

**Haute école pédagogique**

Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne

www.hepl.ch

Master en enseignement pour le degré secondaire II

## **C'est comment un SAS de l'intérieur ?**

Choix, pratiques et formation continue des enseignants des classes du  
Secteur d'Appui en orientation et Soutien scolaire de l'OPTI

---

Mémoire professionnel

**Travail de**                      **Pierre-Henri Beyrière et Nicolas Rieder**

Sous la direction de      Deniz Gyger Gaspoz

Membres du jury              Denise Curchod et Gaëtan Drezen

Lausanne,                      juin 2012

## Remerciements

Rédigés en dernier, les remerciements trouvent leur véritable importance dans cette position liminaire. Sans l'appui de plusieurs personnes, ce travail n'aurait pu voir le jour. Qu'elles trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Nos premiers remerciements vont à notre directrice de mémoire, Madame Deniz Gyger Gaspoz. Ses conseils, ses remarques et sa disponibilité nous furent un appui décisif dans la conduite de ce projet. Nous y joignons Madame Curchod et Monsieur Drezen pour avoir accepté d'officier comme membres de notre jury.

Dans le cadre administratif de l'OPTI ensuite, nos plus chaleureux remerciements vont à Monsieur Raphaël Bugnon, chargé de direction à l'OPTI centre de Lausanne, pour nous avoir autorisés à conduire ce projet ainsi qu'à Madame Romaine Vianin, secrétaire de l'OPTI centre pour la recherche et la transmission des adresses électroniques des enseignants des classes SAS du canton.

Encore un grand merci à Laurence pour sa patiente relecture.

Enfin, tous les enseignants qui ont pris du temps pour répondre à notre questionnaire et qui ont ainsi contribué à faire mieux connaître leur métier auprès si ce n'est du grand public, du public de la HEP.

## Table des matières

Préambule.....	5
Problématique.....	6
Contexte .....	6
Questions.....	7
Axes retenus .....	8
Cadre théorique .....	9
Premiers éléments .....	9
La transition.....	10
Généralités.....	10
OPTI.....	11
Les classes SAS.....	11
L’enseignant .....	12
Le choix du métier.....	12
Pratiques enseignantes.....	14
Les compétences .....	14
1. Organiser et animer des situations d’apprentissage .....	18
2. Gérer la progression des apprentissages.....	19
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation .....	20
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.....	22
Formation continue .....	24
Résultats et analyse .....	28
Premiers éléments .....	28
Le profil des enseignants et le choix du métier.....	29
Pratiques .....	30
Organiser et animer des situations d’apprentissage .....	30
Gérer la progression des apprentissages.....	33
Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation .....	34
Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.....	36
Formation continue .....	37

Conclusion.....	39
Synthèse .....	39
Perspective .....	40
Bilan personnel.....	41
Bibliographie.....	42
Annexe .....	45

## Préambule

*Elever très haut le débat est une façon élégante de le perdre de vue.*  
Grégoire Lacroix

Le mémoire professionnel possède un statut hybride puisque son objectif est l'articulation d'une réflexion sur ses propres pratiques professionnelles et une recherche théorique aboutie. Tous deux enseignants au sein de classes des filières de transition du canton de Vaud, nous avons voulu conduire une réflexion sur les enseignants des classes SAS<sup>1</sup> de l'OPTI<sup>2</sup>. Michel Foucault (1981), dans une entrevue accordée à Eribon, résumait parfaitement cette idée d'une théorie construite à partir de l'expérience personnelle :

*Chaque fois que j'ai essayé de faire un travail théorique, ça a été à partir d'éléments de ma propre expérience : toujours en rapport avec des processus que je voyais se dérouler autour de moi. C'est bien parce que je pensais reconnaître dans les choses que je voyais, dans les institutions auxquelles j'avais affaire, dans mes rapports avec les autres des craquelures, des secousses sourdes, des dysfonctionnements que j'entreprenais un travail, quelques fragments d'autobiographie. (Foucault, 1981, pp. 181-182)*

Dans une perspective utilitaire, les étudiants de la HEP profitent souvent du mémoire pour approfondir des thèmes de didactique ou de gestion de classe. Ce n'est pas le cas de la présente étude. Les résultats de l'enquête menée ne seront pas réutilisables pour notre pratique personnelle future mais répondent à notre envie de questionner un lieu de pratique qui nous semble familier. L'est-il vraiment pour autant ?

---

<sup>1</sup> Le Secteur Appui en orientation et Soutien scolaire.

<sup>2</sup> L'Organisme pour le Perfectionnement scolaire, la Transition et l'Insertion professionnelle.

# Problématique

*Il y a bien moins de difficultés à résoudre un problème qu'à le poser.*

Joseph de Maistre

## Contexte

N'avez-vous jamais remarqué que les mots ressemblent étrangement aux vêtements ? Il y en a des chics, des classiques, des vulgaires, certains qu'on aime à porter/prononcer chaque jour, d'autres qu'on enfile dans des discours particuliers. Tous habillent la réalité et tous suivent les canons de la mode : tendances pendant quelques temps, apprêtés et accommodés de mille manières, puis retournant au fond d'un tiroir de la mémoire collective attendant sagement une saison plus propice. Ce n'est pas – encore – le cas du mot qui nous intéresse dans ces pages puisque la « transition », dans la réalité suisse et vaudoise particulièrement, est affichée par un nombre conséquent de mesures, services, concepts : cycle de transition, transition 1 et 2, Unité de transition au travail (UTT), Transition école-métier (TEM), Organisme pour le perfectionnement scolaire, la transition et l'insertion professionnelle (OPTI), etc.

Et à cette présence chez les créateurs correspond le défilé toujours plus long des usagers. En Suisse, près d'un quart des jeunes finissant leur scolarité obligatoire fréquente une mesure de transition 1<sup>3</sup>. Dans le canton de Vaud, l'OPTI accueille dans les murs de ces différents sites un millier d'élèves annuellement. Mais si les chiffres permettent de souligner l'importance d'un phénomène, ils disent moins sur celui-ci que les mots eux-mêmes et à ce titre, il convient de questionner en préambule cette notion de transition.

Etymologiquement, l'origine du mot est la *transitio* latine qui désigna pendant des siècles, en rhétorique, le passage d'une partie d'un discours à une autre. Par analogie et s'émancipant de son sens purement littéraire, la transition est devenue le passage d'un état à un autre.

Ces dernières années, le sens de « transition » s'est quelque peu modifié et s'est ajoutée à l'idée de passage, l'idée d'une durée : un temps qui permet l'acclimatation. Dans le cas de la transition 1, le passage entre la scolarité obligatoire et le monde professionnel n'est donc pas un saut, un continuum sans heurts ; il s'agit bien plutôt d'un lieu dans lequel l'élève entre, est guidé dans l'acquisition de compétences sociales et scolaires lui permettant ensuite de s'immiscer dans l'univers professionnel. La transition est aujourd'hui moins porte que sas.

---

<sup>3</sup> La transition 1 désigne le passage de l'école obligatoire vers les formations post-obligatoires : écoles professionnelles, apprentissage dual, gymnase, etc.

Et s'il y a un passage à assurer, s'il y a des compétences à transmettre au sein de ces lieux de transition, alors il faut des passeurs. Ni tout à fait enseignant<sup>4</sup> du monde professionnel, ni tout à fait enseignant de l'école obligatoire, l'enseignant de la transition est obligé d'anticiper sur les attentes du premier et de reprendre les notions de la seconde. Il concilie tâches, objectifs, gestion de classes hétérogènes, parcours personnel de l'élève et cette complexe réalité est d'autant plus présente dans les bien nommées classes SAS. Au sein de l'OPTI, ces dernières prennent en charge des élèves dont le choix professionnel n'est pas encore défini, dont le niveau scolaire ne permet pas d'entrée immédiate en formation professionnelle, dont le rapport à l'école enfin est souvent conflictuel. Ce contexte particulier rend à notre sens la question des pratiques des enseignants particulièrement intéressantes.

Mais la complexité de terrain que connaissent les enseignants se dédouble d'une complexité de statut puisque les pouvoirs publics vaudois peinent pour l'heure dans l'enclassement de cette nouvelle facette de l'enseignement. Les mesures de la transition dépendent de la DGEP<sup>5</sup>, donc du *postobligatoire*. Dans le même temps, les enseignants de la transition doivent bénéficier d'un titre d'enseignement pour l'école obligatoire et sont enclassés dans les échelles salariales comme tels. La formation elle-même est sujette à discussion depuis de nombreuses années. Si le long labeur d'une commission avait débouché sur l'ouverture d'une formation postgrade à la rentrée 2011, le manque d'inscriptions – lié à l'impossibilité pour une partie importante des enseignants de la transition d'accéder à la HEP – a entraîné la transformation de ce diplôme en formation continue. La question de la formation des enseignants de la transition revêt donc un enjeu particulier et il ne paraît pas vain d'interroger ceux-ci sur leurs attentes et leurs envies envers une telle formation.

## Questions

Pourquoi les enseignants choisissent-ils les classes SAS de l'OPTI ?

Quelle est leur pratique quotidienne en classe ?

Quel rapport entretiennent-ils avec la formation continue ?

---

<sup>4</sup> Afin de rendre la lecture de ce travail plus aisé, nous avons renoncé à l'écriture épiciène. Les désignations de profession sont donc au masculin mais concernent également les femmes.

<sup>5</sup> Département Général de l'Enseignement Postobligatoire

## Axes retenus

Notre réflexion s'axe autour de trois dimensions particulières.

Tout d'abord, il s'agirait pour nous de questionner **le profil** des enseignants des classes SAS. Qui sont ces enseignants ? Est-il possible de dégager un profil biographique de l'enseignant du SAS ? Pourquoi choisissent-ils ces classes ? Les choix sont-ils différents en fonction de l'âge et de l'expérience de l'enseignement ?

Dans un second temps, les enseignants des classes SAS de l'OPTI sont confrontés à des situations difficiles, face à des jeunes dont l'expérience scolaire s'est souvent bornée à de mauvais souvenirs. **Leurs tâches** sont multiples : gérer une classe hétérogène tant par les niveaux scolaires que par les personnalités ; aider le jeune à l'autonomisation ; superviser le contact avec le monde professionnel ; permettre la révision ou l'acquisition de nouvelles notions. Comment donc définissent-ils leur cahier des charges ? Quelle est leur pratique pour la préparation (I), la conduite (II), l'implication des élèves (III), l'évaluation (IV) ?

Enfin, il s'agirait pour nous d'interroger les enseignants sur leur rapport à la formation continue. Ont-ils déjà suivi des formations continues ? Seraient-ils disposés à en suivre ? Quels sont les contenus attendus, leurs besoins, leurs envies d'approfondissement ?

Cet ensemble de questions nous paraît pertinent pour dresser – à traits caricaturaux certes – un premier portrait de l'enseignant des classes SAS de l'OPTI. Mais avant de présenter les résultats de terrain, il convient d'établir le cadre théorique qui entourera notre esquisse de portrait.



## Cadre théorique

*Une œuvre où il y a des théories est comme un objet  
sur lequel on laisse la marque du prix.*  
Marcel Proust

### Premiers éléments

Notre prime constat est donc un étonnement face au statut légal hybride et aux rôles pluriels des enseignants des classes SAS. Mais lorsque l'objectif est de constituer un sujet de travail de diplôme, l'étonnement face à une situation ne suffit à l'évidence pas. La seconde étape mène vers une revue de la littérature secondaire car l'ignorance n'est pas toujours une conséquence de l'absence de traitement d'un sujet mais souvent d'une méconnaissance de ce traitement.

D'un point de vue théorique, les classes SAS de l'OPTI ont été extrêmement peu abordées. Il devient commun, dans les travaux scientifiques, de débiter par un tel avis et ce afin de dégager la propre originalité de son travail. Une donnée quantitative justifiera ce prime constat : sur les centaines de mémoires recensés par la HEP, seuls 8 travaux concernent l'OPTI. Même en y ajoutant les travaux soutenus à l'EESP<sup>6</sup> (2 mémoires) et les publications, le résultat reste faible.

Il devient famélique pour qui se questionne sur les enseignants de l'OPTI. Les angles d'analyse favorisent en effet une approche centrée sur le jeune : son parcours (Vasto, 2009), son employabilité (Le Gauffey & Perret, 2006 ; Meylan & Renevey, 2010 ; Maxton, 2009), son niveau scolaire (Ntamakiliro, 2007), les facteurs favorisant l'échec ou la réussite (Belkhiria, 2007 ; Chollet & Corthesy, 2006).

Or, au moment où la HEP propose une formation continue pour les enseignants de la transition, il nous paraît pertinent de questionner les profils, tâches et attentes de ces derniers et ce pour au moins deux raisons. D'une part, peu connue et peu commentée, la transition souffre d'une représentation parfois biaisée de la réalité. Il n'est ainsi pas rare d'entendre des commentaires pleins de compassion envers des stagiaires HEP qui font leur expérience à l'OPTI. Une étude exploratoire et descriptive du métier d'enseignant de la transition – tout du moins au sein des classes SAS – permettrait d'ôter le vernis de certains préjugés. D'autre part, en questionnant les enseignants eux-mêmes, il devient possible de dresser le panorama non

---

<sup>6</sup> L'École d'Études Sociales et Pédagogiques.

seulement de leurs ressources et leurs stratégies mais également de relayer des besoins pouvant servir à orienter les enseignements dispensés par la HEP.

Un nombre conséquent de travaux a été consacré à des études sur les pratiques et sur la formation des enseignants. Sans que cela ne concerne directement les filières de la transition, ces études nous offrent un accès pour aborder la pratique des enseignants des classes SAS. Parmi la pléthore de titres, nous avons donc opté pour des travaux canoniques (Perrenoud, 1994, 1996, 1999, 2008 ; Astolfi, 2003, 2008 ; Bruner, 1996) ou pour des travaux concernant le cas suisse (Häfeli & Schellenberg, 2009 ; Galliker, 2011).

Force est enfin de constater qu'un problème des mémoires d'étudiants en sciences sociales et pédagogiques réside dans le lien entre la question de recherche, le cadre théorique et les analyses de résultats. Afin d'éviter cet écueil, parti a été pris de rédiger une hypothèse à la fin de chaque chapitre théorique. Celle-ci permettra de souligner la cohérence entre les éléments de la théorie sélectionnés et notre questionnement.

## **La transition**

### **Généralités**

Le terme de transition est utilisé dans cette recherche dans sa dimension réduite de transition entre école et formation professionnelle. A ce titre, plusieurs études mènent à des conclusions similaires, à savoir que globalement 75 % des adolescents suisses quittent l'école obligatoire pour une formation du degré secondaire II, 20% optent pour une mesure de transition et 5% disparaissent des statistiques (Keller, Hupka-Brunner, Meyer, 2010 ; Galliker & al., 2011). Face à ce pourcentage important et fort du constat que les personnes en transition le sont pour des raisons très diverses, le canton de Vaud propose une offre conséquente de mesures : COFOP<sup>7</sup>, CHARTEM<sup>8</sup>, UTT<sup>9</sup>, OPTI. A ces mesures cantonales s'ajoute un faisceau riche et complexe de mesures semi-publiques : le SeMo<sup>10</sup>, Scenic adventure, Mobicet, Bio+, etc. Parmi ce large éventail, l'OPTI occupe le plus grand nombre de jeunes tout en proposant l'offre scolaire la plus étoffée.

---

<sup>7</sup> Centre d'Orientation et de Formation Professionnelles

<sup>8</sup> Centre Horizon d'Activités Relais Transition Ecole-Métiers

<sup>9</sup> Unité de Transition au Travail

<sup>10</sup> Semestre de Motivation

## **OPTI**

L'OPTI (Office de perfectionnement et de transition) est né en 2004 en remplacement, et dans une perspective d'unification, des classes de perfectionnement. Néanmoins, le rôle de celui-ci dépassa dès son origine l'unique gestion de la « 10<sup>ème</sup> année ». Trois missions principales lui furent dévolues par le Conseil d'Etat<sup>11</sup> :

1. Assurer la direction générale de la structure de perfectionnement scolaire répartie par sites régionaux, remplaçant la direction de l'Ecole de perfectionnement.
2. Superviser, en collaboration avec les autres instances concernées, l'ensemble des mesures et des actions entreprises au profit des jeunes issus de la scolarité obligatoire en recherche d'un projet de formation ou d'insertion professionnelle.
3. Mettre en place un système d'information et de suivi pour garantir la qualité des prestations et une gestion efficace des ressources allouées.

De 2004 à ce jour, la fréquentation est demeurée stable puisque l'OPTI accueille chaque année un millier d'adolescents âgés de 15 à 18 ans. Réparti sur 9 sites, il propose 10 secteurs distincts : 8 secteurs professionnels permettent aux jeunes d'expérimenter leur compétence professionnelle dans un métier dont le choix est déjà établi ; 1 secteur « accueil » pour des adolescents en Suisse depuis peu et enfin 1 secteur SAS, sur lequel nous reviendrons en détail ci-dessous. Un dernier programme est offert depuis l'année dernière : « OPTI JAD<sup>12</sup> ». Mis en place en collaboration avec le SPAS (service prévoyance et aide sociale) celui-ci s'adresse à des jeunes adultes (de 18 à 25 ans) et favorise leur (ré)insertion professionnelle.

L'OPTI axe son approche de la transition sur (i) le travail scolaire au travers de cours, (ii) sur le choix professionnel avec le double dispositif du démarchage de stages et de places d'apprentissage et des entretiens avec un conseiller en orientation, (iii) enfin sur les compétences sociales.

### **Les classes SAS**

Le secteur Appui en orientation et Soutien scolaire (SAS) s'adresse en premier lieu à des jeunes n'ayant pas encore de choix définis pour leur orientation professionnelle et des difficultés scolaires importantes. Les classes comprennent ainsi un nombre réduit d'élèves

---

<sup>11</sup> *RAPPORT DU CONSEIL D'ETAT AU GRAND CONSEIL sur le bilan de l'Office de perfectionnement scolaire, transition et insertion professionnelle (OPTI) après trois années de fonctionnement (2004 – 2007) (2009).*

<sup>12</sup> OPTI Jeunes Adultes en Difficulté

(une douzaine) et le programme se recentre sur les matières de base (français, voire français langue étrangère, mathématique, connaissances du monde actuel). Ce recentrement pragmatique se justifie par la volonté de préparer les élèves aux tests d'aptitude dont la réussite est une condition *sine qua non* à une entrée en formation. Les 12 classes SAS se retrouvent sur tous les sites et se répartissent comme suit : 3 classes au Belvédère, 4 classes à Morges, 2 classes à Yverdon, 1 classe à Payerne, 1 classe à Aigle et 1 classe à Vevey.

Les classes SAS se distinguent également des classes-secteurs de l'OPTI par leur déclinaison en fonction des besoins du jeune lui-même. Comme le souligne un rapport sur l'OPTI présenté au grand conseil en 2009 :

Pour les classes SAS, le bilan se situe non plus à l'échelon de la structure de l'OPTI mais à celui du jeune et de son environnement de soutien, voire d'assistance. En l'occurrence, le bilan ne peut qu'être individuel et évolutif. Il réclame une appréciation mesurée (*Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil, 2009*).

Des enjeux diversifiés sont donc à l'œuvre au sein des classes SAS : le diagnostic des difficultés individuelles de chaque jeune, un dispositif de différenciation pour favoriser l'adéquation du programme scolaire avec son projet, un travail sur le rapport aux savoirs des élèves souvent mis à mal par le vécu de ces derniers, une approche systémique de la problématique du jeune.

## **L'enseignant**

### **Le choix du métier**

Une approche de l'enseignant par la sociologie du parcours de vie a été menée à plusieurs reprises (Huberman, 1989 ; Rayou & van Zanten, 2004 ; Gavillet-Mentha, 2010) et avec des ambitions bien différentes de ce présent travail. C'est pourtant en regard de leurs études que nous constituons quelques pistes de réflexion sur le choix professionnel des enseignants des classes SAS. Notre perspective n'est certes pas de remonter jusqu'au prime souvenir de la propre scolarité de notre cohorte afin de valider les propos de Zakhartchouk (2002, p. 16) : « [...] il est bien malheureux l'enseignant qui n'a jamais vécu d'échecs quelque part à l'école : il aura bien du mal à comprendre ceux de ses élèves... » Plus modestement, nous désirons questionner (I) le choix du métier d'enseignant et le choix d'enseigner dans les classes SAS, (II) leur parcours professionnel, enfin (III) leur formation pédagogique.

En questionnant un des enseignants ayant débuté leur carrière dans les années 70, Gavillet-Mentha (2010) a mis en lumière trois éléments ayant décidé du choix de l'enseignement : l'atavisme familial, une envie de transmission des savoirs et un goût pour sa discipline. Selon la chercheuse, le marché de l'emploi et le contexte socio-économique qui en résulte n'est pas un critère déterminant : l'impact des trente glorieuses sur le choix d'enseigner est donc important puisque la stabilité de l'emploi n'est pas, pour le groupe interrogé, un élément décisif. L'étude fait cependant le constat que les enseignants interrogés avaient pour une majorité d'entre eux choisi une autre formation avant l'enseignement. Ce constat est renforcé non seulement par l'étude de Huberman (1989) sur le cas suisse mais également par des études françaises. Ainsi en France, dans un système très différent, une enquête diligentée par la SNUipp (le syndicat des enseignants du premier degré<sup>13</sup>) relève que si 46 % des professionnels interrogés savaient dès l'enfance ou l'adolescence qu'ils deviendraient enseignants, 26% ont opté pour ce choix lors de leurs études supérieures et 22 % ont accompli une première expérience professionnelle avant de s'orienter vers cette carrière (Baumard, 2009). Baumard (*ibid.*) constate même que ce dernier chiffre est en augmentation en regard d'études plus anciennes. La notion de vocation serait-elle dès lors dépassée pour parler des enseignants ? C'est ce que pensent Rayou & van Zanten (2004). A partir du constat d' « une venu[e] plus tard que les générations précédentes à ce métier » (Rayou & van Zanten, 2004, p. 59), les auteurs remettent en cause le modèle de la vocation et de l'atavisme familial. Deux raisons principales pousseraient les individus à opter pour l'enseignement. D'une part, le statut de la profession agit comme un élément attirant. Ce statut se conçoit non seulement par la stabilité de l'emploi qu'offre le fonctionnariat mais également par la possibilité qui est offerte de prolonger l'approfondissement d'une matière appréciée durant les études académiques. Si Gavillet-Mentha (2010) soulignait également l'importance de ce dernier élément dans le choix du métier d'enseignant, le choix d'une profession apportant une plus grande sécurité semble témoigner d'un changement dans les préoccupations des jeunes enseignants. Largement perçu comme instable, le contexte économique est peu favorable aux jeunes et pousse ceux-ci vers des voies jugées plus sécurisantes. Or, et Rayou et van Zanten (2004) ne manquent pas de le rappeler, il s'agit de perceptions largement fantasmées et fondées sur leur propre expérience d'élève. Ainsi, les enseignants ayant choisi la profession pour son statut ou par amour de leur discipline sont ceux qui connaissent le plus de risque de voir les difficultés du métier les ébranler (Rayou & van Zanten, 2004).

---

<sup>13</sup> Le premier degré français regroupe l'école maternelle (enfants de 3 à 6 ans) et l'école élémentaire (de 6 à 11 ans)

D'autre part, l'enseignement est également choisi comme une mise à l'épreuve de soi-même. D'après les deux chercheurs, un certain nombre d'enseignants pratiquent dans l'idée d'apprendre sur eux-mêmes simultanément à l'élève. Plus optimistes et pragmatiques que leurs collègues, ils transforment les expériences difficiles du début de carrière en pierres angulaires pour la suite de leur carrière (Rayou & van Zanten, 2004). En opposition à la génération antérieure d'enseignants, cette génération-ci croit moins en une vérité morale, politique ou scientifique mais à une vérité relative, à un rapport renégociable à chaque situation vécue. Ces enseignants se retrouvent donc par choix dans des classes jugées difficiles et non pas à la suite d'une affectation douloureusement ressentie.

*Hypothèses : (I) Les enseignants des classe SAS entrés dans le métier plus récemment n'ont pas fait ce choix pour les mêmes raisons que leurs pairs plus expérimentés.  
(II) les enseignants des classes SAS ont tous exercé une autre profession au préalable.*

## **Pratiques enseignantes**

### **Les compétences**

Dans un ouvrage demeuré célèbre, Lahire (2008) rend compte d'une expérience qui lui a permis de questionner la réussite des enfants au capital socio-culturel faible. Ce sont moins les résultats qui nous paraissent ici importants que la méthode utilisée. Pour amener des données fiables sur l'interaction entre enseignants et élèves, Lahire (2008) a suivi pendant 3 ans, sur des périodes de plusieurs mois, des enseignants dans leur classe. Lui-même a quitté la posture de l'observateur – puisque ce rôle perturbait la classe – pour devenir « maître auxiliaire », à la fois partie prenante de la leçon et chercheur-observateur.

Cette pratique d'observation intensive que Goffman (1968) avait déjà explorée pour la maladie mentale et dont il a tiré l'essai *Asiles*, permet une analyse fine des pratiques enseignantes et paraît la plus à même de répondre aux questions du quotidien de l'enseignant.

Une telle méthodologie est impossible dans un travail aussi modeste que celui-ci et c'est donc par le recours au concept de compétence que nous avons décidé d'aborder la pratique des enseignants.

Depuis quelques années, la formation pédagogique dans le canton de Vaud se conçoit au travers d'un catalogue de compétences-clés, elles-mêmes subdivisées en un certain nombre de composantes. Le référentiel de compétences sert de boîte à outils, de balise à la pratique quotidienne de l'enseignant. Ce document s'est construit sur la synthèse d'un référentiel mis en place à Genève<sup>14</sup> et les travaux de Paquay (1994 ; 1997 notamment). Afin de comprendre ce que sont ces compétences et surtout leur pertinence pour aborder la pratique des enseignants, nous suivrons largement les études de Perrenoud (1999).

A la fin des années 90, en faisant le constat – à la suite d'autres chercheurs (Meirieu, 1989 ; Le Boterf, 1994) que le métier d'enseignant change, Perrenoud (1999) tâche de dresser une liste de compétences prioritaires « cohérentes avec le nouveau rôle des enseignants, l'évolution de la formation continue, les réformes de la formation initiale, les ambitions des politiques de l'éducation. » (Perrenoud, 1999, p. 16). Sa réflexion propose ainsi une liste de dix compétences professionnelles de référence :

- Organiser et animer des situations d'apprentissage.
- Gérer la progression des apprentissages.
- Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
- Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail.
- Travailler en équipe.
- Participer à la gestion de l'école.
- Informer et impliquer les parents.
- Se servir des technologies nouvelles.
- Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
- Gérer sa propre formation continue.

Selon l'auteur, les compétences ne sont ni des savoirs, ni des savoir-faire, ni des attitudes. Elles intègrent et orchestrent celles-ci et cette mobilisation de ressources n'a de sens qu'en situation. Il rejoint en cela Le Boterf :

La compétence n'est pas un état. C'est un processus. Si la compétence est un savoir-agir, comment fonctionne celui-ci ? L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des

---

<sup>14</sup> La liste des compétences qui a servi de base à l'élaboration du référentiel vaudois est issu du programme de formation continue de 1996-1997 donné à Genève à la FAculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FAPSE) (Perrenoud, 1999).

connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une terra incognita (Le Boterf, 1994, p. 43).

Les compétences ne sont donc ni une kyrielle de mantras dont l'enseignant fera son credo en les répétant chaque jour, ni une liste de concepts abstraits et vagues. Il s'agit avant tout d'outils à volonté ergonomique :

Les compétences nous permettent d'affronter la complexité du monde et nos propres contradictions. [...] dans l'urgence et l'incertitude, une partie des enseignants ont des compétences qui leur permettent d'agir sans savoir, sans tout raisonner et calculer, et pourtant avec une certaine efficacité dans la gestion des situations complexes. (Perrenoud, 1996, pp. 10-11)

Parmi les dix compétences proposées par Perrenoud, nous avons sélectionné cinq d'entre elles autour desquelles nous organiserons notre approche de la pratique des enseignants des classes SAS :

- Organiser et animer des situations d'apprentissage.
- Gérer la progression des apprentissages.
- Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
- Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
- Gérer sa formation continue.

On comprendra aisément une première obligation qui est celle du tri en regard de l'ambition modeste de ce travail. Cependant pourquoi celles-ci en particulier ?

En 2009, deux chercheurs suisses ont publié les résultats d'une recherche portant sur les *facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque* (Häfeli & Schellenberg, 2009). En vertu de l'ambition de l'étude, les facteurs évalués comprenaient aussi bien les facteurs individuels que l'entourage familial, les entreprises formatrices, la société et le corps enseignant. Pour évaluer l'importance des pratiques enseignantes, les chercheurs ont compulsé diverses études menées sur ce sujet particulier et ont mis en exergue les facteurs les plus importants pour la réussite scolaire. Or, ceux-ci peuvent être rapprochés de certaines compétences mises en lumière par Perrenoud :

<b>FACTEURS SELON HÄFELI &amp; SCHELLENBERG (2009)</b>	<b>COMPÉTENCES SELON PERRENOUD (1999)</b>
Concentration sur chaque cas isolé, offre d'encadrement variant selon le groupe cible, formes de suivis individualisés	Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation



Enseignement varié, charge ressentie comme faible	Organiser et animer des situations d'apprentissage
Formation continue des enseignants	Gérer sa formation continue
Évaluation complète	Gérer la progression des apprentissages
Posséder un objectif professionnel, motivation pour le choix professionnel	Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail

Pour notre travail, la sélection des compétences s'est donc faite en regard des facteurs les plus favorables à la réussite d'élèves à risques.

Ce constat rejoint d'ailleurs les préoccupations du groupe de travail pour l'établissement d'une formation des maîtres des filières de la transition. Les compétences que ceux-ci sont amenés à travailler en formation sont ainsi<sup>15</sup> :

- Guider la construction du parcours de formation du jeune en transition.
- Accompagner le jeune en transition dans la construction de ses projets socio-professionnels et leurs réalisations.
- Créer des collaborations et des partenariats en vue de soutenir l'adolescent ou le jeune adulte dans ses projets.
- Maîtriser les formes d'évaluation qui permettent de favoriser les apprentissages.
- Gérer un groupe en tenant compte des particularités de la transition.
- Prendre en compte l'hétérogénéité des besoins et des projets en assurant un enseignement différencié.
- Agir dans le cadre légal et ses contraintes.
- Contribuer au fonctionnement d'un réseau inter-institutionnel en lien avec la transition.
- Développer un esprit critique en vue de réfléchir sur sa pratique et de réinvestir les résultats de sa réflexion dans son activité professionnelle et dans la planification de sa formation.

Maintenant que le choix des cinq compétences est justifié, arrêtons-nous un instant sur les spécificités de chacune d'entre elles.

---

<sup>15</sup> Directive 05\_55 CAS (2011) *Maître ou maîtresse de la transition*.

## 1. Organiser et animer des situations d'apprentissage

L'enseignement antique puis scholastique a consacré la figure du *magister*. Celui-ci passe des savoirs, transmet ses connaissances par le cours *ex cathedra*. Ses disciples *boivent ses paroles*, se forment en l'écoutant. Aucune réflexion n'est alors menée sur la manière dont le *magister* transmet son savoir puisque l'exposition prolongée de ses élèves suffisent à garantir leur apprentissage.

Depuis Aristote, et même si la figure du *magister* n'a pas entièrement disparu, la révolution copernicienne en pédagogie (*sic*) réclamée par Meirieu a ouvert de nouvelles voies :

[...] La transmission des savoirs et des connaissances ne s'effectue jamais de manière mécanique et ne peut se concevoir sous forme d'une duplication à l'identique, telle qu'on la suppose implicitement dans bien des formes d'enseignement. Elle suppose une reconstruction par le sujet de ces savoirs et connaissances qu'il doit inscrire dans son projet et dont il doit percevoir en quoi ils contribuent à son développement. (Meirieu, 1996, p. 66)

Se sont ainsi ajoutées plusieurs compétences à la seule maîtrise des contenus disciplinaires : traduire les contenus à enseigner en fonction du public, travailler de manière inductive – à partir des préconceptions des élèves d'une part et des erreurs d'apprentissage d'autre part – construire et planifier des séquences d'enseignement. La préparation de l'enseignement devient ainsi dépendante non seulement de la matrice disciplinaire (Develay, 1983), mais également de l'alignement curriculaire de celle-ci avec le plan d'étude et les difficultés d'apprentissage des élèves pressenties par les enseignants. Comme le résume Barioni,

L'élaboration de la planification de l'enseignant, au cours de laquelle il prépare le scénario et envisage les possibles, nécessite une double analyse : celle qui va définir les caractéristiques du savoir à enseigner tel qu'il est prescrit dans les plans d'études, et celle qui va tenter de circonscrire les obstacles et les difficultés que les élèves pourraient rencontrer (Barioni, 2008, p. 27).

**Hypothèses :** (I) *Un temps important est passé à créer des séquences d'enseignement variées.*

(II) *La création des séquences s'effectue au regard des difficultés pressenties chez l'élève.*

(III) *Le matériau utilisé pour créer les séquences d'enseignement appartient à la fois à l'école obligatoire et à la formation professionnelle.*

## 2. Gérer la progression des apprentissages

Se questionner sur la mise en place de séquences d'enseignement concerne donc, nous l'avons rappelé, la transmission du savoir. Mais cela n'est qu'un pan des objectifs de l'école puisque le rôle de celle-ci est également de vérifier l'acquisition des savoirs et donc la progression des élèves. A terme, l'école sanctionne le résultat par un diplôme, agréant que le candidat a assimilé l'ensemble des savoirs.

Dans le même temps, avec la mise en place des tests PISA, l'école a connu un virage avec l'émergence du concept d'efficacité. Parmi les recherches à ce sujet, d'aucuns ont montré l'importance de l'alignement curriculaire, à savoir la forte cohérence entre le plan d'études prescrit, l'enseignement dispensé et l'évaluation réalisée (Gauthier & alii, 2005 ; Häfeli & Schellenberg, 2009). Il devient nécessaire d'enseigner d'une part donc mais évaluer d'autre part afin de pouvoir mesurer les progressions.

Dans le cas de la transition, nous avons évoqué en introduction le changement entre la transition dans un sens classique (et rhétorique), à savoir le passage immédiat d'un état à un autre, et un sens moderne qui désigne un passage plus ou moins lent, long, complexe. L'OPTI intervient ainsi comme instance experte validant le passage d'un état à un autre. Le certificat délivré en fin de formation à l'OPTI est pourvu d'une dimension normative puisque celui qui l'obtient a rempli les conditions de la transition et peut entrer dans le monde professionnel. Les évaluations sous forme de bilan permettant de fonder les décisions d'orientation et de promotion sont donc indispensables (Perrenoud, 1999).

Mais comme le rappelle Perrenoud, « loin de constituer une surprise, ces bilans devraient confirmer et affiner ce que l'enseignant sait déjà ou pressent. » (Perrenoud, 1999, p. 51). Dès lors, l'importance de l'évaluation formative, conduite continuellement, est fondamentale à la réussite de l'élève. Avec la découverte francophone tardive des théories de Vygotski c'est l'importance de la conscientisation des savoirs et des processus à l'œuvre lors de l'acquisition de connaissances qui a pu être souligné. L'élève est alors plus à même de se représenter sa situation dans l'échelle des acquisitions et ainsi le parcours accompli et le parcours à accomplir ; gain souligné notamment par les recherches sur la métacognition (Doly, 2006). Aider chacun à apprendre n'est donc pas uniquement gérer le bilan mais focaliser son attention sur les conditions d'acquisition plus que sur les tâches elles-mêmes.

**Hypothèse :** *Un soin particulier est accordé, au sein des classes SAS, à l'évaluation formative au détriment de l'évaluation normative.*

### 3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation

Je crois bien que ce jour-là, je compris que le corps enseignant n'est pas a priori pour le changement, que vouloir transformer l'école demanderait beaucoup de prudence et de sens stratégique, que les égoïsmes corporatistes seraient toujours un frein puissant à toute velléité réformatrice (Zakhartchouck, 2002, p. 34).

Cet amer constat, qui concerne la réforme scolaire désirée à la suite de l'avènement de François Mitterrand en 1981, garde à notre sens sa pertinence quant à l'application des dispositifs de différenciation. A la suite d'une lecture réductrice, voire erronée de l'expression elle-même, le corps enseignant a parfois rechigné à mettre en place un enseignement différencié (Leveillé & Dufour, 1999 ; Meirieu, 1996). Manque de moyen, impossibilité d'agir ainsi au sein de la classe, prédominance de la démarche déductive et du cours *ex cathedra* sont autant d'arguments *a priori* des enseignants refusant de tenter l'expérience d'un enseignement différencié. Or, ce qu'est un enseignement différencié, c'est la double notion d'un « faire classe sans faire cours » et d'un « faire avec ». On mentionnera que la première notion renvoie à la mise en activités des élèves qui n'enregistrent ainsi plus uniquement les informations mais les réorganisent en fonction de leurs propres préconceptions. La seconde notion renvoie à la prise en compte de l'autre, à savoir un individu avec une histoire intellectuelle, psychologique et sociale et non plus un apprenant-récepteur dont le cerveau se remplit au fil des cycles de nouveaux savoirs. Les deux notions sont au cœur des théories historico-culturelles.

Nous avons opté pour un angle particulier dans le traitement de la différenciation : le travail avec des élèves en grande difficulté. Perrenoud, en analysant les pratiques d'enseignants chevronnés a mis en lumière une quinzaine d'attitudes efficaces pour permettre la mise en place de la différenciation au sein de la classe (Perrenoud, 1999, pp. 62-63) :

1. Savoir observer un enfant en situation, avec ou sans instruments.
2. Maîtriser une démarche clinique (observer, agir, corriger, etc.), savoir tirer un parti positif des essais et erreurs, être formé à une pratique méthodique, systématique.
3. Savoir construire des situations didactiques sur mesure (à partir de l'élève singulier plus que du programme).
4. Savoir négocier/expliciter un contrat didactique personnalisé (sur le modèle du contrat thérapeutique).

5. Pratiquer une approche systémique, ne pas chercher de bouc émissaire ; avoir l'expérience de la communication, du conflit, du paradoxe, du rejet, du non-dit, ne pas se sentir attaqué ou menacé personnellement au moindre dysfonctionnement.
6. Etre accoutumé à l'idée de supervision, être conscient des risques qu'on encourt et fait encourir dans une relation de prise en charge.
7. Respecter un code de déontologie explicite plutôt que de s'en remettre à l'amour des enfants et au sens commun.
8. Etre familier d'une approche large de la personne, de la communication, de l'observation, de l'intervention, de la régulation.
9. Avoir une maîtrise théorique et pratique des aspects affectifs et relationnels de l'apprentissage, avoir une culture psychanalytique de base.
10. Savoir qu'il faut souvent sortir du registre proprement pédagogique pour comprendre et intervenir efficacement.
11. Savoir tenir compte des rythmes des individus plus que des calendriers de l'institution.
12. Etre convaincu que les individus sont tous différents et que ce qui « marche » avec l'un ne « marchera » pas nécessairement pour l'autre.
13. Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, les différences personnelles et culturelles.
14. Disposer de bases théoriques fortes en psychologie sociale du développement et de l'apprentissage.
15. Participer à une culture (travail d'équipe, formation continue, prise de risque, animation, autonomie) qui va dans le sens d'une forte professionnalisation, d'une maîtrise du changement.
16. Avoir l'habitude de prendre en compte les dynamiques et résistances familiales, et de traiter avec les parents comme personnes complexes, plutôt que comme responsables légaux d'un élève.

C'est la présence de ces compétences et l'importance de chacune pour les enseignants des classes SAS que nous aimerions questionner plus avant.

**Hypothèse :** *Les enseignants des classes SAS pratiquent tous une pédagogie de la différenciation.*

#### **4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail**

Dans l'univers du *magister*, l'exposition des élèves aux savoirs garantit leur acquisition de ces dits savoirs. Il n'y a donc pas lieu de se préoccuper des questions de motivation, d'activités ou de réorganisation psychique des savoirs, puisque le savoir s'effectue au corps défendant et inconscient des élèves. Dans l'univers où nous évoluons pour notre pratique, la notion de motivation de l'élève est à l'inverse centrale : la question du rapport aux savoirs est un sujet au cœur d'un nombre impressionnant de recherches (entre autres Astolfi, 2008 ; Bruner, 1996 ; Bautier, Charlot & Rochex, 2000 ; Lahire, 2008). Parmi la pléthore de dimensions mises en lumière, deux axes ont retenu notre attention en particulier : la motivation et le cadre.

D'un point de vue didactique, on rappellera de prime abord que la motivation de l'élève est fortement corrélée à sa mise en activité (Auger & Boucharlat, 2004). Il s'agit ici d'un déplacement du questionnement de l'enseignant qui, comme le note subtilement Zakhartchouk (2002), passe de « comment enseigner » à « comment faire pour que les élèves apprennent ». Mais l'activité elle-même n'est pas suffisante puisqu'il est nécessaire d'y trouver du sens. La motivation des élèves passe notamment par la capacité à voir du sens dans leurs activités et leurs apprentissages (Perrenoud, 1999). Après Vygotski, de nombreux chercheurs ont montré que la conscientisation des savoirs était un élément clé de l'apprentissage (Doly, 2006). Comprendre ce que l'on fait, c'est gagner en motivation.

Mais cette motivation passe aussi par l'élaboration d'une relation entre enseignant et apprenant acceptée et encouragée. Cette relation nécessite des règles négociées par la classe et l'enseignant permettant de définir un cadre communément admis par tous (Auger & Boucharlat, 2004). On avancera ainsi que la relation se fonde sur une éthique dont d'aucuns ont souligné quelques éléments : jugement, humilité face à ses savoirs, courage d'aller à l'encontre des idées reçues, impartialité, ouverture d'esprit, empathie, enthousiasme et imagination (Cifali, 1999 ; Dessaulniers & Jutras, 2006).

*L'empathie et l'enthousiasme* renvoient directement à la question de la valorisation de l'élève. On connaît bien maintenant l'effet Pygmalion et la capacité – parfois par le recours à de véritables stratégies – des élèves à se conformer à l'idée que s'en fait l'enseignant :

Chacun connaît des enfants qui ne demeurent cancre que par respect pour l'image que leurs professeurs ont d'eux et qu'ils ne peuvent faire mentir...à moins qu'ils ne

rencontrent un regard positif et confiant, un adulte décidé à tout faire pour les en sortir, et qui se sente personnellement responsable de leur progression (Meirieu, 1991, p. 33).

Dès lors, on saisit que la croyance en l'éducabilité, la foi en une progression de chacun chez l'enseignant peut entraîner un déclic chez l'élève, une prise de conscience de ses propres capacités. Ainsi, l'élève de VSO qui s'est persuadé par le discours de camarades de VSG ou VSB, de patrons<sup>16</sup>, de parents ou du corps enseignant lui-même qu'il est mauvais peut, dans un contexte différent et sous un regard bienveillant, accomplir des progrès impressionnants.

Cette éthique de la relation, on la perçoit au travers de ses caractéristiques, n'est l'apologie ni d'un relativisme bon teint ni d'une démission de l'enseignant. Ensuite, le *jugement* et le *courage d'aller à l'encontre des idées reçues* témoignent à notre sens du caractère irréductible des valeurs communes négociées afin de créer le cadre de travail – de vie – le plus adéquat possible. C'est-à-dire la place centrale qu'occupe le cadre sécurisant dans lequel peut s'épanouir la relation (Auger & Boucharlat, 2004). Dans leur article, les deux chercheuses rappellent l'importance des règles pour sécuriser, se structurer, socialiser et soulignent le fait que « les enseignants interviewés précisent tous que pour réussir avec les élèves « difficiles », il est nécessaire de mettre en place un cadre, d'élaborer des règles. » (*Ibid.* p. 50). Impliquer les élèves dans leur projet, c'est aussi établir des règles où chacun trouvera les moyens de ses ambitions.

On se rappellera enfin qu'étymologiquement éduquer, c'est *e ducere* « conduire hors de ». Or partir sur les chemins des savoirs, c'est savoir pourquoi on avance (conscientisation) et avoir toute confiance en l'accompagnateur (éthique relationnelle). Mais ces notions prennent un sens plus fort encore lorsque les élèves ne *s'apprêtent pas à partir* sur les chemins de la connaissance mais ont été à un moment ou à un autre *débarqués* sur le bord de la route. Le prochain accompagnant qui arrive doit, à notre sens, faire preuve d'un soin encore plus grand dans le sens à donner au projet et la relation. Le maître de la transition, en intervenant auprès d'élèves parfois cabossés par leur scolarité, joue ainsi plus fortement encore ce rôle d'accompagnant-valorisant.

**Hypothèses :** (I) *Les enseignants des classes de SAS, afin de motiver leurs élèves, privilégient la valorisation des compétences de l'élève.*

(II) *Les enseignants des classes SAS, afin de motiver leurs élèves, privilégient la pose d'un cadre sécurisant.*

---

<sup>16</sup> Malgré la volonté forte de Mme Anne-Catherine Lyon de faire cesser toute discrimination de la VSO, il n'est pas rare de voir des offres d'apprentissage mentionnant « VSO s'abstenir ».

## Formation continue

La formation enseignante est l'objet d'un nombre conséquent d'études. Le lien entre acquisition théorique et pratiques est notamment une préoccupation-phare des chercheurs (Perrenoud, 1994 & 1996 ; Perrenoud & al., 2008 ; Astolfi, 2003). Ce questionnement naît d'une part dans le champ de la recherche, mais à ce titre n'est ni un problème récent, ni un problème propre à l'enseignement. L'Antiquité par les mots d'Aristote nous fournit un exemple de cette articulation problématique de la théorie et la pratique : « S'il est facile de savoir quels sont les effets du miel, du vin, de l'ellébore, du cautère ou du coup de lancette, par contre savoir comment, à qui et à quel moment on doit les administrer pour soigner, ce n'est rien moins que cela être médecin<sup>17</sup>. » Mais d'autre part, le questionnement survient du rapport des enseignants eux-mêmes à la formation. D'aucuns ont montré un regard critique envers la formation dispensée dans les écoles pédagogiques (Rayou & van Zanten, 2004 ; Losego, 2012<sup>18</sup>). Si notre propos ne concerne pas directement la formation initiale, il convient de souligner que le rapport à celle-ci peut influencer le rapport à la formation continue. Or, un des éléments principaux à l'efficacité de l'enseignement réside dans le recours à la formation continue (Häfeli & Schellenberg, 2009).

Dans le cas de l'enseignement de la transition, aucune formation postgrade n'existe. La HEP aurait dû mettre en place, à partir de la rentrée 2011, un CAS<sup>19</sup> pour les maîtres et maîtresses de la transition. L'accès à la formation était conditionné à la double exigence d'une pratique professionnelle de 2 ans et de l'obtention d'un titre pédagogique. Cette formation n'a finalement pas vu le jour et s'est muée en formation continue sur plusieurs journées. Nous avons évoqué tantôt les compétences-clés au cœur de la formation et nous n'y reviendrons pas. Soulignons simplement que gérer sa formation continue ne signifie pas sélectionner, sur ordre de son établissement, des cours au sein d'un catalogue pré-établi. Elle s'ancre dans l'analyse de ses propres pratiques et la recherche de formations en adéquation avec les attentes institutionnelles et les attentes personnelles. Ces dernières attentes peuvent grandement varier et concerner tant l'élève lui-même que la gestion de classe, la didactique, la connaissance du réseau, l'acquisition de moyens favorisant l'apprentissage (PNL, coaching,

---

<sup>17</sup> Aristote, *Ethique à Nicomaque*, trad. Par J. Tricot. Paris : Vrin, 1967, p. 264.

<sup>18</sup> Support non-publié du cours *Systèmes, organisation, acteurs et savoirs* : « Les enseignants : formation, insertion et efficacité au travail ». Le support de cours rapporte les résultats d'une enquête sur la satisfaction des étudiants de la HEP et notamment sur les éléments qu'ils ont le plus appréciés. Le stage et la réflexion personnelle sur la formation sont les principaux atouts des HEP selon les étudiants. Les sciences de l'éducation, quant à elles, apparaissent en 9<sup>ème</sup> et dernière position.

<sup>19</sup> Certificated of Advanced Studies.



schémas heuristiques, etc.), etc. Si on ajoute à ces attentes propres à chaque enseignant, le contexte complexe de l'OPTI, interface entre plusieurs univers, les attentes en matière de formation continue risquent d'être diverses et variées.

**Hypothèses :** *(I) Peu d'enseignants désirent effectuer une formation continue en filière de transition.*

*(II) Les attentes des enseignants en matière de formation continue sont très variées.*

## Cadre méthodologique

*Il n'y a pas une méthode unique pour étudier les choses.*  
Aristote

La manière la plus adéquate d'analyser la pratique enseignante aurait été du point de vue méthodologique l'immersion et l'observation. L'ambition de cette recherche ne permettait pas une telle approche. Dès lors, le recours aux entretiens aurait constitué une alternative puisque l'entrevue permet le développement de réponses et autorise la construction de la réflexion en situation. Mais notre objectif étant de dresser un panorama général des pratiques enseignantes au sein des filières de transition, seul le questionnaire pouvait permettre de remplir cette mission. Notre but est ainsi un premier pas vers une meilleure compréhension de la pratique des enseignants des classes SAS et l'enquête pose quelques jalons pour de futures études.

La constitution du panel fut aisée puisque notre questionnaire s'adressait à l'ensemble des enseignants intervenant en classe SAS, à savoir 23 personnes sur le canton. Devant la dispersion des classes sur le territoire, parti a été pris de faire parvenir et de récolter les questionnaires de manière informatique. Mais soucieux de simplifier au maximum la tâche des personnes interrogées, nous avons abandonné l'idée de créer un lien pour répondre au questionnaire et avons choisi de faire parvenir ce dernier en pièce jointe. Les autorisations accordées par qui de droit, nous avons pu obtenir les adresses informatiques par le secrétariat de l'OPTI centre.

Un délai de quinze jours a été accordé pour remplir le questionnaire et un courriel de relance a été envoyé après dix jours. Durant ce laps de temps, le doyen pour le SAS d'un des centres nous a contactés par courriel pour que nous venions présenter notre recherche lors d'un colloque. Malheureusement, notre agenda ne nous permettait pas une telle visite et nous ne voulions pas non plus influencer les résultats ; par courriel, nous avons donc décliné l'invitation. Au final, aucun questionnaire ne nous est parvenu de ce site.

Nous sont donc parvenus 7 questionnaires sur 23 ce qui nous situe un peu en-dessous de 30% de réponse. Les résultats et l'analyse sont par conséquent difficiles à généraliser mais peuvent permettre de mettre à jour des tendances.

Le dépouillement des questionnaires a été fait à l'aide d'un tableur *Excel* qui permettait non seulement l'élaboration de graphiques mais également de rendre anonymes les réponses. Notre travail ne concernant pas la comparaison des classes SAS en fonction de critères

géographiques, les données se référant aux endroits de travail ne sont pas traitées et aucun prénom n'est utilisé, garantissant l'anonymat le plus complet.

## Résultats et analyse

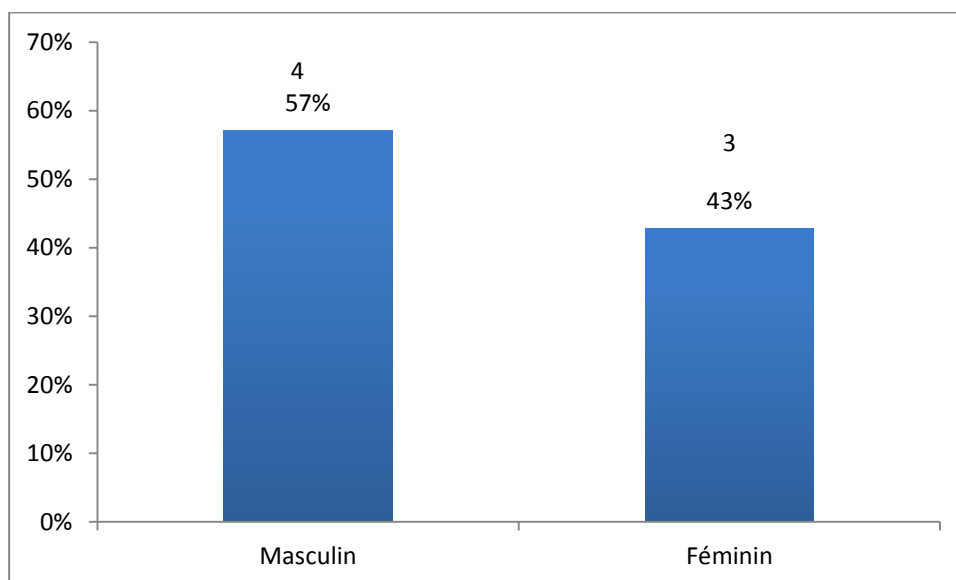
*Que la stratégie soit belle est un fait,  
mais n'oubliez pas de regarder le résultat.*  
Winston Churchill

*La théorie, c'est quand on sait tout et que rien ne fonctionne.  
La pratique, c'est quand tout fonctionne et que personne ne sait pourquoi.  
Ici, nous avons réuni théorie et pratique :  
Rien ne fonctionne... et personne ne sait pourquoi !*  
Albert Einstein

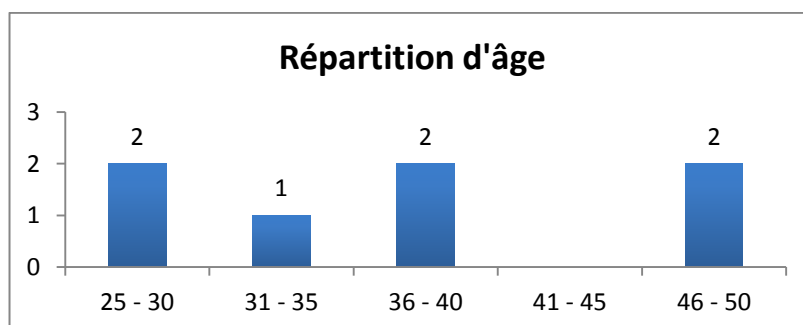
### Premiers éléments

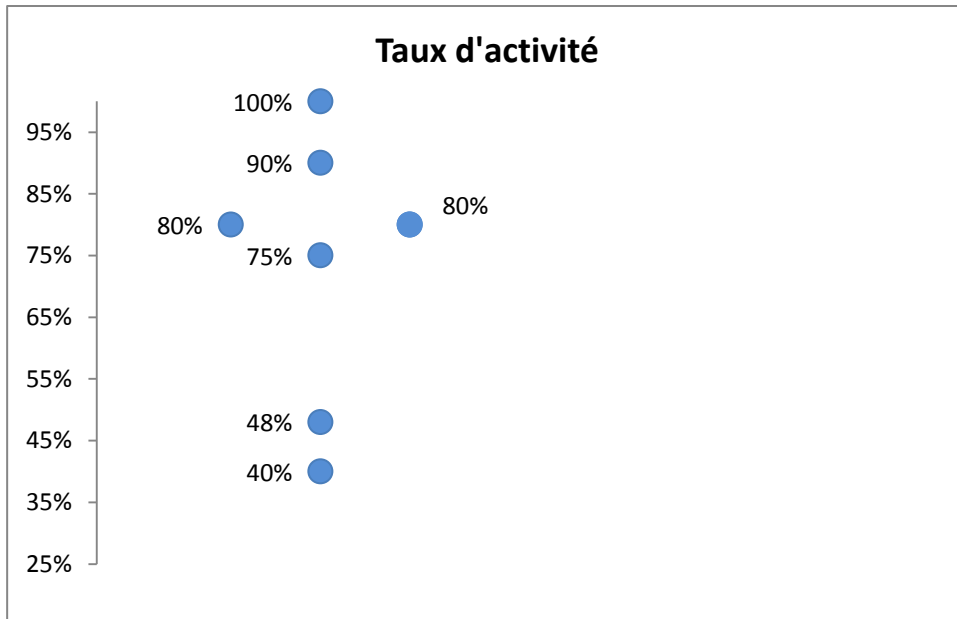
Sur les 23 demandes effectuées, 7 réponses nous sont parvenues permettant la constitution d'un échantillon d'environ 30 % de la population totale.

Sur les 7 réponses, 4 provenaient d'enseignants et 3 d'enseignantes.

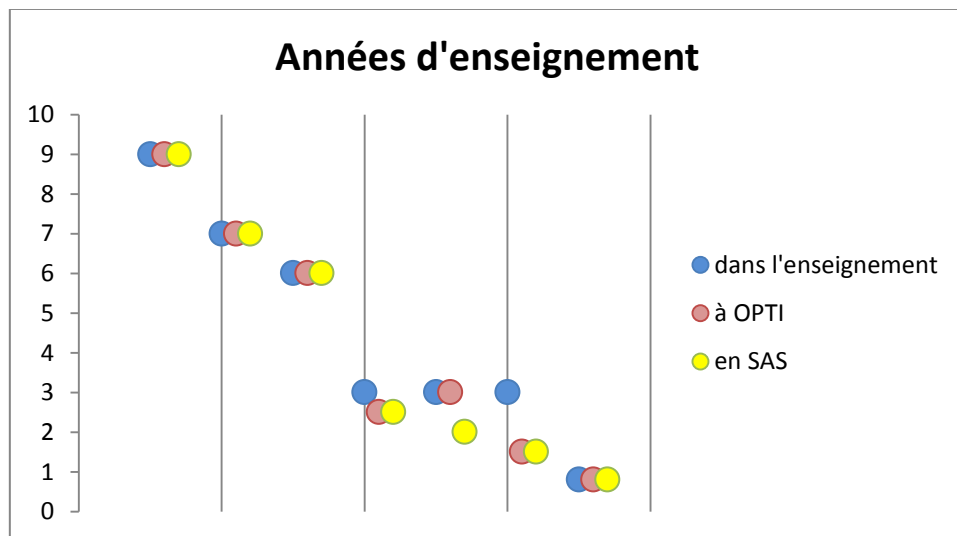


Notre petit panel est représentatif des différents âges d'une carrière professionnelle dans l'enseignement :





Quant au taux d'activité, les enseignants interrogés travaillent pour la plupart à temps partiel mais à des pourcentages qui demeurent élevés.



Notre panel est constitué d'enseignants dont l'expérience varie mais qui ont tous déjà enseigné plusieurs années (à une exception près).

## Le profil des enseignants et le choix du métier

Notre première hypothèse concernait le choix du métier : *Les enseignants des classe SAS entrés dans le métier plus récemment n'ont pas fait ce choix pour les mêmes raisons que leurs pairs plus expérimentés.*

Les raisons de choisir le métier d'enseignant dépendaient pour les plus anciens d'une vocation et pour les plus jeunes de la stabilité du métier dans un contexte socio-économique plus incertain. Les résultats ne nous permettent pas de répondre à cette hypothèse. Les réponses fournies pour justifier le choix de la profession enseignante sont très hétérogènes et aucune ligne de fracture générationnelle ne peut être soulignée. On mentionnera néanmoins que la thèse de Rayou & van Zanten (2004) et Gavillet-Mentha (2010) selon laquelle les perspectives qu'offre une carrière dans l'enseignement peuvent agir comme un attracteur important, est confirmée par une réponse. Dans un cas en effet, le choix de l'enseignement a été dicté par l'amélioration en termes de qualité de vie pressentie par rapport à une autre profession.

*Notre seconde hypothèse (les enseignants des classes SAS ont tous exercé une autre profession au préalable)* a, quant à elle, pu être vérifiée. L'ensemble du panel a exercé au moins une autre profession au préalable et six sont au bénéfice d'une formation académique. Cette dernière ne concerne d'ailleurs pas uniquement des branches enseignables puisque pour la moitié des bénéficiaires d'un titre académique, il s'agit d'un diplôme obtenu en psychologie ou en éducation. Carrefour pour les élèves qui le fréquentent, l'OPTI est également une interface pour le corps enseignant puisque s'y côtoient des horizons divers dépassant le cadre de l'université pour englober des enseignants issus des HES.

## Pratiques

### Organiser et animer des situations d'apprentissage

Notre première hypothèse (*Un temps important est passé à créer des séquences d'enseignement variées*) concernait le temps de travail que chaque enseignant consacrait à la préparation des cours. Notre étude révèle que les enseignants déclarent consacrer en moyenne 8 heures pleines par semaine au travail de préparation (l'équivalent de 10 périodes). La variance est très importante puisque la personne travaillant le moins avoue passer 2h à la préparation (pour l'enseignement de 20 périodes) alors que le plus stakhanoviste consacre 20h à la préparation pour 28 périodes de cours. En tenant compte de la moyenne d'enseignement hebdomadaire de notre panel (20 périodes), force est de constater que pour 1 période enseignée, une demi-période est consacrée à sa préparation.

Le nombre de périodes dévolues à la préparation est donc élevé et représente un investissement important. La majorité de notre panel enseigne depuis plusieurs années. Nous

pouvons donc faire l'hypothèse que le contenu des savoirs à transmettre est acquis ; les heures de préparation ne servent pas à la mise à niveau de connaissances. Dès lors, à quoi servent ces périodes ? A notre sens, la préparation des cours dans les classes SAS s'axe principalement sur la recherche d'une adéquation entre les savoirs à dispenser et la classe elle-même. Il s'agit donc pour l'enseignant de négocier ses séquences d'enseignement *in situ*, d'adapter son propos à l'auditoire. C'est l'abandon de la posture du *magister* au profit d'un enseignement pensé pour que l'élève apprenne (Zakhartchouk, 2002).

La question posée aux enseignants des classes SAS qui portait sur les éléments les plus importants dont il faut tenir compte au moment de la préparation renforce cette hypothèse<sup>20</sup>. C'est d'abord l'extrême variété des réponses qui est un élément de preuve de cette recherche d'une séquence répondant à des besoins particuliers. Pour les sept enseignants qui ont répondu, 13 items différents ont été proposés. Les éléments fondamentaux dont tiennent compte les enseignants dépendent donc de leur propre pratique. Les objectifs de chaque enseignant sont différents car fortement liés au contexte particulier de la classe.

Malgré cette hétérogénéité des réponses, deux éléments ressortent chez plusieurs enseignants, rendant compte de leur importance pour la préparation d'une séquence :

- Varier les approches
- S'assurer que les élèves comprendront les objectifs poursuivis

Le premier élément témoigne de l'importance pour les enseignants de proposer des situations d'apprentissage variées et ce, non seulement afin d'éviter la routine de la classe et du professeur, mais aussi dans le but de répondre aux besoins de chacun.

Le second concerne la nécessité pour les enseignants de rendre transparente leur manière d'enseigner, en fonction de l'alignement curriculaire (Barioni, 2008). Si nous nous référons aux deux axes que mentionnent ce dernier – à savoir adéquation avec le plan d'étude et adéquation avec les difficultés perçues chez les élèves -, nous pouvons en classer la majorité des réponses fournies par les enseignants quant aux éléments dont ils tiennent compte pour leur préparation, dans le second axe. Notre seconde hypothèse (***la création des séquences s'effectuent au regard des difficultés pressenties chez l'élève***) concernant la forte corrélation entre la création des séquences d'enseignement et les besoins des élèves semble se vérifier.

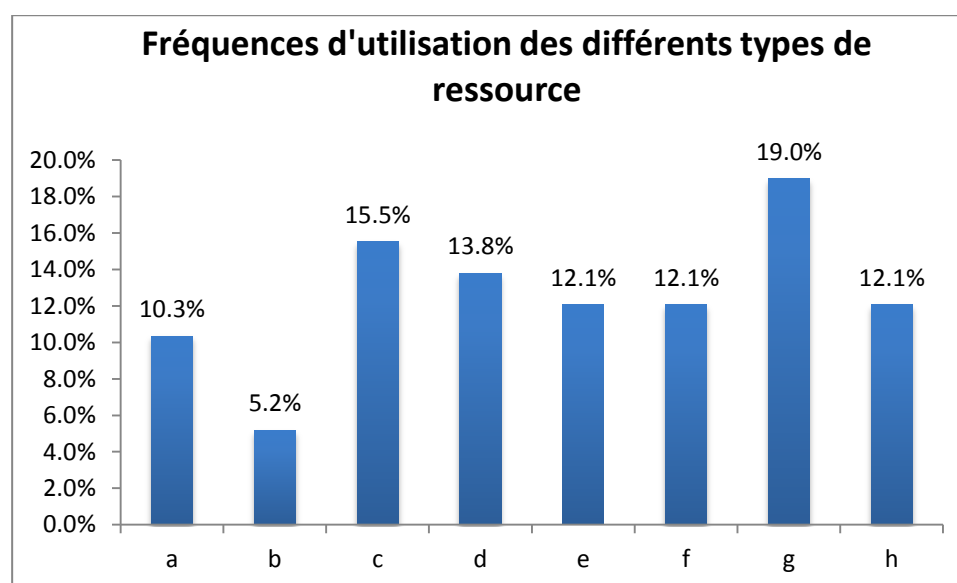
---

<sup>20</sup> Le questionnaire est présenté dans son entier en annexe.

Notre dernière hypothèse concernait le matériau usité pour l'élaboration des séquences : *le matériau utilisé pour créer les séquences d'enseignement appartient à la fois à l'école obligatoire et à la formation professionnelle.*

Aucune brochure officielle n'existe pour les classes de la transition. Avec du recul, cette absence aurait pu constituer une question et une prise de données sur l'avis des enseignants sur ce manque et le besoin d'une telle brochure aurait été pertinente. L'élaboration d'une brochure commune serait-elle perçue comme nécessaire, intéressante, inutile, inapplicable ? Malheureusement, notre réflexion *a priori* ne nous a pas emmenés dans cette direction. Dès lors, quels moyens utilisent les enseignants pour créer leur séquence ? Nous avons dressé une liste de ressources et demandé aux enseignants de mesurer la fréquence d'utilisation de celles-ci (toujours, souvent, parfois, jamais). Les réponses amenaient des points (toujours = 3 ; souvent = 2, parfois = 1 et jamais = 0) et les ressources ont été classées ainsi :

Ressources utilisées	Points obtenus	Pourcentage
a. Manuel d'école obligatoire	6	10.3%
b. Manuel d'école professionnelle	3	5.2%
c. Manuel parascolaire	9	15.5%
d. Matériel créé par des collègues	8	13.8%
e. Internet	7	12.1%
f. Manuel étranger francophone	7	12.1%
g. Discussion avec des collègues	11	19.0%
h. autres (jeu de rôle, scénario, etc.)	7	12.1%





Bien que l'objectif déclaré, pour une part importante des enseignants, soit de préparer à l'entrée en formation, l'utilisation de manuels de l'école professionnelle est très faible. Les méthodes les plus usitées sont le recours aux collègues (discussion ou matériel créé), puis le matériel parascolaire, devant les brochures de l'école obligatoire. Comment interpréter ces données ? Ici encore, il s'agit d'hypothèses qui mériteraient un approfondissement de l'étude. A notre sens, le recours aux collègues témoignent d'un élément que d'aucuns ont montré comme fondamentaux pour la réussite des jeunes en transition professionnelle : le travail en équipe (Häfeli & Schellenberg, 2009). La prédominance accordée aux manuels parascolaires – mais ici encore il s'agit d'une réflexion construite par rapport à nos propres pratiques – permet de se distancier du travail de l'école obligatoire. Les enseignants évitent non seulement une répétition des exercices déjà effectués à l'école obligatoire mais évitent surtout de s'inscrire dans une continuité de celle-ci. L'OPTI est un espace de transition autonome et doit faire office de passage vers la formation professionnelle. A ce titre, il n'est plus l'école obligatoire, pas encore l'école professionnelle ; le matériel utilisé pour les séquences n'appartient donc ni à l'un ni à l'autre de ces mondes. Enfin, en lien avec l'importance pour les enseignants de créer des séquences adaptées à leurs propres élèves, le recours à diverses ressources semblent permettre cette approche différenciée de l'enseignement.

### **Gérer la progression des apprentissages**

Notre hypothèse concernait en premier lieu la question de l'évaluation formative : **un soin particulier est accordé, au sein des classes SAS, à l'évaluation formative au détriment de l'évaluation normative.**

Nous pensions à une prédominance d'une évaluation formative au détriment du normatif dans les classes de SAS. A ce titre, les réponses apparaissent en faveur de l'hypothèse mais pas de manière aussi tranchée que nous le pensions. Sur les 7 réponses reçues, 2 enseignants ne pratiquent pas d'évaluation formative. Les raisons invoquées sont (I) la difficulté à mettre en place un tel système d'évaluation, (II) la différenciation des programmes au sein de la classe. On peut donc affirmer que ce type d'évaluation est utilisé mais non de manière systématique par les enseignants. Cette question mériterait développement afin d'essayer de comprendre quelles sont les pratiques en matière d'évaluation formative et non uniquement si une telle pratique est à l'œuvre. Au moment de l'analyse des résultats, il est ainsi apparu que les enseignants ayant répondu ne pas pratiquer l'évaluation formative soulignait à d'autres

endroits du questionnaire l'importance d'une telle évaluation. C'est donc bien la définition même de l'évaluation formative – que fait-on en évaluant formativement les élèves - qui mériterait une analyse approfondie car il semble que les enseignants sont tous attentifs à la progression individuelle de chaque élève. Ce dernier point a en effet déjà été mis en lumière au chapitre précédent. Et il n'est pas vain de rappeler que la focalisation sur les contextes d'acquisition des savoirs est au moins aussi importante que les tâches elles-mêmes (Doly, 2006 ; Gauthier & alii, 2005 ; Häfeli & Schellenberg, 2009).

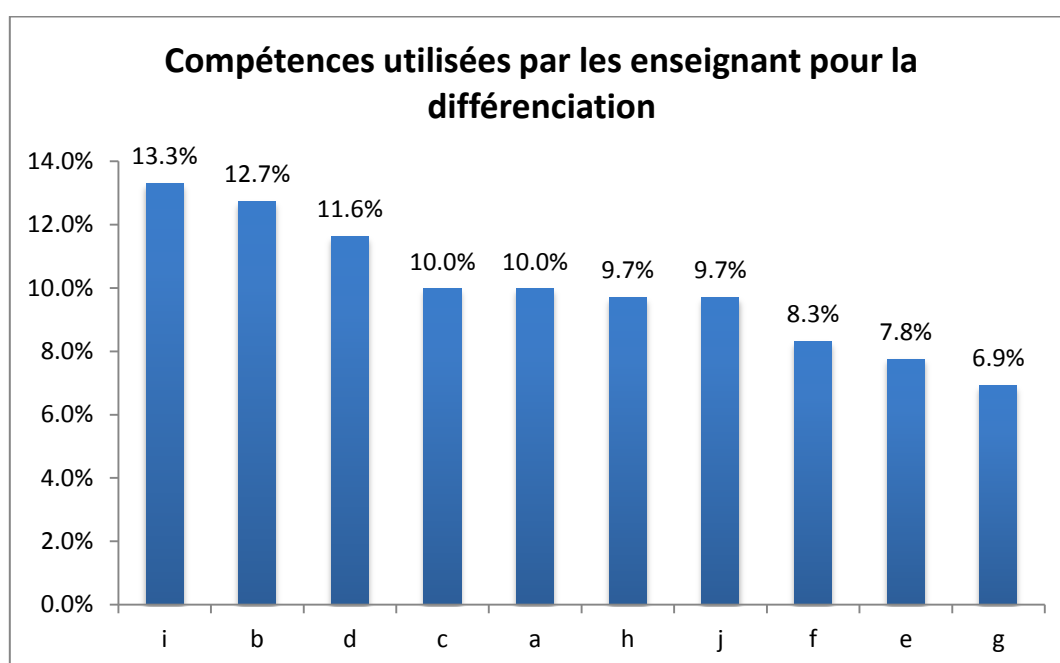
### **Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation**

De prime abord, les résultats contrastés pour cette question furent une surprise. Notre hypothèse était que tous **les enseignants des classes SAS pratiquent tous une pédagogie de la différenciation**. Or, 3 réponses négatives ont suffi à montrer que ce n'était pas le cas. L'hypothèse n'est donc pas vérifiée à notre sens. L'analyse détaillée des compétences les plus importantes pour travailler de manière différenciée montre des résultats intéressants. Pour cette question, les enseignants devaient sélectionner puis classer dix compétences parmi un choix de 16 compétences particulièrement importantes dans la pratique de la différenciation<sup>21</sup> (Perrenoud, 1999). Ces compétences devaient être classées de la plus importante (10) à la moins importante. Chaque position était dotée de points (10 pts pour la 10<sup>ème</sup> position ; 9 pour la 9<sup>ème</sup>, etc.) et les compétences furent ainsi classées :

<b>Rang final</b>	<b>Points</b>	<b>%</b>	<b>Compétences</b>
1	48	13.3%	i. Etre convaincu que les individus sont tous différents et que ce qui « marche » avec l'un ne « marchera » pas nécessairement pour l'autre.
2	46	12.7%	b. Savoir construire des situations didactiques sur mesure (à partir de l'élève singulier plus que du programme)
3	42	11.6%	d. Etre familier d'une approche large de la personne, de la communication, de l'observation, de l'intervention, de la régulation.
4	36	10.0%	c. Pratiquer une approche systémique, ne pas chercher de bouc émissaire ; avoir l'expérience de la communication, du conflit, du paradoxe, du rejet, du non-dit, ne pas se sentir attaqué ou menacé personnellement au moindre dysfonctionnement.
5	36	10.0%	a. Savoir observer un enfant en situation, avec ou sans instruments

<sup>21</sup> La liste est présentée à la page 19 de ce travail.

6	35	9.7%	h. Savoir tenir compte des rythmes des individus plus que des calendriers de l'institution.
7	35	9.7%	j. Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, les différences personnelles et culturelles.
8	30	8.3%	f. Savoir qu'il faut souvent sortir du registre proprement pédagogique pour comprendre et intervenir efficacement.
9	28	7.8%	e. Avoir une maîtrise théorique et pratique des aspects affectifs et relationnels de l'apprentissage, avoir une culture psychanalytique de base.
10	25	6.9%	g. Disposer de bases théoriques fortes en psychologie sociale du développement et de l'apprentissage.



Les trois compétences les plus importantes sont donc, pour les enseignants des classes SAS :

- Savoir construire des situations didactiques sur mesure (à partir de l'élève singulier plus que du programme).
- Être familier d'une approche large de la personne, de la communication, de l'observation, de l'intervention, de la régulation.
- Être convaincu que les individus sont tous différents et que ce qui « marche » avec l'un ne « marchera » pas nécessairement pour l'autre.

Même si tous les enseignants ne pratiquent pas un enseignement différencié, tous soulignent l'importance de la construction de séquences tenant compte du contexte de l'élève, du principe d'éducabilité et enfin d'une approche systémique de la relation à l'élève. La posture de l'enseignant des classes SAS se fonde donc en grande partie sur l'attention portée à l'élève

comme individu plus que comme élément d'une classe. Sur l'ensemble des questionnaires, il est d'ailleurs remarquable que le terme de classe ne revienne que rarement, largement supplanté par le terme d'élève.

### **Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail**

*Les enseignants des classes de SAS, afin de motiver leurs élèves, privilégient la valorisation des compétences de l'élève.*

*Les enseignants des classes SAS, afin de motiver leurs élèves, privilégient la pose d'un cadre sécurisant.*

En matière de stratégie de motivation de l'élève, nous faisons la double hypothèse du soin particulier apporté par les enseignants à l'établissement d'une relation de confiance basée sur **la valorisation des compétences de l'élève** et **la pose d'un cadre sécurisant**.

Deux questions de notre enquête concernaient spécifiquement ces hypothèses. La première interrogeait la manière de rétablir une relation positive entre les élèves des classes SAS et les disciplines enseignées. Les réponses soulignent trois aspects fondamentaux :

- une relation aidante et encourageante.
- le travail sur la confiance en soi de l'élève.
- la reconnaissance de ses compétences par l'enseignant.

La notion de relation est donc fondamentale et les enseignants des classes SAS interrogés travaillent en vertu d'un modèle de la réussite, soulignant les progrès accomplis et renforçant la croyance des élèves dans leur propre potentiel. L'empathie, la croyance en l'éducabilité de chacun et le renforcement positif sont autant d'éléments qui sont non seulement à la base de l'éthique relationnelle (Cifali, 1999 ; Dessaulniers & Jutras, 2006) mais également ferment d'efficacité (Meirieu, 1991 ; Häfeli & Schellenberg, 2009).

La seconde question portait sur la manière de motiver les élèves et ici encore, le panel répond par le renforcement positif des élèves. S'y ajoute cependant l'importance du dynamisme de l'enseignant souligné par plusieurs individus de notre panel. On retrouve en définitive les critères de l'éthique relationnelle telle que le définissent Cifali (1999) et Dessaulniers et Jutras (2006), à savoir ouverture d'esprit, empathie et enthousiasme. Une personne interrogée répond d'ailleurs qu'elle motive ses élèves « avec le sourire ». L'implication des enseignants

ressort également et est, à notre sens, à lier avec le temps important passé à préparer les leçons. L'enseignant des classes SAS se montrent actifs avant et pendant la classe afin de maintenir la motivation des élèves.

Notre seconde hypothèse quant à l'importance du cadre sécurisant et de la négociation de valeurs et règles communes n'apparaît pas chez les enseignants. De telles pratiques existent bien évidemment, mais nous pensons que les enseignants ne lient pas spontanément règles, climat de classe et motivation des élèves.

Force est enfin de constater que les réponses font paraître quelques points d'achoppement mais non pas une pratique commune. Chaque enseignant applique des recettes qui lui apparaissent (et que son expérience a validé comme telle) comme les plus efficaces. Il convient une fois encore de souligner l'impact considérable du contexte et de la situation même d'enseignement auxquelles répond la stratégie de l'enseignant. La notion même de compétence – boîte à outils utilisable en fonction de la situation vécue – prend un sens fort dans la pratique des enseignants des classes SAS.

## **Formation continue**

Notre première hypothèse concernait le manque d'envie supposé des enseignants de la transition à effectuer une formation continue. Cette hypothèse s'est avérée fautive puisque 5 enseignants sur 7 désirent effectuer une formation continue. Rappelons que la gestion de sa formation continue est un élément d'efficacité soulignée par Perrenoud (1999) et par Häfeli & Schellenberg (2009). A ce titre, l'importance accordée à cette dernière par la quasi-totalité de notre panel permet de souligner non seulement l'implication des enseignants des classes SAS dans leur propre développement professionnel mais surtout leur efficacité.

Notre seconde hypothèse est par contre tout à fait vérifiée car les attentes envers une formation continue sont tout à fait hétéroclites et chacun choisit un élément lui semblant déterminant. Les attentes des enseignants en matière de formation continue concernent :

- La didactique
- La gestion de classe
- La connaissance du réseau de l'insertion professionnelle
- La formation en école professionnelle
- La relation avec les élèves

Une formation continue concernant les disciplines à proprement parler n'est pas jugée intéressante par les enseignants. Les préoccupations des enseignants sont liées à leurs propres

besoins puisque nous faisons l'hypothèse que, notre panel étant au bénéfice d'une expérience conséquente de l'enseignement, il connaissait bien les disciplines enseignées.

## Conclusion

*La vie est l'art de tirer des conclusions suffisantes  
de prémisses insuffisantes*  
Samuel Butler

## Synthèse

Malgré la modestie de ce travail, malgré le nombre peu conséquent de réponses obtenues, malgré enfin notre inexpérience dans la conduite d'une étude de terrain, un certain nombre d'éléments pertinents a pu être mis à jour. Synthétisons nos résultats.

Les enseignants des classes SAS de l'OPTI ont tous connu un parcours professionnel varié avant d'enseigner et possèdent pour une part importante d'entre eux un parcours académique. Enseigner en classe de SAS relève d'un choix particulier à chacun mais n'est pas vécu comme une gageure comme en témoigne le nombre d'années depuis lesquels les enseignants pratiquent dans ces classes.

La planification des cours revêt une importance particulière pour les enseignants des classes SAS ; celle-ci est manifeste tant par le temps qui y est consacré que par la justification à son propos. Ce dernier élément témoigne d'une approche individuelle des enseignants qui perçoivent de manière spécifique les objectifs d'une bonne planification. La planification d'une leçon relève donc majoritairement des objectifs que chacun assigne à ses élèves et des besoins perçus chez ces derniers.

Les enseignants gèrent la progression des apprentissages au travers des tests écrits et pour une part importante d'entre eux par le recours à l'évaluation formative. Néanmoins, ce recours n'est pas utilisé par tous.

La différenciation, quant à elle, est un des aspects fondamentaux de l'enseignement en classe SAS. Dès la planification, la question de la difficulté de chaque élève est pensée et les dispositifs d'enseignement sont établis de la manière la plus individuelle possible. On remarque ainsi que parmi dix compétences favorisant la différenciation, les enseignants du SAS soulignent en premier lieu l'importance de l'adaptation de son programme en fonction des élèves.

La motivation de l'élève est ensuite au cœur du dispositif pour l'impliquer dans son projet. Cette motivation s'approche pour les enseignants des classes SAS par l'établissement d'une relation de confiance, sur un travail de renforcement positif dont l'objectif est un gain d'estime pour l'élève.

Enfin, la formation continue est très importante pour les enseignants qui espèrent y trouver des apports en didactique, connaissance du contexte de l'insertion, gestion de classe, relation avec l'élève et synergie possible avec la formation professionnelle.

## **Perspective**

Ce travail, par la modestie de son propos, n'a jamais eu l'ambition d'être une fin en soi. Comme le mentionnait Febvre, « [ce travail] ne dit pas tout. Bien sûr. Il en dit assez pour réveiller les dormeurs, s'ils le veulent bien. » (Cité in Poirrier, 2004 p. 76). Afin de donner l'envie à d'autres de consacrer des travaux de recherche à l'OPTI ou plus généralement aux filières de transition, il est nécessaire de dégager quelques pistes de réflexions supplémentaires.

Cette enquête exploratoire a permis de souligner d'une part le parcours varié des enseignants et d'autre part leur stabilité dans leur profession d'enseignant au sein des classes SAS. Ces deux éléments mériteraient chacun une étude spécifique. Il pourrait en effet être pertinent en questionnant les directeurs d'établissement notamment d'évaluer l'importance du parcours de vie sur le choix d'un enseignant. D'autre part, une étude portant sur la satisfaction des enseignants permettrait de dégager les facteurs explicatifs à la fidélité au SAS.

La question de la formation continue mérite également attention puisque les enseignants des classes du SAS sont demandeurs. Or, la mise en place d'une formation de la transition a dû être revue faute de participants puisque les critères d'entrée en formation à la HEP dépendent de titre académique et de branches enseignables. Ce hiatus mériterait donc solution puisque les enseignants interrogés ne possèdent pas de formation académique dans une branche enseignable et sont exclus de facto des formations de la HEP. Comment dès lors proposer aux enseignants une formation spécifique à la transition, domaine où ils exercent leur compétence quotidiennement ?

Mais l'élément qui suscite le plus d'intérêt à notre sens est la tension entre les perspectives individuelles et l'équipe du SAS. La plupart des enseignants interrogés ont ainsi témoigné de pratiques et de perceptions très diverses de leur métier. Un cadre commun n'est ainsi ni cristallisé dans un manuel ni dans un discours institutionnel. Ceci n'est aucunement un jugement de valeur et une personne interrogée réclame notamment la mise en place d'une définition de valeurs communes à la transition. Une nouvelle enquête permettrait d'évaluer la position des enseignants par rapport à cette question. Désirent-ils l'élaboration d'un référentiel de compétences propres à la pratique de la transition ? La mise en commun de



valeurs servant à la création d'un socle institutionnel est-elle perçue comme pertinente ou comme une limitation de la liberté des enseignants du SAS ?

## **Bilan personnel**

L'objectif d'un mémoire professionnel est autant l'étude d'une problématique qu'un gain personnel pour les chercheurs. A ce titre, le bilan est riche. Tout d'abord, pour la première fois pour l'un comme pour l'autre, nous avons pu mener une petite enquête de terrain. Si le travail de groupe et l'élaboration d'une problématique nous étaient déjà quelque peu familiers, la prise de contact avec le panel, la création et surtout l'analyse du questionnaire furent largement exploratoires. Nous en retirons autant de satisfaction que de frustration tant apparaissent au moment de l'analyse les faiblesses de notre questionnaire. Les questions mal formulées (donc mal comprises), les questions manquantes ou les questions inutiles sont autant d'éléments qui constituent des freins à la qualité de notre recherche. Force nous est de constater que seule l'expérience régulière des enquêtes permet d'obtenir des résultats convaincants.

Ensuite, le cadre théorique a permis de donner sens à la notion de compétences abordées uniquement avant cette recherche au travers du référentiel de la HEP. De la phraséologie parfois difficilement saisissable de ce dernier à la réflexion autour de la constitution et l'importance des compétences, notre parcours à la HEP s'est apparenté à un parcours vers une meilleure compréhension (et non une simplification) de notions aujourd'hui à la mode.

Ce mémoire nous a enfin permis d'inscrire nos propres pratiques dans les classes des filières de transition au sein d'une communauté. La découverte majeure, pour tous deux, est l'approche largement partagée des enseignants des classes SAS de l'OPTI d'une éducabilité pour tous, d'une croyance dans les capacités de l'élève et de l'importance du travail sur la relation pédagogique : valeurs sur lesquels nous fondons nous-mêmes une grande part de nos propres pratiques, de nos propres compétences.

## Bibliographie

*Je demande à un livre de créer en moi le besoin de ce qu'il m'apporte.*  
Jean Rostand

ASTOLFI, J.-P. (2003). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles . In Astolfi, J.-P. (dir). *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux : ESF, pp. 23-52.

ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Bachmann-Hunziker, K. (2008). *S'insérer dans le monde professionnel : quel bilan deux ans après l'OPTI ?* 2e rapport intermédiaire. Lausanne : URSP.

AUGER, M.-TH. & BOUCHARLAT, CH. (2004). *Elèves « difficiles », Profs en difficulté*. Namur : Erasme ; Lyon : Chronique sociale.

BARIONI, R. (2008). « Planifier son enseignement : l'entrée par les objectifs ne serait par l'alpha et l'oméga ». *L'éducateur* 13.

BAUMARD, M. (2009). *Les nouveaux profs*. Paris : Les Petits Matins/Arte éditions.

BAUTIER, E., Charlot B. & Rochex J.-Y (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In van Zanten, A., *L'école. L'état des savoirs*. Paris : PUF, pp. 179-188.

BEHRENS, M. (dir.) (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

BELKHIRIA, S. (2007). *Etude de l'impact de la présence prolongée d'élèves très indisciplinés (ETI) à l'OPTI-Morges : quelle stratégie disciplinaire pour un enseignement plus efficace ?*

BRUNER J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

CAPITANIO, D. (2006). *Représentations et stratégies d'apprentissage du vocabulaire anglais dans une classe de l'Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion (OPTI)*.

CHOLLET, S. & Corthesy, T. (2006). *Regards croisés entre l'OPTI et le gymnase sur quelques aspects de la motivation des élèves*.

Comité de direction de la HEPL (2011). *Directives O5\_55 CAS Maître ou maîtresse de la transition*.

DEMAUREX, G. (2010). *L'apprentissage des langues étrangères prêterite-t-il les élèves allophones ? : L'avis des élèves de l'OPTI de Vevey*.

DESSAULNIERS, M.-P. & JUTRAS, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

DOLY, A.-M (2006). « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. » In Toupiol G. (dir.). *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris : FNAME et Retz, pp. 83-124.

FOUCAULT, M. (1981). « Est-il donc important de penser ? » (entretien avec D. Eribon). In *Dits et écrits IV*, Paris : Gallimard, pp. 181-182.

- GALLIKER, R. & al. (2011). *Projet Transition : rapport final*. <http://www.nahtstelle-transition.ch/files/tra8965.pdf>. Consulté le 24.05.2012.
- GAUTHIER, C. & alii (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*.  
<http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2005e?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>. Consulté le 15.04.2012.
- GAVILLET-MENTHA, F. (2011). *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires*. Lausanne : Antipodes.
- GERBER-BILLAUD, S. (2008). *Projet pédagogique avec des jeunes en transition et insertion professionnelle : "Assieds-toi sur le banc de ton avenir !"*
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles*. Paris : Minit
- HÄFELI, K., Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. Berne : CDIP
- KELLER, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Parcours de formation postobligatoires en Suisse : les sept premières années. Survol des résultats du sondage longitudinal TREE, mise à jour 2010*.  
[http://tree.unibas.ch/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/tree/redaktion/docs/Keller\\_Hupka\\_Meyer\\_2010\\_Results\\_Update\\_francais.pdf&t=1338206316&hash=b1f5f7ce8bcaefef925ec266fd852916](http://tree.unibas.ch/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/tree/redaktion/docs/Keller_Hupka_Meyer_2010_Results_Update_francais.pdf&t=1338206316&hash=b1f5f7ce8bcaefef925ec266fd852916). Consulté le 22.05.2012.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires Rennes.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.
- LE GAUFFEY M. & Perret Naguib D. (2006). *Finalisation des projets professionnels lors d'une 10ème année au sein de l'OPTI*.
- LESSARD, C. (2009). « Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ». In Etienne, R. & al. (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : de Boeck, pp. 127-144.
- LEVEILLÉ, Ch.-J. & Dufour F. (1999). «Les défis de la gestion de classe au secondaire», *Revue des sciences de l'éducation* 25(3), pp. 515-532.
- MAULINI, O & Perrenoud, P. (2009). « La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle ». In Etienne, R. & al. (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : de Boeck, pp. 55-76.
- MAXTON, H. (2009). «*Bien dans la tête, bien en société...*» : une analyse des heures de «*Compétences sociales*» à l'OPTI.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- MEIRIEU P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF
- MEYLAN, C. & Renevey, J. (2010). *Elèves de l'OPTI et employeurs : image du candidat idéal à un apprentissage*.
- NTAMAKILIRO, L. (2007). *L'OPTI : entre 10e degré et formation professionnelle : évaluation du niveau des élèves en français et en mathématiques*.
- PAGNOSSIN, E. & Armi, F. (2008). *Recherche suisses sur les transitions entre la formation et le monde du travail depuis les années 1980*. Neuchâtel : IRDP

- PAQUAY, L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation* 16, pp. 7-38.
- PAQUAY L. (1997). « Compétences : Viser la construction de compétence professionnelle ». In Paquay, L., Saussez F., Cheffert J.-L., Delory Ch., Rapaille, J.-P. et Roegiers, X. (éds.). *Scénarios pour une modularisation des études supérieures*, Bruxelles : de Boeck, pp. 55-85.
- PERRENOUD, Ph. & al. (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : de Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- POIRIER, PH. (2006). *Les enjeux de l'histoire culturelle*. Paris : Seuil.
- RAYOU, P. & van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- TRENTINI, B. (2010). *Avenir et devenir scolaire et professionnel chez un groupe d'élèves de l'OPTI de Lausanne*.
- VASTO, L. (2009). *Les élèves de l'OPTI s'estiment-ils victimes de violences institutionnelles ?*
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2002). *Enseignant : un métier à réinventer*. Barret-sur-Méouge : Ed. Yves Michel.

## **Annexe**

*Le superflu, chose très nécessaire.*  
Voltaire

## Questionnaire à l'intention des enseignant(e)s des classes SAS

Dans le cadre de notre mémoire professionnel à la HEPVaud, nous menons une enquête auprès des enseignants des classes de SAS. Il s'agit notamment de connaître vos pratiques professionnelles et votre rapport à la formation continue.

La durée pour remplir le questionnaire est de 20 minutes. Celui-ci se compose de 3 parties :

- 1) Sur des données personnelles et professionnelles.
- 2) Sur vos pratiques professionnelles
- 3) Sur votre relation à la formation continue

Vous trouverez à la fin de chacune des parties quelques lignes vides sous la rubrique **Remarques complémentaires**. N'hésitez pas à les utiliser pour préciser une réponse ou pour évoquer d'autres aspects qui vous paraissent importants et que vous n'avez pas pu suffisamment développer.

### CONSIGNE

**Merci de répondre le plus honnêtement possible aux questions. Il vous est évidemment permis de ne pas répondre à certaines d'entre elles.**

**Selon les questions, veuillez souligner ce qui convient. Ex : OUI/NON**

### IMPORTANT

Vos réponses resteront strictement **confidentielles et anonymes** !

**Un très grand merci de participer à cette enquête !!!**

### Partie 1 : Données personnelles et professionnelles

#### A) Généralités

1. Age : .....

2. Sexe : .....

3. Taux d'activité en % : a. ...., en heures : b. ....

Depuis combien d'années enseignez-vous

- 4. tout établissement confondu : .....
- 5. à l'OPTI : .....
- 6. dans les classes SAS : .....

6. Quelle(s) branche(s) enseignez-vous actuellement au SAS ?

.....  
.....

7. Avez-vous une maîtrise de classe ou autres responsabilités au sein de l'établissement? oui / non

8. Si oui laquelle? : .....

9. Avant de suivre votre formation pédagogique, quelle formation avez-vous suivi ?

.....  
.....  
.....

10. Formation pédagogique :

Lieu de la formation (Hep, IFFP, école normale, autre)	Titre obtenu
.....	.....
.....	.....

11. De quelle année date la fin de votre formation pédagogique ? .....

12. Avez-vous pratiqué un autre métier que celui d'enseignant ? oui / non

13. Si oui, le(s)quel(s) ? .....

.....  
.....

### 1. Raisons de votre enseignement à l'OPTI

14. Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner à l'OPTI ?

.....  
.....  
.....  
.....

15. Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner dans les classes SAS ?

.....  
.....  
.....

## 2. Remarques complémentaires

.....  
.....  
.....  
.....

## Partie 2 : pratiques d'enseignement

### A) Organiser et animer des situations d'apprentissage

16. Combien d'heures par semaine consacrez-vous à l'élaboration de vos cours ? : .....

17. Sur quelle(s) base(s) définissez-vous les objectifs **disciplinaires** à atteindre par vos élèves ?

.....  
.....  
.....

18. Quels sont, à votre avis, les éléments auxquels un enseignant doit tenir compte dans sa **préparation d'une leçon** pour que celle-ci soit efficace ?

.....  
.....  
.....  
.....



19. Possédez-vous une **brochure particulière** qui vous sert de base pour la création de vos séquences d'enseignement et si oui, quel en est son titre ? **oui / non**

20. Pour créer vos séquences, quels moyens utilisez-vous ? Estimer la fréquence de vos utilisations, en l'entourant, pour chacun de ces types de matériel.

a. Manuel de l'école obligatoire	Toujours / souvent / parfois / jamais
b. Manuel de l'école professionnelle	Toujours / souvent / parfois / jamais
c. Manuel parascolaire	Toujours / souvent / parfois / jamais
d. Matériel créé par des collègues	Toujours / souvent / parfois / jamais
e. Internet (gomaths, françaisfacile, etc.)	Toujours / souvent / parfois / jamais
f. Manuel étranger (français, belge, canadien)	Toujours / souvent / parfois / jamais
g. Discussion avec des collègues	Toujours / souvent / parfois / jamais
h. Autres <sup>22</sup> :	Toujours / souvent / parfois / jamais
i. Autres :	Toujours / souvent / parfois / jamais

## B) Gérer la progression des apprentissages

21. Existe-t-il un plan d'étude interne à votre établissement définissant des compétences que les élèves doivent acquérir ? : **OUI / NON**

22. Si un tel plan existe, quels sont les objectifs pour votre discipline que les élèves doivent remplir à la fin de leur année à l'OPTI ?

.....

.....

.....

.....

<sup>22</sup> Si vous répondez « autres », merci d'indiquer quel(s) type(s) de matériel utilisez-vous.

23. Et selon votre propre appréciation (ou au cas où il n'y a pas de plan d'étude commun), quels sont les objectifs pour votre discipline que les élèves doivent remplir à la fin de leur année à l'OPTI ?

.....

.....

.....

.....

24. Comment procédez-vous pour évaluer l'acquisition des savoirs par vos élèves ?

.....

.....

.....

.....

25. Pratiquez-vous l'évaluation formative avec vos élèves ? OUI/NON

26. Pourquoi ? .....

.....

.....

.....

27. Si vous pratiquez une telle évaluation, à quel moment et sous quelle forme le faites-vous ?

.....

.....

.....

.....

### C) Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation

28. Pratiquez-vous un enseignement différencié en fonction de vos élèves ? OUI / NON

29. Parmi ces dix compétences, lesquelles vous paraissent les plus nécessaires pour pratiquer un enseignement différencié ?

Numérotez-les en fonction de leur importance (10 = très important ; 1 = moins important)

COMPETENCES	CLASSEMENT
a. Savoir observer un enfant en situation, avec ou sans instruments	
b. Savoir construire des situations didactiques sur mesure (à partir de l'élève singulier plus que du programme)	
c. Pratiquer une approche systémique, ne pas chercher de bouc émissaire ; avoir l'expérience de la communication, du conflit, du paradoxe, du rejet, du non-dit, ne pas se sentir attaqué ou menacé personnellement au moindre dysfonctionnement.	
d. Etre familier d'une approche large de la personne, de la communication, de l'observation, de l'intervention, de la régulation.	
e. Avoir une maîtrise théorique et pratique des aspects affectifs et relationnels de l'apprentissage, avoir une culture psychanalytique de base.	
f. Savoir qu'il faut souvent sortir du registre proprement pédagogique pour comprendre et intervenir efficacement.	
g. Disposer de bases théoriques fortes en psychologie sociale du développement et de l'apprentissage.	
h. Savoir tenir compte des rythmes des individus plus que des calendriers de l'institution.	
i. Etre convaincu que les individus sont tous différents et que ce qui « marche » avec l'un ne « marchera » pas nécessairement pour l'autre.	
j. Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, les différences personnelles et culturelles.	

#### D) Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail

30. Quels aspects particuliers vous semblent les plus importants à travailler pour restaurer un rapport serein entre vos élèves et les savoirs à enseigner ? .....

.....

.....

.....

31. Comment motivez-vous vos élèves dans chacune de vos disciplines ?

.....

.....

.....

#### E) Remarques complémentaires

.....

.....

.....

### Partie 3 : La formation continue

#### A) Etat des lieux

32. Avez-vous suivi des formations continues en lien avec l'enseignement ? : OUI / NON

33. Quel type de formations continues en lien avec l'enseignement avez-vous déjà suivi ?

Lieu de formation	Objet du cours

#### B) Attentes

34. Seriez-vous disposé à suivre une formation continue spécifique aux filières d'enseignement de la transition ? OUI / NON

35. Pourquoi? .....

.....  
.....  
.....

36. Quelles seraient vos attentes envers une telle formation (didactique, disciplinaire, gestion de classe, relation à l'élève, contexte professionnel, autres )?

.....  
.....  
.....  
.....

**C) Remarques complémentaires**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Merci de votre participation !!**

Merci de renvoyer le questionnaire rempli par e-mail à [pierrehenri.beyriere@vd.educanet2.ch](mailto:pierrehenri.beyriere@vd.educanet2.ch) ou à remettre dans le casier « P.-H. Beyrière » à la salle des maîtres de l'OPTI centre à Lausanne.