

La mobilité estudiantine : une réponse aux défis de l'altérité ?

Pierre Curchod, Haute École Pédagogique du canton de Vaud, pierre.curchod@hepl.ch

Christine Géron, Haute École de la ville de Liège, christine.geron@hel.be

Anne Sacré, Haute École de la ville de Liège, anne.sacre@hel.be

Résumé

Par cette contribution, à partir d'une expérience de mobilité actuellement en cours, nous chercherons à montrer comment l'observation et la compréhension du contexte de formation "de l'autre" participe, tant chez les étudiants que chez les professeurs impliqués, à la modification des représentations que chacun peut avoir sur son milieu professionnel et son environnement de formation. Nous proposerons d'abord une brève analyse de la mobilité estudiantine à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (ci-après HEP Vaud) et à la Haute École de la ville de Liège - formation des enseignants – (ci-après HEL) pour ensuite développer l'expérience actuelle. La question de l'altérité sera ainsi interrogée tant à travers les acteurs que par le dispositif dans lequel ils sont impliqués à des degrés divers.

Summary

Through this contribution, based on a mobility experience currently ongoing, we will try to show how the « other's » training context observation and understanding participates, both for the students and the professors involved, to the modification of the representations that everyone could have on its professional and educational environment. We shall first propose a brief description of student mobility at the Haute École Pédagogique of the canton of Vaud (HEP Vaud) and at the Haute École de la ville de Liège - teacher education (HEL) for then develop current experience. The question of alterity will be questioned through the actors as well as through the device in which they are involved at different levels.

Mots-clés (maximum 5)

Curriculum, développement professionnel, mobilité, altérité

1. Introduction

Depuis deux ans, la HEP Vaud et la HEL mènent une recherche conjointe sur le développement de l'autonomie des élèves du début de l'enseignement secondaire (12-15 ans). Lors de la 1^{ère} année, l'autonomie des élèves était abordée au travers de plusieurs techniques. Cette année,

l'accent est mis sur l'autonomie que doivent développer les élèves pour construire puis conduire leur projet de formation, qu'il soit à visée scolaire ou professionnelle.

2. Éléments de contexte

Nous présentons ici brièvement les contextes scolaires de la Belgique et de la Suisse ainsi que les principales caractéristiques de la formation des enseignants du secondaire inférieur.

2.1 Organisation et caractéristiques de la scolarité obligatoire

Deux aspects distinguent essentiellement les deux systèmes scolaires : une fin de la scolarité obligatoire à 16 ans pour la Suisse contre 18 ans en Belgique ainsi que des enjeux de politique éducative différents.

2.1.1. En Suisse

Pour la Suisse, le rapport sur l'éducation de 2010 mettait en évidence l'importante hétérogénéité socioculturelle des élèves du secondaire I (adolescents de 12-15 ans). Dans le rapport de 2014, on pouvait lire : « *Les classes hétérogènes du point de vue culturel et linguistique constituent actuellement l'un des plus grands défis pour l'école sur les plans didactique et social, car elles requièrent un enseignement différencié et individualisé.* » (p. 87). Les institutions en charge de la formation des enseignants doivent intégrer cette dimension dans le cadre des formations dispensées. Il faut relever que, pour la Suisse, on ne saurait parler d'un seul système scolaire. En effet, même si les grands principes de l'organisation de la scolarité obligatoire dépendent du pouvoir fédéral, la Suisse est une confédération de 26 cantons ayant chacun son système éducatif.

2.1.2. En Belgique

L'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles se caractérise par un taux de redoublement très élevé (près de 50% des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une fois). Dans les études internationales (comme l'enquête PISA), ce système éducatif présente un niveau moyen faible et se distingue par une grande influence du niveau socioéconomique des élèves sur leurs résultats scolaires. De plus, les Indicateurs de l'enseignement 2015 montrent une disparité entre les formes de l'enseignement secondaire (général, technique et professionnel). Le premier degré du secondaire, à l'issue duquel intervient l'orientation, agit véritablement comme « gare de triage » en fonction du niveau socioéconomique des élèves pour leur choix en troisième année secondaire. À la fin du secondaire (18 ans), en 2013, les diplômes délivrés pour la section de transition (formation générale) représentaient 58,2%, ceux pour les

sections techniques et artistiques de qualification représentaient 28,5% et ceux pour la formation professionnelle 13,3%.

2.2. Formation initiale des enseignants

Formation des étudiants du secondaire inférieur - Suisse - Vaud	Formation des étudiants du secondaire inférieur - Belgique - Liège
<ul style="list-style-type: none"> ● Admission sur la base d'un Bachelor universitaire dans 1, 2 ou 3 disciplines enseignées au secondaire inférieur ● Formation pédagogique (théorie et pratique) sur 2 ans délivrant un Master (120 crédits ects) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Admission sur la base du Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur ● Formation pédagogique (théorie et pratique) et formation disciplinaire en 3 ans, délivrant un Baccalauréat (Bachelor) professionnalisant (180 crédits ects)

2.2.1. À la HEP du canton de Vaud

Les étudiants de la HEP du canton de Vaud suivant la formation pour le secondaire inférieur (adolescents de 12-16 ans) ont une moyenne d'âge de plus de 32 ans. Après une formation universitaire au moins de niveau Bachelor (plus de la moitié ont une formation universitaire de niveau Master), ils suivent deux ans de formation (120 crédits ects) de niveau Master pour obtenir deux titres: un diplôme d'enseignement pour le secondaire I (droit à enseigner) ainsi qu'un Master en enseignement pour le secondaire I. La formation s'effectue selon un modèle "socio-centré", alliant formation théorique (didactique disciplinaire et sciences de l'éducation) et formation pratique (stages) dès la première année, ces deux parties de la formation s'articulant dans une alternance intégrative (Malglaive, 1994) questionnée aujourd'hui par des auteurs comme Maubant (2007).

Au secondaire I, près d'un étudiant sur quatre n'est pas de nationalité suisse. Lors de la recherche de son premier emploi, seul un étudiant sur cinq recherchera un poste de travail dans un autre canton et moins d'un sur dix prospectera au-delà des frontières nationales. Dans le contexte suisse, cet ethnocentrisme est amplifié par l'organisation du système scolaire : la Suisse est une confédération de 26 cantons ayant chacun son système éducatif.

2.2.2. À la HEL

En Belgique francophone, l'inscription des étudiants en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur est rarement un premier choix. Avant d'entamer la formation pour devenir enseignant, ils ont souvent suivi une ou deux années d'études à l'université ou dans une autre filière de formation. À la Haute École de la ville de Liège, les étudiants dont l'enseignement est le premier choix ne représentent qu'un peu plus d'un quart des étudiants de 1^{ère} année en 2016/2017.

La formation des futurs enseignants est organisée autour de deux axes : des cours dans les disciplines qu'ils auront à enseigner et des cours de pédagogie et de psychologie, qui leur apportent les éléments nécessaires pour l'enseignement des disciplines. Seize semaines de stages, réparties sur les trois années, constituent la partie pratique de la formation.

2.3. La mobilité des futurs enseignants

Parmi cinq orientations pour la formation des enseignants fixées par l'Union européenne, la mobilité internationale est posée comme un principe de base par Niclot :

[...] il s'agit de favoriser la formation ou le perfectionnement professionnel en capitalisant les expériences et les pratiques des enseignants étrangers. Ensuite, le travail dans un environnement culturel différent est conçu comme une occasion pour mieux comprendre la richesse de la diversité des autres cultures et de prendre conscience de la différence. (p. 43)

Nous partons de l'hypothèse que la mobilité des étudiants représente un enjeu de formation. Nous verrons comment le modèle présenté permet aux étudiants d'expérimenter l'altérité en cours de formation.

2.3.1. À la HEP du canton de Vaud

Dans le contexte particulier de la Suisse, la HEP Vaud propose de la mobilité selon quatre axes :

- Un programme de mobilité Swiss-European qui offre aux futurs enseignants une opportunité d'enrichir leur parcours de formation dans une institution européenne pendant un semestre.
- La Suisse étant un pays multi-lingue et multi-culturel, la HEP du canton de Vaud collabore étroitement avec le réseau constitué par toutes les HEP de Suisse.
- Les projets PEERS (projets d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux) : il s'agit d'articuler des échanges estudiantins autour d'un projet de recherche

commun qui implique un groupe de 2 à 6 étudiants de la HEP Vaud et un groupe d'étudiants d'une institution partenaire.

- Des échanges interculturels proposés au sein même des cursus de formation et qui permettent des échanges de courtes durées avec des Universités ou des Hautes écoles au niveau international.

2.3.2. À la HEL

Un des principaux objectifs de la Haute École de la ville de Liège est de promouvoir les activités de mobilité étudiante et enseignante, dans le cadre du nouveau programme Erasmus+. Ce programme offre aux étudiants européens la possibilité d'étudier et/ou d'effectuer un stage dans un pays du programme (28 pays de l'UE ainsi que la Norvège, le Liechtenstein, l'Islande, la Turquie). Son objectif est de consolider les compétences des étudiants en veillant à ce qu'elles soient plus facilement reconnues au sein et au-delà des frontières nationales, de favoriser leur développement personnel et de renforcer leur formation et leur employabilité.

Depuis 2013/2014, seuls six étudiants inscrits en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur ont profité de cette opportunité. Ils sont exclusivement issus des sections qui forment les futurs professeurs de langues modernes et de français langue étrangère.

En comparaison, les trois projets Peers menés jusqu'ici ont impliqué davantage d'étudiants, issus d'autres sections (mathématiques, français, sciences humaines, sciences).

3. Une forme originale de mobilité

Dans le canton de Vaud, la pénurie d'enseignants au secondaire inférieur fait qu'un tiers des étudiants ont un emploi dans l'enseignement dès le début de la première année de formation et ils seront les deux tiers en seconde année. Quand d'autres contraintes professionnelles ou familiales viennent s'ajouter, la forme habituelle de mobilité estudiantine se déroulant sur un semestre n'est pas possible pour une part importante des étudiants. D'autres modèles sont donc à inventer, comme par exemple un PEERS.

3.1. Qu'est-ce qu'un PEERS ?

PEERS : projets d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux. Supervisé par un enseignant de chaque institution, le projet se déroule sur une année académique, alternant deux moments en présentiel d'une semaine chacun avec des phases de travail collaboratif à distance. Chaque projet est axé sur une problématique éducative ou un thème de formation choisi par les

professeurs. Ces projets seront aussi l'occasion de renforcer les réseaux des enseignants-chercheurs qui encadrent les étudiants.

Une première expérience liant la HEP et la HEL autour de l'autonomie a eu lieu en 2015/2016. La thématique a répondu aux attentes des participants en leur permettant de découvrir et de mettre en œuvre des dispositifs favorisant l'autonomie des élèves et de participer à un échange de pratiques avec des étudiants d'un autre pays. L'intérêt du travail de groupe et des échanges internationaux était souligné par les étudiants. Ceux-ci permettraient d'apprendre plus que lors d'un travail individuel. Cependant, les étudiants, belges et suisses, regrettaient les échanges trop peu nombreux entre les deux équipes, le fait de ne pas avoir élaboré un projet réellement commun.

Ils suggéraient, pour les prochains projets, d'organiser plus tôt la première semaine d'échanges, de manière à ce que chaque participant se sente intégré, dès le début, dans le projet. Cela permettrait de se mettre d'accord sur les attentes, les modalités de travail et d'échanges, et de prévoir un planning détaillé des échéances à respecter par tous.

À partir d'un bilan succinct de la première expérience, nous avons centré notre attention pour 2016/2017 sur la nécessité d'amener les étudiants à avoir un projet de travail commun.

3.2. Particularités de cette deuxième expérience

De juin à septembre, une première phase de planification, de présentation et de promotion du projet a commencé par le cadrage de l'offre faite aux étudiants : *Autonomie des élèves, quelles pratiques pédagogiques ?* Pour travailler cette question, nous avons proposé trois orientations : la pédagogie du projet, le projet de formation de l'adolescent ou la mise en œuvre concrète de dispositifs pouvant contribuer à préparer l'adolescent à l'autonomie dans ses apprentissages. Le choix des étudiants participant au projet s'est fait en septembre et la première rencontre d'une semaine s'est déroulée du 24 au 28 octobre à Liège avec pour principales activités :

- Présentation des contextes éducatifs belge et suisse
- Besoins en matière de cadre et de conditions de travail, craintes pour cette forme de travail, attentes mutuelles en termes de respect des délais ou encore gestion des incertitudes et des éventuels désaccords.
- Explicitation de la thématique et des orientations à choisir.
- Visites de classes du secondaire inférieur avec une grille préparée par les étudiants en vue de l'observation des activités ou dispositifs favorisant l'autonomie des élèves.

- Analyse et exploitation des observations et choix d'une orientation de travail finalement formulée en question de recherche : *Comment amener l'élève à mobiliser des ressources pour construire son projet de manière autonome ?*
- Choix, par les étudiants, d'une organisation du travail (contenu et planification) et d'un échéancier.

Un site internet¹ permet de garder traces des activités et des réflexions et met à disposition des étudiants les références théoriques nécessaires au travail.

4. Une réponse à l'altérité ?

Le projet Peers tel qu'il a été conçu cette année nous semble prendre en compte plusieurs facettes de l'altérité. La première réside dans la forme particulière de mobilité qu'il propose, à savoir la possibilité de vivre une mobilité d'une durée limitée qui permet de tenir compte des contraintes professionnelles ou familiales. Une deuxième facette concerne la prise de conscience par les étudiants de réalités différentes à plusieurs niveaux : les parcours scolaires et professionnels de chacun, l'organisation des systèmes éducatifs et de la formation des enseignants dans chacun des pays. Cette année, nous avons aussi été davantage attentifs à la dimension interculturelle en faisant exprimer les attentes et les craintes des étudiants concernant la réalisation de ce travail commun, ainsi que les réponses qu'ils apporteraient aux difficultés pouvant survenir. Une troisième facette de l'altérité, contribuant particulièrement à la construction de l'identité professionnelle, nous semble développée par les observations réalisées dans les classes lors de chacune des deux semaines de rencontre. À cet égard, la synthèse qui a suivi les observations de la première semaine a été particulièrement riche et décisive dans la définition du projet. Elle a aussi permis de prendre conscience qu'il ne suffit pas qu'une équipe éducative adhère à un projet commun pour que chaque enseignant le traduise de la même manière dans sa classe. La comparaison des attentes institutionnelles en prenant pour références les textes légaux (article 5 de la *Loi scolaire pour le canton de Vaud* et articles 6 et 8 du *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre pour Liège*) permettra aux étudiants de se situer par rapport à leurs représentations.

¹ <http://peershelhep.wixsite.com/peersautonomie>

5. Conclusion

Comme Cattonar (p.7), nous pouvons considérer « *la socialisation professionnelle au métier d'enseignant comme un processus spécifique au groupe professionnel enseignant, qui implique l'apprentissage de la «culture enseignante», une identification progressive avec le rôle enseignant, l'appropriation des normes-règles-valeurs professionnelles propres au groupe et l'acquisition d'un « univers symbolique », défini et construit en référence au champ de l'activité enseignante.* » Dans un contexte de mobilité internationale, le « *groupe professionnel enseignant* » mais aussi « *le rôle enseignant* » et les « *normes-règles-valeurs professionnelles* » se verront multipliés et diversifiés. Si, dans un premier temps, on peut faire l'hypothèse que, pour l'enseignant en formation, régulièrement confronté à des enseignants experts lors de ses stages, ces références multiples créeront de l'instabilité, on peut également se référer à Perrier (p. 26) pour considérer qu'à moyen terme,

[...] l'identité perd [...] ses propriétés génériques de permanence et d'unité pour s'élaborer en situation, sur un mode synchronique, moins pourvu en mémoire et perspectives d'avenir. Dans le même temps, elle rend possible l'émergence de nouvelles manières de concevoir et d'exercer le métier, plus soucieuses de trouver des réponses adaptées à l'hétérogénéité des contextes, c'est-à-dire à la contingence des interactions et enjeux didactiques dans la classe.

Références bibliographiques

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (CSRE) (éd.) (2014). *L'éducation en Suisse - rapport 2014*. Aarau: CSRE

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). *Les indicateurs de l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

Cattonar B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF n°10, mars 2001*

Malglaive G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques, n° 320, janvier 1994, 26-28.*

Maubant Ph. « Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants », in France Mehran *et al.*, *Alternance en formation*, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », 2007 (), p. 67-82.

Niclot D. « Chapitre 2. Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur », in Gilles Baillat et al., *La formation des enseignants en Europe*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2010, p. 33-52.

Périer P. (2013). « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et formation* [En ligne], 74|2013, repéré à <http://rechercheformation.revues.org/2117>

Etat de Vaud. *Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011*. Repéré à

<http://www.rsv.vd.ch/dire->

[cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=0&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false](http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=0&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false)

Conseil de la Communauté française, Centre de documentation administrative. *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Repéré à

http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf