

« Mémoire de fin d'études à la HEP-VS »

*La contribution de la Haute école pédagogique
du Valais dans la prévention du burn out
des enseignants*

Auteure : Perruchoud Laurence

Directrice de mémoire : Truffer Moreau Isabelle

St-Maurice, le 16 février 2009

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes suivantes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail :

- Notre directrice de mémoire, Mme Truffer Moreau, pour le temps, le soutien et l'accompagnement consacrés tout au long de l'élaboration du travail ;
- les enseignantes du thème 8.9, Mme Périsset et Mme Jacquemet, pour le temps consacré à l'orientation du travail ;
- Mme Perruchoud Christine, Mme Fournier Marie-Lucie, M. Fournier Daniel et M. Fournier David pour le temps consacré à la relecture du travail.

Résumé

Le monde du travail peut être, aujourd'hui, source de souffrance dans bien des métiers. En effet, différentes contraintes pouvant engendrer du stress y sont présentes. Depuis quelques années, des chercheurs ont mis en lumière le syndrome d'épuisement professionnel, aussi connu sous le terme de burn out, présent dans le métier d'enseignant. Ce syndrome apparaît lorsque l'individu ne parvient plus à gérer son stress qui l'épuise. Ainsi, une compréhension de la pénibilité a permis d'identifier quelques sources de stress propres au métier d'enseignant pouvant conduire au burn out.

Le but de ce travail est de comprendre ce qu'apporte la formation de la Haute école pédagogique du Valais aux futurs enseignants valaisans pour prévenir l'apparition du burn out. Pour ce faire, différentes étapes ont été utiles. Tout d'abord, la lecture des descriptifs des thèmes de la HEP a permis de relever les champs professionnels paraissant les plus complets quant à la prévention du burn out et ceux traitant des facteurs de pénibilité les plus en lien avec notre expérience personnelle. Deux champs professionnels ont ainsi pu être choisis. Une fois ce choix effectué, les descriptifs des thèmes de ces deux champs ont été analysés à la lumière de différents facteurs de pénibilité propres à l'enseignement. Cette analyse de contenu a permis de comprendre la contribution de la HEP-VS dans la prévention du burn out.

Mots-clés : Pénibilité, stress, burn out, pratique réflexive.

Table des matières

1	Introduction	5
1.1	Les intérêts, les motivations personnelles et les buts visés.....	5
1.2	La délimitation du sujet.....	5
2	La problématique	6
2.1	La pénibilité en général.....	6
2.1.1	Les définitions.....	6
2.1.2	Quelques chiffres.....	6
2.1.3	L'apport de deux modèles	7
2.2	Le métier d'enseignant	9
2.3	La formation HEP.....	10
3	Le cadre conceptuel.....	13
3.1	L'approfondissement de la notion de pénibilité	13
3.1.1	Les différentes sortes de pénibilité	13
3.1.2	La pénibilité du métier d'enseignant.....	16
3.2	Le burn out.....	20
3.2.1	L'historique de la notion.....	20
3.2.2	Différencier le burn out de notions proches	21
3.2.3	Les éléments favorisant le burn out	23
3.2.4	Les dimensions du burn out	24
3.2.5	Le burn out et la relation d'aide	25
3.3	La pratique réflexive	25
4	La question de recherche et les hypothèses.....	27
5	La méthode de recherche.....	28
6	L'analyse et l'interprétation des résultats.....	30
6.1	Analyse et interprétation du champ 7	30
6.1.1	Analyse des résultats pour le degré élémentaire.....	30
6.1.2	Analyse des résultats pour le degré moyen	30
6.1.3	Interprétation des résultats	31
6.2	Analyse et interprétation du champ 8.....	32
6.2.1	Analyse des résultats	32
6.2.2	Interprétation des résultats	32
7	La conclusion et l'analyse critique.....	35
7.1	Synthèse	35
7.2	Pour conclure.....	36
7.3	Retour critique.....	36
7.4	Limites du travail	36
7.5	Perspectives et prolongements possibles	36
8	Références bibliographiques	37
9	Liste des annexes	41

1 Introduction

1.1 *Les intérêts, les motivations personnelles et les buts visés*

Différentes étapes ont été utiles avant de pouvoir formuler une question de départ : dans un premier temps, la musique paraissait un domaine intéressant. Cet intérêt concernait les impacts que la musique pouvait avoir sur les apprentissages des enfants. Cependant, cette idée a rapidement dû être oubliée, car il est difficile de mesurer l'effet de la musique sur des apprentissages. Cette hypothèse a été confirmée par la responsable du thème 8.9.

Le thème du burn out est apparu suite à la présentation d'un exposé portant sur la pénibilité du métier, exposé présenté à la HEP-VS. Les différents apports théoriques reçus ont été interpellants et une remise en question sur la vision du métier a ainsi pu être établie. Une vision négative de l'enseignement est apparue et, face à cette dernière, différentes questions sont nées : pourquoi les enseignants tiennent-ils à ce métier ? Comment peuvent-ils s'épanouir dans leur profession ? Que mettent-ils en place pour faire face aux difficultés du quotidien ? La décision de travailler ce thème afin de mieux comprendre le monde des enseignants a alors été clairement prise.

Plusieurs raisons personnelles ont justifié le choix du sujet du burn out. Durant les différents travaux d'été, nous avons pris conscience du fait que, quelles que soient les activités fournies, il y a toujours des éléments vécus péniblement par le travailleur. De plus, par peur du jugement des autres (supérieurs hiérarchiques, collègues, parents d'élèves, élèves etc.), le travailleur est très souvent conduit à fournir un travail démesuré et inutile pour se donner bonne conscience. De là s'ensuit, pour le travailleur, une quasi-impossibilité de dissocier les temps de travail des temps de loisirs.

Le thème du burn out a aussi été choisi pour une autre raison. Si l'enseignant en formation dispose de plusieurs aides pour faire face au stress (praticiens-formateurs, enseignants de la HEP, autres étudiants et théorie abordée durant les cours), l'enseignant diplômé, lui, est seul dans sa classe pour gérer son stress. Pour que l'enseignant puisse faire face à cette situation, il doit utiliser des méthodes précises de lutte contre le stress. Ces considérations nous mènent à la question de départ suivante : le programme de formation offert aux enseignants valaisans permet-il de réduire la pénibilité du métier ?

Pour répondre à cette question, nous allons analyser le plan étude de la HEP-VS à la lumière des différents facteurs de pénibilité présents dans le métier d'enseignant. Cette analyse permettra de mettre en évidence les outils qui luttent contre la pénibilité et qui, pour le travailleur, réduisent le risque de développer un burn out. Le but final de cette démarche est de se donner les moyens de mettre une barrière entre travail et loisirs et d'associer travail et bien-être.

1.2 *La délimitation du sujet*

Dans le cadre du mémoire, le point de vue psychologique sera adopté. D'une part, c'est celui qui semble le plus riche en informations et, d'autre part, c'est celui dont les apports théoriques paraissent les plus adaptés aux questions. Suite aux différentes lectures effectuées, nous avons remarqué que plusieurs auteurs se sont intéressés à la pénibilité du travail et au burn out en général. Cependant, peu de travaux font directement référence à l'enseignement. Nous allons d'abord mettre la pénibilité du métier en relation avec le burn out. Ensuite, nous analyserons le plan étude de la HEP-VS. Ce travail nous permettra de comprendre la contribution de cette école à la lutte contre le burn out des enseignants.

2 La problématique

2.1 La pénibilité en général

La pénibilité au travail est un sujet récent de débat public et pourtant, la notion décrit une situation qui n'est pas nouvelle ; elle renvoie à la conception du travail qu'une société se fait, à la place de l'homme dans le processus productif et à l'équilibre acceptable entre les sacrifices individuels consentis pour la collectivité par la fourniture de sa force productive et la satisfaction des besoins individuels et familiaux procurée par le travail. (Poisson, 2008, p. 13)

Autrefois, la pénibilité portait sur les atteintes physiques que subissait le travailleur (Poisson, 2008). Il était donc aisé de mesurer les dégâts que produisait le travail. Cependant, depuis quelques années, certains chercheurs ont mis en lumière les atteintes psychiques que pouvait induire le travail (Poisson, 2008). Ces dernières seront développées dans la suite de ce travail.

2.1.1 Les définitions

Les lectures effectuées ont permis d'approcher différentes façons de définir le terme de pénibilité. Si cette expression semble courante, elle paraît, selon la littérature, difficile à cerner. Voici quelques tentatives de définition :

- ❖ Thierry Debrand, chercheur économiste à l'Institut de recherche et documentation en économie de la santé, n'arrive pas à poser de définition du terme pénibilité, car il s'agit, selon lui, « d'une rencontre entre une personne, son histoire et son emploi » (Poisson, 2008, p.50). Pour lui, la pénibilité se limite à une « interaction » (p. 50).
- ❖ Ellen Imbernon (Poisson, 2008) comprend l'absence de définition car, selon elle, il s'agit d'une notion « individu-dépendante » (p. 50).
- ❖ Franck Héas (Poisson, 2008), maître de conférence à la faculté de droit et des sciences politiques de l'Université de Bretagne-Sud, dégage une définition de la pénibilité provenant indirectement de l'état du droit. La voici :

La pénibilité serait une situation de travail dans laquelle la santé ou l'intégrité physique ou mentale du travailleur pourrait apparaître altérée à plus ou moins longue échéance. La pénibilité résulterait donc de conditions particulières dans lesquelles la prestation de travail est fournie, de telle sorte qu'une exposition prolongée à ce type d'environnement serait nécessairement préjudiciable à l'état de santé du salarié. (p. 51)

2.1.2 Quelques chiffres

En France

Poisson (2008) fait l'état des lieux sur la manière dont les personnes actives se sentent face à leur métier : une enquête de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE, 2002, cité par Poisson, 2008) a démontré que 20% des personnes actives âgées entre 15 et 64 ans qui rencontraient des problèmes de santé, les attribuaient à leur travail. Deux catégories principales signalaient ce type de problème : les agriculteurs et les ouvriers.

Une étude de la direction de l'animation, de la recherche et des statistiques du ministère chargé du travail a indiqué que 44% des personnes actives sont gênées par leurs conditions de travail (DARES, 2007, cité par Poisson, 2008).

Poisson (2008) avance que 40'000 troubles musculo-squelettiques et 5'000 à 6'000 lombalgies sont déclarés chaque année et reconnus comme maladie professionnelle. À moyen terme, les travailleurs arrivant en fin de vie active sont pris dans un « processus d'exclusion » (p.63), c'est-à-dire qu'ils sont pris en charge par l'invalidité ou ils deviennent inaptes au travail. À l'âge de la retraite, les travailleurs peuvent être victimes d'arthrose et d'incapacités motrices.

Au Royaume Uni

En 2006, le coût du stress a été évalué à 10% du produit national brut (PNB), ce qui représente 160 milliards de dollars américains (Health and Safety Executive, cité par Poisson, 2008). 13,8 millions de journées ont été perdues en raison de stress excessif.

Au Canada

En 2001, un sondage a démontré que 62% des Canadiens se sentent stressés au travail. Pour cette raison, 500 000 travailleurs restent à la maison en arrêt pour cause de maladie (Poisson, 2008). Les dépenses liées au stress représenteraient 13 à 14 milliards de dollars canadiens par année.

En Suisse

En 2006, 262 383 nouveaux cas d'accidents professionnels ont été dénombrés. Ce chiffre indique que 73 travailleurs sur 1000 travailleurs à plein temps en sont victimes (Tabin, Probst & Waardenburg, 2008).

Graf, Korn, Krieger, Mücke, et Zölch (2007) rapportent que 31% des personnes actives se disent atteintes dans leur santé en raison du travail. Elles mentionnent être touchées par des douleurs dorsales, du stress et des douleurs musculaires.

2.1.3 L'apport de deux modèles

Au début des années 80 (Conne-Perréard, Glardon, Parrat, & Ussel, 2001), deux modèles portant sur « les facteurs de risque liés aux conditions de travail » (p.24) sont nés. Ces modèles ont permis de comprendre les liens entre les « phénomènes sociaux et psychologiques du travail » (p.24) et l'apparition de différentes maladies.

a) Le modèle de Karasek

Ce modèle « repose sur l'hypothèse qu'une situation de travail qui se caractérise par une combinaison de demandes psychologiques élevées et d'une autonomie décisionnelle faible augmente le risque de développer un problème physique ou mental » (Gonik, Kurth & Boillat, 2000, p. 51). Quelques définitions s'imposent.

- ❖ **Les demandes psychologiques** : il s'agit du fait d'avoir une grande quantité de travail à fournir, une exigence mentale élevée ainsi que de fortes contraintes de temps liées au travail (Gonik *et al.*, 2000).
- ❖ **L'autonomie décisionnelle** : il s'agit de la possibilité de prendre des décisions au sujet de son travail et, surtout, de la possibilité d'être créatif et de développer ses habiletés (Gonik *et al.*, 2000).

La combinaison entre une faible autonomie décisionnelle et une forte demande psychologique est appelée « tension au travail » (Gonik *et al.*, 2000, p. 51). Nous retrouvons de plus en plus ce type de situation pénible. En 1991, 25% de la population active européenne connaissait ce genre de phénomène. Cinq ans plus tard, en 1995, la proportion était de 30% (Conne-Perréard *et al.*, 2001) !

À la fin des années 80, un nouveau concept vient compléter le modèle de Karasek : le soutien social (Johnson & Hall, 1988 ; Johnson, Hall & Theorell, 1989 ; Johnson, Fredlund, Hall, Theorell & Stewart, 1996, cité par Conne-Perréard *et al.*, 2001). Ce nouveau terme concerne le fait de bénéficier de soutien technique, d'appui hiérarchique et de l'aide entre collègues. L'isolement au travail a des répercussions sur la santé.

b) Le modèle de Siegrist

Dans les années 90 (Chouanière, 2006), un nouveau modèle se développe : le modèle de Siegrist. Ce dernier met un nouvel accent : la reconnaissance (Conne-Perréard *et al.*, 2001). Ce modèle « repose sur l'hypothèse qu'une situation de travail caractérisée par une combinaison d'efforts élevés et de faibles récompenses s'accompagne de réactions pathologiques sur le plan émotionnel et physiologique » (Conne-Perréard *et al.*, 2001, p. 27).

Les efforts élevés ont deux sources (Conne-Perréard *et al.*, 2001) : l'effort extrinsèque et intrinsèque.

L'effort extrinsèque comprend des contraintes de temps, des interruptions dans le travail, des responsabilités, des heures supplémentaires, des charges physiques, des augmentations d'exigences (Conne-Perréard *et al.*, 2001.).

L'effort intrinsèque est dû à « un engagement excessif de la personne dans son travail » (p. 27).

Les faibles récompenses s'évaluent en fonction du salaire, de l'estime, du soutien, des traitements injustes et des aspects liés au statut du travailleur (Conne-Perréard *et al.*, 2001.).

c) Les répercussions du travail sur la santé des travailleurs

Certains auteurs (Conne-Perréard *et al.*, 2001) se sont intéressés aux répercussions que le travail pouvait engendrer sur la santé du travailleur. Les voici :

❖ Les répercussions comportementales et psychophysiologiques

Sécrétion accrue d'adrénaline et de cortisone, troubles fonctionnels (somatisation), baisse des capacités intellectuelles (mémoire et concentration), fatigue et irritabilité, modification de la personnalité, troubles du sommeil, réactions anxiodépressives, baisse de libido. Elles provoquent et/ou interagissent avec des comportements individuels à risque : sédentarité, tabagisme, réduction des loisirs, abus d'alcool et de médicaments, absentéisme, problèmes familiaux, isolement. (p. 29)

❖ Les pathologies réversibles

« Maladies psychosomatiques, hypertension artérielle, anxiété généralisée, troubles d'adaptation, alcoolisme et abus de substances, maladie dépressive, stress post-traumatique » (p. 29).

❖ Les atteintes irréversibles

« Incapacités permanentes sévères, mortalité prématurée (maladies cardio-vasculaires, suicide) » (p. 29).

❖ Le burn out

Bédard et Duquette (1998, cité par Canouï & Mauranges, 2004) présentent une autre forme de maladie due au travail. Il s'agit du burn out ou du syndrome d'épuisement professionnel. Ils en donnent la définition suivante : « L'épuisement professionnel est une expérience psychique négative vécue par un individu, qui est liée au stress émotionnel et chronique par un travail ayant pour but d'aider les gens » (p. 16).

Selon l'Association nationale de médecine du travail et d'ergonomie du personnel des hôpitaux (s.d., cité par Poisson, 2008), un travail est qualifié de pénible s'il est source de contraintes relatives aux types d'activités physiques, environnementales ou organisationnelles pouvant atteindre le travailleur dans sa santé. Comme le soulignent Peters et Mesters (2007), lorsque l'individu est face à de telles situations, son organisme est stimulé et le travailleur doit alors agir sur son environnement pour retrouver un état d'équilibre et ainsi diminuer le stress lié à cet environnement. Cependant, il arrive que l'organisme soit surstimulé et qu'il ne parvienne pas à retrouver cet équilibre. C'est à ce moment que le travailleur est face à des difficultés de santé. Il peut alors risquer une dépression, une décompensation psychologique ou physique ou encore le burn out. Ainsi, les contraintes relevées dans le métier deviennent sources de stress pour le travailleur de telle manière que si ce stress est mal géré et de durée prolongée, il va conduire l'individu au burn out. Les enseignants, les employés et cadres, les directeurs des ressources humaines, les travailleurs sociaux, les médecins, les infirmières et les policiers sont particulièrement touchés par ce phénomène (Peters & Mesters, 2007). Mais, qu'en est-il du métier d'enseignant ?

2.2 Le métier d'enseignant

Selon certains auteurs (Gelin, Rayou & Ria, 2007), le métier d'enseignant n'est pas toujours un long fleuve tranquille. Ils estiment que l'enseignant a une « quadruple activité » (p. 41) : « celle de faire apprendre les élèves, celle de contrôler leurs comportements pendant leur apprentissage et celle d'estimer simultanément et donc sans possibilité de recul, les effets de sa propre intervention sur leurs activités » (p. 42). Enfin, une activité un peu moins visible est « celle de la préparation des cours » (p. 41).

L'enseignement a un « caractère dynamique et imprévisible » (Doyle, 1986, cité par Gelin *et al.*, 2007, p. 41). Au sein de la classe se déroulent certains événements simultanément, rapidement, et avec une certaine immédiateté. L'enseignant doit pouvoir gérer ces imprévus.

Enfin, selon ces mêmes auteurs (Gelin *et al.*, 2007), l'enseignement tend vers une complexification, c'est-à-dire que les tâches s'alourdissent. L'enseignant doit maîtriser différentes compétences pour faire face à cette réalité : « Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et des savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possibles les apprentissages » (Rayou & van Zanten, 2004, cité par Gelin *et al.*, 2007, p. 42).

Cette description met en évidence deux paradoxes (Gelin *et al.*, 2007). Le métier est caractérisé par l'immédiateté des activités en classe mais aussi par la prévisibilité et l'immuabilité de la forme scolaire basée sur « un dispositif organisationnel et institutionnel identique depuis des décennies » (Gelin *et al.*, 2007, p. 42). De même, l'enseignement

comporte une dimension « interactive et sociale » (p. 42). Ce métier se rapproche donc « des métiers d'interactions dans lesquels la relation de service et la relation d'aide et de collaboration sont importantes : concertations et conseils de tous ordres, projets éducatifs pluridisciplinaires, relation avec les parents d'élèves ou avec des partenaires extrascolaires etc. » (Gelin et *al.*, 2007, pp. 42-43). « Le travail des enseignants apparaît alors à la fois comme un travail normé par le contexte de l'organisation scolaire et comme un travail professionnalisé qui fait appel aux compétences, à l'initiative et au sens de la responsabilité de l'enseignant » (Maroy, 2006, cité par Gelin et *al.*, 2007, p. 43).

Plusieurs enquêtes ont démontré que les enseignants étaient confrontés à différentes sources de stress (Faessler & Moulin, 2005). Depuis les années 1990, près de dix enquêtes ont été établies sur ce sujet. Il en ressort un « certain malaise à propos de la fonction d'enseignant » (Faessler & Moulin, 2005, p. 38). En 2001, une enquête a été réalisée avec la participation de huit cents enseignants fribourgeois et a démontré que 2.24% des personnes interrogées signalaient un burn out élevé (Faessler & Moulin, 2005). Un burn out moyen touchait 88.11% des personnes interrogées.

Suite à cette brève description de l'enseignement et compte tenu de l'enquête fribourgeoise de 2001, une question nous intéresse : au vu de l'actuel monde du travail, quelle formation les enseignants reçoivent-ils ? Leur formation les prépare-t-elle à faire face à la pénibilité du métier et à gérer leur stress pour prévenir le burn out ?

2.3 La formation HEP

Dès le début des années 1990, l'idée d'adapter l'enseignement aux exigences sociales se fait voir (Périsset Bagnoud, 2002). Cette nouvelle formation devrait prendre en compte :

L'intégration et la prise en compte des enfants différents, handicapés, migrants ou encore issus de milieux défavorisés, une professionnalisation accrue des enseignants et une autonomie théoriquement concédée dans la gestion des activités de formation et d'apprentissage, une formation continue de haut niveau afin d'ajuster les pratiques professionnelles aux nouveautés pédagogiques et didactiques ; enfin, des ajustements aux besoins de l'économie et de l'industrie par une scolarisation générale renforcée. (Périsset Bagnoud, 2002, p. 84)

Comme le souligne Périsset Bagnoud (2002), la formation HEP vise une professionnalisation du métier, c'est-à-dire, une formation d'enseignants autonomes, capables de gérer leur classe. Ainsi, l'enseignement n'est plus considéré comme un métier, mais comme une profession (Perrenoud, 2006). Un professionnel est tenu de mobiliser ses connaissances pour assumer une réalité qui n'est pas toujours attendue. Pour ce faire, il doit user des savoirs dont il dispose (Perrenoud, 2006) et développer de nouvelles connaissances. Ainsi, nous remarquons que l'enseignant ne doit pas appliquer une recette prescrite comme le feraient les personnes exerçant un métier, mais qu'il doit inventer des solutions aux problèmes qu'il rencontre. C'est ici la clé d'une professionnalisation. L'enseignant devient un professionnel responsable et autonome qui, pour Perrenoud (2006), doit développer la pratique réflexive.

La formation HEP-VS propose 8 champs différents (Haute école pédagogique [HEP], 2002) :

- ❖ société et institution ;
- ❖ école et développement ;
- ❖ organisation de la vie et du travail scolaire ;

- ❖ planification-réalisation-évaluation ;
- ❖ développement de l'enfant et hétérogénéité ;
- ❖ enseignements généraux et interdisciplinarité ;
- ❖ enseignements spécifiques aux degrés élémentaire et moyen ;
- ❖ le praticien réflexif.

Le premier champ cité, société et institution, aborde les éléments politiques et économiques de l'éducation par la présentation des différents systèmes scolaires suisses et étrangers (HEP, 2002). La sociologie de l'école apparaît aussi. Il s'agit de présenter les différents acteurs qui entourent l'enseignant. Ce champ décrit les spécificités de chaque acteur et les interactions qui en résultent. L'étudiant se plonge ensuite dans la philosophie et dans l'historique de l'éducation. Ce champ suit l'objectif suivant :

« Situer l'école dans sa relation avec la société. Intégrer dans son enseignement l'influence des facteurs culturels, sociaux et économiques ainsi que les fondements philosophiques et historiques de l'éducation » (HEP, s.d.-b, p. 1).

En ce qui concerne le deuxième champ, école et développement, l'étudiant apprend les différents éléments à travailler dans le contexte de l'éducation avec les acteurs concernés (HEP, 2002). Il vise l'objectif suivant :

« Organiser, gérer et évaluer des projets existants et innovants en collaboration avec les divers partenaires de l'école. Travailler en équipe, coopérer, collaborer à la gestion de son école » (HEP, 2004, p. 1).

Le troisième champ concernant l'organisation de la vie et du travail scolaire traite des différents moyens pour communiquer au sein d'un groupe et de la gestion de classe (HEP, 2002). Il vise l'objectif suivant :

« Créer des conditions de travail favorisant l'enseignement, l'apprentissage et les échanges au sein de la classe. Prendre en compte les dimensions communicationnelles et éducatives dans la classe » (HEP, 2005b, p. 1).

Le champ quatre concerne la planification, la réalisation et l'évaluation du travail. Dans ce champ, l'enseignant apprend les différentes théories éclairant le processus d'apprentissage et la manière de planifier et d'évaluer les activités (HEP, 2002). Il développe aussi des moyens et des outils pour enseigner. Enfin, l'étudiant apprend à suivre et à évaluer les enfants dans leur processus d'apprentissage. Ce champ poursuit l'objectif suivant :

« Concevoir, construire, gérer évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève » (HEP, s.d.-a, p. 1).

Le champ cinq initie l'enseignant au développement de l'enfant et à la gestion de l'hétérogénéité dans les classes (HEP, 2002). Ce sont donc les étapes du développement de l'enfant qui sont traitées. Ce champ poursuit l'objectif suivant :

« Repérer et répondre aux besoins des élèves nécessitant une prise en charge particulière en tenant compte des stades de leur développement » (HEP, 2008e, p. 1).

Le champ six aborde les enseignements généraux et l'interdisciplinarité en proposant les thèmes suivants : musique, langue, mathématiques et sciences, art et culture, religion et, enfin, santé (HEP, 2002). Ce champ poursuit l'objectif suivant :

« Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique » (HEP, 2008d, p. 1).

Le champ sept est particulier. Il est divisé en deux parties : l'une concerne l'enseignement dans les degrés élémentaires et l'autre, dans les degrés moyens (HEP, 2002). Dans chacun des cas, ce sont les didactiques qui sont développées. Les étudiants du degré élémentaire abordent les didactiques de la langue, des mathématiques, de l'environnement, de l'éducation physique, de la musique/rythmique, des activités créatrices et manuelles et des arts visuels. Ceux du degré moyen abordent les didactiques suivantes : la langue d'enseignement, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie, la seconde langue, l'éducation musicale, les activités créatrices et les arts visuels. Ces didactiques permettent aux étudiants d'obtenir des informations sur les méthodes d'enseignement spécifiques à chaque branche. Ce champ poursuit les objectifs suivants :

Elémentaire :

« Maîtriser les disciplines spécifiques à enseigner au degré élémentaire et leurs didactiques » (HEP, 2008h, p. 1).

Moyens :

« Maîtriser les disciplines spécifiques à enseigner au degré moyen et leurs didactiques » (HEP, s.d.-b, p. 1).

Le dernier champ est le praticien réflexif. L'étudiant apprend à cerner la profession d'enseignant dans les différentes situations de la vie quotidienne et développe des moyens pour y faire face (HEP, 2002). Ce champ vise l'objectif suivant :

« Développer des aptitudes à la réflexion dans l'action et sur l'action en vue d'une professionnalisation. Développer des aptitudes à la connaissance de soi dans une perspective durable. Lire et analyser les recherches scientifiques et en tirer profit pour et dans sa pratique professionnelle. Connaître et utiliser différentes démarches afin de choisir celles qui conviendront aux objets de recherche et/ou à la réflexion » (HEP, 2005a, p. 1).

La formation HEP ne se limite pas à une formation théorique. En effet, au cours de leur cursus, les étudiants participent à plusieurs stages pratiques. Ces derniers devraient permettre aux étudiants de viser les objectifs suivants:

Stage 101(HEP, 2008f) :

- ❖ « Prendre conscience de la complexité du métier » (p. 1).

Stage 201 (HEP, 2008a) :

- ❖ « Evaluer l'enseignement et l'apprentissage » (p. 1).
- ❖ « Prendre une option d'orientation vers une formation dans les degrés élémentaire ou moyen » (p. 1).

Stage 301 (HEP, 2008g) :

- ❖ « Planifier et réaliser des situations d'enseignement/apprentissage avec pertinence et rigueur en fonction des didactiques spécifiques » (p. 1).

❖ Stage 401 (HEP, 2008b) :

- ❖ « Favoriser des situations de communication bénéfiques, mettant en présence différents partenaires de la situation scolaire » (p. 1).
- ❖ « Planifier, réaliser et évaluer des situations d'enseignement/apprentissage en fonction des didactiques spécifiques et objectifs de formation liés à la communication » (p. 1).
- ❖ « Utiliser le duo stagiaire, comme espace d'expériences et de réflexion autour de la situation particulière qu'est la communication entre collègues » (p. 1).

Stage 402 (HEP, 2009d) :

- ❖ « Agir et communiquer dans un champ professionnel extra-scolaire » (p. 1).
- ❖ « Comparer des champs professionnels extra-scolaires et scolaires » (p. 1).

Stage 501 (HEP, 2009a) :

- ❖ « Observer l'hétérogénéité des élèves et envisager des moyens de la gérer » (p. 1).

Stage 601 (HEP, 2009c) :

- ❖ « Gérer la classe de manière indépendante en tenant compte des contraintes de la situation scolaire et optimiser ses compétences de gestion autonome en vue du stage 602 » (p. 1).
- ❖ « Porter un regard critique sur son activité professionnelle en pensant à la gestion de sa propre classe et la faire évoluer » (p. 1).
- ❖ « Incarner le rôle du/de la futur-e enseignant-e » (p. 1).

Stage 602 (HEP, 2009b) :

- ❖ « Actualiser les différentes compétences que vise la formation initiale en étant responsable de la gestion de classe » (p. 1).

Les différents objectifs visés par ces stages montrent que la HEP estime que le métier d'enseignant est un métier complexe. Les étudiants semblent développer un bagage important durant leurs stages pratiques.

3 Le cadre conceptuel

3.1 L'approfondissement de la notion de pénibilité

3.1.1 Les différentes sortes de pénibilité

Selon Poisson (2008), deux types de pénibilité peuvent être distingués :

- ❖ « La pénibilité perçue comme un facteur de réduction de l'espérance de vie ou de dégradation de la santé » (p. 51).
- ❖ « La pénibilité perçue comme une manifestation de souffrance » (p. 51).

Selon Régis Mollard (s.d., cité par Poisson, 2008), les deux types d'approche sont possibles : pour lui, la pénibilité peut expliquer une accumulation de fatigue dans la profession et des astreintes pouvant nuire à la santé des travailleurs.

Dômont (s.d., cité par Poisson, 2008) soutient plutôt la première définition, en considérant:

Qu'au plan individuel, la pénibilité est une réponse psychophysiologique adaptative à une sollicitation (nature, durée, intensité,...) et qu'au plan collectif, la pénibilité consiste en des impacts sanitaires de l'organisation du travail (*management*, horaires,...) et des conditions de réalisation des tâches (relations professionnelles, maîtrise des risques,...). (p. 51)

Cette approche est confirmée par l'Association nationale de médecine du travail et d'ergonomie du personnel des hôpitaux (Poisson, 2008) qui définit la pénibilité de la manière suivante :

Le travail est perçu comme pénible s'il expose le travailleur de façon habituelle à une ou plusieurs contraintes qu'elles soient inhérentes aux types d'activités physiques réalisées, qu'elles soient environnementales ou organisationnelles mais susceptibles de causer désagrément, fatigue ou souffrance physique ou psychique. (p. 52)

La pénibilité peut se manifester à différents niveaux. Tout dépend de ce qui est vécu difficilement dans la vie professionnelle. Poisson (2008) a établi cinq types de pénibilité.

❖ La pénibilité physique

Ce type de pénibilité est facilement quantifiable (Poisson, 2008). Il provient de trois sources principales:

- a) « L'existence de contraintes physiques » (p. 62) : le fait de porter de lourdes charges, d'être fréquemment soumis à des situations climatiques extrêmes, au bruit ou à la chaleur sont des exemples constituant cette première source (Poisson, 2008).
- b) « La cadence ou le rythme de travail imposé » (p. 62) : le travail en horaire alternant, le travail de nuit, le travail en horaire atypique (les horaires standards sont définis par les critères suivants : heures effectuées entre 5h00 et 23h00, durée hebdomadaire de 33 à 44 heures, présence de deux jours de repos consécutifs par semaine, travail sur 5 jours de 5 heures quotidiennes au minimum) ou le travail à la chaîne peuvent être des sources de pénibilité.

Les répercussions de cette deuxième source de pénibilité sur la santé des travailleurs sont les suivantes (Poisson, 2008) : troubles du sommeil et de la digestion ou fatigue continue. A long terme, les troubles sont plus alarmants et peuvent conduire à des risques cardiovasculaires. Le travail à la chaîne provoque en particulier des troubles physiques, car les mêmes muscles sont sollicités de manière importante.

- c) « L'exposition à des agents toxiques » (p. 66) : ce type de pénibilité a des répercussions sur la santé du travailleur. Ce dernier n'a pas forcément conscience de souffrir au travail et ressent donc moins la pénibilité de son environnement.

Selon l'étude rapportée par Poisson, même si les progrès technologiques ont permis d'alléger la charge de travail, la cadence et le rythme de travail ont augmenté.

❖ La pénibilité psychique ou mentale

Il s'agit ici d'une souffrance qui a pour origine une charge extrêmement lourde et pesante pour la pensée du travailleur. Ce dernier peut même voir sa santé psychique ou mentale

altérée. Différents facteurs peuvent être cause de ce type de pénibilité (Poisson, 2008, pp. 67-72) :

- le harcèlement ;
- l'isolement ;
- le travail rendu impossible en raison des délais impartis ou de la nature de la mission ;
- l'absence de moyens d'intervention ;
- le stress ;
- la précarité ;
- la confrontation à des situations humainement difficiles.

❖ La pénibilité relationnelle

Selon Jacques Turck (s.d., cité par Poisson, 2008), directeur du service pour les questions familiales et sociales de la Conférence des évêques de France, ce type de pénibilité comporte trois aspects: « les relations hiérarchiques, l'absence de participation à la stratégie, l'absence d'espace de convivialité » (p. 73).

En ce qui concerne le premier aspect, il s'agit du fait que les supérieurs ont parfois tendance à dénigrer l'employé en relevant plus facilement ce que l'employé exécute mal. Ce type de relation amène parfois l'employé à perdre sa propre estime et à douter de lui-même.

« L'absence de participation » (p. 73) rend difficile, pour le travailleur, la compréhension des changements d'organisation et de procédures.

Enfin, l'absence de convivialité signifie qu'il n'est pas possible « d'inscrire son travail dans un ensemble » (p. 73), ce qui isole et déprime le travailleur. Le monde du travail est devenu individualisé. Ce qui est important, c'est de pouvoir terminer son travail dans les temps et d'être performant. Il n'y a donc plus de place pour les hobbies, ou pour la détente. Le travailleur doit consacrer chaque minute de son temps au travail et à la production. Il n'y a plus de place pour la convivialité avec ses collègues.

❖ La pénibilité subjective ou vécue et la pénibilité objective

Selon Poisson, la pénibilité subjective est liée à la personne même. Deux individus vivront différemment un certain facteur de pénibilité. Ceci peut dépendre du climat de travail ou de l'intérêt qui y est mis. Pour cet auteur, cette forme de pénibilité pourrait être réduite par une bonne organisation du travail.

Syndicats (2006), définit la pénibilité objective en ces termes : elle est « le résultat de l'exposition à un facteur professionnel qui pèse sur l'espérance de vie, même sans incapacité, ou sur la qualité de vie lorsque l'on est devenu très âgé » (p. 9). Elle est qualifiée d'« objective », car différents indicateurs peuvent la mesurer (vieillesse accélérée, morbidité ou mortalité accrue).

❖ La pénibilité réductible et la pénibilité irréductible

Certains facteurs de pénibilité peuvent être réduits. Poisson cite l'exemple de la traite des vaches qui, actuellement, se fait par des machines. Le fermier peut ainsi se reposer plus longtemps. Par contre, d'autres facteurs ne peuvent pas être supprimés. Poisson cite, par exemple, des facteurs tels que le travail de nuit ou les lourdes charges que les démenageurs doivent porter. Il s'agit donc ici de pénibilité irréductible.

Mais qu'en est-il dans l'enseignement ? Quels sont les principaux facteurs de pénibilité ressentis par les enseignants ?

3.1.2 La pénibilité du métier d'enseignant

3.1.2.1 Le phénomène d'aliénation

« Le regard des autres est aujourd'hui centré sur eux avec haine, espoir, mécontentement. Au nom de l'intérêt scientifique on a longuement cherché à les définir, non pas pour les comprendre, mais pour en faire des objets de meilleure qualité » (Abraham, p. 11, 1982).

Selon Abraham (1982), les enseignants constituent une population discrète qui peine à se manifester. Ils sont opprimés et ressentent l'obligation de répondre à certains critères imposés par la société. Dans une enquête menée par cette auteure, les enseignants ont effectivement tendance à se décrire sous de beaux jours, selon des normes imposées par la société. Ce phénomène se produit autant chez les nouveaux enseignants que chez les anciens.

Mais qu'est-ce qui pousse les enseignants à se comporter de la sorte, à renier une part d'eux-mêmes et à se présenter comme d'autres personnes ? Abraham (1982) propose quelques facteurs poussant les enseignants à effacer une part de leur personnalité.

- ❖ Le « socialement désirable » (p. 48): il s'agit de « la tendance de l'individu à se décrire d'après des traits et des descriptions qui lui paraissent généralement et communément admis par la société » (Abraham, 1982, p. 48).
- ❖ La « personnalité commerciale » (p. 49) : l'enseignant se vend comme une marchandise que l'on pourrait trouver sur le marché. Il doit faire face à la concurrence. Ainsi, l'individu a un grand besoin de conformisme, car il a besoin de l'agrément des autres.

Le contexte dans lequel l'enseignant évolue peut le conduire au phénomène d'aliénation: il s'agit ici de « la disposition de l'enseignant à renoncer à une partie de son identité propre, à aliéner par rapport à lui-même une partie du soi réel et à se prendre pour quelqu'un d'autre » (p. 50).

Cette forme d'aliénation proviendrait de l'image dégagée par les médias qui se servent de stéréotypes et d'idéalisation, image pleine de promesse et qui devient un désir que les individus veulent atteindre. Cette attirance vers le conformisme pousse l'individu à abandonner son « soi authentique » (p. 51). Abraham (1982) a relevé quelques facteurs d'aliénation propres à l'enseignement.

a) L'enseignant en tant que représentant de la société

L'enseignant ressent l'obligation d'incarner le futur citoyen. Il doit alors démontrer l'image d'un homme parfait, exemple pour ses élèves. Il subit constamment la pression des parents et celle de l'« éthique professionnelle » (p. 53). Ces pressions conduisent l'enseignant à adopter une image idéalisée.

b) Un adulte face à la classe

L'enseignant est isolé, seul adulte au sein d'un « groupe d'égaux » (p. 53) auquel il n'appartient pas, ce qui engendre de l'angoisse. Plus cette angoisse augmente, plus l'enseignant ressent le besoin de se cacher sous une image idéalisée.

Ce type d'angoisse est, selon l'auteure, perçu comme « l'une des plus angoissante expérience que chaque enseignant éprouve » (p. 53). La réaction de l'enseignant face à cette angoisse est déterminante pour qu'il puisse tirer satisfaction et succès de son métier.

c) Le caractère hiérarchique

L'enseignant manque d'initiative personnelle et ne peut modifier son environnement. Il est soumis à ses supérieurs. Ce type de situation entraîne chez lui un sentiment de faiblesse. L'enseignant se situe au bas de l'échelle hiérarchique et ne peut prendre que peu de décisions.

d) La formation des enseignants

Durant leur formation, les enseignants apprennent « des modèles désirables » (p. 59). L'enseignant doit alors tout mettre en œuvre pour répondre à l'image idéale que lui impose sa formation. Tout élément relevant de l'individu dans sa singularité est critiqué et jugé. L'enseignant doit alors apprendre à cacher une part de sa personnalité.

Face à cette situation inconfortable, l'enseignant doit alors activer certains mécanismes de défense (Abraham, 1982) : projection, déni, contrôle excessif de soi...

3.1.2.2 L'apport de différentes études romandes

Une enquête menée par le Département de la Formation et de la Jeunesse en juin 1999 a adressé un questionnaire aux enseignants vaudois afin de connaître leur état de santé physique et mentale (Gonik *et al.*, 2000). Cette enquête s'est portée sur une population d'enseignants âgés de plus de 20 ans. Les résultats ont démontré que les enseignants se perçoivent comme des personnes soucieuses et isolées. Ils déclarent plus souvent que le reste de la population souffrir de nervosité et de maux de tête.

En ce qui concerne l'état de santé, les personnes qui travaillent à plein temps ont une plus mauvaise santé. Les personnes ayant un taux d'ancienneté élevé se déclarent en mauvaise santé plus souvent que les autres.

Différents facteurs peuvent expliquer le malaise que vivent les enseignants (Faessler & Moulin, 2005).

❖ Les facteurs liés à l'autonomie décisionnelle

En référence au modèle de Karasek, l'autonomie décisionnelle se caractérise dans l'enseignement par « une forte influence sur le déroulement du travail, la possibilité de développer ses qualités personnelles, l'opportunité d'avoir un travail varié et de pouvoir prendre des décisions de façon autonome » (Gonik *et al.*, 2000, p. 53). L'autonomie décisionnelle englobe principalement le fait de pouvoir prendre des initiatives et le fait d'être créatif dans les domaines suivants (Faessler & Moulin, 2005, p. 67) : l'évaluation d'une situation, le choix des outils pédagogiques, la manière d'atteindre les objectifs, l'évaluation.

81% des enseignants vaudois estiment que l'organisation actuelle est trop contraignante et 65.9% ont le sentiment d'être submergés par les directives diffusées par le département (Gonik *et al.*, 2000).

❖ Les facteurs organisationnels induisant une forte demande psychologique (Faessler & Moulin, 2005)

La demande psychologique se caractérise par « une intense activité mentale, un haut niveau de qualification requis, une dépense d'énergie physique et émotionnelle en classe élevée ainsi que le besoin d'apprendre des choses nouvelles » (Gonik *et al.*, 2000, p.53):

91% des enseignants vaudois sont d'avis que leur travail exige une « intense activité mentale » (Gonik *et al.*, p. 54). 98% des enseignants estiment que le travail requiert « une dépense d'énergie physique et émotionnelle élevée » (p. 54).

a) Les facteurs internes à la classe et à l'enseignant induisant une forte demande psychologique (Faessler & Moulin, 2005, p. 66) :

Le travail avec des êtres humains

La relation d'éducation demande une forte demande psychologique. De plus, les rôles des parents ou des collègues peuvent être mal définis.

L'hétérogénéité de certaines classes

Elle fait référence au « niveau scolaire, à la provenance socio culturelle, aux élèves maîtrisant mal le français, à l'intérêt et à la motivation, à la gestion du plurilinguisme » (p. 66). Les enseignants auraient besoin d'une aide extérieure pour faire face à des élèves en difficulté ou à certains parents (Gonik *et al.*, 2000).

Les effectifs

46% des enseignants vaudois sont d'avis qu'il est prioritaire de diminuer les effectifs des classes (Gonik *et al.*, 2000). L'étude portant sur le canton de Vaud a démontré que, si l'effectif de la classe dépasse 20 élèves, les enseignants se plaignent du « trop plein de nouveautés et de matériel à créer dans un métier demandant déjà une forte activité mentale » (p. 96). Dans ce cas, les enseignants subissent plus facilement des états de stress qui exigent « une dépense d'énergie et une lutte pour s'adapter à une nouvelle situation » (p. 97).

Les symptômes que démontrent les enseignants sont les suivants : « sentiment d'incompétence, déstabilisation, tension nerveuse, tête lourde, maux de tête, difficulté dans ses loisirs à se détacher des soucis professionnels. Ils sont dans un processus qui peut les amener à l'épuisement ou au burn out » (p. 97). Un autre aspect est abordé : « la dynamique d'épuisement au travail » (p. 81). Des éléments tels que les effectifs ou les horaires demandent à l'enseignant de donner une grande part de ses ressources. Cependant, une fois ses ressources brûlées, il n'en possède plus pour faire face à des situations contraignantes.

Les enseignants responsables de classes à haut effectif ont plus facilement tendance à ressentir une baisse de niveau chez leurs élèves (Gonik *et al.*, 2000). Ils perçoivent l'organisation scolaire comme astreignante et se sentent submergés par les directives du Département. Ils ressentent, aussi, de la difficulté à appliquer les nouvelles méthodes pédagogiques.

L'apparition d'une violence symbolique, gestuelle et langagière et l'apparition de résistance face au travail scolaire

Selon Gonik *et al.* (2000), les enseignants auraient des difficultés concernant l'autorité. Ils souhaitent un soutien extérieur pour faire face à des enfants difficiles. Leur étude a démontré que 44% des enseignants vaudois ont un sentiment d'impuissance face à des élèves en difficulté. L'indiscipline pose problèmes à 67% des enseignants vaudois.

Manque de moyens de différenciations

L'enseignant est contraint de suivre le même programme avec tous les élèves.

b) Les facteurs externes à la classe et à l'enseignant (Faessler & Moulin, 2005, p. 66) :

Difficulté de communication

Les enseignants ressentent une certaine difficulté à communiquer avec le Département. Ils ont le sentiment d'en recevoir trop de directives et de contre-ordres. En ce qui concerne la relation avec les collègues, les enseignants se plaignent des divergences pédagogiques, du manque d'échanges et de collaboration. Enfin, les enseignants se plaignent des « interventions intempestives de certains parents » (Faessler & Moulin, 2005, p. 66). Ils regrettent aussi les manques éducatifs de leurs élèves et ont l'impression de « pallier des manques éducatifs des parents » (p. 8). Ils ont alors le sentiment de travailler dans le « social » (Société pédagogique Fribourgeoise Francophone [SPFF], 2002, p. 8).

Gestion du temps difficile

Le temps passé en classe ne permet ni d'aborder l'ensemble du programme ni de gérer des élèves nécessitant plus d'attention. De plus, l'enseignant est contraint de suivre des formations continues et des réunions sans décharge appropriée. Enfin, l'enseignant est soumis à des échéances qui le chargent émotionnellement.

Manque de reconnaissance

Selon Dejours (1995, cité par Gonik *et al.*, 2000), la reconnaissance comporte deux types de jugements :

- un jugement d'utilité : « on reconnaît que la compétence du travailleur apporte de la valeur à l'entreprise » (p. 64) ;
- un jugement de beauté : le travailleur agit bien et de façon adaptée. Ce jugement comporte deux aspects : « un aspect de conformité » (p.64), c'est-à-dire que le travailleur applique les règles du métier, et « un aspect d'originalité » (p. 64), c'est-à-dire que l'employeur a un style qui lui est propre et qui est adapté au métier.

L'enquête portant sur les enseignants vaudois (Gonik *et al.*, 2000) a démontré que 96.8 % des répondants souhaitent une revalorisation du métier. En effet, la population ne reconnaît pas les tâches, les responsabilités, les objectifs et les contraintes du métier d'enseignant. La SPFF (2002), fait remarquer que ce manque de reconnaissance touche principalement les collègues, les autorités ainsi que la société.

3.1.2.3 L'enseignement, un travail taylorisé ?

Piperini (s.d.) nous fait part de sa vision du travail dans l'enseignement. Selon elle, ce type de travail est une organisation taylorienne. En effet, certains auteurs (Ballion, 1990 ; Obin, 1993 ; Rayou, 1992, cité par Piperini, s.d.) ont constaté que :

1. il existe une séparation entre, d'une part, les personnes qui conçoivent et contrôlent et, d'autre part, les exécutants ;
2. le travail de l'enseignant consiste en des tâches répétitives (emploi du temps, classe) et parcellisées (disciplines et heures d'enseignement). Les enseignants ressemblent à des machines.

Selon Piperini (s.d.), cette organisation du travail peut générer des frustrations chez l'enseignant. Il a l'impression d'être jugé et sent que n'importe quelle personne pourrait faire son travail. « Le risque de dépersonnalisation » (Piperini, s.d., p. 2) peut apparaître, car l'enseignant a le sentiment de faire les choses à moitié et de ne pas avoir l'opportunité d'apporter de sa personne. Une autre forme de frustration peut apparaître dans l'enseignement. Durant sa formation, l'enseignant accumule une somme de savoirs. Cependant, la réalité ne se résume bien souvent pas à une théorie (Cifali, 1994). L'enseignant doit alors développer ses propres stratégies pour faire face à des situations délicates.

3.1.2.4 Les besoins des enseignants en formation

Cruikshank (1974, cité par Brunet, Dupont & Lambotte, 1991) s'est interrogé sur les besoins en formation continue des enseignants. Il a établi la liste suivante (p. 84):

- ❖ la pratique d'une pédagogie différenciée ;
- ❖ la relation avec les partenaires extérieurs de l'école ;
- ❖ la recherche d'une meilleure planification ;
- ❖ la gestion socio-affective du groupe-classe ;
- ❖ le questionnement sur le rôle exact de l'enseignant dans le processus éducatif.

Nous allons maintenant observer les répercussions que les contraintes liées au travail peuvent engendrer sur la santé du travailleur.

3.2 ***Le burn out***

Selon Peters et Mesters (2007), le terme « burn out » vient des mondes de l'électronique et de l'industrie aérospatiale. En électronique, ce terme signifie « surcharge de tension » (p. 40) ou « grillage des circuits » (p. 40).

3.2.1 **L'historique de la notion**

Selon Hoffman (2005), le terme du burn out serait apparu pour la première fois en 1969, dans un article rédigé par Bradley. Ce dernier aurait rattaché cette notion à celle d'« un stress particulier lié au travail » (p. 37).

En 1974, Freudenberg, psychologue, remarque que certains patients travaillant dans la « santé mentale » (Peters & Mesters, 2007, p. 39) démontrent un état d'épuisement et qu'ils se plaignent de douleurs, de difficultés face à des situations générant de la frustration (Peters & Mesters, 2007). Ils éprouvent « un sentiment de colère et de suspicion dirigée contre leur entourage » (p. 39). Ces patients ne peuvent plus s'adapter au changement qui exige des efforts d'adaptation qu'ils ne peuvent plus fournir.

En 1976, le Dr Maslach se penche sur les moyens mis en place par les soignants pour assumer « la charge émotionnelle » (Hoffman, 2005, p. 37) qu'exige leur profession. Ses conclusions sont proches de celles constatées auprès des personnes en difficulté sociale. Pour elle, le travail avec autrui dans une relation d'aide est la difficulté la plus importante. En effet, pour Maslach, les personnes travaillant dans la relation d'aide ne reçoivent pas « les marques de reconnaissance équivalant à leur investissement » (Peters & Mesters, 2007, p. 39). L'environnement de travail est donc la principale cause du burn out.

Entre 1974 et 1980, plus de 48 définitions de ce concept sont présentées (Hoffman, 2005). En 1980, Cherniss propose la vision suivante du burn out : « le déséquilibre entre les exigences du travail et les ressources de l'individu provoque un stress qui conduit à une tension, une réponse formée de fatigue, d'épuisement émotionnel, d'anxiété et aboutit à des changements de comportement, des stratégies qui représentent une fuite psychologique » (Hoffman, 2005, p. 37).

En 1982, Pines expose sa conception du burn out (Hoffman, 2005). D'après elle, le travail est assimilé à une « quête existentielle » (p. 37) pour les individus. Si l'individu prend conscience que, malgré tous les efforts qu'il a fournis, il n'a pas d'impact sur son environnement, le burn out apparaît.

En 1996, Leiter et Schaufeli (Hoffman, 2005) émettent l'idée suivant laquelle « le burn out est présent dans toute occupation dans laquelle les individus sont psychologiquement engagés dans leur travail » (p. 37). Il n'y aurait donc pas que le domaine de la relation d'aide qui soit impliqué. Plusieurs autres domaines pourraient être aussi touchés par le burn out. Plusieurs définitions ont ensuite été formulées :

Le burn out est successivement et en même temps : une perte progressive de l'idéal, de l'énergie et des buts au sein de certaines professions consacrées à l'aide aux personnes ; une maladie de surinvestissement dans des tâches qui exigent un dévouement humain important ; un déséquilibre entre les ressources disponibles de la personne, ses valeurs, ses attentes et les exigences de l'environnement. (Peters & Mesters, 2007, p. 40)

3.2.2 Différencier le burn out de notions proches

Selon Corten (2005), le terme du burn out peut être différencié de termes de signification proche.

❖ La fatigue

Il s'agit « d'une réponse physiologique, naturelle et réversible à un effort spécifique identifiable » (p. 27). La cause d'une fatigue est toujours « identifiable et explicable physiologiquement » (p. 27). Une situation de fatigue est toujours « réversible » (p. 27). Il suffit de se reposer quelques jours afin que la fatigue disparaisse.

❖ L'anxiété

L'anxiété nous avertit des situations de danger ou de risque. Elle se développe en raison de nos anticipations. C'est la peur de l'échec ou l'incertitude qui fait naître l'anxiété. Face à de telles situations, les moyens d'anticiper sont différents : certains sont optimistes, d'autres deviennent anxieux. Malgré tout, une issue favorable n'est pas toujours possible, et la vision de l'échec peut apparaître. Ce type d'anticipation peut alors engendrer la dépression ou l'anxiété. Le type de réaction face à une situation incertaine dépend de l'individu. L'anxiété peut prendre différentes formes : la peur face à une situation, les phobies ou les angoisses. Contrairement à l'angoisse, l'anxiété a pour origine « un aspect concret de la réalité » (Dejours, 1980, p. 68). Pour Corten (2005) l'anxiété devient

pathologique lorsqu'elle prend des « proportions inadaptées » (p. 28), lorsqu'elle est « persistante » (p. 28) ou lorsqu'elle ne permet plus à l'individu de se concentrer correctement sur sa tâche.

❖ Les sentiments dépressifs

Selon Corten (2005), les sentiments dépressifs sont normaux : ce sont des instants de déprime. Il n'est pas possible d'être toujours heureux. Ce type de sentiments a trois principales caractéristiques :

- les actes que nous apprécions ne nous procurent plus de plaisir ;
- l'individu est envahi par « un sentiment de tristesse ou d'irritabilité » (p.28) et se sent dans un état de mal-être ;
- il peut être victime d'idées noires.

❖ Le stress

Cette notion est apparue dans les années 1930 (Ramaciotti & Perriard, s.d.). Selon Ramaciotti et Perriard (s.d.), le stress comporte trois phases distinctes :

- « une réaction d'alarme de l'organisme » (p. 10) : décharge d'adrénaline, augmentation des pulsations cardiaques, modification du tonus musculaire et du sang ;
- « un stade de résistance » (p. 10) : adaptation et résistance face à l'agression ;
- « un stade d'épuisement » (p. 10) : résultat de l'insuffisance de la force d'adaptation.

Selon Lazarus et Folkman (s.d., cité par Ramaciotti & Perriard, s.d.), le stress psychologique est « une relation particulière entre un individu et son environnement » (p. 10). La personne doit évaluer les stimuli de son environnement en fonction de ses attentes et de ses ressources.

Edmond (2003) définit le stress de la manière suivante :

« Le stress est un processus normal de réponse de l'organisme à une demande excessive qui lui est faite. On est stressé lorsqu'on évalue la demande supérieure à sa capacité de réponse » (p. 23).

Selon Peters et Mesters (2007), le burn out se révèle être une réponse de l'individu face à des situations de stress prolongées. Ainsi, l'organisme ne possède plus la capacité suffisante pour maintenir son équilibre et l'individu se plonge dans le burn out.

D'après ces mêmes auteurs, le stress est « un état de dysharmonie transitoire ou permanente provoqué par des facteurs physiques (blessure, intervention chirurgicale, infection, activité physique intense, bruit) ou émotionnels (anxiété, chagrin, déception, frustration) » (p. 93). C'est, d'une part, l'environnement qui agit sur l'individu et, d'autre part, l'individu lui-même qui peut être source de stress : ainsi, certaines pensées limitent les ressources de l'individu et certaines croyances ou idées préconçues entravent sa créativité qui lui est utile pour s'adapter à l'évolution du milieu. Même si ce terme semble de portée plutôt négative, il peut avoir une consonance positive. Le stress est dit positif, si les résultats qu'il engendre apportent à l'individu un apprentissage. L'individu acquiert de nouveaux « savoir-être » et « savoir-faire » (p. 93). Ce type de stress « renforce les mécanismes de la mémoire et de l'immunité de l'organisme, lequel, après une phase d'hypervigilance active, retourne à des niveaux de tension normale jusqu'à la prochaine expérience » (p. 93). Le stress devient négatif lorsque le corps et l'esprit sont

constamment en alerte et que la vigilance est permanente. Chaque individu possède un filtre mental qui lui permet d'interpréter le monde avec ses yeux. De cette façon, il interprète aussi l'importance du stress à sa manière. Ainsi, l'individu réagira en fonction de son héritage génétique, social et familial, et aussi en fonction de son expérience personnelle qu'il possède en mémoire. Les éléments perçus comme stressants pour une personne peuvent être une chance pour d'autres. Une saine estime de soi et une bienveillance peuvent contribuer à la prévention du burn out.

Encore selon les auteurs précités, les croyances jouent un rôle important dans l'apparition du burn out. Elles sont « des certitudes tenues comme vraies (sans avoir pris la peine de les vérifier) et sur lesquelles nous construisons notre stabilité intérieure » (p. 95). Nous les héritons de nos proches. Elles nous permettent de comprendre le monde qui nous entoure. Ce dernier étant en perpétuelle évolution, nous devons nous y adapter. Cependant, il est possible que nos croyances « encrassent » notre filtre mental et notre perception du monde est déformée. Ces croyances peuvent devenir un handicap, entraîner des réactions inappropriées et conduire au burn out.

3.2.3 Les éléments favorisant le burn out

Selon Peters et Mesters (2007), quelques éléments peuvent favoriser le burn out.

❖ La quantité de travail

Un travail trop important ou un travail limité peut favoriser le stress professionnel. Le fait de travailler en dessous de ses capacités de même que le fait de ne pas posséder les capacités nécessaires pour réaliser une tâche peuvent constituer des sources de stress et conduire l'individu au burn out.

Comme nous l'avons vu, l'enseignant est aussi confronté à ce type de difficulté : il doit consacrer une partie de son temps à la planification de ses activités et à la préparation du matériel (Gonik *et al.*, 2000).

❖ Le travail sur les émotions

Quelques métiers d'aide et de service (liés à l'hôtellerie ou à l'accueil), demandent une certaine vigilance et exigent du travailleur qu'il montre des apparences aimables dans toutes les situations. L'employé doit alors cacher ses émotions. Ainsi, il ne peut pas rester authentique et doit parfois montrer des émotions contradictoires avec ce qu'il ressent. La contradiction entre les émotions ressenties et celles montrées, peut conduire l'individu « à l'épuisement émotionnel, à une certaine insensibilité et au cynisme à l'égard du client et des collègues » (p. 81).

Cet élément va de pair avec le phénomène d'aliénation décrit par Abraham (1982). Les enseignants sont contraints de perdre une partie de leur identité afin de pouvoir ressembler à cet idéal attendu par la société.

❖ Le sentiment d'iniquité et d'inégalité

L'employé peut se démotiver et se fatiguer si le client ou/et l'employeur ne lui fait/ont pas de retour adéquat sur son travail. Si l'employé n'a pas droit à la parole ou si la quantité de travail est distribuée inégalement entre les employés, le risque de burn out en est encore plus élevé. Le sentiment d'injustice augmente le sentiment de stress et l'individu est fragilisé.

Ceci correspond au manque de reconnaissance que subit l'enseignant. Le travail fourni n'est souvent pas reconnu par la population qui ne base son jugement que sur des

préjugés hâtifs (Faessler & Moulin, 2005). La population ne reconnaît ni les tâches et les responsabilités que l'enseignant assume, ni les contraintes qu'il subit.

❖ **L'isolement**

L'isolement place l'individu dans une absence de contacts humains entre collègues. Les relations et les amitiés qui contribuent à surmonter le stress et à supporter les moments difficiles sont rompues.

L'enseignant est seul face à un groupe auquel il n'appartient pas (Abraham, 1982). De même, il est seul pour gérer les enfants en difficultés ou pour faire face à certains parents (Faessler & Moulin, 2005).

❖ **Les conflits et les tensions**

Un climat de travail conflictuel et sous tension peut augmenter le risque de cynisme et d'épuisement émotionnel.

❖ **L'incertitude**

« La remise en question unilatérale du contrat social, l'insécurité de l'emploi, nourrissent l'incertitude et amplifient le risque de stress et de burn out » (p. 84).

❖ **Les conflits de valeurs et le non-respect du contrat moral**

« La prise de conscience par l'employé que le contexte de travail freine la concrétisation de ses idéaux et de ses valeurs personnelles dans l'exercice de sa profession est une cause importante du burn out » (p. 84).

Ce type de malaise conduit l'employé à une situation de tension intérieure.

3.2.4 Les dimensions du burn out

Le burn out comprend trois principales dimensions (Canouï & Mauranges, 2004) :

- L'épuisement émotionnel : à ce stade, le travailleur se sent fatigué affectivement et, souvent, n'arrive plus à exprimer ses émotions. L'épuisement émotionnel se manifeste physiquement et psychiquement. Le sujet ressent une fatigue qu'il ne peut plus surmonter. Il peut être victime de colère ou de « crises de larmes » (p.14) et refuse de répondre à des demandes « anodines » (p. 14).
- La déshumanisation de la relation à l'autre : il s'agit du fait de ne pas percevoir l'entourage comme des personnes. L'individu perçoit autrui comme un numéro. Cette dimension est caractérisée par « une sécheresse relationnelle s'apparentant au cynisme » (p. 15). Il s'agit, pour la personne sujette au burn out, de créer une sorte de distance pour se protéger.
- La diminution de l'accomplissement personnel: dans la relation d'aide, le travail est souvent motivé par le fait de venir en aide à d'autres personnes. Cependant, le travailleur ressent la distanciation qu'il a fixée avec le patient. Ainsi, le travailleur se dévalorise et ne se sent plus capable d'aller vers l'autre. Le sujet va progressivement douter de ses compétences. Par ce biais, « apparaissent la dévalorisation de soi, la culpabilité, la démotivation » (p. 16).

3.2.5 Le burn out et la relation d'aide

Mais pourquoi le travail dans la relation d'aide est-il plus sujet au burn out?

Pour répondre à cette question, nous allons tout d'abord nous intéresser à ce qu'est la relation d'aide. Rogers (1961, cité par Bioy & Maquet) définit la relation d'aide de la manière suivante :

Des relations dans lesquelles l'un au moins des protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement, et une plus grande capacité à affronter la vie.[...] On pourrait encore définir la relation d'aide comme une situation dans laquelle l'un des participants cherche à favoriser chez l'une ou l'autre des parties ou chez les deux, une appréciation plus grande des ressources latentes internes de l'individu, ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ses ressources. (p. 27)

Selon Bioy et Maquet (2003), la relation d'aide peut être définie comme étant « une rencontre entre deux personnes ou un groupe de personnes, qui favorise l'aide et le soutien, dans le respect des trois dimensions biologique, psychologique et spirituelle de l'être humain » (p. 27).

Les professions sujettes au stress exigent « beaucoup d'efforts sans recevoir de reconnaissance et qui nourrissent un sentiment de culpabilité vis-à-vis des usagers » (Commission Universitaire de Sécurité et Santé au Travail Romande [CUSSTR], 2005, p. 18). Le travail dans la relation d'aide est particulièrement touché par ce type de situation. L'enseignement, le travail social ainsi que les métiers de soins aux malades en font partie.

Nous allons maintenant observer si la pratique réflexive, utile à la professionnalisation du métier (Perrenoud, 2006), peut aider l'enseignant à gérer son stress et ainsi à limiter les risques d'apparition du burn out.

3.3 La pratique réflexive

Périsset Bagnoud (2002), prétend que la HEP a pour but de professionnaliser le métier d'enseignant. Selon Perrenoud (2006), ce but peut être atteint par la pratique réflexive que nous allons décrire ci-après.

La pratique réflexive a pour but la création de savoirs professionnels (Buisse, sous presse). Comme le souligne Schön (1983, cité par Buisse, sous presse) les savoirs « académiques » (p. 3) ne sont pas suffisants pour la « pratique professionnelle » (p. 3). Les enseignants devraient aborder « la pratique des savoirs en action » (p. 3), définis comme « des savoirs mobilisables dans l'action professionnelle » (p. 3) pouvant subir des transformations par des processus de régulation. Ces régulations sont « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Allal, 2007, cité par Buisse, 2007, p. 14). Ces régulations permettent à l'individu de s'adapter à son environnement. Elles rendent possible l'acquisition de solutions aux problèmes que l'individu rencontre. En effet, pour Schön (1989, cité par Buisse, sous presse), les savoirs évoluent et se régulent lorsque l'individu doit résoudre des problèmes.

La pratique réflexive consiste en « un retour de la pensée sur elle-même » (Buisse, sous presse, p. 4), permettant au praticien d'acquérir de « nouveaux savoirs » (p. 4) utiles pour son avenir. Ce processus permet une « reconstruction interne » (p. 4) qui va au-delà des structures déjà existantes.

La pratique réflexive nécessite plusieurs étapes (Schön, 1983, cité par Buysse, sous presse) :

- 1) Le déclencheur : À ce moment-là, le praticien s'aperçoit qu'un problème existe. Ainsi, il pourra identifier le problème et réfléchir à des moyens de le résoudre. Il « permet l'entrée dans le processus réflexif » (p. 4).
- 2) Le cadrage : Le praticien doit, alors, identifier précisément le problème et le comparer à d'autres situations.
- 3) Le recadrage : Le praticien se réfère à des savoirs professionnels, à des expériences passées ou à des savoirs référentiels pour comprendre les particularités de la situation. Cette étape est importante, car les savoirs pratiques sont confrontés aux savoirs académiques, ce qui engendre une certaine tension. Ainsi, l'attention du praticien est autant portée sur la situation problématique que sur les savoirs, ce qui lui permettra de trouver une solution à son problème. Le praticien pourra donc réguler son comportement, ce qui lui permettra de se développer.
- 4) La planification : Le praticien peut, à présent, planifier de nouvelles actions.

Ainsi, une fois les savoirs académiques et les régulations dans la pratique intériorisés, la pratique réflexive entraîne des réactions permettant de reconstruire des raisonnements pour s'adapter à la réalité perpétuellement changeante (Buysse, sous presse).

L'autorégulation est un processus nécessaire à la pratique réflexive. Celle-ci doit, de plus, être accompagnée de motivation, de volonté de se fixer ses propres buts et de persévérance pour trouver des solutions dans sa pratique (van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005, cité par Buysse, sous presse). Quelques définitions s'imposent.

L'autorégulation comprend trois principales opérations (Buysse, 2007, sous presse) :

- 1) L'anticipation : Elle permet d'orienter les représentations du sujet en fonction du but à atteindre. « Elle détermine ce qui devra être contrôlé lors de l'exécution de la tâche » (p. 15).
- 2) Le contrôle : L'individu compare l'état présent de la situation et le but à atteindre.
- 3) L'ajustement : Il cherche à réduire la distance entre la situation présente et le but recherché. Ainsi, ses représentations peuvent être modifiées.

Les différentes étapes de la pratique réflexive correspondent à celle de l'ajustement décrite ci-dessus (Buysse, sous presse).

Le praticien réflexif, intitulé du champ 8 de la HEP, peut alors être défini de la manière suivante (Buysse, 2007) :

Le praticien réflexif est un professionnel qui utilise la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il apporte. [...] Le praticien réflexif nourrit cette pensée réflexive de différents savoirs référentiels, que ce soit du savoir-faire accumulé par sa propre expérience, des savoir-faire transmis par un médiateur (pair, formateur), des savoirs traditionnels de sa profession, mais aussi des savoirs académiques en

lien avec son activité. Il acquiert ainsi non seulement une culture professionnelle composée de savoirs professionnels, mais aussi d'une approche réflexive de sa pratique. (p. 8)

Deux « processus mentaux » (Perrenoud, 2006, p. 30) ont lieu pour que l'on puisse parler de posture réflexive :

- 1) Le premier processus consiste à « réfléchir sur l'action » (p. 31). Le praticien réflexif prend « sa propre action comme objet de réflexion » (p. 31). Le but de cette réflexion est de « comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé » (p. 31). Cette réflexion « passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions, imaginées ou conduites dans une situation analogue » (p. 31).
- 2) « Réfléchir en cours d'action » (p. 30) ou dans l'action: À ce moment, le praticien réfléchit à « ce qui se passe ou va se passer » (p. 30). Il s'agit pour le praticien d'entamer une réflexion « sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l'évolution prévisible du système d'action » (p. 30). L'action décrite par Perrenoud (2006) peut se dérouler dans un laps de temps qui peut durer de quelques secondes à quelques mois.

Malgré tout, ces deux processus semblent liés (Perrenoud, 2006). En effet, la réflexion dans l'action peut conduire le praticien à réfléchir sur l'action, car ce dernier ne peut pas répondre à toutes ses questions « sur le vif » (p. 31). De même, la réflexion sur l'action prépare le praticien à faire face aux situations qu'il pourrait rencontrer dans l'action. Par ce biais, il est amené à réfléchir « plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses » (p. 31).

4 La question de recherche et les hypothèses

Suite à ce tour d'horizon, une question apparaît : compte tenu des conditions actuelles de travail, comment la HEP-VS a-t-elle pensé sa formation pour prévenir le burn out des futurs enseignants?

Les hypothèses

Le métier d'enseignant a pour but principal de transmettre des savoirs aux enfants. En outre, les classes dans lesquelles l'enseignant exerce sa fonction sont de plus en plus hétérogènes. Cette hétérogénéité semble être une source de stress pour les enseignants. Nous pouvons donc supposer que la formation HEP-VS dispense au futur enseignant une formation académique lui permettant de transmettre des savoirs aux élèves tout en tenant compte des particularités d'une classe hétérogène.

L'enseignement implique des interactions stressantes avec différents acteurs. De plus, l'enseignant doit pouvoir assumer sa fonction sans être anéanti par le stress. Nous supposons que la formation HEP-VS apporte une professionnalisation du métier d'enseignant qui rendra ce dernier capable de gérer toutes les interactions et d'assurer en même temps son confort.

La formation HEP devrait fournir les apports théoriques permettant de répondre à toutes les suggestions précitées.

5 La méthode de recherche

Lors de l'élaboration d'un mémoire, différentes méthodologies permettent de répondre aux questions que le chercheur se pose : l'enquête par questionnaire, l'entretien, l'observation directe et le recueil de données existantes aussi connu sous le terme d'analyse de contenu (Quivy & Campenhoudt, 2006). Dans ce travail, nous opterons pour la méthode d'analyse de contenu.

Cette méthodologie peut s'appuyer sur différents supports (Quivy & Campenhoudt, 2006) : « Des œuvres littéraires, des documents officiels, des programmes audiovisuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendus d'entretiens semi-directifs » (p. 201).

Cette méthodologie s'effectue en quatre principaux temps (Robert & Bouillaguet, 2002) :

1) la pré-analyse

Lors de cette étape, le chercheur a fait suffisamment de recherches pour savoir dans quelle direction il devra orienter sa question, mais ne connaît pas encore le support de son analyse. Le chercheur doit alors évaluer les documents existants en fonction de critères de faisabilité. Il est encore en phase d'hésitation. À la fin de cette phase, le chercheur pourra recueillir les documents spécifiques qui serviront de support à son analyse de contenu ce qui lui permettra de répondre aux questions posées.

2) la catégorisation

Lors de cette étape, le chercheur doit traiter les documents retenus de manière à leur donner une signification tout en restant attentif à ne pas déformer le sens. Il devra alors présenter le contenu sous une autre forme afin de répondre à la question initialement posée.

Le chercheur devra ensuite établir une « grille de catégories » (p. 28) pour classer les informations récoltées dans ses textes en fonction de catégories ou de thèmes. Cependant, il devra être attentif à respecter les critères de pertinence (il doit y avoir un lien entre la problématique et le reflet des documents traités), d'exhaustivité (toutes les informations des documents doivent se trouver dans sa grille), d'exclusivité (les informations du contenu doivent n'appartenir qu'à une catégorie) et d'objectivité (d'autres personnes devraient pouvoir classer les éléments dans les mêmes catégories).

3) le codage et le comptage des unités

Le chercheur devra découper le contenu qu'il cherche à analyser afin d'appliquer les catégories au contenu des documents et remplir ses grilles d'analyse.

4) l'interprétation des résultats

Le chercheur peut, à ce stade, prendre appui sur les éléments découverts lors de la catégorisation pour rendre compte de manière « objective » et « originale » les informations mises à jour par la « catégorisation » (p. 33). « Il s'agit de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en administrant la preuve » (p. 33).

Dans ce mémoire, les documents sélectionnés pour effectuer l'analyse de contenu sont les composantes du plan étude de la HEP-VS. Les documents traités sont, plus précisément, les descriptifs des thèmes que propose cette école. Comme nous l'avons vu, les facteurs de pénibilité sont des agents stressants pouvant conduire au burn out. Nous analyserons donc le plan étude de la HEP-VS à la lumière des facteurs de pénibilité

propres à l'enseignement développés dans notre cadre conceptuel. Nous connaissons ainsi la contribution de cette école dans la prévention contre le burn out. Cependant, il ne sera pas possible d'analyser l'ensemble des thèmes. C'est pourquoi nous n'aborderons que deux champs. Le premier, soit le champ 7, sera abordé car, suite à la lecture des descriptifs, nous remarquons qu'il traite des thèmes qui nous permettent de lutter contre des facteurs de pénibilité qui nous ont particulièrement affectée. Le second, soit le champ 8, sera abordé, car il traite de thèmes qui apportent d'importants moyens de lutte contre le burn out d'une manière générale. De plus, dans chacun de ces champs, les thèmes suivis par l'ensemble des étudiants seront travaillés (les thèmes à option et les thèmes n'ayant lieu que sur un des sites ne sont pas compris). De plus, pour l'élaboration de notre grille d'analyse, une sélection de certains critères a été effectuée. Ces derniers ont été choisis subjectivement en fonction des difficultés les plus fréquemment rencontrées lors de nos stages pratiques.

Tout d'abord, nous nous intéresserons au phénomène d'aliénation provoquant un effacement de la personnalité de l'enseignant.

Dans un deuxième temps, nous analyserons les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique :

- ❖ l'hétérogénéité des classes ;
- ❖ l'activité mentale : il s'agit de relever ce que les enseignants reçoivent pour alléger la charge mentale concernant la planification des cours et le matériel à créer lorsqu'ils sont confrontés à des classes à haut effectif ;
- ❖ les problèmes liés à l'indiscipline englobant l'apparition d'une violence symbolique, gestuelle et langagière et l'apparition de résistance face au travail scolaire.

Ensuite, nous nous pencherons sur certains facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique :

- ❖ la collaboration (avec le département ou avec les collègues) ;
- ❖ le manque de reconnaissance dans le métier ;
- ❖ la collaboration avec les parents ;
- ❖ la gestion du temps et du programme : il s'agit ici d'observer si les étudiants obtiennent des moyens pour atteindre l'ensemble des objectifs qu'ils doivent travailler sur l'ensemble de l'année.

Enfin, deux facteurs n'appartenant pas à une catégorie précise seront traités. La catégorie de ces derniers s'intitulera « autre » et comprend :

- ❖ les liens entre la théorie et la pratique: nous allons observer s'il existe des cours qui permettent à l'étudiant de faciliter les liens entre la théorie et la pratique ;
- ❖ le rôle de l'enseignant : dans cet indicateur, nous observerons si l'étudiant obtient des informations lui permettant de mieux définir son rôle.

6 L'analyse et l'interprétation des résultats

6.1 Analyse et interprétation du champ 7 : enseignements spécifiques aux degrés élémentaire et moyen

6.1.1 Analyse des résultats pour le degré élémentaire

Nous remarquons tout d'abord que ce champ traite de toutes les disciplines enseignées en classe (annexe I). Suite à l'analyse de contenu, nous remarquons que peu de facteurs de pénibilité propres à l'enseignement sont abordés. Les résultats obtenus sont majoritairement en lien avec la forte activité mentale qu'exige la profession d'enseignant et avec l'hétérogénéité des classes. Différentes aides sont offertes aux enseignants en fonction de divers facteurs de pénibilité.

En ce qui concerne le premier facteur, soit l'activité mentale, les étudiants semblent recevoir des moyens concrets afin d'élaborer des cours dans toutes les didactiques. En effet, chaque didactique aborde la planification de séquences d'enseignement. Les didactiques des arts visuels, des mathématiques, de l'environnement et le thème des apprentissages fondamentaux traitent aussi de l'exploitation du matériel. Les didactiques de l'environnement, des mathématiques, de l'éducation rythmique et musicale abordent les moyens d'enseignement mis à disposition des enseignants. Les étudiants apprennent donc à se référer à des moyens existants pour élaborer leurs cours. Enfin, le thème des apprentissages fondamentaux permet à l'enseignant de constituer des outils pratiques d'enseignement constituant des ressources directement utilisables pour l'enseignant.

En ce qui concerne le deuxième facteur de pénibilité abordé (l'hétérogénéité), toutes les didactiques, à l'exception de celles des mathématiques et des activités créatrices, semblent offrir des moyens pour le gérer en proposant des méthodes d'enseignement appropriées à chaque enfant en fonction de son stade de développement. Les didactiques de la langue d'enseignement, de l'éducation physique et le thème des apprentissages fondamentaux permettent à l'étudiant de comprendre les sources des difficultés que chaque enfant peut rencontrer.

Les didactiques des activités créatrices et de l'éducation physique abordent d'autres facteurs. La première aborde les problèmes d'indiscipline ou, plus précisément la gestion de classe durant les cours d'activité créatrices. La deuxième aborde la gestion du temps et du programme.

6.1.2 Analyse des résultats pour le degré moyen

Comme pour le degré élémentaire, toutes les didactiques enseignées en classe sont abordées dans le degré moyen (annexe II). Il faut remarquer que les étudiants du degré moyen suivent les didactiques de la seconde langue, des sciences/histoire/géographie et une deuxième didactique des mathématiques. Ces didactiques typiques du degré moyen remplacent les deux thèmes des apprentissages fondamentaux et la didactique de l'environnement, thèmes enseignés au degré élémentaire.

Les didactiques communes aux deux degrés abordent les mêmes objectifs par didactique. La didactique des sciences/histoire/géographie (degré moyen) poursuit les mêmes objectifs que la didactique de l'environnement (degré élémentaire). La didactique de la seconde langue (degré moyen) aborde la planification des cours en fonction d'objectifs du fondement. La didactique des mathématiques II (degré moyen) prend en considération, de plus, les difficultés que les enfants pourraient rencontrer.

6.1.3 Interprétation des résultats

En ce qui concerne le premier facteur de pénibilité traité, soit l'activité mentale, nous remarquons que les étudiants devraient développer des moyens afin de planifier leurs cours et de construire du matériel dans chacune des disciplines enseignées. Du moins, ils devraient être équipés pour le faire.

Comme le soulignent Gonik *et al.* (2000), les enseignants travaillant avec une classe à haut effectif se plaignent souvent du « trop plein de nouveauté et de matériel à créer dans un métier demandant déjà une forte activité mentale » (p.96). Les étudiants disposent donc de moyens afin de pouvoir gérer ces classes à haut effectif. Nous observons que tous ces éléments influencent la demande psychologique de l'enseignant. En effet, nous remarquons que, par le biais de ces apports, l'enseignant reçoit des pistes pouvant faciliter la conception de ses cours. Ainsi, une grande partie de l'activité mentale exigée dans la profession est allégée, l'enseignant peut économiser ses ressources d'énergie physique et émotionnelle et il dispose d'outils pour apprendre de nouvelles choses. C'est un gain de temps économisé pour la planification de ses séquences qui lui permet de se ressourcer lors d'activités extra-professionnelles.

Cependant, ces données restent subjectives et il ne s'agit que d'une aide. Comme nous l'avons vu, le stress (donc la pénibilité) est géré différemment par les personnes (Poisson, 2008). Nous pensons donc que la formation HEP propose ces outils aux enseignants, mais c'est à l'enseignant lui-même de savoir les exploiter au mieux afin de gérer sa classe à sa convenance et d'alléger la pénibilité du métier.

La quantité de travail peut, selon Peters et Mesters (2007), conduire au burn out. Les didactiques des degrés élémentaire et moyen semblent, à ce titre, apporter des moyens concrets permettant aux enseignants de diminuer la charge de travail par l'apprentissage de la planification. Certaines didactiques proposent même des méthodologies. Ainsi, l'enseignant ayant appris à planifier ses cours peut limiter son travail en dehors des heures d'enseignement. Cependant, tout dépend de la manière dont les cours sont introduits. Une question se pose selon nous : ces divers apports diminuent-ils l'autonomie décisionnelle des enseignants ?

En ce qui concerne le deuxième facteur de pénibilité traité, soit l'hétérogénéité, il semble préoccuper de nombreux enseignants. Comme le soulignent Gonik *et al.* (2000), les enseignants souhaiteraient une aide extérieure pour faire face à des enfants en difficultés. De plus, ils sont soumis à un cadre légal et doivent malgré tout apprendre à tous les enfants. Les didactiques semblent procurer aux étudiants des moyens concrets pour gérer cette hétérogénéité. En effet, le champ 7 apporte des éléments aux enseignants afin qu'ils puissent encadrer plus facilement les enfants en difficultés. Certains thèmes abordent même les causes de ces difficultés. La quantité de travail à fournir est alors réduite. L'enseignant, apprenant à tenir compte de cette hétérogénéité, économise à nouveau du temps et peut se ressourcer. Nous pensons que les apports théoriques reçus par l'étudiant pour gérer l'hétérogénéité devraient lui permettre de mieux répondre à la demande psychologique du travail.

Quant au troisième facteur de pénibilité, soit l'indiscipline, nous apportons les remarques qui suivent. Comme le soulignent Peters et Mesters (2007), un climat de travail sous tension peut générer le cynisme et l'épuisement émotionnel de l'enseignant. L'étudiant apprend donc à gérer la classe durant les cours d'activités créatrices, ce qui peut, selon nous, lui permettre de consacrer son énergie aux élèves plutôt qu'à la gestion de la discipline.

Pour le quatrième facteur de pénibilité, la gestion du temps et du programme, nous soulignons que les étudiants apprennent à gérer le programme sur une année et visent une planification à moyen terme. Ainsi, l'étudiant acquiert les éléments théoriques qui lui permettent d'organiser son année scolaire dans la didactique de l'éducation physique. Ce procédé lui permettra de réduire une part de la demande psychologique que lui impose sa profession.

Nous remarquons donc que tous les facteurs de pénibilité internes à la classe et à l'enseignant retenus pour notre analyse sont l'objet des didactiques proposées. Cependant, l'accent ne semble pas être mis sur les problèmes d'indiscipline, puisque seulement une didactique sur dix aborde ce facteur, et seulement une didactique s'intéresse à la gestion d'un programme d'enseignement annuel. Il revient donc aux étudiants de gérer leur classe de leur mieux afin d'éviter des débordements avec leurs élèves. Nous remarquons aussi que les didactiques paraissent un moyen pour gagner du temps et pour se ressourcer. Ce fait est important car, selon Gonik et *al.* (2000), les enseignants sujets au burn out ne trouvent plus de temps pour se ressourcer et ne trouvent plus de plaisir dans leurs loisirs.

La première hypothèse semble être confirmée par les apports que fournissent ces didactiques. En effet, les enseignants développent des moyens pour planifier leur année et donc à transmettre des savoirs aux enfants. De plus, l'étudiant apprend à gérer l'hétérogénéité des classes, tout en se référant au cadre légal, c'est-à-dire au plan étude. Ainsi, deux des besoins des enseignants en formation proposés par Cruickshank (1974, cité par Brunet et *al.*, 1991) sont apportés par ce champ: la pratique d'une pédagogie différenciée et la recherche d'une meilleure planification.

6.2 Analyse et interprétation du champ 8 : le praticien réflexif

Tous les thèmes du champ 8 sont suivis par tous les étudiants, soit du degré élémentaire, soit du degré moyen.

6.2.1 Analyse des résultats

Les résultats obtenus dans ce champ sont impressionnants. En effet, tous les thèmes de ce champ interfèrent quasiment dans tous les facteurs de pénibilité propres à l'enseignement (annexe III). Suite à la lecture des descriptifs, nous remarquons que les objectifs se dirigent vers cinq principales orientations (annexe IV) : la relation à l'autre, la connaissance de soi et de son confort personnel, la régulation du comportement, l'incitation aux recherches et la catégorie « autre » qui comprend la valeur et l'image de l'enseignant ainsi que la connaissance des théories de la créativité.

6.2.2 Interprétation des résultats

Comme le souligne la définition, le praticien réflexif est un professionnel capable d'utiliser sa réflexion sur et dans l'action (Buysse, sous presse). Il doit donc réfléchir aux situations d'enseignement, aux difficultés qu'il rencontre et trouver, par ce biais, des moyens de réguler son action pour en développer de nouvelles connaissances. Cette posture réflexive devrait permettre aux étudiants de réguler leurs comportements face à des situations problématiques, de trouver des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent et de développer de nouvelles connaissances utiles pour des expériences futures. Ces situations peuvent être diverses. Nous allons donc analyser la manière dont le praticien réflexif peut prévenir l'apparition du burn out chez les étudiants de la HEP-VS.

Les objectifs fixés par le thème 8.1 (la pratique réflexive dans une perspective de développement durable) permettent en premier lieu à l'étudiant d'appréhender la réalité telle qu'elle est et de ne pas chercher à atteindre un idéal que lui impose la société.

L'étudiant apprend ainsi à rester authentique et peut se donner le droit de rester lui-même. Il peut, par ce biais, dévoiler ses émotions à son entourage. Selon Peters et Mesters (2007) dévoiler ses émotions peut être un moyen de prévenir le burn out. Comme le soulignent ces auteurs, le fait de cacher ses émotions peut conduire « à l'épuisement émotionnel, à une certaine insensibilité et au cynisme à l'égard du client et des collègues » (p.81).

L'étudiant apprend aussi à ne pas se focaliser sur la demande du marché ou sur la demande sociale recherchant un idéal. Il n'est plus poussé à renier une part de sa personnalité et il n'attend plus de marque de reconnaissance, car il se fait une raison sur les comportements de ses collègues et supérieurs, des parents ou des élèves. Il comprend les problèmes d'indiscipline sans forcément s'en attribuer systématiquement la cause. L'étudiant apprend à accepter l'hétérogénéité des classes et à trouver des solutions pour pouvoir vivre avec cette hétérogénéité. Le fait de prendre conscience que la réalité n'est pas un idéal poussera l'enseignant à ne pas rechercher la perfection, c'est-à-dire qu'il devra faire de son mieux pour constituer des cours et différencier les apprentissages. Il comprendra qu'il n'est pas un magicien et acceptera que les résultats ne soient pas toujours atteints.

Selon Peters et Mesters (2007), les croyances ont une influence sur la perception du monde. Selon nous, si l'étudiant développe la croyance que la réalité n'est pas un idéal, il peut alors se donner le droit à l'erreur et éviter ainsi le burn out. Ce fait peut être rapproché de l'idée de Leiter et Schaufeli (1996, cité par Hoffman, 2005) selon laquelle le burn out apparaît si le travailleur fournit un travail démesuré et n'obtient pas l'impact souhaité. Nous pensons ainsi que l'enseignant, averti de la réalité, aura moins tendance à faire de sa profession une quête existentielle et qu'il évitera le burn out.

Les thèmes 8.1 (la pratique réflexive dans une perspective de développement durable), 8.2 (la pratique réflexive à travers la démarche clinique), 8.3 (la pratique réflexive dans une approche psychosociologique), 8.4 (la pratique réflexive au service des compétences professionnelles), 8.5 (la pratique réflexive, facteur de congruence et de créativité) et 8.9 (préparation et accompagnement du travail de mémoire) visent aussi une connaissance de soi afin de pouvoir être en cohérence avec les besoins liés à la profession (annexe IV). Selon nous, cette connaissance de soi pousse l'enseignant à collaborer avec les parents, les élèves et le département. L'enseignant apprend à agir en fonction de ses propres besoins. Ce travail paraît important afin de rester authentique et de prévenir le phénomène d'aliénation. Comme le citent Gonik *et al.* (2000), les enseignants sont parfois conduits à consacrer la plupart de leur temps au travail et peinent à se détacher des soucis professionnels. Cet engrenage peut les conduire au burn out. Les six thèmes précités proposent des pistes à l'enseignant pour qu'il puisse être acteur de son bien-être en se détachant des soucis professionnels et en se ressourçant. L'enseignant développe des connaissances et des compétences pour gérer son confort personnel ce qui lui permet, selon nous, d'agir sur son environnement en fonction de ses propres besoins. Il peut ainsi limiter le stress qu'engendrent certains facteurs de pénibilité. Nous pensons que plus l'enseignant connaît ses besoins, plus il pourra agir sur son environnement en fonction de lui-même et ainsi éviter le burn out.

Au cours de ce champs 8, particulièrement par les apports des thèmes 8.2 (la pratique réflexive à travers la démarche clinique), 8.3 (la pratique réflexive dans une approche psychosociologique), 8.4 (la pratique réflexive au service des compétences professionnelles), 8.7 (la recherche au service de la pratique réflexive), 8.8 (méthodologie de la recherche) et 8.9 (préparation et accompagnement du mémoire), l'étudiant apprend à faire des recherches afin d'améliorer sa pratique professionnelle (annexe IV). Comme nous l'avons vu, le praticien réflexif réfléchit sur l'action, c'est-à-dire que son expérience devient l'objet de cette réflexion. L'étudiant doit alors se servir de son expérience, de ses

connaissances, mais aussi de certaines théories pour comprendre la situation et pour construire de nouvelles connaissances. Ainsi, les recherches du praticien réflexif constituent pour lui de nouvelles théories permettant de mieux comprendre la réalité et de trouver des solutions aux obstacles qu'il rencontre. Ces recherches théoriques peuvent, à notre avis, porter sur tous les facteurs de pénibilité que nous avons analysés et les alléger. En outre, elles permettent à l'enseignant de prendre conscience de ses limites et de prendre du temps pour lui. Ainsi, l'enseignant est amené à prendre du temps pour lui et à se ressourcer. Ces apports théoriques nourrissant la pratique réflexive, peuvent porter sur la quantité de travail et sur la place de l'enseignant au sein de sa classe, sur les émotions que peuvent engendrer des situations pédagogiques, sur les moyens d'intervention, sur le sentiment d'iniquité ou d'inégalité, sur la collaboration avec les parents, collègues ou enfants et sur la manière de gérer des conflits ou des tensions. Tous ces éléments qui favorisent le burn out (Peters & Mesters, 2007) peuvent être évités par le champ du praticien réflexif. L'étudiant apprend donc à devenir autonome dans l'exercice de sa fonction et à gérer son stress.

Le thème 8.2 (la pratique réflexive à travers la démarche clinique) permet à l'enseignant de comprendre les enjeux psycho-affectifs dans la relation pédagogique. Par ce biais, l'enseignant prend conscience des implications émotionnelles que peut engendrer le contact avec ses élèves et, par sa réflexion, il peut apprendre à réguler. L'étudiant dévoile ses propres émotions et apprend à les gérer. Comme le soulignent Peters et Mesters (2007), un climat de travail sous tension peut conduire au burn out. Nous pensons que ce thème peut apprendre aux étudiants à comprendre les comportements de certains enfants et à adapter au mieux leurs réactions face à l'indiscipline. Les étudiants peuvent ainsi gérer certains conflits ce qui leur permettra de travailler dans un climat favorable et, ainsi, de limiter la probabilité d'apparition du burn out. Ce thème vise aussi l'influence de la subjectivité sur la relation à l'autre. Comme le soulignent Peters et Mesters (2007), tout individu a son vécu et ses propres croyances. Si l'étudiant prend conscience de cette subjectivité, il peut, d'une part, faire un travail sur lui-même et, d'autre part, réfléchir aux moyens d'améliorer sa pratique. Si ce thème apporte une compréhension des difficultés dans la relation à l'autre, le thème 8.3 (la pratique réflexive dans une approche psychosociologique) apporte des moyens de les gérer par des séances d'intervision se basant sur différents modèles. Nous estimons que, par ce biais, tous les facteurs de pénibilité propres à l'enseignement peuvent être au centre des discussions: collaboration, image de la profession, gestion de la classe etc. C'est à nouveau le facteur d'isolement, facteur pouvant conduire au burn out (Peters & Mesters, 2007), qui est abordé. L'étudiant de la HEP-VS apprend à collaborer avec ses collègues afin de surmonter certaines situations pédagogiques délicates.

Le thème 8.5 (la pratique réflexive, facteur de congruence et de créativité) incite l'étudiant à travailler sa propre créativité. Comme le soulignent Gonik *et al.* (2000), l'enseignement exige une forte activité mentale. L'enseignant doit pouvoir faire face à différentes situations : l'évaluation des événements, le choix des outils pédagogiques, la manière d'atteindre les objectifs et l'évaluation des élèves. Même si le fait de devoir être créatif ne semble pas poser de difficultés particulières, l'étudiant apprend à devenir créatif et peut alléger les facteurs de pénibilité suivants : la forte activité mentale qu'exige le métier, l'application des méthodes, la création du matériel ou encore la résolution des problèmes d'indiscipline. Toutes les situations problématiques rencontrées dans l'exercice de la fonction d'enseignant peuvent donc, selon nous, trouver une solution créative de la part de l'enseignant.

Le thème 8.6 (la pratique réflexive au service de l'éthique) propose aux enseignants de penser à leurs actes en fonction de la déontologie professionnelle. Comme le soulignent Peters et Mesters (2007), un climat de travail sous tension peut conduire l'enseignant au

cynisme et l'entraîner vers un épuisement émotionnel. La formation HEP permet à l'étudiant de résoudre les conflits pour travailler dans une atmosphère adéquate.

Le thème 8.6 (la pratique réflexive au service de l'éthique) aborde aussi l'image de la profession en indiquant à l'étudiant que sa profession n'est peut-être pas reconnue comme il le voudrait. Ceci nous ramène à la théorie d'Abraham (1982) selon laquelle l'enseignant refoule une part de sa personnalité pour plaire à la société. Il subit le phénomène d'aliénation. Selon nous, ce phénomène peut être évité si l'étudiant comprend et intègre l'enseignement donné dans le thème 8.6 en acceptant le manque de reconnaissance de la société.

Pour terminer, relevons que les thèmes 8.2 (la démarche réflexive à travers la démarche clinique), 8.3 (la pratique réflexive dans une approche psychosociologique), 8.4 (la pratique réflexive au service des compétences professionnelles), 8.7 (la recherche au service de la pratique réflexive) et 8.9 (préparation et accompagnement du travail de mémoire) permettent à l'étudiant de développer des aptitudes générales à la réflexion dans l'action et sur l'action. Pour Schön (1983, cité par Buysse, sous presse), il s'agit pour l'étudiant de développer des compétences à réguler ses comportements et de réfléchir aux problèmes rencontrés dans la profession. Ainsi, il peut trouver des solutions adaptées et développer des connaissances utiles pour son avenir. Nous pensons donc que la réflexion peut porter sur tous les facteurs de pénibilité. L'étudiant développe de nouvelles connaissances par sa pratique réflexive. Ainsi, il peut prévenir l'apparition du burn out.

Le champ 8, quant à lui, confirme la deuxième hypothèse, c'est-à-dire que les étudiants apprennent à réfléchir sur des situations problématiques. La HEP-VS fournit des éléments permettant à l'étudiant de penser et de réaliser sa profession de manière autonome, en fonction de ses propres besoins. Ainsi, tous les besoins des étudiants en formation présentés par Cruickshank (1974, cité par Brunet *et al.*, 1991) sont gérés par l'étudiant de manière autonome, qui use de la pratique réflexive.

En résumé, nous pouvons dire que les thèmes abordés dans les champs 7 et 8 ont tous un lien direct avec la pénibilité du métier d'enseignant et, donc, avec le burn out. Selon nous, la HEP-VS contribue à la lutte contre le burn out par l'enseignement qu'elle dispense. L'étudiant de la HEP-VS apprend donc à gérer lui-même son propre stress.

7 La conclusion et l'analyse critique

7.1 Synthèse

Au début de notre recherche, nous nous sommes plongée dans le monde actuel du travail. Les constats ont été interpellants et ont démontré que des contraintes professionnelles (facteurs de pénibilité) pouvaient entraver la santé physique et mentale des travailleurs. Ces différents facteurs de pénibilité ont été associés à des agents stressants pouvant conduire au burn out. Dans un premier temps, c'est la notion de pénibilité qui a été définie pour comprendre le lien existant avec le burn out. Puis, un approfondissement portant sur les conditions de travail des enseignants a pu être établi. Différents facteurs de pénibilité (ou agents stressants) spécifiques au monde de l'enseignement ont alors été découverts. Puis, suite à la lecture des descriptifs des thèmes de la HEP, nous avons ressorti les champs paraissant les plus complets quant à la prévention du burn out. Il s'agit du champ 7 (enseignement au degré élémentaire et moyen) et du champ 8 (le praticien réflexif). Les descriptifs des thèmes de ces champs professionnels ont été mis en relation avec les facteurs de pénibilité. Cette analyse de

contenu nous a permis de connaître les contributions de la HEP-VS dans la lutte contre le burn out.

7.2 Pour conclure

En conclusion, notre mémoire nous permet de faire ressortir les points suivants. La HEP-VS offre au futur enseignant tous les outils qui lui permettent de faire face à toutes les situations de stress qu'il rencontre dans sa profession. Encore faut-il que le futur enseignant se connaisse lui-même suffisamment pour qu'il puisse se donner les moyens d'utiliser les bons outils au bon moment. La pratique réflexive n'étant pas « une recette miracle », le futur enseignant doit en assumer l'exercice tout au long de sa carrière et au mieux de ses possibilités pour éviter le piège du burn out. Cette démarche ne peut pas se faire sans une remise en question personnelle de la part de chaque enseignant. Il est donc important que l'enseignant accepte ses imperfections et qu'il consacre une part de son temps à la pratique réflexive. Ainsi, la HEP propose, l'étudiant dispose.

7.3 Retour critique

Nous nous permettons ici de faire un retour critique sur notre travail. D'une part, comme points forts nous relevons ce qui suit. Par ce mémoire, nous avons pris conscience des contraintes réelles que nous serons amenée à rencontrer dans notre futur professionnel. De plus, nous avons pu réellement mettre en évidence les outils que la HEP-VS met à notre disposition pour faire face au stress existant dans le métier d'enseignant. Enfin, le processus qui mène au burn out a été décrit dans notre mémoire ce qui nous rendra service dans notre futur professionnel. D'autre part, nous tenons à souligner deux principales difficultés rencontrées. L'interprétation que nous avons faite des textes scientifiques et des objectifs des différents thèmes n'a pas toujours été aisée, car leur libellé était parfois difficile à comprendre. Par manque de temps, nous n'avons pas pu prendre contact avec les enseignants de chaque thème. Malheureusement, en début de travail, nous n'avons trouvé que peu de textes concernant spécifiquement le burn out des enseignants.

7.4 Limites du travail

Venons-en maintenant aux limites de notre travail. Soulignons tout d'abord que ce mémoire analyse deux des huit champs de la HEP-VS. Ensuite, notre étude a porté sur la HEP-VS sans faire de comparaison avec des formations dispensées dans d'autres cantons ou d'autres pays. En outre, le sujet de la pénibilité étant très vaste, nous avons dû, pour des raisons de temps, nous limiter à n'en étudier que quelques aspects. Enfin, tout au long du travail de mémoire, nous avons constaté notre propre difficulté à nous fixer des limites.

7.5 Perspectives et prolongements possibles

En ce qui concerne les perspectives d'avenir, nous pourrions proposer les sujets de recherche suivants pour prolonger ce travail :

- ❖ interroger les enseignants de chaque thème pour connaître leur propre interprétation des descriptifs ;
- ❖ analyser la contribution des autres champs professionnels ;
- ❖ faire une étude comparative entre les différentes HEP en Suisse ;
- ❖ analyser la manière dont les apports de la HEP-VS sont utilisés par les étudiants une fois leur formation terminée ;
- ❖ étudier les besoins des enseignants ayant terminé la HEP-VS.

8 Références bibliographiques

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Allal, L. (2007). *Régulations des apprentissages : orientation conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation*. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bédard, A. & Duquette, A. (1998). « L'épuisement professionnel, un concept à préciser ». *L'infirmière du Québec*.
- Bioy, A. & Maquet, A. (2003). *Se former à la relation d'aide*. Paris : Dunod.
- Brunet, L., Dupont, P. & Lambotte, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Editions LABOR.
- Burgel, P., Hoffman A. & Corten, P. (2005). *Le burn out. Quand s'ouvrent les portes du vide*. [Page Web]. Accès : <http://www.maisonmedicale.org/IMG/pdf/SC32.pdf> [20.06.08].
- Buysse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation No 114). Université de Genève.
- Buysse, A. (sous presse). *Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants*. In S. Martineau & Ph. Maubant (Ed.), *Pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presse de l'Université d'Ottawa.
- Canouï, P. & Mauranges, A. (2004). *Le burn out. Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants. De l'analyse aux réponses*. Issy-les-Moulineaux : MASSON éditeur.
- Chouanière, D. (2006). *Stress et risques psychosociaux : concepts et prévention*. [Page Web]. Accès : [http://www.dmt-prevention.fr/inrs-pub/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParReference/TC%20108/\\$File/TC108.pdf](http://www.dmt-prevention.fr/inrs-pub/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParReference/TC%20108/$File/TC108.pdf) [14.12.2008].
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presse universitaire de France.
- Commission Universitaire de Sécurité et Santé au Travail Romande. (2005). *Les risques liés aux relations humaines au travail*. [Page Web]. Accès : <http://www.cusstr.ch/repository/31.pdf> [06.10.08].
- Conne-Perréard, E., Glardon, M-J., Parrat, J. & Ussel, M. (2001, décembre). *Effets de conditions de travail défavorables sur la santé des travailleurs et leurs conséquences économiques*. [Page Web]. Accès : http://www.geneve.ch/OCIRT/doc/rapport_definitif.pdf [le 2.10.08].
- Dejours, C. (1980). *Travail : usure mentale*. Poitiers : LE CENTURION.
- Edmon, P. (2003). *Travailler sans y laisser sa peau*. Les Editions Quebecor : Outremont.
- Faessler, M-C. & Moulin, F. (2005, février). « Santé et bien être des enseignants en Suisse romande : analyse de la situation et propositions de mesures de promotion de la santé ». [Page Web]. Accès : http://www.human-systems-engineer.ch/ch-fr/file/Boite_2/24_TravauxEtudiants/Sante_Enseignants.pdf [23.10.08].
- Gonik, V., Kurth, S. & Boillat, M-A. (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignants vaudois*.

- Graf, M., Pekruhl, U., Korn, K., Krieger, R., Mücke, A. & Zölch, M. (2007, 19 avril). *Quatrième enquête sur les conditions de travail en 2005. Résultats choisis du point de vue de la Suisse*. [Page Web]. Accès : <http://www.seco.admin.ch/dokumentation/publikation/00008/00022/02035/index.html?lang=fr> [29.01.09].
- HEP. (2002). *Plan d'étude : Contenus*. [Guide de l'étudiant].
- HEP. (2004, 27 septembre). *Formation initiale : Descriptif de cours*. [Support de cours 2.2].
- HEP. (2005a, 26 septembre). *Formation initiale : Descriptif de cours*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/32/323/323_LV_8.1/8.1_3/SM/documents/Descriptif%20%20officiel%20du%20cours.doc [26.01.09].
- HEP. (2005b, 27 septembre). *Formation initiale : Descriptif de cours*. [Support de cours 3.2].
- HEP. (2008a, 4 février). *Descriptif de stage 201. Evaluation*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/34/340_201/340_201_1/Archives/201_1_1_08_Beschrieb_descriptif.doc [26.01.09].
- HEP. (2008b, 8 février). *Descriptif de stage 401. Communication*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/34/340_401/340_401_1/Archives/340_401_1_08_Beschrieb_descriptif.doc [26.01.09].
- HEP. (2008c, 13 février). *Formation initiale : descriptif de cours*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/32/323/323_LV_4.5/4.5_3/St%20maurice/1_Descriptif%20Beschreibung%202008.doc [15.12.08].
- HEP. (2008d, 17 février). *Formation initiale : Descriptif de cours*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/32/323/323_LV_6.3/6.3_3/323_6.3_3_08_Descriptif_projet%20avec%20comp%C3%A9tences.pdf [26.01.09].
- HEP. (2008e, 19 février). *Formation initiale : Descriptif de cours*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/32/323/323_LV_5.2/5.2_3/Brig/Organisation/Beschreibung%20der%20Lv%205.2%2019.%20Februar%202008.doc [26.01.09].
- HEP. (2008f, 26 août). *Descriptif de stage 101. Sensibilisation*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/34/340_101/340_101_1/101_1_1_08_Descriptif_Beschrieb.doc [26.01.09].
- HEP. (2008g, 26 août). *Descriptif de stage 301. Enseignement apprentissage*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/34/340_301/340_301_1/301_1_1_08_Beschrieb_Descriptif.doc [26.01.09].
- HEP. (2008h, 9 septembre). *Formation initiale : Descriptif de cours*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/32/323/323_LV_7.E/3/7.E3_3/Descriptif%207E3%2008-09.pdf [26.01.09].
- HEP. (2009a, 1 janvier). *Descriptif de stage 501. hétérogénéité*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/34/340_501/340_501_1/501_1_1_08_Beschrieb_Descriptif.doc [26.01.09].

- HEP. (2009b, 17 janvier). *Descriptif de stage 602. Responsabilité professionnelle*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/34/340_602/340_602_1/340_1_1_09_Descriptif-Beschrieb%20602.doc [26.01.09].
- HEP. (2009c, 29 janvier). *Descriptif de stage 601. Gestion autonome*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/34/340_601/340_601_1/340_601_1_09_Descriptif-Beschrieb.doc [30.01.09].
- HEP. (2009d, 2 février). *Descriptif de stage 402. Stage en entreprise*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/34/340_402/340_402_1/340_402_1_08_Descriptif_Beschrieb.doc [2.02.09].
- HEP. (s.d.-a). *Formation initiale : Descriptif de cours*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/32/323/323_LV_4.6/4.6_3/Beschreibung%20der%20Lv%204.6%20WS%2008_09.pdf [26.01.09].
- HEP. (s.d.-b). *Objectifs des champs de formation*. [Support de cours].
- HEP. (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08]
- HEP. (s.d.-d). *Thème 7.M4 Didactique des mathématiques II*. [Descriptif de thème].
- Maroy, C. (2006). « L'évolution du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, 155, p.3 112-142.
- Périsset Bagnoud, D. (2002). *Entre adéquation de formation et reconnaissance sociale, l'évolution des formations d'enseignant-es aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles*. In T. David, T. Hildbrand, T. Müller, M. Surdez (Ed.), *Les divisions du monde de la formation*. Traverse, revue d'histoire, 02/03, pp. 79-86.
- Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : 2001 ESF Editeur.
- Peters, S. & Mesters, P. (2007). *Vaincre l'épuisement professionnel : Toutes les clés pour comprendre le burn-out*. Paris : Robert Laffont.
- Piperini, M-C. (s.d.) *Estime de soi et vie professionnelle des enseignants*. [Page Web]. Accès : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marie-Christine_PIPERINI_495.pdf [19.08.08].
- Poisson, J-F. (2008, 27 mai). *Assemblée nationale, constitution du 4 octobre 1958 : Rapport d'information*. Paris : Assemblée Nationale. [Page Web]. Accès : http://www.psy-desir.com/leg/IMG/pdf_i0910-tl.pdf [13.08.08].
- Quivy, R. & Campenoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ramaciotti, D. & Perriard, J. (s.d.). *Les coûts du stress en Suisse*. [Page Web]. Accès : http://www.geneve.ch/OCIRT/sante_securite_travail/theme_prevention/doc/couts_stress_Suisse.pdf [18.08.08].
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Rogers, C. (1961). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse Universitaire de France.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Aldershot : Ashgate.
- Société Pédagogique Fribourgeoise Francophone. (2002). *Causes de stress. Risque d'épuisement professionnel chez les enseignants*. Catalogue de mesures préventives et curatives.
- Syndicats. (2006, 24 mars). *Travail pénible, métiers lourds ?...Les femmes aussi*. [Page Web]. Accès : http://hesa.etui-rehs.org/uk/dossiers/files/fgtb_travaux%20p%C3%A9nibles.pdf [2.01.08].
- Tabin, J-P., Probst, I. & Waardenburg, G. (2008). *Accidents du travail : la régularité de l'improbable*. [Page Web]. Accès : http://www.revue-interrogations.org/fichiers/131/accidents_du_travail.pdf [6.10.08].

9 Liste des annexes

Annexe I :

- Analyse du champ 7 : enseignement au degré élémentaire

Annexe II :

- Analyse du champ 7 : enseignement au degré moyen

Annexe III :

- Analyse du champ 8 : le praticien réflexif

Annexe IV :

- Classement des objectifs selon leur orientation

Annexe V :

- Analyse des autres champs professionnels

Annexe VI :

- Descriptifs des thèmes des champs 7 (enseignements spécifiques aux degrés élémentaire et moyen) et 8 (le praticien réflexif)

Annexe I : analyse du champ 7 (enseignement spécifique au degré élémentaire)

		7.E1 Didactique de la langue d'enseignement	7.E10 Didactique des arts visuels	7.E2 Didactique de la langue d'enseignement II	7.E3 Didactique des mathématiques	7.E4 Didactique de l'environnement	7.E5 Les apprentissages fondamentaux	7.E6 Les apprentissages fondamentaux II	7.E7 Didactique de l'éducation physique	7.E8 Didactique de l'éducation rythmique et musicale	7.E9 Didactique des activités créatrices
Effacement de la personnalité	Aliénation										
Les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique	Activité mentale (effectifs)	1.2.	5.6.7.8.	10.11.	15.16.17.	18.19.20.	22.23.24.	26.27.28.	30.31.	34.35.36.	39.40.41.42.43.
	Indiscipline										44.
	Hétérogénéité	3.4.	9.	12.13.14.		21.	25.	29.	33.	37.38.	
Les facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique	Collaboration										
	Manque de reconnaissance										
	Collaboration avec les parents										
	Gestion du temps et du programme								32.		
Autres	Liens théorie - pratique										
	Rôle de l'enseignant										

Tous les éléments relevés ont été retranscrits textuellement des descriptifs des thèmes. La référence de ces descriptifs est la suivante :

HEP, (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

Les éléments travaillés dans les thèmes

Thème 7.E1 : didactique de la langue d'enseignement

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

1. « Préparer des cours de lecture/écriture pour des enfants fréquentant les degrés élémentaires (-1 ; -2 ; 1P ; 2P) de la scolarité obligatoire. »
2. « Présenter différentes étapes de l'apprentissage de la compréhension d'un texte « fictionnel ». »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

3. « Découvrir et agir sur les différentes stratégies de lecture/écriture d'un lecteur/scripteur "novice". »
4. « Aborder les différents processus et stratégies de lecture et présenter leur intégration dans le cadre de son apprentissage. »

Thème 7.E10 : didactique des arts visuels

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

5. « Développer des séquences d'enseignement en fonction d'objectifs définis : conditions, progression, évaluation et remédiation. Créer des leçons exemplaires à partir de sources contemporaines et variées. Planifier une progression annuelle en respectant la coordination verticale. »
6. « Discerner et résoudre des problèmes spécifiques à l'éducation artistique. Connaître le matériel, ses possibilités d'exploitation dans le contexte scolaire. »
7. « Evaluer sa pratique et assumer sa formation continue, exploiter de manière critique des ressources variées, collaborer à la diffusion de moyens didactiques. »
8. « Planification, coordination, élargissement du travail en AV. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

9. « Choisir une méthodologie adéquate et conduire l'enseignement selon des priorités didactiques, le degré, le contexte en respect de l'évolution de chaque individualité. »

Thème 7.E2 : didactique de la langue d'enseignement II

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

10. « Préparer des cours de lecture/écriture pour des enfants fréquentant les degrés élémentaires (-1 à 2P) de la scolarité obligatoire. »
11. « Planifier l'enseignement de la langue. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

12. « Découvrir et agir sur les différentes stratégies de lecture/écriture d'un lecteur scripteur novice. »
13. « Différencier les apprentissages de la lecture/écriture en fonction des types de difficultés rencontrées par les enfants. »
14. « Analyser des difficultés rencontrées par les élèves dans le courant de l'apprentissage de l'écriture. »

Thème 7.E3 : didactique des mathématiques

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

15. « Exploiter les contenus des programmes de mathématique du degré élémentaire en fonction des champs d'activités prévus: résolution de problèmes, construction du concept de nombre entier naturel et approche du système de numération décimal, approche du champ conceptuel de l'addition, découverte, exploration et représentations de l'espace, approche des concepts de mesure (unités non conventionnelles). »
16. « Ce thème propose d'analyser et d'expérimenter différentes activités mathématiques extraites des moyens d'enseignement romands du degré élémentaire. »
17. « Les points forts sont l'élaboration, la réalisation et l'analyse de démarches, procédures et stratégies d'enseignement-apprentissage en mathématiques en lien avec les concepts théoriques abordés durant le cours et l'expérience pratique. »

Thème 7.E4 : didactique de l'environnement

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

18. « Connaître le programme et les finalités ainsi que les différents moyens d'enseignement à disposition (OW; VSR) ; pouvoir y situer une activité. »
19. « S'appuyer sur les ressources à disposition (manuels, document, matériel, personnes-ressource etc.) ; rechercher des ressources supplémentaires. »

20. « Tester différentes situations d'enseignement et différents dispositifs d'enseignement. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

21. « Identifier et tenir compte des difficultés des enfants dans le domaine de l'environnement, notamment dans la perception du temps, de l'espace, de la causalité, etc. Choisir des thèmes et des dispositifs d'enseignement qui leur correspondent. »

Thème 7.E5 : les apprentissages fondamentaux

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

22. « Construire et planifier le développement des apprentissages fondamentaux de l'entrée à l'école enfantine à la fin de la deuxième année primaire. »
23. « À partir des expériences vécues dans les stages et des apports du thème, les étudiants-es élaborerons des outils pratiques et théoriques liés aux apprentissages fondamentaux. »
24. « Présenter et soutenir une " valise "(coffret de compétences) contenant une liste de ressources, des séquences didactiques, deux analyses spécifiques et une note de recherche de type transversal. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

25. « Identifier, d'un point de vue pratique et théorique, les besoins de l'élève ainsi que les contraintes liées aux apprentissages fondamentaux. »

Thème 7.E6 : les apprentissages fondamentaux II

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

26. « Construire et planifier le développement des apprentissages fondamentaux de l'entrée à l'école enfantine à la fin de la deuxième année primaire. »
27. « À partir des expériences vécues dans les stages et des apports du thème, les étudiants-es élaborerons des outils pratiques et théoriques liés aux apprentissages fondamentaux. »
28. « Présenter et soutenir une " valise "(coffret de compétences) contenant une liste de ressources, des séquences didactiques, deux analyses spécifiques et une note de recherche de type transversal. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

29. « Identifier, d'un point de vue pratique et théorique, les besoins de l'élève ainsi que les contraintes liées aux apprentissages fondamentaux. »

Thème 7.E7 : didactique de l'éducation physique

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

- 30. « Planifier, réaliser et évaluer. »
- 31. « Planification, réalisation et évaluation d'une activité en salle de classe et/ou en plein air (liens éventuels avec d'autres branches). »

Influence sur la gestion du temps :

- 32. « Conception d'un plan périodique + vision à moyen terme de progressions méthodologiques et évaluations. »

Influence sur l'hétérogénéité des classes :

- 33. « Connaissance des aspects moteurs et psychosociaux des enfants de ce degré. »

Thème 7.E8 : didactique de l'éducation rythmique et musicale

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

- 34. « Types d'apprentissages et modes d'activités pédagogiques : imitation, créativité, travail en équipe. »
- 35. « Régulation de l'action pédagogique : attitude réflexive, critique et créative de l'enseignant. »
- 36. « Connaissance du dossier " Programme Rythmique VS - Niveau élémentaire. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

- 37. « Respect des différences individuelles et différenciation. »
- 38. « Régulation de l'action pédagogique : attitude réflexive, critique et créative de l'enseignant. »

Thème 7.E9 : didactique des activités créatrices

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

- 39. « Fournir les éléments théoriques et méthodologiques permettant de concevoir et de gérer des cours d'activités créatrices. »
- 40. « Comprendre le contenu d'un cours en activités créatrices: articulation action-tâche dans le contrat didactique. »
- 41. « Piloter l'action: planifier, définir les objectifs, contenus, stratégies d'enseignement. »

42. « Mise en œuvre pédagogique (pratiques de terrain, séquences d'enseignement: apprendre à observer les acteurs et leurs interactions). »
43. « Connaître les conditions cadre du travail pédagogique, organisation scolaire, évaluation, gestion de la classe. »

Influence sur la gestion de la classe (indiscipline):

44. « Connaître les conditions cadre du travail pédagogique, organisation scolaire, évaluation, gestion de la classe. »

Annexe II : analyse du champ 7 (enseignement spécifique au degré moyen)

		7.M1 Didactique de la langue d'enseignement	7.M10 Didactique des arts visuels	7.M2 Didactique de la langue d'enseignement II	7.M3 Didactique des mathématiques I	7.M4 Didactique des mathématiques II	7.M5 Didactique des sciences, de l'histoire, de la géographie	7.M6 Didactique de la seconde langue	7.M7 Didactique de l'éducation physique	7.M8 Didactique de l'éducation musicale	7.M9 Didactique des activités créatrices
Effacement de la personnalité	Aliénation										
Les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique	Activité mentale (effectifs)	1.2.	5.6.7.8.	10.11.	15.16.17.	18.	20.21.22.	24.	25.26.	29.30.	33.34.35. 36.37.
	Indiscipline										38.
	Hétérogénéité	3.4.	9.	12.13.14.		19.	23.		27.	31.32.	
Les facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique	Collaboration										
	Manque de reconnaissance										
	Collaboration avec les parents										
	Gestion du temps et du programme								28.		
Autres	Liens théorie - pratique										
	Rôle de l'enseignant										

Tous les éléments relevés ont été retranscrits textuellement des descriptifs des thèmes. La référence de ces descriptifs est la suivante :

HEP. (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

La référence du descriptif du thème 7M4 est la suivante :

HEP. (s.d-d). *Thème 7.M4 Didactique des mathématiques II*. [Descriptif de thème].

Les éléments travaillés dans les thèmes

Thème 7.M1 : didactique de la langue d'enseignement

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

1. « Préparer des cours de lecture/écriture pour des enfants fréquentant les degrés moyens de la scolarité obligatoire. »
2. « Définir des étapes favorisant la compréhension d'un texte « fictionnel ». »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

3. « Découvrir et agir sur les différentes stratégies de lecture/écriture d'un lecteur/scripteur "novice". »
4. « Aborder les différents processus et stratégies de lecture et présenter leur intégration dans le cadre de son apprentissage. »

Thème 7.M10 : didactique des arts visuels

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

5. « Développer des séquences d'enseignement en fonction d'objectifs définis : conditions, progression, évaluation et remédiation. Créer des leçons exemplaires à partir de sources contemporaines et variées. Planifier une progression annuelle en respectant la coordination verticale. »
6. « Discerner et résoudre des problèmes spécifiques à l'éducation artistique. Connaître le matériel, ses possibilités d'exploitation dans le contexte scolaire. »
7. « Evaluer sa pratique et assumer sa formation continue, exploiter de manière critique des ressources variées, collaborer à la diffusion de moyens didactiques. »
8. « Planification, coordination, élargissement du travail en AV. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

9. « Choisir une méthodologie adéquate et conduire l'enseignement selon des priorités didactiques, le degré, le contexte en respect de l'évolution de chaque individualité. »

Thème 7.M2 : didactique de la langue d'enseignement II

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

10. « Préparer des cours de lecture/écriture pour des enfants fréquentant les degrés moyens (3ème à 6ème primaire) de la scolarité obligatoire. »
11. « Planifier l'enseignement de la langue. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

12. « Découvrir et agir sur les différentes stratégies de lecture/écriture d'un lecteur/scripteur "novice". »
13. « Différencier l'apprentissage de la lecture/écriture en fonction des types de difficultés rencontrées par les enfants. »
14. « Analyser des difficultés rencontrées par les élèves dans le courant de l'apprentissage de l'écriture. »

Thème 7.M3 : didactique des mathématiques

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

15. « Exploiter les contenus des programmes de mathématique du degré moyen en fonction des champs d'activités prévus: résolution de problèmes, construction du concept de nombre rationnel (entier et décimal) et structuration du système de numération décimal; structuration des champs conceptuels de l'addition et de la multiplication, structuration et représentations de l'espace, approche des figures et des transformations géométriques, construction et mobilisation des unités conventionnelles de mesure . »
16. « Ce thème propose d'analyser et d'expérimenter différentes activités mathématiques extraites des moyens d'enseignement romands du degré moyen. »
17. « Les points forts sont l'élaboration, la réalisation et l'analyse de démarches, procédures et stratégies d'enseignement-apprentissage en mathématiques en lien avec les concepts théoriques abordés durant le cours et l'expérience pratique. »

Thème 7.M4 : didactique des mathématiques II

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

18. « Approfondir les contenus des programmes de mathématiques du degré moyen. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

19. « Intégrer dans la construction et la gestion de situations d'enseignement : les phases de la méthodologie d'ingénierie didactique (analyses préalables, conception et analyse a priori, réalisation didactique, analyse a posteriori et validation). »

Thème 7.M5 : didactique des sciences, didactique de l'histoire, didactique de la géographie

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

20. « Connaître le programme et les finalités ainsi que les différents moyens d'enseignement à disposition (OW; VSR) ; pouvoir y situer une activité. »
21. « S'appuyer sur les ressources à disposition (manuels, document, matériel, personnes-ressource etc.) ; rechercher des ressources supplémentaires. »
22. « Tester différentes situations d'enseignement et différents dispositifs d'enseignement. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

23. « Identifier et tenir compte des difficultés des enfants dans le domaine de l'environnement, notamment dans la perception du temps, de l'espace, de la causalité, etc. Choisir des thèmes et des dispositifs d'enseignement qui leur correspondent. »

Thème 7.M6 : didactique de la seconde langue

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

24. « Rendre les étudiants capables de dispenser des cours variés, efficaces en utilisant les stratégies spécifiques ciblant les objectifs du fondement. »

Thème 7.M7 : didactique de l'éducation physique

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

25. « Planification, réalisation et évaluation d'une leçon. »
26. « Planification, réalisation et évaluation d'une activité en salle de classe et/ou en plein air (liens éventuels avec d'autres branches). »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

27. « Signification et fonction de la motricité. »

Influence sur la gestion du temps :

28. « Conception d'un plan périodique + vision à moyen terme de progressions méthodologiques et évaluations. »

Thème 7.M8 : didactique de l'éducation musicale

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

29. « Construction et mise en pratique de séquences didactiques. »
30. « Régulation de l'action pédagogique: évaluation personnelle, attitude réflexive, critique et créative de l'action de l'enseignant. »

Influence sur la gestion de l'hétérogénéité :

31. « Respect des différences individuelles et différenciation, développement personnel. »
32. « Régulation de l'action pédagogique: évaluation personnelle, attitude réflexive, critique et créative de l'action de l'enseignant. »

Thème 7.M9 : didactique des activités créatrices

Influence sur l'activité mentale de l'enseignant :

33. « Fournir les éléments théoriques et méthodologiques permettant de concevoir et de gérer des cours d'activités créatrices. »
34. « Comprendre le contenu d'un cours en activités créatrices: articulation action-tâche dans le contrat didactique. »
35. « Pilotage de l'action: planifier, définir les objectifs, contenus, stratégies d'enseignement. »
36. « Mise en œuvre pédagogique (pratiques de terrain, séquences d'enseignement: apprendre à observer les acteurs et leurs interactions). »
37. « Connaître les conditions cadre du travail pédagogique, organisation scolaire, évaluation, gestion de la classe. »

Influence sur la gestion de classe (indiscipline) :

38. « Connaître les conditions cadre du travail pédagogique, organisation scolaire, évaluation, gestion de la classe. »

Annexe III : analyse du champ 8 (le praticien réflexif)

		8.1 La pratique réflexive dans une perspective de développement durable	8.2 La pratique réflexive à travers la démarche clinique	8.3 La pratique réflexive dans une approche psychosociologique	8.4 La pratique réflexive au service des compétences professionnelles	8.5 La pratique réflexive, facteur de congruence et de créativité	8.6 La pratique réflexive au service de l'éthique	8.7 La recherche au service de la pratique réflexive	8.8 Méthodologie de la recherche	8.9 Préparation et accompagnement du travail de mémoire
Effacement de la personnalité	Aliénation	1.2.3.4.5.	6.7.8.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.	16.17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
Les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique	Activité mentale (effectifs)	1.2.3.4.5.	6.7.8.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.15.	17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
	Indiscipline	1.2.3.4.5.	6.7.8.9.10.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.	17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
	Hétérogénéité	1.2.3.4.5.	6.7.8.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.15.	17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
Les facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique	Collaboration	1.2.3.4.5.	6.7.8.10.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.	17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
	Manque de reconnaissance	1.2.3.4.5.	6.7.8.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.	16.17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
	Collaboration avec les parents	1.2.3.4.5.	6.7.8.10.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.	17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
	Gestion du temps et du programme	1.2.3.4.5.	6.7.8.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.	17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
Autres	Liens théorie - pratique	2.3.4.5.	6.7.8.	3.8.11.12.	7.8.11.	13.14.	17.	18.19.20.	21.	6.7.8.
	Rôle de l'enseignant	1.2.3.4.5.	6.7.8.9.10.	3.8.11.12.	7.8.11.		16.	18.19.20.	21.	6.7.8.

Tous les éléments relevés ont été retranscrits textuellement des descriptifs des thèmes. La référence de ces descriptifs est la suivante :

HEP, (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

Les éléments travaillés dans les thèmes

Thème 8.1 : la pratique réflexive dans une perspective de développement durable

1. « Réfléchir la profession enseignante dans ses aspects humains. »
2. « Conscientiser pour réguler en tant que personne et en tant que professionnel sa place entre idéal et réalité. »
3. « Développer une connaissance de soi, l'auto-évaluer afin d'être en cohérence avec des besoins liés à la profession. »
4. « Développer une aptitude à mobiliser les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion de son confort personnel dans la profession. »
5. « Connaître les facteurs qui influencent le confort personnel afin d'être acteur de son bien-être. »

Thème 8.2 : la pratique réflexive à travers la démarche clinique

6. « Développer des aptitudes à la réflexion dans l'action et sur l'action. »
7. « Développer des aptitudes à la connaissance de soi dans une perspective durable. »
8. « Lire et analyser des recherches scientifiques et en tirer profit pour et dans sa pratique professionnelle. »
9. « Repérer et analyser les enjeux psycho-affectifs dans la relation pédagogique. »
10. « Identifier l'influence de ma subjectivité dans la relation à l'autre. »

Thème 8.3 : la pratique réflexive dans une approche psychosociologique

Deux objectifs sont identiques à ceux des thèmes 8.1 (objectif 3) et 8.2 (objectif 8), voici les nouveaux objectifs :

11. « Développer des aptitudes à la réflexion dans l'action et sur l'action en vue d'une professionnalisation. »
12. « Décrire, analyser, évaluer et réguler des situations éducatives en individuel et en groupe d'intervision à l'aide de différents modèles. »

Thème 8.4 : la pratique réflexive au service des compétences professionnelles

Les objectifs traités par ce champs sont identiques à ceux des thèmes 8.2 (7 et 8) et 8.3 (11)

Thème 8.5 : la pratique réflexive, facteur de congruence et de créativité

13. « Savoir reconnaître sa propre créativité et en nourrir sa pratique professionnelle tout comme en tirer parti de sa pratique professionnelle pour s'épanouir grâce à des actes créatifs. »
14. « Analyser les éléments créatifs de sa pratique et identifier les préconisations pouvant améliorer et par cela enrichir son quotidien professionnel et son développement personnel. »
15. « Avoir une bonne connaissance des théories de la créativité et de ses liens avec l'apprentissage et la psychologie. »

Thème 8.6 : la pratique réflexive au service de l'éthique

16. « Une réflexion générale sur les valeurs et l'image de l'enseignement sera menée. »
17. « Les étudiants auront réfléchi en terme de pratique réflexive dans le domaine de la déontologie professionnelle : l'éthique dans la relation enseignant-élève ; l'éthique dans la relation enseignant-parents ; l'éthique comme fondement à leur pratique. »

Thème 8.7 : la recherche au service de la pratique réflexive

18. « Développer la compétence de nourrir sa pratique grâce à un sens critique. »
19. « La compétence de s'interroger sur sa pratique afin d'amorcer une recherche sur celle-ci. »
20. « La compétence d'objectiver des situations vécues dans l'enseignement et de l'analyser en fonction de différents cadres de référence. »

Thème 8.8 : méthodologie de la recherche

21. « Développer la compétence à lire des articles de recherche de manière critique pour en tirer profit. »

Thème 8.9 : préparation et accompagnement du travail de mémoire

Les objectifs visés par ce thème comprennent quelques-uns du thème 8.2 (6, 7 et 8).

Annexe IV : classement des objectifs selon leur orientation

Relation à l'autre	Connaissance de soi et de son confort personnel	Régulation du comportement	Incitations aux recherches	Autre
<u>Influence sur tous les partenaires</u> Réfléchir la profession enseignante dans ses aspects humains (8.1) Repérer et analyser les enjeux psycho-affectifs dans la relation pédagogique (8.2) Identifier l'influence de ma subjectivité dans la relation à l'autre (8.2) <u>Influence sur les élèves uniquement</u> Décrire, analyser, évaluer et réguler des situations éducatives en individuel et en groupe d'intervision à l'aide de différents modèles (8.3) Les étudiants auront réfléchi en terme de pratique réflexive dans le domaine de la déontologie professionnelle : l'éthique dans la relation enseignant-élève ; l'éthique dans la relation enseignant-parents ; l'éthique comme fondement à leur pratique (8.6)	Conscientiser pour réguler en tant que personne et en tant que professionnel sa place entre idéal et réalité (8.1) Développer une connaissance de soi, l'auto-évaluer afin d'être en cohérence avec des besoins liés à la profession (8.1, 8.3) Développer une aptitude à mobiliser les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion de son confort personnel dans la profession (8.1) Connaître les facteurs qui influencent le confort personnel afin d'être acteur de son bien-être (8.1) Développer des aptitudes à la connaissance de soi dans une perspective durable (8.2, 8.4, 8.9) Savoir reconnaître sa propre créativité et en nourrir sa pratique professionnelle tout comme en tirer parti de sa pratique professionnelle pour s'épanouir grâce à des actes créatifs (8.5) Analyser les éléments créatifs de sa pratique et identifier les préconisations pouvant améliorer et par cela enrichir son quotidien professionnel et son développement personnel (8.5)	Développer des aptitudes à la réflexion dans l'action et sur l'action (8.2, 8.4, 8.9) Développer des aptitudes à la réflexion dans l'action et sur l'action en vue d'une professionnalisation (8.3, 8.4) Développer la compétence de nourrir sa pratique grâce à un sens critique (8.7)	Lire et analyser des recherches scientifiques et en tirer profit pour et dans sa pratique professionnelle (8.2, 8.3, 8.9) La compétence de s'interroger sur sa pratique afin d'amorcer une recherche sur celle-ci (8.7) La compétence d'objectiver des situations vécues dans l'enseignement et de l'analyser en fonction de différents cadres de référence (8.7) Développer la compétence à lire des articles de recherche de manière critique pour en tirer profit (8.8)	Avoir une bonne connaissance des théories de la créativité et de ses liens avec l'apprentissage et la psychologie (8.5) Une réflexion générale sur les valeurs et l'image de l'enseignement sera menée (8.6)

Annexe V : analyse des autres champs

Analyse du champ 1 : société et institution

		1.1 Aspects politiques et économiques de l'éducation	1.2 Eléments de sociologie de l'éducation	1.3 Aspects sociologiques de l'éducation	1.4 Aspects historiques et philosophiques de l'éducation	1.5 Institutions partenaires
Effacement de la personnalité	Aliénation			4.		
Les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique	Activité mentale (effectifs)		2.	3.		6.
	Indiscipline		2.	3.4.	5.	6.7.
	Hétérogénéité		2.	3.		6.
Les facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique	Collaboration		2.	3.4.		6.7.
	Manque de reconnaissance			4.		
	Collaboration avec les parents		2.	3.4.		6.7.
	Gestion du temps et du programme					
Autres	Liens théorie -pratique					
	Rôle de l'enseignant	1.	2.	3.4.		6.7.

Tous les éléments relevés ont été retranscrits textuellement des descriptifs des thèmes. La référence de ces descriptifs est la suivante :

HEP, (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

Les éléments travaillés par les thèmes

Thème 1.1 : aspects économiques et politiques de l'éducation

1. « Permettre aux étudiants de mieux comprendre les enjeux politiques en éducation, en particulier, d'en définir les contours et d'en analyser les effets économiques. »

Thème 1.2 : éléments de sociologie de l'éducation

2. « Situer l'école dans sa relation avec la société. Intégrer dans son enseignement l'influence des facteurs culturels, sociaux et économiques ainsi que les fondements philosophiques et historiques de l'éducation. »

Thème 1.3 : aspects sociologiques de l'éducation

3. « Situer l'école dans sa relation avec la société. Intégrer dans son enseignement l'influence des facteurs culturels, sociaux et économiques ainsi que les fondements philosophiques et historiques de l'éducation. »
4. « Se familiariser avec l'approche sociologique de l'école afin de développer une attitude de distanciation, d'anticipation et d'évaluation critique dans sa future pratique professionnelle. »

Thème 1.4 : aspects historiques et philosophiques de l'éducation

5. « Nous entrerons dans le mode de pensée des acteurs des mouvements pédagogiques en réalisant deux débats sous la forme de panels, sur les thèmes de :
 - La question de l'autorité de l'adulte et de la liberté de l'enfant
 - Les apprentissages. »

Thème 1.5 : institutions partenaires

6. « Situer l'école dans sa relation avec la société. Intégrer dans son enseignement l'influence des facteurs culturels, sociaux et économiques ainsi que les fondements philosophiques et historiques de l'éducation. »
7. « Les étudiants apprennent à identifier quelles sont les institutions compétentes pour chaque problématique rencontrée. »

Analyse des champs 2 (école et développement) et 3 (organisation de la vie et du travail scolaire)

		2.1 L'école en tant qu'organisation apprenante	2.2 Psychosociologie	3.1 Communication	3.2 Gestion et climat de classe	3.3 Gestion et climat de classe II
Effacement de la personnalité	Aliénation		6.			
Les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique	Activité mentale (effectifs)					
	Indiscipline		5.6.	7.8.	9.10.	11.
	Hétérogénéité					
Les facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique	Collaboration	1.2.3.	4.5.6.	7.8.		
	Manque de reconnaissance					
	Collaboration avec les parents	1.2.3.	4.5.6.	7.8.		
	Gestion du temps et du programme					
Autres	Liens théorie -pratique					
	Rôle de l'enseignant					

Tous les éléments relevés ont été retranscrits textuellement des descriptifs des thèmes. La référence de ces descriptifs est la suivante :

HEP, (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

Les éléments travaillés par les thèmes

Thème 2.1 : l'école en tant qu'organisation apprenante

1. « Comprendre l'école comme une organisation en mouvement permanent et en relation constante et réciproque avec la société qui l'entoure. »
2. « Comprendre le métier de l'enseignant en collaboration constante - tant horizontale que verticale à l'intérieur de l'institution- et en collaboration avec les acteurs externes de l'école. »
3. « Sensibiliser l'enseignant(e) pour la nécessité du développement institutionnel systématique et permanent qui vise finalement l'autonomie des personnes concernées selon la devise "transformer les personnes concernées en personnes collaboratrices". »

Thème 2.2 : psychosociologie

4. « Organiser, gérer et évaluer des projets existants et innovants en collaboration avec les divers partenaires de l'école. Travailler en équipe, coopérer, collaborer à la gestion de son école. »
5. « Connaître les éléments théoriques de base liés aux notions de groupe et de communication. Identifier et expliciter des phénomènes relationnels liés au fonctionnement d'un groupe centré sur une tâche.»
6. « Durant ce thème, les conditions préalables au travail en équipe seront posées à travers les notions de base de la psychosociologie à savoir :
 - " La perception de soi en relation avec l'autre"
 - " La structure et le fonctionnement d'un groupe centré sur une tâche"
 - " Les éléments de communication et de gestion de conflits". »

Thème 3.1 : communication

7. « Savoir manier les éléments de la communication professionnelle dans la pratique professionnelle. »
8. « Das soziale Handeln der Lehrperson in den Handlungsfeldern Fragen und Auftragserteilung, Kommunikation in Gruppen, Umgang mit Konflikten und Visualisierung als Methode der Kommunikation werden fokussiert.»

Thème 3.2: gestion et climat de classe

9. « Créer des conditions de travail favorisant l'enseignement, l'apprentissage et les échanges au sein de la classe. Prendre en compte les dimensions communicationnelles et éducatives dans la classe. »
10. « A partir d'expériences vécues durant le stage 501 et les apports théoriques du thème, les étudiants devront prendre des décisions réfléchies afin de gérer la classe et de créer un climat favorable. »

Thème 3.3 : gestion et climat de classe II

11. « À partir d'expériences vécues dans les stages et les apports théoriques du thème, les étudiants devront prendre des décisions réfléchies afin de gérer la classe et de créer un climat favorable. »

Analyse du champ 4 : planification-réalisation-évaluation

		4.1 Théories de l'apprentissage	4.2 Implications didactiques des théories de l'apprentissage	4.3 Planification, réalisation et évaluation des dispositifs d'apprentissage	4.4 Méthodes d'enseignement et médias	4.5 Notions de base en évaluation pédagogique	4.6 Evaluation formative et différenciation pédagogique
Effacement de la personnalité	Aliénation						
Les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique	Activité mentale (effectifs)			4.	6.	7.	
	Indiscipline	1.	2.	3.	5.		8.
	Hétérogénéité	1.	2.	3.	5.		8.9.
Les facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique	Collaboration						
	Manque de reconnaissance						
	Collaboration avec les parents						
	Gestion du temps et du programme						
Autres	Liens théorie -pratique						
	Rôle de l'enseignant						

Tous les éléments relevés ont été retranscrits textuellement des descriptifs des thèmes. La référence de ces descriptifs est la suivante :

HEP, (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

La référence du thème 4.5 est la suivante :

HEP. (2008-c, 17 février). *Formation initiale : descriptif de cours*. [Recman]. Accès : https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3/32/323/323_LV_4.5/4.5_3/St%20maurice/1_Descriptif%20Beschreibung%202008.doc [15.12.08].

Les éléments travaillés par les thèmes

Thème 4.1 : théories de l'apprentissage

1. « Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique. »

Thème 4.2 : implications didactiques des théories de l'apprentissage

2. « Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique. »

Thème 4.3 : planification, réalisation et évaluation des dispositifs d'apprentissage

3. « Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique. »
4. « Planifier de manière cohérente son enseignement. »

Thème 4.4 : méthodes d'enseignement et médias

5. « Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique. »
6. « Intégrer judicieusement les méthodes d'enseignement-apprentissage ainsi que les médias traditionnels et nouveaux (tableaux, fiches de travail, transparents, diapositives, vidéos, ordinateurs,...) et argumenter ses choix. »

Thème 4.5 : notions de base en évaluation pédagogique

7. « Cet enseignement propose une vision globale des différents modes d'évaluation et de leurs concepts-clés. Les points forts sont l'élaboration, la réalisation et l'analyse d'une procédure ou d'un instrument d'évaluation. »

Thème 4.6 : évaluation formative et évaluation pédagogique

8. « Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique. »
9. « Construire un instrument d'évaluation formative, et utiliser les informations obtenues avec cet instrument pour élaborer un dispositif de différenciation. »

Analyse du champ 5 : développement de l'enfant et hétérogénéité

		5.1 Développement de l'enfant	5.2 L'enseignement dans les classes multiculturelles	5.3 L'enseignement dans les classes hétérogènes	5.4 Aspects de pédagogie curative
Effacement de la personnalité	Aliénation				
Les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique	Activité mentale (effectifs)				
	Indiscipline	2.3.	5.		
	Hétérogénéité	1.2.3.	4.5.	6.7.	8.9.
Les facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique	Collaboration				
	Manque de reconnaissance				
	Collaboration avec les parents		5.		
	Gestion du temps et du programme				
Autres	Liens théorie -pratique				
	Rôle de l'enseignant				

Tous les éléments relevés ont été retranscrits textuellement des descriptifs des thèmes. La référence de ces descriptifs est la suivante :

HEP, (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès :

http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

Les éléments travaillés par les thèmes

Thème 5.1 : développement de l'enfant

1. « Repérer et répondre aux besoins des élèves nécessitant une prise en charge particulière en tenant compte des stades de leur développement. »
2. « Utiliser ces théories pour la compréhension du fonctionnement de l'enfant aux différents âges. »
3. « L'étude de l'évolution psychomotrice, cognitive, affective et sociale de l'enfant sera abordée de manière transversale puis mise en lien avec la perspective longitudinale. »

Thème 5.2 : l'enseignement dans les classes multiculturelles

4. « Repérer et répondre aux besoins des élèves nécessitant une prise en charge particulière en tenant compte des stades de leur développement. »
5. « Les étudiant-e-s mènent un travail et une réflexion autour des cinq domaines suivants :
 - questions fondamentales relatives aux différences socio-culturelles
 - aspects psycho-sociaux de l'interculturalité
 - l'interculturalité comme élément transversal de l'enseignement
 - gestion du plurilinguisme
 - relation avec les parents. »

Thème 5.3 : l'enseignement dans les classes hétérogènes

6. « Repérer et répondre aux besoins des élèves nécessitant une prise en charge particulière en tenant compte des stades de leur développement. »
7. « Élaborer un projet pédagogique individuel pour un-e ou plusieurs élèves en difficulté scolaire (évaluation des ressources, des difficultés et définition des objectifs visés). »

Thème 5.4 : aspects de pédagogie curative

8. « Repérer et répondre aux besoins des élèves nécessitant une prise en charge particulière en tenant compte des stades de leur développement. »
9. « Élaborer un projet pédagogique individuel pour un-e ou plusieurs élèves en difficulté scolaire (évaluation des ressources, des difficultés et définition des objectifs visés). »

Analyse du champ 6 : enseignements généraux et interdisciplinarité

		6.1 L'enseignement interdisciplinaire : théories et exemples	6.10 Introduction à l'éducation rythmique	6.11 Didactique de l'enseignement religieux	6.2 L'enseignement dans le domaine des langues et de la communication	6.3 L'enseignement dans les domaines des mathématiques et des sciences	6.4 L'enseignement dans les domaines artistiques et culturels	6.5 Introduction à la didactique de l'éducation musicale I	6.6 Introduction à la didactique de l'éducation musicale II	6.7 Introduction à la didactique des arts visuels	6.8 Introduction à la didactique des activités créatrices	6.9 Introduction à la didactique de l'éducation physique
Effacement de la personnalité	Aliénation						8.					
Les facteurs internes à la classe induisant une forte demande psychologique	Activité mentale (effectifs)	2.		4.			7.	9.	10.	11.	12.	
	Indiscipline						7.8.					
	Hétérogénéité	1.2.	3.			6.	7.					
Les facteurs externes à la classe induisant une forte demande psychologique	Collaboration						7.8.					
	Manque de reconnaissance						8.					
	Collaboration avec les parents						7.8.					
	Gestion du temps et du programme											
Autres	Liens théorie -pratique											
	Rôle de l'enseignant				5.		7.8.					

Tous les éléments relevés ont été retranscrits textuellement des descriptifs des thèmes. La référence de ces descriptifs est la suivante :

HEP, (s.d.-c). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

Les éléments travaillés par les thèmes

Thème 6.1 : l'enseignement interdisciplinaire : théories et exemples

1. « Comprendre les liens avec le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage ainsi que la facilitation de la mémorisation. »
2. « Être capable de préparer des cours pour les différents niveaux en travaillant l'interdisciplinarité des différentes disciplines au programme en lien avec les capacités transversales. »

Thème 6.10 : introduction à la didactique de l'éducation rythmique

3. « Connaître le développement du schéma corporel, de la latéralisation et de la fonction d'intériorisation. »

Thème 6.11 : didactique de l'enseignement religieux

4. « L'étudiant(e) est capable d'analyser un texte biblique et de le relier à l'expérience de l'enfant ; de construire des propositions d'enseignement qui conduit l'enfant à une rencontre avec le texte biblique et est capable de justifier des propositions d'enseignement à l'aide des principes didactiques bibliques. »

Thème 6.2 : l'enseignement dans le domaine des langues et de la communication

5. « Distinguer les pôles du triangle didactique et les rôles joués par chacun d'eux (en relation avec la branche français). »

Thème 6.3 : l'enseignement dans les domaines des mathématiques et des sciences

6. « Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique. »

Thème 6.4 : l'enseignement dans les domaines artistiques et culturels

7. « Situer l'école dans sa relation avec la société. Intégrer dans son enseignement l'influence des facteurs culturels, sociaux et économiques ainsi que les fondements philosophiques et historiques de l'éducation. »
8. « Se familiariser avec l'approche sociologique de l'école afin de développer une attitude de distanciation, d'anticipation et d'évaluation critique dans sa future pratique professionnelle. »

Thème 6.5 : introduction à la didactique de l'éducation musicale

9. « Connaissance du contenu des programmes, des objectifs et des méthodes. »

Thème 6.6 : introduction à la didactique de l'éducation musicale II

10. « Connaissance du contenu des programmes, des objectifs et des méthodes. »

Thème 6.7 : introduction à la didactique des arts visuels

11. « L'apprenant accède à une compréhension des processus créatifs inhérents à l'expression et aux étapes nécessaires à la réalisation d'un produit. »

Thème 6.8 : introduction à la didactique des activités créatrices

12. « Développer conjointement les compétences de création et la réflexion sur les processus engagés dans les démarches en activités créatrices manuelles, et disposer ainsi de bases communes pour l'entrée en didactique de la branche. »

Thème 6.9 : introduction à la didactique de l'éducation physique

Annexe VI :

- Descriptifs des thèmes des champs 7 (enseignements spécifiques aux degrés élémentaire et moyen) et 8 (le praticien réflexif)

Référence des descriptifs :

HEP, (s.d.). *Répertoire des cours*. [Page Web]. Accès :

http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_hepfi&Itemid=461 [15.12.08].

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Beuson, le 16 février 2009

Perruchoud Laurence