

| Instagram,
porte
d'entrée vers
l'actualité?

p. 20

| Semaine
romande de
la lecture:
à détacher
et à afficher

pp. 32-33

| offres de fin
d'année

pp. 2-3 de
couverture et
p. 41



L'évaluation... entre bienveillance et exigence

sommaire /

- 2 Edito
- 3 **Dossier**
- 20 Éducation aux médias
- 21 Décod'image
- 22 Eurêka-net
- 23 Le Centre LEARN fête son premier anniversaire
- 24 Plein écran
- 26 Coulisses
- 27 J'éduque, donc je lis
- 28 La pédagogothèque: Michel Lobrot
- 30 Pédag'oh oui!
- 31 Semaine romande de la lecture
- 32 L'affiche de la SRL à détacher
- 34 Un feu d'artifice d'idées pour les sciences
- 35 EDD: Le mystère des cigognes disparues
- 36 Estimons, mesurons, par des traits puis en vrai
- 38 Parle-moi de ta carrière, je te dirai comment tu perçois la réforme
- 41 Dessins de presse 2019: deux expos
- 42 Plaidoyer pour un retour à l'éthique!
- 43 Formation: Master ou MAS en didactique? Aux professionnel·les de choisir...

CAHIER SYNDICAL

- 44 Planète syndicale
- 45 L'actu en bref du SER
- 46 Le billet du président du SER
- 47 **Jura**
- 47 Le concordat de la HEP-BEJUNE revu
- 49 **Berne francophone**
- 50 Le SEFB recule pour mieux sauter
- 52 **Neuchâtel**
- 52 Du droit à la différence
- 55 **Vaud**
- 55 Formation continue: apprendre à collaborer en EPS
- 57 **Fribourg**
- 58 Une décision assumée
- 59 **Genève**
- 60 Le DIP protège-t-il réellement l'intégrité psychique et physique de ses élèves?
- 62 **Valais**
- 63 Les enjeux scolaires = PPDC ou PGDC
- 64 Mission impossible



Educateur No 11 | 20 décembre 2019

Couverture: Philippe Martin

Prix: Fr. 10.–

Tirage: 7000 exemplaires

Rédaction: Av. de la Gare 40 / CP 416 / 1920 Martigny 1
027 723 58 80 / redaction@revue-educateur.net

Rédactrice en chef:

Nicole Rohrbach / 078 742 26 34

Éditeur: Syndicat des enseignants romands
Av. de la Gare 40 / CP 899 / 1920 Martigny 1

Comité de rédaction: Simone Forster /
Christian Yerly / Etienne Vellas / José Ticon /
Yviane Rouiller / Yann Volpé / Kilian With /
Catherine Audrin

Rédactions cantonales:

Vaud: rédaction
redaction@revue-educateur.net

Genève: Francesca Marchesini
076 379 83 96 / francesca.marchesini@edu.ge.ch

Neuchâtel: Pierre Graber (ad interim)
078 634 48 49 / pierre.graber@saen.ch

Jura: Rémy Meury / 032 422 48 00 / sej@bluewin.ch
Catherine Friedli / catherinefriedli@yahoo.fr

Berne francophone: Dominique Eggler
079 174 97 07 / dominiqueeggler@gmail.com

Fribourg: SPFF: Gaétan Emonet
079 607 95 52 / gaetan.emonet@fr.educanet2.ch
AMCOFF: Christophe Gobet / 079 285 33 06
christophe.gobet@fr.educanet2.ch

Valais: SPVal: Olivier Solioz / 079 286 67 90
solioz.os@netplus.ch

AVECO: David Rey / 079 371 69 74 / info@aveco.ch

Préresse et régie publicitaire Suisse romande:
Sylvie Malogorski / 079 104 98 41 / 027 565 58 43
publicite@revue-educateur.net
communication@revue-educateur.net

Régie publicitaire pour la Suisse alémanique:
Kömedia AG / Geltenwilenstr. 8a / 9000 St. Gallen
Milena Petrovic / m.petrovic@koedia.ch
071 226 92 74 / www.koedia.ch

Impression: Juillerat Chervet SA
Rue de la Clef 7 / 2610 Saint-Imier / 032 942 39 10

Abonnements: 11 numéros (TVA comprise)
Suisse: Fr. 100.– (étudiants: 66.–) / Étranger: Fr. 125.–.

Changements d'adresse, abonnements, commandes de numéros: Educateur / CP 416
1920 Martigny / 027 723 58 80
secretariat@revue-educateur.net

Les textes sont de la responsabilité de leur(s) auteur-e(s). Ils ne reflètent pas forcément l'avis de la rédaction. Tous droits de reproduction interdits sans autorisation de l'éditeur.

Entre intuition et docimologie

Se penchera-t-on jamais assez sur l'évaluation, ce «cœur du métier» enseignant? Sur les questions d'éthique qu'elle pose? Sur ces «meilleures pratiques» toujours en voie d'acquisition?

Nicole Rohrbach, rédactrice en chef



Après un premier dossier en juin¹, qui relevait déjà nombre d'enjeux actuels dans l'exercice de l'évaluation, ce second éclairage vient enrichir la palette des pistes à parcourir pour améliorer un système chiffré lorsqu'il décourage trop d'élèves. Avec un maître-mot: la bienveillance. On y propose par exemple le «feedback évaluatif descriptif» – commentaires formatifs spécifiques à chaque étudiant-e – à intégrer dans le cours même pour renforcer le lien élève-enseignant-e (p. 5). Ou la «*Discipline with Dignity*» (p. 6), approche née de la constatation que «les élèves ayant des problèmes de comportement chroniques se considèrent comme des perdant-es» – et n'essayaient plus pour ne plus échouer. En arts visuels (AV), autre exemple, «le processus d'évaluation devient vertigineux s'il doit se penser à l'aune de l'expertise qu'ont les enseignant-es tant en compétences artistiques qu'en connaissances esthétiques» (p. 9). Et si on réactualisait le rôle des AV à l'école, suggère-t-on, en plaçant leur enseignement à partir de pratiques sociales de référence, comme la production intensive d'images numériques? Autre expérience, celle d'une évaluation formative et certificative, continue et entre

pair-es, qui a permis notamment de sensibiliser les étudiant-es enseignant-es aux choix des mots – à leur impact lorsqu'ils sont négatifs. Toutes et tous disent être sorti-es grand-es de la démarche, mieux comprendre ce que signifie évaluer et ce que cela implique. Il s'agit aussi, dit-on ensuite, de comprendre «la constante macabre» – phénomène qui pousse à mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans une classe de bon niveau – pour en sortir et s'essayer, par exemple encore, au système d'évaluation par contrat de confiance (p. 14). Ou d'utiliser – autre approche qui n'exclut pas les autres – un dossier de progression de l'élève (p. 17), qui permet de dépasser «l'évaluation au temps T et sur un contenu C». Et si le jugement professionnel de l'enseignant-e, entre intuition et docimologie, retrouvait sa pleine place? Pour oser une petite part de subjectivité dans la soi-disant objectivité des notes... (p. 18).

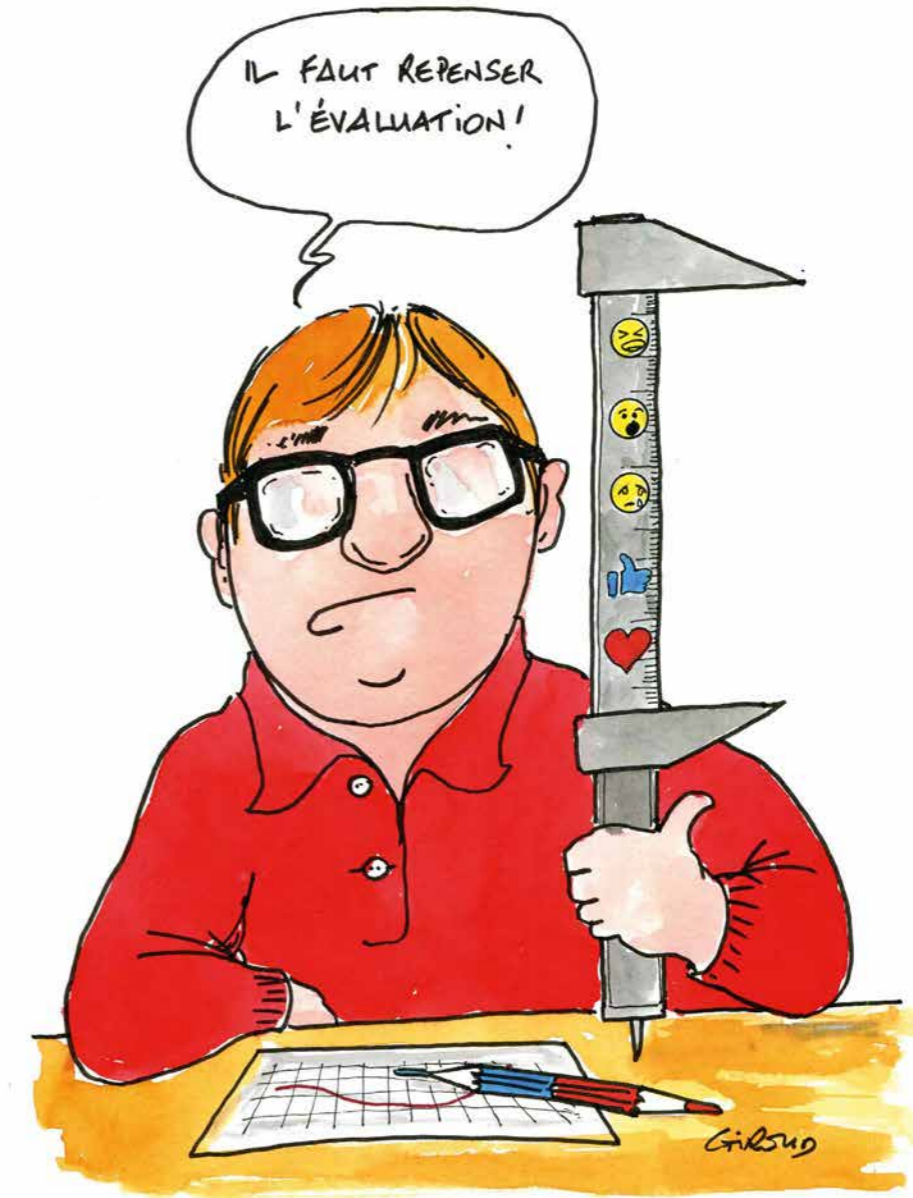
Bonne lecture.

¹ Évaluer, c'est... communiquer et construire, Educateur 6/2019

Dessins de presse en albums



Ce ne sont pas moins de cinq nouveaux albums qui viennent enrichir en ce mois de décembre la jeune collection *épigramme* où les éditions du Roc (Saint-Imier) publient des dessinatrices et dessinateurs de presse, dont bon nombre ont déjà animé les colonnes de l'Educateur. Coco avec *À l'origine* – Parodies de *l'Origine du Monde* de Gustave Courbet, Ivars avec *Sans tabous ni trompettes*, Deuhme avec *Tous foutus*, Pitch avec *On va vers le beau* et une *Rétro du dessin de presse suisse 2019* (voir en p. 41) viennent ainsi rejoindre Vincent L'Épée (*Buffet froid*), Bénédicte (*Du lourd*), Vincent Di Silvestro (*Dites-le avec des fleurs!*) et Philippe Decressac (*Positif!*) sortis ce printemps. À cette occasion, les éditions du Roc et leur imprimerie Juillerat Chervet – qui réalise également notre revue – proposent une offre aux abonné-es à l'Educateur, à découvrir en page de couverture (p. 65). (réd.)



dossier/

L'évaluation... entre bienveillance et exigence

- 4 Au-delà du lourd tribut des notes: témoignage d'une jeune enseignante
- 7 L'évaluation en art visuel: une équation complexe
- 10 Et si on parlait d'évaluation bienveillante à l'université?
- 13 De la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance
- 16 Évaluer en dépassant l'arithmétique des scores chiffrés
- 18 L'enseignant-e, un-e professionnel-le de l'évaluation

Dossier réalisé par Yviane Rouiller

Au-delà du lourd tribut des notes: témoignage d'une jeune enseignante

Bettina Pozzo Di Borgo, étudiante en formation professionnelle HEPVS et enseignante d'arts visuels à l'École Internationale de Genève

Je fais partie de ceux qui ne croient pas aux systèmes de notes traditionnels mis en place dans nos écoles. Il est possible que mon manque d'esprit de compétition soit partiellement responsable de ce sentiment, car tout au long de ma vie, les notes n'ont réussi qu'à me faire culpabiliser auprès de mes parents, mes enseignant-es et moi-même. J'ai finalement accepté que je ne serais jamais première en rien. Pourtant, j'étais la plus travailleuse de ma classe, et j'aimais énormément étudier. TDAH¹ dès ma petite enfance, il n'a jamais été simple pour moi d'apprendre mes leçons, et c'est bien mon amour des devoirs qui m'a permis de passer mon bac et d'obtenir mes diplômes. Je travaillais toujours plus que tous mes camarades, et je n'obtenais jamais les meilleures notes. J'ai donc grandi avec ce sentiment d'injustice en me comparant aux autres. Certain-es de mes ami-es pouvaient lire un texte à travailler cinq minutes avant un examen et réussir mieux que moi, qui avais passé tout le mois à lire, relire, enregistrer les textes et les écouter la nuit. Mes parents, assez stricts et «Vieille France», lisaient mon bulletin de notes et me réprimandaient, me disaient que je pouvais mieux faire et qu'ils étaient déçus. Alors je passais ma vie à réviser jusqu'à ce que finalement, je perde confiance en moi.

À quoi cela servait-il de travailler autant, si, de toute façon, je ne pouvais jamais atteindre l'idéal attendu par les institutions? Pour qui est-ce que je travaillais au final? Mes parents? Mes grands-parents? Le directeur de mon école? Le président de la République? En tout cas, une chose est certaine, je ne travaillais pas pour moi. J'ai finalement arrêté d'essayer d'obtenir les meilleures notes lorsque j'ai entrepris mon deuxième Master.

De l'humiliation à l'idolâtrie

Je sortais pourtant d'une école où la compétition était intense et où il n'y avait pas d'alternative à être un-e bon-ne élève. Le niveau était extrêmement haut, les notes affichées dans les couloirs, les enseignant-es tellement exigeant-es que lorsque ma volée a terminé, nous avons presque toutes et tous fait une déprime. Nous avons, pendant des mois, travaillé pour satisfaire nos chef-fes de section et avons commencé à les idéaliser, à les idolâtrer même. Leurs compliments, tout comme leurs critiques, définissaient si nous allions être dépités-es ou rayonnant-es dans la semaine qui suivait.

À quoi cela servait-il de travailler autant, si, de toute façon, je ne pouvais jamais atteindre l'idéal attendu par les institutions? Pour qui est-ce que je travaillais au final?

La petite taille de notre classe devait y être aussi pour quelque chose, nous passions énormément de temps avec nos supérieur-es. Le moment des notes était le plus difficile: une humiliation publique et un reflet de ce que pensaient vraiment les enseignant-es. Finalement, j'ai énormément appris sur la manière de me présenter et de présenter mon travail, mais je ne me suis jamais sentie à ma place et j'ai eu l'impression de jouer un jeu de rôle afin de maintenir mon niveau de popularité durant toute cette période. Ce n'est sûrement pas la peine de vous le dire, mais je n'ai jamais été la reine du bal de l'école. Encore un coup dur pour la confiance en soi, et surtout, prémices d'une entrée dans la vie active extrêmement difficile. En perdant le but d'impressionner mes supérieur-es, je me suis retrouvée sans but du tout, perdue, désorientée et avec aucune idée sur ce que j'allais faire ensuite.

Changement radical de perspective

Quelques années plus tard, j'ai été acceptée au *Royal College of Arts* de Londres. Ce fut une révélation et j'éprouvai une grande surprise: il n'y avait plus de note. Je n'avais à ce moment-là aucune raison de travailler, si personne n'était là pour me dire ce que valait mon travail.

Les premiers mois ont été difficiles, car je me suis laissée aller à plusieurs reprises. Il était facile pour moi de ne pas aller en cours, de me lever à dix heures tous les jours et de produire le strict minimum pour ne pas avoir l'impression que l'argent payé pour mes études était en fait jeté par les fenêtres. Après cette période chaotique d'adaptation, j'ai définitivement compris que

je travaillais enfin pour moi et non pour les autres. J'atteignais mes objectifs, en plus d'atteindre le minimum de critères formulés par l'institution pour être promue. Les retours de mes enseignant-es étaient sous forme de critiques constructives, nous pouvions en discuter et je pouvais comprendre comment progresser à ma façon. J'ai pu découvrir qui j'étais et j'ai repris confiance en moi. C'est sur cette expérience de vie que se fonde mon opinion actuelle sur les notes.

Hiérarchiser ou différencier

Si les directives concernant l'évaluation des acquis des élèves selon les cantons complètent avantageusement l'attribution de notes et font parfois rêver, on constate dans la pratique que les systèmes de notation ne prennent pas suffisamment en compte les étudiant-es souffrant de handicaps ou avec des difficultés, et perpétuent les sentiments de mal-être que peuvent ressentir certain-es élèves. Des décisions de vie telles que celles mentionnées dans les articles de l'ODED² ne devraient pas être basées sur les notes que les élèves ont reçues lorsqu'ils-elles étaient encore enfants, car la plupart de ces jeunes sont en plein développement personnel et émotionnel! De plus, comme le disait déjà Claparède en 1920, «l'école actuelle veut toujours hiérarchiser; ce qui importe avant tout, c'est de différencier. Cette idée fixe de hiérarchie provient de l'emploi des divers systèmes usités pour aiguillonner les écoliers: bonnes ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix...». Depuis cent ans, rien n'a changé. Le système de notation installe une séparation invisible entre les «élites» et les «mauvais-es élèves», définit des groupes, crée des tensions, instaure une pression immense qui n'a pas lieu d'exister, et cela depuis le plus jeune âge des étudiant-es et depuis des centaines d'années.

Trouver le temps de dire

Ne serait-il pas temps que les évaluations changent de format? Qu'elles soient débarrassées des chiffres et classements impersonnels et qu'elles attribuent essentiellement des commentaires formatifs spécifiques à chaque étudiant-e? Cela augmenterait certes la charge de travail de l'enseignant-e, mais pourquoi ne pas intégrer le feedback pendant les cours eux-mêmes? Incorporer dans ses cours le temps de parler avec chaque élève sur ses progrès personnels, sur les lieux et modes

d'amélioration? Cela renforcerait le lien élève-enseignant-e, et peut-être même que cela instaurerait un climat de respect plus marqué dans les deux camps pour les deux camps. Nous parlons cependant de changer des habitudes mises en place il y a des générations et qui font maintenant partie du quotidien de la société, la norme. Il est important de remarquer que des écoles en Finlande ou des écoles suivant le curriculum Montessori ont déjà aboli les systèmes de notations, ce qui est supposé renforcer l'autonomie des élèves pour leur permettre d'évoluer à leur façon, à leur rythme, avec des commentaires individuels adaptés à chacun-e.

Effets attestés des commentaires évaluatifs

Butler et Nisan (1986) ont comparé les effets du feedback évaluatif descriptif et de l'absence de retours sur les travaux rendus par des élèves dans les tâches de résolution de problèmes et dans des tâches qui exigent un travail rapide et planifié pour produire un grand nombre de réponses, nommées plus loin tâches quantitatives. Ils ont constaté que les élèves qui recevaient un retour descriptif (mais pas de notes) sur un devoir

Score	Proportion	Nombre d'élèves	Proportion
26.5	5%	(5.45)	91%
26	5%	(5.34)	90%
25.5	5	(5.23)	88%
25	5	(5.12)	86%
24.5	5	(5.01)	84%
24	5	(4.91)	83%
23.5	5	(4.80)	81%
23	4%	(4.69)	79%
22.5	4%	(4.58)	78%
22	4%	(4.47)	76%
21.5	4%	(4.36)	74%
21	4	(4.25)	72%
20.5	4	(4.14)	71%
20	4	(4.03)	69%
19.5	4	(3.92)	67%
19	4	(3.81)	66%

Il n'y a pas de solution miracle. Ce travail ne peut être entrepris dans le court terme et nécessite une implication de l'enseignant-e pour influencer des changements positifs sur l'estime de soi de l'élève dans le long terme.

initial ont obtenu de bien meilleurs résultats pour les tâches quantitatives de suivi et les tâches de résolution de problèmes que les élèves qui recevaient des notes ou ne recevaient aucun commentaire.

Les élèves qui ont reçu des notes ont mieux réussi les tâches de suivi que celles et ceux qui n'ont pas reçu de retour du tout, mais ils n'ont pas obtenu de meilleurs résultats que les élèves qui ont effectué des résolutions de problèmes. En d'autres termes, le fait de fournir des retours sous forme de note après une tâche ne semble pas améliorer davantage le rendement futur des élèves que la résolution de problèmes. Bien que les retours écrits descriptifs puissent améliorer le rendement des élèves, les élèves doivent lire, comprendre et utiliser les commentaires pour les utiliser à leurs avantages. Certaines études indiquent que de nombreuses et nombreux élèves ne lisent pas les commentaires écrits, et s'en servent encore moins pour améliorer leur travail futur (MacDonald, 1991).

Une approche axée sur la dignité et l'espoir

Une autre approche, développée par Richard Curwin et Allen Mendler, vaut d'être mentionnée: «*Discipline with Dignity*». Pour ces auteurs, la dignité fait référence au respect de la vie et de soi et elle est au centre de leur approche en matière de discipline notamment. Ils soulignent que les élèves ayant des problèmes de comportement chroniques se considèrent comme des perdant-es et ont cessé d'essayer d'être accepté-es de façon normale. Ce sentiment est d'autant plus intensifié lorsque l'élève fait face à un bulletin de mauvaises notes. Afin de maintenir un sentiment de dignité, ces élèves se disent qu'il vaut mieux cesser d'essayer que de continuer d'échouer, et qu'il vaut mieux être reconnu-e comme un fauteur, une fauteuse de troubles que d'être perçu-e comme stupide. La *discipline avec dignité* dote les enseignant-es et les administrateur-trices de compétences et de techniques en classe qui leur permettent de consacrer moins de temps à traiter des problèmes de comportement et de consacrer plus de temps aux interactions positives avec les élèves et à leur enseignement. Ce modèle est un modèle de discipline fondé sur la responsabilité et l'autonomisation

plutôt que sur l'obéissance, ce qui crée une atmosphère de démocratie, d'encouragement, d'espoir et de chaleur où des limites clairement définies (avec la participation des élèves) et des compétences en résolution de conflits sont enseignées et appliquées. Il n'y a pas de solution miracle. Ce travail ne peut être entrepris dans le court terme et nécessite une implication de l'enseignant-e pour influencer des changements positifs sur l'estime de soi de l'élève dans le long terme.

Il nous reste une école à inventer

Le système de notes mis en place actuellement fonctionne plus ou moins pour les «bon-nes» élèves qui sont majoritaires et à qui les notes ne posent aucun problème. Il est possible qu'un jour, les institutions voient leurs équilibres s'inverser face à une hausse exponentielle d'élèves en difficultés, Dys et TDAH. Ce jour-là, elles n'auront plus le choix que d'adapter leurs systèmes pour ne pas faire face, elles-mêmes, aux mauvaises notes que leur attribueront les rapports annuels de réussite. Vincent Peillon (2015) prônant une *évaluation bienveillante* résume la situation ainsi: «La question n'est pas de savoir si l'évaluation telle qu'elle est aujourd'hui pratiquée est trop sévère ou trop laxiste, mais de regarder si l'on peut – ou si l'on ne peut pas – trouver des moyens de rendre les pratiques d'évaluation plus efficaces, plus adaptées et plus motivantes, le but étant de susciter et d'encourager le désir d'apprendre chez tous les élèves, quel que soit leur niveau et leur environnement social et familial.» Dans cette perspective, concluons sur une citation de Maulini (1996) réconfortante: «Voilà finalement un constat plutôt rassurant: douze siècles après Charlemagne, il nous reste une école à inventer.»

¹ Trouble du Déficit de l'Attention avec/ou sans Hyperactivité

² Ordonnance de direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire

Références bibliographiques

- Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne-Genève, Payot.
- Curwin, R., & Mendler, A. (1988). *Discipline with dignity*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maulini, O. (1996). *Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer (les notes à l'école? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer*. Genève, Association Agatha.
- MacDonald, RB. (1991). Developmental students' processing of teacher feedback in composition instruction. *Review of Research in Developmental Education*, 8 (5).
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche (France, 2015). *Rapport de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves*.

L'évaluation en art visuel: une équation complexe

Jean-Michel Baconnier, HEPVS, artiste et critique d'art indépendant

«Artistique» et «esthétique»: entre querelle et réconciliation

Dans le domaine de l'enseignement obligatoire, l'évaluation en arts visuels est généralement effectuée dans une approche dualiste qui consiste à vérifier la pertinence esthétique découlant d'un processus créatif au regard de la qualité de la facture d'une réalisation formelle. Cependant, est-il envisageable d'évaluer avec rigueur la facture d'une production plastique non virtuose en même temps que d'émettre une critique constructive à propos d'un rendu personnalisé d'un-e élève?

En guise d'entrée en matière, rappelons que la notion d'«esthétique» fut inventée en 1750 par Gottlieb Baumgarten pour nommer une «Science du Beau». C'est alors que commence un difficile dialogue et de nombreuses querelles entre l'«esthétique» et l'«artistique», c'est-à-dire, de manière très simplifiée, entre la «théorie» de l'art et la «pratique» artistique. Selon le philosophe Marc Jimenez (1997), le dualisme entre l'art et l'esthétique fut fondé, dès l'invention de cette dernière, dans le dessein qu'elle ne se substitue ni à l'art ni aux œuvres d'art, ainsi: «L'art est une pratique opérant avec des procédures spécifiques appliquées à des matériaux déterminés donnant naissance à des œuvres. L'esthétique, quant à elle, comme discipline à part entière, s'autorise à réfléchir sur l'art et sur les œuvres en forgeant un univers conceptuel constitutif d'un savoir» (pp. 21-22). Paul Valéry tentera de les réconcilier dans son célèbre *Discours sur l'esthétique* prononcé en 1937 à l'occasion du deuxième Congrès international d'Esthétique et de Science de l'Art. À l'inverse, quelques années plus tard, l'artiste américain Joseph Kosuth (1969) soutient «que l'art équivaut à une proposition analytique et que c'est son existence en tant que tautologie qui lui permet de se tenir "à distance" des présomptions philosophiques» (p. 426). Il ajoute que «les considérations esthétiques sont en effet toujours étrangères à la fonction ou à la "raison d'être" d'un objet» (p. 427). À travers ces quelques exemples, nous présentons déjà la difficulté à faire coexister l'artistique et l'esthétique au sein d'un enseignement cohérent en arts visuels qui ne se borne pas à des idéologies disciplinaires. Problématique d'autant plus prégnante puisque les savoirs

et les savoir-faire induits par l'artistique et l'esthétique doivent être évalués à travers une production formelle auto-réflexive.

Une relation souhaitée par le PER

La relation entre l'esthétique et l'artistique apparaît au sein même des objectifs d'apprentissages déterminés par le Plan d'études romand (PER) pour la discipline des arts visuels. Ainsi, selon le PER, il s'agit pour l'élève d'apprendre des techniques à l'aide de cinq «agents plastiques» (la ligne, la couleur, la texture, la surface et la composition) qui lui permettent d'acquérir un «langage» afin de «représenter» des idées originales dans une production visuelle et plastique. L'objectif dans ce sens est pour l'élève «de lui permettre d'élargir et de développer ses propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde qui l'entoure». En complément à la technique, l'apport de notions esthétiques sert de ressources théoriques et de références iconographiques.

L'apprenant-e sera ainsi amené-e à convoquer des savoirs et savoir-faire pour effectuer un travail plastique personnel qui, dans un double mouvement, s'appuie et se singularise face à d'autres productions d'artefacts inscrits historiquement dans un champ socioculturel. Ce processus devant contribuer à développer un regard à la fois sensible et critique chez l'élève en tant

«L'art est une pratique opérant avec des procédures spécifiques appliquées à des matériaux déterminés donnant naissance à des œuvres. L'esthétique, quant à elle, comme discipline à part entière, s'autorise à réfléchir sur l'art et sur les œuvres en forgeant un univers conceptuel constitutif d'un savoir.»

que réalisatrice (d'un travail «artistique») et spectateur-trice (d'une expérience «esthétique»).

Dans cette perspective, l'enseignant-e doit structurer son programme à travers quatre axes thématiques: expression et représentation; perception; acquisition de techniques; culture. Cette prescription programmatique devant contribuer à répondre aux visées prioritaires qui sont de faire «découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistique et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle» à l'élève. À une échelle plus large, l'objectif étant de développer une «pensée créative et réflexive» «dans le cadre d'une formation équilibrée de l'individu».

La poïésis ou l'évaluation par compétence

Malgré la complexité de sa mise en œuvre, l'enseignement complémentaire de l'esthétique et de l'artistique semble être une piste à l'encontre d'une évaluation arbitraire basée sur «les goûts et les couleurs» de l'enseignant-e qu'«on ne discute pas», comme dit l'expression. Dès lors, aussi bien l'acquisition de techniques que de références culturelles peut faire l'objet d'une évaluation, que cela soit dans un but d'orientation, de régulation ou de certification. L'enseignant-e peut ainsi vérifier par des méthodes d'évaluation que l'élève maîtrise, par exemple, le dégradé, l'aplat, la construction d'une perspective, mais aussi la connaissance de contenus en histoire de l'art et l'usage d'un lexique disciplinaire. Le problème de cette modalité d'évaluation parallèle en arts visuels réside dans une distension entre la production d'un objet avec son domaine de référence qui permet de lui donner du sens. Il y aurait d'un côté l'évaluation de la maîtrise de techniques de représentation graphique et de l'autre la vérification de l'apprentissage des savoirs en lien avec un répertoire appartenant à la discipline.

Afin de ne pas tomber dans cet écueil, Gaillot convoque la notion de «compétence» pour différencier «production plastique et acquisition(s) réelle(s) de l'élève en fin de séquence» (2012, p. 180) pour dépasser «le simple apprentissage de techniques» (2017, p. 214). Ainsi, les compétences attendues en arts visuels chez l'apprenant-e sont de mobiliser des techniques, des théories et des références culturelles se rapportant à des processus et des méthodologies disciplinaires. L'auteur précise que «la compétence désigne l'aptitude à résoudre un problème ou conduire un projet avec succès, mais (que) l'écart est immense entre la tâche standardisée et l'activité créatrice» (p. 216). Selon lui, un enseignement axé sur les compétences s'appuie sur la relation aristotélicienne complexe entre une *praxis* et une *poiésis*: l'œuvre, selon Aristote, est une production réflexive (*poiéton*) qui se fabrique techniquement (*tekhné*) et non une action apprise et répétée (*praktón*). Dès lors, cette élaboration technique comprend une «habileté savante» (une *sagesse théorique*, une *sophia*), car il s'agit d'un «certain mode d'être (*hexis*) vers la production (de l'art)» (2008, p. 73). Le philosophe fait ainsi une distinction entre une production artistique et une action préalablement apprise. Précisons toutefois, afin d'évi-



© Philippe Martin

ter les anachronismes et les confusions conceptuelles, que l'esthétique n'existait pas à l'époque d'Aristote et que celui-ci cherchait plutôt à démontrer la spécificité de la *poiésis* qu'il n'envisage ni comme une science (détenant une vérité) ni comme une activité commune. La transposition de ces réflexions dans le contexte de la scolarité obligatoire comporte des limites. Il ne s'agit pas de faire de l'élève un-e professionnel-le de l'art réalisant une œuvre et de le-la placer dans une situation de la réalisation d'un projet artistique, qui implique des compétences proches de celles développées par un-e artiste lors de sa formation, voire de sa pratique. De plus, dans ce cadre, la posture de l'enseignant-e risque de s'apparenter à celle du Maître ou de la Maîtresse d'art, ce qui pose problème au niveau de l'éthique du contrat didactique et des objectifs d'enseignement.

Tenir compte du curriculum des acteur-trices du système didactique

Comme nous l'avons vu succinctement, les notions d'artistique et d'esthétique soulèvent des interrogations épistémologiques et praxéologiques dans l'enseignement des arts visuels, aux niveaux primaire et secondaire. L'articulation des enjeux portés par ces termes est complexe, voire difficilement réalisable pour des non-spécialistes. Par conséquent, ces notions s'inscrivent sur un haut degré d'expertise de la pratique des arts visuels. Il faut en effet avoir fait de nombreuses années d'études et divers cursus pour maîtriser l'en-

semble de ces approches disciplinaires. De plus, si une formation dans une Haute école d'art permet à un-e étudiant-e d'acquérir des compétences pour développer une pratique artistique, il-elle ne devient pas pour autant un-e expert-e en esthétique (il faudrait pour cela qu'il-elle suive des cours académiques dans ce domaine à l'université). Généralement, le champ référentiel de l'artiste en esthétique se focalise autour des questionnements en lien avec son propre travail et n'est pas généraliste. En outre, l'hétérogénéité des cursus réalisables au sein des Hautes écoles d'art (et de design), depuis la ratification de la Déclaration de Bologne en 1999, permet à l'étudiant-e de se spécialiser dans de nombreux domaines (arts visuels, design, graphisme, cinéma, etc.) qui ont leur propre champ de références, mais qui peuvent aussi interférer avec d'autres (nous pouvons, par exemple, évoquer historiquement le cas du Bauhaus). Il est donc difficile de pouvoir définir clairement ce que serait un-e spécialiste des arts visuels à travers ses compétences.

Les divers parcours de formation à la croisée des arts et des arts appliqués (que le format de cet article ne nous permet pas d'analyser en profondeur) mettent en lumière la problématique des prérequis que l'on peut attendre d'un enseignement en arts visuels lorsqu'il entre dans une Haute école pédagogique (HEP). À un autre niveau, la diversité de ces formations pointe par opposition celle des futur-es enseignant-es des cycles 1 et 2, qui, à l'inverse des spécialistes, ne peuvent que s'appuyer sur les savoirs et les savoir-faire disciplinaires qu'ils-elles ont reçus durant les quelques heures d'arts visuels qu'ils-elles ont suivies durant leur scolarité obligatoire et postobligatoire. De plus, le nombre d'heures d'enseignement de didactique dans les HEP ne permet pas de combler le manque de compétences des étudiant-es au niveau artistique et esthétique. Dès lors, il s'agit de tenir compte du curriculum (Forquin, 2008) des acteur-trices du système didactique (Chevallard, 1991) pour penser les objectifs et les procédés d'évaluation en arts visuels sans pour autant péjorer la pertinence des apprentissages.

Enseignement et apprentissage en arts visuels: entre rigueur et bienveillance

Le processus d'évaluation devient vertigineux s'il doit se penser à l'aune de l'expertise qu'ont les enseignant-es dans le domaine des arts visuels. Par conséquent, plutôt que d'élaborer une évaluation descendante à partir des compétences disciplinaires provenant d'un domaine professionnel, il serait peut-être pertinent de passer préalablement par la compréhension des statuts et des rôles des images dans notre société. S'il ne s'agit en aucun cas de balayer les capacités d'analyse de l'image des spécialistes, il nous semble intéressant de considérer d'une manière ou d'une autre les pratiques massives de captation iconographique à l'époque des téléphones portables dotés de puissants appareils photographiques. L'idée ici n'est pas de répondre à la complexité de l'enseignement des arts visuels par une démagogie au service des médias de masse, mais de

L'idée ici n'est pas de répondre à la complexité de l'enseignement des arts visuels par une démagogie au service des médias de masse, mais de réfléchir à une transposition didactique ascendante de l'enseignement des arts visuels à partir de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986).

réfléchir à une transposition didactique ascendante de l'enseignement des arts visuels à partir de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). Ce renversement place la discipline des arts visuels au premier plan, qui est légitimement le sien, pour penser et donner un sens contextualisé à la production des images à l'ère du numérique. Si ce mode ascendant d'analyse et de construction de contenus d'enseignement demande lui aussi de nombreuses compétences et une formation à un niveau tertiaire, nous faisons l'hypothèse qu'il réactualise le rôle des arts visuels à l'école. Dès lors, il nous paraît opportun de tenir compte de façon rigoureuse et bienveillante des empêchements épistémologiques et didactiques des enseignant-es et des élèves. Par cette approche, les objectifs d'enseignement et leur évaluation souffriraient peut-être moins d'un manque de spécialisation en art pour traiter des préoccupations et des enjeux socioculturels actuels concernant la production et la diffusion des images. Il en va, selon nous, d'une responsabilité didactique, intellectuelle et sociopolitique à l'égard des individus en devenir qui fréquentent nos écoles.

Bibliographie

- Aristote, *Éthique à Nicomaque* (trad. de J. Barthélemy Saint-Hilaire, revue par Alfredo Gomez-Muller). Paris: Le Livre de poche, 1992.
- Aristote, *Métaphysique* (trad. Marie-Paule Duminil, Annick Jaulin). Paris: éditions Flammarion, 2008.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: éditions La Pensée Sauvage.
- Forquin J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gaillot B.-A. (2012). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*. Paris: PUF.
- Jimenez M. (1997). *Qu'est-ce que l'esthétique?* Paris: éditions Gallimard (coll. folio essais).
- Kosuth J., *L'art après la philosophie* (1969), In G. Herrmann, F. Reymond, F. Vallos (sous la dir.). *Art conceptuel, une anthologie*. Paris: éditions MIX, 2008.
- Martinand J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Paul Valéry, «Discours sur l'esthétique», 1937. Discours prononcé au deuxième congrès international d'Esthétique et de Science de l'Art, dans *Variété III, IV et V*. Paris: éditions Gallimard (coll. folio essais), (original publié 1938), pp. 509-537.

Et si on parlait d'évaluation bienveillante à l'université?

La bienveillance à l'école, idée «à la mode» depuis une décennie, a été l'objet de nombreux débats. Si les partisan-es d'une école bienveillante ont pu être accusé-es de sentimentalisme moral et de vivre au pays des bisounours, il relève finalement du bon sens que l'école soit bienveillante, au risque sinon de devoir avouer à demi-mot qu'elle est malveillante...

Céline Girardet & Lucie Mottier Lopez, Université de Genève

Si la bienveillance est définie comme une disposition positive à l'égard d'autrui et un souci de l'autre et de son émancipation (Jellab, 2018), alors l'école est censée être bienveillante par définition. Nous sommes d'avis qu'il devrait en être de même pour toute institution de formation, et que la bienveillance est aussi une affaire de formation d'adultes. Nous proposons donc de participer à ouvrir la porte à l'évaluation bienveillante en contexte universitaire.

Lorsqu'on pense aux fameuses sessions d'examens à l'université, parler d'évaluation bienveillante peut paraître surprenant... Entrer en file indienne dans les auditoires des examens écrits, montrer sa pièce d'identité, trouver sa place où attend la copie retournée, noircir le papier durant deux heures – parfois quatre – jusqu'à en avoir des crampes à la main, «je suis sûr-e d'avoir loupé», «toi tu as mis quoi à la question 4?»; attendre devant la salle des examens oraux, tirer au sort un sujet, «et si c'est pile celui que je n'ai pas eu le temps de réviser?». Ces souvenirs sont partagés par une grande partie des étudiants et des étudiantes universitaires. En effet, la représentation classique d'un enseignement universitaire est un cours théorique *ex cathedra* suivi de l'évaluation du cours pendant la session d'examen sous la forme d'un écrit ou d'un oral. Le stress des examens est tel qu'il amène à des burnouts et à des pratiques de dopage; en 2017, le journal *24 Heures* rapportait une étude effectuée dans les universités de Bâle et de Zurich ainsi qu'à l'EPFZ, qui montrait que 13,8% des étudiant-es avaient consommé au moins une fois des médicaments sous ordonnance, des drogues ou de l'alcool pour apprendre plus efficacement ou pour arriver à se détendre¹. Trouver un étudiant ou une étudiante prêt-e à dire qu'il ou elle trouve l'évaluation universitaire bienveillante pourrait bien être un challenge utopique.

Cependant, nous prétendons qu'une évaluation bienveillante à l'université est possible. Comment? En articulant évaluation formative et certificative dans des dispositifs d'évaluation continue tout au long d'un semestre ou d'une année, et en impliquant les étudiant-es dans des démarches d'évaluation et d'autoévaluation. Savoir évaluer est une compétence cruciale pour tout citoyen et citoyenne, y compris face à une multitude

d'actions de la vie quotidienne et professionnelle. L'évaluation à l'université peut être pensée pour favoriser l'apprentissage des contenus des cours concernés en vue de leur certification et être conçue plus généralement pour leur vie estudiantine et professionnelle future. Pour Boud (2000) qui parle de *sustainable assessment* (évaluation durable), cela devrait être le «double devoir» de toute évaluation, à savoir se préoccuper de la réussite «immédiate» des étudiant-es et à la fois du développement de leurs apprentissages tout au long de la vie. À nos yeux, pour atteindre cette visée, cela demande de la part du corps enseignant d'évaluer les travaux de leurs étudiant-es avec bienveillance, mais également que les étudiants et étudiantes apprennent à évaluer des travaux des pair-es (et les leurs) avec bienveillance, considérant que celle-ci n'exclut pas l'exigence (Jellab, 2018).

Récit d'une expérience d'évaluation bienveillante à l'université

Voici un récit d'une expérience de dispositif d'évaluation continue que nous avons conçu, visant à développer les compétences évaluatives des étudiant-es et ayant fait l'objet d'un suivi de recherche. Le dispositif dont il est question a été expérimenté dans le cours de Bachelor intitulé «Évaluation et régulation des apprentissages» au semestre d'automne 2018 par septante-trois étudiants et étudiantes de la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Le dispositif visait à amener les étudiant-es à co-élaborer des savoirs sur des thèmes relatifs à l'évaluation formative et certificative à travers trois travaux pratiques et une activité d'évaluation entre pair-es qui faisaient vivre aux étudiant-es les types d'évaluation étudiés. Il s'agissait donc d'amener les étudiant-es à étudier l'évaluation des apprentissages en la pratiquant, dans un cours qui vise à fonctionner comme une communauté d'apprentissage.

Le dispositif, schématisé dans la figure 1 (ci-contre), s'est déroulé de la manière suivante:

Lors du TP1 (semaine 6), à partir de productions concrètes d'élèves issues du contexte scolaire et proposées par les enseignantes, les étudiant-es par groupes

de trois devaient élaborer des démarches d'évaluation formatives en mobilisant des catégories conceptuelles présentées dans le cours (semaine 1 à 5). Le contenu de ce TP1 n'a pas été évalué par les enseignantes. Il faisait office de production initiale pour enclencher ensuite des démarches formatives.

Hors du cours, chaque étudiant-e devait prendre connaissance de trois travaux rédigés par des pair-es pendant le TP1. Pour chaque travail, elle ou il a dû rédiger un feedback formatif en fonction de plusieurs critères (entre autres, pertinence de la démarche décrite et des concepts mobilisés). Il a été demandé aux étudiant-es de rédiger des feedbacks qui devaient être bienveillants. L'évaluation critériée des enseignantes s'est centrée sur la qualité des feedbacks rédigés (voir figure 1).

Dans le TP2 (semaine 8), les groupes de trois étudiant-es devaient ajuster leur TP1 au regard des feedbacks reçus

(lus au préalable hors du cours). Le but était d'améliorer leur production initiale en donnant à voir une progression de leur réflexion depuis le TP1 et en justifiant les modifications apportées au regard des feedbacks reçus ou d'autres sources. L'évaluation des enseignantes s'est centrée sur la pertinence des modifications apportées et sur la qualité des justifications.

Le TP3 (semaine 12) était structuré en deux tâches distinctes à réaliser individuellement. La tâche 1, dont la pertinence des contenus a été évaluée par les enseignantes, consistait à formuler des critères d'évaluation, prenant appui sur le même cas concret que pour les TP1 et 2. Quant à la tâche 2, les étudiant-es ont dû rédiger une réflexion critique sur l'expérience vécue dans le dispositif du cours. La réalisation de cette tâche 2 était obligatoire, mais son contenu n'a pas été évalué par les enseignantes du cours qui se sont engagées à ne pas la lire avant d'avoir transmis les notes finales.

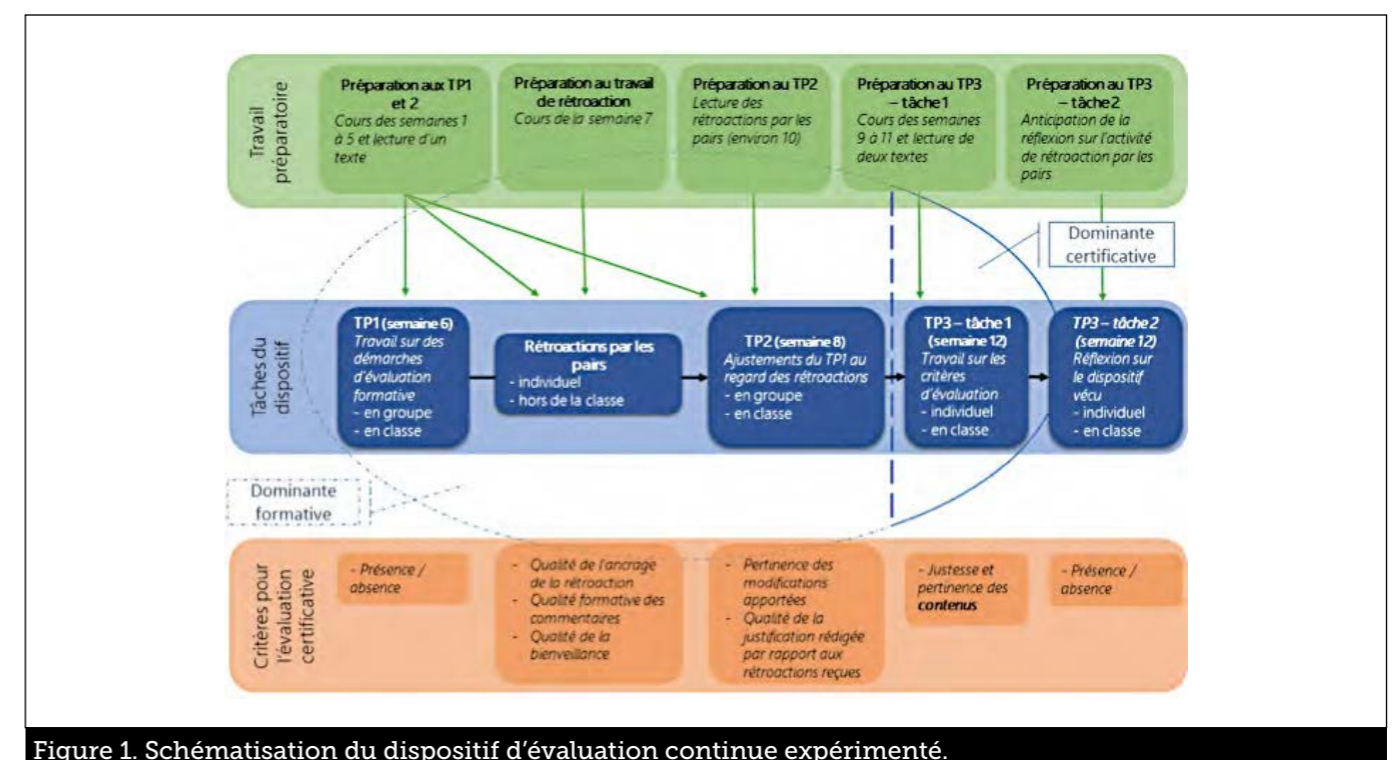


Figure 1. Schématisation du dispositif d'évaluation continue expérimenté.

Nous avons réalisé une analyse des réflexions critiques rédigées par les étudiant-es dans la tâche 2 du TP3 (Girardet, en révision). Les résultats montrent qu'ils et elles ont fortement apprécié le dispositif d'évaluation continue, bien qu'ils et elles ont perçu le travail à réaliser comme plutôt difficile et représentant une charge de travail importante. En plus d'avoir développé une compréhension approfondie des concepts du cours, le dispositif d'évaluation continue, et plus particulièrement l'activité d'évaluation entre pair-es, a permis aux étudiant-es d'adopter une posture d'évaluateur ou d'évaluatrice dont ils et elles relèvent spontanément l'importance pour leur future vie professionnelle.

«Rédiger des feedbacks sur les TPs des pairs a ensuite été l'occasion de se confronter concrètement à un travail qu'on sera amené à faire régulièrement dans l'exercice de notre profession, à savoir la difficulté dans le choix des mots et des formules qui permettent de faire à l'élève un retour sur son travail qui lui donne envie de progresser. Cela n'est pas un travail évident.» (PAM) «Cela a été une source de régulation pour moi en tant que future enseignante. Je sais maintenant, par expérience, en quoi cela peut être déstabilisant de recevoir un retour très négatif et critique. J'ai pu voir que cela peut être fortement décourageant et n'aide en aucun cas à progresser. Cet exercice me sera utile dans mon futur professionnel. En effet, je porterai davantage d'attention à la formulation de mes phrases en faisant en sorte de rester dans une démarche critique formative et non pas blessante pour celui qui recevra ce que je rédige.» (AMF)

Ces retours d'étudiant-es nous montrent qu'une évaluation bienveillante à l'université est certainement possible. Non seulement, les étudiant-es ont perçu la fonction formative de l'évaluation proposée dans le cadre d'un contrôle continu à visée certificative, mais ils et elles ont su pour la plupart exploiter cette évaluation pour améliorer leurs productions et leur compréhension des concepts.

Les réflexions des étudiant-es ont aussi rappelé l'importance de la bienveillance dans l'évaluation. En effet, les feedbacks perçus comme bienveillants ont apporté aux étudiant-es un sentiment de satisfaction, de valorisation, de sécurité face à leurs productions, et de motivation, alors que des feedbacks perçus comme manquant de bienveillance ont heurté leurs lecteurs et lectrices, au point que certain-es ne les ont délibérément pas pris en compte pour améliorer leurs productions malgré leur pertinence. Autrement dit, et c'est un résultat important de notre étude, la perception de la bienveillance du feedback du/de la pair-e a représenté pour les étudiant-es un critère de sélection des feedbacks à exploiter à des fins de régulation de leurs propres productions.

Une évaluation bienveillante à l'université: un plus pour étudiant-es, enseignant-es, et institutions

Notre étude a montré que le dispositif d'évaluation expérimenté a amené les étudiant-es à une meilleure compréhension de ce que signifie évaluer et de ce

que cela implique. Il s'agit d'un bénéfice important pour l'étudiant-e – futur-e enseignant-e – mais également pour l'institution et son corps enseignant. Ainsi, comme le montrait déjà Topping en 1998, développer une meilleure compréhension de ce qu'implique l'évaluation permet aux étudiant-es de développer davantage d'empathie pour le corps enseignant qui les évalue à l'université. Les étudiant-es seraient également plus à même de détecter des procédures d'évaluation inadéquates dans leur vie future et de s'impliquer dans l'amélioration de ces procédures.

Des dispositifs d'évaluation continue impliquant les étudiant-es dans des activités évaluatives, dans une perspective d'évaluation comme moyen pour apprendre (*assessment as learning*; e.g., Dann, 2014) et d'évaluation durable (*sustainable assessment*; Boud, 2000) visent à amener les étudiant-es à une meilleure appropriation des contenus académiques ainsi qu'à améliorer leurs compétences évaluatives, le tout dans un environnement rendu bienveillant par la fonction formative de l'évaluation articulée à l'évaluation certificative demandée par l'institution universitaire. Outiller les capacités de jugement et de discernement («ju-geote») des étudiant-es représente aussi une mission de l'université dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Nos expériences avec de tels dispositifs d'évaluation à l'université nous donnent envie de continuer sur cette voie qui nous semble prometteuse, au risque d'être comparées à des bisounours universitaires ou, en reprenant la belle formule de Jean d'Ormesson (2016), en admettant qu'«il nous faut, vaillle que vaillle, courir après l'impossible et chérir l'utopie» (p. 86).

¹ www.24heures.ch/suisse/comment-les-etudiants-calment-leur-stress/story/10608722

Bibliographie

- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. doi:10.1080/713695728
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. doi:10.1080/0969594X.2014.898128
- D'Ormesson, J. (2016). *Guide des égarés*. Paris: Gallimard.
- Girardet, C. (en révision). Étude d'un dispositif d'évaluation continue rendu possible par le numérique: lorsque les étudiant-es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs. *La Revue LEeE*. <http://revue.leeonline>
- Jellab, A. (2018). La bienveillance, un nouveau care en éducation? Plaidoyer critique et constructif pour une notion pédagogiquement vive. Dans A. Jellab & C. Marsollier (Eds.), *Bienveillance et bien-être à l'école: pour une école humaine et exigeante* (pp. 19-56). Boulogne-Billancourt: Berger-Levrault.
- Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. doi:10.1080/00405840802577569

De la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance

André Antib, professeur émérite de mathématiques à l'Université Paul Sabatier de Toulouse, président du Mouvement contre la Constante Macabre

1. La constante macabre: de quoi s'agit-il?

Imaginez un professeur français excellent avec des élèves excellents. Si dans un tel contexte, toutes les notes sont bonnes (elles devraient l'être bien sûr), le professeur est montré du doigt, et est considéré comme un professeur laxiste, voire pas très sérieux. Les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes suspecteraient a priori un-e professeur-e d'une matière importante dont la moyenne de classe serait souvent de 16 sur 20.

Ainsi, sous la pression de la société, les enseignant-es semblent obligé-es, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau: une constante macabre en quelque sorte. J'insiste sur le fait qu'il s'agit d'un phénomène de société dont les enseignant-es ne sont pas les seul-es responsables.

Dans les matières considérées à tort comme secondaires (musique, arts plastiques, éducation physique et sportive...) et dans l'enseignement professionnel, ce dysfonctionnement existe peu. Ces exceptions sont encourageantes, elles montrent en effet que la constante macabre n'est pas liée à la nature des Français, puisqu'il suffit de changer de matière pour ne plus la rencontrer.

Contrairement à ce que certain-es pourraient penser, la constante macabre existe déjà dans l'enseignement primaire. Plus précisément, les enseignant-es sont invité-es à mettre trois types d'appréciation, «acquis», «non acquis», «en voie d'acquisition». Inconsciemment, ils-elles se sentent obligé-es de mettre des élèves dans chacun des trois groupes pour avoir l'impression d'avoir évalué correctement. Trois inspecteurs de l'éducation nationale, convaincus de l'intérêt du combat contre la constante macabre, ont d'ailleurs avoué au cours d'une de mes conférences qu'ils seraient très choqués s'ils inspectaient un-e professeur-e qui ne mettrait aucune appréciation «non acquis» à un contrôle.

Les enseignantes et les enseignants sont-ils conscients d'un tel dysfonctionnement?

Non, en général. J'étais moi-même persuadé, durant les vingt premières années de ma carrière d'enseignant, qu'un «bon» sujet d'examen devait donner lieu à une moyenne de 10 sur 20, quelles que soient les conditions de travail et les qualités de l'enseignant-e

et des élèves. Or, dans ce cas et avec une répartition «régulière» des notes, la moitié des élèves environ est en situation d'échec. C'est aberrant, absurde, grotesque quand on en prend conscience, et c'est pourtant une tradition ridicule, très difficile à remettre en cause dans notre système, qui se perpétue de génération en génération.

Cependant, après mes conférences sur ce thème, une énorme majorité d'enseignant-es (96%) reconnaît l'existence de ce phénomène, surtout lorsque j'explique comment nous faisons, inconsciemment, pour obtenir une telle constante: difficulté des questions, longueur du sujet, barème... Une enquête réalisée auprès de 3020 enseignant-es à la fin d'une réunion sur ce thème à laquelle ils-elles étaient tenu-es d'assister le confirme. Les enseignant-es interrogé-es n'étaient pourtant pas acquis-es a priori à «ma cause». Il n'est pas facile en effet de prendre conscience que nous sommes des sélectionneurs et des sélectionneuses malgré nous.

2. Pourquoi ce phénomène est-il inconscient?

Je propose trois réponses possibles à cette question:

La tradition

L'être humain aime faire comme tout le monde et reconduit les situations existantes sans se poser de questions. Certain-es aimeraient peut-être y voir des raisons hautement politiques; je suis convaincu du contraire. Cette conviction est d'ailleurs étayée par l'origine des soutiens au mouvement contre la constante macabre: on y retrouve une très grande diversité de sensibilités, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé.

La courbe de Gauss

On pense qu'une répartition de notes est un phénomène naturel, et donc qu'il est normal qu'elle donne lieu à une courbe de Gauss. Or une répartition de notes n'est évidemment pas un phénomène naturel analogue à une répartition de tailles ou de poids d'individus. D'autre part, même si c'était un phénomène naturel, pourquoi une telle courbe serait-elle centrée à 10/20? Ce qui est naturel, c'est la vitesse d'acquisition d'une notion par un-e élève. Il n'y a aucune raison pour que toutes et tous les élèves comprennent une notion

nouvelle à la même vitesse. Mais lors d'une évaluation, deux élèves ayant consacré un temps différent à leurs révisions, peuvent avoir les mêmes résultats.

La confusion entre phase d'apprentissage et phase d'évaluation

Pendant la phase d'apprentissage, il est normal que certain-es élèves éprouvent plus de difficulté que d'autres. Par suite, si on ne prend pas garde à différencier cette phase et la phase d'évaluation, on pourrait en déduire que le phénomène de constante macabre est normal.

3. Quelques conséquences catastrophiques de ce dysfonctionnement

- Chaque examen est un concours déguisé et la lutte contre l'échec scolaire restera vaine.
- **Échec injuste et artificiel de nombreux-euses élèves** qui ont une mauvaise note malgré leur travail et la compréhension des notions de base.
- **Perte de confiance en soi** des élèves français-es dans les rapports entre élèves et enseignant-es.
- **Trop nombreux cours particuliers**: il ne suffit pas de comprendre pour s'en sortir; il faut absolument éviter de faire partie du mauvais «tiers» de la classe.
- **Mal-être des élèves français-es à l'école**. À ce sujet, l'enquête PISA est particulièrement éloquent: la France occupe la dernière place dans le domaine du bien-être à l'école (41 pays - 250 000 élèves interrogés).
- **Baisse inquiétante du nombre d'étudiant-es dans les filières scientifiques**. Les disciplines concernées, pourtant passionnantes, sont considérées difficiles et peu plaisantes au vu des résultats en math et en physique sur lesquels la sélection des élèves s'appuie; «la collusion trop fréquente entre éducation et sélection, stigmatisée par André Antib, cause de réels ravages...», écrivait le ministre Hubert Curien (Antibi, 2003).

4. Comment les enseignantes et les enseignants obtiennent-ils «leur» constante macabre?

J'ai repéré dix pièges dans lesquels les enseignant-es tombent inconsciemment pour ne pas échapper à la constante macabre. Je dois avouer que je suis pleinement victime des neuf premiers...

- **Difficulté des questions posées**: elles ne ressemblent pas à celles que l'élève a déjà traitées.
- **La question cadeau**: «En France, quand un professeur est convaincu que tous les élèves répondront à une question, il ne la pose pas.»
- **Des sujets bien équilibrés**: on commence un contrôle par des questions faciles (mais pas cadeau...), puis on y met des questions de plus en plus difficiles, et à la fin des questions pour les «meilleur-es» qu'il ne faut surtout pas oublier. Je dois avouer que j'éprouve un réel sentiment de satisfaction lorsque je fais un sujet de ce type, sans me rendre compte qu'en réalité je construis «ma courbe de Gauss».
- **Barème**: prenons pour illustrer ce point une situation que j'ai souvent connue. Au lieu d'être satisfait du fait que mes quatre premières copies soient excellentes, très naturellement, sans aucune pointe de

méchanceté, convaincu du bien-fondé de ma démarche, je réajuste mon barème pour que les notes soient plus normales, c'est-à-dire (en France) plus basses.

- **Rigueur dans la rédaction**: quand on pense que le sujet n'était pas assez difficile, on est plus exigeant dans la présentation, dans la rédaction.
- **Des sujets trop longs**: quand on a l'impression que le sujet risque d'être trop facile, on le rallonge. Il s'agit en quelque sorte d'un phénomène de compensation...
On ne trouve d'ailleurs pas un mot susceptible d'aider les enseignant-es à élaborer des sujets de longueur convenable. Cela semble surréaliste, mais c'est malheureusement vrai!
- **À la recherche d'un beau sujet**: à partir d'un certain niveau, on essaie de présenter dans le sujet un point ou un résultat que l'on trouve intéressant et on oublie très souvent le paramètre «longueur».
- **Désir de balayer tout le programme du contrôle**: on veut éviter certaines injustices qui pourraient apparaître lorsque le sujet ne porte que sur une partie du programme. On est ainsi amené à ajouter une ou deux «petites» questions, sans se préoccuper de la longueur du sujet.
- **Faire en sorte que le-la meilleur-e élève ne termine pas avant la fin du temps imparti**: on «macabrise» ainsi, sans s'en rendre compte, son évaluation, car il ne s'agit plus de tester des compétences clairement définies. Il est au contraire normal que les meilleur-es élèves terminent avant la fin du temps imparti.
- **Une drôle de générosité**: on pose un sujet qu'on sait long et difficile; puis on augmente les notes, par exemple pour passer d'une moyenne de classe de 7 sur 20 à 9 sur 20.

6. Système d'évaluation par contrat de confiance

Nous avons exposé et dénoncé précédemment un très grave dysfonctionnement de notre système éducatif: la constante macabre. Nous allons présenter un système d'évaluation destiné à éradiquer ce terrible phénomène: le système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC).

Comme pour arrêter de fumer

Les effets nocifs de la cigarette sur la santé ne font aucun doute. Les fumeuses et fumeurs eux-mêmes en sont convaincus. Mais il ne suffit pas de mettre en évidence ce risque grave pour que tout le monde arrête de fumer. Il convient d'aider les fumeuses et fumeurs à se débarrasser de leur dangereuse habitude.

De façon analogue, la mise en évidence de la constante macabre ne suffit pas pour s'en débarrasser. Il est très difficile de rompre avec une tradition profondément ancrée depuis des générations. Le principal but du système que nous allons proposer est d'aider les professeur-es à changer leurs habitudes, en leur proposant une structure pour atteindre cet objectif.

Un système efficace

Je tiens à préciser que mon objectif essentiel est la suppression de l'échec scolaire artificiel résultant de la constante macabre, et non pas la promotion d'un sys-

tème d'évaluation miracle susceptible de régler les problèmes de l'Éducation nationale.

Cependant dans notre pays, en tout cas dans une période de transition, le système que nous allons présenter est particulièrement bien adapté. C'est ce qui ressort nettement des nombreuses expérimentations réalisées: il permet de supprimer la constante macabre à très court terme. En effet:

- il est très facile à mettre en place,
- il ne nécessite pas de moyens supplémentaires,
- il ne nécessite aucun changement de programmes scolaires (surtout pas, car les enseignant-es en ont marre de certains changements de programmes dont ils-elles ne comprennent pas les raisons),
- il ne remet pas en cause l'enseignement traditionnel du-de la professeur-e en phase d'apprentissage, ni sa liberté pédagogique; seule la phase d'évaluation est modifiée: elle ne représente que le douzième du temps scolaire environ.

Réalisation pratique

Les élèves sont informé-es dès le début de l'année scolaire du type d'évaluation auquel ils-elles seront soumis-es. Celle-ci comporte trois étapes essentielles.

- **Annnonce du programme du contrôle**: en plus d'indiquer une semaine avant chaque contrôle les chapitres à réviser, l'enseignant-e communique aux élèves une liste de questions déjà traitées et corrigées en classe (cours, exercices...) en annonçant clairement, et ce point est décisif: «Au contrôle, vous aurez à traiter exactement certaines de ces questions et, sur 4 points sur 20 environ, un exercice ne figurant pas sur la liste.» Cette liste doit porter sur toutes les notions fondamentales du programme et doit être conçue de sorte qu'un apprentissage par cœur immédiat soit impossible.
- **Séance de questions-réponses précontrôle**. Il s'agit de permettre aux élèves qui n'ont pas compris certains points du programme du contrôle de demander des explications à l'enseignant-e. Une telle séance doit donc être organisée entre l'annonce du programme du contrôle et le contrôle. Cette séance de questions-réponses est nécessaire pour tenter de réduire considérablement les inégalités liées au milieu familial et social des élèves (cf. élèves qui ne peuvent se faire aider dans leurs études). L'horaire d'enseignement permet de consacrer du temps à ce type d'activités, car avec le système EPCC, la correction du contrôle est bien plus rapide puisque la plupart des exercices ont déjà été corrigés et le temps récupéré.
- **Contenu et correction du sujet**: Cette troisième étape est destinée à aider l'enseignant-e à éviter les pièges non supprimés par la réalisation des deux premières étapes. La longueur du sujet évoquée plus haut constitue le piège le plus sournois. Les enseignant-es et enseignants livrés à eux-mêmes peuvent inconsciemment être victimes de la constante macabre en jouant sur la longueur du sujet. En attendant que les programmes officiels se penchent (enfin!) sur ce problème important, voici une suggestion: il est normal que les meilleur-es élèves terminent avant la fin du temps imparti; et que chaque élève ait le

temps de rédiger ce qu'il sait faire. Les programmes officiels sont également tristement muets dans le domaine des exigences de la rédaction et chaque enseignant-e, de son côté, a élaboré les siennes.

Deux suggestions provisoires à ce propos: en début d'année, préciser clairement aux élèves les règles essentielles de rédaction d'une solution et le fait d'avoir la liste ne doit pas conduire à être plus exigeant-e lors de la correction des copies lors d'un contrôle «EPCC»! Enfin, la question hors liste doit être accessible: les enseignant-es peuvent avoir tendance à poser une question très difficile en se disant: «Le reste a déjà été corrigé.»

Un bilan très positif

Le point essentiel qui ressort des nombreuses expérimentations est le suivant: l'objectif principal est atteint; avec l'EPCC, la constante macabre est supprimée.

D'autres avantages:

- Un vrai climat de confiance voit le jour. Confiance entre l'élève et le-la professeur-e, confiance de l'élève envers l'école, confiance en soi de l'élève.
- Les moyennes de classe augmentent. L'augmentation est de 3 points environ; mais la répartition n'est pas uniforme. Les élèves travailleur-euses en bénéficient souvent davantage; leurs notes augmentent parfois de 5 points ou plus. Ils-elles s'accrochent à la perche qui leur est tendue, et reprennent le goût d'apprendre. D'autre part, *les notes restent étalées*. Parfois, quelques élèves, en réel décrochage scolaire, n'améliorent pas leurs résultats avec l'EPCC. Mais dans ce cas, le-la professeur-e peut bien mieux analyser les causes de cet échec.
- Les élèves travaillent beaucoup plus. Je dois avouer que je m'attendais à une augmentation du travail des élèves, mais pas à ce point. Ceci se manifeste de plusieurs manières:
 - plus grande concentration en classe. En effet l'élève sait que ça va lui servir directement
 - révisions plus approfondies, prise de notes plus consciencieuses, demande d'éclaircissements à l'enseignant-e, dans une atmosphère sereine: l'élève sait qu'il ne travaille pas pour rien.

Il s'agit là d'un avantage important du système EPCC, qui n'est donc absolument pas synonyme de laxisme comme certain-es pourraient le penser!

Notre métier d'enseignant-e est de motiver les élèves, de leur donner confiance en eux-en elles, de les faire travailler avec goût. Le système EPCC nous aide très fortement à remplir cette mission. •

Bibliographie

Aux éditions Math'Adore, auteur: André Antibi :
La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves (2003)
Pour supprimer la constante macabre, ou l'évaluation par contrat de confiance (2007)
Pour des élèves heureux en travaillant (2014)
 Site: mclcm.fr

Évaluer en dépassant l'arithmétique des scores chiffrés

Gonzague Yerly¹⁻², Pierre-François Coen¹⁻² & Isabelle Monnard¹

Dépasser l'évaluation au temps T et sur un contenu C

«Émile a tellement progressé durant toute la séquence, à mon avis, il maîtrise bien le sujet. Mais, suite à l'évaluation sommative de jeudi matin, je dois lui mettre son 4.5 habituel. Il n'a malheureusement pas réussi des choses qu'il faisait très bien en classe. Quel dommage!» Quelle enseignant-e n'a jamais prononcé une telle phrase? Ce constat est révélateur d'un dilemme bien présent chez de nombreux et nombreuses collègues, faisant apparaître une différence parfois importante entre ce que l'élève a montré durant toute une période d'apprentissage et la performance qu'il-elle présente au moment d'une évaluation sommative chiffrée. Il illustre aussi une certaine insatisfaction/tension entre la bienveillance que l'enseignant-e peut témoigner en encourageant régulièrement ses élèves durant l'apprentissage en classe et la sévérité d'un score chiffré, celui de l'examen écrit qui peut apparaître comme une rupture de confiance pour l'élève.

L'évaluation au temps T et sur un contenu C est un instantané qui ne prend pas en compte la progression de l'élève et qui ne traduit pas toujours ses réelles compétences. Elle récompense certains profils d'apprenant-es, celles et ceux qui maîtrisent leur métier d'élève, celles et ceux qui savent juguler le stress de la situation, qui gèrent habilement leur temps et leur concentration, ou encore celles et ceux qui disposent d'une bonne mémoire et qui travaillent au dernier moment en bachotant la matière. Est-ce cela, la mesure de l'apprentissage? À l'heure où on valorise le développement de compétences, il est légitime de s'interroger sur le bienfondé d'une telle démarche. L'apprentissage se construit dans les interactions entre les personnes et le milieu, il se développe à travers l'étayage, le soutien et la bienveillance des personnes qui entourent l'apprenant. Les enseignant-es éprouvent souvent un malaise à donner cette note, censée apparaître comme un score objectif et représentatif des apprentissages de leurs élèves. Ils-elles savent pourtant que ce n'est pas le cas, contrairement parfois à réaliser certains bricolages sur les barèmes ou la pondération des points pour présenter des notes «acceptables». Dans bien des cas, ce n'est pas un problème d'apprentissage, c'est simplement que la durée ou la situation d'évaluation n'étaient pas adaptées. Cette tension apparaît plus fort encore lorsqu'il

s'agit de compléter les bulletins semestriels ou annuels où la logique des moyennes l'emporte sur une appréciation plus qualitative. Le calcul de la moyenne (bien discutable) survient comme une sanction, objective, rigide et juste puisqu'elle est appliquée de la même manière pour tout le monde.

Quelle confiance dans le jugement professionnel de l'enseignant-e?

Aujourd'hui toutefois, bon nombre d'enseignant-es explorent d'autres pistes pour faire de l'évaluation un acte plus «positif», teinté de plus de bienveillance. Différents systèmes d'évaluation évoluent dans ce sens en prenant appui sur les travaux traitant du jugement professionnel. Dans le canton de Fribourg par exemple, les directives du Service de l'enseignement soulignent que l'enseignant-e a la possibilité de «pondérer» son évaluation chiffrée. Ainsi, «en établissant cette note (notes du bulletin), le maître peut tenir compte de l'évolution des résultats de l'élève, de son aptitude à suivre l'enseignement de la classe supérieure et du travail accompli en classe au cours de l'année (art. 15 al.2 Règlement sur l'enseignement secondaire supérieur, DICS, 2016)». Cette pondération permet à l'enseignant-e de mobiliser son jugement professionnel. Elle repose sur la prise en considération de données qui ne sont pas seulement issues des évaluations sommatives chiffrées, mais qui émanent également de données issues d'observations, de protocoles rigoureux, de traces de l'action, de constats objectivés, etc. (pas toujours faciles à capter). Ces approches sont davantage en phase avec les paradigmes pédagogiques basés sur une plus grande implication des élèves et une valorisation de l'apprentissage (en particulier du processus d'apprentissage). L'approche par compétences imprègne les plans d'études d'aujourd'hui et indirectement les moyens d'enseignement et les pratiques évaluatives. Dès lors, une évaluation basée uniquement sur le contrôle des acquis s'avère délicate et peu à même de rendre compte de l'itinéraire d'apprentissage que l'élève a parcouru, de ses progrès et de la réelle maîtrise d'une compétence. Malgré cela – et selon notre expérience et nos contacts avec le terrain –, ces pratiques de pondération restent relativement peu répandues. Pourquoi un grand nombre d'enseignant-es n'osent-ils-elles pas faire usage de ce «droit»? S'il semble plus facile de

pondérer vers le haut et convertir par exemple un 5,25 en un 5,5, la pénalisation des élèves vers le bas peut entraîner des remarques de leur part ou celle des parents (au mieux) ou encore des recours.

Si la pondération des résultats d'évaluation comporte des aspects positifs (meilleure prise en considération du processus d'apprentissage, implication plus grande des élèves, triangulation entre différents types de données), elle comporte également des risques, en particulier celui de tomber dans un jugement arbitraire. Il s'agit donc de trouver une voie entre une approche «objective» questionnée depuis longtemps par les docteurs (qui ont mis en évidence de nombreux biais) et des pratiques basées seulement sur les impressions des enseignant-es. Le jugement professionnel ne relève pas de cela, il implique une grande rigueur qui repose sur des compétences maîtrisées par les enseignant-es. Si on souhaite que le jugement professionnel s'exerce de manière adéquate, il convient qu'il s'appuie sur des données probantes et fiables. Toute une gageure pour l'enseignant-e qui se heurte à de nombreux obstacles comme les nombreuses prescriptions émanant de l'institution, la pression des collègues ou des parents, mais aussi le temps nécessaire à prendre pour connaître les élèves, pour apprécier leur parcours et analyser leur fonctionnement. Comment faire dans les degrés supérieurs quand les professeur-es voient 150 élèves chaque semaine durant des unités d'enseignement de 45 minutes?

Actionner les leviers de la formation

Dès lors et face à ce constat, il nous semble nécessaire d'actionner les leviers de la formation des enseignant-es pour démontrer la pertinence d'une approche évaluative plus large, prenant en compte d'autres éléments que des points acquis ou non dans des tests sommatifs. L'enseignant-e n'a plus la mission de sanctionner les lacunes de ses élèves, il-elle doit essayer de comprendre ce qui fonctionne et ce qui ne marche pas pour proposer aux apprenant-es des dispositifs qui leur permettent de passer les obstacles.

Dans le cadre de la formation que nous dispensons à la Haute école pédagogique ou à l'Université de Fribourg, il nous semble important de montrer que le jugement professionnel ne consiste pas à céder le pas à l'arbitraire. Au contraire, il est exigeant et force à assumer

une certaine subjectivité. En dehors d'un inventaire des aspects positifs ou négatifs présents dans cette approche comme dans d'autres, les cours que nous donnons mettent en évidence la nécessité de replacer dans l'acte évaluatif une plus grande part «d'humain». Cela peut sembler paradoxal à l'heure où les *learning analytics* arrivent en force, où la confiance envers les enseignant-es s'étiolle et où les politiques sont marquées par des termes tels que pilotage par les résultats, reddition de comptes, évaluation à large échelle, etc. Ça ne l'est pas complètement si on se place dans une perspective où on considère la prise de décision (que chaque enseignant-e doit faire durant le processus évaluatif) comme le résultat d'une articulation entre ses conceptions, des bases de connaissances théoriques, des mesures objectives d'un phénomène (la quantification d'une conduite ou d'une performance) et des perceptions personnelles d'une réalité (à l'image d'un examen clinique que pourrait faire un médecin à son patient). Cette approche allie tous ces aspects qui cohabitent et qui devraient conduire à une bonne prise de décision. Cela signifie pour nous que la formation exige un tra-



vail sur les conceptions des enseignant-es, sur leurs croyances et sur la nécessité de maîtriser des concepts et des théories. Elle doit également démontrer toute l'importance de disposer de bonnes données utilisant des outils d'évaluation fiables qui diversifient les prises et les types d'informations. Pour ce faire, il est pour nous important de démontrer aux enseignant-es que l'évaluation doit être planifiée – conjointement à l'apprentissage – et ne pas constituer qu'un «après coup», une fois arrivée à la fin du processus. Tout en restant flexible et ouverte, cette planification doit prévoir en amont les principales situations et données qui serviront au jugement professionnel et à la prise de décision. L'utilisation d'un dossier de progression (ou d'un portfolio) peut s'avérer pertinente parce que l'outil permet à la fois de documenter et de révéler cette progression: «rendre compte pour se rendre compte», comme le disait Jean Cardinet. Il donne une vision plus dynamique de l'évolution de l'élève et permet la «triangulation» de diverses sources d'observation. Toutefois, la formation doit également permettre le développement d'une expertise et d'une posture critique face à ces instruments. Enfin, la mobilisation des perceptions personnelles passe par le constat d'un tiers présent dans l'évaluation: l'élève, qu'il convient de respecter et de prendre en compte. Car

il-elle peut, mieux que tout autre, expliquer et évaluer ce qu'il-elle a fait, documenter son processus d'apprentissage par exemple par le biais d'un portfolio, et associer l'enseignant-e à ses démarches ou à ses réflexions.

Un projet de formation qu'il n'est évidemment pas possible de conduire uniquement en formation initiale, mais qu'il faut déployer au cœur des établissements scolaires, en formation continue, dans des logiques collaboratives alliant à la fois les équipes d'enseignant-es, de chercheur-euses et des responsables institutionnel-les.

¹ Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche Évaluation-identité-enseignement EVIDENS.

² Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation et Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire.

Pour aller plus loin

Lafortune, L. & Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (3), 465-483.



L'enseignant·e, un·e professionnel·le de l'évaluation

Adeline Bardou, enseignante secondaire I, Valais

En 2019-2020, je vais attribuer environ 1500 notes... Chacune d'entre elles représente pour l'élève un moment où il a montré ce qu'il savait, ce qu'il savait faire, mais aussi un moment où sa performance a dépendu de sa motivation, de sa mémoire, de sa persévérance, de sa maîtrise du stress. La note obtenue a-t-elle montré ces aspects? Pas sûr... Et qu'en est-il des capacités transversales, bien nécessaires pour l'avenir de l'élève, mais rarement évaluées? Il est alors judicieux de laisser à l'enseignant-e sa part de responsabilité dans l'évaluation de l'élève et de ne pas la cacher seulement derrière des calculs de notes qui ne reflètent pas les heures passées avec l'élève et la connaissance que l'enseignant-e a de lui: «L'évaluation n'est pas la note et la note n'est pas l'évaluation.»¹

Plutôt que de se réfugier derrière une soi-disant objectivité des notes, qui n'existe pas à 100%, acceptons une petite part de subjectivité. Elle est d'autant plus acceptable si l'enseignant-e est formé-e, se considère et est considéré-e comme un·e professionnel·le de l'évaluation – composante essentielle de l'enseignement – et qu'il-elle endosse cette responsabilité.

Références bibliographiques

¹ Maulini, O. (1996). *Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer [les notes] à l'école? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres)*. Genève: Association Agatha.

² Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF Éditeurs.
De Peretti, A. (1993). *Controverses en éducation*. Hachette.

«C'est un processus quasi académique, basé sur la docimologie. Il y a toujours entre quatre et six réponses possibles et il faut ajouter son niveau de certitude, ce qui permet de pondérer la réponse. L'algorithme qui est derrière livre une précision hallucinante sur la vraie connaissance du participant.»

- a) Nathalie Younès, présidente de l'ADMEE-Europe (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation)
- b) Aurélie Streit, directrice de la FHH Academy (Fondation de la Haute Horlogerie, Genève)
- c) Claude Zidi, réalisateur des *Sous-doués*

Réponse: b (Arcinfo, le 16 novembre 2019)

«Sur le marché du travail, globalement, le salaire d'une personne qui parle couramment l'allemand semble être de l'ordre de 15% à 20% plus élevé.»

- a) Aurélie Streit, à propos d'un algorithme révolutionnaire calculant instantanément l'avantage concurrentiel d'un-e participant-e aux formations délivrées par son entreprise.
- b) Jean-Claude Marguet, chef du Service de l'enseignement obligatoire (NE) à propos des classes bilingues, de leur coût et du retour sur investissement attendu.
- c) Brigitte Tisserand, vice-présidente du SAEN, à propos de la rémunération des enseignant-es bilingues.

Réponse: b (Arcinfo, le 24 octobre 2019)

«Je ne connais pas son parcours de vie à cette dame, qu'est-ce qu'elle a fait pour se retrouver au SMIC? Est-ce qu'elle a bien travaillé à l'école? Est-ce qu'elle a suivi des études? Et puis si on est au SMIC, et bien il ne faut peut-être pas non plus divorcer dans ces cas-là. À un moment donné, quand on se rajoute des difficultés sur des difficultés, et des boulets sur des boulets, on se retrouve avec des problèmes.»

- a) Jean-Claude Marguet
- b) Julie Graziani, chroniqueuse
- c) Kalthoum Sarrai, Super nanny

Réponse: b (ladepeche.fr, le 7 novembre 2019)

«Les jeunes gens du village, du moins une partie d'entre eux, au grand dam de la Direction qui éprouvait bien des difficultés à maintenir un contrôle strict, pour assurer une bonne réputation à l'institution, s'attachaient avec des moyens que vous pouvez imaginer, à consoler les jeunes filles et à les rendre heureuses.»

- a) Benoît-Étienne Domenget, PDG du *Glion institute for higher education*, retraçant l'histoire de l'institution dans une allocution donnée à l'occasion de l'ouverture de la Fête des Vignerons.
- b) Claude Zweiacker, à propos du pensionnat de jeunes filles de la Châtelainie, à Saint-Blaise.
- c) Julie Graziani, faisant l'apologie des études pour l'ascension sociale des jeunes filles d'extraction modeste.

Réponse: b (Le Gouvernail, juillet-août 2019)



Aubaine ou écueil?

Paru début décembre, le dernier numéro 2019 de la *Revue suisse de pédagogie spécialisée* aborde la question de l'impact de la transformation numérique sur la pédagogie spécialisée et notamment dans le domaine de l'enseignement spécialisé. À commander sur www.csp.ch/revue-zeitschrift-et-editions/revue (tarifs spéciaux pour les abonnées-es à l'Éducateur). (com./réd.)



2019 en statistiques

Quels ont été les effectifs dans les classes romandes en 2019? Quelle a été la part d'étranger-ères? Combien y'avait-il de postes d'enseignant-es à plein temps? Et par canton? Et par degré? Les réponses à ces questions et une foule d'autres informations se trouvent dans les *Statistiques de l'Espace romand de la formation 2019* que vient de publier l'Institut de recherche et de documentation pédagogique. Les définitions à la base de ces statistiques sont issues d'une collaboration entre l'IRD (Neuchâtel), le Service de la recherche en éducation du canton de Genève (SRED) et l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du canton de Vaud (URSP). Le document peut être consulté sur www.irdp.ch/data/secure/3115/document/statistiques_ERF_2019_novembre_2019.pdf (com./réd.)

Publicité

Instagram, porte d'entrée vers l'actualité?

Durant la Semaine des médias à l'école, fin novembre, des élèves romand-es ont appris à se servir d'Instagram pour diffuser de l'information. Mais aussi à se méfier des images truquées et à apprécier le sel des dessins de presse.

Christian Georges

«**V**ous avez tous votre smartphone avec l'application Instagram chargée?» Voilà une leçon qui ne commence pas comme d'habitude! Ce matin-là à Neuchâtel, des élèves de 11e année du collège du Mail accueillent Valérie Manasterski, assistante doctorante à l'Académie du journalisme et des médias de l'Université. À la demande de l'enseignant Nikola Stamenkovic, elle anime un atelier inédit: en 90 minutes chrono, les jeunes apprendront à éditer une nouvelle sur Instagram.

Elle-même stagiaire journaliste, Valérie met la pression. Les bases du journalisme sont expédiées en un quart d'heure. Les quatre groupes choisissent une nouvelle à illustrer parmi plusieurs propositions: trois jettent leur dévolu sur le premier Festival des roux au Breuleux (JU), le dernier se concentre sur le manque d'exercice physique des jeunes.

En 45 minutes, les élèves mettent en scène leur histoire selon les codes des *Insta stories*. Valérie leur a montré un reportage dans un camp de Rohingyas au Bangladesh et un sujet sur la nouvelle tournée de Céline Dion. Un groupe de filles a la bonne idée de dessiner un *story board* pour structurer les idées. On télécharge des photos, on tourne des séquences mises en scène, on ajoute des effets, des textes, des gifs animés, un tapis musical. Miracle! Peu avant 10h, les quatre groupes ont transmis leurs productions, qui sont projetées sur grand écran et applaudies. Valérie en pointe les qualités et les lacunes. Elle encourage les jeunes à regarder les infos d'un œil plus critique à l'avenir.

La veille, la journaliste du quotidien *Le Temps* Catherine Frammery rencontrait deux classes d'élèves un peu plus jeunes (13-14 ans) à Peseux (NE). Seules trois d'entre eux n'étaient pas sur Instagram. «Quand avez-vous eu l'impression d'être informés de quelque chose sur cette application?» «Quand il y a eu les feux en Amazonie!», a répondu un garçon. «Quand le truc a brûlé à Paris...», a hasardé une fille qui avait oublié que ça s'appelait Notre-Dame. Catherine Frammery a mis en garde contre les images truquées: elles sont six fois plus susceptibles d'être partagées que des textes! La journaliste a avoué s'être fait piéger un jour par une superbe photo des pyramides sous la neige. Il aurait mieux valu vérifier la météo du Caire ce jour-là avant de partager...



Retour au Mail le jeudi. Au programme: atelier MOJO (pour «mobile journalism», soit la réalisation d'un sujet court au téléphone portable). Venu

avec trépieds et micros, Pierre-André Léchoy a mené l'exercice dans le délai ultra-court de deux leçons. Les élèves de 10H allaient attaquer le montage des images tournées quand une annonce inattendue a retenti dans chaque classe: «Veuillez quitter le bâtiment! Gardez votre calme!» Exercice incendie...

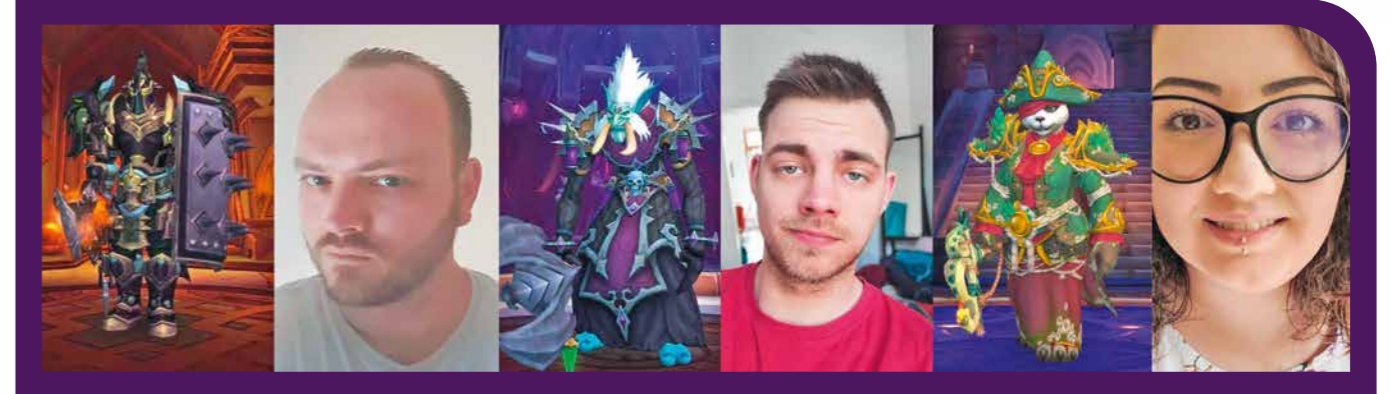
En début de Semaine des médias, à Avenches puis à Salavaux (VD), le dessinateur de *La Liberté* Alex Ballaman répondait aux questions d'élèves de 8e année. «Comment faites-vous pour que vos dessins ne soient ni vulgaires ni racistes?» Le professionnel a dit qu'il tient compte de toutes les sensibilités présentes dans le lectorat d'un quotidien généraliste. Sous couvert de respect et de politesse, il est tout de même possible de dire beaucoup de choses.

À Vézenaz (GE), le dessinateur de la *Tribune de Genève* Hermann a eu un plaisir fou à dialoguer avec les élèves de 7H de Giachem Michela. Il a su trouver des mots justes pour définir l'humour («Pour de rire, c'est rarement pour de rire») et l'impertinence («Ridiculiser, c'est rendre quelqu'un plus petit qu'il n'est»). L'enseignant avait tapissé la classe des dessins de son invité. Pourquoi les journaux continuent-ils d'en publier? «L'humoriste est quelqu'un qui soigne les gens, qui atténue leur tristesse», a conclu Hermann avant de combler de bonheur les élèves: à leur demande, il a caricaturé le prof au tableau, avec de la fumée qui lui sortait des narines!

Avatar, que nous révèles-tu?

Sarah Chollet avec Eva Saro, fondation images et société

fondation images et société



Le rôle des apparences dans nos vies est un sujet souvent abordé dans les magazines et dans notre société. Alors que pouvons-nous apprendre des avatars choisis par les amateur-trices de jeux vidéo?

Cet alter ego, qui nous représente dans le jeu, peut nous ressembler ou nous donner l'occasion d'explorer de multiples facettes de notre personnalité. Il peut aussi nous permettre de jouer un rôle très éloigné de notre caractère. Dans *World of Warcraft*, les possibilités de transformation sont multiples, particulièrement en ce qui concerne la création des tenues. Les joueur-euses aiment d'ailleurs solliciter l'avis de la communauté sur les vêtements de leur «skin», terme qui désigne l'apparence modifiable de l'avatar.

Nous avons demandé aux membres du groupe francophone *WoW* de Facebook, une des plateformes sur laquelle les joueur-euses échangent conseils et avis à propos du jeu: quel est votre avatar préféré et pourquoi avez-vous choisi cette race, cette classe, ce style? Représente-t-il votre tempérament ou reflète-t-il ce que vous souhaiteriez être?

Que l'on décide d'appartenir à l'Alliance ou à la Horde, nous avons constaté que la solidarité est un moteur important dans le choix de sa race et de sa classe. Le joueur N. nous a par exemple confié: «J'ai choisi un guerrier, parce que j'aime bien l'idée de protéger les gens, de prendre des coups pour eux. C'est peut-être une des raisons pour laquelle je fais le métier de militaire.» G. souhaitait soigner l'âme de ses compagnons de jeu: «À l'époque, je ne connaissais rien aux classes. Mes amis avaient besoin d'un «healer», autrement dit un soigneur, rôle que le prêtre remplit à merveille. ... [ce qui me plaît] c'est le côté soutien et le fait qu'il puisse choisir entre deux sources de pouvoirs antagonistes: la lumière et l'ombre.» Pour C., le besoin de s'identifier à son personnage prédomine, voilà pourquoi elle s'est incarnée dans un personnage féminin: «J'ai choisi les Pandariens, dont les valeurs me correspondent, et je suis une mage, liée à la sagesse et toujours vêtue no-

blement. Je me trouve beaucoup de points communs avec cette classe et ses idéaux.» S. opte souvent pour la race des elfes de sang, élégants et rebelles en même temps, qui appartiennent à la Horde, ou pour la classe des paladins, guerriers et protecteurs à la fois. Dans chacun de ces cas, l'avatar ressemble à une extension d'aspirations personnelles.

Rappeler aux élèves que ce terme provient du sanskrit *avatāra*, signifiant «descente» ou «incarnation divine», permet d'évoquer le dieu Vishnou et ses multiples réincarnations, tout en offrant un petit voyage vers les racines anciennes de nos termes actuels. L'exercice peut inclure une recherche sur les noms utilisés dans le jeu *WoW*.

Côté prévention, le corps enseignant peut rappeler que la personne derrière l'écran nous est inconnue et qu'il convient dès lors de maintenir une certaine prudence dans les discussions, les échanges devant porter sur le jeu et non sur notre vie privée. Dans la classe, quelqu'un-e a-t-elle déjà fait l'expérience de question hors-jeu? Comment ont-ils-elles agi et pourquoi?

Interroger nos masques dans les jeux offre une porte d'entrée privilégiée pour éclairer les motivations des un-es et des autres au niveau du choix des personnages. Comment et pour quelles raisons se glisse-t-on dans la peau d'un alter ego femme ou homme? Pourquoi s'incorporer en tant que guerrier ou mage? Pourquoi devenir un elfe ou un mort-vivant? Quel rôle joue l'apparence et quelle est la place des valeurs représentées par les différent-es habitant-es d'Azeroth, le pays où évoluent la Horde et l'Alliance? Un travail écrit, oral ou un collage créatif peut être entamé, afin de laisser chaque élève prendre la mesure de ses idéaux personnels.

À propos d'avatar:

<https://psychologienumerique.wordpress.com/2012/03/22/definition-et-analyse-avatar/>

Christophe Girardin

Le sport à l'école

Le sport a une place bien à lui dans le plan d'études. La pratique de l'éducation physique et sportive est un réel défi pour les futures générations qui sont de plus en plus sédentaires. Ces dernières années, le corps enseignant et les syndicats ont dépensé beaucoup d'énergie pour défendre et mettre en place la fameuse troisième heure de sport. L'EPS est un enjeu central de l'éducation du XXI^e siècle et à ce titre l'OFSPPO s'est engagée clairement en mettant à disposition plusieurs ressources.



OFSPPO

www.baspo.admin.ch/fr/encouragement-du-sport/sport-a-lecole.html

Le site de l'Office fédéral du Sport informe des cadres légaux et institutionnels des cours de sport scolaire et donne des précisions quant à la mise en œuvre de ceux-ci.

La page consacrée à l'éducation physique obligatoire précise les objectifs généraux pour chaque cycle d'enseignement.



Mobilesport

www.mobilesport.ch/fr

Ce site dépend également de l'OFSPPO. Il fournit gratuitement des dizaines de ressources pédagogiques non seulement pour les enseignant-es, mais également pour les entraîneur-euses ou moniteur-trices.

Un onglet *Enseignants* permet une recherche par thème. Pour chacun d'eux, de nombreux exercices variés et de qualité sont exemplifiés et illustrés. Chaque page est liée à un contenu proche qui permet de le situer dans une progression. De plus, des tests, des moyens didactiques, des leçons/entraînements ou encore des articles sont mis en ligne.

Pour y voir plus clair dans cette masse d'informations, des filtres sont à disposition. Ils sont au nombre de quatre et permettent de prendre en compte l'âge du public, le degré scolaire, le niveau de progression et le niveau d'apprentissage.



Qualité en EPS

www.qeps.ch

Ce site a «pour objectif d'analyser systématiquement la qualité de l'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école, et de la développer». À cette fin, il propose notamment des grilles de compétences disciplinaires par degrés scolaires au format PDF en précisant des recommandations méthodologico-didactiques.

Des conseils guident les enseignant-es dans leur recherche qualitative dans leur enseignement, leur école, leur canton et dans la mise en œuvre et la pratique.



L'école bouge

www.schulebewegt.ch/fr

Ce site propose des dizaines d'exercices animés afin de stimuler la pratique sportive dans les écoles. Ils sont classés selon divers thèmes et selon le moment choisi (pause relaxante, pause stimulante, apprentissages en mouvement).

Ils peuvent être triés par forme sociale, durée, matériel, valeurs olympiques, lieu, intensité physique ou encore concentration. Ces exercices sont illustrés par des vidéos et plusieurs variantes sont proposées.

Le Centre LEARN fête son premier anniversaire

En octobre 2018, l'EPFL – École polytechnique fédérale de Lausanne – inaugurerait un centre dédié aux sciences de l'éducation. Le Centre LEARN vise à promouvoir l'innovation au niveau pédagogique et à répondre aux défis engendrés par la transformation numérique de la société. Interview de son directeur, le professeur Francesco Mondada.

Laurence Künzi, educa.ch



Quel bilan tirez-vous après une année d'existence?

Francesco Mondada: Nous avons lancé des projets très ambitieux et avons déjà des excellents résultats. Le Centre LEARN a aussi donné de la visibilité à toute une série de projets qui avaient déjà lieu à l'EPFL sans avoir pour autant une place

claire dans l'institution. Le bilan est donc très positif, même s'il reste beaucoup de travail sur l'action du Centre LEARN à l'intérieur de l'EPFL.

Quels projets concrets sont déjà en cours?

Dans son action interne à l'EPFL, LEARN a commencé à livrer des analyses plus scientifiques sur certaines pratiques de formation, par exemple les classes inversées. Une analyse est en cours concernant l'utilisation d'outils spécifiques, comme les *Jupyter notebooks*. Une action a été lancée sur la question de l'approche «*maker*» associée à la formation d'ingénieur-e. Nos recherches visent aussi à faire des connexions entre ces différentes approches et à soutenir le processus d'innovation pédagogique d'une manière générale.

Pour ce qui est l'action vers l'extérieur de l'EPFL, le projet d'introduction du numérique dans les écoles vaudoises occupe beaucoup de monde actuellement dans le Centre LEARN, et des discussions sont en cours sur d'autres volets de collaboration avec les différents partenaires vaudois: Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Haute école pédagogique, Université de Lausanne. Des contacts ont également lieu avec d'autres cantons. Finalement, une nouvelle chaire a été créée afin de renforcer l'étude des technologies dans la formation professionnelle, avec le soutien du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation.

Quelles sont les principales difficultés auxquelles vous vous heurtez lors de la concrétisation des projets?

La pratique de l'éducation et son étude sont souvent vues comme presque incompatibles, ou visant des buts très différents. Dans les milieux éducatifs, y compris

dans l'éducation à l'EPFL, la méthode scientifique basée sur des mesures – qui redirige l'effort pédagogique et de mise en place de moyens en fonction de critères plus précis – semble encore très difficile à mettre en place. Notre approche par la recherche translationnelle vise à lier les deux: la recherche informe la pratique pour qu'elle soit basée sur les preuves, et la pratique nourrit la recherche pour qu'elle soit pertinente.

Une convention-cadre a été signée le 20 septembre entre l'EPFL et le canton de Vaud par l'intermédiaire du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). Quelles seront les implications de cette convention pour les enseignant-es vaudois-es?

La convention définit la relation du DFJC et de l'EPFL, qui est, en tant qu'école fédérale, indépendante de ce Département. Les enseignant-es vaudois-es peuvent s'attendre à davantage de soutien de la part de l'EPFL dans leur formation continue, dans la mise en place de nouveaux outils, mais aussi dans la résolution de leurs problèmes quotidiens. Le support de l'EPFL est en effet fortement ancré sur la proximité et l'écoute des enseignant-es, afin d'apporter des solutions à leurs problèmes. Il ne s'agit pas de créer des problèmes qui font plaisir aux chercheur-euses ou aux théoricien-nés des sciences de l'éducation.

De manière générale, quelle est l'attitude des enseignant-es vaudois-es par rapport à l'enseignement numérique?

Nos échanges sur le terrain et les résultats de nos premières études montrent que les enseignantes et les enseignants sont très positifs une fois qu'on leur donne les moyens d'aborder le numérique correctement, ce qui est un sujet épineux avec les jeunes et les parents. Je ne parle pas seulement de moyens financiers, mais aussi du soutien sous forme d'activités adaptées à l'âge des élèves, de formations répondant aux besoins des enseignant-es et apportant des éléments concrets, des clés de lecture pour comprendre ce qui se passe, des pistes et des outils pour le dialogue avec les parents. •

¹ Massive Open Online Courses, cours en ligne, à distance, ouverts à tous et toutes.

Arbres, comédies et doux mensonges

Marc Houvet

> Anatomie de l'absurde

Le réalisateur Elia Suleiman découvre avec un sens subtil du détail et de l'intime que d'autres villes vivent les tensions paranoïdes en cours à Nazareth. Le cinéaste qui joue ici son propre rôle croque avec un plaisir muet les rues aseptisées de Paris survolées par des avions de chasse puis à New York, une jeune femme avec des ailes d'ange et un drapeau palestinien poursuivie par des flics tandis que des gens ordinaires font leurs achats avec des armes d'assaut. Un regard entre Jacques Tati et Buster Keaton sur le monde tel qu'il va. Divin! *It Must be heaven*, Elia Suleiman, Palestine. Au cinéma dès le 25 décembre.

> Le kaléidoscope festif d'une nation

Les fêtes de fin d'année génèrent des émotions diverses et contrastées, entre pressions sociales et besoin de réflexion. Les 56 scènes de ce film déroulent ce fil rouge dans ces tranches de vie islandaises où le futile résonne comme un écho à l'insolite puis à la gravité. C'est tour à tour caustique, poignant, drôle et toujours captivant. Prix du Jury Jeune, Locarno 2019. *Echo*, Rúnar Rúnarsson, Islande. Au cinéma dès le 25 décembre.

> Lettre d'amour à la relation mère/fille

Pour la première fois, Kore-eda, le délicat explorateur des secrets et liens familiaux, tourne hors de son pays dans une langue qui n'est pas la sienne. Son nouvel opus met en scène Fabienne, une icône du cinéma français (Catherine Deneuve) et sa fille, Lumir, scénariste à New York (Juliette Binoche). Au gré d'un tournage d'un film de science-fiction, Fabienne s'ouvre à une plus grande humilité et affection pour Lumir. «C'est pour de vrai ou pour jouer?» s'interroge Charlotte, sa préado de petite-fille, pas dupe du jeu de la diva. *La Vérité*, Hirokazu Kore-Eda, Japon. Au cinéma dès le 25 décembre.

> Nos plus belles années, vraiment!

Super 8, VHS Hi8, MiniDV, Max aura tout utilisé pour filmer entre 1993 et 2018 sa bande de potes et ses amours. Ou plutôt son grand amour apparu comme une évidence en revisionnant, un jour de déprime, ses cassettes. Délicieusement vintage, cette comédie bien enlevée brosse le portrait d'une génération bercée par les premiers émois, les *You are my High* de Demon, les échecs et succès amoureux. *Play it again, Max!* Play, Anthony Marciano, France. Au cinéma dès le 1er janvier 2020.

> Les animaux ne mentent pas

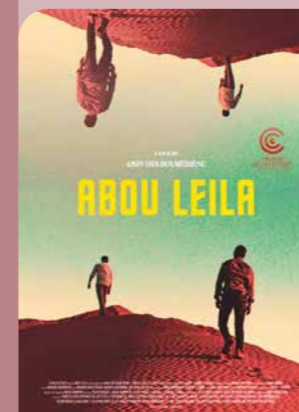
La Valaisanne Noémie Schmidt incarne ici Alex, une brillante thésarde parisienne appelée à la rescousse de la clinique pour animaux dans le village du Morvan de son enfance. Cette jeune citadine sèche et abrupte ne rassure pas vraiment les propriétaires gagas de leurs animaux malades. De plaintes en pétitions, Alex est à la croisée des chemins. Une comédie rurale détonante avec rat, renard, vache et chien en héros malgré eux! *Les Vétos*, Julie Manoukian, France. Au cinéma dès le 1er janvier 2020.

Des invitations offertes!

10 invitations pour, respectivement, *Play* (Praesens-Films), *It Must be heaven* et *Seules les bêtes* (Filmcoop), *Sol* (Frénétic Film), *Les Vétos* (JMH) et 6 autres pour *Echo* (Xenix-Film). Expédier nom, prénom et adresse postale à secretariat@revue-educateur.net en précisant l'objet du désir.

Deux invitations à une avant-première de *Abou Leïla* sont disponibles en écrivant à abouleila@outside-thebox.ch

Retrouvez d'autres films et d'autres billets offerts sur: www.revue-educateur.ch



> Désert initiatique

Algérie 1994. Lofti emmène son ami S. sur les routes du sud saharien. L'atmosphère de ce film où se croisent hallucinations, rêves et réalité, prime sur une narration linéaire. Une cinématographie brute, quasi primale, pour mieux faire ressentir cette évidence: personne ne devrait avoir vécu cette décennie noire de violence. Une ode à l'amitié, un récit métaphorique d'une puissance hypnotique. *Abou Leïla*, Amin Sidi-Boumedine, Algérie. Au cinéma dès le 8 janvier 2020.

> Tango de l'espoir à Paris

Après de longues années à Buenos Aires, Sol, chanteuse de tango (Chantal Lauby) revient à Paris avec l'intention de rencontrer son petit-fils, Jo, 7 ans, et sa mère, Éva (Camille Chamoux), qu'elle n'avait jamais vus. Sol, si libre et directe, invente ici un subterfuge pour s'approcher d'eux sans se dévoiler. Ce portrait tout en douceur de la relation mère/belle-fille s'entrelace avec un non moins tendre éloge de la fonction de grand-parent. *Sol*, Jézabel Marques, France. Au cinéma dès le 8 janvier 2020.

> Internet en paravent des misères

Adapté du roman éponyme de Colin Niel, ce cyberthriller en conserve la structure narrative avec des chapitres éclairant le point de vue d'un personnage différent et qui dévoilent un élément de ce *whodunit* rural. L'effet du suspens en est décuplé. Entre les Causses désertiques et la mégapole d'Abidjan, des liens autant surnaturels que technologiques vont se dénouer pour percer le mystère de la disparition d'Évelyne. *Seules les bêtes*, Dominik Moll, France. Au cinéma dès le 8 janvier 2020.

> Un mensonge positif

En Chine, la mort prochaine est cachée au malade afin que le poids de l'émotion soit porté uniquement par la famille. Billi, immigrée très tôt à New York, pense que sa grand-mère adorée Nai Nai devrait savoir que sa toux est en fait un cancer foudroyant. Pour faire ses adieux inavoués à la matriarche, la famille chinoise dispersée au Japon et aux USA prend le prétexte de revenir en Chine pour célébrer le mariage de leur fils avec une Japonaise. Entre rires et larmes, cette comédie interculturelle de la cinéaste sino-US Lulu Wang est une merveille de *feel-good movie* instructif et au ton juste! *The Farewell (L'Adieu)*, Lulu Wang, USA. Au cinéma dès le 8 janvier 2020.

Bank
Banque
Banca

CLER

À découvrir sur: <https://www.cler.ch/fr/ser>

La banque CLER
offre des conditions
attrayantes aux
affilié-e-s du SER

Fabrique et effets des trumperies

Noël Cordonier

Appelons trumperies les infox (*fake news*), les «n'importe quoi» ou «foutaises» (*bullshits*) et les dénis scientifiques¹. Ces désinformations exigent peu d'énergie pour naître et se répandre mais beaucoup pour être réfutées. Les Trump, les Bolsonaro, les Netanyahu et tous ceux qui se lâchent sur les réseaux exploitent donc cette sorte d'intelligence de la bêtise.

Voyons-les à l'œuvre, quand un trumpeur, une trumpeuse tombent sur un énoncé, tel celui-ci, de la Société académique suisse des sciences naturelles:

«Depuis 1850, la moitié des masses de glace a fondu. Plus de 70% de ce qu'il reste de nos glaciers devrait avoir disparu d'ici la fin du siècle.»²

Fabrique

*Ouais, mais qu'est-ce qu'ils me gonflent ces pleumi-chards à renifler comme des samovars, j'en peux plus, et dire qu'on les paie avec nos impôts.

Principe 1 du trumpeur, de la trumpeuse: ils ne nient pas la vérité, celle-ci est d'abord une mauvaise nouvelle.

*J'ai pas un 4x4 pour qu'on me plombe le moral quand je monte admirer ces sommets. Dès que le soleil se couche et fait rougir la neige, ça me prend là, profond.

Principe 2: la vérité scientifique contredit la vérité intérieure, les ressentis. Pour les trumpeurs et les trumpeuses, la réalité du monde devrait correspondre à la perception qu'ils en ont.

*D'ailleurs, les glaciers, ça avance et ça recule, toujours. Et ces zozos de laboratoire, ils bougent aussi. Un autre résumé de la même académie prédit plus de 80% de pertes à venir³, pas 70% comme ici! Ces experts, c'est tellement n'importe quoi, qu'ils sont, sûr, au service d'une clique soumoise...

Principe 3: la masse des connaissances les rend fluctuantes et relatives au point qu'il est difficile, à toute personne ordinaire, d'admettre que la science n'avance pas de manière rectiligne mais par sinuosités, doutes et crises. Pour éviter cette complexité, les trumpeurs et les trumpeuses attaquent les énoncés ou soupçonnent les énonciateurs d'être manipulés (théorie du complot).

*Ici, un gazouillis (*tweet*) avec un egoportrait (*selfie*) du trumpeur, de la trumpeuse et une légende: *Vous voyez derrière moi le glacier du Cervin. S'il avait fondu autant qu'on dit depuis 1850, on aurait retrouvé le corps de Francis Douglas qui a chuté au retour de la première ascension avec Whymper. Je bois à sa mémoire ce whisky. Sans glaçons, faut freiner la fonte, ouarf!*

Principe 4: les trumpeurs et les trumpeuses frétilent, leur «n'importe quoi» s'est ajouté au bruit de fond médiatique qui permet à chacun-e de se sentir célèbre, non plus quinze minutes, – Andy Warhol était trop généreux –, mais trois secondes, et ce dans le seul cercle de leurs suiveurs et suiveuses (*followers*).

Effets sur le public

*Ils sont trop, Trumpet et Trumpette! Mais où vont-ils chercher tout ça? Qu'est-ce qu'ils sont convaincus, sur la photo! Je sais qu'ils sont bas du plafond, mais quelle niaque ils ont! Je ne les crois pas vraiment, mais ça doit quand même se discuter, la fonte des glaces, non?

Principe 5: «Les convictions sont des ennemis de la vérité plus dangereux que les mensonges.» À l'ère de la mise en scène de soi, Nietzsche pourrait constater que l'action, le geste, la voix, la dégaine sont si influents qu'ils peuvent liquéfier une vérité jusqu'ici admise.

*Au fond, je suis tenté de croire en eux, ça me détruit trop, d'imaginer qu'il n'y aurait plus de glaciers.

Principe 6, que Jean Baudrillard a appelé la «logique du Père Noël»: celle-ci permet de croire et de ne pas croire en même temps. Nous voulons ne retenir que ce que nous souhaiterions qui soit vrai.

Allez, bonnes fêtes à chacun-e! Demandez du repos au Père bonasse, puis une hottée de courage pour combattre, avec vos élèves, l'épidémie de trumperies.

¹ Cette chronique doit beaucoup à l'éclairant article de la sociologue Eva Illouz, «Ces mensonges qui nous gouvernent», *Le Courrier international*, n° 1513, 31.10.2019, pp. 32-37.

² Académie suisse des sciences naturelles, «La fonte des glaciers», https://sciencesnaturelles.ch/topics/water/climate_change_and_hydrology/glaciers

³ cf. RSR, «Pour sauver l'humanité, il faut sauver les océans, selon les experts du climat», 25.09.19, <https://www.rts.ch/info/sciences-tech/10735873-pour-sauver-l-humanite-il-faut-sauver-les-occeans-selon-les-experts-du-climat.html>

Etiennette Vellas

Bruno Humbeeck. (2019). Pour en finir avec le harcèlement. À l'école, au travail sur le Net... Éd. Odile Jacob.

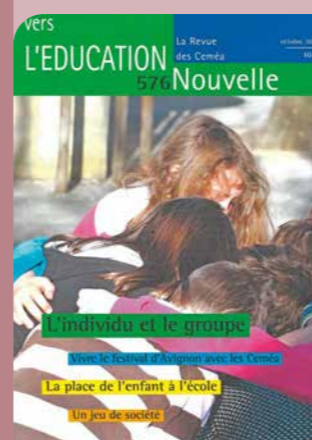
Hier on parlait de rumeurs, de calomnie, de persécution... À cet arsenal de dénigrement de l'autre, on ajoute aujourd'hui le harcèlement. Que ce soit au travail, sur le Net, à l'école. Une entreprise de démolition qui conduit les victimes à de grandes souffrances morales. Ces stratégies du dominant sur le dominé, de groupes sur un individu, sont analysées ici par un psychopédagogue spécialiste de la gestion du harcèlement scolaire et professionnel. Comment lutter contre toutes les formes d'humiliation? Dans le milieu scolaire, l'auteur préconise une stratégie à trois « tiroirs ». Le premier concerne les règles à appliquer dans les « territoires »: cour de récré, cantine, couloirs, toilettes. Le deuxième dans les groupes: moquerie, brimade, rejet. Le troisième dans la vie en société: injure raciste, vol, agression physique. Toute situation que l'on doit sanctionner comme transgression de nos lois.



La Revue des Ceméa. Vers l'Éducation Nouvelle (octobre 2019). Je et Nous. L'individu et le groupe. No 576.

Il est intéressant de se plonger dans ce numéro des Ceméa¹ sur un tel sujet, quand on connaît la capacité de ce mouvement pédagogique à créer du collectif. Hors école, comme au festival d'Avignon, ou dans l'école. Meirieu y explicite la subtilité du lien entre individu et collectif. Comment une école devient émancipatrice quand elle fait créer du collectif. Quand elle rend possible, tout à la fois, l'apprentissage de la solidarité et de l'autorité, indispensable à une démocratie. Il s'agit de faire éprouver à chacun et chacune l'importance de sa propre responsabilité dans la construction d'un collectif solidaire. Dans une pédagogie de projet, mais aussi en « faisant ensemble » fonctionner la classe, l'école. En se distribuant, à travers de multiples tâches, fonctions et rôles précis, des responsabilités individuelles ayant toutes une influence sur la construction d'un Collectif agissant.

¹ Ceméa: Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active



Jean Ravestein. (2019). Les causes de l'échec scolaire évaluées par les enseignants. Éd. Academia-L'Harmattan.

Huit-mille enseignant-es et encadrant-es français-es, de la maternelle au lycée, répondent à un questionnaire en nuanciant leur accord avec cent hypothèses exprimant un facteur pouvant jouer sur la réussite ou l'échec scolaire. La conclusion montre une franche déception face à une population d'enseignant-es n'étant pas un corps enseignant construisant une certaine identité professionnelle leur permettant d'aborder les problèmes ensemble, mais des individus désintégrant cette identité. D'où des oppositions, des clivages, des clans irréconciliables face à la lutte contre l'échec scolaire. Par exemple, comment faire cohabiter dans un même projet éducatif l'enseignant qui, pour améliorer la concentration, veut envoyer les élèves au fin fond de pays déshérités pour leur donner une bonne leçon et celui qui veut les inclure dans l'apprentissage de la médiation? Avec ce seul point commun: la demande de moyens supplémentaires.



Martine Boudet (coord). Les langues-cultures moteurs de démocratie et de développement. Éd. du Croquant.

L'actualité le montre: les recompositions géopolitiques à la faveur de la mondialisation et de la médiatisation des échanges suscitent un regain d'aspirations identitaires. Négatives quand elles se traduisent par des nationalismes xénophobes voire guerriers, mais positives quand elles prennent des formes démocratiques et progressistes. De telles aspirations harmonieuses et communes sont visibles sur les terrains régionaux. On les voit dans l'actualité écossaise, catalane, corse, mais aussi dans nos montagnes, vallées ou villes helvétiques quand des aspirations linguistico-culturelles et territoriales, enfouies sous la gestion d'appareils d'État et de marchés, renaissent au grand jour. On y découvre alors un désir de paix, d'inclusion passant par un réenracinement dans une culture plus profonde. Les écoles ouvertes à la diversité linguistique devenant moteurs du développement de nos démocraties.



Michel Lobrot

De la foi du dominicain... à la non-directivité intervenante

Plaçons ce pédagogue, décédé à 95 ans en 2019, dans notre pédagogothèque.

Etiennette Vellas

Après des études à la Sorbonne, Michel Lobrot entre chez les dominicains pour quatre ans. Il en ressort à 23 ans... ayant perdu la foi. Reçu à l'agrégation de philosophie, il enseigne dans un lycée et se tourne vers la psychopédagogie. À partir de 1958, il enseigne la psychologie de l'enfant et mène des expériences pédagogiques avec un groupe d'enseignant·es qui veulent transformer l'école. Ils fondent la Pédagogie institutionnelle. Il écrira sur ce sujet son premier ouvrage.

Les textes de Michel Lobrot nous font comprendre ce qu'est une recherche pédagogique. L'existence d'une pensée qui revient sur elle-même, une vie entière, pour affuter sa pratique, en bousculant les normes, parce que jamais satisfaite du statu quo. Ses publications sont comme les cailloux du Petit Poucet... Ramassons-en quelques-uns pour ne pas perdre la trace de cette recherche vouée à révolutionner l'école.



La pédagogie institutionnelle **L'école vers** **l'autogestion (1966)**

Critique vigoureux de la pédagogie bureaucratique, Michel Lobrot propose une nouvelle pédagogie, d'inspiration autogestionnaire. Dès cette époque, il travaille en France, mais aussi en Espagne et en Amérique latine, où il introduit ses méthodes de groupe. Au

lendemain du mouvement de 1968, des écoles en autogestion voient le jour un peu partout alors que sa pédagogie le met en conflit avec ses propres collègues français. En 1969, il devient professeur au département des Sciences de l'éducation de l'Université Paris 8, à Vincennes.

Pour ou contre l'autorité (1973)

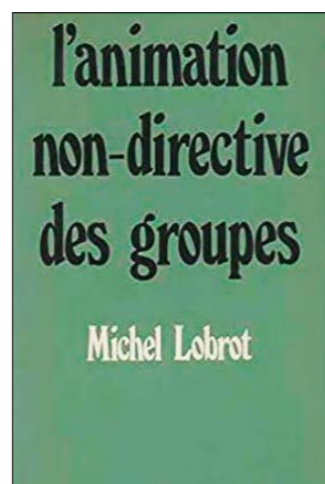
Il aborde les phénomènes de pouvoir sous un angle psychosociologique: d'où vient le besoin d'exercer le pouvoir? Quel genre d'individu s'y adonne? Dans quels

but? La pensée relève de la psychologie institutionnelle: toute institution procède et découle d'une mentalité. Le livre éclaire la signification réelle du pouvoir.

L'animation non directive des groupes (1974)

Partant d'une réflexion critique de l'autorité, la directivité est explorée comme posture d'imposition aux autres, de contraintes excluant leurs désirs. Il propose une autre attitude: *la non-directivité intervenante*. Tout en restant fidèle à l'esprit de l'écoute active de Carl Rogers, sa méthode s'en démarque par une non-directivité, proposée comme permettant à l'éducateur et à l'éducatrice d'entrer dans la dynamique du désir d'agir de l'enfant et, par un effet de résonances réciproques, de lui faire prendre conscience de ses actes.

Lobrot est amené alors à comprendre toujours mieux le psychisme construit avec les influences extérieures. Il écrit *Les forces profondes*



du moi (1983), *La fabrique des génies* (1985), *L'influence des modèles* (1986). La formation de la personnalité ne se fait pas par conditionnement, mais par la création, à partir des modèles fournis par l'environnement. *Le plaisir, source d'énergie* (1990) sert les finalités des conduites. Et dans *Le choc des émotions* (1993), l'émotion est présentée comme le noyau central du psychisme. Déterminant la valeur de nos actes et opérations en termes de bien et de mal, elle leur donne sens. Et sens à la vie.



À quoi sert l'école (1992) est une réflexion en profondeur sur le phénomène école, avec des thèses déjà présentes dans *La pédagogie institutionnelle* (1968).

Mais cette vision plus sociologique et anthropologique propose une révolution à faire dans l'école. Par *Des pédagogies autogestionnaires* (1995). *L'aventure humaine* (1999)

est son livre le plus important, en volume et en dimension (800 pages). La vision synthétique de l'évolution de l'humanité est écrite dans l'esprit de la psycho-histoire, c'est-à-dire en montrant les processus psychologiques les mieux établis dans les diverses transformations humaines. Des explications qui collent avec les faits d'une manière étonnante. *La théorie institutionnelle* (2002) explique le fonctionnement social. Une réalité institutionnelle qui a un pouvoir inducteur et moteur considérable, qui procède du désir de chacun·e et de tous et toutes d'inscrire les décisions et projets humains dans la continuité. La société est cet ensemble d'institutions, ayant chacune son histoire particulière. Cela engendre conflits, dérives et dérapages qui affectent profondément la vie de l'homme.



Ma vie, un kaléidoscope (2011)

Ce texte entrelace l'intime, le réflexif et le théorique, pour penser les problèmes que posent la société et la psychologie contemporaines. De la défense absolue de la liberté à la critique sévère de l'héritage freudien, de l'école moderne et des débats politiques, la pensée devient combative, révolutionnaire.

Il écrit aussi *Manifeste non directif* (2011).

Le psychisme en mouvement (2016) et *L'écologie humaine* (2017) parachèvent son aventure humaine. •

Amour et réussite scolaire

Et si l'amour était bien un facteur incontournable, indispensable à la réussite de nos élèves? Combien de fois avons-nous hésité à prononcer ce mot dans l'espace scolaire et/ou dans les espaces de formation? Alors que la «vocation de l'enseignant-e» était au centre des discours il y a quelques décennies, l'amour serait-il devenu un tabou que nous pourrions avantageusement déposer au bord des chemins de l'enseignement?

© Gianni Chiarini

Yviane Rouiller

Stéphane Clerget contribue à ouvrir nos horizons en déclarant haut et fort à travers le sous-titre de son livre *Réussir à l'école: une question d'amour?* (2012): «La réussite scolaire n'est pas une question d'intelligence.» Dans la même perspective, il affirme plus loin que «la mémoire est aux ordres du cœur» (p.99). Si nous admettons que cette réussite n'est pas qu'une question d'intelligence, oserions-nous penser qu'elle ne l'est pas du tout?

Stéphane Clerget est pourtant un des pédopsychiatres les plus reconnus de sa génération. Il s'agit d'un homme connecté à la réalité, nourri de nombreux témoignages issus de ses consultations d'aide à la parentalité. Selon lui, l'échec scolaire est un des motifs les plus fréquents de consultations en pédopsychiatrie. Cet auteur, chercheur, clinicien, propose de penser que la réussite scolaire n'est pas un but en soi, mais qu'elle est le reflet d'un épanouissement intellectuel et émotionnel; et qu'à l'inverse, comme il est plus courant de l'entendre autour de nous, «une réussite scolaire considérée indépendamment de ces facteurs n'est pas l'assurance d'un épanouissement véritable» (p. 79). S'il affirme que l'amour est un moteur de l'apprentissage, il alerte aussi sur le fait que lorsqu'il s'emballe, il peut également être source d'échec.

Mais que signifie aimer un-e élève? Est-ce le contraire de le-la détester? Ou est-ce plutôt lui accorder la confiance nécessaire à son développement, lui offrir si besoin le port d'attache dont parlent certain-es auteur-es (Stern, 2018)? «Si je ne fais pas confiance au potentiel de mes élèves, alors je peux changer de métier», lançait une étudiante du secondaire.

Dans son ouvrage, Clerget évoque tour à tour:

- l'amour des parents qui assurent un attachement sécurisant, et interagissent à travers une gamme d'échanges physiques, mentaux, émotionnels, soutenant une autonomisation progressive de l'enfant;
- l'amour de soi des élèves, qu'il s'agit souvent d'aider à construire en prévenant de la surestimation de

soi; et la confiance en soi, dont l'abandon mène de plus en plus de jeunes à la dépression;

- l'estime des autres enfants, qui va de pair et participe au développement de tant de dimensions essentielles à la réussite scolaire: sécurité interne, renforcement de l'adhésion au statut d'élève ou d'élève.
- l'amour des enseignant-es: leur estime d'eux-mêmes – parfois à restaurer – qui a un effet positif sur les élèves ainsi que le respect qu'ils-elles portent à leurs élèves, et qui les rendent respectables à leurs yeux.

Clerget n'en reste pas à l'amour des acteurs puisqu'il évoque l'amour d'apprendre, l'amour de l'école, l'amour de la vie. Il liste une série de pratiques qui offrent de plus ou moins bons résultats sur les apprentissages des élèves, mettant en avant les approches pédagogiques s'appuyant sur la valorisation, l'encouragement, la pensée positive (...).

En constatant le nombre d'enseignant-es qui se forment aujourd'hui en discipline positive et en observant la place grandissante de thématiques telles que la gestion des émotions ou des composantes d'une éducation intégrale dans les contenus de formation, nous ne pouvons que croire qu'au-delà de toutes les graines qui meurent dans nos terres, de nombreux germes d'espoir se développent.

Références bibliographiques

- Clerget, S. (2012). *Réussir à l'école: une question d'amour?* Paris, Larousse.
- Dini, F. (2016). *Une éducation intégrale pour grandir en s'épanouissant. Accompagner les enfants et les adolescents avec bienveillance et discernement.* Zlin, Faim de siècle.
- Gay, P., & Dini, F. (2015). Plaidoyer pour une éducation intégrale. *Résonances*, 9, 34-35.
- Stern, A. (2018). *Tous enthousiastes.* Paris, Horay.



Accueillir un-e auteur-e en classe et désacraliser l'image de l'écrivain-e

Un-e écrivain-e, est-ce une personne vivante, en chair et en os, qu'on peut approcher et rencontrer et à qui on peut parler? Quand la littérature s'incarne...

Christian Yerly, groupe de pilotage SRL

L'auteur-e en Grande-Bretagne, une autorité et des actions spectaculaires

En Grande-Bretagne, être écrivain-e, c'est être un acteur ou une actrice qui se met en scène avec son œuvre; l'auteur-e est un individu bien vivant et le-la rencontrer peut devenir un véritable spectacle équivalent à un *one-man-show* de la meilleure qualité.

Être responsable de la promotion du livre, pour un-e auteur-e britannique, c'est être impliqué-e: avoir des compétences de marketing, être présent-e sur les réseaux sociaux, communiquer et s'autopromouvoir; l'auteur-e doit déployer des talents de *performer* pour captiver les enfants et donner envie de lire et d'acheter les livres. Ainsi, les rencontres scolaires britanniques sont dans l'extraversion, le spectacle, l'action, le don d'un événement, avec les enfants comme auditoire.

En France, un rapport différent avec des élèves en action

En France, la rencontre avec un-e auteur-e prend d'autres formes. Clémentine Bauvais qualifie ce rapport de «rapport d'autorité». La rencontre est caractérisée par le fait que ce sont les élèves, et non l'auteur-e, qui organisent et génèrent la direction et le contenu de la rencontre, à partir de questions posées. Pas spectaculaire et pas non plus passif-ve ou tout simplement réactif-ve, l'auteur-e français-e se présente comme le-la dépositaire de connaissances à propos de son œuvre, de sa vie et de ses modalités d'écriture. Les thèmes abordés diffèrent selon les questions.

Le jeune lectorat: consommateur ou créateur?

Créer ou cocréer le livre de jeunesse: plusieurs possibilités permettent de penser le rapport à la lecture. On peut s'intéresser aux productions artistiques et littéraires des enfants réalisées en classe (dessins, BD., théâtre, *fanart*, *fanfiction*) et annexes à l'œuvre elle-même. En référence aux théories de la réception (Rosenblatt, 1978), l'enfant devient coauteur, coautrice de l'œuvre en lisant, car, avec son interprétation et son imagination, il-elle comble les blancs et invente... Ainsi, rencontrer un-e auteur-e génère et recrée à la fois l'œuvre présente

mais aussi l'œuvre future de l'auteur-e. La lecture donne ainsi un rôle d'acteur, de créateur qui vient approfondir, enrichir, interpréter et (re)créer une «nouvelle» œuvre: le livre du lire...

Avant, après, pendant?

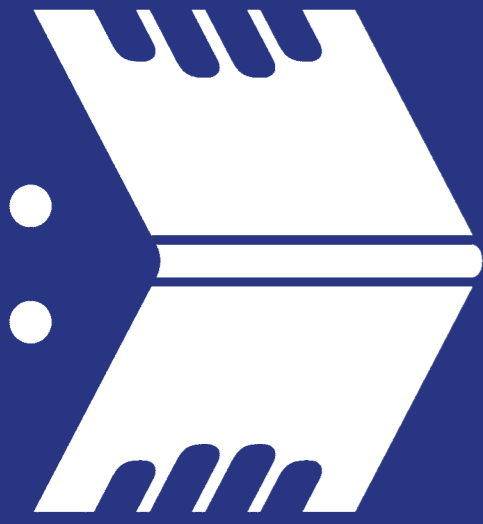
Les rencontres britanniques ont généralement lieu avant la lecture, dès lors les questions prévues ne peuvent aborder que des thèmes très élargis, comme la durée, les moments d'écriture du livre, plutôt que des réflexions ou commentaires en lien avec l'œuvre elle-même. En Grande-Bretagne, le-la jeune lecteur-trice participe peu au processus d'actualisation ou de réactualisation de l'œuvre et de création future de l'auteur-e (selon Beauvais C.). Certes, quelques séances de dédicace peuvent être l'occasion d'échanger certaines idées, mais le positionnement du-de la jeune lecteur-trice anglais-e est basé sur la consommation avec achat de livre, et, en filigrane la question des inégalités...

L'école, lieu de création et d'invention

En Grande-Bretagne, l'espace scolaire est aussi un lieu de créativité et d'inventivité fantasque de chaque enfant et pas uniquement un lieu d'accoutumance à des valeurs consuméristes. En effet, depuis plus longtemps qu'en France, l'école est un espace d'invention, de plaisir, de développement de l'individu, de découvertes et de liens avec l'extérieur. Dès les années 2000, période appelée rétrospectivement «décennie créative», la Grande-Bretagne a généralisé les rencontres non seulement avec des auteur-es mais aussi avec des artistes, des scientifiques, etc. (Robinson 2001). Les rencontres participent ainsi d'un mouvement général de venue en classe d'intervenants externes valorisant communication, créativité, invention et expression.

Sources

- Beauvais C. (2019) *Rencontrer un auteur ici et ailleurs: une pratique aux enjeux et aux modalités variés*, in *Le français aujourd'hui* no 2006, *L'auteur dans la classe*.



Semaine romande de la lecture

du 23 au 27 mars 2020

Ma classe, un îlot de lecture

«Silence, on lit!»



**SYNDICAT DES
ENSEIGNANTS
ROMANDS** SER

EDUCATEUR SER
www.revue-educateur.ch

**Mon école se mobilise pour la lecture:
www.semaine-romande-lecture.ch**

Un feu d'artifice d'idées pour les sciences

Le festival international Science on Stage a eu lieu près de Lisbonne et a permis à sept Suisses et Suissesses de faire le plein d'idées qui pourront être intégrées dans leur classe.

Tibor Gyalog

«**N**ous avons construit des piles économiques avec nos classes», explique Annick Vidonne de Lausanne. Elle se trouve derrière son stand dans le hall illuminé du centre de congrès d'Estoril près de Lisbonne. On trouve plus de deux-cents stands à ce festival international de Science on Stage. Des enseignant-es venant de trente-trois pays présentent ici leurs projets de bonnes pratiques d'enseignement des sciences.

Annick tient un étui vert dans la main: «Cette pile ne contient que du fer, du sulfate de fer et du sel de cuisine. Elle ne contient pas de produits toxiques.» Récemment, un jeune chercheur à l'EPFL a développé cette pile. Annick a tout de suite été fascinée en raison de son potentiel. «En Afrique, cette technologie est déjà utilisée. Les gens habitant loin des réseaux électriques se procurent ainsi de l'énergie électrique pour générer de la lumière et pour charger les portables sans être exposés à des poisons», explique sa collègue Patricia Descombes. Elles ont contribué au développement d'un concept didactique pour le secondaire II et ont réalisé les premiers tests avec leurs classes. Le projet a intéressé les organisateurs du festival puisqu'elles ont été invitées à animer un atelier pendant lequel dix-huit participant-es ont eu la possibilité de construire une pile écologique.

Diversité de concepts et d'idées pédagogiques

Les enseignants bâlois Sacha Glardon du gymnase Bäumlhof et Thomas Scheuber du gymnase Kirschgarten sont eux aussi arrivés avec la délégation suisse. Ils ont emmené une riche sélection d'expériences étonnantes et pourtant faciles à faire et leur projet «*It's all in your hands*» propose des expériences liées à nos mains, comme la sensation de température ainsi que la force dans les mains et les doigts. Ce projet a également été sélectionné pour un atelier. Le fait de présenter ses bonnes pratiques est secondaire pour Thomas. Il est en effet venu pour profiter des présentations des 450 autres enseignant-es. Il est fasciné par la diversité des concepts et des idées pédagogiques: «Le festival est très inspirant. J'ai rencontré beaucoup de collègues intéressant-es et je vais rentrer avec plein de nouvelles idées.»



Délégation suisse au Festival Science on Stage 2019

Les instituteurs et les institutrices peuvent trouver beaucoup d'idées pour le primaire. Nicole Traber de l'école Dreirosen à Bâle flâne dans la section pour les tout petits. «Je suis venue pour collectionner les trucs et astuces que je pourrais intégrer dans mes cours. Cette exposition présente du matériel éprouvé», relève-t-elle.

Prochain rendez-vous suisse

Les projets suisses ont été présentés il y a un an au festival national suisse. À cette occasion, les participant-es ont choisi la délégation suisse pour le festival international. «Les enseignant-es qui n'ont encore jamais participé ont les meilleures chances d'aller au festival international», souligne Armandine Forny du comité de Science on Stage Suisse.

Le prochain festival suisse aura lieu pour la première fois en collaboration avec Science on Stage Autriche, au Technorama à Winterthur, le 14 novembre 2020. Les organisateurs espèrent que beaucoup d'enseignant-es de Suisse et d'Autriche profiteront de cette occasion pour venir présenter leurs propres projets et échanger des idées.

Cette page fait partie de la série d'articles consacrée au concours Science on Stage (www.sciencesnaturelles.ch/scienceonstageCH) ainsi qu'à la promotion de la relève dans les domaines Mathématiques, Informatique, sciences Naturelles et Technique (MINT). Elle est coordonnée par l'Académie suisse des sciences naturelles SCNAT (www.scnat.ch).

Le mystère des cigognes disparues

La cigogne fascine les grand-es comme les petit-es. Elle est une espèce emblématique. Mais son comportement migratoire est en pleine mutation. Quelles en sont les raisons et comment analyser ces phénomènes en classe? Les exploratrices et explorateurs de la cigogne des cycles 2 et 3 sont appelés à mener l'enquête à l'aide de matériels pédagogiques adaptés à chaque niveau.

Ramon Martos, éducation21

Pourquoi n'y a-t-il pratiquement pas de cigognes en Suisse en automne et en hiver? C'est l'une des questions auxquelles les élèves du primaire (5-6H) doivent répondre dans le cadre du projet *Explorateurs de cigognes*. «Peut-être que les cigognes ont parfois besoin de vacances, tout comme nous autres les humains», lance Léo dans la brochure *Où est passée Lilly? Le mystère des cigognes disparues*. L'histoire décrit comment une classe multiculturelle étudie le comportement migratoire de ces échassiers en suivant Lilly, une jeune cigogne qui s'envole vers le Mali pour y passer l'hiver. De nombreuses questions se posent en cours de route.

Matériel adapté pour chaque niveau

Ce matériel fait partie d'une offre plus large destinée au primaire. Elle comprend également des missions pour les élèves, des fiches d'info et un site web richement doté. Un guide pour enseignant-es fournit des connaissances de base, fait référence au plan d'études et montre comment le matériel peut être exploité en classe. L'élève a ainsi l'opportunité de suivre le grand voyage de ces migrateurs et est amené-e à se poser activement des questions, en observant, en faisant des recherches et en enquêtant. Ces activités sont adaptées au PER, notamment dans les domaines MSN, SHS et MITIC, et permettent d'exercer les compétences transversales de la formation générale (FG).

Suivre le périple en direct

Au niveau du secondaire I, les étudiant-es sont convié-es à lever les yeux au ciel et à analyser le grand voyage des cigognes, qui est en train de changer. Toutes les cigognes ne volent pas vers l'Afrique en hiver depuis longtemps. Grâce aux récentes technologies, le périple peut être suivi en direct à travers l'analyse de données et de cartes. Le module *Sciences de la nature* met l'accent sur les connaissances scientifiques relatives à la migration des oiseaux. Quant au module *Sciences humaines sociales*, il se concentre sur le grand voyage migratoire de la cigogne blanche qui la fait traverser différents paysages et zones climatiques. Les sé-



Explorateurs de cigognes

Le projet pédagogique est destiné aux classes des cycles 2 et 3. Il décrit les facteurs principaux qui conduisent aux changements dans le comportement migratoire des cigognes et présente les notions de base importantes sur la cigogne blanche. La plateforme internet, coordonnée par GLOBE Suisse, recense de nombreuses ressources gratuites pour l'enseignement (brochures, missions pour les élèves, fiches d'info, vidéos, guides pour l'enseignant-e...)

<https://recherche-cigogne.ch>

quences proposent de faire des liens entre la lecture de diagrammes climatiques, l'interprétation d'images satellites et les cartes présentant les trajets migratoires de cigognes.

Élargir l'horizon

Si la cigogne fascine les élèves et éveille leur curiosité, elle offre également une belle opportunité d'élargir l'horizon à des problématiques plus complexes comme la migration ou les changements climatiques. En effet, le périple permet de donner un coup de projecteur sur les zones et pays traversés et d'aborder dans une perspective d'éducation en vue d'un développement durable certaines questions sociales, démographiques, environnementales et économiques dans ces régions.

Estimons, mesurons, par des traits puis en vrai

En mathématiques, l'exercice d'estimation est souvent abstrait pour les élèves. Le but de cette séquence destinée aux 7H est d'expliciter cette thématique grâce au géoportail map.geo.admin.ch. À noter qu'il est possible d'adapter la séquence à tous les lieux d'enseignement.

Florian Kilchoer, enseignant primaire à Gumefens

Les élèves, dans leur vie de tous les jours, sont souvent amenés à estimer des distances, des durées, des sommes d'argent, etc. Pour certains d'entre eux, cet exercice est parfois compliqué et il faut aller dans le concret pour bien maîtriser cette compétence.

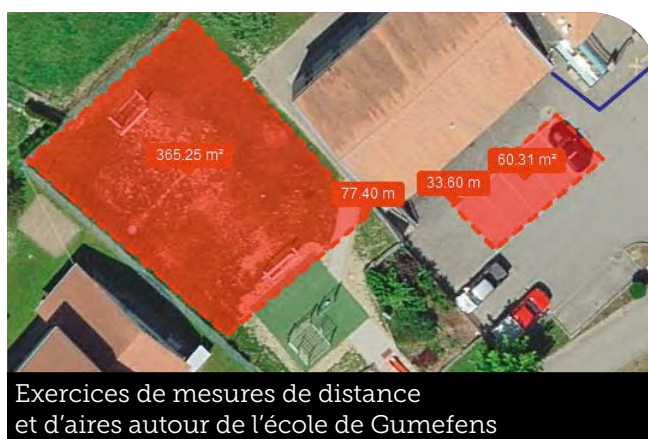
C'est de ce constat de départ qu'a été imaginée cette séquence en lien avec plusieurs composantes du Plan d'études romand (PER):

- MSN 24 – Utiliser la mesure pour comparer des grandeurs;
- MSN 25 – Représenter des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques;
- MSN 21 – Poser et résoudre des problèmes pour structurer le plan et l'espace.

Dans cette séquence, les élèves sont amenés premièrement à estimer une distance qui leur est familière, le chemin qui les emmène à l'école. Les prérequis pour cette étape sont bien évidemment de maîtriser les premières notions de distance et les différentes unités de mesures que l'on va retrouver sur le visualiseur de cartes map.geo.admin.ch, à savoir les mètres et les kilomètres. Avant de se lancer dans cette activité, l'enseignant-e veillera à adapter sa consigne aux possibilités de ses élèves. Si le chemin emprunté pour aller à l'école est difficilement calculable, on peut imaginer se limiter à la distance entre leur arrêt de bus et leur maison, par exemple.

Lors d'une deuxième étape, les élèves devront, à l'aide de l'outil informatique map.geo.admin.ch, se repérer sur la carte de la Suisse et mesurer cette même distance avec les outils de mesure du site. Ils-elles confronteront à ce moment déjà le résultat obtenu avec leur estimation initiale.

Dans un troisième temps, les élèves iront mesurer «en vrai» cette distance sur terrain. Outre les outils rudimentaires comme une simple ficelle, les élèves pourront utiliser des outils traditionnels de mesure comme la chevillière. Il sera également possible d'utiliser, selon les possibilités, des téléphones portables ou encore des montres connectées.



Exercices de mesures de distance et d'aires autour de l'école de Gumefens

La dernière étape consiste en une comparaison des résultats, entre les mesures réalisées en ligne et sur le terrain. La démarche réflexive est importante dans cette dernière partie du travail. En effet, il est probable que les élèves observent des différences, plus ou moins importantes, entre les mesures sur l'ordinateur et le calcul sur le terrain. Il sera donc intéressant et important qu'ils essayent d'analyser ces résultats afin de déterminer les éléments «perturbateurs» (difficulté de mesurer précisément à l'ordinateur, terrains avec des espaces difficiles à mesurer comme des recoins, difficulté de mesurer des courbes à l'ordinateur mais aussi avec des instruments comme le double-mètre, etc.).

Pour aller plus loin, les élèves auront également à disposition sur map.geo.admin.ch d'autres informations intéressantes comme la dénivellation ou la durée estimée du trajet.

Pour les élèves de 8H, map.geo.admin.ch permet également de calculer des aires. Il sera intéressant de réaliser le même genre d'exercice, mais en proposant un calcul d'aire au lieu d'une distance. L'objectif pourra alors être d'estimer, de calculer à l'aide du site, puis de mesurer l'aire du terrain de foot de l'école avec des instruments traditionnels. La dernière étape aura là aussi comme objectif de comparer les différences entre les résultats obtenus et de les analyser.

Pour plus d'information sur cette séquence et pour découvrir d'autres séquences d'enseignement, rendez-vous sur le site www.schoolmaps.ch/fr/; pour l'essayer et la tester par vous-même, rendez-vous sur le visualiseur de cartes map.geo.admin.ch.

Parle-moi de ta carrière, je te dirai comment tu perçois la réforme

Kilian Wirth

Depuis les années 2000, Neuchâtel a entrepris une réflexion à propos de la structure du cycle 3. Le cycle 3, également appelé secondaire I, comprend les 9, 10 et 11e HarmoS dans lesquelles les élèves ont entre 13 et 15 ans. Organisé en trois filières (maturité: exigences hautes; moderne: exigences moyennes; préprofessionnelle: exigences basses) depuis les années 1960, il devait être rénové selon certains politiques. Si les différents acteurs parlent de «rénovation du système», nous parlerons ici de réforme structurelle du système. En effet, une réforme structurelle en éducation concerne un ensemble d'actrices et d'acteurs nombreux aux rôles et fonctions différents et s'inscrit dans une temporalité longue ciblée sur des éléments relatifs au système scolaire (Barroso, 2008; Dupriez, 2015). À contrario, la rénovation est caractérisée par une remise à neuf tout en conservant les objectifs initiaux (Bonami & Garant, 1996). En lieu et place d'un système filiarisé, les politiques ont retenu un système de classe hétérogène avec deux niveaux dans certaines disciplines.

Les attentes au niveau 1 sont moins élevées que celles au niveau 2. Quant aux disciplines communes, elles rassemblent l'intégralité des élèves indépendamment de leur niveau¹. Ce système a été retenu pour permettre notamment une valorisation de l'ensemble des élèves par le décloisonnement du système et le renforcement

des compétences des élèves du cycle 3 (Conseil d'État Neuchâtel, 2013).

Si notre étude (Wirth, à paraître) propose plusieurs résultats, nous limiterons ici notre propos à la façon dont la réforme a été reçue par le corps enseignant. Nous faisons alors l'hypothèse que le discours de l'enseignant-e est fortement empreint de la carrière qui est la sienne. Autrement dit, si l'enseignant-e fréquentait majoritairement des classes dites à exigences basses, les points d'attention de son discours seront des éléments propres aux dynamiques relationnelles vécues au sein de sa classe par exemple. Inversement, si l'enseignant-e distillait la majeure partie de son enseignement dans des filières dites à exigences élevées, il-elle orientera son propos notamment sur le rythme des programmes scolaires. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mené treize entretiens semi-directifs qui ont été analysés à partir d'une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016).

Le souci du niveau et le suivi du programme d'abord

Licencié à l'Université, David a principalement enseigné dans des classes maturité. Il parle du niveau 2:

«Le niveau 2, à la fin, on les (*les élèves*) envoie, un certain nombre pas tous, un certain nombre peuvent prétendre aller au lycée. Donc si on ne garantit plus finale-

ment le niveau qu'on nous demandait avant en matu, ça ne va pas aller. Donc on dit ben non on ne baisse pas.»

Ce souci de garder le niveau ou encore de terminer le programme se retrouve auprès de la majorité des enseignant-es qui se disent «spécialistes». Par cette désignation, ils-elles entendent des enseignant-es très souvent licencié-es à l'Université qui ont majoritairement enseigné dans des classes de filières maturité ou moderne. Une autre enseignante évoquait une situation dans laquelle elle a «dû» abandonner un certain nombre d'élèves pour terminer le programme et maintenir un niveau dit «matu». En utilisant le terme «abandonner», l'enseignante faisait référence au fait qu'elle a décidé d'orienter son enseignement pour une certaine catégorie d'élèves tout en sachant que d'autres ne pourraient pas suivre le rythme imposé.

L'importance de l'accompagnement

Si les ancien-nés enseignant-es des classes à exigences élevées tiennent un discours davantage orienté sur le suivi du programme, les enseignant-es des classes préprofessionnelles se soucient du suivi de leurs ancien-nés élèves. Ainsi, Justine qui a fait toute sa carrière en classe préprofessionnelle, raconte:

«Une fois qu'ils (*les élèves*) étaient en classe P (*pré-professionnelle*), les enseignants P sont vraiment des enseignants qui font du très très bon boulot et qui arrivaient à s'occuper de leur classe et de leurs élèves spécifiquement avec leurs besoins et qui arrivaient à les aiguiller dans une formation professionnelle. Les ex-enseignants P. de 11e entre autres s'occupaient vraiment de toute la démarche professionnelle pour leur trouver une place d'apprentissage en leur montrant comment on fait un CV, on cherche une place avec eux. Maintenant, on n'a plus le temps. On ne les a pas. Une heure par-ci par-là, donc il n'y a plus personne qui fait ce boulot-là. Et pour ces élèves-là qui n'ont personne à la maison pour pouvoir le faire, hé ben je pense qu'ils vont être encore plus paumés et sur le carreau qu'avant».

Une impression d'échec

Bien que limités en quantité, ces entretiens sont venus démontrer deux phénomènes. Ils viennent at-

tester le fait que l'interprétation d'une réforme structurelle dépend du parcours professionnel d'une part, mais est également personnelle d'autre part. Cette réforme vient mettre en lumière deux façons d'appréhender le métier, une approche dite de «généraliste» et une autre de «spécialiste». Là réside sans doute une clé d'interprétation du mécontentement des enseignant-es, car l'adoption d'un nouveau système éducatif est venue réinterroger la mission qui était la leur. Les enseignant-es «spécialistes» ne peuvent plus terminer leur programme. Dès lors naît une impression d'échec dans la transmission des savoirs; élément clé dans leur conception de la profession. Pour l'enseignant-e «généraliste», le système, selon lui, ne permet plus un accompagnement optimal de l'élève; composante fondamentale de sa profession. Si nous pouvons parler du corps enseignant, les identités enseignantes sont multiples (Cattonar, 2002; Mukamurera & Balleux, 2013). Selon Maroy (2006), «l'identité de l'enseignant est professionnelle en ce sens qu'elle se définit essentiellement en relation avec l'exercice de son métier, à partir du travail et des relations avec les élèves dans les classes, à partir du rapport aux savoirs et compétences (...) que l'enseignant y engage» (p. 117).²

Nous avons ici pris le parti d'analyser la manière dont la carrière professionnelle conditionnait l'accueil d'une réforme. Toutefois, les méthodes pour analyser le changement structurel en éducation sont multiples et l'angle d'approche aurait pu être autre. L'existence de sous-groupes au sein d'un collectif contribue à accroître la résistance au changement (Coburn, 2001). Il est probable que l'ancienneté soit aussi un facteur explicatif de la façon dont les enseignant-es perçoivent cette réforme. Une autre dimension à prendre en compte est celle des identités d'établissements (Drealants & Dumay; 2011). La culture organisationnelle des établissements scolaires et leur identité expliquent parfois des attitudes de résistance aux réformes. Ainsi pourraient se développer des discours et attitudes propres aux établissements par exemple.

Dichotomie entre les observations

Si les thématiques abordées par le corps enseignant divergent en fonction de leur carrière professionnelle, une grande majorité d'entre eux sont unanimes quant

9 ^e	DISCIPLINES COMMUNES	DISCIPLINES À NIVEAUX FRA • MAT		
10 ^e	DISCIPLINES COMMUNES	DISCIPLINES À NIVEAUX FRA • MAT • ALL • ANG • SCN		
11 ^e	DISCIPLINES COMMUNES	DISCIPLINES À NIVEAUX FRA • MAT • ALL • ANG • SCN	DISCIPLINES À OPTION	DISCIPLINES À CHOIX

Tableau trouvé à l'adresse: <https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Pages/ec-ren.aspx>, page consultée le 11 septembre 2018

à l'observation d'un «nivellement par le bas». Une observation qui s'inscrit en contradiction avec les travaux en sociologie de l'éducation. Nombreux-ses sont les auteur-trices qui ont montré que, dans un système de classes hétérogènes, les élèves ne progressent pas de manière plus lente que dans un système filiarisé. Par ailleurs, la mixité entre élèves en difficultés scolaires et ceux qui ne rencontreraient pas de nivellement par le bas n'engendrerait aucune baisse du niveau général (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Pour le système filiarisé, Felouzis (2015) remarque qu'il est utilisé car ses avantages semblent être doubles: le corps enseignant bénéficie d'une classe relativement homogène, élément qui vient faciliter ses conditions de travail et, deuxièmement, grâce à l'homogénéité des classes, les élèves bénéficient d'une meilleure marge de progression. Cette dichotomie entre l'observation des enseignant-es et celle de la recherche n'est pas surprenante. Les acteurs locaux sont pris dans une multitude de contraintes qui empêchent une mise en œuvre idéale. Cependant, le ralentissement du rythme n'est pas nécessairement synonyme de nivellement par le bas. Enfin, nous avons ici adopté un raisonnement binaire: enseignant-e dit spécialiste et enseignant-e dit généraliste. Si ces propos sont utilisés par les professionnel-les, nous pourrions imaginer, à l'avenir, penser ces deux appellations sur un continuum comme n'étant pas appelées à s'exclure l'une l'autre. Au contraire, une typologie intégrant la multitude de cas, mais aussi de la nuance, serait nécessaire. Adopter un raisonnement binaire demeure une démarche simplificatrice des discours produits par les enseignant-es. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, d'autres éléments peuvent venir expliquer la résistance de certain-es enseignant-es: la qualité de l'accompagnement d'une réforme par le politique, les contraintes financières et budgétaires ou encore l'identité de l'institution dans laquelle le-la professionnel-le exerce.

Bibliographie

Barroso, J. (2008). Réformes scolaires. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 571-573). Paris: Presses Universitaires de France.

Bonami, M., & Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck.

Cattonar, B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. In C. Maroy (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants: une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (1st ed, pp. 171-208). Bruxelles: De Boeck.

Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.

Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759-789.

Felouzis, G. (2015). Ce que l'école fait au plus faibles: une analyse comparative des 13 cantons suisses. In G. Felouzis & G. Goastellec (Ed.), *Les inégalités scolaires en Suisse: école, société et politiques éducatives* (pp. 17-43). Berne: Peter Lang.

Maroy, Christian. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: Le cas du Québec. *Recherche & formation*, (74), 57-70.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Wirth (à paraître). *Mise en œuvre et effets de la réforme du secondaire 1 dans le canton de Neuchâtel: le point de vue des enseignants* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation). Université de Genève.

¹ Certain-es élèves qui n'arrivent pas suivre la formation régulière sont placés-es en classes terminales rattachées à la formation spéciale. Bien que l'étude ait pu apporter des éclairages prometteurs sur les classes terminales, nous limiterons notre propos à la formation régulière.

² À ce sujet, voir aussi *Enseigner: (re)définitions d'une identité professionnelle*, Educateur numéro spécial 2018.

L'année 2019 en dessins

Ami essentiel des démocraties, le dessin de presse reçoit de rudes coups depuis quelques années. Deux expositions lui rendent hommage actuellement et jusqu'au 9 février.



À la Maison du dessin de Presse à Morges, la *Rétro du dessin de presse suisse 2019* regroupe 250 dessins de 26 dessinateurs et dessinatrices de presse suisses, qui publient dans un ou plusieurs journaux romands et allemands. L'exposition présente mois par mois les thèmes forts de l'année, le tout accompagné de légendes informatives. On y constate que les actions pour le climat et les droits des femmes – thème de l'affiche signée Caro – ont dominé cette année 2019 qui a vu aussi les citoyen-nés descendre dans les rues. Entrée libre. Horaires et autres infos: <http://mddp.ch/2019/11/19/retrospective-du-dessin-de-presse-suisse-2019/>

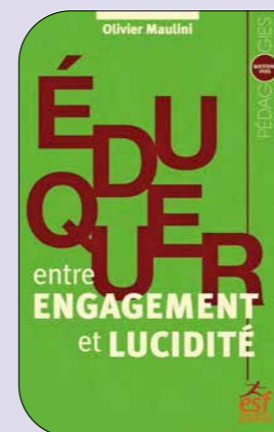
Le Musée de la communication à Berne propose également une balade rétrospective (onzième édition) à travers les douze derniers mois de l'année écoulée et les événements et débats qui l'ont ponctuée, avec *Gezeichnet 2019* – «C'est le moment d'en rire» – qui rassemble «la fine fleur du dessin de presse suisse». Cinquante dessinateurs et dessinatrices – dont les deux dessinateurs réguliers de l'*Educateur*, Yves Giroud et Barrigue – y présentent leurs œuvres les plus marquantes et les plus amusantes de 2019.

Entrées: tarifs divers.
Renseignements: www.mfk.ch/fr/gezeichnet-2019/



(com./réd.)

Offre de fin d'année



Offre spéciale aux abonné-es de l'Educateur

Éduquer entre engagement et lucidité. Olivier Maulini. (2019). Éd. esf.

Prix: Fr. 18.– (prix officiel: Fr. 24.40)
TVA incluse – Frais de port compris.

Commandez en envoyant un courriel à: offres@le-ser.ch en indiquant le nombre d'exemplaires, l'adresse d'envoi et l'adresse de facturation (si différente).

Abonnez-vous à Vigousse et profitez de ce tarif préférentiel en envoyant un e-mail à: secretariat@revue-educateur.net

Tous les tarifs de Vigousse sur www.vigousse.ch

Offre spéciale 10% aux abonné-es de l'Educateur

Plaidoyer pour un retour à l'éthique!

Marcel Lou¹

Depuis le début du XXe siècle, les sciences humaines sont présentées comme un fondement aux pratiques socio-éducatives. C'est à partir de leur «objectivité» présumée que le praticien devrait constituer son intervention sociale. Elles définissent les besoins de l'éducatable et proposent des modèles pour y répondre. Mais le parti d'élaborer une compréhension du sujet essentiellement à partir de la science a masqué tout un questionnement éthique. Comme le note Merleau-Ponty, «l'existence d'autrui fait difficulté et scandale pour la pensée objective»². Si les démarches philosophiques et scientifiques s'interpénètrent, comme dans le cas de la psychanalyse ou de la clinique, il n'en reste pas moins que l'approche rationnelle avec ses méthodologies complexes³ s'inscrit dans une actualisation excluant les questions existentielles qui s'y rattachent. Je voudrais dans ce sens évoquer l'urgence d'un retour à l'éthique comme fondement d'une pratique éducative autour des notions de besoin et de désir.

Actualité du concept

La question du besoin s'affirme avec Rousseau et, à la fin du XIXe siècle, elle devient un objet de science avec la naissance de la psychanalyse et du behaviorisme. Du côté des pédagogies nouvelles, on lutte contre l'idée d'un sujet passif soumis à des apprentissages traditionnels. Les représentants des nouvelles méthodes mettent l'accent sur la participation active du sujet à son propre apprentissage. L'impact de l'école active sur la pédagogie contemporaine a laissé en héritage des principes inspirés par Rousseau. La métaphore de la plante, brandie à plus d'une reprise par des auteurs comme Bovet, Ferrière, Claparède, permet d'affirmer l'idée selon laquelle l'élève possède dans sa propre nature toutes les ressources. Il s'agit surtout de le protéger contre la maladresse du précepteur et la tentation de l'intervention abusive, et de maintenir un terreau sain sur lequel il peut grandir. La notion d'intérêt développée par Claparède et Dewey condensera la doctrine de l'école active. Le premier, médecin et psychologue, mettra l'accent sur la nécessité de différer certaines réponses aux besoins du sujet. Leur anticipation ouvrant la vie mentale à un processus créatif. Du côté de la psychologie génétique, Piaget ne manquera pas d'analyser cette notion en termes d'équilibre et de déséquilibre. L'équilibration apparaîtra comme le corollaire de la socialisation en termes de réversibilité. Mais le besoin comme processus homéostatique a fini par renforcer l'idée d'un sujet purement organique. Les explications

provenant des sciences «dures» ont parachevé cette idée. La métaphore de la plante a laissé place à celle du cerveau.

Impasse

La représentation d'un sujet défini par la vie de ses neurones et de son psychisme n'est pas dénuée de sens. Mais le réduire à une simple activité cérébrale déterminée par un milieu donne à croire qu'il est possible de faire reposer les interventions du praticien, de la praticienne sur une approche réductionniste. Alors que la science tend à construire une explication globale du monde, la relation, elle, se constitue sur le singulier. L'expérience du terrain met en évidence les limites du savoir scientifique. La liberté s'y inscrit. On peut toujours choisir la qualité de son rapport à l'autre. Pour autant, l'incertitude de la connaissance ne s'oppose pas à la possibilité d'une orientation de grands principes éthiques, comme le suggère la psychanalyste Mireille Cifali. L'intelligence du singulier peut certes s'établir sur une démarche clinique⁴. Mais toute rencontre thérapeutique ou éducative procède de la liberté de deux êtres, même dans le cadre de l'aide contrainte. Agir ensemble la présuppose, ou alors le déterminisme de l'action la prive de son sens⁵. Une parenthèse sur l'action est nécessaire. Pour l'éprouver, l'intervention sociale doit pouvoir être pensée collectivement. Le désir d'un voyage se fait jour. C'est celui d'un progrès ou la nécessité de préserver autrui d'une régression. Mais les savoirs qui se constituent à son propos restent toujours sujets à caution. Car dans l'absolu, l'autre est inconnaissable.

Altérité

Le mot altérité pourrait faire obstacle à la continuité de notre parcours. Mais comment dire autrement ce qui est au cœur de tout processus éducatif et thérapeutique? Le mot s'impose. Il exprime de manière profonde ce que l'occurrence du mot «différence» ne fait que suggérer. Je peux penser différemment que mon-ma collègue. Une différence peut être relevée entre deux individus. Mais l'altérité désigne quelque chose d'entièrement autre. Ce qui est totalement extérieur à moi. Cette notion refuse, selon Levinas, toute idée de réciprocité. Car, comment évoquer un aller-retour entre moi et celui qui m'est totalement étranger? Toutes les représentations, les idées, les jugements, les appréciations, les évaluations, les diagnostics que j'élabore sur l'autre ne sont qu'un moyen transitoire de combler mon ignorance. Paradoxe incontournable.

Grâce à ces «esquisses», je m'aventure sur le terrain d'une connaissance. Il y a un nécessaire tâtonnement pour construire des rencontres.

Cette première étape est une manière de se responsabiliser, de poser une limite infranchissable dont l'éducatable en sera le principal bénéficiaire. Si l'altérité nourrit un questionnement sur l'autre, ce dernier fait toujours signe afin de considérer sa propre valeur. Derrière le comportement asocial ou violent, les revendications absurdes ou les accès de violence envers le système, il y a toujours l'indice d'une humanité prise dans un combat. Il semble parfois désespéré. Il faut bien préserver une valeur mise en péril. Du côté du-de la praticien-ne, celle-ci se manifeste par l'idée essentielle que celui qui est élevé l'est grâce à celui qui est plus bas. Il y a un poids et une dissymétrie nécessaires au cœur de la relation et de l'institution. C'est là que se loge le désir de la rencontre. L'éducatable la manifesterait et l'intégrerait dans la mesure où chacun-e est porteur de cette vérité. Dans mon regard, l'enfant verra une grandeur qui fait autorité. Quand je lui désigne une limite, il comprendra que celle-ci est le reflet de sa valeur. Mais cette réalité ne pourra émerger que dans la mesure où elle est vécut au cœur de la collectivité.

Face-à-face

Les besoins du sujet font appel à un geste éthique, ne serait-ce déjà que celui de partager sa nourriture. Le souci d'adapter son geste et d'y répondre au plus près a produit un questionnement dont les sciences se sont faites le porte-parole. Par la fascination qu'elles exercent, elles ont occulté une question essentielle touchant à l'éthique. Celle-ci s'oppose à toute velléité de totalisation, opposition qu'il faudrait relire comme un avertissement quasi prophétique chez un philosophe comme Levinas. La violence actuelle ne se nourrirait-elle pas de cette récurrente impossibilité d'un face-à-face? Car celui-ci se constitue sur un désir qui, lui, ne se constitue ni sur les besoins ni sur la science. Il procède d'un être déjà comblé et, dans ce sens, indépendant et qui ne désire pas pour soi⁶. Il se fonde sur l'impossibilité d'enfermer autrui dans des représentations. Tant que je reste troublé et étonné par le mystère de la personne, ma liberté d'acteur est mobilisable, pour autant que les décideurs se portent garants de cette dimension et qu'ils fournissent aux acteurs les moyens d'entretenir et de penser la relation à l'autre. •

¹ Jean-Louis Meylan, docteur en sciences de l'éducation et licencié en théologie, travaille depuis plus de trente ans dans le monde socio-éducatif à la fois comme formateur et enseignant. Il a eu l'occasion de travailler avec diverses populations, tels que des adultes et des enfants, des personnes avec des handicaps psychiques, des détenus. Sa fréquentation de nombreuses institutions lui ont permis d'acquérir une riche expérience au sujet des relations humaines.

² Maurice Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, p. 401. Paris: Gallimard.

³ Sur la définition de la science, voir en particulier Husserl, E. (1970). *L'idée de la phénoménologie*. Paris: PUF; Jaspers, K. (2016). *Introduction à la philosophie*. Paris: Plon; Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

⁴ Cifali, M. (2019). *S'engager pour accompagner*. Paris: PUF.

⁵ Misrahi, R. (2015). *La liberté, le pouvoir de créer*, p. 27. Paris: Autrement.

⁶ Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*, p. 64. Fata Morgana, Saint Clément.

Master ou MAS en didactique? Aux professionnelles de choisir...

Le Centre de compétences romand de didactique disciplinaire (2Cr2D) – qui regroupe six institutions romandes de formation des enseignant-es¹ – ouvre deux nouveaux programmes de formation approfondies sur les concepts, les dispositifs d'enseignement et les méthodes de recherche, qui démarreront à la rentrée de septembre 2020.

Le master en didactique disciplinaire (MADD), formation à temps plein ou partiel, s'adresse aux titulaires d'un bachelor en enseignement primaire qui, moyennant une mise à niveau dans leur discipline de prédilection, pourront se spécialiser en didactique sans recommencer un cursus académique à zéro. Les orientations disciplinaires proposées se réfèrent au Plan d'études romand (PER).

Le MAS en didactique disciplinaire (MASDD), une formation postgrade à temps partiel, s'adresse aux titulaires d'un master en enseignement ou d'un master universitaire, passionné-es par l'enseignement de leur discipline. Toutes les orientations disciplinaires de l'Ordonnance fédérale sur les certificats de maturité gymnasiale (ORRM) y seront progressivement proposées. Les personnes intéressées peuvent s'inscrire dans toutes les hautes écoles romandes qui forment des enseignant-es.

Tous les renseignements sur ces deux formations et les modalités d'inscription se trouvent sur www.2cr2d.ch/formation. Inscriptions possibles jusqu'au 30 avril 2020. (com./réd.)

¹ HEP BEJUNE, HEP Fribourg, HEP du Valais, HEP du canton de Vaud, l'Université de Genève et l'Université de Fribourg.

Qu'est-ce que la didactique disciplinaire?

Quels savoirs enseigner en mathématiques, en français, en musique, en sport...? Quels sont les avantages et désavantages des différentes méthodes? Comment les contenus, les méthodes et les manuels évoluent-ils? Quels sont les obstacles que rencontrent les élèves? Les didactiques des disciplines constituent progressivement un champ scientifique nouveau, qui travaille ces questions avec l'apport de toutes les sciences intéressées.

L'école en vente, de Monrovia à Lima...

Dominique Egger

Depuis quelques années, la privatisation et la marchandisation de la formation, à tous ses niveaux, suscitent de graves inquiétudes à travers la planète. Ces dernières semaines, l'Internationale de l'Éducation (IE) donnait notamment un coup de projecteur sur la lutte menée de longue date par les éducateur-trices et les syndicats du Liberia, confrontés à une aggravation imminente de la situation: le gouvernement de ce pays vient d'annoncer qu'il entend externaliser officiellement de nouveaux secteurs de l'enseignement public. Les professionnel·les s'insurgent contre cette nouvelle, laquelle intervient alors même que n'ont pas été évaluées les conséquences de l'accord controversé signé en 2016 pour permettre le développement des institutions privées d'enseignement sur territoire libérien.

L'IE a mené une enquête à ce sujet en juillet dernier, puis une campagne d'intervention cet automne. Son affiliée libérienne, la NTAL, a notamment adressé une pétition au ministre de l'Éducation, qui s'est affirmé prêt à écouter les revendications des syndicats. À suivre...

Deux universités sur trois

Les choses ne sont pas plus réjouissantes en Amérique latine, où un rapport de la Fédération argentine des professeur·es d'université tire la sonnette d'alarme sur le même sujet: le financement public diminuant, l'enseignement supérieur est devenu la cible des entreprises à but lucratif dans cette région du monde, en particulier au Chili, au Pérou, en Argentine et en République dominicaine.

Plus de la moitié des étudiant·es sud-américain·es sont inscrit·es dans des établissements du secteur privé, ce taux s'élevant même jusqu'à 70% au Pérou et au Chili. Deux universités sur trois sont privées en Amérique latine, souligne le rapport en s'inquiétant du fait que ces établissements n'aient pas vraiment le choix. De telles ressources deviennent en effet indispensables pour assurer la viabilité des établissements, dont le subventionnement étatique se réduit comme peau de chagrin.

Dangereux vases communicants

Conséquence logique de cette situation, les acteurs privés de la formation prennent un poids croissant dans l'élaboration des politiques publiques et se démènent

pour être représentés toujours plus fortement dans les instances qui règlementent l'enseignement supérieur. Les universités privées élitistes forment les dirigeant·es de l'État, se garantissant ainsi une dangereuse force lobbyiste.

Le rapport en appelle aux travailleuses et travailleurs de l'éducation syndiqués, afin d'agir de toute urgence pour contrer cette ingérence inacceptable du secteur privé dans la politique publique.

La Finlande s'ouvre au monde

La 25e édition d'Educa, l'événement phare de l'éducation dans les pays nordiques, s'ouvre pour la première fois au monde entier, avec un programme en anglais. Ce rendez-vous exceptionnel se déroulera les 24 et 25 janvier prochain en Finlande.

Le président du Syndicat finlandais de l'éducation invite chaleureusement les professionnel·les de la planète à rallier Helsinki, pour une excellente occasion de partager expériences, bonnes pratiques et idées, d'apprendre les un·es des autres.

Cinq thèmes principaux permettront d'intensifier ces échanges, à commencer par la question générale de savoir comment l'éducation peut créer une société prospère, égalitaire et réalisant les objectifs de développement durable fixés par l'agenda 2030 de l'ONU. La crise mondiale de l'apprentissage sera disséquée également, pour tenter de définir des moyens d'y répondre.

On se rencontrera également autour du système éducatif finlandais, sous tous ses aspects: son fonctionnement, la profession telle qu'elle est exercée et enseignée en Suomi, les types d'innovations et de solutions diverses que peut proposer l'éducation finlandaise.

Info: <https://educa.messukeskus.com/>



Introduire un régime de flexibilité partielle dans la loi sur le travail?

Le comité du Syndicat des enseignant·es romands (SER) a pris connaissance de l'initiative parlementaire 16.414 déposée au Conseil national. Avec ce projet, il s'agit de biffer dans les faits de la Loi sur le travail (LT), pour les travailleurs et travailleuses exerçant une fonction dirigeante et les spécialistes disposant d'une autonomie comparable, les durées hebdomadaires maximales de travail pour les remplacer par un régime d'annualisation du temps de travail.

En tant qu'employeur et association de défense des employé·es, le SER ne peut souscrire à ces propositions qui pourraient par la suite être appliquées à d'autres catégories d'employé·es. De plus, toutes ces propositions auront à terme des répercussions sur l'état de santé des personnes concernées et sur la qualité de leur travail.

Le comité du SER a donc pris position contre cette initiative lors de sa réunion du 6 décembre dernier. (sr)

Silence, on lit!

La prochaine Semaine romande de la lecture (SRL) aura lieu du 23 au 27 mars 2020. Elle donnera l'occasion à votre établissement de se mobiliser en faveur de la lecture ou à votre classe d'en devenir un îlot. Dès la fin janvier, des activités de lancement de la Semaine, ainsi que des activités pour faire lire, vous seront proposées sur le site de la SRL. D'ici là, l'affiche qui se trouve au centre de ce numéro de l'Éducateur peut déjà être placardée pour annoncer dans votre école la tenue de cette désormais traditionnelle action en faveur de la lecture. (sr)

CSEE d'automne: le climat au centre des discussions

Le comité du CSEE (Comité syndical européen de l'Éducation) s'est réuni début novembre à Bruxelles.

De très nombreux dossiers ont été traités lors de ces deux journées. Les représentant·es de chaque pays (pour la Suisse, Samuel Rohrbach, président du SER) ont fait le bilan du dernier Congrès de l'Internationale de l'Éducation qui s'est tenu en juillet en Bangkok. L'importance des résolutions adoptées en Thaïlande sur le climat et l'égalité a été soulignée. Ainsi ces thèmes seront repris et développés lors de la prochaine Conférence du CSEE qui aura lieu à Cascais (Portugal) du 1er au 3 décembre 2020.

Lors de cette réunion de Bruxelles, le Plan d'action révisé du CSEE pour l'égalité des genres a d'ailleurs été présenté pour adoption. Une première discussion d'une approche sur l'éducation et l'environnement et du rôle des syndicats européens de l'éducation en la matière a été menée.

La 4e Semaine européenne des compétences professionnelles, qui s'est déroulée du 14 au 18 octobre, au rythme de 1 473 événements dans 45 pays, a aussi fait l'objet d'une présentation au comité. Lancée en 2015 par la Commission européenne, cette semaine des compétences a pour objectif de sensibiliser à l'attrait de l'enseignement et de la formation professionnels. La Suisse aurait tout intérêt à participer à l'avenir à un tel événement. Le SER va donc s'approcher de ses partenaires pour en discuter. (sr)



Les multinationales suisses doivent respecter les droits humains et l'environnement. Engagez-vous en faveur de l'initiative pour des multinationales responsables et aidez-nous à préparer la campagne!
www.initiative-multinationales.ch/participer



Colorions cette nouvelle année ensemble

Tirés de la carte de vœux du SER, ces mots sont remplis de sens. C'est toutes et tous ensemble, enseignantes et enseignants de Suisse romande, que nous porterons et teinterons d'humanisme, d'équité et de justice sociale les dossiers pédagogiques et syndicaux ces prochains mois.

Samuel Rohrbach, président du SER



Ces dossiers seront nombreux et fort différents. Au niveau romand, il faudra œuvrer pour faire reconnaître la nécessité d'adopter les principes de rectification de l'orthographe dans les moyens d'enseignement. Le flou existant n'est profitable à personne et ces simplifications aideront tous les élèves.

Le dossier de la révision du Plan d'étude numérique ne manquera pas de revenir sur la table et nous permettra de porter à nouveau vos nombreuses demandes légitimes en la matière auprès des autorités. Au niveau suisse, les décisions de l'Assemblée des délégué-es du 1er décembre 2018 seront mises en exergue. L'initiative multinationales responsables, que le SER soutient suite à cette AD et conformément aux engagements du 43e Congrès, sera mise en votation.

Le lancement de l'initiative pour une 13e rente AVS permettra aussi de donner suite à une autre décision de l'AD en soutenant la récolte de signatures.

Le climat, encore, sera au centre de nos réflexions, que ce soit à propos de la grève nationale annoncée pour ce printemps ou des discussions menées au niveau du Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) en vue de sa Conférence de décembre sur ce sujet. Le rôle de l'éducation et des enseignant-es est crucial pour faire prendre conscience de ces enjeux climatiques.

Bien sûr, d'autres sujets rythmeront l'année, mais en attendant, je vous souhaite, au nom du SER, de belles fêtes de fin d'année hautes en couleur et vous adresse nos meilleurs vœux pour la nouvelle année.



Le concordat de la HEP-BEJUNE revu

Une large consultation a récemment été lancée sur la révision du concordat de la HEP-BEJUNE. Adopté en 2000, ce document devait être revu. Les pratiques dans bien des domaines ne correspondent plus au texte d'alors. L'Intersyndicale BEJUNE a participé à la consultation.

.....
Rémy Meury, secrétaire général du SEJ



Sans rentrer dans les détails de la longue réponse de l'Intersyndicale BEJUNE, il vaut la peine de reprendre quelques points essentiels. Il est fondamental, en préambule, d'insister sur le fait que les remarques faites relevaient de principes et ne visaient en aucune manière des personnes. La nécessité de mettre en place un processus participatif a guidé la rédaction de sa réponse.

L'Intersyndicale BEJUNE soulignait que dans le concordat adopté en 2000, deux organes consultatifs étaient institués pour conseiller le CoStra: la Commission scientifique et le Conseil de la HEP. Ces deux organes avaient pour but, semble-t-il, d'instituer un vrai dialogue entre les autorités, la direction de la HEP et la communauté scientifique, respectivement la société civile. Ces deux organes ont disparu rapidement, en raison principalement d'un manque d'enthousiasme et de collaboration du côté de la direction de la HEP de l'époque.

Du côté des formateur-trices et des étudiant-es, les organes censés les représenter ont fonctionné, mais avec le sentiment largement répandu chez les membres de ces deux organes de ne pas être véritablement écouté-es, à peine entendu-es.

Le partenariat entre tous les acteurs dans une institution de cette importance est fondamental. De ce point de vue, l'Intersyndicale, dans sa réponse, s'est inquiétée que l'on ne considère plus suffisamment les employé-es et les partenaires sociaux ou institutionnels comme des forces de propositions et d'améliorations du fonctionnement de l'institution. Elle a également manifesté de sérieux doutes quant

à la volonté de faire du recteur un patron en le désignant comme un organe décisionnel ayant la compétence notamment de nommer l'ensemble du personnel, y compris ses collègues du rectorat.

Les réponses apportées par le Comité stratégique et le rectorat après la consultation sont plutôt rassurantes. Une bonne partie des propositions faites par l'Intersyndicale apparaissent dans la version du concordat revu. Dans le cas contraire, il faut admettre que des explications argumentées ont été apportées. On peut considérer que cette nouvelle version est globalement satisfaisante. Le point principal aux yeux de l'Intersyndicale, le statut du recteur, a été atténué. Autre principe majeur, la notion de partenariat est davantage présente, même si le texte reste éluusif sur les compétences des partenaires sociaux, et plus particulièrement de la Commission du personnel.

Il appartient à présent aux parlements des trois cantons de se prononcer. Cela devrait être le cas lors du premier semestre de 2020. La décision de chaque parlement porte sur une adoption du concordat, une ratification en fait, car la possibilité d'apporter des modifications n'est pas accordée aux législatifs cantonaux.

L'Intersyndicale BEJUNE continuera de rappeler la nécessité de l'entendre dans un esprit de collaboration bien compris en faveur du bon fonctionnement de l'institution.



+41 (0)32 422 48 00
www.sej.ch

Dix ans de bon air dans les idées

Depuis dix ans, la Fondation O2, qui a son siège à Delémont, développe des programmes et projets en lien avec la prévention, la promotion de la santé et le développement durable. Certains s'adressent plus particulièrement aux écoles. Ils ciblent les addictions, l'image de soi ou l'alimentation.

Catherine Friedli

«L'école permet d'atteindre tous les enfants, elle offre de belles opportunités de mettre en place des habitudes de vie», dit Tania Schindelholz, responsable de projets chez O2. Mais comment promouvoir le bien-être au sein des établissements scolaires? Les approches sont multiples. Déjà au Québec et adapté par la Fondation O2 pour le Jura et en Valais, le programme #moicmoi soutient les écoles dans la promotion de la santé psychique. Le programme a pour but de faire connaître l'influence des modèles de beauté sur les jeunes, et vise également à renforcer les compétences de vie, à travers la thématique de l'image corporelle et de l'estime de soi. Pas inutile à une époque où seul un gros tiers des ados se dit à l'aise avec sa silhouette. L'école secondaire de Courrendlin utilise #moicmoi depuis trois ans, moyennant une formation spécifique des enseignant·es intéressé·es, et le soutien des parents. L'alimentation est ainsi abordée avec les élèves de 9e, l'image corporelle en 10e et la problématique des réseaux sociaux en 11e. Les ACM, le français, l'économie familiale: diverses disciplines sont propices à évoquer la thématique. Des intervenant·es externes sont également sollicité·es pour témoigner, un ancien body builder dopé aux amphétamines ou une personne ayant souffert d'anorexie. Le tout est «PER compatible».

Courir le nez bouché?

Le programme de prévention RE-Action, développé avec Addiction Jura, vise à montrer concrètement les effets de l'alcool et du tabac sur le corps, lors des leçons d'EPS. Loin du discours moralisateur, il prêche contre les addictions via le sport, dans différents ateliers. Courir un relai le nez bouché avec une paille dans la bouche pour respirer, arpenter un parcours d'adresse avec sur les yeux des lunettes brouillant la vue... Ces expériences valent tous les discours pour prendre la mesure des effets du tabac sur le souffle et de l'alcool sur les réflexes. Ces interventions se font dans toutes les classes de 11e du canton du Jura.

Une approche à plusieurs acteurs

En 1997 naissait le Réseau suisse d'écoles en santé. Dans le Jura, vingt-quatre écoles, dont toutes les écoles secondaires, ont adhéré à ce projet. Depuis 2017, le Réseau jurassien d'écoles en santé est devenu le Réseau d'écoles21, ajoutant à son arc la thématique



de la durabilité. Pour les acteurs du projet, Fondation O2 et Service de l'enseignement, l'approche du Réseau d'écoles21 se veut dynamique et globale, en réunissant plusieurs acteurs. «C'est une forme d'éducation à la citoyenneté», qui aménage la vie scolaire dans son ensemble de manière responsable envers soi-même et autrui, l'environnement, les processus économiques, les réalités locales et globales. À Courroux, une «classe flexible» de 6e a vu le jour, qui permet aux enfants de travailler dans d'autres postures qu'assis·es à leur banc, et plus de liberté dans la réalisation de leurs activités. À Fontenais, où le corps enseignant souffrait d'isolement, des synergies se sont mises en place entre l'école et les autorités. L'école ne se sent plus comme un îlot au milieu du village, mais plus ouverte, plus intégrée, et le monde devient tout à coup plus intelligible. Parallèlement à ces divers programmes, la plateforme www.guide-ecole.ch fournit aux enseignant·es et aux directions d'écoles des pistes, des outils, des recommandations autour des thèmes cités ci-dessus. Elle est commune aux cantons de NE, JU, FR, VD, VS, et permet aussi de mettre en avant les projets d'écoles!

L'adresse du site (très riche) de la Fondation O2: www.fondationo2.ch

Tous les sens en éveil par la grâce du verger

À Saint-Imier, les élèves de Brigitte Schneider sont entré·es à la «grande école» par la porte du verger, en collaboration avec le Parc Chasseral, Rétropomme et la Bourgeoisie locale.

Dominique Egglar

Il avait beau pleuvoir des cordes, le 28 novembre sur les hauts de Saint-Imier, la joie et l'enthousiasme habitaient les élèves de 3H de Brigitte Schneider. Une vingtaine de bambins qui ont très vite réchauffé leurs membres en piochant, pellant, creusant et remblayant, afin de planter trois magnifiques arbres fruitiers. Le long d'une allée bordant le cimetière pourront bientôt être cueillies, grâce à eux, des prunes jaunes de Mervelier, des poires Fernatte de Buix et des pommes Reine des reinettes. C'est bien évidemment dans le cadre du projet *Graine de chercheurs*, mené par le Parc régional Chasseral, que cette classe s'intéresse aux vergers durant toute l'année scolaire. Une manière très attractive de se pen-

cher sur la biodiversité, sa diminution dramatique, ses besoins, les actions possibles pour la soutenir. «J'aurais certes préféré mener ce projet en 4H, mais j'ai été heureusement surprise par l'enthousiasme de mes élèves. En plaçant l'année sous ce thème, nous débouchons sur quantité d'apprentissages inscrits au PER, de l'étude de l'environnement à l'éducation artistique, en passant notamment par les cinq sens.» Brigitte Schneider ne regrette surtout pas son choix, avis aux intéressé·es! Quant à ses élèves, il n'était qu'à les voir mener cette action de plantation, encadré·es par des animateurs du Parc, le responsable de Rétropomme ou encore le président de bourgeoisie locale, pour se rendre compte que *Graine de chercheurs* tape dans le mille.

La lutte syndicale a payé: enseignants primaires reclassés

Victoire syndicale fin novembre au Grand Conseil bernois: à l'unanimité, les députés ont accepté une motion socialiste déposée en mars dernier (évidemment cosignée par Peter Gasser, coprésident du SEFB) et demandant des mesures concrètes pour rendre le métier d'enseignant·e plus attrayant dans le canton. Le texte s'inquiétait de la pénurie d'enseignant·es, particulièrement au niveau primaire.

Une affaire de longue haleine

Voici bientôt deux bonnes décennies que le syndicat se préoccupe d'une situation jugée très insatisfaisante, ainsi que l'avait révélé une étude menée en 1999 déjà. Bernhard Pulver, l'ancien directeur de l'Instruction publique, avait vainement tenté en 2017 de revaloriser les traitements des enseignant·es primaires. Aujourd'hui cependant, et grâce sans doute à la pénurie inquiétante d'enseignant·es dans tout le canton, le Conseil-exécutif partage l'avis du SEFB et des syn-

dicats. Dans sa réponse à la motion Wildhaber, il annonçait en effet sa volonté de faire passer immédiatement en classe de traitement 7 (6 actuellement) tous et toutes les enseignant·es bernois·es de l'école primaire, 1-2 H compris ainsi que celles et ceux des écoles de musique. Cette décision coutera environ 8 millions et demi de francs l'an prochain, puis une vingtaine de millions par la suite. Le prix à payer pour rendre cette profession plus attrayante, auprès des hommes également.

Quelques jours après avoir accepté cette motion, le Grand Conseil a approuvé également le budget 2020 et le Plan financier 2020-2023 de l'État, lesquels prennent en compte les dépenses supplémentaires nécessaires à ce reclassement. Enfin!

On ne manquera pas de souligner qu'une telle victoire est à mettre au compte des syndicats d'enseignant·es, qui n'ont jamais baissé les bras dans ce domaine comme dans tous ceux où ils mènent une lutte constante pour protéger leurs membres. (de)

Le SEFB recule pour mieux sauter

Rattachement à Formation Berne: la décision est reportée de six mois, pour compléments d'études et mise au point d'un règlement particulier.

Dominique Egger

Réuni-es en assemblée générale extraordinaire le 18 novembre dernier à Tavannes, une trentaine de membres du SEFB ont renvoyé de quelques mois toute décision concernant un rattachement à Formation Berne. Si rien n'est remis en question sur le fond, le statut particulier du SEFB, au sein de sa (très probable) future entité, demande à être précisé clairement.

Complexe

Peter Gasser, coprésident, rappelait à Tavannes que les rencontres sont fructueuses, depuis deux bonnes années, entre les représentant-es du SEFB et de Formation Berne. Dès lors, les deux parties espéraient bien entériner leur mariage pour le début 2020, lequel devait faire l'objet de votes en assemblées de novembre.

L'intérêt de tous les francophones

Dans la discussion qui a suivi la présentation, la question s'est posée de savoir pourquoi le SEFB ne pourrait pas obtenir simplement le même statut que les membres francophones de Formation Berne. Or ces derniers, relevait Peter Gasser, n'ont ni secrétariat, ni service particulier adapté aux spécificités de l'enseignement romand. «Durant ces deux ans de discussions, ils se sont rendu compte du grand travail effectué par le secrétaire syndical du SEFB. Alain Jobé s'est d'ailleurs occupé de quelques dossiers de membres FB, à leur entière satisfaction.»

Au statut des francophones de Formation Berne, il manque également toute représentation, à la HEP BEJUNE, au SER, entre autres. Sans compter les prises de position adaptées à nos spécificités, qui ne sont de loin pas que linguistiques.

Un SEFB fort est dans l'intérêt de tous les enseignant-es bernois-es francophones, les membres de Formation Berne l'ont parfaitement compris, qui comptent fortement sur un rapprochement.

Quant aux points délicats pour lesquels était décidé ce report de six mois, il était précisé notamment que Formation Berne est organisée en fractions et régions; or le SEFB constitue à la fois une fraction et une région, ce qui induit par exemple un double budget. De surcroît, il est indispensable de détailler les tâches relevant de la Centrale, que les président-es des autres fractions n'ont donc pas à assumer, ceci pour expliquer clairement la charge de travail portée par nos coprésident-es.

Or à quelques jours de ces réunions, nos deux coprésident-es ont décidé de reporter cette décision. «Nous ne pouvions pas vous faire voter sur un contrat encore bien trop flou. Certes, nous avons beaucoup avancé, et nos partenaires ont parfaitement admis la nécessité de nous accorder un statut particulier, qui se calque sur nos nombreuses spécificités», soulignait Peter Gasser. Au fil des discussions, il est cependant apparu que la prise en compte de ce statut particulier est plus complexe que prévu et doit se traduire par un règlement ad hoc. Règlement qui doit encore être couché sur papier.

Flux financiers

Les modalités financières du contrat de mariage, elles aussi, demandent encore des éclaircissements. Bonne nouvelle et signe très positif pourtant dans ce domaine: en assemblée de mi-novembre dernier, les délégué-es de Formation Berne ont approuvé un budget 2020 qui prend en compte déjà une hausse de charges due à l'arrivée du SEFB. «Cette augmentation n'a pu être chiffrée précisément. Cependant, les délégué-es ont accepté l'idée de futures dépenses supplémentaires liées à nos besoins spécifiques; des besoins inhérents certes à la langue, mais également à notre fonctionnement et à nos centres d'intérêt.»

Une nécessaire souplesse

De son côté, le SEFB devra indubitablement accepter d'apporter des modifications à son fonctionnement. «Nous devons nous aussi faire preuve de souplesse.» Les six prochains mois seront donc consacrés à la mise au net des flux financiers et du règlement destiné aux francophones. «En mai prochain, pour l'assemblée générale 2020, nous arriverons avec un projet cette fois ficelé», garantit Peter Gasser.

Nous serons pionniers!

Pino Mangiaratti, président de Formation Berne qui avait fait le déplacement de Tavannes, rassurait l'assemblée, lui aussi: «Ce mariage va se faire. Aucun obstacle n'est insurmontable, loin de là, mais nous devons nous montrer désormais plus concrets et plus précis.» Et l'invité de souligner: «Je me réjouis que nous soyons pionniers, puisque même le SER et LCH travaillent à leur rapprochement.»

L'assemblée a approuvé sans un pli la modification proposée des statuts, laquelle permettra, le moment venu, d'approuver une fusion avec Formation Berne, sans devoir passer par une dissolution et un vote par correspondance.

Sus à la modestie!

Cette assemblée extraordinaire se penchait également sur la situation financière actuelle du SEFB, sujet qui débouchait sur un appel à mieux «vendre» le syndicat et son travail.

Le secrétaire syndical Alain Jobé présentait les résultats attendus pour la fin de cette année. «Au niveau des dépenses, le budget est parfaitement respecté. Par contre, nous attendons encore le versement de cotisations, pour quelque 30 000 francs... Et malheureusement, cela demande beaucoup de travail pour récupérer ces dûs.»

Quant au budget 2020, son équilibre sera difficile, étant entendu le grand nombre de retraites prévues à court terme.

Ne nous quittez pas...

La discussion ouverte, on en appelait aux futur-es retraité-es, afin qu'ils-elles demeurent membres, en reconnaissance de la protection que le syndicat leur a assurée durant toute leur carrière.

La remarque était formulée également que dans trois

cantons romands, les président-es de syndicat sont rémunéré-es par la Direction de l'instruction publique. Or Josy Stolz, coprésidente, prévenait: «Cet avantage financier n'est pas innocent: comment s'opposer ensuite à la Direction cantonale qui vous rétribue?»

On s'inquiétait également du faible taux de syndicalisation chez les jeunes enseignant-es. «L'utilité du syndicat ne leur apparaît pas forcément. Durant les années Pulver, nous avons pu compter sur une collaboration très efficace, qui a occulté les dangers que court toujours la profession et l'école en général», estimait Peter Gasser.

Montrez-vous!

C'est à une jeune membre, justement, que revenait l'appel le plus pressant: «Le syndicat est beaucoup trop modeste, il ne revendique pas suffisamment ses victoires. Les enseignant-es ignorent, conséquemment, de quoi vous les protégez», affirmait-elle en exhortant le Comité central à se montrer, à publier les résultats concrets du travail énorme mené par le secrétaire syndical.

en bref... berne francophone

La Cantonale à Moutier

Le Musée jurassien des arts de Moutier et le Centre d'art Pasquart de Bienne participent une nouvelle fois à la Cantonale Berne Jura, cette exposition qui met cette année en lien neuf lieux et 179 artistes (choisis parmi quelque 350 candidatures), du Noirmont à Thoun, de Porrentruy à Langenthal.

En Prévôté sont exposés 36 artistes et duos d'artistes provenant des deux cantons. Peintures, photographies, estampes, installations et broderie dialoguent au musée dont la conservatrice, Valentine Reymond, propose une visite guidée le **15 janvier à 18h30**.

Comme de coutume, des visites sont organisées sur demande pour les classes (032 493 36 77, info@musee-moutier.ch, www.musee-moutier.ch). L'exposition est visible jusqu'au 2 février 2020.

À Bienne, 56 œuvres multiplient les supports et techniques, jusqu'au 19 janvier 2020. Une performance est proposée le 9 janvier à 19 h (www.pasquart.ch, 032 322 55 86).



+41 (0)32 492 52 56
www.sefb.ch

Du droit à la différence

Dans une société plurielle, traversée par de multiples courants de pensée attisés par la facilité de l'internet, nous voyons fleurir une quantité de revendications à la différence, qu'elle soit physique, religieuse, sexuelle ou philosophique. La mobilité et l'ouverture de certaines frontières ont, quant à elles, permis à la population suisse d'augmenter malgré la baisse de la natalité, en accélérant la formation d'une société multiculturelle.

Pierre-Alain Porret, président du SAEN



Le Plan d'études romand (PER), rédigé au début du XXI^e siècle, est arrivé à point nommé pour accompagner une réforme en profondeur de l'école, laquelle ne pouvait pas rester uniquement spectatrice d'un tel bouleversement. Début novembre, un colloque de la CIIP a réuni à Fribourg des représentant-es de tous les cantons pour débattre sur le thème de la Formation Générale (FGE), en particulier dans l'optique du «vivre ensemble» et de «l'exercice de la démocratie».

On y a souligné que le «vivre ensemble» s'était bien développé dans les classes romandes. En effet, c'est une excellente occasion pour permettre à nos élèves, toutes et tous tellement différent-es, d'apprendre à se connaître mieux, à se respecter et à grandir collectivement en diminuant les tensions. De nombreuses actions sont ainsi entreprises régulièrement pour développer de meilleures compétences relationnelles chez les élèves. «L'exercice de la démocratie» semble, lui, plus difficile à mettre en œuvre. Il faut souligner que cela exige que l'enseignement s'affranchisse quelque peu de la logique cloisonnée des branches scolaires afin de construire des projets transversaux et participatifs. Il s'agit d'apprendre à concevoir la formation sur un mode plus global, et cela implique d'accorder aux enseignant-es une certaine liberté de manœuvre, du temps, des moyens et des formations spécifiques.

Tous différents, et tous pareils...

La reconnaissance de la différence permet à l'individu de se reconnaître lui-même, puis de considérer l'altérité de ses

proches en acceptant toute la richesse qu'apporte la diversité. Dans cette optique, la population suisse, en se métissant de plus en plus, ne peut que se fortifier et gagner en compétitivité. L'exemple de l'équipe nationale de football n'en est qu'un parmi d'autres. Toutefois, particulièrement chez les jeunes, le besoin d'appartenance à un groupe est aussi un puissant moteur de motivation. L'éloge de la différence doit donc être complété par la prise en compte des ressemblances, par la recherche de valeurs communes et l'élaboration de projets collectifs. Philippe Meirieu, de passage à Delémont pour le congrès du SEJ cet automne, a su nous le rappeler avec force.

Ce subtil mais puissant équilibre a fait la force de la Suisse moderne qui a décidé dès 1848¹ de donner la parole à chacun-e par le biais de la démocratie directe, tout en créant un système où les élues des différents parlements communaux, cantonaux et fédéraux sont obligé-es de travailler constamment, toutes et tous ensemble, à rechercher des compromis pour gouverner.

Et si, réalisant l'importance catégorique de ce constat pour notre société, nos autorités faisaient de la FGE la branche principale à l'horaire scolaire? Peut-être que les défis du futur nous y amèneront un jour...

¹ Et non pas 1291, n'en déplaise à certain-es!

Le DEF présente son plan d'éducation numérique

Le 26 novembre, accompagnée par les chefs de service de l'enseignement obligatoire (SEO), des formations postobligatoires (SFPO) et de celui de l'office de l'informatique scolaire (OISO), la cheffe de département présentait à la presse le rapport tout récemment adressé au Grand Conseil.

Pierre Graber

Il y a près de vingt ans, le canton de Neuchâtel avait adopté un premier plan d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les écoles du canton. La mise en réseau des collèges, voire des classes, et la création du RPN¹ ont placé Neuchâtel en pointe dans le domaine. Le vote de 2001 s'est donc traduit par la mise en œuvre du projet ICT 01-04. À son échéance, un quart des 12 millions budgétés n'avait pas été dépensé et a *grosso modo* été alloué à son successeur pour les années 05-07.

Récemment, pressé-es par les milieux économiques, les politicien-nes se sont saisi-es du sujet et les autorités scolaires n'ont guère eu de choix. Compte tenu des faibles moyens du canton, le Conseil d'État demande ainsi au parlement d'allouer 24 millions (quand même!) pour le nouveau plan d'Éducation numérique² s'étendant de 2020 à 2025. La répartition est à peu près la suivante: 7 millions pour la scolarité obligatoire (à quoi s'ajoutent 4 millions à la charge des communes), 15 millions pour le secondaire II et près de 3 millions pour le Service de l'informatique de l'État (prestataire de services).

Effet de manche?

Au moment de comparer les efforts produits dans les divers cantons, la tentation de réaliser ici ou là des coups d'éclat a été évoquée. Neuchâtel échappe évidemment au phénomène...

Même si c'est encore de la musique d'avenir, cela implique une mutation importante tant pour la scolarité obligatoire qu'au-delà. L'ajout de périodes d'éducation numérique de la 7^e à la 10^e année³ représente ainsi un effort considérable. L'histoire encore récente incite toutefois à la prudence. En effet, à côté de la mise en place de référent-es dans les centres, très peu de moyens sont engagés pour espérer un véritable changement de paradigme. Cela pourrait rappeler l'incohérence vécue au cycle 3 lors de l'abandon de l'enseignement de l'informatique en demi-classe, avant sa disparition puisqu'elle devait être intégrée dans les autres branches...

L'éducation numérique ne se limite pas au travail avec l'ordinateur, cela a été heureusement illustré à l'occasion de la conférence de presse. Mais quand cet ou-



Mme Maire-Hefti suit les instructions d'Élias (fantasme de syndicaliste...)

til est indispensable (et ce sera souvent le cas), il faut que les conditions de son utilisation soient à la hauteur des intentions. Le mythe de l'habileté technique innée des nouvelles générations ayant vécu, comment accompagner chaque élève dans sa progression pour le conduire à la maîtrise de l'outil... si l'enseignant-e doit gérer une vingtaine d'élèves? Le nombre de postes de travail dans la salle n'est qu'un facteur; l'essentiel tient plutôt à la qualité de l'accompagnement des élèves, impossible avec un effectif complet.

Et puis, tout aussi important, comment faire pour que l'enseignant-e puisse «Donner envie d'acquérir des savoirs utiles pour agir dans un monde connecté» sans une formation conséquente l'amenant à sa propre maîtrise? Les 500'000 francs prévus pour la formation continue génèrent le scepticisme. Pour illustrer le fossé, c'est quatre fois moins que dans le projet ICT 01-04 aux ambitions pourtant moindres! C'est bien joli d'affirmer (à plusieurs reprises) qu'on veut «Soutenir les enseignant-es dans leur nouveau rôle». Mais à la lecture des montants engagés, cela ressemble bel et bien à un effet de manche!

¹ Réseau pédagogique neuchâtelois

² www.ne.ch/medias/Documents/19/11/19032_Rapport_education_numerique.pdf

³ Pas en 11^e pour cause d'options

Cette tribune ne reflète pas une prise de position du syndicat ni de son comité. Elle ne fournit pas une formule clé en main à appliquer telle quelle, mais se veut une base de réflexion à un débat à poursuivre sur nos sites (Educatriceur / SAEN) pour que les progrès de l'évaluation au cycle 3 puissent être considérés comme un effet positif de la réforme.

Vers une révolution de l'évaluation à l'école obligatoire neuchâteloise?

John Vuillaume

La rénovation du secondaire I (cycle 3) induit de profondes réflexions dans les esprits des collègues concernés. Il ne semble plus possible de gérer les nombreux-euses élèves décroché-es au niveau 1 en maintenant une évaluation sommative dépréciative pour celles et ceux dont les résultats scolaires sont démotivants.

L'idée d'un portfolio par branche et par élève, avec une évaluation certificative en fin d'année, fait son chemin. Le maître d'apprentissage ou la directrice de lycée en tireraient davantage profit que d'une moyenne arithmétique bien trop abstraite.

Dans cette optique, il semblerait utile et indispensable que le Service de l'enseignement obligatoire (SEO) se charge d'élaborer un portfolio des compétences commun à tout le canton, standardisé quant aux objectifs,

mais personnalisé et individualisé quant au rythme de travail. Des outils existent¹ qui en permettraient la réalisation. Ce document cantonal devrait traduire les objectifs du plan d'études romand (PER) en un parcours d'apprentissage adapté au fonctionnement de l'école neuchâteloise. Il n'y a pas loin de la coupe aux lèvres: l'horizon d'un véritable enseignement différencié tout au long de la scolarité obligatoire n'a probablement jamais été aussi proche. Reste à faire sauter le verrou de l'évaluation!

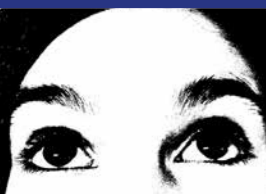
Le mur de Berlin que l'on croyait éternel est tombé il y a trente ans: pourquoi celui de l'évaluation sommative ne connaîtrait-il pas le même sort?

¹ dont au moins un logiciel gratuit et libre

De la suite dans les idées...

Lors de la Journée syndicale, à la demande de nombreux-ses collègues, le SAEN a décidé d'organiser une soirée de réflexion à propos des recommandations du DEF sur les devoirs. Celle-ci aura lieu le **jeudi 16 janvier 2020**, à 19 h, à l'aula du collège des Coteaux à Pesieux. (pap/pg)

la vigie



Amertume

L'enseignant-e formé-e à l'École normale de Neuchâtel à la fin du XXe siècle subit une retenue salariale de 15% s'il lui vient l'idée d'enseigner dans un autre cycle que celui mentionné sur son titre. Pour parer à cette infortune, notre canton et ses voisins romands prescrivent une formation initiale ou complémentaire, très intense. De fait, c'est inaccessible si le salaire est le seul de la famille, à moins de bénéficier d'un héritage opportun!

Cette pratique interpelle, sachant qu'il est fréquent que des personnes non formées soient engagées. En effet, selon les degrés et les cercles scolaires, les diplômé-es ne se bousculent pas au portillon lorsqu'un poste est mis au concours. Que faut-il privilégier? Les compétences d'enseignant-es incomplètement titré-es mais pratiquant depuis des années, maîtrisant la gestion de classe, les pratiques d'évaluation par compétences et les relations avec les parents? Ou la possible fragilité d'individus dépourvus de pratique pédagogique, mais volontaires? Que l'on choisisse l'un ou l'autre, le traitement sera le même, à quelques centaines de francs près. Et la pastille est amère, difficile à avaler.

Sorties scolaires: des craintes de voir leur nombre diminuer

Suite à l'arrêt du Tribunal fédéral relatif à la gratuité de l'école, des craintes de voir le nombre de sorties scolaires diminuer selon les communes se sont fait entendre. Une interpellation urgente sur ce sujet a d'ailleurs été déposée au Conseil communal de Lausanne par M. Benoît Gaillard et consorts début novembre.

Dans sa réponse, la Municipalité rappelle que la Ville de Lausanne offre depuis de nombreuses années un large panel d'activités à visée pédagogique et sportive pour les presque 14'000 élèves lausannois de la scolarité obligatoire. Elle octroie également des aides individuelles aux familles qui en font la demande pour financer les camps, activités et voyages.

La Municipalité se réjouit de la mise en œuvre du principe de gratuité de l'école pour les parents et souhaite traduire celle-ci, d'entente avec les directions d'établissements, par une répartition équitable des camps et excursions scolaires entre les élèves lausannois, dans une perspective d'égalité des chances.

Néanmoins, cette décision a des implications financières et organisationnelles pour la Ville de Lausanne, qui ont nécessité un important travail depuis le printemps 2019, en collaboration étroite avec les directions d'établissements scolaires. Il en résulte des dispositions concrètes, à l'attention des enseignant-es, qui définissent le nombre d'activités auxquelles ont accès les différentes classes et le budget à disposition, par activité et par élève. Les charges supplémentaires découlant de la reprise des montants financés jusqu'à présent par la contribution des parents sont estimées à 400'000 francs par an, et ont pu être intégrées aux budgets des années 2019 et 2020. (com./réd.)



Formation continue: apprendre à collaborer en EPS

Organisée tous les deux ans par l'UER EPS de la HEP Vaud, la journée de formation continue destinée principalement aux enseignant-s des classes 1 à 8P (en particulier les généralistes) se déroulera à Lausanne (à la HEP) le 5 février 2020, de 8h30 à 17h, sur le thème **Coopérer pour apprendre – Apprendre à Collaborer en EPS**.

La journée sera lancée par une conférence d'Océane Drouet, puis sera occupée par différents ateliers:

Atelier A: L'acroport. Réaliser des pyramides humaines simples puis complexes nécessite un véritable travail de groupe dans lequel chaque individu a un rôle à jouer dans un but commun de réussite.

Atelier B: Les agrès. Comment mettre en pratique la méthode d'apprentissage coopératif Jigsaw¹ (présentée dans la conférence) en utilisant les engins de la salle de gymnastique.

Atelier C: Le jeu. De toute évidence, le jeu favorise de nombreuses interactions entre partenaires. Une nouvelle approche de nos jeux traditionnels, *Les Burner Games*®, permet de vivre intensément le mouvement et l'esprit d'équipe.

Lien direct vers l'inscription à la Journée cantonale formation continue EPS primaire 2020 jusqu'au 10 janvier 2020: www.conftool.com/hepvd-jcfceps20/ ou www.conftool.com/hepvd-jcfceps20/index.php?page=index

(com./réd.)

¹ Lire à ce sujet *Coopérer en éducation physique*, Educatriceur 5-2019

Les membres des associations et syndicats cantonaux d'enseignants affiliés au SER bénéficient d'un rabais de 19% sur l'assurance vélo et sur d'autres encore.

Generali Assurances
T +41 800 881 882
partner.ch@generali.com
generali.ch/ser



Collections Invisibles 2019
Les sports d'hiver au Musée



20 septembre 2019
4 avril 2020

mcah



Collections invisibles 2019: Les sports d'hiver

Dans le cadre des Jeux Olympiques de la Jeunesse Lausanne 2020 et de son riche programme d'animations culturelles et sportives «Lausanne en Jeux!», le Musée cantonal d'archéologie et d'histoire consacre ses Collections invisibles 2019 à la pratique des sports d'hiver dans le canton de Vaud, plus précisément dans le Jura vaudois, durant la première moitié du XXe siècle. Les objets exposés font partie de la collection Daniel Lehmann, constituée exclusivement de pièces fabriquées ou utilisées dans la Vallée de Joux. Les collections du Musée cantonal d'archéologie et d'histoire MCAH (Palais de Rumine, Lausanne) sont en grande partie méconnues. Seuls quelque deux mille objets, témoignant de l'histoire vaudoise, sont exposés de manière permanente. Le MCAH a décidé de mettre en valeur, chaque année, un aspect de ses collections invisibles. Ouvert tous les jours - sauf le lundi - jusqu'au 4 avril. Entrée libre. www.mcah.ch/expositions/expositions-temporaires/ (com./réd.)

Des jeunes mobilisé-es pour faire connaître les droits de l'enfant

Ils ont entre 12 et 17 ans et ils ont eu carte blanche pour célébrer le 30e anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant (CDE). Ils ont proposé des animations pour d'autres enfants à la maison de quartier de Chailly, à Lausanne, afin de mettre en lumière des droits parfois moins connus: le droit à l'information, à l'éducation ou encore au temps libre et aux loisirs. Par le jeu, le théâtre et des activités sportives, ces jeunes ont sensibilisé près d'une centaine d'enfants le temps d'un après-midi marqué par la visite de la cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). Un film court mais fort retrace le parcours de ce groupe de douze adolescent-es depuis leurs premières discussions sur ce que représentent pour eux les droits des enfants jusqu'à la réalisation de leur projet du 20 novembre 2019. Il est disponible sur YouTube: *Des jeunes mobilisés pour faire connaître les droits de l'enfant.* (com.)

FinanceMission au Salon des Métiers et de la Formation

Comme l'année dernière, l'association FinanceMission a présenté ses activités et son moyen d'enseignement, reconnu par la CIIP comme ressource numérique complémentaire, aux enseignant-es présent-es sur le Salon. Ce moyen d'enseignement destiné à former les jeunes à l'utilisation de leur argent afin de lutter contre l'endettement est disponible gratuitement en ligne (www.financemission.ch). Comme l'ont rappelé les hôtes du stand, il ne contient aucun placement de produit, ni de publicité et il correspond à la charte éthique de l'association. (réd.)



La Banque De Ressources Pédagogiques vous souhaite de belles ressources sous le sapin!

bdrp.ch - info@bdrp.ch



Le plaisir d'enseigner pour 976 diplômé-es

C'est devant un parterre de près de 1200 personnes, et en présence de la cheffe du DFJC Mme Amarelle, que la HEP Vaud a délivré, le 8 novembre dernier, 993 titres, dont 740 diplômes en formation de base et 253 en formations postgrades, pour 976 diplômé-es. Lors de son allocution, le recteur de la HEP, Thierry Dias, a tenu à faire passer un message plein d'espérance, marqué par l'importance du plaisir d'enseigner: «Quels que soient les écueils inévitables, ne boudez jamais le plaisir d'enseigner! C'est là que se niche votre pierre philosophale. Le plaisir d'enseigner, c'est jouer sa propre interprétation dans une partition réglée. Le plaisir d'enseigner, c'est faire pétiller les cerveaux, c'est mettre les intelligences à l'affût, c'est donner le gout de la découverte, la soif d'apprendre. Y a-t-il mission plus formidable?» Bienvenue dans le métier! (com./réd.)



Fournitures scolaires: insatisfactions

Suite à l'arrêt du Tribunal fédéral concernant la gratuité de l'école, les Autorités fribourgeoises ont pris les décisions suivantes: les fournitures scolaires sont à la charge de l'État tandis que le financement des activités extrascolaires reste aux mains des communes. Afin de trouver une manière de faire pour les fournitures, un groupe de travail auquel nous avons participé a été mis en place et des décisions ont maintenant été prises. Elles nous ont été présentées le 25 novembre et les principes entreront en vigueur dès la rentrée 2020, donc pour la prochaine commande du printemps. Le budget alloué est fixé à 6,5 millions de francs et cette donnée est incontournable. Une liste indicative par élève a été préparée, laissant une marge de manœuvre pour adapter sa commande aux différentes pratiques, avec une base de matériel à fournir (crayons, cahiers, classeurs...), un forfait pour les AC (Fr. 60.-), les AV (Fr. 20.-) et le matériel de classe (Fr. 6.-). Cette somme sera attribuée à chaque élève suivant les degrés. Un petit solde reste pour les photocopies (Fr. 10.-!) qui demeureront à la charge des communes faute de moyens supplémentaires débloqués. Comme pour les moyens d'enseignement, les directions d'établissement reçoivent l'autorisation de commander et d'acheter des fournitures en fonction du nombre d'élèves. La majeure partie des commandes devra obligatoirement se faire auprès de l'Office cantonal du matériel scolaire (OCMS) si celui-ci dispose des fournitures souhaitées; on pense là à tout ce qui touche les Activités créatrices (AC) notamment. Cependant il n'y aura pas de compte ouvert pour les écoles ou de transfert d'argent. Et c'est là que le bât blesse et que la procédure se complique. Pour l'achat de fournitures dans d'autres commerces, l'enseignant-e devra s'assurer de sa disponibilité ou non à l'OCMS. Si l'article n'est pas disponible, il-elle peut l'acheter dans un autre commerce après s'être assuré-e auprès de son responsable d'établissement (RE) qu'il-elle dispose du montant et qu'il-elle peut effectuer l'achat. Si le commerce l'accepte, une facture sera remise et dans le cas contraire l'enseignant-e effectuera le paiement qui lui sera remboursé après avoir été validé, numérisé et envoyé au service. Cette procédure a suscité de vives réactions de notre part (nous ne sommes pas la banque de l'État) et de la part des RE qui voient encore une fois une (sur)charge de travail supplémentaire. Ce «changement de paradigme» irrite la SPFF. Une discussion plus précise de cette procédure était fixée avec M. Siggen au 19 décembre - après la mise sous presse de ce numéro. À suivre donc. (ge)

On est sur la bonne voie

Le 14 novembre, une délégation de la SPFF et du GFME¹ a rencontré M. Stéphane Noël, chef de service du SESAM² et Mme Patricia Gaillard, inspectrice. Il s'agissait de faire une nouvelle fois le point sur l'avancement des travaux de coordination autour de la mise en œuvre de la loi sur la pédagogie spécialisée. En effet, il y a lieu maintenant de trouver une culture commune pour l'ensemble des enseignant-es spécialisé-es qui interviennent dans nos classes, soit en MAO (mesures ordinaires) soit en MAR (mesures renforcées). Le projet guidé par un bureau de coordination prend forme et chacun-e y trouve petit à petit ses marques. Une identité professionnelle propre à ce secteur se met en place, ainsi qu'une intervision par établissement ou région. Des points spécifiques ont été abordés, mais globalement la SPFF estime que le travail avance d'une manière satisfaisante pour le bien de nos collègues et aussi des élèves pris en charge. (ge)

¹ Groupement fribourgeois des maîtres et maitresses de l'enseignement spécialisé.

² Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide

ROMANDIE-CAMPUS

"AVEC NOUS
Où tu veux
Quand tu veux..."

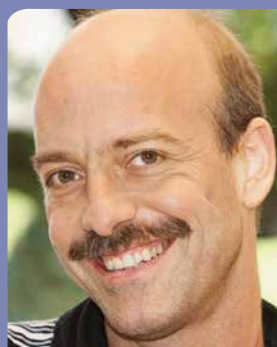
Shop

+41(0)58 317 18 08
info@romandie-campus.com
www.romandie-campus.com

Une décision assumée

Le 5 novembre dernier, la FAFE¹ décidait de ne plus soutenir la manifestation organisée par le SSP pour notre Caisse de prévoyance. Cette décision rapide en a surpris plus d'un.e. Quelques lignes pour quelques infos complémentaires.

.....
Gaétan Emonet, président de la SPFF



Les communications du début du mois de novembre concernant la Caisse de pension ont engendré beaucoup d'incertitudes au sein du personnel. Compte tenu du climat actuel, il est bon d'apporter quelques précisions. Pour rappel, le comité de la FEDE² a décidé dans sa séance du 2 octobre de se rallier au projet du Conseil d'État. Deux motifs ont notamment convaincu le comité. Tout d'abord, le projet a été négocié avec force lors de nombreuses séances avec le Gouvernement ce qui a amené à des résultats probants et à des améliorations par rapport aux propositions initiales mises en consultation l'automne dernier, malgré les pertes de rente qui restent importantes. À ce stade, les négociations étaient à leur terme et le projet était trop avancé pour obtenir encore des modifications. Ensuite, le spectre du rejet de ce projet par le peuple fin 2020 faisait courir le risque de mesures encore plus dures et de pertes encore plus importantes.

Le 9 octobre, la FAFE a convoqué une assemblée qui a voté une résolution demandant soit une augmentation du montant des mesures transitoires de 380 à 500 millions, soit une augmentation salariale supplémentaire en compensation des pertes subies. Nous avons transmis cette résolution avec le soutien de la FEDE tout en demandant de pouvoir rencontrer au plus vite la délégation du Conseil d'État pour les questions de personnel. Cet appel a été entendu et le mercredi 30 octobre, M. Godel, M. Siggen et Mme Demierre nous ont reçus avec M. Bernard Fragnière, président de la FEDE. La discussion a été franche et constructive. Les représentant-es du Gouvernement ont confirmé qu'il était hors de question de modifier le projet, mais ont par contre exprimé leur compréhens-

sion envers la frustration du personnel, conscient-es des sacrifices consentis par rapport aux mesures d'économie et par rapport aux péjorations engendrées par le projet actuel. C'est pour cette raison qu'ils ont accepté d'entrer en matière sur la requête d'une augmentation salariale supplémentaire.

Ce principe a été accepté par le Conseil d'État lors de sa séance hebdomadaire du 5 novembre. Il nous l'a fait savoir par courrier dans lequel il précise qu'il est exclu de modifier le projet et que, «concernant une nouvelle amélioration salariale, le Conseil d'État la réalisera indépendamment du projet de la Caisse de prévoyance au moment qu'il jugera opportun». Pour la FAFE, c'est un engagement ferme qui répond à notre résolution du 9 octobre, c'est la dernière amélioration encore possible. À ce stade, remettre en doute la bonne foi du Conseil d'État relevait de la pure spéculation, d'autant plus que des signaux favorables et des garanties nous ont été donnés par après. C'est pourquoi la FAFE, devant cette situation, s'est ralliée à la FEDE et a décidé d'entrer en matière sur le projet présenté, non sans hésitations.

La FAFE, respectivement ses associations membres, n'ont eu de cesse durant les derniers mois de défendre le personnel avec force et ce n'est pas trahir la volonté d'une assemblée que d'avoir pris l'option de soutenir le projet avec les nouveaux éléments en notre possession et d'avoir fait preuve d'un certain pragmatisme. Cette décision est assumée, même si elle fait peser le lourd poids des responsabilités sur nos épaules.

¹ Fédération des Associations Fribourgeoises des Enseignants

² Fédération des Associations du Personnel du Service public du Canton de Fribourg

GT Horaire scolaire: premier constat d'échec

À la demande de la SPG, un groupe de travail (GT) étudiant l'épineuse question de l'horaire scolaire s'est rencontré à la quinzaine depuis début septembre. Son mandat: déterminer dans un premier temps si de «légers aménagements», à couts constants, pouvaient être opérés pour la rentrée 2020 afin de soulager légèrement les tensions qui se cristallisent à l'école primaire depuis l'introduction du mercredi matin et pouvoir étudier plus sereinement dans un deuxième temps une véritable réforme de l'horaire scolaire. Au sein du groupe de travail, il est apparu assez rapidement que les conditions cadres imposées par la première partie du mandat ne permettaient pas de trouver une solution pour la rentrée 2020. Il était en effet difficile pour les partenaires de s'en tenir à la première partie du mandat. C'est avec un sentiment de frustration partagée par d'autres membres du groupe de travail que nous sommes sortis de ces séances. Néanmoins, nous pensions au moins avoir pu démontrer l'inanité de la 29e période. Or, il n'en est rien. Visiblement, la conseillère d'État demande que le scénario de la 29e période soit encore approfondi et de nouvelles rencontres sont agendées jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il est vrai que la 29e période était mentionnée en toutes lettres dans le mandat du GT. Nous avons exigé qu'elle soit retirée, mais le secrétariat général n'est pas entré en matière. Si le département n'envisage pas d'augmenter l'horaire hebdomadaire de nos collègues du cycle, qui enseignent 22 périodes de 45 minutes par semaine, il envisage visiblement sans difficulté un horaire où les enseignant-es du primaire enseigneraient 29, voire 30 périodes. Néanmoins, le département doit désormais comprendre que les enseignant-es du primaire ont aujourd'hui besoin d'une véritable reconnaissance des difficultés grandissantes rencontrées sur le terrain et que de vraies mesures doivent impérativement être prises rapidement pour améliorer leurs conditions de travail, notamment par une diminution drastique des tâches administratives et l'introduction de véritables moyens pour l'école inclusive.

L'assemblée générale de la SPG qui s'est tenue le 26 novembre a réaffirmé sa volonté de refuser toute augmentation du temps d'enseignement et de la charge de travail des enseignant-es. L'AG a mandaté le comité d'attendre la rencontre prévue de 16 décembre avec la conseillère d'État et la secrétaire générale avant de déterminer si la SPG accepte de poursuivre les discussions autour de l'horaire scolaire. (fm)

Sorties scolaires: le sacrifice d'une école publique pour toutes et tous au nom de la gratuité?

Un arrêt du Tribunal fédéral a réaffirmé en 2017 la gratuité de la scolarité obligatoire. Toute activité organisée sur temps scolaire ne doit ainsi engendrer aucune dépense pour les familles. Ces frais doivent donc se reporter sur l'État et les communes. Dès la rentrée 2019, l'application de cet arrêté a posé de nombreuses questions qui n'ont aujourd'hui obtenu aucune réponse satisfaisante, notamment en ce qui concerne l'achat de flûtes à bec. La SPG s'inquiète tout particulièrement de voir la prestation aux élèves touchée. En effet, toutes les pistes envisagées à ce jour par le département visent une diminution drastique des sorties scolaires et des camps. Tout projet qui viserait à limiter les camps à l'école primaire serait particulièrement dommageable à une époque où il est si important de travailler sur le vivre ensemble. De plus, les enseignant-es partent pour l'instant en camp sur une base de volontariat, mais paradoxalement, limiter les camps à un degré en particulier en primaire, revient à l'y rendre obligatoire et induit une modification des cahiers des charges ou l'introduction d'un cahier des charges complémentaire. Si l'organisation des classes se complexifie d'année en année, cette nouvelle contrainte n'apaisera en rien les tensions que l'exercice suscite aujourd'hui. Un groupe de travail s'est réuni deux fois durant le mois de novembre. Le rythme de travail imposé et les délais impartis rendent toute consultation effective de la base impossible et réduisent le groupe à un rôle d'alibi. Une consultation de façade où les participant-es sont appelé-es à se prononcer sur trois scénarios qui réduisent tous les prestations offertes aux élèves.

Enfin, comme le titrait la *Tribune de Genève*, cet arrêt s'insinue ainsi jusque dans des menus détails, telle la traditionnelle marmite de l'Escalade. Néanmoins, il est important de préciser que, contrairement à ce que prétend le porte-parole du DIP, nul ne peut prouver que «des ressources (soient) disponibles dans chaque établissement pour partager ce moment avec les élèves». Aucune ressource supplémentaire n'a été allouée par l'État pour soutenir cette tradition; au contraire, il en a laissé le soin aux communes ou aux associations de parents d'élèves, exposant ainsi les élèves aux inégalités de traitement – qu'il prétend par ailleurs combattre en appliquant à la lettre cet arrêt. En effet, si certaines communes ont décidé d'offrir une marmite à leurs élèves, cette pratique n'a pas été généralisée et certain-es élèves risquent bien de devoir se contenter de marmites en papier.



© Philippe Martin



+41 (0)22 329 26 60
www.spg-syndicat.ch

Le DIP protège-t-il réellement l'intégrité psychique et physique de ses élèves?

Depuis la publication du rapport *Ramadan*, le Département de l'instruction publique s'évertue à améliorer la protection de ses élèves. Quelles mesures a-t-il mises en place depuis, d'une part pour redonner confiance aux élèves et à l'institution et, d'autre part, réaffirmer clairement l'absence de toute tolérance quant aux relations sexuelles entre enseignant·es et élèves?

Francesca Marchesini, présidente de la SPG



Dans la vision bureaucratique qui le caractérise, les principales mesures prises pour le moment ont consisté à écrire et publier des procédures et des directives.

Ainsi, les enseignant·es ont vu leur devoir de fonction s'étendre à leur sphère privée le 17 juillet 2019. La directive D.RH.00.25 est en cours de réécriture afin d'aboutir, il faut l'espérer, à une version raisonnablement restrictive. De plus, le DIP a introduit le 20 septembre 2018 la procédure de maltraitance. Si ces deux actes administratifs poursuivent un but louable, ils démontrent avant tout une parfaite méconnaissance du rapport qu'un·e enseignant·e peut entretenir avec ses élèves et des mécanismes sociaux à combattre pour garantir plus de sécurité aux élèves. Il est évidemment indispensable de proscrire les propos dégradants, xénophobes, homophobes, transphobes, sexistes et surtout les comportements touchant à l'intégrité sexuelle, même consentis, vu le rapport de subordination qui caractérise les relations entre enseignant·es et élèves. Néanmoins, les faits reprochés à Tariq Ramadan ne sont pas dus à une méconnaissance des directives. Il était déjà évident à l'époque que ce type de relation entre un·e enseignant·e et un·e élève était inacceptable et, d'ailleurs, le rapport démontre que les enseignant·es ayant recueilli le témoignage d'élèves ou nourri des soupçons ont pris leurs responsabilités et ont transmis les éléments en leur possession à leur hiérarchie. C'est malheureusement au niveau des différentes hiérarchies que l'information n'a pas été relayée. Ainsi, le département publie une directive qui charge davantage encore la responsabilité des enseignant·es, mais rien pour contraindre davantage les directions à prendre leurs responsabilités. Ces mécanismes s'observent encore actuellement au sein de ce même département qui prétend protéger ses élèves.

Dans le même esprit, on peut s'interroger sur la procédure «maltraitance». Pour les élèves notamment, le concept de «maltraitance» est surtout lié aux problèmes familiaux. Or, il faut nommer clairement les problèmes pour les identifier et les affronter! Tout au contraire, le DIP fait figurer le harcèlement sexuel dans une longue liste qui fait coexister des sujets, certes tous importants, mais relevant de statuts très différents. Cette énumération de problèmes disparates dont la gravité et le traitement ne sont pas forcément comparables, ajoute à la confusion. Une manière d'aligner des concepts qui ne contribue certainement pas à clarifier les enjeux de ladite procédure. Ainsi, faute d'apporter une quelconque plus-value en terme de protection des élèves, elle ne fait que démontrer, une fois de plus, la profonde incompréhension de ces problématiques de la part du département.

De plus, si le département veut vraiment garantir l'intégrité psychique et physique de ses élèves, il serait temps, en 2019, l'année de la grève féministe, qu'il commence à véritablement s'engager pour lutter contre toute forme de discrimination. Mais, pour ce faire, il faudra d'abord qu'il se départisse lui-même d'une gestion RH profondément discriminante. Comment un département qui entend lutter contre les discriminations, notamment sexistes, qui prétend protéger l'intégrité des élèves, mais dont le Service école et médias propose le 11 novembre des billets gratuits pour aller voir le dernier film de Roman Polanski, pédophile reconnu, peut-il être crédible?

Ainsi, si j'étais particulièrement inquiète, en apprenant le départ à la retraite de Francine Dupenloup, je suis soulagée d'apprendre qu'à la suite d'une question urgente déposée au Grand Conseil, le poste laissé vacant par Madame Égalité sera vraisemblablement véritablement renforcé.

Néanmoins, il reste encore beaucoup à faire pour construire cette école qui garantisse réellement l'intégrité de ses élèves.

En effet, la manière dont différentes affaires internes sont traitées démontre l'absolu besoin de confier le traitement de ce type de dossier à un organe externe. À ce jour, tout est pensé pour que les dossiers soient traités à l'interne par les RH, mais les procédures actuelles privent les personnes lésées (élève ou enseignant·e) et le traitement ne sont pas forcément comparables, ajoute à la confusion. Une manière d'aligner des concepts qui ne contribue certainement pas à clarifier les enjeux de ladite procédure. Ainsi, faute d'apporter une quelconque plus-value en terme de protection des élèves, elle ne fait que démontrer, une fois de plus, la profonde incompréhension de ces problématiques de la part du département.

Enfin, le DIP devrait commencer, à l'interne, par porter et défendre les revendications féministes du 14 juin en appliquant un véritable respect des temps

partiels, en assurant une véritable protection de ses collaborateur·trices atteint·es dans leur personnalité ou victimes de harcèlement, en menant une véritable lutte contre les propos et comportements sexistes sur les lieux de travail, en permettant aux enseignant·es de se former sur temps scolaire, en assouplissant sa politique RH afin de permettre une meilleure conciliation de la vie privée et professionnelle et ainsi véritablement compenser et réduire les inégalités sociales qui pénalisent encore trop souvent les femmes, entre autres. En effet, en observant, notamment, la différence de traitement entre les enseignant·es du primaire et les enseignant·es du secondaire et à plus forte raison, les enseignant·es du secondaire II, le DIP démontre qu'il a encore beaucoup à apprendre en matière d'égalité hommes-femmes, car comme partout ailleurs, plus le corps professionnel est massivement représenté par des hommes, plus il bénéficie et profite d'une véritable reconnaissance professionnelle au sein du département.

la clémence



Depuis quelques semaines, la logistique informatique de l'État a décidé d'offrir à ses employé·es une nouvelle version de sa messagerie afin que les fonctionnaires puissent lire les nombreuses lettres d'informations proposées en tout temps et en tout lieu sans compromettre la sécurité du Grand État.

L'idée était louable, la mise en œuvre plus discutable, comme souvent hélas quand il s'agit de proposer des outils informatiques efficaces.

Pour les enseignant·es, par exemple, il faut tout d'abord mettre à disposition de l'État son téléphone portable pour recevoir un sms permettant de joindre sa messagerie professionnelle sur son propre ordinateur, les deux payés bien sûr par les braves employé·es pour lire avec attention la prose de leur employeur! De plus, il faut bien sûr accepter que l'État prenne la main sur son téléphone, tout comme Google, en acceptant que son employeur puisse effacer ses données personnelles à distance y compris les photos de famille!

Ce chemin du combattant reste encore à ce jour impraticable pour les enseignant·es vivant en France voisine. Dans le Grand Genève, il n'y a pas que les enfants frontalier·ères qui sont exclus de l'école publique, les enseignant·es aussi...

Olivier Hinderberger

Offres et avantages FMEP

Les membres SPVal et AVECO peuvent bénéficier des avantages qui sont proposés par leur faitière FMEP (Fédération des Magistrats, des Enseignants et du Personnel de l'État)



Détails et informations sur www.fmep.ch, puis *avantages membres*. (os)

Tournoi de foot pour les Enseignants Valaisans Francophones

Le mercredi 10 juin 2020, dès 14 heures, est organisé à Chalais le 2e Tournoi des Enseignants Valaisans Francophones (TEVF). Cette année, trois disciplines distinctes sont proposées aux différentes équipes:

- un tournoi de football (5 joueurs + 1 gardien pour des équipes mixtes ou non mixtes)
- un tournoi de pétanque (3 joueurs par équipe)
- un tournoi de cartes (par paires, atout imposé).

La finance d'inscription pour le tournoi (avec un lot par équipe) est fixée à Fr. 50.- par tranche de 10 participants par établissement.

Les inscriptions sont ouvertes jusqu'au 31 janvier 2020 chez Fabrice Ballestraz fabrice.ballestraz@gmail.com

Retrouvez les bulletins d'inscriptions sur les sites SPVal et AVECO.

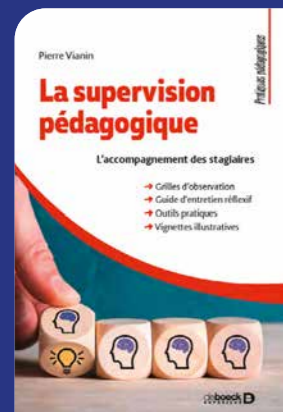
Collègue écrivain valaisan

Suite de notre rubrique consacrée aux écrits de nos collègues valaisan·nes avec Pierre Vianin, enseignant spécialisé et professeur à la HEP-VS. Il vient de publier un livre consacré à la supervision pédagogique qui présente très concrètement et en les exemplifiant, une procédure, des outils pratiques, des grilles et des démarches utiles au superviseur·euse.

Les cinq étapes de la démarche sont développées: la préparation de la supervision; l'observation et ses outils; la préparation de l'entretien; l'entretien de supervision; la définition d'un objectif personnel.

L'ouvrage s'adresse à toutes les personnes qui accompagnent un·e enseignant·e dans sa pratique, aux praticien·nes-formateur·trices, mais également aux superviseur·euses HEP (les inspecteur·trices scolaires, les directeurs et directrices d'école, les conseillers et conseillères pédagogiques, etc.). Contact: Pierre.Vianin@hepv.ch

Cette mise en lumière de créations littéraires est ouverte aux autres collègues. Transmettre les infos à presidence@spval.ch. (os)



Les enjeux scolaires = PPDC ou PGDC

L'école doit relever de multiples défis qui peuvent s'apparenter à la résolution d'équations mathématiques. Dans chaque dossier, un savant équilibre et un consensus doivent être trouvés entre le Plus Petit Dénominateur Commun et le Plus Grand Dénominateur Commun.

Olivier Solioz, président de la SPVal



Cette mise en balance des intérêts est inscrite au menu quotidien des enseignant·es. Elle se matérialise par une savante programmation des facteurs d'organisation, de gestion, de didactique, de méthodologie, de matériel, de discipline, d'intervenant·es, d'inconnues, etc. La prise en compte de ces variables est le pain quotidien dans nos classes. Pour certain·es, ces équations peuvent très vite devenir des sources de bug. La gestions des paramètres peut s'apparenter à des épreuves qui surclassent les participant·es à ce concours scolaire. Vient alors un message d'erreur qui nécessite la consultation de spécialistes ou de personnes ressources.

Illustrons certaines situations scolaires qui demandent aux enseignant·es des talents de «bossu·es des maths». Certain·es élèves bénéficient de mesures de compensations des désavantages qui impliquent la transformation ou l'adaptation des fiches existantes ou des ressources de l'animation pédagogiques. L'équation demande ici de faire le choix du PPDC¹ ou du PGDC²: adapter uniquement les fiches pour les quelques élèves concernés ou le faire pour tous. En cas de création de A à Z d'une nouvelle activité ou une rédaction de documents, les critères «de base» pour les Dys doivent être appliqués dès les premiers caractères.

Ces adaptations «graphiques» sont à mettre en lien avec les objectifs visés. Elles ne touchent pas le fond des activités, mais uniquement la forme. Lors de la composition d'épreuves normatives et sommatives, les mêmes outils de mise en page doivent être utilisés comme PPDC. Les formulations des consignes et les items-objectifs des exercices constituent

la base de l'épreuve. L'adaptation des révisions pour les élèves au bénéfice de mesures doit se faire de concert avec les enseignant·es spécialisé·es en suivant les décisions officielles. C'est alors qu'il faut «régler» la question du PGDC.

Pour complexifier le travail des collègues, il faut intégrer la variable des différents supports numériques ou papiers des MER – moyens d'enseignement romands – et autres moyens officiels. Ces petits éléments peuvent devenir des épreuves «sources d'erreurs» ou «éliminatoires» pour certain·es collègues. Et petite cerise sur le gâteau, les livres du·de la maître·sse et autres moyens didactiques et méthodologies des nouveaux moyens de mathématiques sont prioritairement disponibles en ligne sur ESPER³. En cas de coupure de connexion, les enseignant·es sont devant de vraies inconnues étant donné que l'impression est «fortement déconseillée ou pas expressément adaptée» et que la version hors-ligne n'intègre pas toutes les fonctionnalités.

Sans avoir suivi une formation d'algèbre ou de programmeurs dans une HES, les collègues sont quotidiennement appelés à résoudre de nouvelles équations avec de nombreuses inconnues et des variables de plus en plus complexes. La reconnaissance par les autorités de ces changements, des besoins de soutiens et de ressources, ainsi que d'améliorations des conditions sur les terrain sont fortement souhaitées et attendues.

¹ PPDC: Point commun qui n'en compte aucun autre plus petit que lui.

² PGDC: Point commun qui n'en compte aucun autre plus grand que lui.

³ Espace des moyens d'enseignement romands – www.ciip-esper.ch.

Mission impossible

Si vous l'acceptez, votre mission sera d'amener à bon port toutes et tous les élèves de votre classe, quel que soit leur niveau. Pour vous aider... un maximum d'encouragements et quelques outils. Ce texte s'autodétruira... ou pas à la fin de votre lecture.

David Rey, président de l'AVECO



La nécessité de la différenciation comme concept applicable à la scolarité ne fait plus aucun doute. Cependant, la complexification de cette dernière depuis quelques semestres devient telle qu'il me semble légitime de se demander si le système n'a pas atteint ses limites et d'en énoncer les raisons.

Dès la création du Cycle d'orientation en Valais, certains établissements ont opté pour la mise en place de classe à niveaux pour les branches dites «principales» et de classes hétérogènes pour toutes les autres branches. La LCO de 2009 a imposé le passage à ce système pour les derniers centres scolaires du secondaire I. Cette obligation a certes fait débat chez les enseignant-es du secondaire I et n'a pas plu à tout le monde, mais dans son ensemble, le concept est admis. Cet objectif louable et humaniste ne doit pas être remis en cause.

Si l'objectif ne doit pas être remis en question, par contre la mise en pratique doit être interrogée. La complexité toujours grandissante de la différenciation inquiète.

Différencier son enseignement au sein d'un même groupe pour des élèves d'un, deux, voire trois niveaux bien différents fait partie des tâches quotidiennes des enseignant-es. Malgré la complexité du pensum, leur travail, dans tous les degrés de la scolarité obligatoire, est admirable.

Les constats quotidiens, les discussions entre collègues, ainsi que l'analyse de la loi sur le CO démontrent cependant que ce système devient difficilement gérable dans le cadre de la gestion de la classe, voire des programmes. Les écarts de niveaux sont grandissants. Il devient difficile de déterminer si dans une classe il y a un, deux ou six niveaux différents: élèves de niveau I, niveau II, au bénéfice d'appui, de mesures de compensation des désavantages, allophones primo, allophones secundo, post-allophone, troubles divers...

Il devient dès lors de plus en plus difficile d'apporter l'aide nécessaire à chacun-e en fonction de sa difficulté, illusoire en 45 minutes d'être attentif-ve à la progression de toutes et tous les élèves, quasi impossible d'achever les programmes souvent trop ambitieux, chimérique de pouvoir préparer des cours de plus en plus diversifiés. Que peut-on faire dès lors?

L'idée de former davantage les enseignant-es à la différenciation est souvent citée par les institutions de formations et les autorités. Posséder un corps enseignant parfaitement formé en différenciation, au fait des avancées des neurosciences, habitué à jongler entre les niveaux est plus que souhaitable afin de posséder une école de qualité, mais cela ne résoudra certainement pas le problème.

Pour se former, se renseigner, préparer des périodes suffisamment diversifiées et différenciées, échanger et collaborer avec les enseignant-es spécialisé-es, les logopédistes, orthophonistes, ainsi que toutes les autres intervenant-es, préparer et corriger des évaluations adaptées, les enseignant-es ont besoin de temps et de moyens. Je vois bien sûr venir ceux qui prétendent que l'enseignant-e a du temps pour le faire (nombre de périodes, vacances scolaires). Je leur répondrai que le temps de préparation et de correction est à reconsidérer, car il découlait de systèmes bien plus simples et que le temps à disposition n'est pas le seul problème: fatigue inhérente à la complexification de la tâche, manque d'énergie pour gérer tous les cas, problèmes de disciplines découlant du nombre élevé de cas à gérer. Additionnez ces différents facteurs et vous comprendrez bien que la mission est presque impossible.

Pour conclure sur une note plus chaleureuse, chères et chers collègues valaisans et romands, je vous adresse au nom de l'AVECO nos meilleurs vœux pour l'année à venir.