

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

REVUE DE LA HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DE BERNE, DU JURA ET DE NEUCHÂTEL

Décembre 2015 n° 25

Dossier

Les formations tertiaires à l'enseignement

Actualités
Entretien avec Gérard
Marquis

Espace étudiants
Les ateliers: effets
sur la motivation et
la responsabilisation
des élèves

Varia
Pratique du commentaire
littéraire collaboratif au
lycée avec une suite
bureautique en ligne



Sommaire

ÉDITORIAL

- 3** Les formations tertiaires à l'enseignement
Bernard Wentzel et Stéphanie Boéchat-Heer

ACTUALITÉS

- 6** Entretien avec Gérard Marquis
Propos recueillis par Stéphanie Wavre
- 7** Wichheca, retour au Cambodge
Propos recueillis par Denis Perrin
- 9** La rentrée du Vice-rectorat des formations
Fred-Henri Schnegg
- 10** La rentrée du Vice-rectorat de la recherche et des ressources documentaires
- 10** Des cafés pédagogiques pour débattre sur la thématique des numéros de la Revue « Enjeux pédagogiques »
Stéphanie Boéchat-Heer

- 10** Enseigner en milieu interculturel: catalogue d'outils pédagogiques
Aline Frey

- 10** Mallettes d'expérimentation: nouveau catalogue
Stéphanie Salomone

- 11** Hommage à Jean Cardinet
Jacques-André Tschoumy et Jacques Weiss

- 11** Jean Cardinet, hommage au chercheur et à l'homme
Francesco Arcidiacono

DOSSIER THÉMATIQUE

- 14** Itinéraire d'un programme de formation tertiaire à l'enseignement: le cas de la filière primaire de la HEP-BEJUNE
Raphaël Lehmann et Patricia Groothuis
- 17** Développement de la qualité d'une formation tertiaire à l'enseignement: enjeux et pistes
Jean-Steve Meia
- 19** Formation des enseignants: encore quelques défis
Cyril Petitpierre

- 22** Neuf raisons de ne pas former les enseignants, et une dixième de ne pas renoncer pour autant
Olivier Maulini et Andreea Capitanescu Benetti

- 26** Les formations HEP: des effets sur le terrain?
Danièle Périsset

- 28** Un outil de réflexivité pour l'enseignement tertiaire et la formation à l'enseignement
Marlène Lebrun

- 32** La formation professionnelle à l'enseignement par immersion: un continuum
Melanie Buser

- 36** Histoire de la formation des enseignants en Suisse: une lecture coup de coeur!
Nicole Chatelain

- 38** La rhétorique de la professionnalisation: un discours miné par des contradictions conceptuelles
Denis Perrin

- 40** La spécificité des formations tertiaires à l'enseignement en Suisse: expériences, perceptions et questions vives
Françoise Pasche Gossin

- 44** Arrêtons de faire semblant!
Pierre Graber

- 46** Entretien avec Marie Laubscher
Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

- 47** Entretien avec Marika Tripet
Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

ESPACE ÉTUDIANTS

- 48** Les ateliers: effets sur la motivation et la responsabilisation des élèves
Maude Theurillat

VARIA

- 50** Pratique du commentaire littéraire collaboratif au lycée avec une suite bureautique en ligne: Témoignage d'expérience
Valery Rion
- 53** Notices sur les auteurs
- 54** AGENDA

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction de la Revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Bienne, décembre 2015

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs.

IMPRESSUM

Rédacteurs en chef
Bernard Wentzel
Stéphanie Boéchat-Heer

Concepteur artistique
et mise en page
Hervé Stadelmann

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et page 13/
Hervé Stadelmann
Pages 3, 9, 18, 24 et 41/
Photos institutionnelles
Pages 7 et 8/Wichheca
Hin
Page 27/Mona Ditisheim

ENJEUX PÉDAGOGIQUES
Haute Ecole Pédagogique
HEP-BEJUNE
Chemin de la Ciblerie 45
CH-2503 Bienne
Suisse

www.hep-bejune.ch
+41 (0) 32 886 99 25

Éditorial

Bernard Wentzel et Stéphanie Boéchat-Heer

Rédacteurs en chef



Les formations tertiaires à l'enseignement

Enjeux Pédagogiques n° 25

La Suisse a décidé, à la fin des années 1990, de supprimer les écoles normales et de confier la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire à des institutions tertiaires créées à cette fin. Les lignes directrices ayant guidé cette réforme suivaient le mouvement international et européen (eurocompatibilité) de professionnalisation de la formation amorcée plus tôt dans d'autres pays. À l'exception d'une minorité de cantons où la formation des enseignants se faisait déjà partiellement à l'université, c'est au début des années 2000 que le processus de tertiarisation s'est concrétisé, notamment par la création des Hautes écoles pédagogiques et par une concentration institutionnelle sans précédent. La réforme des institutions de formation – leur tertiarisation – avait pour objectif explicite de stimuler la recherche et développement en menant des recherches en éducation et en mettant l'accent sur une plus grande articulation entre les connaissances théoriques et les données de l'expérience pratique dans la préparation des futurs enseignants.

Enjeux Pédagogiques ouvre donc le dossier « brûlant » – ou plutôt continuellement brûlant et sensible – de la formation des enseignants, 15 ans après la création des HEP. « Formation des enseignants à la traîne » : voici donc le titre d'un communiqué de presse du syndicat des enseignants romands (SER), daté du 12 août 2015, qui souligne à quel point l'objet reste au centre des préoccupations dans un contexte marqué par une mobilisation de la profession pour souligner un déficit de reconnaissance sociale et des conditions de travail de plus en plus complexes.

Les institutions de formation des enseignants ont beaucoup évolué en quinze ans et elles vont maintenant se préparer à une accréditation dans le cadre de la loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE). Un état des lieux est sans doute nécessaire et des constats sont énoncés. Des bilans, sous différentes formes, sont légitimement demandés par les acteurs de l'éducation et de la formation. Ils ont d'ailleurs été amorcés, au niveau national, comme par exemple dans le rapport édité par le CDIP en 2010 : Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants : Conférence-bilan I. De la réglementation de reconnaissance des diplômes à l'insertion professionnelle des enseignants, en passant l'analyse des structures et des programmes, des référentiels, des pratiques, etc., les perspectives de travail sont nombreuses et toutes aussi pertinentes. Des initiatives scientifiques apparaissent également et on peut se réjouir que les chercheurs en éducation soient à même de proposer une analyse fine, objective et constructive du processus de professionnalisation en Suisse. Pour cela, il faut bien entendu commencer par écouter ce qui est dit, observer ce qui est fait, afin de confronter les expériences personnelles ou collectives aux modèles. Fidèle à sa ligne éditoriale, *Enjeux Pédagogiques* situe principalement la réflexion au niveau des acteurs, de leurs expériences et de leurs pratiques. Nous leur donnons la parole!

Nous n'avons donc pas la prétention de dresser un bilan de la formation professionnelle des enseignants dans ce dossier thématique même si certaines analyses proposées par des contributeurs peuvent nourrir cette approche. C'est notamment la posture adoptée par Raphaël Lehmann et Patricia Groothuis qui mettent en évidence aussi bien les forces que les limites d'un nouveau programme de formation à l'enseignement primaire. Leur démarche s'inscrit dans une logique d'amélioration continue dont les enjeux « dans les formations tertiaires sont aujourd'hui au cœur des préoccupations des Etats comme des institutions qui délivrent des diplômes. » (Politique d'amélioration continue de la HEP-BEJUNE, 2012). L'articulation entre qualité et amélioration continue représente effectivement un élément important d'une rhétorique, devenue omniprésente, de

Éditorial

Bernard Wentzel et Stéphanie Boéchat-Heer

Rédacteurs en chef

l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation. Accréditation, évaluation ou encore monitoring alimentent également le discours et les actes autour des systèmes de formation. Les responsables de filières et programmes de formation (voir notice sur les auteurs, p.) s'approprient cette rhétorique de la qualité pour en faire un objectif incontournable. Le contraire serait d'ailleurs inquiétant. Dans cette optique, Jean-Steve Meia propose de « faire part des réflexions, préoccupations et actions menées actuellement dans le cadre des filières secondaires de la HEP-BEJUNE dans le but de développer qualitativement la formation dispensée » (p. 17). L'auteur décrit d'ailleurs ce qu'il considère comme « deux conditions de base pour construire un dispositif de qualité ».

Mais alors, sur quoi fonder la qualité de la formation des enseignants? Le cadre réglementaire (en particulier les règlements CDIP relatifs à la reconnaissance des diplômes, puis la LEHE) est bien entendu incontournable pour définir les lignes directrices. Les institutions (ou groupements d'institutions) se l'approprient logiquement pour préciser leurs projets stratégiques. Ainsi, la chambre des hautes écoles pédagogiques de Swisuniversities¹ explicite certains indicateurs et instruments au service de la qualité des formations à l'enseignement. Nous y renvoyons le lecteur.

Dans une perspective davantage interactionniste, à l'invitation de certains articles présents dans notre dossier thématique, nous pourrions répondre à cette interrogation que la qualité se construit aussi dans l'action et l'interaction, sans oublier la réflexion au quotidien. Les groupes au travail s'organisent, s'auto-évaluent, définissent, stabilisent et améliorent leur champ d'action. La pluralité des acteurs qui composent ces groupes est sans aucun doute un élément fondamental. De la perception des usagers (en l'occurrence les étudiants) à l'implication de la profession indispensable à cette fameuse articulation entre théorie et pratique, en passant par l'analyse du chercheur ou l'évaluation par les pairs, la qualité de l'action de formation se construit et se régule dans et à partir de l'interaction. Elle ne peut être que le fruit d'une composition. Comme le dit Cyril Petitpierre dans son article, « la qualité de la formation des enseignants se joue dans une optimisation de l'alternance entre les acteurs HEP et les acteurs « de terrain », mais elle se joue aussi dans une articulation étroite entre enseignement et recherche ».

Le niveau de satisfaction des étudiants, dans leur « métier d'élève », est sans doute un indicateur parmi d'autres. Ne le minimisons pas et n'en faisons pas l'élément central du « contrôle » de la qualité. Nous pourrions dire : la responsabilisation avant la satisfaction en prolongeant librement le propos de Meia. Dans le même registre, le texte de Marlène Lebrun est certainement une leçon de qualité pour ne pas dire une leçon d'interactionnisme.

L'auteure nous invite, dans une approche que nous qualifions volontiers de biographique (toujours dans une perspective interactionniste), à entrevoir la qualité de l'action professionnelle à travers la réflexivité, la posture critique, l'interactivité et le partage, pour reprendre quelques-uns de ces termes. Elle nous livre avec humilité certaines clés pour mettre en œuvre cette précieuse idée de responsabilisation.

Concluons cette partie de notre propos, sur la qualité, en soulignant le caractère fondateur et bien plus, des travaux de recherche menés, au cours des dernières décennies, dans le champ de la professionnalisation des formations à l'enseignement. Alors que le débat sur la place et les fonctions de la recherche en Sciences de l'éducation occupe toujours un espace important dans le processus de tertiarisation, en Suisse, il est une prise de position (et une invitation) que nous revendiquons dans cet éditorial : la construction de programmes et dispositifs de formation, tout autant que la délimitation des indicateurs de leur qualité, ne peuvent se faire sans prendre en compte les apports de chercheurs qui se sont eux-mêmes engagés au service de la formation des enseignants, tels que Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Léopold Paquay, Maurice Tardif et bien d'autres. À ce titre, le texte de Françoise Pasche Gossin est particulièrement intéressant tant il s'appuie sur la littérature scientifique pour mettre en évidence certains enjeux actuels de la formation des enseignants. Tout n'est pas à réinventer selon les contextes et les conjonctures. Les savoirs issus de la recherche contribuent, de différentes manières, à la stabilité et à l'amélioration continue des formations à l'enseignement. Et pourtant...

Et pourtant... il existe au moins « neuf raisons de ne pas former les enseignants et une dixième de ne pas renoncer pour autant ». Nous pourrions considérer l'article d'Olivier Maulini et Andreea Capitanescu Benetti comme une provocation. Le titre est d'ailleurs très provocateur comme le reconnaissent eux-mêmes les auteurs. Le contenu de l'article est révélateur, inquiétant, passionnant, rassurant, subtile et finalement, essentiel pour notre dossier thématique. Et pourtant... quel formateur d'enseignant n'a pas été un jour confronté à la nécessité d'argumenter et, d'une certaine manière, de légitimer ses pratiques pour répondre à l'une ou l'autre de ces maximes que Maulini et Capitanescu Benetti manipulent si habilement. Les auteurs mettent en évidence une réalité contemporaine que l'idée de professionnalisation a réussi, à peine, à modérer vingt-trois ans après l'ouvrage de Michel Develay² : la question d'une formation à l'enseignement peut encore se poser en différents termes. L'article de Cyril Petitpierre débute également sous cet angle « Un Master pour enseigner en classe primaire? Vous n'y pensez pas! Pourquoi allonger sans cesse la durée de la formation? ». De la qualité à la durée, de la durée aux contenus, des contenus aux profils de ceux qui dispensent les savoirs

Éditorial

Bernard Wentzel et Stéphanie Boéchat-Heer

Rédacteurs en chef

professionnels, des savoirs à la pratique, etc. Les auteurs qui défendent ici certains fondements d'une formation professionnalisante de haut niveau tertiaire développent différents arguments que les lecteurs pourront découvrir. Nous citons notamment le texte de Françoise Pasche Gossin en référence. Danièle Périsset rappelle également quelques axes essentiels qui ont été suivis par les HEP pour entrer dans le processus de tertiarisation. Elle donne à voir, d'une certaine manière, la composition que nous évoquions précédemment autour de concepts comme « alternance intégrative », « accompagnement », « pratiques réflexives », etc. Autant d'éléments qui fondent une formation tertiaire à l'enseignement, bien entendu.

En prenant de nombreux raccourcis pour synthétiser quelques propos de différents auteurs : si l'action professionnelle est le cœur du métier et, par extension, d'un curriculum de formation, la capacité à prendre certaines distances avec cette action est au cœur de l'expertise. Se distancier pour analyser, pour mieux comprendre, pour formaliser son expérience, pour collaborer, pour continuer à se former tout au long de la vie. Voici quelques enjeux de la circulation de savoirs pluriels, de l'intégration de la recherche, de pratiques réflexives, de l'alternance entre théorie et pratique ou encore de l'accompagnement en formation. Olivier Maulini et Andreea Capitanescu l'explicitent bien me que nous : « Qui ne tente rien n'a rien... » « Agir sans penser, c'est tirer sans viser... » « Faire est facile, comprendre est difficile... » Autant d'aphorismes qui plaideraient cette fois pour la connaissance et la réflexivité : un praticien a plus de chances de bien faire s'il prend le temps de comprendre pour agir, de se former en faisant le pari d'en profiter. » (p. 22).

J'ai « absorbé » les informations qu'on voulait bien me transmettre lors des cours que j'ai suivis à la HEP en début d'année, et j'ai remarqué qu'elles s'organisaient dans ma tête de telle sorte que lorsque je me suis confrontée à la réalité du terrain, j'ai pu mettre en pratique ces théories et réfléchir à ce qu'on m'avait appris. J'avais réussi à intérioriser ces connaissances, et c'était très bénéfique.

Entretien avec Marie Laubscher, ancienne étudiante HEP (p. 46)

Nicole Chatelain nous rappelle justement, dans son commentaire critique d'un texte publié par Rita Hofstetter et Valérie Lussi Borer, que « la controverse sur la nature des savoirs requis pour exercer la fonction de maître d'école demeure » (p. 36) et surtout, qu'elle a toujours existé. Ce constat n'a pas vocation à être rassurant et pourtant...

Sous l'angle de l'attractivité de la profession ou de l'adéquation entre la formation et l'emploi, osons un discours optimiste, pour ne pas dire rassurant, sans pour autant prétendre au bilan comme nous l'annoncions au début de cet éditorial. Le défi d'un renouvellement très important de la population enseignante, sur la période 2010-2020

est en passe d'être relevé en Suisse. L'analyse proposée par Danièle Périsset n'est pas isolée. Les institutions forment des enseignants compétents prêts à prendre des responsabilités au sein des établissements scolaires. De nombreux témoignages et analyses abondent dans ce sens. N'est-ce pas le premier indicateur de qualité d'une formation professionnalisante ? ♦

¹ <http://www.swissuniversities.ch/fr/organisation/chambres/chambre-des-hautes-ecoles-pedagogiques/>

² Develay, M. (1992). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF.

Entretien avec Gérard Marquis

M. Gérard Marquis a rejoint la HEP-BEJUNE le 15 juin dernier pour accompagner le rectorat actuellement dans une phase de transition entre le départ du précédent recteur et l'arrivée du ou de la nouvelle rectrice. *Enjeux pédagogiques* a rencontré M. Marquis et cherché à comprendre les raisons qui peuvent bien motiver un jeune retraité (depuis février 2015) à se plonger dans le quotidien d'une HEP !

M. Marquis, vous avez rejoint la HEP-BEJUNE cet été, en quoi consiste votre mandat ?

Mon mandat consiste en deux choses : d'une part accompagner et aider le rectorat dans la direction de la HEP et d'autre part gérer les procédures de recrutement du ou de la rectrice et du ou de la vice-rectrice de la recherche et des ressources documentaires, à la suite du départ annoncé de Bernard Wentzel¹. Ma mission est transitoire et prendra fin une fois que ces deux personnes auront intégré leurs fonctions et que la nouvelle équipe de direction sera en place. Après quelques mois passés dans l'institution, je serai en mesure de transmettre à ces personnes certaines connaissances et leur donner des pistes. C'est le genre de défi qui me plaît et que je trouve passionnant.

Quelles ont été vos premières expériences professionnelles avec l'enseignement ?

Pour financer mes études universitaires, j'avais décroché un travail d'enseignement à l'EPSIC² en parallèle de mes études. Une fois celles-ci terminées, j'y suis resté pour y enseigner plusieurs branches qui existent dans notre système : l'allemand, le français, l'histoire, les mathématiques, dont l'algèbre et le calcul professionnel, etc. Avec l'apparition de la maturité professionnelle technique, des branches complémentaires comme la philosophie ont intégré le cursus. Je trouvais ce défi passionnant et j'ai enseigné cette branche durant de nombreuses années, c'est d'ailleurs la dernière que j'ai lâchée. J'y enseignais également la culture générale ; à l'époque, il s'agissait de donner des outils à des jeunes pour leur permettre de se débrouiller dans la société, comme savoir remplir un bulletin de versement ou comprendre un peu les institutions pour pouvoir voter. On n'avait presque aucun moyen pédagogique et très peu de matériel. Il fallait tout créer soi-même, il n'y avait pas de photocopieuse, par exemple.

Entre vos débuts et aujourd'hui, le système scolaire a subi de profondes mutations, avez-vous participé à certaines d'entre elles ?

Les grands changements sont apparus vers la fin du XX^e siècle, avec notamment la nouvelle loi sur la formation professionnelle³ qui obligeait les métiers à revoir leur formation. Ce chantier, au niveau national, a entraîné la révision de plus de 200 ordonnances. Le premier métier concerné était celui de la vente qui, à l'époque, proposait des CFC⁴ en deux et trois ans. J'ai donc participé à la réalisation de l'ordonnance fédérale pour les gestionnaires et assistants du commerce de détail. Une fois cette ordonnance adoptée, il a fallu passer à la phase de sa mise en application et tout repenser : règlements, contenus de programmes de chaque branche, moyens d'enseigne-

ments et méthodes de calcul pour l'évaluation et l'obtention du certificat. C'était un travail assez fou qui nous a pris entre trois et quatre ans.

Il y a quelques années, j'ai repris la coordination nationale des examens de fin d'apprentissage des employés de commerce. Cela consistait à standardiser le niveau de difficulté, la qualité et le déroulement des examens sur tout le territoire suisse. En raison de la sensibilité culturelle et linguistique – chaque région linguistique crée ses examens et aucune ne veut de traduction d'une autre langue – les épreuves sont obligatoirement légèrement différentes. Il s'agissait de mettre tout le monde d'accord, mais avec 26 cantons et trois langues, vous pouvez imaginer que ça ne manquait pas d'animation !

Vous acceptez un nouveau défi professionnel alors que la retraite vous ouvre grands ses bras, est-ce, finalement, si surprenant de votre part ?

J'ai souvent pris des décisions qui ont surpris. J'ai terminé mon activité professionnelle en tant que directeur de l'EPCN exactement à l'âge de la retraite,

soit fin février 2015. J'avais souhaité terminer à cette période, ce qui avait un peu étonné, mais une bonne partie du travail de directeur se fait justement en janvier-février, c'est une phase durant laquelle vous posez les bases de la nouvelle année. Nous avons pu effectuer ce travail de concert avec mon successeur ce qui est un grand avantage, car le poste de directeur n'est pas à proprement parler un poste « clé en main ». Au deuxième jour de ma retraite, je suis parti un certain temps en vacances, c'était là mon premier objectif. À mon retour du Canada, je découvrais un message sur le répondeur me priant de rappeler le canton de Neuchâtel. On me proposait une mission transitoire, sur du court terme, à un taux d'engagement de 50 %. La mission m'a séduit et je l'ai acceptée.

L'équipe de rédaction remercie M. Marquis d'avoir accepté de répondre à nos questions. ◇

¹ Bernard Wentzel occupe actuellement les postes de vice-recteur de la recherche et des ressources documentaires à la HEP-BEJUNE et de Directeur de l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP). À la fin de l'année civile, M. Wentzel quittera ses fonctions à la HEP-BEJUNE et occupera pleinement son poste à l'IRDP dès janvier 2016.

² Ecole professionnelle de la société industrielle et commerciale de Lausanne, système dual pour apprentis

³ La loi sur la formation professionnelle du 13.12.2002 et l'ordonnance correspondante du 19.12.2003 sont entrées en vigueur le 1.1.2004

⁴ Certificat fédéral de capacité

Actualités

Propos recueillis par Denis Perrin

Wichheca, retour au Cambodge



Wichheca Hin était stagiaire employée de commerce sur le site de Bienne de la HEP-BEJUNE jusqu'à cet été. Elle rêve depuis son dernier voyage, il y a quelques mois, de repartir dans son pays d'origine, le Cambodge. Depuis lors, bien qu'elle se sente très bien en Suisse, elle est habitée par un profond désir de participer à la reconstruction du Cambodge en s'investissant dans le domaine de l'éducation. Longtemps dévasté par la guerre, fortement déstructuré politiquement et socialement, dans un climat de corruption et en retard sur les objectifs et les engagements internationaux pris en rapport avec le développement de son système éducatif, ce pays a besoin de forces vives, jeunes pour avancer.

Au retour de son dernier voyage, nous discutons à bâtons rompus... Voici quelques-uns de nos échanges.

Wichheca, raconte-moi ton dernier voyage

Là je suis partie seule, à la redécouverte de mon pays pour voir les choses différemment, pour voir comment vivent les habitants au quotidien et découvrir un nouveau Cambodge, celui qui renait.

J'ai découvert que beaucoup de monde revient au Cambodge pour reconstruire le pays qui ne s'est pas encore relevé de la « fameuse guerre » qui l'a traversé depuis son indépendance. La majorité de ces anciens exilés est très jeune et les plus âgés approchent la cinquantaine. Ils ont emboîté le pas à une première vague de retours qui a commencé il y a vingt ans, lors du déclin des Khmers rouges. Ils m'ont donné envie d'y retourner pour apporter ma petite touche pour faire avancer le pays. J'ai surtout été marquée par un centre d'éducation que j'avais découvert sur Internet avant de partir et dans lequel j'ai eu l'occasion de passer une journée en tant qu'invitée.

Parle-moi de ce centre d'éducation

Ce centre a été construit par un individu singulier, un Khmer-américain, Tuy Kay Sobil. Né au Cambodge en période de guerre, lui et sa famille ont fui le pays en direction des États-Unis.

Arrivé au Cambodge, connaissant à peine la langue, il ne savait ni où aller, ni quoi faire. Tout ce qu'il connaissait, c'était la danse. Grâce à son talent et avec ses nouveaux amis, il a réussi à ouvrir un centre pour la jeunesse défavorisée des quartiers sud de Phnom Penh. Au début, on y accueillait uniquement des enfants qui manifestent une attirance pour la danse. Par la suite, le centre a évolué et a fini par devenir une école. Aujourd'hui les enfants, entre 5 et 12 ans, n'ayant pas de moyens ni de soutien pour aller à l'école, se rendent chez *Tiny Toones* (<http://www.tinytoones.org>) pour y apprendre le khmer, l'anglais, les maths, le dessin, le chant et la danse.



Un de ses premiers élèves qui est devenu enseignant chez *Tiny Toones* et que j'avais rencontré lors d'un précédent voyage m'a invitée à passer au centre.

J'ai suivi mon hôte pour assister à son cours de chant. Ses élèves l'attendaient en classe et devinrent silencieux dès son entrée. Ils étaient prêts à tout donner pour la chanson qu'ils allaient chanter. J'ai été très impressionnée. Ils se sont mis à chanter, fort, à gorge déployée, à fond, « pour mieux apprendre les paroles » selon un des élèves.

Du couloir, on pouvait voir les enfants dans les salles de classe. Ils se retournaient souriants sur mon passage et m'ont transmis leur joie et leur bonne humeur. C'était magique.

À la fin des cours, j'ai pu donner un petit cours de danse - j'ai fait partie d'une troupe de danse Khmer traditionnelle et d'un groupe de hip-hop. Les enfants m'avaient demandé de leur montrer ce que je savais faire. Tous ceux qui étaient là me répétaient « apprends-moi, apprends-moi, je veux danser comme toi ». Cela nous a permis de partager un bon moment. Ils ont très vite appris car ils sont très appliqués et impliqués dans leurs apprentissages, que ce soit dans les cours de math, de khmer ou de danse.

Quel est le statut de cette école ?

C'est un centre privé, qu'on peut assimiler à une école de rue. Il est ouvert à tous. Il vit, ou plutôt survit, grâce aux dons et au soutien de particuliers. Son fondateur, qui n'est pas enseignant à la base, l'a créé pour partager tout d'abord sa passion avec des enfants et pour qu'ils ne s'aventurent pas sur de mauvais chemins.

C'est un lieu où les enfants qui ne peuvent pas payer l'école peuvent se rendre gratuitement. Ceux qui sont là ne viennent que chez *Tiny Toones*. Il faut savoir que ceux qui fréquentent l'école publique doivent payer un écolage « officieux », chaque jour entre 2000 et 4000 riels (4200 riels équivalent à 1 \$). Lors de mes premiers voyages là-bas, je voyais mes cousins amener de l'argent à l'école. Cet argent permettait de compenser le salaire insuffisant des enseignants.

De plus, chez *Tiny Toones*, on donne beaucoup plus d'importance au confort des enfants ainsi qu'au développement de leur imagination que dans une école traditionnelle. L'enfant se sent ainsi plus à l'aise et il aura beaucoup plus envie d'aller en cours.

À ton avis, que peut apporter ce genre de centre à ton pays ?

Le centre offre aux enfants l'opportunité de s'instruire. Il est un garde-fou pour qu'ils ne tombent pas dans la délinquance et il redonne de l'inspiration à la nouvelle jeunesse du Cambodge. Il faut savoir que les deux tiers de la population ont moins de 40 ans. Ils sont tous nés durant et après la guerre. Nous sommes donc face à une population très jeune sans personne pour leur dire ce qu'il y a à faire. Il n'y

Actualités

Propos recueillis par **Denis Perrin**

a pas de politique claire et on ne se sent pas protégé par le gouvernement.

Tu me dis avoir eu ta petite idée derrière la tête en allant visiter cette école. Raconte...

Le bâtiment ne ressemble plus vraiment à un bâtiment. Les ampoules sont cassées, il n'y a pas de vitres et l'hygiène reste déplorable. Il faudrait trouver des moyens pour que tout fonctionne efficacement.

J'ai de nombreuses idées en tête pour essayer d'amener un peu de moyens financiers au centre, notamment organiser des événements pour gagner un peu plus de notoriété au Cambodge. Ce centre mérite qu'on lui donne de l'attention. Le directeur des lieux est parti de rien et a réussi avec le temps à s'auto-organiser pour trouver un système d'éducation qui convient aux enfants. Il faut continuer à faire progresser ce centre.

L'une de mes autres idées serait d'ouvrir un centre semblable dans un autre quartier de Phnom Penh pour faciliter l'accès à l'éducation et motiver les jeunes à faire quelque chose de bien.

Tu vas retourner au Cambodge, quelles sont tes motivations ?

Le pays se trouve dans une phase de transition et je veux participer à son évolution. Ayant toujours porté une grande attention à ce qu'il se passe là-bas, j'aimerais aider le pays à évoluer dans la bonne direction.

Le pays grandit vite, mais le peuple ne peut suivre une telle progression. Il a besoin de temps pour s'habituer. C'est donc une phase complexe dans laquelle se trouve le Cambodge actuellement.

J'ai travaillé jusqu'à la fin septembre à la HEP avant d'emballer toutes mes affaires pour mon grand voyage de retour au pays qui m'est cher, le Cambodge. Là-bas, je ne serai pas directement liée à cette école mais j'espère que, durant mon temps libre, je pourrai trouver des moyens d'aider le centre *Tiny Toons* à se développer tout en gardant les valeurs de base de son fondateur.

En quoi ton passage à la HEP-BEJUNE influence tes projets et qu'attends-tu de notre institution ?

J'ai entendu beaucoup de discours sur l'édu-

cation durant mon stage à la HEP-BEJUNE. En particulier une conférence de la psychologue Mme Marie-Rose Moro qui parlait de l'enfant et l'immigration. Je me suis sentie fortement concernée par ses propos. Les enfants khmers ne sont pas des immigrés, mais ils vivent dans un lieu en constante évolution (ou parfois en régression) et n'y comprennent rien. Il faut donc un système d'éducation qui s'adapte à cela.

L'une des premières choses que j'ai comprises ici à la HEP, c'est que chaque enfant a besoin d'éducation. C'est sur lui que repose l'avenir d'un pays. Les enseignants ont donc besoin d'une formation adéquate et de soutien pour les motiver à faire leur travail tous les jours.

J'espère pouvoir rester en contact avec la HEP-BEJUNE afin de l'informer de mon action au Cambodge, de pouvoir y puiser une part de mon inspiration et de pouvoir bénéficier peut-être de quelques ressources pour l'éducation.



Un engagement à soutenir...

Notre entretien était empreint d'une émotion perceptible, symbolique de l'attachement de Wichheca à ses racines et d'un énorme désir d'engagement personnel dans le système éducatif de son pays d'origine. Elle a été fortement imprégnée et inspirée par la culture de notre institution. Wichheca, tu es des nôtres et nous suivrons avec assiduité ton périple éducatif. Dans la mesure de nos possibilités, nous resterons ainsi engagés avec toi dans ton projet. ◊

Télégramme : le Cambodge aujourd'hui

Données socio-politiques: environ 16'000'000 d'habitants; 90 % des Cambodgiens sont d'origine khmère; la langue officielle est le khmer, parlée par 95 % d'entre eux; la population est à 97 % bouddhiste.

Données historiques: les accords de paix de 1991 mettent fin à la République khmère et à une guerre meurtrière qui a laissé de nombreuses traces et de nombreux traumatismes qui ont fortement ralenti le développement du pays; il en reste encore des carences importantes en matière de ressources humaines et de personnel compétent, conséquences d'une forme de génocide des intellectuels durant la guerre; la Constitution de 1993, démocratique et libérale, relance la reconstruction du pays.

Le système éducatif: en reconstruction depuis les accords de paix de 1991, « l'État doit protéger et renforcer les droits des citoyens à une éducation de qualité à tous niveaux et doit prendre les mesures appropriées pour que tous les citoyens y aient accès » (Constitution de 1993, article 65); la reconstruction est complexe en raison d'une forte poussée démographique, d'un environnement politique, social et économique déstructuré et fragile. Les objectifs fixés lors de la Conférence de Jomtien de 1990 qui s'inscrivent dans le mouvement mondial de l'éducation pour tous et que le gouvernement a confirmés lors de la conférence de Dakar en 2000 sont loin d'être atteints; les jeunes Cambodgiens en restent les victimes: système éducatif peu performant, 50 % des enfants quittent l'école avant la fin du primaire et se retrouvent à la rue lorsqu'ils deviennent adolescents, analphabètes ou illettrés; l'école n'est pas gratuite, les enseignants mal payés arrondissent leur fin de mois par les paiements des parents; selon une étude de l'UNESCO, le gouvernement cambodgien ne prendrait à sa charge que 25 % du coût de l'éducation, le reste étant à la charge des familles.

Pour aller plus loin: Garnier, E. & Renou, G. (2002). L'éducation de base au Cambodge: un système en reconstruction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 31, 129-138

Actualités

Fred-Henri Schnegg

La rentrée du Vice-rectorat des formations

À la rentrée académique 2015-2016, la HEP-BEJUNE accueillait 854 étudiants en formations initiales et postgrades (effectifs au 26 août 2015). Les étudiants en formation à l'enseignement primaire, répartis sur les sites de Porrentruy et la Chaux-de-Fonds constituent bien entendu une part importante de nos effectifs. Leur nombre a d'ailleurs augmenté au cours des dernières années, en adéquation avec un besoin de renouvellement important de la population enseignante (départ à la retraite de la génération des baby-boomers) de 2010 à 2020. Les effectifs des formations à l'enseignement secondaire ont également augmenté pour cette rentrée académique avec un total de 192 étudiants, formés sur le site de Bienne et répartis dans trois filières: secondaire 1 (A), secondaire 1 et 2 (B), secondaire 2 (C).

Le Master en enseignement spécialisé délivre un titre permettant d'exercer ses fonctions en tant qu'enseignant spécialisé dans le cadre de l'école ordinaire ou de l'école spécialisée. Les 68 étudiants de cette filière, située sur le site de Bienne, suivent une formation de trois années à 90 crédits ECTS.



Notons enfin que les effectifs de la formation continue présentés dans le tableau ne concernent que les formations certifiantes (CAS, DAS, MAS) et, par conséquent, qu'une partie de l'offre de cours proposée par la HEP-BEJUNE. Comptant enfin 41 étudiants, PIRACEF est une formation des HEP romandes préparant à l'enseignement de l'économie familiale ou des activités créatrices. ◇

Formations	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	Total
Primaire	CF 76; PO 57	CF 78; PO 60	CF 71; PO 53	395
Secondaire (filière A)	22	15	7	44
Secondaire (filière B)	68	47	15	130
Secondaire (filière C)	12	6	0	18
Secondaire (dipl. add.)				6
MAES	23	23	22	68
Passerelle MAES				7
Formation continue (anglais)				28
Formation continue (médiation)				18
Formation continue (FEE)				83
Formation continue (supervision)				16
PIRACEF				41
Total				854

Publicités

Recherches

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

OFFRE promotionnelle
14.90 CHF*
au lieu de 20.00 CHF

* Offre valable jusqu'au 30 mars 2016 dans la limite du stock disponible



Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire

Les pages de ce livre présentent plusieurs enquêtes et études sur les réactions et actions des enseignants et des formateurs d'enseignants à un changement de curriculum scolaire. Ces études ont été réalisées dans les cantons de Berne (partie francophone), du Jura et de Neuchâtel depuis l'année 2009 jusqu'au début de l'année 2013.

<http://www.hep-bejune.ch/boutique/collection-recherches/ouvrages-de-recherche/reactions-nouveau-curriculum-scolaire>

Recherches

La rentrée du Vice-rectorat de la recherche et

Des cafés pédagogiques pour débattre sur la thématique des numéros de la Revue « Enjeux pédagogiques »

Dès la rentrée académique 2015, le département des publications de la HEP-BEJUNE organise un café pédagogique après la parution de chaque numéro d'Enjeux pédagogiques. L'objectif est de permettre la rencontre des différents auteurs (enseignants, directeurs d'établissement, formateurs, étudiants, chercheurs) pour approfondir la thématique abordée dans le numéro en favorisant les échanges et le débat. Il aura lieu en médiathèque et sera ouvert au public qui pourra débattre avec les auteurs.



Nous vous invitons à participer aux prochains Cafés pédagogiques qui auront lieu le 10 décembre 2015 à la médiathèque de Bienne et le 8 juin 2016 à la médiathèque de la Chaux-de-Fonds de la HEP-BEJUNE. Ce sera aussi l'occasion de partager un moment de convivialité avec un apéritif qui suivra le lancement de cette nouvelle forme de restitution des savoirs. ◇

Enseigner en milieu interculturel: catalogue d'outils pédagogiques

De nombreux enseignants accueillent dans leurs classes des élèves allophones, issus de différentes cultures.

Afin de les soutenir dans leurs démarches, les médiathèques de la HEP-BEJUNE ont réalisé un catalogue d'outils pédagogiques présentant une vaste sélection de ressources autour de la notion de pédagogie interculturelle: accueil de l'élève migrant, question de la migration, du vivre ailleurs, du vivre ensemble, éducation interculturelle, apprentissage du français comme langue seconde, etc.

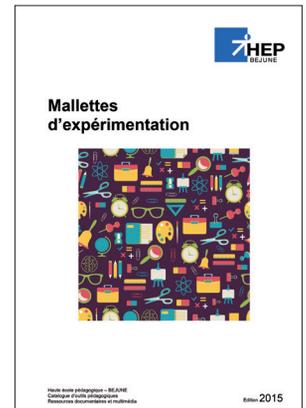


Le projet de ce catalogue s'est imposé dans le cadre de la formation continue « Enseigner en milieu interculturel », qui s'est déroulée pour la première fois en 2014.

Destinées aussi bien aux enseignants qu'aux élèves concernés, les ressources sélectionnées reflètent la production éditoriale de ces 15 dernières années au travers de livres et films, de revues spécialisées, de livres de littérature jeunesse (en français, bilingue ou multilingue), de jeux et de kamishibais. ◇

Mallettes d'expérimentation: nouveau catalogue

Les mallettes d'expérimentation constituent de formidables outils pédagogiques pour travailler en classe. Elles fournissent des activités « clé en main » ainsi que du matériel concret pour faire des expériences. Les élèves s'approprient volontiers ces outils et prennent du plaisir à explorer des situations de découvertes. Ces mallettes mettent à la disposition des enseignants des outils structurés, afin de favoriser l'éveil des élèves par l'expérience ou le jeu.



Vu le succès grandissant de ce type de matériel, les médiathèques de la HEP-BEJUNE élargissent chaque année leur offre en mettant à disposition des enseignants de nouvelles mallettes traitant de disciplines diverses. Le nouveau catalogue s'est enrichi d'une trentaine de nouveautés et il a été complété avec les mallettes de la médiathèque du CIP à Tramelan.

Ces mallettes s'adressent avant tout aux enfants des degrés 1 à 11 HarmoS (avec quelques exceptions pour le secondaire II) et concernent une grande variété de sujets et de disciplines.

Des expériences scientifiques...

L'expérimentation scientifique en classe, grâce à l'observation du réel, fait découvrir aux élèves les sciences et la technologie. Les différentes mallettes sur ces thèmes offrent ainsi de nombreuses animations à faire en classe et la possibilité de découvrir certains concepts scientifiques par la pratique. Les ateliers expérimentaux avec des briques Lego permettent, par exemple, d'enseigner de façon vivante et active les notions de mécanique et de robotique. Dans les nouveautés, les robots éducatifs en forme d'abeille, les Bee-bot, facilitent quant à eux l'apprentissage de la programmation et de l'orientation spatiale pour des enfants de 4 à 10 ans.

... aux sports et jeux...

Les enfants ayant besoin de se défouler et de bouger, le catalogue propose certaines activités sportives à faire en classe, en salle de sport ou à l'extérieur, comme des kits de slackline ou encore des sets de jonglerie pour tester l'équilibre, la motricité, la coordination ou encore la concentration. Le sport, ainsi que les jeux collectifs, favorisent donc non seulement leur santé, mais également leur coordination et leur intégration sociale.

... en passant par la musique...

Afin d'agrémenter les cours d'éveil musical, les enseignants pourront s'appuyer sur les nombreuses mallettes d'instruments de musique sous différentes formes: sets de percussion et world music, valises rythmiques, cloches et clochettes, appeaux ou encore boomwhackers (tubes à sons). ◇

Actualités

Jacques-André TSCHOUMY et Jacques WEISS

des ressources documentaires

Hommage à Jean Cardinet

Jean Cardinet est décédé récemment ainsi qu'il aura vécu toute sa vie. Discrètement. La modestie aura toujours caractérisé l'action du chercheur exigeant et de qualité qu'il fut.

L'homme au complet gris-bleu clair était d'origine parisienne. À l'issue de ses études de philosophie et de psychologie à la Sorbonne et l'Université de Chicago, c'est en Suisse romande que Jean Cardinet exerça durablement ses talents, à l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel d'abord, en tant que professeur en psychologie du travail, unité universitaire hautement reconnue, puis, en un deuxième temps, dans le champ de la recherche en éducation, pour le compte des huit cantons latins.

C'est ainsi qu'en 1971, peu après la fondation de l'IRDP, à Neuchâtel, Institut chargé de l'évaluation des systèmes éducatifs de Suisse romande, et de leurs méthodes, il fonda le Service de recherche de l'Institut, qu'il dirigea pendant dix-neuf ans, jusqu'au moment de sa retraite. À ce titre, il forma de nombreux chercheurs suisses et étrangers. Parallèlement, il mit l'Institut en contact avec plusieurs Universités françaises, belges, canadiennes et américaines. De partout, on venait prendre conseil auprès de Jean Cardinet, et singulièrement pour ses travaux relatifs à la théorie de la « généralisabilité », modèle statistique ayant pour but d'évaluer la fiabilité d'un dispositif d'évaluation ou de mesure, travaux qu'il mena toute sa vie, dès ses années américaines auprès du professeur L.J. Cronbach jusqu'à la veille de son décès. Pour la reconnaissance de ses recherches, dans le domaine de l'évaluation notamment, plusieurs uni-

versités (Genève, Montréal, Louvain-La-Neuve) lui décernèrent le titre de docteur Honoris Causa. Le Prix Peter-Hans Frey lui fut également attribué en 1990.

À sa retraite, en 1990, Jean Cardinet poursuivit ses recherches scientifiques et, parallèlement, se mit à la recherche de ses origines. Cette quête inlassable mit le couple Cardinet-Richard sur les chemins de leurs familles, ainsi que des Administrations communales les plus reculées de France, d'Europe et d'Amérique aussi. Un arbre généalogique impressionnant émergea de cette quête d'origines dont le couple parlait avec abondance, en illustrant ainsi les époques successives séculaires de leurs aînés. Avec Arlette, son épouse, devenue de son côté professeure de pédagogie particulièrement estimée dans la formation des enseignants, aux Ecoles normales de Delémont, puis de Neuchâtel, Jean Cardinet a fondé une famille forte, regroupée et tout particulièrement vivante, enrichie encore de la naissance d'une arrière – petite-fille, au début de cet été, famille dont il prit congé avec chacun de ses membres, avant de s'éteindre, à 89 ans, le 11 août 2015, à Neuchâtel.

Jean Cardinet fut acteur et pionnier de la psychologie du travail et de l'évaluation dans les systèmes éducatifs romands, suisses, européens et américains. Une personnalité de rare qualité, élégante, curieuse et discrète s'en est allée. Jean Cardinet représente avec bonheur ce mariage rare du savoir, de la serviabilité et de la modestie. ♦

Jacques-André TSCHOUMY, Neuchâtel, et Jacques WEISS, Bevaix (NE), anciens et successifs directeurs de l'IRDP à Neuchâtel

Actualités

Francesco Arcidiacono

Jean Cardinet, hommage au chercheur et à l'homme

Le décès de Monsieur Jean Cardinet, qui s'est éteint sereinement il y a quelque mois, me porte à écrire ces quelques mots pour rendre hommage à sa personnalité et pour exprimer, à titre personnel et institutionnel, la relation de profonde admiration et plaisir que j'ai pu instaurer avec lui dans le courant de ces dix dernières années.

Monsieur Jean Cardinet a été certainement un acteur important et un pionnier dans le contexte académique en Suisse, une référence pour nos systèmes d'évaluation et mesure, un collègue que plusieurs d'entre nous ont côtoyé pendant différentes activités professionnelles et scientifiques. Mais pour moi, Monsieur Jean Cardinet n'était pas que le chercheur renommé et connu dans le domaine de la psychologie et de la recherche en éducation. Il était aussi - et surtout - une personne généreuse et disponible. Il était toujours ouvert au dialogue, prêt à l'écoute et riche en conseils et propositions. Le fait d'avoir eu la chance de connaître Monsieur Jean Cardinet en dehors du contexte académique et d'avoir passé ces huit dernières années dans une relation de bon voisinage m'a permis d'apprécier le côté plus personnel de sa vie, ses qualités d'homme toujours discret mais profondément curieux et intéressé par ce que j'avais à lui raconter. L'accueil que Monsieur

Jean Cardinet et son épouse, Madame Arlette Cardinet Richard, m'ont toujours réservé est le signe de leur grande disponibilité, de leur capacité de trouver toujours la manière discrète, mais efficace, de me permettre de partager avec eux des aspects différents de la vie professionnelle et privée.

Mes échanges avec Monsieur Jean Cardinet n'étaient jamais banals: les heures passées autour d'un café ou simplement assis dans son salon ont été - et resteront - des moments de grande richesse culturelle, humaine et scientifique. Certains projets qui constituent la base de mon travail actuel ont été discutés avec lui, toujours dans un esprit de partage, de confrontation et d'intérêt scientifique. La curiosité que Monsieur Jean Cardinet a toujours montrée pour les travaux scientifiques objet de nos conversations et pour certaines préoccupations communes de recherche a été toujours impressionnante.

J'ai eu l'occasion d'échanger avec Monsieur Cardinet jusqu'au début de l'été 2015 et j'ai le regret de ne pas avoir eu la possibilité de le revoir à la rentrée. Mais lors de notre dernière période de rencontres nous avons pu partager des aspects de vie personnelle qui restent toujours vifs dans mon esprit. Le sentiment d'avoir eu la grande chance de connaître une personnalité élégante et discrète m'accompagnera toujours... le privilège d'avoir croisé sur mon chemin un chercheur extraordinaire et un homme de rare qualité. ◇

Dossier

Les formations tertiaires à l'enseignement

Itinéraire d'un programme de formation tertiaire à l'enseignement: le cas de la filière primaire de la HEP-BEJUNE

Préambule

À l'instar de toutes les institutions de formation des enseignants, la HEP-BEJUNE a témoigné d'un effort conséquent pour mettre en œuvre les exigences nationales en termes de formation et d'accréditation dans le but de garantir la reconnaissance nationale des titres décernés.

Dès 2009, la filière de la formation primaire s'est inscrite dans le courant de refondation des programmes de formation voulue par les Accords de Bologne, les recommandations de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) et le cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignants (Schnegg, 2012).

Par la construction d'un Nouveau Programme De Formation initiale à l'enseignement primaire (NPDF), la formation primaire s'est adaptée et a répondu aux exigences du modèle de qualification qui s'est imposé dans les HEP romandes partenaires: délivrer un seul diplôme couvrant l'empan des huit degrés du primaire (bachelor à 180 crédits ECTS pour un enseignement 1-8 HarmoS).

Mis en œuvre depuis la rentrée 2012, le NPDF s'appuie notamment sur deux dimensions fondamentales qui sous-tendent sa construction et sont présentées dans le rapport bisannuel d'activités 2010-2012 de la HEP-BEJUNE (Favre, 2013):

- habiliter les enseignants à travailler dans les cycles I et II de l'école primaire en obtenant un diplôme pour l'enseignement primaire 1-8 (bachelor à 180 crédits ECTS) après trois ans de formation;
- spécifier les profils de formation suivis en plus d'un tronc commun, à savoir une spécification pour les degrés 1-4 ou pour les degrés 5-8, qui, elle-même, implique encore des choix disciplinaires (p. 11).

Enfin, il convient de rappeler que, quel que soit leur profil de formation, tous les étudiants suivent un parcours de formation identique selon le principe d'alternance théorie-pratique proposant d'une part l'acquisition d'un savoir général transmis et produit par des universités et, d'autre part, l'acquisition de savoirs pratiques liés à l'expérience sur le terrain (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007).

Analyse des forces du NPDF

La vision prévalant dans la construction du programme de formation mis en œuvre en 2012 pour la première volée s'appuie sur des éléments majeurs qui, incontestablement, apparaissent comme les forces du modèle accrédité par la CDIP. Parmi ceux-ci, relevons:

- a. *Un programme construit sur un référentiel de compétences:*
L'ensemble des unités de formation proposées a été construit sur la base d'un référentiel de onze compétences. Ainsi, par les contenus et activités proposés, les étudiants ont la possibilité de s'approprier les gestes, attitudes et savoirs nécessaires à l'exercice de la profession enseignante.
- b. *La possibilité d'effectuer un choix parmi des disciplines optionnelles:*
Afin de pouvoir offrir une spécification relative aux degrés 1-4 HarmoS ou 5-8 HarmoS, l'ossature du programme est construite de manière à offrir un choix aux étudiants: trois disciplines pour le cycle 1 (ACVM, EMU, EPS) ou deux disciplines sur quatre possibles pour le cycle 2 (Anglais, ACVM, EMU, EPS).
- c. *Un modèle de formation construit selon une alternance théorie-pratique simultanée:*
Les aller-retours entre les lieux de stage et les temps de formation en institution permettent véritablement de mettre, d'une part, les savoirs professionnels à l'épreuve et analyser l'expérience vécue d'autre part.

S'appuyant sur une progression curriculaire en trois temps, "observer - analyser- agir" pour la première année, "concevoir - réaliser - confronter" pour la deuxième année et "innover - assumer - faire des choix" pour la troisième année, les étudiants sont progressivement amenés à construire leur identité professionnelle en devenant leur permettant de gérer la complexité de la profession.

Identification des limites du NPDF

L'opérationnalisation de la structure du NPDF a montré certaines limites. Parmi celles-ci, relevons-en trois :

- a. *L'inadéquation des profils optionnels cycle 1 - cycle 2 avec la pratique professionnelle durant la formation :*
Les dispositifs de formation de la pratique professionnelle se sont trouvés en tension avec les profils optionnels des étudiants. Un étudiant avec une coloration cycle 1 pouvait-il enseigner au cycle 2? Un étudiant avec une coloration cycle 2 anglais et ACVM pouvait-il enseigner la musique ou l'EPS au cycle 1 et être évalué dans ces disciplines qu'il n'a jamais eues dans sa formation académique? Ces exemples illustrent l'inconfort vécu tant par les étudiants, les FEE² et les FHEP³.
- b. *La question de l'employabilité :*
Selon les disciplines optionnelles du profil choisi (C1 ou C2), le taux de polyvalence disciplinaire variait entre 75 et 100 %. Cette limite est marquée chez les étudiants qui auraient choisi deux disciplines faiblement dotées au cycle 2 ou dont l'une des disciplines est présente uniquement à deux degrés de la scolarité à raison de deux périodes par semaine (l'anglais par exemple).
- c. *Une cohérence ténue avec le PER :*
La mise en œuvre de ce programme a également révélé une cohérence réduite entre le curriculum des élèves des cycles du primaire et celui des étudiants en formation. En effet, le NPDF ne prenait que partiellement en considération l'approche par domaines retenue pour l'école obligatoire.

Afin de dépasser les limites identifiées, nous formulons les pistes de régulation suivantes :

Les formations tertiaires à l'enseignement

Raphaël Lehmann et Patricia Groothuis

- viser un résultat plus probant quant à l'employabilité des diplômés et, par conséquent, questionner les caractéristiques du programme de formation plus particulièrement le choix des disciplines optionnelles (cycle I vs cycle II);
- proposer une cohérence marquée entre le PER et le plan de formation;
- améliorer la compréhension du diplôme unique délivré pour les différents partenaires (les étudiants, les enseignants, les directeurs et le public en général);
- garantir une coloration cycle 1 – cycle 2 par des contenus de cours spécifiques ainsi que dans le parcours de pratique professionnelle.

Programme de formation 2015 (PROFOR15): évolution d'un curriculum

Dès le printemps 2014, forts des observations, échanges et analyses réalisés avec les étudiants, les FEE et les FHEP, nous avons mis en place une réflexion afin d'identifier les points de tension. Si, globalement, la structure proposée est cohérente, nous avons constaté qu'il est illusoire de maintenir une formation comprenant des disciplines optionnelles liées aux cycles. Ainsi, la décision fut prise de supprimer le choix de la coloration du profil par un cycle et de proposer un choix d'options permettant un travail dans la verticalité du PER.

Afin d'améliorer la clarté du programme de formation, nous optons pour la création d'un profil d'enseignant généraliste. L'illusion d'une spécialisation par cycle, entretenue depuis la création de la HEP, disparaît définitivement. L'étudiant choisit dès son premier semestre de formation, les trois disciplines optionnelles sur quatre disponibles dans les domaines Arts, Corps et mouvement et Langues. Parmi les trois disciplines choisies, l'une sera accentuée et bénéficiera d'une dotation de 12 ECTS au terme des trois années de formation. Notons que la didactique de la discipline accentuée bénéficie d'une dotation supérieure à celle de la didactique des mathématiques ou de la langue 1. Ce changement permet d'atteindre un taux de polyvalence disciplinaire garanti de 90 % au moins.

Ainsi, le PROFOR15 permet d'établir des liens clairs entre le curriculum des élèves et celui des étudiants en formation initiale. Les disciplines ont été réorganisées en fonction des domaines du PER. Un crédit interdisciplinaire est mis au service de la cohérence au sein du domaine sous la forme de cours de didactique du domaine. Ces cours permettent une approche épistémologique de l'enseignement des langues (L), des mathématiques et sciences de la nature (MSN) et des sciences humaines et sociales (SHS).

Ossature de la formation: 4 piliers

Articulée autour des domaines disciplinaires proposés par le PER, la structure du PROFOR15 devrait proposer des synergies souhaitables entre les formateurs de disciplines connexes. En effet, nous faisons le pari que la création de domaines didactiques légitimera des collaborations entre les disciplines constitutives du domaine des langues (L), des mathématiques et des sciences de la nature (MSN) ainsi que des sciences sociales et humaines (SHS).

Le programme de formation est basé sur quatre piliers, à savoir :

- des dispositifs permettant un travail au niveau du développement personnel de l'étudiant tout au long de sa formation,
- une formation académique,
- une formation à la recherche,
- et une formation pratique.

Cette articulation s'organise sur la base de recommandations établies par la CDIP et les différentes conférences impliquant les instituts de formation des enseignants de Suisse romande.

PROFOR15: description

Un tronc commun suivi par tous les étudiants constitue un socle de connaissances utiles et nécessaires à l'enseignement primaire tant du point de vue des disciplines dites noyaux qu'en ce qui concerne les savoirs professionnels et les compétences à la recherche. Il correspond à un total de 152 crédits ECTS sur un total requis de 180. En théorie, ce tronc commun vise à faciliter l'employabilité et la mobilité professionnelle en autorisant la délivrance d'un diplôme 1-8.

Quant aux options proposées, pour un total de 28 crédits, elles permettent à l'étudiant d'éliminer une seule discipline parmi quatre. De plus, la mise en évidence d'une discipline (option étendue) amène une coloration particulière au diplôme. Les 4 crédits permettant de différencier la discipline fondamentale de la discipline étendue offriront une occasion d'approfondir la maîtrise disciplinaire et didactique. Nous faisons le pari que cette structure amènera les étudiants à développer un meilleur niveau de maîtrise dans des branches souvent déconsidérées dans la scolarité. À n'en pas douter, cela leur offrira également la possibilité de se positionner de manière marquée sur le marché de l'emploi pour reprendre des heures laissées vacantes dans les collèges, de devenir à terme des personnes de référence.

Tronc commun	
	ECTS
Sciences de l'éducation et pédagogie spécialisée	26
Recherche + mémoire de bachelor + crédits libres	15
Total	41
Formation générale	5
Développement personnel	7
Total	12
Mathématiques et sciences de la nature	17
Langues	21
Sciences humaines et sociales	15
Total	53
Pratique professionnelle	46
Total	152

Profil optionnel	
	ECTS
Deux disciplines fondamentales parmi ACVM, Anglais, EMU, EPS	16
Une discipline étendue parmi ACVM, EMU, EPS	12
Total	28

Défi: transformer les dispositifs incluant l'évaluation des compétences

L'élaboration de ce programme de formation tertiaire à l'enseignement primaire (cycle 1 et 2) sur la base d'un référentiel de compétences garantit une cohérence et un lien fort avec l'activité professionnelle. Cette approche nous offre l'opportunité de questionner l'identité professionnelle en devenir de nos étudiants, d'accompagner les changements, les innovations pédagogiques de demain et, in fine, de participer à la définition de l'activité professionnelle elle-même.

Ce curriculum prescrit n'offre cependant aucune garantie quant à la validation des compétences par les étudiants dans le cadre de leurs études. Bien que variés et multimodaux, nos dispositifs d'évaluation ne rendent que partiellement compte du processus d'appropriation des objets enseignés dans cette mise à jour du programme de formation.

Quels dispositifs d'enseignement – apprentissage comprenant l'évaluation serait-il pertinent de proposer dans un modèle de formation en alternance basé sur un référentiel de compétences? Comment dépasser le « double mouvement, contradictoire ou complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004) et d'une

logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain » (Vanhulle, Merhan, & Ronveaux, 2007, p. 8) en proposant une formation alliant ces deux pôles?

Les réflexions initiées à l'échelle de l'institution, sous l'égide de Jean-Marie De Ketele autour de dispositifs d'évaluation de compétences amèneront, sans doute, une amélioration des pratiques ainsi qu'une cohérence accrue entre référentiel de compétences, dispositifs d'enseignement-apprentissage et certification. ◇

¹ ACVM: activités créatrices visuelles et manuelles; EMU: éducation musicale; EPS: éducation physique et sportive

² Formateurs En Établissement

³ Formateurs de la HEP

Références bibliographiques

Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. (1999). *Règlement du juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignant·es et enseignants des degrés préscolaire et primaire*. Berne: CDIP.

Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. (2002). *Directives du 5 décembre 2002 pour la mise en œuvre de la déclaration de Bologne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques*. Berne: CDIP.

Faire, J.-P. (2013). *Rapport bisannuel 2010 – 2012*. Porrentruy: HEP-BEJUNE.

Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles? Le cas de Genève (fin du XIX^e- première moitié du XX^e siècle). *Revue suisse d'histoire*, 54, 3, 275-305.

Schnegg, F.-H. (2012). Formation préscolaire primaire. Regroupement de la formation et nouveau programme de formation. *Enjeux pédagogiques*, 20, 2 – 4.

Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternance en formation* (pp. 7 – 45). Bruxelles: De Boeck

Publicités

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

DVD EPH « Jeux en forêt »

10 activités en lien avec le PER – Premier et deuxième cycle

Coffret DVD + 18 fiches plastifiées

Domaine disciplinaire: Corps et mouvement

Visées prioritaires:

- Développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles
- Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives

Objectifs d'apprentissage: De CM 11 à CM 24



*Offre valable jusqu'au 30 mars 2016 dans la limite du stock disponible

OFFRE promotionnelle
9.90 CHF*
au lieu de 15.00 CHF

Pratiques

http://www.hep-bejune.ch/boutique/collection-pratiques/corps-et-mouvement/jeux_foret

Développement de la qualité d'une formation tertiaire à l'enseignement: enjeux et pistes

Dans cet article, je souhaite faire part des réflexions, préoccupations et actions menées actuellement dans le cadre des filières secondaires de la HEP-BEJUNE dans le but de développer qualitativement la formation dispensée. Les échos positifs recueillis auprès des formateurs, des étudiants et de nos partenaires institutionnels au sujet de nos orientations m'ont encouragé à les partager dans le cadre de ce dossier thématique consacré à la tertiarisation. Après quelques réflexions générales sur la question de la tertiarisation, j'évoquerai deux conditions qui me paraissent des préalables à toute réflexion ou action visant à développer la qualité d'un dispositif de formation tertiaire. Finalement, je rappellerai le contexte de la formation à l'enseignement secondaire et je présenterai les pistes suivies dans le cadre de nos filières secondaires.

Enjeux actuels d'une formation tertiaire à l'enseignement

Je ne reviendrai pas ici de manière exhaustive sur les objectifs de la tertiarisation de la formation des enseignants et renvoie le lecteur intéressé à Akkari (2004) et Ambühl (2010). Je fais le constat, comme Criblez (2010) le faisait déjà, que la formation des enseignants est aujourd'hui tertiaire (elle reçoit des étudiants issus d'un lycée ou d'une haute école), académisée (les titres délivrés sont conformes au système de Bologne) et harmonisée sur bon nombre de points essentiels par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Dans son état des lieux, Criblez (op. cit.) relevait que la formation ne contribuait pas encore assez à la création de savoirs et qu'elle se limitait encore trop à un transfert de connaissances. Les choses se sont sans nul doute améliorées dans les dernières années sur le premier de ces points. Mais je constate, au contact des étudiants et des enseignants, qu'un travail est nécessaire pour instaurer un rapport positif à la recherche en éducation. De mon point de vue, le défi est aujourd'hui d'orienter la production de savoirs dans les HEP de manière à les rendre lisibles et éclairants pour les étudiants et les enseignants. Cela me paraît incontournable si l'on souhaite les amener à développer, dans leur travail de recherche puis dans leur activité professionnelle, la posture réflexive indispensable à l'exercice de l'enseignement. Quant au deuxième point d'insatisfaction de Criblez, il constitue pour moi le véritable enjeu actuel des formations à l'enseignement: il s'agit de mettre en place, dans un contexte tertiaire maintenant établi, un dispositif de formation véritablement professionnalisant.

Deux conditions de base pour construire un dispositif de qualité

Avant d'évoquer les actions menées dans le cadre des filières secondaires de la HEP-BEJUNE en vue de renforcer son caractère professionnalisant, il me paraît nécessaire de souligner que les dispositifs de formation ont besoin de stabilité pour permettre un développement de la qualité. Celui-ci est grandement dépendant des acteurs de la formation et des

exigences qu'ils se fixent eux-mêmes (Claude et Rhyn 2008, page 11). À chaque perturbation du dispositif, les acteurs doivent se repositionner et s'approprier le nouveau contexte avant d'être en mesure de se consacrer à la qualité de leur travail et à son développement. Ainsi, les options prises au fil des quinze dernières années ne devraient pas, à mon sens, être fondamentalement remises en question. Il convient plutôt de travailler à adapter les dispositifs existants sur la base d'analyses les plus objectives possibles, ce qui est d'ailleurs le principe même d'une démarche qualité.

Il me semble aussi nécessaire de rappeler qu'il nous appartient, en tant que responsable de formation et/ou formateur HEP, de bien considérer que notre public d'étudiants est constitué d'adultes. Cela nécessite un repositionnement pour celles et ceux qui ont œuvré dans l'enseignement primaire ou secondaire. Quatre caractéristiques me semblent devoir être intégrées: une modularité permettant une certaine individualisation des parcours de formation, une responsabilisation de l'étudiant, une implication des étudiants dans le fonctionnement et le développement de leur formation, et une ouverture vers la formation continue.

Contexte de la formation à l'enseignement secondaire

C'est en tenant compte des deux conditions qui viennent d'être évoquées que nous travaillons à faire évoluer le dispositif de formation à l'enseignement secondaire de la HEP-BEJUNE. L'organisation des études mise en place dès 2011 a été stabilisée en 2013 par un certain nombre de modifications structurelles (Stumpf & Meia, 2013) et il est aujourd'hui possible de travailler plus finement à développer le caractère professionnalisant de la formation.

On pourrait s'imaginer *a priori* que le caractère dual de la formation (une partie en HEP et l'autre en stage dans un établissement scolaire) est suffisant pour lui conférer un caractère professionnalisant. Nos observations montrent que cela n'est pas le cas. Nous y voyons deux raisons. La première est que la formation à l'enseignement secondaire prend place après l'université. Elle représente une étape intermédiaire entre une situation d'étude et une situation professionnelle. Comme le soulignent Gelin et al. (2007), il y a au passage de cette étape « nécessité d'adopter une posture professionnelle différente de celle de l'étudiant qu'on était » et cela ne va pas de soi. Deuxièmement, l'articulation théorie-pratique reste difficile à réaliser, comme le relèvent régulièrement les étudiants: du côté de la HEP, ils se retrouvent, même si les cours sont conçus dans le but d'amener des contenus et des compétences liés à la profession, la plupart du temps dans la situation classique d'élèves en salle de cours face à leur enseignant; du côté du stage, ils retrouvent soumis aux règles et habitudes de l'établissement scolaire et de leur formateur en établissement (FEE).

Des mesures s'inscrivant dans une double visée

Les constatations précédentes nous ont amené à envisager et prendre des mesures qui visent, d'une part, à renforcer l'articulation théorie-pratique et, d'autre part, à favoriser le développement de l'identité professionnelle des étudiants.

Nous travaillons ainsi à renforcer les relations avec nos partenaires dans les établissements de stage. Nous avons intégré une représentation des FEE dans notre comité de programme et dans nos groupes de

Les formations tertiaires à l'enseignement

Jean-Steve Meia

travail lorsque ceux-ci traitent de questions en relation avec les stages. Nous encourageons les FEE à se former, en s'inscrivant à un certificat d'études approfondies proposé par la HEP-BEJUNE (CAS FEE) et en participant au séminaire que nous organisons en septembre de chaque année. Ce séminaire a un triple objectif : informatif, formatif et social. En 2015, les participants ont travaillé très concrètement sur les éléments de l'activité du stagiaire que l'on peut observer en classe et sur la manière de les lui communiquer ensuite. Les ateliers étaient animés par des formateurs HEP et des FEE. Ceux-ci reçoivent désormais une lettre d'information rédigée à leur intention, laquelle est également transmise aux directions d'école avec lesquelles nous cherchons à intensifier la collaboration. Ces relations renforcées visent à développer une culture commune entre la HEP et le « terrain » afin que le stagiaire puisse bénéficier d'une formation ancrée dans un dispositif d'alternance cohérent.

Nous questionnons aussi le contenu et l'organisation de la formation et procédons aux adaptations qui paraissent pertinentes. Parmi les mesures prises récemment, je mentionnerai le remaniement du cours « Organisation et partenaires scolaires – secondaire 1 ». Les thématiques traitées dans cette unité de formation ont été diversifiées de manière à mieux répondre aux besoins des enseignants débutants. À partir de 2015, quatre grands thèmes sont traités (le contexte structurel du secondaire 1, l'aide au choix professionnel des élèves, les partenaires pour le soutien en établissement scolaire et la relation aux parents). Le formateur construit et anime chacune des séances en compagnie de personnes directement concernées par la thématique (directeurs d'école, responsables de l'orientation professionnelle,...). Nous avons par ailleurs initié une démarche qui vise à évaluer la pertinence et la faisabilité de cinq mesures d'amélioration transversales. Chacune fait l'objet d'un examen par un groupe de travail constitué de formateurs HEP et, selon les thématiques, de FEE et d'étudiants. Une de ces mesures consisterait, par exemple, à réorganiser les quatre cours de base en sciences de l'éducation pour mieux les faire correspondre à la progression des étudiants.

Une autre vise à examiner la possibilité de faire passer tous les étudiants par une modalité de réflexion sur les pratiques recourant à la vidéo.

Nous sommes également parvenus à l'idée qu'il était pertinent de proposer aux étudiants quelques activités fédératrices et transversales en marge de leur stage et de leurs cours. Elles nous paraissent extrêmement favorables à la construction de la professionnalité dans la mesure où elles nous permettent d'aborder des aspects qui n'étaient qu'incomplètement ou pas traités dans la formation jusqu'à présent. Ainsi, nous avons inscrit au plan de formation de tous les étudiants quatre événements impliquant au moins tous les étudiants d'une volée :

- Une **journée de pré-rentree** qui est l'occasion, avec les nouveaux étudiants, de thématiser les visées de la formation et son organisation. Cette journée est l'occasion de donner la parole à une personnalité dont l'expertise est reconnue quant aux enjeux de la formation et de

la profession enseignante. Nous avons ainsi entendu Philippe Meirieu en 2013 puis accueilli Luc Ria en 2014 et Thérèse Perez-Roux en 2015.

- Une **journée de séminaire « entrée dans la formation »** destinée aux étudiants de première année visant à développer la réflexion sur le changement de statut qui s'opère au moment de l'entrée dans la formation d'enseignant et sur les implications liées, notamment en termes de communication, d'organisation, d'évaluation et de posture de chercheur. Les entrées dans la thématique se veulent très concrètes (mise en activité, illustrations concrètes,...).
- Une **journée de séminaire « entrée dans la profession »** destinée aux étudiants de dernière année donnant la parole aux services employeurs et proposant à l'étudiant deux ateliers à choix parmi un large spectre de problématiques liées à l'entrée dans le métier (Comment repérer et aider efficacement les élèves en situation de vulnérabilité ? / L'entretien avec les parents/La motivation des adolescents/De l'offre d'emploi à la signature du contrat/S'affirmer devant une classe/...).
- Une **demi-journée de clôture** consacrée à la présentation des travaux de recherche des étudiants et visant à terminer l'année académique par une rencontre ouverte à l'ensemble des acteurs de la formation.

En instituant ces moments en commun, nous suivons les recommandations de Merhans, Ronveaux & Vanhulle (2007, cités par Perréard Vité & Vanhulle, 2007) qui, dans leur analyse des défis

de l'alternance, suggéraient de dépasser la dichotomie théorie-pratique et « d'inventer sans cesse des tierces-voies ». Nous contribuons au processus de professionnalisation, qui, outre le développement de compétences et de savoirs nécessaires à l'exercice de la profession, implique « un processus de socialisation professionnelle intégrant règles collectives, conscience professionnelle et exigence d'efficacité » (Bourdoncle 1991 cité par Perez-Roux 2012, page 11). Cette idée se retrouve chez Marcel et Garcia (2010) qui notent que le développement professionnel des enseignants se réalise non seulement au travers de la prise en charge des tâches professionnelles mais également au travers de la socialisation



professionnelle. Finalement, nous nous inscrivons dans le concept récent de professionnalité émergente qui consiste à considérer que les compétences professionnelles se construisent progressivement au gré de transformations « prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique » (Jorro, 2011). De manière plus concrète, en mettant ces activités au programme de nos étudiants, nous les préparons aussi à l'une des réalités de la vie de l'enseignant, laquelle comprend des activités hors horaire pour lesquelles il s'agit de se rendre disponible.

Conclusion

Les orientations présentées dans cet article sont marquées par l'idée que les enjeux actuels des formations à l'enseignement se situent au niveau du développement du caractère professionnalisant de la formation. Elles s'inscrivent pleinement dans un contexte tertiaire et s'accordent avec

Les formations tertiaires à l'enseignement

Cyril Petitpierre

le fait que les HEP ont une place particulière dans le paysage des hautes écoles en Suisse, une place qu'il est encore nécessaire de mieux affirmer. En formalisant et en présentant ces orientations, j'espère avoir contribué à enrichir un débat dans lequel il me semble que l'on a parfois tendance à oublier l'essentiel : la finalité des formations à l'enseignement est bien de doter les enseignants débutants des compétences les mieux adaptées à l'exercice de leur profession !

Remerciements

Je tiens à remercier mes collègues formatrices et formateurs de leurs apports à la formation et à son développement. Un merci tout particulier à Alexia Stumpf et à Paul-André Garesus pour leur relecture critique de ce texte. ◊

Références bibliographiques

Akkari, A. (2004). Les réformes de la formation initiale des enseignants en Suisse: entre contraintes institutionnelles et préparation pour un métier nouveau. *Formation et Profession*, 10 (1), 32-36.

Ambühl, H. (2010). Formation des enseignantes et enseignants: Où en est-on des objectifs de la tertiarisation? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Ed.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants* (Études + Rapports 30B, pp. 14-22), Berne: CDIP.

Claude, A. & Rhy, H. (2008). *Évaluation et qualité de l'école* (Études + Rapports 28B), Berne: CDIP.

Criblez, L. (2010). *La réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse depuis 1990: processus, premier bilan et desiderata*. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Ed.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants*. (Études + Rapports 30B, pp. 23-60), Berne: CDIP.

Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant: parcours et formation*. Paris: Arman Colin.

Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro et J.-M. De Ketele (Ed.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 7-16), Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Marcel, J.-F. & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Coriveau et al. (Ed.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 13-29), Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante: Modalités de construction en formation* (pp. 11-18). Rennes: PUR.

Perréard Vité, A. & Vanhulle, S. (2007). Les défis de l'alternance dans la formation des enseignants. *Éducateur* 13, 34-36.

Stumpf, A. & Maia, J.-S. (2013). La qualité de la formation: un enjeu prioritaire. Le point de vue de la formation secondaire. *Enjeux pédagogiques* 22, 28.

Formation des enseignants: encore quelques défis!

« Un Master pour enseigner en classe primaire? Vous n'y pensez pas! Pourquoi allonger sans cesse la durée de la formation? Ce serait presque aussi long que pour des médecins! C'est déjà beaucoup trop long pour les secondaires! Et puis qui paierait ça? On n'aurait plus assez de candidats! » La polémique autour de la durée de la formation des enseignants n'est que l'une de celles qui secouent sans cesse le système de formation. Elle illustre bien l'ambition des uns pour valoriser cette profession et la maigre reconnaissance de la part des autres dont elle est l'objet.

Former des enseignants, c'est d'abord se heurter à cet obstacle de taille: former à un métier en mal de reconnaissance sociale, voire même former à une profession qui ne se reconnaît pas elle-même. Les enseignants n'en sont pas toujours les meilleurs défenseurs: combien se présentent d'abord comme biologiste, historien ou artiste? Malgré ce contexte peu favorable, les acteurs de la formation des enseignants sont le plus souvent des passionnés qui s'investissent sans compter, re-questionnent sans cesse leurs cours, multiplient les visites et les formations continues « dans le terrain », trouvent du temps pour reprendre des résultats de recherche et en tirer une publication, construisent un projet en collaboration avec des collègues praticiens et/ou scientifiques et « se bagarrent » pour que la formation soit la plus pertinente possible.

Il y a plus de vingt ans, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 1993) décidait de promouvoir la formation des enseignants au niveau tertiaire. Le renforcement de l'attractivité de la profession et l'amélioration de son image dans le public figuraient parmi les objectifs de cette réforme, mise en œuvre par la création des hautes écoles pédagogiques (HEP). Comme le démontrent les statistiques (CSRE, 2014), le premier de ces objectifs est atteint: les effectifs des candidats

ne cessent d'augmenter. Paradoxalement, rien ne permet de garantir qu'il en soit de même du second objectif: s'ils sont plus nombreux à se former, les diplômés des HEP peinent à être fiers du diplôme obtenu et à défendre clairement la qualité de leur cursus. Pourtant, tous trouvent rapidement un emploi dans l'enseignement. Pourtant, leurs employeurs disent leur satisfaction face aux compétences professionnelles dont les jeunes diplômés font preuve. Pourtant, nombre de diplômés HEP occupent déjà des postes à responsabilité. Pourtant, plusieurs ont poursuivi leurs études et sont devenus des chercheurs pointus en sciences de l'éducation. Sans doute faudrait-il, comme le suggérait bêtement l'éditorial d'un quotidien au printemps 2015, que les HEP pratiquent une sélection draconienne en fin de première année pour que les « survivants » soient enfin aussi fiers de leurs études que le sont des ingénieurs...

D'autres pistes de travail plus constructives existent heureusement. Image de la formation des enseignants, qualité de celle-ci et reconnaissance sociale de la profession enseignante sont trois problématiques très liées. Elles méritent la poursuite des efforts déjà accomplis depuis quinze ans par les hautes écoles pédagogiques: ces dernières ont beaucoup travaillé à la mise en œuvre de structures de pilotage et de formation propres à les inscrire dans le paysage de la formation tertiaire. Elles ont également développé leurs activités de production de savoirs, axe complètement nouveau pour la plupart d'entre elles. Les structures de formation, placées sous la surveillance de la CDIP, sont pour la plupart en place. L'échéance de l'accréditation institutionnelle, voulue par la Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles (LEHE), va impliquer la consolidation des structures de pilotage et l'affermissement des activités de recherche. Ces dispositifs nationaux d'assurance qualité sont des composantes nécessaires de la qualité de la formation des enseignants et de son image. Ils ne doivent cependant pas constituer un aboutissement, mais seulement une étape.

Pour assumer leur statut de haute école, pour le distinguer de celui d'une école professionnelle, il importe que les HEP garantissent non seulement la qualité

Les formations tertiaires à l'enseignement

Cyril Petitpierre

scientifique et la pertinence professionnelle de leurs activités, mais aussi qu'elles fassent autorité dans leur champ, qu'elles affirment et fondent leur position. Prises au cœur de champs de tensions permanentes, entre art et science, entre idéal politique et réalité sociale, entre local et international, entre universités et établissements scolaires, entre durée des études et fortes attentes, entre besoins des individus et nécessités du système, les institutions en charge de la formation des enseignants doivent parvenir à tracer une ligne claire et ambitieuse afin de permettre aux enseignants d'assumer la lourde responsabilité qui est la leur, au cœur de l'existence même de la démocratie.

Cela implique pour commencer, c'est la première des pistes de travail évoquées plus haut, que ces institutions développent la capacité à penser elle-même leur finalité, leur rôle social et à le mettre en débat, à définir la stratégie de leur développement, à obtenir les ressources dont elles ont besoin à cet effet et à garantir l'efficacité de leur utilisation. Parmi ces ressources, la contribution à la formation de la relève du personnel d'enseignement et de recherche des hautes écoles importe particulièrement.

Derrière les termes de « qualité scientifique et pertinence professionnelle » cités plus haut, se cache une gageure complexe. Les HEP, grâce au potentiel de leur positionnement, sont sans doute les mieux à même de relever ce pari. C'est la deuxième piste de travail. Aujourd'hui, la formation des enseignants hésite encore sur sa conception: la méthodologie applicationniste est honnie, le compagnonnage est dépassé, mais ont-ils disparu des pratiques de formation? Les modèles universitaires nous inspirent, mais ne peuvent pas être systématiquement repris, même si l'on cite en exemple certains modèles pédagogiques adoptés par les études en médecine.

Avec une forte part de stage, la formation des enseignants est à coup sûr attractive, mais cette spécificité est-elle pleinement exploitée? Les formateurs HEP et les formateurs en établissement scolaire se mettent souvent en concurrence, reconnaissent difficilement la valeur complémentaire de leurs contributions, ne savent pas toujours qu'en faire, voire la

nient carrément. Une clarification de leurs apports respectifs, de leur articulation dans le développement des compétences de l'étudiant, et surtout de leurs modalités de collaboration, sont au cœur d'une solide conception de la formation des enseignants. Celle-ci devrait permettre aux uns de viser la maîtrise de robustes concepts didactiques et pédagogiques, des apports de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie et de la technologie nécessaires à l'enseignement. Aux autres, les praticiens formateurs, devrait revenir la responsabilité d'assumer un accompagnement dans la gestion quotidienne des apprentissages, dans la gestion du groupe et des relations humaines multiples et dans la compréhension du monde professionnel de l'enseignement et de ses règles. Enfin, ensemble, ils devraient permettre à l'étudiant de tirer parti des expériences vécues ou observées, de les analyser à l'aide des concepts acquis en vue d'optimiser les apprentissages des élèves, d'apprendre à résoudre les problèmes qui se posent à l'aide des ressources disponibles, et de travailler sur son propre développement professionnel.

La qualité de la formation des enseignants se joue dans une optimisation de l'alternance entre les acteurs HEP et les acteurs « de terrain », mais elle se joue aussi dans une articulation étroite entre enseignement et recherche. C'est la troisième piste de travail pour améliorer la qualité des formations à l'enseignement et son image. Pourtant, les cours portant sur la recherche en éducation figurent régulièrement parmi ceux qui intéressent le moins les étudiants en enseignement. Malgré la complexité des situations auxquelles ils doivent faire face, les enseignants semblent encore ne recourir que rarement à la recherche pour trouver des solutions. En rester à ce constat, c'est renoncer au projet de tertiarisation de la formation des enseignants, à la raison d'être d'une *haute école* pédagogique; *university of teacher education* en version anglaise. C'est un travail de longue haleine, qu'il importe de poursuivre de manière déterminée.

Cette articulation étroite de la formation à des activités de recherche ne vise pas à faire des futurs enseignants eux-mêmes des chercheurs, mais des consommateurs avertis des produits de la recherche. Ces derniers

devraient permettre à chaque enseignant de prendre les meilleures décisions possibles dans le contexte éminemment complexe de son activité quotidienne. À ce jour et à notre connaissance, nos étudiants bénéficient généralement d'une initiation à la consommation de la recherche, mais ils n'en sont pas des consommateurs actifs et avertis. Cela suppose non seulement une formation structurée à la résolution de problèmes s'appuyant sur la recherche, mais aussi une recherche orientée vers les problèmes auxquels les enseignants font face. Cette troisième piste de travail implique en particulier d'achever la transformation d'un corps de formateurs en un corps de formateurs-chercheurs, en principe tous impliqués, à des degrés divers, dans des activités de recherche et organisés notamment en équipes de recherche.

La quatrième piste de travail touche autant la qualité de la formation, que son image et celle de la profession enseignante. Alors que la technologie a profondément modifié nos vies quotidiennes et l'essentiel des activités professionnelles depuis trente ans, l'enseignement paraît se tenir prudemment à l'écart de cette transformation, ne pas trop s'y risquer de peur d'y perdre son âme. Certes, quelques supports électroniques sont venus compléter des manuels, les tableaux interactifs commencent à remplacer les tableaux noirs dans les bâtiments scolaires les mieux équipés et le courriel paraît avoir remplacé les casiers dans les échanges quotidiens. Mais la formation en enseignement s'est-elle donnée les moyens de prendre la mesure et d'anticiper ce qui attend les futurs enseignants? Les MOOCs vont-ils complètement s'imposer, changer la pédagogie, exiger une didactique complètement repensée? Aujourd'hui, ce sont les universités technologiques qui dictent le rythme en matière de pédagogie technologique (ou de technologie pédagogique?). Allons-nous leur confier la formation des enseignants faute d'avoir su identifier ou développer et faire connaître les solutions technologiques les plus pertinentes pour l'enseignement? L'organisation actuelle de l'école publique est économiquement très robuste (regroupement des élèves en grands groupes d'apprentissage, facilitant leur socialisation et leur surveillance, octroi de diplômes qualifiants,...) mais ne doit pas nous leurrer. L'exercice de la profession

Les formations tertiaires à l'enseignement

Cyril Petitpierre

d'enseignant va certainement beaucoup évoluer au cours de la carrière de nos jeunes diplômés. Pour qu'ils soient reconnus comme les professionnels de l'apprentissage, leur formation doit en faire des spécialistes lucides et proactifs de l'évolution technologique.

La poursuite des travaux sur la qualité de la formation des enseignants ne doit pas nous faire oublier la valorisation de son image. C'est la cinquième piste de travail. Objet de nombreux poncifs, de traits humoristiques cinglants, le métier d'enseignant est pour partie méconnu, notamment parce qu'il ne paraît pas intéressant de dépasser l'image qu'on en garde de son expérience d'élève. Nombre de personnes ne jugent d'ailleurs pas vraiment nécessaire de s'y former. En effet, une certaine forme d'autorité et le recours à l'enseignement « prêt à l'emploi » délivré par quelques manuels peuvent suffire pour « tenir » une classe. Complétées par la passion pour certains thèmes et de bonnes capacités relationnelles, ces compétences peuvent même parfois conduire à faire passer celui qui n'est pas formé pour un « bon enseignant ». Dès lors, à quoi bon (se) former? Cette question insidieuse pourrait faire oublier l'étendue de la responsabilité qui est celle de l'enseignant: former les citoyens de demain, pousser les apprentissages de chacun le plus loin possible, lui permettre un développement intellectuel et personnel le plus avancé possible afin qu'il puisse contribuer le mieux possible à la société dans laquelle il vivra. Une telle ambition exige à coup sûr de solides compétences professionnelles, déjà mises en évidence par Perrenoud (1994), mais très insuffisamment valorisées. Transformer en une ambition personnelle ce qui est souvent perçu comme un « plan B » par les gymnasiens ou les étudiants les plus performants; dévoiler aux yeux du public les facettes les plus magnifiques du métier d'enseignant, sa complexité passionnante, son renouvellement constant au contact des mutations sociales et des savoirs disciplinaires eux-mêmes en évolution, l'autonomie directement liée à la responsabilité qu'il confère, son important potentiel de développement, notamment technologique, constituent des défis qui doivent être relevés par les HEP, avec leurs partenaires, employeurs et associations professionnelles.

Nécessairement inscrite dans un processus d'amélioration continue, la formation des enseignants est toujours perfectible. Elle doit sans cesse s'adapter à l'évolution sociale, scientifique, mais aussi politique. En Suisse, elle a été l'objet de transformations structurelles importantes au cours des quinze dernières années. Afin de consolider son institution, il importe que celles et ceux qui en ont la charge se concentrent désormais sur l'approfondissement de sa qualité et l'amélioration de son image. Nous avons lancé dans les lignes qui précèdent quelques pistes: définition autonome des fondements de la formation, conception optimisant l'alternance comme principe de formation, utilisation de la recherche comme ressource professionnelle, anticipation de l'évolution technologique, valorisation d'une profession passionnante. Ces chantiers peuvent paraître démesurés. Ils sont ambitieux, nécessitent de l'audace, de la constance et de la persévérance. Ils impliquent surtout l'effort collectif d'un réseau d'institutions dont les membres renforcent leur capacité à prendre en charge collégialement et à surmonter par eux-mêmes, avec l'appui de leurs autorités de tutelle, les défis de la formation des enseignants de ce pays, qui ne relèvent pas seulement de la durée de la formation. ◇

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne: CDIP.

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

Perrenoud, Ph. (1994). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Publicités

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE



Recherches

Rapport de recherche

Mise en place du PER en Sciences de la nature dans l'espace BEJUNE

NOUVEAUTÉ
10.00 CHF

www.hep-bejune.ch/boutique/collection-recherches/rapports-de-recherche

Neuf raisons de ne pas former les enseignants, et une dixième de ne pas renoncer pour autant¹

Le titre de ce texte est bien sûr une provocation. Nous sommes formateurs d'enseignants¹; cette revue est publiée par une institution de formation des enseignants: avouons que nous serions contrariés si notre gagne-pain disparaissait soudainement. On peut donc s'étonner de nous voir scier la branche qui devrait nous tenir à cœur le reste du temps, et qui nous nourrit en passant. Mais justement, les formations en haute école sont partout devant cette difficulté: thématiser un objet qu'on peut toujours les suspecter de vouloir en même temps justifier; affirmer la complexité du métier d'instruire, et conclure sans surprise en faveur d'une formation professionnelle conséquente, donc elle-même complexe, savante, réflexive, académisée, tertiarisée, longue, coûteuse... et assumée par ceux-là même qui ont su forger ce plaidoyer.

Une telle cohérence dans le propos pourrait être mise au crédit des sciences de l'éducation, mais elle peut aussi alimenter le soupçon de collusion entre la recherche pédagogique et l'intérêt stratégique de ceux qui la font. Au plan politique, le populisme flirte volontiers avec l'anti-intellectualisme: il dénonce les « bluffeurs prétentieux » qui vivraient au dépend de la masse silencieuse des petites gens (Mazzoleni, 2003, p. 70). Mais ce reproche peut trouver le renfort de la sociologie critique, lorsque celle-ci constate par exemple que « la bonne foi et les intentions sincères ne servent parfois qu'à (se) dissimuler les effets réels de l'action » et que les « préoccupations apparentes » des formateurs peuvent faire écran à leurs « intérêts véritables », conscients ou inconscients (Hutmacher, 1993, pp. 139-140). Finalement, les instituts de formation semblent condamnés à jouer le double rôle (sinon le double jeu) de juge et de partie: ils plaident pour de solides études dont ils revendiquent en même temps l'organisation. Comment peuvent-ils assumer ce paradoxe parfois déconcertant ?

Une première issue consisterait à suivre Bourdieu (2001, p. 173), à « prendre la science pour objet », donc à « objectiver les sujets de l'objectivation ». Mais les formateurs devraient, pour cela, se mettre eux-mêmes en question, sans forcément nouer de lien avec les préoccupations des autres à leur propos. Trop faire « la science de la science » (*ibid.*) pourrait même apparaître comme le comble du narcissisme et de l'enfermement. Nous voulons donc tester ici une objectivation intermédiaire, ne thématisant ni le travail des enseignants, ni celui de leurs formateurs, mais le *débat* entre partisans et adversaires des formations telles qu'elles s'opèrent actuellement. Comment s'énoncent, sur la place publique, les raisons de *ne pas former* les enseignants? Dans ce que nous lisons dans la presse, entendons autour de nous, déplorons en privé ou contestons sur les estrades, quels sont les arguments les plus insistants, et que nous disent-ils peut-être d'important ?

Bien entendu, l'enjeu n'oppose pas deux camps hermétiques: l'un qui serait *pour*, l'autre qui serait *contre* n'importe quelle formation. Si la

quantité des études est invitée à s'accroître ou à se réduire à l'occasion, c'est toujours au motif que leur *qualité* en sera, par ce biais, un tant soit peu augmentée. Et c'est bien à ce profit-là que nous pensons: quels facteurs qualitatifs plaident-ils *de facto* pour une formation *plus rapide*, des études *plus courtes*, une responsabilité *précoce*, plus de stages et *moins* de recherche, plus de pratique et *moins* de théorie, plus d'action et moins de délibération? Le débat se déplace ici d'un cran: il porte moins sur la simple durée du noviciat que sur l'utilité ou l'inanité de s'extraire du travail à faire pour s'y préparer en dehors des urgences de l'action, *via* des cours, des séminaires, des lectures, des travaux écrits ou des mémoires qui peuvent alterner avec les expériences pratiques, oui, mais toujours plus ou moins longuement et plus ou moins

fréquemment. Voyons donc les raisons qui militeraient moins pour l'abolition du temps de l'apprentissage en tant que tel que pour un apprentissage immédiat et par immersion; moins pour la brièveté des études que contre le temps excessif qu'elles concèderaient à la prise de distance et à la réflexivité (Rosa,

2012). Nous passerons en revue au moins neuf facteurs, qui vont du statut symbolique du savoir à sa rémunération matérielle par la société.

1. Recevoir ou donner des leçons ?

« Ceux qui n'y arrivent pas enseignent... » dit la sagesse juive. « Et ceux qui ne savent pas enseigner enseignent aux enseignants » ajoute-t-on parfois ironiquement. Le premier argument est radical: si un professeur est payé pour donner des leçons, lui demander d'en recevoir est une contradiction. On peut bien vouloir « éduquer les éducateurs », « former les formateurs » ou « professer aux professeurs »: vient un moment où quelqu'un sait ce que l'autre ignore, et où c'est lui qui devrait parler pendant qu'on l'écoute en se fiant à son autorité (Milner, 1984). Si ce dénivelé fonctionnel n'est pas assumé, c'est l'existence même de l'enseignement qui est menacée.

Dans tous les domaines, le savant (ou le sachant) instruit l'ignorant. Les parents disent à leurs enfants comment s'appellent leurs grands-parents. Le garagiste montre à son client où s'est rompu le joint de cardan. Le chirurgien explique à l'interne comment suturer un intestin. Le professeur de biologie instruit ses élèves du fonctionnement du cœur humain. Vouloir former un enseignant, c'est prétendre lui dire ce qu'il devrait savoir, ce qui le transforme du coup en élève et ne peut donc pas durer bien longtemps. Les médecins, les mécaniciens et même les parents d'élèves peuvent certes devoir suivre des cours pour apprendre à devenir compétents. Mais justement parce qu'ils ne sont pas des enseignants. Si les cours suivis sont vraiment des cours, ils seront donnés par des professeurs. Et si celui qui donne son cours doit lui-même en prendre auparavant, où s'arrêtera, « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006), l'abîme de l'apprentissage universel et permanent ?

« Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée, disait déjà Descartes »

Les formations tertiaires à l'enseignement

Olivier Maulini et Andreea Capitanescu Benetti

2. Une attribution externe de responsabilité

Ce serait simple si les élèves apprenaient tous et tout le temps par le pouvoir transcendantal de l'enseignant. L'instruction a pourtant ses ratés.

La transmission n'opère pas par décret. Le maître a bien dit ce qui serait à comprendre, mais une partie de la classe ne l'a pas saisi, n'a pas su, pas pu ou pas voulu le comprendre, ce qui met en échec l'enseignement. À qui la faute, en l'occurrence? (Gayet, 1999) Si c'est celle du professeur, il a peut-être besoin d'un perfectionnement. Mais si c'est celle de ses élèves, de leurs capacités, de leurs talents, de leurs conditions de vie, de celles de leurs parents, de la société, d'Internet, de la télévision ou des jeux vidéos...? Le procès se renverse, et le professeur n'est plus le responsable mais la victime de la désillusion.

« À chacun son métier... » peut devenir la maxime dont prudemment se revendiquer. Si l'attribution causale est *interne*, l'école et les maîtres doivent pratiquer l'introspection et se remettre en question. Mais si elle est *externe*, le problème peut être renvoyé hors de l'institution, vers d'autres professions (Gosling, 1992). Former des élèves bien prédisposés demande un peu de culture, de bon sens et de fermeté. Mais les 10 % les moins malléables usent 90 % des efforts et de l'expertise déployés. Si l'essentiel des blocages constatés paraît d'ordre pédagogique ou didactique, une formation pointue dans ces registres sera la solution à privilégier. Mais si l'interprétation penche vers de critères médicaux (troubles psychiques, carences affectives, dérèglements métaboliques)? Les métiers de la santé et de la pharmacie seront davantage sollicités. Et si elle bascule au contraire vers des facteurs moraux (paresse, indiscipline, provocation)? Elle se tournera vers des mesures punitives, les forces de police, voire les tribunaux. Dans les deux cas, l'enseignement sera hors de cause, donc dispensé de s'interroger plus avant. Position confortable, mais aussi déqualifiante: l'instituteur aura peu de compétences et peu de formation, là où le pédiatre et le juge pour enfants continueront de faire de longues études pour résoudre des problèmes de plus haut niveau.

3. Des qualités qui ne s'apprennent pas

Cette lecture peut sembler cynique, mais elle s'appuie sur des faits: médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014), moralisation de la sélection (Ogien, 2013) et dénigrement de la pédagogie (Meirieu, 2007) ne sont pas par hasard des phénomènes concomitants. Dans nos démocraties avancées mais aussi angoissées, en proie au doute et sous pression de la dispute et de la compétition entre égaux, le temps d'apprendre à l'abri du monde est de plus en plus compté. La clôture scolaire est fragilisée. La quête de solutions rapides met les deux contentions – chimique et carcérale – en position de gagner en légitimité. L'ampleur de tels défis pourrait militer pour le renforcement de la formation des enseignants. Mais elle incite aussi à la pensée magique, à la nostalgie d'une parole magistrale toute-puissante, d'avant le désenchantement du monde et sa sécularisation.

L'âge d'or de l'école paisible serait aussi celui du maître inspiré. Capable de fasciner ses élèves par sa passion du savoir, son sens du devoir, son charisme naturel, ses dons pour l'exposé magistral et l'art de diriger. Ce maître a la vocation, il est transcendé par une force mystérieuse,

analogue à celle du pasteur ou du prêtre auxquels il a historiquement succédé. « N'est pas Mozart qui veut... », dira-t-on pour résumer. Si l'enseignement est un art, l'enseignant a un rôle, mais un rôle lui-même inenseignable, auquel il faut se résigner. L'homme naît avec ou sans certaines qualités. Il les développe peut-être dans l'enfance, au contact d'adultes qui savent les valoriser. Mais plus les études viennent tard, plus tout est déjà joué. Voilà un motif de ne pas traîner.

4. Un apprentissage, peut-être, mais sur le tas

Élargir ce raisonnement peut amener une concession, mais toute relative puisqu'elle superpose travail et formation. Comme « c'est en forgeant qu'on devient forgeron... », on peut certes apprendre le métier d'instruire, mais d'abord (voire seulement) en l'exerçant. Dans les débats sur la durée de la formation des enseignants, les partisans de l'allongement comparent les tâches à réaliser à celles des médecins, des juristes ou des ingénieurs, leurs adversaires à la conduite d'une automobile ou à la nage en piscine (Maulini & Meyer, 2015). D'un côté, la recherche d'expertise et le paradigme de la professionnalisation, de l'autre une référence à des pratiques sociales universelles et exercées (sans permis spécial) en privé. Un pilote d'avion ou un champion de natation ont certes besoin d'une formation de haut niveau, mais c'est au conducteur ou au nageur amateur que les métaphores font allusion.

Dans la sphère publique, mais aussi dans l'école, beaucoup affirment que la pédagogie s'apprend sur le tas, par l'expérience, par tâtonnement, dans le contact quotidien avec les élèves et les programmes, en se confrontant directement aux situations de travail telles qu'elles se présentent au novice. Si l'enseignement est une pratique en soi pré-réflexive, intuitive, composée de gestes et de routines à répéter, les savoirs académiques n'ont pas grand-chose à lui apporter. S'ils sont valables, ils sont déjà dans les manuels. Et s'ils n'y sont pas, pourquoi s'en encombrer? Les savoirs savants peuvent servir à des professions chargées de résoudre des problèmes complexes et singuliers (Perrenoud, 1994). Qu'apportent-ils à un artisan qui n'a besoin que de bons outils et, au mieux, d'un maître-compagnon le surveillant d'un œil et le guidant d'une main sur le chantier?

5. Une autarcie gage d'autorité

« Charbonnier est maître chez soi... »: voilà qui confirme la logique du ferronnier. Travailler peut s'apprendre en travaillant, d'autant mieux qu'on est encadré par un ou des collègues chevronnés. Maîtres-formateurs, maîtres d'apprentissage, maîtres de stage, praticiens-formateurs, formateurs de terrain, coaches, tuteurs, etc.: toutes ces fonctions peuvent contribuer à transmettre et à reproduire les savoirs, les valeurs, la culture d'une profession. À la limite, elles le font d'autant mieux que les échanges s'opèrent en vase clos. Tout ce qui vient du dehors peut apporter du nouveau, mais en laissant justement entendre que le savoir-faire du groupe date un peu et a besoin de renouvellement.

Se former entre soi, en autarcie, a quelque chose de noble et de séduisant. Les médecins (encore eux) ne se forment-ils pas en faculté de médecine, tout simplement? Oui, sauf que leurs facultés empruntent à la biologie, à la génétique, à la chimie, à la pharmacie, à la physique, à l'histoire ou encore au droit pour former de vrais spécialistes, pas juste les

Les formations tertiaires à l'enseignement

Olivier Maulini et Andreea Capitanescu Benetti

sorciers ou les rebouteux d'antan (Perez, 2015). En formation des maîtres, les travaux sur le contrat didactique, les savoirs enseignés, les inégalités d'apprentissage, l'échec scolaire, l'effet-maître, la relation éducative, les ressorts inconscients et parfois inavouables de l'action, sont peut-être utiles pour gagner en compétence et en lucidité, mais ils jettent une lumière parfois crue sur la part d'ombre des pratiques héritées. Cela peut démystifier quelques idéaux, et donner le sentiment d'affaiblir une école que certains de ses émules préféreraient « sanctuariser » (Finkielkraut, 2007).

6. Un sens pratique synonyme de sérénité

La déstabilisation collective peut aussi toucher chaque individu isolé. Plus la formation est académique, méthodique, sceptique, plus elle prend du temps sur l'action, mais plus aussi elle risque de la paralyser en la remettant (trop) en question. Les chercheurs tiennent à la fonction critique de la recherche : c'est bien, mais alors comment peuvent-ils être pragmatiques en même temps, produire des solutions et pas seulement des doutes, des problèmes et des débats intéressants ?

« Trop de paroles tuent l'action... » : cette fois, le proverbe est chinois, mais il dit justement l'essentiel en peu de mots. Quel que soit le métier exercé, le sens pratique a ceci d'efficace qu'il rime en général avec sérénité. Si un obstacle survient, il faut certes le dépasser, ce qui peut causer des troubles et de l'inconfort. Mais pourquoi vouloir s'en créer tant que le travail ordinaire suit son cours et que rien ne vient le troubler ? La plupart des formations d'enseignants mettent la réflexivité, le travail sur soi, le doute méthodique et l'autocritique à la base de leurs référentiels des compétences (Cifali, 1994). Elles organisent des séminaires d'éthique où l'on se demande si le maître a le droit ou non de confisquer un jouet, d'interroger un élève distrait ou de rire d'un collègue... Cogiter, c'est bien, mais ne serait-ce pas à trop le faire que certains enseignants n'osent plus enseigner ? (Boimare, 2012) Trop de réflexivité tue la réflexion si la formation consiste à « couper les cheveux en quatre », « tourner en rond » ou « se prendre la tête » pour un oui ou pour un non. Les sciences humaines sont peut-être recommandées pour théoriser la complexité, mais à quoi servent leurs constructions savantes si elles tuent du même coup toute spontanéité, tout engagement et prise de risque combinés ?

7. Moins de formation, plus d'évaluation ?

Désenchanter la pratique vaudrait la peine si elle y gagnait en force et en efficacité. Mais soit le relativisme prévaut, et personne ne sait à quel saint se vouer ; soit une doctrine s'impose (le constructivisme ?) et c'est la « liberté pédagogique » qui est brimée (Kambouchner, 2007). Ne sous-estimons pas cette tension, car aucune formation n'y échappe, surtout pas à notre époque friande, d'une part de « qualité totale » et de « risque zéro », d'autre part de « respect des consciences » et de « principe de précaution ». Aujourd'hui, tout peut se discuter, y compris l'idée même d'une formation certifiée : comment couper court aux controverses, sortir du bavardage et faire preuve d'efficacité ?



« La peur du gendarme est le début de la sagesse... » dit-on à ce propos. Pourquoi ne pas revenir aux fondamentaux en se passant de discussions ? Comme ont tendance à le faire (plus que nous) les anglo-saxons, ne devrions-nous pas moins former les maîtres et davantage les évaluer, donc les sélectionner, les rémunérer et renouveler leurs contrats en fonction de leurs performances au travail plutôt que de leur réussite à des examens contestables parce que décontextualisés ? (Malet, 2015) Si les meilleures pratiques sont scientifiquement établies, il suffira de les prescrire en permanence et avec précision, d'en vérifier l'application et de sanctionner les déviations constatées. Si c'est trop compliqué, allons droit au but, mesurons l'impact de chaque enseignant, gardons les meilleurs et licencions les moins bons. Qu'est-ce qu'un bon enseignant, demandera-t-on ? Cette question ne se poserait plus – c'est l'astuce – dès lors que les chiffres parleraient d'eux-mêmes et auraient valeur de démonstration (Felouzis & Hanhart, 2011).

8. Moins d'études, plus de proximité

L'avantage des chiffres, c'est qu'ils semblent en effet couper court aux mots (Desrosières, 2014). Ils évitent de trop tergiverser, de s'épuiser en discours, de donner le beau rôle à ceux qui savent, faute de faire au mieux, au moins enchaîner les arguties avec un air avantageux. Former des enseignants capables d'analyser leurs pratiques, d'en rendre compte au besoin, de commenter leurs activités, de les comparer à d'autres, de critiquer les réformes scolaires et/ou l'ordre existant, c'est former des causeurs, pas des travailleurs scrupuleux ; c'est préparer des « incapables prétentieux » (Isambert-Jamati, 1985) là où de modestes et industrieux hussards noirs vaudraient mieux.

« L'arrogance précède la ruine... » : voilà comment la sagesse populaire met en garde les vaniteux. Être proche du peuple, c'est d'abord et surtout ne pas se croire supérieur aux gens, ne pas les prendre de haut. C'est aussi ne pas « planer », ne pas confondre la réalité du terrain avec des idéaux plus ou moins « fumeux », balayés au gré des vents. C'est parler simplement, sans affectation, sans jargon, sans une tartufferie qui se retournera tôt ou tard contre le précheur en surplomb. À quoi bon être expert si l'on n'a pas les pieds sur terre, donc de quoi convaincre autrui du fait que nous le respectons, que nous le comprenons, voire que nous partageons une part de sa condition ? Le paradoxe, bien sûr, c'est que le professeur d'aujourd'hui ne peut imposer son savoir qu'en ralliant en même temps son auditoire. C'est une contradiction que l'on peut déplorer, mais qui explique que les approximations puissent s'emparer de la question scolaire pour à la fois s'en indigner et chercher à la simplifier.

9. Un investissement sans rendement attesté ?

Les syndicats d'enseignants disent souvent que fermer une école, c'est prendre le risque d'ouvrir une prison. Manière abrupte de signifier que l'éducation est un investissement : plus les populations sont scolarisées, moins elles sont menacées par les inégalités, l'exclusion, l'ignorance et la brutalité. Mais en période de récession économique et budgétaire, ce genre de pari coûte cher immédiatement, au nom d'un bénéfice hypothétique et qu'on ne vérifiera que tardivement. « Un tiens, dit-on,

Les formations tertiaires à l'enseignement

Olivier Maulini et Andreea Capitanescu Benetti

vaut mieux que deux tu l'auras... » : difficile, pour des élus mis à l'épreuve tous les quatre ans, de faire le pari du long terme contre la pression du moment.

Or, on sait que la formation professionnelle peut rapporter, mais qu'elle coûte d'abord doublement. Il faut d'une part la financer : bâtir des institutions, payer des formateurs et leur propre formation, sponsoriser les recherches qui produiront des savoirs nouveaux. Il faut d'autre part être conséquent, et rémunérer les diplômés à hauteur de leur qualification : répartie sur des milliers d'enseignants, une progression salariale, même modeste, peut revenir aussi chère que le financement des études elles-mêmes. Les sociétés doivent beaucoup croire aux vertus du savoir pour y investir les ressources d'un État appauvri et/ou sommé d'être efficient. C'est d'autant plus vrai que le profit matériel des études longues est difficile à attester scientifiquement (Darling-Hammond, 2006), et que la légitimité d'un tel profit est en outre loin de convaincre des professionnels de l'éducation contestant volontiers la valeur de l'argent (Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert, & Paquay, 2015).

Conclusion : neuf raisons valent moins qu'une...

« Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée » disait déjà Descartes. C'est forts de cette hypothèse que nous avons brièvement synthétisé ici neuf bonnes raisons de peu, de moins ou de ne pas former les enseignants. En résumant chacune d'elle par un dicton venu de chez nous ou d'ailleurs, nous n'avons pas voulu leur apporter notre approbation (dont elles n'ont que faire), mais illustrer le pouvoir de conviction de la sagesse populaire, du bon sens apparent, des adages à peu de mots. « Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras... » « Trop de paroles tuent l'action... » « C'est en forgeant qu'on devient forgeron... » Que répliquer à de telles évidences ? Peut-être vont-elles vite en besogne, oui, mais quelle force, quelle éloquence, quelle assurance, que d'autorité, finalement ! Ces maximes ont-elles besoin d'être justes pour plaire à l'oreille et séduire l'esprit accessoirement ?

On pourrait répliquer que chacun de ces proverbes a son *alter ego*, le sens commun, ses incohérences et ses hésitations. « Qui ne tente rien n'a rien... » « Agir sans penser, c'est tirer sans viser... » « Faire est facile, comprendre est difficile... ». Autant d'aphorismes qui plaideraient cette fois pour la connaissance et la réflexivité : un praticien a plus de chances de bien faire s'il prend le temps de comprendre pour agir, de se former en faisant le pari d'en profiter. Au plan rhétorique, tout slogan peut s'inverser. Cela ne sert guère la cause de la vérité. Une petite phrase peut certes triompher d'une autre, mais au prix de quelles contorsions ?

Dans les débats actuels sur la formation des enseignants, une frange seulement des praticiens défend résolument un haut niveau de qualification. La majorité reste silencieuse. Les plus sceptiques plaident pour un élagage des études, voire leur suppression (Guibert & Troger, 2012). Une formation, oui, mais en emploi, en remplacement, au feu de l'action, sans attente inutile, sans détour gratuit par les savoirs sur l'enseignement, ceux qui secondarisent le travail au lieu d'aider à le faire immédiatement. Les polémistes ont beau jeu de semer le doute ou la discorde, pour les raisons que nous venons d'évoquer et parce que la profession est elle-même ambivalente et divisée. Moins elle sait collectivement dire ce qu'elle veut, plus elle laisse d'autres en décider.

Moins elle règle ses affaires à l'interne, plus ces affaires sont contrôlées de l'extérieur pour compenser (Maulini & Gather Thurler, 2015). Pas sûr que les compétences de la profession et les apprentissages des élèves en sortent renforcés. Voilà peut-être la seule et dixième raison de ne pas renoncer : ancrer la formation des maîtres dans des savoirs éprouvés et partagés, c'est un gain *possible* d'expertise et d'efficacité, mais c'est, en amont, la condition *nécessaire* de vraies discussions à ce propos. ◇

¹ Texte proposé à la revue *Enjeux pédagogiques* de la Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien d'hommes que de femmes, de formateurs que de formatrices, d'enseignants que d'enseignantes.

Références bibliographiques

- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris: Dunod.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Descartes, R. (1637/1972). *Discours de la méthode*. Paris: Larousse.
- Desrosières, A. (2014). *Prouver et gouverner. Une analyse politique des statistiques publiques*. Paris: La Découverte.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Felouzis, G. & Hanhart, S. (Ed.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck.
- Finkelkraut, A. (Ed.) (2007). *La querelle de l'école*. Paris: Stock.
- Goyet, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris: Syros.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire? Représentations sociales, attribution et rôle d'enseignant*. Paris: PUF.
- Guibert, P. & Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants?* Paris: Armand Colin.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier N° 36). Genève: Service de la recherche sociologique.
- Isambert-Jamati, V. (1985). Les primaires, ces « incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie*, 73, 57-65.
- Kambouchner, D. (Ed.) (2007). *Penser l'éducation aujourd'hui. Revue de métaphysique et de morale*, 4. Paris: PUF.
- Malet, R. (2015). Politiques d'accountability et devenir de la profession enseignante aux Etats-Unis. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1 (1), 27-44.
- Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (Ed.) (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants?* Bruxelles: De Boeck.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris: ESF.
- Mazzoleni, O. (2003). *Nationalisme et populisme en Suisse. La radicalisation de la « nouvelle » UDC*. Lausanne: PPUR.
- Meirieu, Ph. (2007). *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: ESF.
- Milner, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris: Seuil.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris: Grasset.
- Perez, S. (2015). *Histoire des médecins. Artisans et artistes de la santé de l'Antiquité à nos jours*. Paris: Perrin.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris: La Découverte.

Les formations HEP : des effets sur le terrain ?

Les premières HEP de Suisse ont ouvert leurs portes en 2001; les premiers diplômes ont été décernés en 2004. À la fin des années 1990, plus personne – ni les politiques, ni les professionnels, ni les associations d'enseignants – n'envisage de conserver le modèle « École normale ». Très rapidement, après l'ouverture du chantier « Hautes écoles pédagogiques », de manière quasi simultanée et en adéquation avec ce qui se passe à l'international (Hofstetter et al., 2000), les HEP accueillent et forment les futurs enseignants. Les axes essentiels que la HEP Valais, comme d'autres HEP, a développés sont les suivants: *la professionnalisation* (Périsset, sous presse), *l'alternance intégratrice* (Périsset et al., 2006) entre formation en institution et formation sur le terrain avec un accent fort mis sur l'accompagnement par des praticiens formateurs et des superviseurs formés spécifiquement (Périsset, 2009), *la pratique réflexive* (adossée aux sciences de l'éducation, Perrenoud, 2004; Périsset & Buysse, 2008), *le travailler ensemble* (Périsset, 2014).

Sans doute parce que les anciennes Écoles normales ne disposaient pas de service de recherche comme en ont développé les HEP, peut-être aussi parce qu'alors la tendance aux mesures chiffrées n'était pas encore aussi prégnante qu'elle l'est à présent, l'occasion a été manquée de documenter la comparaison des effets des nouvelles formations par rapport à celles qu'elles ont remplacées. À l'heure où certains politiciens suisses souhaitent que la formation des enseignants adopte la même forme duale que celle des « apprentissages » (4 jours/semaine, travail en entreprise plus 1 jour de cours en école professionnelle) – il y aurait un *apprentissage pour être enseignant* comme il y a un *apprentissage pour devenir carrossier*, il convient de se demander si la « réforme HEP » en valait vraiment la peine et en quoi l'effort a porté ses fruits. Les mieux placés pour y répondre nous semblent être les directeurs d'établissements scolaires, eux qui voient au quotidien travailler les nouveaux enseignants issus de la HEP et ceux qui ont « fait » jadis l'École normale, directeurs qui sont en contact permanent avec les parents auxquels la *professionnalité* des enseignants et l'attention que ceux-ci portent à chaque enfant n'échappent pas.

À l'occasion d'entretiens menés avec des directions de centres scolaires qui ont sous leur administration des classes primaires et secondaires, plusieurs éléments saillants sont apparus, qui montrent que oui, la formation HEP a une influence et que cette influence est positive tant du point de vue identitaire que par rapport à la conception du métier qu'ont les nouveaux enseignants.

Un point est particulièrement apprécié par les directions: la facilité avec laquelle les collaborations entre collègues fonctionnent. « *En primaire, la collaboration, on n'a pas besoin de la forcer parce qu'elle est naturelle, ils ont été formés à ça* ». Un autre renchérit: « *Si on se trouve dans un établissement où on a 2/3 des enseignants qui sont sortis de la HEP, on a autre chose. Des gens qui ont appris à collaborer, des gens à qui on n'a pas dû forcer tout ça. Qui sont plus ouverts. Oui, c'est incroyable.* »

Ensuite, les enseignantes et enseignants formés à la HEP ont développé une grande capacité à se remettre en questions, à accepter les questions des collègues et celles du directeur et à s'en saisir comme autant d'appuis pour réfléchir, pour évoluer, pour réguler :

Il y en a qui sont très à l'aise lors des visites qu'on fait avec l'inspecteur, surtout ceux qui ont passé par la HEP parce qu'on sent qu'ils ont l'habitude d'avoir ce genre de discussion. Ceux qui sont passés par la HEP, ils réfléchissent tout le temps à ce qu'ils font, ils se posent des questions, ils le font systématiquement, ils en discutent ouvertement entre eux, sans qu'il y ait une gêne, ils disent j'ai une difficulté ici, ils demandent de l'aide quand ils en ont besoin. Franchement, c'est un plaisir, moi je suis convaincu qu'ils enseignent mieux que ceux qui ont fait l'École normale – c'est dur pour l'ancienne formation, mais franchement, on voit la différence. En primaire, on a beaucoup de nouveaux engagés en 10 ans, presque tous de la HEP, donc il y a une manière de travailler qui a changé. Au niveau pédagogique, ils sont très bien formés à la HEP, ce qui fait que quand je vais les voir enseigner, j'ai l'impression que je peux moins leur apporter, parce que souvent quand je lui propose quelque chose, il l'a déjà essayé, déjà expérimenté, s'est déjà rendu compte que ça ne fonctionnait pas.

Entre collègues, à la récréation, on parle beaucoup « métier » :

En primaire, on parle beaucoup de... comment tu fais, je te passe un document... Même pendant la récréation, ils parlent de leur métier. Ils parlent beaucoup plus de: qu'est-ce que tu as fait dans... dans ton degré l'année passée parce que maintenant je les reprends, ou: j'ai des 4^e, et toi tu as des 3-4^e, comment tu fais passer ça, ou: si j'ai quelque chose je te le donne. On parle beaucoup du métier quoi.

Autre effet, identitaire celui-là: le fait que les formations à l'enseignement au primaire et au secondaire soient regroupées sous le même toit, dans le même bâtiment HEP, avec des cours où les mêmes concepts sont présentés, a des impacts sur la manière qu'ont les enseignants des deux degrés de se parler, de collaborer, de se comprendre, de se respecter :

Au cycle, les nouveaux qu'on a engagés depuis 5-6 ans, ils sont collègues avec les primaires, aussi parce qu'ils passent par la HEP, qu'à la HEP ils croisent des étudiants du primaire, et que tout à coup ils les retrouvent comme collègues ici. Ça prendra du temps, parce que les plus anciens ont encore dans leur tête, « mon école, c'est le cycle » et les plus récalcitrants en primaire, après avoir bien réfléchi, c'est des gens qui ont travaillé à l'époque où il y avait deux écoles, deux directions. Peut-être qu'ils se connaissent seulement parce qu'ils se sont croisés dans les couloirs de la HEP, mais ils viennent de la même école, ils ont suivi la même formation pédagogique. Avant il y avait l'École normale ou l'Uni, il y avait des enseignants qui disaient « mais moi j'ai fait l'uni quand même ». Ce n'est pas aussi net que ça, mais on le ressentait quand même un peu. Maintenant, ils ont tous fait la HEP, ou quasiment tous. Et quand ils commencent à parler d'école, ils se comprennent, alors qu'avant ils ne se comprenaient pas.

Si, jadis, les formations empêchaient la mobilité – une maitresse enfantine n'avait pas le diplôme lui permettant d'enseigner en primaire – et favorisaient de ce fait une certaine hiérarchie au sein même de la profession (*petits enfants, petits problèmes, petit prestige*), la mobilité

Les formations tertiaires à l'enseignement

Danièle Périsset



offerte par la formation généraliste que délivre actuellement la HEP et le fait que des stages soient obligatoires dans tous les degrés de l'école enfantine et de l'école primaire a effacé toute trace de distinction et de (dé) valorisation :

C'est la même formation, des personnes qui ont fait la formation plutôt pour les petits degrés et qui finalement se retrouvent en 6^e HarmoS ou l'inverse. Maintenant, on voit des choix clairs de personnes qui disent « je suis en primaire depuis 4-5 ans, le jour où il y a un poste en enfantine je le prends ». Alors qu'avant, c'était inimaginable. Que quelqu'un d'enfantine veuille travailler en primaire ça a toujours été, mais le contraire, ça n'était pas possible. Maintenant, je dis que c'est un degré, de 1^{er} HarmoS à 8^e HarmoS. Il y en a encore un deux qui ont l'image d'être plus importants parce qu'ils ont les plus grands et puis voilà. Ils arrivent à la retraite ceux-là. Et ça, franchement, c'est un gros plus.

La mauvaise image de la HEP qu'ont certains politiciens – les demandes de changement, d'amélioration, etc. au niveau des plans d'étude notamment ne cessent d'être déposées auprès du Grand Conseil valaisan – interroge les directeurs :

Ce qui me surprend toujours, quand j'entends des remarques négatives à propos de la HEP, c'est que... nous quand on voit les enseignants qui sortent, c'est juste extraordinaire, après la formation elle est peut-être trop longue, elle est peut-être trop courte, elle est peut-être trop tout ce qu'on veut, mais, mais au final, ils ont une excellente formation. Après, ça fait partie du jeu quand on est étudiant de dire c'est trop long, c'est trop compliqué et puis on devrait faire plus court, mais on a ça dans toutes les formations pas seulement là. Par contre quand on a les politiciens qui viennent nous dire la formation elle n'est pas bonne, ce n'est pas vrai. Elle est sûrement perfectible, mais la différence est vraiment très nette, entre ceux qui sont passés par cette formation et les autres.

Dans la revue des enseignants valaisans (*Résonances*) de février 2010, alors que la HEP-VS s'apprête à fêter ses 10 ans d'existence, le chef du service de l'enseignement valaisan fait part d'un peu de scepticisme par rapport au succès de l'institution et à son acceptation par les enseignants sur le terrain.¹ Pour lui, « les formations que la HEP propose, les cours qu'elle met sur pied, les appuis et les conseils qu'elle apporte doivent être reçus

comme une manne attendue, voire désirée. (...) L'école n'est ni une fiction, ni un concept mais une incarnation. Le pari sera gagné lorsque les enseignants valaisans diront « notre École » en parlant de la HEP ».

Les entretiens que nous avons menés avec ces directions d'école l'attestent : la HEP a gagné son pari de renouveler, en Valais, la formation à l'enseignement. Elle a contribué au développement professionnel des enseignants et au rapport qu'ils entretiennent avec leur métier, avec chaque élève et en particulier avec ceux qui sont en difficulté, avec leurs collègues, avec leur hiérarchie. La formation HEP, destinée à accroître le niveau de professionnalité des enseignants, bien que perfectible et qui doit continuer à évoluer, se questionner, s'améliorer, a cependant atteint son but premier : être au service des élèves qui sont confiés aux enseignants formés par ses soins. ◇

¹ Pour une analyse de la difficulté qu'a le politique à entendre le scientifique et le pédagogique, voir : Draelants, H. (2007). *Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique en éducation. Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 59. Louvain-la-Neuve : GIRSEF. Lire aussi : Dubet, F., Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Éducation et sociétés*/2002 (no 9), p. 13-25

Références bibliographiques

- Hofstetter, R., Criblez, L. & Périsset, D. (Ed.). (2000). *La formation des enseignant(e) s : Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang.
- Périsset, D. (sous presse). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation ? Entre sociologie des professions et nouvelles gouvernances : réflexion autour d'un concept polymorphe. In B. Wenzel, V. Lussi & R. Malet (Ed.), *Professionnalisation de la formation des enseignants : des fondements aux retraductions nationales*. Nantes : Presses universitaires.
- Périsset, D. (2014). « Travailler ensemble » en formation à l'enseignement : une obligation productive. *Questions vives*, 21, 97-113.
- Périsset, D. (2009). Former à l'accompagnement en stage et à la supervision pédagogique : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*, XXXVII, 1, 50-67.
- Périsset, D. & Buysse, A. (2008). *La pratique réflexive entre intentions et situations de formation*. Actes du 20^e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse.
- Périsset, D. et al. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple. Les propositions de la HEP-VS. *Actes de la recherche n° 5, HEP-BEJUNE* (pp. 7-22). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, n° 160, septembre, pp. 35-60.

Un outil de réflexivité pour l'enseignement tertiaire et la formation à l'enseignement

Pourquoi une réflexion sur un outil de réflexivité ? Mise en abyme ? Solipsisme ? Ou au contraire volonté de partage ? À mon lecteur de choisir...

Je viens de relire mon premier jet que j'avais soigneusement structuré et peut-être aussi un peu formaté, conformément à la doxa éditoriale de ce genre de publications... Et j'ai l'impression que cela m'empêche de pousser plus loin ma réflexion, autrement dit que cela m'empêche de penser, ce qui est peu paradoxal dans une contribution qui présente un outil d'écriture à penser.

L'enjeu est aussi de donner à penser au lecteur, ce qui est possible si je m'autorise à penser. Pour ce faire, il est loisible que j'adopte une posture auctoriale (Lebrun, 2005), c'est-à-dire d'auteur. Etymologiquement, un auteur est quelqu'un qui s'autorise à écrire ou à faire une production.

Comment avais-je d'abord procédé ? J'avais commencé par présenter l'outil que j'avais modélisé (théorisé, conçu, expérimenté et didactisé), les hypothèses de recherche au fondement, les concepts en jeu, les tenants et aboutissants de l'outil, sa mise en pratique et les retours évaluatifs de leurs acteurs.

Aussi doxal que cela puisse paraître, ma relecture (avec un point de vue distancié de lecteur et non plus d'auteur) me donne envie de tout jeter (non pas de post-partum blues !) car le bébé est vraiment à jeter avec l'eau du bain.

Je décide de tout réécrire (ou mieux récrire ?). Et si je profitais de l'espace éditorial ouvert par une revue pédagogique qui s'intitule-la bien nommée- *Enjeux* pour laisser la parole aux acteurs de l'outil, les étudiants bruntrutains de la volée 1316 du bachelor à l'enseignement primaire car ce sont eux, *in fine*, qui sont le plus à même de me donner à penser ce qui est en jeu dans l'outil du carnet réflexif partagé (désormais CRP). Leurs commentaires critiques me permettent d'analyser l'adéquation ou la distorsion entre ce que je souhaite et ce qu'ils vivent à travers leurs pratiques d'écriture.

Pourquoi le CRP ?

Je vais faire la genèse du CRP, outil d'écriture partagée que j'ai modélisé dès 2010 et que j'ai fait évoluer en fonction des publics d'enseignement et de formation.

Dans le cadre des recherches que j'ai menées en didactique de la littérature, j'ai souhaité constituer la classe de français comme une communauté de lecteurs et d'auteurs en dialogue, afin d'optimiser le développement des compétences liées en lecture et en écriture,

autrement dit l'acculturation écrite (Lebrun, 2014). Quand je parle de compétences, j'englobe le terme d'appétences non dans le sens d'un prérequis motivationnel mais d'une conséquence liée au développement des compétences en jeu. Autrement dit, le plaisir de lire et celui d'écrire ne sont pas des pré-donnés mais des résultantes, des sortes d'endomorphines cognitives.

Dans cette perspective, j'ai modélisé, entre autres, deux outils didactiques, à savoir le journal de lecture dialogué ou cahier culturel partagé et le cahier d'écrivain (Lebrun, 2010). En me fondant sur les thèses des sociologues de l'éducation (Lahire, 2004) et les didacticiens qui ont travaillé sur la dimension du sujet et le rapport à (Barré de Miniac, 2002 ; Langlade et Rouxel, 2004), j'ai élaboré des dispositifs didactiques fondés sur le partage permettant de développer **une posture critique, auctoriale et réflexive**.

Essayons de définir ces trois adjectifs accolés au terme de posture auquel je donne la définition suivante. Une posture est un schème comportemental évolutif lié à la vie relationnelle et intellectuelle. Une posture implique un rapport à un objet et à un environnement et elle est propre au sujet qui la construit, plus ou moins à son insu.

Critique vient du grec *krinein* qui signifie formuler un jugement. Adopter une posture critique suppose donc d'être capable de juger en connaissance de cause, c'est-à-dire avec pertinence. Lorsque nous assistons à un concert ou que visionnons un film, nous formulons un jugement de goût (*cela me touche car... j'aime ou je n'aime pas parce que...*) et de valeur (*cela me fait penser à...*) qui convoque notre bibliothèque personnelle, autrement dit notre réseau de références culturelles. Il en va de même pour la critique d'un texte qu'il soit littéraire ou journalistique. Souvent, les étudiants ont développé des compétences culturelles sur les œuvres contemporaines qui les interpellent mais ils ne pensent pas ou ne s'autorisent pas à les transférer sur d'autres domaines culturels et d'autres œuvres, notamment littéraires et patrimoniales.

La posture auctoriale ou d'auteur est en lien avec la posture critique car pour critiquer au sens précisé supra, il faut s'y autoriser, ce qui correspond à l'étymologie d'auteur, *auctor* en latin.

Enfin **la réflexivité** est un processus transformateur des représentations, des pratiques sociales, des savoirs. Une posture réflexive est relative au retour de la pensée sur elle-même. C'est bien l'image du miroir qui réfléchit.

Si on revient aux origines du concept de réflexivité, on remonte à John Dewey (1968), philosophe et pédagogue américain, qui considère que l'intervention d'un enseignant est/devrait être le fruit d'un processus de réflexion qui puisse lui permettre de justifier, de planifier et de prévoir les conséquences de son action d'enseignement. Plus connu est le

Les formations tertiaires à l'enseignement

Marlène Lebrun

concept du praticien réflexif vulgarisé par Donald A. Schön (1993) dans la lignée des travaux fondateurs de Dewey. De son point de vue de praticien chercheur, Schön constate de fait une rupture entre les savoirs issus de l'expérience professionnelle et ceux issus des connaissances scientifiques. C'est la difficulté de faire un lien entre les deux types de savoirs (le fameux clivage théorie/pratique) et de prendre en compte les savoirs appropriés (beaucoup plus importants que le praticien ne le laisse paraître). John Dewey parlait de l'importance de la continuité de l'expérience professionnelle pour pallier la rupture en question. J'ajoute que c'est d'autant plus important si l'on souhaite que les praticiens aient, non pas des croyances, mais des connaissances.

Ainsi l'analyse réflexive est-elle un processus cognitif continu qui s'apprend et s'exerce non seulement dans le cours de l'action (résolution de problèmes pédagogiques et didactiques en faisant preuve de créativité) et après l'action (capacité de distanciation et posture critique qui alimente la créativité). Les travaux de Schön sont à l'origine de la vogue des communautés professionnelles où les praticiens partagent et échangent leurs pratiques constituées en savoirs d'expériences (cercles de pratiques).

En sciences de l'éducation, de nombreux chercheurs ont travaillé à partir du concept de Schön. L'intégration d'une approche réflexive dans la pratique aide à prendre des décisions plus éclairées et suscite, chez l'enseignant, le souci de s'interroger sur son rôle dans la classe et dans la société. B. Wentzel (2014) prône l'intégration d'une approche réflexive dans la formation à l'enseignement pour que l'enseignant se constitue comme un professionnel - des apprentissages, ajouterait Meirieu.

Serait-ce la finalité du CRP tel que le précise l'étudiant Anthony¹ qui l'a expérimenté pendant un cours de sciences de l'éducation, d'abord à son corps défendant puisqu'il dit préférer le discours oral au discours écrit, puis avec beaucoup d'intérêt:

« J'ai beaucoup aimé l'idée du cahier d'écriture réflexif partagé. D'une part, il m'a permis de pouvoir me situer idéologiquement et politiquement face à mes futurs collègues -ce qui est à mon sens important pour travailler en collaboration avec le corps enseignant que je rejoindrai bientôt- et d'autre part il m'a donné la possibilité d'approfondir mes propres réflexions parfois trop globales sur certaines thématiques. Le fait d'écrire pousse automatiquement à réarranger ses idées pour qu'elles prennent forme et deviennent cohérentes. Etant plus volontiers une personne oralisante, cette méthode de travail m'a aidé à ordonner mes pensées parfois trop chaotiques. »

L'étudiant ajoute que le cours accompagné de l'outil lui a permis de/d'

- connaître l'avis de mes pairs sur les grandes questions que pose et que se pose l'école aujourd'hui;
- approfondir mon bagage de connaissances pour avoir un œil éclairé sur les enjeux de l'actualité scolaire;
- pouvoir prendre position en argumentant avec des références à l'appui.

En tant qu'initiatrice de cet outil d'enseignement, les commentaires d'Anthony me confortent dans les enjeux que j'avais assignés au CRP, à savoir S'AUTORISER À PENSER.

La posture réflexive permet de faire des liens entre l'action quotidienne et la compréhension de son action pour être capable de décrire, d'analyser, de critiquer et d'innover à l'intérieur de sa démarche d'enseignement. Cette posture suppose aussi une posture critique et une posture auctoriale, telles que définies *supra*, qui s'alimentent mutuellement.

Peut-être est-il utile, à ce stade de la réflexion, de décrire les modalités de mise en œuvre de l'outil que le lecteur, qui a eu la patience d'arriver jusqu'ici, a sûrement deviné.

Le CRP: comment ?

Le carnet réflexif est un outil d'écriture heuristique qui permet de construire sa pensée. Le professeur propose une question ouverte (voir annexe 2) et l'étudiant y répond d'emblée en fonction de ses représentations et savoirs déjà-là. Le carnet réflexif est lu par les pairs qui entrent dans le dialogue de la pensée, dans le débat et commentent et/ou questionnent l'auteur. Si la page de gauche est réservée à l'auteur du journal, la page de vis-à-vis, soit de droite est réservée aux pairs. L'utilisation de l'outil est très souple, un peu, beaucoup, pas du tout, et dépend de la dynamique du cours et de l'intérêt d'apprendre à l'étudiant (je devrais dire de l'intérêt d'aider ou accompagner l'étudiant) à construire une réflexion. L'écriture est heuristique au sens où elle est une écriture de travail et de tâtonnement qui n'est pas destinée à être évaluée par l'enseignant. Cet outil d'écriture partagée permet aussi de prendre conscience de l'évolution de ses savoirs et de sa réflexion puisque la question est reprise à différents moments. L'étudiant note toujours la date de son écriture qu'elle soit commentative ou non, cela lui favorise la relecture et l'appréhension de la genèse de son écriture et de l'évolution de sa pensée.

En présentant l'outil aux étudiants, j'ai beaucoup insisté sur la fonction heuristique de l'écriture. Pour débloquer et motiver les étudiants résistants (et assez nombreux à l'être) au début du cours, j'ai précisé que les écrits prenaient la forme de traces, c'est-à-dire de premiers jets dont la forme n'est pas achevée. Le seul critère de réussite est celui de la lisibilité pour favoriser le dialogue et le débat avec les pairs.

La spécificité du CRP réside dans le partage avec les pairs qui commentent, questionnent et entrent dans le débat. C'est ce dialogue pluriel qui force et autorise à penser avec l'écrit et par l'écrit. Fonction heuristique de l'écrit qui est une verbalisation favorisant la distanciation et la découverte de sa propre pensée qui ne préexiste pas au langage en tant que « raison graphique » (Goody: 1979).

Nombre d'étudiants ont perçu la fonction heuristique de l'outil:

« Très intéressant! Au départ, je me suis dit que le carnet était sclérosé et unifiait les pensées. Or, au contraire, c'est un outil évaluatif et progressif! Le plus intéressant n'est peut-être pas sa réflexion! Mais la compréhension des autres réflexions, et d'apporter un regard nouveau sur la thématique. Cet outil collaboratif est un moyen d'échange et de progression des apprentissages. »

« C'est chouette de pouvoir exprimer son opinion et d'avoir des retours de la part des pairs. C'est bien d'avoir du temps en classe pour écrire. »

Les formations tertiaires à l'enseignement

Marlène Lebrun

« Cela m'a appris à échanger, à débattre, à s'opposer dans un contexte en lien avec une réflexion professionnelle. Intéressant de rediriger sa réflexion grâce aux autres.

« J'ai aimé découvrir ce que les autres avaient noté... »

« J'ai adoré le concept. J'ai beaucoup appris à travers les réflexions de mes collègues. »

« J'ai appris que les autres nous apportent énormément. J'ai pu le voir à travers le CRP. »

Deux étudiants sont plus réticents sur la fonction de partage :

« Je trouve qu'on passe beaucoup de temps dessus et que cela n'apporte pas toujours quelque chose car les personnes qui répondent sont quasiment toujours du même avis que nous. Il est difficile d'ajouter de nouvelles idées. »

« Le carnet réflexif est intéressant et apporte du nouveau mais je n'aime pas spécialement que d'autres élèves, collègues lisent; je préfère discuter avec ceux avec qui j'ai des choses à partager et à débattre. Souvent l'avis des collègues était juste une approbation à notre idée (pensée). Rares étaient ceux qui la contredisaient. »

L'importance du dialogue avec les pairs plus ou moins experts est conscientisée et appréciée même si les deux étudiants regrettent le manque de profondeur et de richesse des commentaires et de la controverse. Peut-être cela nécessite-t-il aussi un apprentissage car le dialogue écrit ne va pas de soi.

Trois étudiants auraient aimé consacrer plus de temps en cours à ces moments d'écriture qui permettent de « se remettre en question et mettre ses idées à plat ».

Si 90 % des étudiants ont apprécié l'outil au terme du cours, 10 % ne se le sont pas approprié car ils transfèrent leurs résistances et/ou leurs difficultés à écrire dans un cadre scolaire sur ce nouvel outil qui n'appelle pas d'évaluation sommative, tout au plus auto-formatrice ou formatrice.

« J'ai trouvé très intéressant de se questionner sur ces différents thèmes. Mais j'étais frustrée car j'ai de la peine à m'exprimer par écrit. »

« Je n'ai pas aimé cette pratique. J'ai tendance à faire beaucoup de fautes d'orthographe, donc je n'aimais pas qu'on lise ce que j'écris. »

« J'ai moins aimé le travail dans le CR, car l'écriture spontanée n'est pas mon fort, il me faut du temps pour structurer ce que j'écris, sinon je réalise beaucoup de ratures. »

Perdre encore l'idée du produit fini, sans scorie, sans faute... L'écriture est plus envisagée comme un produit qu'un processus. En l'occurrence, l'étudiant qui sait qu'il sera lu focalise sur la forme comme il est courant de le faire dans l'évaluation de l'écriture scolaire. Il occulte aussi l'enjeu du dialogue d'idées et ne considère qu'une possible évaluation des pairs sur la forme de son écriture, notamment l'orthographe. On est loin d'une conception de l'écriture comme construction de sens.

Avant de proposer aux étudiants un retour réflexif sur le cours (voir le questionnaire en annexe 1), j'ai communiqué mon propre retour réflexif

sur le cours que j'avais assuré en entier² et écrit une sorte de lettre aux étudiants (voir la totalité en annexe 3) :

« À mon sens, l'enjeu était de vous faire réfléchir sur cette problématique cruciale de la réussite scolaire, de vous outiller au plan théorique et de faire en sorte que vous puissiez vous autoriser à penser en faisant des choix pertinents et conscientisés pour faire réussir les élèves qui vous seront confiés. Apprendre à penser et à faire penser ses élèves, c'est un enjeu fondamental pour un enseignant qui vit dans une société productiviste et consumériste où l'information et la communication priment parfois sur la connaissance. »

Chemin faisant, je me rends compte que j'ai fait preuve de prétention comme le font les sophistes, les avocats et les hommes politiques. Certes à l'insu de mon plein gré mais quand même. Il est tellement difficile de sortir du prêt-à-penser de la doxa malgré les bonnes intentions de l'entrée en matière ! Que le lecteur ne m'en veuille pas trop et qu'il soit peut-être interpellé par l'outil présenté. Si je l'ai mis en appétit de se l'approprier, pour en faire autre chose que ce que j'ai pu expérimenter, un outil qui contribue à rendre les étudiants acteurs de leurs apprentissages et de leur formation, j'aurai atteint mon objectif.

Quand j'analyse les retours réflexifs des étudiants de la volée 1316 de Porrentruy, il me semble que j'y suis parvenue. Si c'est le cas, ce sont les étudiants qui ont rendu possible ce « bonheur didactique ». Qu'ils en soient vivement remerciés, les parleurs, les causeurs, les taiseux, les résistants, les inquiets les « cause toujours tu m'intéresses », les scolaires, les actifs, les pédagogues³, les passionnés, car toutes ces postures critiques m'ont permis d'évoluer dans ma pédagogie d'enseignante au tertiaire et de formatrice d'enseignants. C'était le moins pour un cours intitulé **Promouvoir un enseignement qui favorise la réussite scolaire.**

Peut-être est-il utile de préciser que le temps de cours imparti à l'outil varie à chaque séance, qu'il n'est pas obligatoirement planifié ni les questions d'ailleurs. Sur un cours de 2 périodes, voire de 4 (ce que j'apprécie particulièrement car l'apprentissage demande du temps et ne rime pas avec « zapping »), le temps d'écriture dans le CRP varie de 5 à 30' et n'exclut pas d'autres formes d'écriture individuelle ou collective plus structurées qui font l'objet d'un apprentissage explicite. Je pense chacun de mes cours, les prépare par de nombreuses lectures actualisées et même écritures de recherche mais je n'ai pas toujours de notes écrites. Lorsque j'en ai, je ne les suis pas. Si j'ai pu répéter trois fois le même cours, il est à chaque fois différent car sa planification est subsumée par la mise en scène qui dépend de la réactivité des étudiants. Il importe que je comprenne d'abord ce que savent les étudiants (beaucoup plus que je ne crois souvent !), ce qui les interpelle, ce que je veux déconstruire (à la Derrida) et surtout construire dans l'interaction. Un cours raté c'est un cours dont je ne sors pas enrichie comme si la frontière n'avait pas été franchie et le voyage pas réalisé. C'est un cours où il n'y a pas eu de vraies questions, pas des questions dont je connais déjà la réponse, mais des questions vives et ouvertes par les étudiants.

J'ai cédé à la mode des Powerpoint dans les années 2005, j'en ai construit beaucoup à l'IUFM d'Aix-Marseille puis à l'université Laval où j'assurais un cours de didactique de l'écriture à une centaine d'étudiants

Les formations tertiaires à l'enseignement

Marlène Lebrun

québécois. Très vite, je les ai abandonnés (les pauvres points...) car les interactions disparaissaient et le cours devenait sinon « magistral » du moins monologal. Or, les interactions restent possibles et nécessaires même avec une centaine d'étudiants. J'enseigne à la HEP BEJUNE depuis la rentrée 2013 et les effectifs varient entre 30 et 5 étudiants! Un confort inimaginable sous d'autres cieus! J'en profite pour diversifier les modalités pédagogiques de mes cours afin de confronter les étudiants à de nouvelles stratégies d'apprentissage. J'ai pu ainsi expérimenter le jeu de rôles qui amène les étudiants à adopter des points de vue décentrés (et parfois distants du leur) et ceux-ci sont particulièrement efficaces quand ils ont été préparés par le CRP.

Le « pauvre point », comme disent ironiquement ses détracteurs, fait obstacle entre celui qui parle et ceux qui écoutent, car il donne l'impression que tout est déjà construit, mis en boîte et que les rôles sont déterminés une fois pour toutes. De temps en temps, j'utilise le powerpoint, que je préfère appeler diaporama, peut-être justement pour faire « passer » un contenu que je maîtrise peu ou prou. Je l'utilise encore en colloque quand je donne une communication de recherche qui ne doit pas excéder 20 minutes et qui ne laisse pas de place au partage ni au débat, si ce n'est pour la forme pendant 5 minutes quand le temps n'a pas été mangé par la présentation monologale et que le président de séance a su arrêter le conférencier.

Puisque je viens de faire une diatribe sur un outil très utilisé mais qui, à mon sens, bloque toute interactivité (il rassure les étudiants qui pensent être évalués sur « de la restitution de savoirs » et n'ont pas envie d'être trop actifs en cours), je terminerai en insistant *in fine* sur le plaisir du partage avec mes collègues formateurs qui travaillent sur le site de la Chaux-de-Fonds et ont assuré le cours sur la réussite scolaire. À la rentrée 2013, c'était un cours nouveau que nous avons entièrement co-construits avec Nicole⁴ qui était comme moi une nouvelle formatrice à la HEP. Je la remercie chaleureusement de ses apports et de son aide. ♦

¹ Pour des raisons d'éthique les prénoms des étudiants ont été changés. Ceux-ci ont d'ailleurs renseigné le questionnaire (annexe 1) anonymement.

² Quel bonheur didactique que de pouvoir assurer un cours dans son entièreté sans intervenir seulement sur des parties saucissonnées que l'on réitère un certain nombre de fois. L'enseignant peut proposer un cours cohérent et surtout assurer une véritable évaluation formative sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage qui vaille dans la durée et de savoirs réellement appropriés.

³ Certains étudiants ont mis en œuvre l'outil dans leurs classes de stage tout en l'adaptant à leur jeune public et d'autres ont envie aussi de l'essayer.

⁴ Nicole Trachsel est une spécialiste des élèves à haut potentiel que l'école peut bloquer faute de prise en compte des besoins interactifs de leur intellect.

Références bibliographiques

Barré de Miniac, C. (2002): « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. » *Pratiques*, 113-114, 29-40.

Dewey, J. (1968): *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

Goody, J. (1979): *La raison graphique; La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Éditions de Minuit, collection « Le sens commun ».

Lahire, B. (2004): *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

Lebrun, M. (2005): *Posture critique et geste anthologique*, Belgique, Bruxelles, EME, intercommunications, collection Proximités didactiques.

Lebrun, M. (éd.) (2010): *La classe de français et de littérature*, Belgique, Bruxelles, EME, intercommunications.

Lebrun, M. (2014): « À propos du jugement de goût et de valeur: une question d'engagement » dans *Littérature, langue et didactique. Mélanges offerts à Jean-Louis Dumortier*, Presses universitaires de Namur, CEDOCEF, Diptyque, pp. 127-152.

Langlade, G. & Rouxel, A. (dir.) (2004): *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes

Schön, A.-D. (1993): *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques, 1993

Wentzel, B. (2015): « Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement: éléments d'analyse et de synthèse » in B. Wentzel, V. Lussi Borer et R. Malet, *Professionnalisation de la formation des enseignants: fondements et retraductions*, Nancy, Presses universitaires de Lorraine.

Annexe 1

Questionnaire réflexif à l'issue du cours de sciences de l'éducation intitulé « Promouvoir un enseignement qui favorise la réussite scolaire »
Je vous remercie de l'attention que vous voudrez consacrer à ce petit questionnaire qui me servira à faire un retour réflexif sur le cours et à l'optimiser.

1. La question, le thème qui m'a le plus et le moins intéressé-e? Pourquoi?
2. La démarche que j'ai préférée et celle dans laquelle je suis le moins à l'aise? Pourquoi?
3. Quel est votre ressenti par rapport à l'utilisation du carnet réflexif partagé?
4. Ce que le cours m'a appris? Ce que le cours m'a appris à faire?
5. Quelques conseils pour optimiser le cours?
6. Quels commentaires suscite ce questionnaire?

N. B: il est inutile de vous identifier

Encore merci de votre collaboration et bon stage en Suisse alémanique.

Porrentruy, le 8 mai 2015

ML

Annexe 2

Récapitulatif des questions liées aux cours 1-5 (sur 24 cours de l'UE)

1. Que signifie la réussite scolaire selon vous? Faire les portraits du « bon » et/ou du « mauvais » élève.
2. Relater une anecdote d'enseignement qui vous a confronté-e à une résistance familiale
3. Pensez-vous qu'il faille prévoir un accueil spécifique pour les enfants de migrants nouvellement arrivés?

Ou bien

Avez-vous déjà rencontré ou observé un problème lié à la migration familiale? Quelles réponses ou solutions pouvez/pourriez-vous lui apporter?

4. Relater une anecdote sur l'entrée à l'école, vous concernant vous-même ou un de vos proches.

Annexe 3

Mon évaluation formative du cours en préambule au questionnaire proposé en annexe 1

C'est un cours que j'avais donné pour la première fois l'année dernière. C'était un cours nouveau à la HEP. Cette année, ce cours a été transformé par vos interactions. Finalement je n'ai pas donné le même cours

La formation professionnelle à l'enseignement par immersion : un continuum

La société contemporaine subit de profondes transformations. La diversité culturelle et linguistique est, et sera, l'un des enjeux majeurs de l'éducation du XXI^e siècle. Des phénomènes comme la mondialisation de l'économie, l'arrivée des nouvelles technologies, les changements sociaux caractérisés par une mobilité croissante des individus et la migration transnationale ont provoqué la diversification et la complexification de leurs besoins en langues. De surcroît, la mobilité et la migration accrue soulèvent forcément la question des modèles et pratiques d'intégration, voire d'inclusion, aux sociétés d'accueil. Ces développements exigent de repenser l'éducation et la formation des (futurs) enseignants en prenant compte, de différentes façons, des cultures et des langues des apprenants et des formateurs ainsi que de la culture scolaire elle-même. – Le développement d'écoles avec deux langues de scolarisation (Fortune et Tedick, 2008) intègre cette réflexion.

Cet article développe, sous des angles différents et complémentaires, les conditions et les conséquences pratiques de la mise en œuvre d'un curriculum professionnalisant consacré à l'enseignement par immersion.

Actuellement, les pratiques dans plusieurs écoles de l'espace BEJUNE dans le domaine de l'enseignement des langues font preuve d'approches innovantes, en particulier dans les écoles publiques PRIMA (canton de Neuchâtel) et Évilard/Leubringen (canton de Berne) ainsi que dans la *Filière Bilingue* (FiBi) à Biel/Bienne (canton de Berne) et au Lycée Cantonal de Porrentruy (canton du Jura). Tandis que les concepts des écoles PRIMA et Évilard/Leubringen se basent sur l'enseignement par immersion partielle (il s'agit de classes monolingues dans lesquelles certaines matières sont enseignées dans une langue partenaire ; avec des variantes comme l'intensité, le caractère facultatif ou obligatoire, la visibilité dans les plans d'études, etc.), les concepts de la *Filière Bilingue* (FiBi) et du Lycée Cantonal de Porrentruy se fondent

sur l'enseignement par immersion réciproque (les classes sont composées pour moitié d'élèves francophones et pour moitié d'élèves germanophones et l'enseignement bilingue est décliné à des degrés divers, par exemple avec le modèle « 50/50 » selon lequel l'enseignement est dispensé à parts égales en allemand et en français par semaine scolaire). Fortement innovatrices, ces écoles développent leur propre profil, notamment une culture bilingue avec des élèves maîtrisant deux langues de scolarisation à la fin de leur parcours. Par ailleurs, ces classes comprennent de plus en plus d'élèves allophones – tout comme les écoles avec une langue de scolarisation. Ainsi s'instaure une dynamique plurilingue qui se poursuit en dehors des cours.

Le processus d'implémentation de ces écoles avec deux langues de scolarisation soulève forcément la question de savoir quelle formation des (futurs) enseignants prépare le mieux des professionnels de l'enseignement par immersion. Ils seront face au défi d'enseigner dans des écoles avec deux langues de scolarisation et de maximiser la plus-value pédagogique de l'hétérogénéité culturelle et linguistique des classes. Les défis principaux en ce moment sont : le recrutement de personnel et le manque de moyens d'enseignement.

Le recrutement du personnel qualifié constitue de loin le problème majeur pour les écoles dont les concepts reposent sur l'enseignement par immersion. Il existe pourtant des ressources internes à l'espace BEJUNE et il convient de s'appuyer sur le potentiel d'enseignants francophones bilingues de la HEP-BEJUNE et d'enseignants germanophones bilingues de la PHBern. Favoriser davantage les échanges entre enseignants bernois (romands et alémaniques) dans le canton bilingue de Berne peut constituer une des missions de la HEP-BEJUNE par rapport au bilinguisme. Ainsi, une formation continue consacrée au bi-/plurilinguisme sous forme de *Certificat d'études avancées* « CAS Éducation & Plurilinguisme – Bildung & Mehrsprachigkeit »¹ à

que celui de l'année dernière et si je le redonne l'année prochaine, il devrait encore différer, même si les contenus perdurent.

J'ai eu du plaisir à assurer ce cours dans les 3 classes de la volée 1316 car vous avez été actifs. Les interactions m'ont enrichie. Je vous en remercie.

J'ai tenté de varier mes démarches d'enseignement et de contextualiser le contenu afin qu'il se raccroche aux pratiques.

Après chacun de mes cours, je consignais dans mon cahier réflexif les réussites et difficultés que j'avais rencontrées ainsi que mes découvertes. Je souhaite partager avec vous mes commentaires liés au dernier cours. Par exemple, le débat du dernier cours sur le contenu du *quoi de neuf* et l'intérêt ou non de faire parler les élèves sur leur vécu m'a interpellée. J'ai fait un lien avec la part de télé-réalité dans les médias, c'est-à-dire le primat du subjectif qui bloque toute distanciation. Mais en même temps, il faut gérer la transition famille-école pour que les deux espaces ne s'opposent pas mais se complètent.

À mon sens, l'enjeu était de vous faire réfléchir sur cette problématique cruciale de la réussite scolaire, de vous outiller au plan théorique et de faire en sorte que vous puissiez vous autoriser à penser en faisant des choix pertinents et conscients pour faire réussir les élèves qui vous seront confiés. Apprendre à penser et à faire penser ses élèves, c'est un enjeu fondamental pour un enseignant qui vit dans une société productiviste et consumériste où l'information et la communication priment sur la connaissance.

J'ai découvert de belles personnalités dans votre volée et, je le répète, je me suis enrichie en donnant un cours dont les questions soulevées me semblent passionnantes. La réussite de ce cours serait, peut-être, que vous fassiez vôtre le principe de Comenius, humaniste hollandais du XVI qui sous-titre son essai d'éducation, *La grande didactique par l'art universel de tout enseigner à tous*. C'était il y a plus de 400 ans !

Les formations tertiaires à l'enseignement

Melanie Buser

la HEP-BEJUNE (pour une description détaillée du curriculum professionnalisant de ce CAS: cf. Buser, 2014) offrira des premières pistes pour minimiser les défis de recrutement des écoles en immersion dans les trois cantons Berne, Jura et Neuchâtel. Dans ce CAS, les classes réuniront des représentants des deux régions linguistiques de l'espace BEJUNE. De même, les cours seront dispensés en français et en allemand (avec un soutien visuel dans l'« autre » langue). Le CAS permettra aux participants en particulier d'acquérir les aptitudes suivantes:

- dispenser, conformément aux plans d'études et aux exigences requises sur les plans méthodologique et didactique, un enseignement par immersion professionnalisant;
- qualifier différents concepts de l'enseignement par immersion, les adapter en fonction du contexte local et choisir le matériel d'enseignement approprié, le développer, l'utiliser et l'évaluer;
- conseiller en tant que personne de référence, dans le cadre du développement de l'école, de l'enseignement et de la qualité, la direction de l'établissement scolaire et le corps enseignant pour toute question liée à l'aménagement de l'enseignement par immersion et favoriser la collaboration ainsi que la coordination entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la discipline;
- intervenir en tant que FEE-mentor (formatrice et formateur en établissement) dans la formation pratique des étudiants de la HEP-BEJUNE.

C'est ainsi que cette formation continue permet aux participants d'acquérir, dans le domaine de l'enseignement par immersion, les connaissances linguistiques, interculturelles, didactiques et méthodologiques nécessaires pour disposer des aptitudes susmentionnées. Cette formation professionnalisante encourage en outre les participants à faire preuve d'esprit critique et réflexif vis-à-vis de leur enseignement par immersion et à rester attentifs une fois reçu le certificat CAS qui totalise 15 crédits ECTS aux développements intervenant dans ce domaine de façon à les intégrer dans leur travail.

Avec le concept de « professionnalisme », nous renvoyons à l'idée d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs entre participants du

CAS. Parmi les compétences des professionnels de l'enseignement par immersion, il y a l'aptitude à porter un jugement critique sur leur pratique immersive afin de la corriger au besoin et de l'améliorer de manière continue (Cathomas et Carigiet, 2008). Par ailleurs, cette formation professionnalisante offre la possibilité de créer un réseau d'écoles associées (d'établissements formateurs) qui sera un terrain favorable à la formation de professionnels de l'enseignement par immersion. Il conviendrait, par exemple, d'envisager la possibilité de mettre en place un système selon le principe d'insertion progressive dans la profession des futurs enseignants de ces écoles. L'étudiant-enseignant pourrait être accompagné et encadré par des enseignants d'expérience qui ont déjà participé à ce CAS. Ces derniers pourraient mettre en place un projet de développement professionnel. Par conséquent, les enseignants débutants seraient accompagnés et disposeraient d'un soutien particulier tout au long du processus de leur insertion, pour favoriser l'acquisition des habitudes pédagogiques en contexte immersif, le développement de l'identité professionnelle bilingue et la consolidation du métier. Au sens où l'entend Maurice Tardif, la formation professionnelle serait ainsi considérée « comme un continuum s'étalant sur toute la carrière des enseignants » (Tardif, 2005, p. 31). En conséquence, les contenus des modules du CAS reposent sur l'expertise des enseignants qui pourront concevoir leur formation en tant qu'acteurs et auteurs. Quant à cette vision en continuum, « la participation des enseignants à toutes les étapes et décisions concernant leur formation continue constitue un élément essentiel de sa réussite [...] si on veut la prendre au sérieux et en tirer tous les bénéfices actuels et potentiels, dans le milieu scolaire et au sein de la profession enseignante, la formation continue doit être soutenue et valorisée » (Tardif, 2005, p. 32).

Le CAS consacré au plurilinguisme soutiendra non seulement la mise en place de réseaux liés à la professionnalisation de l'enseignement par immersion en vue d'en assurer le développement, l'échange d'informations et la collaboration interdisciplinaire. Mais cette formation continue pourrait aussi créer d'autres synergies pour ces écoles innovatrices car elle inclut des parties de formation pratique durant lesquelles les participants du CAS mettent

en oeuvre, analysent et évaluent en situation réelle les connaissances. Plus tard ces participants ayant achevé le diplôme *Certificat d'études avancées* pourront transmettre leurs connaissances – en tant que FEE-mentors de la HEP-BEJUNE et de la PHBern – à des futurs enseignants qui feront leurs stages chez eux. On pourrait par exemple inciter les étudiants de la HEP-BEJUNE et de la PHBern en fin de formation à faire tous leurs stages pratiques – ou une partie – dans l'« autre » région linguistique. Il serait éventuellement possible de minimiser les problèmes de recrutement de personnel de haute qualité dans le domaine de l'enseignement par immersion dans la mesure où l'on disposerait de stagiaires au bénéfice d'une expertise plurilingue et interculturelle et qui seront potentiellement intéressés à travailler dans ces écoles bi-/plurilingues.

Le deuxième problème majeur à résoudre est le manque des moyens d'enseignement et de matériel pédagogique adéquat pour les classes en immersion. Pour cette raison, il est nécessaire d'exploiter au mieux « ce qui existe déjà », c'est-à-dire utiliser le matériel pédagogique en allemand de la PHBern et celui en français de la HEP-BEJUNE, tout en adaptant ces outils selon des critères linguistiques et interculturels pour un enseignement par immersion. Dans un deuxième temps, le CAS susmentionné devra permettre de faire preuve d'approches innovatrices pour continuer à résoudre le problème de manque de matériel didactique adéquat. À titre d'exemple, les mémoires de recherche, se fondant sur l'état actuel de la recherche, pourraient servir de base à l'élaboration de matériel pour l'enseignement en contexte d'immersion, en développant notamment des projets concrets pour l'introduction des nouvelles technologies comme support dans l'acquisition des langues de scolarisation (et autres) ou sous forme de séquences bilingues. De surcroît, ces travaux écrits en fin de formation du CAS viseront à favoriser la promotion de l'alternance théorie/pratique en élaborant du matériel pour l'évaluation des élèves et des prestations scolaires par rapport au contenu de la matière enseignée dans deux langues de scolarisation (Cathomas, 2015).

Ces propositions d'élaboration de matériaux pédagogiques s'inscrivent dans la logique de

Les formations tertiaires à l'enseignement

Melanie Buser

la tertiarisation des institutions de formation avec l'objectif explicite de stimuler la recherche et en mettant l'accent sur une plus grande articulation entre les connaissances théoriques et le bénéfice pratique (Wentzel, 2015). En conséquence, ces mémoires de recherche se distingueront des mémoires universitaires classiques (Tardif, 2006).

Il existe déjà un matériel bi-/plurilingue dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE. Il fut montré aux enseignants des écoles en immersion lors d'un BAZAR organisé par la médiathèque sur le site de Biel/Bienne². L'ambition était de présenter aux praticiens tout le matériel didactique pour un enseignement en immersion en plus de la littérature scientifique actuelle dans le domaine du bi-/plurilinguisme et de l'interculturalité. Cet événement a démontré de façon exemplaire l'articulation entre la formation et la recherche dans la mesure où cette dernière a été rendue accessible aux praticiens (Cathomas, 2015). Si « le mouvement de la professionnalisation de l'enseignement a parfois conduit à une surestimation de la pratique, de l'expérience du terrain, des stages, de l'action, au détriment de la pensée par concepts » (Tardif, 2005, p. 28), l'apport de la culture intellectuelle et des connaissances théoriques est d'autant plus important. Comme l'a montré le BAZAR avec son orientation vers l'alternance théorie - pratique, le but était la promotion des jugements rationnels basés sur des connaissances en favorisant des places multiples de la recherche pour soutenir les jugements pratiques (Wentzel, 2012).

Pour conclure, constatons que le développement de structures scolaires dont les concepts se basent sur l'enseignement par immersion, favorise de nouveaux regards sur l'enseignement/apprentissage des langues et sur les représentations autour des langues, de leur enseignement et de leur apprentissage. Mais leur processus d'implémentation contribue de manière fondamentale au foisonnement de questions, doutes et démarches dans le domaine de la formation des (futurs) enseignants. Comment passer d'un profil monolingue à un profil plus souple qui réponde aux nouveaux publics et besoins? C'est la question fondamentale à laquelle il convient de répondre en proposant une formation professionnelle à l'enseignement par immersion,

tout en soulignant que ce nouveau dispositif de formation présupposerait une réflexion d'ensemble sur la continuité – de la formation initiale à la formation continue, se basant sur le principe de l'intégration de la recherche (Pädagogische Hochschule Bern, 2012). Les lignes qui précèdent ont démontré que mettre en oeuvre une formation professionnalisante à l'enseignement par immersion nécessite de faire preuve d'une cohérence interne.

Finalement, relevons que la mise en place d'un dispositif de formation à l'enseignement par immersion soulève aussi la question de savoir comment la recherche peut nourrir et orienter ce programme de filière bilingue. Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement a mis en évidence la nécessité de ne plus considérer la pratique professionnelle simplement comme un objet/terrain de recherche, mais aussi « comme un espace de production de la compétence professionnelle par les enseignants eux-mêmes » (Tardif, 2005, p. 34). La collaboration entre chercheurs et enseignants des écoles avec deux langues de scolarisation est donc une nécessité, afin de définir une base de connaissances sur les conditions mêmes de l'acte d'enseigner en milieu scolaire bilingue, voire en classe immersive. Pour terminer sur une note plus réflexive, soulignons qu'une véritable intégration de la recherche appelle ainsi la prise en compte de certains indicateurs, étroitement liés à la mission fondamentale d'une institution de formation professionnalisante qu'est la HEP-BEJUNE. Ces indicateurs à promouvoir sont :

- l'implication des enseignants des écoles en immersion dans les futurs projets de recherche;
- l'encouragement de relations entre recherche et formation;
- l'information sur les activités de recherche afin de favoriser leur compréhension par les praticiens.

Il semble que la recherche puisse ainsi contribuer à la construction des savoirs du corps professionnel. De surcroît, selon cette vision en continuum que nous avons voulu souligner tout au long de cet article, nous croyons qu'il faut rompre avec la consommation de formations déterminées par avance par des experts, afin de favoriser la professionnalisation de l'enseignement par immersion en promouvant

un engagement actif des enseignants qui sont ainsi tantôt apprenants, tantôt formateurs. Cette participation des (futurs) enseignants aux décisions liées à leur formation sera favorable à une vraie alternance entre théorie et pratique. ♦

¹ Pour toute information complémentaire: <http://www.hep-bejune.ch/formations/cas-education-plurilinguisme-bildung-mehrsprachigkeit>

² Je remercie très cordialement Bernard Wentzel ainsi qu'Aline Frey et Isabelle Mamie de l'équipe de la médiathèque sur le site de Biel/Bienne de leurs efforts énormes pour m'aider à organiser le BAZAR. A l'avenir, il conviendrait de collaborer avec la bibliothèque de la PHBern afin de profiter davantage d'œuvres scientifiques et de matériel didactique en allemand.

Références bibliographiques

- Buser, M. (2014). L'hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FIBi) à Biel/Bienne: du plurilinguisme à l'école vers un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE (chapitre 5). Dans: F. Arcidiacono (éd.). *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire*. Biel/Bienne: Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE No 10, 75-101.
- Cathomas, R. (2015). Das Projekt „Schritte in die Mehrsprachigkeit“. Ein (geglückter) Versuch, die theoretischen Grundlagen einer integrierenden Mehrsprachendidaktik aus der Praxis und für die Praxis zu entwickeln. Dans: Villiger, Caroline et Ulrich Trautwein (éds.). *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer (innen) bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli*. Münster: Waxmann, 147 – 167.
- Cathomas, R. & Werner, C. (2008). *Le plurilinguisme: une chance unique*. Bern: Schulverlag.
- Williams Fortune, T. & Tedick, D. J. (éds.) (2008). *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Joliet, F. (2015). *L'évaluation des mémoires de bachelors produits à la HEP-BEJUNE: visées, démarches, méthodes, postures d'écriture, types de savoirs produits et recommandations. (Rapport de recherche)*. Biel/Bienne: Éditions HEP-BEJUNE.
- Pädagogische Hochschule Bern (2012). *Orientierungsrahmen der PHBern*. <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/portraet/orientierungsshyrahmen.html> (Download 31.07.15)
- Tardif, M. (2005). *Le parcours de formation à la HEP-BEJUNE – Vision et principes curriculaires*. Biel/Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Tardif, M. (2006). *Vision stratégique et plan de développement pour la Haute Ecole pédagogique BEJUNE*. Biel/Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e) s. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, No 14, 61-82.
- Wentzel, B., Lussi Borer V. et Malet, R. (éd.) (2015). *Professionalisation de l'enseignement: fondements et retraductions*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine.

Die professionelle Ausbildung zur Lehrperson im Immersionsunterricht: ein Kontinuum

Die zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt in unseren Schulklassen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen wie die zunehmende Mobilität, die Globalisierung der Wirtschaft, Entwicklungen im Bereich ICT, etc. werfen Fragen auf, wie auf die veränderten Bedürfnisse der Lernenden und der (angehenden) Lehrpersonen eingegangen werden kann, insbesondere in Schulen mit zwei Schulsprachen. Innovative und vielversprechende Pilotprojekte im Raum BEJUNE (französischsprachiger Teil des Kantons Bern sowie die Kantone Jura und Neuenburg) - darunter die öffentlichen Schulen PRIMA (Kanton Neuenburg) und Évillard/Leubringen (Kanton Bern) sowie die *Filière Bilingue* (FiBi) in Biel/Bienne (Kanton Bern) und das Kantonale Gymnasium Pruntrut (Kanton Jura) - gehen neue Wege im Bereich Sprachenlernen: während die Konzepte der Projekte in den PRIMA-Klassen und in Évillard/Leubringen auf dem Prinzip der partiellen Immersion basieren, handelt es sich in der *Filière Bilingue* (FiBi) und im Kantonalen Gymnasium Pruntrut um Klassen mit reziprokem Immersionsunterricht. Die diversen Sprachen der allophonen Lernenden sowie die zwei Schulsprachen in den genannten Schulen führen zu einer mehrsprachigen Dynamik im Unterricht. Es stellt sich nicht nur die Frage betreffend einer gelingenden Praxis in diesen Schulen, sondern auch bezüglich einer angemessenen Aus- und Weiterbildung der betroffenen Lehrpersonen.

In der Praxis lassen sich aktuell zwei grosse Herausforderungen in diesen Schulen beobachten, nämlich Rekrutierungsprobleme von qualifizierten Immersionslehrpersonen und der Mangel an adäquaten Lehrmitteln für den Immersionsunterricht. Eine Zusatzausbildung in Form eines *Certificate of Advanced Studies* « CAS Éducation & Plurilinguisme – Bildung & Mehrsprachigkeit » (für weitere Informationen: <http://www.hep-bejune.ch/formations/cas-education-plurilinguisme-bildung-mehrsprachigkeit>), angeboten von der HEP-BEJUNE am Standort Biel/Bienne, könnte einige Lösungsansätze bieten, indem Lehrpersonen, die potentiell interessiert sind in diesen Immersionsschulen zu arbeiten, befähigt werden:

- gemäss Lehrplan und den methodisch-didaktischen Erfordernissen immersiv zu unterrichten;
- unterschiedliche Konzepte des immersiven Unterrichtens professionell zu beurteilen, den lokalen Gegebenheiten anzupassen und Unterrichtsmaterialien situationsgerecht auszuwählen, zu entwickeln, einzusetzen und zu evaluieren;
- als Ansprechperson die Schulleitung und das Kollegium im Hinblick auf die Gestaltung des immersiven Unterrichts zu beraten sowie die Zusammenarbeit und Koordination zwischen dem Sprach- und Fachunterricht zu fördern;
- sich als Praktikumslehrperson (Mentor/in) in der berufspraktischen Ausbildung der Studierenden der HEP-BEJUNE zu engagieren.

Die Teilnehmenden des CAS werden aus der französisch- und deutschsprachigen Schweiz stammen, was positiv zum Erwerb der „anderen“ Sprache beitragen wird und eine Offenheit gegenüber Kulturen mit sich bringen kann. Ausserdem ist es das Ziel, in den zweisprachigen Modulen theoretische Grundlagen einer Mehrsprachendidaktik zusammen mit den praktizierenden Lehrpersonen und für die Praxis zu entwickeln, sodass später auch Studierende einer möglichen zweisprachigen Grundausbildung (« filière bilingue ») davon profitieren könnten. Ausserdem bietet das CAS-Modul „Masterarbeit“ die Möglichkeit, Unterrichtsreihen mit fundierter theoretischer Grundlage (basierend auf den aktuellen Erkenntnissen der Wissenschaft) zu entwickeln, um dem Mangel an angemessenem Unterrichtsmaterial für den Immersionsunterricht entgegenzuwirken.

Doch für die gelungene Ausführung anspruchsvoller professioneller Handlungen in Schulen mit zwei Schulsprachen braucht es mehr als blosser Fertigkeiten (Skills), die mehr oder weniger eingeübt sind. Die Professionalität der Lehrpersonen wird nicht nur während der Ausbildung, sondern auch in der Berufseinstiegsphase und in der beruflichen Tätigkeit kontinuierlich erworben. So könnten die Teilnehmenden des CAS daran interessiert sein, zukünftig als Lehrperson in der „anderen“ Sprachregion immersiv zu unterrichten. Oder sie könnten als deutschsprachige Praktikumslehrperson französischsprachige Studierende aus dem Raum BEJUNE oder als französischsprachige Praktikumslehrperson deutschsprachige Studierende der PHBern empfangen. So könnte der professionelle pädagogische Habitus, der es ermöglicht, in konkreten zweisprachigen Situationen kompetent zu handeln, durch Übung in der Aus- und Weiterbildung erarbeitet werden. Folgt man diesem Verständnis von Professionalität im Lehrberuf, müssen eine mögliche zweisprachige Grundausbildung sowie der Berufseinstieg und die Weiterbildung dieser Lehrpersonen kontinuierlich konzeptuell und inhaltlich aufeinander abgestimmt werden. Die Entwicklung von Professionalität bei Immersionslehrpersonen kann so als einen mehrphasigen und kontinuierlichen Prozess verstanden werden.

Überlegungen zum Aufbau einer zweisprachigen Grundausbildung für Immersionslehrpersonen an der HEP-BEJUNE werfen aber auch die Frage auf, auf welche Weise die Forschung in den Aufbauprozess miteinbezogen werden kann. Alternierend könnte von konkreten Praxisbeispielen oder verständlichen Theorien ausgegangen werden, sodass Praxis und Theorie bewusst und explizit miteinander in Beziehung gesetzt werden. Folglich wird die Berufspraxis nicht länger als reinen „Forschungsgegenstand“ betrachtet, sondern als Forschungsbereich, in welchem die Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit den Forschenden theoretische Grundlagen für einen professionellen Immersionsunterricht entwickeln und später in der Berufspraxis anwenden (Tardif, 2005). So kann der wünschenswerte Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Sinne der Professionalisierung des Immersionsunterrichts stattfinden. ◊

Histoire de la formation des enseignants en Suisse : une lecture coup de cœur !

Rita Hofstetter et Valérie Lussi Borer présentent une passionnante revue de littérature¹ recensant les tensions entre savoirs et professionnalisation dans l'évolution de la formation des enseignants en Suisse.

Ma contribution reprend trois étapes clés de cet article pour en faire un commentaire critique. Elle a été rédigée dans le cadre de la formation MAS Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants et de son module « Construction de l'Etat enseignant et son réseau dense de professionnels de l'enseignement » donné par par Rita Hofstetter, Professeure à l'Université de Genève.

1. Controverse sur les savoirs de référence des enseignants

À la fin du XVIII^{ème} siècle, dans le contexte européen, apprendre libère. La connaissance participe à la régénération de l'esprit humain endormi par des siècles d'absolutisme et contribue à la construction d'États où les citoyens remplacent les pouvoirs monarchiques et religieux. Pour la diffusion du savoir, encore faut-il penser les institutions de formation. Condorcet, juste après la Révolution française, précise l'importance de savoirs spécifiques, ces mêmes savoirs fondant la professionnalité de celui qui exerce une activité. Ainsi, les enseignants instruits seront les vecteurs de l'esprit des Lumières. Le projet d'instruction publique de Condorcet se focalise sur la formation des maîtres, maîtres qu'il s'agit d'outiller, ainsi que le propose le modèle rabelaisien, en savoirs récents issus des découvertes scientifiques.

La proposition de Condorcet apparaît d'une grande modernité et s'inscrit dans les débats actuels qui concernent la professionnalisation des enseignants. Selon Hofstetter & Lussi (2010), Condorcet « rompt de facto avec l'idée d'une profession qui s'apprend sur le tas » (p. 4). La formation, dès sa genèse, pose le questionnement suivant : s'agira-t-il de formaliser les savoirs pour enseigner, autrement dit, privilégier des savoirs professionnels ou alors, de développer, à l'instar de l'Université, « un nouveau foyer de sciences » (ibid., p. 5) ? L'ambiguïté entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner – en utilisant une terminologie actuelle – est ontologiquement inscrite dans la création de l'Ecole normale de l'An III suivant la Révolution française. Elle en est constitutive. On ne renie pas, du point de vue des penseurs de l'éducation de cette époque, l'importance d'acquérir des savoirs savants et d'expérience. Cependant, dans leur pratique quotidienne, les instituteurs seront, avant la tâche d'instruction, chargés d'instituer le contrôle social et de « normaliser » le peuple.

La Suisse n'échappe pas à l'esprit des Lumières. La Constitution de 1798 promeut, par son ministre Stapfer, le droit à l'instruction. Ce droit peut-il être interprété comme un embryon de fédéralisme en éducation ? Sans doute, mais il n'empêche que la controverse sur la nature des savoirs requis pour exercer la fonction de maître d'école demeure. Le projet de Stapfer est d'inclure la formation des enseignants dans un cursus universitaire. Ce dessein est contredit par la méthode pragmatique de Pestalozzi offrant « une éducation aux plus pauvres et épargnant aux enseignants toute réflexion » (Osterwalder cité par Hofstetter & Lussi Borer, 2010, p. 7). Un autre frein à la création d'instituts de type universitaire est la crainte que l'accès aux savoirs scientifiques éloigne les instituteurs du destin naturel des plus pauvres et les rende vaniteux. Luginbühl affirme que « la plupart des réformateurs modernes des écoles élémentaires [créent] de petits demi-savants, bouffis de vanité, se croyant au-dessus de la carrière de laboureur et de manouvrier » (op. cit. 1888, p. 112). Nous remarquons que la formation des instituteurs cristallise les préoccupations des responsables politiques et, ceci, dès ses débuts. On reconnaît l'importance de la fonction sans vraiment donner les moyens aux instituteurs de s'émanciper et d'avoir une pensée propre qui risquerait d'être trop divergente des visées de l'Etat.

Aussi, comment choisir les savoirs pour qu'ils ne deviennent pas de possibles ferments d'insubordination pour la corporation des enseignants ? En d'autres termes, comment former les enseignants pour qu'ils soient juste assez « intelligents » pour dispenser des savoirs de référence mais pas trop instruits pour contester les choix faits par l'élite politique ? Cette autre citation d'Hofstetter & Lussi Borer (2010) illustre cette crainte en soulignant que « l'instituteur trop instruit risquant de devenir pédant, voire de n'être plus capable d'assumer et de se concentrer sur son humble vocation d'éducateur du peuple » (p. 13).

2. Quelques étapes significatives de l'évolution de la formation des enseignants

Avec l'esprit des Lumières et l'émergence des Etats-nations, le pouvoir a pris conscience de l'importance de l'école et de ses maîtres en tant qu'instruments au service des pouvoirs à la fois pour dispenser l'instruction mais également pour s'assurer la docilité du peuple auquel des instituteurs « normalisés » sont chargés de transmettre des savoirs « normaux » qu'ils auront acquis dans des instituts de formation appelés écoles normales. Les instituteurs, au XIX^{ème} siècle, sont donc chargés d'instruction mais également garants de la norme sociale.

• La Suisse, un foyer pédagogique fécond

La Suisse romande, berceau de la pédagogie ? Nous pouvons répondre par l'affirmative. Cependant, ce terrain favorable ne supprime pas les controverses. Au contraire, peut-être les suscite-t-il ? Les divergences entre Pestalozzi et Girard sur les savoirs à inclure dans la formation des enseignants illustrent la teneur des débats qui se poursuivent au XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. La philosophie éducative de Pestalozzi prescrit avant toute chose « une vision mécanique de la tâche de l'éducateur, qui a pour bagage son intuition et son expérience assorties d'amour et de dévouement » (ibid., p. 9). Dans cette vision, la formation en institution n'est pas requise. À l'inverse, Girard propose une formation que l'on pourrait qualifier d'académique. Girard ne craint pas les maîtres « trop

Les formations tertiaires à l'enseignement

Nicole Chatelain

instruits ». Il refuse le primat des savoirs uniquement basés sur leur propre expérience. Ne pas former les éducateurs à remplir leur mission d'éducation reviendrait à les laisser dans un perpétuel état de « simples écoliers, apprenant à copier servilement et par habitude ce qu'ils doivent imiter avec intelligence » (Girard, p. 177 cité par Hofstetter & Lussi p. 9).

• Le congrès de St-Imier en 1874

Cet événement est majeur dans le sens où il témoigne des différentes tentatives pour harmoniser, au niveau national, la formation des enseignants et dépasser « l'image d'une mosaïque hétéroclite d'offres scolaires » (op. cit. p.12). Ce congrès qui « réunit les enseignants désireux de se concerter pour définir les meilleurs moyens de former l'instituteur » débouchera sur le premier article relatif à l'instruction inscrit dans la Constitution fédérale. Il y a aussi, dans un même temps, consultation et réunion des praticiens qui, s'ils reconnaissent que le magister d'autrefois n'est plus un modèle à suivre, prônent cependant, dans leur majorité, une formation en école normale censée dispenser une formation plus adéquate qu'une formation universitaire.

- *L'enfant et la pédagogie nouvelle signent une révolution copernicienne de l'éducation.* Au début du XX^{ème} siècle, la « découverte » de l'enfance déclenche un processus de professionnalisation. L'enseignant devra désormais être capable de répondre aux besoins de ses élèves en suivant les étapes d'un développement qualifié de « naturel » par Rousseau. Répondre à ce changement de perspective – ce n'est plus l'élève qui s'adapte au programme mais le programme qui s'adapte aux spécificités de l'enfance – nécessite donc un ajustement de la formation en lui ajoutant de « nouveaux » savoirs issus de la psychologie par exemple. Dans le même mouvement, le philosophe John Dewey, par sa formule *Learning by doing* met en évidence l'importance de l'expérience pour l'apprentissage. Il s'agit dès à présent de créer, à travers l'école, un milieu favorable au développement de l'enfant. Pour répondre à l'émergence de cette éducation dite « nouvelle » ou « active », les instituteurs, tout comme l'ingénieur, doivent disposer de savoirs à la fois théoriques et pratiques. Dottrens (cité par Hofstetter & Lussi Borer) pose les contours d'une formation « professionnalisante » par les disciplines qu'elle convoque. Le projet de formation gagne une hauteur certaine car « l'instituteur doit devenir un psychologue, un moraliste, un sociologue [...]. La culture de l'enseignant doit dépasser de beaucoup sa pratique pédagogique journalière » (p. 14). Pour remplir cette mission, les cantons suisses romands, à la charnière des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, renforcent la création des institutions pour la formation de ses maîtres en suivant deux modèles. Depuis lors, et ceci jusqu'au début des années 2000, tous les cantons romands, à l'exception de Genève, forment leurs enseignants dans des *écoles normales*. Genève, fidèle à l'œuvre de Claparède, organise la formation des maîtres primaires dans un institut universitaire postulant de ce fait la prépondérance des savoirs savants dans la formation des enseignants. Ce particularisme genevois perdure aujourd'hui encore.

3. HEP, tertiarisation et professionnalisation

« Toucher aux écoles normales, c'est toucher à l'enseignement primaire lui-même, et donc, à la République et aux valeurs de la démocratie » (Prost, 1968, p. 447 cité par Hofstetter & Lussi Borer, 2010). Pourtant,

la Suisse, avec l'avènement des années 2000, osera une deuxième révolution copernicienne en fondant de nouvelles institutions pour assurer la formation des maîtres: les Hautes Ecoles pédagogiques (HEP). Elles s'inscrivent, au même titre que les Universités, dans le niveau tertiaire du paysage de la formation suisse. La pleine intégration de la recherche est une composante essentielle du processus de professionnalisation engagé par ces institutions. Cette question est soulevée par Rita Hofstetter et Valérie Lussi Borer qui affirment que « la recherche pose notamment problème, car au sein des HEP, la composante de recherche ne représente qu'une partie congrue des activités et est entre les mains des formateurs qui ne possèdent pas toutes les aptitudes scientifiques attestées par un doctorat » (p.18). Ainsi, la recherche poserait problème au sein des HEP parce que les formateurs ne disposent pas des compétences nécessaires pour la conduire. Cet extrait contient aussi l'idée implicite que la recherche, et donc la production des savoirs qui lui est liée, devrait rester entre les mains d'une certaine « noosphère » selon le substantif que l'on doit à Chevallard. Les chercheurs ne devraient-ils pas plutôt poursuivre le défi de rendre intelligibles et « séduisants » les savoirs produits? Car les étudiants des HEP, futurs praticiens, ne sont-ils pas intrinsèquement, des chercheurs? N'y-a-t-il pas une voie à explorer pour nuancer le continuum qui transformerait le « normalien dévoué en un enseignant professionnel » (Hofstetter & Lussi Borer, p. 18)?

Une des pistes d'inspiration est incarnée par la création, en 1994, de la maturité professionnelle. Elle est, si l'on se réfère au système éducatif suisse, « l'alter ego » de la maturité académique. Vouloir créer des ponts, définir les conditions du partenariat entre tous les acteurs de la formation des enseignants – du chercheur au praticien qui accueille les stagiaires – voici un sujet de réflexion « brûlant » pour la professionnalisation des formations. La tentation de hiérarchiser les savoirs pourrait être évitée ainsi que le retour non souhaitable ou le maintien désuet d'une certaine « aristocratie pédagogique tout aussi funeste que celle du pouvoir arbitraire de la naissance et des richesses » (Bouquier, 1793, Baczko, 1982/2000, p. 422 cités par Hofstetter & Lussi (2010, p. 3).

4. Conclusion

Entre passé et présent, l'article de Rita Hofstetter et de Valérie Lussi Borer montre les controverses récurrentes touchant au choix des savoirs en formation d'enseignants. Laisant le lecteur face à une certaine perplexité, et ce n'est pas le moindre de ses mérites, il invite à poursuivre le débat après avoir constitué un éclairage dense et captivant de l'histoire de la formation des enseignants en Suisse romande. Car il faut bien remarquer que l'héritage de l'histoire n'a jamais été aussi actuel. En effet, l'indépendance des HEP reste un vœu pieux. L'ombre des anciennes écoles « normales-isantes » ne continuera-t-elle pas de planer et de ralentir le processus de professionnalisation? Cette question est une ouverture pour poursuivre la discussion. ◇

¹ Référence complète de l'article: Hofstetter, R. & Lussi Borer V. (2010). La formation des enseignants, au cœur des réformes éducatives. Controverses séculaires autour du primat des savoirs expérimentiels vs savants (fin des 18^{ème}-20^{ème} siècles). (pp. 117-153). In *Education et Révolution. Actes du Colloque international francophone*. Centre Pestalozzi: LEP.

La rhétorique de la professionnalisation : un discours miné par des contradictions conceptuelles

Depuis quelques années, le concept de professionnalisation est réinterrogé de façon critique par les milieux de la recherche et les milieux professionnels. C'est aussi ce que les chercheurs de l'unité de recherche 1 de la HEP-BEJUNE font depuis quelques années, principalement dans le cadre d'un projet financé par le FNS. C'est ce que j'étudie depuis une décennie pour mieux comprendre la nature et la construction de l'expérience des stagiaires en formation des enseignants dans ce contexte mouvant.

Pour rappel, les travaux de l'unité de recherche 1 de la HEP-BEJUNE s'inscrivent dans la thématique générale « professionnalisation de la formation des enseignants et recomposition identitaire ». L'éventail considérable des problématiques englobées dans cette thématique amène les chercheurs de l'UR à travailler en plusieurs équipes qui traitent séparément de certaines d'entre elles afin que leurs résultats fassent avancer la réflexion commune.

Ce bref article a pour but d'informer le lecteur sur l'état d'avancement du travail d'une équipe de chercheurs dont je fais partie.

Depuis quelques mois, j'ai la chance de pouvoir travailler avec Patrick Studer, chercheur à l'Université de Zurich et membre de l'UR. Nos préoccupations portent sur la comparaison des dispositifs de formation des enseignants suisses. Les difficultés méthodologiques liées aux recherches comparatives nous ont amenés à analyser un corpus de textes qui sont à la base de la création et du fonctionnement d'une dizaine d'institutions de formation suisses. Ce corpus a été constitué à partir d'un outil au service de l'analyse comparée des institutions qui doit faciliter les choix des chercheurs et leur permettre « d'élaborer une vision distanciée des institutions » (Stumpf, Joliat & Perrin, à paraître).

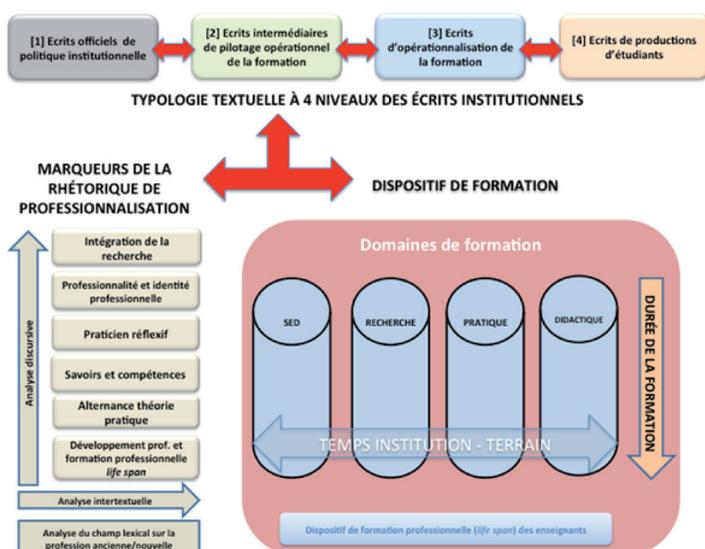
« Cette matrice permet de mieux identifier les mises en rapport possibles, intra et/ou intercomposantes, en fonction des objets de recherche construits par les chercheurs, de leurs objectifs et des cadres théoriques qu'ils convoquent » (Op. cit, p.5)

À partir de cette modélisation institutionnelle, Patrick et moi avons choisi de comparer des textes de niveaux 1 et 2. Les nouvelles institutions de formation professionnalisante suisses, sont au bénéfice d'un mandat officiel de recherche et de développement professionnel qui marque une différence fondamentale avec les anciens séminaires de formation (écoles normales). Dans un contexte sémantique flou de la notion de professionnalisation, si recherche et développement professionnel sont identifiables formellement en tant qu'entités spécifiques de formation, leurs conceptions officielles en tant qu'instruments de la professionnalisation ne montrent pas une étroite cohérence conceptuelle. Elles se placent ainsi au cœur du débat où s'opposent des idées contradictoires sur le rôle que les sciences et la théorie devraient jouer dans la formation des futurs professionnels de l'enseignement et plus spécifiquement dans l'interface entre théorie et expérience professionnelle.

Ainsi, nous avons opté pour un cadre théorique issu de la linguistique nous permettant d'analyser les contradictions conceptuelles contenues dans les textes choisis. Les contradictions informent le comportement humain et sont nécessaires à la pensée humaine. Elles sont une clé de l'élaboration des systèmes de formations et révélatrices de la pensée des décideurs et des dirigeants d'institutions de formation (Studer, 2012). Selon Studer toujours, « Les concepts imprègnent le discours et le discours imprègne les concepts: il semble évident qu'il existe une forte interaction entre les deux phénomènes analytiques » (2012, p. 124). Studer cite l'exemple de la devise européenne – l'unité dans la diversité – qui est fondée sur une contradiction qui forme la toile de fond conceptuelle de l'élaboration des politiques de l'UE. Elle permet aux uns de manifester un intérêt politique pour le développement de l'apprentissage des langues et à d'autres de revendiquer pour affirmer ses droits linguistiques.

Les contradictions conduisent ainsi à des luttes, voir des luttes de pouvoir entre acteurs et amènent des stratégies de résolution qui ne sont pas toujours aisées à accepter dans les milieux de la formation. On peut citer ici des luttes entre politiques de la formation et politiques de la profession.

Les analyses sont encore en cours et nous ne pouvons encore en exposer les résultats ici. Tout au plus pouvons-nous donner une tendance générale dans les résultats obtenus. Elles montrent que la contradiction inhérente entre théorie et pratique subsume la plupart des autres. Elles montrent aussi que l'esprit scientifique est souvent recalé au profit de la pratique et une tension forte entre



Les formations tertiaires à l'enseignement

Denis Perrin

progrès (théorie, complexité, management, besoins de la formation) et status quo (pratique, simplicité, praticiens, besoins des étudiants). La résolution de cette dernière contradiction se joue au niveau de l'individu: il doit être réflexif et doit prendre l'initiative.

Je n'en dirai pas plus pour l'instant, mais Patrick Studer et moi ne manquerons pas de publier nos résultats quand nous aurons terminé nos analyses et que nous jugerons de leur fiabilité.

Pour conclure, l'intérêt d'une telle approche scientifique repose sur l'idée que la contradiction et la critique forment les principaux mécanismes de changement conceptuels. Cette approche permet d'éclairer le fondement des dispositifs de formation afin de mieux comprendre les raisons de certaines orientations des décideurs.

Affaire à suivre. ◇

Références bibliographiques

Studer, P. (2012). Conceptual contradiction and discourses on multilingualism. In P. Studer & Y. Werlen (dir). *Linguistic Diversity in Europe. Current Trends and Discourses* (pp. 115-136). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co

Stumpf, A., Joliat, F. & Perrin, D (2015, en cours de publication). *Conception d'un outil au service de l'analyse comparée des institutions de formation des enseignants.*

Publicités

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE

DVD EPH « Jeux athlétiques: courir, sauter, lancer »
12 activités en lien avec le PER pour le premier cycle

Coffret DVD + 13 fiches plastifiées

Domaine disciplinaire: Corps et mouvement

Visées prioritaires:

- Acquérir des habiletés motrices
- Développer ses capacités psychomotrices
- Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps

Objectifs d'apprentissage: De CM 11 à CM 24

Les jeux proposés sont simples et faciles à mettre en œuvre. Au moyen d'un langage imagé, l'enseignant plongera l'élève dans des situations qui lui permettront de développer endurance, vitesse, force et coordination avec entrain et plaisir.

Aux séquences filmées sont jointes des fiches pratiques qui aideront l'enseignant dans la mise en œuvre de son enseignement.



**NOUVEAUTÉ
15.00 CHF**

Pratiques

<http://www.hep-bejune.ch/boutique/collection-pratiques/corps-et-mouvement/jeux-athletiques>

La spécificité des formations tertiaires à l'enseignement en Suisse: expériences, perceptions et questions vives

Depuis une quinzaine d'années, les Hautes écoles pédagogiques (HEP) sont opérationnelles en Suisse. Elles ont réussi à relever de nombreux défis et sont en voie de tertiarisation et de professionnalisation. Cependant, les transformations - dues au passage d'une formation en écoles normales ou instituts pédagogiques à une formation tertiaire - ont été fortes tout au long de ces années. Les formations comme les institutions scolaires ont été ébranlées et continuent de subir de façon frontale les effets de ces mutations. En voie d'être stabilisées, les HEP sont encore soumises à de fortes pressions et réformes qui fragilisent leur identité et leur tissu social. Par ailleurs, allant de l'enthousiasme à de vives critiques, les avis des uns et des autres sur la pertinence des HEP n'apportent pas toujours - au fil des années - un climat de confiance.

Dans ce texte, j'aimerais contribuer au débat sur la spécificité actuelle des formations tertiaires à l'enseignement au travers de quelques questions qui constituent une véritable gageure. Mon propos n'est pas de faire un bilan, mais il consiste à partager mon expérience, ma perception et mon analyse des formations dites tertiaires.

Comment définir les formations tertiaires à l'enseignement?

Les formations tertiaires désignent un niveau d'études élevé dont l'enseignement est assuré par des établissements d'enseignement supérieur. En Suisse, c'est principalement dans un cadre institutionnel - HEP, HES ou Université - que les formations tertiaires sont dispensées. Elles sont du ressort de l'État et sont placées, en principe, sous la responsabilité commune de la Confédération et des cantons. Autrement dit, la tertiarisation est un processus décisionnel politique qui désigne le passage de filières de formation du degré secondaire II au degré tertiaire.

Pour former des enseignantes ou enseignants, le degré tertiaire se déploie dans une Haute école pédagogique (HEP) ou à l'Université. Les principaux jalons qui ont conduit à l'avènement de la tertiarisation des formations à l'enseignement sont bien définis dans la série Études + rapports de la CDIP (2010) et dans les Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques publiées par la CDIP (1993c). À ce propos, je distingue trois facteurs d'influence du processus de tertiarisation: 1) la volonté politique de valoriser la formation professionnelle et, par là-même, de renforcer la professionnalité; 2) l'assurance d'une libre circulation et d'une mobilité tant au niveau de la formation que de l'exercice de la profession dont la concrétisation passe par la reconnaissance des diplômes; 3) la réforme de la formation gymnasiale.

Quelle évolution pour les Hautes écoles pédagogiques en Suisse?

D'un point de vue historique, je constate une évolution sur le long terme de la formation à l'enseignement primaire et secondaire en Suisse et, plus particulièrement, dans les cantons de la Suisse romande. Les travaux de Lussi Borer et Hofstetter (2010) montrent comment, en moins de deux

siècles, le modèle du « compagnonnage et de la formation sur le tas » a laissé la place à un modèle plus formalisé basé sur des savoirs multiples qui intègrent les connaissances en provenance des sciences humaines. Ces auteures soulignent que les principales évolutions qui marquent les formations à l'enseignement se caractérisent par: l'allongement de la durée de la formation, le passage des écoles normales ou instituts pédagogiques à des Hautes écoles pédagogiques de niveau tertiaire, l'inclusion d'une formation professionnelle conséquente, l'élévation du niveau d'entrée en formation initiale, la mise en place de référentiels de compétences, la formalisation des savoirs nécessaires pour exécuter les tâches que la profession implique, l'intégration de la recherche et la valorisation du modèle clinique reposant sur la réflexivité. À cela, s'ajoutent la tendance d'harmonisation des standards de formation et l'appel à l'uniformisation des diplômes qui sont voulus par les instances politiques nationales et internationales. C'est à quelques caractéristiques des formations tertiaires à l'enseignement, que je vais m'intéresser ci-après.

L'élévation du niveau d'entrée en formation initiale

Le recrutement des étudiants et l'âge d'entrée dans une formation tertiaire à l'enseignement semblent être des caractéristiques d'importance. À en juger par les recrutements, c'est au plus tôt à l'âge de 18-19 ans que les jeunes entrent en formation lorsqu'ils choisissent l'enseignement primaire et à 21-22 ans qu'ils intègrent le monde professionnel en toute autonomie. Pour accéder à une profession d'enseignant dont l'action s'adresse à des êtres humains, il est primordial de disposer d'une maturité intellectuelle et sociale. Ainsi, une formation préalable telle que celle dispensée dans une école de culture générale au niveau de la maturité (lycée, gymnase, etc.) semble être une condition d'admission raisonnable. Néanmoins, je considère qu'un travail spécifique et réflexif sur les raisons de vouloir s'engager dans une formation en enseignement combiné à l'obligation d'un stage d'une durée minimale de huit semaines dans le domaine correspondant à l'orientation choisie serait considéré comme une plus-value pour être admis en HEP. Souvent, les candidats à l'enseignement ne sont pas conscients des véritables raisons de leur choix et ceux et celles qui les accueillent se laissent prendre au piège de déclarations idéalisées comme l'amour des enfants, le besoin de transmettre, le besoin de changer le monde ou encore le désir de rester « jeune ». À ces déclarations bien éloignées de la réalité du métier, s'ajoutent des motivations plus prosaïques comme les vacances, l'argent ou la liberté. Un effort de lucidité s'impose, même si celui-ci doit entraîner de douloureuses prises de conscience. À ce jour, ce travail sur les motivations au choix professionnel est mis en place - dans certaines HEP - durant les premières semaines d'accueil. Toutefois, un travail en amont favoriserait un meilleur recrutement. Le métier d'enseignant a toujours été complexe, mais il l'est devenu bien davantage ces deux dernières décennies en raison des profondes mutations mentionnées ci-dessus.

Les formations tertiaires à l'enseignement

Françoise Pasche Gossin

Pour répondre au profil exigeant de la profession et pour réaliser les nombreux défis auxquels les enseignants doivent faire face, ces derniers ont à construire un bagage professionnel solide alliant compétences pédagogiques, relationnelles, didactiques et scientifiques. Mieux vaut donc que l'entrée en formation soit précédée d'un bagage théorique et culturel dense, d'une maturité intellectuelle et d'une réflexion pertinente quant au choix de cette profession. Il est donc bénéfique que les candidats à la profession disposent d'un temps de maturité et de réflexion avant leur entrée en formation.

L'inclusion d'une formation professionnelle

J'ai traité ailleurs de l'importance d'une formation professionnelle conséquente (Pasche Gossin, 2012). Je n'y reviens pas, sinon pour résumer brièvement ce que semble être la spécificité des formations professionnelles. Selon Lessard et Bourdoncle (2002), les caractéristiques propres des formations professionnelles proposées par les institutions de formation touchent aux *programmes*, aux *modalités* et aux *méthodes* de formation. En matière curriculaire (*première caractéristique*), les savoirs sont organisés plutôt par modules et thèmes que par disciplines. En ce sens, il s'agit de considérer, au niveau primaire, le champ de la pratique professionnelle – et non les savoirs disciplinaires – comme principe organisateur du curriculum, d'où le recentrage vers une approche par compétences (Le Boterf, 1994; Paquay, 1994; Perrenoud, 1999b). En ce qui concerne les modalités institutionnelles (*deuxième caractéristique*), il s'agit de finalités plus dépendantes de l'extérieur, car la visée consiste à former des enseignants professionnels pour l'exercice d'un travail spécifique dans un contexte particulier. À ce propos, le rapport au terrain et le mode de relation avec les partenaires sont complexes mais bien spécifiques au monde des formations par alternance. Les différents types de stages (stage d'observation, en situation et responsabilité), décrits par Pelpel (1989), sont mis en place dans les institutions de formation selon des modalités qui leur sont propres. L'une des caractéristiques des formations par alternance est le développement de la dimension sociale du travail des formatrices et des formateurs. En matière de méthodes pédagogiques (*troisième caractéristique*), le souci consiste à prendre en compte les situations concrètes et singulières de la pratique professionnelle. Ainsi, l'étude de cas fictifs ou réels, les méthodes d'analyse de pratique, les entretiens en dyade ou en triade sur le terrain de stage ou encore les techniques telles que l'autoconfrontation simple ou croisée, l'instruction au sosie et la vidéo-formation se présentent comme des occasions pertinentes de prendre en compte les réalités professionnelles, d'analyser des situations et de stimuler une réflexivité critique de l'action et de la pensée. Dans cette perspective, le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) est bien au cœur de la pratique et de la formation.

Le processus de professionnalisation

La prise en compte de l'évolution du paysage des formations d'enseignants revêt toute son importance pour comprendre l'avènement

du processus de tertiarisation qui va de pair avec le processus de professionnalisation des formations. Ainsi, pour s'inscrire dans la mise en œuvre d'un espace européen de l'enseignement supérieur et dans l'application de la Convention de Bologne, les Hautes écoles de formation des enseignants helvétiques² visent aujourd'hui à une professionnalisation des formations. Cette fonction relativement nouvelle en formation initiale, accentuée par l'accroissement des exigences en matière de formation des enseignants (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998) et par le mouvement de tertiarisation de ces institutions, est une réaction contre le manichéisme opposant l'absolutisme théorique issu du modèle académique centré sur la transmission de savoirs et l'absolutisme pratique issu du modèle du terrain par compagnonnage. Les formations tertiaires dites « professionnelles » (Lessard & Bourdoncle 2002) se doivent désormais d'être reliées à des pratiques professionnelles. Leur spécificité tient à une forte symbiose entre l'action et la réflexion. Dans cette conception, l'efficacité du modèle réside dans une ouverture et une libération de l'esprit ou de la pensée, dans un agir professionnel, dans la résolution de problèmes ainsi que dans l'idée d'une indispensable réflexion à tenir s'inspirant du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) et de dispositifs d'analyse des pratiques (Altet, 2000; Blanchard-Laville & Fablet, 1996). Ceci se confirme dans les thèses huit et neuf décrites dans le rapport de la CDIP (1993c):

« Les hautes écoles pédagogiques s'efforcent de dispenser une formation professionnelle fondée sur la théorie et orientée sur la pratique. Cette formation doit favoriser la réflexion et la critique, lier la pensée et l'action centrées sur une discipline ou à caractère interdisciplinaire. La qualité didactique de cet enseignement repose sur l'effort visant à privilégier un style d'apprentissage inspiré des principes et méthodes de l'éducation des adultes. » (Thèse 9)

« L'académisation est définie comme l'attitude consistant à subordonner la réflexion et l'action à l'exigence d'explications et de justifications visant à l'objectivité, et à soumettre toute affirmation et toute proposition de solution à un examen critique selon un processus méthodique. » (Thèse 8)

Quels sont les défis à relever ces prochaines années ?

Globalement, les formations tertiaires à l'enseignement sont soumises entre autres à deux défis majeurs: la durée de la formation primaire et le renforcement de la recherche.

La durée de la formation primaire

La durée actuelle pour la filière de formation primaire – dans la plupart des HEP de la Suisse romande – est de trois ans. Pour de nombreux acteurs impliqués dans l'enseignement et la formation, cette durée semble insuffisante pour former des enseignantes ou des enseignants généralistes. Faut-il alors plaider en faveur de l'allongement de la durée des formations tertiaires à l'enseignement primaire en Suisse? Face à



Les formations tertiaires à l'enseignement

Françoise Pasche Gossin

ceux et celles qui souhaitent maintenir le statu quo, voire raccourcir la formation initiale – de trois ans à deux ans – pour des questions d'économie, pour faire face à un risque de pénurie d'enseignants ou encore pour proposer une formation attractive quant à la durée, on trouve ceux et celles qui plaident en faveur d'un allongement de la durée de la formation de trois ans à quatre, voire cinq ans. Ce sont pour des questions d'amélioration de la qualité de l'enseignement obligatoire, de cohérence pédagogique, didactique et professionnelle ou encore de reconnaissance des diplômés sur le plan tant national qu'international que les arguments en faveur d'un allongement de la durée sont avancés. Quant aux pistes concrètes, les partisans à un allongement de la durée des études évoquent une formation basée sur le principe de l'alternance, une formation articulant mieux les savoirs pratiques et les savoirs savants, une formation centrée sur le référentiel de compétences et sur le travail collaboratif entre chercheurs, formateurs et enseignants. Il va sans dire que ce débat est en lien avec l'idée que l'on se fait de la profession enseignante, à savoir un métier relationnel complexe en voie de professionnalisation dont le travail réel, réalisé en dehors de la présence des élèves, reste encore méconnu car largement invisible.

Le renforcement de la recherche en éducation

Je vais m'intéresser ici au rôle de la recherche dans le processus de tertiarisation des formations à l'enseignement et aux raisons de justifier un renforcement de la recherche en éducation dans des formations tertiaires à l'enseignement. Je distingue trois rôles de la recherche dans le processus de tertiarisation des formations à l'enseignement.

- Le premier rôle est d'ordre *scientifique*, car toute tentative de tertiarisation – donc d'amélioration des formations à l'enseignement – doit être en quête de scientificité ou d'une « légitimité scientifique » (Wentzel, 2012). Cela passe, entre autres, par la production de savoirs (savoirs savants, savoirs d'expérience, savoir-faire, etc.) dans divers domaines de l'éducation qui peuvent contribuer à l'avancement des sciences de l'éducation. Faire de la recherche dans une visée de production de connaissances, c'est aller au-delà du transfert de savoirs et de connaissances.
- Le deuxième rôle est en lien avec la *professionnalisation des formations à l'enseignement*. Si les formations de degré tertiaire veulent infléchir les manières d'enseigner et d'éduquer ainsi que les modes de pensée des acteurs, alors elles ont à prioriser le secteur recherche et à articuler à la formation et à l'enseignement. Le lien entre recherche, formation et enseignement devient une priorité et un enjeu de professionnalisation. Autrement dit, viser à une « transformation des pratiques professionnelles et des représentations des acteurs » (Lefevre, Garcia & Namolovan, 2009), passe par une articulation de ces trois champs d'activités.
- Le troisième rôle est en lien avec le *développement professionnel*. On ne saurait oublier que la recherche va de pair avec la découverte, la créativité, la rigueur, l'ouverture et la cohérence. Autant d'attitudes à privilégier dans la profession enseignante. Je précise également que la recherche forme à un comportement éthique, qu'elle enclenche le processus de se former tout au long de sa vie professionnelle et qu'elle favorise le regard critique et éclairé sur toute approche éducative qu'elle soit ancienne ou nouvelle.

Cette exigence du renforcement et du développement du champ de la recherche dans une formation tertiaire en enseignement pose la question centrale du comment y parvenir concrètement. Je dirais au travers du renforcement de projets de recherche orientés vers les pratiques professionnelles. Associant si possible des chercheurs, formateurs, enseignants, et/ou des étudiants, ces projets de recherche auraient comme objectif de proposer des pistes de compréhension, d'amélioration et de transformation pour les formations, pour l'insertion professionnelle, pour les pratiques en classe, pour les enseignants du terrain. La légitimité de ces projets de recherche serait de satisfaire à la scientificité et/ou de contribuer à l'optimisation des formations et de l'enseignement. Dans cette perspective, le renforcement du modèle de recherche collaborative devrait prendre forme autour de l'idée de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants (Lieberman, 1986). La recherche collaborative a comme particularités d'impliquer divers acteurs et de s'inscrire dans « un ensemble de pratiques de recherche à caractère participatif pour les enseignants et qui donnent lieu à différentes appellations : recherche-action, recherche collaborative, recherche-action collaborative, recherche participative, recherche en partenariat, etc. » (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001, p.3).

Comme autre piste, je dirais qu'il est urgent de renforcer la formation à et par la recherche. Autrement dit, de donner aux étudiants, durant leur formation initiale, des compétences en matière de recherche en les incitant à *faire de la recherche et à être en recherche*. De les former à une démarche scientifique tout en suscitant chez eux une attitude réflexive. Une formation à et par la recherche a comme conséquence que les résultats des recherches deviennent des outils pour penser et alimenter les pratiques en stage et dans la future vie professionnelle. En effet, la recherche produit des résultats qui peuvent informer, rendre intelligible l'action, mais aussi nourrir le jugement dans des prises de décisions, aider à diagnostiquer un problème et à rechercher des solutions. Bref, elle ouvre à une pensée réflexive et éducative. La recherche en éducation ne donne pas de réponses définitives à des questions exactes par contre, elle donne de quoi penser son agir professionnel. Le rôle de la recherche en formation initiale est « davantage pour soutenir la réflexion que pour prescrire l'action » (Altet 2012). Selon cette auteure, les savoirs de la recherche contribuent à « nourrir le jugement professionnel et à éviter tout dogmatisme (Altet, 2002). La formation à et par la recherche incite à se former tout au long de sa vie professionnelle, à devenir des créateurs de connaissance et pas seulement des consommateurs de connaissance. Une formation à et par la recherche suppose de détenir des outils nécessaires pour être et faire de la recherche. Cela passe concrètement par une sensibilisation à ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas, à l'écriture scientifique, à des résultats de recherche et aux méthodologies de la recherche. Une formation à et par la recherche suppose ainsi un double effort, autant un effort mental que d'action. Le mémoire professionnel est un bel exemple de formation professionnelle. Il incite les étudiants à trouver un objet de recherche, à réfléchir à partir de leur expérience professionnelle, à trouver des sujets de recherche qui leur paraissent d'actualité et qui n'ont pas trouvé, à ce jour, de réponses satisfaisantes. Mais encore, il oblige à collecter des informations, des connaissances, à recueillir et exploiter de façon méthodique des

Les formations tertiaires à l'enseignement

Françoise Pasche Gossin

données, à présenter et interpréter des résultats. Bref, le mémoire professionnel développe une posture réflexive indispensable à tout acteur de l'enseignement soucieux d'évoluer et de progresser.

Pour conclure, je dirais que les formations à l'enseignement qui se veulent tertiaires – et si possible le rester dans un proche avenir (directives d'accréditation LEHE) – ont tout intérêt à développer ces divers éléments évoqués dans ce texte, mais surtout elles ont à renforcer vraiment le secteur de la recherche en éducation. Cela passe par la qualification et le recrutement des formateurs, par les conditions de leur engagement, par l'inscription précise de tâches de recherche dans les mandats, par la mise en place d'un développement professionnel des acteurs et très certainement par une augmentation de la part du budget alloué à la recherche. ♦

¹ HEP: Haute école pédagogique; HES: Haute école spécialisées

² Le paysage helvétique de la formation des enseignants se compose, pour des raisons sociohistoriques, culturelles et politiques de divers types d'institutions dont les appellations peuvent varier selon leur insertion cantonale, régionale, voire fédérale: Hautes écoles pédagogiques (HEP), dont la HEP-BEJUNE, Universités (par ex. Institut universitaire des formations des enseignants/IUFE à Genève, formation des enseignants à l'Université de Fribourg, Haute école fédérale de la formation des enseignants d'écoles professionnelles (IFFP Berne-Lausanne-Lugano), Hautes écoles spécialisées (Locarno, PH Aarau).

Références bibliographiques

Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Ed.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*, (pp. 15-35). Nouvelle édition revue et corrigée, Paris: L'Harmattan.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.

Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche: l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 14, 37-45.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

CDIP (1993c). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen/Thèses relatives à la promotion des Hautes Écoles Pédagogiques. Dossier 24*, Berne: CDIP.

CDIP (1993a). *Thèses du 18 février 1993 relatives à la promotion des hautes écoles spécialisées et des baccalauréats professionnels*. Berne: CDIP.

CDIP (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et des enseignants*. Conférence-bilan. Etudes + rapports 30B. Berne: CDIP.

Desgagné, S., Bednarz, N., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (27), 33-64.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.

Lefeuve, G., Garcia, A, Namolovan, L, « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 15 août 2015. URL: <http://questionsvives.revues.org/627>

Lessard C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.

Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.

Lussi Borer, V. & Hofstetter, R. (2010). Savoirs, cursus et modèles en tensions au cœur de la professionnalisation des formations à l'enseignement: des débats séculaires. *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève, septembre 2010.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (27), 33-64.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement. *Recherche et Formation*, 16, 7-38.

Paquay, L., Altet, M., Chalier, E. & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.

Pasche Gossin, F. (2012). Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance. *Thèse de Doctorat*, Université de Genève.

Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris: Bordas.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: ESF.

Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 14, 61-82.

Arrêtons de faire semblant!

Quand j'étais élève dans les années 60-70, dans ma classe, ma mère était l'une des seules à travailler. On était autour de 25 en classe et l'enseignement s'y faisait presque toujours frontalement.

Notons au passage que les effectifs des classes étaient déjà les mêmes dès la sortie de la guerre¹. Enfants, quand on avait du temps, on s'amusait la plupart du temps à l'extérieur, au bord du Seyon ou à la forêt, voire dans les caves des immeubles.

C'est peu dire que tout a changé! Un enseignant de l'époque, téléporté aujourd'hui, courrait sans aucun doute au burn-out après quelques semaines... Tout a changé; absolument tout. À l'école, à la maison, dans la société. On chercherait en vain une permanence. Sauf qu'une catégorie de la population feint de ne pas avoir observé la mutation de notre société: les politiciens adeptes de la responsabilité individuelle, belle litote pour ne pas désigner la loi du plus fort. Pour ceux d'entre eux qui sont au pouvoir, nos autorités, l'école du 21^e siècle reste celle qu'ils ont connue il y a 40 ou 50 ans ou peu s'en faut. Ça les arrange bien. Ça leur évite d'avoir à investir dans l'enseignement de base, notre fameuse école primaire, notamment.

C'est peut-être un peu caricatural, mais pas tant que ça. Alors que de nouvelles pratiques pédagogiques apparaissent ou se développent dans la foulée de 1968, notablement éloignées de l'enseignement frontal en vigueur jusque-là, il faudra attendre le milieu des années 1980 pour que la durée des études soit poussée à 3 ans à l'École normale. Au tournant du siècle, les HEP sont installées, prenant le relais des Écoles normales.

Quant au statut des enseignants généralistes, il n'évolue pas d'un iota. Les conditions d'accès à la profession, son exercice lui-même ont été profondément durcis... et pourtant le salaire n'a pas évolué d'un franc, la charge de travail n'a pas été adaptée (à la baisse) au degré de difficulté, bien au contraire, on n'a cessé d'ajouter de nouvelles contraintes alourdissant toujours les précédentes.

« La réforme des études pédagogiques méritait une étude complète et sérieuse. Nous devons la mener en tenant compte de quelques vérités évidentes, si évidentes qu'elles sont parfois oubliées: que la formation du corps enseignant primaire est tout aussi importante que la préparation professionnelle des avocats et des pharmaciens; que si une considération méritée s'attache dans nos villes et nos villages à ces professions, la même considération doit être accordée à celle du maître d'école; que la revalorisation du métier d'instituteur dépend des soins apportés à la préparation culturelle et professionnelle des candidats à l'enseignement primaire; et qu'enfin le pays sera, pour une bonne part, ce qu'est l'école du pays; et que l'école du pays sera ce qu'est l'École normale du pays! »

Adolphe Ischer, 1950

Revenons alors au thème de ce numéro. En août dernier, le SER a intitulé sa conférence de presse de la rentrée scolaire « *Formation des enseignants à la traîne* ». Les trois syndicats de l'espace BEJUNE partagent les constats qui y ont été formulés, ainsi que les pistes évoquées pour la mettre en adéquation avec les attentes de la société.

« La formation des enseignants doit être à la hauteur des défis que l'école est appelée à relever et sa réussite est l'affaire de tous. Le SER demande à la CIIP d'agir et d'organiser, à l'instar du dossier des langues, des États généraux sur la formation. »

Le SER revendique ainsi une formation initiale complète qui pourvoit les futurs enseignants des moyens de faire face aux difficultés du métier, aux besoins de la population hétérogène qui compose les classes et aux exigences du plan d'études et des attentes de la société d'aujourd'hui. Une articulation théorie-pratique conséquente doit caractériser les années de la formation initiale et mobiliser les enseignants

en place, les équipes d'établissements et la recherche.

La convention scolaire romande, le nouveau plan d'études, de nouveaux défis, une population scolaire plus exigeante et plus sensible, les efforts d'intégration et d'inclusion, les problèmes psychologiques et comportementaux en augmentation, la nécessité d'atteindre un meilleur niveau au sortir de la scolarité obligatoire, un plurilinguisme en expansion... tout cela exige des praticiens particulièrement bien formés, compétents, équilibrés et responsables.

Dans la formation, le travail dans le terrain (encadré et réflexif) est très apprécié mais considéré comme insuffisant, en quantité surtout. La reconnaissance du travail des formateurs en établissement (FEE) est loin d'être générale, ni correctement rétribuée. Leurs relations avec les instances des HEP mériteraient d'être intensifiées.

Comme les exigences de l'école et du métier sont en nette augmentation, pour combler les manques, les instituts de formation tendent à fournir aux enseignants des « boîtes à outils », sortes de « kits de survie » pour faire face dans les domaines pour lesquels ils n'ont pas été formés. Et, chaque fois qu'une compétence nouvelle est attendue des enseignants, la réponse des chefs de département est la même: « La HEP s'en occupe ».

Mais la décision obstinée de se limiter aux trois ans du bachelors oblige les HEP à renoncer à former les étudiants pour certaines branches et à proposer des formations complémentaires (généralement non certifiées). On instaure ainsi progressivement un statut de semi-généraliste inofficiel.

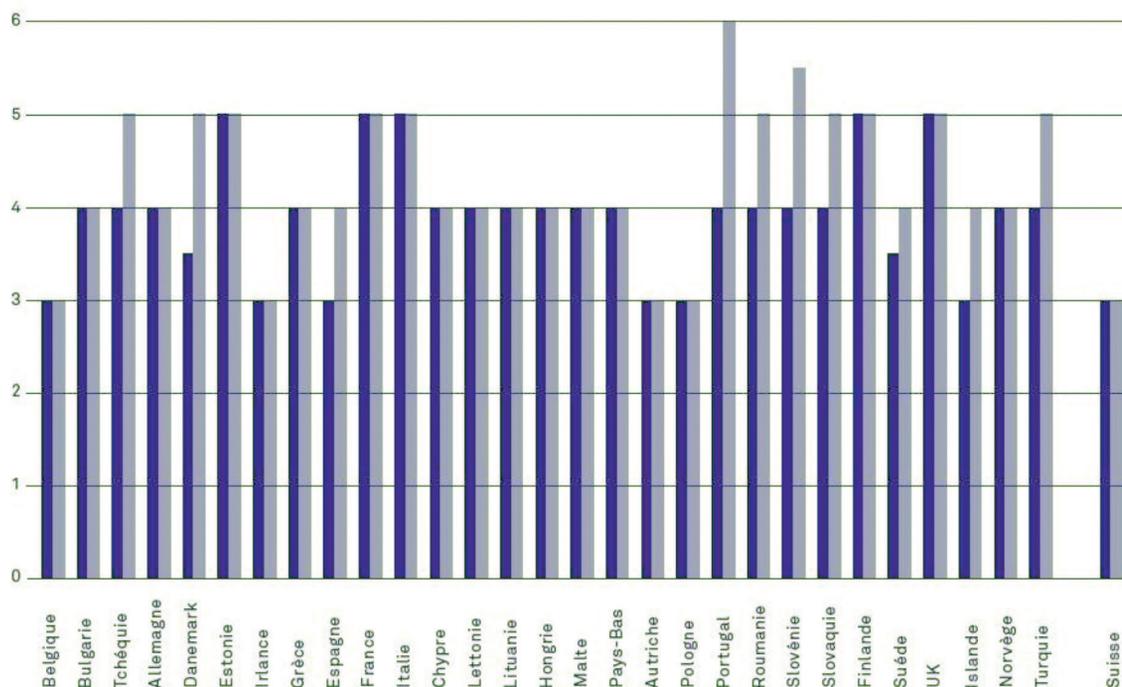
Une durée de formation aussi brève est un anachronisme spécifiquement suisse, la très grande majorité des autres pays – pas seulement en Europe – a instauré des formations de 4 ans et plus.

Concrètement, comment les syndicats de l'arc jurassien voient-ils les choses?

On est face à la quadrature du cercle si l'on veut tenir compte des contingences économiques: les cantons ne sont visiblement pas prêts à

Les formations tertiaires à l'enseignement

Pierre Graber



Durée en nombre d'années de la formation des enseignants du primaire au niveau tertiaire dans 29 pays européens selon le rapport d'Eurydice *Key Data on Education in Europe 2009 et 2012* (données 2009, gauche; données 2012, droite)

investir dans la formation des enseignants ou, du moins, pas à la mesure des besoins.

Dans ce contexte, l'Intersyndicale BEJUNE propose que l'on étudie une formation en quatre ans, qui s'articulerait en deux phases: un cursus de base de trois ans (180 crédits ECTS), relativement proche de l'offre actuelle, suivi d'une formation en emploi (60 crédits ECTS) moins axée sur la didactique, plus en lien avec les difficultés rencontrées (différenciation, élèves à besoins éducatifs particuliers, etc.).

Ça va coûter? Et alors? D'abord, ça coûtera moins cher qu'une formation de quatre ans à plein temps. Et puis, il y a des décennies que l'État économise sur le dos des généralistes en ne reconnaissant ni l'élévation des exigences pour l'accès à la profession ni l'extrême complexification apparue dans le même laps de temps. Il est temps qu'il réinvestisse ce qu'il a épargné... ◇

¹ 1735 élèves pour 69 classes en ville de Neuchâtel en 1946/47, par exemple

Référence bibliographique

Adolphe Ischer, « Les études pédagogiques dans le canton de Neuchâtel », article paru dans « Études pédagogiques: annuaire de l'instruction publique en Suisse » No 4/1950, p. 82

Entretiens

Entretiens réalisés par Céline Miserez-Caperos

Entretien avec Marie Laubscher

Marie Laubscher a terminé sa formation à la HEP-BEJUNE en juin 2015. Elle a commencé à enseigner depuis la rentrée d'août 2015 à l'école primaire de Saint-Imier aux degrés HarmoS 6 et 7.

CMC: Depuis la suppression des écoles normales, la formation des enseignants a été confiée à des institutions tertiaires. En quoi consiste ce processus de tertiarisation pour vous ?

Je vois ce changement comme une forme d'apprentissage et de réflexion: pour moi le métier d'enseignant n'est pas inné, mais il s'apprend. Et cet apprentissage demande de se remettre en question, d'aller plus loin dans ses réflexions et ses constructions d'idées. Cela permet de développer des outils pour qu'une fois devant ses élèves, l'enseignant ait différentes « clés » dont il peut se servir. On remarque bien que, quand on est face à une classe, on ne peut pas simplement appliquer des choses. On est au contraire tout le temps en train de remodeler, de remanier: on a devant soi des êtres humains, avec des sentiments ou des émotions propres.

CMC: Depuis la rentrée 2014, la HEP-BEJUNE a mis sur pied une nouvelle forme d'alternance théorie-pratique. Comment avez-vous vécu cette alternance ?

En première année, la durée de chaque stage était de deux semaines. Ces stages permettaient de s'acclimater au métier d'enseignant et de conduire des activités qui n'avaient pas un but pédagogique très poussé. On a donc commencé cette alternance théorie-pratique tout en douceur. Par contre, durant cette première année, je n'ai jamais réussi à intérioriser et appliquer dans les stages ce que j'avais appris dans la théorie. En deuxième année, les stages duraient entre trois et quatre semaines et étaient plus axés sur l'enseignement et la réflexion quant à notre propre pratique. Ces stages m'ont permis de retrouver ma motivation lorsque je n'avais plus l'envie d'aller en cours. Ces moments intéressants m'ont permis de me conforter dans l'idée que ce métier me plaisait. Et en troisième année, la structure a complètement changé, les stages étaient beaucoup plus longs, de neuf à douze semaines. Durant ces semaines, il nous était possible de mener des projets et de voir les élèves évoluer sur le

long terme ce qui était réellement enrichissant et parfois gratifiant. J'ai eu la chance de vivre des stages mais également des remplacements. Durant ma dernière année d'études, j'ai assumé l'un des postes de déléguée, ce qui m'a permis de me rendre compte que mon enthousiasme n'était pas partagé par tous les étudiants. Certains m'ont dit qu'ils s'étaient sentis lâchés, perdus, peu accompagnés. Les avis divergent. Mais pour ma part, j'ai trouvé énormément de positif quant à cette alternance théorie-pratique. L'agencement de ma troisième année a été très bénéfique. En effet, les moments théoriques m'ont permis d'aboutir des réflexions personnelles, car les différentes situations vécues nous obligent à nous questionner, à nous remettre en question, à avancer dans son cheminement personnel, à ouvrir son regard. Cette alternance permet également aux étudiants de construire des connaissances: j'ai « absorbé » les informations qu'on voulait bien me transmettre lors des cours que j'ai suivis à la HEP en début d'année, et j'ai remarqué qu'elles s'organisaient dans ma tête de telle sorte que lorsque je me suis confrontée à la réalité du terrain, j'ai pu mettre en pratique ces théories et réfléchir à ce qu'on m'avait appris. J'avais réussi à intérioriser ces connaissances, et c'était très bénéfique.

CMC: Pourriez-vous me raconter une expérience forte pour vous dans votre formation ?

Oui, le dernier remplacement que j'ai fait d'avril à juillet. J'étais titulaire d'une classe à 50 % et c'était vraiment une expérience forte dans laquelle j'ai pu me réaliser en tant qu'enseignante: je me levais le matin pour retrouver « mes » élèves. J'insiste sur ce mot, car pour moi ce n'était plus « les élèves que j'ai durant mon stage », mais « mes élèves ». J'étais responsable d'eux, j'étais leur personne de référence, je devais faire avancer le programme et les faire progresser. C'était un grand pas en avant. Dans ce cas-là, en effet, on est obligée de se sentir enseignante, car si on ne prend pas le rôle que les élèves attendent qu'on prenne, cela ne fonctionne pas.

CMC: Vous vous êtes donc sentie davantage enseignante à la suite de ces stages et remplacements ?

Oui, bien sûr. En troisième année, il faut avoir le déclic et se sentir sûr de soi. Mais je pense que parallèlement à cette alternance théorie-pra-

tique qui a contribué à nous faire devenir des enseignants, il y a tout un chemin personnel qui se fait durant cette formation et qui permet de montrer qu'on est capable: au fil des stages, on apprend, on réfléchit à sa pratique et on voit qu'on y arrive. C'est ce qui nous permet d'avancer.

CMC: Comment avez-vous trouvé les procédures d'évaluations que vous avez eues à la HEP-BEJUNE ?

Les cours théoriques ont été évalués de deux manières: soit par des examens théoriques oraux ou écrits, soit par la réalisation de dossiers. Même si certains de ces dossiers n'étaient pas des plus intéressants, ces recherches poussaient les étudiants à la réflexion, élément essentiel dans une haute école. Les stages ont été évalués selon une grille de compétences bien définies. Étant donné que les étudiants se trouvent dans une alternance théorie-pratique, il est important qu'autant la théorie que la pratique soient évaluées de manière appropriée; les dossiers de réflexion, les créations de séquences, les planifications de leçons réalisées montrent bien que les ponts entre théorie et pratique existent bel et bien.

CMC: Quelles sont selon vous les clés d'une bonne formation à l'enseignement ?

Bonne question! Je rebondis en soulevant la réflexion entre « bonne formation » ou « formation idéale » Je ne sais pas si j'ai une réponse à votre question. La formation que j'ai reçue était bonne, de même, cette alternance théorie-pratique était bonne. Le contenu des cours était intéressant pour certains, moins pour d'autres. En tant que déléguée, beaucoup de plaintes m'ont été rapportées, ce qui a permis de rectifier beaucoup de choses. En même temps, il me paraît difficile de mettre en place une « bonne » formation qui fonctionne dès le départ.

La formation que j'ai reçue n'était pas non plus idéale, mais actuellement j'enseigne et je ne me sens pas complètement perdue. Donc je me dis que ma formation n'a pas été aussi mauvaise que ça. Je suis toujours en train de me questionner, de réfléchir à comment faire mieux. Et c'est là que le travail de formation se poursuit, mais par ou pour soi-même: on peut lire, se documenter, discuter avec les collègues, suivre des formations continues. Je

Entretiens

Entretiens réalisés par Céline Miserez-Caperos

pense aussi que certaines réponses viennent d'elles-mêmes, en se laissant du temps pour y réfléchir. ◇

Entretien avec Marika Tripet

Marika Tripet a terminé sa formation à la HEP-BEJUNE en juin 2015. Elle enseigne actuellement l'économie et le droit à l'ESTER (École du secteur tertiaire) à La Chaux-de-Fonds depuis la rentrée d'août 2015.

CMC: Quelles sont vos perceptions du passage des écoles normales aux hautes écoles ?

C'est un peu difficile de cibler cette évolution, car comme je suis née dans les années 1990, les changements avaient déjà eu lieu quand j'ai choisi de m'intéresser à l'enseignement. Je n'ai finalement toujours connu que les hautes écoles. Cependant, selon les échos de mes anciens enseignants qui sont devenus des collègues, le travail que j'ai dû fournir à la HEP était beaucoup plus conséquent qu'à l'époque des écoles normales. Maintenant, si les grands changements qui ont été apportés dans les HEP concernent les stages, la formation, en tout cas celle que j'ai suivie, devrait être encore plus axée sur les stages et peut-être un peu plus limitée en théorie. Je pense que, sur certains points, si on fait assez de stages, il est possible d'apprendre sans avoir besoin de la théorie à côté.

CMC: Comment se déroulait l'alternance théorie-pratique dans le cursus que vous avez suivi à la HEP-BEJUNE ?

J'ai suivi la formation secondaire 2 dans la filière C sur un an. J'avais 5 périodes de stages par semaine, et à côté, des cours théoriques, par exemple, sur l'enseignement en général, la gestion de classe ou encore les partenaires scolaires. J'avais aussi, dans le cadre des didactiques romandes, des cours sur les branches que j'enseigne, donc l'économie et le droit, qui m'ont bien plus apporté que les autres cours théoriques sur l'enseignement. Ces cours à la HEP avaient lieu entre septembre et décembre, puis entre mi-février et début juin, c'est-à-dire pendant les périodes universitaires. Durant la période des vacances, je préparais les examens, les dossiers à rendre. Le temps qui me restait constituait mes vacances. Mes stages

se sont faits à l'ESTER où je travaille actuellement, dans deux classes différentes et se sont très bien déroulés. J'avais déjà beaucoup appris suite aux nombreux remplacements que j'avais faits pendant mes études. Ces stages ont donc consolidé ce que j'avais déjà appris et acquis. Mes formateurs m'ont au départ orientée et conseillée, mais se sont vite rendu compte que je n'avais pas besoin d'être coachée de A à Z et m'ont donc laissé plus d'indépendance. Concernant cette alternance théorie-pratique, je dirais que la théorie ne m'a pas beaucoup aidée. Par exemple, le cours de gestion de classe que j'ai suivi n'a pas été très pertinent pour moi. En effet, quand j'ai commencé il y a 5 ans à faire des remplacements, j'ai dû me débrouiller et développer mes propres techniques. Je pense qu'une personne qui n'a jamais enseigné ou fait des remplacements pourrait peut-être être plus ouverte à ces cours théoriques que je ne l'ai été. Par contre, les rencontres que j'ai faites dans le cadre des didactiques romandes m'ont beaucoup plus apporté. Je devais me déplacer à Genève, Lausanne ou même au Valais, mais j'ai pu communiquer avec des personnes qui enseignaient les mêmes branches que moi, sur les problèmes rencontrés, sur comment se passaient les stages, etc. Un aspect négatif que j'ai rencontré à la HEP-BEJUNE en filière C, est qu'il y avait très peu de personnes en économie et droit qui suivaient les mêmes cours que moi: je suivais en partie des cours avec les premières années, en partie des cours avec les deuxièmes années, et je ne voyais jamais les mêmes visages. Il était donc difficile de tisser des liens ou de discuter de sa pratique, car je n'étais pas vraiment affiliée à un groupe. Le point le plus positif de cette filière est, selon moi, que cette formation ne dure qu'un an, ce qui est assez court.

CMC: Ces stages ne vous ont donc pas vraiment donné l'impression de vous sentir davantage enseignante ?

Non. Par contre, je me sens plus enseignante qu'avant car maintenant je travaille à 100 %, alors que pendant mes études je travaillais entre 20 et 30 %. En plus de ce taux d'activité, il y a aussi les responsabilités qui ont passablement changé. En effet, quand on est remplaçant, il y a toujours quelqu'un derrière nous qui s'occupe de nous fournir le programme; on est en quelque sorte coaché en permanence. Actuellement, j'ai aussi une maîtrise de classe,

ce que je n'avais pas avant et finalement, il y a bien sûr tout l'administratif qui prend beaucoup plus de temps que ce que je pensais.

CMC: Comment avez-vous trouvé les procédures d'évaluations que vous avez eues à la HEP-BEJUNE ?

Je n'ai pratiquement eu que des dossiers à rendre, ce que j'ai trouvé bien. En effet dans le cadre de l'enseignement, il est bien plus utile d'avoir les outils quelque part et d'aller les chercher quand on nous les demande, que d'apprendre par cœur une matière pour la ressortir à un examen. J'ai par exemple dû composer des « interrogations écrites » et en corriger un autre. Et pour cela, notre enseignant nous avait dit qu'on avait le droit à tout ce qu'on voulait; son but était de voir si on était capable d'utiliser les outils à disposition pour créer quelque chose. Je trouve cela très approprié car cela nous met en situation.

CMC: Quelles sont selon vous les clés d'une bonne formation à l'enseignement ?

Les stages! Ils permettent de mettre le futur enseignant en situation, c'est du concret. En effet, dans les situations qu'on vit, on doit apprendre à gérer des élèves qui se mettent à discuter, qui ne veulent pas se mettre au travail, etc. Plus on fait de pratique, plus on a de chance de vivre un large éventail de situations. Maintenant, si on garde l'alternance entre théorie et pratique, qui peut être intéressante, je proposerais pour la théorie, de ne garder que les cours de didactiques, spécifiques pour chacune des branches choisies, par exemple, des cours uniquement pour les futurs enseignants en économie et droit, sans mélanger les branches. Et il serait encore plus bénéfique que ces cours soient donnés par un enseignant de cette branche, qui a également vécu des situations en classe similaires à celles que nous vivons. Je ne trouve, en effet, pas évident de discuter d'expériences concrètes, avec des personnes ayant des branches enseignables différentes. ◇

Les ateliers : effets sur la motivation et la responsabilisation des élèves

Avant-propos de Alaric Kohler

Pour son travail de mémoire professionnel, Maude Theurillat est partie de l'une de ces questions classiques sur laquelle nous nous interrogeons tous un jour ou l'autre : « Les élèves sont-ils plus motivés à travailler dans une approche inspirée de la pédagogie active que dans un cadre traditionnel ? » Si la question paraît simple, sa traduction en recherche est une affaire des plus complexes. Munie d'une excellente bibliographie, Maude a construit un projet de recherche et une pratique scolaire - les « ateliers » - qui lui ont permis d'amener des éléments de réponse pour sa classe. Elle s'est plus particulièrement centrée sur la responsabilisation des élèves lors des ateliers, mais en soulignant, dans ses analyses nuancées, les interdépendances qui permettent d'esquisser une vue d'ensemble de la complexité du fonctionnement d'une classe.

Introduction

Le présent travail s'intéresse aux approches pédagogiques qui accordent aux élèves une place active et les responsabilisent face aux apprentissages et aux aspects de la vie scolaire.

Dans un enseignement traditionnel, dit aussi frontal ou magistral, l'enseignant expose des connaissances, puis indique aux élèves les exercices à réaliser. Ainsi que le relève Lahire (2001), « [l'élève] entre donc dans un rythme scolaire qui a été pensé en dehors [de lui] et sur lequel [il n'a] aucune prise » (p. 157).

Au cours de ma formation, je me suis questionnée sur les pratiques pédagogiques qui favorisent un enseignement dynamique, varié, motivant et responsabilisant. Je me suis intéressée aux ateliers et je me suis en particulier demandé dans quelle mesure ils pouvaient être adaptés aux degrés de cycle 2 de l'école primaire.

Deux conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage

En quelques mots, la pédagogie traditionnelle est généralement définie, dans la littérature, par opposition à la pédagogie nouvelle, dont la pédagogie active est l'un des piliers. Cette dernière recouvre bien des manières de procéder, assez différentes les unes des autres. Lebrun (2007), après avoir rappelé dans son ouvrage que « la méthode idéale n'existe pas » (p. 123),

précise que c'est à l'enseignant qu'il incombe de construire sa propre méthode à partir des « ingrédients » qui l'intéressent dans diverses approches. Ces dernières présentent toutefois certaines lignes fondatrices communes. J'ai cherché à en savoir davantage.

La théorie constructiviste de Piaget nous permet de comprendre en quoi la connaissance se construit à partir de l'action. Dans cette idée, Bru (2006) considère que « la méthode à privilégier est celle qui donne aux enfants et aux adolescents l'occasion et les moyens de réaliser des actions aussi bien matérielles que mentales sur des symboles, des raisonnements ou des façons de penser » (p. 21). Le savoir n'est pas vu ici comme une matière à transmettre, à exposer. L'élève se l'approprie en cherchant à comprendre les concepts clés et leurs buts, en établissant des liens avec d'autres concepts. Par ce travail, l'élève développe aussi sa métacognition. Il constate par exemple qu'il y a plusieurs manières pour arriver à un même but. De la sorte, il développe la capacité d'explicitation de ses propres processus mentaux, et s'approprie peu à peu les outils cognitifs dont il a besoin.

L'enseignant, en impliquant l'élève dans l'apprentissage, construit la motivation avec ce dernier. Le sentiment d'auto-efficacité de l'élève est un élément central de sa motivation à apprendre. Carré (2004) explique à ce propos

que, pour Bandura, si une personne ne croit pas en sa capacité d'aboutir au résultat qu'elle vise grâce à sa propre action, elle ne disposera que de peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés.

Par son action, l'élève exerce un certain pouvoir. Pour lui permettre d'avoir une part de responsabilité dans son apprentissage, selon Lahire (2001), l'enseignant doit tenir compte de trois éléments essentiels, soit la transparence (élèves informés sur tout), l'objectivation (présence de critères clairs et précis, de règles, d'informations) et la publicisation (présence d'éléments visibles de référence).

Les ateliers

La présence d'ateliers au sein de la classe est un outil qui permet de rompre avec une approche frontale. Caron (2003) voit ceux-ci comme « des moyens mis à la disposition des pédagogues désireux de développer une approche participative, responsabilisante et différenciée auprès de leurs élèves » (p. 215).

À partir des éléments théoriques brièvement exposés ci-dessus, j'ai pu préciser mes interrogations, et ainsi formuler en ces termes ma question de recherche :

« Donner aux élèves une part de responsabilité dans leur apprentissage : quels effets sur leur motivation face aux activités ? ».

Espace étudiants

Maude Theurillat

Pour ce faire, j'ai formulé les trois hypothèses suivantes :

1. La mise en place d'ateliers requiert de l'autonomie de la part des élèves. Ils doivent donc assumer des responsabilités.
2. Les élèves sont plus motivés dans leurs apprentissages lorsque l'enseignant leur accorde une part de responsabilité dans ces derniers.
3. Les ateliers favorisent la motivation (cette hypothèse découle des deux précédentes).

Méthodologie

Pour répondre à ma question, j'ai mis en place un dispositif de recherche comparatif entre deux méthodes d'enseignement : une méthode traditionnelle et une méthode active consistant en ateliers. L'expérimentation a eu lieu dans une classe de 5^e HarmoS, composée de 21 élèves, dans laquelle j'ai enseigné en remplacement durant une période de 9 semaines.

Pour répondre au mieux à ma question de recherche, et me positionner par rapport aux hypothèses, j'ai séparé les élèves en deux équipes. J'ai veillé à ce que les deux équipes soient, dans la mesure du possible, homogènes entre elles, en tenant compte du niveau global des élèves. Au sein de chaque équipe, j'ai formé des groupes de trois élèves pour la leçon de la méthode active. La classe comprenant 21 élèves au total, la première équipe – l'équipe 1 – était composée de 12 élèves, tandis que la deuxième – l'équipe 2 – ne comportait que 9 élèves.

Afin de pouvoir comparer les deux types d'enseignement qui m'intéressaient, j'ai enseigné à l'équipe 1 selon la méthode par ateliers, pendant que ma collègue enseignait à l'équipe 2 selon la méthode traditionnelle. La semaine suivante, les équipes ont changé de méthode et les enseignantes en ont fait de même, afin d'éviter un éventuel effet induit par l'enseignante. Différents rôles ont été assignés aux élèves durant les ateliers.

J'ai décidé d'utiliser deux moyens d'observation. Le premier, la grille d'observation, a permis de relever des comportements de l'extérieur, mais empêchait de connaître le point de vue des élèves. C'est la raison pour laquelle un questionnaire, le deuxième moyen choisi, a été

distribué aux élèves, pour étoffer les résultats obtenus sur la base des observations.

Quelques résultats

Les résultats se sont révélés convergents, dans le sens où les observations et le point de vue interne des élèves allaient dans le même sens. J'ai constaté que les élèves ont dû se prendre en charge en contexte d'ateliers, car ils jouissaient d'une part d'autonomie. Il leur appartenait de s'organiser à l'intérieur du groupe, afin que ce dernier fonctionne (notamment à partir des rôles qui leur étaient attribués), et de se plonger dans l'activité afin de la comprendre. De leur côté, de nombreux élèves ont estimé, en remplissant le questionnaire, avoir pu travailler de manière autonome, en ayant des responsabilités.

D'après mes observations générales, les élèves étaient participatifs, indépendamment de la méthode suivie. Leur participation est un signe de motivation du point de vue de l'enseignante. Leurs avis personnels confirment cette perception, étant donné que 94 % des élèves confirment *totalem*ent (selon la terminologie du questionnaire) avoir eu du plaisir à faire les activités en utilisant la méthode active, et 75 % en utilisant l'autre méthode. Il reste toutefois difficile de mesurer la motivation des élèves en enseignement traditionnel avec l'outil d'observation. Néanmoins, j'ai pu constater que les élèves ont écouté les explications, ont répondu volontiers aux questions posées, et ont effectué des exercices sur fiches. La plupart semblaient s'intéresser à la leçon.

Les indicateurs de motivation ont été beaucoup plus nombreux et visibles en ateliers. Celui qui nous intéresse, à savoir l'autonomie laissée aux élèves impliquant la responsabilisation de ces derniers, a également été considéré par les élèves comme une source de motivation. Cependant, j'ai constaté que cela n'a pas été le cas pour tous. Certains élèves déclarent préférer la méthode traditionnelle, plus dirigiste, plus sécurisante et plus rassurante. Par ailleurs, les avis personnels des élèves ne permettent que partiellement de confirmer ou d'infirmar la deuxième hypothèse.

Enfin, d'après les réponses au questionnaire final, les deux tiers des élèves disent avoir préféré les ateliers à l'autre méthode.

Limites et remarques

Les élèves n'étaient pas habitués au dispositif mis en place. Un temps d'adaptation leur a donc été nécessaire pour entrer dans une approche responsabilisante. Cette recherche aurait mérité d'être poursuivie sur une période plus longue, en intégrant par exemple l'alternance des deux méthodes sur plusieurs sujets, ainsi qu'avec d'autres classes et d'autres degrés.

L'étude paraît également démontrer l'importance de l'ordre des méthodes. Il semblerait que les élèves qui ont commencé par la méthode active ont eu plus de facilité à comprendre le sujet et à réaliser les activités indépendamment de leur nature. Il serait intéressant de voir si cet ordre « méthode active – méthode traditionnelle » est plus approprié que l'inverse, ou si ce sont uniquement les circonstances de cette expérimentation qui sont à la base de cette constatation.

Conclusion

Cette étude semble ouvrir la voie à des recherches plus poussées sur la problématique exposée, ce qui dépassait largement le cadre de ma propre enquête.

En ce qui me concerne, cette étude a été très enrichissante pour ma pratique professionnelle. Elle m'a permis d'opérationnaliser une approche active, soit les ateliers. Au cours de ma formation, j'ai rapidement réalisé que les ateliers pouvaient offrir une alternative intéressante que je n'avais pas encore mise en œuvre. Grâce à mon sujet de recherche, j'ai pu me positionner par rapport à ce mode d'enseignement, et voir concrètement ses effets sur des élèves de cycle 2. ♦

Références bibliographiques

- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je?).
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière.
- Carré, Ph. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Pratique du commentaire littéraire collaboratif au lycée avec une suite bureautique en ligne¹

Témoignage d'expérience

Introduction

L'objet de cet article sera de présenter une expérience menée avec une classe de lycéens de première année lors du second semestre de l'année scolaire 2012-2013 (autrement dit la première année post-obligatoire dans le système scolaire suisse, après les onze années d'école obligatoire). Les élèves du lycée se destinent pour la plupart d'entre eux à des études supérieures (universités, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées ou hautes écoles pédagogiques). Il s'agissait d'élaborer de manière collaborative une lecture analytique d'un texte littéraire². Tout cela s'est fait sous forme d'enseignement à distance à l'aide du logiciel de traitement de texte fourni dans l'application *Google Drive* (anciennement *Google documents*). Il est bien évident que cette contribution n'a pas pour but de promouvoir spécifiquement l'utilisation des logiciels de Google. Le dispositif tel qu'il est décrit dans cet article est aisément transposable sur d'autres logiciels de traitement de textes qui permettent d'écrire simultanément sur un même document depuis plusieurs ordinateurs différents (comme *Framapad* ou *Etherpad* par exemple).

Présentation du dispositif

La référence d'un texte, tiré d'un des récits fantastiques de Théophile Gautier³, est mise à disposition sur un document dans *Google Drive* pour chacun des groupes de trois ou quatre élèves, ceux-ci ayant dans un premier temps pour consigne de l'analyser, en rédigeant leurs commentaires sur le fichier où doit être reproduit l'extrait.

Pendant cette étape, l'enseignant peut à tout moment intervenir en indiquant ses remarques ou ses questions directement sur le texte. Les élèves ont accès au fichier et aux modifications en temps réel. Ce procédé leur permet de travailler par groupe et à distance sur le même fichier informatique. Ces caractéristiques du dispositif le rendent bien différent d'autres modalités de travail collaboratif du fait des actions à distance, synchrones et asynchrones.

Dans un deuxième temps, les élèves ont été invités à rédiger un commentaire littéraire à partir des observations formulées sur le texte. Cette expérience a remplacé une interrogation écrite évaluée qui aurait consisté en un commentaire littéraire individuel, sur table, comme nous le faisons très souvent, que ce soit au lycée ou à l'université.

Nous avons travaillé avec cette classe de première année sur les récits fantastiques de Théophile Gautier.

J'ai distribué une feuille de consignes qui leur indiquait la marche à suivre. Les élèves devaient se rendre sur mon site Internet personnel (www.valeryrion.ch) qui est habituellement utilisé pour mettre à disposition divers documents. Là, ils trouvaient les liens qui les redirigeaient sur le logiciel de traitement de texte *Google Drive* où j'avais attribué un extrait de texte d'un récit fantastique de Gautier à chacun des groupes que j'avais moi-même formés. Seules les personnes qui disposent du lien sont autorisées à éditer le document. Comme mon site est protégé par un nom d'utilisateur et un mot de passe, mes élèves sont les seuls à pouvoir accéder à ces pages sécurisées. Cela évite d'avoir des parasitages quelconques toujours possibles sur Internet.

En cliquant sur le lien, les élèves accédaient donc à une page de traitement de texte comprenant pour seules indications, les références de l'extrait que le groupe devait étudier. Le premier travail consistait à reproduire le texte à analyser sur le fichier *Google Drive*, l'intérêt étant de pouvoir travailler sur le texte avec des couleurs notamment pour mettre en évidence des phénomènes observés.

Une fois ces préparatifs effectués, les élèves pouvaient commencer le travail d'analyse de

leur texte à proprement parler. Cela devait s'effectuer en deux temps. Ils avaient un premier délai pour faire un travail de repérage sur le texte. Ils pouvaient utiliser les couleurs, les soulignements et la fonction « commentaire » – *Google Drive* dispose en effet d'une fonction « commentaire » qui permet de glisser des remarques n'importe où sur le document – pour indiquer ce qu'ils trouvaient intéressant de mettre en évidence dans le texte. Il s'agissait donc d'un moment de lecture analytique.

Ensuite, ils devaient rédiger un commentaire littéraire de l'extrait qu'ils avaient étudié, toujours sur ce même document *Google Drive*, en reprenant et en mettant en forme les observations de la première phase. Le texte final devait comporter deux pages de traitement de texte selon les consignes distribuées. Il y avait donc également un travail de synthèse des diverses analyses à opérer.

Les deux phases de ce travail ont été effectuées à distance et sous forme de travail collaboratif puisque les deux ont été produites sur le même fichier de traitement de texte sur la plate-forme *Google Drive*. Toutes les modifications, attribuées à leurs auteurs, sont par conséquent visibles par toutes les personnes qui disposent de l'adresse URL du fichier.

Les élèves ont l'habitude de travailler avec des couleurs pour souligner des éléments stylistiques intéressants lorsqu'ils travaillent sur table et on a constaté qu'ils ont travaillé sensiblement de la même manière dans un environnement numérique. Les observations sont *in fine* reprises et interprétées dans le travail final: le commentaire littéraire.

L'utilisation du dispositif collaboratif à distance semble avoir aidé les élèves à comprendre qu'un travail d'analyse de texte se fait en plusieurs étapes: lecture attentive de l'extrait,

« L'utilisation du dispositif collaboratif à distance semble avoir aidé les élèves à comprendre qu'un travail d'analyse de texte se fait en plusieurs étapes »

Varia

Valéry Rion

repérage de phénomènes stylistiques, description de ces phénomènes et insertions des observations dans un discours qui explique le passage et fournit des interprétations.

Impacts sur l'apprentissage ?

L'enseignant peut à tout instant voir ce qui est en train de se faire sur le document. Cela lui permet de commenter et de poser des questions pour que les élèves approfondissent leur réflexion. Il y a donc, pour l'enseignant, la possibilité de procéder à une remédiation quasiment instantanée du travail. Ce stade d'élaboration du commentaire littéraire est peu ou prou invisible à l'enseignant lorsque l'on fait un travail sur table. Il ne voit et ne corrige que le rendu. Il s'agit donc d'un apport qualitatif significatif dans l'aide à la composition d'un commentaire littéraire. Cela permet à l'élève d'avoir un retour (*feedback*) régulier sur l'avancement de sa tâche.

Stéphane Métral relève qu'il s'agit d'un avantage intéressant dans l'utilisation de ce qu'il appelle le *tutoring* en ligne: « Le *tutoring* en ligne, soit la possibilité de commenter en ligne les productions des élèves favorise un *feedback* rapide, ce qui est généralement apprécié mais peut être ressenti comme trop intrusif par certains-e-s élèves » (Métral, 2013).

Dans le cas de l'expérience présentée ici, le fait que les élèves puissent consulter ce que faisaient les autres groupes a toutefois été perçu comme rassurant, d'après leurs retours. L'investissement personnel est apparu plus facile dans un environnement virtuel, où personne ne nous voit ni ne nous juge, que dans une salle de classe. Une plate-forme de traitement de texte en ligne peut donc aussi s'apparenter à un espace de liberté. En effet, certains élèves, même s'ils savent qu'il y a un contrôle de l'enseignant, s'expriment plus spontanément et plus librement dans un environnement virtuel comme celui-ci, qu'en classe.

Beaucoup d'élèves, au sein des différents groupes, ont eu d'importantes discussions autour des textes et de leur interprétation. Cela peut se mesurer par le nombre de remarques ou commentaires qu'ils ont postés mais aussi par les discussions qu'ils pouvaient avoir en se commentant les uns les autres. Par ailleurs, il existe une fonction « chat » dans *Google Drive* qu'ils ont beaucoup utilisée lorsqu'ils étaient connectés

au même moment. Cela leur a manifestement été utile pour discuter des analyses des textes.

Le développement de compétences dans l'exercice du commentaire littéraire s'est accompagné d'un développement d'une compétence informatique, l'utilisation du logiciel de traitement de texte inclus dans *Google Drive*: par exemple, via l'intégration harmonieuse de citations du texte original dans leur commentaire de texte. Cette compétence est indispensable à tout futur étudiant dans une université. C'est une compétence en informatique qu'ils ont apprise par l'expérience. Lebrun (2007) dans son ouvrage *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC*, lie d'ailleurs les nouvelles technologies et la pédagogie active, dont l'un des slogans est « *learning by doing* ». C'est précisément en faisant cet exercice que mes élèves ont appris à utiliser *Google Drive*. Aucun n'avait utilisé ce logiciel auparavant.

Les compétences en matière de nouveaux médias ne sont pas innées. Ce n'est pas parce que la plupart des élèves ont une familiarité avec le numérique qu'ils ont le réflexe spontané d'utiliser de manière pertinente les outils qu'ils ont à leur disposition pour les aider à progresser dans leur tâche. Cette compétence de navigation s'acquiert par des exercices ou des situations telles que celle-ci.

À propos de l'intérêt d'utiliser des dispositifs d'enseignement comprenant le recours aux nouvelles technologies, je rejoins les remarques formulées par Stéphane Métral qui s'appliquent peu ou prou à mon dispositif. En effet, les nouvelles technologies permettent notamment:

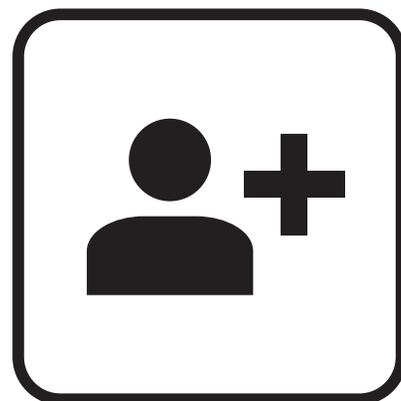
- de tendre à rendre l'élève le plus autonome possible, quel que soit son niveau et donc aussi d'augmenter sa motivation
- de familiariser l'élève à une utilisation non exclusivement ludique ou communicationnelle de l'ordinateur, de le rendre attentif aux problèmes de la publication sur Internet et de le former aux bons usages des nouvelles technologies
- de réaliser des activités nouvelles impossibles à réaliser autrement. (Métral, 2013)

Métral souligne que des dispositifs tels que celui que je présente contribue à augmenter l'autonomie des élèves et donc leur motivation⁴.

Conclusion

En tant qu'enseignant, je trouve intéressant de tirer parti d'outils informatiques tels que *Google Drive*, qui peuvent être utiles non seulement en français mais également dans d'autres disciplines, comme les langues ou les sciences (humaines ou expérimentales).

Cette plate-forme, ou d'autres équivalentes⁵, peut permettre à l'enseignant d'apporter des informations supplémentaires à ses élèves, de les aider à (co) construire une analyse ou un exposé ou encore de compléter son cours et combler ainsi le manque de temps résultant d'un horaire strict et chargé. Elle peut permettre aux élèves de travailler en collaboration sans avoir à se trouver dans la même salle, de demander de l'aide à leurs camarades ou à l'enseignant ou encore de partager son travail avec les autres élèves.



Toutefois, il convient de rester prudent afin d'éviter de se surcharger ou de surcharger les élèves avec trop de travail supplémentaire. Les TIC modifient l'enseignement, dans les pratiques notamment, mais il conviendrait de ne pas négliger, comme le rappelle Peraya et Dumont, que:

la monocanalté de tels dispositifs de communication [= par ordinateur] [est] un désavantage. En effet, ils n'offrent à l'utilisateur que le canal de l'écrit et affichent, au sens strict, l'énoncé. La situation d'énonciation et son contexte, les aspects analogiques de la communication – qualité de la voix, mimiques faciales, mouvements posturaux, etc. – ne peuvent en conséquence être exprimés ni perçus puisqu'ils sont normalement véhiculés par d'autres canaux. (Peraya, Dumont, 2003, p. 52)

Varia

Valéry Rion

L'école, c'est avant tout une classe où l'on a des relations réelles, humaines avec les élèves, et non un monde uniquement virtuel. C'est pour cette raison que je trouve le dispositif que j'ai testé intéressant à mettre en place mais devant être utilisé avec parcimonie, car le commentaire littéraire sur *Google Drive* est désincarné et n'a pas le charme d'un partage d'interprétations dans une salle de classe.

En conclusion, il est certain qu'il faudra encore de nombreuses expériences afin de mesurer l'impact réel que les TIC ont sur l'enseignement et sur l'apprentissage du français. Les élèves ont dans l'ensemble bien participé à cette expérience, mais à quel degré ont-ils acquis de nouvelles connaissances au sujet des textes, de l'auteur, du contexte littéraire et culturel du XIX^e siècle et de l'explication de texte en général? Cela reste pour l'enseignant qui utilise un tel procédé, difficile à mesurer. En effet, il est trop occupé à enseigner pour faire le travail d'observation et d'analyse que pourrait faire un chercheur. ♦

Métral, S. (2013) « Utilisation pédagogique des MITIC en classe, au quotidien » in *Usages des médias, de l'image et des TIC au Secondaire II – Colloque du 18 septembre 2013 à Martigny*, p.14-15, disponible en ligne: http://svia-ssie-ssii.ch/_media/ssie/news/2013_11_25_actes_colloque_18sept2013_martigny_v2.pdf, consulté le 10 janvier 2013.

Peraya, D. & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle: analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue Française de Pédagogie* 145.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent (Québec): Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Viau, R. *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*. Université de Sherbrooke, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>, consulté le 10 janvier 2013.

¹ Cet article reprend et synthétise les propos tenus lors d'une communication au 12^e Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF) qui a eu lieu du 29 au 31 août 2013, à la HEP-VD (Haute école pédagogique du canton de Vaud) à Lausanne. Il a été publié dans une première version sur le site www.forumlecture.ch, puis dans une deuxième version raccourcie sur www.adjectif.net.

² La lecture analytique est un procédé de lecture destiné à analyser un texte. Elle s'appuie sur l'observation d'indices précis afin de formuler une interprétation singulière du texte. Elle permet ensuite la rédaction d'un commentaire littéraire.

³ Théophile Gautier, *La Morte amoureuse, Avatar et autres récits fantastiques*, édition de J. Gaudon, Gallimard, « folio », 1981.

⁴ Pour en savoir plus sur l'analyse de la motivation par rapport à mon dispositif, voir mon article « Les TICE et l'apprentissage collaboratif: élaborer un commentaire littéraire avec Google Drive », www.forumlecture.ch: Littératie dans la recherche et la pratique, dossier « Les apprentissages littératiques avec les médias numériques », n°2, juillet 2014, article disponible en ligne: http://www.forumlecture.ch/fr/rion_2014_2.cfm

⁵ Voir supra

Références bibliographiques

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles: De Boeck.

Lebrun, M. & Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec. Presses de l'Université du Québec.

Notices sur les auteurs

Enjeux pédagogiques n° 25 *Les formations tertiaires à l'enseignement*

Francesco Arcidiacono est responsable du département de la recherche, coordinateur de la formation à la recherche et coordinateur de l'Unité de recherche *Hétérogénéité, intégration scolaire et relation pédagogique* à la HEP-BEJUNE.

Stéphanie Boéchat-Heer est responsable du département des publications, responsable de projets de recherche et coordinatrice de l'Unité de recherche *Innovation et Technologie de l'apprentissage* à la HEP-BEJUNE.

Melanie Buser est assistante de recherche, responsable des écoles bilingues de l'espace BEJUNE ainsi que conceptrice et coordinatrice de la formation continue „CAS Éducation & Plurilinguisme - Bildung & Mehrsprachigkeit”.

Andreea Capitanescu Benetti est chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE) de l'Université de Genève.

Nicole Chatelain est professeure en sciences de l'éducation et chercheure à la HEP-BEJUNE.

Aline Frey est bibliothécaire dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE et responsable de l'acquisition des ressources en « français langue seconde ».

Patricia Groothuis est responsable adjointe de la formation primaire, professeure en sciences de l'éducation et chercheure à la HEP-BEJUNE.

Alaric Kohler est professeur à la HEP-BEJUNE et chargé d'enseignement à l'Université de Neuchâtel.

Marlène Lebrun est professeure en sciences de l'éducation et chercheure à la HEP-BEJUNE.

Raphaël Lehmann est responsable de la formation primaire et professeur en sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE.

Olivier Maulini est professeur associé à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE) de l'Université de Genève.

Jean-Steve Meia est responsable de la formation secondaire et professeur à la HEP-BEJUNE.

Céline Miserez-Caperos est assistante de recherche à la HEP-BEJUNE.

Françoise Pasche Gossin est professeure en sciences de l'éducation, coordinatrice de la recherche et chercheure à la HEP-BEJUNE.

Danièle Périsset, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, est professeure à la HEP Valais.

Denis Perrin est formateur en sciences de l'éducation et chercheur à la HEP-BEJUNE.

Cyril Petitpierre est directeur de la formation à la HEP Vaud.

Valery Rion est doctorant en littérature française du XIX^e siècle à l'Université de Neuchâtel et enseigne le français et l'histoire au Lycée cantonal de Porrentruy.

Stéphanie Salomone est bibliothécaire à la Médiathèque de la HEP-BEJUNE de Porrentruy.

Fred-Henri Schnegg est vice-recteur des formations à la HEP-BEJUNE et professeur en sciences de l'éducation.

Maude Theurillat est enseignante dans des classes de degrés 1-8 HarmoS du district de Porrentruy. Elle vient d'obtenir un diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire (Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education) auprès de la HEP-BEJUNE.

Jacques-André Tschoumy est ancien directeur de l'IRDP.

Stéphanie Wavre est secrétaire des publications et de la recherche à la HEP-BEJUNE.

Jacques Weiss est ancien directeur de l'IRDP.

Bernard Wentzel est vice-recteur de la recherche et des ressources documentaires et professeur en sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE. Il est également coordinateur de l'Unité de recherche *Professionnalisation de la formation des enseignants et recomposition identitaire*.

Agenda

Exposition L'enfant et sa maison

Octobre – Décembre 2015

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de La Chaux-de-Fonds

Du 29 octobre au 18 décembre 2015, lundi à vendredi 9h30 à 18h00

L'exposition revisite les étapes du dessin d'enfants de 3 à 12 ans, en lien avec leur perception de l'espace et par le biais d'une thématique qui concerne le lieu même de leurs premières explorations spatiales, à savoir, leur maison.

Exposé scientifique L'individuel, le groupe et le collectif en classe

Décembre 2015

HEP-BEJUNE, site de Bienne, B325

10 décembre 2015
16h00 – 17h00

Prononcé par Marcelo Giglio, Romain Boissonnade et Alaric Kohler

Café pédagogique 1

Décembre 2015

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Bienne

10 décembre 2015
17h15 – 19h00

Café pédagogique 1: espace de débat autour de la parution de « Enjeux pédagogiques »

Exposition L'œil en face du trou

Mars – Octobre 2016

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Porrentruy

Du 7 mars au 6 mai 2016, lundi à vendredi, de 8h à 17h30
Visites de classes gratuites, sur rendez-vous

Vous n'allez pas en croire vos yeux!

Nous vivons une époque où tout est fait pour nous en mettre plein la vue. Publicité, télévision, journaux, écrans de toute sorte, l'image est partout et est devenue tout aussi importante que le propos. Mais peut-on croire tout ce que l'on voit?

Six monstres sympathiques proposent aux visiteurs dès 7 ans et en six expériences de jeter un œil sur les phénomènes optiques et les illusions. Persistance rétinienne, 2D, 3D, complétion, hologrammes, derrière ces termes barbares se cachent d'amusants phénomènes qui n'auront plus de secrets pour vous. On se voit bientôt?

De mars à octobre 2016 dans vos médiathèques.

Présentation publique Publications scientifiques

Mars 2016

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
site de Bienne

10 mars 2016
16h15 – 18h15

Présentation publique des dernières publications scientifiques de la HEP-BEJUNE

Colloque Gouvernance et recherche en éducation

Mars 2016

HEP-BEJUNE, site de Bienne

20 et 21 avril 2016

Colloque international: Gouvernance et recherche en éducation
Organisé conjointement par l'IRDP et la HEP-BEJUNE

9^e Rencontres romandes de recherche en éducation musicale (RRREM)

Avril 2016

HEP-BEJUNE, site de Bienne, D100

28 avril 2016
9h30 – 15h30

« Valider les mémoires de recherche musicale produits dans les HEP et les HEM de Suisse romande »
Organisées conjointement par l'assrem et la HEP-BEJUNE

Conférence-débat III Devenir enseignant créatif

Mai 2016

HEP-BEJUNE, site de Bienne, Aula

4 mai 2016
14h15 – 16h15

La culture numérique à l'école

Dossier du prochain numéro
d'Enjeux Pédagogiques

