

[Page d'accueil](#)

Retrouver les numéros précédents de la *Traversée*

La Traversée

No 34. 19 mai 2006

Université de Genève | Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation | Section des sciences de l'éducation |

Licence mention Enseignement | Module Approches transversales I : Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs.

Dernière phase de l'itinéraire de compagnonnage : le compte rendu

Lors de la dernière semaine passée sur le terrain, l'étudiant et le formateur de terrain rédigent, sur la base du contrat de compagnonnage, un compte rendu des réflexions et des actions entreprises durant le compagnonnage. Ce n'est ni une liste, ni une synthèse de ce qui a été abordé durant le travail sur le terrain, mais un bilan de ce qui a pu être **observé, discuté et exercé** durant les cinq semaines. Le texte a deux volets :

- une ou deux pages écrites par l'étudiant
- une ou deux pages écrites par le formateur
- il est signé par chacun des auteurs

Ce document figurera dans le portfolio de l'étudiant.

Quelques échos de la première co-formation du 25 avril

Largement suivie, son titre était : *Le «transversal» aujourd'hui dans EAT1?* Les données de chaque groupe sont actuellement recueillies. Elles promettent d'être riches.

Plusieurs formateurs ont demandé de pouvoir passer le film «*La classe divisée*», à leurs collègues ou à leurs élèves. Nous avons fait des copies qui sont à votre disposition sur demande.

Témoignage d'une formatrice de terrain : De la discrimination...

Après la projection de ce film percutant, je suis restée touchée!

Comme un boxeur, k-o.....

Il y aurait tant à dire sur cette expérience qui nous a tous déboussolés.

Pourtant, une question me semble de plus en plus évidente et hante mon esprit : Quelle est la place de l'estime de soi d'un enfant dans ses apprentissages, dans ses résultats scolaires?

Un enseignant (ou une manière d'enseigner...) peut-il influencer les résultats d'un enfant, sa manière de se percevoir en tant qu'élève,..... de réussir à l'école ?

Car durant ce film, j'ai été touchée par les regards inquiets de ces enfants, les gestes de ces adultes, déboussolés eux aussi, cette tension, palpable, d'un être humain poussé dans ses derniers retranchements et qui n'arrive plus à réagir. Et puis, je me suis demandée combien de fois, j'avais, sans le vouloir, produit le même effet, donné les mêmes angoisses...

Merci de nous avoir projeté ce film, que tous les enseignants devraient voir pour se rappeler quel est leur pouvoir...

*Nadia Cunado
Ecole Bellasvista*

Pochaine Co-formation du Lundi 29 mai 2006, 8h30-16h

Entrer dans la formation par le transversal : simple rocade ou vrai changement?

Jusqu'ici, la première année de licence mention Enseignement voyait se succéder trois unités de formation : «Profession enseignante : rôle et identité» ; «Didactiques des disciplines 1 » (Français, mathématiques, arts plastiques, musique, éducation physique) ; «Approches transversales 1 » (Relations intersubjectives et désir d'apprendre ; rapport au savoir, métier d'élève et d'enseignant ; diversité culturelle et gestion de classe ; école, familles, société). Le passage à Bologne prévoit différents aménagements, dont une rocade entre les deux gros modules de première année : si l'unité d'introduction («Profession enseignante : Rôle et identité») reste à sa place, elle sera suivie des aspects transversaux (EAT1), puis des premières didactiques.

Que penser de ce changement : simple inversion ou vraie transformation? On peut considérer que les deux modules se déplacent dans le temps et que rien ne doit modifier leur économie interne. Ou, au contraire, que la formation est un tout, et que le déplacement induit une nouvelle division du travail entre les entrées transversales et didactiques du programme. Dans un cas, la nouveauté est anodine, dans l'autre, elle pose à nouveaux frais la question de nos objectifs et de nos dispositifs de formation.

En quoi les approches transversales changent-elles ou non de vocation suivant qu'elle suivent ou précèdent l'arrivée des disciplines? Dans l'esprit d'un novice, l'enseignement est d'abord la somme des matières à maîtriser, des leçons de français, de géométrie, d'histoire ou d'allemand qu'il va falloir donner : comment prendre en compte cette préoccupation, tout en montrant que des enjeux pédagogiques (organiser le travail, susciter l'intérêt, gérer les conflits, informer les parents, etc.) traversent ou sous-tendent l'ensemble des entrées ? Après l'inversion, ne faudra-t-il pas montrer — plus et mieux — en quoi les enjeux transversaux se cachent ou se donnent à voir en filigrane dans le travail disciplinaire qui structure l'enseignement ? Ce sont ces questions que nous souhaitons poser ensemble durant cette journée de co-formation.

Questionner le changement

Nous ferons cette hypothèse : en passant du semestre d'été au semestre d'hiver, le premier module des approches transversales change de place — mais aussi peut-être de statut et de fonction — dans la formation. Il ne suit plus les didactiques : il les précède. Il succède aussi à l'unité d'intégration «Profession enseignante : rôle et identité».

Notre hypothèse : en passant du semestre d'été au semestre d'hiver, le premier module des approches transversales (EAT1) change de place — mais aussi peut-être de statut et de fonction — dans la formation. Il ne suit plus les didactiques : il les précède. Il succède aussi à l'unité d'intégration «Profession enseignante : rôle et identité» (et à son stage d'observation), unité suivant elle-même le séminaire et le stage d'observation et d'analyse des terrains éducatifs et scolaires de premier cycle.

Dans ce nouveau calendrier, il ne faudrait pas que les étudiants aient le sentiment que l'observation s'ajoute aux observations, que le transversal prolonge le transversal. Cela définirait ce dernier par la négative, comme tout ce que doit savoir l'enseignant en *dehors* des didactiques. Les savoirs enseignés ne peuvent pas émerger après deux années de formation qui les relégueraient en arrière-fond. Il y a donc probablement à revenir sur trois enjeux concomitants : 1. La structuration thématique du regard transversal (qui ne veut pas dire global...). 2. La place des savoirs et des situations d'apprentissage dans ces approches (marginale ou centrale?). 3 Les dispositifs et les démarches de travail sur le terrain (et le ratio observation/intervention).

Les savoirs enseignés et le transversal : un rôle marginal ou central?

Partons de la place des savoirs : les démarches de formation et la structuration thématique des approches transversales dépendent en partie — voire en grande partie — de la façon dont nous concevons le rapport

entre les pratiques pédagogiques, le métier d'enseignant et celui d'élève, les situations éducatives d'une part, les savoirs et les disciplines scolaires, les objectifs d'enseignement et de formation, les plans d'études et les interactions didactiques d'autre part.

Désir d'apprendre, rapport au savoir, culture : ces mots-clés, sont inclus dans les titres des différentes unités et montrent bien que le transversal est censé *traverser* les approches didactiques parallèles, en plaçant au coeur de la formation les connaissances et les compétences auxquelles les maîtres doivent initier les élèves. Une cinquième unité viendra même, dès l'an prochain, insister sur cet enjeu-là, en mettant l'accent sur «l'organisation du travail scolaire» (dans la classe, le cycle, l'établissement) comme enjeu émergent (et transversal) de formation des enseignants (voir Traversée 33). La gestion de classe ne suffit plus, en effet, à rendre compte de la manière dont les plans d'études et les pratiques des enseignants tentent d'organiser et de hiérarchiser les savoirs enseignés ou à enseigner. Plus la pédagogie se différencie, plus elle s'appuie sur des démarches variées, élaborées et régulées par les enseignants (y compris en équipes, dans des structures collégiales, modulaires ou de décroissements), plus les compétences professionnelles doivent intégrer et composer entre elles les ressources propres à chaque discipline. C'est valable pour la formation des enfants et, en arrière-fond, celle des enseignants.

Il y a en effet deux entrées à distinguer :

1. Le transversal comme *objectif* d'enseignement, par exemple lorsqu'on parle des «compétences transversales» (communiquer, coopérer, s'organiser, etc.) que l'école veut développer chez les élèves. Les approches disciplinaires peuvent se recombinaient avec des intentions éducatives plus globales, qui dépassent, intègrent mais donc mobilisent forcément des savoirs relevant de différents champs. Les nouveaux plans d'études (par exemple PECARO) font même le lien entre les savoirs instrumentaux (lire, écrire, compter, mesurer, dessiner, etc.) et un ensemble d'éducatives à l'environnement, à la santé, aux médias, à la citoyenneté, etc) qui ont toujours préoccupé l'école, mais seraient désormais explicitées dans des champs spécifiques (rapport à soi, aux autres, au monde). C'est une première évolution.
2. L'autre passe des élèves aux enseignants, et cherche— à disciplines constantes— quelles questions traversantes peuvent se poser aux enseignants, quels savoirs et quelles compétences ils doivent construire pour s'occuper aussi bien de géographie économique que d'orthographe grammaticale. Le regard est transversal, mais les disciplines sont bien là : ce sont même elles qui permettent de comparer les enjeux pour repérer leurs points communs autant que leurs spécificités. Comment, par exemple, conduire l'étudiant à comprendre en quoi l'enseignement du français, des mathématiques, des sciences ou de l'éducation artistique peut dépendre du désir d'apprendre des élèves (de leur rapport au savoir, de leur identité, des rapports école-société...), mais aussi soutenir ou susciter l'apprentissage suivant la manière dont la matière est conçue et présentée? C'est cet aspect du transversal— celui qui est repérable à travers les disciplines à enseigner —que nous souhaitons surtout identifier.

A la recherche du transversal caché dans le didactique...

L'hypothèse de départ de la journée est que le transversal se cache dans le didactique (sous le didactique? derrière le didactique?) et que l'inversion des modules peut nous aider à repenser nos manières de le débusquer. Qu'appelons-nous transversal au milieu d'une leçon d'écriture, d'une épreuve de conjugaison, d'une activité de mathématiques, d'une répétition de la chorale ? Que faisons-nous —ou que pourrions-nous faire— pour montrer aux étudiants quels sont les enjeux traversants, les manières de faire et de penser qui «habitent» toutes les disciplines mais peuvent aussi habiter chacune d'elles différemment? Concrètement, quelles sont les dimensions du métier que nous travaillons _ou que nous pourrions travailler pour que les approches transversales ne soient pas le «supplément d'âme» du didactique, mais qu'elles contribuent à la formation disciplinaire par un biais différent ?

Ce questionnement renvoie à la manière dont les leçons, les activités, les devoirs, les plans de travail ou

les interactions maître-élèves sont structurés. Elles posent aussi la question de ce que les étudiants savent, pensent savoir, aimeraient savoir et/ou ne cherchent pas spontanément à savoir en matière de textes prescriptifs, de moyens d'enseignement, d'outils d'évaluation, de modalités de gestion de classe ou — parce que c'est plus large— d'organisation de leur travail et de celui des élèves. Ces aspects du métier sont unanimement reconnus comme importants pour (bien) débiter, mais comme on ne sait pas très bien s'il relèvent d'une formation didactique, transversale et/ou de conseils pratiques à recevoir sur le terrain, tout le monde en est responsable, donc personne —c'est le risque— ne l'est véritablement. C'est l'occasion d'interroger la division du travail entre formateurs d'enseignants.

Organisation de la journée du 29 mai

8h30-10h Salle R040

Présentation de la journée et de son thème de travail : *Commencer par EAT1 : simple rocade ou vrai changement?* Olivier Maulini.

Cadrage conceptuel : *Approches transversales en formation des enseignants, de quoi parle-t-on?* Philippe Perrenoud

Le nouvel enchaînement de modules : enjeux et questions?

10h30-11h30

En sous-groupes : que va, selon nous, impliquer ce changement ?

13h30-15h

En sous-groupes : où se cache le transversal dans l'enseignement des disciplines ? Repérage de situations de classe, de pratiques pédagogiques, d'enjeux de formation.

Trois entrées thématiques : Relations intersubjectives et désir d'apprendre ; Cultures, diversités, altérités ; Organisation du travail et métier d'enseignant.

15h-16h

Mise en commun en plénière. Discussion sur l'identification des enjeux transversaux dans la formation didactique (et professionnelle) des étudiants.

Le module en direct sur le site EAT1 :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/eat1.html>