

Christian Perret

# L'Expérience de l'enseignement

## Bilan

Diplôme IFFP d'enseignant en école professionnelle

DBP – Diplôme d'enseignant de branche professionnelle – 1800h  
par validation des acquis de l'expérience – VAE

# EE

Préparation à l'entretien explicatif

- Entretien du 3 avril 2012 –

29 mars 2012

## TABLE

Réflexion	3
VAE et DCC	3
VSP	5
Formulation des éléments de l'ingénierie pédagogique	6
MST	10
Réfraction	10

## Réflexion

Le processus de qualification de maître professionnel par validation des acquis de l'expérience (VAE) m'a amené à réfléchir sur mes activités dans le cadre de la section eikon<sup>EMF</sup>. La mise en perspective que l'entier de la démarche VAE m'a permis d'opérer m'a aidé à me positionner face à une transition professionnelle liée à la reprise par l'Etat de l'école de multimédia et d'art de Fribourg (émaf SA). Directeur-adjoint en tête du projet école, j'ai vu ma fonction glisser à celle de Doyen, J'ai consciencisé ce glissement, advenu sans ma volonté, lors de l'écriture du dossier ciblé de compétence (DCC) et, par la réflexion que l'écriture de ce DCC m'a permis d'effectuer, j'ai pu reprendre maîtrise des événements et poser un choix : celui de mon abandon de ma fonction de Doyen. Ce choix, j'ai pu l'assumer sans regrets personnel, puisque l'intérêt que j'a pu porter aux conditions pédagogiques par le processus VAE m'a aidé à objectiver les événements. Ainsi, en quasi clôture de cette étape, samedi 24 mars dernier, ai-je pu lire en page 2 du quotidien *Le Temps* :

« Les directeurs d'école, déplore l'OCDE, sont trop souvent promus sans qualification de leadership pédagogique. Ils sont confinés dans un rôle administratif de gestionnaire. Insuffisamment formés, sans réelles compétences de direction, manquant de relais et de moyens, soumis à une hiérarchie d'abord soucieuse de ne pas froisser les syndicats et de ménager les parents, entravés par une forêt de règlements, ils s'épuisent dans un rôle ingrat éloigné du leadership pédagogique qu'ils devraient exercer.

[...]

[Le journaliste, évoquant ses souvenirs de formation : l'enseignant], pour atteindre ses objectifs cognitifs et éducatifs devait surtout passionner ses élèves, de façon à mobiliser leur curiosité, leur activité et leur persévérance. A sa manière un brin rebelle, il s'affranchissait de la tendance normative écrasante de l'école. Son inclination naturelle à l'autonomie et à l'innovation est typiquement le comportement valorisé par l'enquête de l'OCDE. »

*Le Leader pédagogique*, François Modoux, *Le Temps*, 24.03.2012, à propos de :  
*Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons from around the World*, OCDE, mars 2012 ; ouvrage que j'ai commandé suite à la lecture de l'article.

## VAE et DCC

Hors avoir accompagné ma prise de décision, l'écriture du DCC m'a permis de conscienciser mes pratiques d'enseignement, de m'interroger sur certaines manières habituelles que je procédais et de remettre en question certains de mes usages. Ainsi, de devoir décrire des séquences m'a montré que je séquençais pas assez mes leçons et, surtout, que je ne marquais pas ces séquences auprès des personnes en formation.

J'avais tendance à concevoir une leçon de 2<sup>1/3</sup> périodes comme un flux continu, certes avec un marquage des points de départ et des buts, puis des démarches conduisant aux buts, enfin de conclure, près de cent minutes plus tard, par une synthèse des buts atteints. Dès les cours d'introduction, les ateliers et l'accompagnement, j'ai saisi que ma notion de durée ne coïncidait pas avec une intention des élèves : il me manquait de mettre en œuvre une diversité d'approches, de méthodes pédagogiques et d'activités. Dès mars 2011, j'ai inauguré de nouvelles approches dans mes leçons :

- chaque leçon de 100 minutes conservait un point de départ et un but
- elle était ensuite préparée selon un séquençage de 15 à 30 minutes
- ces 3 à 6 séquences comportaient chacune un marquage d'un point de départ et d'un but
- chaque séquence devenait un jalon menant au but de la leçon
  - o chaque jalon atteint pouvait faire l'objet d'une évaluation formative
    - les élèves / chaque élève en tant qu'individu a-t-il acquis l'étape ?
    - comment remédier aux manques éventuels ?
      - lors du prochain « jalon » de la séquence suivante
      - en reprenant, sous une forme, la séquence « jalonnée »
        - o ce quitte à revoir – renvoyer à plus tard le but final de la leçon
  - o chaque séquence pouvait être marquée et communiquée auprès des élèves
    - ce marquage était structurant, rendant les élèves conscients d'une étape passée et de ces acquis validés ou non

- chaque séquence pouvait clairement différencier des méthodes pédagogiques et activités diversifiées
  - o non qu'auparavant je ne les ai pas diversifiées, mais que cette diversification ait été noyée dans un tout
  - o j'ai ainsi pu clarifier, pour moi comme pour les personnes en formation, les diverses méthodes, les activités et ce que j'attendais des élèves :
    - lors des séquences magistro-centrées, destinées avant tout aux introductions et synthèses finales, la plupart du temps renforcées d'un appui visuel, par projection d'œuvres d'art ou autres images
      - attente d'écoute, d'attention, de prise de note, de croquis
      - attente de questions, quelles soient demande de précision ou destinées à lever des mécompréhension – incompréhensions
    - lors des séquences d'apprentissage « pas à pas », souvent menées en dialogue, avec la classe, par sous-groupes ou en individuel
      - attente de participation active, prise de parole, construction et argumentation
      - attente d'auto-évaluation formative, remise en question, reconstruction
    - lors des séquences en groupe ou sous-groupe, gérées de la manière la plus socio-constructive possible
      - attente de participation et écoute active, d'échange constructif avec les autres élèves
      - lors de mises en pratiques de la théorie (par le dessin, la photographie ou toute autre pratique liée à la profession), attente de la détermination commune d'un projet, des modalités de sa mise en œuvre, de sa réalisation et de sa présentation (évaluée ou non)
    - lors des évaluations individuelles orales menées en classe durant la leçon
      - marquage net du type d'évaluation (formatif et / ou sommatif), des buts, de la donnée
      - attente que les autres élèves, non évalués, soit à l'écoute, ait de l'attention, effectue prises de note et croquis
      - attente de questions de leur part, quelles soient demande de précision ou destinées à lever des mécompréhension – incompréhensions
    - lors des évaluations individuelles écrites menées, par tous, en classe durant la leçon
      - marquage net du type d'évaluation (formatif et / ou sommatif), des buts, de la donnée
      - attention à ce que chacun ait saisi buts et données, évaluation des appuis que j'apporte ou n'apporte pas
      - attente de questions, quelles soient demande de précision ou destinées à lever des mécompréhension – incompréhensions
- chaque séquence faisant l'objet d'une synthèse intermédiaire, la phase finale de la leçon de 100 minutes pouvait s'alléger et se clarifier, reprenant en synthèse chaque synthèse de séquence
  - o ce, avec l'aide du tableau blanc sur lequel, en fin de chaque séquence, je pouvais porter les mots-clefs de synthèse permettant, en cours de leçon comme à sa fin, de construire un « chemin de pensée »

C'est ainsi que, dès le début du processus VAE j'ai appris à mieux diversifier mes méthodes pédagogiques – entrant dans le jeu qui affirmait, non sans raison (quoique bien souvent avec force dogme magistro-centré), que ce processus était formatif. L'atelier d'observation faisant usage de la vidéo m'a en outre renvoyé à mon image – et celle de mes collègues, comme un fait à observer avec une prise de distance objectivante – tant lors d'un cours tout peut à la fois arriver et se penser en même temps (tel que j'ai pu le décrire dans la seconde situation de mon DCC : *13.04.11 - Quand l'élève ne voit pas*).

L'écriture du DCC s'est effectuée dans la même condition d'auto-observation, utilisant tant que possible des « enregistreurs objectifs de trace » (enregistrement audio, vidéo, prise de note durant ou immédiatement après l'événement). L'objectivation m'a permis, en recul des conditions vécues, d'imaginer d'autres manières avec lesquelles j'aurai pu aborder les événements, d'autres méthodes pédagogiques et d'autres activités. A chaque fois, cette élaboration du « comment aurais-je pu faire autrement » m'a été d'une grande richesse, parce que par la suite envisagée, mise en œuvre ou – fonction de l'analyse d'opportunité que je pouvais faire, écartée. Ainsi :

- la première situation *18.10.10 - Guernica, de Picasso, au Museo Reina Sofia, Madrid* me voyait désemparé face au manque de connaissance historique des élèves sur les circonstances de la Guerre d'Espagne. L'inversion de l'ordre de visite, commençant par les films montrant la guerre pour passer ensuite à *Guernica* m'a permis de remédier au manque de savoir sans passer par le débit magistro-centré que j'ai pu exposer dans la situation
- pour la seconde, *13.04.11 - Quand l'élève ne voit pas*, j'ai saisi combien j'avais trop insisté, en évaluation individuelle menée devant la classe, pour que l'élève, Elodie, en arrive au but, la fatiguant elle comme les autres élèves de la classe. L'abandon d'un certain « acharnement » s'est vu comblé par la diversité des méthodes, non plus uniquement dirigées par moi, mais initiées par d'autres élèves : l'un dira à l'élève évalué ce qu'il voit lui – et pourquoi il voit ainsi, l'autre montrera un autre visuel appelant une même réflexion, la troisième questionnera à ma place, etc.
- la troisième, *21.09.11 - Conception d'un mandat évaluatif de pratique professionnelle*, m'a fait réaliser combien j'étais le « scribe » canalisateur et reformulateur d'un groupe d'enseignants – situation revécue lors du premier exercice de la mise en situation professionnelle (MSP). Outre l'acceptation de cette condition, je me suis également demandé si – et comment – je pouvais changer de rôle (ce alors que je commençais à songer à l'abandon de ma position de Doyen), trouvant dans la quatrième situation des éléments de réponse
- cette quatrième situation, *16.12.11 - Etablissement d'un programme de stage*, m'a permis de saisir comment le directeur artistique de l'agence établissait un groupe de travail. Ce en quoi je trouve quelques réponses sur les rôles, tant lors de séances avec des collègues, que dans du travail avec les élèves, en classe. J'y ai trouvé la définition des équipes, la mise au travail par équipe sur des sujets limités et concrets, la réflexion sur des documents retravaillés – annotés, marqués, la soumission ou mise en commun, la concrétisation finale, ce comme une vision à la fois efficiente et formatrice, parce que participative et définie

## VSP

La visite en situation professionnelle (VSP) fut peut-être, pour moi, l'étape la plus difficile du processus VAE. Comme écrit dans le document de préparation de séquence de la MSP, sans doute parce que, malgré tout, une telle visite constitue part d'un examen ; et qu'il est difficile d'être examiné sur son terrain exactement – là où l'on est conscient que la prise de distance n'aura que difficilement lieu. Hors un stress de début et quelques soucis informatiques, dû au plantage de l'application lectrice d'image, la leçon s'est assez bien passée ; hors un manque de temps pour effectuer une synthèse claire des débats autour de la seconde présentation – celle de Sophie, sur notre présence face aux œuvres d'art.

Ce manque a été comblé à la leçon suivante, durant laquelle nous avons analysé les photographies des publics des musées effectuées par Thomas Struth, et entre la thèse de Sophie (seul face à l'œuvre) et mon antithèse (les autres m'empêchent de voir l'œuvre) arriver à une synthèse sur laquelle Sophie peut poursuivre son travail de recherche (nous sommes, en tant que public auquel je fais partie, une communauté de spectateurs. Personne n'empêche personne, les conditions de réception des œuvres d'art incluent le public, la communauté des personnes face aux œuvres est au moins aussi importante que les œuvres qui, quoique sacralisées, ne sont « que » des objets).

L'autre défaut de méthode que j'ai pu repérer à ce moment, était de projeter, après la présentation de Yann (limite de l'interprétation), l'image de l'ouvrage de Queneau. Comme j'ai pu le préciser lors de notre entretien MSP, j'ai sans doute complexifié plus que simplifié la donne, me forçant en sus de la démarche, à expliciter un ouvrage – qui est un volume 3D – projeté en image – 2D. Vu l'intérêt des *Cent mille milliards de poèmes* relativement à la conception multimédia et aux processus interactifs, j'ai rapidement comblé ce manque : commandé sur *Amazon*, le livre est maintenant dans la bibliothèque de la section eikon<sup>EMF</sup>, à disposition des élèves et enseignants.

Lors de notre entretien, vous m'avez demandé des précisions sur l'indicateur 19 - Formulation des éléments de l'ingénierie pédagogique. Outre le léger stress de ces circonstances, je crains d'avoir répondu à côté, tant la notion d'ingénierie pédagogique est restée peu explicite (malgré nos questions au professeur Rywalski ou à l'accompagnatrice) et, d'après mes recherches, extrêmement vaste.

### **Formulation des éléments de l'ingénierie pédagogique**

A la lecture du modèle ADDIE (Analyse, design, développement, implantation, évaluation) souvent présenté dans les articles précisant ce qu'est l'ingénierie pédagogique, je puis préciser ici ma réponse :

« La première "phase", "étape" ou "jalon" consistera à analyser la situation de départ par un diagnostic, la seconde, à concevoir un design du dispositif, la troisième, à développer des outils et supports, la quatrième, à conduire l'action de formation, enfin la cinquième, à évaluer et en réguler le fonctionnement. Dans la réalité ces phases ne s'appliquent pas de manière linéaire mais plus ou moins simultanément avec des feedback. »

[fr.wikipedia.org](http://fr.wikipedia.org), ingénierie pédagogique

### Phase d'analyse

La leçon à laquelle vous avez assisté lors de la VSP était précédée d'une analyse de la situation de départ, soit : de la demande de formation, du besoin de formation définissant les compétences visées et les modalités d'évaluation, des caractéristiques du public et des moyens de mise en œuvre, ressources et contraintes.

- La demande de formation est fixée par les PEEC fédéraux et cantonaux, ainsi que du descriptif de mise en pratique interne du PTI. La 3<sup>e</sup> année est dévolue à une formation questionnant les enjeux des pratiques actuelles de la création, de la culture et de l'art.
- Le besoin de formation vise à ce que les élèves développent des compétences liées à leur champ professionnel de formation ainsi qu'à leurs intérêts personnels, qu'ils soient capable de les positionner, d'en saisir les enjeux, de les analyser et questionner
  - o ainsi de Yann, qui s'est interrogé sur les limites de l'interprétation
  - o et de Sophie, sur notre rapport de public devant les œuvres

Les modalités d'évaluation (formatives, en ce cas) vérifient si les compétences visées en termes de positionnement, saisie des enjeux, analyse et questionnement sont atteintes. Cette évaluation a en partie eu lieu avant la leçon, sur la base des déclarations d'intention écrites par les élèves, et en partie durant la leçon, à partir de leur présentation, des travaux en sous-groupe et de la mise en commun.

- Les caractéristiques du public ont été prises en compte : apprentis concepteurs en multimédia de 3<sup>e</sup> année, ils ont en commun une passion pour la com', la pub' et leurs « dérives » : lifestyles, superficie des phénomènes éphémères, etc. J'utilise leurs habitus et préoccupations pour construire mes cours. C'est dans ce cadre que s'établit aussi le cursus de 3<sup>e</sup> année où l'approche récurrente est la recherche personnelle, la présentation orale et le partage entre personnes en formation.
- Les moyens mis en œuvres, ressources et contraintes sont le séquençage, selon diverses méthodes de travail pédagogique de la leçon (présentation de l'élève, reprise en « magistral », travail en sous-groupe / seconde présentation, reprise en « magistral », travail en sous-groupe / mise en commun, synthèse). Les ressources sont établies par une préparation menée, avant la leçon à partir des notes d'intention des élèves – à la fois de documents écrits et de documentation visuelle. Les contraintes sont de l'ordre temporelle (100 minutes) et techniques, entre autre pour le sujet de Sophie, puisque nous ne pouvons pas être devant les vraies œuvres (son sujet) en classe.

Ces éléments de la phase d'analyse ont, en outre, été présentés dans le document de présentation de la VSP.

## Phase de design

C'est à partir de ces éléments d'analyse que j'ai conçu la leçon, avec ses objectifs pédagogiques particuliers, ses stratégies et ses moyens :

- relativement aux présentations, moments de mise en commun et de synthèses

	Objectifs pour l'élève présentant	Objectifs pour la classe	Stratégies	Moyens
Yann, interprétation	1. Il doit réellement <b>comprendre</b> son thème, malgré sa complexité.  2. Il doit parvenir à se positionner	La classe doit pouvoir <b>saisir</b> le thème, chose difficile à cause de sa complexité	1. <b>Vulgariser</b> le thème à travers des exemples concrets – visuels. Expliciter via U.Eco (contexte)  2. <b>Expérimenter</b> , par la mise en pratique, le problème de l'interprétation, en 3 étapes = 3 groupes	1. Magistro-centré : Vulgarisation et recours à l'analogie, par <b>présentation</b> d'œuvres littéraires / visuelles  2. Sous-groupe de travail élève : <b>expérimentation</b> de la notion de contexte en 3 étapes = 3 groupes - 1. ne voir qu'une œuvre, sans contexte - 2. Voir plusieurs œuvres, dont le rapport peut faire advenir un contexte - 3. Donner le contexte et faire réfléchir sur ce contexte
Sophie, devant les œuvres	Elle doit <b>remettre en question</b> sa position (oui il faut être devant les œuvres), pour l'enrichir (avec qui est-on devant les œuvres, quelle est l'importance des œuvres et des autres)	La classe <b>ne doit pas pouvoir accepter</b> la première position de Sophie de but en blanc. Elle doit participer à la remise en question	1. <b>Provoquer</b> la remise en question en amenant des exemples visuels qui semblent contrer l'avis de Sophie  2. <b>Faire analyser</b> les images exposées par les élèves, répartis en sous-groupe	1. Magistro-centré : <b>Questionnement et choc</b> des exemples image (foule devant les œuvres, empêchant la vision)  2. <b>Analyse</b> par les sous-groupe d'élèves des images, comprises comme un tout englobant public et œuvre. Attention particulière à porter sur les photographies de Thomas Struth. Appel à des éléments d'analyse visuelle acquis en 1 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> année.

- relativement au suivi des présentations, des mises en commun et de la synthèse
  - o l'objectif est que les autres élèves aient un suivi actif
  - o la stratégie est l'obligation de prise de note
  - o le moyen est la vérification des prises de note (effectuée la semaine suivant la VSP)
- relativement aux travaux de réflexion / débat en sous-groupe
  - o l'objectif est que les sous-groupes aient un débat actif
  - o la stratégie est mon passage auprès de chaque sous-groupe, pour en « écouter » l'activité, la passivité, le sérieux, les dérives, etc.
  - o les moyens sont l'impulsion, la validation, le re-questionnement, le recadrage, par une question ou une phrase (ou un exemple – visuel ou non), livré « au vol », puis de partir (laisser le groupe reprendre l'input) et revenir (voir si l'input s'est « greffé »)

Globalement, ma conception de ce cours a été orientée vers un design de divers moyens pédagogiques : exposé, séquence magistro-centrée explicative ou questionnante, avec soutien de documentation image projetée, brainstorming par sous-groupe dont l'un relevait quelque peu du jeu de rôle et de la simulation (les 3 groupes travaillant sur l'interprétation des œuvres blanches de Robert Ryman) et l'autre plus de l'analyse visuelle.

### Phase de développement

C'est de ce design que j'ai développé les documents présentés dans le document de présentation de la VSP, soit la construction des outils et supports de formation qui, comme expliqués lors de notre entretien, ne sont que projetés, et non remis aux élèves (à leur demande, les élèves peuvent les obtenir après les leçons). Ce parce que, face à des 3<sup>e</sup> années, je considère que la prise de note personnelle est un objectif « latent » de formation, tant en regard des objectifs professionnels que des pré-requis pour des études supérieures ou spécialisées. D'autre part, j'ai l'intime conviction que dans le cadre de tels cours devoir à la fois entendre ce que d'autres disent, regarder des œuvres projetées pour tous et lire un document placé sous ses yeux est un multitâche disruptif. Sur ce point, je remets de la documentation écrite ou papier lorsque je considère qu'elle est à lire hors heure de cours ou lors des travaux écrits d'évaluation sommative.

Le développement s'est construit autour des documents suivants :

- texte que j'ai explicité oralement, résumant les positionnements d'Umberto Eco quand à l'interprétation
- documentation image qui puisse soit exemplifier, soit permettre d'expérimenter, soit remettre en question par l'analyse, les diverses approches
- stratégie de projection ou de diffusion dans les sous-groupes (à l'insu des autres sous-groupes, dans le cadre de l'expérimentation sur les peintures blanches de Robert Ryman), grâce à des clefs USB ; ce pour que l'expérimentation soit valide.

### Phase d'implantation

Le cours s'est déroulé selon le design et avec le développement prévu, hors pour un des thèmes à travailler par un sous-groupe : j'avais prévu, suite à la présentation de Sophie, que ce thème soit une installation de Joseph Beuys. Il s'est fait que Sophie avait déjà largement évoqué cette installation lors de sa présentation, rendant mon thème caduc. J'ai sur le moment cherché un thème de remplacement (et hésité à en trouver un, dans l'optique de construire un sous-groupe élargi autour des autres thèmes prévus). Dans ma recherche, l'appel à ma banque d'image me fut aisé, ainsi que la mémoire « flash » de nouveaux éléments à sortir. Cette mémoire immédiate m'amena à confronter le sous-groupe à une image baroque globale, dont j'avais net souvenir puisque citée en seconde situation de mon DCC. Les trois peintures du cycle de St Mathieu, à l'Eglise St Louis des Français de Rome, par Caravage, artiste baroque italien (je n'ai eu qu'à suivre le fil inverse de ce souvenir pour sortir les trois images et la vue d'ensemble de ma base de donnée).

Hors un déroulement qui fut l'application du prévu, ma plus grande activité fut l'animation des sous-groupe, par un processus rapide : impulsion, validation, re-questionnement, recadrage, par une question ou une phrase (ou un exemple – visuel ou non), livré « au vol », puis de partir (laisser le groupe reprendre l'input) et revenir (voir si l'input s'est « greffé ») ; ainsi que l'évaluation.

### Phase d'évaluation

Comme discuté lors de notre entretien de MSP, j'ai mené une évaluation constante, séquence après séquence, de cette leçon, afin d'évaluer le dispositif pédagogique et, le cas échéant, de le réguler. Ce relativement aux présentations, à l'écoute de la classe, aux travaux de sous-groupe et à la en commun. Les moyens de cette évaluation furent (comme lors de la séquence dispensée en MST) avant tout mon écoute et mon regard. Il n'est pas apparu, hors des éléments que je savais devoir réguler avant la leçon (complexité du thème de Yann, pré-avis un peu court de Sophie), de nombreuses carences qui appelaient régulation :

- Le sous-groupe travaillant sur le problème de l'interprétation de la Joconde s'est un temps perdu dans une recherche historique, menée via Internet. J'ai régulé en reposant la question : « qui est, à votre avis (insistance sur votre), la femme portraiturée ? »
- Le sous-groupe qui avait un unique tableau blanc de Ryman s'est très vite trouvé à cours d'idée interprétative. La régulation fut faite sous forme de confirmation : « c'est ce que nous disions : tout c'est rien » puis d'écoute à la lecture d'un papier sur lequel le groupe avait porté des mots: « alors vous avez, malgré tout sorti quelque chose, quoi ? »

- Le sous-groupe qui a travaillé sur les photographies de Thomas Struth a manqué d'esprit d'analyse fine d'une image. Ma régulation fut de leur rappeler qu'ils avaient des outils acquis en 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année pour en dire plus
- Lors de la mise en commun, nous n'avons pas eu assez de temps pour reprendre les thèmes liés à la présentation de Sophie
  - la régulation s'est opérée au cours suivant, en consacrant du temps pour que chaque sous-groupe s'exprime, pour mener une analyse visuelle des photographies de Thomas Struth, et d'effectuer une mise en commun et une synthèse
- Par ailleurs, j'ai dû réguler la réaction de Sophie face au choc que je lui proposais : alors qu'elle affirmait que l'important était d'être face à l'œuvre, je lui ai renvoyé qu'il était difficile, voire impossible, d'être face à l'œuvre. Sa réaction première fut : « Je n'ai plus qu'à changer de sujet ». Ma régulation fut un court dialogue durant lequel je lui ai dit :
  - Que surtout, une contestation n'infirmait pas le sujet, ne le rendait pas invalide, ni nul. Qu'au contraire, qu'il y ait possible contestation, ou débat, démontrait la richesse et la pertinence du sujet qu'elle avait choisi.
  - Que c'était sa conclusion, son positionnement, qu'elle devait revoir, non pour la nier mais l'enrichir, la rendre plus subtile, ou l'ouvrir à plus d'éléments qu'un face à face individuel avec l'œuvre.
  - c'est par ailleurs cette évaluation qui m'a convaincu de reprendre son approche à la leçon suivante.
- La dernière évaluation a eu lieu suite au cours suivant. Soit celle concernant le suivi de chaque élève par ses prises de note :
  - sur 12 élèves, 10 avaient des notes satisfaisantes, permettant une mémorisation (traçage) des contenus, un questionnement et une poursuite du travail. Les deux insuffisances avaient des causes divergentes, repérées par analyse de notes puis court entretien individuel :
    - un élève plus âgé (en seconde formation secondaire II, voie rapide 3 ans), se trouvait « en dessus » de cette démarche « scolaire » et voyait ses notes comme « privées ».
      - ma régulation fut que j'exprime mes regrets, de démontrer l'intérêt professionnel d'une bonne prise de note. Puis, devant la réponse de l'élève : je sais faire, mais en cours cela m'ennuie, je lui ai montré qu'à priori cela ne prenait ni temps, ni énergie, ni coût, durant le cours, de prendre de notes plutôt que d'écouter passivement – ce qui, pour le coup, est ennuyeux.
    - un élève avait clairement de la difficulté à synthétiser et hiérarchiser la parole sous forme de mots-clefs
      - ma régulation se fit en tête à tête, après cours, sur un exercice partagé de prise de note, sur la source d'une émission radio. J'ai fait en même temps que lui ma prise de note, nous avons échangé sur nos méthodes, nos différences, les moyens qu'il mettait en œuvre, ceux que je mettais en œuvre, ceux qui pouvaient lui être utiles.

Outre ces précisions, j'ai eu malgré l'inconfort d'être examiné dans mon cadre, plaisir à donner cette leçon et à la partager avec vous ; restant avec l'oubli que nous avons eu de faire un tour des diverses salles de cours et ateliers, qui auraient enrichi la présentation écrite que j'ai fait de l'institution (DCC – liminaire).

## MST

La mise en situation professionnelle a été pour moi un paradoxe. Passage obligé auquel je me sentais le plus réfractaire (abandonner un enfant d'un an même une nuit, s'enfermer dans un lieu séminariste de très mauvaise facture pseudo-romane, savoir devoir rencontrer à la réception mon ancienne professeure de catéchisme, renouveler des expériences de « séminaire de motivation » typique des entreprises privées, vivre un rythme militaire du « courir pour attendre », tout concordait à ce que je m'engage de mauvaise humeur). De plus réfractaire, je suis vite passé au moment le plus enthousiaste de tout le processus VAE. Pourquoi ?

J'ai très vite été pris dans un réel climat de travail, à la fois commun, confrontatif et solidaire avec les autres candidats au processus VAE. J'ai aussi assez rapidement pu me distancier, avec l'esprit d'analyse que je me connais, et à la fois être dedans et dehors des événements. De fait, j'ai bien vécu et crois avoir su gérer les temps d'activité et les temps d'analyse.

Le premier exercice se voulant une séance d'enseignant, j'ai été très conscient d'y tenir mon rôle habituel, ensuite conforté par le regard des autres, dont le feed-back corroborait mon analyse. La préparation de la séquence de cours, menée de manière interdisciplinaire avec un enseignant d'un tout autre domaine professionnel, m'a prouvé une flexibilité que j'ai tenté d'explicitier dans certaines situations du DCC (*18.10.10 - Guernica, de Picasso* et *16.12.11 - Etablissement d'un programme de stage*). L'entretien avec l'élève acteur est venu interrompre cette préparation. Quoique j'y ai ressenti plus l'acteur que l'élève, je crois que cet entretien est une bonne « maquette » exemplifiant mes manières, usages et méthodes lors des centaines d'entretien que j'ai mené depuis plus de dix ans d'activité d'enseignant. Les vidéos témoins de situation de crise en classe ne m'ont rappelée qu'une situation vécue : la classe vide dix minutes après la fin de la pause, et des manières détachées que je puis prendre en situation trouble : donner le cours dans le vide, effectuer une évaluation sommative orale où les absents sont interrogés, en cas de trouble, attendre, regarder, chercher qui pourrait se mettre au travail, etc. Enfin, assister aux séquences des enseignants fut d'une grande richesse, tant du point de vue d'une acquisition de contenus que de partage des méthodes pédagogiques. Ce qui par ailleurs m'a soutenu dans ma propre séquence, dans son évaluation et dans l'ultime exercice de constitution d'une évaluation.

Globalement, la MST a conforté les positions que j'ai émises dans le DCC. J'ai eu la nette impression que chacun de ces deux moments très dissemblables se répondaient. Au travers de l'opposition bref-concentré / long-étalé ; vivre-parler / revivre-écrire ; partager en commun l'expérience / se confronter seul face au texte, MST et DCC s'apportaient l'un à l'autre.

L'apport de la MST, comme celui du début du processus VAE, lors des cours, ateliers et accompagnements, fut aussi le rapport aux autres, a priori inconnus. Expérience renouvelée, puisque j'ai retardé le rendu du DCC d'une session. Etre enseignant professionnel dans une école, c'est très vite être au milieu de ses collègues en terrain connu – plus pour moi que pour tous les autres, par ailleurs, puisqu'alors directeur-adjoint, j'ai participé à l'engagement des trente actuels collaborateurs de la section eikon<sup>EMF</sup>. Si, tout au long de mes activités passées, j'ai pu sortir de ce huis clôt, se fut pour retrouver des milieux proches : d'autres écoles professionnelles en art appliqué, des écoles supérieures ou spécialisées de ce domaine, le champ professionnel des entreprises de stage, les experts de l'examen de fin d'apprentissage, tous issus de la communication visuelle, c'était mon horizon. Echanger activement avec des enseignants des domaines techniques, santé-social et de branches artisanales m'a permis de saisir combien le terrain de la formation professionnelle n'était pas homogène. Comprendre les difficultés des autres et me demander comment je ferai, telle fut un champ de pensée qui m'occupe depuis le début de cette démarche, et qui se poursuit.

## Réfraction

Autre richesse de la MST, la rencontre avec d'autres experts : me voyant dubitatif devant la liste des indicateurs, l'un d'eux :

« Oh, vous savez, nous aussi on doit se les approprier, ces indicateurs »

J'espère avoir su me les approprier, comme j'ai pu m'approprier l'entier de cette démarche VAE et comme je crois m'être approprié comme enseignant – depuis le temps.