorité aux enjeux

Quand on parle des savoirs pour enseigner, il s'agit de déterminer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui engagent une gestion des apprentissages dans une communauté apprenante. Le maître est en quelque sorte le chef des ressources humaines, cognitives et affectives pour faire apprendre. Enseigner, c'est faire apprendre et non apprendre.

Si l'on postule que la réussite scolaire repose fondamentalement sur la réussite de l'acculturation écrite, entendue comme un rapport positif à l'écrit avec ce qu'il suppose de médiatisation, distanciation et conceptualisation, l'enseignant doit construire ses savoirs pour finaliser son enseignement autour de cet objectif. Bernard Lahire (1993) a bien montré la difficulté qu'ont les élèves de milieu populaire¹ à entrer dans la culture scolaire car leur culture d'origine ou première, qu'elles qu'en soient la diversité et la richesse, est essentiellement orale, pratique et fonctionne presque à l'opposé de la culture écrite de l'école. Ce n'est pas une simple opposition entre l'oral et l'écrit², c'est un *rapport* à qui est en jeu

et qui oppose le fonctionnel à l'esthétique, le pratique au distancié.

Dans deux fables, *L'écolier, le Pédant et le Maître d'un jardin*, IX, 5 et *L'enfant et le Maître d'école*, I, 19, La Fontaine met en scène deux maîtres d'école qui gâtent impunément les écoliers qui leur sont confiés : *En toute affaire, ils ne font que songer/Au moyen d'exercer leur langue./Eh! Mon ami, tire-moi de danger,/Tu feras après ta harangue.*

Il est parfois plus facile de définir par le contraire. Avant de dire ce qu'il est, je vais préciser ce qu'il n'est pas ou pas seulement. Si l'on accepte que l'enseignant assume sa professionnalité en lien avec les apprentissages, il n'est pas (seulement) : un simple dispensateur d'informations qu'elles soient d'ordre disciplinaire ou transversal, ni un technicien qui applique des recettes, ni un orateur, ni un comédien dans sa classe, ni un gendarme des normes langagières, ni un correcteur évaluateur et sélectionneur. L'enseignant du XXI^{ème} siècle n'est pas celui qui transmet des savoirs par l'art de la parole et les techniques de la communication, mais c'est celui qui accompagne l'appropriation de savoirs, savoir-faire et savoir-être chez les élèves pour qu'ils construisent des capacités et compétences évolutives et durables. Celles-ci sont déterminées par les plans d'étude, les curricula, et notamment, en Suisse romande, les objectifs d'apprentissages du Plan d'Etudes Romand (PER).

Apprendre à apprendre et à penser le monde, voilà l'objectif fédérateur de tous les enseignements, quels que soient la discipline et le public concerné. Fondamentalement un projet éthique : ce que l'on voudrait que l'élève apprenant

devienne, avec ce dont il a besoin comme outils pour comprendre le monde et se comprendre. Quand il parle d'éducation, le sociologue Edgar Morin rappelle que l'enjeu de tout enseignement, s'il s'inscrit dans un véritable projet éducatif, est l'humain, ce qui englobe, à mon sens, une *paideia* et le « vivre ensemble ». Dès 1989 dans *La Philosophie de l'éducation*, Olivier Reboul rappelait que le savoir c'est à la fois ce qui libère et ce qui unit. A charge donc pour l'enseignant de mettre en scène la rencontre des savoirs. Astolfi (2014) préconise de redonner de la saveur aux savoirs. Quant à Meirieu (2014), il propose de faire une pédagogie des chefs-d'œuvre, tant artistiques que scientifiques et technologiques; l'enseignant devient alors un faiseur de culture. Pour ce faire, il faut une formation de qualité, pas une formation au rabais qui prolétarise l'enseignant dans une société automatique où l'on perd le sentiment d'exister et même le sentiment du sens (Stiegler : 2012). Un enseignant prolétarisé est soumis aux outils qu'il considère comme des fins

et non des moyens d'apprendre à apprendre et à comprendre.

Sans les penser, il reproduit les « bonnes pratiques » comme des recettes infaillibles.

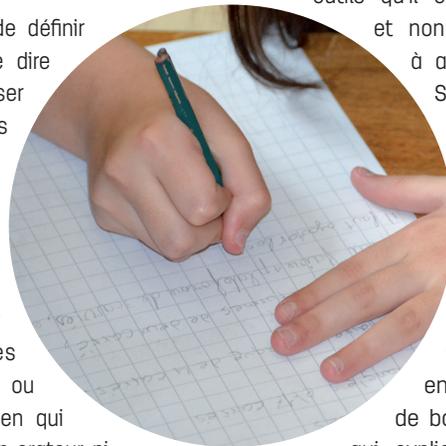
Le PER, aussi pertinent soit-il sur le plan didactique, comme le *socle des fondamentaux* en France, est un tableau de bord, un cahier des charges qui explicite les objectifs que les

élèves doivent atteindre à la fin de la scolarité obligatoire. Ni le PER, ni le socle, ni n'importe quel programme et plan d'études ne peut dire ce qui est susceptible de mobiliser les élèves, c'est-à-dire de les mettre en mouvement vers la connaissance, au sens de naître ensemble.

Après une interrogation des enjeux qui engage le pourquoi/pour quoi enseigner, j'entrerai dans le détail des savoirs pour enseigner que le maître du primaire utilise pour favoriser l'acculturation écrite de tous ses élèves.

Pour enseigner l'acculturation écrite au primaire

L'acculturation à l'écrit (Barré de Miniac : 2000) désigne le fait que l'écrit n'est pas seulement un code, une transcription de sons, un système technique de correspondances phono



Des savoirs pour enseigner

Marlène Lebrun

graphologiques, des normes langagières; c'est cela certes; mais c'est aussi l'entrée dans un univers culturel de pratiques, de significations nouvelles, une entrée qui nécessite une adaptation à de nouvelles formes de réception et d'expression de significations; et c'est aussi une adaptation à de nouvelles formes de pensée liées à ces nouvelles formes de réception et d'expression. C'est une modalité nouvelle de mise en œuvre du langage qui suppose fondamentalement une fonction heuristique qui sert la construction des savoirs et de la pensée.

Pourquoi ne pas parler de littératie et utiliser le terme d'acculturation écrite? Les apprentissages en jeu en lien avec l'acculturation écrite supposent de construire **un rapport positif à la lecture et à l'écriture comme phénomènes culturels**³. Selon l'OCDE, la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » L'acculturation écrite n'est donc pas simple affaire de littératie car elle engage des **appétences** liées aux compétences en jeu dans le lire-écrire.

Quels sont donc les savoirs utiles pour que des praticiens du primaire favorisent une acculturation écrite réussie et porteuse de toutes les promesses? L'enjeu est que l'élève réalise au mieux son métier d'élève et plus tard son métier de citoyen utile à une société dans laquelle il exercera différentes activités qu'il aura choisies en connaissance de cause pour développer ses potentialités et vivre, au sens plein du terme.

Il y a un flou terminologique entre compétences, capacités, savoirs et connaissances : au-delà de leurs oppositions, notamment celle entre connaissances et compétences, c'est la culture au pluriel qui subsume leur éventuelle opposition. Le descriptif des fondamentaux en France s'appelle « socle commun de connaissances, compétences et de culture⁴ ». En fait, il s'agit d'accéder aux fondamentaux de la citoyenneté.

Pour éviter le débat terminologique lié aux termes de capacités et compétences, j'utiliserai le terme de savoirs quand cela renvoie à des notions ou concepts et celui de savoir-faire qui appelle des

procédures et des gestes professionnels. Il est à noter que ces deux termes, basiques et fourre-tout, correspondent peu ou prou à l'opposition proposée par Meirieu (1987) qui, dans le cadre de la didactique générale, considère les capacités comme des activités intellectuelles transversales dans les différents champs de la connaissance et les compétences comme des savoirs identifiés mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé.

Dans le cadre de la langue de scolarisation, l'enseignant du primaire se promène dans deux champs, celui de la pédagogie et celui de la didactique disciplinaire. En évitant tout passeport et en favorisant la perméabilité des frontières, les sciences de l'éducation ouvrent un marché commun qui englobe les deux champs précités et permet une libre circulation. Sans conteste, l'épistémologie, c'est-à-dire la mise en perspective des savoirs, apportera la monnaie d'échange commune.

« La didactique – entendue comme ensemble de procédures d'enseignement et de travail - n'est en effet déductible ni des finalités ni des contenus qu'elle vise à transmettre, ni de l'état psychosocial de l'élève ou de la représentation que l'on s'en donne : elle est toujours, et nécessairement, une invention, risquée et aléatoire, qui s'effectue dans la fidélité aux finalités qui l'impulsent, comme en lien étroit avec les contenus à faire assimiler et en fonction de celui pour l'instruction de qui elle est tentée. » (Meirieu : 1987)

Sans entrer dans le débat que suscite légitimement cette définition de Meirieu, à laquelle je n'adhère pas complètement de mon point de vue de didacticienne du français, la citation justifie un questionnement jamais terminé sur les enjeux. L'enseignant, qui vise l'optimisation de l'acculturation écrite de ses élèves, ne peut pas ne pas se questionner sur ses représentations et conceptions : celles de la lecture, de l'écriture, de l'élève à former et du pouvoir qu'il souhaite que l'élève acquière en développant les capacités et compétences liées à la lecture et à l'écriture. Pas de compétences, sans appétences : que l'appétit soit en amont ou en aval (on sait qu'il peut aussi venir en mangeant), sans motivation intrinsèque, la compétence peut s'étioler. Si je lis pour améliorer mon orthographe, si je fais du sport pour maigrir, mes objectifs sont des

motivations extrinsèques qui ne créeront pas d'appétences ni de compétences durables. Dès le premier cycle, il s'agit de former un lecteur et un scripteur capable de traiter l'information écrite et de la produire dans sa complexité. Il importe aussi de former un acteur culturel qui, avec les œuvres artistiques dont littéraires, construira son identité dans une quête jamais terminée tout en allant à la rencontre du monde et de l'autre, *via* le jamais pensé (Lebrun : 2009).

Essayons de décliner les compétences en termes de savoirs dont a besoin le praticien pour enseigner au regard des élèves, de l'institution et de ses prescriptions/préconisations.

Du côté du pédagogique

Entre autres, la connaissance des concepts d'hétérogénéité, d'étagage, de tâche complexe, de situation problème, d'évaluation formative et formatrice et des stratégies d'apprentissage donnent des outils de réflexion de la relation pédagogique. Ces savoirs déclaratifs permettront à l'enseignant de développer de manière réflexive des savoirs procéduraux ou savoir-faire pédagogiques, en lien avec la gestion d'une communauté apprenante : varier les modalités de travail et gérer le grand groupe, les petits groupes et les ateliers pour favoriser un climat propice aux apprentissages et à la communication. Ce que le praticien peut faire à la manière de Monsieur Jourdain, certes, mais qu'il fera de manière consciente et réfléchie, donc désaliénée, à partir du moment où il fera des choix motivés. Et c'est là que les savoirs de la recherche deviennent efficaces. On y reviendra. Poursuivons notre déclinaison.

Du côté du didactique

Nombreux sont les savoirs didactiques dont a besoin un enseignant du primaire pour finaliser les activités en lien avec l'acculturation écrite, c'est-à-dire être au clair sur les objectifs d'apprentissage ciblés et évalués qui permettent à l'élève de construire un rapport positif à la lecture/écriture dans divers contextes, notamment scolaire.

Je citerai entre autres : les relations graphophonologiques dans le système de la langue écrite francophone, les stades d'entrée dans l'écriture selon Emilia Ferreiro (2000), la production d'écrit comme production de sens avec des outils liés tels que l'écriture émergente et la dictée à l'adulte, l'écriture comme

Des savoirs pour enseigner

Marlène Lebrun

habileté grapho-motrice, la compréhension/interprétation, l'interaction lecture/écriture qui recoupe celle de décodage/encodage.

Du côté du littéraire

Dans le domaine des langues, le PER décline 7 objectifs d'apprentissages communs à la langue de scolarisation et aux langues vivantes étudiées, qu'elles soient nationales ou non. La L1, soit la langue de scolarisation, a un objectif supplémentaire qui est lié à l'accès à la littérature comme patrimoine francophone et mondial. On ne peut donc pas réduire la langue de scolarisation à un simple enjeu d'instrumentation, autrement dit une langue des apprentissages au service de toutes les disciplines.

La culture de l'écrit suppose des savoirs littéraires, notamment en littérature de jeunesse et en narratologie. Ce sont aussi des savoir-faire liés à une pratique culturelle et à l'analyse du corpus en jeu. Les savoir-faire sont en lien avec la lecture et l'écriture autour de la littérature, de jeunesse notamment. Il importe d'être capable de repérer le système narratif et énonciatif d'un récit fictionnel pour ne pas confondre narrateur et auteur, lecteur et narrataire. Si lire est lié au sens de faire des liens, ce qui appelle une lecture en réseau, lire c'est aussi choisir et être capable de formuler un jugement de goût et de valeur (Dumortier (2001), Lebrun (2009).

Soucieux de favoriser l'acculturation écrite, l'enseignant du primaire forme à la lecture/écriture de textes littéraires tout en formant et développant des compétences culturelles par leur lecture/écriture (Lebrun, 2014).

Du côté du professionnel

Faut-il distinguer les savoirs professionnels de ceux liés aux savoirs pédagogiques et didactiques? Dans une interaction féconde, ils s'éclairent mutuellement. Un enseignant doit prendre en compte les textes et outils officiels, notamment le PER et les moyens d'enseignement romands (MER) de l'enseignement obligatoire en Suisse romande.

Les savoir-faire professionnels appellent deux types de compétences : une compétence à travailler en équipe et une compétence à faire un retour réflexif sur ses gestes, pratiques et projets pour les optimiser grâce au partage entre pairs experts.

Ces compétences sont incontournables pour construire des savoir-faire didactiques et pédagogiques, c'est-à-dire construire des dispositifs didactiques d'enseignement – apprentissage qui permettent aux élèves d'apprendre, d'apprendre à apprendre, de construire des compétences et de devenir autonomes. Les savoir-faire didactiques supposent d'utiliser des outils didactiques dont les MER et de savoir traiter l'information didactique tout en prenant en compte la transposition⁵ didactique, ce qui suppose une perspective épistémologique.

C'est à cet endroit que le bât peut blesser au lieu d'aider et d'accompagner. Beaucoup de praticiens ignorent et même méprisent les savoirs issus de la recherche. Ils révèrent les savoirs à enseigner et refusent les savoirs scientifiques qui portent sur les contenus à enseigner et les processus d'enseignement. Peut-être que cette désaffection de la théorie accompagnée du sempiternel « trop de théorie, pas assez de pratiques⁶ » qui ponctue depuis de nombreuses années la critique des cours de formation initiale et continue s'explique par le sens commun qui est lié à la théorie, c'est-à-dire ce que l'on est censé faire... L'obligation n'a jamais bonne presse.

Que penserait-on d'un médecin qui se méfierait des savoirs issus de la recherche médicale? Et son patient qu'en penserait-il? Manquerait-il un maillon dans l'enseignement, celui de la formation qui est à l'articulation de ce qu'il est commode d'opposer, soit la théorie et la pratique? Dans une perspective de formation des enseignants reliée au travail de la recherche, nombre de didacticiens formateurs s'efforcent de toujours partir des pratiques car elles posent les bonnes questions et proposent des hypothèses, des éléments de réponse à des questions théoriques tout en les informant. On peut légitimement évoquer les intuitions des praticiens. Les théories convoquées en retour éclairent les pratiques qu'elles informent à travers cette tripartition où les théories ne sont pas premières mais centrales et encadrées.

Pratiques premières-théories-pratiques secondes et réflexives

Il importe donc de contribuer au développement professionnel des praticiens pour qu'ils puissent être formateurs et chercheurs tout en enseignant et justement parce qu'ils

enseignent. L'écriture réflexive⁷ est le vecteur privilégié de ce développement par la formation et la recherche en synergie. Écrire sur ses pratiques permet de les justifier, de les mettre à distance et de les partager.

Si les pratiques premières promeuvent les savoirs d'expérience, les pratiques secondes permettent leur transférabilité et leur construction par les praticiens concernés.

Ce sont des gestes et postures professionnels qui font interagir les différents savoirs et savoir-faire en jeu. En déclinant les différentes formes de savoirs en jeu, savoirs d'expérience, savoirs experts ou savants, savoirs disciplinaires, didactiques, pédagogiques et en les conjuguant, j'ai essayé, de mon point de vue de didacticienne, de préciser les compétences professionnelles qui sont en jeu. Encore un pas et c'est le référentiel de compétences que toutes les institutions modernes de formation des enseignants proposent aujourd'hui.

Un paradigme de savoirs pour enseigner?

Le paradigme des savoirs en jeu dans l'enseignement est tout sauf compliqué. Comme système complexe, il est l'expression d'une interaction et d'une solidarité entre différents savoirs qui constituent un ensemble, un système qui s'offre à notre action et notre conceptualisation.

« Ainsi, la centration sur la relation pédagogique requiert-elle, sans doute, un régulateur attentif à ce que les échanges s'effectuent dans la confiance et le respect réciproques; la centration sur la rigueur didactique, pour sa part, gagne-t-elle toujours en efficacité si elle est accompagnée d'un solide apport épistémologique; tandis que l'intérêt pour les stratégies individuelles est, de son côté, toujours plus fécond si l'on dispose d'hypothèses, de grilles de lectures permettant de recueillir et traiter les informations. » (Meirieu : 1987/2012, 15)

L'épistémologie qui favorise une vue d'ensemble diachronique et synchronique ainsi qu'une distanciation est fondamentale car elle se trouve au cœur des savoirs pour enseigner dont la liste, même spécifique et centrée sur un niveau et un contenu d'enseignement, ne peut être exhaustive car elle est toujours évolutive. En ce sens, l'épistémologie a une fonction émancipatrice.

Des savoirs pour enseigner

Marlène Lebrun

Ainsi l'enseignant du primaire développe-t-il des compétences évolutives qui permettent de faire de la recherche-action dans sa classe et son établissement. Cela veut dire : être en situation de praticien chercheur dans la classe, capable d'inventer et de réguler, de construire et d'évaluer, d'utiliser les outils, les méthodes, les situations qui lui sont suggérés par son institution, son environnement ou ses lectures, mais en observant les effets qu'ils produisent. Sans tomber dans l'empirisme radical, l'enseignant utilisera tout ou partie, peu ou prou, des modèles, mais ceux-ci ne seront validés que par l'appropriation qu'il en fera, les résultats qu'ils lui permettront d'atteindre en termes de performances d'élèves, ce qui suppose des compétences et appétences liées au lire/écrire, soit la réussite de l'acculturation écrite qui n'est jamais terminée car consubstantiellement évolutive.

Pour terminer du côté de la formation

Enseignement et formation ont partie liée : il importe de former un praticien réflexif et engagé si l'on veut se donner les moyens de former un élève qui désire apprendre, développer des compétences pour apprendre à apprendre et devenir autonome.

Qu'une institution de formation d'enseignants comme la HEP puisse développer des séminaires collaboratifs de recherche, formation et réflexion où le maître mot sera le partage des savoirs et des expériences pour enseigner et former. La richesse du séminaire dépendra de la diversité de statuts de ses acteurs réunis par des enjeux communs, notamment la volonté d'un enseignement qui promeuve la réussite pour tous, au sens de Comenius. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les crédits d'ouverture⁹ initiés par la HEP-BEJUNE à la rentrée 2014.

Au terme de cette modeste réflexion de formateur chercheur en didactique du français, je définis l'enseignant comme un expert qui ne se contente pas d'avoir une maîtrise disciplinaire des objets enseignés (c'est bien sûr le moins) mais les pense dans une perspective didactique et épistémologique, car les savoirs à enseigner sont évolutifs et provisoires. L'enseignant est aussi un passeur qui rend possible l'apprentissage et l'appropriation, un amateur éclairé de culture soucieux de former des acteurs culturels, un praticien réflexif capable de partager et de mutualiser ses savoirs et savoir-faire, et, *in fine*, un

chercheur en questionnement et en mouvement. L'inquiétude pédagogique est consubstantielle à la démarche de l'enseignant qui n'est jamais en repos (*inquiet* signifie étymologiquement pas en repos) et soucieux de transmission au sens plein du préfixe trans et du terme de mission qui rappelle la question liminaire des enjeux.

Il resterait à interroger le rapport des enseignants aux savoirs pour enseigner car ce rapport permet d'appréhender, en partie, leur appropriation des contenus disciplinaires et transversaux et leur propre construction des finalités des savoirs en jeu dans une perspective d'enseignement-apprentissage de ces savoirs. Si le rapport des élèves aux savoirs a été beaucoup interrogé par les sociologues et les didacticiens, cela est moins vrai du rapport des enseignants aux savoirs (pour enseigner, à enseigner et enseignés). C'est une question de recherche importante si l'on veut se donner les moyens de comprendre et de définir le travail professionnel de l'enseignant. Mais, c'est une autre question qui dépasse les limites de cette contribution qui se proposait de décliner des savoirs pour enseigner dans un contexte précis.

Terminons par un souhait : que la démocratisation de l'accès aux études devienne la démocratisation de la réussite, si l'on ne veut pas que démocratisation rime seulement avec massification. Le père de la didactique, l'humaniste hollandais Jan Comenius, intitulait son ouvrage, *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*⁹. C'était le milieu du XVII^{ème} siècle... Au XXI^{ème} siècle, il importe de se donner les moyens d'une formation durable¹⁰ et de qualité qui fassent reconnaître les enseignants comme de véritables professionnels de l'apprentissage. ◊

¹ Milieu populaire ne suppose pas nécessairement milieu socio-économiquement peu favorisé. Dire qu'une culture est populaire n'appelle pas un jugement de valeur mais constate une distance importante avec les formes culturelles des élites légitimées par l'école.

² On entend souvent des enseignants déplorer le fait que les élèves écrivent comme ils parleraient. Or, l'ordre scriptural est une modalité nouvelle de mise en œuvre du langage qui instaure un nouveau mode d'accès à la communication, à l'expression et au savoir. Cet ordre scriptural, expression que l'on doit au linguiste Peytard, ne doit pas être confondu, comme on le fait souvent dans le langage commun, avec l'écrit comme canal de transmission. C'est cette expression du sens commun que l'on trouve dans la déploration citée *supra* qui peut se transformer en une incompréhension face aux difficultés des élèves à l'écrit alors qu'ils ne les rencontrent-rencontreraient pas à l'oral.

³ Nombreuses sont les recherches depuis vingt ans, tant chez les sociologues que les didacticiens, qui se sont

intéressées au rapport à la lecture et à l'écriture. En amont, il y a le postulat de l'importance de la définition de ce rapport à pour faciliter l'acculturation écrite et l'inscrire dans un développement durable.

⁴ Le 8 juin 2014, le Conseil supérieur des programmes français a rendu public le projet de nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, dont le principe a été réaffirmé par la loi d'orientation du 8 juillet 2013 (article 13). Il définit la culture commune (d'où le singulier de culture) qui permettra à chaque élève de s'engager dans un rapport positif au savoir, de s'insérer dans la société pour y jouer pleinement son rôle de citoyen et de favoriser pour chacun la poursuite de sa formation tout au long de sa vie.

⁵ Je préfère au terme de transposition théorisée par Chevallard (1985) celui de reconfiguration proposée par Vargas (2006).

⁶ On remarquera le singulier à théorie et le pluriel à pratiques...

⁷ A la rentrée 2014, le décanat de la formation secondaire à la HEP-BEJUNE m'a proposé d'initier un cours intitulé, *Favoriser une posture critique avec l'écriture réflexive*, dans le cadre de la pratique professionnelle des futurs enseignants du secondaire 1 et 2.

⁸ Les crédits d'ouverture permettent d'établir un lien entre la formation initiale de bachelier ou master et la recherche institutionnelle. Ainsi les étudiants volontaires peuvent-ils bénéficier de boni de crédits s'ils participent à des travaux de recherche « académique ».

⁹ Jan Comenius intitulait sa réflexion *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Dès la première moitié du XVI^{ème} siècle, l'humaniste hollandais envisage une éducation qui permet la réussite de tous sans pour autant réduire les exigences.

¹⁰ Une formation durable suppose qu'elle soit initiale et continue pour reprendre les termes en usage.

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P. (2008) : *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris : ESF.

BARRE DE MINAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écrit*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

CHEVALLARD, Y. (1985) : *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble (126 p.). Deuxième édition augmentée 1991.

COMENIUS (1627-1632) : *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* trad. de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert. 2^e éd. revue et corrigée (2002). Paris, Klincksieck, Philosophie de l'éducation.

DUMORTIER, J.-L. (2001) : *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

FERREIRO, E. (2000) : *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette éducation.

LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, PUL.

LEBRUN, M. (2009) : Les enjeux et défis de l'enseignement de la littérature : la formation d'acteurs littéraires comme sujets de culture, Note de synthèse, habilitation à diriger des recherches, Université Rennes 2.

LEBRUN, M. (2014) : *Le jugement de goût et de valeur : une question d'engagement*, Mélanges offerts à Jean-Louis Dumortier, Presses universitaires de Namur.

MEIRIEU, Ph. (1987) : *Apprendre...oui, mais comment*, ESF éditeurs, Paris, 23^{ème} édition 2012.

MEIRIEU, Ph. (2014) : *Le plaisir d'apprendre*, Conférence sur le Café pédagogique.

REBOUL, O. (1989) : *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUL.

STIEGER, B. (2012) : *États de choc - Bêtise et savoir au XXI^{ème} siècle*, Paris, Fayard/Mille et une nuits.

VARGAS, C. (2006) : *Didactique des langues première, secondes et étrangères*, Skholé, IUFM d'Aix-Marseille.

Des savoirs pour enseigner

Georges-Alain Schertenleib

Savoirs professionnels et enseignement de la musique à l'école primaire

Dans l'histoire récente, la place de la musique dans les programmes scolaires n'est que rarement contestée. En France, elle est discipline obligatoire à l'école primaire depuis 1882 (Alten, 1995). Certains enseignants font vivre à leurs élèves des activités musicales riches. Cependant, nous constatons que son enseignement demeure problématique, comme le montrent de nombreuses études en Europe et ailleurs. Souvent perçue par les enseignants généralistes comme complexe à enseigner, cette discipline nécessite des savoirs et des compétences spécifiques. C'est la première discipline à être abandonnée quand le temps manque, lorsque l'enseignant n'y est pas à l'aise ou parce qu'il la considère comme moins importante (Maizières, Vilatte & Dupuis, 2007).

Mais quelle est la nature des savoirs utiles pour enseigner correctement la musique à l'école primaire? Selon une représentation largement répandue dans la population, il s'agirait essentiellement de savoirs musicaux ainsi que le confirment ces paroles d'enseignants du primaire:

« Comme je ne pratique pas la musique, je ne suis pas capable de l'enseigner correctement ».

« Je fais un peu de chant avec mes élèves mais je ne suis pas musicien: je ne connais pas le solfège ».

C'est donc « le manque de compétences qui permet aux enseignants de justifier l'insuffisance, voire l'absence totale d'activités musicales dans leur classe » (Maizières, 2011, p. 20). Je formule l'hypothèse que cette représentation est pour une large part causée par l'histoire même de la musique à l'école.

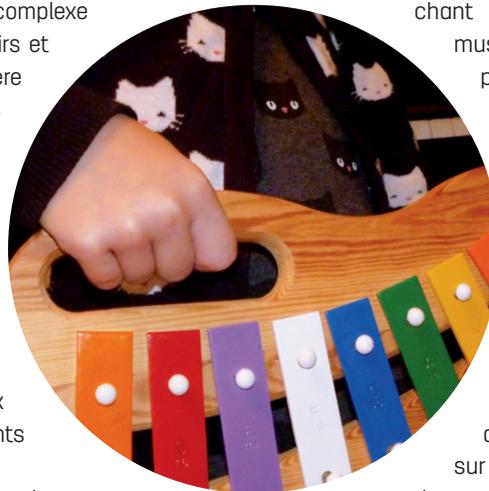
Nous avons étudié celle-ci à travers divers textes sur l'école concernant les cantons de Vaud et Neuchâtel (Gavillet & Schertenleib, 2010). Cette étude nous montre la place prépondérante du chant dès le 15^e siècle au moins. Cependant, jusqu'à l'arrivée de Jaques-Dalcroze (1865-1950), on ne peut pas parler d'éducation musicale à l'école, si l'on excepte, en plus de la pratique du chant, l'expérience avant-gardiste de Pestalozzi à Yverdon de 1805 à 1825: il y enseigne « avec méthode » la lecture de la

musique et la théorie. Nous voyons donc qu'après la pratique du chant, « faire de la musique » à l'école signifierait y apprendre le solfège et la théorie musicale. Cette idée est probablement largement inspirée par le modèle du Conservatoire parisien du 19^e siècle, bien différent du modèle scolaire: enseignement individuel, pratiques « savantes », élèves volontaires et possibilité d'abandonner au terme d'un semestre ou d'une année. L'école n'a certainement pas pour rôle de former des « musiciens » selon ce modèle-là et n'en a de toute évidence pas les moyens.

Le 20^e siècle a connu une évolution importante dans les domaines de la pédagogie musicale (Jaques-Dalcroze, Willems, Kodaly, Orff, Ward,...) et de la recherche en didactique de l'éducation musicale (Murray Schafer, Delalande, Tafuri, Sloboda,...). Dès les années 70 environ, ces travaux ont exercé une influence sur la conception des programmes et des moyens d'enseignement de la musique à l'école, en Suisse et ailleurs. Par exemple, en Suisse romande, le programme CIRCE¹ et les moyens d'enseignement *A vous la musique!* (Bertholet & Petignat, 1982-1988) ont vu apparaître de « nouvelles » pistes pour l'enseignement de la musique: développement de l'écoute et des « techniques musicales »,

apparition d'une modeste part d'invention. Cependant, le chant demeure largement prioritaire et la créativité musicale reste presque totalement absente des pratiques enseignantes (Schumacher, 2002). Dans le PER², ces « nouveaux » domaines de la musique sont plus explicites. Les répertoires d'écoute s'élargissent (jazz, musiques traditionnelles, musiques du monde,...), la création se développe (ambiances sonores instrumentales, textes sur des mélodies, mélodies à l'aide d'instruments, improvisations vocales et instrumentales,...). Si le curriculum prescrit et la formation des enseignants évoluent, nous pouvons nous interroger sur ce qui se passe « sur le terrain ». Certaines études sur les pratiques des enseignants, conduites dans des contextes où le curriculum prescrit tient compte de ces « nouvelles » approches de la musique à l'école, apportent

le même constat pessimiste: de nombreux enseignants renoncent à faire de la musique avec leurs élèves, s'appuyant essentiellement sur leur manque de compétences musicales. Pour Maizières (2011), les pratiques musicales personnelles de l'enseignant ont certes un effet sur leur enseignement de la musique en quantité et en variété, mais cet effet n'est pas plus important que celui généré par le sexe, l'âge, l'ancienneté ou le cycle dans lequel l'enseignant travaille. En revanche, la valeur que les enseignants attribuent à la musique pour le développement de leurs élèves semble, elle, déterminante pour leurs pratiques d'enseignement, qu'ils se déclarent « musiciens » ou non. Par conséquent, le manque de compétences musicales ne permettrait pas de justifier davantage l'abandon de l'enseignement de la musique que, par exemple, l'âge ou le sexe de l'enseignant. Mais quelles sont ces compétences? Quels savoirs musicaux et/ou professionnels sont-ils mobilisés par les enseignants dans la conduite d'activités de musique à l'école?



Des savoirs pour enseigner

Georges-Alain Schertenleib

	« musicien »	« non-musicien »
En formation	Étudiante HEP-BEJUNE (3 ^e année) Stage en 5 ^e année primaire	Étudiant HEP-BEJUNE (3 ^e année) Stage en 5 ^e année primaire
Débutants	Enseignante depuis 2 ans 5 ^e année primaire	Enseignant depuis 2 ans 4 ^e et 5 ^e années primaires
Expérimentés	Enseignant depuis plus de 10 ans 4 ^e année primaire	Enseignante depuis plus de 10 ans 5 ^e année primaire

Dans le cadre d'un mémoire de MAS dont de larges extraits ont été publiés récemment aux éditions HEP-BEJUNE (Schertenleib, 2014), je me suis posé cette question pour le domaine le plus abandonné par les enseignants: la créativité musicale dont en particulier la composition de chansons en classe. Six enseignants ont été sollicités pour participer à cette étude, regroupés selon les critères suivants:

« Musicien » signifie que l'enseignant concerné a une formation et une pratique régulière de la musique en dehors de sa formation professionnelle. Les trois « musiciens » ont été formés au Conservatoire ou dans d'autres institutions (4 ans pour l'étudiante, plus de 9 ans pour les deux enseignants).

Ils étaient priés de mettre en place une activité de composition de chansons avec leurs élèves. Les deux étudiants ont découvert quelques manières de procéder lors des cours de didactique de la musique puis devaient le vivre avec leurs élèves en stage. Les deux enseignants débutants avaient eux-mêmes vécu cette expérience en stage deux ans auparavant. Les deux enseignants expérimentés n'avaient jamais pratiqué auparavant ce type d'activité. Ils n'ont reçu qu'une information générale dans le cadre d'un entretien les réunissant avec les deux enseignants débutants et le chercheur. Cet entretien leur permettait de questionner leurs deux jeunes collègues sur l'expérience qu'ils avaient vécue auparavant. Pour les six enseignants, malgré une première expérimentation de deux d'entre eux, cette activité était considérée comme très novatrice. Ils ont accepté d'y participer avec plus ou moins d'appréhension - une des enseignantes se disait même « très angoissée » - mais leur curiosité sur « ce que ça pouvait donner » a pris le dessus.

Les activités étaient filmées en vidéo. Sur la base d'extraits préalablement sélectionnés par le chercheur, les enseignants étaient ensuite invités à participer à un entretien lors duquel ils visionnaient ces extraits et s'exprimaient à leur propos. Ces entretiens étaient enregistrés puis retranscrits. L'analyse portait, d'une part, sur les vidéos, d'autre part sur les entretiens.

Je n'entrerai pas ici en détail sur le processus et le déroulement du travail en classe. Je souhaite toutefois mentionner quelques éléments qui me paraissent intéressants:

- « les six enseignants et leurs élèves, quelles que soient leurs compétences, sont allés jusqu'au bout du processus: les chansons existent,

elles ont été interprétées et enregistrées. Pour certaines d'entre elles, une présentation publique a été organisée » (Schertenleib, 2014, p. 109);

- dans les six classes, les formes sociales de travail ont été relativement variées mais les activités ont majoritairement été conduites en groupes de quatre à cinq élèves bénéficiant d'une assez grande autonomie de manœuvre;
- le temps total consacré à l'activité a été très variable d'une classe à l'autre: entre 1h35 au minimum (sans la part consacrée à l'écriture des paroles qui émergeait aux leçons de français) et 8h au maximum (y compris plusieurs moments d'étude de formes de chansons et de travail d'improvisation instrumentale).

Je souhaite maintenant mettre en évidence quelques résultats de ma recherche. Sans y répondre de manière définitive, ils permettent d'apporter un éclairage sur la question des rôles et des actions des enseignants dans la conduite de ce type d'activités et donc sur les savoirs musicaux et professionnels qui sont mobilisés par ceux-ci. Dans le contexte de mon étude, j'ai identifié quatre rôles principaux joués par les enseignants:

1. Mettre en place un dispositif et un contexte favorables à la création;
2. Accompagner ou étayer le travail des élèves tout en restant suffisamment à distance pour leur « laisser la main »;
3. Réguler la situation créative, ce qui, dans un contexte de création musicale, nécessite une certaine tolérance par rapport aux nécessaires moments d'incertitude considérés parfois comme du « temps perdu »;
4. Transmettre des éléments de culture (par exemple les caractéristiques et les composantes d'une chanson).

Les actions menées par les enseignants sont directement liées à leurs rôles successifs et dépendent des savoirs musicaux et professionnels qu'ils maîtrisent. Par exemple, un enseignant « non musicien » se mettra plus volontiers à l'écart du processus de création musicale, déléguant celui-ci aux élèves. En revanche, ses compétences de gestion de la classe et du travail de groupes favoriseront la mise en place d'un cadre (espace, temps, matériel) favorable à cette création et d'observer l'évolution de l'activité, ce qui lui permettra ensuite de déterminer les moments où se révéleront nécessaires ses interventions pour l'accompagnement, la relance, les changements, etc.

Les savoirs que j'ai pu mettre en évidence se répartissent en deux catégories principales: les savoirs professionnels et les savoirs musicaux. Les savoirs professionnels se subdivisent en savoirs didactiques et savoirs transversaux. Enfin, chacune des catégories est divisée en savoirs théoriques et savoirs d'action.

Pour la conduite de ce type d'activité, les six enseignants sont unanimes à considérer que les savoirs professionnels sont prioritaires. Outre les quatre rôles mentionnés plus haut, ceux-ci concernent:

- le développement de la collaboration entre les élèves;
- le lâcher-prise et la confiance faite aux élèves;
- la stimulation des élèves;
- la gestion de la classe et du travail de groupes;
- la gestion des diverses temporalités;
- la prise de recul sur une démarche préétablie pour tenir compte des procédures choisies par les élèves;

Des savoirs pour enseigner

Georges-Alain Schertenleib

- la maîtrise de l'utilisation de certains outils (enregistreur, caméra, ordinateur).

Si l'enseignant est musicien, il peut mettre en place une plus grande diversité de démarches. Cependant, peu de savoirs musicaux semblent indispensables à la conduite de l'activité. Au contraire, les enseignants musiciens considèrent que leurs compétences musicales risquent de les inciter à confisquer tout ou partie de la tâche de création ou à tant guider la démarche que les élèves ne sont plus que des exécutants au service des idées musicales de l'enseignant.

Les savoirs musicaux qui sont convoqués par les six enseignants sont :

- la connaissance du concept de chanson (paroles et liens avec la poésie, structures mélodiques et rythmiques, structure couplets-refrains, etc.);
- la connaissance des concepts de mélodie, de rythme, d'accompagnement, de tempo;
- la connaissance du concept de tonalité;
- la capacité à capter et reprendre des idées musicales émergentes, (mélodie, rythme, structure harmonique ou tout élément exploitable par la suite).

Tous les autres savoirs musicaux dépendent des démarches choisies. Ils ne sont donc pas indispensables à toutes les démarches.

Pour conclure, nous observons que, dans le contexte de cette étude, les compétences de musicien sont peu nombreuses en regard des compétences professionnelles. Cette observation a modifié certaines représentations des participants à l'étude et confirme, d'un point de vue qualitatif, les résultats de Maizières: ce n'est pas la pratique musicale de l'enseignant qui est déterminante pour la conduite de ce type d'activité musicale en classe. ◇

¹ Commission ayant été chargée dès 1970 d'écrire un plan d'étude commun aux cantons de Suisse romande pour les six premières années de l'école primaire.

² Plan d'études romand.

Références bibliographiques

Alten, M. (1995). *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours*. Issy-les-Moulineaux: EAP.

Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (1982-1988). *À vous la musique. Méthodologies de la 1^{re} à la 6^{ème} année*. La Chaux-de-Fonds: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Gavillet, C. & Schertenleib, G.-A. (2010). *Une approche de l'histoire de l'éducation musicale dans les cantons de Vaud et de Neuchâtel au travers de la littérature musicale scolaire (1900-2010)*. Manuscrit non publié, Université de Genève - FAPSE.

Maizières, F. (2011). L'éducation musicale à l'école primaire: quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant? *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44 (1), 19-40.

Maizières, F., Vilatte, J.-C. & Dupuis, P.-A. (2007). *Pratique de la musique en amateur des enseignants du premier degré et enseignement de la musique*. Consulté le 9 mai 2011 dans le site web du Congrès AREF 2007 : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Frederic_MAIZIERES_329.pdf

Schertenleib, G.-A. (2014). Savoirs professionnels et musicaux mobilisés par des enseignants généralistes dans la conduite d'activités de création musicale à l'école primaire. In I. Mili, I. Balmori & G.-A. Schertenleib (Ed.), *Didactique de la musique. Contenus et recherches* (pp. 67-155). Bienne: HEP-BEJUNE.

Schumacher, J. A. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Publicités

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

Recherches



Cet ouvrage présente trois volets de la didactique de la musique: l'écoute musicale pratiquée en classe, resituée dans une perspective de recherche en didactique de la musique telle qu'elle se déploie depuis une quinzaine d'années; l'enseignement du chant, à travers une reconstruction des systèmes didactiques à l'œuvre dans ses pratiques de transmission à partir de traces historiques multiples et la création musicale en classe, centrée sur la composition de chansons par des élèves et leurs enseignants sur la base d'observations de terrain. Ces trois approches de la musique selon trois perspectives particulières constituent de nouvelles pistes de réflexion sur la didactique de cette discipline artistique mais également sur sa place et son sens dans l'école d'aujourd'hui.

http://www.hep-bejune.ch/boutique/recherche/didactique_musique

La maîtresse doit savoir qu'on l'aime...

En juillet dernier, l'école Joliot-Curie a été la cible d'incendiaires à Gennevilliers en Haute-Seine, on suspecte une bande d'anciens élèves. Idem à Pluguffan dans le Finistère, où c'est l'école Notre-Dame des Grâces qui est visée. À la même époque en Montérégie au Québec, c'est une école primaire à McMasterville qui est la proie des flammes. Perte totale. Des adolescents sont soupçonnés d'y avoir mis le feu. Octobre 2014, encore deux écoles et une médiathèque sont incendiées à Corbeil-Essonnes dans la région de l'Île-de-France, et la liste n'est pas exhaustive. La Suisse présente des résultats plus modestes: un seul incendie à Aigle, en 2009: un mineur a agi par vengeance, il en avait contre l'école et le système en général...

Par chance, les incendiaires s'en prennent à ces lieux d'apprentissage une fois les vacances arrivées, ou encore la nuit, lorsque profs et élèves sont rentrés chez eux, ce qui permet d'imaginer que la hargne s'adresse au symbole et non aux personnes. Les enseignants n'ont donc pas à rajouter aux compétences nécessaires pour enseigner celles que maîtrise tout bon pompier. Quoi que...

On sait que les profs sont régulièrement appelés à « éteindre des feux »: bagarres entre élèves, conflits avec les parents, élèves en révolte ou en souffrance, collègues en révolte ou en souffrance... sans oublier les occasionnels feux de poubelles! Si l'on en croit une étude récente dont les quotidiens de notre pays se sont fait l'écho, les enseignants sont débordés, épuisés, menacés par le burn out. Et ce ne sont pas seulement les flambées

explosives qui fatiguent, mais aussi la braise sournoise que sont, au quotidien, les élèves en difficulté ou démotivés, les classes de plus en plus nombreuses et hétérogènes, les programmes de plus en plus lourds, l'évaluation de plus en plus prégnante, sans oublier le désespérant sentiment d'être seul dans la fosse aux ours.

Quels sont alors les « savoirs » qui pourraient mettre les enseignants à l'abri de ces petites misères, tout en maintenant vive la flamme d'apprendre de leurs élèves?

La messe est dite!

En réalité, tout a déjà été dit sur la question... et depuis longtemps! *Quelques exemples en vrac: Quels référentiels de compétences? Quels savoirs pour enseigner?* (Paquay, 2012), *Apprendre, oui mais comment?* (Meirieu, 2012), *Questionner pour enseigner et pour apprendre* (Maulini, 2005), *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (Perrenoud, 1996), *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes* (Perrenoud, 1995), *L'enseignement explicite* (Gauthier, 2007). Ou encore *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (Chevallard, 1985), *Pratique du micro-enseignement* (Wagner, 1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (Develay, 1995), *Apprendre!* (Giordan, 1998), *Vers une gestion éducative de la classe* (Archambault/Couinard, 1996), *Questions de discipline à l'école* (Prairat, 2002)... Sans oublier nos illustres ancêtres (par ordre alphabétique): Bloom, Comenius, Cousinet, Dewey, Decroly, Ferrière, Freinet, Makarenko, Montessori, Oury, Piaget, Rousseau, Skinner, Steiner, Vigotsky... et j'en oublie!

Les balises d'un choix pédagogique éclairé sont donc à la disposition de qui veut se lancer dans l'aventure. Par ailleurs les formations d'enseignants, si elles n'abordent pas toujours de manière frontale les indispensables questions institutionnelles et politiques liées à l'école, « savent » ce qu'il faut « savoir » et proposent un bel éventail de modèles didactiques et de pistes d'intervention.

Qu'en pensent les enfants?

Tout étant déjà dit par plus savants que moi, j'ai donc choisi de donner la parole aux

enfants: quelles représentations les jeunes de différents âges ont-ils des « savoirs » et des « savoirs faire » nécessaires aux enseignants.?

Pointage informel, qui n'a qu'une valeur indicative et illustrative, la démarche m'a conduite à discuter avec des élèves de 4 à 16 ans, scolarisés « près de chez moi ». Chaque groupe d'âge est représenté par 12 à 15 enfants, choisis par l'enseignant parmi ceux qui levaient la main, et rencontrés hors de la classe par groupes de trois.

Les tout petits

Sans surprise (Piaget nous avait bien avertis de l'égoïsme des petits), les « 4 - 5 ans » ont de la difficulté à répondre à la question. Ils sont centrés sur leur propre vécu, sur ce qu'ils font, eux: « jouer, bricoler, travailler, découper... ». Sauf pour un ou deux, qui sont capables de dire que les enseignantes doivent savoir compter (« faire des calculs »), lire, écrire, chanter ou encore préparer le travail (« faire des travaux, comme ça après, nous, on peut travailler »), coudre des costumes pour un spectacle ou préparer des gâteaux d'anniversaire, ils n'« entendent » pas la question. Les interventions disciplinaires (« gronder, punir les enfants pas sages ») sont par contre bien mentionnées pour décrire ce que « font » les enseignantes pour « faire obéir les enfants ». Certains souhaitent d'ailleurs à ce propos qu'elles ne soient « pas trop sévères »!

Pour finir, un enfant explique: « c'est bien d'être maîtresse d'école parce que nous, on est des enfants, et c'est cool de travailler avec des enfants! »

Dans la classe des « 6 ans », la question du « savoir » des maîtresses est interprétée comme « savoir les concernant »: elles doivent savoir « qu'on aime bricoler, qu'on aime qu'elles nous lisent des histoires, qu'on aime faire des devoirs, jouer, aller dans la forêt... ». Elles doivent aussi « savoir nos prénoms ». Pour ce qui est du « savoir-faire », c'est « savoir écouter les enfants », « savoir faire obéir les enfants », « savoir écrire », « dire le nom des animaux », « réparer des choses ». En filigrane, on sent aussi l'importance que les enfants accordent au sentiment de sécurité apporté par l'adulte: surveillance de

Des savoirs pour enseigner

Mona Ditisheim

la récréation (« *quand on va à la récré, elle nous regarde* »), contrôle des disputes (« *si un enfant nous tape, elle vient et elle punit* ») et soin des bobos. Pour ce qui est des apprentissages: un enfant dira qu'« *elles nous apprennent à travailler* », un autre qu'« *elles font effacer quand c'est faux* ».

Un peu plus âgés

Pour les « 9-10 ans », les connaissances à transmettre apparaissent plus immédiatement: « *savoir conjuguer les verbes, diviser...* », ou encore « *le corps humain, le nom des animaux et des fleurs* » et, élément intéressant... « *savoir sans chercher dans le dictionnaire* »! Il faut aussi faire passer ces connaissances: « *nous apprendre des trucs* »...

Les enseignantes doivent également savoir gérer le temps (« *quand c'est la récré* », « *quel jour on va à la piscine* », « *quand on doit finir un exercice* ») et l'espace (« *où est la classe, où sont les toilettes* »). Elles doivent « *faire respecter les règles* ». Mais elles doivent aussi « *connaître nos visages* » et... « *s'organiser avec le directeur* »!

Les profs doivent également « *savoir comment aider* », et évaluer leur travail (« *si on fait un contrôle, si on a fait juste* », « *mettre les couleurs* »), et... « *consoler* » quand on pleure.

Pour ces élèves aussi, la sécurité apportée par les enseignants est importante. Ces derniers doivent: « *nous compter pour voir si on est tous là* », « *surveiller qu'on fasse pas quelque chose de grave* », « *surveiller la cour de récréation dans tous les coins* » et « *savoir le numéro de téléphone de la police, de l'ambulance, et de nos parents* ». Un élève suggère « *savoir utiliser la photocopieuse* », a-t-il été témoin de certains essais infructueux?

Quelques élèves ont vraisemblablement un vécu scolaire difficile, car ce que font les maîtresses selon eux (gueuler, punir, donner trop de travail, ne pas expliquer suffisamment...) provoque une grande frustration et un sentiment d'injustice si prégnant qu'on n'arrive pas à les conduire sur un autre terrain de réflexion. « *Les profs ils crient tout le temps, des fois ça me gonfle la tête!* » s'exclame l'un d'eux en guise de conclusion.

Les « moyens »

Les enfants de 11-12 ans évoquent plusieurs éléments déjà abordés par les plus jeunes: les profs doivent « *savoir de quoi ils nous parlent* », savoir s'organiser, savoir « *mettre des règles et les faire respecter* ».

Mais certains énoncés deviennent plus précis: les enseignants doivent « *savoir nous captiver* », « *mettre des objectifs, comme ça au moins c'est plus facile, on peut s'y retrouver* ». Ils doivent aussi savoir différencier leur enseignement: « *Si y'a un enfant qui a des problèmes, qui réussit pas, ben faut l'aider en classe, être moins sévère avec lui dans le travail, lui laisser plus de temps dans les contrôles* », ou encore « *si un enfant est portugais, qu'il ne parle pas très bien notre langue, ben faut lui expliquer d'une autre manière* ».

Les enseignants doivent aussi tenir compte des spécificités des élèves: « *savoir s'adapter, parce qu'il y a des personnes qui sont plus visuelles qu'auditives. La prof par exemple, elle est auditive, et y'en a un qui est visuel, ben il faut qu'elle arrive à s'adapter* ».

La qualité de la relation maître-élève est largement évoquée, surtout par des contre-exemples qui suscitent souffrance ou frustration: sentiment d'injustice, lorsque la punition est trop forte, ou que la classe entière est punie pour les incartades d'un ou deux élèves; sentiment d'humiliation, lorsque l'enseignant a des paroles blessantes voire racistes, ou qu'il énonce les notes à voix haute, du plus mauvais au meilleur; révolte en cas de jugement intempestif et injuste « *une prof m'a traité de menteuse, après, les autres se sont moqués de moi* ». Les élèves dénoncent aussi les enseignants qui ont des chouchous, qu'ils l'aient été eux-mêmes ou non.

Ces élèves souhaitent aussi que les profs aient de l'humour, sachent rigoler avec eux et... n'arrivent pas en retard le matin!

Les « 13-14 ans »

Les élèves de cette classe de « grands » qui se préparent à aller au lycée, sont diserts et

s'expriment avec précision. Pour eux, la maîtrise de la matière est importante, mais l'accent est davantage mis sur la manière dont elle va être transmise: « *savoir expliquer de plusieurs manières au cas où quelqu'un ne comprend pas d'une manière* », « *accepter de répéter et de répondre aux questions* », savoir « *s'adapter par rapport à certains fonctionnements, on réfléchit pas tous de la même façon* ». Ils attendent des enseignants des activités diversifiées, « *pas que des fiches de révision* », « *des cours qui resteraient sérieux, mais qui seraient originaux* », « *des trucs un peu amusants, tout en nous faisant apprendre* ». Il faudrait aussi « *qu'ils donnent l'envie de suivre leur cours, la plupart du temps ils parlent et c'est ennuyeux* ». Certains enseignants, semble-t-il, « *sont un peu dans leur bulle quand ils parlent* » « *Faire des petits ateliers ou des activités par deux* » permettrait aux élèves d'avoir davantage de « *plaisir* » et, en conséquence, de « *mieux aimer la matière* ».

Par rapport à la quantité de devoirs et la (mauvaise selon eux) répartition des épreuves, ils aimeraient que les enseignants sachent « *se mettre à leur place* ». Ils imaginent que les profs ont aussi subi ces surcharges saisonnières de travail, mais que ce n'est pas une raison pour « *leur faire subir la même chose* ». Ces élèves regrettent aussi que, sous prétexte qu'ils iront au lycée dans deux ans, on refuse de réexpliquer ou qu'on réponde à une question par « *ça doit être su depuis longtemps* », sans plus.

« savoir nous écouter quand on a des problèmes »

Ces jeunes apprécient les enseignants ayant une autorité naturelle, sachant gérer le groupe sans user (et parfois abuser...) de la panoplie de sanctions à leur disposition... tout en témoignant de l'empathie pour les « *timides... c'est pas facile de vaincre sa timidité* » et les remplaçants qui se laissent danser sur le ventre. Ils apprécieraient aussi de pouvoir parler « *d'autres choses* » avec leurs profs: « *qu'on raconte notre vie, quoi, enfin pas tout le temps, mais ça peut être sympa des fois* ». L'humour a la cote, dans cette classe également. Par exemple, un élève dit, tout en précisant que « *ce n'est peut-être pas dans le savoir* », qu'il aimerait que les enseignants sachent « *rester sérieux tout en sachant rire* ».

Des savoirs pour enseigner

Mona Ditisheim

Parmi les nombreux incidents qui jalonnent le parcours scolaire de ces élèves, plusieurs suscitent un sentiment d'injustice. Un exemple : « quand on arrive 2 minutes en retard, on reçoit une annotation, mais quand le prof arrive avec 10 minutes de retard, il ne s'excuse même pas... ».

Les « 15-16 ans »

Pour les plus âgés, en fin de scolarité obligatoire, j'ai choisi de discuter avec des jeunes en grande difficulté scolaire, pour beaucoup allophones et tous, écœurés par l'école et les échecs successifs. À noter qu'ils sont unanimes à vanter les mérites de leur prof actuel, qui est « patient », « sait quoi faire avec chacune des personnes pour les amener plus loin », et qui « sait comment faire comprendre les choses ». Il les « connaît bien » et sait en outre les « calmer sans les punir ». Il leur « apprend la vie » et... leur donne des récompenses (bonbons, chocolat...) quand ils travaillent bien !

À part ça (et probablement implicitement en lien), les enseignants doivent « savoir nous écouter quand on a des problèmes » et - quand même - « nous apprendre les matières qu'on doit faire », « aider, expliquer ». Ils doivent aussi avoir « une certaine autorité, savoir tenir leur classe » et « mettre de l'ambiance, nous faire rire ». « Ne pas être agressifs ni stressés, ne pas être trop stricts ». Une élève relève que les enseignants doivent aussi transmettre des valeurs à leurs élèves, leur dire si ce qu'ils font « c'est bien ou c'est mauvais ». L'idée de la différenciation est aussi évoquée, bien que de manière maladroite : « savoir mener différents élèves, car c'est pas toujours facile avec tous les élèves ».

Et, comme pour les plus jeunes, l'adulte reste une figure rassurante, qui doit être « responsable... par exemple si un gamin se fait mal, il se casse la jambe, un truc comme ça, ben le prof il est responsable d'appeler l'ambulance ». Ce qui leur permet de se sentir « en sécurité... par exemple, quand quelqu'un te suit dans la rue et tu le connais pas, si tu es près de l'école, tu peux entrer directement et le dire au prof ».

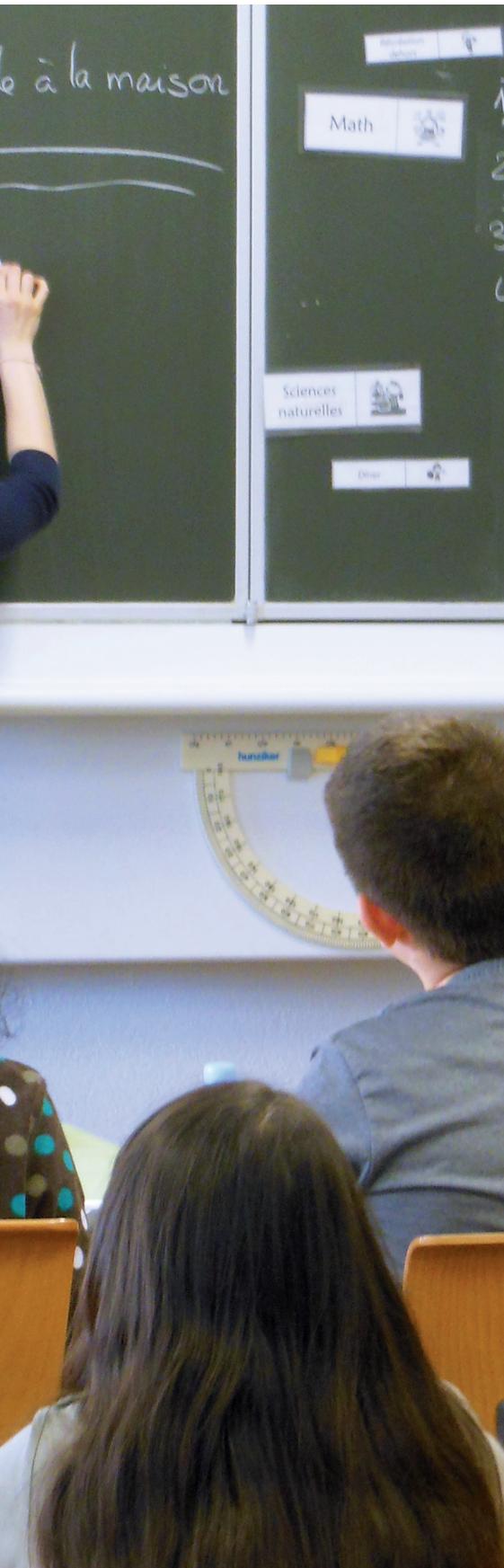
Les pare-feu

Quels sont donc, aux yeux de ces élèves, les « savoirs » et les « savoir-faire » qui préserveront du feu, des explosions et des blessures, aussi bien l'institution scolaire que les profs et les élèves ?



Des savoirs pour enseigner

Mona Ditisheim



Un jeune de 13 ans propose cette étonnante synthèse: « *Je pense qu'il faut pouvoir être à l'aise dans le milieu social avec les élèves, et dans la matière qu'on enseigne; il faut que les deux soient maîtrisés, sinon je pense qu'il y aura des dysfonctionnements dans la classe* ».

Mais quelles sont, pour les autres, les tendances fortes qui se dégagent de ces entretiens informels?

« Si eux nous respectent, on va les respecter »

Il ressort très clairement de ces quelques entretiens, que la clé du succès est dans la **qualité de la relation** que les enseignants établissent aussi bien avec le groupe qu'avec chaque élève!

Les enfants arrivent en classe avec l'envie d'être reconnus et valorisés dans leur individualité. « *La maîtresse doit savoir nos prénoms* », « *connaître nos visages* », *elle doit aussi « savoir écouter les enfants », « savoir ce qu'on aime », « bien nous connaître* ». Les enseignants doivent également « *être à l'aise avec les enfants* », « *respecter les enfants* », « *nous écouter quand on a des problèmes* », « *consoler* », « *ne pas avoir de préférences* », « *ne pas humilier* » ni « *faire pleurer les enfants* ».

La relation doit aussi être légère, empreinte d'humour. Les enfants apprécient que les enseignants sachent « *rigoler avec nous* », « *mettre de l'ambiance, nous faire rire* », « *rester sérieux tout en sachant rire* ». Et l'on devrait aussi pouvoir, selon une élève, « *parler d'autres choses, raconter notre vie...* ».

Les questions disciplinaires sont largement évoquées. Selon les groupes et les individus, on peut percevoir des vécus bien différents. Dans plusieurs cas, cet élément (« faire obéir », « gueuler », « punir »,...) arrive comme première réponse à la question des savoirs, et il est empreint de sentiment d'injustice, voire de révolte et de souffrance. Dans d'autres cas, mettre un cadre dans le respect est mentionné comme un savoir-faire positif et nécessaire (« nous calmer sans punir », « mettre des règles et les faire respecter »).

Maîtrise de savoirs et didactique

La maîtrise des savoirs à enseigner semble aller de soi. Les petits n'en parlent quasiment pas: les enseignants sont des adultes comme les autres, ils « savent des choses » et les leur apprennent. Pour les plus grands, la maîtrise des matières à enseigner est évoquée, mais comme une évidence: s'ils n'avaient pas ces connaissances, ils ne seraient pas « là ».

Certains aspects didactiques sont mentionnés, avec peu de détails: les enseignants doivent savoir bien expliquer, communiquer, répondre aux questions, suivre le manuel, faire répéter, planifier le travail et préparer des « feuilles ». Les approches ludiques, interactives (« *des cours qui resteraient sérieux, mais qui seraient originaux* »), ou encore laissant place à l'humour sont préférées aux leçons austères et formelles. De plus, les jeunes comptent sur les enseignants pour les motiver (« *qu'ils donnent envie de suivre leur cours, la plupart du temps ils parlent et c'est ennuyeux* »)...

On sent également une préoccupation générale pour les élèves en difficulté, et le souhait que les enseignants se donnent les moyens d'accompagner chacun de manière adéquate: réexpliquer différemment, évaluer de manière différenciée ceux qui ne maîtrisent pas la langue, rester patient, ne pas laisser de côté les mauvais élèves qui ne lèvent jamais la main (« *ils doivent plus poser des questions à ceux qui ont de la peine* »). Les jeunes attendent en outre de leurs maîtres patience (prendre le temps de vérifier que tout le monde a compris, accepter de répéter), et justice (ne pas automatiquement penser que « *si on n'a pas compris, c'est qu'on n'a pas écouté* »)...

On voit donc qu'en termes d'apprentissage, les remarques et revendications sont aussi, avant tout, d'ordre relationnel...

La sécurité

Pour tous les élèves, des plus petits aux plus grands, les enseignants sont garants de leur sécurité. Il s'agit d'une composante du métier dont on ne mesure pas toujours l'importance qu'elle a aux yeux des jeunes. Certes, surveiller la récréation et éviter les bagarres sont des tâches inhérentes à la fonction, mais a-t-on toujours bien conscience des fortes attentes

Des savoirs pour enseigner

Mona Ditisheim

des enfants et des adolescents à cet égard? En allant à l'école, ils quittent le « connu », le cocon familial, pour affronter le vaste monde; ils se retrouvent « seuls » dans un groupe, seuls dans un bâtiment où circulent des dizaines de galopins, seuls pour répondre à ce que la société (parents, enseignants, institution scolaire) attend d'eux, en quelque sorte, seuls face à tous les dangers. Ces entretiens montrent à quel point les enfants comptent sur la vigilance et l'attention de leurs enseignants pour les soutenir et les protéger dans ce milieu « étranger ».

Des savoirs pour enseigner

Établir une « relation de qualité », est-ce un « savoir » qui s'apprend? Peut-on considérer comme des « savoir-faire » les qualités humaines revendiquées par les jeunes de tous âges pour leurs enseignants (authenticité, respect, gentillesse, qualité d'écoute, attention, patience, calme, équité, humour, assurance tranquille...)?

Un adolescent tout au moins estime que certains éléments peuvent s'apprendre, au moins partiellement (« ceux qui ont de l'autorité, ils ont souvent une autorité... qu'ils ont depuis longtemps, mais pour ceux qui l'ont pas, je pense que ça peut s'acquérir... »), même si d'autres pensent que la timidité est un handicap sérieux dont il est difficile de se défaire. Pour ma part,

je crois qu'un travail sur soi est utile, voire nécessaire, afin d'éviter de faire « subir » – parfois malgré soi – à des générations d'enfants, ce que l'on a subi soi-même.

Certes, les choix didactiques font partie intégrante du tableau. Il ressort de ces entretiens que les longs discours magistraux et les fiches d'exercices n'ont pas la cote. Les enfants aiment être actifs, travailler en équipe, aller sur le terrain (« forêt », « station d'épuration »), voir un film ou encore faire des jeux. Ils souhaitent qu'on sache les « captiver », les motiver et leur « faire aimer la matière ». Ils attendent aussi de leurs profs qu'ils sachent leur laisser du temps pour comprendre si nécessaire, qu'ils différencient les approches en fonction des spécificités de chacun, qu'ils répondent sans agacement à leurs questions et qu'ils réexpliquent au besoin.

En guise de conclusion

Interroger ces jeunes fut l'occasion de belles rencontres et d'agréables surprises: des enfants et des adolescents intéressés, réfléchis, sympathiques, pour la plupart ravis qu'on s'intéresse à leur opinion et capables d'apporter un regard fin, critique, doublé d'une grande sensibilité parfois teintée d'humour. Ne vaudrait-il pas la peine d'approfondir la recherche et d'explorer de manière plus fouillée ce que pensent, ressentent, vivent les écoliers,

afin de les impliquer davantage dans ce qui les concerne au premier chef? Je fais l'hypothèse que ce serait « tout bénéfique » pour eux, pour les enseignants et pour l'institution scolaire.

Je terminerai avec cette naïve et sincère exclamation d'un enfant de 6 ans interrogé sur « ce que doit savoir la maîtresse »: « *la maîtresse doit savoir qu'on l'aime!* ». ♦

¹ Etude effectuée par la Haute Ecole pédagogique du Nord-Ouest de la Suisse et soutenue par le Fonds national suisse, répercutée en octobre 2014 dans la plupart des quotidiens régionaux de Suisse romande

² Selon qu'un objectif est atteint ou non, il sera « vert », « jaune » ou « rouge » dans le bulletin

³ ... « *sinon, c'est ch... !* » : la chose est claire !

⁴ Une annotation est une sanction

⁵ Affirmation d'un élève de 13 ans

⁶ Plus, dans le sens de « davantage »

⁷ Pour une majorité d'élèves, l'école est un milieu « étranger », dans la mesure où il est régi par des normes, des règles, des codes et des habitudes très spécifiques et malheureusement souvent implicites, parfois très éloignés de ce qu'ils vivent à la maison

⁸ Voir par exemple : Ditisheim, M., Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation, Education Permanente, Revue éditée par l'Université de Paris-Dauphine, vol.72-73, mars 1984, pp. 199-210

⁹ Pour reprendre l'expression d'un des élèves de 13 ans, qui dit : « *Faudrait qu'ils pensent qu'ils ont aussi été à notre place puis qu'ils essaient d'améliorer justement ça (...). C'est pas pour ça qu'il faut nous faire subir la même chose* »

Entretiens

Entretiens réalisés par **Céline Miserez Caperos**

Entretien avec Nicolas Berberat

Nicolas Berberat enseigne depuis 9 ans l'économie et le droit, dont 5 années au Gymnase français de Bienne. Il travaillait auparavant dans une multinationale en marketing et relations publiques et s'est reconverti professionnellement il y a une dizaine d'années.

CMC: Pourriez-vous me parler du regard que vous portez sur l'évolution de votre métier d'enseignant ?

Malgré mes 49 ans, je me considère encore comme un jeune enseignant puisque cela ne fait que 9 ans que j'exerce le métier. Je n'ai donc pas suffisamment de recul pour comparer la situation actuelle avec ce qui se faisait avant. Par contre, une des évolutions que j'ai clairement pu observer ces 10 dernières années, c'est l'augmentation des activités qui ne sont pas directement liées à la préparation des leçons et à l'enseignement.

CMC: Selon vous, sur quoi se fonde l'expertise de l'enseignant aujourd'hui ?

Je pense que cette expertise est plurifactorielle. On pourrait la définir comme un bouquet de compétences, qui, mises ensemble, devraient produire un enseignement de qualité. Notre métier de base est de travailler avec de jeunes êtres humains et implique donc de construire une relation avec eux, de créer un climat propice à l'apprentissage empreint de respect et confiance. Il s'agit donc ici de compétences humaines et relationnelles. Les compétences de communication sont à mon avis aussi très importantes parce que, pour enseigner, il faut savoir interagir, faire passer un message, et un même message, communiqué sans compétences communicationnelles ou « mal emballé », intéresse et sera retenu différemment par l'élève. Ensuite, une maîtrise des sujets enseignés est bien évidemment indispensable. De plus, je pense que l'expertise provient aussi de la prise de conscience qu'une remise en question régulière de son propre fonctionnement d'enseignant est indispensable. Il ne suffit pas de réfléchir à sa pratique une fois à la fin de l'année scolaire dans le cadre d'un processus mis en place par l'institution. Cette compétence est en fait plutôt une attitude qui devrait être empreinte de modestie et qui devrait être érigée en principe de fonctionnement de base.

CMC: Quels sont, selon vous, les savoirs que vous utilisez pour enseigner ?

J'essaie de mettre en pratique les éléments qui figurent dans ma réponse précédente. Mais prenons, par exemple, la compétence de communication, un savoir que l'on peut appeler technique. En tant qu'enseignants, nous sommes en constante interaction avec une classe. Durant plusieurs heures par jour nous parlons, nous occupons un espace, nous communiquons de manière verbale et non verbale. Or, durant la formation des enseignants, en tout cas celle que j'ai suivie, on n'investit que peu de temps dans ces domaines. Je suis convaincu que ces compétences devraient être développées et entraînées. Les HEP pourraient proposer des modules qui feraient travailler les futurs enseignants avec des formateurs du monde du théâtre, avec des professionnels de la communication. En plus d'acquérir des techniques et d'apprendre à se connaître, un tel module aurait un effet bénéfique en matière d'estime de soi et de confiance. Notre voix est l'un de nos outils principaux; apprenons à en tirer un maximum d'efficacité pour l'enseignement. J'aime bien comparer l'enseignant à un acteur parce qu'il a un public devant lui.

CMC: Quels rôles ces savoirs jouent-ils dans le métier d'enseignant ?

Les étudiants passent jusqu'à 9 leçons par jour en classe, ce qui est beaucoup. Le rôle de l'enseignant est en quelque sorte d'obtenir un rendement maximal au niveau de l'apprentissage. L'application différenciée de ces savoirs en fonction de chaque situation devrait contribuer à atteindre cet objectif. Je ne vais pas enseigner de la même manière le vendredi à 16 h 00 et le lundi en première leçon. L'enseignant doit être capable de s'adapter aux situations les plus diverses pour garantir un environnement favorable à l'acquisition de connaissances. Rester flexible revêt une grande importance dans un tel contexte. Or, l'accumulation des savoirs pour enseigner permet à un enseignant de rester souple et de trouver plus facilement une bonne solution à chaque situation. C'est d'ailleurs ce qui rend le métier intéressant. Mon but est d'essayer d'utiliser les savoirs que j'ai appris pour rendre les minutes d'enseignement agréables pour les élèves. On apprend mieux dans un environnement positif.

CMC: Pourriez-vous me parler des savoirs pédagogiques que vous utilisez ?

La branche que j'enseigne, à savoir l'économie et le droit, est très imbriquée dans l'actualité, donc ce que j'essaie de faire, c'est de lier la matière du cours et de l'illustrer avec du contenu actuel. Un des objectifs fondamentaux de l'école est de faire de nos étudiants des citoyens à part entière, c'est-à-dire des gens qui comprennent le monde qui les entoure et qui sont capables d'en décoder la complexité, du moins en partie. Enfin, dans un autre registre, je suis d'avis qu'une leçon pendant laquelle on ne rit pas, n'est pas une bonne leçon.

CMC: Où avez-vous appris tous ces savoirs ?

J'en ai appris certains lors de ma formation à la HEP, et d'autres, dans ma précédente activité professionnelle. Je travaillais dans le monde de la communication et, en tant que porte-parole de l'entreprise qui m'employait, j'étais amené à parler devant beaucoup de monde. J'ai dû apprendre cela. Mon ancien employeur proposait des cours de rhétorique, de technique de présentation orale, c'est-à-dire comment commencer et terminer une présentation orale, comment gérer le temps, etc. J'ai donc fait beaucoup d'exercices pratiques qui m'ont aidé et qui m'aident encore énormément actuellement. Il y a aussi d'autres savoirs que j'ai appris par l'expérience. Ils sont aussi acquis et perfectionnés tout au long de sa propre vie privée, associative et, en ce qui me concerne, professionnelle. Et il n'y a bien sûr pas qu'une seule manière d'acquérir ces savoirs. C'est d'ailleurs ce qui contribue à la richesse d'une école, la diversité de ses enseignants.

CMC: Vous avez des stagiaires je crois, comment ça se passe au niveau de ces savoirs pour enseigner ?

Le but est d'accompagner le ou la stagiaire dans son apprentissage et non pas de lui faire acquérir sa propre manière d'enseigner. Il est aussi prévu une période d'observation que je trouve d'une très grande utilité. Pour ma part, j'avais trouvé très intéressant d'aller voir pendant deux semaines 10 ou 12 personnes différentes qui enseignent et j'ai beaucoup appris d'elles. Ensuite, mon but est d'amener les stagiaires à réfléchir à leurs manières de faire et, aussi, à leur donner un maximum de « petits trucs » utiles. Une dimension intéressante est d'accompagner les stagiaires

Entretiens

Entretiens réalisés par **Céline Miserez Caperos**

dans la découverte de leur propre technique d'enseignement. On se trouve là aussi dans une démarche réflexive vis-à-vis de sa propre pratique. Je pense que cette réflexivité est très importante. En effet, et ceci a été un véritable choc pour moi, l'enseignant est très seul et manque cruellement de retour sur ce qu'il fait. ♦

Entretien avec Laurent Perroset

Laurent Perroset enseigne depuis quinze ans l'éducation physique au Collège des Terreaux à Neuchâtel. Il enseigne dans le secondaire I aux degrés 8 à 11 (Cycles 2 et 3 HarmoS). Il est également moniteur dans une société de gymnastique depuis plus de vingt ans.

CMC: Le métier d'enseignant est devenu plus difficile, comment réagissez-vous à cela ?

Je pense que le métier a quelque peu changé depuis quinze ans. Notre rôle d'éducateur chez les élèves a augmenté au détriment parfois de notre rôle d'enseignant. On remarque qu'il y a des règles de base qui ne sont pas acquises chez tous les élèves, et qu'on doit souvent les reprendre sur des notions de politesse et d'écoute. Sinon, dans ma branche, ce qui a aussi changé, ce sont les contacts plus fréquents avec les parents. Notamment les téléphones pour les petits bobos et les discussions pour les évaluations. Avant, quand les élèves venaient au cours d'éducation physique, ils se trouvaient dans un contexte où ils faisaient du sport, et les petits accidents pouvaient arriver. J'ai même reçu un téléphone de parents qui remettaient en cause ma façon d'enseigner car leur fille s'était foulé le doigt!

Je dirais aussi que le métier d'enseignant est plus compliqué car on en demande toujours plus. Les multiples changements, les rénovations, la mise en place de plans d'étude, etc., toujours avec un minimum de moyens, usent à la longue les enseignants.

CMC: Comment décririez-vous votre métier d'enseignant d'éducation physique ?

Un métier passionnant et qui bouge sans cesse! Notre branche nous permet d'avoir une certaine liberté dans l'élaboration de nos leçons. Nous suivons avec mes collègues le plan d'étude romand auquel nous avons rajouté un plan d'établissement afin de donner le meilleur accompagnement possible aux élèves durant les quatre années que nous les suivons. La collaboration entre les collègues d'éducation physique (pas uniquement) est donc importante et primordiale. Ensuite, il y a aussi une collaboration avec les élèves, qui consiste à leur demander leurs souhaits et attentes durant l'année. Je peux alors aller dans leur sens et travailler dans une ambiance

sereine. J'essaie aussi d'informer les parents sur la matière que leurs enfants font en éducation physique en leur donnant des fiches d'évaluation et d'observation sur leurs enfants. Je leur montre aussi que l'éducation physique n'est pas uniquement le cliché: ballon, sifflet et chronomètre.

CMC: Il faut donc « rester à la page »

Oui, il faut avoir de bonnes connaissances pour enseigner, se sentir à l'aise avec la matière et ne pas être pris au dépourvu. Il est donc très important de continuer à se former, de suivre les nouveautés, etc. Dans notre branche, ça bouge beaucoup, il y a de nouveaux sports, de nouvelles activités et comme vous dites, il faut « rester à la page » et avoir soif de nouvelles connaissances. Ça serait tellement monotone de rester sur ce qu'on a appris il y a quinze ans!

CMC: Et comment faites-vous pour « rester à la page » ?

Il y a la possibilité de suivre les cours proposés chaque année par l'ANEPS (Association Neuchâteloise d'Éducation Physique Scolaire). Les multiples cours J + S (Jeunesse + Sport) et aussi pas mal de choses sur Internet: on y voit une multitude de nouveautés. Et les élèves sont eux aussi à la page concernant ces nouveaux médias et les nouveautés. Parfois, ils me disent avoir vu un nouveau jeu et me demandent de le faire.

CMC: Quels sont les savoirs que vous utilisez pour enseigner ?

Ce qui est important pour moi, c'est que je sois à l'aise face à ma classe. Cela signifie avoir déjà les connaissances de la matière à enseigner. Ensuite savoir se remettre en question si la leçon ne s'est pas bien passée, et qu'il y a eu des problèmes, etc. Il faut essayer de comprendre ce qui s'est passé pour avancer et pour que la prochaine leçon se déroule mieux. Au début de mon enseignement, j'avais une feuille, un canevas pour me rassurer un peu sur ce que j'allais faire durant ma leçon. Maintenant, avec l'expérience et le temps, mes leçons sont préparées selon un plan et je sais ce que je vais travailler. Ce plan est souvent dans ma tête et, justement avec l'expérience, j'ai acquis plein de petits trucs que je vais utiliser pour réagir à la situation du moment. Pour moi, l'expérience est fondamentale et c'est ce qui me permet de réagir et de m'adapter aux diverses situations.

Entretiens

Entretiens réalisés par **Céline Miserez Caperos**

Je sais par exemple que, si ce que je propose ne fonctionne pas bien, j'ai cette expérience qui va me permettre de m'adapter et trouver une solution. Cette notion d'adaptation est très importante car il faut aussi savoir s'adapter aux différentes classes que l'on a. Les explications que je donne varient en effet selon le niveau et le degré des classes. En plus, dans notre branche, il y a aussi le visuel qui est important. Et pour certains, la démonstration a plus d'impact que 1000 explications ! Et c'est bien l'intérêt de notre métier de trouver des solutions et de s'adapter, sinon le métier d'enseignant serait monotone !

Je verrais aussi un autre savoir qui est important dans notre branche : celui de savoir rester « zen » dans des situations qui peuvent être difficiles, notamment face à des accidents. Il ne faut pas paniquer, savoir réagir et faire les bons gestes, car s'il y a un accident, tous les élèves viennent voir ce qu'il se passe et ça peut vite devenir ingérable. C'est une capacité de gestion que j'ai dû développer et apprendre grâce aux différents cours. Je pense que plus on est capable d'élargir les savoirs que l'on a appris et développés avec l'expérience, plus c'est facile ensuite d'enseigner, d'être bien et de ne pas être stressé face à une classe. Parce que si on se demande à chaque fois comment une leçon va se passer car on l'appréhende, les années vont être longues.

CMC: Ces savoirs jouent-ils des rôles importants dans votre métier d'enseignant ?

Oui, car on se trouve toujours face à une vingtaine d'élèves qui nous jugent en quelque sorte en disant « c'était bien, c'était pas bien » et pensent « ce prof est bien, ce prof est nul ! » ; et plus on est prêt, plus on se sent bien, moins on a de stress et plus on a de plaisir à enseigner. En fait, plus on a de connaissances, plus on a de savoirs, plus c'est « facile ». Mais pour moi, l'expérience est essentielle. Car finalement, on ne nous a jamais appris à gérer et réagir correctement à toutes les situations, c'est bien avec l'expérience qu'on y arrive parfois. Il faut aussi mentionner que chaque enseignant a des ressentis différents. Par exemple, je remarque qu'actuellement dès qu'il y a un peu trop de bruit, il faut que je réagisse, ce qui est peut-être perçu différemment chez mon stagiaire par exemple. La gestion est propre à chacun et aux tolérances de chacun.

CMC: Pourriez-vous me parler des savoirs pédagogiques que vous utilisez ?

Je dirais qu'il y en a de plusieurs sortes. Tout d'abord, il faut savoir enseigner à quelqu'un qui ne connaît rien à ce qu'on lui propose. Il faut pour cela trouver un moyen d'apprentissage pour que cette personne arrive à s'améliorer. Plus précisément, il faut trouver son cycle d'apprentissage pour qu'elle puisse progresser. On parle là de travail à niveau.

On pourrait aussi parler du savoir de l'évaluation des élèves. On a la chance en éducation physique de pouvoir évaluer par une multitude de critères qui nous permettent dans la majorité des cas d'évaluer positivement les élèves. Nous pouvons évaluer dans des domaines comme l'amélioration, le travail à niveau, le travail en groupe, et pas uniquement la performance. Et prendre en compte des notions comme la morphologie, la peur, les problèmes médicaux, etc., dans l'évaluation, permet aux élèves de s'y retrouver et d'avoir du plaisir à venir aux leçons. J'essaie vraiment de mettre en place des systèmes où il y a une égalité pour la majorité des élèves. C'est vraiment une chance dans notre branche de pouvoir faire cette différence-là.

CMC: C'est un peu un travail individualisé que vous faites là ?

Oui, tout à fait, c'est du travail individualisé, même si c'est parfois difficile avec une vingtaine d'élèves. Mais c'est important de savoir travailler avec chaque personne ayant des morphologies différentes, des capacités d'apprentissage différentes, de la facilité ou de la difficulté.

CMC: Vous m'avez dit que vous avez des stagiaires, comment est-ce que vous travaillez avec eux par rapport à ces savoirs pour enseigner ?

Il y a une certaine période pendant laquelle ils viennent pour regarder comment je donne mes leçons. Mais personnellement j'essaie d'écourter cette période pour directement les mettre en situation. Mon but est de les mettre le plus vite possible dans la réalité et aussi de voir s'ils ont du plaisir à enseigner ou pas, et ça, on le remarque assez vite. Ensuite, je donne quelques conseils précis sur les exercices, les façons de se placer, etc. On discute aussi des choses qui ont moins bien fonctionné et je

leur pose des questions pour qu'ils trouvent eux-mêmes des pistes sur la façon dont ils auraient dû réagir, ce qu'ils auraient pu modifier, etc. J'essaie de les amener à réfléchir sur les moyens qu'ils pourraient mettre en œuvre pour modifier leur exercice de façon à ce que cela fonctionne mieux. Je les incite aussi à sortir du canevas qu'ils ont préparé pour leur leçon et je ne vais donc jamais leur tenir rigueur s'ils n'ont pas fait tel exercice. Pour moi, s'ils ne l'ont pas fait, c'est parce qu'il y a une raison, c'est parce qu'ils ont trouvé que ce n'était pas utile et qu'ils se sont donc adaptés à la situation. J'essaie aussi de les familiariser à ce travail individualisé que l'on peut faire avec chaque élève. C'est vraiment primordial dans notre branche parce que les élèves ne sont pas tous au même niveau et que nous avons les moyens de le faire. En tout cas, j'essaie de les aider à acquérir ces savoirs que j'ai développés au fil des années et qu'eux aussi sont en train de développer durant leur formation et leurs stages. Je tente aussi de leur montrer que ces savoirs sont en quelque sorte liés et se coordonnent les uns aux autres. En résumé, j'essaie de leur faire comprendre le rôle important de l'expérience qu'ils vont acquérir : ils peuvent avoir toutes les connaissances pratiques et théoriques nécessaires, cela ne correspondra jamais tout à fait avec la réalité. Ils peuvent préparer toutes leurs leçons sur des feuilles, ce qui est primordial, c'est qu'ils doivent savoir réagir et s'adapter aux diverses situations. ◇

Le burnout, les enseignants n'y échappent pas !

Avant-propos de Françoise Pasche Gossin

Le burnout est un sujet d'actualité dans le monde du travail enseignant. Dans ce mémoire, l'auteure s'intéresse à comprendre l'origine, les symptômes et les facteurs de risque et de protection de cet épuisement professionnel auprès de quelques enseignants primaires qui ont été eux-mêmes confrontés à ce phénomène. Sa particularité est de se centrer sur la vérification du lien probable entre expérience professionnelle et burnout.

Problématique

Lorsqu'on entend les mots burn-out et enseignement, on est amené à se poser plusieurs questions. Elles concernent essentiellement la définition du burn-out, sa place dans la profession enseignante, les situations diverses qui peuvent amener les enseignants à l'épuisement professionnel, les stratégies permettant aux pédagogues de se protéger et l'expérience professionnelle perçue comme facteur de protection ou facteur de risque. En s'intéressant à la définition du burn-out, on constate que ce dernier est quelque chose de complexe, qui touche principalement trois dimensions : l'épuisement émotionnel, la diminution de l'accomplissement personnel et la déshumanisation. Cela une fois clarifié, on doit s'intéresser de près au métier d'enseignant. Il est important de relever que plusieurs études montrent très clairement que l'enseignement est une profession qui est touchée par l'épuisement professionnel et les chiffres qui en ressortent sont plutôt inquiétants. En effet, le métier s'est modifié et complexifié au cours des années. La relation parents-enseignant, la relation élèves-enseignant, la pédagogie différenciée, l'intégration, l'évolution rapide des différentes technologies et les rôles nouveaux attribués aux enseignants sont des éléments qui ont augmenté les difficultés de la tâche enseignante. Les efforts importants et constants d'adaptation obligatoire induits par ces nouvelles exigences constituent un travail important et une réelle difficulté qui peuvent aboutir, chez les professeurs, à des problèmes de santé psychosociale, ces derniers pouvant avoir des répercussions sur les élèves. On peut donc dire que la

santé psychosociale des professeurs joue un grand rôle sur leur manière d'être, d'enseigner, et sur les liens qu'ils entretiennent avec leurs élèves.

Suite à l'analyse de ces premiers éléments, il convient de s'interroger sur les facteurs de risques présents dans l'enseignement ainsi que sur les facteurs de protection. Dans la littérature spécialisée et sur Internet, il est possible de trouver quantité de facteurs de risques dont voici quelques exemples : les enseignants trop idéalistes, qui souffrent du décalage qu'il y a forcément entre les idéaux et la réalité, les comportements de certains élèves, la gestion de la classe et les tâches éducatives s'ajoutant à la mission d'instruction. De nombreuses raisons ou situations peuvent conduire un enseignant à l'épuisement professionnel. Pour tenter de trouver des solutions au burn-out, on doit s'interroger sur les facteurs de protection qu'on peut mettre en place pour aider les instituteurs dans leur mission. Le soutien social est certainement la meilleure aide à envisager dans l'enseignement. En effet, pouvoir partager ses difficultés ou ses craintes avec des collègues, entendre d'autres avis, sentir un appui, trouver une oreille attentive et compréhensive, tout cela permet de découvrir plus facilement des solutions. D'autres éléments comme l'activité physique ou encore l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée sont également des paramètres qu'il ne faut pas laisser de côté.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle, les résultats des études menées divergent. Les enseignants en début et en fin de carrière



Espace étudiants

Maroussia Mamie

seraient plus à risque, si l'on prend en compte les nombreuses personnes qui optent pour une autre voie tout au début de leur carrière ou qui quittent l'enseignement en prenant une retraite anticipée. Cela est certainement dû aux difficultés, à la complexification du métier et à une insatisfaction professionnelle.

Suite aux informations récoltées, différentes questions ont émergé, mais la suite de la recherche portera essentiellement sur la question: « Les enseignants novices sont-ils plus sujets au burn-out que les enseignants expérimentés professionnellement? »

Méthodologie

Pour répondre aux différentes questions ci-dessus et pour traiter le thème du burn-out dans l'enseignement, il y a bien évidemment la littérature spécialisée, qui offre de nombreuses réponses.

Cependant, pour aller plus loin, il est primordial de se rendre sur le terrain. En effet, c'est là que l'on se rend le mieux compte de la réalité actuelle des enseignants. Rencontrer des instituteurs et les interroger sur le burn-out semble être la solution idéale pour trouver les éléments les plus pertinents. C'est la raison pour laquelle, pour cette recherche,

l'entretien semi-directif a été choisi, car il permet à l'interviewer d'avoir un fil conducteur (guide d'entretien) et à l'interviewé de disposer d'une certaine marge de manœuvre dans ses réponses. Ainsi, pour répondre à la question de recherche, les thèmes principaux se trouvant dans le guide d'entretien sont les suivants: la définition du burn-out, les facteurs de risque, les facteurs de protection et l'expérience professionnelle, thèmes

déjà présents dans la problématique. Dans cette recherche, qui est qualitative, le but est réellement d'accueillir le discours de l'interviewé pour pouvoir comprendre sa position face au burn-out (démarche compréhensive). Permettant de revenir sans limite sur les propos de l'interviewé et de les écouter avec soin et précision tout en facilitant l'entretien et, par la suite, l'analyse, l'enregistrement a été préféré à la prise de notes. La population choisie comprend des enseignants et des enseignantes jurassiens de la Vallée de Delémont des cycles 1 et 2, novices ou expérimentés. L'analyse du contenu des entretiens à partir des documents sonores n'étant pas des plus pratiques et aisées, tous les enregistrements ont été transcrits. Après cette étape, le traitement des données a été le suivant: lecture des transcriptions, listage des catégories, mise en évidence des éléments dans chaque catégorie et, en dernier lieu, classement de ces derniers en sous-catégories. En ce qui concerne la méthode d'analyse, trois mots peuvent la présenter: description, déductions et interprétations.

Analyse et résultats de la recherche

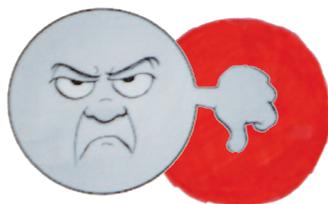
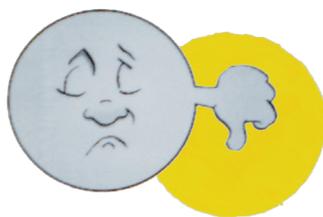
L'analyse des entretiens s'articule autour de quatre thèmes: la définition du burn-out, les facteurs de risque, les facteurs de protection et l'expérience professionnelle. En étudiant les données recueillies, on peut mettre en avant quelques résultats importants. Le burn-out est un sujet connu des enseignants jurassiens, même s'il est peu abordé dans les établissements scolaires. Les termes utilisés pour décrire le burn-out sont divers, mais ils rejoignent les définitions et les concepts de la littérature spécialisée. En voici quelques-uns utilisés par les enseignants interviewés: épuisement, difficultés, état un peu dépressif, plus de patience, sentiment de mal-être. D'après les instituteurs, le burn-out dans l'enseignement est une thématique actuelle qui mérite que l'on s'y intéresse, car nombreux sont ceux qui ont des collègues en situation d'épuisement professionnel. En ce qui concerne les facteurs de risque, plusieurs de ceux cités par les professeurs se retrouvent dans les ouvrages consultés. Voici quelques exemples: relationnel, vie privée et vie professionnelle, temps consacré à l'école, méthodes et rôles de l'instituteur ainsi qu'implication affective. Les facteurs de protection cités ont, eux aussi, toute leur pertinence: relationnel, organisation et temps de travail, autres centres d'intérêt et journées de formation.

En ce qui concerne la question de recherche « Les enseignants novices sont-ils plus sujets au burn-out que les enseignants expérimentés professionnellement? », l'analyse montre qu'une grande partie des professionnels de l'enseignement estiment que l'expérience professionnelle n'a aucun impact sur le burn-out. D'après ceux-ci, d'autres paramètres tant dans la vie professionnelle que dans la vie privée peuvent conduire un instituteur à l'épuisement professionnel. Toujours selon eux, le nombre d'années d'expérience ne met pas à l'abri d'un burn-out. ♦

Le stress chez les enseignants primaires : comment se protéger au mieux de l'épuisement professionnel ?

Avant propos de Françoise Pasche Gossin

Les enseignants sont - comme tous les travailleurs - confrontés à la pénibilité de certaines conditions de travail qui influent sur leur santé. L'auteure de ce travail de mémoire s'intéresse au phénomène de stress perçu chez des enseignants primaires et, plus particulièrement, aux divers facteurs de stress inhérents à cette profession. Sa particularité est de proposer quelques mesures de précaution qui permettent de réduire sensiblement les risques d'épuisement professionnel.



L'éducation, plus principalement l'enseignement, est un domaine où la souffrance au travail est ressentie chez les professionnels. En effet, ces derniers doivent faire face à différents éléments exigeants dans le travail, tels que l'établissement des rapports de confiance avec les élèves, la prévention et la sanction des comportements violents ou dérangeants des élèves, la gestion des relations et interactions avec les collègues, les parents, l'administration et la hiérarchie, etc. Face à ces situations, les enseignants sont parfois soumis à des réactions de stress. Chaque individu perçoit cet état de manière différente, car la personnalité et la gestion du stress sont propres à la personne. En effet, il existe plusieurs facteurs exogènes propices à générer du stress dans l'enseignement. Il peut s'agir des relations de travail (absence de communication, manque d'aide des collègues, etc.), la tâche du travail (charge de travail conséquente, pression temporelle, etc.), l'effectif de la classe, le manque de reconnaissance et bien d'autres encore. Des facteurs de type exogène (âge, sexe, situation familiale, nombre d'années d'expériences professionnelles, traits de caractères des enseignants, etc.) sont notamment à prendre en compte face à l'impact que le stress peut avoir sur les individus. Ceci étant donné que les personnes ne sont pas stressées de la même manière. Un stress chronique mène parfois les professionnels au burnout. Il est donc

nécessaire de se protéger au mieux face à cet épuisement professionnel.

Afin de percevoir quels sont les facteurs de stress des enseignants primaires et la manière dont le stress se manifeste, un recueil de données basé sur des entretiens semi-directifs auprès de six enseignants primaires jurassiens et bernois des cycles 1 et 2 a été réalisé. Par ailleurs, les moyens de précautions mis en place par ces derniers afin d'éviter au mieux un épuisement professionnel ont notamment été abordés lors des entretiens. Cette recherche de type qualitative permet d'avoir une perspective interne du comportement de chaque personne interrogée. Il s'agit également d'une approche plus plausible de la réalité. Une analyse thématique a été réalisée à la suite des retranscriptions d'entretiens. Différentes thématiques comprenant les thèmes induits et déduits ont ensuite pu ressortir dans mon analyse de données.

Par la suite, les résultats obtenus lors de cette récolte de données ont permis de constater que pour chaque enseignant interrogé, l'enseignement est un métier à risque au niveau du burn-out pour les raisons suivantes : des changements constants sont réalisés dans ce métier (nouveaux moyens d'enseignement, etc.), la préparation des leçons demande beaucoup de temps. S'agissant d'un métier où les interac-

Quelques représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves

tions sont bien présentes, les relations entre les pairs peuvent être propices au stress. D'autres éléments ont notamment été relevés comme exigeants par la population interrogée, tels que le manque de soutien, l'indiscipline des élèves, etc. Le stress se manifeste de différentes manières et peut parfois provoquer des troubles du sommeil ou un manque d'appétit. D'autres symptômes ont également été signalés.

Les changements que le stress engendre sur les individus peuvent parfois avoir des impacts sur leurs pairs (entre les élèves et entre les membres d'une famille). Parmi les six enseignants interrogés, trois pensent que le stress engendré peut influencer les enfants. D'autre part, certains estiment que leur stress n'a pas d'impacts sur les élèves.

Les moyens utilisés par les enseignants pour gérer le stress ont notamment été abordés dans cette démarche d'analyse. Les activités de respiration, les massages, etc. ont aussi été soulevés. Il peut s'agir de prévention primaire pour diminuer le stress ou de prévention secondaire lorsque des signes d'épuisement professionnel apparaissent (kinésithérapie, etc.). Différentes stratégies de coping (prendre du recul, soutien social, etc.) sont notamment mises en place dans une situation de stress.

On constate que le stress est bel et bien présent dans l'enseignement. Ce travail de mémoire répond à la question suivante :

« Quels éléments (facteurs et symptômes) signalent un état de stress chez les enseignants du primaire et comment se protègent-ils afin d'éviter au mieux le burn-out ? »

On remarque que le monde extérieur a de nombreux impacts sur la santé des individus. En effet, ces derniers doivent faire face à des stressés externes et gérer au mieux le stress qu'ils subissent afin de ne pas succomber à l'épuisement professionnel. Il est donc important et nécessaire de se protéger au mieux. ◇

Une étude visant à décrire les représentations des enseignants à propos de l'hétérogénéité de leurs élèves, dont en particulier la dimension culturelle de celle-ci, fait l'objet d'un chapitre des derniers Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE (Schertenleib, 2014). Elle est basée sur un questionnaire en ligne adressé en 2011 aux 2102 enseignants du primaire (1^e à 5^e année, respectivement 6^e année) de la partie francophone du canton de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel. 456 d'entre eux ont bien voulu répondre à ce questionnaire, soit 21.7 % et nous profitons de les en remercier ici. Divers aspects de leur identité ont permis de cibler les répondants en termes d'âge, de sexe, d'expérience professionnelle, de lieux et degrés d'enseignement, mais également de sensibilité potentielle à la question de l'hétérogénéité culturelle par leur origine, les langues qu'ils parlent ou comprennent ou encore leur engagement dans des activités extra-professionnelles en lien avec des personnes d'autres cultures. Nous renvoyons le lecteur avide d'indications plus précises à propos de ces variables identitaires au chapitre mentionné plus haut.

Sur la base des résultats statistiquement les plus marquants de notre étude, nous allons tenter maintenant de dresser le portrait-type de l'enseignante de classe primaire de l'espace BEJUNE, en 2011, en termes de rapport à l'hétérogénéité des élèves.

C'est en effet une femme. Elle est neuchâteloise d'origine mais pourrait être jurassienne, âgée de vingt à trente ans. Elle déclare parler aisément une seule langue : le français. Si elle en parlait une seconde, ce serait l'allemand bien qu'elle comprenne aussi assez bien l'an-

glais. Elle n'a peut-être pas séjourné pour une longue durée à l'étranger mais si elle l'a fait, c'est dans un pays d'Europe ou d'Amérique du Nord, germanophone ou anglophone, probablement pour un séjour linguistique. Il est possible qu'elle ait des activités culturelles extra-professionnelles mais pas forcément en lien explicite avec des personnes d'autres cultures.

Elle enseigne à temps partiel mais a travaillé presque sans interruption depuis la fin de ses études et plutôt au cycle 2, dans un village de 1000 à 5000 habitants.

Si elle devait définir ce qu'est une classe hétérogène, elle dirait d'abord que les dimensions cognitive et physique sont les plus importantes. Elle considère en effet que ce qui définit le mieux une classe hétérogène est la présence d'élèves qui ont des rythmes d'apprentissage différents. Elle pense aussi que la présence d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui ont une difficulté spécifique (dyslexie, dysphasie, dyscalculie,...) est également représentative de ce qu'est une classe hétérogène. Dans une moindre mesure, l'intégration d'élèves non francophones et l'intégration d'élèves handicapés sont également des facteurs d'hétérogénéité, de même que les classes à plusieurs degrés. En revanche, elle n'est pas du tout d'accord de considérer que la présence d'élèves ayant déjà redoublé soit également un signe d'hétérogénéité, de même que si ses élèves sont issus de milieux socio-économiques différents ou, dans une moindre mesure, s'ils ont des religions différentes. Enfin, elle est hésitante pour ce qui concerne la présence d'élèves issus de familles de cultures différentes, d'élèves étrangers ou d'élèves issus de familles qui ont des valeurs différentes.

Varia

Georges-Alain Schertenleib

Elle pense que l'hétérogénéité constitue plutôt, pour elle, une cause de difficultés pour la gestion de la classe et des apprentissages mais considère que, parfois, cela peut constituer un avantage.

Si on lui demande ensuite de se prononcer à propos des élèves, elle pense que c'est un avantage pour eux s'ils parlent bien leur langue maternelle et le français, si leurs parents font confiance à l'école pour apporter à leur enfant les savoirs nécessaires et, dans une moindre mesure, si les élèves sont francophones. À l'inverse, elle considère qu'un rapport à l'autorité très différent de la majorité des élèves peut constituer une cause de difficultés pour eux, de même que s'ils ne comprennent pas le français et, dans une moindre mesure, s'ils maîtrisent bien leur langue maternelle mais moins bien le français.

Elle considère que certains éléments ne représentent ni un avantage ni une cause de difficultés: le fait que l'élève n'ait pas de religion déclarée; que l'élève et ses parents soient chrétiens pratiquants; que l'élève et ses parents pratiquent une autre religion que la religion dominante dans notre région; qu'ils soient d'origine suisse ou d'un autre pays européen ou encore d'un autre continent que l'Europe; enfin, que le revenu des parents de l'élève soit très limité ou qu'ils viennent d'un milieu social très aisé. Elle aurait toutefois tendance à penser que ce dernier élément pourrait constituer un avantage.

Si on lui demande quelles sont les causes potentielles de difficultés pour les élèves, elle plébiscite le fait qu'ils soient dyslexiques, dysorthographiques ou dyscalculiques, le fait que l'environnement affectif de l'élève soit peu favorable (divorce, violence, décès,...) et le fait que l'enseignant n'ait pas suffisamment de temps à consacrer aux élèves en difficulté. Elle est tout à fait d'accord de dire qu'une très faible estime de soi, que l'hyperactivité, qu'une maîtrise insuffisante de la langue française, qu'un effectif de classe trop élevé ou encore le fait que l'autorité de l'enseignant ne soit pas reconnue par les parents constituent également des causes potentielles importantes de difficultés. D'autres éléments considérés par l'enseignante comme moins importants ne sont pas mentionnés ici.

À l'inverse, elle considère que les éléments suivants, potentiellement, ne causent pas ou causent peu de difficultés: le fait que l'élève et ses parents pratiquent une autre religion que la religion dominante dans notre région, que le revenu des parents de l'élève soit très limité, que l'élève soit né en Suisse mais vienne d'un autre pays (2^e génération), que l'ethnie et la culture de l'élève soient très différentes de celles des élèves suisses ou encore que les parents de l'élève n'aient pas les moyens de financer du soutien hors scolaire. Là aussi, quelques autres éléments considérés par l'enseignante comme moins importants ne sont pas mentionnés.

Pour conclure, nous constatons que notre enseignante considère les aspects cognitifs et physiques, ainsi que quelques aspects structurels et organisationnels, comme potentiellement problématiques. En revanche, les aspects culturels de l'hétérogénéité (origine, ethnie, valeurs, religion) sont perçus comme causes de difficultés potentiellement faibles pour l'apprentissage de l'élève ou pour la gestion de la classe et des apprentissages par l'enseignante, si ce n'est la dimension linguistique. Il en est de même pour les aspects socio-économiques. Cela nous rassure et

nous interroge en même temps. En effet, ces résultats sont différents, voire opposés au discours ambiant mais également à plusieurs études européennes et nord-américaines. Peut-être que l'espace BEJUNE, que l'on pourrait définir comme semi-rural, est préservé? Rappelons que la majorité des répondants à notre questionnaire enseignent dans de grands villages alors que les classes culturellement très hétérogènes se trouvent dans les « grandes » villes: Bienne, La Chaux-de-Fonds, Neuchâtel, Le Locle. Peut-être trouvons-nous là une autre explication? Ou alors les enseignants, malgré l'anonymat du questionnaire, ont apporté des réponses « politiquement correctes »? Ces questions restent ouvertes et d'autres travaux en cours viendront peut-être contribuer à y répondre prochainement. ◊

Références bibliographiques

¹ Schertenleib, G.-A. (2014). Les représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves. In F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* (pp. 103-145). Bienne: HEP-BEJUNE.

Publicités

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

Recherches



Le bilinguisme versus plurilinguisme.

Est-ce que la question du « bilinguisme versus plurilinguisme » est bénéfique du point de vue de l'éducation et des systèmes scolaires visant la création de conditions stables pour le développement linguistique et cognitif des enfants? Quel est l'intérêt pour l'intégration dans le cadre scolaire et pour les besoins des enfants et des adultes? Comment la diversité culturelle et le potentiel du développement linguistique, social et cognitif deviennent-ils les éléments qui déterminent la possibilité d'une intégration réussie? Dans quelle mesure une approche éémique du plurilinguisme peut contribuer à l'analyse des situations d'hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire?

<http://www.hep-bejune.ch/boutique/recherche/heterogeneite>

Notices sur les auteurs

Enjeux pédagogiques n° 24 *Des savoirs pour enseigner*

Jean-Luc Berberat est professeur en didactique de promotion à la santé et responsable de la pratique professionnelle à la HEP-BEJUNE.

Stéphanie Boéchat-Heer est responsable des publications, responsable de projets de recherche et coordinatrice de l'Unité de recherche *Innovation et Technologie de l'apprentissage* à la HEP-BEJUNE.

Pascal Carron est lecteur en didactique à l'Université de Fribourg/CERF, professeur, chercheur et chargé du cours « Gestion de classe » en collaboration avec Mme Céline Panza à la HEP-BEJUNE.

Bernard Chabloz est professeur en didactique des Sciences et chercheur à la HEP-BEJUNE.

Cosette D'Addario-Bregnard est secrétaire du vice-rectorat de la recherche et des ressources documentaires à la HEP-BEJUNE.

Mona Ditisheim était professeure et responsable de l'organisation des formations à l'enseignement secondaire à la HEP-BEJUNE jusqu'en 2010.

Patricia Groothuis est professeure en sciences de l'éducation, chercheuse et responsable adjointe de la formation primaire à la HEP-BEJUNE.

Sylvain Jaccard était responsable de projet de recherche et professeur en didactique de la musique à la HEP-BEJUNE jusqu'en juillet 2013. Il est maintenant directeur du Conservatoire de musique neuchâtelois.

Marlène Lebrun est professeure en sciences de l'éducation et chercheuse à la HEP-BEJUNE.

Raphaël Lehmann est responsable de la formation primaire et professeur en sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE.

Valérie Lussi Borer est maître d'enseignement et de recherche dans le domaine « Profession enseignante » à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) et à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève.

Maroussia Mamie est une ancienne étudiante en formation primaire à la HEP-BEJUNE.

Michel Matthey est professeur en sciences de l'éducation et responsable de la pratique professionnelle à la HEP-BEJUNE.

Angela Migliaccio est enseignante 1P-2P et membre du comité central du SEJ.

Céline Miserez-Caperos est assistante de recherche à la HEP-BEJUNE.

Françoise Pasche Gossin est professeure en Sciences de l'éducation, coordinatrice de la recherche et chercheuse à la HEP-BEJUNE.

Pierre Petignat est professeur, chercheur à la HEP-BEJUNE et délégué Suisse de l'Admee-Europe.

Patricia Rothenbühler est formatrice en sciences de l'éducation et chercheuse à la HEP-BEJUNE.

Georges-Alain Schertenleib est professeur en sciences de l'éducation et chercheur à la HEP-BEJUNE.

Alizée Schnegg est une ancienne étudiante en formation primaire à la HEP-BEJUNE.

Fred-Henri Schnegg est vice-recteur des formations à la HEP-BEJUNE et professeur en Sciences de l'éducation.

Françoise Villars-Kneubühler est formatrice en sciences de l'éducation et chercheuse à la HEP-BEJUNE.

Stéphanie Wavre est secrétaire des publications et de la recherche à la HEP-BEJUNE.

Bernard Wentzel est vice-recteur de la recherche et des ressources documentaires et professeur en sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE. Il est également coordinateur de l'Unité de recherche *Professionnalisation de la formation des enseignants et recomposition identitaire*.

Les formations tertiaires
à l'enseignement en Suisse
Dossier du prochain numéro
d'Enjeux Pédagogiques

Agenda

Exposition Elzbieta		Mars – Avril 2015
HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de La Chaux-de-Fonds	Du 3 mars au 30 avril	Lu à Ve 8h00 à 17h30
<p>La médiathèque de La Chaux-de-Fonds, en collaboration avec l'association <i>Promolecture</i>, vous invite à découvrir les œuvres d'Elzbieta, illustratrice de livres pour la jeunesse. Née en Pologne d'une mère française et d'un père polonais, Elzbieta vit et travaille à Paris. Artiste plasticienne et illustratrice pour la jeunesse, elle mêle depuis vingt ans différentes techniques qu'elle garde secrètes et qui contribuent à la magie de ses livres. Résolument tournée vers l'enfance, pays que selon elle on s'empresse d'oublier trop vite, Elzbieta construit ses livres autour de sa propre vie d'enfant, tissée de langues, d'expériences et de lieux multiples.</p> <p>D'autres illustrations sont exposées simultanément au Club 44 et à la Galerie Librairie Impressions à La Chaux-de-Fonds.</p>		
Journées d'étude Recherche collaborative et formation des enseignants		Mars 2015
HEP-BEJUNE, site de Bienne	19 et 20 mars	09h00-16h15
Organisées conjointement par la HEP-BEJUNE et l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE)		
Exposition La main dans le sac... à patates		Mars – Septembre 2015
HEP-BEJUNE, Médiathèques des trois sites	Du lundi 23 mars au mercredi 13 mai 2015 à Porrentruy Inscriptions aux 032 886 99 43 ou par courriel: mediatheque.SPO@hep-bejune.ch Du mardi 26 mai au vendredi 3 juillet à La Chaux-de-Fonds Inscriptions aux 032 886 99 44 ou par courriel: mediatheque.SCF@hep-bejune.ch Du lundi 17 août au vendredi 25 septembre à Bienne Inscriptions aux 032 886 99 42 ou par courriel: mediatheque.SBI@hep-bejune.ch	
		
<p>100 000 000 000 de patates! Voilà le butin dérobé à Mr Potatoes, le plus grand producteur de pommes de terre de Californie. Mais par qui? Le casse est si incroyable que tous les bandits du coin se sont dénoncés pour en récolter les lauriers. Saurez-vous découvrir qui est le véritable coupable? Cette enquête policière ludique est le prétexte à s'intéresser à toute sorte de thèmes: le roman policier bien sûr, mais aussi la production d'écrits, la lecture, la logique et la déduction, les sciences expérimentales et la chimie ou encore le dessin.</p>		
Conférence-débat III Relation famille-école: la difficile construction d'une communauté d'apprentissage		Mai 2015
HEP-BEJUNE, site de Bienne, D101 Conférencier: Antonio Iannacone, Université de Neuchâtel	20 mai	14h00 – 16h00
Colloque Relation famille-école: perspectives de recherche en éducation		Mai 2015
HEP-BEJUNE, site de Bienne, D101 Responsables: Francesco Arcidiacono et Bernard Wentzel	21 mai	09h00 à 16h00 Ce colloque sera précédé d'une conférence le 20 mai
Conférence-débat I Plurilinguisme et enseignement/formation		Octobre 2015
HEP-BEJUNE, site de Bienne	21 octobre	14h15 – 16h15
Café pédagogique I Espace de débat autour de la parution de la revue « Enjeux pédagogiques »		Octobre 2015
HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Bienne	28 octobre	17h00 – 18h30