

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

**Le rôle des formateurs dans la prescription du travail des enseignants :
le cas de l'école inclusive en Suisse Romande**

Corinne Monney

Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Septembre 2013

Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)

Pierre-André Doudin, Université de Lausanne et Haute école pédagogique du canton de Vaud

Greta Pelgrims, Université de Genève

Sabine Vanhulle, Université de Genève

49'582 signes-espaces

J'approuve le projet par rapport aux aspects éthiques.

Olivier Maulini, directeur

Introduction : une formation d'enseignants pavée de bonnes prescriptions ?

Notre projet de recherche souhaite interroger le rôle des formateurs dans la prescription du travail des enseignants. À partir du cas particulier des politiques émergentes d'inclusion scolaire en Suisse romande (Doudin, 2011) – et du travail attendu des enseignants et des formateurs d'enseignants à cet égard – nous allons étudier comment les seconds s'adressent effectivement aux premiers. Nous nous demanderons dans quelle mesure et de quelle manière les formateurs reprennent à leur compte – modalisent ou accentuent – l'intention de modifier les pratiques des enseignants pour qu'elles incluent « mieux », « davantage » ou « autrement » les élèves présentant des besoins particuliers, dans un contexte de différenciation structurelle par ailleurs plutôt précoce et sélective dans l'enseignement ordinaire (Giliéron & Ntamakiliro, 2011 ; Maulini & Mugnier, 2012). Le rapport entre les formateurs, les prescriptions institutionnelles et les formés sera plus généralement interrogé.

L'école inclusive est une idée *a priori* généreuse qui – comme bien des idéaux éducatifs, et conformément à la maxime populaire – peut contribuer à paver la formation des maîtres de bonnes intentions, donc de prescriptions jugées rationnelles et moralement bonnes, au moins de l'extérieur. Mais inviter une profession à devenir plus accueillante et plus compétente qu'elle ne l'a été jusqu'à maintenant, est-ce l'inciter à développer un accueil compétent, ou la pousser au contraire au repli en dévalorisant ses manières courantes d'opérer ? Le progrès éducatif passe-t-il par des injonctions et/ou par la reconnaissance des efforts déjà consentis, la prise de conscience des contraintes qui pèsent sur l'action et le soutien aux innovations émergentes ? (Bronckart & Gather, 2003 ; Chapelle & Meuret, 2006) L'un n'empêche pas l'autre, évidemment. Il ne s'agira donc pas de juger les jugements portés par les formateurs sur le travail ordinaire des enseignants, mais d'observer et de comprendre comment les praticiens de la formation exercent et assument leur travail d'orientation des pratiques pédagogiques, dans quel rapport aux normes et en pratiquant quel type de conseil et de réflexivité (Perrenoud, 2001).

On sait que la formation des enseignants se trouve au confluent de domaines scientifiques pluriels, de praxis d'enseignement et d'indexations variées. Dans le sillage de Goigoux (2002), nous partons du présupposé que « former des enseignants, c'est nécessairement être confronté à la globalité et la complexité du métier de professeur ; pour y faire face en formation initiale, les formateurs opèrent des choix très divers,(...) les uns tentant de s'approcher de la globalité de l'acte d'enseignement, les autres revendiquant une approche plus fragmentaire et plus réductrice ». Le processus de professionnalisation a en outre et peu à peu distingué l'instance de normalisation du travail (l'employeur) de celle chargée de la formation des travailleurs (la Haute école, l'Université), d'où la question vive de l'autonomie des enseignants vis-à-vis de leur formation, et de l'autonomie de cette formation vis-à-vis de l'autorité scolaire et des pouvoirs publics : avec la tertiarisation des formations, « ce sont bel et bien les établissements de formation qui, en collusion plus ou moins harmonieuse avec les orientations curriculaires appuyées par les instances de l'éducation et avec le concours relatif des acteurs professionnels eux-mêmes, déterminent ces corps de savoirs et compétences » (Vanhulle, 2012, p. 167).

Les formateurs d'enseignants peuvent ainsi prescrire le travail d'autrui en fonction de leur conception de la division du travail pédagogique et de leur « collusion plus ou moins harmonieuse avec les orientations curriculaires ». Mais cette conception est elle-même conditionnée par d'autres injonctions – explicites ou non : celles qui visent l'activité des formateurs eux-mêmes (et qui peuvent descendre le long de l'organigramme à partir de l'autorité politique et de la hiérarchie administrative), mais aussi celles qui remontent des

enseignants vers le sommet de l'institution, la base de la pyramide pouvant se conformer aux ordres ou aux conseils qu'elle reçoit, mais aussi les contester de vive voix et même vouloir les orienter à partir du terrain et de ses « réalités ». Comme l'a montré la sociologie des organisations, le pouvoir formel est une chose, le pouvoir réel – celui d'agir librement dans la « zone d'incertitude » qui incombe à chaque travailleur (Crozier & Friedberg, 1977) – en est une autre : le rôle de la formation est justement, et entre autres, d'assurer un comportement pertinent de chaque travailleur dans les marges d'autonomie qui échappent au prescrit (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996).

Les travaux existants montrent la complexité du statut et de l'activité des formateurs d'enseignants (Clot, 1999 ; Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Goigoux, 2002). Ils les décrivent en train de véhiculer des normes et des « doxas pédagogiques » dépendant de choix qu'ils ont opérés au confluent des trois sources normatives qu'ils invoquent, spontanément ou à la demande. À savoir :

1. La *prescription primaire* regroupant tout ce qui est défini par l'institution scolaire : un corpus de textes de loi, de programmes, de directives communiqués à l'enseignant pour guider sa manière de concevoir, d'organiser et de réaliser son travail ;
2. La *prescription secondaire* émanant des instituts de formation professionnelle : un ensemble officieux d'attentes et de normes, élaboré et diffusé par des formateurs d'enseignants qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les recommandations officielles, mais développent de surcroît un ensemble d'injonctions autonomes ;
3. Le *genre professionnel* normalisant le travail en arrière-fond : un corps d'évaluations partagées qui règle de manière le plus souvent tacite l'activité professionnelle.

Ce sera de fait *l'enjeu de prescription secondaire* que nous interrogerons. Du point de vue du projet d'inclusion scolaire, comment le formateur occupe-t-il l'espace de la prescription secondaire qui lui revient plus ou moins *de facto* ? Comment compose-t-il entre le prescrit descendant de l'autorité et le prescrit remontant des formés ? Quels sont les choix qu'il opère, consciemment ou non, sur la base de quelles conceptions de son mandat et du travail de terrain qu'il peut prétendre orienter, soutenir ou simplement constater ? Comment, en somme, conçoit-il pratiquement son rôle dans la prescription, et en quoi cette *conception du rôle* correspond-elle ou non aux *attentes de rôle* de sa hiérarchie d'un côté, des enseignants de l'autre ?

La professionnalisation du métier d'enseignant – réelle ou fantasmée – dépend certainement de variables macro-sociologiques comme le statut des professeurs dans un contexte géographique et historique donné, la reconnaissance sociale dont ils font ou non l'objet, le niveau de leur salaire et de leur formation, les revendications qu'ils expriment et les compétences qu'ils revendiquent *via* leurs associations professionnelles, etc. (Tardif & Lessard, 1999 ; Perrenoud, 2010). Mais cet *empowerment* se joue aussi – en même temps et de manière subtile – dans les interactions ordinaires qui autorisent les uns à normaliser le travail des autres, en fonction des pouvoirs qui leurs sont conférés, de ceux qu'ils s'arrogent plus ou moins opportunément, des savoirs auxquels chacun se réfère ou pas pour raisonner, des valeurs qui sont présumées ou au contraire discutées dans les échanges entre formateurs et formés (Pasche-Gossin, 2012). C'est parce que ces transactions sont en partie conscientes, en partie non, pour moitié revendiquées, pour moitié implicites, qu'il nous semble intéressant de mener une enquête au plus près des acteurs impliqués.

1. Problématique et cadre conceptuel : le rôle du formateur dans la prescription

Les formateurs sont, selon Capitanescu (2010), des « agents de transmission dans la diffusion du prescrit » auprès des enseignants, et n'ont pas tous le même positionnement face aux normes et aux procédures institutionnelles. Ils ne peuvent exercer leur activité sans entretenir précisément un rapport plus ou moins actif (donc plus ou moins passif) aux injonctions et aux obligations professionnelles. Ils reformulent, interprètent ou concrétisent les injonctions hiérarchiques, mais ils développent aussi un ensemble de recommandations autonomes. Les formateurs cherchent à rendre opérationnelle ou à infléchir la « prescription primaire » portée par la hiérarchie, instaurant ainsi la « prescription secondaire ». Pizon et Jourdan (2009, pp. 185-186) décrivent des formateurs repensant la prescription ou encore « définissant une prescription opérante pour bâtir une formation adaptée à leur projet ». Dans une étude sur les conceptions communes des enseignants, Daguzon et Goigoux (2007) ont pu vérifier que des stagiaires avaient repris largement à leur compte les prescriptions secondaires des formateurs, qualifiées de fortes, convergentes et séduisantes, quand bien même ils n'étaient pas certains d'être capables de les mettre en œuvre une fois en classe.

Les formateurs de la formation initiale et continue constituent toutefois un monde composite (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002). Du concepteur de programme au formateur de terrain, en passant par le spécialiste d'une discipline scolaire ou d'un domaine transversal, tous ne jouent pas le même rôle (Perrenoud, 1998 ; Maulini & Perrenoud, 2009). Se réclamant ou non d'une formation réflexive et professionnalisante, rejetant ou pas, d'une part la tradition académique de l'exposition de savoirs formels aux étudiants, d'autre part des modèles de formation pratique résolument prescripteurs, les formateurs ont des objectifs qui visent plus ou moins directement le travail et l'identité professionnelle des enseignants. Selon Altet (1999), ils peuvent s'inspirer de trois figures en particulier : celle de l'enseignant expert, du praticien réflexif et du professionnel libéral. Chaque modèle induit un certain rapport – plus ou moins convaincu, plus ou moins docile – aux prescriptions. En échange, le rapport aux normes participe d'une manière de concevoir et d'exercer l'ensemble du travail de formation. Nous nous interrogeons de notre côté pour savoir comment se formulent et se pensent les prescrits secondaires, y compris quand ils entrent en conflit entre eux, par exemple lorsque les formateurs de l'institution et ceux du terrain ne partagent pas les mêmes convictions dans le cas d'une injonction à l'accueil de la diversité et/ou à l'inclusion. Voyons donc dans quel contexte politique et pédagogique normatif se situera notre recherche, puis comment nous pourrions conceptualiser les enjeux du point de vue spécifique de la formation des enseignants.

1.1. Soyez inclusifs ! Une double injonction

Le terme d'« inclusion scolaire » désigne à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui doivent permettre à chaque élève, quels que soient ses besoins, de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel (Pelgrims, 2011 ; Doudin, 2011). Il induit l'accueil de la diversité dans une acception large. En Suisse, un concordat encadre cette injonction dans le cadre de Réforme de la Péréquation financière et de la répartition des Tâches (RPT) entre la confédération et les cantons votée par le peuple en 2004 et inscrite dans les accords intercantonaux dès le 1^{er} janvier 2011.

Le thème de l'inclusion et de l'intégration à l'école suscite des débats contrastés, de l'ampleur des enjeux véhiculés. Il convient de ne pas se laisser « berner par la familiarité abusive de l'usage : la notion d'école inclusive baigne dans une polysémie dangereuse, laissant place à des interprétations divergentes » (Vanhulst, 2010). Votée en 2004, les principes de la réforme

ont permis aux élèves, considérés comme objets de soin de l'assurance invalidité jusque-là, de devenir de fait sujets de l'instruction publique. Ce transfert financier de la Confédération aux cantons en 2008 a été suivi d'un transfert juridique et conceptuel en 2011 : le handicap résulte de l'interaction entre les capacités restreintes de l'individu et son contexte, donc son cadre de vie et l'organisation sociale. Trois aspects ont force de loi dans l'accord intercantonal qui préside, au niveau législatif, à l'encadrement de la mise en œuvre de la réforme pour chaque canton : une terminologie uniforme commune, une procédure d'évaluation standardisée, une visée plus intégrative des mesures individuelles.

Le changement de paradigme lié au handicap dès les années 1970 insiste sur le fait que ce dernier n'est plus le seul apanage de l'élève, mais tout à la fois des influences de son environnement (Gillig, 1996 ; Plaisance, 2000). La problématique de l'inclusion n'est cependant pas « qu'affaire de dérogation à la norme standard, elle est prioritairement un exercice de déconstruction de celle-ci, dans le but de développer la capacité de l'école à reconnaître et valoriser le plein potentiel de chaque élève » (Vanhulst, 2010). Ceci ne risque-t-il pas de prendre en définitive la forme d'une double contrainte ? Comment est-il possible de « combiner cette visée éthique volontariste et démocratique avec une mise en œuvre contraignante » (Muller, 2010) ?

Dans ce contexte, et en l'occurrence, les formateurs semblent soumis à des injonctions paradoxales. On leur intime l'obligation – par exemple dans le plan d'intentions 2012-2017 de la Haute école pédagogique du canton de Vaud – de mettre un accent fort sur l'accueil de la diversité, alors que, dans le même temps, le gouvernement fait le choix de maintenir les structures spécialisées dites séparatives, et que le concept cantonal fait l'objet d'un ajournement de mise en œuvre. Aucune prescription à l'inclusion n'émane des services de l'enseignement vaudois lorsqu'on les interroge, ce qui laisse aux établissements le soin de transposer ou non par eux-mêmes les indexations intercantionales et issues des instituts de formation.

Depuis plus de quarante ans, sous l'impulsion de Nirje (1974) et plus largement du mouvement de normalisation des conditions de vie, de nombreux écrits ont cherché à promouvoir une perspective d'inclusion : par exemple la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) ; les analyses du processus de production du handicap ou des modèles d'interaction entre la personne et son environnement (Wood, 1980 ; Fougeyrollas, 1998) ; la Convention des Nations unies sur les droits des personnes handicapées (2006), d'abord à portée incitative à l'international, puis sous nos latitudes avec valeur obligatoire (par exemple l'article 62 de la Constitution fédérale, décrétant depuis 2008 que les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et les adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur vingtième anniversaire). Pour Nirje, chaque personne en situation de handicap ou à « besoins éducatifs particuliers » (pour reprendre la terminologie uniforme à toute la Romandie), a droit à une participation sociale totale, à savoir fréquenter l'école de son quartier, trouver un travail rémunéré, même en atelier protégé. La pédagogie inclusive est ainsi issue d'affirmations éthiques transformées en projets sociopolitiques. Elle se réclame d'une réponse à la diversité à large empan, que l'on s'adresse aux petites différences apparentées aux difficultés d'apprentissage (Perrenoud, 2012), ou aux grandes différences au statut plus évident car anciennement prises en compte, en Suisse, par l'Assurance Invalidité.

Des prescrits pluriels peuvent faire office de référence, d'abord au plan international et de manière incitative (conventions, pactes, déclarations sur le handicap et les droits des handicapés), ensuite au plan national et de façon plus contraignante (constitution, loi fédérale, accord intercantonal sur la collaboration en matière de pédagogie spécialisée). Le postulat axiologique du déplacement de la centration – de l'individu seul responsable de ses déficiences au contexte plus ou moins facilitateur ou obstacle – ne se reflète que partiellement

à ce jour dans les pratiques en Suisse Romande. Sur le continuum de la prise en charge pédagogique (Beauregard & Trépannier, 2010), le soutien à l'élève lui-même par un spécialiste se déplace, mais lentement, vers un soutien de tout l'établissement à l'ensemble de la diversité. L'hétérogénéité devient ainsi la norme, la situation de référence ; et la mesure renforcée de pédagogie spécialisée centrée sur un seul élève prend le statut d'exception, avec des critères d'éligibilité prescrits par l'accord cadre intercantonal (durée, intensité, haute qualification du personnel encadrant, conséquence importante sur la vie de l'enfant). Les travaux sur les représentations des formateurs d'enseignants à l'endroit de l'inclusion et sur les écarts entre prescrit et réel sont confidentiels, bien que le concept d'*Universal Design of Learning* (pédagogie universelle) émerge au Canada (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011).

Les recherches répondent de fait essentiellement à la scission entre séparation et inclusion, et se situent tantôt dans le champ de la pédagogie spécialisée, tantôt dans celui des sciences de l'éducation et de l'enseignement ordinaire. Malgré les controverses politiques et pédagogiques autour de la pertinence et de la faisabilité d'un basculement vers l'inclusion intégrale, l'imbrication du rôle des formateurs dans la prescription du travail des enseignants vis-à-vis de cet objectif n'est de fait pas apparente, ou subrepticement. La vision écologique qu'induit la pédagogie de la diversité n'est pas inscrite dans les pratiques. Les prescrits sont pour la plupart implicites. Les composantes de normalisation, de participation, d'individualisation, qui seraient censées laisser place à l'unicité et à l'intégralité, soulèvent quant à elles trois défis à venir : celui des ressources nécessaires à la mise en œuvre de la pédagogie de l'inclusion ; celui des attitudes vis-à-vis de la norme et du handicap ; enfin le défi pédagogique consistant à mettre « résolument chaque élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage » (Vienneau, 2006).

D'une part, les enseignants sont attachés et se disent attachés aux valeurs d'interdépendance, de tolérance et d'intégration. De l'autre, les conditions du passage à l'acte sont parfois loin d'être remplies, pour toutes sortes de raisons : manque de ressources, restrictions budgétaires, pression sociale, rapports de force politiques, sentiment d'incompétence des enseignants, etc. Des chercheurs et des acteurs de terrain se demandent même si l'inclusion est un idéal recevable, ou s'il sert d'abord les intérêts de minorités agissantes, économiquement et/ou culturellement fortes, au détriment de la masse des élèves en difficulté scolaire. Dans son récent livre blanc sur l'école, au demeurant intitulé « Pour un humanisme scolaire » (SER, 2011), le Syndicat des enseignants romands revendique par exemple « une école ouverte à tous diversifiant ses pratiques et différenciant ses apports pour permettre l'épanouissement de chaque élève », mais en précisant que « l'émergence d'une école réellement intégrative ne peut se réaliser que si toutes les conditions d'encadrement sont garanties ». Il semble donc que le sujet abordé, au croisement des visées et des contraintes socio-politiques, devrait contribuer à saisir l'activité effective des formateurs confrontés aux ambivalences systémiques, à celles des institutions de formation, des enseignants et de leurs partenaires, et finalement à leurs propres hésitations.

1.2. Le formateur prescripteur ? Entre conception du rôle et attentes de rôle

Selon leur identité professionnelle, leur rapport à la pratique enseignante, leur conception de l'alternance théorie pratique et de leur fonction de modèle, les formateurs peuvent, selon Capitanescu (2010), se définir comme des prescripteurs potentiels plus ou moins officiels et légitimes. Ils travaillent en outre dans un contexte, une institution et un cadre juridique qui leur donnent ou non mandat d'orienter (voire de régir et de sanctionner) les pratiques des enseignants, en référence à l'état des savoirs savants, aux normes professionnelles et/ou aux directives de l'autorité politique et de l'administration. Bref, les formateurs ont un rôle

socialement défini, un rôle établi – comme la plupart des rôles aujourd’hui – dans des transactions formelles ou informelles engageant *leur conception* de leur rôle *et les attentes de rôle* en provenance d’autrui.

Le rôle s’entend ici comme l’ensemble des conduites socialement attendues de personnes partageant un statut donné (Mendras, 1975 ; Chappuis & Thomas, 1995). La *conception du rôle* renvoie au fait que les porteurs du rôle – en l’occurrence les formateurs d’enseignants – ont eux-mêmes une représentation de ce qui est attendu d’eux socialement, et de ce qu’ils retiennent de ces attentes pour gouverner et justifier leurs comportements. Les *attentes de rôle* proviennent de leurs différents interlocuteurs – ministère, administration, enseignants, experts, parents d’élèves ou population – qui conçoivent et expriment plus ou moins clairement ce que serait censé faire un formateur d’enseignant digne de ce nom. En contexte de démocratie avancée et de conflit des modes légitimes de socialisation, les rôles continuent de structurer les rapports sociaux, mais ils sont de plus en plus problématisés, discutés, négociés, moins en amont qu’au sein même des interactions : « la destruction de la société entraîne celle du moi social, défini par un ensemble de rôles tenus dans diverses institutions sociales, comme la famille, l’entreprise, la vie politique » (Touraine, 2013, p. 14).

Les formateurs d’enseignant ont des statuts singuliers, mais ils forment une catégorie d’acteurs travaillant *pour* et le plus souvent *dans* une institution scolaire qui définit leur rôle de manière plus ou moins stricte ou au contraire flexible (voire floue). Leur travail est ainsi préfiguré. On ainsi prédire certaines de leurs conduites pour deux raisons interdépendantes : d’abord parce que le contexte social exige telle ou telle attitude, qu’il l’impose consciemment ou pas, explicitement ou non ; ensuite parce que les intéressés ont eux-mêmes intégré ces normes, qu’ils les jugent adéquates et qu’ils se comportent conformément à ce qu’ils pensent bon.

Il faut donc aborder le rôle des formateurs dans la prescription du travail des enseignants en assumant d’emblée la complexité et l’ambiguïté de la situation. Le concept de rôle définit une série de conduites explicitement constitutives de la structure sociale, un comportement individuel mais attendu dans une situation sociale donnée et régi par des normes préexistant aux interactions. Mais ces interactions étant de moins en moins asymétriques et prévisibles, le concept lui-même est problématisé (Coenen-Huther, 2005). Les acteurs peuvent s’écarter du rôle qu’ils doivent jouer, et la zone d’incertitude faire place à une zone de négociation supplémentaire, profitant des failles dans le système de règles ou cherchant à les provoquer (Crozier & Friedberg, 1977). Ici, la notion de rôle tend à mettre l’accent sur les initiatives du formateur d’enseignant et les processus de socialisation davantage que sur les faits de structure (Coenen-Huther, 2005). La professionnalisation des formations plaide pour le développement de savoirs et de compétences détachés des relations d’autorité (Wittorski, 2012). Chaque environnement ayant sa grammaire propre pour faire apprendre (Bourgeois & Mornata, 2012), les formateurs trouvent leur inscription institutionnelle dans l’organisation-école, dans les règles bureaucratiques et les mandats auxquels ils sont soumis. Si les formateurs considèrent leur travail comme une transmission des savoirs formels et décontextualisés, de connaissances acquises à exposer, ils restent du côté de la théorie et du prescrit, ne prenant pas en compte la dimension incarnée et sous contrainte du travail réel. Les formations professionnalisantes se veulent, de fait, en tension entre le pôle du savoir (critère de vérité) et celui des normes (critère de conformité).

Ne confondons ainsi pas toutes les normes et les prescriptions. Certaines viennent de l’autorité politique ou de l’opinion publique, d’autres des savoirs et de la déontologie de la profession, d’autres encore de sous-groupes d’enseignants ou de formateurs d’enseignants partageant tel ou tel idéal, y compris dans leur rapport aux savoirs issus de la recherche en éducation. Dans cet ensemble, certaines normes sont explicites, d’autres non. Des textes

peuvent redoubler les habitudes, les contrarier ou les renforcer en les ignorant. L'approche clinique de l'activité met en relief un renouvellement de la traditionnelle opposition entre travail prescrit et travail réel en situation : entre les deux pôles intervient le travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, nommé « genre social du métier » (Clot et Faïta, 2000). Intercalaires sociaux qui médient le rapport de l'activité personnelle de travail aux prescriptions, les genres participent de la dynamique des obligations (Amigues, Faïta & Saujat, 2004). L'activité réalisée dans le travail n'épuisant pas le réel de l'activité (Clot, 2010), il existe des formes prescriptives que les travailleurs s'imposent pour pouvoir agir, qui sont à la fois des contraintes et des ressources pour l'action. Le genre est dans ce contexte « la partie sous-entendue de l'activité, [...], comme un mot de passe » qui normalise les pratiques tout en laissant différentes variantes (ou « styles ») s'exprimer (Clot & Faïta, 2000).

Dans une telle perspective, le rôle du formateur peut consister à faciliter l'ajustement des capacités individuelles des formés aux exigences contextuelles dans lesquelles s'inscrit le projet d'une institution, ou encore à accompagner les changements collectifs exigés par les nouvelles données économiques, techniques ou sociales. Mais il peut aussi opposer la « loi du genre » à ces consignes extérieures. Dans notre contexte, les prescriptions à l'inclusion notifiées *dans* et *par* les instituts de formation sont donc plus ou moins portées et légitimées par les formateurs. Chaque sujet interpose, entre lui et le genre collectif qu'il mobilise, ses propres retouches du genre, définissant de ce fait son propre style, métamorphose du genre en cours d'action (Clot & Faïta, 2000). L'identité d'un formateur peut s'entendre comme un processus de *renormalisation des prescriptions* qui conduit à une activité reconnue par lui et par son milieu, dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux et partagés par le collectif de pairs (Zimmermann, Méard & Flavier, 2012).

Le prescrit trouve *a priori* sa justification au niveau de son destinataire. Le domaine du traitement des différences et de l'inclusion scolaire faisant l'objet de peu de directives précises en direction des enseignants (selon plusieurs doyens et service interrogés en amont de cette recherche), l'autonomie des professionnels et des formateurs est assez grande et offre ainsi un espace de variations. Comment les formateurs occupent-ils cet espace ? Comment conçoivent-ils le prescrit et son rôle dans l'orientation du travail scolaire ? Comment voient-ils leur rôle à ce sujet ? Quand et comment jugent-ils légitime de s'appuyer sur quelle autorité pour normaliser les pratiques pédagogiques ?

Nous chercherons ici la manière dont les formateurs formulent la prescription secondaire, en référence à quels présupposés (la prescription primaire, leurs valeurs et idéaux personnels, ce qu'ils pensent des enseignants et de leur travail, etc.) et en tenant compte de quelles contraintes (le pouvoir central, les réactions des formés, etc.). Pour nous y aider, nous envisageons d'ancrer la recherche dans le champ de la sociologie des pratiques (Bourdieu, 1980 ; Perrenoud, 1983) et des organisations (Crozier & Friedberg, 1977 ; Touraine, 2013), de la psychologie ergonomique et de la clinique du travail (Clot, 1999 ; Leplat, 2000). Nous situons l'enquête à l'interface de deux volets : 1. Le rapport des formateurs aux prescriptions descendantes en provenance de l'autorité, et remontantes en provenance des formés ; 2. Leur propre rôle dans la formulation de la prescription secondaire, donc dans la (re)normalisation du travail des enseignants.

2. Questions de recherche : rapport au prescrit et conceptions du rôle

Nous pouvons maintenant récapituler nos intentions et notre manière de poser le problème du *rôle des formateurs d'enseignant dans la prescription d'une école et d'une pédagogie (plus) inclusives*. Notre recherche poursuit les buts suivants :

- Décrire et comprendre le rapport des formateurs au travail des enseignants ; le formateur veut-il changer les pratiques ? les améliorer ? les rendre plus efficaces ? plus justes ? plus généreuses ? plus ou moins conformes aux prescriptions institutionnelles ? à l'état des savoirs savants ? (Pasche-Gossin, 2012)
- Plus spécifiquement, identifier les intentions des formateurs quant à la prescription d'inclusion : comment **compose-t-elle** entre les injonctions sommant l'école d'être sans cesse plus juste, plus efficace, plus inclusive, et celles qui exigent d'appliquer sans délai les programmes, de stimuler les meilleurs élèves, d'apaiser les parents les plus impatientes, de noter, diagnostiquer et sélectionner les élèves de plus en plus tôt ? (Maulini, 2012)
- Apporter des éléments de réflexion quant à la volonté ou au devoir du formateur de prendre en compte les contradictions systémiques, le bricolage et l'inconscient pratique, soit tout ce qui peut résister à la rationalité technocratique et aux (bonnes) intentions. (Perrenoud, 1996)

Le concept de rôle nous permet de concentrer le questionnement sur les conduites que les formateurs d'enseignant jugent eux-mêmes légitime de concevoir et d'adopter, dans quel rapport aux conceptions venues d'en haut (hiérarchie), d'en bas (étudiants) et/ou des côtés de l'organigramme formel (enseignants et établissements ?). La place des professionnels et de leurs collectifs dans cette schématisation n'est pas préétablie, puisque les situer en marge, au-dessous, voire au-dessus de l'activité des formateurs postule à chaque fois une conception singulière de la prescription éducative, des relations de pouvoir dans l'école et de la professionnalisation des personnels.

Finalement, notre question de recherche se décline en deux sous-questions ouvertes, sans hypothèse *a priori*, mais assez précises pour permettre une récolte et une analyse de données permettant de catégoriser progressivement les observations et les propos recueillis :

-
1. Dans le contexte de l'école inclusive, **quel rapport les formateurs d'enseignants entretiennent-ils avec les prescriptions descendantes**, formulées à l'intention des enseignants, **et les prescriptions remontantes**, en provenance du terrain ? Quelles sont respectivement leur *connaissance* de ces prescriptions, leur *jugement* et leur *comportement* à propos de ces prescriptions ?
 2. Comment les formateurs **conçoivent-ils leur rôle personnel et collectif** dans la mise en place d'une école et d'une pédagogie (plus) inclusives ? Quels comportements estiment-ils *devoir*, *pouvoir* et *vouloir* adopter, en fonction de quelles contraintes et de quels présupposés ? En particulier : comment conçoivent-ils leur rôle dans la **formulation de la prescription secondaire**, dans quel rapport plus ou moins discipliné et/ou plus ou moins critique à la prescription primaire ?
-

La première sous-question interroge donc les représentations et les pratiques des formateurs d'enseignants vis-à-vis du contexte normatif dans lequel ils travaillent. La seconde se concentre sur la manière dont ils se ressaisissent de ce contexte, pas seulement pour s'en accommoder, mais aussi et éventuellement pour le renforcer, lui résister discrètement ou le contester au contraire explicitement. Le rapport au prescrit peut évidemment varier suivant que les interventions des formateurs se déroulent en formation initiale ou en formation continue, mais cette variation sera moins neutralisée dans la recherche qu'exploitée pour mettre en évidence d'éventuelles différences significatives.

3. Le dispositif de recherche : démarche compréhensive et théorisation ancrée

La sociologie des pratiques et des organisations est la première ressource théorique à sous-tendre la double question de recherche. Crozier & Friedberg (1977) donnaient déjà un éclairage de la tension existant entre la liberté des acteurs et l'existence de systèmes organisés et cohérents, montrant le caractère essentiellement « opportuniste » des stratégies humaines et la part irréductible de liberté qui existe dans toute relation de pouvoir. La psychologie ergonomique et la clinique du travail distinguent pour leur part le travail réel et le travail prescrit : elles introduisent la notion de « tâche redéfinie » – celle que les enseignants ou les formateurs d'enseignants se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions qui leur sont adressées – pour comprendre le travail qu'ils réalisent effectivement (Leplat, cité par Vergnaud, 2006).

Pour accéder aux pratiques des formateurs et surtout aux discours qu'ils tiennent à leur propos (leur conception de leur rôle), la thèse se propose de suivre une démarche méthodologique compréhensive, ancrant l'analyse dans les données récoltées. La première phase de cette récolte évolutive illustre cette intention. Elle prévoit d'enchaîner les étapes suivantes :

- Demander à un échantillon qualitatif de dix formateurs d'enseignant de la Haute école pédagogique du canton de Vaud d'évoquer par écrit une situation de formation initiale ou continue personnellement vécue, relative à l'école inclusive, et dans laquelle ils ont dû interagir avec les étudiants/enseignants.
- Confronter les récits et les réactions des formateurs à propos de ces récits, sur la base d'un questionnaire semi-directif orientant leurs échanges en direction d'éventuelles controverses professionnelles. Enregistrer le débat collectif.
- Faire rédiger en sous-groupes, puis condenser collectivement « la liste des trois recommandations à l'intention du formateur d'enseignant dans le traitement des normes professionnelles relatives à l'inclusion scolaire ».

Les régularités (ressemblances diverses) et les variations (différences répétées) serviront à faire émerger les catégories au fil de l'analyse, en référence au paradigme de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 2010). Dans le prolongement de cette logique, et dans l'ensemble, l'enquête se déroulera par alternance de phases d'analyse et de phases de récolte de données. Les moyens suivants seront mobilisés :

- Une recherche documentaire permettant autant de documenter la prescription primaire que de la confronter à la prescription des formés et à la prescription secondaire, en prenant appui sur des indexations d'inclusion pour circonscrire le champ de la recherche, sera engagée. Elle permettra tout d'abord de déconstruire la complexité de l'activité enseignante et de son rapport au prescrit, en reprenant un à un – par exemple

sous la forme d'entretiens semi-directifs – les domaines d'activité du formateur d'enseignant : ce domaine est-il ou non prescrit à son avis, comment considère-t-il ou non ce prescrit dans sa pratique, etc. On vérifiera ainsi, d'un entretien à l'autre, les patterns ou schèmes d'actions dont témoignent les formateurs d'enseignants, en regardant s'il existe des régularités et des variances. Un travail documentaire complémentaire sur la base des prescriptions officielles et officieuses permettra de renseigner la prescription primaire.

- Des questions de front aux formateurs : entretiens en dyade de formateurs concernés par les modules d'enseignement touchant aux prescrits d'inclusion (plusieurs formateurs de modules spécifiques, plusieurs formateurs de modules satellites didactiques et transversaux) ; observations en situation de formation, avec demande de décrire, comprendre et analyser ce que les formateurs disent aux enseignants du point de vue du prescrit à l'inclusion.
- Autoconfrontations simples à partir du matériel d'enregistrements audio-vidéo.
- Analyse qualitative des écarts et similitudes entre les données récoltées. Ce traitement devrait permettre de dégager des tendances dans la définition du rôle des formateurs dans la prescription du travail aux enseignants. La méthode employée sera celle de la catégorisation progressive, par induction croisée des régularités et des variations observées (Maulini, 2013).

4. Plan de travail et calendrier

Les grandes étapes de la recherche, déjà passées puis à envisager, sont les suivantes : état documentaire sur la prescription primaire et sur la littérature existante ; extraction de grandes balises théoriques circonscrivant la question de recherche ; élaboration du projet et des questions de recherche ; début de la récolte de données selon le projet de calendrier ci-dessous ; analyses croisées en lien avec la récolte de données ; analyse de la prescription secondaire ; retour sur la littérature et confrontation aux données ; constats, pistes de réflexions ouvertes, recommandations éventuelles.

	Récolte de données	Analyse
Novembre 2013 à janvier 2014	Demande à un échantillon qualitatif de dix formateurs d'évoquer par écrit une situation en formation initiale personnellement vécue, relative à l'école inclusive, et dans laquelle ils ont dû interagir avec les étudiants. Création d'un questionnaire semi-directif.	
Février 2014 à avril 2014	Confrontation des récits et des réactions des formateurs à leurs propos à l'aide du questionnaire semi-directif, enregistrement du débat collectif.	Relever les régularités et les variations
Mai 2014 à juillet 2014	Recherche documentaire sur la prescription primaire ; recueil de prescriptions de formés	Emergence de catégories en référence à la théorie ancrée.
Août 2014 à octobre 2014	Reprise en entretiens semi-directifs avec les formateurs les domaines d'activités de formateur d'enseignants et le lien avec le prescrit.	Confrontation de la prescription primaire à la prescription des formés et à la prescription secondaire.

Novembre 2014 à janvier 2015	Travail documentaire complémentaire sur la base des prescriptions officielles et officieuses.	Vérification des patterns ou schèmes d'actions dont témoignent les formateurs d'enseignants, par induction de variations et de régularités. Renseignements de la prescription primaire sur la base du second travail documentaire
Février 2015 à avril 2015	Entretiens en dyade ; observations en situations de formation avec demande de décrire, comprendre et analyser ce qu'ils disent aux enseignants du point de vue du prescrit à l'inclusion.	
Mai 2015 à juillet 2015	Auto-confrontations simples à partir de l'enregistrement vidéo.	
Août 2015 à octobre 2015	Rédaction en sous-groupes de la liste de trois recommandations à l'intention du formateur d'enseignant.	Début de l'analyse qualitative des écarts et similitudes entre les récoltes des données, dégagement de tendances dans la définition du rôle des formateurs dans la prescription.
Novembre 2015 à janvier 2016	Condensation collective des rédactions en sous-groupes de recommandations	Poursuite de l'analyse qualitative des écarts et similitudes entre les récoltes des données, dégagement de tendances dans la définition du rôle des formateurs dans la prescription.
Février 2016 à avril 2016		Poursuite de l'analyse qualitative des écarts et similitudes entre les récoltes des données, dégagement de tendances dans la définition du rôle des formateurs dans la prescription.
Mai 2016 à juillet 2016		Premières tendances.
Août 2016 à octobre 2016		Propositions d'éléments de synthèse

Bibliographie

- Altet, M. (1999). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Journal Education Sciences&Society*, 117-141.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et apprentissages scolaires. In E. Gentaz et Ph. Dessus (Ed). *Comprendre les apprentissages: Psychologie cognitive et education*. Paris: Dunod.
- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier et O. Galatanu, *Signification, sens, formation*, (pp. 61-86). Paris: PUF.
- Beauregard, F. & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In N. Trépanier & M. Paré, *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. In *Education et francophonie*, volume 39, numéro 2. Moncton : ACELF.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourgeois, E. & Mornata C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Ed.), *Apprendre au travail*. Paris : PUF.

- Bronckart, J.-P. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2003). *Transformer l'école. Regards multiples*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*, Université de Genève. Thèse de doctorat, publiée dans les archives en ligne de l'Université de Genève.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Chappuis, R. & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris : PUF.
- Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. De Boeck Université « Raisons éducatives ».
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). Travail et pouvoir d'agir. *L'orientation scolaire et professionnelle* (31 décembre) Consulté le 24 septembre 2013 dans <http://osp.revues.org/index2959.html>
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coenen-Huther, J. (2009). Heurs et malheurs du concept de rôle social, *Revue européenne des sciences sociales* (30 octobre) Consulté le 24 septembre 2013 dans <http://ress.revues.org/328>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2007). *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique*. Actes du colloque AREF : Strasbourg.
- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-19.
- Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise du Processus de production du handicap*. Québec : Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Giliéron, P. & Ntamakiliro, L. (Ed.) (2011). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Gillig, J.-M. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod
- Glaser, B.G. & Strauss, A.A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Colin.
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest & Y. Schwartz (Ed.), *Les évolutions de la prescription* (pp. 77-84). Aix-en-Provence : GREACT.
- Gossin-Pasche, F. (2010). Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants : réflexions à propos d'un entretien en dyade. *Journal Education à la francophonie*, 38(2), 6-20.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. In FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation, *Glossaire* (p. 23). Lausanne. FORDIF.
- Maulini, O. (2012). Resserrer ou justifier les classements ? L'évaluation scolaire entre deux injonctions. *Diversité (Ville, école, intégration)*, 169.
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini O. & Mugnier, C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? In Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (Ed.), *Diversification des parcours des élèves : pratiques enseignantes et organisations scolaires en question. Recherches en éducation, hors série 4*, 9-18.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 55-76) Bruxelles : De Boeck.
- Mendras, H. (1975). *Éléments de sociologie*. Paris : Armand Colin.

- Müller, D. (2010). Différenciation, intégration, inclusion : trois concepts à la même école de l'égalité et de l'équité. *Journal Prismes*, 13, 11-14.
- Nirje, B. (1974). Le principe de normalisation et ses implications dans le maniement du comportement humain. *Revue internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 1(2), 24-29.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pasche Gossin, F. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance. Une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. In *Revue Française de Pédagogie* (pp. 145-198).
- Pelgrims, G. (2011). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? In CrOTCES, *La prise en charge des élèves en difficulté : un effort collectif !* (pp. 5-14) Consulté le 24 septembre 2013 dans www.crotces.ch/seminaires/macolin.pdf
- Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). *Le rôle des formateurs de terrain*. In A. Bouvier & J.-P. Obin (Ed.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8.
- Perrenoud, Ph. (2012). De qui la cause des élèves en difficulté est-elle la cause ? *Journal Prismes*, 17, 5-7.
- Pizon, F. & Jourdan, D. (2009). *Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé*. In *Spirale*, 43, (pp.171-189).
- Plaisance, E. (2000). *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris : Seuil.
- Vanhulle, S. (2012). *Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas de stages en enseignement*. In E. Bourgeois & M. Durand (Ed.), *Apprendre au travail*. (pp. 165-175). Paris : PUF.
- Vanhulst, G. (2010). Construire des significations nouvelles : une priorité pour la HEP. *Journal Prismes*, 13, 5.
- Vergnaud, G. (2003). La conceptualisation clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. In *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants* (pp. 48-57). Versailles : Actes de la DESCO.
- Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. In C. Dionne et N. Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp.7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires.
- Wittorski, L.S. (1997 ; 2012). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Wood, P. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva : World Health Organisation.
- Zimmermann, P., Méard, J. & Flavier, E. (2012). *Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante*. *Carrefours de l'Éducation*, 34, 195-210.

Curriculum Vitae

MONNEY (BUCHS) Corinne

Données personnelles

Date de naissance	09.03.1970
Lieu d'origine	Bellegarde et St-Martin (FR)
Langue maternelle	Français
Profession	Professeure Formatrice Haute école pédagogique Lausanne
Etat civil	Mariée
Adresse	Rte d'Impart 49, 1648 Hauteville
Téléphone	026 / 915.20.66
Courriel	corinne.monney@hepl.ch

Cursus académique

1992-1994	Diplôme de maître de l'enseignement spécialisé en pédagogie curative scolaire.
2004-2007	Etudes de licence en lettres. Branche principale : Pédagogie curative. 1 ^e branche sec. : Pédagogie différentielle. 2 ^e branche sec. : Sciences de l'Education.
2007	Licence es lettres, pédagogie curative, Université Fribourg. Obtention de l'équivalence Master (domaine 2 : Sciences de l'éducation).
Dès 2012	Thèse de Doctorat auprès de Dr Maulini, Université de Genève (projet).

Formation

1975-1981	Ecole primaire Bulle/Avry-dt-Pont
1982-1985	Ecole secondaire en section littéraire à l'ESG (Bulle)
1985-1989	Collège du Sud, Bulle obtention de la Maturité Fédérale B
1989-1990	Stage en éducation à l'Institut « Les Peupliers »
1990-1992	Ecole Normale Cantonale 1 ; obtention du Brevet d'enseignement primaire
1992-1994	Université de Fribourg ; Pédagogie curative scolaire ; obtention du diplôme Maître de l'enseignement spécialisé
2004-2005	FRITIC : validation du scénario « Lire l'image »
2004-2007	Etudes de licence, à l'IPC et Regina Mundi, Fribourg
2007	Licence en pédagogie curative scolaire et Sciences de l'éducation avec équivalent Master Divers cours de formation continue (CIF, animation cours d'adultes, etc)
2011-2012	Colloques nationaux et internationaux sur l'accompagnement des professionnels de l'éducation (Berne, Luxembourg, Dijon)
2013	MAS

Expériences professionnelles

1989-1990	Stage d'un an avec les jeunes filles en Formation de l'Institut Les Peupliers, Oberried, Le Mouret
1989-1994	Cours d'appui – langues – Secrétariat auprès d'une librairie et d'un architecte (pour financer mes études)
1994-2000	Titulaire d'une classe terminale d'adolescents à 100 % à Villars-Vert (Centre AI)
1997-2000	Maître de stage pour étudiants de l'Université
2000-2006	Maîtresse de classe Pratique – Développement et Générale au CO du Gibloux, entre 70 % et 96 % ; enseignement des branches principales essentiellement
2000-2003	Conseillère Communale ; Responsable des Dicastères de la Santé et de l'Instruction ; Membre de la COSAF Présidente de la Commission scolaire
2004-2005	Suivi d'une stagiaire en DAES final Maths-Géo
2004-2006	Enseignante spécialisée SPS ; Concept d'Intégration suivi de cinq élèves, un à l'Ecole Infantile et quatre au CO.
Dès 2006	Cadre à l'Etat de Fribourg en tant qu'Inspectrice de l'enseignement spécialisé Membre de la Commission inter cantonale de l'Enseignement Spécialisé (CES) au niveau de la CIIP (romand et suisse italienne) Experte aux examens HEP Chargée de cours comme intervenante externe
2007	Chargée de cours à l'Université auprès d'adultes en formation en emploi, sur le sentiment d'auto-efficacité
2009	Présidente du groupe d'accompagnement d'experts CDIP « Berne »
2011	Professeure formatrice HEP Vaud, Responsable du module de formation Enjeux nationaux et internationaux autour de la RPT ; mandats d'analyse de cursus et suivi d'un séminaire d'intégration.

Hauteville, le 01.09.2013