

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

**Le rapport des enseignants aux politiques de redevabilité
Le cas de l'école primaire genevoise, 1994-2014**

Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Leyla Tatzber-Aissani

Décembre 2015

Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)
Jean-Paul Bronckart, Université de Genève
Marcel Crahay, Université de Genève

Caractères : 48'894

Fondées sur l'argument de l'efficacité des systèmes éducatifs et de la répartition équitable des savoirs et des compétences (Felouzis & Charmillot, 2012), les réformes des systèmes scolaires en vigueur dans les pays de l'OCDE depuis les années 1990 suscitent des controverses quant aux risques de dérive de quasi marché, d'*accountability* forcée (Maroy & Demailly, 2004 ; Tardif, 2005) et d'un exercice pédagogique détourné de ses finalités humanistes (Lessard et Meirieu, 2008 ; Lessard *et al.*, 2008; Maroy 2013 ; Tochon, 2011). Pour Bronckart et Dolz (1999), « des pressions de milieux extérieurs politiques et économiques qui ont adopté la logique de compétences dans leurs réalités et dans l'évaluation de leurs prestations forcent l'école et la formation à suivre ce mouvement » (p. 20).

Amorcées par des restructurations substantielles et justifiées par des principes de transparence, de qualité et de performativité (efficacité et efficacie), les réformes en cours s'appuient sur des résultats d'expertise et de comparaisons (UNESCO, 2012 ; Crahay, 2000). Elles visent, entre autres, à (r)établir un climat de confiance auprès des populations (Duru-Bella, 2006) et s'opèrent à travers un pilotage par les résultats définis par des standards de performance. La définition de standards d'évaluation s'est imposée pour réguler les systèmes éducatifs autant que les acquis des élèves (Mons, 2009), la transparence et la qualité de l'enseignement et de la formation des enseignants (OCDE, 2005). Répondre de la qualité de l'enseignement et de la transparence d'un système éducatif reviendrait donc à considérer qu'il existe une « bonne conduite » scientifiquement validée, évaluée et prescrivant que les compétences fondamentales soient acquises par « pratiquement tous les élèves » (EDUCA, 2014).

La standardisation des programmes d'enseignement, à l'instar des États-Unis, de la Grande-Bretagne, puis de la France (Roegiers, 2012 ; Bottani, 2005 ; De Ketele, 2009), a pris forme en Suisse romande à travers le projet de réforme HarmoS dès 2006. Au niveau suisse, la scolarité obligatoire est coordonnée par un pilotage assorti d'une autre forme de régulation, le monitoring, qui consiste, selon Nidegger *et al.* (2006, p. 48) à collecter des données à l'aide de « tests standardisés effectués régulièrement pour fournir des informations plus fiables sur la réussite, la qualité et la faiblesse du système et [pour] constituer un instrument de travail pour les responsables politiques permettant une prise de décision pour son pilotage ». Les propositions institutionnelles élaborées à partir de nouveaux règlements, nouvelles directives et nouveaux instruments d'évaluation indiquent un net basculement *top-down* (Dupriez, 2015).

Si un contrôle de conformité procède aussi de ce changement, le comportement des enseignants consisterait à devoir adhérer à une politique d'éducation plutôt qu'à participer à son élaboration. L'école nouvelle appelle-t-elle ainsi un enseignant nouveau ? Selon Maroy

(2005, p. 22), la formation continue mais surtout initiale des maîtres a toujours été conçue comme un levier privilégié d'une modification des attitudes et des pratiques de la profession : « les politiques de formation, notamment à l'endroit des jeunes enseignants, [font] le calcul que le changement identitaire des enseignants finira par opérer, par contagion lente, surtout parmi les jeunes générations, si on poursuit et on améliore la formation des enseignants et leur entrée dans le métier. » On peut dès lors se demander comment les enseignants appréhendent les politiques de redevabilité, en particulier si l'on observe des différences entre les anciennes et les nouvelles générations (Rayou & van Zanten, 2004). C'est l'objectif de la thèse de doctorat dont nous présentons ici les intentions.

Nous questionnerons, pour en appréhender l'évolution, le rapport à la politique de redevabilité des enseignants qui ont traversé la réforme en cours et de ceux pour qui elle était déjà là dès le début. Cette recherche implique au moins :

- Une étude préalable de l'émergence d'une politique évaluative nouvelle dans le contexte spécifique de l'école genevoise. C'est la partie *contexte de la recherche* que nous allons d'abord exposer.
- Une étude interprétative des prédispositions, jugements, perceptions et comportements des enseignants, dans ce contexte d'évolution des politiques de redevabilité. C'est la partie *problématique et cadre conceptuel* qui suivra.

Notre interrogation porte donc temporairement sur la manière dont le nouveau « pilotage à vue », pour reprendre la métaphore aéronautique de De Ketele (2007), est perçu et vécu par les nouveaux et les anciens enseignants. Du point de vue de la redevabilité : se perçoivent-ils comme des agents (des exécutants) ou des acteurs (des concepteurs) des nouvelles politiques? Il sera question, dans cette recherche, d'identifier la manière dont les enseignants s'accommodent ou non des politiques de redevabilité en fonction de leur histoire, de leurs expériences et de leur rapport à l'évolution de leur métier.

Du point de vue de la méthode, mesurer l'évolution de la redevabilité et de la manière dont les enseignants s'en accommodent et l'assimilent requiert, soit une démarche longitudinale sur la durée, soit une analyse comparative. Portant sur une période déjà écoulée, notre enquête adoptera la seconde option. Elle compte procéder par rédaction d'articles successifs, pour mettre les expériences du terrain (y compris les nôtres) à l'épreuve d'arbitrages scientifiques tout au long de l'enquête.

1. Contexte de la recherche : une extension du domaine de la redevabilité

L'objet de notre recherche se situe à l'endroit où devraient s'ajuster les directives issues de contingences politiques et économiques et les modalités pratiques issues de contingences éducatives. Cette articulation constitue, selon certaines études (Carpentier, 2012; OCDE, 2015), le socle d'une réforme réussie ou le réceptacle d'une crise. Il ne s'agit pas, comme le suggère Dupriez (2015), de revenir à un débat entre les pratiques professionnelles et celles basées sur la preuve en éducation, mais d'interroger localement les effets d'une politique dite d'« harmonisation » en termes de redevabilité.

À Genève en particulier, une réforme nationale (HarmoS, dès 2006) a fait suite à une période de recherche-action (1994-2006) utilisant les formes émergentes d'un dispositif local fondé

sur la participation des acteurs et la professionnalisation des enseignants (*bottom-up*). Le calendrier cantonal et le calendrier national ont vécu une évolution à la fois semblable et contrastée : lancée en 1994, une réforme de l'école primaire genevoise cherchant à instaurer des cycles d'apprentissage pluriannuels, une évaluation formative et une coopération professionnelle renforcée a été déboutée en 2006 par une votation populaire restaurant les moyennes chiffrées, le redoublement annuel et une gestion des parcours centralisée (puis trois sections hiérarchisées au degré secondaire obligatoire trois ans plus tard) (Maulini, 2010a) ; la même année, le peuple suisse a plébiscité un projet d'harmonisation des structures scolaires au niveau national, lui aussi basé sur des objectifs de fin de cycle, mais insistant davantage sur la mesure des performances que sur l'*empowerment* des enseignants (Soussi, 2008).

Le nouveau projet national a coïncidé avec la définition cantonale de « 13 priorités pour l'école genevoise » par lequel le ministre en place tentait de répondre aux inquiétudes de la population. Cette plateforme incluait la création d'instruments d'assurance-qualité compatibles avec les options définies au niveau intercantonal. « Sous le label d'instruments d'assurance-qualité, on trouve deux idées radicalement nouvelles : l'harmonisation des objectifs de formation par des standards scientifiquement validés d'une part et des plans d'études au niveau régional, de l'autre. Les performances de l'école obligatoire seront régulièrement évaluées dans le cadre d'un monitoring. La vérification de l'atteinte des standards nationaux de formation fera partie intégrante de cette évaluation » (Behrens, 2008).

C'est dans cette séquence historique que nous porterons notre recherche, en justifiant ce choix par la coexistence, dès 2006, de deux « générations » d'enseignants : ceux qui furent formés avant et après l'apparition de la réforme HarmoS et les basculements qu'elle opéra du point de vue de la gouvernance scolaire à Genève. Compte tenu des récentes restructurations entreprises en Suisse et du sédiment de traditions d'innovations pédagogiques propre à Genève, nous pensons que la situation genevoise est un terreau fertile, pour (1) analyser l'évolution du système vers une politique de redevabilité, en vue de (2) analyser les différences d'attitudes et de comportements des enseignants face aux dites politiques de redevabilité. Dans ce contexte spécifique, où la question scolaire est vivement débattue sur la place publique aujourd'hui encore, nous analyserons les données recueillies à l'aide d'entretiens auprès d'enseignants répartis en deux cohortes selon l'époque de leur entrée dans le métier : avant ou après 2006. Mais pour concevoir les questions à leur poser, un détour par l'histoire récente est nécessaire.

1.1. Un basculement ?

Pour expliquer l'émergence de la culture évaluative dans les systèmes éducatifs, nombre d'études ont été effectuées. Nous retiendrons trois entrées en lien avec l'émergence de la standardisation en Suisse. Elles mènent vers trois justifications possibles des politiques en cours : celle de la *cohérence* des pratiques éducatives, celle de la *compatibilité* des données permettant des comparaisons, enfin celle de la *transparence* de l'école vis-à-vis des usagers.

- Selon Bussmann cité par Varone (2004, p. 276), 532 titres d'évaluation ont été recensés en Suisse, entre 1991 et 1996 pour des mandats d'études de la Confédération « sur l'efficacité et l'effectivité de l'action étatique ». L'hypothèse de Varone est qu'au fédéralisme d'un système s'articule un degré plus élevé d'institutionnalisation de l'évaluation : il permet « le suivi de la mise en œuvre de lois fédérales par les entités fédérées, comme le veut la séparation des tâches caractérisant les fédérations dites fonctionnelles ». Ces éléments légitimeraient l'hypothèse d'un changement politique lié à la *mise en cohérence* des différents systèmes par des standards d'évaluation.

- Une autre entrée peut être considérée à partir de l'intégration progressive d'un module politique de globalisation : du point de vue du projet global, une orientation, développée notamment au début des années 1990 par un avant-projet soumis à l'évaluation externe de l'OCDE (Bichmo, 1990) est initiée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui en organise la rédaction. Nourri par la perspective d'une intégration dans le marché européen, il est décliné en projet national dans le contexte d'une décision démocratique qui refuse cette intégration. Toutefois, les acteurs de la réforme HarmoS posent avant tout une réponse à l'organisation d'une confédération multilingue (26 cantons ayant chacun un système propre). L'une des difficultés rapportées réside dans la gestion de la mobilité des élèves et des enseignants (différences de programmes, de structures, de moyens d'enseignement). Du point de vue pédagogique, la coordination des moyens d'enseignement s'ancre dans une tradition de coordination dont est issu un plan d'étude cadre (PECARO) lui-même à l'origine du plan d'étude romand (PER). « L'idée d'harmoniser un certain nombre d'éléments liés à la scolarité est apparue comme nécessaire aux yeux des responsables politiques sans doute avant tout dans un souci d'accroître l'efficacité du système » (Soussi, 2008, p. 1). Cette préoccupation pédagogique se doublerait néanmoins d'une préoccupation internationale : la mesure d'assurance-qualité. Ces éléments légitimeraient l'hypothèse d'un changement politique lié à la *compatibilité des données* sur le plan européen et international, dans un contexte de globalisation.
- Une troisième entrée porte sur l'idée d'une confiance à reconquérir dans un contexte de démocratisation des choix politiques : l'inquiétude provoquée en Suisse par les premières enquêtes PISA auraient engendré le besoin de redonner la confiance dans le système d'éducation en adoptant les concepts d'assurance et contrôle-qualité : « Ce choix historique (...) contribue largement à rétablir le climat de confiance indispensable entre la population et l'institution, comme au sein des établissements scolaires » (Beer, 2009). Dispositifs rassurants, l'assurance qualité et le contrôle devraient garantir une forme de « fiabilité ». Les attentes de la population vont toutefois de la réussite de l'enfant individuellement ou socialement définie, à la réussite des élèves quantitativement évalués à l'aune d'échelles mondialisées. Ces éléments légitimeraient l'hypothèse d'un changement politique lié au *besoin de transparence et de fiabilité* justifiant le contrôle-qualité.

Ces trois domaines devraient nous permettre de poser les premiers jalons de notre travail. Ils dessinent une forme de basculement, entre une régulation de l'école par les *inputs* et par les *outputs*, par la *lettre* des directives et par le *chiffre* des performances (Maulini, 2010a). Nous devons soumettre et confronter ces trois explications au jugement et à la perception des enseignants.

1.2. Deux générations d'enseignants

Le système éducatif de Genève a la particularité de se situer au carrefour de plusieurs dynamiques résultant d'une tradition d'innovation pédagogique, du droit de référendum, d'une économie tertiaisée au cœur de l'Europe (Forster, 2002), ainsi que d'une situation confédérale qui nécessite la mise en place de coordinations intercantionales.

Entre 1994 et 2006, la période d'exploration de la rénovation de l'école primaire devait aboutir à un changement s'élaborant progressivement (Gather Thurler, 1998). Entre 2006 et 2014, c'est une autre réforme, HarmoS, qui est mise en place. La période transitoire (2003-

2008) a concentré des débats particulièrement houleux (Tardif, 2008 ; Behrens, 2008 ; Maulini, 2010b) mettant en évidence les diverses options de régulations possibles, dont celles émanant des politiques en vigueur dans les pays de l'OCDE (Crahay, 2008 ; Nidegger, 2006 ; Landry, 2009). Le changement a pu être vécu comme brutal et inattendu.

Soussi (2006, p. 47) évoque, avec d'autres auteurs, le « coup de théâtre » des scrutins de 2006. De même pour Behrens (2008), le projet HarmoS a été accepté par le peuple suisse, à une majorité très nette de 86 % (et de tous les cantons), « ce qui initiera un bouleversement profond du système suisse de la formation » Dans ce vivier, 21'000 enseignants de Suisse romande vont être formés à l'usage d'un nouveau programme de référence: le PER, plan d'études romand. Ce dernier projet, initié par les milieux éducatifs, « a été rattrapé et recadré par le projet national HarmoS, dont l'origine et la portée sont davantage politiques », et qui nécessite une « standard-compatibilité des plans d'études régionaux » (Behrens, 2009, p. 4).

L'importance de la formation de base sur l'accès aux savoirs et aux compétences a fait l'objet de nombreuses études (Altet, 2000 ; Maulini, 2004 ; De Ketele, 2015 ; Mauban & Roger, 2015 ; Mornata, 2015). À Genève, à partir de la publication en 1993 de l'ouvrage d'Hutmacher « Quand la réalité résiste à l'échec scolaire », des études indiquent que l'organisation du travail scolaire doit être modifiée pour lutter vraiment contre les inégalités (Gather Thurler, 1998) : c'est suite à ce constat que seront mis en place des cycles d'apprentissage, en vue de supprimer progressivement le redoublement. (Perrenoud, 1996). La loi d'orientation de 1989 en France, avait déjà démontré l'intérêt de tels cycles. Planification et pilotage négocié par les acteurs concernés constituent les fondements de la rénovation de l'école primaire qui, selon Gather Thurler (1998) se distingue d'une réforme en ce sens qu'elle participe d'une autorégulation et d'une coopération avec les autorités plutôt qu'elle n'en absorbe les décisions (Hargreaves & Evans, 1997).

Dans ce premier mouvement réformateur (1994-2006), il est question de chercher quels sont les processus d'apprentissage les plus efficaces pour tous les élèves. Centré sur le développement de l'enfant, l'apprentissage par cycle de formation, l'accompagnement et l'évaluation de la progression individuelle des élèves, il se situe dans la lignée du constructivisme et de la pédagogie de maîtrise. L'évolution du processus de la recherche revient à un groupe d'experts, de praticiens enseignants et de politiques qui en avalisent les résultats ou les remettent en question. « Il fallait renoncer à 'mesurer tous les enfants à la même aune'. L'ambition peut paraître démesurée, mais il s'agissait au contraire de dépasser le stade des incantations pour passer des intentions à l'action » (Perrenoud, 1997). La suppression de la moyenne chiffrée et des programmes annuels d'apprentissage, fondés sur de longues étapes de concertations, de négociations et de recherches, constituent des éléments clefs d'une modification du travail des enseignants et des élèves.

Par contraste, la réforme HarmoS privilégie l'atteinte de standards (« tous les élèves mesurés à la même aune »). Nous en avons vu les justifications plus haut. Elle n'a aucun lien formel avec la contre-réforme genevoise ayant réintroduit la note chiffrée et le redoublement annuel, mais elle n'est pas incompatible avec elle. Fait important : le ministre chahuté localement a pu s'arrimer à la réforme nationale pour tenter de « calmer le jeu » à Genève, au motif que ses services devaient désormais inscrire leur politique dans celle que les cantons négociaient ailleurs et entre eux, de manière plus discrète et pondérée comme la logique de concordance l'exige.

Du point de vue de la responsabilité de faire progresser les élèves en les suivant individuellement ou d'obtenir des résultats globalement probants, le rapport à la redevabilité

s'inscrit dans la question de « ce pour quoi sont formés les enseignants » et, en somme, interroge la compatibilité des finalités socio-pédagogiques et économiques. Si les nouvelles mesures en vigueur depuis 2006 obligent les enseignants à rendre compte de leur conduite en vue de l'atteinte de résultats, les plus actifs dans la réforme précédente pourraient se retrouver dans une situation de reconfiguration de leur expérience, voire dans une forme de conflit cognitif et pratique entre ce qu'ils ont été appelés à faire avant et après 2006. En quoi leur rapport à la politique de redevabilité diffère-t-il ou pas de celui des nouveaux enseignants (les contemporains d'HarmoS) ? Si l'on part du principe que chaque attitude dépend d'un ensemble complexe d'expériences vécues et contextuelles, qui constitue l'*habitus* des praticiens (Perrenoud, 1994 ; Gather Thurler & Maulini, 2007), force est d'imaginer que les comportements peuvent varier d'un individu à l'autre, mais aussi – de manière plus générique – entre la génération des anciens et celle des nouveaux. Il ne s'agit pas d'opposer artificiellement deux camps, mais de vérifier au contraire si et comment la profession évolue avec le temps, et dans quelle relation avec les politiques éducatives et leurs justifications.

2. Problématique et cadre conceptuel : l'enseignant et ses obligations

Selon Dupriez (2015, p. 102), les politiques de pilotage par les résultats seraient souvent sous-tendues par des théories implicites : la fonction des outils d'évaluation ne serait plus la certification des élèves mais « la régulation des systèmes éducatifs à travers la production de connaissance sur l'état des savoirs et leur distribution parmi la population ». Nous retiendrons que « si la transformation des pratiques d'évaluation n'était qu'une pièce du *puzzle*, qu'une composante d'un projet plus global de changement de l'école » (Crahay & Mottiez Lopez, 2009, p. 172), des transformations post-bureaucratiques du système éducatif pourraient modifier les exigences de redevabilité des enseignants. Notre projet n'est pas ici de légiférer en cette matière, mais d'enquêter auprès des enseignants pour voir comment ils vivent ordinairement ces évolutions.

Pour ce faire, nous devons d'abord identifier les travaux qui s'inquiètent de ce que les politiques de redevabilité demandent aux enseignants, et/ou de ce qu'elles leur imposent subrepticement. Ensuite, nous devons déplacer le regard en direction de ce que la recherche nous apprend de la pensée et du rapport des professionnels de l'école à leur métier et à sa normalisation (Maulini & Gather Thurler, 2014).

2.1. Des effets revendiqués aux effets observés

Les examens de situations relevant des nouveaux modes de gouvernance utilisant les données d'évaluation à des fins post-bureaucratiques ont surtout été basés sur des données anglaises et nord-américaines. « Se présentant comme *value free*, la conception post-bureaucratique de la gestion des écoles fait non seulement obligation aux enseignants d'atteindre des résultats précis avec leurs élèves, mais tend aussi à réduire le pouvoir des professionnels pour accroître celui des usagers » (Crahay, 2010). Dupriez (2015) note par ailleurs qu'« en France comme en Suisse, ni incitants ni sanctions ne font partie du dispositif de régulation ». En revanche, selon lui, des tensions pourraient intervenir lors de l'équilibrage entre logique professionnelle et logique de pilotage par les résultats. Cette tension interviendrait si la nouvelle obligation de rendre des comptes était vécue comme un changement entre une forme professionnelle et une forme « managériale » : on ne sait guère, justement, ce qu'il en est exactement.

Broadfoot (2000) distingue des impératifs de responsabilité auxquels s'astreignent les enseignants eux-mêmes, et qui s'inscrivent dans un professionnalisme normatif, et l'*accountability* « explicite » qui s'inscrit dans une visée d'obtention de résultats du système. La collecte d'informations influencerait « l'obligation d'avoir à rendre compte ou d'être tenu pour responsable » (p. 44). Entre le « rendre compte » et « rendre des comptes », la question qui se pose, du point de vue des acteurs, se situe dès lors à deux niveaux : celui de la progression et du développement de l'élève, et celui des performances du système. À qui, en somme, les mauvais résultats incomberont-ils ? Les enseignants, note Boutin (2004), sont confrontés à un tiraillement : « adhérer à une approche de l'efficacité calquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects ». Comment les enseignants perçoivent-ils les exigences de redevabilité ?

Nous pouvons d'ores et déjà faire l'hypothèse que les nouvelles directives et leurs finalités modifient le rôle des enseignants en lui ajoutant une fonction de « producteur de résultats ». Dans le sens évoqué par Gather Thurler (2006, p. 18), « les praticiens oscillent entre deux logiques. L'une, instrumentale, leur rappelle qu'ils sont des agents au service du système, censés obéir aux prescriptions émanant des autorités. L'autre, plus existentielle, s'enracine certes dans leur posture de professionnels capables de faire le tri parmi les prescriptions plus ou moins intelligentes ». À cela s'ajoute que, mobilisés dans une action de régulation, impliqués ou instrumentalisés, les acteurs doivent minimalement adhérer au fonctionnement du système si ce dernier veut survivre. « Tout changement qui ne rencontre pas d'abord l'adhésion et la participation des acteurs du terrain est voué à l'échec » (UNESCO, 2001).

Si l'*accountability* constitue l'une des dérives possibles du pilotage par les évaluations externes des systèmes éducatifs (Maroy, 2007), ce pilotage ne serait pas nécessairement antagonique de « l'évaluation interactive que pratiqueraient les enseignants » (Crahay & Mottier Lopez, 2009, p. 1). Les évaluations externes étant déjà ancrées à l'intérieur des mécanismes de régulation, il suggère une réflexion quant à leurs usages et à leur fonctionnement : « En définitive, la question essentielle qui se pose concerne le sens qu'il sera possible de donner au terme 'pilotage'. S'agira-t-il de contrôler, voire de sanctionner, ou de réguler ? »

En exerçant une « contrainte douce (mais bien réelle) », avancent Felouzis et Charmillot (2012, p. 10), les enquêtes PISA jouent par exemple le rôle d'indicateurs des meilleures performances produites par les systèmes éducatifs : les axes suggérés par l'OCDE dans leurs chapitres conclusifs des enquêtes équivaldraient à piloter les différentes politiques éducatives vers des objectifs de l'OCDE-même. Or, les objectifs de l'OCDE et ceux des acteurs de l'éducation ne relèvent pas nécessairement des mêmes intentions : enseigner, éduquer, améliorer les performances d'un système. Selon Dupriez (2015, p. 116), la « gestion des conduites » consiste en une autre forme de régulation reposant sur des méthodes subtiles : « même en dehors du recours à la contrainte ou à la sanction, ces dispositifs de pilotage par les résultats ont de toute évidence une capacité à peser sur le travail et les identités enseignantes en façonnant, à travers les informations récoltées et diffusées, une représentation du système éducatif et du métier dont le poids s'avère très fort ».

Voilà beaucoup d'hypothèses quant à la manière dont les enseignants perçoivent, jugent et se comportent vis-à-vis de la redevabilité (ou de l'*accountability*) qu'on semble leur imposer. Mais ne font-ils d'abord que subir ? Certains d'entre eux ne sont-ils pas partisans d'une partie au moins des mesures implémentées ? Et face aux autres, se soumettent-ils et/ou adoptent-ils

une attitude qu'il vaut la peine de mieux comprendre si nous voulons, éventuellement, mieux tenir compte de leur rationalité dans la gouvernance de l'école et la recherche d'efficacité ?

2.2. *Ce que font les enseignants de ce qu'on leur fait, volontairement ou non*

Notre approche s'inspire largement de la sociologie dispositionnaliste. Face au monde et à ses exigences – ces exigences fussent-elles celles de la redevabilité – les enseignants ne sont pas condamnés à la passivité. Ils ont des pratiques : conformistes ou déviantes, complices ou critiques, zélées ou prudentes, enchantées ou déprimées, réflexives ou inconscientes... Ces pratiques ne sont ni programmables du dehors, ni improvisées du dedans. Elles sont le fruit d'une composition complexe entre des contraintes sociales et les initiatives qu'elles laissent ou qu'elles exigent des acteurs. Chaque praticien a sa marge de manœuvre, mais il agit dans un contexte qui conditionne ce qu'il fait sur le moment autant qu'en amont, par le biais d'une socialisation qui lui a appris à se projeter dans le monde d'une certaine façon.

Sous la pratique se tient l'*habitus*, ce système de schèmes de perception, de jugement et d'action qui est la fois le produit et le générateur de nos manières socialement configurées de nous comporter humainement (Bourdieu, 1980). Cet *habitus* définit un rapport ordinaire au monde, peut-être moins rationnel que la philosophie ou la science le voudraient, mais efficient pour agir à moindre coût, sans trop ni trop peu analyser l'action en cours de route. L'*habitus* n'a pas toujours le dernier mot, il peut être critiqué de l'extérieur (c'est à cela que servent la réflexivité, la science, la formation), mais pas au prix de son ignorance. Quoi qu'on veuille, c'est par lui que le sujet appréhende le monde, qu'il réagit en s'adaptant, mais qu'il pense, anticipe et cherche aussi (éventuellement) à modifier le cours des événements.

Différents travaux s'ancrent dans cette tradition en étudiant des aspects particuliers du rapport au monde des enseignants : par exemple leur rapport au métier (Maulini, 2015) ou leur rapport au travail prescrit (Capitanescu, 2010). Nous considérerons pour notre part que les enseignants ont (aussi) un rapport aux politiques de redevabilité. Ils savent beaucoup ou peu de choses à leur propos (perceptions). Ils s'en inquiètent ou s'en réjouissent principalement (jugements). Ils s'y soumettent ou s'y opposent, en contrebande ou explicitement (actions). Leurs actions peuvent modifier leurs perceptions, qui peuvent déplacer leurs jugements : le système est dynamique et complexe, ce qui prouve que les praticiens ne sont pas que des agents, mais que leur « désir d'être acteur » (Touraine, 2015) n'est pas déterminé pour autant.

3. Questions de recherche : le rapport des enseignants aux politiques de redevabilité

Outre l'impact de la réforme sur les enseignants, le rapport de ces derniers aux réformes est d'autant plus complexe à mesurer qu'il dépend de facteurs qui ont trait à l'humain, à son rapport au monde. Étudier un rapport à la redevabilité nécessite de tenir compte de paramètres tels que le vécu, l'expérience personnelle, l'origine, les différentes formations et le contexte de celles-ci (Gather Thurler & Maulini, 2007). Selon notre revue de littérature sur l'évolution des systèmes éducatifs et des politiques de redevabilité, la problématique liée à la perception, au jugement et au comportement des enseignants face à cet enjeu singulier a été peu considérée. Une comparaison entre enseignants formés avant et après une réforme a encore moins été effectuée.

Si l'évolution du système genevois peut sembler singulière par le contraste de deux réformes, nous pouvons considérer qu'elle constitue en même temps une opportunité d'étude de cas

dans la mesure où les politiques nouvelles sont engagées et ancrées depuis longtemps dans nombre de pays. Les acteurs de la première réforme (1994-2006) sont pour beaucoup d'entre eux toujours en fonction. La génération suivante (en place depuis 2006) n'a pas vécu les mêmes événements, elle a le privilège de la jeunesse, mais on peut se demander si ces variables influencent vraiment son rapport à la redevabilité. Sur la base d'autres travaux (Rayou & van Zanten, 2004), on peut faire l'hypothèse d'un rapport plus critique chez les anciens et plus consentant chez les nouveaux, compte tenu d'approches respectivement plus affirmatives et plus pragmatiques du travail à effectuer. Mais outre que cette hypothèse est à démontrer, elle est aussi à affiner : quelle part des nouvelles politiques est-elle respectivement soutenue ou au contraire déplorée ?

Notre question de recherche peut alors être formulée en deux temps :

I.

Du point de vue de leur rapport aux politiques de redevabilité, quelles variations et/ou similitudes observe-t-on entre les enseignant-e-s primaires genevois-e-s ayant pris leur fonction avant 1994 et après 2006 ?

Pour toutes les raisons évoquées plus haut, les années 1994 et 2006 sont considérées comme deux années-clefs du changement du système éducatif : la première est celle du lancement de la réforme cantonale de l'école primaire ; la seconde inaugure le projet national HarmoS. En choisissant d'interroger 15 enseignants (A) qui entrent en fonction après la réforme HarmoS et 15 enseignants (B) ayant traversé toute la période de rénovation qui la précède, nous procéderons à une comparaison synchronique de l'évolution du rapport de la profession à l'exigence de redevabilité. La démarche consistera à partir de l'expérience ordinaire des informateurs (entretiens de confrontation à des situations types), qui nous permettra de vérifier ou non notre hypothèse de départ (« Les enseignants qui ont une expérience plus longue ont un rapport plus critique à la redevabilité que les enseignants novices, plus consentants. ») Les trois catégories de schèmes (perception, jugement et action) nous serviront à entamer l'analyse du matériau récolté.

II.

Quels sont les facteurs expliquant l'évolution de ce rapport?

L'étude est synchronique, mais en comparant deux générations d'enseignants, elle cherchera à établir une évolution dans le rapport des enseignants à leurs obligations professionnelles en général, à la redevabilité en particulier. Cette évolution sera inférée des réponses obtenues à la question I, et permettra de rechercher les facteurs capables de l'expliquer en arrière-fond. Il est probable que l'âge des enseignants n'explique pas tout, et que des facteurs socio-historiques soient en cause. Cette partie de l'enquête sera plus exploratoire que la précédente, et devra croiser les témoignages des enseignants avec l'analyse contextuelle pour identifier des relations possibles entre les deux plans.

4. Méthode et instruments de recherche : une comparaison des générations

Nous avons opté pour une recherche qualitative en contexte de changement politique, inspirée de Huberman et Miles (1994). Ces derniers suggèrent une méthode de recueil en trois étapes : recueil, condensation, puis présentation et vérification des données.

Si, comme l'indique Maradan (2006), « il ne s'agit pas seulement de poser une forme d'obligation de résultats, c'est l'ensemble du contrat social et du mandat éducatif qui est à (re)préciser » (p. 13), il importe, dans un premier temps, d'observer objectivement cette re-précision du contrat social et du mandat éducatif, autrement dit, des nouvelles finalités éducatives. Avant de procéder aux entretiens, nous élaborons donc un recueil des textes programmatiques suisses et genevois sur la période 1994-2004.

Une analyse du contenu de ces textes sera nécessaire à partir des trois catégories provisoires de cohérence, compatibilité et transparence. Cette première analyse de contenu nous permettra d'affiner les jalons nécessaires à l'élaboration des entretiens. Notre stratégie d'échantillonnage consistera à contraster les deux cohortes A et B : les 15 personnes des deux groupes seront choisies dans le corps enseignant genevois de manière à équilibrer le reste des profils (cycle d'enseignement, genre, années d'expérience).

En interrogeant les enseignants par rapport aux modalités de reddition de comptes, nous prévoyons de constater des différences de rapports à la redevabilité que nous confronterons à notre hypothèse de départ. Nous prévoyons de recueillir et analyser des informations provenant d'entretiens semi-dirigés menés avec les 30 enseignants. Les informations recueillies permettront de comparer les déclarations des deux groupes :

- A. Ceux qui ont accédé au métier lors du processus d'harmonisation ou après (donc dès 2006)
- B. Ceux qui ont vécu toute la première réforme genevoise (donc employés dès 1994 au moins)

Un protocole par vignettes sera élaboré (Beck, 2010). Cet outil présentera des situations idéaltypiques, appelant des réponses liées aux perceptions, aux jugements et aux actions des enseignants. Les situations seront conçues en fonction des catégories ayant émergé de l'analyse des textes programmatiques. Elles s'inscriront dans l'expérience ordinaire des enseignants, sous la forme suivante (exemples) :

Plusieurs de vos élèves n'ont pas le niveau en milieu d'année : que faites-vous ?

Au cours d'un entretien de service, votre directeur vous reproche les mauvais résultats de vos élèves en lecture. Que lui répondez-vous ?

Le protocole accompagnera ces vignettes de questions de relance menant aux perceptions, jugements et actions des enseignants vis-à-vis des politiques de redevabilité.

5. Plan de réalisation

Périodes	Actions	
Janvier -décembre 2015	Récolte et analyse des textes programmatisés 1994-2014	Analyse de contenu - Article 1 : Education et redevabilité ; le cas de l'école genevoise.
Janvier -Mars 2016	Élaboration du protocole d'entretien	
Avril -Juin 2016	Entretiens auprès de 2 x 15 enseignants (A et B)	Transcriptions - Article 2 : Deux générations d'enseignants face aux politiques de redevabilité : comment les comparer ?
Juillet -Septembre 2016	Traitement des entretiens	Comparaison des données Catégorisation par induction croisée des régularités et des variations – Préparation des articles 3 et 4 : Le rapport des enseignants aux politiques de redevabilité : le cas de l'école primaire genevoise
Dès octobre 2016	Rédaction finale, y compris texte introductif et conclusif	
Mars 2017	Soutenance	

Bibliographie

- Altet, M. (2000). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, in Paquay, L. , Altet, M. , Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Beck, J. (2010). On the Usefulness of Pretesting Vignettes in Exploratory Research. *Survey Methodology*, 02.
- Beer, C. (2009). *Votation cantonale sur le cycle d'orientation*. Genève : DIP. [Page Web] Consulté le 30 novembre 2015 dans https://www.ges.ch/dip/doc/actu/2009/090518_lettre_dip_cb.pdf
- Behrens, M. (Ed.) (2005). *PECARO & HarmoS : éléments comparatifs, enjeux et questions*. Neuchâtel : IRDP
- Behrens, M. (2008). Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 48, 127-136.
- Behrens, M. (2009). *Introduction du Plan d'études romand : quelles questions de recherche ?* Neuchâtel : IRDP. [Page Web] Consulté le 30 novembre 2015 dans <http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2011/06/CRE-intro-PER0912092.pdf>
- Bottani, N. (2005). La plus belle du royaume : le monde de l'éducation en alerte ou en ébullition avec l'arrivée d'un prince très charmant, *Revista de Education*, 6-16.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Minuit.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (1999). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz et E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck.
- Bussmann, W. (1996). *Résumé des études exécutées, mandatées ou subventionnées par les services de la Confédération pendant la période législative 1991-1995 sur l'efficacité et l'effectivité de l'action étatique*. Berne : DFJP.
- Capitanescu, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1).

- Charlot, B. (2008). La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques: spécificités et défis d'un champ de savoir. *Recherches et éducation*, 1, 155-174
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2010). Les réformes pédagogiques échouent et pourtant l'école change. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.) *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible ?* (pp. 231-264). Berne : Peter Lang.
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible In L. Mottier-Lopès et M. Crahay (Ed.), *Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 233–251) Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, In M. Behrens (Ed.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2009). L'évaluation de l'école par les standards internationaux. *Revue Internationale d'Éducation*, 52, 69-76.
- De Ketele, J.-M. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck
- Durkheim, E. (1920/1985). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire- Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Educa.ch (2014). *Standards de formation*. Berne : Educa.ch. [Page Web] Consulté le 30 novembre 2015 dans <https://systemeeducatif.educa.ch/fr/standards-de-formation>
- Felouzis, G., & Charmillot S. (2012) *Les enquêtes PISA*. Paris : PUF.
- Forster, S. (2002). De la coordination de l'école primaire en Suisse romande. *Educateur, numéro spécial 'Un siècle d'éducation en Suisse romande (1)'*, 24-25.
- Gather-Thurler, M. (1998). Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives, In F. Cros (Ed.) *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation* (pp. 229-257). Paris : INRP.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes éducatives ?* Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). L'organisation du travail scolaire : la penser pour la faire évoluer. In M. Gather Thurler & O. Maulini, *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes éducatives ?* (pp. 1-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève : Service de la recherche sociologique.
- Landry, Françoise (Ed.). (2009). *A bonne école : quelques textes de Simone Forster en perspective*. Neuchâtel : IRDP.
- Lessard, C. & Meirieu Ph. (Ed.). (2008) *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Maradan, O. (2006). L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats : contexte général et perspectives pour les institutions de formation. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 133-151
- Maroy, C. et Demailly, L. (2004) : Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe. Quelles convergences ?, *Recherches Sociologiques*, XXXV(2), 5-24.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 42.
- Maroy, C. (2007). *Ecole, régulation et marché*. Paris : PUF.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck
- Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.
- Maulini, O. (2004). Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle. In Y. Lenoir, Y. & M.-H. Bouillier. *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 263-295). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Maulini, O. (2010a). *Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer*. Communication au colloque Ecoles en mouvement : tensions, défis et perspectives. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2010 b). *La formation des enseignants doit-elle normer les pratiques? Evolution de la question*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2015). L'État, c'est moi ? Instruction publique et autonomie des enseignants : des ambivalences aux conflits d'intérêt dans la profession. In R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel (Ed.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions* (pp. 171-185). Bern : Peter Lang.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.

- Merhan Rialland, F., Jorro, A., & De Ketele, J. -M. (2015). Introduction. Mutations éducatives et engagement professionnel. In F. Merhan, A. Jorro & J.-M. De Ketele (Ed.) *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Moreau, J., Nidegger, C., & Soussi, A. (2006). Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse. *Revue française de pédagogie*, 157, 43-53.
- Mornata, C. (2015). Le rapport su savoir des enseignants : complémentarité des dimensions épistémiques, identitaires et sociales. In V. Vincent, M.-F. Carnus (Ed.) *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles : De Boeck.
- OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris : OCDE.
- OCDE (2009). *Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires*. Paris : OCDE. [Page Web] Consulté le 30 novembre 2015 dans <http://www.oecd.org/edu/school/44568061.pdf>
- OCDE (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015*. Paris : OCDE. [Page Web] Consulté le 30 novembre 2015 dans <http://www.oecd.org/fr/edu/perspectives.htm>
- Périsset Bagnoud, D., Barthassat, M.-A. & Gather Thurler, M. (2006). De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Ed.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 231-248). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 45-48.
- Perrenoud, P. (1996). *L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale* (Québec), 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Ed.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles : De Boeck.
- Rayou P. et van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

- Roegiers, X. (2012). L'influence des épreuves standardisées internationales sur l'évolution des dispositifs et des représentations en matière d'évaluation des acquis des élèves, *Questions Vives*, 6(16).
- Soussi, A. (2008). *HarmoS: présentation générale, présupposés théoriques et impact des choix opérés*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe. Genève : Université de Genève.
- Tardif, M. (2005). Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaider pour un principe de responsabilité limitée. In C. Lessard & Ph. Meirieu (Ed.). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 189- 205). Bruxelles : De Boeck
- Tardif, M. (2008): Sciences de l'éducation, raison pédagogique et rationalité économique : faut-il vraiment diaboliser la réforme HarmoS ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30(1), 145-152.
- Tochon, F. V. (2011). Propos libres sur la formation des enseignants. Une entrevue avec François Victor Tochon. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*.
- Touraine, A. (2015). *Nous, sujets humains*. Paris : Seuil.
- UNESCO (2001). *Le nouveau métier d'enseignant*. Paris : UNESCO. [Page Web] Consulté le 30 novembre 2015 dans <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141868mo.pdf>
- UNESCO (2012). *Réforme du mécanisme UNESCO de coordination mondiale de l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO. [Page Web] Consulté le 30 novembre 2015 dans http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/temp/InfoNote_on_the_new_coordination_mechanism_FR.pdf
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- Varone F. & Jacob S. (2004) Institutionnalisation de l'évaluation et nouvelle gestion publique: un état des lieux comparatif. *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 271-292
- Varone, F. & Naharath, S. (2007). Les espaces fonctionnels comme changement d'échelles de l'action publique. In Faure, A., Leresche J.-Ph., Muller P. & Nahrath S. (Ed.) *Action publique et changements d'échelles : les nouvelles focales du politique* (pp. 235-249). Paris : L'Harmattan.

Curriculum Vitae

Informations personnelles

Nom et prénom: Tatzber Leyla
Date/lieu de naissance: 7 Juin 1966/Clermont Ferrand
Nationalité: Suisse-Française
Adresse: 789 ch de Vessy- Bois d'Ornex 2- 01 210 Ornex
E-mail: leyla.tatzber@gmail.com
Numéro fixe: 00 33 450 42 32 30
Numéro portable: 076.378.72.79

Situation actuelle

≡ **Enseignante/ primaire**
≡ **Doctorante: Directeur : Olivier Maulini**

Etudes suivies

-Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education Genève
(Didactique des langues – Didactique du français) 1991-2000
-Université Toulouse-le-Mirail 1984-1988
(Littérature allemande)

Diplômes obtenus

D.E.A : -Sciences de l'Education: mention recherche, didactique du français,
La poésie de René Char: une approche de lecture 2001
Sous la direction de Jean-Paul Bronckart mars
Licence -Sciences de l'Education, *Méthodologie et/ou éclectisme* 2000
Sous la direction de Jean-Paul Bronckart
Demi-licence: -littérature allemande 1988
Certificats:
-Perfectionnement en Méthodologie de l'Enseignement du
français langue étrangère (Université de Genève)
-Stratégies d'apprentissage (C.E.P)
-Certificat: Gestion Mentale (C.E.P)
-Certificat: Programmation neurolinguistique (C.E.P)
-Baccalauréat A2 (Philosophie & Langues)

Parcours professionnel et de formation

Enseignement primaire 1994-2015
Titulaire de classe
Formatrice de terrain 2006-2013
Jurée du Prix Rilke Été 2006
Jurée d'examens DELF.DALF 1995-1998
Enseignement du français (A.G.E.P)
D.E.L.F-D.A.L.F:
Centre Coop 1993-94
Ecole A.S.C: 1994-1996
Sight & Sound Formation 1997
Cours Industriels de Genève (IFAGE) 1995-1998

Publications

Romans

-*Tache de Beur*, 156 p. Ed de l'Hèbe, Lausanne, 2008

-*Peut mieux faire*, 158 p.
Ed. de l'Hèbe, Charmey, 2010.

-*Rondes*, 151 p.
Ed. de l'Hèbe, Charmey, 2010.

-*Entretiens dans la montagne (à paraître)*
(exposés à la galerie de l'Univers à Lausanne)

Extraits publiés

Identité en trompe l'oeil – 10 p. Expressions
maghrébines, Centre Dona i Literatura
Facultat de Filologia
Universitat de Barcelona, 2008.

Articles littérature publiés

1-*Saramago : Tous les noms* – No 3, sept 2001, Pessoa/ revue culturelle bilingue.

2-*Lisboa – Bistrot* – No 4, décembre 2001 Pessoa/revue culturelle bilingue

3-*Luckka Koscak – Portrait d'une œuvre* No 15 , Septembre 2004, Pessoa/ revue
culturelle bilingue.

4-*Le salon : c'est l'obstruction qui fait la révolution* – No 19, septembre 2005, Pessoa/
revue culturelle bilingue.

5-*Hic parade des écoliers*, Educateur, No 4, 31 mars 2006.

6-*Rumeur, caricature et révérence* No 21, mars 2006, Pessoa/ revue culturelle bilingue

7-*Une lettre venue de loin !* (activité d'écriture épistolaire – école des Grottes / école de
Niamia-Mali) No.2, février 2007, Educateur.

8-*Il dit oui avec le coeur – Des élèves en difficultés ?* No 2, février 2008

Productions d'outils Pédagogiques

1-Mallette lecture: *activités de lecture/écriture*
expérience menée à l'Ecole des Grottes avec des élèves de 3P présentant des
difficultés de lecture.

2-*Livre collectif d'élèves : Comme une larme dans l'océan*,
sem/documentation/ documents/ lecture

3- Mallette lecture (en cours de parution) : « Cadavre exquis » : rédaction collective par
tous les élèves des classes primaire de l'école des Croupettes- 2010
Les manuscrits illustrés sont déposés à la bibliothèque du quartier et feront prochainement
l'objet d'une séquence didactique au CRDP.

Courts-métrages/éducation

1-*L'invitation au voyage : un film sans moi* – école des Croupettes
Service d'éducation aux médias avril 2009

2-*Qui se ressemble, s'assemble* – Festival du film S.E.M productions,
Ecole des Grottes, Avril 2008

3-*Jiji*- Festival du film S.E.M productions, Hommage à J.J Rousseau. Mai 2012 –
Prix de la meilleure réalisation -

4- *L'enfant et les sortilèges*, en collaboration avec Jacques Probst
de M. Ravel. Opéra par des élèves de 4.P. Juin 2010

Enregistrement Film:

SEM. Productions : <http://sem/dip/> - *L'enfant et les Sortilèges*

Télévision : *Chiens-chats, etc.* émission en classe de 5.P
Léman bleu 2010

Productions
film pédagogique:

Pédagogie par le théâtre : *l'enfant et les sortilèges*,
S.E.M Productions (en projet au SEM)