

UNIVERSITE DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

Conception et expérimentation d'un dispositif de formation :

Former des enseignants en économie familiale



**TRAVAIL DE FIN D'ETUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME EN
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION**

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Monique Aebischer

HEP Fribourg

Février 2012

Table des matières

1. INTRODUCTION	6
1.1 LES OBJECTIFS DU TRAVAIL.....	6
1.2 LE CONTEXTE PROFESSIONNEL.....	8
1.2.1 <i>L'ancienne formation en économie familiale.....</i>	<i>8</i>
2. LA BRANCHE ECONOMIE FAMILIALE AU DAES 1 : ASPECT DES COMPETENCES.....	9
2.1 LA NOUVELLE FORMATION EN ECONOMIE FAMILIALE AU DAES 1.....	11
2.2 LA FORMATION BILINGUE, SES AVANTAGES ET SES INCONVENIENTS.....	11
2.3 LA FORMATION COMPLEMENTAIRE	12
2.4 L'HETEROGENEITE DES ETUDIANTS	13
3. APPLICATION DES CONCEPTS ET OUTILS PRESENTES DURANT LA FORMATION.....	14
4. MA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT : EXPERIENCES, APPRENTISSAGES ET REFLEXIONS PERSONNELLES	17
4.1 MA VISION DE L'ENSEIGNEMENT.....	17
4.2 EVOLUTION DE MON ENSEIGNEMENT DEPUIS SEPT ANS AU DAES 1	19
4.3 ELABORATION DE SUPPORTS DE COURS.....	20
4.4 EXPERIMENTATION DES SCENARIOS PEDAGOGIQUES.....	21
4.4.1 <i>Le portfolio.....</i>	<i>21</i>
4.4.2 <i>Les fiches didactiques des démonstrations</i>	<i>22</i>
4.4.3 <i>Le nettoyage de la cuisine</i>	<i>22</i>
4.4.4 <i>Le menu invitation.....</i>	<i>24</i>
4.4.5 <i>L'expérience du camp.....</i>	<i>24</i>
4.5 ELABORATION DE DOCUMENTS D'EVALUATION	25
4.5.1 <i>L'examen pratique des techniques culinaires.....</i>	<i>26</i>
4.5.2 <i>Les difficultés d'évaluer en cuisine.....</i>	<i>27</i>
5. COMMENT LES ETUDIANT-E-S APPRENNENT-ILS-ELLES LES TECHNIQUES CULINAIRES ?	28
5.1 L'APPRENTISSAGE, L'APPROPRIATION, LA MAITRISE ET L'ENSEIGNEMENT	28
5.1.1 <i>Les différentes étapes pour « intégrer une matière » et ensuite l'enseigner.....</i>	<i>28</i>
5.1.2 <i>La méthode démonstrative peut faire place à la méthode découverte</i>	<i>30</i>
5.2 LES REMPLACEMENTS AU CO	31
6. EVALUATION.....	32
6.1 L'EVALUATION DE L'ENSEIGNANTE PAR LES ETUDIANT-E-S.....	33
6.1.1 <i>Résultats.....</i>	<i>33</i>
6.1.2 <i>Bilan à tirer des résultats.....</i>	<i>34</i>
6.2 L'EVALUATION DE LA FORMATION PAR LES ETUDIANT-E-S.....	35
6.3 L'EVALUATION DE LA FORMATION PAR LES COLLEGUES DU CO.....	38
7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES POUR LE DISPOSITIF DE FORMATION	39
7.1 CONCLUSION PERSONNELLE	40
8. REFERENCES	42

Liste des annexes

- 1. Texte du PER**
- 2. Techniques culinaires**
- 3. Consignes du portfolio**
- 4. Fiche didactique**
- 5. Consignes du menu libre**
- 6. Consignes travail du camp**
- 7. Critères d'examens**
- 8. Plan d'étude**
- 9. Méthode du tressage**
- 10. Evaluation de l'enseignante par les étudiants**
- 11. Evaluation de la formation par les étudiants**

Acronymes:

- AC Activités créatrices
- ACT Activités créatrices sur textiles
- CO Cycle d'orientation – niveau secondaire 1
- DAES Diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire I ou II
- DICS Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport
- ECTS European Credit Transfer and Accumulation System

Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) est un système européen de reconnaissance des prestations d'études qui permet également de les transférer et de les accumuler. Centré sur l'étudiant-e, il se base sur le volume de travail qu'il ou elle doit fournir en vue de réaliser les objectifs d'une unité d'enseignement. Ceux-ci sont fixés de préférence sous forme d'acquis de formation (learnig outcomes). Le volume de travail est exprimé en crédits:

- 1 crédit correspond à un volume de travail de 25 à 30 heures
 - 60 crédits correspondent à 1 année d'étude à plein temps
 - En Suisse, 180 crédits sont nécessaires pour obtenir un diplôme de bachelor, et 90 à 120 crédits pour un diplôme de master. *
- EF Economie Familiale
 - HEP Haute école pédagogique (anciennement "école normale") – formation des enseignants du primaire dans certains cantons suisses
 - UNIFR Université de Fribourg

* Source : CRUS – Conférence des recteurs des Universités suisses, Qu'est-ce que l'ECTS ?

<http://www.crus.ch/information-programmes/bologne-enseignement/quest-ce-que-lects.html?L=1> consulté le 29 décembre 2011

Remerciements

Arrivée au terme de la formation Did@ctic débutée en 2009, je remercie tout d'abord mon mari et nos trois enfants qui m'ont encouragée et soutenue dans l'aventure. Ils ont dû supporter une épouse et une maman un peu trop occupée à sa carrière professionnelle pendant ces dernières années.

J'adresse ici mes remerciements chaleureux à Mme Bernadette Charlier pour ses précieux conseils et son encadrement, ainsi qu'à Marie Lambert pour son écoute, sa disponibilité et sa jovialité.

Un merci tout particulier aussi à ma collègue de la HEP Anne-Marie qui a cheminé avec moi, traversé les étapes, partagé les soucis du travail à accomplir et les joies des réussites.

Je ne pourrais oublier mes étudiant-e-s du DAES 1 pour leur collaboration dans les sondages et les échanges fructueux que nous avons eus.

Ma gratitude va également à Jean-Marie, mon mari, pour la relecture de ce document et l'intérêt qu'il y a porté ainsi qu'à mon beau-frère Guy.

1. Introduction

En septembre 2009, avec une collègue de la HEP de Fribourg, nous décidions de commencer le parcours de Did@ctic universitaire proposé par l'Université de Fribourg.

Nous montions ainsi sur un bateau pour une croisière quelque peu insolite, mais combien enrichissante.

A vrai dire, je ne savais pas vraiment ce à quoi je m'engageais et où cela allait m'emmener. Le voyage a été magnifique bien que pas facile pour moi qui arrive gaiement à un âge où, normalement, on a roulé sa bosse et on se laisse aller jusqu'à la retraite, peut-être avec un peu de routine. Et me voilà presque arrivée au port grâce au travail de diplôme qui doit finaliser mon parcours.

J'aimerais que ce travail me permette de « photographier » mon enseignement à la HEP en tant que formatrice HEP. Si cette démarche pouvait aussi me permettre d'avancer, de corriger quelques directions ou pratiques, d'améliorer mon enseignement afin qu'il réponde encore mieux aux attentes de mes étudiants et aux miennes, je serais pleinement satisfaite.

Prendre du recul par rapport à ma pratique, l'analyser avec des outils performants que sont ceux proposés par la formation Did@ctic et bénéficier de précieux conseils de professeurs et collaborateurs de l'université, quelle aubaine ! Le milieu de l'économie familiale est finalement un milieu assez spécifique et toujours un peu méconnu des autres branches. Il me tient à cœur de faire connaître quelques-unes de toutes les compétences que les enseignants de cette branche développent.

1.1 Les objectifs du travail

Dans ce travail, je présenterai assez brièvement les **contenus de la formation DAES 1 en économie familiale**. La formation a une spécificité : elle est bilingue, ce qui ne me facilite pas la tâche, mais apporte aussi un enrichissement de par le mélange des deux cultures. J'aimerais aussi aborder le problème de l'hétérogénéité des étudiant-e-s de par leurs provenances cantonales et linguistiques, de parcours professionnels et expériences de vie différente. La formation est aussi ouverte à des enseignants du CO qui ont déjà un diplôme d'enseignement secondaire et qui désirent enseigner l'économie familiale.

Le cœur de mon travail portera plus spécifiquement sur les questions suscitées par **ma pratique professionnelle** en tant que chargée de cours pour les techniques culinaires : comment faire acquérir aux étudiant-e-s une matière presque inconnue pour eux-elles et

arriver en trois semestres à former des enseignant-e-s en techniques culinaires ? En effet, les bagages des étudiant-e-s dans la matière sont forts différents : certain-e-s ont déjà une grande pratique derrière eux-elles, alors que d'autres (la majorité) sortent d'un collège et ne connaissent de cette branche que le souvenir de leur troisième année du CO, année où ils-elles suivent un cours d'économie familiale, pour autant qu'ils-elles soient fribourgeois-e-s ou valaisan-ne-s.

Lorsque je suis entrée à l'école normale 2, un examen de passage permettait de sélectionner les candidat-e-s à la formation de cette branche. Actuellement, même si l'on n'a que très peu de connaissances et de compétences dans le domaine, la formation est offerte. Je me surprends parfois à me dire que je dois « fabriquer » des enseignant-e-s en économie familiale. Non, ne craignez rien ; ma vision de l'enseignement se situe bien loin de l'usine ! Pour certain-e-s, quand ils-elles commencent, ils-elles ne savent presque rien faire en cuisine et doivent « ressortir », après être passé-e-s dans mes cours et ceux de mes collègues, « enseignant-e-s en économie familiale ». Mission impossible ? Et pourtant, je n'ai pas le choix, je dois bien les amener du mieux que je peux vers cette profession qu'ils, qu'elles ont choisie comme projet ou peut-être comme rêve ? Heureusement, nous sommes une petite équipe de formatrices (5 pour les spécificités de la branche) et avons toutes la même motivation, à savoir : amener les étudiant-e-s à acquérir le maximum de compétences nécessaires pour exercer leur profession.

Je commencerai par **présenter mes expériences** dans cet enseignement comme chargée de cours et l'illustrerai avec **différents scénarios pédagogiques**.

Pour essayer de relever le défi qui m'est confié, à savoir « comment former des enseignants en économie familiale en si peu de temps ? », j'aimerais m'intéresser à des lectures plus scientifiques sur le fonctionnement de l'apprentissage. **Combien d'étapes pour découvrir, apprendre, exercer, maîtriser et enseigner une matière**, un geste, une technique... ?

Finalement, je me pencherai sur **l'évaluation de mes cours** et de **la formation** par les étudiant-e-s et par les collègues praticien-ne-s au CO qui reçoivent nos étudiants en stage et fonctionnent comme mentors. Dans le cadre du groupe de travail des enseignantes au DAES 1 en économie familiale, nous sommes en restructuration du plan d'étude de la branche. Peut-être que ce travail apportera une piste ou un nouvel éclairage ?

1.2 Le contexte professionnel

Certains cantons n'ont pas cette branche dans la grille horaire du CO. Les élèves fribourgeois ont la chance de bénéficier de cet enseignement. Je dis la chance car je suis persuadée que cette branche permet à l'élève de s'épanouir dans une discipline proche de la vie et toujours à la mode parce que sans cesse actualisée selon l'évolution de la société (annexe 1).

1.2.1 L'ancienne formation en économie familiale

La branche que j'enseigne au CO et à la HEP est quelque peu insolite et peu connue du milieu universitaire par le fait qu'il n'y a que sept ans qu'elle est rattachée à la formation DAES 1. Auparavant, les enseignant-e-s en économie familiale recevaient leur formation à l'école normale cantonale 2 de Fribourg. Les étudiant-e-s y entraient dès leur scolarité obligatoire terminée ou plus tard. Un examen d'entrée basé sur des connaissances théoriques en langues, culture générale et mathématiques ainsi que sur des compétences en couture et cuisine était demandé. L'école normale cantonale 2 formait des enseignant-e-s en vue de l'obtention d'un brevet en économie familiale (EF) et en activités créatrices sur textiles (ACT). La formation donnée suivait les exigences du plan d'étude d'une école normale cantonale spécifique pour ces branches. Cette formation donnait le droit d'enseigner uniquement ces deux branches au CO et seulement les activités créatrices dans les écoles primaires. Le traitement de salaire des enseignant-e-s en économie familiale et activités créatrices au CO se situe quatre classes en dessous de celui des enseignant-e-s des autres branches.

Les enseignant-e-s en place dans les CO fribourgeois et qui fonctionnent actuellement comme maîtresses de stage (il n'y a jusqu'à aujourd'hui que des dames) pour les étudiant-e-s au DAES 1 sont au bénéfice de la formation susmentionnée.

Par ce fait, un problème de traitement de salaire surgit actuellement : les mentors forment des étudiant-e-s qui enseigneront la même branche qu'eux-elles mais seront payé-e-s en classe 22 alors qu'elles sont en classe 18. D'autre part, j'ose dire qu'au niveau des compétences spécifiques de la branche, l'ancienne formation sur cinq années permettait d'acquérir plus en profondeur beaucoup plus de compétences professionnelles.

2. La branche Economie Familiale au DAES 1 : aspect des compétences

La branche développe chez l'étudiant-e des compétences en relation étroite avec l'individu, sa vie, son mode de consommation et son environnement. Le tableau ci-dessous inspiré de celui de la Schulverlag¹, présente les compétences figurant dans le plan d'étude du DAES 1 économie familiale

¹ Tiré du Livre Croqu'maison 2011

Tableau des compétences en EF*

Aspect	Description	Exemples
Santé	Conserver son capital santé physique et psychique.	Connaître les influences qu'exercent l'alimentation, l'habitat, l'habillement et l'environnement sur le bien-être physique et psychique de l'homme. En tenir compte pour planifier ses repas, choisir et apprêter la nourriture. Opérer des choix dans sa manière de se vêtir et son habitation.
Economie	Se rendre compte de l'interaction entre son comportement de consommateur, la production et les conditions du marché.	Connaître les critères de sélection pour les denrées alimentaires et les articles ménagers. Opérer des choix de consommation responsables. Budgets, petits crédits.
Organisation	Planifier les étapes de travail.	Savoir s'organiser afin d'économiser temps, force, argent.
Ecologie	Agir en vue du développement durable.	Economiser l'énergie, l'énergie grise, l'eau, les matières premières. Argumenter ses choix de consommation.
Culture	Considérer les champs d'activités quotidiennes comme expression de la culture.	Considérer la diversité comme un enrichissement. Apprécier ses propres valeurs. Echanger sur sa culture, l'art de la table, l'art de l'habitat, ses coutumes...
Technique, artisanat	Connaître les procédés et les appliquer.	Savoir employer et préparer des denrées alimentaires. Savoir entretenir et soigner les matériaux.
Egalité des sexes	Analyser la relation hommes et femmes dans le domaine des travaux domestiques. Développer des modèles de partage du travail.	Distribuer les travaux et les rôles dans la famille. Gérer les conflits.
Politique sociale	Se rendre compte de l'évolution du mode de vie de la société. Permettre aux individus d'exprimer leurs besoins dans la société.	Etudier les espaces vitaux, les modes d'habitation.
Esthétique	Développer une perception esthétique.	Choisir des matériaux et objets en tenant compte de critères esthétiques.

2.1 La nouvelle formation en économie familiale au DAES 1

Comme je l'ai dit plus haut, la branche de l'économie familiale est maintenant une branche rattachée aux études du DAES 1 à l'université. Les étudiant-e-s qui désirent devenir enseignant-e-s au CO fribourgeois doivent choisir trois branches à 50 crédits. La branche économie familiale est dotée d'une grille horaire de 50 crédits comme les autres branches. Les étudiant-e-s peuvent aussi choisir une quatrième branche et prendre l'économie familiale à 30 crédits. En 7 ans, sur une cinquantaine d'étudiant-e-s qui se sont formé-e-s pour cette branche, uniquement deux ont choisi l'option à 30 crédits.

2.2 La formation bilingue, ses avantages et ses inconvénients

L'Université de Fribourg a mandaté la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg pour assurer la formation des enseignant-e-s en économie familiale. Cette dernière étant une école bilingue, voilà entre autre pourquoi la formation est bilingue. Le team pour cette branche se compose de cinq enseignantes : deux romandes et trois alémaniques. Le cours se donne dans la langue de l'enseignante. Cependant, une enseignante alémanique est bilingue et, bien souvent, elle donne son cours dans les deux langues.

Quels sont les avantages et les inconvénients de cette situation ?

Tout d'abord les avantages : le fait de côtoyer une autre culture est déjà une richesse. Mes collègues alémaniques arrivent avec des moyens d'enseignement de Suisse orientale que je ne connais pas. Elles ont une approche de la branche différente de la mienne. Elles ont des expériences professionnelles variées et l'une d'elle a même dirigé une école professionnelle telle que celle de Grangeneuve². Pour les étudiant-e-s, ces critères sont également valables.

Les inconvénients ont malheureusement bien souvent pris le dessus. En réunion, nous avons parfois beaucoup de divergences sur les priorités à donner dans la formation. Avec le recul, je me demande si c'est la faute de la langue et de la culture ou plutôt si cela tient à la personnalité des enseignantes. Nous avons traité ce problème dans un travail avec Mme Garant (Module C)³.

Le lancement de cette nouvelle filière de formation a vraiment été laborieux. Les premières années ont donné lieu à de nombreux conflits entre les personnes composant le groupe d'enseignantes. Nous avons été obligées d'engager un médiateur durant nos réunions car

² Grangeneuve : Institut agricole de l'Etat de Fribourg qui comporte une section économie familiale
<http://www.fr.ch/iag/fr/pub/index.cfm>

³ Module C – Analyse institutionnelle, Formation Did@ctic 2009

nous n'arrivions pas à accorder nos violons, à définir un plan d'étude commun qui fonctionne autant pour former des enseignant-e-s destiné-e-s à la Suisse romande que pour ceux-celles destiné-e-s à la Suisse alémanique. Il faut dire que les plans d'étude du CO ne sont pas les mêmes des deux côtés de la Sarine. Et ce problème va subsister, puisque l'école romande a mis en place le PER⁴ dès cette année et la Suisse alémanique est en train de plancher sur le Lehrplan 21 qui n'est pas encore sous toit.

Les échos des étudiant-e-s romand-e-s sont assez souvent plus négatifs que positifs. Pour eux-elles, le fait d'avoir des cours de didactique en allemand n'est pas très bénéfique. Ils-elles préféreraient suivre ce cours dans leur langue. Les subtilités de la langue manquent parfois soit chez les étudiant-e-s comme chez l'enseignante (voir paragraphe 6.2 évaluation de la formation par les étudiants, et annexe 11).

2.3 La formation complémentaire

Le CO fribourgeois manque cruellement d'enseignant-e-s en économie familiale. Pour palier à cette pénurie, la HEP a mis sur pied une formation complémentaire destinée aux enseignant-e-s du CO déjà en place. Cette formation de 30 crédits est donnée sur deux ans à raison d'un après-midi par semaine durant quatre semestres. Des stages et l'expérience de l'enseignement avec une classe durant une année la complètent.

Cette formation a été offerte durant cinq années consécutives. Dès cet automne, nous avons décidé de ne plus la proposer, du moins pour quelque temps. Les candidat-e-s à cette formation ne donnaient pas toujours satisfaction. L'expérience a montré que certain-e-s enseignant-e-s en place au CO, pas très bien dans leur poste, pensaient trouver leur bonheur en se convertissant à l'enseignement en économie familiale. Or, cette branche est bien souvent plus difficile à enseigner car les élèves ne sont plus assis sagement derrière leur pupitre, mais presque toujours en interaction avec leurs camarades. La gestion de la classe est donc plus difficile et c'est justement cela qui leur posait problème auparavant. Mais il est aussi à relever que la plupart des enseignant-e-s ayant suivi cette formation complémentaire donnent pleinement satisfaction. Subsiste toujours le problème des mentors (enseignantes du CO formées à l'école normale 2) moins payées que leurs collègues enseignant-e-s du CO (formé-e-s à l'université) et que les stagiaires en EF.

⁴ PER : Plan d'études romand Cycle 3 version 2.0 2010

2.4 L'hétérogénéité des étudiants

En regard de ce qui a été dit plus haut, le public des étudiant-e-s au DAES 1 en économie familiale est assez hétérogène. Je me retrouve face à des jeunes d'une vingtaine d'années qui habitent encore chez leurs parents, mélangés à des enseignant-e-s de quarante ans, mères ou pères de famille et avec une longue expérience professionnelle. Les compétences de départ dans la branche sont bien inégales. L'hétérogénéité des étudiant-e-s peut être une richesse comme une difficulté. Le tout est de savoir composer avec cela et d'en tirer le plus de bénéfices possibles. Dans le travail de diplôme de Pascal Carron⁵ qui traite de la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignant-e-s du secondaire, on lit : « *en identifiant les prérequis et les pré acquis des étudiants et en leur donnant des remédiations possibles aux conceptions et savoirs anciens erronés, l'enseignant cherche à profiter des différences et inégalités préalables pour mieux impliquer l'étudiant dans son apprentissage et lui faire prendre conscience de la valeur de ce dernier ainsi que de son accessibilité* » (P. Carron-TFE Did@ctic 2010)

Le danger avec des personnes qui ont une grande expérience est qu'elles ont parfois du mal à abandonner certaines habitudes, pas forcément pédagogiques, et à adopter les bons réflexes ou les bons gestes. « *Apprendre consiste à réorganiser les connexions. En même temps qu'il faut en fabriquer de nouvelles, il faut en effacer ou inhiber d'autres qui avaient été sélectionnées pour leur efficacité et avaient produit un certain équilibre cognitif ou affectif... ce qui explique toute la difficulté d'apprendre.* » André Giordan p.55. Les personnes avec une longue expérience de pratique en cuisine fonctionnent avec des automatismes. Elles ne pèsent et ne mesurent pas trop leurs ingrédients, elles ont tellement l'habitude de répéter le geste. Lorsque je leur demande de faire une mise en place, c'est à dire de préparer tous les ingrédients dans des petits bols avant de commencer à exécuter la recette, c'est pour elles un exercice laborieux. Alors, assez souvent, elles passent outre la consigne. J'ai rencontré un enseignant qui refusait systématiquement de faire un plan de travail pour réaliser son menu. Il ne l'a pas fait non plus lors de l'examen. Actuellement il a une classe et là, il comprend enfin le sens de faire un plan de travail ; mais malheureusement, il ne sait pas le faire.

Un autre phénomène intéressant est la différence de fonctionnement entre un homme et une femme en cuisine. La façon d'appréhender une recette et de l'exécuter est différente et la façon de nettoyer et de restituer le local cuisine propre et en ordre est aussi bien discordant !

⁵ Participant à la Formation Did@ctic 2010

3. Application des concepts et outils présentés durant la formation

En relisant les notes de cours du module « enseignement et apprentissage », une phrase de Mme Charlier m'interpelle : « *Qu'est-ce que pour vous, apprendre ? Et qu'est-ce qu'enseigner ?* ». A 52 ans, je pourrais presque me dire : j'ai appris à enseigner voilà plus de trente ans et j'enseigne depuis plus de trente ans. Cela signifie pour moi que j'apprends depuis le début de ma vie et que j'enseigne sûrement depuis bien avant le début de mon enseignement. J'ai d'ailleurs une photo où je devais avoir une dizaine d'années et je démontrais à mon petit frère comment tresser à quatre pâtons. Mon grand-père me l'avait enseigné et je le transmettais plus loin.

Sur cette photo j'enseigne et je maîtrise déjà bien l'outil, je n'ai aucune hésitation dans ma démarche. Je sais que j'ai dû répéter cette méthode de tressage bien quelques fois avant de pouvoir l'enseigner à mon petit frère.

L'autre jour, je me trouvais à une caisse d'une petite laiterie de village. La caissière a voulu servir deux personnes à la fois, mais ne s'en est pas sortie avec les tickets de caisse. Vraisemblablement, elle n'avait jamais été confrontée seule à ce genre de situation. Après avoir fait plusieurs manœuvres de retour, de déduction... la situation ne se débloquent pas. Lorsque la gérante lui montra qu'il fallait peser sur la touche « ticket 1 ou ticket 2 » alors sur son visage je vis qu'elle avait appris. Certainement qu'on avait dû lui expliquer cette opération, mais elle n'avait peut-être jamais dû l'utiliser seule. Je me suis dit que depuis ce jour-là elle maîtriserait ce geste.

Dans les notes de Mme Charlier (module A enseignement et apprentissage p. 5) je lis « *la dernière dimension renvoie à la signification de l'apprentissage comme quelque chose de vécu, d'expérimenté* » Il s'agissait d'une réflexion tirée du livre de Giorgi, 1985 p. 68). Pour moi, apprendre quelque chose qui n'a pas de sens, qui ne résonne pas en moi, que je ne peux pas expérimenter est beaucoup plus difficile à apprendre. J'y arriverai pour passer un examen, mais je l'oublierai de sitôt. Il en fut ainsi avec les cours d'histoire hélas !

Durant le camp de sport et nutrition de Tenero, avec les étudiants de la HEP, j'ai entendu une réflexion qui résonne encore en moi : « Madame, on aime trop travailler avec vous ! ». Pour une enseignante et venant de futur-e-s enseignant-e-s, c'est un compliment qui fait énormément plaisir. J'attache beaucoup d'importance à la dimension de plaisir ; on apprend tellement mieux en ayant du **plaisir à apprendre**. Je pense qu'après ce camp bien quelques étudiant-e-s vont continuer à s'intéresser aux étiquettes des produits alimentaires, être

attentifs-ves à ce qu'ils-elles achètent, mettre du sens sur le développement durable et faire de la pâte levée avec leurs élèves de l'école enfantine et primaire. J'ai vu qu'ils-elles avaient eu du plaisir à apprendre à faire des animaux en pâte ou du gâteau du Vully, La plupart y ont trouvé du sens (réalisable dans une salle de classe) et je parierais que cette technique sera utilisée dans leurs futures classes.

Le paragraphe sur le **rôle de l'expérience d'apprentissage**, sur le produit et le processus d'apprentissage des notes du cours de Mme Charlier m'inspire pour entamer une réflexion sur ma pratique professionnelle au DAES 1. « *J'apprends des connaissances que je peux mettre en application dans ma profession...* » (Notes de cours p.5) En relisant ce paragraphe, je me demande si, comme enseignante, je ne mets pas le poids et l'importance que sur cette phrase et j'aurais tendance à oublier les autres petites phrases qui prennent ici toute leur importance : « *j'avais un projet, maintenant je sais par quel bout m'y prendre* » Pourquoi ne pas demander à mes étudiants:

- Quel était votre projet au début des études?
- Comment l'avez-vous entrepris ?
- L'avez-vous compris ?
- Etes-vous devenu-e quelqu'un de différent ?

Je vais tenter l'expérience durant cette année scolaire et reprendre cette question dans l'évaluation de l'enseignement par les étudiant-e-s (annexe 10).

Quelle est la conception de l'apprentissage de la branche économie familiale ? **Le plan d'étude permet-il une approche en profondeur de la branche par les étudiants ?** La quantité de travail à fournir pour acquérir les connaissances, l'application, la maîtrise et la didactique de la branche n'est-elle pas surdimensionnée par rapport aux crédits attribués ? Les étudiant-e-s ont-ils-elles la possibilité de passer en « approche en profondeur » dans cette branche ?

Un jour un étudiant me confiait : « Vous savez, Monique, des trois branches que j'ai choisies pour enseigner, c'est l'économie familiale qui m'a donné le plus de travail, pour laquelle je me suis le plus investi et où j'ai passé le plus de temps ». Cette réflexion ne m'étonne pas, car je sais que pour les étudiant-e-s presque toute la matière est nouvelle. Ils-elles ont étudié cette branche à raison de quatre unités/semaine durant une année de leur scolarité obligatoire en troisième année du CO. D'autres, venant d'autres cantons, n'ont eu aucun cours d'économie familiale. Si je prends uniquement l'apprentissage des techniques culinaires et la connaissance des marchandises, le niveau à atteindre est pratiquement celui d'un cuisinier, d'un boulanger et d'un confiseur. Si on y ajoute la didactique, c'est une

profession en soi : enseignant-e, en plus. La réflexion de mon étudiant n'a rien d'une exagération. Les réflexions des enseignant-e-s mentors sur le terrain, selon lesquelles les stagiaires ne maîtrisent pas la matière qu'ils-elles doivent enseigner, se justifient aussi. Alors, comment faire face à ce défi ? Les cours de perfectionnement durant la vie professionnelle pourraient être une réponse.

Pour apprendre le métier de cuisinier ou de boulanger ou de confiseur l'apprenti-e travaille durant trois ans dans un laboratoire, il-elle exerce quotidiennement ses savoirs et les acquière à force d'exercices. Il-elle suit des cours à l'école professionnelle et reçoit une formation dans le domaine avec beaucoup d'heures à la clé. Vouloir concurrencer avec une telle formation est complètement faux. Les objectifs à atteindre dans mon cours de techniques culinaires ne sont pas comparables à ceux des professions citées plus haut. Cependant, un minimum requis est indispensable pour se présenter devant une classe et démontrer des savoirs faire correctement. Le tout est de décider où mettre la barre des exigences. Avant d'élaborer les documents d'évaluation, je dois être au clair sur le seuil des compétences à acquérir dans la branche : le savoir dire et redire, le savoir faire et refaire et les savoirs convergents et divergents. Arriver à placer ce programme en trois semestres à raison de quatre unités par semaine est un défi que l'institution m'a confié. La complexité de la tâche est que je suis actrice et auteure. C'est moi qui élabore le programme, c'est moi qui fixe les objectifs à atteindre et les seuils à atteindre. Ne suis-je pas dans l'utopie que je dois arriver à un résultat aussi élevé comme lorsque la formation comptait cinq fois plus d'heures pour cette même branche ?

C'est une branche tellement complexe et qui évolue aussi vite que la société. Se remettre à jour sans cesse et être à l'affût des nouveautés, à l'écoute des besoins de la société, des jeunes surtout, est la destinée de tout-e enseignant-e EF. Si les enseignant-e-s en économie familiale savent avancer avec leur temps, composer avec leur esprit critique, s'investir dans leur enseignement, je pense que le défi est gagné.

Il m'a fallu du temps pour comprendre que la formation en économie familiale ne sera plus celle que j'ai connue à l'école normale en cinq années. Les étudiant-e-s ne seront plus des spécialistes de la branche, mais des généralistes de trois branches.

4. Ma pratique d'enseignement : expériences, apprentissages et réflexions personnelles

4.1 Ma vision de l'enseignement

Je suis chargée de cours à la HEP de Fribourg depuis 7 ans. Parallèlement à cette fonction, je suis aussi enseignante en économie familiale dans un cycle d'orientation de la ville de Fribourg. C'est enrichie de plus de vingt ans d'expérience au CO que je débute comme formatrice au DAES 1. Au cycle d'orientation, chaque année un-e stagiaire en EF m'était confié-e. J'aimais bien ce rôle de formatrice d'adulte et je trouvais qu'un-e stagiaire fonctionne un peu comme un miroir de sa façon d'enseigner. Lorsqu'un-e mentor doit observer, analyser, évaluer son-sa stagiaire, il-elle ne peut s'empêcher de s'auto évaluer aussi et d'avancer dans sa démarche. Les stagiaires nous empêchent de ronronner, de faire du surplace. *« La pratique du monitorat amène souvent son principal animateur à modifier son propre comportement, à mieux comprendre les mécanismes d'acquisition du savoir et à se remettre éventuellement en question » (M. Chillier)⁶*

J'ai suivi la formation pour les maîtres de stage dans laquelle j'ai eu la chance de bénéficier des cours de Michel Mante. *« Les buts d'une formation d'enseignants : faire évoluer la pratique des stagiaires pour faciliter la réussite du maximum de ces élèves en cohérence avec les instructions et finalités institutionnelles. Je crois que tout formateur adhère à ce but, quels que soit ses objectifs de la formation » (observation, analyse de séquences et conseils pédagogiques).*

Je peux dire que grâce à ses cours, j'ai aussi fait évoluer ma pratique. Il m'a aidé à être davantage consciente des choix que je prends dans l'enseignement, à élargir l'éventail des choix que je peux faire et à repérer les limites et les avantages de ceux-ci. Étant consciente de cela, je ne reste pas prisonnière de routines. Dans ma pratique professionnelle, il faut toujours que je modifie chaque année mes cours, que je réécrive les fiches, que j'aborde d'autres sujets en rapport avec l'actualité, que je change les menus... . C'est clair, je ne m'épargne pas des heures de labeur, mais, je suis une passionnée et la branche me laisse tout de même une grande liberté dans les sujets. Je parle ici du CO. Au DAES 1, j'anime un module qui s'intitule « colloque » et, là aussi, je peux faire le choix des sujets en relation avec la demande des étudiant-e-s. Nous avons par exemple étudié les réactions chimiques en cuisine, suite à un cours de chimie alimentaire⁷ que j'avais suivi dans le cadre des cours

⁶ mémoire de M. Chillier ISPPF 1997, une expérience de pédagogie coopérative

⁷ Chimie alimentaire donnée par Fabien Bourqui, collège Ste Croix en 2008

de perfectionnement. Nous avons aussi testé la cuisine moléculaire⁸ car j'étais allée suivre ce cours auparavant. Je suis consciente que j'ai une immense chance : mon travail devient parfois mon hobby et je me trouve assez bien dans cette phrase tirée du livre de Giordan : « *Un enseignant passionné lui-même pour le contenu qu'il enseigne ou par le fait d'enseigner donne envie à l'élève de se dépasser. Le regard que l'élève porte sur lui sera différent, la passion qu'il met dans ses propos peut-être contagieuse.* » p. 107.

Toujours à propos de ma vision de l'enseignement, en relisant les notes de cours de B. Charlier module A : « enseignement et apprentissage selon le tableau de Grantner (2007) », je remarque que j'agis bel et bien comme une femme, c'est à dire que je favorise l'approche centrée apprentissage. Il faut dire que la branche que j'enseigne est privilégiée car le groupe d'étudiant-e-s ne dépasse pas 12 à 15 étudiants dans un cours. En **technique d'enseignement** je peux entrer en relation pédagogique personnellement avec l'étudiant-e. J'enseigne « au milieu » de mes étudiant-e-s. Il n'y a presque pas d'enseignement frontal. Je donne la même consigne à la classe, mais ensuite je passe vers chaque apprenant-e et échange directement avec lui ou elle. Pour ce qui est de la **motivation**, certes l'échéance de l'examen entre en ligne de compte, mais je pense que la motivation intrinsèque est dominante. « *La motivation, c'est 90% du travail fait, en réalité des préliminaires. Reste le plus délicat : faire partager à l'apprenant la signification d'un savoir* » Giordan p. 115. Je peux dire que presque le 100% de mes étudiant-e-s sont très motivé-e-s. Ils-elles ont l'enseignement de l'économie familiale comme projet. Comme dit plus haut, certain-e-s n'ont pas connu cette branche au CO, ils-elles ne savent pas encore s'ils-elles vont l'enseigner, mais viennent suivre mes cours au moins avec l'envie d'apprendre pour eux-elles-mêmes. Lorsqu'ils-elles partent en stage, c'est parfois là que se dessine leur destinée : « non, cette branche ne me convient pas pour l'enseigner, j'enseignerai uniquement les deux autres ». Souvent le choix s'opère après une à deux années d'expérience. L'enseignant-e s'investit et se spécialise plus dans telle ou telle branche. En terme de **stratégies**, je me situe aussi plutôt centrée apprentissage. Les recherches et écrits sur la matière que j'enseigne sont assez rares. Comme c'est une branche plus « pratique » il y a beaucoup à explorer par soi-même, à exercer, à inventer, à expérimenter. Quant au **lien (focus)**, afin de valider le semestre, je demande, en plus de l'examen s'il y en a un, des travaux de consolidation. Pour les cours de cuisine, les étudiant-e-s doivent développer des apprentissages par écrit concernant les modes de cuisson ou les techniques culinaires. Ce sont les fiches didactiques (annexe 4).

⁸ Cuisine moléculaire par Christian Demiere, Vauruz en 2010

Par contre, au niveau de **l'évaluation**, je me trouve plus centrée sur le contenu. La cuisine est un « merveilleux endroit » pour réussir, comme pour se tromper. On a immédiatement le résultat que ce soit en positif comme en négatif. Et si c'est négatif, je dis toujours aux élèves que très certainement, ils-elles ne referont pas deux fois la même erreur. Ici, l'erreur est source d'apprentissage.

En parlant d'expérience, (**caractéristiques étudiant-e-s**) je m'appuie beaucoup sur mon travail au CO, l'expérience de mes classes. Mais, les étudiant-e-s apportent aussi leurs récits de stages, leurs expériences de vie, leurs richesses culturelles et les échanges sont très fructueux.

4.2 Evolution de mon enseignement depuis sept ans au DAES 1

En mars 2004, lorsque Monsieur le recteur de la HEP de Fribourg m'appela pour me demander de prendre le poste de chargée de cours II pour la formation DAES 1 en économie familiale, j'ai d'abord refusé. Cette nouvelle formation se trouvait orpheline et comme le mandat avait été confié à la HEP de Fribourg, il incombait à son recteur de trouver des professeurs pour mener à bien cette mission. Sur son insistance, j'acceptai, non sans une appréhension immense et l'impression de ne pas être à la hauteur. On me mettait dans les mains la charge d'une formation complètement nouvelle et à construire. C'est vous dire si j'ai débuté à tâtons.

J'ai démarré avec trois étudiantes, deux valaisannes et une dame fribourgeoise (45 ans) qui n'avait pas du tout un parcours universitaire. J'ai conçu le premier semestre un peu à la façon d'un cours « école club Migros ». Mes contenus plaisaient beaucoup à mes étudiantes, mais lorsqu'elles sont arrivées dans les stages au CO, mes collègues mentors et moi-même, avons remarqué que les bases n'étaient pas solides et pas acquises. La dame plus âgée maîtrisait les bases, mais ne savait pas les transmettre, alors que les jeunes avaient des connaissances en didactiques de par leur formation au DAES 1 dans les deux autres branches, mais avaient de graves lacunes dans la matière. Et c'est là que prenait tout son sens la réflexion puisée dans le livre d'André Giordan, *Apprendre*: « *On ne comprend vraiment un savoir que lorsqu'on doit l'enseigner* » p. 151.

En automne 2005, mon plan d'étude du semestre était déjà bien différent du précédent. Et c'est ainsi que d'année en année j'ai modifié mes contenus. Je parlais du principe que j'avais en cours des adultes avec des prérequis dans la branche. Or, c'est faux. La plupart des étudiant-e-s, viennent de terminer leur maturité gymnasiale. Ces jeunes se trouvent avec le bagage reçu au CO en troisième année durant leur cours d'économie familiale et rien de

plus. Il fallait donc que je reprenne l'entier du programme du CO, mais en l'étoffant, en détaillant chaque opération afin que l'étudiant-e comprenne le pourquoi des choses, en fasse l'acquisition, le digère, l'expérimente, le maîtrise, apprenne à l'enseigner et puisse le démontrer à des élèves.

D'années en années, j'ai retravaillé mes objectifs, modifié les contenus, affiné les compétences, élaboré des supports de cours...

« *Il y a beaucoup à apprendre, même dans un échec. L'important est de pouvoir évaluer l'action entreprise, d'en discuter pour faire surgir les faiblesses et les contraintes.* » (André Giordan p. 152) Je ne considère pas les premières années comme des échecs, mais comme l'acquisition d'expériences personnelles. J'espère que les étudiant-e-s ne se sont pas senti-e-s trop « cobayes ».

André Giordan (1998) dans son livre « Apprendre » p. 210 dit : « *De toute façon, tout élève doit revenir plusieurs fois sur un sujet pour apprendre, il doit l'aborder par différents aspects et l'affiner au contact du quotidien* » Oui, depuis 2004, je peux dire que j'ai beaucoup appris. Dans l'enseignement, c'est une chance, chaque année est un recommencement. L'enseignant s'auto évalue ou/et est évalué par les étudiant-e-s et peut, s'il le veut, tirer les conclusions et toujours s'améliorer. Bien sûr, il y a un danger à cela, c'est de ne jamais être satisfait-e de son parcours. (« Le parfait est l'ennemi du bien ») Je sais que je dois faire attention à cela !

4.3 Elaboration de supports de cours

Comme je l'ai dit plus haut, afin d'acquérir les bases des techniques culinaires, il n'existe aucun moyen d'enseignement à part le livre de cuisine « Croqu'menus », éditions scolaires Schulverlag 2009) Cette édition est destinée aux élèves du CO. Les cuisinier-e-s travaillent avec le livre « Technologies culinaires » de PAULI, éditions Pauli Fachbuchverlag AG.

Le premier livre est trop « simple » et le second est trop « poussé ». L'enseignante de didactique des techniques culinaires de l'ancienne école normale 2 avait commencé à élaborer des fiches techniques pour les normalien-ne-s. Avec ma collègue de la HEP, nous avons remis au goût du jour, retravaillé et amélioré les documents. Nous disposons maintenant de documents de cours qui correspondent aux exigences que nous demandons aux examens. Grâce à ces supports de cours, les étudiant-e-s peuvent exercer et acquérir les compétences nécessaires pour le métier d'enseignant-e en économie familiale (annexe 2).

4.4 Expérimentation des scénarios pédagogiques

4.4.1 Le portfolio

La formation de la branche EF est de 50 crédits. Toute la partie de l'acquisition des techniques culinaires est de 12 crédits. Pour connaître, exercer, maîtriser ces techniques culinaires, c'est à mon avis trop peu. D'autant plus que les étudiant-e-s n'ont pas qu'une branche à suivre, mais trois ou quatre. Souvent encore, ils-elles travaillent à côté pour gagner quelques sous. Honnêtement, je trouve qu'ils-elles sont très courageux-ses. Comme les heures de cours en présence pour les techniques culinaires ne sont que de 126 heures au total, c'est normal que beaucoup de lacunes persistent. D'année en année j'observe le même scénario : certain-e-s étudiant-e-s se contentent de suivre le cours, mais ne cuisinent pas en dehors des cours. Les enseignant-e-s qui les suivent en stage me rapportent toujours la même rengaine : il manque de la pratique, l'étudiant-e ne maîtrise pas son sujet, il-elle ne réalise pas la technique correctement. Or, pour pouvoir démontrer une technique correctement à des élèves, il faut la maîtriser au moins un tant soit peu. *« De toute façon, tout élève doit revenir plusieurs fois sur un sujet pour apprendre, il doit l'aborder par différents aspects et l'affiner au contact du quotidien ».* Giordan p. 210

Comment faire pour que ces étudiant-e-s exercent seul-e-s les techniques, les testent à la maison, fassent des expériences, acquièrent une dextérité plus rapide, soient plus sûr-e-s de leur gestuelle ? C'est en suivant un cours à Uni Mail de Genève sur le thème « Organiser et planifier son enseignement⁹ » donné par Mallorie Schaub que j'ai entendu parlé du portfolio. J'ai repris cette idée et, au semestre suivant, j'ai élaboré un scénario et ai demandé à chaque étudiant-e de refaire, en dehors des heures de cours, dix techniques culinaires vues dans le semestre (annexe 3). Il y a eu quelques réflexions sur la somme de travail à effectuer. J'étais consciente de cela, mais je voulais absolument tenter l'expérience. Dans le chapitre « Evaluation de mon enseignement » je reparlerai de ce projet. *« Seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont. En d'autres termes, l'élève n'est pas seulement « acteur » de son apprentissage, il est « auteur » de ce qu'il apprend. On ne peut jamais apprendre à sa place.* Giordan p. 16.

Ainsi chaque étudiant-e était « obligé-e » de se mettre au travail et d'expérimenter les techniques. Ce travail devient un moyen d'enseignement car la technique est photographiée, étape par étape jusqu'au résultat final. Un montage diaporama peut devenir une séquence

⁹ Réseau romand de conseil formation et évaluation pour l'enseignement universitaire

d'enseignement. La version papier peut être un support didactique pour les élèves. Finalement, huit techniques réalisées dans le portfolio sont exigées pour valider le semestre.

4.4.2 Les fiches didactiques des démonstrations

Lorsque je démontre une technique, je m'appuie sur un document que j'ai préparé avant mon cours : une fiche didactique. A l'aide de cette feuille, je sais exactement quel matériel je dois préparer sur mon plan de travail, quelle mise en place (ingrédients pesés ou mesurés) je dois faire et quelles explications je donnerai. Ce document me permet de gagner du temps dans la préparation de la cuisine, de ne rien oublier et d'être plus à l'aise face aux étudiants, à l'écoute de leurs questions, et de ne pas bouger de ma place de démonstration. Le temps utilisé pour la démonstration est aussi plus succinct. Avec le portfolio décrit ci-dessus, je demande aux étudiant-e-s de concevoir leur fiche didactique personnelle et de me l'envoyer pour d'éventuelles corrections. En faisant cet exercice, l'étudiant-e doit entrer dans la démarche de décortiquer complètement la recette qu'il-elle présentera, anticiper les questions des élèves, et réviser son cours en théorie (annexe 4). Ce document servira à l'étudiant-e durant ses stages, ainsi que pour les cours de didactique. On pourrait discuter sur le fait que le document est élaboré durant le cours de techniques culinaires alors que c'est plutôt de la didactique. Personnellement, je trouve plus facile de rédiger un travail directement après avoir vu la matière, plutôt que dans un cours de théorie de didactique. En retravaillant le plan d'étude avec mes collègues enseignantes, nous sommes tombées d'accord sur le fait que les fiches didactiques des techniques culinaires ne doivent pas obligatoirement être rédigées dans les cours de techniques culinaires. Au terme du module 1501, j'ai échangé sur ce point avec mes étudiant-e-s. Ils-elles sont d'avis que s'ils-elles ont l'opportunité de directement élaborer la fiche didactique pour chaque technique étudiée et de la présenter à l'enseignante pour corrections, c'est un plus et un document déjà prêt et précieux pour les stages (annexe 4).

4.4.3 Le nettoyage de la cuisine

Ce sujet très terre à terre perdure comme un problème d'année en année. Dans un CO, le local cuisine et les buffets sont nettoyés deux fois par année par tous les élèves qui utilisent la cuisine. Chaque enseignant-e nettoie avec ses élèves une partie des buffets, du matériel...

Une année, j'ai consacré un cours à nettoyer à fond le local et les buffets de la cuisine de la HEP. Quelques étudiant-e-s avaient émis des remarques comme quoi ils-elles ne « payaient » pas l'Uni pour venir y faire des nettoyages et que dans mon cours ils-elles

désiraient apprendre les techniques culinaires. Une étudiante n'est simplement pas venue au cours. Mais je dois dire que l'équipe de cette année-là n'était pas la plus agréable.

J'ai donc opté pour une autre solution : j'ai demandé à quatre étudiant-e-s de venir tout un samedi avec moi pour nettoyer la cuisine. La HEP a été d'accord de payer les étudiant-e-s 20.- de l'heure. Seulement cette solution ne satisfait pas la HEP et elle ne m'octroie pas chaque année ce budget. J'ai fait une nouvelle demande pour l'année prochaine. Après trois ans, il faudrait renouveler l'exercice. C'est qu'une hygiène rigoureuse est souhaitée.

L'entretien d'une cuisine et du matériel est traité dans le cours de ma collègue¹⁰. Les étudiant-e-s abordent le thème des nettoyages par des démonstrations qu'ils-elles doivent faire aux autres étudiant-e-s sur un sujet. Par exemple, comment nettoyer un four, comment nettoyer une surface de cuisson ou un frigo...

C'est très bien ; mais avec ce système, seuls quelques échantillons sont nettoyés et jamais la cuisine dans son ensemble n'est ripolinée. Ma collègue n'est pas d'accord de consacrer du temps pour nettoyer la cuisine et moi je trouve que ce serait l'occasion pour les étudiant-e-s de voir comment se font les nettoyages de fin d'année dans un CO. Nous avons souvent les échos des enseignant-e-s des CO qui se plaignent que les enseignant-e-s formés au DAES 1 ne laissent pas derrière eux-elles une cuisine propre digne de ce nom.

Alors quelle solution ?

Dans notre groupe de travail HEP, nous retravaillons notre plan d'étude. Nous l'avons abordé sous l'angle des compétences à obtenir dans chaque module. Grâce à cet éclairage, nous sommes tombées d'accord sur le fait que les compétences dans le domaine des nettoyages se trouvent dans le module 1102 donné par ma collègue et non dans le mien. Nous avons trouvé un terrain d'entente que nous allons expérimenter ce printemps : ma collègue donne deux unités de cours sur le thème des nettoyages juste avant mon cours de quatre unités sur les techniques culinaires. Nous regrouperons les six unités et nettoierons la cuisine avec tous les étudiant-e-s. La semaine suivante, je donnerai six unités de techniques culinaires.

J'espère que cette expérience sera concluante afin de régler enfin ce problème récurrent.

¹⁰ Modul HW 1102 Haushaltmanagement I Ökologische, ökonomische, technische Sachverhalte in der Haushaltsführung, Teil I

4.4.4 Le menu invitation

La motivation des étudiant-e-s augmente lorsqu'ils-elles sont confronté-e-s à un défi. Cuisiner pour des invités un menu de fête est un projet qui, tout de suite, a plu aux étudiant-e-s de l'année passée. Dans le plan d'étude, le thème des fêtes et coutumes est traité dans le module de ma collègue¹¹.

Le semestre d'automne se terminant juste avant Noël, j'ai demandé aux étudiant-e-s de préparer un menu de fête accompagné d'une belle table de fête, de pliages de serviettes et décorations de table du plus beau goût. Ce qu'ils-elles avaient vu en théorie au cours 1202 pouvait se réaliser concrètement. Ils-elles ont toujours très bien joué le jeu. L'année dernière j'ai amené une petite modification à l'énoncé de la consigne. Ils-elles allaient cuisiner et recevoir une visite de leur choix, une personne de l'extérieur (de la famille ou ami-e ou autre).

L'expérience fut pleinement convaincante. D'une part, leurs invités pouvaient voir dans quel cadre ils-elles apprenaient leur métier, d'autre part, le nombre de personnes à table doublait et ainsi ça devenait plus intéressant de cuisiner pour quatre personnes plutôt que pour deux. La dynamique à table était très intéressante, le côté socioculturel et psychologique de la branche prenait tout son sens. C'est une expérience que je proposerai à nouveau cette année (annexe 5).

4.4.5 L'expérience du camp

Dans les CO, il y a souvent des camps organisés (semaine verte, camps de ski). Pour l'intendance de la cuisine, on demande, en général, aux enseignant-e-s en économie familiale de l'assurer. Organiser les repas et les préparer pour 50 ou 100 élèves est bien différent de donner des cours d'économie familiale. Dans l'ancienne formation, l'expérience du camp (une semaine ou deux) était demandée pour valider les études. Avec la formation DAES 1, elle ne l'est plus. En groupe de travail des formatrices EF à la HEP, nous y avons songé. Cependant, si nous l'exigeons elle devra être reconnue par des crédits. Mais où enlever des crédits ? Parmi les enseignantes au DAES 1, personne ne veut enlever des heures et des crédits à sa spécificité.

¹¹ UE 1202/ Soziologie des Haushalts und der Familie Kompetenzen. Die Komplexität der Alltagsbewältigung und der Lebensgestaltung aufzeigen, Lösungs- und Handlungsstrategien erarbeiten und umsetzen Bedeutung der Haus- und Familienarbeit für den einzelnen Menschen und die Gesellschaft.

Afin que le sujet soit abordé durant la formation, j'ai conçu un document qui permet aux étudiant-e-s de préparer un camp fictif pour toute la partie subsistance. L'idéal serait bien sûr de pouvoir réaliser ce qu'ils-elles ont écrit sur le papier, de voir ce qui a bien fonctionné et ce qu'il faudrait changer. En corrigeant leurs travaux je remarque que :

- L'organisation du temps pour les préparations est assez réaliste.
- Le choix des menus est original, mais ne plairait peut-être pas trop aux enfants de la tranche d'âge indiquée dans la consigne. Le choix des plats est plutôt dirigé pour des adultes.
- Les proportions sont difficiles à évaluer ; dans l'ensemble, elles sont surévaluées.
- Les quantités des achats sont aussi surfaites.

Il est clair que réaliser ce travail est mieux que rien, mais rien ne remplace l'expérience concrète. Je remarque d'ailleurs que les étudiant-e-s qui œuvrent dans des groupes de scoutisme ou autres ont beaucoup plus de facilité dans la réalisation de ce travail (annexe 6).

4.5 Elaboration de documents d'évaluation

Sur trois modules de techniques culinaires : cours 1201, 1301 et 1501, deux sont validés par un examen (le premier et le dernier). Lorsque nous avons mis sur pied le dispositif, nous avons décidé arbitrairement que ces deux modules seraient évalués par une évaluation sommative. Le premier module est validé par un examen pratique, le troisième module par une évaluation écrite et pratique. L'évaluation écrite porte sur la théorie contenue dans les supports écrits sur les techniques culinaires ainsi que sur la théorie étudiée lors du colloque, plus spécifiquement sur les réactions chimiques en cuisine. L'examen pratique porte sur les techniques culinaires étudiées et exercées dans le module 1201 pour le premier examen et dans les trois modules pour le deuxième examen.

« Il est plus facile d'évaluer l'acquisition de savoir-faire que l'acquisition de stratégies de résolution de problèmes » (M. Mante)

Effectivement, l'examen pratique en cuisine prend en compte largement le savoir-faire. Pour une matière telle que les techniques culinaires, le savoir-faire pratique convergent (de type application → boîte à outils du faire) selon la taxonomie de De Ketele tient une large place aussi. Cependant, si j'analyse les questions posées à l'examen écrit et les travaux demandés en pratique, je remarque que la plupart des étages de la taxonomie de De Ketele s'y retrouvent également.

Pour les modules des techniques culinaires, la compétence est atteinte lorsque l'étudiant-e est capable de maîtriser et appliquer les connaissances techniques de l'art culinaire en les adaptant aux denrées alimentaires.

Afin d'atteindre la compétence, chaque candidat-e est amené-e à lire les recettes, identifier les techniques culinaires, préparer un plan de travail comprenant les étapes principales et les temps de rangement, cuisiner trois mets dans un temps limité d'après des critères observables.

Ces critères sont : une organisation logique de la préparation des mets, une mise en place complète comprenant les ustensiles appropriés, une réalisation correcte des techniques, avec des gestes professionnels, une préparation des mets dans un temps limité, l'ordre et la propreté de la place de travail selon des règles d'hygiène, une présentation soignée et un goût respectueux de l'arôme des aliments.

La fiche des critères sur laquelle je me base pour juger le travail de l'étudiant-e à l'examen est distribuée aux étudiant-e-s à la fin du semestre et sert de support pour la préparation de celui-ci. Les objectifs à atteindre ainsi que la matière qui sera évaluée sont aussi connus des étudiant-e-s.

4.5.1 L'examen pratique des techniques culinaires

Les premiers examens que j'ai élaborés et fait passer aux étudiants me demandaient une somme de travail énorme. En pratique, pour chaque étudiant-e, j'élaborais un menu différent avec trois techniques différentes ; ceci me faisait acheter des marchandises pour une vingtaine de plats différents, voir plus. Le travail de mise en place et de rangement était conséquent. Le déroulement de l'examen demandait une organisation compliquée (disponibilité des fours, par exemple). L'observation des étudiants par l'expert-e et moi-même tenait d'un exercice d'acrobatie. Ensuite, pour évaluer chaque plat, aucun moyen de comparaison n'existait entre les étudiant-e-s puisque chacun-e avait préparé des mets différents.

C'est ainsi que d'année en année, j'ai simplifié cet examen. Ce que je recherche, c'est que l'évaluation soit **valide, pertinente et fidèle**. Afin de répondre à ces trois critères, est-ce indispensable d'évaluer toutes les connaissances acquises durant la formation ? Bien sûr que non puisque de toute façon chaque étudiant-e sera évalué-e tout au plus sur trois techniques. Et c'est ainsi que ce semestre j'ai préparé deux menus de trois plats pour six étudiants.

J'espère ainsi augmenter la qualité de l'observation. Dans l'observation, l'expert-e peut déjà inclure une certaine comparaison si trois étudiant-e-s cuisinent, chacun-e dans un îlot différent, le même plat. La prise de notes est aussi simplifiée pour les examinateurs-trices.

Au moment le plus agréable de l'examen, c'est à dire l'évaluation de la présentation et du goût, là, de nouveau, les points de comparaison vont contribuer à plus de justesse et d'équité.

Pour mesurer, chaque critère correspond à un nombre de points selon que celui-ci représente une importance différente dans ce que l'on veut évaluer. Par exemple, le critère sur la façon de réaliser correctement la technique est doté du double de points que celui du goût, mon évaluation portant sur l'évaluation des techniques culinaires étudiées et exercées durant le semestre (annexe 7).

4.5.2 Les difficultés d'évaluer en cuisine

S'il y a une fonction que j'aimerais ne pas assumer dans ma profession c'est bien celle d'évaluer les apprentissages d'une façon certificative. Au CO, ce rôle ne porte pas à conséquence pour la vie professionnelle future des élèves ; mais au DAES 1, le résultat de l'examen influence directement le projet de vie de l'étudiant-e. C'est une grande responsabilité qui repose sur mes épaules.

L'évaluation certificative écrite est pour moi plus équitable et plus fidèle que l'évaluation pratique.

La réponse est juste ou fausse, bien argumentée ou non, complète ou fragmentaire. Il n'y a pas d'équivoque possible et le nombre de points ne peut que rarement être contesté.

Par contre pour l'examen pratique c'est une autre histoire. Ne dit-on pas « des goûts et des couleurs... » ? Juger si l'aliment est trop ou pas assez assaisonné, s'il est présenté de façon harmonieuse ou non ou s'il est suffisamment chaud peut donner un résultat bien différent selon les expert-e-s. J'ai pu constater ce fait avec les différent-e-s examinateurs-trices qui ont fonctionné aux examens pratiques. Depuis ces dernières années, j'essaie de demander toujours aux mêmes personnes de fonctionner comme expertes. Ce sont mes deux collègues de la HEP qui connaissent le niveau d'exigences de compétences demandé au étudiant-e-s du DAES 1.

Observer six à huit étudiants en même temps et noter leurs faits et gestes ne peut être que partial. Pendant que j'observe la gestuelle d'un-e étudiant-e, je ne vois pas la mise en place du plat de l'autre étudiant-e. L'idéal serait une caméra positionnée sur chaque poste de travail. Je n'ai aucun doute que l'évaluation donnerait des résultats différents et serait plus juste.

Comme je fonctionne aussi comme experte, je ne peux pas négliger l'effet de halo. L'étudiant-e qui, semaine après semaine, montre beaucoup de difficultés à réaliser son travail sera involontairement observé-e de ma part avec d'autres yeux que celui-elle qui agit avec une grande dextérité. Je trouve que, pour ce genre d'examen, l'enseignant-e titulaire ne devrait pas fonctionner comme expert-e. Je ne sais pas comment fonctionnent les autres

disciplines, mais c'est un sujet à traiter très prochainement dans notre team. Je serais très heureuse d'être allégée de cette fonction.

5. Comment les étudiant-e-s apprennent-ils-elles les techniques culinaires ?

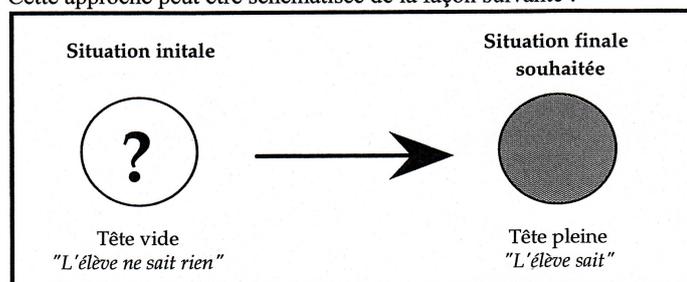
5.1 L'apprentissage, l'appropriation, la maîtrise et l'enseignement

Ces quatre mots représentent, selon moi, le chemin que devraient emprunter les étudiants du DAES 1 en économie familiale. Le plan d'étude de la formation est bâti selon la logique que l'étudiant-e commence par suivre le cours 1201, ensuite continue par le cours 1301 et termine par le cours 1501. Les apprentissages dispensés dans ces modules sont pensés selon des principes didactiques bien étudiés (Plan d'étude annexe 8). Mais, chaque année, des étudiant-e-s commencent leur cursus par le module du troisième semestre avant celui du deuxième. Je sais qu'à l'université les cours devraient être interchangeable, les étudiant-e-s devraient pouvoir suivre les cours dans l'ordre qui les arrange le mieux. Les cours de didactique et de techniques culinaires sont très sensibles à ce niveau. Certains prérequis sont indispensables pour débiter le second module. Comme enseignantes, avec ma collègue, nous nous accommodons de ce fait, même si nous ne sommes pas enchantées lorsque les étudiant-e-s suivent les cours dans un ordre aléatoire.

5.1.1 Les différentes étapes pour « intégrer une matière » et ensuite l'enseigner

Acquérir des compétences nécessaires pour enseigner les techniques culinaires nécessite un savoir faire. Est-ce dû à la spécificité de la branche et surtout des modules que j'enseigne, mais j'ai l'impression que les démonstrations en cuisine appartiennent en priorité au modèle transmissif. « Cette approche s'appuie sur l'hypothèse que l'apprenant à qui on s'adresse ne sait rien concernant le contenu enseigné » M. Mante¹².

Cette approche peut être schématisée de la façon suivante :



¹² Source : cours pour maître de stage au CO sur la base d'un document de M. Mante

C'est une hypothèse qui, dans le public hétérogène de mes étudiants ne se confirme pas. Il y a toujours des étudiant-e-s qui savent ou qui ont déjà réalisé la technique dans une recette. Alors, avant de commencer la démonstration, je leur demande comment eux réalisent la technique. Il y a rarement la réponse du style « je sais parfaitement la faire, je pourrais la démontrer devant vous, ou je n'ai pas besoin de suivre vos explications ». Est-ce à cause de leur position d'étudiant-e-s, mais ils-elles sont toujours très attentifs-ves à mes explications, notant scrupuleusement chaque détail, posant les questions d'éclaircissement. C'est un moment d'échange et de dialogue précieux. Chacun peut alors donner sa version des faits lorsqu'il ou elle a déjà expérimenté la technique avant le cours.

M. Mante nous dit que « *la méthode transmissive suppose que les apprenants sont attentifs et qu'ils ont les prérequis nécessaires à la compréhension du discours de l'enseignant* ». Comme mentionné plus haut, les étudiant-e-s du DAES 1 et ceux de la HEP, remplissent ces conditions.

Jusqu'à aujourd'hui, dans mes cours, les étapes pour acquérir une technique et amener l'étudiant-e à l'exercer puis à la maîtriser débutent très souvent par la méthode de l'imitation, méthode démonstrative : montrer et faire faire. Parfois j'utilise un clip vidéo ou un DVD, ce qui a l'avantage de pouvoir passer plusieurs fois les séquences clefs et de varier l'enseignement.

« *L'étudiant-e qui observe la démonstration se fait des images visuelles ou se parle intérieurement en même temps que celui qui démontre ; il l'imité intérieurement* » (Monique Chillier p. 40)¹³.

Cette méthode passe par le visuel et l'action est sécurisante pour l'enseignant-e comme pour l'étudiant-e. Je pense que c'est une méthode incontournable pour acquérir un geste ou utiliser une machine. L'enseignant-e insiste sur les gestes de réussite, il-elle varie l'intonation de sa voix et doit être très précis-e dans ses explications. Du côté de l'apprenant-e, les démonstrations culinaires suscitent peu la réflexion et limite la créativité. En général, les étudiant-e-s se contentent de reproduire exactement le même schéma, tel que vu dans la démonstration. Cette méthode ne peut s'utiliser que pour des groupes restreints. Dans le cadre du DAES 1 en économie familiale, nous ne pouvons pas accepter plus de 12-13 étudiants, faute de places en postes de travail dans le local cuisine. Accepter plus d'étudiant-e-s à la fois devient ingérable pour l'enseignant-e. Lorsque les étudiant-e-s exercent la technique, l'enseignant-e doit :

- veiller à ce que chacun-e respecte les étapes ; voir plus haut les mises en place, étape pas toujours respectée par les étudiant-e-s plus âgé-e-s.

¹³ source : mémoire de M. Chillier ISFPF 1997, une expérience de pédagogie coopérative

- veiller à ce que chacun-e travaille à son rythme ; selon la dextérité il peut y avoir de grandes différences dans les temps ; on retrouve ici l'hétérogénéité du groupe.
- laisser le droit à l'erreur. Comme dit plus haut, l'erreur est une grande source d'apprentissage. Ceci nous montre aussi que « *contrairement à l'hypothèse de départ, la tête de l'élève n'est jamais vide de connaissances. L'étudiant se construit une certaine représentation ou conception de toutes les notions qu'on lui enseigne* » M. Mante¹⁴.

5.1.2 La méthode démonstrative peut faire place à la méthode découverte

Dans le futur, lorsque c'est possible et selon le temps à disposition, j'aimerais adopter parfois la méthode découverte pour les étudiant-e-s. Plutôt que de partir de démonstrations où finalement les étudiant-e-s apprennent surtout par imitation, utiliser une méthode qui met en exergue plus de stratégies serait intéressante. L'approche de l'enseignement centrée sur l'apprentissage incite à construire et à découvrir le savoir. Cette méthode fait appel à la capacité d'analyse, elle développe la créativité, implique et valorise les étudiant-e-s et mobilise l'expérience personnelle et professionnelle de l'étudiant-e. La compréhension et surtout la mémorisation se voient s'intensifier.

J'ai parlé du facteur temps, la méthode découverte se fait au rythme des participants. Elle demande une synthèse qui, bien sûr si elle est bien faite, tient compte des apports des participant-e-s.

Je pourrais demander aux étudiants de réaliser la technique avant de l'avoir suivie en démonstration en classe ; expérimenter et réaliser le portfolio avant, en notant les hésitations, les points faibles et les points sûrs.

Un exemple : **utiliser la méthode découverte pour le tressage de la tresse**. Donner aux étudiant-e-s de la pâte à modeler et leur faire trouver la façon de tresser à quatre pâtons à l'aide du schéma de la tresse terminée. Dans un deuxième temps, leur faire élaborer une marche à suivre pour enseigner la technique à des élèves.

Ainsi prend sens la citation d'André Giordan « Apprendre » p. 28 :

« Croire que l'élève est capable d'organiser lui-même sa propre compréhension. En apparence, le modèle transmissif respecte la sagesse du célèbre adage : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » En fait, l'élève ne « forge » pas réellement. La plupart du temps, il regarde l'enseignant façonner une pièce et la reçoit terminée. C'est l'enseignant et non l'apprenant qui articule les idées, résout les contradictions et les incohérences. Il réalise ce travail en préparant son cours, en découpant des savoirs jugés trop ardu. En cherchant à

¹⁴ source : cours de formation pour maîtres de stage. M. Mante

faciliter l'apprentissage de ses élèves, il les prive involontairement d'un des aspects les plus didactiques de l'apprendre. »

Jusqu'à maintenant j'ai surtout utilisé la méthode démonstrative, c'est à dire que j'ai montré la technique aux étudiant-e-s, ils-elles l'ont imitée, et j'ai même élaboré un document qui décrit comment l'expliquer aux élèves (annexe 9). Les étudiant-e-s sont enchanté-e-s de cette méthode, chacun réalise un magnifique objet, chacun n'a plus d'appréhension pour se présenter devant les élèves du CO. Hélas, je les ai privé-e-s d'un des aspects les plus didactiques de l'apprendre !

J'espère que cette réflexion ne restera pas juste un rêve, que l'utopie deviendra réalité. Pour cela, avec ma collègue, nous espérons un jour disposer d'une des deux semaines thématiques prévues dans le plan d'étude pour enfin avoir du temps et entrer dans un apprentissage en profondeur de ces techniques culinaires.

5.2 Les remplacements au CO

On peut aussi parler d'une sorte d'apprentissage. Pour certain-e-s étudiant-e-s, se jeter à l'eau d'entrée ne leur fait pas peur. La pénurie d'enseignant-e-s en économie familiale au CO fait que, régulièrement, les étapes sont brûlées. Des étudiant-e-s de 1^{ère} année, n'ayant suivi qu'un module, voire sont en train de suivre le premier module de techniques culinaires, se retrouvent à assurer des remplacements de longue durée dans les CO. Cette situation dépanne les directeurs en mal de personnel enseignant, mais, à mon avis, dévalorise la branche. Les échos de parents d'élèves du CO qui suivent les cours donnés par des étudiant-e-s débutant-e-s, me font toujours de la peine. Certains parents me disent que leur fils ou fille connaît plus de choses dans la pratique que le-la remplaçant-e. Je n'ai pas de mal à les croire. Il est vrai que c'est une branche où l'enseignant-e peut se retrouver dépassé-e et même piégé-e facilement par les élèves.

Mais, pour les étudiant-e-s, c'est aussi un excellent moyen de progresser très rapidement dans la didactique. Ensuite la question est de savoir si c'est aux élèves d'en faire les frais et à la branche de perdre en qualité ?

Certains étudiant-e-s calculent aussi que, pour leur porte-monnaie, ils-elles ont avantage à assurer des remplacements plutôt que d'aller travailler au McDonald. Ce sont très souvent les étudiant-e-s les moins appliqué-e-s et les moins assidu-e-s dans les cours. D'autres par contre, souvent ceux-celles qui ont une grande conscience professionnelle, n'osent pas se lancer dans des remplacements ; ils-elles pensent qu'ils-qu'elles ne sont pas encore assez prêt-e-s pour assumer une classe, même en remplacement. Ces étudiant-e-s aussi

consacrent beaucoup de temps à leurs études et ne trouvent pas de temps pour faire des remplacements.

6. Evaluation

Le 6 octobre 2011, je suis allée écouter la conférence de Dominique Lagase, professeure en sciences de l'éducation en Belgique. Le thème était : « aider les étudiants à apprendre » c'est vous dire si cela m'intéressait au plus haut point.

Elle commence par nous dire: « **les étudiants qui trouvent un projet de vie, ceux-là apprennent** ». Je fais de suite un rapprochement avec mes étudiant-e-s au DAES 1.

Presque tous-tes mes étudiant-e-s ont comme projet de vie, ou plutôt projet professionnel, l'enseignement au secondaire 1. Je dis presque tous, car il y a quelques personnes qui sont là pour « faire des études » après leur bac et, comme elles ne savent pas vraiment dans quelle direction aller, elles choisissent le DAES 1 où elles peuvent apprendre à enseigner trois branches, donc trois disciplines. D'autres personnes, plus âgées, se disent que les études dans le domaine de l'enseignement sont moins difficiles que dans la recherche. Nous avons malheureusement fait des expériences pénibles avec des personnes qui se destinent tardivement à l'enseignement au CO et qui n'arrivent pas à prendre le rythme des études. Est-ce notre rôle d'enseignante de les rendre attentives qu'elles n'ont peut-être pas fait le bon choix ?

Dominique Lagase a cherché **les conditions nécessaires pour que les étudiants réussissent**. Je pourrais poser cette question à mes étudiant-e-s. Nous avons trop souvent tendance à toujours pointer le négatif, les manques, les échecs. Le fait de partir du positif et de toujours l'améliorer est beaucoup plus valorisant pour l'étudiant-e et l'enseignant-e.

Pour soutenir la dynamique du projet personnel de l'étudiant, Dominique Lagase nous donne un cadre théorique d'auto-détermination à l'intérieur duquel nous trouvons trois besoins fondamentaux : **l'autonomie, la compétence et l'affiliation**.

Ces trois besoins suscitent en moi une réflexion. Lorsque mes étudiant-e-s débutent la formation DAES 1 en économie familiale, ils-elles arrivent avec leur bagage de compétences, d'autonomie. Faudrait-il organiser les deux premières semaines de cours sous forme de tests des compétences ? Nous évaluons toujours les compétences acquises à la fin d'un semestre, mais ne serait-il pas intéressant d'organiser une sorte d'examen d'entrée, fictif, qui fonctionnerait comme un thermomètre des compétences ? L'étudiant-e pourrait ainsi se rendre compte des compétences à acquérir durant sa formation.

Au cours de l'automne 2011, la HEP Fribourg a mis sur pied l'évaluation des enseignants par les étudiants. Je me suis annoncée comme intéressée à ce projet. En relisant mes notes

prises lors de la conférence de Dominique Lagase, je me dis que je pourrais me calquer sur son schéma pour demander à mes étudiant-e-s de m'évaluer. Ce qui me plaît beaucoup chez Dominique Lagase, c'est ce côté positif des choses ; en premier, trouvons le positif et ensuite améliorons le négatif. Quelle belle philosophie de vie !

6.1 L'évaluation de l'enseignante par les étudiant-e-s

J'ai rédigé une série de questions, en regard de la conférence de Dominique Lagase, que j'ai proposé à mes étudiant-e-s (annexe 10).

Parallèlement, la HEP met sur pied, dès cette année scolaire 2011-2012, l'évaluation des enseignants par les étudiants. C'est ainsi que mes étudiant-e-s ont aussi répondu au questionnaire élaboré par la HEP. Je n'ai pas encore le résultat de cette évaluation. Par contre je suis en mesure de tirer un bilan de certains aspects de mon enseignement grâce au retour des questionnaires élaborés selon le modèle Lagase.

6.1.1 Résultats

J'ai distribué six questionnaires aux six étudiantes inscrites au module 1501 du semestre d'automne 2011. Quatre m'ont été retournés. A la question sur leur **projet de formation**, les quatre répondent qu'elles désirent enseigner au CO et, entre autres, l'EF. Cette deuxième partie de réponse a une certaine importance car chez les étudiant-e-s motivé-e-s à enseigner l'EF la participation dans les cours des techniques culinaires, et des autres modules de l'EF aussi d'ailleurs, est plus active, plus appliquée.

Les quatre étudiantes trouvent que l'enseignante les a **confortées dans leur choix**. Deux personnes relèvent le fait que l'enseignante travaille aussi dans un CO et apprécie les parallèles et les exemples concrets tirés des cours EF au CO. Une personne aimerait créer un même lien avec ses élèves que celui qu'elle a rencontré dans les cours HEP avec l'enseignante en question.

Ce qui les a **particulièrement marquées** a été la clarté des documents fournis et la précision des informations.

Au niveau des **compétences** de l'enseignante, les étudiantes reconnaissent que l'enseignante maîtrise sa **matière** et a le niveau **didactique** pour l'enseigner. Au niveau **relationnel**, une étudiante relève le manque de tact de l'enseignante, parfois.

Est-ce que les cours de cette enseignante vous amènent vers **l'autonomie** ? Les quatre répondent affirmativement. Elles apprécient la liberté dans le choix des techniques à exercer, la gestion du temps, l'exercice individuel tout en ayant le regard, le soutien et les conseils de l'enseignante, si nécessaire.

La question sur **la solidarité dans le groupe** est unanime pour trois étudiantes. Elles trouvent que le groupe est soudé et que l'entraide y est de mise. Une étudiante par contre dit qu'il règne une sorte de compétition dans le groupe.

L'enseignante se centre sur **le savoir** pour deux étudiantes et un peu sur **le savoir et l'étudiant** pour deux autres personnes sondées.

Les étudiantes pensent que l'enseignante accorde de l'importance à leurs questions, mais c'est toujours le temps qui manque.

Sur **l'organisation des savoirs**, trois ont répondu ++ et une +.

Le cours vous permet-il de **construire des compétences** ? C'est à mon avis une question charnière. A l'unanimité la réponse est positive. Il faut toutefois relever que les étudiantes débutent leur formation avec un petit bagage dans cette matière ; elles ne peuvent qu'acquérir un grand nombre de compétences.

Les quatre étudiantes trouvent les **travaux personnels** pertinents et utiles. Une personne relève la somme de travail pour les réaliser et une autre étudiante note le bon feedback lors de la correction des travaux.

Sur **l'impartialité** de l'enseignante, deux étudiantes la trouvent ++ et deux +.

Les quatre étudiantes relèvent que l'enseignante les **guide** suffisamment et leur fournit assez de **ressources et de références** dans ses cours.

Comme **suggestions** on relève :

- Mettre moins de matière dans chaque cours afin d'avoir le temps d'assimiler les bases, ceci revient trois fois sur quatre.

Une étudiante propose encore :

- Pratiquer des évaluations formatives sur la théorie
- D'avantage de cours pratiques

6.1.2 Bilan à tirer des résultats

J'ai bâti mon questionnaire sur la base de la conférence de Mme Lagase dont le thème était « aider les étudiants à apprendre ». En regard des résultats qui précèdent, j'ose affirmer que mes étudiants **apprennent** dans mon cours et je m'en réjouis. Dans le dispositif mis en place pour les cours de techniques culinaires, un point à améliorer absolument est, sans aucun doute, de mieux cibler les apprentissages et opérer des choix dans les matières traitées ; savoir renoncer à enseigner certains thèmes pour mieux approfondir les autres.

Je dois aussi prendre du recul par rapport à mes étudiant-e-s et ainsi me sentir moins impliquée dans leur démarche, éviter de manquer de tact à leur égard avec le risque d'être partielle.

Je suis très reconnaissante envers mes étudiant-e-s pour la confiance et la collaboration avec lesquelles nous travaillons.

6.2 L'évaluation de la formation par les étudiant-e-s

Voici une année, avec l'équipe d'enseignantes chargées de cours au DAES 1 EF, nous avons élaboré un questionnaire sur la formation EF. Nous l'avons distribué aux étudiant-e-s qui terminaient leur master. Sur neuf questionnaires distribués, huit sont rentrés.

Je vous livre ici le résultat de ce sondage. J'ai retiré la réponse de chaque question. Vous pouvez lire l'intégralité des textes dans les annexes (annexe 11).

Bilan de la formation EF au DAES 1 par les étudiant-e-s volée 2010

1. Par rapport à mes attentes, quel bilan tirer de la formation en EF suivie ?

Sur 7 étudiants :

1 n'avait pas d'attente puisqu'il ne connaissait pas la branche

1 est déçu

5 sont très satisfaits

2. Ai-je l'impression d'être suffisamment et bien formé-e pour l'enseignement de l'EF ?

Dans l'ensemble les étudiant-e-s se sentent bien formé-e-s. Il ressort qu'il leur manque de la pratique dans les techniques culinaires et un approfondissement en diététique. Une étudiante relève l'importance des stages en compétences professionnelles au Bachelor.

3. Quels cours me semblent primordiaux pour mon futur enseignement ?

Les étudiant-e-s répondent à l'unanimité : les cours de diététique, de techniques culinaires, de didactique et stages au Bachelor. Le cours sur les textiles a été relevé une fois, ainsi que le cours intitulé « Colloque ».

4. Quels cours me semblent au contraire superflus ?

Difficile de résumer cette question. Dans les faits, ce ne sont pas des cours superflus, mais dont la matière étudiée pourrait être traitée différemment. Les étudiant-e-s relèvent la pertinence de recevoir des cours sur l'habitat ou sur la gestion des finances. Ils-elles trouvent que le temps consacré à ces matières est disproportionné par rapport à d'autres matières qui souffrent de manque de temps. Ils-elles regrettent et n'apprécient pas de passer beaucoup de temps à rédiger des travaux qui ne leur serviront pas pour leur futur enseignement.

Le travail final de branche est mentionné chez un-e étudiant-e.

Les étudiant-e-s n'apprécient pas de passer des cours entiers à présenter des travaux de recherche à leurs collègues. (didactique au Master)

5. Quels contenus manque-t-il dans le programme de formation EF ?

Il ressort toujours le manque de pratique culinaire et de connaissance des aliments. Selon les étudiant-e-s, des informations sur la gestion des contacts avec les parents et la gestion des situations difficiles en classe seraient intéressantes à voir en cours. Comment faire

ressortir les compétences sociales a aussi été relevé une fois.

6. Quels problèmes ai-je rencontrés durant la formation ?

- Principal problème : la rigidité des exigences de présence et horaires.
- Le nombre de travaux à rendre pour obtenir la validation des modules et les crédits.
- Parfois des travaux à fournir qui manquent de sens pédagogique.
- Le bilinguisme.
- Trop de stages. (On retrouve ce point comme très positif dans la question 3)

7. Quelles suggestions ai-je envie de proposer pour les prochains étudiants ?

Pour les enseignantes chargés de cours :

- être au clair sur les règles du bilinguisme.
- acquérir des compétences en langues.
- essayer d'accorder leurs violons quant aux priorités à mettre dans le plan d'étude de la branche malgré les différences entre la Romandie et la Suisse alémanique.

Pour la branche :

- renforcer les cours d'alimentation
- ajouter un cours de techniques culinaires
- tenir plus compte des rapports de stage
- revoir le nombre de crédits attribués au travail final écrit de branche
- moins de rigidité sur la participation de 80% au cours
- renforcer les cours sur le développement durable et l'éducation à la consommation
- traiter différemment le cours sur la gestion financière
- donner le cours d'alimentation dans la langue de la majorité des étudiant-e-s qui suivent le cours
- recueillir les expériences précieuses des stages et en parler au cours de didactique
- renforcer les blocs alimentation
- donner plus de poids au colloque

Pour les étudiant-e-s :

- s'investir et continuer à se former par des formations continues
- faire attention à la gestion du temps, apprendre à s'organiser, ne pas attendre le dernier moment pour se préparer aux examens
- exercer les techniques culinaires à la maison avant de les enseigner en stage
- Prendre les critiques et les feedbacks des collègues et des enseignantes comme une chance pour s'améliorer et non pas comme attaques personnelles.

6.3 L'évaluation de la formation par les collègues du CO

La mise en place de la nouvelle formation en économie familiale ne s'est pas faite sans grincements de dents de la part des collègues en place dans les CO. Ces personnes au bénéfice de la solide formation EF de l'Ecole Normale 2 ne voyaient guère d'un bon œil arriver leurs stagiaires avec un bagage bien différent du leur et des stagiaires d'autrefois.

Je me souviens de la première réunion quelque peu houleuse des maîtresses de stage en EF. Selon elles (il n'y avait à l'époque que des dames) la formation est tombée bien bas, les étudiant-e-s ont de graves lacunes en techniques culinaires et en alimentation. Ils-elles ne sont pas du tout prêt-e-s à enseigner cette branche qu'ils-elles connaissent à peine plus que les élèves du CO.

Comble de l'affaire, ces futur-e-s enseignant-e-s seront payé-e-s quatre classes de plus qu'elles. Depuis le début de cette nouvelle filière d'apprentissage, elles menacent de refuser les stagiaires, mais n'ont toujours pas mis en œuvre le dispositif de grève. Pour nous, formatrices HEP, nous les comprenons, mais sommes aussi soulagées de pouvoir toujours leur confier nos stagiaires.

Depuis sept ans, les esprits se sont calmés, les angles se sont arrondis, la cohabitation devient même agréable. Un phénomène d'osmose s'est produit entre les enseignant-e-s EF et leurs stagiaires, peu à peu le fossé se rétrécit.

Les enseignant-e-s EF mentors doivent collaborer avec les enseignant-e-s mentors d'autres branches qui ont la responsabilité du ou de la stagiaire. Les échanges montrent des similitudes dans les réussites ou les difficultés de l'étudiant-e dans les autres branches aussi. Ainsi les mentors se retrouvent solidaires et grâce à cela nous assistons au décroisement des disciplines. Chacun connaît mieux ce que fait l'autre, il naît une certaine solidarité dans les écoles.

De tout temps, la jeunesse a un peu effrayé les anciens, mais n'oublions pas que les anciens ont aussi été jeunes un jour et les anciens ont besoin des jeunes pour continuer le travail et pour les remplacer. Je dis aussi à mes collègues et à mes étudiant-e-s, que nous avons toute la vie pour apprendre. Nous oublions peut-être un peu le nombre de compétences que nous avons engrangées grâce aux cours de perfectionnement, grâce à la famille que nous avons fondée, grâce à notre expérience professionnelle. J'aime bien cette citation :

« Tout doit être mis en œuvre pour que l'étudiant, à l'occasion de cet enseignement, s'accomplisse comme personne et, ce faisant, se dépasse et me dépasse. A quoi sert l'Université si la jeune génération n'est pas mise en situation d'être meilleure que la mienne ? Le respect de l'étudiant oblige à exiger beaucoup de lui, mais, en retour, à offrir

tous les moyens pour lui permettre d'être créateur, donc audacieux, dès aujourd'hui. »
(André Belanger)¹⁵

Souvent les conflits naissent d'une incompréhension, d'un manque de dialogue. Le fait que nous, les formatrices EF au DAES 1, travaillons aussi dans un CO facilite les contacts et l'intégration des stagiaires au bénéfice de la nouvelle formation dans les CO. Nous pouvons expliquer à nos collègues le pourquoi de telle ou telle lacune chez l'étudiant-e. Ceci ne se retrouve pas du côté alémanique puisque mes collègues alémaniques n'enseignent pas au CO.

7. Conclusion et perspectives pour le dispositif de formation

En conclusion, je peux répondre que oui, ce travail m'a permis de revoir l'ensemble de mon enseignement à la HEP et même au CO. Il m'a obligée à mettre des mots sur ma pratique, il m'a permis d'acquérir plus de sérénité et d'assurance dans mon enseignement avec les étudiant-e-s du DAES 1. Les évaluations des étudiant-e-s sont des documents précieux pour moi, mais aussi pour l'orientation à donner au plan d'étude du DAES 1.

J'espère que le travail de diplôme de ma collègue et le mien donneront une certaine crédibilité à des revendications et des changements que nous demandons depuis quelques années déjà. Malheureusement, jusqu'à aujourd'hui, nous sommes bien peu nombreuses et nos propositions ne sont pas retenues. Je pense ici au rêve de pouvoir disposer enfin d'une des deux semaines thématiques et de mettre en pratique le scénario pédagogique que nous avons créé au module A.

Ma participation à la formation Did@ctic m'a permis de rencontrer des personnes intéressantes, enrichissantes, que je n'aurais pas eu l'occasion de croiser. J'ai pu découvrir et partager leur quotidien d'enseignants universitaires, monde que je n'ai pas connu comme étudiante.

Mais, ce qui me tient le plus à cœur, c'est sûrement que, avec ma collègue, nous avons fait connaître notre branche, nous l'avons défendue, nous l'avons valorisée. Et en retour, toutes les personnes côtoyées à l'université nous ont encore revalorisées, nous ont permis d'élever notre enseignement au même rang que n'importe quelle discipline. J'adresse un immense merci à toutes ces personnes et spécialement à Mme Charlier.

¹⁵ Source Céfés A. Belanger, professeur titulaire Département de sciences politiques, Université de Montréal

La formation Did@ctic offre des cours de perfectionnement passionnants ; en vue de poursuivre la mise en place du dispositif de formation, j'aimerais encore suivre le module sur la gestion des conflits. D'autres modules intéressants pourraient donner lieu à une ou plusieurs journées de perfectionnement pour tout le team des formatrices EF au DAES 1. A voir si cela est possible ?

7.1 Conclusion personnelle

En mars 2004 j'ai eu l'impression de m'être laissée prendre dans un piège. Souvent je me disais « mais que fais-tu dans cette galère ? Pourquoi dire oui à un poste que tu n'as pas convoité, bien au contraire. Pourquoi est-ce moi qui suis là, devant ces étudiant-e-s qui ne demandent qu'une chose : apprendre un métier, celui que je pratique ? » Peut-être que l'estime de soi y est pour quelque chose ? Je me disais que je n'aurais pas les compétences pour remplir mon mandat de formatrice HEP. Aujourd'hui, en lisant les évaluations de mes étudiant-e-s sur mon enseignement, je dois bien me rendre à l'évidence que j'ai des compétences pour former de futur-e-s enseignant-e-s en EF. Après sept années passées dans cette institution, j'ai aussi rencontré des collègues chaleureux-ses, compréhensifs-ves, avec qui je peux partager ma passion pour la branche. Les camps de Ténéro ont fortement contribué à ce que je me sente mieux dans le milieu HEP.

Lorsque j'ai débuté la formation Did@ctic en 2009, je ne pensais pas arriver jusqu'au diplôme. Je me disais que si je réalisais le CAS je serais déjà fière de mon engagement.

« La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est donc de combiner un but à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles destinés à guider et à maintenir les efforts de la personne tout au long du parcours. Les buts proximaux servent non seulement de motivateurs cognitifs, mais aussi de moyen efficace d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura 2003) p. 329. Citation tirée du cours de B. Charlier module A enseignement et apprentissage p. 15.

Je constate que le dispositif de formation Did@ctic est conçu à l'image de cette citation. J'ai entrepris cette formation, module après module, réalisé les travaux de validation et ainsi peu à peu engrangé des crédits. C'était comme si je devais réunir une certaine somme d'argent pour pouvoir m'acheter quelque chose auquel je rêvais depuis longtemps. Une motivation parallèle à celle d'apprendre et de poursuivre un apprentissage didactique en profondeur. Plus j'avais dans la démarche, plus je me sentais valorisée par les professeurs qui nous ont donné les cours, grâce aux feedback de mes travaux. J'ai toujours trouvé des mots d'encouragement, des félicitations et ceux-ci m'ont poussée à continuer, à aller toujours plus loin. J'arrive au terme de ce travail et j'ai devant moi quatre livres qui traitent de didactique. J'ai envie de les lire, même si je ne vais peut-être pas les utiliser directement pour la rédaction de ce travail. Oui, la motivation pour ce sujet grandit au fur et à mesure que je

creuse ; je relis les notes de cours encore et encore et je retrouve des connaissances que je viens de lire dans d'autres livres. Je me surprends passionnée par le sujet !

8. Références

André Giordan (2002) Apprendre (2^e éd.). Paris : Belin

Formation Did@ctic: Notes de cours prof. Bernadette Charlier, enseignement et apprentissage 2009-2010

Conférence de Dominique Lagase le 6 octobre 2011 « aider les étudiants à apprendre » à L'UNI de Fribourg

Cours formation pour maîtres de stage : observation, analyse de séquences et conseils pédagogiques par Michel Mante IUFM de Lyon

Monique Chillier (1997) Une expérience de pédagogie coopérative ISPPF Lausanne

Bulletin Céfes UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL NUMÉRO 4 OCTOBRE 2001
CENTRE D'ÉTUDES en Enseignement supérieur

Manuel scolaire : Croqu'maison éducation nutritionnelle, consommation, santé (2011)
Schulverlag

Manuel scolaire : Croqu'menus (2009) Schulverlag

Pauli Technologie Culinaire (2008) Fachbuchverlag AG (4^e éd)