

Conseil de l'Europe

Conférence des Organisations Internationales

Non Gouvernementales

Commission « Education et Culture »

En coopération avec le Programme Pestalozzi

LE METIER D'ENSEIGNANT AU 21ème SIECLE

RAPPORT

Groupe de travail « Enseignant 21 »

Roseline MOREAU, François DEBROWOLSKA, Michèle MORITZ

STRASBOURG - SEPTEMBRE 2014

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé à ce travail.

En premier lieu, nos remerciements s'adressent à Sabine Rohmann, Présidente de la Commission « Education et Culture » qui a initié la réflexion sur le métier d'enseignant au 21^{ème} siècle, travaillé avec nous à l'élaboration du questionnaire, nous a encouragés dans notre démarche, en nous manifestant une confiance totale.

Nous remercions également Josef Huber, responsable du Programme Pestalozzi, pour la qualité et la pertinence de ses interventions, ainsi que ses collaborateurs directs, Didier Fauchez, responsable de la plateforme informatique, et Narindra Ravahimanana, assistante. Nous avons apprécié tout particulièrement leur disponibilité et leur professionnalisme. Nous avons en effet rencontré des interlocuteurs à l'écoute, prêts à nous apporter à tout moment leur appui, et qui nous ont soutenus tout au long de ce travail.

Nous remercions aussi les membres du réseau Pestalozzi, Maria Brown, Ivana Sauha et José Luis Martinez Garcia, pour leur « Recension des travaux européens en cours sur le métier d'enseignant »

Enfin, nous remercions les membres du groupe de travail « Enseignant 21 » ou « Teacher 21 », les collègues qui ont conduit des interviews, qui ont diffusé le questionnaire par l'intermédiaire de leur OING, dans leur entourage, toutes celles et ceux qui ont participé à la saisie des réponses sur la plateforme Pestalozzi.

Nous adressons un remerciement tout particulier à tous les enseignants qui ont accepté de répondre au questionnaire. Ils ont parlé de l'exercice de leur métier au quotidien avec sincérité, avec conviction et avec l'espoir d'être entendus. Sans eux nous n'aurions pas pu rédiger ce rapport. Bravo à toutes et à tous !

Sommaire

Remerciements	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	9
1. CADRE GENERAL DE NOTRE TRAVAIL	11
1.1. HISTOIRE DE LA DÉMARCHE	11
1.2. SPÉCIFICITÉS ET LIMITES DE CE TRAVAIL	12
1.2.1. Un recueil de témoignages	12
1.2.2. Pas de valeur statistique	12
1.2.3. Des témoignages anonymes	12
1.2.4. Notre approche de ces « paroles d'enseignants »	13
1.3. UN CODE TYPOGRAPHIQUE...	13
1.3.1. Le point en début de ligne	13
1.3.2. Les textes encadrés	13
2. LA SITUATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	14
2.1. COMMENT LES ENSEIGNANTS APPRÉCIENT LEUR SITUATION PROFESSIONNELLE	14
2.1.1. Ce qui plaît aux enseignants dans leur situation professionnelle	14
2.1.1.1. Organiser les apprentissages	14
2.1.1.2. Communiquer avec les élèves	15
2.1.1.3. Travailler en équipe	15
2.1.1.4. Partager des valeurs	15
2.1.1.5. Donner et recevoir : un «travail d'éducation»	15
2.1.2. Ce qui ne convient pas aux enseignants	16
2.2. LES NOUVEAUX DÉFIS À RELEVER DANS LE FUTUR	16
2.2.1. La perte de repères des élèves	16
2.2.2. La nécessité «d'éduquer d'abord»	17
2.2.3. Les nouvelles technologies	17

2.2.4. Un défi fondamental : la sauvegarde de la démocratie	17
2.2.5. Le dialogue avec les parents	18
2.2.6. Le sens du métier d'enseignant	18
2.3. LES INTERROGATIONS DES ENSEIGNANTS	19
2.3.1. Leur compétence par rapport à la matière enseignée	19
2.3.2. La relation enseignants-élèves	20
2.3.2.1. Gérer la violence	20
2.3.2.2. Gérer les différences de génération entre enseignants et élèves	20
2.3.2.3. Une remise en cause globale	20
2.3.2.4. Les conditions d'exercice du métier	20
2.3.2.5. La construction de sens pour les enseignants et pour les élèves	20
2.4. LA RECONNAISSANCE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT	21
2.4.1. Les enseignants se sentent reconnus par	21
2.4.1.1. Les élèves	21
2.4.1.2. Les collègues	22
2.4.1.3. Les parents	22
2.4.1.4. La hiérarchie	22
2.4.2. La non-reconnaissance	23
2.4.3. Propositions des enseignants	25
2.4.3.1. Ils sont conscients de l'ampleur des problèmes à traiter	25
2.4.3.2. Ils formulent des propositions	26
3. LES DOMAINES D'ENSEIGNEMENT	27
3.1. L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME ET LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE	27
3.1.1. Ce qui se pratique	28
3.1.1.1. Une éducation au respect	28
3.1.1.2. Education au « vivre ensemble », à la démocratie...	33
3.1.1.3. La prévention de la violence et la discipline en classe	43
3.1.2. Ce que les enseignants en pensent	46
3.1.2.1. Certains enseignants sont contre	46
3.1.2.2. Cela n'est pas au programme	46
3.1.2.3. On s'éloigne du métier d'enseignant	46
3.1.2.4. Mission du professeur responsable de la classe	47
3.1.2.5. Les enseignants dans leur grande majorité sont pour	47
3.1.2.6. Les enseignants se sentent démunis et bien seuls	47
3.1.2.7. Les enseignants manquent de formation à la prévention de la violence	48
3.1.2.8. L'élaboration du projet personnel...	48
3.1.2.9. Beaucoup d'enseignants « heureux dans leur métier »	48
3.1.3. Conclusion	49

3.2. LA PÉDAGOGIE _____ 49

3.2.1. Temps prévu pour permettre aux apprenants d'identifier leurs points forts et leurs points faibles ___ 49

- 3.2.1.1. « Non ! » _____ 49
- 3.2.1.2. « Pas le temps ! » _____ 50
- 3.2.1.3. « Oui ! » : démarches mises en œuvre _____ 50

3.2.2. Des démarches d'apprentissage spécifique adaptées aux capacités des apprenants _____ 52

- 3.2.2.1. Différenciation pédagogique _____ 52
- 3.2.2.2. Individualisation _____ 54
- 3.2.2.3. Pas de différenciation ni d'individualisation. _____ 55

3.2.3. Mise en œuvre d'un apprentissage par compétences _____ 56

- 3.2.3.1. Pour les élèves de 12 à 18 ans _____ 56
- 3.2.3.2. Pour les élèves de 5 à 12 ans _____ 57

3.2.4. Mise en œuvre d'une pédagogie interdisciplinaire _____ 58

- 3.2.4.1. Pédagogie par projets _____ 58
- 3.2.4.2. Regroupements ponctuels d'enseignants autour d'une même thématique _____ 58
- 3.2.4.3. Exemples d'activités interdisciplinaires _____ 59
- 3.2.4.4. Travaux personnels encadrés _____ 59
- 3.2.4.5. Voyages pédagogiques et sorties culturelles (cinéma) _____ 59
- 3.2.4.6. Méthodologie des apprentissages _____ 59
- 3.2.4.7. Spécificité de l'enseignement technique _____ 59
- 3.2.4.8. Cas particulier pour les enfants de 6 à 11 ans _____ 59
- 3.2.4.9. Des enseignants se posent la question _____ 59
- 3.2.4.10. Pas de pédagogie interdisciplinaire _____ 59

3.2.5. Mise en œuvre d'une pédagogie par projets _____ 60

- 3.2.5.1. Elèves de 12 à 18 ans _____ 60
- 3.2.5.2. Elèves de 6 à 12 ans _____ 62

3.2.6. L'éducation à l'esprit critique _____ 63

- 3.2.6.1. Un principe pédagogique _____ 63
- 3.2.6.2. Internet et des outils multimédia _____ 63
- 3.2.6.3. Mise en œuvre dans les différentes disciplines _____ 64
- 3.2.6.4. Exemples détaillés d'éducation à l'esprit critique _____ 64

3.3. L'ÉDUCATION AUX CHOIX PROFESSIONNELS _____ 66

3.3.1. Ce qui se pratique _____ 67

- 3.3.1.1. Mission assumée par un professeur _____ 67
- 3.3.1.2. Mission assumée par l'établissement d'enseignement _____ 71

3.3.2. Ce que les enseignants aimeraient faire _____ 72

3.3.3. Conclusion _____ 73

3.4. L'UTILISATION DES NOUVELLES TECHNIQUES NUMÉRIQUES _____ 74

3.4.1. Ce qui se pratique _____ 74

- 3.4.1.1. Avant les cours _____ 74
- 3.4.1.2. Pendant les cours _____ 74
- 3.4.1.3. Après les cours _____ 75
- 3.4.1.4. Objectifs visés _____ 77

3.4.2. Difficultés de mise en pratique	78
3.4.2.1. Il n'est pas vraiment utile d'utiliser les techniques numériques, car :	78
3.4.2.2. Cela présente des avantages et des inconvénients	79
3.4.2.3. Certains voudraient s'informer, apprendre...	79
3.4.3. Démarches pédagogiques pour que les élèves apprennent à intégrer les savoirs à partir du numérique	79
3.4.3.1. Informations sur les différents outils par :	79
3.4.3.2. Mises en situation, grâce à :	79
3.4.3.3. Démarche d'étude critique de l'utilisation de l'informatique à travers l'ensemble des outils	80
3.4.4. Risques, dangers et limites de l'utilisation des médias sociaux	81
3.4.4.1. Utilisation correcte de l'outil informatique :	81
3.4.4.2. Echanges en grand groupe, avec le professeur	81
3.4.4.3. Recherches individuelles ou en sous-groupes	82
3.4.5. Rôle de l'enseignant dans l'éducation à l'utilisation des médias	83
3.4.5.1. La prévention	83
3.4.5.2. La distance critique	83
3.4.5.3. La responsabilisation	84
3.4.5.4. L'accompagnement des élèves dans leur pratique	84
3.4.5.5. La vigilance	84
3.4.5.6. La curiosité intellectuelle	84
3.4.5.7. Certains enseignants sont pour, d'autres contre...	84
4. ROLE DE L'ENSEIGNANT AUJOURD'HUI	86
4.1. POSITIONNEMENT DE L'ENSEIGNANT PAR RAPPORT À L'ÉLÈVE ET AUX SAVOIRS	86
4.1.1. Par rapport à l'élève	86
4.1.1.1. « Se positionner »?	86
4.1.1.2. Apporter des connaissances	86
4.1.1.3. Transmettre une expérience	87
4.1.1.4. Faciliter le processus d'apprentissage	87
4.1.1.5. Accompagner l'élève	87
4.1.1.6. Etre un référent	88
4.1.2. Par rapport aux savoirs	89
4.1.2.1. Transmettre des savoirs	89
4.1.2.2. Développer des méthodologies d'apprentissage	90
4.1.2.3. Faciliter la construction de sens pour les apprentissages	91
4.2. LE RÔLE ÉDUCATIF PAR RAPPORT AUX ÉLÈVES	92
4.2.1. Un rôle d'enseignant mais lequel ?	92
4.2.2. Une centration sur les élèves, d'abord	92
4.2.3. Un enseignant-référent	93
4.3. POSITIONNEMENT DE L'ENSEIGNANT PAR RAPPORT À LA DISCIPLINE	94

4.3.1. Faire appliquer des règles « extérieures » _____	94
4.3.2. Fixer des règles afin de pouvoir enseigner _____	94
4.3.3. Fixer des règles et les expliquer aux élèves _____	95
4.3.4. Construire des règles avec les élèves _____	95
4.3.5. Travailler sans problème de discipline _____	95
4.4. POSITIONNEMENT PAR RAPPORT AUX PARENTS _____	96
4.4.1. Rôle de suppléance _____	96
4.4.2. Construction d'une coopération entre parents et enseignants _____	97
4.4.3. Développement d'une coopération _____	98
5. LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS _____	99
5.1. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS _____	99
5.1.1. Pas de formation initiale _____	99
5.1.2. Pas de formation à la gestion des relations avec les élèves, durant la formation initiale _____	99
5.1.3. Oui : une formation initiale à la relation avec les élèves _____	100
5.1.4. Formation par l'expérience et la formation continue _____	101
5.2. LES BESOINS EN FORMATION PROFESSIONNELLE _____	102
5.2.1. En « sciences humaines » _____	102
5.2.2. Besoins en formation disciplinaire et méthodologique _____	102
5.2.3. Besoins d'analyser leur pratique avec des formateurs compétents _____	103
5.2.4. Besoins spécifiques en formation à la relation _____	104
5.2.5. Formation par l'expérience et avec les pairs _____	105
5.2.6. Autres besoins exprimés par les professeurs _____	105
6. PAROLES LIBRES _____	107
6.1. Un contexte démobilisateur _____	107
6.2. Une hiérarchie coupée du monde des enseignants _____	108
6.3. Un métier dévalorisé _____	108
6.4. Des programmes contraignants _____	109

6.5. La difficulté ... d'exercer son propre métier _____	110
6.6. Une formation inadaptée aux besoins _____	111
6.7. Le métier d'enseignant : un métier impossible ! _____	112
6.8. le métier d'enseignant : du bonheur ! _____	113
6.9. Le questionnaire interrogé _____	113
7. LES POINTS-CLES DES REPONSES DES ENSEIGNANTS _____	115
7.1. L'enseignant d'aujourd'hui face aux défis à relever _____	115
7.2. L'éducation aux droits de l'homme et la prévention de la violence _____	115
7.3. La Pédagogie _____	116
7.4. L'éducation aux choix professionnels _____	116
7.5. L'éducation et l'arrivée du numérique _____	117
7.6. La formation professionnelle des enseignants du 21 ^{ème} siècle _____	117
8. CONCLUSION : UN CHANTIER OUVERT _____	118
8.1. Avec les OING (Organisations Internationales non Gouvernementales) _____	118
8.2. Avec le Programme Pestalozzi _____	118
8.3. Des réponses et des attentes _____	118
8.4. Des demandes _____	118
8.5. Un chantier en cours _____	118
8.6. « Comment allez-vous nous aider ? » _____	119
9. RECENSION DES TRAVAUX EUROPEENS EN COURS SUR LE METIER D'ENSEIGNANT _____	120
9.1. Teachers for 21 st century: A Literature review _____	120
9.1.1. Introduction _____	120
9.1.2. Background _____	121
9.2. Teachers of the 21st century: Main principles and values _____	121
9.3. Teachers of the 21 st century: Attitudes, skills and knowledge _____	123
9.4. Teachers of the 21 st century: Image and Commitment _____	125
9.5. The Way Forward _____	126
9.6. References : _____	127

Introduction

Nous, les européens, sommes aujourd'hui confrontés à un changement massif des sociétés, sociétés multiculturelles, qui cherchent à « vivre ensemble » et qui, dans le même temps se referment sur leurs identités culturelles propres. Nous sommes immergés dans les évolutions technologiques (nanotechnologie, robotique, biotechnologie), dans les nouvelles technologies informatiques avec les media sociaux, les « clouds », les écosystèmes numériques. Dans chacun de nos pays européens, le monde du travail fait face à des changements majeurs : travail en « essaim », qui entraîne une gestion de liens faibles entre des collaborateurs habitués à communiquer virtuellement. D'une part une tendance à l'individualisme et, d'autre part, une tendance à l'hyper-connectivité.

Ces changements ont entraîné un bouleversement de nos modes de vie, de nos modes de communication et de nos relations. En fin de compte, vers quoi allons-nous ? Est-ce que les valeurs de démocratie, respect de la dignité humaine, respect des Droits de l'Homme... par exemple, ont encore droit de cité ?

Face au bouleversement de nos sociétés actuelles reste-t-il un levier mobilisateur pour un nouveau désir de vivre et d'agir en citoyen au cœur de l'Europe et du monde d'aujourd'hui ?

Telles sont les questions sur lesquelles nous avons travaillé, au Conseil de l'Europe, dans le cadre de la Commission Education et Culture (conférence des OING), dès septembre 2012. Nous nous sommes alors interrogés sur l'un de ces leviers mobilisateurs : l'école, et ses principaux acteurs : les enseignants et les élèves. Nous nous demandons comment les enseignants voient leur métier, quels sont leurs soucis, leur craintes, pour le présent et pour l'avenir, quels sont leurs besoins.

C'est ainsi que nous est venue l'idée d'un sondage auprès d'enseignants européens. Nous avons donc élaboré un questionnaire sur « le métier d'enseignant au 21^{ème} siècle ». A partir de ce questionnaire, nous espérons obtenir des réponses sur :

→ la pratique actuelle du métier d'enseignant dans la région ou le pays de la personne interrogée ;

→ les impacts des défis du 21^{ème} siècle sur l'enseignement en général et sur la pratique de la personne interrogée en particulier ;

→ la conception de la personne interrogée sur la « balance pédagogique » entre :

- la transmission des savoirs de sa discipline,
- l'acquisition des aptitudes transversales
- la construction des compétences indispensables pour accéder au marché du travail européen

→ La formation continue dont bénéficie (ou non) l'enseignant interrogé afin de faire évoluer sa pratique professionnelle.

Dans le même temps, la Commission Education et Culture et le Programme Pestalozzi ont convenu d'unir leurs forces pour produire un travail commun en vue d'apporter leur contribution aux évolutions nécessaires dans la formation des enseignants d'aujourd'hui.

Dans ce dossier, nous présentons :

- le cadre général de notre travail,
- les résultats des réponses aux questionnaires,
- les points-clés des réponses des enseignants,
- une recension des travaux européens en cours sur le métier d'enseignant,

1. CADRE GENERAL DE NOTRE TRAVAIL

1.1. Histoire de la démarche

Les membres de la Commission Education et Culture du Conseil de l'Europe (Conférence des OING) ont convenu de constituer des groupes de travail afin de structurer leur réflexion et leur action au sein de cette commission. Quatre groupes ont commencé leurs travaux en juin 2012 :

- L'éducation aux media,
- L'enseignement de l'histoire,
- L'Education au «vivre ensemble»,
- Le métier d'enseignant au 21^{ème} siècle.

Vingt-cinq participants se sont retrouvés lors de la première rencontre du groupe «Teacher 21» (métier d'enseignant au 21^{ème} siècle).

Dans un premier temps, nous avons convenu d'élaborer un questionnaire à destination des enseignants européens. Lors des rencontres de juin 2012 et octobre 2012, le groupe a travaillé à la construction de ce questionnaire, d'abord sous forme d'un « brainstorming », en grand groupe, puis en petits groupes de 6 à 7 participants. Un groupe de pilotage de 3 personnes s'est alors constitué pour l'élaboration du questionnaire définitif.

En janvier 2013, des membres du groupe ont mené des entretiens « exploratoires » avec des enseignants européens, en face à face, par téléphone ou par skype. Ces entretiens ont permis de collecter des informations conséquentes, mais, à l'expérience, il s'est avéré que nous ne pouvions pas continuer, en raison du faible nombre d'intervieweurs et de la difficulté du traitement des données obtenues.

C'est alors que nous avons convenu, en accord avec la Présidente de la Commission Education et Culture et avec le responsable du programme Pestalozzi, de diffuser les questionnaires sur une plateforme informatique mise en place par le programme Pestalozzi.

Lors de la réunion de la Commission Education et Culture de juin 2013, nous avons dénombré une soixantaine de participants au sous-groupe « Teacher 21 ». A partir de cette date, les enseignants ont pu répondre par écrit, directement sur la plateforme. Cette étape d'enregistrement des réponses s'est étalée sur plusieurs mois, jusqu'à fin octobre 2013, date de clôture des saisies des réponses au questionnaire en ligne.

C'est ainsi que, début novembre 2013, nous disposons de l'ensemble des réponses enregistrées émanant de 197 enseignants européens (Allemagne, Belgique, Espagne, France, Grande-Bretagne, Grèce, Hongrie, Italie, Lituanie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Turquie, Ukraine).

Le groupe de pilotage a collecté les données saisies sur la plateforme, soit près de 1000 pages et commencé un travail de lecture, de classification des réponses et commentaires et d'analyse

pour extraire les idées principales et établir d'abord une synthèse des réponses et ensuite un rapport.

Nous avons, en nous référant au questionnaire initial, organisé les réponses en 5 catégories :

- La situation professionnelle des enseignants
- Les domaines d'enseignement
- Le rôle de l'enseignant d'aujourd'hui
- La formation professionnelle des enseignants
- Paroles libres.

1.2. Spécificités et limites de ce travail

1.2.1. Un recueil de témoignages

Nous tenons à préciser que ce rapport rend compte d'un recueil de témoignages auprès d'enseignants européens. Cette première investigation, pourrait, ensuite, déclencher un travail de recherche plus élaboré, mais il s'agit là d'un autre type de démarche. De ce fait, nous sommes tout à fait conscients des limites de ce rapport. Il n'a pas la prétention d'être exhaustif. Nous souhaitons avant tout apporter ici notre contribution à la réflexion sur le métier d'enseignant au 21^{ème} siècle. Nous avons mis en forme les données anonymes, le plus fidèlement possible. D'où le souci constant de citer les enseignants afin que le lecteur puisse avoir directement accès à leur parole.

1.2.2. Pas de valeur statistique

La méthode utilisée et l'objectif visé ne permettent pas de tirer de conclusions en termes de statistiques. Mais cela n'enlève rien à la qualité des réponses qui ont valeur de témoignage.

1.2.3. Des témoignages anonymes

Nous avons voulu donner la parole aux enseignants directement, sans intermédiaire aucun, en leur garantissant l'anonymat. Nous avons voulu leur donner l'occasion de se faire entendre. Certains n'ont pas souhaité s'exprimer et d'autres l'ont fait avec conviction, parfois avec passion, et dans tous les cas avec la volonté d'apporter leur pierre à l'édifice : une réflexion sur l'avenir de leur métier.

1.2.4. Notre approche de ces « paroles d'enseignants »

Les enseignants qui ont accepté de témoigner nous ont confié des messages qui venaient de leur vécu, de leur quotidien, de leur cœur pour ainsi dire. Ils ont une mission délicate dans un contexte social difficile et changeant. Leur témoignage nous a paru incontournable dans ce contexte. Nous n'avons pas le recul nécessaire pour donner des conseils sur une profession qui vit comme dans un « happening » les changements en direct.

Dans ces conditions il nous a semblé pertinent de donner la parole aux enseignants et de les écouter. C'est leur parole et nous la respectons. Et si nous voulons ne pas passer à côté, il nous appartient de la prendre en compte. Telle quelle. Comme en justice. Car les enseignants se sont exprimés avec sincérité. Ils nous ont accordé leur confiance et par notre intermédiaire, « au Conseil de l'Europe ».

C'est en effet dans le cadre de la commission « Education et culture » et du groupe de travail « Teacher21 » que nous avons été mandatés pour procéder à cette enquête, sous cette forme, avec la participation de Josef Huber, responsable du programme Pestalozzi au Conseil de l'Europe. C'est dans ce cadre et avec ces limites que nous restituons les témoignages des enseignants européens.

1.3. Un code typographique...

1.3.1. Le point en début de ligne

Pour faciliter la lecture et l'identification des citations, nous avons utilisé un code typographique dans la majorité des cas avec le souci de ne pas alourdir le texte. Ce code typographique est le point qui précède en début de ligne les guillemets contenant la citation extraite des réponses au questionnaire :

- « Citation »

1.3.2. Les textes encadrés

Pour aider le lecteur à suivre l'exposé des idées des enseignants les textes encadrés nous ont paru bien synthétiser à un moment donné le thème du chapitre. Nous l'avons « encadré » comme le texte de ce cadre sans aucune volonté de hiérarchiser les idées exprimées.

2. LA SITUATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Nous avons organisé notre analyse à partir des réponses aux questions fermées et des commentaires qui ont été apportés à la suite de ces questions. Nous avons ainsi dégagé d'abord ce qui plaît aux enseignants puisque c'était la question, dans l'exercice de leur profession, sans ordre hiérarchique, ensuite ce qui ne leur convient pas, pour en arriver aux défis à relever.

2.1. Comment les enseignants apprécient leur situation professionnelle

2.1.1. Ce qui plaît aux enseignants dans leur situation professionnelle

2.1.1.1. Organiser les apprentissages

Nous constatons que les enseignants soulignent qu'ils sont heureux de :

- « susciter l'intérêt des élèves »,
- « partager leurs connaissances »,
- « transmettre un savoir et un savoir-être »,
- « transmettre des connaissances, une curiosité et l'envie d'en savoir toujours plus » amener les élèves à « acquérir de nouvelles connaissances »
- et aussi « enseigner de nouvelles stratégies, expérimenter de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre ».

En somme, nous observons qu'ils se positionnent comme pédagogues
qui prennent en compte les élèves tels qu'ils sont
et cherchent à les mobiliser non seulement pour des apprentissages
mais aussi pour l'acquisition de
savoir- être et de savoir-faire.
Et cela « leur plaît ».

2.1.1.2. Communiquer avec les élèves

Les professeurs apprécient le contact avec les élèves au quotidien, en classe, mais aussi le suivi durant leur scolarité, le fait de les voir progresser, d'échanger avec eux, de découvrir

- « ce qu'ils nous apprennent de leur génération et de l'évolution de la société ».

Ils aiment, à partir de leur propre expérience de la vie, faire réfléchir les élèves sur leur vécu, sur l'actualité, sur leurs valeurs de référence :

- « Le contact avec les jeunes me paraît toujours aussi intéressant, aussi motivant qu'au début de ma carrière ».

2.1.1.3. Travailler en équipe

Nous trouvons seulement deux commentaires sur les bénéfices du travail en équipe de professeurs à propos de l'apprentissage des langues et de la mise en œuvre de projets européens. Les enseignants qui ont répondu au questionnaire se voient d'abord dans leur face à face pédagogique. Le travail en équipe se révèle utile dans la conduite en commun de projets.

2.1.1.4. Partager des valeurs

Les enseignants s'expriment longuement sur les finalités de leur métier, leur bonheur d'aider les élèves à se construire, à préparer leur avenir, non seulement par l'obtention de diplômes mais encore par le développement de savoir-être (compétences relationnelles, esprit critique, curiosité intellectuelle...).

Les professeurs aiment

- « partager leur passion » pour leur discipline.

Et ils ajoutent :

- « quand j'arrive à éveiller la même passion, c'est un vrai plaisir » !

Ils apprécient aussi, pour certains, la liberté d'organisation, l'autonomie dans leur travail, et le fait de « faire expérimenter des valeurs », de réfléchir aux apports des différentes cultures. Etre différent ce n'est pas « être pire que... »

2.1.1.5. Donner et recevoir : un «travail d'éducation»

Plusieurs enseignants livrent à la fois leur ressenti et leur « intelligence du métier » en quelques phrases-clés.

En voici un exemple :

- « Pouvoir accompagner les jeunes dans leur évolution restera toujours pour moi un vrai cadeau. C'est humainement et intellectuellement intéressant. Ils nous mettent au défi de mille manières, le travail ne devient jamais ennuyeux. On donne et on reçoit autant en retour à condition de savoir prendre les élèves comme ils sont. C'est un travail d'éducation au sens le plus large du terme ».

En fin de compte, les enseignants disent que, ce qui leur plaît,
est d'abord lié à un désir « d'éduquer »,
de faciliter chez les élèves non seulement l'apprentissage de savoirs,
mais le développement de compétences personnelles et sociales,
même si cela demeure difficile.

2.1.2. Ce qui ne convient pas aux enseignants

Il nous faut préciser aussi qu'en réponse à cette question, « qu'est-ce qui vous plaît... » posée abruptement au début du questionnaire quelques personnes parlent d'emblée de ce qui leur déplaît dans leur métier, et pas de ce qui leur plaît, car elles ne trouvent rien à mentionner dans ce qui leur plaît.

Elles parlent des difficultés de gestion des groupes d'élèves, du désintérêt des jeunes pour les apprentissages, du changement continu des programmes. Ces enseignants soulignent qu'ils avaient choisi leur métier par intérêt pour la discipline et pour les élèves, et qu'aujourd'hui ce métier est devenu un fardeau. Il ne reste que la garantie du salaire. Certains disent clairement réfléchir à une réorientation de leur carrière. Ces aspects vont apparaître et réapparaître dans les autres questions et seront détaillés dans les chapitres 4 et 5.

2.2. Les nouveaux défis à relever dans le futur

Cette question suscite des « réponses-chocs ». D'entrée de jeu, un enseignant indique qu'il doit déjà relever

- « de nombreux défis qui sont à la fois ceux du présent et ceux du futur ».

2.2.1. La perte de repères des élèves

Comment les élèves pourraient-ils construire leur identité, disent les enseignants alors que, d'une part, ils ne s'y retrouvent pas dans les valeurs dont nous parlons en classe et que, d'autre part, ils sont confrontés à des problèmes familiaux, à la violence, et sont, souvent livrés à eux-mêmes ?

- Il en résulte « qu'ils sont souvent étonnés par la façon dont nous abordons les questions ».

- La perte des repères est « inquiétante », précise un enseignant
- « surtout du côté du savoir- être.... Certains jeunes affirment : j'ai tous les droits, je peux faire ce que je veux! Eh bien NON ! car les codes sociaux RESPECT de l'autre et de soi-même doivent être et rester une valeur de notre société, même si certains partenaires - les parents, le plus souvent - ont déjà démissionné » !

2.2.2. La nécessité «d'éduquer d'abord»

Face à la perte de repères des jeunes, il s'agit de

- « faire face à l'éducation des élèves plus qu'à l'enseignement ».

Tel est un des principaux défis que les enseignants doivent relever dès maintenant.

2.2.3. Les nouvelles technologies

Cette question a suscité de nombreux commentaires.

- Face au «tout technologique », comment réagir, se former, former les élèves, mobiliser leur attention, prendre de la distance, éduquer au sens critique ?
- De plus, les moyens techniques font défaut : « L'adaptation continuelle aux évolutions technologiques, n'est pas évidente car les moyens alloués aux établissements sont très limités. Certains établissements, malgré ce qu'ils en disent, sont loin de permettre à l'enseignant de disposer de technologies efficaces et de qualité. On leurre l'opinion publique en faisant croire que les établissements sont bien équipés » !

Comment traiter le changement de culture entre les élèves et la majorité des enseignants ? C'est une des principales questions des enseignants.

2.2.4. Un défi fondamental : la sauvegarde de la démocratie

Nous prenons la liberté de citer intégralement, deux enseignants européens qui semblent se répondre ...d'Est en Ouest.

- « Il est difficile d'inculquer le respect des droits de l'homme, le respect des lois aux enfants, qui, tous les jours, font face à l'information sur la corruption, sur l'arbitraire des politiciens et des structures de force ; la plupart de mes élèves font face en personne à l'arbitraire, à la goujaterie de la part de la police, de fonctionnaires. Leur assurer que la démocratie et le respect de la loi existent est vraiment est très difficile. »

En écho :

- Nous observons une « perte majeure de la notion de collectivité, de bien commun. Absence de consensus sur des valeurs communes, pacte social remis en cause profondément. Société de plus en plus consumériste et mercantile qui ne donne que l'argent comme étalon de réussite et objectif de vie. Le défi fondamental est donc celui de la sauvegarde de la démocratie (qui suppose des citoyens éclairés et actifs) et de la liberté (qui suppose l'acceptation de valeurs communes, basées sur le respect de l'autre,

la défense du plus faible, la défense du bien commun au mépris des intérêts de classe ou des intérêts particuliers, ...) ».

2.2.5. Le dialogue avec les parents

Un autre défi à relever : reconstruire des modes de concertation et de coopération avec les parents, afin que l'élève se sente soutenu et devienne disponible pour apprendre.

En effet,

- « les structures d'enseignement sont de plus en plus seules à encadrer les élèves, à éduquer, voire à remplacer les familles ».

Les professeurs précisent :

- « d'une part, les enfants sont trop couvés, d'autre part certains d'entre eux vivent des situations familiales conflictuelles qui les affectent beaucoup. De ce fait, ils ne peuvent pas se mobiliser pour les apprentissages ».

En d'autres termes, dans le contexte actuel de crise de société,
les enseignants posent le problème
des finalités de l'éducation des jeunes
ainsi que du rôle des adultes, parents, enseignants, professionnels, qui encadrent ces jeunes,
afin qu'ils puissent se construire comme citoyens actifs.

2.2.6. Le sens du métier d'enseignant

A quoi sert notre métier, disent des enseignants, puisque, désormais, le savoir est à portée de tous ? que convient-il d'enseigner, désormais, et comment ?

Dans le même temps ils se demandent comment rejoindre les élèves dans leur propre culture. Enfin, dans un autre domaine, «comment conserver le goût du métier» alors que, dans la plupart des pays, les salaires sont faibles, les établissements sous-équipés et le métier dévalorisé par les parents, les médias, et, d'une manière générale, par la société ambiante ?

S'il fallait résumer en quelques mots, nous dirions, au risque de simplifier abusivement, que, dans le contexte actuel de mutation culturelle, le métier d'enseignant est totalement remis en question tant au niveau du sens, des finalités, que de la pédagogie et des liens avec le monde du travail.
Métier d'enseignant pour le 21^{ème} siècle : un métier nouveau ?
Voilà le principal défi à relever.

2.3. Les interrogations des enseignants

D'un point de vue quantitatif, nous constatons que les enseignants ont largement répondu à cette question, principalement à travers les commentaires, plus nombreux que pour les autres questions.

2.3.1. Leur compétence par rapport à la matière enseignée

La principale interrogation concerne l'adaptation des méthodes pédagogiques, compte-tenu de la culture des élèves et de leur rapport aux nouvelles technologies.

Des enseignants estiment, aussi, qu'avec les années et l'évolution de leur discipline, ils ne possèdent plus les connaissances suffisantes pour faire face aux questionnements des élèves :

- « La science est en constante évolution, ma formation de base date. Mes connaissances sont-elles encore suffisantes » ?

A contrario, certains enseignants écrivent qu'ils n'ont pas de question par rapport à leur propre compétence et qu'il est inapproprié d'imputer l'échec des élèves au seul professeur.

En outre, tous déplorent la quasi impossibilité d'entrer dans un processus de formation continue, soit parce que leur administration leur refuse l'accès à la formation qu'ils ont demandée, soit, comme c'est le cas dans plusieurs pays du centre de l'Europe, parce que les professeurs exercent plusieurs métiers afin de gagner correctement leur vie.

Alors, est-il encore possible de développer une compétence par rapport à la matière enseignée ?

2.3.2. La relation enseignants-élèves

2.3.2.1. Gérer la violence

Comment gérer la violence entre les élèves, et vis-à-vis des professeurs ? Cette thématique est très présente dans les réponses.

2.3.2.2. Gérer les différences de génération entre enseignants et élèves

Des enseignants se demandent aussi comment ils pourront

- « continuer à enseigner jusqu'à 65 ans alors que la culture des élèves est en constante mutation ».

Sauront-ils garder une relation constructive avec les jeunes alors qu'en fin de carrière

- « un demi-siècle va séparer les enseignants et les élèves » ?

2.3.2.3. Une remise en cause globale

En outre, les enseignants constatent une

- « remise en cause croissante des élèves face à toute forme d'autorité ainsi que la perte de la notion de respect ».
- « Est-il encore possible d'enseigner ? »

Cette question semble contenir, à elle seule, l'ensemble des autres questions...

2.3.2.4. Les conditions d'exercice du métier

Comment exercer sereinement son métier dans un contexte très difficile en raison du peu de considération de la hiérarchie, de la lourdeur administrative, du peu de moyens pour assurer le suivi des élèves en difficultés, des lacunes de la formation initiale et continue ?

Comment mettre en oeuvre des directives ministérielles sans cesse changeantes et souvent « inapplicables » dans l'établissement ?

De plus, face au faible salaire perçu dans de nombreux pays, est-il encore possible de trouver des motivations pour exercer ce métier ?

Un enseignant écrit :

- « Nous sommes une donnée comptable doublée d'une compétence de gardiennage ».

2.3.2.5. La construction de sens pour les enseignants et pour les élèves

Comment construire du sens

- « pour la manière d'enseigner et ce qui est enseigné ? »

Si l'enseignant est un

- « traducteur de connaissances » comment va-t-il, dans le même temps, susciter le goût d'apprendre ?

- « Comment mettre en relation les exigences élevées des programmes face à la réalité, comment résoudre le paradoxe entre des exigences ministérielles et les possibilités du terrain ? »

Comment leur apprendre le « vivre ensemble » dans un contexte multiculturel, comment éduquer au respect ?

Comment ouvrir les élèves au sens de leur vie, au-delà de l'obtention d'un diplôme ?

- « L'évolution du métier de professeur ; je crois que c'est quelque chose qu'il va falloir remettre en question ; moi je vous avoue que dans ma classe, j'essaie de faire du mieux que je peux ; mais je n'aime pas du tout la façon dont on travaille. On n'a pas assez de transversalité dans les matières. On est chacun dans son coin».

Changement de culture des élèves, problèmes de société,

perte de sens pour le métier d'enseignant...

Telles sont les principales interrogations des enseignants...

Et s'il fallait réinventer ce métier ?

2.4. La reconnaissance du métier d'enseignant

2.4.1. Les enseignants se sentent reconnus par

2.4.1.1. Les élèves

Nous constatons que les enseignants se sentent surtout reconnus par les élèves, tant dans les résultats aux questions fermées, que dans les commentaires.

Les professeurs indiquent plusieurs formes de reconnaissance par leurs élèves :

- remerciements après les cours, après de bons résultats aux examens, ou l'obtention d'un prix au niveau national,
- après une mise à niveau réussie,
- et aussi par des contacts plusieurs années après la sortie de l'école, du collège et du lycée :

- « Les élèves ont grand plaisir à revenir dans mon bureau pour me parler de leurs trajectoires de vie même après avoir quitté l'établissement depuis 10 années et plus. »

Ou encore :

- « Les élèves ont pris goût à la discipline (histoire, mathématiques...) grâce à la manière d'enseigner du professeur »

D'autres mentionnent la reconnaissance des élèves qui ont bénéficié de l'écoute et des conseils de leur professeur,

- « à propos de leur vie, de leur orientation ».

Certains professeurs n'attendent pas de reconnaissance de la part des élèves

- « mais quand les élèves vous disent qu'ils ont passé une bonne année et appris des choses c'est que vous avez bien fait votre travail ».

2.4.1.2. Les collègues

Nous trouvons peu de commentaires sur la reconnaissance des enseignants par leurs pairs. Toutefois, lorsque des professeurs s'expriment sur cette question, ils mettent en avant le travail en équipe. Ils se sentent valorisés lorsqu'ils réussissent à fédérer une équipe de collègues autour d'un projet.

- « Dans les projets pédagogiques, je suis reconnu régulièrement par mes collègues de la même discipline. Les élèves rendent encore, pour certains, une certaine forme de reconnaissance par leurs attitudes ou leurs paroles. La famille et les amis sont des moteurs, très souvent. Ils donnent la pêche pour continuer, quand parfois le blues nous tient ».

2.4.1.3. Les parents

Les enseignants souhaiteraient que les parents manifestent plus de reconnaissance à leur égard.

- « Je me suis vraiment sentie reconnue lorsque des parents, hélas trop rares, m'ont remerciée pour la qualité de l'enseignement que je fournis à leurs enfants et lorsque des élèves me regrettent ».

A noter que des enseignants mentionnent que leur propre famille est le seul lieu de reconnaissance de leur métier.

2.4.1.4. La hiérarchie

Rares également sont les situations où les enseignants se sentent valorisés par leur hiérarchie. C'est le cas lorsqu'ils mènent à bien un projet pédagogique ou un projet européen, lorsqu'ils lancent des actions innovantes ou des événements dans

leurs établissements.

D'autres indiquent qu'ils se sont sentis reconnus lorsqu'ils ont obtenu une promotion :

- « L'Inspecteur d'académie m'a proposé de prendre les fonctions d'inspecteur. »

Ou quand leur salaire a été augmenté.

En conclusion :

« Je me sens reconnue
grâce aux compétences acquises
et la connaissance des problématiques familiales des élèves.
En général je me sens reconnue par les élèves et par leurs familles.
Alors que je compile ce questionnaire,
je pense que dans ce même moment probablement
un/e collègue d'un pays différent, européen/ne comme moi,
est engagé(e) dans ce même exercice
et que nous collaborons dans le but commun
de réaliser un meilleur système éducatif,
et de ce fait je me sens gratifiée et reconnue.»

2.4.2. La non-reconnaissance

En revanche, dans la majorité des commentaires, les enseignants notent qu'ils ne se sentent pas reconnus :

- En premier lieu par la hiérarchie, les inspecteurs (en France) et les chefs d'établissement). Ils estiment que leur investissement est un dû, qu'ils sont considérés comme

- « des ressources humaines » par la hiérarchie, qu'ils sont
- « intéressants pour les statistiques. »

- Par les parents, qui veulent la réussite de leurs élèves, mais ne manifestent pas de marques de reconnaissance aux professeurs, sauf dans le cas d'enfants en difficulté, qui ont pu, grâce à la pédagogie mise en œuvre, reprendre un cursus ordinaire.

- « Il n'y a plus de reconnaissance. Qui est encore fier de dire qu'il est enseignant? Pour les parents nous sommes des privilégiés, nous sommes trop payés et nous ne travaillons que 20 heures par semaine!!! Pour l'institution nous sommes

constamment en train de devoir appliquer des réformes qui, en fait, ne sont dictées que par des critères budgétaires ».

- « Il faut savoir de quelle reconnaissance on parle. La reconnaissance des parents qui, paradoxalement, constatant l'évolution de leur enfant, vous disent merci en fin d'année... ou la reconnaissance hiérarchique que je ressens comme nulle. Pour la hiérarchie, être présent et ne pas faire de vague suffit ; telle est sa reconnaissance du travail mis en place. Les inspections éparses ne sont basées que sur le remplissage de paperasses, programmations, progressions, évaluations. On ne travaille pas avec des machines mais notre matériel est « humain » et comme tout humain les apprentissages ne passent que s'il on est prêt à les recevoir. Nos supérieurs ont tendance à l'oublier. Pour ma part je n'ai aucun exemple de sa reconnaissance.»

Certains ne se sentent reconnus ni par leurs élèves, qui sont « ingrats » en raison de leur âge, ni par leur entourage qui ne se rend pas compte des exigences du métier, ni par la hiérarchie.

- Ils se sentent victimes d'une
 - « bureaucratie » qui leur inflige constamment de nouveaux programmes, de nouvelles directives qu'ils jugent inapplicables.
- Ils sont
 - « débordés » par l'administratif !
- Ils estiment que ceux qui renouvellent constamment les programmes ne savent pas à qui ils s'adressent, n'ont pas la connaissance des problèmes des enseignants ni de la culture des élèves. En France le système d'inspection est vécu comme tout à fait dévalorisant, inefficace et infantilisant.
- Ils jugent leur salaire nettement insuffisants au regard du travail fourni. Ils estiment qu'ils sont, ainsi, dévalorisés aux yeux des parents ...et à leurs propres yeux. Certains se demandent pourquoi ils ont fait 5 années d'études supérieures...Ils seraient prêts à changer de métier, mais ne voient pas comment se reconverter.
- Ils ne se sentent pas soutenus, pas même par leur établissement.
- Ils protestent contre les reproches qui leur sont adressés :
 - « vous travaillez peu ».
- Leur travail ne se résume pas aux heures de cours.
- Ils constatent le décalage entre les
 - « chercheurs » qui orientent les programmes et la
 - « recherche sur le terrain » qui pourrait, si elle était davantage prise en compte, générer des avancées pédagogiques.

- Ils se demandent comment ils pourront continuer de s'adapter à la culture des élèves et aux programmes changeants pendant plus de 45 années...
- Beaucoup semblent désabusés et ne voient pas comment trouver de nouvelles motivations pour leur travail.

Reconnaissance / non-reconnaissance :

il y a là un problème-clé pour le métier d'enseignant.

Les très nombreux commentaires
mériteraient à eux seuls d'être étudiés de près.

Il conviendrait d'affiner les réponses
selon les différentes régions d'Europe
(Europe du Nord, de l'Est, du Sud, de l'Ouest).

Notons aussi qu'un enseignant turc écrit :

- « En Turquie le maître c'est quelqu'un d'important ».

Dans l'ensemble des écrits apparaît une dominante très nette :
le sentiment de non-reconnaissance.

2.4.3. Propositions des enseignants

2.4.3.1. Ils sont conscients de l'ampleur des problèmes à traiter

D'une part, ils sont conscients de l'ampleur des problèmes qu'ils doivent prendre en compte (mutations culturelles, nouveaux rapports aux savoirs, culture du « tout media»...).

Ces problèmes génèrent de nouveaux modes d'exercice du métier...mais ils estiment qu'ils n'ont pas les moyens d'y faire face.

Leur formation initiale est insuffisante ou inexistante et presque tous mentionnent qu'ils ne bénéficient pas ou très peu de la formation continue...

2.4.3.2. Ils formulent des propositions

D'autre part, en dépit de ces problèmes, ils formulent des orientations et des propositions pour améliorer leur pédagogie :

→ Réhabiliter les « valeurs éducatives », la place de l'école dans la société, redonner aux jeunes des repères pour un « vivre ensemble ».

→ Développer le travail en équipe

→ Retrouver le goût du métier, par la mise en œuvre de pédagogies centrées sur l'apprenant, à condition que de nouvelles réformes ne viennent pas tout bousculer de nouveau...

- « J'aime mon métier, mais je ne pensais pas que ce serait si difficile ».

Une « idée qui tient à cœur ? »

A la lecture des réponses, nous voyons plutôt

un « cri du cœur »...

Colère devant les lourdeurs administratives,

le poids de la hiérarchie, les programmes sans cesse changeants...

Métier non reconnu et mal rémunéré,

peu de perspectives de carrière...

Est-ce que ce « cri du cœur » aurait été facilité

par le mode de réponse au questionnaire?

Réponse anonyme, sur plateforme informatique...

Est-ce que les enseignants auraient saisi l'occasion d'une « parole libre »?

Laissons précisément le mot de la fin à l'un d'entre eux :

« Lâchez-nous !

Ayez confiance en vos enseignants,

arrêtez de les fliquer comme des enfants !

Et vous libérerez des énergies à déplacer les montagnes ! »

3. LES DOMAINES D'ENSEIGNEMENT

3.1. L'éducation aux Droits de l'homme et la prévention de la violence

Depuis l'éducation au respect jusqu'à la prévention de la violence, la question est vaste... La palette des situations rencontrées par les enseignants est, à l'image de la société tout entière, diverse et variée... Et, disons-le d'emblée, dans ce vaste domaine tout ne dépend pas de l'école, des enseignants. Leurs réponses, parfois sous forme de cris de détresse, en témoignent.

Nous distinguerons, pour faciliter l'approche de cet énorme domaine, trois paliers :

- L'éducation au respect
- L'éducation au « vivre ensemble »
- La prévention de la violence et la discipline en classe

Démarche adoptée

Il nous a paru intéressant d'essayer de pointer une progression pédagogique dans l'approche qu'ont les enseignants dans ces domaines. Ce choix mérite une explication car il faut à tout prix écarter tout jugement de valeur.

Chaque palier constitue un moment pédagogique. On pourrait dire qu'à chaque fois qu'une «situation-problème»¹ se présente, l'enseignant essaie d'apporter une réponse pédagogique adaptée.

C'est dans cet esprit que nous avons tenté d'entrer dans le sujet, le comprendre et, pour en faciliter la lecture, trouver des articulations, certes parfois arbitraires, mais sans hiérarchie.

Nous demandons instamment au lecteur de ne pas considérer la progression dans l'exposé comme une «échelle de jugements de valeur» portés sur ce qui se pratique et comment cela se pratique.

La clarté de la présentation nous a paru exiger une présentation par paliers qui sont autant de reflets de situations rencontrées par les enseignants avec des réponses qui montrent la palette des solutions apportées, des pistes à exploiter.

1 Philippe Meirieu, « Apprendre, oui... mais comment », ESF, Paris 1987

→ Le premier palier, « l'éducation au respect », a toujours constitué la base de toute éducation et les enseignants ont, dans leurs réponses, largement insisté sur l'importance accordée à ce palier.

→ Le deuxième palier que nous avons intitulé, le « vivre ensemble » pour utiliser une expression d'aujourd'hui, englobe beaucoup d'aspects qui sont en lien : la participation en classe, l'entraide, l'engagement dans des projets, la prise de responsabilités, etc jusqu'à la vie citoyenne.

→ Le troisième palier, « la prévention de la violence et la discipline en classe », est devenu une face importante de la mission de l'école compte tenu de l'évolution de nos sociétés.

La violence, l'école en souffre, les enseignants en souffrent, et que dire des élèves ? L'actualité nous livre parfois des tragédies insoupçonnées. L'école appelle à la rescousse les autorités, la police, la justice... Il y a urgence dans ce domaine car « ce sont des moments de grande solitude » nous disent des enseignants. Les enseignants qui se sont exprimés demandent que nous nous fassions l'écho de leurs appels.

Les réponses recueillies montrent, sauf pour quelques rares cas, que le sujet est perçu comme une préoccupation quotidienne. Avec plus ou moins d'acuité selon le lieu, la ville ou la campagne en particulier. Ce qui se pratique semble être directement tributaire de l'environnement de l'établissement d'enseignement. A la lecture des réponses, ce qui frappe, par-delà les difficultés vécues par les enseignants, c'est qu'ils s'impliquent avec une abnégation qui force l'admiration.

3.1.1. Ce qui se pratique

3.1.1.1. Une éducation au respect

L'éducation au respect fait naturellement partie des objectifs de toute éducation. Et les réponses des enseignants nous montrent toute une série de « vecteurs » utilisés par les enseignants pour transmettre un message éducatif visant à inculquer la notion de respect dans le vécu en classe.

Il nous a semblé pouvoir déceler une progression chronologique dans la manière dont les pédagogues font passer le message. Ils commencent par le respect du matériel scolaire, du personnel de service pour déboucher sur le respect en classe, le respect de la parole du camarade, etc.

3.1.1.1.1. D'abord le respect du matériel et du personnel de service

Un établissement scolaire c'est, outre les élèves et les enseignants, les bâtiments, le mobilier scolaire et le personnel dit « de service ». Les premières « rencontres » que les élèves font dans l'établissement, dans les couloirs, dans la cour sont les « agents ». La première « chose » qui est mise à

la disposition des élèves c'est un ensemble immobilier et mobilier que la société met à la disposition des élèves et des enseignants. Aussi parler en premier du respect des bâtiments, du matériel scolaire et des agents, c'est mettre en place un cadre de travail, un cadre « humain » où on respecte ceux qui travaillent pour vous.

- « Ma contribution consiste essentiellement dans le respect du matériel, des agents qui entretiennent les bâtiments et le matériel. »

L'apprentissage de la notion du respect passe par le « concret » :

→ apprendre à « laisser une salle propre par exemple, apprendre aux élèves à saluer le personnel... »

→ « APPRENDRE A AIMER ET RESPECTER SON OUTIL DE TRAVAIL, SES COLLEGUES ET SOI MEME. » dixit, en majuscules.

Cela passe par une « réflexion sur le bien commun » avec pour objectif la prise de conscience...

3.1.1.1.2. Faire prendre conscience du besoin de respect

Pour arriver à la prise de conscience, on est parti de la demande de respecter le « matériel » et les « agents ». Pour aller plus loin, on va lancer les élèves dans des enquêtes et ainsi entamer un travail de réflexion :

- « Enquête sur des points particuliers de la vie de l'établissement (ex : la gâchis à la cantine). Participation à la réflexion sur des problèmes communs. »

Pédagogiquement, on part d'un constat, on fait une enquête, on conduit une réflexion collective, et les élèves prennent conscience de la situation...

3.1.1.1.3. Connaître d'autres situations...mieux se connaître

Après l'enquête menée dans l'établissement, la prise de conscience de ce qui se passe sur place, on va regarder ce qui se passe ailleurs, dans d'autres pays, etc. Cela permet de se décentrer, de s'ouvrir et d'élargir la réflexion.

- « Les sensibiliser à la nécessité de connaître d'autres situations, d'autres civilisations afin qu'ils puissent mieux se connaître eux-mêmes. »

Je ne suis pas seul sur terre... et en voyant tout ce qui se passe autour de moi, comment vivent d'autres personnes sur d'autres continents...

Les enseignants, selon la matière enseignée, histoire, géographie, langue, etc.
font

- « des ponts entre ce qui fut et ce qui est ».

3.1.1.1.4. Découvrir l'autre et le respecter

- « Nous pensons que le rejet de l'autre vient de l'ignorance que l'on a de lui et des fantasmes qui en naissent. »

Les enseignants font tout un travail qui va du « moi » à « l'autre » que je côtoie en classe en partant de la consigne de respect du matériel en classe et du personnel de service, en procédant à une réflexion collective, une enquête au sein de l'établissement (le problème du « gâchis »), pour arriver à la prise de conscience qu'il y a d'autres situations, d'autres civilisations et ainsi connaissant mieux la vie autour de moi, je me connais mieux et je m'ouvre à la compréhension de l'autre et par là à son respect :

- « afin qu'ils développent des capacités de respect des autres ».

C'est le cheminement pédagogique que nous avons cru pouvoir suivre en parcourant les réponses collectées. Au-delà du côté idéal d'un tel cheminement, dont l'intérêt est ici pour notre présentation évident, il nous paraît intéressant de le décrire avec une possible articulation logique. On peut en effet imaginer que chaque enseignant qui souhaite arriver à inculquer la notion de « respect » utilise sa propre progression, ses propres astuces et que tout cela est lié au vécu de chaque groupe »classe «.

Pour nous, tout l'intérêt réside dans le fait que les nombreuses réponses reçues attestent d'une part du souci de sensibiliser les élèves au respect et , d'autre part, des points d'appui pédagogiques recherchés et décrits. Cela atteste de l'importance de la question du respect. Et le chemin pédagogique sera encore long...

En classe cela passe d'abord très concrètement par l'écoute...

3.1.1.1.5. Ecouter, respecter la parole de l'autre

L'écoute et le respect de la parole des autres, surtout quand les opinions divergentes constituent le socle de base de la vie en classe :

- « Respecter la parole de l'autre ».

Le plus dur est d'« accepter que l'autre n'ait pas le même avis que moi. »

3.1.1.1.6. Mettre en place les règles de fonctionnement du groupe

Les enseignants ont mis en avant l'importance de la gestion du groupe « classe » comme un groupe humain où les règles élémentaires de la vie en groupe sont à mettre en place incessamment et cela commence par la reconnaissance de

chacun. Pour cela l'enseignant est là et veille à donner à chacun une place dans le groupe.

Donner la possibilité à chaque élève d'exister dans le groupe par la parole.

- « Leur donner une voix ».

Nous touchons là un aspect fondamental de l'éducation et de la discipline à acquérir dans la classe et, d'une façon générale, dans la vie. Toute notre vie en société en dépend. Certes cela commence déjà à la maison. Mais à l'école, nous sommes en groupe et il s'agit pour l'enseignant de mettre des règles de fonctionnement du groupe en place.

Cela débute par le fait de permettre à chaque élève de trouver sa place au sein de sa classe, de pouvoir s'exprimer, de pouvoir « être » en tant que « personne », de pouvoir se faire entendre, d'avoir « une voix ».

Alors « Leur donner une voix » devient un objectif qui respire « les droits de l'homme » comme on va le voir plus loin...

3.1.1.1.7. Faire réfléchir sur les raisons d'être des règles

Les enseignants profitent de toutes les opportunités, lectures, actualités, pour discuter, faire réfléchir sur les règles et leurs raisons d'être :

- « En fonction des attitudes des personnages dans les textes. « Exemple : dans un texte de Devos, un conducteur passe alors que le feu est rouge mais qu'il n'y a personne...; cela a donné lieu à une discussion : pourquoi faut-il des règles en société » ?

3.1.1.1.8. Développer l'esprit critique

Ecouter son camarade, respecter une opinion différente... quel idéal... et pourtant c'est une nécessité en classe si on veut permettre une réflexion collective, un débat, un dialogue élèves – enseignant.

Cela débouche sur une compétence transversale : le développement de l'« esprit critique. » Les enseignants le mentionnent très souvent...

- « Développer la réflexion et l'esprit critique et faire prendre conscience des préjugés qui nous gouvernent. »

3.1.1.1.9. Du respect des règles au respect des « droits de l'homme »

De la réflexion sur les règles on passe naturellement au respect des « droits de l'homme »...

Cela passe d'abord par un consensus sur des règles bien comprises :

- « OUI, il faut s'accorder sur des règles précises »

Et, en même temps, la prise de conscience qu'il s'agit de règles faites pour chacun, dans l'intérêt bien compris de chacun ...

- « Pour que les élèves comprennent que ces règles s'appliquent dans leur propre intérêt ».

Arrivé à ce stade d'intégration des règles, l'enseignant peut étendre la notion de règles à la vie en général, lui donner en quelque sorte la dimension universelle :

- « Notre objectif est que les élèves intègrent la notion de « respect des Droits de l'Homme » à partir de la vie quotidienne et de la réflexion sur ce qu'ils vivent dans le cadre scolaire ».

Car il s'agit de :

- « Faire du respect de chacun une habitude de vie ».

3.1.1.10. Un travail de tous les jours

Et ce travail n'est jamais fini. Il faut aux enseignants, tous les jours remettre le cœur à l'ouvrage :

- « Tous les jours, c'est un leitmotiv; chaque opportunité est saisie pour faire de la tolérance et du respect une valeur incontournable ».

C'est une véritable « bataille » au quotidien ... et tous azimuts :

- « Au quotidien, il faut batailler pour le respect de l'autre, du règlement, de la politesse, de la parole ».

3.1.1.11. Témoigner un respect mutuel

Cela passe par un respect mutuel :

- « JE LES RESPECTE EN TOUTES OCCASIONS ET LEUR DEMANDE D'EN FAIRE AUTANT ENTRE EUX ET AVEC MOI. » dixit en majuscules.

Et par l'exemple que l'on donne soi-même :

- « Cela se fait au jour le jour au travers de la vie de la classe, et par l'exemple que l'on donne ».

Un adulte qui « donne l'exemple » en témoignant du respect suscite le respect et on a envie de lui ressembler. Cette réciprocité a été soulignée par les

enseignants dans leurs réponses.

3.1.1.2. Education au « vivre ensemble », à la démocratie...

L'école est, après la maison, une « micro-société » à laquelle et dans laquelle les élèves font « leurs premières armes », si cette expression nous est permise sans jeu de mots aucun. C'est à l'école que les élèves vont apprendre à « vivre » en communauté.

Mais, contrairement à des générations antérieures, les élèves arrivent la tête remplie d'expériences de toutes sortes : celles de leur milieu familial, celles que les écrans leur auront distillées depuis leur plus tendre enfance, et nous savons que la violence y tient le haut du pavé. La mission de l'école s'inscrit dans ce contexte.

Une « éducation au vivre ensemble » s'impose. Nous ne nous étendrons pas plus sur cet aspect. Tous les enseignants qui ont répondu au questionnaire ont décrit un parcours de « socialisation » des élèves. A la lecture des réponses nous nous sommes permis de dessiner un parcours sur la base des intentions pédagogiques des enseignants.

Cela commence par les «sortir» de leur attitude de spectateur.

- « Les faire participer. Ils font partie de la classe, ils ne sont pas spectateurs ni consommateurs passifs.»

Les actions entreprises, car il s'agit bien d'agir sur les comportements, par les enseignants sont nombreuses et pourraient être déclinées dans une progression croissante : rendre les élèves actifs, travailler en équipe, apprendre la solidarité, conduire des projets ensemble, pousser à prendre des responsabilités dans la classe et/ou dans l'établissement scolaire... jusqu'au comportement démocratique et citoyen dans la société.

3.1.1.2.1. Rendre les élèves actifs

L'objectif des enseignants est ambitieux :

- « Modifier certains comportements et les forcer à réfléchir » car
- « Souvent, les élèves préfèrent être des sujets passifs ».

C'est de plus en plus difficile :

- « De plus en plus dur à effectuer : il faut beaucoup d'effort pour réveiller chez les jeunes d'aujourd'hui le sens de s'ouvrir aux autres, ne pas s'arrêter sur leur propre intérêts. »

Comment ? Par des méthodes actives car

- « Les enfants ne peuvent pas être indifférents à la vie de l'école et du collectif de la classe. »

Pratiquer des méthodes actives, c'est engager les élèves dans des actions collectives où chacun est concerné par une tâche.

Une parole citée telle quelle mérite toute notre attention :

- « Le professeur aide les élèves à devenir « co-créateur » de la vie ... dans le collectif des enfants. Les écoliers sont les participants du principe d'éducation « individu – individu ».

Nous comprenons là la « valeur ajoutée » par les méthodes actives en pédagogie que nous verrons plus loin.

3.1.1.2.2. Redonner confiance

Porter un regard positif sur les élèves, c'est les mettre en confiance, en situation de réussite :

- « Il est aussi de redonner confiance en eux aux jeunes en portant sur eux un regard de bienveillance et de confiance. »

Cela nous rappelle l'« effet pygmalion²» bien connu. Si je dis à un élève, « tu es nul », il restera nul...

3.1.1.2.3. Vivre et travailler en groupe : l'esprit d'équipe

D'abord le souci de la prise de conscience :

- « Leur faire prendre conscience de ce qu'est la vie en groupe.»

Pour pratiquer le travail en groupe :

- « Je tente d'inciter les élèves à travailler en groupes, à s'épauler les uns les autres ».

Et créer un esprit d'équipe en ayant recours à toutes sortes de stratagèmes où la compétition, comme dans le monde du sport collectif, crée une émulation saine, une cohésion du groupe. Par exemple, en proposant la participation à des

- « concours maths sans frontières pour créer une cohésion dans la classe et travailler l'esprit d'équipe ».

Selon la discipline enseignée, c'est plus facile. Par exemple, en travaux

2 Rosenthal, R. & Jacobson, L. *Pygmalion à l'école*, Paris, Castermann, 1971.

pratiques, en technologie, etc. :

- « En technologie la pédagogie d'investigation pousse le travail par équipe ».

Cela peut s'étaler sur plusieurs mois et ainsi favoriser outre l'esprit d'équipe, des liens solides :

- « Les travaux pratiques s'effectuent en groupe de 2 ou 3, les tâches se répartissent dans l'équipe. En TPE (travaux personnels encadrés), c'est une équipe de 2, 3 ou 4 élèves qui travaillent durant plusieurs mois sur des recherches, puis une production commune et la présentent ensuite ensemble à l'oral ».

Le travail en équipe inclut

le respect de son camarade, l'attention et l'écoute réciproques
pour dépasser le niveau individuel et multiplier les capacités.

A plusieurs, si on arrive à coordonner les actions individuelles
en tenant compte des compétences de chacun,
on devient, comme une équipe de football, une équipe gagnante...

C'est la solidarité dans le groupe...
transposable dans toutes les activités humaines.

3.1.1.2.4. Vivre la solidarité

Solidarité c'est le mot employé par les enseignants pour d'abord sensibiliser...

- « Les sensibiliser à des réalités actuelles. Information sur la solidarité par l'intermédiaire des Virades de l'Espoir, croix Rouge etc ».

et mettre en pratique en classe,

- « Créer des binômes pour aider les élèves absents » à leur retour...
- « Inciter à moins d'injures, d'insultes, de comportements agressifs en classe, dans les bâtiments et peut-être dans la rue. Réfléchir pour apprendre à se comporter en homme ou femme c'est-à-dire respectueux d'autrui et prompt à aider ».

Nous avons vu des situations de solidarité vécues en binômes,
en particulier dans l'accueil d'élèves
arrivant en classe sans connaître suffisamment la langue française.

Une lycéenne russe a ainsi été « coachée » par deux élèves
dans un lycée en classe de Première...

Ces situations de solidarité sont extraordinaires
de densité pédagogique et humaine.

Plus besoin de mots pour le dire...

3.1.1.2.5. S'engager, porter des projets ensemble

- « Engagement » : le mot est fort. Les enseignants le disent clairement :
- « Une prise de conscience, une participation active, donc un vrai engagement si petit soit-il ».

S'engager dans quoi ? Dans des projets ! La pédagogie du projet est mobilisatrice...

- « En les mettant sur des projets qui les intéressent ».

On le sait, le projet motive... Et les projets ne manquent pas...

3.1.1.2.5.1. A l'intérieur de l'établissement

A l'initiative des élèves :

→ « Élaboration d'articles pour le journal du lycée ».

→ « On publie aussi, sur le blog du collège, des articles pour faire vivre le collège ».

Dans le cadre de projets de l'établissement :

→ « Projets de classe en lien avec le projet d'établissement ».

→ On organise les « Portes ouvertes » de l'établissement,

→ « Débats, exposés, expositions et présentations de travaux lors de journées portes ouvertes », qui valorisent le travail des élèves auprès des parents, camarades, etc.

→ La participation à des manifestations au sein de l'établissement, une chorale, des fêtes, est un « catalyseur » pédagogique...

→ « Mon chœur chante à tous les événements de l'école. Oui, cela favorise l'épanouissement des capacités des élèves, forme la collectivité, apprend l'entraide ».

3.1.1.2.5.2. En partenariat avec l'extérieur de l'établissement

Les projets cités sont nombreux. Les enseignants font beaucoup pour ouvrir les élèves sur le monde extérieur et les engager dans des projets porteurs de messages « humanitaires » ou « culturels » :

→ Des projets dits « humanitaires » :

- « Une mise en pratique d'un partenariat, dans la cadre par exemple des aides humanitaires, la collecte de denrées alimentaires pour les « Restos du cœur » (restaurants gratuits pour les nécessiteux en France), ou la collecte de fournitures scolaires pour des écoles au mali »

→ Des voyages, des échanges culturels :

- « Participation à des projets et à des voyages ainsi que des échanges », « organiser des échanges avec l'étranger, exposition sur l'Europe, découverte de cuisines, traditions etc. »...

→ Lors des stages :

- « Elle est mise en pratique plus particulièrement durant les périodes de stage en entreprises ou structures d'accueil d'enfants et personnes âgées. »

3.1.1.2.6. Les pédagogies actives : développement des « savoir-faire » et « savoir-être »

Les enseignants formés à la pédagogie Freinet, souvent mentionnée dans les réponses, pratiquent une pédagogie totalement en phase avec notre thème « Education à la participation des élèves à la vie en classe, à l'établissement et à l'enseignement ».

C'est une pédagogie mise en œuvre principalement auprès des élèves de 6 à 11 ans.

Nous citons :

- « Méthode active : les élèves prennent en charge le fonctionnement logistique de la classe, sont encouragés au travail en groupe et à la prise de parole et à la coopération ».

Et quel est le résultat ? L'épanouissement des capacités ...Les enseignants déclarent :

- « Oui, cela favorise l'épanouissement des capacités des élèves, forme la collectivité, apprend l'entraide ».

L'enseignement devient interactif :

- « Cours le plus interactif possible, par questions-réponses, par réalisation d'expériences, les élèves élaborent leurs représentations, et construisent leur savoir ».

Les élèves sont dans l'apprentissage
des savoir-faire » et des « savoir-être »
sans négliger les connaissances.

Les enseignants formés à la pédagogie active
ont exprimé leur bonheur d'enseigner.

Ils sont à l'aise dans leurs classes, les élèves aussi.

En fait, ils sont dans une pédagogie du projet en permanence, du matin au soir.

Des enseignants heureux, oui...

Toutes celles et ceux qui ont eu la chance de les rencontrer peuvent en témoigner.

3.1.1.2.7. L'éducation à la responsabilité

L'éducation au respect, à la participation à la vie en classe et dans l'établissement débouche insensiblement et naturellement sur l'éducation à la responsabilité.

En partageant les tâches en classe : Lors des élections de délégués, on

- « Vote pour l'attribution des services tournants ».

Ou encore :

- « Un élève est responsable du matériel de son groupe. Cela change chaque semaine et chacun est responsable à son tour ».

En confiant des missions aux élèves à l'intérieur de la classe et dans l'établissement :

- « Les délégués ont alors un rôle de porte-parole de leurs pairs et participent à

la prise de certaines décisions dans l'établissement. Ils assistent également à l'intégralité des conseils de classe et ont réellement voix au chapitre, y compris dans l'évocation de chaque élève ».

La responsabilité de représentation confiée aux « délégués de classe » est lourde et par là valorisante. Pédagogiquement, et c'est ce qui nous intéresse ici, elle est formatrice de personnalités et de citoyens... et les élèves sont quasiment en « situation professionnelle », « acteurs » de leur formations...

- « Responsabilisation de délégués, après exposé des objectifs et motivation du groupe classe ».

L'objectif est élevé :

- « Les mener à leurs meilleurs niveaux de compétences pour leur choix de poursuites d'étude ou d'insertion professionnelle et de choix de vie ».

L'éducation à la responsabilité c'est la formation de l'adulte :

- « Former un adulte responsable et investi ».

3.1.1.2.8. Une éducation à la « dimension interculturelle »

Respecter l'autre dans ses différences, vivre avec, partager, s'entraider, être solidaire, c'est lutter contre toutes forme de discrimination. C'est dans cette optique que nous parlons de l'éducation à la « dimension interculturelle » et au « vivre ensemble ».

Les enseignants sont en plein dedans avec les brassages de populations que notre société connaît aujourd'hui. Notre société est mondialisée et l'école en est le reflet.

- « Oui, l'école accueille 37 nationalités ».

La population scolaire aujourd'hui permet d'emblée de vivre dans l'interculturel, surtout en ville :

- « Un tiers de mes élèves sont d'origine tzigane, la moitié des élèves du collège sont d'origine étrangère: projets interculturels omniprésents ».

Cela constitue une richesse à portée de mains à exploiter par un

- « Travail sur la multiplicité des origines des élèves et la prise de conscience de la richesse culturelle d'une classe ».

Les enseignants ont recours à toutes sortes d'activités « interculturelles » :

- « Oui, divers concours, la semaine de l'Histoire, des tournois, travail en groupes »
- « Mes objectifs : qu'ils développent, à travers l'apprentissage d'une langue, le désir de rencontrer des personnes de cultures différentes ».

- « Courses de solidarité, ventes caritatives. Tournois sportifs »

Concours, courses, tournois... sont autant de lieux symboliques où on joue, où on s'affronte avec des règles qui instaurent un respect mutuel dans un brassage de population toutes origines sociales confondues, donc dans l'interculturel... Le sport à l'échelle mondiale en est le miroir de l'école...

Les ventes caritatives ouvrent l'interculturel à l'humanitaire, et par ce biais, à l'humain, donc à des valeurs... On retrouve le respect, la tolérance, la solidarité, etc.

Parfois il suffit de faire parler les élèves de leur pays d'origine :

- « Exposé sur leur pays d'origine par les élèves qui viennent d'un autre pays ». Et encore : « J'incite souvent les élèves d'origine étrangère à évoquer leur pays d'origine devant les camarades à propos d'un texte qui s'y prête ».

Une éducation interculturelle aide l'enfant à se décentrer, à relativiser :

- « L'enfant comprend avec difficulté que son village, au centre de son monde, n'est pas le centre du monde ».

Le cas particulier des classes bilingues où on grandit dans l'interculturel : « classes bilingues franco allemandes: enseignement de l'éducation physique et sportive en langue étrangère ».

Et cela se passe parfois (souvent?) très bien :

- « La plupart de mes élèves sont bilingues, d'origine chinoise, américaine, africaine. Ils vivent l'interculturel sans s'en rendre compte ».

Il y a des enseignants qui conduisent des projets européens :

- « Nous menons un projet européen sur l'art et la culture. 7 pays européens sont impliqués. Thème : La musique et le chant dans nos différents pays ».
- « Ce thème était celui des exposés présentés par mes élèves de dernière année, à la fin de notre dernier projet Comenius intitulé : « Différent ? Respect !! »

L'interculturel devient la norme à l'école et se vit de plus en plus normalement:

- « Oui, l'école accueille 37 nationalités, ceci est donc facilité ».

Mais ne nous leurrions pas : rien n'est acquis, rien n'est facile. Plus qu'une difficulté, la diversité culturelle est perçue en général comme une richesse dont il faut profiter :

- « Le lycée accueille des jeunes d'origines sociales, religieuses, ethniques très différentes. C'est une grande richesse qui est mise en avant, entretenue et partagée. Nous pensons que le rejet de l'autre vient de l'ignorance que l'on a de lui et des fantasmes qui en naissent. C'est un travail de longue haleine qui s'étale sur les 4 années de scolarité dans l'établissement ».

3.1.1.2.9. Une éducation au « vivre ensemble »

La « dimension interculturelle » et le « vivre ensemble », sont étroitement liés à l'école.

La première communauté où il faut apprendre à « vivre ensemble » est la communauté éducative :

- « Oui, ceci fait partie de l'enseignement. Enseignants et élèves « vivent ensemble » comme part de la même société dont ils représentent un micro modèle social ».

Des activités qui favorisent le « vivre ensemble » comme le théâtre, le sport, les compétitions, qui induisent l'apprentissage du respect, des règles du jeu, et une pratique interculturelle devenant une école de la vie. C'est encore plus vrai quand on désire

- « Faire vivre l'association sportive ».

Cela peut prendre des formes très intellectuelles :

- « Oui, au travers d'ateliers philosophiques abordant des thématiques relatives au vivre ensemble dans notre société ».

C'est devenu une nécessité dans les classes aujourd'hui :

- « Evidemment !!! De toute façon, si on ne le fait pas, il est impossible d'enseigner dans une classe aujourd'hui » !

Véritable cri du cœur...

3.1.1.2.10. Une éducation à la démocratie

Nous passons maintenant à la dimension de la « cité », la vie dans la cité au sens politique du terme.

L'école éduque à la démocratie tous les jours :

- « On définit les règles de vie dans la classe. On passe un contrat : ce qu'on peut faire, ce qu'on ne doit pas faire. On a recours très souvent au vote : cela permet la participation des élèves, et cela fait vivre des valeurs comme l'égalité, le respect de mes camarades... On vote par exemple la lecture qu'on va faire, l'album qui va être lu... »

Dans l'enseignement de certaines matières on peut faire des parallèles entre l'histoire et l'actualité.

- « En latin et en grec nous revoyons tout ce qui a fondé la démocratie d'aujourd'hui ».

Parfois les choses semblent aller de soi parce qu'on le vit en classe :

- « Quand on est franc, ouvert et conséquent, et on respecte les autres, la démocratie en classe se crée toute seule, et on n'a pas besoin d'une éducation particulière ».

3.1.1.2.11. Une éducation à la citoyenneté

La plupart des enseignants s'accordent sur la nécessité de former des citoyens, mais comment ?

Marquer le coup, aller au-devant des élèves, dialoguer... un enseignant a utilisé une expression forte « descendre de son piédestal »... instaurer une rupture positive pour marquer les esprits, provoquer une réaction positive...

- « Je descends de mon piédestal. Il est important d'instaurer un dialogue, d'échanger... »

Au-delà des exposés, cours d'histoire, etc., beaucoup d'enseignants prônent les activités extra-scolaires :

- « J'accorde une grande importance aux engagements à côté des cours, dans des clubs, etc. car c'est formateur. C'est ainsi que je conçois une éducation à la citoyenneté, à la démocratie ».

L'éducation à la vie en démocratie se fait principalement à travers les projets élaborés et mis en œuvre par les élèves. Souvent ces projets aboutissent à la fabrication d'objets utiles à la collectivité (établissement, ville) :

- « Je descends de mon piédestal. Il est important d'instaurer un dialogue, d'échanger... J'accorde une grande importance aux engagements à côté des cours, dans des clubs, etc., car c'est formateur. C'est ainsi que je conçois une éducation à la citoyenneté, à la démocratie ».

Ainsi notre parcours nous a conduits insensiblement
de « l'éducation au respect » à « l'éducation à la citoyenneté ».

Si ce parcours était intégré, appliqué...

il n'y aurait pas de problème de violence à l'école et au-dehors...

Hélas, la réalité nous rappelle trop souvent
que la violence est bien là et qu'une des tâches de l'école est
la « prévention de la violence ... »

3.1.1.3. La prévention de la violence et la discipline en classe

La discipline en classe et la violence : la société a changé, les élèves aussi...Et les enseignants en témoignent...

3.1.1.3.1. Parler en classe chaque fois qu'un fait se produit

Pour contrer la violence : parler, parler, parler...

- « Chaque fois qu'un fait divers « pénètre le collège » :
- « Lors d'agressions verbales toujours expliquer ce qui se fait et ce qui ne se fait pas, expliquer pourquoi c'est une agression ou une insulte ».
- « Souvent des discussions informelles à propos de « ce qui arrive » dans la classe ou dans l'établissement ».
- « Par un échange oral si un fait de violence s'est déroulé à proximité; si un texte se prête à faire le lien avec un fait divers ».

Avec des explications pour mieux se comprendre et ainsi éviter le recours à la violence :

- « Oui en démontrant, après un conflit, que la violence n'est pas une solution. J'explique aux élèves qu'on utilise la violence quand on n'a plus rien à dire. Je leur demande régulièrement de verbaliser ».
- « Le simple fait de discuter des problèmes a un effet bénéfique, apaisant».

Choisir des moments privilégiés, par exemple lors des activités extra-scolaires, où les barrières tombent et où un vrai dialogue peut s'instaurer :

- « Principalement, l'organisation d'excursions par les élèves ».

3.1.1.3.2. Mettre en place des procédures de réconciliation

S'excuser :

- « Lors des altercations, on parle toujours du problème et on trouve des solutions, on fait des excuses.. »

Certains enseignants demandent la rédaction d'excuses réciproques par les protagonistes :

- « En cas de litige, je demande une lettre réciproque d'excuse pour les élèves concernés » .

Cela aide à :

- « Prévenir des attitudes similaires. Se préserver de difficultés. Permettre d'évacuer un ressenti lourd ».

3.1.1.3.3. Intégrer le thème dans l'enseignement

Beaucoup d'enseignants déclarent intégrer la prévention de la violence directement dans leur enseignement.

En cours de droit :

- « A travers leur programme de droit et en m'appuyant sur des violences en classes lorsqu'elles surviennent ».

En instruction civique :

- « Droits - devoirs - sanctions : nous établissons la charte de bonne conduite nécessaire à toute vie commune, dans le village, etc. »

En cours de langue :

- « Le harcèlement et ses diverses formes au sein d'un établissement ou d'une classe, la ségrégation par l'habillement grâce à des témoignages en langue allemande issus de la presse ou du manuel ».

En littérature :

- « L'illustration de passages littéraires ou articles de journal sur la vie de sportifs, acteurs etc., qui me permettent de marquer le point du respect commun, surtout si leurs favoris ont été aussi victimes de intimidation, agression, racisme, etc. »

En faisant « des ponts entre ce qui fut et ce qui est » :

- « Je peux évoquer la violence faite aux jeunes filles lorsque j'aborde le thème des contes. Je peux parler de la violence entre les personnes d'une même famille lorsque je commente la réponse injurieuse de Dom Juan à son père. Bref je réactualise en permanence les lectures et les analyses afin de créer des ponts entre ce qui fut et ce qui est ».

3.1.1.3.4. Les enseignants cherchent des partenaires :

Auprès des parents :

- « J'essaie de créer les liens de partenariat avec les parents ».

Avec la commune :

- « Je travaille à l'école, avec les institutions communales, contre le vandalisme ».

Avec la police :

- « Nous participons à des projets contre l'intimidation et les brimades, à des projets en collaboration avec la Police ».

3.1.1.3.5. La prévention de la violence est devenue une « priorité » dans beaucoup d'établissements

- « Compte tenu du public accueilli, cette prévention à la violence scolaire est prioritaire par rapport à l'acquisition de connaissances « académiques ».

Les établissements s'investissent par :

La rédaction de charte :

- « Nous avons rédigé une charte du respect au sein de l'établissement »

Le projet d'établissement :

- « Le projet d'établissement est de réconcilier les jeunes avec le monde scolaire, mais aussi avec celui des adultes (en veillant à redonner de la crédibilité à la parole de l'adulte). Il est aussi de redonner confiance en eux aux jeunes en portant sur eux un regard de bienveillance et de confiance. Tout ceci dans le souci constant du respect de la différence ».

3.1.1.3.6. La question de la discipline en classe

Nous avons encore en tête l'expression de cet enseignant :

- « Des moments de grande solitude »

Et aussi le cas tout à fait à part des enseignants pratiquant les pédagogies actives vues plus haut, pour lesquels cela ne pose pas de problème et instaurer un climat de respect réciproque, de « confiance », suffit à vivre en « démocratie », c'est-à-dire sans problème :

Savoir gérer la « réceptivité » des élèves c'est déjà faire de la prévention de « l'indiscipline » :

- « Les élèves sont calmes dans mes cours et le respect est mutuel. En revanche, il faut avoir l'intelligence de comprendre si la classe est réceptive ou non, épuisée, excitée... et user d'astuces pédagogiques en fonction des heures et des états de fatigue, de stress, du climat. Si les élèves parlent ou chahutent, il convient en premier lieu de se remettre en cause et de comprendre les raisons de leur attitude. Si le cours est bien construit, si l'élève sent que le professeur domine son discours, il est intéressé et calme. »

Savoir « intéresser » :

- « J'ai été conférencière et ai acquis très rapidement et de moi-même des

techniques destinées à intéresser le public ».

Et dit autrement :

- « Appâter intelligemment son public pour lui faire intégrer son intérêt personnel et son adhésion dans son intérêt. C'est cela aussi la responsabilité d'un enseignant ».

3.1.2. Ce que les enseignants en pensent

Il nous a semblé intéressant, bien que cela puisse être parfois redondant, de mettre le focus sur ce que les enseignants pensent à propos de « l'éducation aux droits de l'homme » et de « la prévention de la violence ».

3.1.2.1. Certains enseignants sont contre

Il y a ceux qui n'en voient pas l'intérêt :

- « Non, car les règles de vie en société sont implicites ».

Et ceux qui se posent des questions sur la lien ou l'opposition entre « enseigner » et « éduquer » :

- « On se bagarre pour avoir suffisamment d'heures pour traiter les programmes dans des conditions décentes; ma priorité n'est donc pas « la vie en classe ».

Suivi paradoxalement d'une déclaration positive du même enseignant montrant l'ambiguïté de sa position :

- « autrement que de créer un bon climat de travail et que chacun se sente à l'aise et en confiance ».

3.1.2.2. Cela n'est pas au programme

Plusieurs enseignants ont répondu qu'ils ne font rien dans ce domaine car cela ne fait pas partie des directives, de la matière enseignée :

- « ne font pas partie explicitement de mon champ disciplinaire ».

Et parfois avec force :

- « Cela n'est vraiment pas la priorité des programmes que nous devons mettre en œuvre ! »

Parfois la position est plus nuancée car selon la matière enseignée, on peut se sentir moins concerné :

- « Non pas particulièrement en physique chimie ».

3.1.2.3. On s'éloigne du métier d'enseignant

On « s'éparpille » :

- « Non, je pense qu'il faut cesser de s'éparpiller et se concentrer davantage sur les disciplines et les savoirs. Transmettre avant tout des connaissances ».

D'abord la « transmission des connaissances » :

- « Non, on s'éloigne trop de notre métier d'enseignant. Nous n'avons aucune formation pour la prévention à la violence. Nous en sommes ni psychologue, ni éducateur spécialisé. Je trouve que l'on demande trop de choses à l'enseignant. Que reste-t-il comme temps de libre pour la transmission des connaissances ? »

Professeur ou animateur ? :

- « Peut-être, mais il faut choisir entre faire cours ou faire de l'animation ».

3.1.2.4. Mission du professeur responsable de la classe

Les professeurs principaux se sentent investis d'une mission dans le domaine de l'éducation au respect :

- « Je ne pense pas que ce soit utile de le faire dans la matière enseignée étant donné que l'on passe déjà beaucoup de temps en étant professeur principal à le faire avec nos élèves de diverses manières ».
- « En tant que professeur principal, j'offre à mes élèves des temps d'échange et d'écoute sur leur vie dans l'établissement. Je dois régulièrement leur rappeler les règles de vie en communauté lorsqu'il y a des dérapages ».
- « Rappel des règles, explication du rôle de chacun, du conseil d'administration, du respect, ... » font partie des missions du professeur principal.

Beaucoup de professeurs pensent effectivement que

- « C'est un rôle qui est dévolu au professeur principal ».

3.1.2.5. Les enseignants dans leur grande majorité sont pour

C'est affirmé avec force et en lettres majuscules

- « C'EST INDISPENSABLE ET FAIT PARTIE DE L'EDUCATION... » dicit en majuscules.

3.1.2.6. Les enseignants se sentent démunis et bien seuls

Les enseignants se sentent démunis devant les problèmes de violence :

- « Je suis sensible surtout sur cet aspect. Mais c'est tellement complexe : la violence vient avec l'élève, de sa maison ».

Les enseignants se sentent souvent bien seuls :

- « Des moments de grande solitude ».

3.1.2.7. Les enseignants manquent de formation à la prévention de la violence

Les enseignants insistent sur leur besoin de formation dans la domaine de la prévention de la violence :

- « Nous n'avons aucune formation pour la prévention à la violence.[...] Nous ne sommes ni psychologue, ni éducateur spécialisé ».
- « DES COURS SPECIFIQUES LEUR SONT DONNES MAIS SI BESOIN, JE PARTICIPERAI VOLONTIERS APRES AVOIR RECU MOI MEME UNE FORMATION » dixit en majuscules.

Cette demande sera explicitée au chapitre concernant la « formation des enseignants ».

3.1.2.8. L'élaboration du projet personnel...

Il y a les programmes et le « curriculum caché » : l'objectif de l'école, outre la transmission de connaissances proprement dite à laquelle les enseignants ont été dûment préparés, sur la base desquelles ils ont été sélectionnés, comporte un volet qu'on peut appeler le « curriculum caché ».

L'école a, en effet, un objectif que la société lui délègue en lui confiant ses « enfants », des mineurs, pour former des adultes, des citoyens, des personnes capables d'autonomie, d'initiatives, des personnes capables de « vivre ensemble »...

Oui, préparer des jeunes à leur « insertion sociale et professionnelle », fait partie des objectifs de l'école et l'aide que l'école peut apporter à l'élaboration des projets professionnels de chaque jeune est devenue un enjeu important car la société évolue, ses métiers, son économie, tout se mondialise et les cultures s'entrechoquent dans la société et dans l'école.

C'est l'école, société en réduction qui vit les changements les plus profonds. Et c'est d'autant plus difficile que les enseignants n'ont pas été préparés à assumer ces tâches. Les enseignants appellent à l'aide, disent être seuls et avoir besoin de soutien, de formation.

Apprendre à gérer des groupes, à faire de la prévention de la violence, tout cela est devenu très difficile, « de grands moments de solitude »... Répondre à notre questionnaire, pouvoir s'exprimer sur des sujets aussi sensibles, a été, pour beaucoup, au-delà du cri du cœur, l'expression d'un espoir : celui d'être entendus.

3.1.2.9. Beaucoup d'enseignants « heureux dans leur métier »

Nous avons une catégorie d'enseignants qui, par contre, se sentent tout à fait à l'aise dans ce domaine. Ce sont les enseignants formés aux méthodes actives et à la démarche constructiviste- Nous les avons écoutés et nous avons pris bonne note de leur bonheur d'enseigner, et nous le disons ici, dans le cadre de ce

rapport expressément avec leur accord. Cela mérite d'être souligné.

C'est aussi le cas des professeurs de langues vivantes et d'éducation physique qui déclarent pouvoir aborder des aspects personnels avec leurs élèves. La proximité favorise des occasions où on aborde les questions de la vie ou du corps, l'avenir personnel... Les enseignants en religion le déclarent aussi.

Les enseignants de matières techniques ou professionnelles apportent un éclairage intéressant. Ils ont une expérience du monde de l'entreprise et cela leur permet d'avoir du recul, ayant connu le marché de l'emploi, et de parler de la vie « après l'école ». Ces enseignants deviennent des référents pour les enseignants des matières générales d'une façon occulte. On le voit surtout quand il s'agit de parler d'orientation.

3.1.3. Conclusion

Malgré tout ce qui a pu être dit de négatif dans les réponses, la « foi » des enseignants dans leur métier est intacte. Ils aiment leur métier, souhaitent le faire mieux, et demandent écoute, soutien et formation pour être mieux armés pour affronter les écueils de leur quotidien.

Et pour cela les enseignants ont parfois des expressions fortes telles que celle-ci :

« L'Europe aujourd'hui, la paix demain, la liberté toujours » !

3.2. La pédagogie

3.2.1. Temps prévu pour permettre aux apprenants d'identifier leurs points forts et leurs points faibles

Il semble assez difficile de catégoriser les réponses car elles semblent s'inscrire dans des registres différents les uns des autres. Nous avons cependant adopté un classement qui part des réponses négatives pour arriver aux différents types de démarches. Nous présentons ici de nombreux commentaires d'enseignants.

3.2.1.1. « Non ! »

Aucun temps scolaire n'est prévu pour permettre aux apprenants d'identifier leurs points forts et leurs points faibles.

- « Je ne connais pas de programmes qui donnent des indications sur ces thèmes » note un professeur.
- « Aucun temps n'est prévu », écrit un autre.

Enfin, nous relevons une douzaine de « non » sans autre commentaire.

3.2.1.2. « Pas le temps ! »

D'autres professeurs souhaiteraient que leurs élèves identifient leurs points forts et leurs points faibles, mais, faute de temps, rien ne se passe.

- « Cela devrait, mais je n'ai que deux heures par semaine et on ne peut pas s'y attarder ».

Un autre ajoute :

- « Il n'y a pas de temps scolaire prévus pour ça, l'enseignant peut tout au plus utiliser les tests d'entrée et les évaluations périodiques ».

Face à la densité du programme au regard du temps d'enseignement imparti, il ne semble pas possible de mettre en œuvre cette démarche, qui serait pourtant nécessaire.

3.2.1.3. « Oui ! » : démarches mises en œuvre

Un temps scolaire est prévu pour permettre aux élèves d'identifier leurs points forts et leurs points faibles. De nombreuses réponses portent sur les démarches et moyens mis en place par l'enseignant dans ce but.

3.2.1.3.1. L'évaluation

Nous constatons que deux principaux types d'évaluation sont mentionnés :

→ L'évaluation est intégrée à la méthodologie de l'apprentissage. Les enseignants mettent alors en œuvre une « évaluation diagnostique », tel ce professeur d'éducation physique :

- « je prends un temps pour faire une évaluation diagnostique et formative pour les élèves dans les leçons ».

Puis l'évaluation formative fait partie de l'organisation des séances d'apprentissage :

- « A la fin de chaque module de travail les élèves sont encouragés à analyser leurs approches et à identifier les points forts et faibles afin de mieux progresser »

et encore

- « Oui, après chaque travail fait, les élèves disent ce que cela leur a apporté ».

D'autres enseignants indiquent qu'ils remettent aux élèves

- « des fiches d'auto-évaluation » en cours d'apprentissage.

→ L'évaluation s'inscrit « en fin de parcours », au terme de plusieurs séances sur un même thème :

- « Les évaluations de devoir écrits et d'interrogations orales sont des

moments où les élèves peuvent eux-mêmes, évaluer leurs points forts et faibles ».

Un professeur commente :

- « ce genre de temps d'évaluation se fait souvent à l'oral ou à l'écrit , par un petit questionnaire d'auto évaluation personnel ou par une évaluation collective qui permet de comparer les productions et de mesurer les points faibles et les points forts aux yeux de tous ».

Et il ajoute :

- « dans mon évaluation finale des productions je joins 2 ou 3 objectifs qui étaient à atteindre et j'utilise des flèches pour notifier les points faibles et forts des productions en plus de la remarque synthétique ».

3.2.1.3.2. Des temps d'échanges

Des temps d'échange sont prévus avec le professeur principal, responsable d'une classe.

- « Des heures de vie de la classe sont prévues pendant lesquelles on peut proposer cela ».

3.2.1.3.3. L'accompagnement personnalisé

Il est mentionné dans plus de la moitié des réponses. Cet accompagnement semble être appréhendé de différentes manières :

- « des QCM et une introspection sont menés par le professeur principal »

et aussi :

- « L'accompagnement personnalisé permet d'identifier les difficultés de l'élèves et de mettre en place un programme d'aide. Le repérage se fait par l'équipe pédagogique ou par le professeur principal et les actions peuvent être enclenchées. Remise à niveau, cours supplémentaire, exercices ».

Mais cette approche est critiquée par d'autres enseignants qui estiment qu'il s'agit d'un phénomène de mode et qu'il n'est pas possible de mettre en œuvre un accompagnement personnalisé pour toute une classe à la fois.

3.2.1.3.4. La formation par compétences

La pédagogie est structurée autour de l'acquisition de compétences par les élèves. A la fin de l'étude d'une notion, les élèves reçoivent une liste de compétences

- « afin de faire un bilan de leurs progrès et le cas échéant d'identifier les points qui nécessitent plus d'attention ».

De même, des bilans de compétences sont organisés au début et en fin d'année.

Dans la même ligne, nous citons l'expérience décrite par un professeur :

- « A chaque rentrée scolaire, un entretien individuel a lieu entre un membre de l'équipe enseignante et chaque élève. L'objectif est de les conduire à une relecture de leur parcours scolaire, à identifier leurs points forts et leurs points faibles (en termes de connaissances, mais aussi de comportement, d'assiduité, etc.), et de se fixer des objectifs précis pour l'année qui débute. Un point régulier a lieu au cours de l'année avec le professeur principal, ou avec un professeur-tuteur si l'élève en a choisi un en début d'année. »

Travail interdisciplinaire (mentionné trente fois en réponse à la question fermée), formation par compétences, démarches d'évaluation, individualisation des travaux des élèves : oui, des temps scolaires sont prévus pour permettre aux élèves d'identifier leurs points forts et leurs points faibles, en vue de mieux gérer leurs processus d'apprentissage.

Il convient de pondérer ces réponses qui ne représentent qu'un petit échantillon d'enseignants ... mais il convient aussi de croiser ces réponses qui révèlent, semble-t-il, le professionnalisme des enseignants, avec celles concernant les difficultés, voire l'impossibilité d'exercer le métier en raison des difficultés liées au contexte de l'établissement.

3.2.2. Des démarches d'apprentissage spécifique adaptées aux capacités des apprenants

Nous constatons que les deux tiers des enseignants ont répondu à cette question. Dans la majorité des réponses, les professeurs indiquent qu'ils prennent en compte les capacités d'apprentissage des élèves. Nous allons d'abord faire le point sur les différentes démarches nommées par les enseignants. Ensuite, nous présenterons les réponses d'enseignants qui mettent en œuvre d'autres méthodes de travail

3.2.2.1. Différenciation pédagogique

Cette démarche est la plus fréquemment citée dans les réponses. Nous constatons qu'elle est mentionnée dans toutes les réponses des pays de l'Europe du Nord. Dans certains pays la structuration même du collège est basée sur la différenciation.

- « Quant à mon lycée, ce problème est résolu dans les structures. Nous travaillons dans de petits groupes qui sont divisés en vue de l'intérêt des élèves. Dans le groupe qui réalise le programme élargi de chimie il y a 4-7 élèves – je

suis en mesure d'adapter les exigences à chaque élève individuellement et je connais leur situation de vie. Au collège, dans des classes il y a une vingtaine d'élèves, donc je peux percevoir, si quelqu'un est en retard avec le programme ».

Un enseignant du Nord de l'Europe précise :

- « La différenciation fait partie de notre approche depuis longtemps »

Il ajoute :

- « Nous essayons de donner à chaque élève le travail dont il est capable. Il y a ce qu'on appelle « Individual Learning Plan » pour certains. Bien sûr, pour les élèves de 12 à 18 ans, il faut suivre le programme mais on adapte la façon de le faire selon les besoins de la classe. A onze ans, chaque élève passe un test (niveau national) qui nous montre ses capacités linguistiques, numériques et 'non-verbales' (plutôt pratiques) et cela nous donne une indication sur la manière de travailler avec chaque jeune personne.»

D'autres enseignants, en Europe de l'Ouest et du Centre proposent un cours commun à tous les élèves et adaptent le niveau des exercices en fonction des rythmes d'apprentissage des jeunes.

D'autres proposent

- « un sujet à plusieurs vitesses » et invitent les élèves à relever des défis en allant le plus loin possible dans le niveau des exercices proposés. Beaucoup d'élèves, y compris les jeunes en difficulté se prennent au jeu. Les élèves sont aussi invités à réfléchir sur leur propre démarche d'apprentissage.

Les professeurs « n'ont pas le choix » car dans leurs différents groupes se trouvent des enfants en grande difficulté scolaire et des enfants présentant des troubles du comportement : dans ce cas, ils différencient et ils individualisent :

- « Les différences entre élèves sont tellement importantes qu'on ne peut pas faire autrement ».

Dans d'autres établissements, les enseignants créent

- « des groupes de besoin » permettant aux élèves de s'entraider dans leurs apprentissages.

D'autres précisent que les séances d'apprentissages ne peuvent partir des manuels scolaires :

- « Il faut surtout adapter le cours et les manuels à des apprenants ayant des

difficultés à conceptualiser alors que les programmes sont très orientés vers la conceptualisation ».

Différenciation ?

Oui, selon de très nombreuses variantes :

- différenciation selon les disciplines,
- organisation en groupes de besoin,
- différenciation en cours de séance d'apprentissage,
- différenciation de l'évaluation.

Nous terminerons par l'étonnement de ce professeur : différencier ?

- « C'est ce que fait un « enseignant », sinon il n'enseigne pas (mes instits, il y a 40 ans, aidaient déjà les plus faibles, et donnaient des exercices plus difficiles aux meilleurs) »

3.2.2.2. Individualisation

L'apprentissage est individualisé dans le cadre de travaux par projets.

Un professeur de l'enseignement technique parle

- « d'individualisation et de différenciation lors de la mise en œuvre d'une mini-entreprise ».

Dans ce même type d'établissement :

- « les élèves bénéficient d'une progression individualisée pour la pratique avec un livret où tout est tracé ».

Dans le cadre du sport,

- « les apprentissages sont naturellement individualisés dans les différents types d'entraînement (natation, courses de demi-fond..) ».

Plusieurs professeurs indiquent qu'

- « on peut créer des séances individualisées grâce aux outils informatiques ».

Et un autre résumé :

- « J'essaie de m'adapter au rythme de mes élèves. Si l'un d'entre eux ne suit pas, je reprends en individuel pendant un travail collectif. »

L'individualisation est mise en œuvre avec les élèves en difficulté :

- « Oui, on cherche de réaliser un apprentissage personnalisé, en respectant les temps d'apprentissage de chacun ».

Individualisation, également, dans l'apprentissage des langues. De toute manière, l'individualisation concerne tous les élèves, disent des professeurs.

Certains innovent à partir des nouvelles technologies :

- « J'ai toujours adapté les méthodes aux besoins. Il y a même un groupe d'étudiants très faibles à qui j'ai décidé d'enseigner par des méthodes interactives. Ils utilisent très peu les « manuels papier » qui sont difficiles et de ce fait décourageants. Je leur enseigne les bases par des exercices sur internet ».

Ajoutons à cela que des enseignants soulignent l'importance de

- « l'accompagnement personnalisé » des élèves de 11 à 18 ans.

En résumé :

- « Différenciation et apprentissage individualisé sont des mots-clefs pour répondre aux besoins individuels des élèves », comme l'écrit un enseignant.

3.2.2.3. Pas de différenciation ni d'individualisation.

Il n'est pas possible de mettre en œuvre de telles démarches, écrivent une vingtaine de professeurs. L'un deux précise :

- « cette question est spéculaire. Je ne comprends pas ».
- « Si j'avais moins d'élèves par classe (20 au lieu de 36) et plus de temps (2 à 3h par semaine pour 2 matières ... en histoire et en géographie, je pourrais y songer) ! »

Nous lisons aussi :

- « C'est utopique ! Impossible au-delà de sept élèves. Nous avons mis en place des processus de remédiation à l'école et des études dirigées après l'école ».

Pas assez de temps, trop d'élèves :
ces deux arguments se retrouvent dans toutes les réponses
des personnes qui ne mettent pas en œuvre
des démarches de différenciation ou d'individualisation.
Les enseignants se sont fortement impliqués dans les réponses à cette question.

D'un côté, dans les réponses précédentes,
nous avons pris connaissance
des lourdes contraintes liées au métier d'enseignants,
des difficultés d'exercer ce métier,
de l'autre nous constatons que ces mêmes enseignants, dans l'ensemble,
mettent en œuvre des démarches pédagogiques
basées sur les besoins des élèves,
et qu'ils en parlent longuement.

Métier impossible...et pourtant motivant ?

3.2.3. Mise en œuvre d'un apprentissage par compétences

Parmi les réponses recensées, nous constatons une très large majorité de « Oui » !

3.2.3.1. Pour les élèves de 12 à 18 ans

3.2.3.1.1. Formation par compétences et textes officiels

La majorité des enseignants soulignent que la construction de compétences est demandée par les textes officiels. Ils n'ont donc pas vraiment le choix.

Les professeurs de l'enseignement technique indiquent tous que l'apprentissage est basé sur l'acquisition de compétences. Les professeurs de l'enseignement général développent l'apprentissage par compétences dans le domaine des langues, de l'économie, du droit, de la biotechnologie, de la communication, et aussi des compétences d'ordre méthodologique concernant l'organisation du travail de l'élève et le repérage des ses propres démarches.

3.2.3.1.2. Commentaires

Des difficultés sont soulignées dans l'évaluation des apprentissages par compétences. En fonction des disciplines, les barèmes ne sont pas toujours clairs. Une note (France) est ajoutée à l'évaluation de la compétence.

Des professeurs signalent que l'évaluation par compétences demande un gros travail au professeur et n'est pas forcément bénéfique à l'élève.

D'autres soulignent les bénéfices obtenus :

- « L'apprentissage par compétences est la base de l'enseignement... Acquisition de connaissances, mais aussi de compétences qui permettent un recul, une prise de distance, un oeil critique sur les événements ».

3.2.3.1.3. Non, même si les documents officiels nous le demandent

Rejet catégorique de l'apprentissage par compétences pour 3 enseignants :

- « Non !!!! »
- « Oui, mais je n'y crois pas du tout. Encore une réformette pour donner bonne conscience ! »
- « on y est quelque peu obligés, mais on résiste au maximum à cette ânerie ! »

3.2.3.2. Pour les élèves de 5 à 12 ans

3.2.3.2.1. Formation par compétences et textes officiels

Les textes officiels promeuvent l'apprentissage par compétences. Dans plusieurs pays, les enseignants mettent en place un livret de compétences à destination des élèves qui ont ainsi la possibilité de repérer ce qu'ils ont acquis et aussi de construire du sens pour leurs apprentissages.

3.2.3.2.2. Commentaires

L'apprentissage par compétences s'organise autour de projets pédagogiques, d'expérimentations, de mises en situation, ce qui amène les enseignants à modifier leurs démarches pédagogiques afin d'assurer un suivi individuel des jeunes élèves en les aidant

- « à mieux comprendre leurs manières d'apprendre ».

Conclusion :

Nous observons que plus de la moitié des enseignants n'ont pas répondu à cette question. Pourquoi ? Ils sont centrés sur l'acquisition de connaissances ? Questionnaire trop long ? Impression de redondance ? Il conviendrait d'élucider cela.

Ajoutons aussi que nous avons obtenu des réponses de professeurs de classes d'enseignement supérieur, intégrées à des établissements pour élèves de 12 à 18 ans. Dans ces classes de préparation de techniciens et d'ingénieurs, la formation est tout entière structurée autour de la construction de compétences.

Nous constatons par ailleurs que les professeurs ont des représentations différentes du terme « compétence ». Pour les uns il s'agit d'objectifs spécifiques pour les élèves, pour d'autres de savoir-faire techniques, pour d'autres d'un concept pseudo-scientifique qui masque les apprentissages des élèves. D'autres enfin parlent des compétences... de l'enseignant.

Vaste chantier d'interrogation et d'élucidation à explorer avec les professeurs !

3.2.4. Mise en œuvre d'une pédagogie interdisciplinaire

Les enseignants présentent de nombreuses démarches qui relèvent de la pédagogie interdisciplinaire :

3.2.4.1. Pédagogie par projets

Les projets pédagogiques, ponctuels ou à plus long terme, les projets européens sont l'occasion, avec les enfants de 6 à 12 ans et avec les jeunes de 13 à 18 ans, de la mise en œuvre d'une pédagogie interdisciplinaire permettant aux différents professeurs, aux élèves, à l'établissement de se mobiliser ensemble pour la réussite du projet. (exemple : langues, physique, mathématiques, philosophie ou technologie, mathématiques, arts plastique)

3.2.4.2. Regroupements ponctuels d'enseignants autour d'une même thématique

- Art, histoire des arts, sciences et arts,
- Histoire des sciences
- Course d'orientation et français
- Courses et mathématiques
- Mathématiques, physique, chimie, sciences de la Vie et de la Terre
- Français et technologie
- Philosophie, langue, histoire et géographie

- Economie, droit, management et science de gestion
- Enseignement d'une discipline dans une langue différente de la langue maternelle

3.2.4.3. Exemples d'activités interdisciplinaires

- « Reportage photo du cross du collègue avec production en peinture »
- « Utilisation de l'anglais pour explorer internet »
- « visite d'un centre de tri avec les correspondants allemands, sport, réalisation d'affiches, de chant (rap) avec ces correspondants »
- « organisation d'une manipulation en langue allemande dans le sein d'un labo de chimie »
- « création d'oeuvres artistiques pour lever des fonds en vue de mener à bien des projets »

3.2.4.4. Travaux personnels encadrés

- Préparation d'exposés faisant appel à différentes disciplines
- Travaux de groupes sur un thème concernant plusieurs spécialités, exemple : histoire, géographie, sciences économiques

3.2.4.5. Voyages pédagogiques et sorties culturelles (cinéma)

- Regroupement des professeurs d'histoire, géographie, langues, sciences de la Vie et de la Terre.
- Voyages organisés pour les élèves bilingues

3.2.4.6. Méthodologie des apprentissages

- Compréhension de l'écrit dans les différentes disciplines

3.2.4.7. Spécificité de l'enseignement technique

- L'enseignement technique et professionnel, de par son organisation même, nécessite un travail interdisciplinaire.

3.2.4.8. Cas particulier pour les enfants de 6 à 11 ans

- Cela relève de la pédagogie à mettre en œuvre pour les enfants de 6 à 12 ans
- « Impensable de mettre des frontières non poreuses entre les différents champs disciplinaires traversés avec les élèves. »

3.2.4.9. Des enseignants se posent la question

- Une « piste intéressante »

mais qui nécessite

- « beaucoup d'heures pour contacter d'autres collègues, définir des thèmes, des méthodes, des types de travaux et faire le bilan des actions »

Une idée qu'on prévoit de mettre en œuvre.

3.2.4.10. Pas de pédagogie interdisciplinaire

- Cela nécessite beaucoup de temps

- Le travail d'équipe est difficile en salle des professeurs. Manque de concertation.

Ajoutons à cela que 35 personnes ont répondu

- « oui », sans commentaire

et 5 ont répondu

- « non » sans commentaire.

Les enseignants insistent sur la concertation nécessaire entre les professeurs afin de mener à bien les activités interdisciplinaires.

En contrepoint, des personnes qui ne pratiquent pas ce mode de travail insistent sur la difficulté de concertation entre professeurs. Cela nous évoque le management des équipes pédagogiques. Dans des établissements, les réunions de concertation en vue du travail interdisciplinaire sont planifiées en début d'année.

Nous terminerons cette synthèse avec le témoignage de ce professeur :

- « Pendant les leçons de langue et de littérature on pratique souvent des cours intégrés, les matériaux les plus proches de cela sont ceux des cours d'histoire, d'histoire de l'art, de littérature universelle, de langue russe, d'art plastique, de musique ».

Un autre résumé ainsi le sens de la pédagogie interdisciplinaire :

- « A l'occasion des projets pédagogiques, en établissement professionnel, nous faisons une approche interdisciplinaire en anglais. Exemple : comment accueillir un client anglophone ? Les jeunes intègrent facilement les termes techniques, car ces apprentissages ont du sens pour eux ...Cela parle aux jeunes ».

3.2.5. Mise en œuvre d'une pédagogie par projets

Nous avons organisé les réponses sur deux niveaux selon l'âge des élèves. Pour chacun des niveaux nous présentons plusieurs types de projets avec quelques exemples. Précisons que nous trouvons peu de réponses concernant les professeurs d'élèves de 6 à 12 ans.

3.2.5.1. Elèves de 12 à 18 ans

3.2.5.1.1. Projets européens :

Des enseignants sont engagés dans des projets multilatéraux Comenius ou des projets Leonardo (stages en entreprise en Irlande, Espagne, Allemagne). Echanges scolaires.

3.2.5.1.2. Projets pédagogiques inter-classes :

- Préparation d'un séjour linguistique. Concours inter-classes, sur un même thème, qui nécessite l'implication de toutes les matières. Mise en place d'une « mini-entreprise » avec des élèves de 14 à 15 ans.
- Préparation d'un voyage de fin d'année : un voyage et séjour de 3 jours préparé par les élèves.
- Pédagogie de projet organisée par une structure interne à l'établissement : plusieurs projets, autour d'une thématique commune, sont présentés aux enseignants et ceux-ci choisissent les projets qui les intéressent.

3.2.5.1.3. Projets pédagogiques dans le cadre de la classe :

- Projets de petits groupes d'élèves (2 ou 3) dans le cadre de l'enseignement professionnel. Les élèves choisissent leur sujet.

Exemple:

- « Peut-on reproduire en laboratoire le principe de fonctionnement d'un moteur hybride, électrique/thermique? ». En langues : préparation d'un séjour linguistique.
- Réalisation d'un livre de la classe lors d'une fête du livre organisée par une collectivité locale
- Rédaction d'un article présentant un concours organisé par le journal local.
- Projet en langues pour présenter la francophonie : de petits groupes de deux ou trois élèves réalisent un poster sur un pays qu'ils ont étudié et le présentent en classe.
- Mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans le cadre de séances de « lecture ukrainienne ».
- Projets en lien avec la collectivité locale : construction d'un minibus pour distribution de soupe chaude aux personnes sans domicile fixe.

En classe terminale d'enseignement professionnel, en France, les élèves doivent construire un projet qui sera évalué lors du baccalauréat.

3.2.5.1.4. Projets individuels au sein du groupe

3.2.5.1.4.1. Oui à la démarche de projet

C'est souvent le cas pour les professeurs d'Education physique et sportive :

- « en demi fond : les élèves ont un projet de course à faire par rapport à leurs capacités ».

Cette démarche permet

- « d'aborder un sujet de manière créative ».

Les enseignants apportent des informations, suscitent des questionnements, ou partent des questionnements des élèves.

- « A partir des articles de journaux, des titres, des « une », de thèmes nous établissons une classification par couleur (rouge -orange-vert), nous établissons une hiérarchie et on vote l'article, ou le thème sur lequel nous travaillerons et qui deviendra notre projet ».

Ils soulignent les concordances entre la démarche de projet et la pédagogie interdisciplinaire.

D'autres précisent que leur démarche pédagogique habituelle (investigation, découverte, expérimentation) est une démarche de projet.

3.2.5.1.4.2. Non, pas de pédagogie par projets

Les enseignants indiquent que les classes sont très chargées et qu'il n'est donc pas possible de se lancer dans des « projets ».

Une enseignante indique aussi qu'en Pologne, elle a travaillé avec deux groupes distincts, l'un avec la pédagogie par projets, l'autre de manière classique. Elle s'est beaucoup dépensée pour mettre en œuvre une pédagogie par projets mais son groupe n'a pas obtenu de résultats satisfaisants.

En revanche, bon résultat pour le « groupe témoin ». De ce fait, ce professeur abandonne l'idée d'une pédagogie par projets.

Un autre précise

- « qu'il n'est pas là pour formater les élèves à la pédagogie des entreprises ».

3.2.5.2. Elèves de 6 à 12 ans

Toute la pédagogie, à ce niveau, est structurée autour de projets et de travaux interdisciplinaires.

Les projets pédagogiques sont construits autour de thème qui font sens pour les élèves :

- « cette année, l'eau, l'air, la terre, le feu »

et encore :

- « les lieux de culte ».

Une enseignante écrit qu'elle n'a pas encore mis en œuvre une pédagogie par projets mais qu'elle invite les élèves à une mise en œuvre pratique des apprentissages.

Par exemple, pour l'étude des plantes, elle apporte aux enfants des graines qu'ils vont

- « semer dans des pots, chez eux, ou dans leurs parcelles, à la campagne ».

Ajoutons que 25 enseignants ont répondu

- « oui » sans commentaires

et 12 ont répondu

- « non » sans commentaire.

3.2.6. L'éducation à l'esprit critique

L'éducation à l'esprit critique est mise en œuvre par tous les enseignants qui ont répondu, sauf deux professeurs accaparés par

- « des classes trop chargées », qui « manquent de temps »

ou dont les élèves

- « ne maîtrisent pas la langue du pays ».

Dans ce chapitre, nous organisons les réponses autour de quatre thèmes principaux

3.2.6.1. Un principe pédagogique

L'éducation à l'esprit critique est un principe pédagogique mis en œuvre de manière transversale, dans toutes les disciplines, selon un bon nombre d'enseignants. Cela

- « fait partie de l'enseignement des disciplines » ;

et encore :

- « la formation de l'esprit critique est à la base de l'enseignement des sciences ».

Un enseignant résume ainsi le point de vue partagé par ses collègues :

- « cette éducation est nécessaire pour que les apprenants deviennent des citoyens »

3.2.6.2. Internet et des outils multimédia

L'utilisation d'internet et des réseaux sociaux est, semble-t-il, le lieu privilégié pour l'éducation à l'esprit critique, toutes disciplines confondues. Il s'agit de susciter la réflexion sur les sources de l'information, et la fiabilité des sites web. C'est un travail de tous les jours car les élèves font preuve de peu d'esprit critique, à priori, par rapport aux informations trouvées sur les outils multimédia.

3.2.6.3. Mise en œuvre dans les différentes disciplines

- Histoire : approche comparée de thématiques identiques, dans deux pays différents (multi-perspectivité). Confrontation de documents historiques aux connaissances des élèves.
- Langue nationale : étude critique de la presse et des émissions de télévision
- « pour montrer aux élèves que la manipulation médiatique existe ».

Etude de l'actualité : un enseignant cite cet exemple :

- « L'électricité nucléaire est une énergie propre, nous dit-on à la télévision. Allez dire cela aux japonais ! »

Organisation de débats. Apprentissage de l'argumentation.

- Sciences : l'éducation à l'esprit critique fait partie de la démarche scientifique. Il faut
 - « pouvoir analyser un résultat expérimental, vérifier si le résultat peut être validé, proposer une autre méthode d'analyse... »
- Sport : les élèves s'entraînent à être des « juges » en danse, en gymnastique... Ils apprennent aussi à s'auto-évaluer.
- Langues : approche critique de réseaux sociaux dans la langue étudiée
- Technologie : analyse critique d'objets techniques. Ce travail a
 - « permis aux élèves de constater que les évolutions de certains appareils n'ont rien de vraiment techniques mais correspondent plus à des impératifs commerciaux ».

3.2.6.4. Exemples détaillés d'éducation à l'esprit critique

- Les marques de vêtements :

- « Nous travaillons sur un sujet tabou : les marques de vêtements. A partir de l'histoire des marques je leur montre qu'il s'agit simplement d'un nom de fabricant parfois inventé de façon très triviale comme Adolphe Dassler qui a inventé la marque ADIDAS. Je leur demande à leur tour d'inventer leur propre marque car je ne tiens pas à diaboliser l'activité commerciale. La difficulté pour eux est d'arriver à se « démarquer » de ce qu'ils connaissent déjà pour être vraiment créatifs. »
- Comparaison de deux types de publicité pour un même produit :

- « avec mes élèves de 15 ans, je fais un gros travail sur l'argumentation, avec notamment la comparaison de deux publicités pour un même type de produits ». Les élèves s'entraînent ainsi à l'argumentation.

- Mise en situation :

- « Nous mettons en relief ce que nous avons envie de faire et non pas tout ce qu'on voudrait nous faire faire à la télévision. Nous préservons d'emblée notre espace de liberté, de vie, d'action. Le « faire » c'est le contre-pied de la télévision, de la publicité. Nous partons de notre lecture, que nous avons choisie par vote, donc démocratiquement, sans nous laisser influencer, et nous agissons en-dehors de l'espace médiatique...C'est ainsi

- « que mes jeunes élèves apprennent à se soustraire aux médias ».

Education à l'esprit critique ?

- « C'est le cœur de mon enseignement »,

écrit un professeur...Cri du cœur ?

Il nous faut aussi souligner l'importance accordée à l'éducation à l'esprit critique mentionnée par les professeurs de jeunes élèves (6 à 11 ans), qui partent plutôt de l'actualité, des circonstances, pour susciter la réflexion des élèves.

Des professeurs précisent que cette éducation amène à

- « faire tomber des tabous »,

mais que l'enseignant doit sans cesse demeurer en éveil face aux questions de ses élèves et

- « faire preuve d'une bonne dose d'humour ! »

Même si l'éducation à l'esprit critique est inscrite dans des programmes scolaires,

les enseignants la mettent en œuvre

non pas parce qu'ils se sentent « obligés »,

mais parce qu'ils y croient.

3.3. L'éducation aux choix professionnels

L'orientation professionnelle est abordée à des degrés divers dans la plupart des établissements.

C'est la mission :

- soit d'un enseignant-référent, professeur principal par exemple,
- soit d'un professionnel de l'orientation de l'établissement, le conseiller-orientation-psychologue, dit « COP »
- soit de l'établissement dans sa globalité avec des actions spécifiques et un accompagnement organisé administrativement et pédagogiquement,
- soit d'une personne extérieure à l'établissement, dûment mandatée à cet effet, par exemple un psychologue rattaché à l'établissement, un

- « département d'un Institut qui s'occupe exprès de l'orientation »

Les enseignants qui déclarent ne pas aborder la question « la vie après l'école » avancent des motifs divers :

- parce que c'est trop tôt (école maternelle ou primaire, élèves de moins de 11 ans)
- parce que ce n'est pas de leur compétence,
- « par manque cruel de temps »,
- parce que « cela ne fait pas partie des directives des inspections » (enseignement primaire donc 6 à 10 ans),
- parce qu'on ne peut pas tout faire, etc.

La plupart des enseignants qui disent ne pas aborder l'orientation professionnelle déclarent que ce serait

- « très utile », et qu'ils
- « souhaiteraient le faire ».

Concernant l'éducation tout au long de la vie, cela n'est pas abordé si ce n'est en informant les élèves de l'importance de s'adapter au monde du travail, de l'emploi mais que personne ne sait comment ce sera demain...

L'information sur les possibilités de formation continue, donc tout au long de la vie ne fait pas partie des préoccupations des jeunes ni des enseignants,

- « on a déjà fort à faire avec le quotidien si dense ».

Quelques réponses indiquent que rien n'est fait dans l'établissement concernant l'aide aux choix professionnels mais qu'on en ressent le besoin.

En conclusion, tous les enseignants ayant répondu au questionnaire soulignent l'importance d'une éducation aux choix professionnels.

Nous allons examiner ce qui se fait et ce que les enseignants aimeraient faire dans ce domaine.

3.3.1. Ce qui se pratique

La mission d'aide aux choix professionnels est assurée soit par une personne de l'établissement, soit par l'établissement lui-même, soit on a recours à des tiers.

3.3.1.1. Mission assumée par un professeur

Les façons d'aborder la question de l' « éducation aux choix professionnels » sont, on s'en doute, multiples et adaptées à chaque contexte éducatif. On a opté pour une présentation graduée afin de faciliter la lecture mais sans jugement de valeur aucun.

3.3.1.1.1. Un temps variable d'entretien

Le minimum pratiqué par les enseignants est réduit à un temps d'écoute :

- « Très peu, à la fin des cours »,
- « sur demande individuelle et spontanée des élèves »,
- « Les échanges se font souvent en fin de cours voire lors d'activités extrascolaires ou sorties »,
- « j'utilise la récréation ou le temps après les leçons »...

3.3.1.1.2. Une attention aux modifications de l'humeur, une écoute

Des enseignants réagissent quand ils observent des changements d'humeur, de comportement,

- « Dans le cas où j'observe des états d'âmes insolites, chagrin, isolement, agressivité, je leur propose de se confier à moi ».

3.3.1.1.3. Un travail en partenariat

Lorsque les domaines abordés sortent du cadre de l'aide aux choix professionnels, les enseignants ont recours à des tiers,

- « je travaille également avec les assistantes sociales », la Conseillère Principale d'Education dite « CPE », etc. pour passer le relais. On voit là l'importance d'un travail d'équipe, en partenariat avec d'autres professionnels.

3.3.1.1.4. Nécessité d'être discret

Tout entretien avec un élève sur des questions personnelles exige le respect des

éléments confiés, donc de la discrétion pour conduire l'entretien,

- « Je pense qu'il est très important de connaître personnellement chaque élève et d'être réceptif à leurs confidences tout en respectant la discrétion nécessaire à ces moments ».

3.3.1.1.5. Difficultés des élèves pour parler d'eux

Beaucoup d'enseignants mentionnent les difficultés des élèves à parler d'eux,

- « Les jeunes ont du mal à communiquer sur leur situation personnelle ».

3.3.1.1.6. Une grande inquiétude chez les jeunes

- « Les élèves se sentent très concernés actuellement dans la situation difficile que nous connaissons ».

3.3.1.1.7. L'enseignant doit faire le premier pas

- « La plupart du temps ils ne vont pas vers l'enseignant. C'est l'enseignant qui doit provoquer les discussions ».

3.3.1.1.8. Un outil pour communiquer : internet ?

- « Je parle aux élèves, je communique avec eux par internet ».

Tous les moyens sont bons pour communiquer, être à l'écoute, conseiller, donner du sens comme on va le voir...

3.3.1.1.9. Un dialogue avec les élèves et les parents

La réflexion sur l'avenir après l'école doit se faire en liaison étroite avec les parents, donc en instaurant un dialogue parents-élèves,

- « condition indispensable du processus éducatif aujourd'hui ».

Ce dialogue pour donner du sens au travail scolaire et par là à sa vie personnelle et professionnelle, c'est l'éducation... aux choix professionnels qui commence très tôt...

3.3.1.1.10. Donner du « sens à la présence à l'école », « du sens au travail scolaire »

Cela a été mentionné à différents niveaux de la formation :

dès l'école maternelle lors des

- « journées portes ouvertes » où parents et élèves sont invités.

C'est l'occasion pour l'enseignant de

- « donner du sens » ;

au collège et surtout au lycée en

- « expliquant qu'ils (les élèves) sont acteurs de leur formation et qu'ils doivent donner du sens à leur travail scolaire avec un projet professionnel » ;

3.3.1.1.11. Elaborer un « projet personnel »

Plusieurs enseignants l'ont mentionné en déclarant que

- « l'élaboration du projet personnel et professionnel est en construction dès la 6^{ème} ».

En France, c'est peut-être en rapport avec la loi Jospin sur l'éducation de 1989 qui avait instauré la nécessité d'« élaborer un projet personnel d'insertion sociale et professionnelle » dans les collèges dès la 6^{ème}, donc dès 11 ans.

3.3.1.1.12. La sensibilisation à « la nécessité de faire des études »

On retrouve cela dans beaucoup de réponses :

- dès l'école primaire les enseignants déclarent insister sur le fait
- « qu'ils (les élèves) auront toujours besoin de savoir lire et écrire »
 - dans les collèges et lycées les enseignants disent que cette sensibilisation à la nécessité de faire des études est faite tout au long de la scolarité avec pour objectif des les
- « inciter à poursuivre des études ».

Les enseignants parlent naturellement à leurs élèves de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils ont vécu eux-mêmes : les études, les études longues.

3.3.1.1.13. Discussions en classe autour du « choix professionnel »

Il y a des professeurs qui font état de discussions en classe, *de discussions improvisées*,

- « quand l'occasion se présente », d'une façon informelle ;

Un enseignant déclare aborder la question de l'avenir

- « après l'école », l'avenir professionnel,
- « dans les conversations éducatives » ;
- pendant l'heure « vie de classe » : donc une heure instaurée par l'établissement.

3.3.1.1.14. Invitation d'anciens élèves

Certains enseignants font venir leurs anciens élèves qui apportent ainsi un témoignage de

- « pairs » sur leur parcours de formation.

3.3.1.15. Invitation de professionnels

Comme pour le témoignage d'anciens élèves, celui de professionnels est l'occasion de découvrir des professions souvent mal connues et de mettre le doigt sur les « savoir-faire » et « savoir-être »;

Ce sont des occasions d'élargir le champ de réflexion en

- « leur proposant des carrières auxquelles ils ne pensent pas » ;

C'est souvent l'occasion de la prise de conscience de l'importance de connaître plusieurs langues vivantes.

3.3.1.16. Discussions avec le professeur de langues vivantes

Les professeurs de langues vivantes occupent une place intéressante dans l'espace éducatif. Ils ouvrent l'horizon de leurs élèves sur un autre monde et par là donnent l'occasion d'aborder leur avenir personnel et/ou professionnel. C'est une « fenêtre » qui peut être mise à profit pour semer des idées, lancer des pistes qui feront leur chemin...

3.3.1.17. Discussions avec le professeur d'éducation physique

Le professeur d'éducation physique selon plusieurs témoignages a un contact personnel avec ses élèves et au cours de ces moments on aborde des préoccupations extrascolaires comme l'inscription à un club, la participation à des compétitions, la gestion du temps scolaire et l'avenir ... « professionnel » pour gérer la pratique sportive.

Le professeur d'éducation physique devient confident, référent pour l'éducation au choix professionnel. On est là dans des rapports humains plus vrais, entre adolescents et adultes... la pratique du sport concernant le corps et donc la personne même dans ce qu'elle a de plus précieux.

3.3.1.18. Discussions avec les professeurs de matières techniques et/ou professionnelles

Les personnes qui ont répondu au questionnaire et qui enseignent les matières techniques et/ou professionnelles se sentent « d'emblée » à l'aise pour parler des professions, partager leur expérience. Dans leur cursus ils ont souvent un parcours professionnel de quelques années dans l'entreprise et cela leur donne une légitimité.

Leur approche n'est pas théorique, mais pratique, vécue, et ils en témoignent par leur parcours perçu comme une réussite. Ils ont un statut à part et on peut comprendre qu'ils soient reconnus pour leurs compétences concernant le monde de l'entreprise et l'emploi. Ils sont passés par là.

Les professeurs d'enseignement général sont les premiers à reconnaître les compétences de leurs pairs et se déchargent sur eux tout à fait naturellement :

- « Les professeurs d'enseignement professionnel s'en chargent ».

3.3.1.2. Mission assumée par l'établissement d'enseignement

Une majorité de réponses nous indiquent que dans beaucoup d'établissement il y a des actions d'information sur l'orientation, les métiers etc.

Quelques réponses nous signalent qu'il n'y a rien et que ce serait très utile.

Donc, tous les enseignants qui ont répondu sont d'accord pour dire combien une information sur l'orientation est nécessaire.

Nous allons, au vu des réponses recueillies, présenter ce qui est fait au niveau des établissements d'enseignement soit à l'intérieur, soit à l'extérieur.

3.3.1.2.1. A l'intérieur de l'établissement

Organisation de

- « journées portes ouvertes » dans l'établissement : visites et rencontres informelles entre parents et enseignants qui permettent d'échanger sur l'avenir professionnel...
- « journées métiers » avec stands d'information animés par des parents d'élèves représentant des professions, ou des professionnels, parfois avec des animations...
- « tables rondes » sur les professions avec des entreprises locales ou sur des professions ciblées (ingénieur, professions de la santé, carrières juridiques, etc.).
- « cordées de la réussite », de
- « cordée des sciences » : actions effectuées dans le cadre de partenariat avec des établissements d'enseignement professionnel, technique, ou des chefs d'entreprise. L'objectif est de montrer des exemples de réussite par des rencontres avec des professionnels brillants (prix Nobel) ou des entreprises porteuses de projets innovants, médiatisés, spectaculaires...
- Journées de rencontres avec les anciens élèves (souvent lors des « Portes ouvertes ») qui partagent leur expérience et suscitent par là des questions. C'est souvent l'occasion de futurs partenariats. On montre par là comment se constituer un carnet d'adresses, un réseau, atout aussi important que les études proprement dites pour la réussite professionnelle.

Organisation de

- « café-métiers » : rencontres conviviales avec un ou plusieurs professionnels autour d'un thème comme les professions de la « communication », au moment de la pause de midi...

Rencontres organisées par les professeurs de langues avec des

- « traducteurs, interprètes, correcteurs, journalistes, écrivains, c'est-à-dire des personnes dont le travail touche l'étude de la langue et de la littérature ».

3.3.1.2.2. A l'extérieur de l'établissement

- Participation à des manifestations « emploi-formation », des forums « métiers »
- Déplacement aux Journées Universitaires d'information sur les filières de formation post-bac
- Participation à des manifestations internationales sur les formations et l'emploi (exemple : « forum franco-allemand »)
- Organisation de visites d'entreprises
- Séjours d'une journée ou une semaine en établissement d'enseignement professionnel (lycée d'enseignement professionnel, technique) pour une meilleure connaissance des contenus de formation. Cela se fait souvent dans le cadre d'un partenariat avec les établissements les plus proches.
- Stages courts d'une journée ou une semaine en entreprise pour une « immersion » en milieu professionnel. C'est l'occasion de prise de conscience pouvant soit valider le projet envisagé soit inciter à un autre choix. A noter que cela n'est souvent possible que si c'est inscrit dans le projet d'établissement, validé en conseil d'administration...

3.3.2. Ce que les enseignants aimeraient faire

Les enseignants aimeraient mieux assumer leur mission d'écoute, de conseil, de préparation à la vie après l'école, d'aide aux choix professionnels.

Les enseignants qui ont répondu au questionnaire disent combien ils ont conscience de la

- « nécessité d'une bonne formation et l'éducation pour être bien préparés aux défis du marché du travail ».

Ils soulignent l'importance du lien école-vie après l'école :

- « Le lien entre l'école et la vie, la préparation des élèves à la vie indépendante sont indispensables ».

Ils sont demandeurs d'information, voire de formation pour mieux connaître les professions, d'autant plus qu'elles sont en perpétuelle évolution et que personne n'a idée aujourd'hui des nouveaux métiers de demain...

Il y a une demande forte avec une angoisse perceptible. Les enseignants déploient une énergie énorme et parfois confient leur désarroi dans leurs réponses.

La volonté est là pour

- « se faire une culture du marché du travail, si vaste et divers » qui
- « demande beaucoup de temps et se fait progressivement au fil des années, et pour « leur donner des pistes pour qu'ils mettent tous les atouts de leur côté pour obtenir un emploi ».

C'est parfois un cri du cœur :

- « de tels échanges manquent cruellement dans notre lycée »,
- « manque cruel de temps »... et parfois
- « c'est dur de se battre contre son administration » quand on a des initiatives, des projets...

Il y a des situations difficiles dans certains cas et les personnes qui ont répondu au questionnaire on parfois indiqué et c'est très révélateur :

- « je me sens reconnu par votre démarche » (par le questionnaire qui donne la parole aux enseignants).

3.3.3. Conclusion

Il nous paraît utile, compte tenu du grand nombre de points abordés, de faire un récapitulatif :

- L'aide au choix professionnel est perçue positivement par la majorité des enseignants ayant répondu à notre questionnaire.
- L'élaboration d'un projet professionnel par chaque élève est perçue par la majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire comme un objectif de l'école.
- Les enseignants souhaitent mieux connaître le monde de l'entreprise et les professions pour être capables de mieux renseigner leurs élèves.
- Les enseignants qui déclarent pratiquer une « aide aux choix professionnels » s'impliquent très fort d'abord par l'écoute, le conseil individuel, et ensuite par des actions visant la rencontre de professionnels et une meilleure connaissance des situations professionnelles dans le monde du travail, par des visites, des stages, etc.
- On peut déduire des réponses positives recueillies qu'il y a, dans la plupart des cas, un circuit prévu pour informer les élèves mais qui n'est pas toujours directement du ressort du professeur répondant à notre questionnaire. Il y a des « référents » internes ou externes à l'établissement (conseillers d'orientation, psychologues, etc.)
- La méconnaissance par les enseignants du monde professionnel est souvent mise en avant même quand l'orientation professionnelle est abordée. Nous avons là une demande d'informations, voire de formation, sur le monde de l'entreprise et le marché de l'emploi, domaines inconnus pour les professeurs d'enseignement général.
- Les enseignants à l'aise avec la question « d'aide au choix professionnel » sont ceux qui ont eu un parcours professionnel dans le monde de l'entreprise avant d'exercer leur profession d'enseignant. Ils parlent bien d'une « expérience professionnelle » et non de « stage » en entreprise. Les enseignants des matières professionnelles se démarquent par

leur connaissance du monde professionnel et transmettent une image positive du monde du travail. Ils parlent avec conviction et disent comprendre le désarroi des enseignants n'ayant aucune expérience du monde de l'entreprise.

- Les enseignants d'éducation physique et sportive ainsi que les professeurs de langues vivantes peuvent aussi avoir des moments d'échange privilégiés, plus individuels et donc apporter une aide à la réflexion sur l'avenir personnel et professionnel de leurs élèves.

Et des questions mériteraient réflexion :

- Au vu des informations recueillies on peut se demander
quelle place on pourrait confier
aux enseignants des matières professionnelles.

Ils sont en tous cas les seuls à déclarer être à l'aise
pour parler des professions, du monde de l'entreprise et du marché de l'emploi,
car ils y ont été confrontés personnellement.

- La place des professeurs d'éducation physique et de langues vivantes
est intéressante :
comment la mettre à profit ?

3.4. L'utilisation des nouvelles techniques numériques

3.4.1. Ce qui se pratique

La grande majorité des enseignants utilise les techniques numériques lors des différentes étapes de leurs cours.

3.4.1.1. Avant les cours

- « Pendant les cours, nous ne travaillons pas avec l'ordinateur, mais pendant la préparation des cours, bien sûr que oui ! Je communique aussi avec les élèves par internet ».

D'ailleurs,

- « L'utilisation du net pour des recherches spécifiques fait partie de mon travail. » De leur côté, en amont des cours, les élèves effectuent des recherches sur Internet, préparent des exposés. Les enseignants et les élèves ont l'habitude d'utiliser les techniques numériques lors de la préparation des cours.

3.4.1.2. Pendant les cours

Au fil des réponses, nous constatons une très large gamme d'utilisation des techniques numériques :

- « Oui, nous n'avons pas le choix dans la fabrication des voitures. En cas de problèmes, les élèves cherchent sur Internet des solutions pour leurs problèmes techniques. Va et vient incessant entre le travail technique et la recherche sur Internet qui aide à comprendre, mais aussi à apprendre. Le travail sur l'ordinateur est aussi très valorisant pour les élèves qui « écrivent mal ».

Et encore :

- « Oui, j'utilise des vidéos sur youtube, donne aux élèves des devoirs, de la recherche, de l'analyse, de la comparaison de l'information trouvée à l'internet sur des sites divers, etc. »
- « Oui, j'intègre la didactique avec des techniques numériques. Je considère utiles les wiki (encyclopédies sur web) et youtube »
- « J'utilise Doodle avec mes élèves et je leur conseille d'utiliser les clouds pour leurs sauvegardes ».
- « j'utilise Internet pour l'illustration de séquences de cours »
- « je mets en place des expérimentations assistées par ordinateur »
- « j'utilise un tableau interactif »
- « j'utilise Internet pour voir des images sur les villes étudiées », et aussi « en histoire de l'art, technique de l'information et de la communication »
- « je prépare des projections ou j'envoie les élèves en consulter sur le web »
- « tous les cours sont sur Internet »
- « Pas seulement le professeur, mais les enfants aussi utilisent wikipédia, les medias sociaux, youtube, puisque c'est l'exigence du temps ! »

Un enseignant présente un usage plus ludique :

- « Non, je n'utilise pas les techniques numériques, mais je mets en place l'internet pour la recherche de chansons, musique, images, textes ».

Nous constatons que Youtube est très largement utilisé à titre de support pédagogique : Films ou extraits de films, chants, musiques variées,

- « vidéos tirées de You Tube pour des courts extraits de chansons par exemple » ou « pour montrer des expériences ».

De même :

- « Youtube est bien utile pour l'enseignement des langues parce qu'on peut y trouver toutes sortes de choses intéressantes et amusantes pour les jeunes ».

3.4.1.3. Après les cours

Les enseignants proposent :

- des «liens vers des sites internet en complément du cours pour des activités annexes »
- ainsi que « des productions à partir des outils multimédia ».

Ils mobilisent des élèves qui

- « font des diaporamas, tournent des films, réalisent des quêtes et des rallyes sur Internet. »
- ou « utilisent Wikipédia, you tube, Beneyluschool, doodle...des sites d'écoles, des sites de projets ».

Et beaucoup utilisent Internet pour commenter ou promouvoir les travaux des élèves, pour accompagner l'élaboration de projets.

Certains établissements ont organisé leur fonctionnement pédagogique à partir des outils multimédia :

Nous avons créé

- « un espace numérique de travail, de sauvegarde des mails, et de partage de documents ».

Et encore :

- « Nous avons développé dans notre établissement une plateforme d'espace numérique de travail, qui permet aux élèves de récupérer les cours, de rendre des travaux, d'accéder à des contenus en complément de ce qui est fait en classe. Pour le reste, nous bannissons l'utilisation des médias sociaux pour des raisons éthiques (en particulier Facebook). Soit dit en passant, ils n'ont nul besoin d'enseignants pour les utiliser. Nous insistons plus, pour notre part, sur les dangers que l'utilisation immodérée de ce genre d' « outils » peut engendrer ».

Cette dernière intervention sur les risques des media sociaux rejoint celles de nombreux autres professeurs. Nous en reparlerons dans ce même chapitre.

Ajoutons aussi que les outils multimédia sont aussi utilisés par les enfants de l'école élémentaire :

- « Dans ma classe de 25 élèves âgés de 3 à 6 ans, nous avons un ordinateur. Les élèves apprennent à utiliser le clavier de l'ordinateur pour écrire leur nom. Ils apprennent à utiliser la souris. On a aussi recours à des jeux éducatifs sur ordinateur, pour l'illustration de cours sur un thème précis ».

Surtout quand chaque classe est équipée :

- « J'ai la chance de travailler dans une école moderne dans laquelle chaque classe est équipée d'un outil informatique complet (ordinateur et imprimante). Mes élèves sont déjà très sensibles à cette technologie, nous l'utilisons pour visionner les photos prises en classe ou en sortie afin de les commenter, de se rappeler ; c'est une source de langage pour toute la classe».

3.4.1.4. Objectifs visés

Nous relevons des niveaux d'objectifs très différents, qui sont tantôt des intentions pédagogiques des enseignants, tantôt des objectifs pour les élèves.

3.4.1.4.1. Objectifs pour les élèves :

3.4.1.4.1.1. Objectifs opérationnels

- Rechercher des informations, illustrer par des images,

- « Se familiariser avec l'écran, le clavier et la souris », à l'école élémentaire, et aussi
- « commencer à écrire son prénom dont l'écriture peut varier en fonction de la police »,
- « commencer à comprendre la permanence de l'écrit et l'importance de la place des lettres dans le mot ».

3.4.1.4.1.2. Objectifs liés à la communication

- « savoir travailler de façon collaborative »,
- « Améliorer la communication, le travail collectif, l'estime de soi, la solidarité ».

3.4.1.4.1.3. Objectif d'apprentissage

- « Mieux appréhender les connaissances »

3.4.1.4.2. Intentions pédagogiques des enseignants :

- « Montrer qu'il y a d'autres moyens d'apprentissage. »
- « Sensibiliser les élèves au maniement constructif des outils numériques »
- « Etre en phase avec l'environnement musical des élèves (les manuels sont souvent caduques au bout de 6 mois!) »
- « Prendre le meilleur du net, contrôler la validité de l'information, sa pertinence, son contenu. »
- « Varier les supports, attirer les jeunes avec les outils qu'ils utilisent »
- « Faire les cours plus intéressants. »

- « Inciter les étudiants à récolter des informations avec ces outils et à apprendre »
- « Développer le sens critique »
- « Développer la communication entre enseignants et élèves à l'occasion des apprentissages »

Un enseignant précise aussi qu'il n'a pas le choix car une certification sera donnée aux élèves, dans ce domaine, à la fin de l'année. Un de ses collègues n'indique pas d'objectifs, mais plutôt une visée : « être en phase avec le monde actuel ».

Nous constatons, d'après les réponses,
que les enseignants utilisent des techniques numériques variées,
non seulement à titre de support pédagogique,
mais encore en amont et en aval des séances d'apprentissage.
A cette large gamme d'outils s'ajoute...
une aussi large gamme de fréquence et de modalités d'utilisation
selon les pays, les matériels dont disposent les établissements,
la formation des professeurs et, surtout,
leur propre rapport à la culture multimédia.

3.4.2. Difficultés de mise en pratique

Les avis des enseignants sont partagés...

- « J'utilise Internet le moins possible: ce n'est pas un domaine dans lequel les jeunes gens peuvent attendre de notre part un quelconque enrichissement, à mon avis ».
- « Non. Mes étudiants connaissent beaucoup mieux que moi les nouvelles technologies ».
- « Oui, mais avec modération et pour des travaux spécifiques ».
- « Non, mais les élèves les utilisent en privé ».

3.4.2.1. Il n'est pas vraiment utile d'utiliser les techniques numériques, car :

- « En français, ça ne me paraît pas le plus utile. Mais surtout, il n'y a pas assez

d'équipements pour toutes les salles (d'autres matières me semblent prioritaires) et l'équipement n'est pas toujours de qualité. Les connexions sont inégales, les ordinateurs plantent... Il faut toujours avoir un plan « B » et c'est usant... »

- « Je pense que les élèves vont assez sur ces sites en dehors de l'école, je préfère ouvrir leur esprit à d'autres supports et leur redonner le goût de l'objet-livre. »
- « Je ne maîtrise pas assez les nouvelles technologies, les élèves en savent bien plus que moi dans ces domaines. »

3.4.2.2. Cela présente des avantages et des inconvénients

- « Je suis à la fois contre et pour. Contre l'utilisation de produits de marques (apple, dropbox, google, ...) pour les apprentissages mais pour de vrais cours d'informatique qui enseigneraient l'utilisation raisonnée et raisonnable des nouvelles technologies en mettant l'accent sur les droits et devoirs des utilisateurs ainsi que sur la protection des données ».

3.4.2.3. Certains voudraient s'informer, apprendre...

- « L'enseignement doit être en lien avec la société. Je voudrais m'informer sur ces outils, apprendre à m'en servir et voir comment les exploiter en classe ».
- « Je voudrais apprendre aux jeunes à opérer un tri dans les informations »

3.4.3. Démarches pédagogiques pour que les élèves apprennent à intégrer les savoirs

à partir du numérique

Nous présentons ici, à partir des réponses des enseignants, trois catégories de démarches

3.4.3.1. Informations sur les différents outils par :

- « Une présentation rapide des outils utilisés »
- « Une présentation du travail sur powerpoint et l'indication de références de sites internet »
- « Quelques exposés avec recherches, mais c'est limité »
- « La présentation de nos propres expériences par rapport à ces outils »
- « Des discussions, des réunions, des travaux pratiques, une bonne coopération avec les professeurs de l'informatique. »

3.4.3.2. Mises en situation, grâce à :

- « des activités qui amènent à utiliser des outils numériques pas faciles... »

et, surtout,

- « Une pédagogie de projet ». Ecoutons encore les enseignants :
- « des diaporamas doivent être élaborés par les élèves pour présenter un thème *civilisationnel* »
- « Nous travaillons souvent à partir d'ordinateurs pour réaliser des recherches sur internet en vue de faire un dossier, un exposé, un devoir...Le plus souvent les élèves savent déjà naviguer. »

Les enseignants proposent :

- « Un projet « Inter-génération » : s'approprier l'usage pour réexpliquer.- utiliser « pour de vrai » (ex : prise de rendez-vous).- publication de tous les écrits sur site de l'établissement, Facebook, Twitter, Blog. »
- « Un va et vient incessant entre Internet et nos outils techniques »
- « Nous avons une discipline transversale appelée « multimédia » pour permettre l'apprentissage de ces instruments à travers un plan pédagogique.

Il y a un lieu physique, le

- « laboratoire multimédia où les élèves peuvent approfondir, voire créer des travaux multimédia pour des initiatives ou un concours ou bien établir une communication à distance avec les écoles jumelées. Les systèmes multimédia sont des instruments didactiques communément utilisés ».

3.4.3.3. Démarche d'étude critique de l'utilisation de l'informatique à travers l'ensemble des outils

- « on trouve de tout sur le net... donc j'inculque la méfiance par rapport à tout cela, et l'esprit critique... il faut des connaissances sérieuses et scientifiques de haut niveau pour pouvoir évaluer le contenu de tout ce qui est diffusé par ces outils...connaissances que les élèves n'ont pas »
- « Consultation internet encadrée pour les élèves par un « code d'utilisation » qui a été construit avec eux afin qu'ils puissent indiquer les sources, être critique vis-à-vis des sources etc. »
- « Je propose de comparer l'information trouvée à l'internet, avec des matériaux des media, du manuel scolaire de l'histoire, etc. »
- « Nous essayons de développer un esprit critique quant à l'utilisation des ressources numériques. Le risque est le pillage de connaissances, sans tri ni relecture quelconque. Tout le travail de l'enseignant consiste donc à éduquer les élèves à l'utilisation raisonnée de ces outils ».

Enfin, des professeurs écrivent de nouveau qu'ils

- « n'utilisent pas ces outils » et que
- « les wikis sont faits par des internautes et donc peu fiables. En conséquence, il serait bon que les enfants sachent déjà chercher dans un dictionnaire ou un ouvrage encyclopédique ».

Lucidité, questionnement, utilisation raisonnée, distance critique, caractérisent la réflexion des enseignants à propos des démarches d'apprentissage qui incluent l'utilisation des outils multimédia.

A Partir de ces démarches, les enseignants souhaitent que les élèves apprennent à

- « sélectionner, à comprendre les sources »... des informations qu'ils reçoivent via internet
- « coordonner et utiliser les connaissances acquises »
- « développer leur sens critique »

De leur côté, les professeurs cherchent à :

- « Améliorer la communication, le travail collectif, l'estime de soi et la solidarité. »

Un enseignant résume : « j'aimerais que les élèves partent de leur propre culture informatique pour la mettre au service des apprentissages, mais je n'ai pas trouvé le « sésame » ».

3.4.4. Risques, dangers et limites de l'utilisation des médias sociaux

Les enseignants abordent les risques, dangers et limites de l'utilisation des media sociaux afin de :

- « sensibiliser les jeunes », « d'éviter des dérives, voire pire »,
- « les mettre en garde contre les utilisations intempestives qui s'avèrent parfois douloureuses »,
- « sans créer de paranoïa »
- « d'éduquer au respect du droit de chacun, de la vie privée, »
- « d'expliquer les enjeux financiers de ces sociétés et donc expliquer les dangers auxquels on peut être exposé. Les aspects positifs sont aussi évoqués ».
- « faire comprendre les dangers de vivre leur vie en public ; de perdre sa réputation dans le virtuel ».
- « d'apprendre aux élèves à savoir réagir aux discours de haine, par une attitude constructive »

3.4.4.1. Utilisation correcte de l'outil informatique :

- « Présentation de la charte informatique »
- « Des rappels sur les limites des sources multimédias »
- « Etude en sociologie, programme sur les réseaux sociaux »
- « Avant de donner un devoir de recherche sur Internet ou media, je fais un cours, où j'explique la différence entre le fait et l'interprétation, je fais connaître aux élèves les méthodes de la publicité et de la propagande, les méthodes de l'influence sur l'audience, etc. Sur l'exemple d'une ou deux nouvelles ou articles, consacrés à un certain événement historique, je montre, comment peut varier l'interprétation des événements, basée sur la commande sociale, des motifs personnels de l'auteur, etc. »

3.4.4.2. Echanges en grand groupe, avec le professeur

- « Surtout lors de faits d'actualité locale ou de l'actualité de l'établissement »
- « En organisant des débats sur ces sujets »
- « Dès que les mots facebook, tweeter et google sont lancés. »
- « un peu sous forme de mise en garde. Exemple des hoax auxquels les élèves sont toujours très sensibles ».
- « Avec les dangers concernant la vie privée, sur Internet »
- « Sensibilisation à l'addiction, aux usurpations d'identité... »
- « Risques liés à l'usage des diverses messageries. »
- « En collaboration avec les familles nous mettons en garde des dangers existants sur la toile (escroqueries en ligne, pédophilie, jeu de hasard, ...). On attire l'attention sur le danger de dépendance et d'isolement ».

3.4.4.3. Recherches individuelles ou en sous-groupes

- « Etudes d'articles de journaux sur les méfaits de Google ou de Facebook ».
- « Dans le cadre de la mini entreprise. Gestion des insultes et respect du travail des autres. Critiques constructives ».
- « Sujet souvent abordé : travail avec les élèves en salle sur les choix d'une source, d'une image etc., dans le cadre de la réalisation d'un exposé ».
- « J'ai des articles en français que je lis avec mes classes, tirés de la presse francophones. Nous travaillons sur les dangers de vivre sa vie en public ».

A contrario, un enseignant qui n'aborde pas ces questions explicite son point de vue :

- « En évitant l'utilisation de ces outils je voudrais former mes élèves à se communiquer d'une manière naturelle (naturellement). »

Un de ses collègues indique que ces questions ne sont pas traitées dans sa classe et que

- « les portables sont interdits mais les élèves les ont en secret. »

Dans leur grande majorité, les enseignants témoignent des actions pédagogiques qu'ils mènent auprès de leurs élèves afin qu'ils prennent conscience des risques encourus par l'utilisation non réfléchie des media sociaux. Des actions qui révèlent aussi leur souci de rejoindre la culture des jeunes, même si, par ailleurs, ils disent qu'ils sont éloignés de cette culture et qu'ils ne sont pas formés dans ce domaine.

En guise de conclusion de ce point,

nous reprenons l'expression d'un enseignant
qui rejoint le sens de l'ensemble des commentaires :

- « Nous essayons de faire prendre conscience aux élèves que l'Internet n'est pas un espace privé mais public et ouvert, soumis aux lois mercantiles du marché.
A l'heure actuelle,
si je crois profondément
en l'avenir du numérique à l'école
et en son intérêt
pour la diffusion et le partage du savoir,
je suis également très inquiet et réticent
quant à l'utilisation des données laissées par les jeunes
sur les médias sociaux ».

3.4.5. Rôle de l'enseignant dans l'éducation à l'utilisation des médias

Citons :

- « C'est bien là le problème : je ne vois pas bien ce rôle !!! Et pourtant, notre métier d'aujourd'hui commence là... » !

Si plusieurs réponses vont dans ce sens, nous trouvons, dans le même temps, de nombreux qualificatifs concernant le rôle de l'enseignant dans l'éducation à l'utilisation des media.

Le professeur est un

- « régulateur »,
- « un facilitateur »,
- « un garde-fous »,
- « un passeur de savoirs »,
- « un médiateur »,
- « un leader »,
- « un guide »
- « un éveilleur »,
- « un filtre ».

Essayons d'explicitier ces rôles :

3.4.5.1. La prévention

Il va

- « mettre en garde les élèves contre les dangers des réseaux sociaux s'ils en abusent sans en connaître les risques ».

Il sera

- « un adulte qui informe, qui prévient du danger, qui protège ».

3.4.5.2. La distance critique

Il va inciter les élèves

- « à l'analyse afin de ne pas se limiter à être des consommateurs ».

Il va aussi :

- « arriver à lire entre les lignes et à comprendre l'implicite... dans les médias comme dans les textes. ».

De même, il sait

- « montrer la limite de l'utilisation de ces médias et les pièges qu'ils peuvent leur tendre. La solution de facilité n'est pas toujours la meilleure... Pensons par exemple aux limites du correcteur du traitement de texte ».

3.4.5.3. La responsabilisation

- « Le professeur fait partie de ceux qui doivent responsabiliser et mettre en garde les élèves », car
- « les médias peuvent être considérés comme un obstacle ou un atout »

3.4.5.4. L'accompagnement des élèves dans leur pratique

L'enseignant va

- « apprendre à utiliser les outils multimédia avec modération et de manière utile, sensibiliser à certains problèmes rencontrés, faire découvrir aux élèves certaines utilisations qu'ils ne connaissaient pas, d'autres applications »

3.4.5.5. La vigilance

- « Rester ouvert à l'utilisation des médias tout en encourageant les élèves à être attentifs aux dangers et dérives de leur utilisation et à rester prudents avec les sources des informations ».

3.4.5.6. La curiosité intellectuelle

L'enseignant doit être

- « également à l'écoute de techniques nouvelles dont les élèves ont un très bon usage ».

3.4.5.7. Certains enseignants sont pour, d'autres contre...

A contrario, un collègue écrit :

- « Je vois mon rôle comme un rôle primordial car mon expérience m'a appris que beaucoup d'enfants sont seuls chez eux face à l'écran ».

Rôle primordial, mais pour lequel les enseignants demandent d'être formés :

- « Je pense qu'il serait nécessaire que les enseignants aient une formation continue dans ce domaine étant donné l'évolution rapide des nouveaux outils de communication ».

Mais tous ne partagent pas ces points de vue :

- « Mon objectif premier est d'enseigner l'allemand aux élèves. On devrait avoir un professeur qui enseigne l'utilisation de l'ordinateur et l'usage d'internet ».

Pour terminer la relecture de ces réponses,
nous laisserons la parole à un enseignant
qui s'exprime longuement sur l'actualité et l'avenir du métier d'enseignant :

- « Je pense que le rôle et le métier des enseignants
vont connaître encore de grands bouleversements dans les années à venir.

Nous ne sommes plus les dispensateurs uniques de savoir.
Nous sommes d'ailleurs remis en cause à ce sujet même...

Le rôle de l'enseignant va se déplacer vers
un rôle de médiateur
et d'éducateur
à l'utilisation des sources de savoirs.

Quelle source est fiable ?
Pourquoi ?
Que faut-il absolument bannir ?

Comment faire le tri
dans l'amoncellement de connaissances
accessibles d'un simple clic de souris
et qui ne sont
ni hiérarchisées
ni classées ?

Cela demande
une réelle formation des enseignants
et une réelle prise en compte
des nouvelles technologies
et manières d'accéder au savoir.

Bien au-delà des effets d'annonce du numérique à l'école.

Cela demande également une vraie réflexion, en profondeur,
sur les apports et les risques
de l'utilisation de ces nouvelles technologies ».

4. ROLE DE L'ENSEIGNANT AUJOURD'HUI

4.1. Positionnement de l'enseignant par rapport à l'élève et aux savoirs

4.1.1. Par rapport à l'élève

Nous avons dénombré 75 expressions différentes sur l'ensemble des réponses exprimées, à propos du positionnement de l'enseignant par rapport à l'élève.

Comment organiser ces expressions ?

Nous avons choisi de partir des refus de positionnement pour aller vers des types de positionnement centrés sur le sens du métier.

4.1.1.1. « Se positionner »?

D'emblée deux personnes notent qu'elles sont

- « choquées » par cette question, car, précisément, la question ne se pose pas. Le rôle de l'enseignant est d'enseigner.

Un autre enseignant indique que le positionnement de l'enseignant d'aujourd'hui est le même que celui d'hier, un quatrième écrit qu'il fait du

- « gardiennage » et il précise qu'il suffit de « ne pas faire de vagues en cas de difficultés ».

Quelques autres présentent leur positionnement par la négative : pas un tyran, ni un surveillant, ni un patron.. Enfin plusieurs précisent qu'ils ne savent pas.

4.1.1.2. Apporter des connaissances

Un enseignant est un transmetteur de savoirs, un

- « informateur », un
- « conducteur ». Il est aussi le
- « maître...de la situation » qui
- « réagit et gère le temps ».

Son rôle est aussi

- « d'enseigner l'informatique de manière critique » et
- « d'aider les élèves à réussir dans un système très compétitif ». (Europe de l'Ouest).

4.1.1.3. Transmettre une expérience

Il s'agit pour ces enseignants de communiquer non seulement des savoirs mais de faire part de la manière dont ils ont acquis les savoirs et comment ils les utilisent aujourd'hui.

4.1.1.4. Faciliter le processus d'apprentissage

La moitié des enseignants, environ, se positionnent comme

- « organisateurs des apprentissages »,
- « passeurs »,
- « médiateurs de savoirs et de savoir faire »,
- « une aide à trouver les savoirs »,
- « vecteurs de savoirs »,
- « personnes-ressources », et aussi
- « facilitateurs du processus d'apprentissage ».

D'autres se positionnent comme

- « transmetteurs de méthodes d'apprentissage », ou
- « celui qui initie à la démarche de recherche » et est
- « prêt à répondre aux questions ».

Les expressions sont très variées mais elles sont toutes orientées vers les démarches d'apprentissages des élèves.

Un professeur conclut ainsi :

- « L'enseignant se doit d'être le moins actif de tous au sein de la classe, c'est-à-dire celui qui prend le moins la parole, mais par contre, celui qui va apporter le savoir au bon moment ».

4.1.1.5. Accompagner l'élève

Cette expression, dans le cadre des réponses à ce questionnaire, renvoie à des compétences transversales de l'enseignant, compétence à être l'écoute de l'élève, à l'interroger sur ses démarches d'apprentissage, à l'aider à développer sa confiance en lui, à

- « donner envie d'apprendre » à
- « s'adapter le plus possible aux besoins de chacun », à apporter un
- « soutien ».

En outre, cet enseignant – accompagnateur qui est aussi

- « un guide qui laisse l'élève faire son chemin »,

s'exprime de manière

- « authentique »,
- « fait preuve d'humour »,
- « exerce son autorité sans être sans cesse remis en question ».

En somme, un enseignant qui cherche et trouve la distance qui permet à l'élève d'apprendre, car celui-ci se sent alors soutenu, et mis en confiance.

4.1.1.6. Etre un référent

Dans de nombreuses réponses, les enseignants se positionnent comme

- « référents » vis-à-vis des élèves,
- « une personne responsable »,
- « digne de confiance »,
- « un repère stable », un
- « dispensateur de valeurs » et aussi
- « un modèle »,
- « une lumière qui guide »,
- « un éducateur »,
- « ouvert au monde »,
- « à la fois « bienveillant, rigoureux et impartial », qui aide les élèves à
- « devenir des adultes responsables » et cherche à
- « les faire grandir en humanité ».

Il s'agit de faire en sorte que l'élève intègre des valeurs qui lui permettront de construire du sens pour sa vie.

En terminant, nous mentionnerons certains positionnements qui n'ont pas pu être intégrés dans l'organisation que nous avons adoptée.

Un enseignant qui travaille dans un collège « difficile » de banlieue écrit :

- « A mon avis, l'enseignant doit être comparable au capitaine d'un navire. Pour ma part, je me sens davantage « chef de meute ». En effet, il faut passer par des rapports de force primaires pour asseoir son autorité, du moins dans un premier temps, et il faut se montrer inflexible, juste et cohérent dans tout ce que vous dites et faites ».

D'autres enseignants européens estiment que l'enseignant est à la fois

- « membre de la famille, éducateur, enseignant, animateur », et encore
- « camarade aîné, ami, précepteur ».

Enfin, nous sommes étonnés par la qualité, la diversité et la densité des réponses, qui contrastent avec les vues d'ensemble du métier d'enseignant, telles qu'elles ont été exprimées au début du questionnaire. Nous avons là un vaste chantier de recherche. Nous laisserons le mot de la fin à cet enseignant qui se positionne comme

- « celui qui apprend ses élèves à se passer de lui ».

4.1.2. Par rapport aux savoirs

Nous avons organisé les réponses autour de trois positionnements principaux : transmettre des savoirs, développer des méthodologies d'apprentissage, faciliter la construction de sens pour les apprentissages. Nous trouvons des redondances par rapport aux chapitres précédents, mais nous avons fait le choix de laisser la parole aux enseignants, à la suite de chacune des questions.

4.1.2.1. Transmettre des savoirs

Nous constatons que, dans ce registre, les affirmations sont claires et sans ambiguïté :

- « l'enseignant « doit transmettre les savoirs » ou
- « continuer à être celui qui transmet », car il est
- « un des détenteurs des savoirs ».

Les savoirs

- « ne sont pas à contester », c'est pourquoi, le professeur
- « se doit de bien connaître ce qu'il enseigne ».

Il faut sans cesse

- « rappeler qu'un savoir ne se discute pas et ne se négocie pas, mais qu'il s'acquière par un travail, et qu'il sert à résoudre des problèmes ».

D'ailleurs,

- « tous les savoirs peuvent être utiles. On ne sait pas encore ce qui sera important dans 20 ans ».

Il convient aussi de

- « transmettre des savoirs de qualité qui ne sont pas sans cesse réduits par manque de moyens et d'heures d'enseignement ».

Quel est le but de cette transmission ? Il s'agit

- « d'essayer que tous les élèves réussissent et emportent avec eux les savoirs dont ils ont besoin. ».

Ce dernier enseignant ajoute :

- « Là encore, je trouve la question vaine ».

4.1.2.2. Développer des méthodologies d'apprentissage

Dans ce registre, les expressions sont nombreuses, très variées et sont centrées sur l'élève qui apprend, et non sur le savoir à apprendre. Il s'agit donc

- « de motiver les élèves et de leur servir de guide »,
- « d'adapter les savoirs aux élèves concernés » afin qu'ils apprennent à...
- « apprendre pour le plaisir ».

D'ailleurs, écrit un professeur,

- « les savoirs n'en sont que s'il y a des méthodes derrière, quels que soient les outils ! ».

En fait,

- « Il s'agit plus d'enseigner comment utiliser les savoirs que les savoirs eux-mêmes », et, dans ce sens, il convient « avec l'accès généralisé à la connaissance, de leur donner des codes d'accès aux savoirs ».

Il convient également que les élèves expérimentent

- « la co-construction du savoir », et que dans cette démarche, ils
- « aiguisent leur sens critique ».

L'enseignant doit aussi

- « apporter des concepts lorsque cela est nécessaire ».

En fait,

- « Les savoirs disciplinaires sont moins importants que la curiosité et les stratégies d'adaptation ».
- Ils « sont disponibles et accessibles à tous ; encore faut-il savoir aller les trouver ».
- Il s'agit « d'apprendre à se former par soi-même, à trier l'information, à faire des liens entre les informations « que l'on picore sur Internet », « d'apprendre à s'approprier les savoirs pour en faire une utilisation et d'apprendre aussi à les structurer ».

Ce positionnement suppose que l'enseignant ait acquis une compétence à gérer son groupe-classe, et qu'il se remette en question.. Il est important de

- « ne pas en rester aux connaissances acquises lors du cursus universitaire. Il faut se mettre au goût du jour, s'informer » et
- « connaître les dernières innovations pour pouvoir en faire profiter les élèves ».

4.1.2.3. Faciliter la construction de sens pour les apprentissages

Expliquer aux jeunes que l'enseignement -leur -sera -utile -pour -plus- tard ne suffit pas. Il convient de donner aux élèves

- « des outils de base afin qu'ils puissent comprendre le monde qui les entoure et qu'ils puissent exercer un esprit critique. Qu'ils puissent compléter le savoir par eux-mêmes ».

L'acquisition de savoirs et de compétences peuvent permettre

- « d'avoir une meilleure connaissance des enjeux des mutations économiques et de la mondialisation ». De même, il est nécessaire
- « d'inclure le développement durable dans les enseignements, faire ou tenter de faire oublier aux élèves une société de consommation toujours avide de vouloir plus sans penser au lendemain ».

C'est pourquoi il convient

- « d'aider les élèves à faire des choix » et à se construire comme citoyens, comme « acteurs-citoyens ».

La majorité des enseignants a répondu dans le registre méthodologique. Nous constatons toutefois qu'une forte minorité est attachée à la transmission des savoirs, et que cela ne souffre pas de discussion.

Une autre minorité, composée principalement d'enseignants auprès des élèves de 15 ans et plus, est très mobilisée par le fait de contribuer, à travers leur action, à la formation des citoyens de demain.

Les réponses des enseignants révèlent, nous semble-t-il, leur propre mobilisation pour leur métier. Là encore, nous notons le contraste entre les affirmations sur la dévalorisation actuelle du métier d'enseignant et ...un certain bonheur d'enseigner qui continuerait sa route...comme une source souterraine.

4.2. Le rôle éducatif par rapport aux élèves

Les réponses données à cette question sont assez proches de celles de la question sur le positionnement par rapport à l'élève. Nous retrouvons donc une certaine similitude dans l'organisation des réponses concernant ces deux chapitres.

4.2.1. Un rôle d'enseignant mais lequel ?

Le rôle de l'enseignant est ...

- « d'enseigner » ou de
- « transmettre des savoirs »,

et un professeur ajoute

- « ce qui ne signifie pas transmettre uniquement une instruction ».

Un autre nuance et précise sa réponse :

- « Certains pourront vous dire que la casquette de l'éducation ne fait pas partie de tout l'attirail de l'enseignant. Il est cependant utile d'accompagner certains élèves dans leur attitude et leur rapports vis-à-vis d'autrui à cause des carences que les situations familiales peuvent apporter ».

L'une des réponses pourrait, à elle-seule, résumer le point de vue d'une dizaine de professeurs :

- « L'enseignant ne devrait pas avoir un rôle d'éducateur mais d'enseignant ».

4.2.2. Une centration sur les élèves, d'abord

Cela nécessite que l'enseignant développe des compétences personnelles d'écoute de ses élèves, qu'il se positionne comme

- « un adulte bienveillant et attentif, mais aussi un adulte responsable qui s'évertue à créer dans la classe une atmosphère de travail serein dans le respect mutuel ».

Cela lui permettra, dans le même temps, d'assurer un

- « rôle de relais entre l'apprentissage et les élèves ».

Ce rôle va se manifester, par exemple, dans la démarche qu'il va mettre en œuvre afin que les élèves puissent

- « comprendre les avantages et les inconvénients des nouvelles technologies ».

De manière plus large, l'enseignant et de

- « favoriser l'acquisition d'une autonomie ».

En d'autres termes, l'enseignant joue un rôle éducatif par rapport aux élèves lorsqu'il peut

- « Inciter au travail, aider à apprendre, montrer comment apprendre et être autonome, accompagner et ne pas laisser seul devant les difficultés ».

De plus, il lui revient de

- « faire prendre conscience aux élèves de l'importance des règles de vie en société ».

Par exemple, il saura

- « être juste et mesuré dans le règlement des conflits ».

En somme, l'enseignant joue

- « le rôle d'un passeur bienveillant mais exigeant ».

4.2.3. Un enseignant-référent

L'enseignant doit être

- « un référent pour les élèves et pas seulement une réponse à un besoin d'apprentissage »,
- il « doit transmettre des valeurs humaines » et faire preuve
- « d'ouverture d'esprit »,
- « enseigner le respect et la laïcité », (réponse d'enseignants français), et aussi
- « donner des repères, des conseils sur la manière d'être ».

Un professeur note qu'un enseignant doit être

- « un exemple pour ses élèves ».

Le rôle éducatif d'un enseignant est aussi de

- « préparer de futurs citoyens ».

Au terme de cette synthèse, nous mentionnons aussi des réponses que nous n'avons pas encore indiquées telles que :

- « le rôle éducatif de l'enseignant est celui de n'importe quel outil pédagogique. Mais là encore, la question est bien mal formulée ».

Dans le même temps, nous constatons que les enseignants, en majorité, manifestent leur motivation pour la mise en œuvre d'une pédagogie centrée d'abord sur les apprenants, mais qu'ils sont comme

- « empêchés » d'aller dans le sens de ce qu'ils souhaitent par un ensemble de contraintes institutionnelles qu'ils questionnent et qui semblent être la source d'un bon nombre de leurs problèmes dans l'exercice de leur métier.

4.3. Positionnement de l'enseignant par rapport à la discipline

Au risque de proposer une organisation un peu simplificatrice, nous distinguons ici plusieurs types d'approches.

4.3.1. Faire appliquer des règles « extérieures »

« Oui, la discipline facilite l'ordre et donc l'apprentissage. Dans ce pays, la discipline est essentiellement basée sur des règles. Le raisonnement est aussi utile. »

4.3.2. Fixer des règles afin de pouvoir enseigner

L'enseignant construit les règles et veille à ce qu'elles soient appliquées

Ces règles permettent « un bon fonctionnement » de la classe :

- « La gestion de la discipline me semble fondamentale pour un apprentissage efficace. J'insiste auprès des étudiants sur leur assiduité. Au début du cours, je consulte la liste de présence et en cas d'absence, je demande un justificatif. Etre trop laxiste n'est vraiment pas profitable.»

Un autre enseignant explique :

- « J'établis des règles très strictes dans la classe et j'applique de manière systématique une sanction à chaque écart ; Je reste calme et je respecte les élèves ».

D'autres enseignants ont une visée différente :

- « Je commence par la discipline. Je fais comprendre par tous les moyens possibles que je n'aime pas le non-respect de la discipline. Cela peut me décevoir. Donc je peux décevoir l'élève qui s'est distingué » écrit un enseignant.

Un autre précise :

- « Oui, je rappelle à l'ordre ! Je mets en relief les conséquences négatives des comportements qui perturbent les cours ».

Autre point de vue :

- « Un enseignement de qualité ne peut se faire dans le bruit, n'en déplaît à certains démagogues qui vantent la libre expression des élèves. Cela ne vous empêche pas, une fois que vous tenez la classe, d'introduire dans votre enseignement des digressions amusantes ou anecdotiques. Les élèves rient de bon cœur et se remettent au travail plus volontiers ».

4.3.3. Fixer des règles et les expliquer aux élèves

- « Pour gérer la discipline, je mets en place des règles bien précises et j'explique le bien-fondé de ces règles. Je rappelle aux élèves qu'ils ont des droits mais aussi des devoirs. »

Car il s'agit, en fin de compte

- « de faire respecter l'autre ».

Un professeur note qu'il

- « établit des règles claires, strictes, correctes » ,
- qu'il « respecte ainsi ses élèves et leur demande en retour le même respect ».

4.3.4. Construire des règles avec les élèves

Les règles sont

- « la conséquence d'un accord passé au début de l'année ».
- « Je fais des discussions avec les apprenants sur le respect entre professeur-élève pendant la leçon ».

Cela permet d'arriver, peu à peu, à une

- « self-discipline ».

4.3.5. Travailler sans problème de discipline

Plusieurs enseignants parlent

- « d'autorité naturelle ».

Qu'est-ce qui caractériserait ce type d'autorité ? Elle est basée, disent des enseignants,

- « sur le professionnalisme et sur le respect ».

Plusieurs professeurs, qui enseignent auprès de jeunes enfants précisent qu'il convient d'abord de chercher à motiver les enfants.

- Lorsqu'ils sont intéressés...il n'y a pas de « problème de discipline ».

Les enseignants qui pratiquent, on l'a vu dans le chapitre consacré à la pédagogie, des méthodes actives ne connaissent pas de problème de discipline.

Ces réponses, ouvrent un large champ de questionnements : que signifie « discipline », au Sud de l'Europe, à l'Ouest, au Nord de l'Europe ? Pourquoi est-elle si souvent évoquée dans un pays comme la France, par exemple, alors que, dans les pays du Nord, on parle d'abord d'apprentissage ? ...A quoi tiennent ces multiples approches ? Quels liens avec le système scolaire national, la culture spécifique de chaque pays ? Discipline...et développement de compétences transversales chez l'enseignant...Vaste chantier ...

Citons in extenso une réponse
qui peut apporter un éclairage sur cette question :

- « Les élèves sont calmes dans mes cours et le respect est mutuel. En revanche, il faut avoir l'intelligence de comprendre si la classe est réceptive ou non, épuisée, excitée... et user d'astuces pédagogiques en fonction des heures et des états de fatigue, de stress, du climat. Si les élèves parlent ou chahutent, il convient en premier lieu de se remettre en cause et de comprendre les raisons de leur attitude. Si le cours est bien construit, si l'élève sent que le professeur domine son discours, il est intéressé et calme. »

4.4. Positionnement par rapport aux parents

4.4.1. Rôle de suppléance

Des enseignants estiment que non seulement ils ne peuvent pas avoir de contacts avec les parents, mais encore qu'ils doivent

- « remplacer le parent défaillant » ou devenir à la fois « Parent, nounou, éducateur, gendarme et j'en passe ».

Il revient aux enseignants de pallier la

- « désaffection parentale » et d'assurer une
- « éducation de base comme être poli, respecter les adultes...alors que cela relève aussi des parents, qui, malheureusement se rabattent trop aujourd'hui sur l'école pour remplir leur rôle. ».

J'aimerais, dit un enseignant

- « qu'ils jouent aux parents pas aux copains de leurs enfants ».

Cela génère des questionnements par rapport aux responsables institutionnels :

- « on nous demande de plus en plus d'éduquer le jeune. Les parents sont absents ou inefficaces, il nous est demandé beaucoup d'interventionnisme ».

A contrario, un enseignant écrit de son côté que

- « de nombreux parents nous refusent le droit à l'éducation ».

D'autres encore notent qu'il est nécessaire de

- « recadrer (les parents), de...les renvoyer à leurs responsabilités et leur demander de nous laisser exercer les nôtres ».

Enfin, quelques professeurs manifestent un agacement vis-à-vis de cette question :

- « Vous ne croyez pas qu'éduquer les enfants, ça n'est pas suffisant? On n'est pas des magiciens, des surhommes » !

Plusieurs enseignants se demandent pourquoi nous posons une telle question :

- « Quel est le rôle de l'enseignant par rapport aux parents dans le contexte décrit ? Mais celui qu'il a toujours eu ! L'enseignant est là pour enseigner en s'adaptant au milieu, je dirai même en partant du milieu ! Je me réfère toujours au milieu parental ou au contexte social pour travailler avec les élèves ».
- « Notre rôle, là encore n'a pas changé : les accompagner (et non les remplacer) au mieux pour favoriser la réussite de leur enfant ».

4.4.2. Construction d'une coopération entre parents et enseignants

Nous avons relevé plusieurs niveaux de coopération :

En premier lieu, il s'agit

- « d'informer les parents sur leur enfant, ses apprentissages, les possibilités d'orientation qui existent, les lieux où trouver l'information... »

Cela est parfois difficile, car, lorsque les relations enfants – parents sont tendues, l'enseignant est amené à se positionner comme intermédiaire en vue de contribuer, de sa place, à une amorce de dialogue.

Les enseignants soulignent qu'ils ont un rôle

- « d'écoute » des parents, mais aussi un rôle d'explication du sens des apprentissages..

L'enseignant va

- « répondre aux interrogations et aux soucis des parents dans le domaine qui concerne la réussite scolaire de leurs enfants ».

Son rôle est aussi de

- « les accompagner dans le suivi de leur enfant face aux nouvelles technologies ».

Plusieurs enseignants font part aussi de leurs interventions auprès des parents, en vue de

- « montrer que l'école est un lieu d'apprentissage et de développement personnel et pas un outil de sélection ».

4.4.3. Développement d'une coopération

Le rôle de l'enseignant est de construire une

- « relation de confiance » avec les parents, en vue de
- « travailler main dans la main », car
- « la confiance que les parents peuvent faire aux enseignants paraît un gage de bon fonctionnement des cours ». Mais encore, elle permet
- « d'alerter des parents en cas de décrochage, de se retrouver, dans le cadre d'un entretien, pour mieux comprendre le jeune et chercher ensemble les solutions pour lui venir en aide ».

Les parents deviennent, dans ce cas,

- des « alliés »,
- des « partenaires ».

Une relation de confiance génère aussi, chez les enseignants, le sentiment d'être

- « reconnus comme des professionnels » et d'être ainsi
- « respectés ».

Un professeur résume la tonalité générale des réponses :

- « Oh là là ! En principe, le rôle de l'enseignant est d'aider les parents à préparer leurs enfants pour l'avenir mais beaucoup de parents sont très fragiles et ne savent pas comment faire pour aider leur enfant » ...

Alors, oui, comment faire ? Comment instaurer une coopération bénéfique pour tous ?

5. LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

5.1. La formation initiale des enseignants

Nous obtenons 4 catégories de réponses à cette question

5.1.1. Pas de formation initiale

La moitié des personnes qui ont répondu à cette question indiquent qu'elles n'ont pas eu de formation initiale.

Les réponses « non » sont parfois explicitées :

- « Personne ne me l'a appris ».

D'autres précisent comment ils ont débuté dans la carrière :

- « J'ai été « catapultée » directement dans un collège « difficile », à 22 ans en tant que stagiaire, je n'ai reçu aucune formation initiale pertinente pour mieux gérer une classe difficile : j'ai appris sur le terrain avec des collègues et tiré les leçons de mes erreurs ».

Un autre professeur précise :

- « Je n'ai eu aucune formation initiale. J'ai appris le métier sur le tas, au contact des élèves et de mes pairs. C'est l'un des plus grands scandales et des plus grands mensonges de notre système scolaire... ».

Pas de formation initiale, donc, pour beaucoup d'enseignants

- « livrés à eux-mêmes alors qu'ils débutaient dans leur métier ».

5.1.2. Pas de formation à la gestion des relations avec les élèves, durant la

formation initiale

Les enseignants indiquent que la formation initiale était avant tout

- « théorique »

et ne permettait pas d'acquérir des compétences relationnelles :

- « On m'a beaucoup enseigné et transmis des savoirs », écrit un enseignant.

Un autre ajoute :

- « Je me dois de préciser que mes études ne m'ont donné aucune compétence dans ce domaine ».

Son point de vue est repris par un autre professeur qui précise :

- « Non, rien dans ce domaine... et c'est un défaut de la formation initiale ».

Et cet autre :

- « Lors de ma formation initiale, mes formateurs étaient plus centrés sur les compétences de maîtrise des différents points du programme des étudiants plutôt que dans la prise en charge de la classe ».

Une autre personne précise :

- « Non, j'ai fait un doctorat et j'ai été recruté pour enseigner ».

Parmi les personnes qui ont suivi
une formation pédagogique
préparatoire au métier d'enseignant,
une large majorité estime
qu'elle n'a pas été formée
à la gestion des relations avec les élèves.

5.1.3. Oui : une formation initiale à la relation avec les élèves

Ces formations vont de l'apprentissage des techniques d'animation d'un groupe, de l'apprentissage du traitement des conflits, de

- « cours sur la psychologie des adolescents » à l'analyse de gestion de groupes lors des stages dans les établissements scolaires.

Des professeurs soulignent aussi l'importance des « maîtres formateurs

- « qui accompagnent l'enseignant au cours de sa formation initiale : « Les stages de formation professionnelle ont été très courts, mais j'ai apprécié les maîtres-formateurs qui avaient un charisme, qui étaient du même terrain que nous. Durant les stages, ce qui importe chez les maîtres-formateurs ce ne sont pas leurs diplômes mais leur connaissance du milieu. Les cours théoriques d'enseignants-formateurs n'apportent rien ».

Un enseignant explique qu'il a pu se former à la relation avec les élèves lorsqu'il a

- « fait un stage de plusieurs semaines en établissement difficile ».

La mise en situation et l'analyse des pratiques
ont permis à ces professeurs d'acquérir ou de développer
des compétences relationnelles dans la gestion des groupes d'élèves.

5.1.4. Formation par l'expérience et la formation continue

La grande majorité des personnes ont noté qu'elles se sont formées

- « par l'expérience »,
- « sur le tas »,
- « sur le terrain »,
- « naturellement », en apprenant
- « à se débrouiller », mais aussi
- « grâce aux collègues ».

« Je me suis formée par des stages
auprès d'enseignants de valeur, dotés d'un vrai charisme
(rien à voir avec les niveaux de formation, diplômes, titres, concours) ».

Plusieurs personnes précisent qu'elles se sont formées,
à leurs frais, durant les vacances scolaires.

D'autres ont acquis cette compétence

- « dans leur propre famille » ou
- « par et avec les élèves », ou encore
- « par la réflexion, l'expérience et le travail personnel ».

Une autre qui parle de son métier précédent :

« Je n'ai reçu aucune formation initiale. En revanche, j'ai été guide-conférencière et j'ai acquis très rapidement et de moi-même des techniques destinées à intéresser le public ».

Elle a dû construire ses propres méthodes de travail pour intéresser des visiteurs (de musée, d'une ville, etc.) et elle a su les adapter à un public d'élèves.

Cette expérience de face à face pédagogique dans un contexte où le public permet de forger ses outils de communication, d'acquérir des techniques pour intéresser, et par là d'apprendre à se mettre à la portée de son auditoire révèle les capacités de transfert de cette personne.

Une piste de travail à approfondir en formation d'enseignants !...

Enfin quelques personnes indiquent qu'elles

- « n'ont pas de problèmes relationnels avec les élèves » et qu'elles ne sont pas préoccupées par cette question.

Il n'empêche que la question de la relation avec les élèves a suscité de nombreux commentaires.

5.2. Les besoins en formation professionnelle

Nous avons dénombré cinq niveaux de besoins en formation auxquels s'ajoutent des besoins qui devraient être pris en compte dans d'autres cadres que ceux de la formation.

5.2.1. En « sciences humaines »

Pour un tiers des enseignants, une formation

- « en psychologie » serait nécessaire,
- « psychologie de l'adolescent », en particulier, qui permettrait de
- « travailler sur notre relation aux jeunes afin de mieux les comprendre et aussi de nous faire comprendre ».

D'autres enseignants ont besoin d'une

- « formation qui permettrait de comprendre l'évolution de la société la crise économique et ses répercussions sur la famille ».

Certains proposent même une sorte de cursus

- « J'aurais besoin de formation en psychologie de l'adolescence, d'éléments de sociologie, de gestion de groupes, d'informations sur l'évolution des métiers dans les entreprises liées à la matière, d'information sur l'évolution des enseignements post-bac plus précise etc. »

En fait, les besoins en formation, dans le domaine des sciences humaines, révèlent le désir des enseignants de mieux comprendre la culture de leurs élèves, ainsi que les milieux dans lesquels ils évoluent, afin d'adapter leur pédagogie en conséquence.

5.2.2. Besoins en formation disciplinaire et méthodologique

Formation à la relation ? Certes ! Mais il faut d'abord assurer une solide formation disciplinaire, écrivent des enseignants.

En outre, il est nécessaire, maintenant, de se former aux démarches d'apprentissage par

l'informatique afin de pouvoir mieux communiquer avec leurs élèves,

- « car ils sont plus avancés que les enseignants en informatique ».

Une autre personne ajoute :

- « En pédagogie, je pense qu'il serait bon d'apprendre à transposer dans les différentes disciplines les méthodes d'investigation que l'on met en œuvre en informatique ».

Par ailleurs, des professeurs insistent sur les formations des jeunes enseignants :

- « Pour les jeunes professeurs, des stages, des stages, des stages, avec un bon accompagnement par un conseiller compétent ».

D'autres indiquent des besoins liés directement à la pédagogie :

- « développer les compétences dans le domaine de l'individualisation des parcours de formation ».

Si les enseignants acquièrent à la fois
des compétences disciplinaires et des compétences méthodologiques,
alors ils auront en mains des clés
pour gérer la relation avec les élèves, écrivent-ils.

5.2.3. Besoins d'analyser leur pratique avec des formateurs compétents

Dans le domaine relationnel, les enseignants ont besoin de réfléchir à leur pratique, notamment à la manière dont ils gèrent le groupe-classe ainsi qu'à leur mode de traitement des conflits au sein d'un groupe.

Pour cela, ils désirent se former à partir de

- « mises en situation »,

et regrettent de ne pas en avoir la possibilité, car

- « il y a vraiment trop peu de formations dispensées sur ce point ».

Ils insistent d'ailleurs beaucoup sur la nécessaire compétence des formateurs :

- « Si je peux me permettre, j'ai aussi été désabusée par les formations professionnelles : comme dit plus haut, ce sont souvent des gens qui ne rencontrent pas les mêmes difficultés que le professeur lambda dans une classe de 30 élèves minimum, quand il ne s'agit pas de formateurs qui n'ont jamais vu d'élèves de leur vie ou qui donnent facilement des leçons sans avoir été confrontés à une classe ».

Et encore : il nous faut

- « des formations dignes de ce nom, pas de formateurs qui arrivent avec des schémas tout faits, qu'ils donnent à tous les stagiaires quels que soient les cas et les demandes ! ».

Un autre ajoute :

- « nous avons besoin de formations dont le contenu soit en adéquation avec l'objet de la formation et des formateurs réellement formés pour assurer leurs formations ».

Oui, les enseignants interrogés soulignent la nécessité de se former,
mais, dans le même temps,
ils questionnent fortement la formation des formateurs.

5.2.4. Besoins spécifiques en formation à la relation

Dans le domaine de la relation aux élèves, aux collègues, aux parents, les enseignants nomment toute une série de thématiques : formation à

- « la non-violence », à la compréhension des mécanismes de la violence, à
- « l'analyse transactionnelle », à
- « la gestion mentale »,
- « la gestion du stress », ainsi qu'
- « aux nouveaux outils de connaissance de soi : ennéagramme ou autres ».

En outre, ils ont besoin de

- « travailler avec des professionnels de la relation au public pour apprendre la portée de la voix, l'élocution, la posture du corps, la détente physique ».

En fait, nous constatons
que toutes ces thématiques sont regroupées
autour d'un point de focalisation :

la gestion de la violence.

5.2.5. Formation par l'expérience et avec les pairs

C'est par l'échange avec les collègues que nous développerons nos compétences relationnelles, écrivent un quart des enseignants :

- « je me forme au cours de moments d'échange avec des collègues ayant les mêmes difficultés ».

Et encore :

- « on apprend beaucoup par l'expérience personnelle, qui n'est pas forcément reproductible... par la discussion avec les collègues ».

Un enseignant suggère :

- « il faudrait faire des groupes des pratiques et d'échanges parents/enfants/profs plutôt que des formations ».

Par ailleurs, une expression revient souvent dans les différentes réponses :

- « on se forme sur le tas » !

D'autres précisent que le métier de professeur est un métier

- « de terrain, qui ne s'enseigne pas...ou alors avec quelques cours de théâtre ».

Pourquoi une telle insistance
sur la formation par l'expérience et avec les pairs ?

Voilà un nouveau chantier qu'il conviendrait d'explorer...

5.2.6. Autres besoins exprimés par les professeurs

Besoins de coaching et d'écoute, plus que de formation.

- « Je ne suis pas sûr que tout soit lié à la formation. S'il faut être guidé c'est pour prendre conscience qu'il est nécessaire de se protéger affectivement, parce que nous sommes confrontés à diverses situations familiales, de voisinage, qui polluent le climat scolaire et qui se règlent souvent dans l'enceinte de l'école. Il faut être bien dans sa tête et droit dans ses paroles et dans ses actes ».

La formation n'est pas une panacée, semblent dire ces enseignants...Pour construire et développer leurs compétences relationnelles, les professeurs auraient besoin d'être soutenus, et, surtout, écoutés.

En terminant, nous indiquons que trois enseignants estiment qu'ils ne ressentent pas le besoin d'une formation.

Un autre souligne

- « qu'on ne peut pas faciliter des relations. Cela mènera à la familiarité, à la perte de la vision objective et de la justice envers tous les élèves ».

D'autres écrivent :

- « bah ! il nous faut reprendre les bases puisque rien ne nous est enseigné ! »
- « Tout reste à faire. Je n'ai eu aucune formation dans ce domaine. Avec notre niveau d'étude nous n'avons probablement pas besoin d'être formés... »

Dans les réponses, nous avons souvent perçu une lassitude des professeurs par rapport à cette question de la formation. Et pourtant, ils ont largement exprimé leurs besoins, de manière très diversifiée.

Entre la formation comprise comme
un rêve inutile
et la formation perçue comme
une voie d'accès à un métier renouvelé,
y a-t-il des possibilités d'innovation ?

6. PAROLES LIBRES

La question était la plus ouverte, la plus large possible :

« Au terme de cet entretien, que souhaitez-vous ajouter ? »

En premier lieu, nous constatons que les enseignants se sont largement exprimés dans cette rubrique ouverte à l'expression de chacun. Cette expression a sans doute été facilitée par le caractère anonyme des réponses. Il n'empêche : les enseignants ont pris la parole, et quelle parole ! Certains ont fait part, en quelques lignes, de ce qui leur semble le plus urgent, le plus dur ou le plus important, d'autres ont développé tout cela en une ou plusieurs pages ! Nous avons organisé les réponses autour de 9 points qui nous semblent regrouper l'ensemble des réponses :

6.1. Un contexte démobilisateur

A quoi bon continuer à viser la formation de citoyens puisque le monde politique semble avoir perdu de vue les valeurs fondatrices de l'école ?

- « On ne demande plus, en fait, à l'école de créer des citoyens capables de prendre leur place d'adultes responsables et actifs dans notre démocratie, mais de créer des consommateurs. Les valeurs défendues par notre société, à grands renforts de slogans publicitaires, ne sont plus celles de l'école et des pères fondateurs de notre République, mais celles des marchés financiers qui poussent à consommer chaque jour davantage ».

Dans ce contexte, viennent s'ajouter une succession de réformes qui contribuent à démobiliser les enseignants car ils constatent qu'ils doivent sans cesse repenser leur mode d'organisation en termes d'horaires, de nombre d'élèves, de méthodes de travail :

- « je regrette beaucoup la succession effrénée de réformes pour lesquelles je ne me sens guère consultée, et qui ne suivent JAMAIS une phase préalable de bilan de la précédente réforme. La priorité est clairement donnée à la gestion économique de l'enseignement ».

Ainsi, dans certaines matières (français, par exemple), le nombre d'heures de cours a

- « fondu d'année en année », et, en conséquence,
- « le contact qu'un enseignant peut avoir avec chaque élève, la disponibilité, l'écoute se sont forcément raréfiées ».

Il serait nécessaire de croiser ces réponses, qui viennent principalement de pays de l'Ouest et de l'Est de l'Europe avec un panel de réponses venant des pays du Nord de l'Europe. Mais nous avons peu de réponses venant de ces pays. Nous percevons ici les limites de notre enquête.

6.2. Une hiérarchie coupée du monde des enseignants

A la lecture des « paroles libres », nous retrouvons des thèmes évoqués longuement dans les réponses aux autres questions, et, notamment, le point de vue d'enseignants par rapport à leur hiérarchie :

- « Que la hiérarchie administrative soit à l'écoute des enseignants et les défende au lieu d'appliquer aveuglément les directives ministérielles en faisant semblant de ne pas voir ce qui se passe sur le terrain ! »

Un enseignant exprime ainsi son sentiment :

- « Pour ma part le grand mal du professeur vient du non respect, non pas des élèves qu'on peut comprendre ou des parents qui ne font que croire... ce que martèlent les médias ou même les politiques ... mais bien celui du rectorat, du ministre et des inspecteurs qui nous prennent pour des pions, des machines à faire des cours, malléables à souhait ...et surtout dont on se fiche de ce qu'ils pensent ».

Nous lisons encore :

- «...Pénibles, tous ces ministres qui veulent leur nom dans les livres d'histoire et qui refondent l'Ecole. Pénibles les audits faits auprès des enseignants et qui n'aboutissent que dans une corbeille. A quand l'élève responsable, au centre de sa formation...» ?

Ajoutons à cela cette alerte donnée par un enseignant :

- « Arrêtons de sacrifier les professeurs de lycée professionnel en les abandonnant sans moyens avec les élèves en grande difficulté. Arrêtons d'entasser ces élèves en difficulté de comportement et de savoirs à 25 ou 35 par classe dans un lycée à part. Arrêtons de scolariser des jeunes adultes qui n'ont plus envie de l'école et qui ont besoin d'un autre accompagnement qui reste à créer. Arrêtons de prendre les lycées professionnels pour des garderies sociales et de sacrifier les professeurs qui subissent sans avoir le droit d'intervenir!»

Ces vigoureuses remarques renforcent les points de vue énoncés dans le cadre de cette enquête. Même si les écrits ci-dessus proviennent principalement de pays de l'Ouest de l'Europe, il n'en reste pas moins que des questions-clés sont posées...

6.3. Un métier dévalorisé

Les enseignants développent ici ce qu'ils ont énoncé en réponse aux questions précédentes :

- « Nous manquons de reconnaissance financière et aussi de reconnaissance par nos pairs et par notre hiérarchie »

ou encore :

- « Métier qui souffre de reconnaissance sociale ».

Cela est explicité de manière forte par un enseignant :

- « Je suis parfaitement conscient que les enseignants n'ont pas le monopole du stress et que de nombreux métiers subissent des contraintes souvent très fortes. Mais serait-il possible que la société arrête de nous prendre pour des fainéants ? La reconnaissance commence peut-être déjà là ».

Un autre professeur précise :

- « Le métier d'enseignant est un beau métier qui aurait besoin d'urgence d'être revalorisé. Il faut bien plus de moyens, davantage d'enseignants, une offre de formation beaucoup plus diversifiée pour répondre à la diversité des élèves ».

et un autre note que :

- « Ce métier est passionnant et fondamental pour l'éducation de nos futurs citoyens, mais il est urgent que les enseignants soient reconnus socialement par une réelle valorisation financière soumise également à sérieuse évaluation de leurs compétences ».

Pas de reconnaissance financière (dans les réponses enregistrées),
sentiment d'être ignorés par la hiérarchie et les instances dirigeantes,
influence néfaste des media :
telles sont les vigoureuses prises de parole de ces enseignants.
Qui saura les entendre ?

6.4. Des programmes contraignants

Nous avons pris connaissance de nombreuses réponses qui insistent non seulement sur les modifications continuelles des programmes mais encore sur les « programmes surchargés » et les horaires difficiles à gérer :

- « En 14 ans, j'ai constaté une dégradation des conditions de travail (davantage d'élèves par classe, des emplois du temps sur 6 jours..., plus de 10 ans souvent pour avoir un poste fixe et ne plus enchaîner les remplacements plus ou moins éloignés, une augmentation des heures

d'accompagnements divers qui demandent beaucoup de préparation pour un bénéfice non visible chez les élèves...) ».

Et encore :

- « Nous constatons la lourdeur des programmes qui veulent- trop- en- faire ! On pêche par excès ! ».

Ces extraits donnent la tonalité de la majorité des réponses, qui encore une fois, ne représentent pas l'Europe du Nord.
Ces programmes « trop chargés »
seraient-ils spécifiques à l'Europe de l'Ouest ?

6.5. La difficulté ... d'exercer son propre métier

Une des principales difficultés, d'après les réponses à ce questionnaire, ne vient pas des élèves, ou du programme, mais du

- « fossé » qui existe entre les exigences des responsables des programmes et la vie quotidienne au sein des établissements.

- « Je suis très triste », écrit cet enseignant d'élèves de 7 ans,

- « du terrible fossé qui existe entre notre réalité et les propositions ministérielles : ce fut particulièrement net au moment de la réforme de la lecture. On ne parlait que de ça à la radio, TV, presse, mais à la base, rien... Je pensais qu'on allait être formés, informés, sur l'apprentissage de la lecture RIEN. Ce ne fut qu'un effet d'annonce. Qui a été suivi peu après par le même effet d'annonce sur le calcul mental, puis sur le vocabulaire. Bref, j'ai compris à ce moment là qu'il n'y avait aucun lien entre la base et le ministère. Quel dommage... ».

Les enseignants se sentent dépendants des décisions de la hiérarchie, et, dans le même temps, ignorés par celle-ci.

D'autres parlent aussi de leur travail en zone défavorisée :

- « Quand je me suis retrouvée devant les élèves : quel choc ! Rien à voir avec ce que j'avais connu sur les bancs de l'école (pourtant j'étais en zone défavorisée aussi), manque de respect, niveau très faible et aucune aide de la part *d'en haut* ». » .

Autre contrainte : la surcharge administrative qui empêche l'enseignant de faire son travail de pédagogue :

- « Dans ma matière, pendant des années, on s'est amusé à supprimer des heures et à surcharger les classes, tout en multipliant les attentes et les tâches. On passe de plus en plus de temps le nez dans des dossiers de toute sorte, à élaborer des statistiques, des livrets de

compétences, des bilans de toute sorte... c'est épuisant. Notre place est devant les élèves ! *On a souvent l'impression qu'on passe à côté de l'essentiel.*»

Trop de contraintes, peu de soutien,
sentiment d'isolement
sont autant de paramètres qui suscitent
anxiété, colère ou démotivation des enseignants.

6.6. Une formation inadaptée aux besoins

Laissons parler les enseignants :

- « Je regrette de ne pas avoir été assez formée à la spécificité des relations avec les adolescents. J'aime mon métier. Mais notre formation initiale est trop théorique. Je ne dispose pas assez de formation continue ».

Un autre écrit :

- « Notre métier est riche d'enseignements, mais demande énormément d'investissement personnel, et malheureusement nécessiterait bien plus de formations ciblées. Les formations mises en place le sont généralement pour les nouveautés liées au programme, mais rarement sur la pédagogie ou les problèmes rencontrés tous les jours. Les jeunes enseignants se retrouvent trop souvent confrontés à des situations qu'ils ne peuvent gérer seuls et qui peuvent leur poser problème à des degrés divers ».

En plus de réponses déjà données dans le chapitre « formation », des enseignants redisent leur désir d'une formation plus contextualisée :

- « Il faudrait proposer une formation continue bien plus diversifiée avec une offre plus grande, intéressante, régulièrement renouvelée et qui répondrait aux exigences et aux nouveaux défis du métier face aux changements familiaux, socio-économiques, technologiques etc. »

En relisant les réponses dans ce domaine, nous constatons
que les professeurs demandent d'abord des formations
qui prennent en compte les problématiques de la société et des jeunes d'aujourd'hui,
et qui leur permettent de développer des stratégies d'apprentissage,
compte-tenu de la prééminence des media et,
dans le même temps,
des compétences relationnelles.

6.7. Le métier d'enseignant : un métier impossible !

Nous relevons ici des paroles d'enseignants qui ont osé dire à quel point leur métier est pesant et démotivant pour eux :

- « Si je devais demain retourner au début de mes études je ne suis pas sûr de refaire ce métier. Non pas à cause de mes élèves, mais à cause du regard de la société sur notre métier et à cause de notre institution incapable de donner un sens à notre travail et incapable de motiver ses enseignants. Ce beau métier je ne le conseillerai à personne ».

Cet autre professeur écrit :

- « Pour ma part, je ne finirai pas ma carrière dans l'Education Nationale. Pourtant, j'aime mon métier. Mais le sentiment d'impuissance face à la démission des parents concernant l'éducation de leurs enfants, les illusions pédagogiques complètement éloignées de la réalité des élèves et l'indifférence des pouvoirs face à l'orientation fantaisiste des élèves vers des objectifs tirés à la baisse pour contenter leur électorat fait que nombre d'entre nous ont ou vont décider de ne plus... exercer ce métier »

Ces enseignants ont « pris la parole » pour exprimer à quel point

- « ils n'en peuvent plus ».

Leurs paroles fortes rejoignent celles d'autres professeurs. Qui saura les entendre ?

6.8. le métier d'enseignant : du bonheur !

Parmi toutes les « paroles libres », nous trouvons aussi des messages d'enseignants heureux dans leur métier :

- « Je tiens à dire qu'après presque trente ans j'adore toujours mon métier et c'est essentiellement dû au contact avec les élèves ».

Cet autre professeur écrit :

- « Le métier d'enseignant me paraît toujours le plus beau métier du monde grâce au contact avec les élèves ».

Nous lisons aussi :

- « Je suis heureuse d'exercer ce métier qui me comble de satisfactions de tous ordres...mais qui est également très exigeant ».

Et cet autre enseignant explique ce qui le rend heureux dans son travail, malgré les contraintes :

- « Je travaille dans un milieu très favorisé où il y a peu de problèmes de discipline. Le stress vient plutôt des heures de travail et de tout ce qu'il faut faire. ... Je ne souhaite pas travailler dans un environnement où l'on n'enseigne que sa matière. J'apprécie beaucoup pouvoir changer ou adapter mes cours selon les intérêts et les besoins de mes élèves. Bien que les parents, les élèves et la direction soient reconnaissants de tout ce que font les professeurs je ne pense pas qu'ils sachent que nous faisons des semaines de 60, 70 heures voire plus.... La plupart des jeunes sont motivés, intéressants, généreux, aimables, ouverts. Voilà pourquoi j'aime partager ma vie professionnelle avec eux ».

Tous ces enseignants mettent en valeur la qualité de la relation avec leurs élèves et les conséquences pédagogiques qui favorisent la construction des apprentissages.

6.9. Le questionnaire interrogé

Nous trouvons des avis très clairs et très différenciés à propos du questionnaire.

Ce questionnaire est

- « inutile »,
- « trop loin de la réalité »,
- « trop français »,
- « beaucoup trop long »,
- « redondant »,
- « orienté »,
- « ne fait pas référence à la vie politique ni à la vie des élèves »,
- « inadapté ».

Un enseignant précise :

- « Il me semble, par ailleurs que, si des enquêtes mettent le doigt sur ce qui est à faire et ne se fait pas, elles négligent aussi ce qui se fait, et qui n'a pas besoin de nouvelles enquêtes et

directives pour se réaliser. Lorsque la bureaucratie cédera le pas à la démocratie, la pédagogie progressera ».

D'autres enseignants se demandent ce qu'il adviendra de leurs réponses :

- « J'espère ne pas avoir donné tout ce temps pour rien ».

Et encore :

- « Oui je ne suis pas dupe, j'avoue que personnellement cela m'a « défoulé » de répondre à votre questionnaire même si je sais, pour avoir répondu à d'autres sondages ... qu'il restera lettre morte et que ne seront retenus que les avis qui vont dans le sens de ce que vous voulez transmettre via les médias ».

D'un autre côté, nous lisons :

- « Ce questionnaire balaie tous les questionnements que peut avoir un enseignant. C'est un bon bilan en fait que chaque enseignant devrait faire (chaque année?) ».
- « Merci de nous avoir donné l'occasion de répondre à ce questionnaire. J'espère que vous allez en tirer les meilleures conclusions pour une évolution ... du métier d'enseignant ».

Et encore :

- « Ouh là là ! C'est très long !! N'empêche ! je suis contente d'avoir pu parler de mon métier, même rapidement. Je vois que, finalement, je fais un assez bon travail ! ».

Avis divergents sur le questionnaire ? Certes !
Pour les uns, il était inadapté à leurs besoins,
pour d'autres il a permis de faire un point sur leur métier.
Tous demandent à recevoir un écho de leur travail.

Cette synthèse peut aussi être questionnée. Il est possible que des paroles fortes n'aient pas été relevées. Nous pensons à cet enseignant qui explique qu'il faut aussi regarder ce qui va bien et ne pas se focaliser exclusivement sur les problèmes. Néanmoins, les enseignants ont pris la parole, souvent pour dire haut et fort leurs désaccords, leurs soucis, leur démotivation, mais aussi leurs espoirs. Ces paroles-là ne peuvent rester lettre morte.

7. LES POINTS-CLES DES REPONSES DES ENSEIGNANTS

Voici les lignes de force qui se dégagent de l'ensemble des réponses.

Tout d'abord quelques chiffres qui peuvent nous servir d'indicateurs.

Sur 197 questionnaires remplis :

- 116 personnes se sont exprimés positivement sur leur métier
- 95 personnes ont noté leurs inquiétudes concernant la perte de repères des élèves
- 60 personnes ont exprimé leur désarroi face aux nouvelles technologies
- 95 personnes ont exprimé une idée qui leur tient à coeur concernant leur situation d'enseignant
- 127 personnes ont répondu qu'elles mettaient en œuvre un apprentissage par compétences.
- 107 mettent en œuvre une pédagogie interdisciplinaire
- 107 mettent en œuvre une éducation à l'esprit critique
- 74 personnes déclarent utiliser les nouvelles technologies

7.1. L'enseignant d'aujourd'hui face aux défis à relever

Dans le contexte de la crise actuelle, les enseignants posent le problème des finalités de l'éducation des jeunes ainsi que du rôle des adultes, parents, enseignants, professionnels, qui encadrent ces jeunes afin qu'ils puissent se construire comme citoyens actifs.

Le métier d'enseignant est totalement remis en question tant au niveau du sens que de la pédagogie et des liens avec le monde du travail. Les enseignants sont dans une posture très difficile, confrontés de toutes parts à des changements. Ils nous font part avec vigueur de leurs questionnements professionnels et institutionnels et manifestent fortement leur désir d'être entendus.

7.2. L'éducation aux droits de l'homme et la prévention de la violence

Nous avons noté un grand consensus, compte tenu de l'actualité, sur la nécessité d'éduquer au respect et au « vivre ensemble ». Dans ce sens, les enseignants ont mis en œuvre de nombreux projets pédagogiques.

La prévention de la violence est inscrite au cœur de nombreux projets d'établissement. Les enseignants travaillent étroitement avec les autorités extérieures, police, gendarmerie, juges pour enfants... Des services spécialisés ont même été créés pour animer des séances d'information au sein des établissements. Des partenariats se sont instaurés pour lutter contre la délinquance et prévenir les violences.

Il reste la difficulté d'enseigner dans un tel contexte et de vivre, au cœur de cette violence, «des moments de grande solitude» comme l'a dit un professeur. C'est que les enseignants n'ont pas été préparés à gérer des groupes où surgissent des accès de violence imprévisible, brutale et parfois extrême. La gestion de ces situations nécessite une prévention, un suivi et un soutien qui manquent aujourd'hui grandement dans nos pays européens.

7.3. La Pédagogie

Un premier constat : la majorité des enseignants posent la question du sens de leur métier face aux graves problèmes qu'ils affrontent aujourd'hui, et, dans le même temps, font preuve de professionnalisme et de créativité au quotidien. Leur point commun : la centration sur les élèves et sur leur manière d'être et d'apprendre aujourd'hui. Nous observons aussi que d'autres enseignants sont centrés sur les connaissances « à faire acquérir » : ces derniers indiquent que le nombre d'élèves, la trop grande densité des programmes et les difficultés d'un travail en équipe de professeurs les empêchent de prendre le temps de questionner leur pédagogie.

Il n'en reste pas moins que, dans l'ensemble, les enseignants mobilisent leurs élèves afin qu'ils construisent du sens pour leurs apprentissages : projets interdisciplinaires, pédagogie « de projet », différenciation pédagogique, « accompagnement personnalisé ». L'évaluation fait partie intégrante du processus en ce sens qu'elle permet aux élèves de repérer leurs points forts et leurs points faibles, à chaque étape des apprentissages. L'apprentissage par compétences est mis en œuvre à tous niveaux, même s'il est fortement questionné par certains professeurs qui écrivent que l'important est de transmettre des connaissances.

Nous constatons que les professeurs de l'enseignement technique et professionnel, les professeurs de sport, les enseignants de l'école élémentaires travaillent très largement dans ce sens.

- « La différenciation fait partie de notre approche depuis longtemps » écrit un enseignant du Nord de l'Europe. Il ajoute :

- « Nous essayons de donner à chaque élève le travail dont il est capable. Il y a ce qu'on appelle 'Individual Learning Plan' pour certains. Bien sûr, pour les élèves de 12 à 18 ans, il faut suivre le programme mais on adapte la façon de le faire selon les besoins de la classe. A onze ans, chaque élève passe un test (niveau national) qui nous montre ses capacités linguistiques, numériques et 'non-verbales' (plutôt pratiques) et cela nous donne une indication sur la manière de travailler avec chaque jeune personne.»

En revanche, les professeurs qui interviennent dans les établissements « d'enseignement général », notamment à l'Ouest et au Sud de l'Europe, doivent souvent avancer à contre-courant pour faire preuve d'initiative et d'innovation en pédagogie.

Enfin, nous soulignons l'importance accordée à « l'éducation à l'esprit critique », qui est mentionnée comme un principe pédagogique... En fait, résume un enseignant,

- « cette éducation est nécessaire pour que les apprenants deviennent des citoyens ».

7.4. L'éducation aux choix professionnels

Aider à l'élaboration d'un projet personnel... voilà la question. Avec qui, quand, comment ? Des pistes se sont dégagées. Les enseignants qui s'impliquent aisément dans ce domaine sont ceux qui ont auparavant exercé un emploi dans une entreprise. Ils savent de quoi ils parlent. Ce sont souvent les professeurs de disciplines techniques ou professionnelles.

Les professeurs de langues ainsi que les professeurs d'éducation physique occupent une place

à part car leur discipline présente l'avantage d'offrir des occasions de dialogue avec les élèves.

Dans certains pays cette éducation est inscrite dans les programmes officiels. C'est le cas, par exemple, en France avec la loi dite Jospin de 1989 qui a assigné aux collèges « l'élaboration d'un projet personnel d'insertion sociale et professionnelle » pour tous les élèves.

La majorité des établissements s'investissent. Et la situation de l'emploi rappelle l'importance et l'urgence de la question. Dans ces conditions, préparer l'avenir, après l'école, pour répondre à la demande des élèves et des parents, c'est-à-dire de la société tout entière, est une priorité. Et nous avons vu que les initiatives des professeurs et des établissements sont multiples, et envisagées souvent en partenariat avec le monde socio-professionnel et les parents d'élèves.

7.5. L'éducation et l'arrivée du numérique

L'irruption du numérique bouleverse l'école et, pourtant, nous n'en sommes qu'au début. Les enseignants sont désemparés face à la dextérité de leurs élèves dans l'utilisation des outils numériques. La plupart d'entre eux se sentent incompetents. Ils ne savent comment rejoindre les jeunes dans leur propre culture, comment se « faire entendre » dans l'acte même d'enseigner et aussi dans la vie quotidienne au cœur de l'établissement scolaire. Ils comprennent qu'un changement de culture est nécessaire dans la formation des professeurs et qu'ils devront changer de posture vis-à-vis des élèves.

Deviendront-ils alors d'abord des « animateurs », des « éducateurs », des « accompagnateurs », des « guides », des « coaches » ... ? Vont-ils d'abord éduquer à la lecture critique des informations numériques, à la construction de compétences méthodologiques qui permettront de construire des savoirs ? Comment « former des têtes bien faites » pour apprendre à vivre, aujourd'hui, en citoyen européen ? Comment ? Voilà la question.

7.6. La formation professionnelle des enseignants du 21^{ème} siècle

« Quelle formation professionnelle ? », disent les enseignants. Dans la grande majorité des réponses, ils indiquent qu'ils n'ont pas été préparés à leur métier ou qu'ils ont dû assister à des conférences concernant leur propre discipline, ce qui n'est pas une formation. De nombreux enseignants soulignent « le manque de compétence des formateurs d'enseignants ».

Si nous comprenons bien les interrogations des enseignants, nous constatons qu'ils ont d'abord besoin de mieux comprendre la culture de leurs élèves afin d'adapter leur pédagogie, en conséquence. En fait, Il s'agit, nous semble-t-il, d'une mutation dans la formation des enseignants. Le professeur n'est plus d'abord « celui qui sait ». Il constate qu'il est aussi « celui qui ne sait pas », celui qui cherche le chemin d'un langage avec ses élèves, d'un mode d'apprentissage à partir de l'utilisation critique et partagée des outils numériques, de la construction d'une communauté d'apprenants entre professeurs, au service de la prise en compte des besoins de chaque élève. Formation initiale et continue des enseignants, formation des formateurs d'enseignants ? Un « nouveau monde » à explorer... maintenant !

8. CONCLUSION : un chantier ouvert

8.1. Avec les OING (Organisations Internationales non Gouvernementales)

Dans le cadre de la Commission Education et Culture (Conférence des OING du Conseil de l'Europe), nous avons décidé de réaliser un recueil d'informations sur le métier d'enseignant au 21^{ème} siècle. Pour cela, un groupe de travail dénommé « Teacher 21 » a élaboré un questionnaire destiné aux enseignants européens, afin qu'ils puissent exprimer leur point de vue sur leur propre métier ainsi que leurs interrogations et leurs besoins en formation.

8.2. Avec le Programme Pestalozzi

Grâce à l'expertise du Programme Pestalozzi, les enseignants ont pu répondre aux nombreuses questions ouvertes, sur une plateforme informatique. L'analyse des données a permis de recenser les problèmes principaux auxquels sont confrontés les enseignants d'aujourd'hui.

8.3. Des réponses et des attentes

En réalisant cette enquête nous avons essayé de porter le message de toutes les personnes qui ont accepté de répondre à nos questions. Certaines ont clairement exprimé tout l'espoir qu'elles mettaient ainsi entre nos mains et, par là, au niveau du Conseil de l'Europe. Nous avons essayé, dans la présentation synthétique des réponses, d'être le plus fidèle possible.

8.4. Des demandes

Outre la synthèse des réponses, nous voulons souligner...les silences et les « cris du cœur » de nombreux enseignants. Silences, non-réponses aux questionnaires, non-réponses à certaines questions : Lassitude ? Scepticisme ? Sentiment d'un travail inutile ? A notre avis, ce silence n'est pas si éloigné des « cris du cœur » lancés par de nombreux professeurs. Ils nous demandent à quoi va servir leur travail. Ils ont « pris deux heures » pour répondre au questionnaire. Certains ont écrit cinq ou six pages en réponse aux questions ouvertes. Pourquoi ? Ils avaient-besoin-de-dire...et ils disposaient d'une plateforme informatique pour cela. Que chacun soit ici encore une fois remercié pour son investissement ! Ce travail constitue un point de départ pour d'autres actions, écrits et événements concernant le métier d'enseignant au 21^{ème} siècle. Le chantier est ouvert !

8.5. Un chantier en cours

Déjà, un petit groupe d'experts rédige un « manifeste », à partir de ce rapport, au regard des travaux actuels de recherche en éducation, indiqués au chapitre II de ce document. Il nous appartient en effet d'apporter notre contribution à l'éducation des jeunes du 21^{ème} siècle.

8.6. « *Comment allez-vous nous aider ?* »

Nous aimerions maintenant laisser « le mot de la fin » à chacun des enseignants.

Aujourd'hui, dans notre société multiculturelle et ultra-médiatisée, les enseignants sont amenés à partager un espace collectif dénommé encore « classe » où s'entrechoquent en permanence les informations venues de tous horizons informatiques, les cultures, etc. Ils ne se sentent pas entendus, pas soutenus. Ecouter les enseignants, donc leur donner la parole, c'était là notre but. Encore une fois, nous les remercions de leur implication.

Nous reprenons l'expression très claire de l'un d'entre eux :

« J'aimerais bien recevoir une réponse, savoir ce que vous avez réalisé à la suite de cette enquête. Souvent, on ne sait rien de ce qui se passe....Moi, je voudrais que notre métier s'adapte au monde d'aujourd'hui. Vous qui êtes au Conseil de l'Europe, comment allez-vous nous aider ?»

9. RECENSION DES TRAVAUX EUROPEENS EN COURS SUR LE METIER D'ENSEIGNANT

Dans le cadre de la coopération entre la Commission Education et Culture (Conférence des OING), et le programme Pestalozzi, des enseignants du « réseau social Pestalozzi », qui compte 1400 membres européens, ont recensé les récentes parutions européennes dans le domaine de la recherche pédagogique. Ces recherches, qui nous permettent d'approfondir nos propres travaux, vont aussi étayer la production d'un document d'orientation, un « manifeste », qui, à la suite de ce rapport, va proposer de grandes orientations pour un renouveau de la formation des enseignants et des élèves du 21^{ème} siècle. Voici le résumé des analyses documentaires réalisées en anglais par nos collègues :

9.1. Teachers for 21st century: A Literature review

This literature review was carried out by members of the Pestalozzi Programme Community of Practice: Ms Maria Brown, Ms Ivana Sauha and Mr Jose Luis Martinez Garcia. The article was edited by Ms Maria Brown.

9.1.1. Introduction

The purpose of this document is to complement the survey on the views of teachers carried out by the working group of the Education and Culture Committee of the Conference of international non-governmental organisation at the Council of Europe and to embed it in a critical review of official documents³ and existing literature on projects and initiatives of the past few decades related to the status and the functions of teachers. To this end, it first locates the discussion in the context of our advanced capitalist and globalised society so as to identify

³ The main documents reviewed were namely *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (Council of Europe, 2003); *Education International Declaration on Professional Ethics* (Education International, 2004); "The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis" (Hattie, J. and Marsh, H.W. 1996); *The 1966 ILO/UNESCO Recommendation concerning the status of teachers: What is it? Who should use it?* (International Labour Organisation (ILO) and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), 1966); *A Manifesto for Teachers – A Start. Pestalozzi Programme Seminar in Bad Wildbad - Spring 2012* (The Pestalozzi Programme. (n.d.)); *Being a teacher in 2032 – Changing roles and competences. 133rd European Seminar – Report from the team of facilitators* (The Pestalozzi Programme, 2012); *The professional image and ethos of teachers (draft conference concept paper)* (The Pestalozzi Programme and Education and Culture Committee of the Conference of International non-governmental organisations of the Council of Europe, 2013); *Transversal attitudes, Skills and Knowledge for Democracy (TASKs)* (The Pestalozzi Programme, 2013) and *Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel* (UNESCO, 1997).

main trends and drivers that increasingly contextualize the teaching profession and are expected to significantly affect it in the forthcoming decades. Further to this, the focus of the discussion shifts to the twenty-first century teacher with a literature-based synthesis of main principles and values; attitudes, skills and knowledge; the image of the teacher; expectations in terms of milieu and remuneration and the teachers' commitment to the professional teaching community and broader society. The document's conclusion paves the way for the forthcoming conference *The Professional image and ethos of teachers* (April 2014, Strasbourg) with salient issues and questions emerging from this discussion.

9.1.2. Background

The literature reveals critiques of contemporary schooling of various sorts. Some critiques point to the emphasis on the transmission of set knowledge at the cost of relegating the development of skills and attitudes to a marginalised existence (Aeschlimann, 2009; The Pestalozzi Programme, n.d.). Thus, criticisms of this sort argue that contemporary schooling does not fit into the needs of contemporary globalised society; it is far away from the reality. Conversely, other critics such as Apple (2000), Flecha (1999) and Crowther (2004) discuss arbitrary classification of knowledge whereby those possessing a marketable knowledge repertoire are more empowered in society; as opposed to others whose knowledge is attributed lower status (Castells, 1999).

Despite divergences between these critiques, present situations and future developments characterised by globalization, technological progress and changes, environmental threats, economic recession, demographic movements and changes on a global scale, insecurity, gap between the rich and the poor (The Pestalozzi Programme, n.d.); increased diversity of cultures in the world (ibid.; UNESCO, 1997) and in educational settings (UNESCO, 1997); the rise of the knowledge society (Castells, 1999; UNESCO, 1997) and the marketization of education (Hattie and Marsh, 1996) are some of the trends that give rise to similar questions and challenges across countries (UNESCO, 1997). In response, the forth-coming *Manifesto for Teachers of the 21st century* is not endorsing the concept of lifelong learning as used in some contexts whereby knowledge is considered as perishable (Borg & Mayo, 2006); neither it is endorsing 'the hedonic treadmill' (Fitzpatrick, 2011) and 'vicious upward spiral' (Boudon, 1974, 1977) leading to depreciation of qualifications and credential inflation (Bourdieu & Passeron, 1990). Thus, the *Manifesto for Teachers of the 21st century* is a call for adaptable and flexible schools and teachers able to understand, predict, adapt and accept different, but equally important types of learning (formal, non-formal and informal learning) (The Pestalozzi Programme, 2012). The *Manifesto for Teachers of the 21st century* is also a call for teachers to extend the learning space to the surrounding social space. Indeed, as educators, they are responsible "for the education and welfare of students and of the community at large..." (UNESCO, 1997).

9.2. Teachers of the 21st century: Main principles and values

This section reviews literature in the field to retrieve main principles and values identified as relevant for the teacher of the twenty-first century. Albeit not exhaustive, the discussion of main principles and values in this section thematically uses UNESCO constitution (UNESCO, 1997) as a framework.

1. Respect for the child as advocated by the United Nations Convention of the Rights of the Child, with special reference to those rights concerning education (Education International, 2004). Indeed, UNESCO (1997) provides a framework for this vision by endorsing education for human development; cultivation and maintenance of human rights; education for social progress; fairness and impartiality.
2. Secondly, the teaching profession should not shy away from activism. Support in the search for voice and space involves:
 - Addressing the Committee of Experts on the Recommendations concerning the Status of Teaching Personnel (CEART) to examine allegations coming from teachers' organizations on the non-observance of provisions of the Recommendation in any of the member States⁴ (ILO & UNESCO, 1966);
 - Participating in reshaping “higher education to meet social and economic changes and for higher education teaching personnel” (UNESCO, 1998). This could be applied to all educational levels, not just higher education; and
 - Striving, through active participation in unions, to achieve conditions of work that attract highly qualified persons to the profession (Education International, 2004).

Teacher activism resonates with UNESCO's recommendations for academic freedom; education for human development; education for social progress and professional responsibility (*ibid.*), amongst others.

3. The teacher should be open to research projects to ensure that professional knowledge is regularly updated and improved (Education International, 2004). It is argued that an effective combination of teaching and research calls for meta-analysis⁵. “The goal should not be publish or perish, or teach or impeach, but ...to both publish and teach effectively. The aim is to increase the circumstances in which teaching and research have occasion to meet, and to provide rewards not only for better teaching or for better research but for demonstrations of the integration of teaching and research” (Hattie and Marsh, 1996, p. 533). To overcome any role conflict between roles of researchers and teachers, Hattie and Marsh (1996) draw on Humbolt (1809) arguing that “the teacher does not exist for the sake of the student; both teacher and student have their justification in the common pursuit of knowledge...” (Hattie and Marsh, 1996, p. 507);

⁴ The CEART issues research findings and makes suggestions for the resolutions of the problem or conflict, but it does not examine allegations from individuals (ILO & UNESCO, 1966).

⁵ “Meta-analysis involves a series of procedures for statistically synthesizing previous research literature. There are many sources that detail these procedures, including Glass, McGaw, and Smith (1981), Rosenthal (1984), and Hedges and Olkin (1985). After studies are located, the various statistics in these studies can be converted into standardized measures of relationship(e.g. correlations).These can be averaged across the many studies, but more importantly the effects of various categories (e.g., research versus liberal arts colleges) on the relationships can be investigated” (Hattie and Marsh, 1996).

“negative correlation occurs when the time devoted to research and teaching is negatively correlated, time in teaching is positively correlated to teaching productivity, and time in research is positively correlated to research productivity” (ibid., pp. 510-511), yet evidence is “sparse and conflicting” (Grant, 1971; Harry & Goldner, 1972; Jauch, 1976 in ibid., p.509). Indeed, research feeds into imagination, creativity, flexibility, innovation, divergent thinking, critical observation, sharing and connecting (Education International, 2004). Research is strengthened by open communication of findings, hypotheses and opinion in a framework of academic freedom; collegiality; professional responsibility and public accountability (UNESCO, 1997).

9.3. Teachers of the 21st century: Attitudes, skills and knowledge

Discussions and review of literature for the purposes of this project yielded to the identification of attitudes, skills and knowledge required by the teacher of the 21st century. Three main stake-holding entities were identified, namely students, parents and other teachers. The Pestalozzi Programme (2013) Transversal Attitudes, Skills and Knowledge for Democracy (TASKs) paradigm is being used as a framework for this discussion. It is important to note that some of these are already being practiced by educators (The Pestalozzi Programme, 2012).

In line with TASKs’ core components of human rights and equity; diversity and empathy and cooperation and participation (The Pestalozzi Programme, 2013), when it comes to attitude towards students, the literature points to the need for more:

- Support of all learners to find their place in this world by helping and encouraging them to reach their full potentials (Education International, 2004);
- Acknowledgement of the uniqueness, individuality and specific needs of each student (Education International, 2004);
- Possibility of choice for students (Education International, 2004);
- Encouragement of students to speak up, especially the quiet ones (Education International, 2004);
- Consideration of both verbal and non-verbal communication (Education International, 2004);
- Use of children-oriented approach to teaching and learning (Education International, 2004);
- Understanding of the viewpoint and arguments of the students (Education International, 2004);
- Maintenance of professional relations with students (Education International, 2004).

Specifically in relation to TASKs’ core component of diversity and empathy (The Pestalozzi Programme, 2013), Education International (2004) also calls for the need of increased relation of students’ behaviour to their emotional state. On the other hand, the core component of self

and interaction (The Pestalozzi Programme, 2013) is central to the need for more accent on imagination, creativity, flexibility, innovation, divergent thinking, critical observation, sharing and connecting (The Pestalozzi Programme, 2012; Education International, 2004).

The skills that will enhance the fruits of teachers' work with students in the 21st century and that are aligned to TASKs' core components of human rights and equity; diversity and empathy and cooperation and participation (The Pestalozzi Programme, 2013) include:

- Motivating students to be active participants in their own education (learning by doing) (The Pestalozzi Programme, 2012; Education International, 2004);
- Giving students chance to learn cooperatively, to become more independent in their learning and thus more responsible for their own actions (Education International, 2004);
- Actively searching for a solution together with the students (Education International, 2004);
- Assisting students to develop a set of values consistent with international human rights standards (Education International, 2004);
- Exercising authority with justice and compassion (Education International, 2004).

TASKs core component of self and interaction (The Pestalozzi Programme, 2013) is central to the need for more protection of students from bullying and from physical and psychological abuse (Education International, 2004).

In line with the core component of human rights and equity, the twenty-first century teacher's attitude towards parents recognizes the right of parents to information and consultation, through agreed channels, on the welfare and progress of their child. (Education International, 2004) and respect lawful parental authority, but give advice from a professional point of view that is in the best interest of their child (Education International, 2004). This calls for skills such as:

- Seeking dialog, common vision, understanding, cooperation, consensus and experience exchange (The Pestalozzi Programme, 2012) – a skill common to all five cores components of TASKs (The Pestalozzi Programme, 2013); and
- Encouraging parents to be actively involved in the education of their child and to actively support the learning process by ensuring that children avoid forms of child labour that could affect their education (Education International, 2004).

Finally, in relation to other teachers, the twenty-first century teacher attitude features:

- In relation to TASKs' core component of human rights and equity (The Pestalozzi Programme, 2013), choosing cooperation rather than competition, when possible (The Pestalozzi Programme, 2012); and maintaining confidentiality of information about colleagues (Education International, 2004).
- In relation to TASKs' core component of cooperation and participation (The Pestalozzi Programme, 2013), promoting collegiality among colleagues by respecting their professional standing and opinions (Education International, 2004);

- In relation to TASKs' core component of knowledge construction and epistemology (The Pestalozzi Programme, 2013) clarifying meaning to avoid misunderstandings (The Pestalozzi Programme, 2012);
- In relation to TASKs' core component of self and interaction (The Pestalozzi Programme, 2013) showing happiness for other colleagues' success (The Pestalozzi Programme, 2012; Education International, 2004).

These attitudes call for skills that are congruent to TASKs' core components of:

- Human rights and equity (The Pestalozzi Programme, 2013), such as assisting and protecting colleagues from bullying and from physical, psychological or sexual abuse (Education International, 2004). In turn this needs to be based on knowledge of human rights and equity (The Pestalozzi Programme, 2013) to base advice given in these situations (Education International, 2004).
Challenging stereotypical views, prejudice, and encourage positive attitudes towards the contribution to society of variety of people (The Pestalozzi Programme, 2012) is also a skill congruent to the core component of human rights and equity (The Pestalozzi Programme, 2012).
- Cooperation and participation (The Pestalozzi Programme, 2013) such as being able to work in different environments to build new knowledge (Education International, 2004).
- Knowledge construction and epistemology (The Pestalozzi Programme, 2013) such as finding together immense new ways of teaching and promoting active learning and organizing cooperation in actions and projects (The Pestalozzi Programme, 2012).

9.4. Teachers of the 21st century: Image and Commitment

It is also very important that the image of the twenty-first century teacher, including his/her self-image features a strong element of commitment. In this context, the required commitment is multi-faceted as it implies commitment to the profession, to other teachers and to broader society. For the twenty-first century teacher this entails:

- Ensuring that professional knowledge is regularly updated and improved (Education International, 2004). In this regard and as previously argued, research is central to the twenty-first century teacher's profession and in the context of the discussion about image and commitment herein it translates to teacher's commitment to high and professional standards in scholarship and research (UNESCO, 1998), to publish and disseminate – provided that intellectual property rights are well enforced (ibid.);
- Ensuring that the nature, format and timing of lifelong learning essentially expresses professionalism (Education International, 2004);
- Supporting all efforts to promote democracy and human rights in and through education (ibid.);

- Striving, through active participation in unions, to achieve conditions of work that attract highly qualified persons to the profession (ibid.). Engagement in active citizenship should also target "...the observance in society of the cultural, economic, social, civil and political rights of all people" (UNESCO, 1997). Hence, the twenty-first century teacher seeks "close co-operation between the competent authorities, organizations of teachers, of employers and workers, and of parents as well as cultural organizations and institutions of learning and research, for the purpose of defining educational policy and its precise objectives" (ILO & UNESCO, 1966, p.4). In commitment to community and society, teachers and other stakeholders should engage in dialogue with educational authorities, other teachers and teacher associations (ibid.).

Last but not least, dignity and security are prerequisites to the implementation of any change in education. Thus, we can argue for:

- Tenure and security of employment, whereby teachers' salaries should reflect the importance of these stakeholders in society "as well as the responsibilities of all kinds which fall upon them from the time of their entry into service" (ILO/UNESCO, 1966).
- Working conditions that "best promote effective teaching, scholarship, research and extension work" (UNESCO, 1997) - particularly for teachers in higher-education - irrespective of the nature of the institution in which they work, whether state, private or other.

In addition to previously discussed issues, the above complement the twenty-first century teacher's image - including his/her self-image - and support motivation to exercise commitment towards other teachers and broader society.

9.5. The Way Forward

The tendencies and drivers explained in the background to this document call for a synthesis between the teacher and his / her environment. Thus, learning spaces ought to provide "...a stimulating and rejuvenating milieu for academics and students" (Hattie and Marsh, 1996, p. 511). Thus, when it comes to teachers' exercise of authority, the teacher of the twenty-first century engages in this exercise with justice and compassion (Education International, 2004). Moreover, Hattie and Marsh (1996) recommend the implementation of a divergent rewards model whereby "different expectations and obligations that are motivated by differing reward systems" (ibid., p.519).

This discussion clearly testifies that both internal factors which are related to the social, emotional and creative sides of the profession (Council of Europe, 2003) as well as external factors identified as key constituents for high or low status, such as conditions of employment, external perceptions of educators and factors connected to professional development (ibid.) are prime areas for future development.

The forthcoming conference *The Professional image and ethos of teachers* (April 2014, Strasbourg) will explore potential future actions to support the change of mind-sets, policies and practices in cooperation and partnership with stakeholders discussed in this document (Council of Europe, 2013). The conference will expose participants to the *Manifesto for Teachers of the 21st century* as a concept and a practice that question how education systems

can be/should be designed to encourage the development of transversal attitudes, skills and knowledge necessary for the future of our democratic society (ibid.).

9.6. References :

Aeschlimann, R.D. (2009). "Lifelong Learning: An individual right or a consumer good?" in *Lifelong Learning in Europe*, Volume XIV, Issue 2/2009. Helsinki: The Finnish Lifelong Learning Foundation, pp. 126 – 127.

Apple, M. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.

Borg, C. & Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference*. London: Paradigm Publishers.

Boudon, R. (1977). "Education and social mobility: a structural model" in Karabel, J. & Halsey, A. H. (eds.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. London. <http://www.scribd.com/doc/88717549/Reproduction-in-Education-Society-and-Culture>, 20.07.12.

Council of Europe. (2012). *The Council of Europe - Who we are? What we do?* http://www.coe.int/AboutCoe/media/interface/publications/Qui_sommes_nous_en.pdf, 09.12.13.

Council of Europe. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf, 10.12.13.

Castells, M. (1999). "Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society" in Castells, M, Flecha, R., Freire, P., Giroux, H.A., Macedo, D. & Willis, P. *Critical Education in the New Information Age*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Crowther, J. (2004). "In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character" in *International Journal of Lifelong Education*, Volume 23, Number 2, pp. 125-136. <http://dx.doi.org/10.1080/0260137042000184174>, 09.05.2013.

Education International. (2004). *Education International Declaration on Professional Ethics*. Education International. [http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Education International%20Publications/Declaration%20of%20Professional%20Ethics/2008-00165-01-E.pdf](http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Education%20International%20Publications/Declaration%20of%20Professional%20Ethics/2008-00165-01-E.pdf), 10.12.13.

Hattie, J. and Marsh, H.W. (1996). "The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis" in *American Educational Research Association*, Volume, 66, Number 4, pp. 507 - 542. <http://www.jstor.org/stable/1170652>, 18.04.13.

International Labour Organisation (ILO) and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1966). *The 1966 ILO/UNESCO Recommendation concerning the status of teachers: What is it? Who should use it?* Paris: ILO & UNESCO.

Fitzpatrick, T. (2011). *Welfare Theory: an introduction to the theoretical debates in social policy*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

The Pestalozzi Programme. (n.d.). *A Manifesto for Teachers – A Start. Pestalozzi Programme Seminar in Bad Wildbad - Spring 2012*. Strasbourg: Council of Europe.

The Pestalozzi Programme. (2013). *Transversal Attitudes, Knowledge and Skills for Democracy (TASKs)* (draft). Strasbourg: Council of Europe.

The Pestalozzi Programme. (2012). *Being a teacher in 2032 – Changing roles and competences. 133rd European Seminar – Report from the team of facilitators*. Strasbourg: Council of Europe.

The Pestalozzi Programme and Education and Culture Committee of the Conference of International non-governmental organisations of the Council of Europe. (2013). *The professional image and ethos of teachers* (draft conference concept paper). Strasbourg: Council of Europe.

UNESCO. (1997). *Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel*. Paris: UNESCO. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 10.12.13.