

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

L'insertion
professionnelle
dans la carrière
enseignante

ISSN 1660-7511



9 771660 751007

REMERCIEMENTS

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

Porrentruy, novembre 2005.

Crédit photographique

Couverture et pages 1, 3, 5, 8, 9, 12, 13, 20, 22, 26, 31 Eric Dubois

Pages 4, 7, 10, 24, 27, 32, 33, 34, 35 Pierre-Daniel Gagnebin

Page 30 Denis Maurer

Page 19 Martin Wälchli

Maquette

Stojan & Voumard sa

Impression

IOP Imprimerie de l'Ouest
2034 Peseux

ISSN 1660-7511

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Informier, partager, débattre, progresser 1

Les parcours de formation à la HEP-BEJUNE :
vision et principes curriculaires 2

Chroniques

Formation préscolaire et primaire
Premier bilan pédagogique : Première évolution de la formation 4

Formation secondaire 1 et 2
En route pour Bologne 6

Formation continue
Demande de reconnaissance de la formation en supervision 7

Ressources documentaires et multimédia
Le projet de bibliothèque électronique : un outil de veille et de développement professionnel 8

Un scénario pédagogique F3 MITIC BEJUNE primé au concours de la SSI 9

Recherche
Les jeunes enseignants et les TICE : un projet de recherche dans le canton du Jura 10

DOSSIER

L'insertion professionnelle dans la carrière enseignante 12

Quelques considérations relatives à l'insertion professionnelle des diplômés jurassiens de la volée 2002-2005 13

L'insertion professionnelle dans l'enseignement :
quelques repères sur une réalité complexe 14

La pratique professionnelle à la HEP-BEJUNE :
« Nous sommes prêtes pour la rentrée » 18

Insertion professionnelle et situation de l'emploi :
perspectives pour les années 2005-2020 20

Insertion professionnelle et formation initiale 23

La perspective d'une première insertion professionnelle :
peut-on s'y préparer ? 24

Le module « Pédagogie spécialisée »,
un module pour préparer l'insertion professionnelle 25

Accompagnement de la première pratique professionnelle :
la contribution de la formation continue 27

Regards croisés sur la formation 28

Derrière le savoir-faire, le savoir-être 29

Entretien avec quelques jeunes diplômés de la promotion 2005 31

Point de vue

L'insertion professionnelle : entre l'ici et l'ailleurs 32

Entretien

avec Lucie Rothen, à Genève 33

avec Anne Simon, au Centre secondaire de Colombier 34

avec Fanny Eschler, à Payerne 35

avec Olivia Pedroli, alias Lole, à Neuchâtel 36

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Informers, partager, débattre, progresser



En m'associant à l'ensemble du personnel de notre institution, aux membres de son Conseil de direction ainsi qu'à nos étudiantes et étudiants et à nos nombreux partenaires et collaborateurs du milieu scolaire, c'est avec beaucoup de plaisir que j'ai l'honneur de présenter ce premier numéro du nouveau Bulletin de la HEP-BEJUNE, intitulé, comme le lecteur a pu le découvrir en couverture, ENJEUX PÉDAGOGIQUES.

Le premier mot important est sans nul doute ici PÉDAGOGIQUES. Ce mot dit bien ce qu'il veut dire, à savoir que nous prenons tout à fait au sérieux la mission principale de notre institution, en la situant justement au centre de toutes nos préoccupations, de nos projets et de nos débats. Alors que nos sociétés et médias carburent trop souvent à la TECHNOLOGIE et à l'ÉCONOMIE, nous croyons, nous, que la PÉDAGOGIE doit gagner aujourd'hui en centralité, non seulement dans l'espace BEJUNE, mais aussi dans l'espace suisse et européen.

Pourquoi? Parce que, comme le mot ENJEUX le désigne bien, la pédagogie est, à notre point de vue, une activité de la plus grande importance, notamment parce qu'elle est devenue, en ce début du XXI^e siècle, à travers l'institution et l'enseignement scolaires mais aussi l'émergence d'une société du savoir, une praxis sociale et culturelle fondamentale, qui marque bien souvent à long terme le destin personnel des enfants et des jeunes qui sont confiés aux enseignantes et aux enseignants que nous formons. Mesuré à cette aune, on ressent mieux le poids de notre responsabilité professionnelle en tant qu'institution de formation des maîtres.

Heureusement, cette lourde responsabilité peut être partagée entre plusieurs et devenir ainsi une cause commune: elle se fait de la sorte, non certes plus légère, mais du moins supportable, grâce à la solidarité de ce professionnalisme collectif qui anime et nourrit la HEP-BEJUNE.

À l'origine de ce Bulletin, il y a l'idée que notre HEP est désormais devenue, quatre ans à peine après sa création, une vaste communauté éducative regroupant sur trois cantons romands et quatre sites (Bienne, Neuchâtel, la Chaux-de-Fonds, Porrentruy) près de deux mille personnes et qu'une telle communauté a besoin d'un espace public pour s'exprimer, échanger, débattre et avancer collectivement.

ENJEUX PÉDAGOGIQUES se veut donc, à sa manière, l'Agora de notre haute école, c'est-à-dire une sorte de place publique où toutes celles et ceux qui contribuent à notre vie collective sont invités à s'exprimer sur différents thèmes, problèmes et questions pédagogiques qui leur tiennent à cœur. C'est pourquoi ce Bulletin a été dès le départ conçu comme un lieu de rencontre entre ce que j'appellerai des « regards croisés »:

- *Regards*, c'est-à-dire visions, conceptions, représentations, idées, points de vue, croyances, perceptions.
- *Croisés*, c'est-à-dire passages, échanges, métissages, rencontres entre ces différents regards émanant

aussi bien des formatrices et formateurs de la HEP que de nos étudiantes et étudiants, des formatrices et formateurs en établissement qui collaborent avec nous, de nos partenaires scolaires, cantonaux et sociaux, des jeunes enseignantes et enseignants que nous avons formés.

Ce premier Bulletin convoque et mobilise justement de tels regards croisés pour mieux faire découvrir au lecteur les réalités diverses de l'insertion professionnelle et les projets de formation de notre institution en cette matière. Il a été écrit, composé et porté par nos collègues, nos étudiants, nos diplômés, les enseignants qui encadrent nos stagiaires dans leurs écoles, des responsables cantonaux qui collaborent depuis longtemps avec nous. Or, c'est parce qu'il a été écrit par toutes ces personnes qu'il représente vraiment notre institution avec toutes ses nuances et perspectives. En ma qualité de recteur, j'entends soutenir la nécessité de ces regards croisés, y compris lorsqu'ils seront dissonants, opposés ou divergents.

Mais pour prendre la parole sur une Agora, fût-elle de papier! il ne faut pas souffrir... d'agoraphobie, qui est, comme chacun sait, cette peur irraisonnée des espaces libres et des lieux publics. Heureusement, l'équipe de personnes qui a conçu ce Bulletin se veut plutôt agoraphile! Cela veut dire qu'elle souhaite ouvrir ses pages à d'autres personnes œuvrant dans les autres espaces de formation à l'enseignement que l'on retrouve partout en Suisse romande, en Suisse et dans d'autres pays d'Europe et d'ailleurs. Ce premier Bulletin est donc un premier jalon vers cette ouverture de l'Espace-BEJUNE: il se veut une invitation à d'autres idées, à d'autres projets, à d'autres écritures provenant d'ailleurs. Les prochains numéros témoigneront de cette ouverture.

Comme revue, ENJEUX PÉDAGOGIQUES commence à peine d'exister et elle en est encore à ses premiers balbutiements! Cela signifie que nous sommes en phase de découverte, de tâtonnements et d'exploration. Dans les prochains mois, dans les prochaines années, ENJEUX PÉDAGOGIQUES connaîtra donc vraisemblablement diverses transformations, car il s'agit, pour nous, non de livrer un produit fini, mais bien de progresser, en offrant une information de qualité ainsi que des lieux d'échanges et de partages d'idées pour nos lecteurs.

Enfin, pour marquer le lancement de ce premier numéro, l'équipe de direction de la HEP-BEJUNE présente sa vision des principes pédagogiques qui devraient guider durant les prochaines années nos parcours de formation, nos programmes et nos pratiques d'enseignement.

Bonne première lecture!

Maurice Tardif
Recteur de la HEP-BEJUNE

Les parcours de formation à la HEP-BEJUNE: vision et principes curriculaires

Depuis son entrée en fonction le 1er août dernier, la nouvelle équipe de direction de la HEP-BEJUNE a assumé, comme il se doit, l'ensemble du fonctionnement opérationnel et administratif de notre institution. Toutefois, comme nous l'avions annoncé aux formatrices et formateurs, nous avons choisi de ne pas limiter notre travail à ces seules dimensions, mais de prendre également en compte les enjeux et questions pédagogiques, notamment à partir d'une réflexion sur les programmes de formation que nous offrons à nos étudiants. Le contexte actuel nous semble particulièrement propice à une telle réflexion sur les programmes, dans la mesure où la formation à l'enseignement est confrontée aujourd'hui, partout en Suisse, à des défis nouveaux comme la tertiarisation des formations, la professionnalisation de l'enseignement, le processus de Bologne, l'introduction des TICE dans les pratiques scolaires, sans parler de l'évolution rapide des populations d'élèves et de leurs besoins.

Prenant acte de ces défis, le but de ce texte est de dégager et de préciser une vision qui reflète les aspirations et orientations de notre communauté HEP-BEJUNE quant à sa mission centrale: la formation initiale et continue à l'enseignement. Les idées énoncées dans ce texte feront l'objet d'une large consultation parmi les formateurs et les étudiants de notre HEP.

Questions pédagogiques

Un programme de formation à l'enseignement est, au sens fort, une construction sociale: il est le produit de croyances (épistémologiques, éducatives, professionnelles, etc.), de valeurs, de débats et de choix entre divers groupes d'acteurs socio-éducatifs (les formatrices et formateurs, les cadres, les agents politiques, le personnel scolaire de la région, les autorités politiques et éducatives, etc.). Cette construction sociale s'avère toujours un jeu d'équilibre entre des traditions (les manières établies de faire la classe, les matières inscrites aux programmes du primaire et du secondaire, etc.), un environnement socioculturel mouvant, des pressions et tensions politiques et sociales, des visions de l'avenir et des besoins professionnels (les types d'enseignants à former), des connaissances, des tendances, etc. Cette construction répond aussi à des contraintes extra-curriculaires: la formation du personnel en place, les ressources financières disponibles, le nombre d'étudiants inscrits, etc. Un programme ne peut donc pas être déduit scientifiquement de la dernière théorie à la mode. Il ne peut pas non plus être choisi à la suite d'un

vote! Nous n'avons pas le choix: un programme doit être débattu et construit en fonction de notre situation et de nos croyances.

.....
La première responsabilité d'une véritable équipe de formatrices et formateurs est de définir le programme dans lequel elle veut œuvrer, en énonçant ce à quoi elle croit en matière de formation des maîtres, c'est-à-dire ses idéaux, ses valeurs, ses ambitions.

.....
À la HEP-BEJUNE, un programme (préscolaire et primaire, secondaire ou formation continue) correspond à un projet de formation professionnelle à l'enseignement: il énonce des croyances et des intentions, elles-mêmes fondées sur des idéaux professionnels et des objectifs éducatifs, et définit les moyens, stratégies, contenus et étapes pour les réaliser. Or, un projet de formation et le programme qui en découle doivent reposer sur une vision cohérente et partagée par notre communauté éducative. La définition de cette vision exige de faire un certain nombre de choix éducatifs fondamentaux par rapport aux questions suivantes:

- Quel type d'enseignante et d'enseignant voulons-nous former à la HEP-BEJUNE?
- Quelles valeurs éducatives et quels engagements pédagogiques voulons-nous véhiculer et défendre dans nos programmes de formation? Bref, à quoi croyons-nous comme formatrices et formateurs, et quels sont nos idéaux professionnels?
- Quelle base de connaissances et de compétences nos étudiants doivent-ils posséder au terme de leur formation? Quelle est la nature de cette base et de ses contenus? Jusqu'à quel degré nos finissants doivent-ils la maîtriser?
- Quelles sont les exigences communes qui doivent guider nos pratiques individuelles et collectives de formation et leur donner une cohérence, afin d'éviter qu'elles ne soient qu'un regroupement de cours et de stages, de disciplines et de savoirs disparates?
- Comment seront organisés les programmes, à la fois sur le plan de leur structure et de leur fonctionnement, pour satisfaire à ces exigences?
- Quels sont les rôles et contributions attendus de l'équipe des formatrices et formateurs ainsi que des formatrices et formateurs en établissement (FEE) et des étudiantes et étudiants engagés dans le programme?

Répondre à ces questions nécessite de définir un certain nombre de principes épistémologiques, éducatifs et professionnels qui inspireront notre projet institutionnel de formation et, par conséquent, nos programmes et leurs caractéristiques. Ces principes énoncent des croyances fortes et argumentées en matière de formation à l'enseignement. Ils se veulent des guides pour notre action, en offrant des lignes directrices à nos diverses initiatives. Ils proposent des éléments de réponse aux questions précédentes et forment par conséquent le cœur de la vision curriculaire. Ils pourront éventuellement servir d'orientation à l'évaluation, à l'élaboration ou à l'amélioration des programmes de notre institution. Il est évident que les changements impliqués par la mise en application de ces principes ne seront pas réalisés à court terme, mais bien sur un horizon d'une dizaine d'années, conformément à la déclaration stratégique globale de la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques (CSHEP) concernant le plein développement du modèle tertiaire dans les HEP.

Les principes énoncés dans les pages suivantes s'inspirent des résultats de la recherche contemporaine sur les programmes de formation à l'enseignement et des débats des dernières années à propos des exigences et caractéristiques d'une formation professionnelle à l'enseignement de qualité. Ils tiennent compte aussi de l'acquis des expériences collectives de formation à l'enseignement réalisées dans les pays nord-américains et européens.

Synthèse des principes curriculaires

Principe 1

Une vision intégratrice du programme

Le programme représente l'unité de base de la formation, unité à laquelle sont subordonnés et intégrés les cours, les disciplines, les champs d'intervention (didactique, psychopédagogie, sciences de l'éducation, formation pratique, etc.), les modules. Un programme de qualité repose sur une vision claire et partagée à propos de l'enseignement et de l'apprentissage, vision qui transparait dans chaque cours théorique et dans chaque expérience en milieu de pratique.

Principe 2

Un programme sous la responsabilité collective des formateurs

La valeur d'un programme dépend directement du travail collectif des formatrices et formateurs et de leur capacité à collaborer. Un programme de qualité est sous la responsabilité de l'équipe des formatrices et formateurs. Cette équipe existe dans la mesure où ses membres se regroupent autour d'un programme dans lequel ils croient et qui comprend des caractéristiques distinctives et une vision spécifique de la formation qu'ils offrent à leurs étudiants.

Principe 3

Des partenariats forts avec le milieu scolaire

Un programme de qualité a pour caractéristique l'existence de partenariats forts avec le milieu scolaire et les FEE: ces partenariats ont non seu-

lement un effet positif sur la qualité de la formation des maîtres, mais aussi sur l'apprentissage des élèves confiés par la suite aux enseignants ainsi formés. Plus globalement, nous croyons que la formation des enseignants est une responsabilité collective de toute la profession enseignante ainsi que des autorités scolaires: établissements, commissions scolaires, etc. Une HEP est vigoureuse et sa formation est de qualité lorsque cet ensemble d'acteurs collectifs travaillent en convergence avec elle.

Principe 4

Les étudiants, des adultes acteurs de leur formation

Nos étudiants sont des adultes, c'est-à-dire des acteurs responsables de leur formation. Or, une formation d'adulte ne peut être qu'une coformation. Nous reconnaissons donc pleinement à nos étudiants la capacité, mais aussi la responsabilité d'intervenir dans l'équipe qui gère le programme, afin d'y faire valoir leurs points de vue, conceptions et croyances. Un programme de qualité est centré sur les étudiants et leur apprentissage, et doit prendre en compte leurs croyances et subjectivité.

Principe 5

Pour une culture de l'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante de la culture de l'enseignement supérieur. Elle est une responsabilité de l'équipe des formatrices et formateurs. Un bon programme doit prévoir sa propre révision au contact des activités réelles de formation, des besoins des formatrices et formateurs ainsi que des étudiantes et étudiants, des ressources disponibles, etc. Or, la révision d'un programme nécessite son évaluation régulière selon diverses formules. Cette évaluation doit toucher l'ensemble des composantes du programme: les cours, les stages, les formateurs, les étudiants, les finalités, etc.

Principe 6

Une formation fondée sur la profession

La formation à l'enseignement est d'abord et avant tout une préparation à l'exercice de la profession enseignante, c'est-à-dire aux activités professionnelles réalisées par les praticiens en contexte scolaire. Le centre de gravité de nos programmes doit être l'action professionnelle elle-même, à la fois comme objet de savoirs, comme espace d'action et de formation, comme enjeu de réflexion théorique, culturelle et critique.

Principe 7

Former des professionnels de l'enseignement

La finalité de nos programmes est de former un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage. De la même façon que la formation médicale prépare un futur chirurgien à travailler avec succès dans la salle d'opération, nous cherchons à préparer un étudiant en formation à l'enseignement à œuvrer avec succès auprès de ses élèves.

Principe 8

Un enseignement au service de l'apprentissage

L'activité de ce professionnel doit être avant tout au service de l'apprentissage des élèves. Nous désirons proposer à nos étudiants une vision de l'enseignement centrée aussi bien sur l'appren-

tissage des élèves, leurs besoins et leur développement global que sur les matières, les programmes et les règles scolaires.

Principe 9

La formation pratique au cœur du curriculum

Dans le domaine de l'enseignement, un programme de qualité est conçu et organisé de façon à ce que la formation scientifique (ou disciplinaire), la formation psychopédagogique et la formation didactique soient arrimées à la formation pratique, entendue comme espace d'acquisition et de validation des connaissances et des compétences professionnelles à la base du travail enseignant. La formation pratique est donc le cadre de référence obligé de la formation professionnelle: elle n'est pas une composante, mais le socle même de nos programmes. De sa qualité dépend la valeur de nos formations.

Principe 10

Des compétences professionnelles hiérarchisées

Nous souscrivons à l'approche par compétences dont l'intérêt est de mettre en mots l'intelligence professionnelle qui sous-tend les activités principales de l'enseignant en milieu scolaire. L'enjeu est ici de bâtir une formation centrée sur les actions professionnelles spécifiques au travail d'enseignant. Nous préconisons cependant une vision hiérarchique des compétences professionnelles, car nous croyons que certaines sont centrales et d'autres non. La formation initiale ne pouvant pas tout couvrir, il s'avère donc nécessaire de sélectionner les compétences qui nous semblent les plus importantes à acquérir pendant cette phase de la formation professionnelle. De



plus, il nous semble tout aussi nécessaire de spécifier concrètement le niveau de maîtrise attendu des compétences à la fin de la formation initiale.

Principe 11

L'enseignement comme praxis culturelle

Une formation tertiaire ne peut pas se limiter à des compétences, aussi fondamentales soient-elles. L'enseignement supérieur s'inscrit aussi dans l'ordre des connaissances et du savoir; il vise nécessairement une formation de haut niveau intellectuel et scientifique. De plus, nous croyons que l'enseignement est une activité intellectuelle, discursive, symbolique, langagière, bref, une praxis culturelle. C'est pourquoi un professionnel de l'enseignement se doit d'être un pédagogue cultivé.

Principe 12

L'enseignement comme métier moral

La formation à l'enseignement ne peut pas non plus se limiter à des connaissances et à des compétences; elle doit aussi faire appel à des valeurs, des engagements normatifs, des croyances éthiques. Nous défendons par conséquent la nécessité d'une éthique professionnelle pour l'enseignement. Or, une telle éthique, si elle veut éviter d'être désincarnée et abstraite, doit être porteuse de valeurs, de convictions et d'engagements qui reflètent les enjeux moraux et sociaux de l'école, de l'enfance, de la société et de la profession enseignante de l'espace BEJUNE.

Principe 13

La formation professionnelle: un continuum

La formation continue est une obligation professionnelle à la fois individuelle et collective: elle est partie intégrante de l'exercice de la profession enseignante. Elle doit viser un processus de développement intégré: la formation d'un professionnel de l'enseignement. La participation des enseignants à toutes les étapes et décisions concernant leur formation continue constitue un élément essentiel à sa réussite. De plus, au sein des systèmes scolaires, cette formation doit être reconnue et valorisée.

Principe 14

Une place multiple pour la recherche dans la formation

Le développement de la recherche et plus largement d'une culture de recherche constitue un enjeu central pour la HEP-BEJUNE. Au niveau tertiaire, un programme de qualité nécessite une implication croissante des formateurs dans la recherche scientifique et pédagogique, ainsi que la connaissance et l'utilisation de la recherche disponible pour fonder les contenus du programme et de leurs activités de formation.

Cet article est une version réduite d'un texte plus long dont on trouvera copie sur le site Internet de la HEP-BEJUNE : <http://www.hep-bejune.ch> Les lecteurs et lectrices sont priés de s'y reporter, s'ils désirent une vue plus approfondie des idées présentées ici.

Formation préscolaire et primaire

Premier bilan pédagogique : Première évolution de la formation



Site de Bienne

À l'issue d'un premier cycle de trois ans qui a permis de délivrer les premiers diplômes préscolaires et primaires, un bilan a été réalisé par l'ensemble des formatrices et formateurs sur les 3 sites. La synthèse des bilans individuels, tous domaines confondus, fait apparaître un certain nombre de constats convergents.

De façon unanime, le rythme de la formation dicté par les modules thématiques fait l'objet d'une remise en question. Les événements se succèdent à une cadence trop rapide et, s'ils permettent, certes, une information, ils empêchent une véritable formation en termes d'intégration et de consolidation des compétences attendues dans la pratique du métier. Il s'agit donc de ralentir le rythme sans remettre fondamentalement en question le concept de formation basé sur une articulation entre théorie et pratique. Constatant que le nombre de semaines de la pratique professionnelle est plus élevé que celui exigé par la CDIP, il a été décidé de supprimer des semaines de stages, respectivement trois semaines en 2^e année et quatre en 3^e année et de les transformer en périodes de cours en institution permettant de vivre les approches théoriques à une cadence mieux adaptée. Cette augmentation du temps d'enseignement peut

ainsi répondre à une demande maintes fois réitérée, à savoir la création de « cours blocs » sous la forme de journées consacrées à des activités compactes centrées sur une thématique spécifique permettant une approche multidisciplinaire et une acquisition de compétences professionnelles transversales. Visant ces objectifs, des « cours blocs » ont été placés dans le programme de formation. Ils portent sur des thèmes en lien avec l'école enfantine, avec la formation générale (au sens que lui donne PECARO), l'épistémologie, la lecture, des activités manuelles (ACM/ACT) et le monde scientifique.

L'introduction de nouvelles disciplines (rythmique, expression théâtrale) dans le domaine des didactiques, d'activités créatrices manuelles et une augmentation du temps d'enseignement à disposition des disciplines dites « principales » de l'école primaire sont également des composantes du bilan réalisé. Le nombre de crédits annuels (60 crédits ECTS) ne pouvant être modifié, il était nécessaire d'analyser les domaines et/ou les disciplines de nature à voir leur dotation en crédits de formation modifiée. Après analyse, deux domaines « *didactique intégrée* » et « *gestion de classe* » nécessitent un réaménagement de leur contenu et, par conséquent, de leur dotation.

Le concept « *didactique intégrée* » qui initialement devait permettre une approche multidisciplinaire et multidegrés (préscolaire et 1^{er} cycle primaire) pose problème quant à son opérationnalisation et à sa cohérence pédagogique. Pour cette raison, les contenus ont été redéfinis et les crédits y relatifs répartis entre la didactique de l'école enfantine et d'autres disciplines.

La pratique professionnelle apparaît comme un sujet de préoccupation quant à son suivi et à son encadrement en lien avec les crédits attribués au domaine de la gestion de classe. C'est une préoccupation légitime, puisque la HEP-BEJUNE fait de la pratique réflexive et de l'articulation théorie-pratique un élément fort de sa formation. Dans ce contexte, des éléments de formation ayant comme thématique la réflexion sur les pratiques et les didactiques, la préparation de stages portés conjointement par les sciences de l'éducation et les didactiques apportent des réponses aux préoccupations formulées par les formateurs et formatrices et permettent aux étudiants de développer des compétences transversales qui leur assurent progressivement une maîtrise de leur pratique professionnelle.

En fin de 3^e année, les étudiantes et étudiants ont la

possibilité de vivre, au cours du module « *Projet* », une expérience pédagogique portant sur un projet de mobilité ou sur une démarche de projet dépassant le cadre de la classe. Dans le contexte de la mobilité, un stage peut être accompli hors espace BEJUNE ou hors canton de formation, voire dans d'autres milieux que ceux habituellement fréquentés (institutions spécialisées, par exemple). Dans un futur proche, un échange institutionnel permettra d'accomplir une partie de la formation dans une autre institution que la HEP-BEJUNE.

Incidences d'un diplôme unique pour trois cantons

Au terme de la formation préscolaire et primaire, l'obtention d'un diplôme unique HEP-BEJUNE permet aux nouveaux diplômés de faire acte de candidature à un poste d'enseignement sur l'ensemble des trois cantons concordataires. Cette réalité implique une connaissance de l'environnement scolaire de l'espace BEJUNE et de ses spécificités cantonales. Pour atteindre cet objectif, les étudiantes et étudiants rencontrent, durant leur parcours de formation, les responsables des départements cantonaux en charge de l'instruction et de l'éducation publiques. Au cours de ces rencontres, différents thèmes sont abordés, tels que les modalités de postulation, les législations scolaires, le marché de l'emploi et les pratiques en matière d'évaluation dans chaque canton.

Les formations initiales BEJUNE se rencontrent pour partager des activités communes

La prise de conscience que des valeurs communes sont promues dans le système scolaire à travers toutes les disciplines et dans tous les degrés d'enseignement est abordée lors de rencontres "carrefours" réunissant des étudiantes et étudiants des plates-formes secondaire et

préscolaire-primaire. Des valeurs qui se fondent sur le postulat que faire apprendre une personne en devenant, c'est exercer une même profession, quels que soient le degré et l'âge de l'apprenant. Savoir ce que l'élève a fait avant ou ce qui l'attend après est l'une des garanties d'une cohérence nécessaire dans les apprentissages. Ces moments de rencontres offrent aux étudiantes et aux étudiants un espace, un temps et un cadre favorisant la réflexion et la compréhension des fondements éthiques de la profession enseignant.

Jean-Pierre Faivre
Doyen de la formation préscolaire et primaire

Site de La Chaux-de-Fonds



Site de Porrentruy

¹ CDIP : conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction

² La reconnaissance du diplôme par la CDIP permet également de faire acte de candidature hors espace BEJUNE

Formation secondaire 1 et 2

En route pour Bologne

Le 11 octobre 2004, la formation secondaire 1 et 2 obtenait la reconnaissance fédérale par la Conférence suisse des directeurs et directrices cantonaux de l'Instruction publique (CDIP). Quelques semaines plus tard, à savoir en décembre 2004, le Comité stratégique de la HEP décidait d'entreprendre la refonte des parcours de formation initiale récemment reconnus, afin de les rendre pleinement compatibles avec la déclaration de Bologne et ainsi obtenir, à court terme, la reconnaissance des diplômes délivrés par la HEP, sur le plan européen cette fois.

Cette refonte n'est pas cosmétique, mais touche aux fondements mêmes de l'actuelle formation, depuis la Charte constitutive de la HEP jusqu'aux plans d'études spécifiques, en passant par une redéfinition du système de crédits ECTS et de la structure modulaire actuellement appliqués dans les formations initiales. Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de jeter au panier tout ce qui s'est fait dans un passé récent. Au contraire, par une évaluation minutieuse, il convient de pérenniser ce qui fonctionne actuel-

lement à satisfaction des partenaires concernés et de modifier, changer, voire supprimer ce qui doit l'être, dans la perspective d'un rehaussement continu de la qualité des formations. Pour le secondaire, cela consistera en la mise en place de nouvelles structures de formation répondant encore mieux aux besoins de l'école, en la signature de conventions avec les universités et les hautes écoles spécialisées (HES), afin d'échafauder des passerelles entre ces diverses institutions de niveau tertiaire, voire entre les niveaux d'enseignement, et donc d'accroître la mobilité des étudiants ou étudiantes et, au final, de leur proposer de véritables choix de carrières.

Les nouvelles structures de formation secondaire 1 et 2 (cf. schéma synoptique ci-après)

Formation à l'enseignement au secondaire 1 exclusivement

Cette filière n'existe pas actuellement à la HEP. La décision du Comité stratégique de l'ouvrir, dès août 2006, renvoie à la nécessité de développer, chez les futurs enseignants et enseignantes de ce degré, des qualifications en prise directe avec les spécificités et les besoins des élèves qui leur seront confiés. De plus, cette formation devra permettre un développement de la polyvalence des futurs enseignants et enseignantes du secondaire 1, tant sur le plan du nombre de disciplines enseignées que dans celui des compétences éducatives.

Pour accéder à cette formation, les candidats et candidates devront être titulaires d'un baccalauréat universitaire (*bachelor of Arts/of Science in...*) dans deux disciplines enseignables au moins ou d'un titre équivalent. La formation pédagogique durera deux ans.

Formation à l'enseignement au niveau secondaire 1 et 2

Le diplôme combiné secondaire 1 et 2 sera maintenu. Cette filière ouvrira ses portes en août 2007. Pour y accéder, les candidats et candidates devront avoir obtenu une maîtrise universitaire (*master of Arts/of Science in...*) dans au moins une discipline enseignable ou un titre équivalent. Dans l'intervalle, c'est-à-dire en 2006-2007, la HEP et l'Université de Neuchâtel organiseront le *certificat préparatoire* à la formation pédagogique (30 crédits ECTS). L'obtention de ce certificat est l'une des conditions d'accès à la HEP.

La formation pédagogique en HEP durera une année¹.

Intégration de disciplines particulières dans la formation initiale pour l'enseignement au degré secondaire 1

Contrairement à ce qui se passe actuellement, les activités créatrices manuelles sur bois, sur fer ou sur textiles, ainsi que l'éducation familiale et l'éducation musicale entreront de plain-pied dans les offres de formation proposées par la HEP pour l'enseignement au secondaire 1 et seront ainsi également reconnues sur le plan fédéral, voire européen.

Signatures de conventions avec l'Université de Neuchâtel et diverses HES

La mise en place de ces nouvelles structures de formation au niveau secondaire a nécessité ou nécessitera la signature de conventions avec des institutions partenaires de niveau tertiaire. Ainsi, trois conventions ont d'ores et déjà été signées avec l'Université de Neuchâtel (30 mai 2005). Elles portent sur la mise en œuvre du certificat préparatoire dans le cadre de la maîtrise

universitaire, sur le développement de la polyvalence pour l'enseignement au niveau secondaire 1 et sur la création de passerelles entre les institutions de formation de niveau tertiaire.

D'autres conventions devront être élaborées avec des écoles d'arts ou de musique, s'agissant de la formation à l'enseignement des disciplines particulières mentionnées ci-dessus.

L'intégration des étudiantes et étudiants destinés aux niveaux secondaires dans le métier

Actuellement, la seconde année de formation secondaire se déroule en emploi (entre 30 et 60 % de titularisation). Cette structure permet aux étudiants ou étudiantes de terminer leur formation pédagogique en gagnant quelque argent, mais surtout de s'intégrer harmonieusement dans les établissements qui les emploient, tout en bénéficiant encore de l'appui et du conseil des formateurs ou formatrices en HEP et de mentors au sein des établissements concernés. Cette entrée progressive dans l'exercice du métier contribue également à atténuer le choc inévitable du passage entre une institution de formation et le monde du travail. Elle devrait pouvoir être maintenue sous une autre forme peut-être dans les nouvelles structures.

L'état du marché de l'emploi dans l'enseignement au niveau secondaire 1 et 2

Nous avons actuellement atteint une forme d'équilibre entre l'offre de formation et les demandes du marché de l'emploi dans le domaine de l'enseignement au niveau secondaire. À ce propos, nous avons éprouvé quelques difficultés à placer des étudiants ou étudiantes de seconde année en titularisation partielle. Ces difficultés s'expliquent par des pléthores sectorielles (biologie et sciences expérimentales, en particulier) ou parce que certains établissements engagent des diplômés universitaires non formés pédagogiquement, alors que nous disposons d'étudiants ou d'étudiantes qui ont déjà une année de formation pédagogique derrière eux. Une meilleure coordination est donc nécessaire à l'avenir, afin de trouver un emploi partiel pour l'ensemble de nos étudiantes et étudiants.

Les statistiques cantonales montrent que, dans les prochaines années, l'école va être confrontée à un nombre non négligeable de départs à la retraite d'enseignantes ou d'enseignants du niveau secondaire 1 principalement. Il n'en demeure pas moins que pour ce degré, comme pour le degré secondaire 2 d'ailleurs, l'analyse du marché de l'emploi doit se faire sectoriellement, par disciplines ou champs disciplinaires, et non globalement, comme on peut l'imaginer pour le niveau préscolaire - primaire.

Claudio Siegrist
Doyen de la formation secondaire 1 et 2

Formation continue Demande de reconnaissance de la formation en supervision

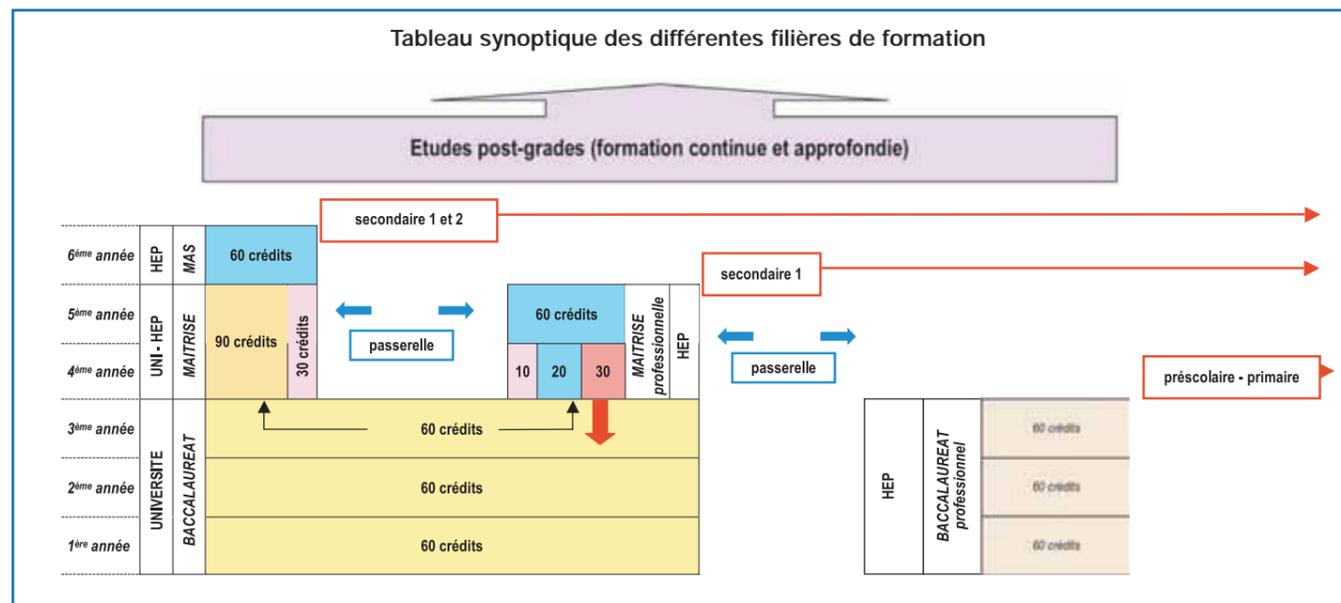
La commission « Supervision » de la HEP-BEJUNE nous propose la définition suivante: «La supervision est une réflexion approfondie sur le vécu professionnel, visant la compréhension de la personne totale, le développement de l'identité professionnelle en intégrant les aspects cognitif, relationnel et émotionnel».

À l'heure où il est demandé aux enseignants de répondre aux obligations du travail en équipe, de prévenir ou gérer les conflits, de faciliter l'intégration des élèves différents, d'accroître les compétences en matière de communication et de négociation, d'anticiper et de développer les stratégies préventives, d'augmenter les compétences en termes de perception et d'analyse des situations complexes, de prendre de la distance par rapport à la pratique professionnelle, de réfléchir au quotidien entre collègues rencontrant le même type de problèmes... - et la liste n'est pas exhaustive! -, la nécessité de former des superviseurs est évidente.

Cette problématique n'est toutefois pas nouvelle, puisque la supervision pédagogique a été introduite il y a une trentaine d'années dans les programmes de l'enseignement spécialisé de l'École normale de Neuchâtel. La première formation spécifique de superviseurs y a débuté en 1986 déjà, dans le cadre de la Formation en Éducation Spécialisée (FES). D'autres formations ont suivi, qui ont permis de former 14 Neuchâtelois, 5 Bernois et 6 Jurassiens (25 superviseurs certifiés). Cette année, une formation a pris fin à la HEP (cycle 2002-2005). Dix certificats ont été remis lors de la cérémonie du 1er juillet (sur 60 demandeurs de dossiers). La HEP-BEJUNE est la seule institution, sur le plan romand en tout cas, à proposer une telle formation. La commission "Supervision" de la HEP-BEJUNE, présidée par M. Pierre Ducommun, a élaboré un dossier de demande de reconnaissance du diplôme d'études post-grades en supervision. Ce dossier a été déposé en septembre auprès de la CDIP.

Le but visé est l'ouverture d'une formation en août 2006. Les études se font en cours d'emploi et leur durée est fixée à trois ans. Cette formation est de nature à intéresser des étudiants sortis des HES et des HEP. Les milieux de la santé, du social et de l'enseignement constitueront une « clientèle » potentielle. Par ailleurs, les personnes ne disposant pas d'un diplôme HEP-HES (ces titres ne sont dispensés que depuis peu de temps), mais pouvant faire preuve d'une grande expérience professionnelle, pourront être admises sur dossier.

Bernard Renevey
Doyen de la formation continue



¹Une brochure d'information définissant les conditions d'accès à la formation secondaire ainsi que les structures du parcours pédagogique paraîtra dans le courant du mois de novembre 2005.



Ressources documentaires et multimédia

Le projet de bibliothèque électronique : un outil de veille et de développement professionnel



Site de Porrentruy

Depuis le début de l'année 2005, la HEP-BEJUNE a engagé une nouvelle bibliothécaire-documentaliste pour le développement d'une bibliothèque électronique. Le but de ce projet est de développer l'utilisation de documents en format numérique. Dès le départ, cette réalisation se voulait complémentaire à l'offre existante dans nos quatre médiathèques BEJUNE. Il faut aussi remarquer que le secteur recherche de la HEP-BEJUNE est l'un des pionniers en Suisse romande de l'édition électronique, puisqu'il coédite avec l'Université de Genève la revue académique électronique *L'Éducation en débats*: analyse comparée (<http://www.hep-bejune.ch/fr/revueelectronique.asp>).

Revue électronique

L'équipe de travail impliquée dans ce projet de bibliothèque électronique au sein de l'institution (F. Reyes, A. Akkari et I. Jolidon) a effectué des recherches sur Internet pour identifier les revues électroniques, puis les a triées, classées et mises en valeur, afin qu'elles soient accessibles aux utilisateurs. Elles se trouvent sur le site HEP: http://www.hep-bejune.ch/fr/ressources_electroniques.pf4.asp. Ces revues sont spécialisées en pédagogie et en éducation, d'un accès gratuit, de langue française, en texte intégral et de parution récente. On les trouve également à l'aide du catalogue des médiathèques <http://horizon.fr.ch/neuchatel.html>. Les

articles y sont répertoriés avec des mots-clés. Pour une seule recherche, on a une vue d'ensemble sur tous les types de documents tels que DVD, livres et articles électroniques. À la différence près que pour ces derniers, on a accès à l'article en texte intégral depuis son ordinateur.

Alertes ciblées

Afin d'ajouter une plus-value à ce nouvel outil, nous avons mis en place un système d'alertes ciblées par messagerie électronique. Chaque article recensé reçoit des mots-clés. En parallèle, des mots-clés sont attribués aux formateurs et aux enseignants qui le souhaitent selon leurs domaines et leurs centres d'intérêts. Cela nous permet de faire le lien entre articles et formateurs pour envoyer à ces derniers les ressources de nature à les intéresser. Ils peuvent sans cesse affiner leurs besoins et préciser leurs attentes. Plus ils seront interactifs, plus ce service deviendra personnalisé et ciblé. Aux alertes des périodiques électroniques, nous avons ajouté les articles des principales revues en sciences de l'éducation. Il va de soi que la lecture des articles n'est pas aussi directe et rapide que celles proposées électroniquement, puisque ces revues se trouvent physiquement à un endroit: les médiathèques BEJUNE. Mais en signalant tel article dans telle revue, on facilite la recherche aux usagers et on les rend attentifs aux publi-

cations touchant à leurs pôles d'intérêts (au niveau de la recherche et de l'enseignement). L'élargissement de notre projet à d'autres ressources numériques est en bonne voie. Nous espérons offrir l'accès à des livres numériques dans un futur proche.

Outil stratégique dans l'insertion professionnelle

En somme, ce projet se profile comme un outil de documentation scientifique dans une période marquée à la fois par la disponibilité des ressources, mais aussi par l'impuissance des usagers à faire le tri et à ne pas être submergés par l'inflation induite par la révolution numérique.

Au niveau des utilisateurs de ce service, si nos efforts se sont portés au départ sur les professeurs de la HEP, nous avons intégré dans nos envois les responsables pédagogiques du terrain (chefs de service, conseillers pédagogiques, etc.). Dans un deuxième temps, nos efforts se porteront sur les étudiants HEP, notamment dans le cadre de leur mémoire professionnel et sur les enseignants du terrain, particulièrement sur ceux qui débutent dans la profession. En effet, nous considérons que la bibliothèque électronique est un outil stratégique dans l'insertion professionnelle. Il nous paraît révolu le temps où l'enseignant diplômé se considère, après l'obtention de son diplôme d'enseignant, équipé des savoirs nécessaires pour toute sa carrière professionnelle. En raison de la flexibilité qu'elles procurent, les ressources numérisées apparaissent comme un moyen idéal pour maintenir actualisée la culture pédagogique de l'enseignant. Il y a quelques années, les ressources documentaires étaient essentiellement composées de documents (livres, périodiques, matériel didactique). Aujourd'hui, les ressources s'étendent à un fonds de plus en plus virtuel. Les centres, considé-

rés pendant longtemps comme un lieu de stockage de documents constituent désormais un système d'information de plus en plus ouvert. Ils sont à la fois composés de documents physiques et virtuels sur des supports différents. Cela provoque des bouleversements dans la gestion et l'organisation de nos médiathèques. C'est une nouvelle facette de notre métier qui se développe et qui est en constante évolution. Ce développement de la documentation virtuelle offre de nouvelles possibilités dans l'accompagnement de l'insertion, puisque la présence de nos usagers dans nos centres n'est plus nécessaire pour qu'ils bénéficient de nos prestations.

Par ce projet ambitieux de bibliothèque électronique, qui doit encore se renforcer ces prochains mois, le secteur « recherche, ressources documentaires et multimédia » maintient sa double vocation: être au service de la formation initiale et de la recherche, mais aussi s'engager dans un rapport de proximité pédagogique avec la formation continue et le terrain scolaire.

Dorénavant, la fonction documentaire dans la HEP-BEJUNE passe autant par la sélection des documents pertinents, par leur achat et leur signalement, que par la qualité des conditions d'accès informatique à ces documents. La conception et la faisabilité de ces services doivent être pensées en réunissant la triple compétence des enseignants, des bibliothécaires et des responsables du site Internet de la HEP-BEJUNE.

Abdeljalil Akkari
Doyen de la plate-forme
ressources documentaires et multimédia
Florentina Reyes
Bibliothécaire



Médiathèque - La Chaux-de-Fonds

Un scénario pédagogique F3 MITIC BEJUNE primé au concours de la SSI

Pour la troisième année consécutive, la Société suisse d'informatique vient de récompenser un scénario pédagogique élaboré dans le cadre de la formation F3 MITIC portée par la HEP BEJUNE. La SSI vient en effet de décerner le deuxième prix du concours 2005 au scénario Images à remonter le temps réalisé par Anne Baeriswyl, Hubert Chèvre, Alain Collioud et Marjorie Kuenzi. Ce concours, qui en est à sa troisième édition, attribue chaque année trois prix d'une valeur totale de 6'000 francs à des scénarios proposés par l'ensemble des formations de type F3 MITIC de toute la Suisse.

Premier prix en 2003, troisième prix en 2004, deuxième prix en 2005: ces récompenses témoignent de la valeur de la formation F3 MITIC BEJUNE et des prestations des formateurs et formatrices qui la suivent. Les quatre lauréats présenteront leur scénario le 25 novembre à Zürich lors de la remise des prix, dans le cadre de la Journée suisse d'informatique.

Jean-François Jobin
Chef de projet F3 MITIC BEJUNE

Production didactique:

Un outil pédagogique pour l'éducation antiraciste et interculturelle

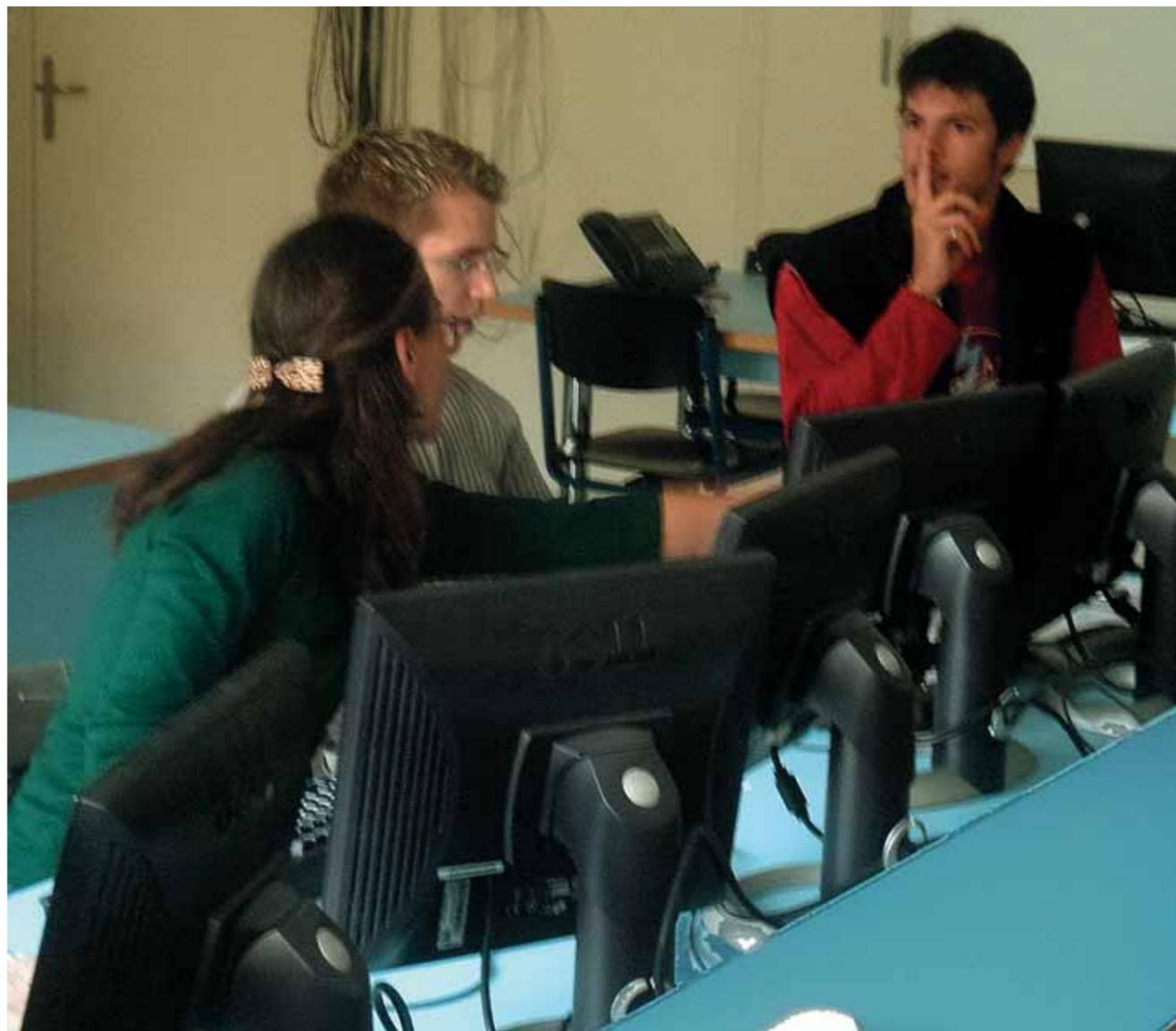
Constituée par la HEP-BEJUNE dans le cadre d'un projet pédagogique soutenu par le service de lutte contre le racisme, cette mallette pédagogique vise à promouvoir une éducation antiraciste et interculturelle auprès des formateurs d'enseignants et des enseignants dans leur formation initiale et continue. À travers un choix de livres et de DVD, les créateurs offrent un matériel diversifié propre à sensibiliser et à informer sur les divers mécanismes du comportement raciste ainsi que sur ses manifestations concrètes. Des fiches accompagnant la mallette indiquent, pour chacun des supports didactiques, des activités à réaliser de manière autonome ou par petits groupes.

Abdeljalil Akkari

Doyen de la plate-forme ressources documentaires et multimédia

Recherche

Les jeunes enseignants et les TICE : un projet de recherche dans le canton du Jura



Cours F3-MITIC

Les TICE à l'école

Ce projet de recherche entame actuellement sa deuxième année d'existence. Il a pour objectif d'analyser les différents usages des TICE par les enseignantes et enseignants du canton du Jura. Dans une première étape, nous avons analysé les travaux de recherche francophone et anglophone. Ces études montrent que la plus-value pédagogique des TICE dans la formation des enseignants se situe dans une tension liée à trois processus parallèles :

- La disponibilité des équipements appropriés et le degré d'appropriation des progrès technologiques par les usagers.
- La capacité du système scolaire à utiliser les TICE comme un levier des réformes éducatives au niveau de la classe, mais aussi au niveau de l'établissement scolaire.
- La place accordée aux TICE par les enseignants dans les processus pédagogiques en classe.

Les études internationales illustrent en général un accroissement substantiel à la fois dans la quantité et la qualité des équipements informatiques dans les établissements scolaires. Concernant la formation des enseignants et le développement des usages, la situation globale est plus mitigée et plus difficile à cerner.

Les premiers résultats

Dans une deuxième étape de ce projet de recherche actuellement en cours, nous avons adressé un questionnaire à près de 800 enseignants jurassiens. Le taux de réponse aux questionnaires dépasse 30 %, ce qui donnera des résultats représentatifs de l'usage des TICE par l'ensemble du corps enseignant jurassien.

Nous vous proposons quelques résultats intermédiaires prenant en compte la thématique générale de ce premier bulletin de la HEP. Il nous semble ainsi judicieux de mettre en relation le nombre d'années d'enseignement avec la fréquence d'utilisation des TICE en classe et la formation reçue.

Nous avons volontairement séparé les enseignants en deux groupes : les enseignants novices, qui ont moins de cinq années d'enseignement, et les enseignants avec plus de cinq années d'enseignement. Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants de se positionner par rapport au nombre de périodes d'enseignement par semaine impliquant le recours aux TICE.

Les premiers résultats regroupés dans le graphique 1 révèlent que la majorité des enseignants novices et des enseignants avec plus de cinq années d'expérience utilisent les TICE dans leur enseignement durant 1 à 3 périodes par semaine. En outre, il ressort clairement que très peu d'enseignants utilisent les TICE dans leur enseignement au-delà de trois périodes par semaine. Force est de constater que si un enseignant n'utilise pas les MITIC 1 à 3 périodes par semaine, alors il a tendance à ne jamais les utiliser.

On pourrait supposer que les enseignants novices soient plus sensibilisés à l'utilisation pédagogique des MITIC et utilisent davantage les MITIC

en classe. Cependant, les résultats préliminaires tendent à montrer que les différences entre les groupes sont minimales. Précisons dans ce contexte que les enseignants débutants et les enseignants avec plus de cinq années d'expérience ont tous reçu une formation à l'utilisation pédagogique des MITIC. Les enseignants novices ont été sensibilisés durant leur formation initiale, alors que les enseignants de plus de cinq années d'expérience ont suivi des formations continues (formation en établissement, formation d'animateur TICE, atelier, F3-MITIC,...).

Ainsi, ces premiers résultats nous laissent suggérer que la situation actuelle d'enseignement permet encore difficilement le transfert des compétences dans la classe. Cette déficience au niveau du transfert peut être due entre autres à l'adéquation de la formation ou à la présence d'obstacles dans le contexte de l'enseignement. S'agissant des obstacles possibles, le graphique 2 illustre les tendances générales. Il met en relief en premier lieu les priorités pédagogiques et le manque d'équipement. Ces données sont pour l'instant provisoires et doivent être interprétées avec toutes les précautions d'usage.

Les TICE : un enjeu pour une insertion professionnelle réussie

Cette enquête de terrain met en évidence la différence entre la volonté politique de voir les enseignants de l'espace BEJUNE acquérir les compétences nécessaires à l'usage des TICE dans leur

approche éducative et les usages réels sur le terrain. Elle donne une vision générale quantitative des pratiques TICE des enseignants que nous voulons affiner dans l'enquête qualitative (observations des classes) que nous mettrons en place en 2006. Cette enquête qualitative permettra de situer la place des TICE dans le processus d'insertion professionnelle des enseignants issus de notre HEP. Former les enseignants aux TICE, c'est leur donner un environnement favorable à l'apprentissage d'un usage réfléchi des TICE dans le cadre de leurs enseignements. La responsabilité d'un tel environnement incombe aux formations initiales et continues, mais aussi à la recherche et aux ressources documentaires disponibles dans nos médiathèques.

La formation professionnelle des enseignants débutant dans le domaine des TICE ne serait efficace pour un changement des pratiques pédagogiques que si elle combine plusieurs modalités. En effet, la formation initiale en TICE n'a de sens que si elle est prolongée par un travail collaboratif en classe ou au sein de l'établissement scolaire. Il semble également important de pouvoir s'appuyer sur des centres de ressources documentaires performants pour l'accompagnement de l'insertion des TICE dans l'enseignement.

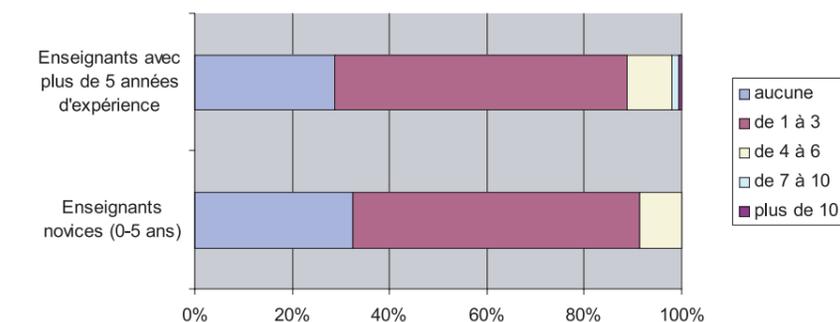
Abdeljalil Akkari

Doyen de la plate-forme recherche

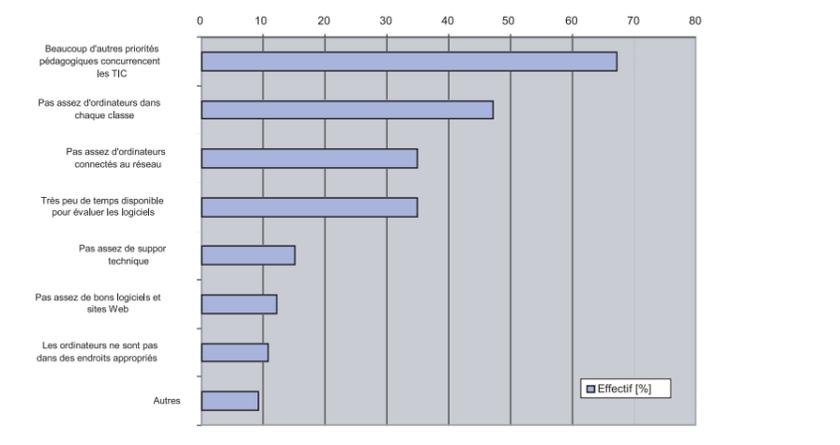
Stéphanie Heer

Responsable de projets

Graphique 1 Années d'enseignement et recours aux TICE



Graphique 2: quels sont les obstacles à l'usage des MITIC ?



L'insertion professionnelle dans la carrière enseignante

La rédaction du bulletin « ENJEUX PÉDAGOGIQUES » a décidé de consacrer son premier dossier thématique à la problématique de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants de l'espace BEJUNE. Deux paramètres ont orienté ce choix: la situation conjoncturelle tendue du marché de l'emploi d'une part, le nombre important des jeunes enseignants préscolaires et primaires ayant obtenu leur diplôme en juillet dernier d'autre part.



En effet, comme le lecteur pourra le constater au fil du dossier, l'évolution du nombre de postes d'enseignement de l'espace BEJUNE est difficile à apprécier à court, moyen et long terme. Nous avons de fortes craintes au début du printemps dernier que la majorité des nouveaux diplômés ne trouvent pas d'emploi à la rentrée scolaire. Pour diverses raisons qui trouveront une explication dans ce dossier, la situation de l'emploi s'avère nettement moins défavorable que l'on avait pu l'imaginer.

En ce qui concerne le nombre élevé de candidats ayant obtenu leur diplôme en juillet dernier, il convient de rappeler que la cohorte des futurs enseignants préscolaires-primaires 2002-2005, n'avait pas été soumise à une procédure de concours assortie d'un numerus clausus, le Comité stratégique n'ayant pas estimé opportun d'introduire cette mesure tardivement dans le calendrier de l'admission au printemps 2002. Il a en revanche été contraint de le faire les années suivantes, compte tenu des capacités d'accueil des trois sites de la HEP. Ainsi, quelque 150 candidats ont terminé avec succès le cursus de leurs études, alors que les promotions suivantes ont été limitées à 110 étudiants par année, en fonction des capacités d'accueil de l'institution, notamment en places de stages.

Si la conjoncture de l'emploi de nos jeunes enseignants s'est avérée moins défavorable que prévue, nous le devons à une certaine pénurie enregistrée dans les can-

tons voisins, plus particulièrement dans les cantons de Genève et de Vaud. Au printemps dernier, le canton de Genève lançait une vaste campagne de promotion pour combler les nombreux postes ouverts à la rentrée 2005, postes qui ne pourraient être comblés par des diplômés genevois en nombre nettement insuffisant. La HEP-BEJUNE ayant répercuté les différentes informations auprès de ses futurs diplômés, plusieurs de ses ressortissants ont ainsi trouvé un premier emploi, grâce aux appels d'offres extérieurs au territoire BEJUNE.

La politique de la formation et de l'insertion professionnelles est sensible. Même si droit à la formation n'implique pas nécessairement droit à l'emploi, il n'en demeure pas moins qu'une appréciation globale correcte de la situation générale est nécessaire, pour éviter de placer nos trois cantons dans une situation de forte pénurie ou de forte pléthore. En l'absence de statistiques fiables, nous avons souhaité à l'occasion de l'élaboration de ce dossier donner la parole aux responsables de l'organisation de l'école, aux chefs de services responsables de l'enseignement, qui ont une vision objective des besoins et des ressources utiles au bon fonctionnement de l'école. Nous avons aussi voulu donner la parole aux formateurs en établissement qui accueillent nos étudiants durant leur formation pratique. Nous avons aussi rencontré plusieurs anciens étudiants, engagés dans différents ressorts scolaires. Ils apportent leur témoignage au cours de plusieurs entretiens. Nous avons enfin ouvert notre rédaction aux formateurs de la HEP qui ont accompagné ces étudiants durant leurs études selon un dispositif de formation différent de celui qui précédait l'ouverture de la HEP.

Ces différents points de vue nous paraissent donner à la thématique de l'insertion professionnelle une image vivante et représentative de notre institution, résolument inscrite dans une dynamique de transformation progressive, appelée tant par les nécessités de l'évolution interne du métier que par celle tout aussi incontournable de l'eurocompatibilité de nos titres d'enseignement. Nos jeunes diplômés nous le confirment: « Si l'on veut trouver un emploi, il faut être prêt à bouger. »

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

Les textes qui suivent n'engagent que leurs auteurs

Quelques considérations relatives à l'insertion professionnelle des diplômés jurassiens de la volée 2002-2005

Ce sont au total 31 ressortissantes et ressortissants jurassiens qui, dans la promotion 2002-2005, ont achevé en été 2005 à la HEP-BEJUNE leur formation pour l'enseignement préscolaire et primaire. Ces personnes faisaient partie d'une volée particulièrement nombreuse et l'on pouvait éprouver de fortes craintes en ce qui concerne leur possibilité d'accéder à un emploi à la rentrée 2005. Diverses circonstances ont fait que la situation s'est finalement avérée moins défavorable que prévu. Soit sous forme d'un engagement temporaire, soit par leur intégration dans le corps des remplaçant-e-s, soit du fait de l'obtention d'un poste dans un autre canton, la quasi-totalité des Jurassiennes et Jurassiens ont pu accéder à l'exercice du métier pour lequel ils se sont formés. Il n'en reste pas moins que, dans la plupart des cas, les emplois obtenus sont précaires et que, pour les volées suivantes, les perspectives de pléthore se confirment.

Un contexte général difficile

Ce qui caractérise actuellement l'enseignement préscolaire et primaire dans le Jura, c'est une tendance marquée à la baisse des effectifs du fait d'un taux de natalité en chute qui n'est pas compensée par des apports migratoires. Il faut donc s'attendre d'ici à 2010 au moins à une série de fermetures de classes ainsi qu'à des regroupements scolaires.

Par ailleurs, les difficultés financières des collectivités publiques tendent inévitablement à exercer des pressions également dans le domaine scolaire; elles contribuent donc à confirmer ce mouvement de rétraction progressive dans l'organisation de l'enseignement.

Enfin, la pyramide des âges du corps enseignant actuellement en place ne laisse pas prévoir un nombre considérable de départs en retraite au cours des prochaines années et la conjoncture économique tend plutôt à restreindre le nombre d'enseignants qui, en cours de carrière, se réorientent vers l'exercice d'une autre profession. Pour ces diverses raisons, il faut s'attendre à ce que, pour les prochaines années en tout cas, les écoles enfantines et primaires jurassiennes offrent relativement peu de possibilités d'emploi aux enseignantes et enseignants nouvellement diplômé-e-s par la HEP.

La situation à la rentrée 2005

Sur les 31 enseignantes et enseignants du Jura diplômés par la HEP en 2005, 2 ont trouvé un emploi dans l'école genevoise. 10 ont pu faire l'objet d'un engagement temporaire dans une ou plusieurs classes jurassiennes pour l'ensemble de l'année 2005-2006. Le poste ainsi obtenu se situe entre un mi-temps et un temps complet et permet ainsi un premier contact concret avec la profes-

sion en pleine responsabilité. La pérennité de ces engagements n'est cependant pas assurée dans tous les cas au-delà du 31 juillet 2006.

19 de ces diplômées et diplômés 2005 se trouvent intégrés dans la Centrale des remplacements. Celle-ci leur assure des périodes d'enseignement qui, selon les circonstances, peuvent s'exprimer en jours, en semaines ou en mois. Le

Sans doute les perspectives de pléthore qui tions d'école semblent converger: goût manifeste pour l'exercice de la profession, fort engagement personnel, compétences prometteuses, bonnes relations établies avec les élèves, les parents, les collègues et les autorités, 2005 paraît se confirmer comme une année de bon cru pour la relève de l'école enfantine et primaire jurassienne.



responsable de la Centrale veille de manière toute particulière à une répartition aussi équitable que possible du volume global des remplacements qu'il lui appartient de gérer. La présence en nombre désormais presque suffisant de remplaçants qualifiés et en principe disponibles immédiatement sur demande de la Centrale constitue à l'évidence une excellente chose pour le bon fonctionnement de l'école jurassienne: elle permet d'assurer la continuité et la qualité de l'enseignement dans des conditions particulièrement favorables. L'accomplissement de plusieurs remplacements peut être considéré comme un excellent "galop d'essai" pour de jeunes enseignant-e-s, il leur fournit l'occasion de compléter et de diversifier leur perception de l'enseignement, de s'aguerrir professionnellement dans des circonstances différentes et de se faire connaître et reconnaître dans les écoles où ils passent et ainsi de poser des jalons pour un futur engagement.

Une image très positive

Que les diplômées et diplômés de la volée 2002-2005 fonctionnent sous le régime d'un engagement ou dans le cadre de remplacements, les premiers échos que l'on en reçoit sont favorables. Sans doute est-il aléatoire de porter un jugement après quelque huit semaines seulement, mais les avis des conseillers pédagogiques et des direc-

paraissent se confirmer devraient-elles inciter les autorités de la HEP-BEJUNE à reconsidérer leur politique d'admission, notamment pour les niveaux préscolaire et primaire. Il faut cependant se garder de toute solution à l'emporte-pièce dans ce domaine pour au moins trois raisons.

Tout d'abord, le diplôme délivré par la HEP-BEJUNE est, du fait de l'accord intercantonal suisse sur la reconnaissance des diplômes, "monnayable" dans l'ensemble de la Suisse, voire au-delà; de ce fait, comme on l'a constaté en été 2005, il est probable qu'au cours des prochaines années, une partie des diplômés BEJUNE pourra trouver un poste d'enseignement dans un autre canton.

Ensuite, les instances politiques en charge de la HEP ou en tout cas certaines d'entre elles se montrent réticentes à la mise en place d'un numerus clausus, en vertu du principe du droit à la formation.

Enfin, il faut bien reconnaître que les cycles de pléthore et de pénurie en personnel enseignant se déroulent et s'accroissent selon des rythmes qui sont loin d'être totalement prévisibles et qui réservent souvent des surprises.

François Laville
Chef du Service de l'enseignement
du canton du Jura

L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe

L'insertion professionnelle dans l'enseignement suscite un intérêt grandissant, notamment avec les changements apportés à la formation à l'enseignement durant ces dernières années et le nombre important de débutants.

D'entrée de jeu, soulignons que cette notion d'insertion professionnelle recouvre deux dimensions qui ont été souvent étudiées séparément par les chercheurs. Premièrement, l'insertion comme processus de recherche d'un emploi ; ce processus débute à la sortie de la formation et se termine lors de l'obtention d'un premier emploi stable, voire permanent. Deuxièmement, l'insertion comme phase d'entrée dans la profession enseignante ou première phase de la carrière enseignante. On parle alors de cette période où le jeune enseignant apprend à maîtriser son travail, à découvrir ses propres ressources et limites, à se constituer un bagage de savoirs et de compétences issus de l'expérience même du métier d'enseignant. L'accent n'est pas mis ici sur la recherche d'emploi et le processus de pénétration du marché du travail, mais bien sûr l'apprentissage du travail, une fois un premier emploi obtenu.

Bien sûr, ces deux dimensions s'influencent mutuellement. Par exemple, si un jeune enseignant occupe un poste précaire ou un emploi à temps partiel, son apprentissage risque d'être plus long, complexe et difficile à réaliser. En même temps, la phase d'apprentissage peut aussi être une phase stratégique de capitalisation en termes d'emploi : si un jeune enseignant, occupant un emploi précaire, parvient rapidement à faire sa marque dans un établissement (par exemple, auprès d'un groupe d'élèves réputés difficiles), la direction peut vouloir le garder plus longtemps. Bref, son apprentissage se mue alors en stratégie, calculée ou non, peu importe, d'obtention d'un emploi !

Dans cet article, nous allons aborder successivement ces deux dimensions de l'insertion professionnelle, en faisant état des traditions et des travaux des recherches qu'elles ont suscitées. Commençons par l'insertion comme quête d'un emploi. Nous aborderons ensuite l'insertion comme phase de la carrière. En conclusion, nous réfléchirons sur l'importance de la problématique de l'insertion au sein de notre HEP aussi bien en termes de formation que de recherche.

1. L'insertion comme processus de recherche d'un emploi

Alors que la carrière enseignante est un domaine assez bien exploré, l'insertion professionnelle, comme phase de recherche d'emploi dans l'enseignement, a été longtemps un phénomène négligé par la recherche sur l'enseignement. Dans la plupart des pays occidentaux, l'intérêt pour cet objet de recherche est apparu il y a une vingtaine d'années, lorsque l'insertion des jeunes enseignant(e)s est devenue un processus plus complexe et souvent problématique. Pourquoi ?

Un nouveau contexte

À partir de la fin de la seconde Guerre mondiale, la demande pour des services d'éducation croît de manière colossale avec la démocratisation de l'enseignement et l'édification des grands systèmes scolaires modernes. Le personnel enseignant est alors fortement en demande et en croissance : ce sont les fameuses Trente glorieuses de l'économie occidentale (1945-1975 à peu près). À l'époque, l'insertion correspondait la plupart du temps à un simple passage linéaire du système éducatif au marché de l'emploi ou, en d'autres termes, du statut d'étudiant au statut d'enseignant salarié régulier et permanent. Dans bien des pays, les nouveaux enseignants étaient recrutés dès la sortie de l'université ou de l'école normale, voire au cours de leur formation.

Dès les années 1980, la demande d'éducation fléchit un peu partout : la phase de construction des grands systèmes scolaires s'achève ; l'école a « fait le plein », tandis que la génération des baby-boomers occupe les emplois en place et réduit de ce fait les possibilités d'accès à la profession pour les nouveaux et jeunes enseignants. De plus, elle se dote, via des syndicats et des associations professionnels, d'un système de protections (permanence d'emploi, principe d'ancienneté, fonds de pension, etc.) qui engage, pour les autorités scolaires, des coûts élevés et à long terme. Ces coûts font en sorte que le travail

enseignant devient plus onéreux. Les États et gouvernements s'efforcent alors, tout au long des années 1980 et 1990, de contrôler, voire de réduire ces coûts. Ces décennies sont également marquées par une « rationalisation » importante de l'appareil éducatif étatique, assortie de compressions budgétaires substantielles. Par ailleurs, on observe aussi au cours de cette même période un fléchissement de la natalité, qui se traduit par une baisse des effectifs scolaires dans la plupart des sociétés développées.

Tous ces phénomènes se traduisent donc, sur le plan économique, par un resserrement important du marché de l'emploi dans le domaine de l'enseignement. Jusqu'à maintenant, la Suisse a été assez peu marquée par ces divers phénomènes ; toutefois, on peut faire l'hypothèse qu'ils vont prendre de l'ampleur dans les prochaines années. Notons cependant que depuis le début des années 2000, le contexte change rapidement, car les générations précédentes d'enseignants commencent à prendre rapidement leur retraite. Faut-il alors espérer une relance de l'emploi enseignant ? Question complexe, car bien d'autres phénomènes interviennent ici, comme les pressions des gouvernements pour accroître le nombre d'élèves par classe ou allonger la durée des périodes d'enseignement en classe. Les TICE peuvent également avoir un rôle important à jouer dans ce chapitre à l'avenir, car elles peuvent modifier en profondeur l'organisation du travail enseignant. Par exemple, dans certains pays, quelques enseignants du degré secondaire donnent aujourd'hui le même cours, grâce à l'enseignement à distance, aux élèves de plusieurs dizaines d'écoles. Au-delà des enjeux pédagogiques, il est clair qu'une telle pratique d'enseignement entraîne des économies importantes pour les responsables scolaires, car ils peuvent supprimer des postes de professeurs. Bref, qu'on le veuille ou non, les TICE auront de plus en plus d'impact sur l'organisation de l'enseignement et donc sur le marché du travail enseignant.

Transformation du rapport au travail

Le contexte économique n'est pas seul en cause. Au cours de la même période (années 1980 et suivantes), on constate aussi que, dans les sociétés modernes avancées ou postmodernes, le rapport au travail change, particulièrement chez les « jeunes », ainsi que les valeurs qui lui étaient traditionnellement associées. Certains sociologues parlent de l'avènement d'un nouvel ethos remplaçant l'ancien ethos du devoir et du labeur : l'ethos de l'épanouissement personnel, de la réalisation de soi. Travailler ne suffit plus à donner tout son sens à l'existence. À côté de la carrière, de l'effort et du travail comme réalisation de soi apparaissent d'autres valeurs, elles-mêmes liées à d'autres mondes sociaux : les loisirs, les voyages, les amis, le corps, la santé, etc. De plus, le travail lui-même devient un lieu de réalisation personnelle : pour de plus en plus de jeunes travailleurs, travailler n'est pas qu'une façon d'obtenir un salaire ou de gagner sa vie, mais aussi un moyen pour se réaliser et développer ses capaci-

tés dans le cadre d'un métier lié à des choix de vie et à des préférences personnelles. Ces valeurs ne sont pas une négation du travail, mais elles conduisent à sa redéfinition et à son rééquilibrage en fonction de multiples et nouvelles orientations de vie. Par exemple, il n'est plus rare aujourd'hui de voir de jeunes enseignants quitter volontairement leur profession pour vivre et expérimenter de nouvelles expériences de vie. De plus, bien de nouveaux enseignants veulent connaître du « changement » au cours de leur carrière et valorisent une certaine mobilité professionnelle et personnelle. Diverses enquêtes dans plusieurs pays occidentaux montrent justement que les nouvelles générations d'enseignants n'envisagent pas forcément de passer toute leur vie active dans l'enseignement. Il est plausible de penser que la précarisation croissante des emplois a partie liée avec ces nouvelles orientations. Un emploi temporaire, un emploi qu'on peut perdre du jour au lendemain, un emploi sans sécurité ni permanence ou encore un emploi à temps partiel ne suscitent pas forcément un attachement profond et durable. La transformation de l'ethos du travail est elle-même liée à la réorganisation du monde du travail et à l'émergence de nouveaux modèles de carrières moins stables. C'est donc dans ce contexte plus vaste que l'insertion professionnelle des jeunes enseignants se situe aujourd'hui. Soulignons que les enseignants ne sont pas les seuls affectés par ces phénomènes : il s'agit de tendances globales qui affectent l'ensemble de l'organisation sociale du travail ainsi que tous les métiers et professions.

L'insertion : une notion complexe et difficile à définir

Mais qu'entend-on ici par insertion professionnelle ? Au sens strict, on désigne ainsi le processus qui suit la sortie du système de formation et qui correspond au moment où l'individu va chercher à négocier les qualifications acquises et sanctionnées par un diplôme, pour accéder à un emploi. Or, comme on l'a vu, ce processus est plus complexe qu'auparavant et il est difficile de lui assigner, dans bien des cas, une durée et des limites précises. Par exemple, si le premier emploi s'avère temporaire ou à temps partiel, l'insertion se poursuit au-delà et elle peut alterner avec des phases d'emploi, de retour aux études et des phases sans travail. Dans le même sens, l'essor de la sphère de la formation continue rend plus difficile le découpage précis de la fin des études. Un jeune enseignant qui suit, en cours d'emploi, une formation continue pour améliorer certaines de ses compétences est-il en formation, au travail ou les deux ? Bref, on le voit, la notion d'insertion renvoie à une réalité dynamique et complexe.

Entre l'acteur et le système : diversité des recherches sur l'insertion
Sur le plan théorique, cette notion représente aussi un enjeu conceptuel et scientifique important, car elle mêle en fait deux niveaux de réalité que les sciences sociales et humaines ont l'habitude de séparer : l'individu et la société ou,

comme les sociologues le disent, l'acteur et le système. En effet, d'une part, l'insertion renvoie à ce qu'on peut appeler une « logique de l'acteur », c'est-à-dire de la personne, de l'individu qui cherche à obtenir un poste. On parle d'acteur, car cet individu (un jeune enseignant fraîchement émoulu de notre HEP, par exemple !) est justement actif : il a une histoire, des projets personnels et professionnels, des désirs, aspirations et valeurs, une vision plus ou moins précise de son avenir, des ambitions, etc. Cherchant un emploi, il se forme, il va chercher un diplôme, et une fois son diplôme obtenu, il entreprend des démarches pour trouver un poste, il mobilise son réseau de relations sociales et personnelles, il élabore des stratégies pour contourner des difficultés, trouver un emploi, le garder, défendre son territoire, faire sa place parmi les collègues plus anciens, etc. Bref, il se comporte en être humain agissant. Un grand nombre de recherches sur l'insertion s'intéressent justement aujourd'hui à l'acteur, à sa subjectivité, à ses stratégies, à sa trajectoire professionnelle, à ses projets, ambitions, croyances, etc. Ces recherches s'efforcent de comprendre la face subjective de l'insertion, les représentations et actions de l'individu en insertion. Elles utilisent diverses méthodologies souvent qualitatives : histoire de vie, récit de trajectoire, analyse de stratégies de recherche d'emploi, etc.

Mais l'insertion, parce qu'elle est insertion sur un marché du travail et une profession (l'enseignement), dans une institution (l'école) et une organisation (un établissement), confronte l'acteur à des logiques de système, c'est-à-dire des logiques sociales et organisationnelles qui échappent largement à sa volonté et à son pouvoir d'action.

En effet, ces logiques de système sont dotées d'une certaine objectivité par rapport à la subjectivité de l'acteur. Elles correspondent, par exemple, aux « lois » du marché du travail (l'offre et la demande, les besoins en recrutement, l'âge moyen des enseignants en poste, l'évolution des retraites, etc.), aux standards fixés par les professions pour réguler l'accès à leur territoire (ne devient pas enseignant qui veut : il faut un diplôme de tel type, avec telle durée, tels contenus, etc.). De plus, l'enseignement scolaire est régi par un nombre considérable de lois et de règlements (les annuités, les échelles de salaires, l'ancienneté, etc.) que l'acteur trouve en quelque sorte devant lui et qu'il ne peut pas changer. Par rapport à l'acteur, le monde du travail est donc doté d'une réalité objective (et parfois d'une opacité) qui échappe à son action directe. Il doit donc en quelque sorte ruser avec lui, essayer de négocier sa place, transiger avec les contraintes et règles établies, inventer des stratégies augmentant ses chances de succès, etc. Pour ce faire, l'acteur ne dispose que d'une « rationalité limitée », c'est-à-dire qu'il ne possède que certaines informations (et non toutes) sur la réalité sociale, et que son intelligence ne peut pas contrôler simultanément tous les aspects de cette même réalité. Il élabore alors, par défaut, des images simplifiées

de la réalité et utilise des stratégies qui ne sont jamais optimales. Bref, il se débrouille comme il peut avec les informations dont il dispose !

Beaucoup de recherches sur l'insertion s'intéressent justement à cette rencontre de l'acteur et du système. Grosso modo, il s'agit de conjuguer ici ce qu'on appelle la « rationalité de l'acteur » (sa capacité limitée d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies efficaces pour s'insérer) et les contraintes objectives du marché du travail. Par exemple, diverses théories s'intéressent à la segmentation ou à la nature du marché du travail, à ses transformations actuelles, aux dichotomies marché interne/externe, marché fermé/ouvert, emplois stables/instables, etc. D'autres théories, par exemple, celles du Job Search et du capital humain, mettent en avant la rationalité économique et l'analyse en termes de coûts-bénéfices pour l'acteur.

Ce bref tour d'horizon des préoccupations contemporaines de la recherche sur l'insertion comme recherche d'un emploi montre bien qu'il ne s'agit pas d'une notion ni d'une réalité simples à appréhender. En fait, l'insertion est bien un processus multidimensionnel où se conjuguent toutes les ressources et stratégies de l'acteur, la complexité du marché du travail avec ses contraintes et règles. Abordons maintenant l'insertion comme phase de la carrière.

2. L'insertion comme phase de la carrière

Cette seconde tradition de recherche est plus ancienne. La littérature anglophone sur le début dans le métier d'enseignant date des années soixante, quand le terme « induction » a été utilisé pour désigner l'entrée dans la profession en tant qu'enseignant débutant. Au Québec, ce processus a été désigné par l'expression « insertion professionnelle » et en Suisse, la CDIP a adopté la formulation « introduction dans la profession ».

L'introduction de l'enseignant dans le métier a été définie dans la littérature scientifique en tant que « période » ou « programme ». Par exemple, Blair-Larsen et Bercik (1990, p. 3) proposent la définition en terme de période : « C'est la période de transition entre le statut d'étudiant et celui de professionnel durant laquelle sont offertes aux enseignants débutants supervision et support à mesure qu'ils s'adaptent à leur nouveau rôle ». D'autres auteurs mettent en avant le caractère formalisé de l'insertion professionnelle en la décrivant à travers les programmes planifiés, structurés et à court terme offerts aux enseignants débutants. L'introduction à la profession peut donc inclure des orientations, des décharges de leçons, des réunions de groupes, des observations guidées ou du team-teaching (Veenman, 1984).

Le travail de Lortie (1975) « School teacher » est un classique dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants. Ce chercheur a tenté de mettre en évidence le fait que la person-

nalité de l'enseignant est le facteur essentiel dans sa professionnalisation. Développant ce qu'il appelle la « multidimensionnalité et la simultanéité de l'enseignement », Lortie estime que ce que les enseignants débutants savent sur l'enseignement est basé plus sur leur personnalité et intuition que sur des principes pédagogiques explicites. D'autres travaux, très nombreux aux États-Unis, ont poursuivi cette tradition de recherche, en analysant les histoires scolaires antérieures des enseignants. Ils montrent notamment que le « savoir-enseigner » est pour une bonne part fondé sur des croyances et pratiques héritées de l'époque où l'enseignant était encore un élève ! En fait, un enseignant est le seul travailleur qui a travaillé 15 000 heures dans son lieu de travail (les écoles, les classes) avant de commencer l'apprentissage de son métier. Il est donc normal que son expérience professionnelle soit fortement marquée par ses expériences scolaires.

Plus proche du terrain scolaire suisse est le travail remarquable fourni par Huberman sur les cycles de vie des enseignants. Huberman (1989) a décrit le cycle de vie professionnelle des enseignants, de leur première année d'enseignement jusqu'à leur retraite. Son analyse présente différents stades que l'enseignant traverse au cours de sa carrière. Cet auteur propose cinq phases parcourant la carrière de l'enseignant. La première phase, qui correspond à l'entrée dans la carrière, est une phase de tâtonnement qui dure environ trois ans. Elle suppose une période de « survie » et de découvertes qui peut se caractériser par une phase d'exploration, étant donné le choc de la réalité de la pratique, et par une période d'expérimentation, qui représente l'enthousiasme des débuts. La seconde phase, qui se situe entre la quatrième et la sixième année d'enseignement, est une période de stabilisation et de consolidation du répertoire pédagogique. Elle se caractérise par un engagement, une aisance, une détente et un confort psychologique accru. La troisième phase se scinde en deux périodes : une période de diversification et d'activisme et une période de remise en question, par le sentiment de routine, qui provoque une crise existentielle. Elle apparaît entre 7 et 25 ans d'enseignement. La quatrième phase, entre 25 et 35 ans d'enseignement, connaît également deux périodes : une période de sérénité et de distance affective, l'enseignant est plus détendu et moins soucieux, et une période de conservatisme et de plaintes. La dernière phase, entre 35 et 40 ans d'expérience, représente un désengagement progressif pour le métier, que l'enseignant peut vivre de manière sereine ou amère.

Dans une autre étude, Huberman & Schapira (1989) montrent que 20 % des enseignants perçoivent leurs meilleures années d'enseignement dans la période des débuts de la carrière : 26 % après 3 à 5 ans d'enseignement et 12 % après 6 à 10 ans d'enseignement. Le pourcentage le plus élevé, 26 %, représente une période de stabilisation, durant laquelle les enseignants ont un sentiment de maîtrise et d'aisance pédagogique. Les

enseignants répondent que leurs meilleures années sont en début de carrière, parce que pour 50 % d'entre eux, elle représente une phase de stabilisation et d'expérimentation. Pour 50 % des enseignants, cela dépend d'autres facteurs, comme les volées exceptionnelles, une phase de stimulation intellectuelle, les rapports excellents avec les collègues et un certain bien-être personnel.

Dans les années 90, l'intérêt des chercheurs sur l'insertion professionnelle des enseignants s'est déplacé de la problématique des « cycles de vie » à celle de la « professionnalisation ». En effet, l'identité professionnelle des enseignants s'est trouvée remise en questions et en crise dans de nombreux pays développés : crise de l'expertise, crise de la formation professionnelle, crise du pouvoir des professions et crise de l'éthique professionnelle (Tardif & Lessard, 1999). Ces doutes ont été au centre des préoccupations des chercheurs.

De nos jours, les travaux sur l'insertion peuvent être répartis en trois champs de recherches principaux : l'évaluation que les débutants font de leur formation et de leurs débuts dans l'enseignement ; l'évaluation de l'efficacité des programmes structurés d'insertion professionnelle ; la mise en place de communautés de pratique enseignante. Abordons brièvement chacun de ces champs.

Le défi des premières années d'exercice : construire un cadre d'interaction adéquat avec les élèves

De nombreux auteurs discutent l'aptitude des enseignants à faire face aux multiples exigences d'un travail enseignant de plus en plus spécialisé et complexe (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001).

En France, Esquieu (1996, 2001) a montré que 86 % des nouveaux enseignants du degré secondaire s'estiment très ou assez satisfaits de leur expérience professionnelle en fin de leur seconde année d'exercice. Enseigner la discipline qu'il aime est le premier motif de satisfaction que l'enseignant de collège et de lycée d'enseignement général, technologique ou professionnel retire de son métier, bien avant le contact avec les élèves et l'autonomie dans le travail. L'indiscipline des élèves caractérise l'enseignement en zone d'éducation prioritaire (ZEP) où plus de la moitié des nouveaux enseignants rencontrent fréquemment ce type de problèmes. Les professeurs en poste en collège ou les enseignants de langues vivantes y semblent également plus souvent confrontés.

Van Zanten et Gropiron (2001) estiment que les enseignants débutants expérimentent une déstabilisation initiale et parfois durable. En effet, contrairement à d'autres métiers dans le cadre desquels l'apprentissage s'étend sur plusieurs années et où le néophyte passe progressivement des tâches simples d'exécution à des tâches plus complexes exigeant davantage de responsabilités, sous la supervision de personnes compétentes, les enseignants assument souvent, du jour au lendemain, après des stages dont la durée totale

dépasse rarement quelques mois, la responsabilité intégrale d'une classe.

La centralité de l'élève apparaît très souvent pour les enseignants débutants à travers la constatation d'un fait banal, mais tout à fait capital, à savoir que l'instruction ne peut prendre place qu'après l'instauration d'un cadre d'interaction constructif dans la classe. L'analyse de Van Zanten et Gropiron montre comment les représentations et les pratiques professionnelles des enseignants évoluent en lien avec le regard qu'ils portent sur les élèves et avec les relations positives ou négatives qu'ils nouent avec eux dans le cadre de leur enseignement.

Au Québec, la recherche empirique de Bidjang (2005) effectuée récemment a porté sur deux populations distinctes : des novices en enseignement, explorés par questionnaire, et des enseignants associés investigués à l'aide de leur rapport d'évaluation. Les novices en enseignement sont des étudiants qui sont arrivés au terme de leur programme de formation à l'enseignement. Quant aux enseignants associés, il s'agit d'enseignants qui ont agi à titre d'accompagnateurs. Ces deux populations ont été interrogées sur le niveau de maîtrise, par les novices, des compétences fixées par le Ministère québécois de l'éducation. Les novices estiment que les compétences acquises au niveau des catégories fondements, acte d'enseigner et développement professionnel ont été estimées très satisfaisantes. Seul le niveau de maîtrise de la catégorie contexte social et scolaire a été jugé satisfaisant pour l'ensemble des répondants. Quant aux données des rapports d'évaluation, elles attestent que les douze compétences professionnelles définies par le référentiel du ministère de l'éducation ont été très bien maîtrisées par les futurs enseignants.

Quelle efficacité de l'accompagnement de l'entrée dans la profession ?

Quand on parle d'accompagner la première pratique professionnelle, c'est le programme de mentorat qui vient le plus rapidement à l'esprit. Dans une analyse des recherches américaines sur l'accompagnement dans les débuts dans l'enseignement, Ingersoll et Kralik (2004) montrent en particulier que les programmes de mentorat des premiers pas dans l'enseignement ont un impact positif. Cela montre aux décideurs la pertinence de la mise en place des programmes spécifiques et structurés. Toutefois, il est pertinent de souligner les limites méthodologiques des études sur l'impact des programmes d'accompagnement. En effet, il est raisonnable de considérer que le type d'école dans laquelle exerce un enseignant débutant a un impact sur ses performances et son intégration professionnelle. Le potentiel de leadership de l'établissement scolaire peut également influencer l'intégration des nouveaux venus dans le corps enseignant. De même, si la recherche porte sur un programme basé sur le volontariat dans le recrutement des enseignants débutants, on peut avancer l'hypothèse que ces enseignants sont de toute façon engagés dans la profession au-delà de ce que peut apporter le

programme d'introduction au métier. De surcroît, il est difficile de comparer divers programmes qui diffèrent quant à leur durée et leurs modalités d'exécution.

C'est pourquoi Ingersoll & Kralik (2004) estiment que de nombreuses questions restent ouvertes à la recherche sur l'accompagnement :

- Quels sont les enseignants qui profitent le plus des programmes d'introduction dans le métier : les enseignants dont la formation initiale est faible ou tous les enseignants quelle que soit la qualité de leur formation ?
- Quels sont les éléments des programmes d'introduction qui sont les plus pertinents ?
- Quels sont les éléments qui contribuent au maintien des enseignants dans la profession et ceux qui améliorent leurs performances dans la gestion de la classe et des apprentissages ?
- Est-ce que la sélection, la préparation et les compensations financières offertes aux mentors font la différence en matière d'insertion professionnelle ? Est-ce que le mentor étouffe la tendance à l'innovation de l'enseignant débutant en suggérant des méthodes d'enseignement traditionnelles ?
- Quelle est la quantité de contacts nécessaires entre enseignant et mentor ?
- Quelle est la durée optimale des programmes d'introduction ?
- Est-ce que les programmes d'accompagnement du début dans l'enseignement ont un impact sur les performances scolaires des élèves ?

Toutes ces questions sont sous les analyses croisées des chercheurs qui doivent de surcroît être attentifs aux déterminants locaux de l'insertion professionnelle (marché du travail, politique éducative, etc.)

La mise en place de communauté de pratique enseignante

En Amérique du Nord, de plus en plus de travaux s'appuient sur le cadre théorique développé par Étienne Wenger pour analyser les stratégies d'insertion professionnelle utilisées par les débutants dans différents milieux professionnels (Wenger, 1998). Considérant le milieu de travail comme une « communauté de pratique » à laquelle doit progressivement s'intégrer le débutant s'il veut en devenir « membre », Wenger estime que chaque communauté de pratique possède des façons de faire particulières, des pratiques professionnelles qui la distinguent des autres, un discours propre aux membres qui la compose. Aux nouveaux venus expérimentant un véritable processus d'enculturation, la communauté de pratique offre un cadre adéquat de développement de l'identité professionnelle et réduit le sentiment d'isolement (Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W., 2002). La mise en place de forums électroniques de discussions destinés aux enseignants débutants semble un lieu propice à la mise en œuvre de la théorie de Wenger (Breuleux et al., 2002). Nault (2004) estime qu'une communauté de pratique en ligne offre un certain potentiel pour susciter la réflexion sur les pratiques enseignantes et ainsi

amener les enseignants novices à se développer sur le plan professionnel. Cette progression dans les niveaux de réflexion des enseignants novices laisse croire que ceux-ci portent un nouveau regard sur leur pratique quotidienne, en élargissant leur point de vue face à une situation problématique.

Des retombées prometteuses

Nous pensons que ces diverses recherches offrent des retombées prometteuses, non seulement pour les chercheurs, mais également pour les formateurs et les étudiants en formation de maîtres.

Ce qu'elles nous enseignent, c'est que les débuts de la carrière en enseignement comportent des défis importants. La diversité des clientèles scolaires, la situation précaire de l'emploi, la lourdeur de la tâche, le contexte actuel de l'application des réformes scolaires (centré sur les résultats) et le manque de soutien aux élèves en difficulté ne sont que quelques-uns des éléments qui ponctuent la réalité quotidienne des classes en Suisse et ailleurs dans les pays développés.

La recherche sur l'insertion professionnelle peut vraiment faire la différence en matière de rétention et de développement professionnel du corps enseignant. En effet, la recherche dans ce domaine peut donner des résultats probants, car elle est habituellement réalisée en étroite collaboration avec le terrain scolaire. Par ailleurs, la possibilité de traduire les résultats de recherche sur le terrain par des outils d'accompagnement et par une révision du curriculum des institutions de formation des enseignants est tangible. Cette transposition des résultats de l'insertion professionnelle peut réduire la vulnérabilité évoquée par Gervais (1999, p. 12) :

Le sentiment de vulnérabilité ressenti par l'enseignant débutant lui fait craindre de ne pas avoir la maîtrise de ce qui se passe en classe. On comprendra qu'afin de survivre, il fasse souvent le choix de se limiter à des méthodes qui lui paraissent sûres et qu'il ait de la difficulté plus tard à se défaire de procédés souvent répressifs. Le souci de survivre peut donc restreindre son développement en l'empêchant de vraiment apprendre de sa pratique et en limitant toute tentative risquée d'innovation.

Certains auteurs insistent sur la nécessité de combiner des dynamiques informelles et formelles dans l'élaboration des modalités de soutien aux débutants, l'une nourrissant l'autre, et ce, au profit de leur développement professionnel. Dans les récits recueillis par Caron (2004) auprès d'enseignantes débutantes, l'auteur a pu constater sensiblement les mêmes préoccupations, inquiétudes et appréhensions à l'égard des situations nouvellement vécues. Les situations non familières jugées les plus marquantes par ces jeunes enseignantes peuvent être réparties en six thèmes :

- le rôle auprès des parents,
- la gestion du temps et du matériel,

- la relation avec les collègues,
- l'évaluation de l'enseignement et de l'enseignante,
- l'ampleur de la tâche,
- le poids de la responsabilité.

En définitive, la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants met en évidence la nécessité de concevoir la formation comme un processus durable et non comme une accumulation ou une simple juxtaposition de contenus didactiques, psychopédagogiques ou pratiques. Cette évolution s'impose de plus en plus aux planificateurs et aux gestionnaires de la formation des enseignants. Cette démarche est d'autant plus complexe qu'il s'agit de former des professionnels à la fois autonomes, mais aussi agents du service public. En d'autres mots, il s'agit de former des professionnels porteurs de certaines valeurs de l'institution, sans pour autant les former. Comme le rappelle à juste titre Schneuwly (1996), le lien entre la formation initiale et la formation continue, à savoir l'introduction à la profession, n'a pas encore été réalisé dans la majorité des cantons suisses d'une façon homogène englobant le corps enseignant de tous niveaux et de toutes catégories. Il propose donc de créer une phase institutionnalisée d'introduction à la profession pour l'ensemble du corps enseignant. Outiller cette structuration institutionnelle souhaitée par des résultats de la recherche, c'est tout le défi qui attend les chercheurs dans les Hautes Écoles Pédagogiques de la Suisse romande.

Conclusion : la HEP-BEJUNE face à la problématique de l'insertion

Sous l'impulsion de la HEP-BEJUNE, un projet de recherche est actuellement mis en place pour analyser l'insertion professionnelle des enseignants débutants issus des HEP de la Suisse romande. Cette recherche abordera les trois principales questions suivantes :

- Quels sont les principaux problèmes et obstacles qu'affrontent les enseignants romands au début de leur carrière professionnelle ?
- Comment se déroule leur insertion dans le métier ?
- Quels sont les outils pertinents qu'ils ont acquis durant leur formation et quels sont ceux qui leur font défaut et qu'il faudrait développer à la lumière de leur expérience pratique dans les classes ?

Les résultats escomptés par cette étude se traduiront non seulement par une réorientation en matière de formation continue offerte aux enseignants, mais aussi par des pistes de réflexion sur les programmes de formation initiale. Par ailleurs, la nouvelle équipe de direction de notre HEP considère qu'il est nécessaire d'établir une meilleure articulation entre la formation initiale et la phase d'insertion dans la carrière enseignante. Pourquoi ? Parce que l'insertion constitue le moment de validation et de maîtrise des connaissances et compétences à la base du

travail enseignant. En ce sens, l'insertion est une phase de formation au sens fort du terme. Quelles conditions mettre en place pour que l'insertion devienne propice à la professionnalisation ? Nous croyons que la HEP-BEJUNE devrait se pencher sur cette question avec les partenaires éducatifs et scolaires de l'Espace BEJUNE. Un réseau d'écoles associées (d'établissements formateurs) serait sans aucun doute un terrain favorable à une telle initiative.

Abdeljalil Akkari
Doyen de la plate-forme recherche

Maurice Tardif
Recteur

Références

- Bidjang, S.G. (2005). *Les compétences des finissants québécois en formation à l'enseignement: enquête empirique*. In Mellouki, M. & Gauthier, C. (2005). (Ed.). *Débutants en enseignement: quelles compétences ? Comparaison entre Québécois et Américains* (pp. 59-71). Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Blair-Larsen, S. M., & Bercik, J. T. (1990). *A collaborative model for teacher induction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 341 642).
- Breuleux, Alain, Gaalen Erickson, Thérèse Laferrière et Mary Lamont (2002). *Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration pédagogique des TICE en formation des maîtres*. Revue des sciences de l'éducation, 28, p. 393-416.
- Caron, S. (2004). *L'entrée dans le métier: stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes*. Cahiers du Cirade, 3, 99-110.
- Esquieu, N. (1996). *Les Débuts dans le métier des enseignants du second degré: bilan des deux premières années d'exercice*. Note d'information, 96.42, p 1-6.
- Esquieu, N. (2001). *De l'UFM à la classe*. Note d'information, 01.56., 1-6.
- Gervais, C. (1999). *Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants*. Vie Pédagogique, 111, 12-17.
- Huberman, A. M. (1989a). *L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière: le parcours des enseignants romands*. Education et Recherche (2), 8-41.
- Huberman, A. M. (1989b). *La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire*. European journal of teacher education, 12 (1), 35-41.
- Ingersoll, R. & Kralik, J.M. (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. Denver: Education Commission of the States.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schneuwly, B. (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession*, CDIP, Berne, <http://edkwww.unibe.ch>
- Nault, G. (2004). *Une PAUSE en ligne: un atout pour le développement professionnel des enseignants novices*. Actes du colloque – Pour une insertion réussie dans la profession enseignante: passons à l'action! (pp.19-20). Montréal: CRIFPE.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- Tardif, M., Lessard, C., et Mukamurera, J. (2001). *Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant*. Dans Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (dir.), *Le renouvellement de la profession enseignante: tendances et défis des années 2000*, Éducation et Francophonie, XXIX (1). Numéro thématique, téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.aceff.ca/c/revue/index.php>
- Van Zanten, A. & Grosjean, M.-F. (2001). *Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnels*. VEI-Enjeux, n° 124, p. 224-268.
- Veenman, S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers*. Review of Educational Research, 54, (2), 143-178.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

La pratique professionnelle à la HEP-BEJUNE :

« Nous sommes prêtes pour la rentrée »

Article publié avec l'autorisation de la DIP BE, e-ducation 4/6

«*Nous sommes prêtes pour la rentrée!* » affirment Isabelle Rossel et Emilie Groebli, deux jeunes diplômées de la HEP-BEJUNE¹. Souriantes, enthousiastes, leur diplôme préscolaire-primaire en poche, elles vont partir pour Genève, où elles ont décroché leur premier poste, grâce à leur Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education, titre CDIP² reconnu dans la Suisse entière.

Après leur formation de trois ans à la HEP-BEJUNE, ces deux jeunes femmes se sentent « armées » pour affronter leur première rentrée en tant qu'enseignantes, convaincues d'avoir acquis les compétences nécessaires tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

Une dynamique de progression

Le cursus de la plateforme préscolaire-primaire prévoit 35 semaines de stage dans plusieurs écoles – presque un tiers de la formation – et une progression quant à la durée et aux objectifs à atteindre. Le taux d'enseignement augmente graduellement et les derniers stages comprennent des parts importantes en responsabilité totale. Les premiers stages permettent à l'étudiant de développer le profil d'enseignant, de découvrir les différents degrés de la scolarité, d'observer la relation éducative et pédagogique, de s'initier à l'enseignement et à la pratique réflexive. Pendant la deuxième année, l'étudiant est amené à opérationnaliser des objectifs pédagogiques en lien avec le plan-cadre et le plan d'études, et de développer des savoirs professionnels relatifs à la planification, à la gestion de l'enseignement. Les stages de la troisième année permettent à l'étudiant de construire des attitudes et de développer des dispositifs qui tiennent compte de la complexité de la profession, donc des multiples paramètres qui interviennent et interfèrent dans la vie quotidienne d'une classe, des élèves et de l'enseignant³. Pour Isabelle Rossel, assumer seule les derniers stages, « c'était un énorme saut, une expérience difficile mais très utile », jugement partagé par Edith Pfander, formatrice en établissement: « Il faut apprendre à tout gérer afin d'être prêt à assumer un poste à 100 % sans craquer. »

L'articulation entre théorie et pratique: illusion ou réalité ?

La formation professionnelle est intimement liée à la structure modulaire de la formation: un rythme à trois temps: préparation, stage, exploitation, vise l'articulation et la cohérence entre la formation théorique (didactiques et sciences de l'éducation) et la formation pratique. L'encadrement des stagiaires est assuré conjointement par les formateurs de la HEP et par les formateurs en établissement (FEE!), lors des journées de travail et de réflexion communes, grâce aux visites et au suivi pédagogique. « Je souhaite que mon poulain réussisse. » déclare Carmelo Catalfamo-Zulauf, conscient de sa grande responsabilité en tant que FEE.

Pour Pierre-Daniel Gagnebin, directeur sortant de la plateforme préscolaire-primaire, il importe de « garantir la construction du savoir en liaison avec le module théorique. On ne veut pas de recettes. L'étudiant doit trouver ses propres chemins pédagogiques. » Guy Lévy, responsable de la pratique professionnelle, renchérit: « Il s'agit de ne pas inféoder une dimension à l'autre, pour éviter l'utilitarisme, pour poser clairement les questions fondatrices de la profession en formation initiale déjà et pour viser l'autonomie et le long terme. »

En principe, Isabelle Rossel et Emilie Groebli souscrivent à cette conception tout en affirmant cependant que la HEP et l'école peuvent encore se rapprocher. « Nous apprécions les éléments théoriques, mais parfois nous restons sur notre faim. Nous souhaiterions plus de formateurs enseignants qui nous parlent de leurs



Photo: Martin Walchli

propres expériences quotidiennes, qui nous fournissent des exemples concrets en nous disant: « Dans ma classe, cela a fonctionné. » Les deux jeunes diplômées préféreraient également plus de cours de didactique et proposent de mettre l'accent sur les sciences de l'éducation en première année et sur les outils didactiques par la suite.

Du côté des formateurs en établissement, Maurice Rebetez constate: « Les stagiaires ont beaucoup de modèles en tête, mais ils peinent à choisir la bonne méthode, à appliquer les concepts et à justifier l'approche choisie. » « Certes, les théories scientifiques sont des « garde-fous » nécessaires, mais elles ne suffisent pas. L'enseignant doit se donner à fond, se montrer généreux », ajoutent Edith Pfander et Carmelo Catalfamo-Zulauf. En comparant les stagiaires de la HEP-BEJUNE à ceux de l'ancienne École normale de Bienne, ils discernent une plus grande capacité analytique d'une part, mais un manque de créativité de l'autre.

Le stage en Suisse alémanique: un énorme succès

Pour chaque étudiant de la plateforme préscolaire-primaire un stage en Suisse alémanique est obligatoire. Au fil des années, des partenariats se sont créés avec des écoles dans les cantons de Berne, Lucerne et Soleure. Le feedback est unanime: c'est un enrichissement considérable sur

le plan linguistique, pédagogique, interculturel et personnel! Toutefois, Isabelle Rossel et Emilie Groebli avouent qu'elles avaient peur au début. En effet, enseigner non seulement le français, mais également les mathématiques, le dessin, les travaux manuels ou encore le chant aux Suisses alémaniques constitue « un gros challenge ». « J'ai minutieusement préparé toutes les leçons. » précise Isabelle Rossel. « J'ai noté toutes les phrases ». En plus, elles craignaient que les élèves leur parlent en dialecte. Ayant déjà effectué un stage linguistique en Allemagne, Emilie Groebli se sentait très vite à l'aise. « L'ambiance en classe s'est révélée particulièrement stimulante vu la situation exceptionnelle: deux apprenants se trouvaient face à face, les élèves alémaniques et leur stagiaire francophone. »

L'accueil est toujours très chaleureux. Le maire d'un village oberlandais a même organisé une réception en l'honneur de la stagiaire de la HEP, se souvient Guy Lévy. Souvent, les étudiants gardent le contact avec leur classe alémanique et y retournent pour une semaine verte, par exemple. La représentation de la Suisse alémanique change, les préjugés s'estompent, les étudiants sont sensibilisés aux disparités linguistiques et culturelles de notre pays et découvrent d'autres méthodes pédagogiques.

Autre résultat réjouissant, et peut-être inattendu, de ce stage: les élèves suisses alémaniques font

des progrès en Hochdeutsch, puisqu'ils sont bel et bien obligés de parler le bon allemand avec les stagiaires francophones!

Perspectives d'avenir

En quatre ans, la HEP-BEJUNE a réussi à harmoniser les concepts de formation de trois cantons en construisant une haute école pédagogique sur trois sites: Bienne, Porrentruy et La Chaux-de-Fonds et à créer un véritable esprit BEJUNE. « Un miracle » selon Guy Lévy. « Désormais, les étudiants choisissent un site pour sa proximité géographique et non plus pour le canton », se réjouit Pierre-Daniel Gagnebin. Les jeunes diplômés contribueront à consolider la réputation de la HEP-BEJUNE. Espérons qu'ils réalisent les visions de leurs formateurs, qu'ils gardent intact le fil avec les modèles théoriques, qu'ils prennent des risques, qu'ils s'investissent dans leur profession et qu'ils poursuivent l'idéal d'un monde humaniste.

Béatrice Chissalé
Cheffe de la section francophone
Office de l'enseignement supérieur, DIP BE

¹ Haute École pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel

² Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

³ Source: HEP-BEJUNE, *Fundamentum Formation professionnelle*



Insertion professionnelle et situation de l'emploi: perspectives pour les années 2005-2020

Entrée dans la vie active

Gérer une classe, s'intégrer dans une équipe, maintenir la discipline, motiver les élèves, prendre en compte les différences de chacun, préparer une rencontre de parents constituent quelques défis à relever en entrant dans la profession enseignante.

Aujourd'hui, chaque canton s'applique à tout mettre en œuvre pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes.

L'entrée dans la vie active des jeunes diplômés doit faire l'objet d'un soin particulier; la réussite de l'opération constitue un facteur fondamental pour l'amélioration de notre système éducatif. Outre une solide formation de base, il faut un peu plus d'une dizaine d'années de pratique professionnelle réussie pour obtenir un enseignant chevronné. Depuis quelques années, chaque canton

s'efforce d'améliorer le suivi des jeunes enseignants. Dès le départ, cela suppose notamment un accompagnement par les responsables de l'enseignement et/ou des enseignants expérimentés. Cela signifie aussi que les besoins ont été planifiés dans les moindres détails, sans pour autant concevoir la formation des enseignants en fonction des seules exigences liées au marché du travail.

De nombreux paramètres à prendre en compte

La politique de l'emploi nécessite une approche globale; une multitude de paramètres sont nécessaires pour appréhender le processus d'intégration professionnelle.

Gérer un système scolaire relève de la complexité; les composantes en présence se révèlent très nombreuses et intimement liées. Elles sont historiques, juridiques, culturelles, sociales, pédagogiques, financières et techniques. Elles fluctuent en permanence selon les courants suivis par la société.

Tout changement de l'une ou de l'autre des variables va nécessiter une adaptation plus ou moins importante du système scolaire.

Contexte économique et social

L'insertion professionnelle n'est pas toujours bien vécue par les jeunes et leur entourage puisque; depuis plusieurs années, nous enregistrons quelques tensions sur le marché du travail. De manière générale, tous métiers confondus, dans l'espace formé des trois cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, nous relevons un accroissement

du taux de chômage; celui-ci a passé de 1,9 % en mai 2001 à 4,1 % en mai 2005. Par ailleurs, l'élévation de l'âge de la retraite des femmes est un facteur qui a aussi contribué à limiter la mise sur le marché de nouvelles places de travail.

Facteurs déterminants

Mobilité professionnelle: nécessité de s'adapter

On peut s'attendre, dans les années à venir, à une plus grande mobilité professionnelle. Les jeunes formés dans l'espace BEJUNE iront aussi travailler ailleurs en Suisse romande, voire à l'étranger. Le parcours professionnel actuel exige beaucoup de capacités d'adaptation.

De plus en plus, les taux de rotation du corps enseignant risquent de s'accroître, soit que le maître change de secteur dans la scolarité (par exemple, passage du secondaire 1 au secondaire 2), soit qu'il embrasse un autre métier. L'augmentation du nombre de postes partiels est un facteur à ne pas négliger (cf. graphique 1).

des ressources humaines en termes de parcours professionnels.

Situation à la rentrée d'août 2005

Relevons que 48 % des enseignants issus de la volée 2002-2005 et formés sur le site de La Chaux-de-Fonds ont trouvé un emploi: 35 % dans le canton de Neuchâtel et 13 % dans un autre canton.

Signalons aussi que plusieurs enseignants sans emploi ont entrepris de nouvelles études ou sont partis à l'étranger.

Un programme de 1er emploi comme vecteur d'insertion professionnelle

Cette année, un programme de 1er emploi a été mis sur pied conjointement entre le service de l'emploi, via les offices régionaux de placement, et le service de l'enseignement obligatoire. Si plus de 350 maîtres titulaires se sont déclarés prêts à collaborer dans ce cadre, seuls 6 jeunes

classe, tout en promettant aux nouveaux arrivés tous les remplacements, ou presque, de l'école.

Effectifs des élèves; perspectives

S'appuyant sur les chiffres fournis par la base de données des personnes et en collaboration avec l'office de la statistique et de l'informatique scolaires, le service de l'enseignement obligatoire établit régulièrement plusieurs tableaux permettant la prévision du nombre d'élèves par degré, tant sur le plan cantonal qu'au niveau des régions. Tous les enfants nés jusqu'au 31 août 2005 sont pris en compte dans le cadre des planifications actuelles et futures. Des ajustements sont effectués chaque année en introduisant les paramètres liés aux nouvelles naissances, aux flux migratoires ou à tout autre événement.

On peut s'interroger sur l'impact du redoublement dans l'évolution des effectifs. La réalité démontre que ce facteur n'a que peu d'influence. En effet, une cohorte perd des élèves par son taux de redoublement mais reçoit, pour les mêmes raisons, de nouveaux élèves de la volée qui la précède. Il est admis que le taux de redoublement d'une volée complète le taux de passage de la volée précédente.

Soulignons toutefois que des modifications importantes des critères de promotion, de nouvelles directives ou l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement peuvent marquer de leur empreinte les taux de passage ou de redoublement.

Si les taux de natalité sont déterminants, il s'agit aussi de prendre en compte les événements ponctuels tels que les arrivées massives de réfugiés ou de main-d'œuvre dans un secteur spécifique. En lien avec la réalité d'aujourd'hui, nous faisons aussi l'hypothèse que la répartition entre enseignement public et privé n'évoluera pas.

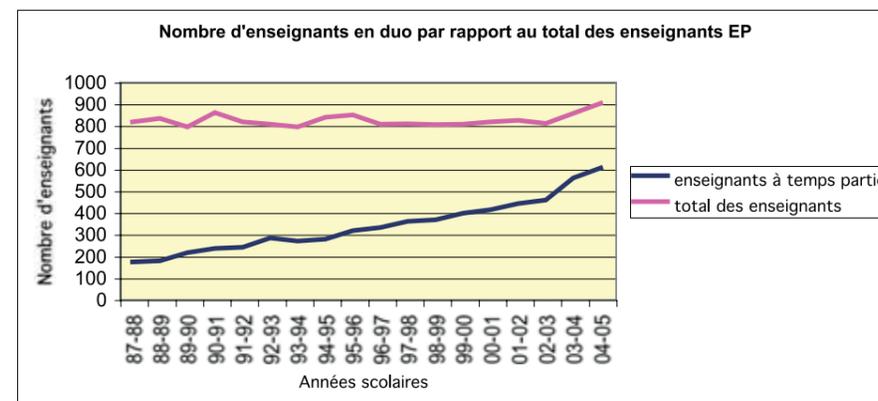
En résumé, l'évolution des effectifs dans l'enseignement obligatoire est dictée essentiellement par l'évolution démographique de la population scolarisable.

En nous basant sur les considérations précitées, force est de constater que nous observons une baisse sensible des effectifs entre 2004 et 2014 pour l'ensemble du degré préscolaire et de la scolarité obligatoire.

Perspectives relatives au marché de l'emploi - Horizon 2020

Le métier d'enseignant dans les secteurs préscolaire, primaire et secondaire 1 demeure attractif. Les jeunes, très intéressés à travailler auprès des enfants, trouvent une réponse à leurs aspirations en exerçant cette profession. Dans le système socio-économique global, cette fonction peut encore se pratiquer dans un cadre relativement protégé, même si celui-ci a tendance à se fragiliser de plus en plus.

Influencées par de nombreux paramètres, les prévisions dans le marché de l'emploi restent



Les chiffres pour l'année scolaire 2004-2005 montrent que, au niveau de l'école enfantine, 68 % des enseignants travaillent à temps partiel, alors qu'ils sont 71 % au degré primaire (y compris le personnel du soutien - Base de données SAP-OSIS, 06.01.2005) et 68 % à l'école secondaire du degré inférieur.

En ce qui concerne l'évolution du phénomène, le graphique ci-dessous montre l'évolution du nombre de titulaires de l'école primaire se partageant une classe entre 1987 et 2005. La hausse est sensible puisqu'on passe de 21 % des titulaires à temps partiel à 67 % (sans le personnel du soutien).

Signalons que cette augmentation du travail à temps partiel aura une conséquence directe sur l'offre des emplois vacants. Cette année par exemple, peu de jeunes diplômés ont trouvé des postes à temps complet.

Il convient par conséquent d'anticiper la gestion

diplômés ont souhaité bénéficier de cette structure permettant d'acquérir une première pratique professionnelle.

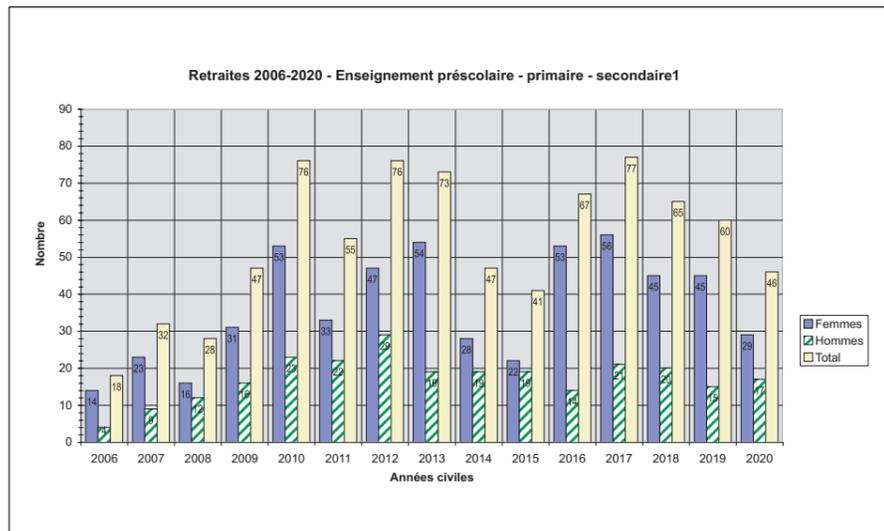
Difficultés de recrutement des maîtres généralistes pour le secondaire inférieur

La majorité des jeunes diplômés -2/+6 se sont dirigés vers des classes enfantines et/ou primaires. Les postes des classes à exigences élémentaires du secteur secondaire inférieur ont été, de manière générale, retenus en second choix.

De la difficulté de trouver des remplaçants depuis l'an 2000

40 % des jeunes diplômés se sont inscrits auprès du service de l'enseignement obligatoire pour effectuer des remplacements.

Pour pallier le manque chronique de remplaçants, certaines directions d'écoles ont engagé des duos d'enseignants à la tête d'une seule



très délicates à concrétiser. Outre les retraites, en principe prévisibles, les facteurs non maîtrisables à long terme sont nombreux :

- décisions politiques prônant l'élévation du nombre d'élèves par classe (fermeture de classes) ou relatives à des regroupements de communes
- budget alloué à l'éducation
- modifications d'ordre structurel (nouvelle définition des secteurs d'enseignement)
- flux migratoires importants
- évolutions entre les postes à temps complet et ceux à temps partiel (incitations à augmenter ou à diminuer le taux d'activité)
- conditions de travail
- mobilité verticale (passage d'un secteur d'en-

seignement à un autre)

- formations complémentaires
- offres d'emploi hors du canton
- précarité de l'emploi dans un couple
- réorientation professionnelle (taux de rotation des enseignants)
- congé de maternité se prolongeant par un congé de longue durée
- élévation de l'âge de la retraite des femmes
- évolution conjoncturelle
- etc.

Les départs à la retraite à partir de 2006-2007 peuvent constituer une amélioration du marché de l'emploi profitable aux jeunes générations. Il s'agit cependant de relativiser cette perspec-

tive ; en effet, une hausse du nombre d'élèves par classe pourrait, par exemple, sérieusement diminuer la quantité des postes laissés vacants.

Enfin, notons que le fait de repousser ou d'avancer l'âge de la retraite aurait aussi une influence considérable sur le marché du travail.

Les prévisions sont fondées sur des facteurs qui sont actuellement connus ; il s'agit, d'une part, de l'évolution de la démographie infantine et, d'autre part, du nombre des retraites attendues.

Ouverture sur l'avenir

Notre canton, à l'instar de tous les cantons romands, marque une réelle volonté de toujours disposer d'enseignants de qualité. Outre les aptitudes nécessaires à la discipline enseignée, les nouveaux membres du corps enseignant devront être capables de mener à bien des tâches d'ordre éducatif et de se sentir à l'aise dans un environnement complexe où ils rencontreront de plus en plus d'acteurs différents.

L'ensemble de toutes les mesures prévues pour aider les jeunes diplômés à s'insérer dans leurs nouvelles fonctions constitue un défi pour tous les partenaires du processus.

Souplesse dans les structures, adaptabilité constante, ajustement des contenus à enseigner et des objectifs à atteindre constituent quelques mots-clés à garder à l'esprit durant les années qui s'ouvrent devant nous.

Jean-Claude Marguet
Chef du service de l'enseignement obligatoire
Canton de Neuchâtel

Insertion professionnelle et formation initiale

En guise de préambule

La pertinence d'une formation est évidemment jugée sur sa capacité à préparer à l'insertion professionnelle. Cette tautologie peut-être complétée par une autre, à savoir qu'il n'est pas de formation qui ne vise pas la pratique d'une profession et donc l'insertion dans une profession, il n'est pas une formation qui prétendrait viser la non-insertion professionnelle, au risque sinon de perdre toute sa crédibilité. Ceci dit, il n'est pas inutile de commencer par là. Très vite et très souvent dans la vie d'une institution qui prépare à la profession enseignante, encore plus dans sa phase de mise en place comme c'est le cas de la HEP-BEJUNE, encore plus lorsqu'il s'agit de faire passer une formation du niveau secondaire II au niveau tertiaire, le critère de l'insertion professionnelle donne lieu à des discussions, des malentendus, des tensions, voire des calomnies qui relèvent plus d'un débat idéologique que d'un échange rationnel.

Deux options

Une institution de formation doit préparer à une profession. Au-delà de cette évidence peuvent néanmoins se profiler des options fort éloignées les unes des autres, voire diamétralement opposées. J'en retiendrai deux pour la clarté de mes propos. On peut construire avec méthode et cohérence un ensemble de compétences, de savoirs, de savoir-faire, même de savoir-être en faisant le pari qu'à la fin, la somme des parties, des standards de formation (on aura veillé à aborder le plus grand nombre de parties et de standards possible) ainsi juxtaposés ou posés les uns sur les autres feront émerger la globalité enseignante qui permettra une bonne insertion dans la profession. On peut aussi construire en visant d'emblée la globalité évoquée ci-dessus, en posant des points de repères généraux devant lesquels se présenteront des événements professionnels. Si ces événements sont lus et compris, on pourra faire le pari que la globalité des points de repères permettra des transferts et donc des lectures pertinentes, même de situations jamais vécues avant. Le lecteur l'aura constaté, les deux options reposent sur des paris. Le second me semble plus cohérent, parce qu'il table sur l'intelligence des étudiants et sur une anthropologie humaniste et respectueuse de la personne. Il laisse place à ce que Max Frisch appelle le droit de rester insaisissable.

Ceci dit, la deuxième option va devoir mener des batailles auxquelles la première risque bien d'échapper. La formation en HEP va passer par des considérations apparemment théoriques et apparemment éloignées des préoccupations quoti-

diennes du stagiaire et de l'enseignant généraliste. Personnellement, depuis trente ans que je travaille dans la formation des enseignants, que ce soit en tant que philosophe ou didacticien du français, je n'ai jamais échappé à ces jugements. D'ailleurs, je suis aujourd'hui convaincu qu'il vaut mieux déclarer l'impossibilité de relier mot à mot formation théorique et formation pratique, de les poser comme radicalement différentes dans le cadre de l'approche de la profession qu'elles proposent et de se donner pour intention de montrer que les événements qui surgissent dans la pratique gagnent à être lus par la réflexion théorique et les concepts qu'elle véhicule.

Modules thématiques et insertion professionnelle

Les modules thématiques que propose la HEP-BEJUNE s'inscrivent en droite ligne dans cette option. Il s'agissait pour leurs concepteurs, qui aujourd'hui continuent à travailler dans notre institution à une ou deux exceptions près, de proposer des points de repères qui permettent de lire la réalité enseignante à travers des éclairages fondamentaux. Ainsi, la thématique du Je-Tu, qui propose de lire la relation à l'autre en termes de respect de l'autre, en termes de personne, qui pose l'autre comme susceptible d'échapper à mes schémas de lecture, qui dénonce les dangers et la dimension éthiquement inacceptable d'une relation Je-Cela, où l'autre est lu de façon à confirmer l'image que j'ai déjà de lui, qui l'empêche donc de me surprendre, la thématique du Je-Tu constitue par exemple un point de repère clair et cohérent qui permet entre autres d'y placer les thématiques plus ponctuelles telles que la multiculturalité, l'égalité des chances, ou la dimension socio-affective de tout apprentissage. Ainsi, les thèmes du Temps, de l'Espace et du Changement, par leur filiation kantienne notamment, placent d'emblée les apprentissages et les disciplines dans une perspective historique et épistémologique, lancent les formateurs, les étudiants sur la piste des interrogations fondatrices des disciplines, chère à Philippe Meirieu par exemple, sur la piste des regards que les disciplines portent sur la réalité, du regard que la science et l'art portent sur la réalité, de la possibilité de connaître la réalité ou des figures de l'apprendre (pour reprendre les termes de Bernard Charlot).

Ce qui vient d'être dit relève des intentions certes, mais a aussi passé dans les faits. À mes yeux, les enjeux évoqués ci-dessus doivent encore être explicités, doivent trouver plus systématiquement place dans les cours dispensés par la HEP. Les journées de préparation de stage, la réflexion sur les pratiques, la réflexion sur les didactiques, les visites de stage, les journées de travail en commun avec les FEE, mises sur pied dès le début et qui ont connu un essor réjouissant en trouvant une légitimité grandissante aux yeux des uns et des autres, vont dans le sens d'un rapprochement entre le terrain et la HEP, non pour dire que nous faisons la même chose, mais que notre travail, par sa différence, doit introduire une dynamique réflexive qui favorisera l'insertion professionnelle. Les journées de réflexion épistémologique

où la Philosophie rencontre l'Éducation musicale, l'Éducation visuelle, les Mathématiques ou les Sciences expérimentales par exemple, répondent au même souci de légitimation d'approches apparemment très éloignées des préoccupations quotidiennes du généraliste, mais qui en dernier ressort, j'en suis convaincu, vont lui permettre de durer avec intelligence et motivation dans la profession, lui donneront envie de poursuivre son chemin de généraliste en formation continue, que ce soit au niveau des interrogations fondatrices et des enjeux disciplinaires ou au niveau de formations pointues et techniques consacrées à un aspect particulier d'une discipline particulière.

Les deux étudiantes interviewées dans un récent numéro du bulletin de la DIP bernoise ont eu ce cri du cœur : « Nous sommes prêtes pour la rentrée ! » J'y vois non pas l'affirmation qu'elles savent tout, bien loin de là, mais plutôt un aveu de confiance en la profession et en l'avenir, elles qui allaient se retrouver huit semaines plus tard (et elles le savaient déjà) en train d'enseigner à Genève, elles qui avaient durant leur formation, à côté des stages standards, déjà enseigné quatre semaines dans le Canton de Neuchâtel pour l'une, d'origine bernoise, et à Besançon pour l'autre, d'origine neuchâteloise. J'ai tablé, et je ne suis pas le seul, sur cette confiance-là aussi pour construire mes cours et dispenser une formation saluée par la commission d'experts de la CDIP en son temps, par le professeur Léopold Paquay notamment, qui voyait dans le modèle de la HEP-BEJUNE, au-delà de sa complexité, une promesse de diversités et de richesses, une formation reconnue par la CDIP peu après. À mes yeux, le thème de l'insertion professionnelle doit se conjuguer en ces termes-là si on veut que le généraliste donne vie à sa profession et à l'École publique, résiste aux standards qui nous guettent comme le dit si bien Pierre Varcher dans le dernier numéro de l'Éducateur, aux attaques de plus en plus déclarées des chantres de la privatisation de l'institution scolaire.

Guy Lévy

Responsable de l'organisation de la formation préscolaire et primaire, site de Bienne

Bibliographie

Ouvrages

- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : Éditions ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : Éditions ESF.
- Bettelheim B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Éditions Laffont.
- Bettelheim B. (1975). *Un lieu où renaitre*. Paris : Éditions Laffont.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Éditions Dunod.
- Brun J. (1999). *Essence et histoire de la musique*. Genève : Éditions Ad Solem.
- Buber M. (1969). *Je et Tu*. Paris : Éditions Aubier.
- Charnay R. (1996). *Pourquoi des mathématiques à l'école ?* Paris : Éditions ESF.
- Develay M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : Éditions ESF.
- Germain S. (2004). *Les personnages*. Paris : Éditions Gallimard.
- Giordan A. (1998). *Apprendre !* Paris : Éditions Belin.
- Meirieu P. (1996). *Frankenstein pédagogie*. Paris : Éditions ESF.
- Soëlard M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ?* Paris : Éditions ESF.
- Verhaeghe J.-C., Wolfs J. L., Simon X., Compère D. (2004). *Pratiquer l'épistémologie - Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Contribution

- Da Costa Gomes P. C. (1997). *Les deux pôles épistémologiques de la modernité. Une lecture des fondements de la géographie chez Kant et Herder*, in Les discours du géographe (pp 211-233), sous la direction de Staszak J.-F. Paris : Éditions L'Harmattan.

La perspective d'une première insertion professionnelle : peut-on s'y préparer ?

Introduction

Se former à la profession d'enseignante et d'enseignant nécessite d'intégrer une réflexion quant à son devenir professionnel : serai-je à la hauteur de mes responsabilités et des attentes institutionnelles ? Vais-je pouvoir assumer seul-e tout le travail demandé ? Aurai-je assez de matière, d'idées ? Me trouverai-je un jour ou l'autre devant une impasse et aurai-je de l'aide pour m'accompagner, me guider ?

Si toutes ces questions légitimes des étudiantes et étudiants en formation ont retenu mon attention au cours de ma jeune expérience de formatrice, elles sont identiques pour l'étudiante et l'étudiant en stage ; mon propos reposera également sur une expérience que je peux qualifier de longue durée, ayant accueilli des stagiaires dans ma classe durant 14 ans. Grâce aux différents parcours vécus avec ces derniers, et devant l'importance de l'enjeu, j'ai dépouillé et analysé les cours de didactique que j'ai donnés aux étudiantes et étudiants du site de Porrentruy pour en extraire les éléments les plus pertinents concernant la perspective précitée à travers les thématiques suivantes : se projeter dans l'avenir, susciter l'envie et le désir de devenir autonome, donner les moyens de se sentir rassuré, endosser la responsabilité de ses orientations pédagogiques, intérioriser l'idée d'un changement de statut et de rôles.

Se projeter dans l'avenir

Parler de première insertion professionnelle, c'est offrir à l'étudiante et à l'étudiant la capacité

de se projeter dans l'avenir. En première année HEP, les étudiantes et étudiants expriment leurs représentations, leur vécu et connaissance de ce degré scolaire. Partant de ces éléments, progressivement ils analysent des situations d'enseignement, les inscrivent, selon le plan d'études, dans une perspective interdisciplinaire et de développement global de l'enfant, pour aider ce dernier à grandir, à se projeter lui aussi dans l'avenir, par principe d'homothétie. Au terme de leur deuxième année de formation, les étudiantes et étudiants entrés à la HEP en 2003 et ayant choisi l'orientation pour les degrés de la 3^e à la 6^e année primaire, se sont exprimés sur leur projection éventuelle à enseigner dans les degrés de l'école enfantine. Si la peur de ne pas pouvoir établir un programme sur le long terme existe, puisque le plan d'études offre une grande liberté d'action, elle semble bien vite surpassée dans l'optique d'une formation continue ultérieure. L'interprétation de leur message lancé à leurs pairs ayant choisi l'option -2+2 est la suivante : « Si un jour tu as une classe, je pourrai suppléer à ton éventuelle absence, mais j'aurai besoin de tes conseils d'expert et de quelques cours complémentaires. »

Susciter l'envie et le désir d'être autonome

L'un de mes objectifs consiste à agir selon la notion d'étayage (Bruner, 1983), me retirant peu à peu de mon rôle de guide pour laisser l'étudiant agir seul et intérioriser ses propres démarches qu'il-elle va pouvoir mettre en œuvre en stage,

puis seul-e en face d'une classe. Dans cette optique, ils-elles établissent des stratégies, des analyses en petits groupes qu'ils-elles vont partiellement partager en groupe entier. De plus, tout au long de la formation, ils-elles ont l'occasion d'exprimer leurs besoins personnels, expression médiatisée par le langage ou à travers l'écriture consignée dans un cahier de bord personnel et spécifique à cette didactique ; des recherches de solutions font parfois l'objet de discussion et d'analyse en cours ; néanmoins, l'étudiante et l'étudiant sont appelés à trouver seuls des personnes ressources. Le propos de Montessori « Apprends-moi à faire tout seul » semble correspondre à cette démarche. Mais la solitude n'existe pas en pédagogie : l'application des travaux de groupes devrait susciter chez les futurs enseignants un besoin de travail en collaboration pédagogique avec les futurs collègues.

Donner les moyens de se sentir rassuré

Partons de la nécessité préalable d'établir une auto-évaluation des acquis et compétences personnelles. Au cours des 3 années de formation, je demande aux étudiantes et étudiants de verbaliser leurs connaissances et compétences concernant une thématique nouvelle ; partir d'un degré de développement atteint permet une assise rassurante dans le but de viser un niveau de développement potentiel. Les cours de didactique pourraient se percevoir comme un espace de zone proximale de développement (Vygotski, 1937). Se sentir rassuré, c'est aussi oser poser des questions pertinentes en cours, questions qui vont susciter un débat, une recherche interactive, une incitation à une lecture spécifique. Se sentir rassuré, c'est prendre confiance en soi. S'agissant de lecture, en deuxième année chaque étudiant-e porte brièvement à la connaissance du groupe un ouvrage spécifique à cette didactique, ouvrage dont il-elle a une connaissance plus ou moins approfondie ; en troisième année, chaque étudiant-e présente un ouvrage qu'il-elle a analysé, mettant en évidence tant les éléments didactiques et pratiques que les bases théoriques.

Endosser la responsabilité de ses orientations pédagogiques

Lors des visites de stage que j'effectue, j'attends des étudiants de 3^e année qu'ils assument la responsabilité de leurs choix pédagogiques. Dans cette optique, ils doivent être capables d'argumenter de leurs orientations, objectifs et perspectives. Parfois, il m'arrive de ne pas répondre à une explication, leur laissant le soin d'endosser leurs responsabilités.

Intérioriser l'idée d'un changement de statut et de rôles

L'idée du passage d'un statut d'étudiant à celui d'enseignant se travaille durant les 3 années, notamment à travers la notion de transposition didactique personnelle et les débats-discussions concernant les droits et devoirs liés au futur statut. Et durant les stages, les étudiantes et étudiants sont invités à participer à une réunion de parents, avec la possibilité d'y être actifs ou actives (présentation aux parents d'activités réalisées, dialogue). Étudiantes et étudiants prennent ainsi conscience de la position qu'ils occupent dans un ensemble social et de cette double dimension sociale et individuelle (Marc, 2001).

En fin de 3^e année, les étudiantes et étudiants doivent produire ce que j'ai appelé Une valise pédagogique, comprenant un descriptif complet (déroulement, objectifs, progressions pédagogiques) de six activités (une par champ d'activités du plan-cadre de l'école enfantine), accompagné du matériel pédagogique utilisé (fabriqué ou existant) ; le choix des thématiques est laissé à la responsabilité individuelle. Un objectif visé : se sentir prêt à commencer au cas où la centrale des remplacements proposerait une place dans les 2-3 jours. L'outil est paré en réflexion-matériel ; il s'agira néanmoins de l'adapter. L'ex-étudiante ou étudiant peut orienter sa première préparation et prise de classe dans l'axe socioaffectif. Lors des derniers cours dans l'institution, chacun-e présente sa valise pédagogique, argumente de ses choix et orientations au groupe. Les interactions entre pairs sont le seul retour verbal.

Pour conclure

J'aimerais préciser que les différentes étapes décrites, sans être exhaustives, visent à aider au développement de l'estime de soi et des autres, à donner confiance en soi et aux autres pour se projeter dans l'avenir et dans la perspective d'une première insertion professionnelle : prise en charge d'une classe ou remplacement.

Christine Riat
Formatrice en didactique
de l'école enfantine,
site de Porrentruy

Bibliographie

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
Mare, P., Matthey, M.-P., Rovero, Ph. R. (2001). *Imprecis de formation des maîtres*. Genève : Éditions du Tricorne.
Vygotski, L.S. (1997, traduction de F. Sève). *Pensée et langage*. Paris : Édition La Dispute.

Le module « Pédagogie spécialisée », un module pour préparer l'insertion professionnelle

Préambule : le module de « pédagogie spécialisée » est au programme de la plate-forme de formation des enseignantes et enseignants de la filière préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE. La description que nous présentons ci-dessous correspond au modèle développé sur le site neuchâtelois de la HEP.

Introduction

« Faire face à l'hétérogénéité, à la diversité » ; diversité des tempéraments et des personnalités ; diversité des familles, des cultures familiales, des attitudes parentales ; diversité des partenaires pédagogiques ; diversité des modalités d'adaptation de chacun, voire des troubles... En analyse des pratiques professionnelles, lors d'entretiens individuels ou de cours préparant les stages, cette préoccupation est maintes fois formulée par l'étudiant futur enseignant, que ce soit au début de la formation ou à proximité du terme de celle-ci.

Les réponses à ce questionnement lucide peuvent être variées : le travail sur soi, la réflexion sur les pratiques, l'accompagnement d'un mentor, les pratiques supervisées en stage, etc. Sont évoqués ci-dessous quelques contenus du module de « pédagogie spécialisée » qui visent à fournir des pistes pour que l'étudiante ou l'étudiant saisisse la richesse d'outils, la disponibilité de personnes ressources, d'associations au service de l'enseignant qu'il se prépare à être. Des outils donc pour faire face à l'hétérogénéité !

Historique

Le concept de formation en vigueur à l'École normale de Neuchâtel jusqu'à l'instauration de la HEP Bejune prévoyait, en 3^e année de formation quatre semaines dites de séminaires. Cette structure était placée au début de la dernière année des études, laquelle était composée de stages et de remplacements.

Il s'agissait pour les responsables de fournir aux étudiantes et aux étudiants des connaissances sur le fonctionnement du système scolaire neuchâtelois, ainsi qu'une information ciblée sur ce réseau virtuel d'aides à disposition de l'élève en difficultés et de l'enseignant confronté aux limi-

tes légitimes de sa formation de généraliste. En bref, le module visait à favoriser l'insertion professionnelle par des remplacements (responsabilité totale d'une classe), qui intervenaient déjà durant la formation.

Une sensibilisation au secteur de l'enseignement spécialisé figurait également au programme de ces séminaires.

Enfin, quelques matinées étaient consacrées aux relations famille-école, à leurs enjeux et au développement d'outils les facilitant.

Les bilans très positifs des étudiants et des formateurs à l'issue de ces séminaires ont incité les responsables à transférer l'essentiel des contenus dans le module de « pédagogie spécialisée » qui figure au programme de la troisième année de formation préscolaire-primaire.

Par ailleurs, les propositions de la CDIP concernant la pédagogie spécialisée dans la formation initiale des enseignants ainsi que les quatre thèmes retenues dans le fascicule annexé au document cité recommandent cette orientation :

« Une sélection de contenus et de compétences relevant du domaine de la pédagogie spécialisée doivent être transmis dans le cadre de la formation générale des enseignants ».

(...)

« La confrontation avec l'hétérogénéité fait partie du mandat de l'école. Il appartient aux enseignants de concevoir leur enseignement de manière à tenir compte, parallèlement aux objectifs fixés par le plan d'études, des besoins et des possibilités individuels de chaque enfant. »¹

Il est intéressant de relever la représentation large de l'enseignement spécialisé qu'induit un tel concept. C'est reconnaître les apports de ce secteur à l'enseignement dit régulier ou normal, en particulier pour tout ce qui concerne la différenciation, l'aide individualisée apportée à l'élève. « De nombreux exemples montrent en effet comment l'enseignement prodigué aux personnes valides s'est inspiré de découvertes réalisées avec des personnes handicapées. L'introduction des concepts d'individualisation et de médiation dans l'éducation scolaire globale dépend en grande partie des progrès récents réalisés dans l'éducation des élèves en difficultés. »²

Nous détaillons ci-dessous trois contenus du module à l'issue duquel chaque étudiante ou étudiant devrait donc être mieux à même de faire face aux attentes et aux contraintes du métier, de savoir où trouver des ressources humaines ou documentaires ainsi que les aides dont il pourrait avoir besoin dans le cadre de son activité professionnelle.



École secondaire de CESCOLE, Colombier



1. Les relations famille-école

Nous entrons là dans le domaine des *compétences exigées par la société* ainsi que dans celui des *compétences relatives à la personne de l'enseignant*, selon la terminologie de Louise Bélair.³ Les axes suivants sont développés dans le cadre du module :

- les lois et règlements en vigueur, s'agissant de ces relations ;
- les formes diverses de ces relations (séances collectives, entretiens individualisés, rencontres récréatives, etc.) ;
- des aspects très pratiques sur l'organisation d'une séance ou d'un entretien ;
- des jeux de rôles sur la base de scénarios tirés de la réalité, chaque étudiante ou étudiant pouvant être tantôt dans le rôle d'un parent ou d'un enseignant.

Il se confirme là que « *L'évocation du collectif "parents" provoque presque inévitablement la malaise chez les enseignants. Plusieurs d'entre eux ont exprimé leurs craintes d'organiser une réunion de parents et de se trouver seuls face à un groupe dont tous les membres ne sont pas d'emblée bienveillants à leur égard.* »⁴

Il se confirme aussi que de tels éléments de formation sont de nature à réduire l'anxiété générée.

2. Sensibilisation au réseau d'aide et de soutien

Afin de viser plus particulièrement la dimension dite « éducation et prévention » du module, une vingtaine d'associations, de services d'aide et de soutien sont présentés aux étudiants selon des modalités diverses. Les structures et organes officiels sont en bonne place, du Service des mineurs et des tutelles aux Offices d'orientation professionnelle, de la Brigade d'éducation rou-

tière à l'Office médico-pédagogique. À leurs côtés, des services parascolaires – partenaires occasionnels de l'école – sont également sollicités : du Bureau cantonal du délégué aux étrangers aux Associations de parents d'élèves ; du Service d'aide aux victimes d'abus sexuels à la permanence téléphonique Parents Information. La disponibilité et la qualité des compétences représentées sont chaque année remarquables.

3. Sensibilisation au secteur « Enseignement spécialisé » du canton de Neuchâtel

Les deux semaines centrées sur l'enseignement spécialisé dans le canton de Neuchâtel sont organisées en collaboration avec Messieurs Pierre Ducommun, inspecteur neuchâtelois, responsable du secteur « Enseignement spécialisé » et Philippe Bauer, formateur de la HEP, responsable de l'organisation de la Formation Complémentaire pour l'Enseignement Spécialisé (FCES).

Les objectifs suivants sont visés :

- approcher les aspects pédagogiques, physiologiques, psychologiques et sociaux relevant de la pédagogie spécialisée ;
- découvrir la structure de l'enseignement spécialisé dans le canton de Neuchâtel, la problématique de l'intégration, les spécificités des classes et des institutions accueillant des enfants en difficulté ;
- vivre un stage dans une classe et dans une institution relevant de la pédagogie spécialisée.

Tout en présentant les structures d'aide et d'accueil à la disposition des enfants nécessitant des mesures éducatives particulières, les responsables du module mettent l'accent sur les notions

de *différence et d'intégration*. Chaque étudiante ou étudiant a l'occasion de vivre des jeux de rôles lui permettant d'être confronté à la différence.

Deux stages d'information sont au programme : l'un dans des classes spéciales des écoles primaires et secondaires, l'autre en institution. Ces stages sont préparés puis exploités dans le cadre de séances de débriefing et d'analyse des pratiques professionnelles.

Ces deux semaines se terminent par une journée vécue au Centre Pédagogique des Perce-Neige aux Hauts-Geneveys.

Diverses rencontres et expériences permettent à chacun d'être sensibilisé à des réalités souvent ignorées.

Bilan général

Les semaines de formation consacrées à la *pédagogie spécialisée* sont décrites par les participants comme très formatrices et denses, à la fois déstabilisantes et rassurantes. Déstabilisantes parce que les représentations évoluent, chacun étant confronté à des différences auxquelles il n'est pas habitué, occasions non seulement de découvrir autrui, mais également de se découvrir. Rassurantes, car chacun découvre de nouveaux intérêts et potentialités (chaque année, plusieurs jeunes enseignantes et enseignants commencent leur carrière dans l'enseignement spécialisé) tout en vérifiant qu'il pourra compter sur un réseau de partenaires pour le conseiller, le soutenir, l'aider dans son mandat professionnel.

Deux questions en guise de conclusion

Ne fait-on que rassurer momentanément les jeunes étudiantes et étudiants ou contribue-t-on réellement à favoriser l'insertion professionnelle en fournissant des stratégies et des ressources humaines disponibles immédiatement ?

Ne risque-t-on pas une sorte de déresponsabilisation du maître généraliste, lequel pourrait intégrer un schéma réducteur magique, dont le principe serait en substance le suivant : *pour l'élève et pour les situations hors norme, il existe quelque part un service, une personne dont le mandat consiste à prendre en charge le suivi de telles données ?*

Nous pensons éviter ces biais. Un accompagnement critique de première pratique permettrait de valider cette conviction.

Mary-Claude Capelli, Michel Matthey & Jean-Claude Zumwald
Formateurs responsables du module « pédagogie spécialisée »,
site de La Chaux-de-Fonds

³ CDIP, Pédagogie spécialisée, dossier 27, Berne 1994.

⁴ Site Internet « <http://www.unifr.ch/spc/UF/95juin/lambert.html> » ; page consultée le 14.09.05.

⁵ Paquay, L. Altet, M., Charlier & E., Perrenoud. (1998). *Former des enseignants professionnels*. Paris : De Boeck Université, 1998.

⁶ Favre, B. & Montandon, C. *Les parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*. (1989) Genève : Service de la recherche sociologique.

Accompagnement de la première pratique professionnelle : la contribution de la formation continue

L'évolution des méthodes d'enseignement, la complexité des situations sociales ou encore les attentes exprimées par les parents rendent la profession d'enseignante et d'enseignant toujours plus difficile et plus lourde.

Les étudiantes et étudiants perçoivent inévitablement cette complexité en formation initiale, mais de manière partielle.

En effet, ils s'investissent dans les stages de manière progressive, accompagnés par des formateurs qui facilitent leur tâche.

Lors de la première pratique professionnelle en responsabilité totale, l'enseignant voit la complexité de sa tâche augmenter rapidement. C'est à ce moment-là qu'il doit pouvoir disposer de mesures d'accompagnement adaptées à ses besoins.

Développement de l'accompagnement de la première pratique professionnelle dans l'espace BEJUNE

En mai 2000, le Comité de direction de la HEP-BEJUNE (ci-après CD-HEP) a confié à un groupe de travail ad hoc le mandat de préparer l'accompagnement de la première pratique des nouveaux enseignants. Ce groupe de travail, composé de représentants des services d'enseignement des trois cantons, de directeurs d'établissements primaires et de représentants de la formation continue, a rédigé un rapport. Il y précise notamment qu'il s'agit de permettre aux enseignants concernés :

- de développer leurs pratiques professionnelles (favoriser l'émergence de leurs compétences personnelles, se décentrer par rapport à leur nouvelle activité, affirmer et développer leur propre style pédagogique, etc.)
- de développer leurs compétences relationnelles (trouver leur place au sein d'un collège d'enseignants, favoriser le travail en équipe, etc.)
- de se situer dans le cadre institutionnel (établir des liens avec les autorités scolaires, les parents, le public).

Le groupe de travail a proposé diverses mesures d'accompagnement afin d'atteindre les objectifs susmentionnés. Au printemps 2002, le CD-HEP a confié à la formation continue la réalisation de l'accompagnement de la première pratique des nouveaux enseignants préscolaires et primaires*

en poste dès août 2002. *Soulignons qu'en ce qui concerne les enseignants du secondaire, les mesures d'accompagnement sont intégrées dans leur formation initiale. Pourtant, avec la mise en application des accords de Bologne et la modification des études qui en découlera, la HEP devra prochainement élaborer un concept d'accompagnement spécifique pour ces enseignants.*

Quoi qu'il en soit, un groupe d'accompagnement a été constitué, réunissant toutes les personnes qui avaient réalisé le rapport précédent. Ce groupe a rencontré de jeunes enseignants, diplômés en 2002, et issus des trois cantons. Lors des rencontres avec eux, ces enseignants ont notamment mis l'accent sur :

- l'importance de l'accueil au sein d'un établissement scolaire ;
- la nécessité d'appartenir à une véritable équipe pédagogique et de développer une culture de l'échange ;
- la possibilité de pouvoir confronter leurs pratiques et de les analyser ;
- la nécessité de constituer des réseaux d'échanges ;
- la difficulté à tout devoir gérer en même temps et à ne pas se laisser envahir ;
- quelques questions bien précises : la gestion de la discipline, des conflits, du stress, des entretiens avec les parents, de l'enseignement différencié, du travail de groupes, etc.

Ces constatations ont conduit les membres du groupe d'accompagnement à proposer des mesures qui répondent aux besoins exprimés, tout en tenant compte des pratiques cantonales existantes.

Des mesures concrètes proposées aux enseignants qui débutent

Les enseignants qui débutent dans la profession sont considérés comme des professionnels à part entière. Les mesures d'accompagnement sont par conséquent facultatives et font l'objet d'at-testations. Elles ne sont pas limitées dans le temps. Elles peuvent donc se prolonger au-delà de la première année d'enseignement. Les offres de formation qui suivent figurent dans le domaine S1 du programme de formation continue depuis l'année scolaire 2004-2005.

Réflexion sur les pratiques

Cette activité offre aux enseignants concernés l'occasion de promouvoir leur développement professionnel. Elle propose un accompagnement qui devrait leur apporter des appuis utiles à leur engagement professionnel. Elle est conduite par des praticiens expérimentés et organisée en fonction des besoins des participants.

Contenus didactiques

Les offres de formation suivantes s'adressent aux enseignantes et enseignants qui souhaitent développer certaines compétences disciplinaires.

- pour les degrés de l'école infantine et de deux premières années primaires : didactique intégrée, lecture
- pour les degrés allant de la troisième à la sixième année : mathématiques, français, allemand, histoire, géographie et sciences naturelles.

Ce second volet n'est pas seulement destiné aux enseignantes et enseignants qui vivent leur première pratique professionnelle, mais également à celles et ceux qui, suite à un changement de degré, enseignent pour la première fois dans un nouveau degré et aux enseignants qui réintègrent la profession après une interruption de quelques années. Par ailleurs, plusieurs cours du programme de formation continue sont tout particulièrement de nature à intéresser les enseignantes et enseignants qui débutent dans la profession. Ils sont mis en exergue dans le cadre du domaine S1. On y trouve notamment des cours consacrés à la gestion de la classe, aux relations avec les parents, à la conduite d'entretiens, à la lecture, aux différentes innovations (mathématiques, séquences didactiques en expression orale et écrite, allemand). L'accompagnement de la première pratique professionnelle se situe à un carrefour où se retrouvent plusieurs partenaires : les enseignants eux-mêmes, les établissements scolaires, les directions d'école, les commissions scolaires, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les services d'enseignement concernés, la formation continue de la HEP. Il convient d'associer un maximum de partenaires à la réalisation du concept.

C'est ainsi que les offres susmentionnées sont organisées par la formation continue de la HEP-BEJUNE, en fonction des principes qui ont été

définis par le groupe d'accompagnement du projet. Les membres du groupe sont partagés au sujet de la nécessité d'offrir un accompagnement réalisé par des mentors. En effet, selon les cantons, ce sont les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'écoles ou des enseignants expérimentés qui conseillent les enseignants débutant dans la profession.

Quant à l'accueil des enseignantes et enseignants dans les écoles, il relève, selon les cantons, de la responsabilité des directions ou de l'inspectorat. Les réponses apportées à cette préoccupation divergent sensiblement.

La situation en Suisse

La Conférence suisse des hautes écoles pédagogiques (ci-après CSHEP) a institué une commission chargée d'étudier la question de "l'introduction à la profession".

Dans un premier temps, cette commission a mené une enquête dans l'ensemble des institutions de formation des enseignants. Les résultats obtenus montrent clairement que les réalités de la première pratique professionnelle varient très fortement d'un canton à l'autre. Autant d'institutions, autant de systèmes!

Ainsi, selon les cantons, on constate que:

- la première pratique professionnelle est:
 - intégrée dans la formation initiale ou relève de la formation continue;
 - entièrement obligatoire, partiellement obligatoire ou facultative;
 - pilotée par la formation continue et/ou par les services d'enseignement et/ou les écoles;
- les activités proposées:
 - ont lieu pendant le temps d'enseignement ou non;
 - sont limitées dans le temps ou non;
- l'enseignante ou l'enseignant peut choisir ou non ses activités de formation;
- les activités de formation sont organisées par la formation continue et/ou les services d'enseignement et/ou les écoles;
- l'accompagnement est confié à un collègue (de la même école ou d'une autre école)/ à un mentor/à un formateur-praticien/à un inspecteur/à un conseiller pédagogique;
- les personnes qui exercent une responsabilité dans ce projet (directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, mentors) ont suivi ou non une formation ad hoc.

La commission de la CSHEP rédigera des standards dans ce domaine et les soumettra aux institutions de formation dans le courant de l'année 2006.

Jean-François Wälchli

Responsable de projets de la formation continue

Regards croisés sur la formation

Trois enseignantes neuchâteloises apportent leurs regards sur l'évolution de la formation des étudiants. Anciennes étudiantes, puis maîtresses de stage à l'École normale, elles sont actuellement formatrices en établissement (FEE) pour la HEP.

Rencontre

Deux personnes, assises l'une à côté de l'autre dans une salle empreinte de solennité attendent la remise de leur diplôme d'enseignant. À mi-chemin entre deux époques, deux écoles, elles se rencontrent dans un espace intemporel et échangent quelques propos au sujet de leur vécu d'étudiant, de leur formation et de leurs préoccupations sur le futur.

- J'ai hâte d'avoir enfin mon diplôme!
- Oui, c'est vrai, mais ce n'est qu'un papier. Pour moi, l'essentiel, c'est de finir avec les élèves les costumes pour le cortège de samedi.
- Ah! Tu remplaces?
- Oui, au début de ma troisième année, j'ai fait un stage en institution, ensuite quelques remplacements de courte durée, entrecoupés de quelques journées à l'École Normale. Il y a six mois, j'ai eu la chance d'obtenir un remplacement de longue durée. Je n'ai donc pas vraiment terminé l'année: dernière relecture des bulletins, cortège, matériel à ranger et à redistribuer et toute la paperasse administrative...
- Ah! T'es déjà « en plein dedans »! Moi, je me réjouis de me lancer dans le vif du sujet avec toutes les connaissances acquises durant mes trois années de formation à la HEP.
- Quelles ont été tes pratiques avec les élèves?
- Nous avons vécu environ huit stages de deux à six semaines durant les trois ans. Mais notre école est en constante mutation et ce qui a été valable pour ma volée ne l'a pas été et ne le sera pas forcément pour d'autres volées.
- Te sens-tu réellement prêt à mener une classe?
- Oui, bien sûr! Mais toi as-tu...

Laissons donc là nos deux futurs enseignants et essayons d'établir un bilan comparatif de ce qu'a été la formation à l'École normale de Neuchâtel et ce qu'elle est actuellement à la HEP en mutation.

Il nous paraît intéressant de relever les points forts de chacune des deux formations.

L'École normale

L'École normale offrait un cadre familial et intimiste par ses locaux et sa structure. Les professeurs, souvent instituteurs de formation, avaient une expérience pratique du terrain. Ils dispensaient des cours hebdomadaires à l'ensemble des étudiants pendant les deux premières années et effectuaient plusieurs visites dans leur discipline pendant les stages. Les cours étaient fortement axés sur la pratique et adaptables dans les classes. L'aspect théorique n'était cependant pas négligé.

Des liens étroits se tissaient entre les différents acteurs au sein de l'école et lors des nombreux camps.

Durant la troisième année de formation, les étudiants étaient amenés à assumer contre rémunération la plupart des remplacements sur l'ensemble du canton ou étaient placés en stage. Chaque étudiant bénéficiait de l'appui d'un mentor qui faisait référence pour le suivi de la pratique professionnelle sur l'ensemble de l'année.

La HEP

La HEP, hic et nunc, dispense une formation de type universitaire aboutissant à l'obtention d'un titre eurocompatible. Trois cantons (Berne, Jura et Neuchâtel) travaillent en collaboration. L'institution est tournée vers une ouverture large, les locaux abritent plusieurs volets de la profession: enfantine, primaire, secondaire, ressources, formation continue, etc. Beaucoup de personnes se côtoient de façon ponctuelle et parfois impersonnelle.

Les didacticiens, spécialistes de leur discipline, ont en principe suivi une formation universitaire. Leurs cours sont groupés par modules et dispensés à des moments précis de l'année. Seules les didactiques étudiées font l'objet d'une évaluation lors des stages liés aux modules. Progressivement, les étudiants se familiarisent avec l'ensemble des didactiques. Les évaluations se font par unités capitalisables tout au long des trois ans.

Durant les stages, les étudiants sont essentiellement évalués par les FEE; en outre, un formateur HEP assiste à tout ou partie d'une matinée et évalue l'étudiant sur ses compétences pédagogiques, en mettant parfois l'accent sur une didactique particulière.

Lors de la deuxième année, les étudiants bénéficient d'un stage linguistique de six semaines en Suisse allemande.

En dernière année, ils prennent en charge une classe pendant deux semaines consécutives.

A priori, ces deux écoles visent le même but: former des enseignants compétents. Quelles sont leurs différences les plus flagrantes à nos yeux? L'une favorisait essentiellement les liens sociaux, le développement de la personne et le savoir-être; l'autre fait davantage appel à des savoirs cognitifs et techniques et demande beaucoup d'autonomie de la part des étudiantes et étudiants. Nous pensons que l'École normale préparait mieux les étudiants à entrer de plain-pied dans la vie professionnelle, à se sentir responsables, puisqu'ils avaient eu l'occasion pendant près d'une année d'exercer à part entière leur profession, sachant bien qu'ils avaient des personnes ressources à disposition.

Actuellement, à la HEP, nous déplorons un certain manque de liens entre le quotidien d'une classe et les cours suivis par les étudiants, ainsi qu'un flou lié à la perpétuelle mutation de l'école. Cependant, force est de reconnaître qu'au terme de trois années de formation, les étudiants sont capables d'assumer la prise en charge d'une classe et de se situer en tant qu'enseignant.

D'une école à l'autre, nous nous posons finalement la question suivante: vers quel modèle tendre?

Notre réponse sera celle d'un Normand: les deux modèles décrits présentent des avantages et des limites, l'essentiel étant que le futur enseignant soit en adéquation avec ce qu'il est. Des ponts pourraient être jetés entre les deux écoles pour mieux encadrer nos étudiants, leur permettre de s'épanouir dans leur spécificité, afin qu'au travers de leur savoir-être et de leurs connaissances, ils créent pour les enfants des conditions d'apprentissage optimales.

- Alors, nous sommes maintenant collègues?
- Oui, félicitations! Nous l'avons mérité ce diplôme!
- Nous avons tous deux appris à construire. De nos différences, de nos similitudes, sachons créer et nous enrichir mutuellement!

Catherine Ducommun, Françoise Feller,

Florence Quispe-Apaza

Formatrices en établissement

Derrière le savoir-faire, le savoir-être

Dans sa main gauche, il tenait trois circulaires différentes et s'humectait les doigts de la droite pour faciliter la distribution, quand il entendit:

– M'sieur, si vous nous donnez une pile à chacun, on vous les distribuera, vos circulaires, et vous pourrez tranquillement nous expliquer de quoi il s'agit!

Une leçon de pédagogie pratique donnée par une élève de quatorze ans qui a fait carrière dans une banque, avant de se mettre à son compte dans la restauration. Quant au jeune enseignant un peu gauche, il a, depuis lors, assuré vingt-huit rentrées scolaires, est devenu formateur en établissement (FEE), mentor et a fini par acquérir, sur le tas, le sens pratique qui lui manquait, au point de pouvoir aujourd'hui, avec du recul, vous faire part de son témoignage sur sa pratique, au degré secondaire 1.

Aucune HEP, aucune université, aucune école ne donnera des cours de distribution de circulaires; le sens pratique ne s'apprend pas dans les livres. Or, certains bons élèves ont pu devenir bons étudiants sans avoir passé par des expériences de vie propres à développer ce sens, des activités formatrices telles que l'organisation de camps scouts, l'entraînement d'une équipe sportive, une expérience de moniteur ou de remplaçant.

On ne travaille pas seulement avec des connaissances et des processus pédagogiques pour les transmettre; à l'autre bout, il y a de la matière humaine. On s'attend à voir les élèves comme dans la première image, petites têtes blondes prêtes à accueillir une leçon parfaitement formatée, irréprochable et ils nous accueillent comme dans la seconde photo, venant payer la course, rendre un bulletin d'inscription, présenter leur carnet ou une excuse pour un rendez-vous d'orthodontiste, dans un vaste brouhaha au cours duquel éclatent deux bagarres. Une première réaction pourrait consister à écouter chaque requête et à y répondre individuellement, pour le plus grand bonheur des élèves qui échappent ainsi à la leçon et passent un bon moment... On peut aussi imaginer le maître qui panique, hurle et sermonne sa classe dans des tensions propres à lui générer ses premiers ulcères! Mais si l'on veut durer dans ce métier, on a intérêt à garder du recul, à savoir jouer à être fâché, avant de l'être vraiment. C'est tout aussi efficace et beaucoup moins dangereux: on ne risque pas de perdre ses nerfs ou de tenir des propos qui dépassent notre pensée. Il s'agit donc, dans le cas de la seconde image, de faire retourner chacun à sa place, avec fer-

meté mais sans s'énerver, et de reprendre, avec toute la classe sous contrôle, les différents points administratifs à traiter.

La recette est-elle donnée? Suffit-il de cette reprise en main pour que la leçon parfaite et irréprochable puisse enfin commencer dans de bonnes conditions? Non, bien sûr, car la leçon se passe toujours dans un contexte, le contexte de la vie de l'élève. À 7h30, on peut se retrouver face à une classe toute calme, qui satisfera peut-être le maître un peu naïf, ravi par le silence, mais qui ne perçoit pas que son cours passe au-dessus des élèves. La même leçon peut-être donnée à 9 heures, après une épreuve d'allemand, plus difficile que prévue et qui suscite l'agitation; à 10, après deux périodes de gymnastique, certains élèves arrivant à l'heure mais transpirants, d'autres en retard mais douchés.

Jusqu'où tenir compte de ces contextes, au risque de ne pas pouvoir donner sa leçon? Jusqu'où imposer à tout prix sa leçon, même si c'est inefficace? Cette limite doit se sentir. J'ai toujours avec moi une variante ludique à leçon prévue, qu'il m'est arrivé d'utiliser comme sucre pour amener les élèves jusqu'à un certain point négocié, le programme prévu étant repris le lendemain, dans un contexte plus favorable. Ce peut être le jeu du dictionnaire ou des cadavres exquis, à la fin d'une leçon de français, un concours de capitales en géographie, une parodie du maillon faible en histoire. Et lorsque l'on reprend la suite du programme, à la leçon suivante, les élèves sont généralement fair-play, admettent qu'il faut avancer dans le cours et sont souvent prêts à travailler efficacement et rapidement de manière à pouvoir prendre de l'avance et faire une revanche à la fin d'une prochaine leçon.

On peut également se retrouver face à d'autres contextes plus inattendus: une affaire de vol en classe à devoir gérer, un conflit entre élèves, le ressenti d'une immense injustice du côté des élèves que vous comprenez, face à un collègue que vous comprenez moins, mais qui est enseignant comme vous, ce qui vous contraint à un minimum de déontologie. Autant de situations très éloignées de la leçon prévue, mais qu'il va falloir gérer. Imaginez-



vous un instant (le cas est fort rare, certes, mais il m'est arrivé) entrer dans une classe pour une leçon sur les participes passés. Tous les élèves sont assis, ambiance lourde. Vous interrogez. Personne ne veut répondre. Vous insistez et dans un sanglot un élève vous annonce que l'un d'eux est mort pendant la nuit d'un accident de vélomoteur. Vous avez nonante minutes à passer avec la classe et une pile d'exercices sur les participes dans votre sac qui paraissent soudain bien futiles. Vous imaginez-vous reprendre la classe en mains par un petit discours, une petite morale sur la conduite des vélomoteurs et de conclure, show must go on, en demandant aux élèves de sortir leurs affaires? J'ai préféré donner une feuille à chacun, avec pour objectif une lettre ou un dessin à remettre dans une enveloppe aux parents de l'enfant décédé ou à garder pour soi et je n'ai rien reproché à ceux dont la feuille restait blanche. Était-ce la bonne attitude? Je ne suis pas psychologue ni commissaire, quand il s'agit de gérer une affaire de vol, ni animateur, ni secrétaire, ni comptable, ni confesseur. On touche pourtant un peu à tous ces métiers et à d'autres

encore qu'on n'a pas appris, quand on est enseignant. Et les élèves jugeront plus vite l'humain que la qualité de son cours. Entre douze et seize ans, les (pré-)adolescents se forment une personnalité et ont besoin de se positionner par rapport à des modèles. L'enseignant qui arrive représente-t-il un projet de monde adulte attirant? A-t-il un certain charisme? Qui est-il? Les élèves le découvriront justement à travers la manière dont leur maître gère les situations auxquelles il n'a pas été préparé.

Rappelons enfin qu'après une bonne gestion du contexte et des tâches administratives, la leçon se déroulera bien si les élèves connaissent une ambiance propice. Or, le rapport qu'entretient l'enseignant avec le(s) leader(s) de la classe est fondamental: il doit les mettre de son côté; les autres suivront! Et si vous ne sentez pas qui sont les leaders, demandez aux élèves d'inscrire sur un bout de papier les noms des camarades de classe qu'ils emmèneraient sur une île déserte. La synthèse des réponses vous donnera un sociogramme intéressant, une image de la classe et

des liens entre les élèves, qu'il convient de traiter avec beaucoup de discrétion, en particulier pour les exclus que vous verrez apparaître.

Tous les obstacles cités ici, et la liste est loin d'être exhaustive, étaient de nature à venir perturber une leçon parfaite, bien rythmée, bien cadrée. Le savoir-faire est considéré comme acquis, reste le savoir être... Si un professeur d'université est reconnu par ce qu'il enseigne, un maître du degré secondaire est en revanche davantage jugé par son allure, son habillement, sa manière d'être. Les qualités qu'il devra afficher tiennent à la fois de la rigueur et de la souplesse, de l'empathie et de la capacité de se remettre en question tout au long de sa carrière. La psychorigidité et la sclérose de la certitude sont des maladies qui guettent l'enseignant trop habitué à avoir raison. On entend parfois des maîtres qui ont donné un cours, fait le travail écrit et fixé le barème déclarer, très sûrs d'eux, que la moyenne de classe est insuffisante et que leurs élèves sont par conséquent incompetents, plutôt que d'admettre, avec un minimum d'honnêteté intellectuelle, que l'acte pédagogique n'a pas passé... Conservez du recul, de l'autocritique, soyez vrais et vous verrez qu'enseigner est un métier où, malgré tous les cas de figure évoqués ici (ou peut-être à cause d'eux), on peut encore rencontrer bien des satisfactions, bien des enrichissements, pour autant qu'on aime travailler avec de la matière humaine.

Denis Maurer,
Maître de l'enseignement secondaire



Classe de M. Denis Maurer

Entretien avec quelques jeunes diplômés de la promotion 2005

Étant donné les circonstances exceptionnelles de la conjoncture (cf. introduction de notre dossier), nous avons cherché à obtenir des informations sur le destin des jeunes enseignantes et enseignants de la HEP-BEJUNE. En effet, si la grande majorité des maîtres et maîtresses secondaires ont pu trouver un emploi partiel ou complet dans l'espace BEJUNE, comme Claudio Siegrist, doyen de la formation secondaire l'a confirmé, les candidats à l'enseignement préscolaire et primaire ont dû chercher bien au-delà des frontières cantonales leur premier emploi.

ENJEUX PÉDAGOGIQUES a voulu savoir ce qu'ils étaient devenus. La tâche n'a pas été facile. La rédaction a consulté les services d'enseignement; ceux-ci ne disposent que d'informations partielles. En effet, les candidats ne signalent pas systématiquement leur engagement, surtout lorsque celui-ci est conclu à l'extérieur de leur canton d'origine. Nous avons aussi interrogé les directions d'écoles, certains formateurs en établissement, les candidats eux-mêmes, qui détenaient souvent de précieux renseignements concernant la trajectoire de leurs camarades. Malgré ces différentes démarches, à l'heure où nous publions ce numéro, nous sommes sans nouvelles de quelques représentants de cette promotion. La situation générale se présente en demi-teinte: la grande majorité de nos lauréats ont trouvé une activité professionnelle à la rentrée scolaire, ce qui pour les responsables de la formation est un soulagement presque inespéré.

Provisoirement, sur les 46 diplômés formés sur le site de Bienne dont une bonne vingtaine proviennent du canton de Neuchâtel, 20 ont trouvé un engagement partiel ou complet dans l'espace BEJUNE, mais aussi dans les cantons de Vaud et de Genève. 3 ont décidé de poursuivre leurs études à l'u-

niversité de Neuchâtel, en lettres et en orthophonie. Une enseignante se rend pour trois mois au Burkina Fasso et ne cherche pas d'emploi actuellement. 9 candidats sont encore à la recherche de poste, 3 souhaitent participer au projet d'assistantat mis sur pied par le canton de NE. Sur les 31 diplômés jurassiens, 29 ont été engagés dans le canton, dont 19 en remplacement et 10 au bénéfice d'un engagement partiel. 2 ont été engagés à Genève. Personne, à la connaissance du service de l'enseignement, n'est à la recherche d'un emploi. Certes, tous ces engagements sont fixés pour l'année scolaire en cours. Aucun des engagements actuels n'offre de perspective durable et les remplacements attribués sont parfois de très courte durée.

Enfin, pour les ressortissants neuchâtelois, la situation est très hétérogène. Parmi les quelque 70 candidats, 47 ont trouvé une activité professionnelle et en ont informé le service de l'enseignement. 8 d'entre eux ont trouvé un emploi à l'extérieur, dans les cantons de Vaud et de Genève, 2 se sont orientés vers une autre profession que l'enseignement.

ENJEUX PÉDAGOGIQUES a souhaité rencontrer quelques-uns de ces candidats pour recueillir leurs impressions après quelques semaines d'activité. Ce qui frappe de prime abord, c'est l'enthousiasme qu'ils manifestent dans la présentation de leur premier environnement professionnel. Ensuite, c'est le plaisir avec lequel ces nouveaux enseignants parlent de leur première classe et des réactions très positives qu'ils ont recueillies de l'autorité scolaire qui les a engagés. Ce regard extérieur et la mise en évidence de plusieurs atouts de leur bagage de formation les amènent à reconsidérer leur appréciation de la formation reçue. La reconnaissance de leur diplôme, l'importance de leur expérience pratique, les compétences en allemand développées durant leur stage linguistique, les bonnes connaissances accumulées dans le domaine artistique, sont autant d'atouts qui sont fort appréciés des directions d'écoles qui les ont engagés et favorisent leur intégration dans le métier.

Ces entretiens nous amènent également à constater que l'alternance théorie-pratique est encore loin d'apporter tout le bénéfice attendu par les ambitions des plans de formation construits par la HEP. Mais donnons la parole à nos jeunes collègues.

Pierre-Daniel Gagnebin



L'insertion professionnelle : entre l'ici et l'ailleurs

Un jeudi matin du mois de septembre, le téléphone sonne. Je réponds, les yeux encore collés par une courte nuit de début de carrière. Le directeur de la formation préscolaire et primaire de la HEP-BEJUNE, à l'époque où j'accomplissais mes études, était à l'autre bout du fil. Mais que se passe-t-il? Veut-il me dire qu'il y a une erreur sur mon diplôme et qu'il souhaiterait me le retirer? Ce fut la première question qui me vint à l'esprit. Mais non! En fait, il souhaitait simplement avoir un entretien avec moi. Idée bizarre, mais pas si saugrenue que cela. Bizarre, car je n'avais jamais eu l'occasion de le rencontrer en tête à tête durant mes trois ans d'études (si ce n'est lors de la remise des diplômes) et pas si saugrenue; ainsi l'attache avec la HEP-BEJUNE ne se défaisait pas.

Une fois l'entretien conduit, mon interpellateur me proposa d'écrire un article. Après quelques jours de réflexion, et vous l'aurez compris par ces quelques lignes, j'ai donné une réponse positive.

Mais parlons plutôt du pourquoi de cet article. Je n'essaie en aucun cas de justifier mon exil cantonal, mais plutôt de rassurer les futurs étudiants « hépiens ». En effet, comme vous le savez certainement, j'ai fait partie d'une volée d'étudiants sympathiques mais nombreux. Le travail ne se trouvait pas forcément facilement dans le canton de Neuchâtel. J'ai donc décidé de ne postuler qu'à quelques endroits sur le territoire neuchâtelois. Je n'avais pas oublié qu'il fallait garder une certaine sérénité, compte tenu de la diversité des modalités d'engagement adoptées par les commissions scolaires. Bref, sur Internet, j'ai trouvé, et principalement dans le canton de Vaud, énormément d'adresses d'établissements désireux d'engager des ensei-



gnants. Je ne me fis donc pas prier et j'ai envoyé mon curriculum vitae, accompagné de toutes les promesses que l'on peut joindre à une lettre de motivation.

Je n'ai pas eu à attendre longtemps. J'ai reçu une réponse à la quinzaine de postulations que j'avais envoyées, ce qui, soit dit en passant, n'a pas été le cas dans le canton de Neuchâtel. J'ai été convoqué à une dizaine d'entretiens. Ayant accepté un poste après le cinquième, je ne me suis pas présenté aux derniers, refusant quatre autres postes que l'on me proposait! Vous avouerez que ce résultat correspond globalement à un très bon taux de réussite, pour l'obtention d'un contrat d'engagement!

Malheureusement, en ce qui concerne le canton de Neuchâtel, j'ai eu un entretien après lequel on m'a clairement dit que l'on n'avait pas besoin de moi. Cependant, après quelques jours, on me téléphona pour m'annoncer qu'on avait finalement besoin de mes services. Quel délire! Un jour, on ne vous veut pas et le lendemain on vient vous rechercher. Joue-t-on avec le surnombre de candidats? Que se passera-t-il le jour où il y aura moins de monde de l'autre côté de ce portillon? Peut-être que les gens commenceront à mieux réfléchir à leurs besoins en collaborateurs.

Bref, je suis partagé entre deux idées. Une constructive, l'autre destructive, et je ne sais pas tellement comment me situer. Pour cette raison, je lance un appel aux futurs sortants « hépiens »: « Si vous voulez une classe, si vous voulez travailler, vous trouverez. » Notre formation a une très bonne réputation extra muros et les autorités scolaires sont très favorables à vous engager. Pour cela, il faut bien évidemment accepter de s'exiler. Maintenant que j'ai fait ce choix, je ne pense pas avoir eu tort. Bien sûr, il est étrange de quitter un monde pour en découvrir un autre. Il y a un risque à prendre, mais je crois qu'il vaut la peine d'être tenté.

Je ne pousse personne à s'exiler. Pourtant, par ces quelques lignes, je démontre que les possibilités de trouver du travail dans notre branche ne sont pas illusoire.

Je suis donc à la tête d'une classe de vingt élèves. Tous du CYP2 (troisième et quatrième année primaire). Onze sont en troisième et neuf sont en quatrième. Ces élèves ne sont bien évidemment pas différents de ceux que j'ai côtoyés lors de ma formation. Aussi, je ne vais pas m'attarder sur leur sujet. En revanche, le système d'enseignement est différent de celui de mon canton d'origine. Il n'y a par exemple pas d'allemand à l'horaire. L'allemand doit être enseigné selon un programme en prélevant des moments sur le compte d'autres branches (connaissance de l'environnement, français, mathématiques). Les leçons de gymnastique organisées sur des périodes de 45 minutes, à raison de trois périodes par semaine. La formule me paraît étrange, puisque le temps de se déplacer à la salle de gymnastique, de préparer le matériel et de se doucher au terme de la leçon, réduit considérablement la durée de la leçon.

Par ailleurs, je pourrais signaler l'existence d'une branche qui n'est pas enseignée par le maître ordinaire dans le canton de Neuchâtel: l'histoire biblique. En effet, l'horaire vaudois prévoit une période par semaine de cette matière. Enseignement, soit dit en passant, très agréable à conduire pour deux raisons: la première est que la méthodologie est extrêmement bien faite; la seconde est que les élèves se posent beaucoup de questions sur les religions, les guerres de religions, leurs origines, l'existence de Dieu. Il est de ce fait très intéressant d'avoir des discussions diverses avec eux sur ces sujets.

Finalement, je peux dire que je suis très satisfait d'avoir choisi de m'exiler. Peut-être reviendrai-je, mais cela dépend de beaucoup trop de facteurs pour que je puisse me prononcer maintenant. J'espère ne pas avoir été trop ennuyant. Le but de cet article est de faire passer le message suivant aux futurs enseignants. Ne vous faites pas de soucis. Vous trouverez tous du travail. À bon entendeur, salut!

Jean-Claude Othenin-Girard
Jeune instituteur à Yvonnand

avec Lucie Rothen, à Genève



Ayant obtenu son diplôme d'enseignement le 1er juillet 2005 à la HEP-BEJUNE, Lucie Rothen a été engagée à l'École des Genêts, à Genève, juste à côté du Palais des Nations. Elle enseigne dans deux classes primaires.

• *Qu'est-ce qui vous a amenée à faire acte de candidature hors territoire BEJUNE?*

La HEP m'avait informée de la procédure à suivre. Je savais par ailleurs que le canton de Genève manquait d'enseignants et je tenais à assurer mes arrières, mon but étant d'enseigner. Par ailleurs, sortir, voir autre chose en début de carrière, dans le contexte d'une ville internationale, m'intéressait vivement.

• *Comment s'est déroulée la procédure d'engagement?*

Les candidats dont le dossier était retenu étaient convoqués à un entretien avec une inspectrice et une enseignante. Une heure de questions ciblées, concernant la pédagogie, la gestion de classe, la motivation. Après quoi, un examen écrit portant sur une étude de cas. L'entretien a eu lieu en mars, après une séance d'information. 120 candidats ont été retenus. La décision positive m'est parvenue fin juin, par téléphone.

• *Avez-vous le sentiment d'avoir été bien préparée à affronter votre environnement professionnel? Quels sont vos points forts? Quelles sont vos lacunes?*

Immédiatement après ma sortie de la HEP, je n'avais pas le sentiment d'être bien préparée à affronter les problèmes inhérents à mon métier. Cependant, après avoir discuté avec mes collègues genevois, je dois reconnaître que notre formation est excellente. La direction trouve chez moi de nombreuses compétences pédagogiques qui semblent peu développées dans la formation actuelle dispensée à l'université: la dimension artistique, l'éducation physique, la formation musicale, la maîtrise de la pratique professionnelle. Mon bagage linguistique est également fort apprécié et le stage linguistique effectué en Suisse alémanique, lors de mes études à la HEP, m'aident beaucoup actuellement. À titre anecdotique, je me souviens d'une séance avec le responsable de l'éducation physique qui interdisait aux diplômés genevois d'utiliser les agrès avec les enfants, parce que, disait-il, le recours à de tels engins était dangereux sans formation! Or, j'ai appris durant ma formation à la HEP à utiliser tout ce matériel.

• *Quelles sont les caractéristiques de vos premières classes: ambiance, contact avec vos élèves, vos collègues, votre autorité scolaire?*

J'enseigne dans deux classes. L'une peut être considérée comme difficile. Certains élèves ont des problèmes sur le plan comportemental et perturbent considérablement le climat de la classe. La situation n'est pas nouvelle et j'ai été prévenue. Un des élèves en particulier fait l'objet d'une investigation interne. L'inspectrice est à la recherche d'une solution adéquate et l'écopier devrait quitter la classe. Dans la seconde classe, j'ai un élève qui souffre d'un handicap moteur. La moitié de l'effectif est constituée d'élèves d'origine genevoise, les autres sont d'origine espagnole, tunisienne, italienne, malgache, portugaise, rwandaise, croate, russe et somalienne. Au début de l'année, j'avais une élève russe ne parlant pratiquement pas le français. Elle a passé en 6e, étant donné ses rapides progrès et son âge.

L'ambiance avec les collègues est excellente. Trois ou quatre jeunes enseignants ont été engagés en même temps que moi à la rentrée et nous sommes tous bien accueillis. L'inspectrice est très présente et a facilité mon intégration. Tout se déroule bien.

• *Vous êtes-vous trouvée un domicile à proximité de l'école? Avez-vous l'intention de vous installer de manière durable ou n'est-ce qu'une étape provisoire?*

J'ai eu la chance de trouver un appartement à Genève. Je connaissais quelqu'un qui libérait le sien à une demi-heure de l'école.

• *Avez-vous des garanties pour le renouvellement de votre mandat? Comment voyez-vous votre avenir professionnel?*

Je suis engagée provisoirement, avec une période probatoire de 3 ans. Les formateurs et les

inspecteurs font des visites suivies d'un diagnostic et d'une évaluation. En fonction du résultat, je bénéficierai d'une formation complémentaire. Les progrès des nouveaux enseignants font l'objet d'une évaluation annuelle. En principe, je devrais savoir à la fin du mois de mai si mon contrat sera reconduit.

• *Quels conseils donneriez-vous aux étudiants en formation?*

Je les inviterais à postuler hors canton. Je connais plusieurs candidats qui ont trouvé un poste à l'extérieur du territoire BEJUNE. On n'est pas perdu à Genève et on est bien encadré! De plus, les traitements sont attractifs. Je ne comprends pas l'attitude de certains de mes camarades qui choisissent de se mettre au chômage plutôt que de rechercher un emploi au-delà des frontières cantonales. Six Neuchâtelois, deux Jurassiens et une Bernoise ont été engagés cet été à Genève!

• *Quel regard portez-vous sur votre formation initiale? Points forts, points à améliorer?*

Je soulignerais l'importance de la pratique professionnelle, indépendamment des autres dimensions évoquées plus haut. Sur le plan didactique, je souhaiterais davantage d'informations concernant les plans d'études et les moyens utilisés dans les différents cantons romands. Je vois aussi les limites de ma formation théorique et j'éprouve des difficultés à trouver une solution adéquate vis-à-vis d'un élève qui se montre particulièrement insolent. Je ne vois pas comment intervenir et comment éviter que cette situation ne perturbe ma classe. Mais je constate que mes collègues plus expérimentés n'arrivent pas non plus à trouver la parade.

• *Autres points que vous souhaiteriez évoquer?*

À Genève, nous avons établi des contacts entre les diplômés BEJUNE engagés. J'aimerais signaler un problème concernant la reconnaissance officielle effective de notre titre d'enseignement. En effet, bien que notre diplôme soit reconnu par la CDIP, nous sommes astreints à suivre les mêmes séances de formation que celles qui sont dispensées aux suppléants qui n'ont pas de titre d'enseignement: porteurs d'une licence en biochimie, en relations internationales, etc.. Une formation spécifique devrait être mise en place. Nous avons vraiment le sentiment de perdre notre temps à ces séances. Il faut dire que ce canton a engagé cette année 149 personnes, dont 27 n'ayant pas de titre d'enseignement. Quand je pense que ces 27 postes auraient pu être occupés par des diplômés BEJUNE, j'éprouve un certain malaise vis-à-vis de certains de mes camarades qui ont préféré rester sans emploi dans l'espace BEJUNE!

avec Anne Simon, au Centre secondaire de Colombier

Ayant obtenu son diplôme d'enseignement en juillet 2005 à la HEP-BEJUNE, Anne Simon a été engagée à Colombier. Elle est à la tête depuis la rentrée scolaire d'une classe de 7e année pré-professionnelle de 18 élèves.

- *Qu'est-ce qui vous a amenée à faire acte de candidature dans une classe secondaire ?*

Après un stage à l'école secondaire durant ma 3e année d'études pendant un mois, j'ai pu confirmer l'intérêt que j'avais initialement pour des élèves de cet âge. Je suis donc très heureuse de pouvoir réaliser un rêve qui me tenait à cœur. J'avais envie de trouver un emploi dans mon canton. Je savais de plus que l'enseignement secondaire recherchait des enseignants. Dans un premier temps, j'ai été engagée à 50 %, pour assurer un enseignement en français, biologie et allemand. J'assume une maîtrise de classe dans l'une des trois classes où j'enseigne. Je suis actuellement au bénéfice d'un engagement annuel pour un demi-poste et d'un engagement complémentaire de 40 % jusqu'à Noël.

- *Comment s'est déroulée la procédure d'engagement ?*

Ma candidature n'a pas été immédiatement retenue, les étudiants originaires de Colombier ayant eu la priorité. L'ouverture de nouvelles classes a favorisé mon entrée en activité. Le directeur a décidé d'engager 4 étudiants à 50 % de manière à permettre à davantage de candidats de trouver du travail. Le contrat a été signé sur la base de la présentation de mon dossier. Je sais que d'autres camarades ont passé par un entretien d'embauche. Au départ, mon engagement était prévu pour une maîtrise de classe en mathématique. Cependant, j'ai pu émettre un souhait et enseigner les branches littéraires.

- *Avez-vous le sentiment d'avoir été bien préparée à affronter votre environnement professionnel ? Quels points forts ? Quelles lacunes ?*

Pas vraiment préparée à affronter cette situation. J'ai passé mes vacances à préparer la rentrée, à rechercher le matériel nécessaire. J'ai pris des contacts avec certains collègues pour préparer la matière spécifique de mes cours. Les nouveaux collègues m'ont bien aidée. Le matériel scolaire, les moyens d'enseignement n'ont pas été suffisamment explorés durant ma formation initiale. Les stages que j'ai vécus en revanche constituent le point fort de ma préparation. La connaissance

du matériel scolaire des différents degrés ne me semble malheureusement pas prioritaire dans la formation. C'est une lacune. Cela dit, l'abord d'un contexte professionnel engendre inévitablement une part de découverte.



- *Quelles sont les caractéristiques de vos premières classes : ambiance, contact avec vos élèves, vos collègues, votre autorité scolaire ?*

La maîtrise de classe se déroule très bien. Un respect mutuel existe. Les règles de vie sont bien établies et acceptées. Dans les deux autres classes, la situation est plus délicate. Je dois faire davantage de discipline et m'imposer pour gérer la classe. Ma présence à temps très partiel ne favorise pas la régulation. Mes collègues m'ont réservé un très bon accueil. L'ambiance et les relations sont excellentes. Il en va de même dans mon rapport avec la direction. Cela dit, il est difficile de porter une appréciation objective après un temps aussi court.

- *Vous êtes-vous trouvé un domicile à proximité de votre école ? Avez-vous l'intention de vous installer de manière durable ou n'est-ce qu'une étape provisoire ?*

Le poste que j'ai trouvé se trouve près de mon domicile. Aucun changement n'est intervenu dans mon mode de vie.

- *Avez-vous des garanties pour le renouvellement de votre mandat ? Comment voyez-vous votre avenir professionnel ?*

Je n'ai aucune garantie quant à mon emploi pour l'année prochaine. Mon contrat se termine à la fin de l'année. Je sais cependant que neuf ensei-

gnants prendront leur retraite à la fin de l'année. J'espère pouvoir poursuivre ma carrière dans cette école.

- *Quels conseils donneriez-vous aux étudiants en formation ?*

Difficile de donner des conseils aux étudiants ! Je leur dirais de profiter au maximum des stages et d'engranger le plus d'informations, de ne pas prendre à la lettre la formation reçue, de rester eux-mêmes, en sachant qu'ils auront l'occasion de poursuivre la construction de leur identité professionnelle à la tête d'une classe. Les stages nous apportent différentes manières de tenir la classe ; celle que nous adoptons en fin de compte tient de notre personnalité propre.

- *Quel regard portez-vous sur votre formation initiale ? Points forts, points à améliorer ?*

- La formation sur le terrain, la camaraderie constituent un point fort.
- Le stage linguistique a permis de développer un regard critique sur l'enseignement en général par rapport à notre futur métier.
- La qualification des formateurs d'une HEP est une dimension essentielle ; lorsque tous les éléments ne sont pas réunis, la formation en souffre. Il convient de se méfier de l'académisme pur. Les formateurs doivent pouvoir se référer à une pratique attestée.
- Il conviendrait d'instaurer une sélection serrée à l'admission pour éviter l'amateurisme et le manque de professionnalisme de certains étudiants.
- Il serait bon d'inviter plus souvent des formateurs en établissement à nous parler de leur pratique (rentrée scolaire, etc.)
- Les journées carrefours entre étudiants primaires et secondaires n'ont pas révélé grand-chose de plus que des différences locales : ces occasions n'ont pas véritablement permis de bien saisir le métier de l'autre.
- La formation est lacunaire en ce qui concerne les procédures d'évaluation liées à la pratique professionnelle.
- Les rapports de stages me semblent sous-exploités ou pas suffisamment pris en compte dans l'évaluation générale de l'étudiant. Par ailleurs, ces mêmes rapports permettraient de mettre en valeur la trajectoire individuelle. Or, on nous déconseille de les utiliser dans les entretiens d'embauche.
- L'absence de possibilités de remplacements durant la formation est regrettable
- Certains formateurs ne nous communiquent pas suffisamment leur enthousiasme à enseigner.

avec Fanny Eschler, à Payerne



Ayant obtenu son diplôme d'enseignement le 1er juillet 2005 à la HEP-BEJUNE, Fanny Eschler a été engagée à Payerne. Elle est à la tête, depuis la rentrée scolaire, de deux classes de 4e année de 22 et 24 élèves.

- *Qu'est-ce qui vous a amenée à faire acte de candidature hors du territoire BEJUNE ?*

Le manque de postes dans le canton de Neuchâtel d'une part, l'envie de commencer une nouvelle vie dans un autre contexte, un besoin d'autonomie, d'autre part. Je ne suis pas déçue, au contraire, d'avoir été engagée à Payerne. J'ai reçu d'autres propositions après mon engagement dans la région de la Broye. La présence du diplôme de la HEP-BEJUNE dans mon dossier a joué un rôle positif, indépendamment de l'attestation préalable que j'avais envoyée dans mon offre publique d'emploi.

- *Comment s'est déroulée la procédure d'engagement ?*

J'ai été convoquée à un entretien par la directrice de l'école. L'enseignante de l'une des deux classes était également présente. La discussion a porté sur mon curriculum vitae et sur ma lettre de motivation ainsi que sur quelques questions générales. La décision positive m'a été communiquée immédiatement à l'issue de l'entretien. Je suis engagée pour conduire un enseignement

dans deux classes durant une année. Ma classe de traitement a fait l'objet d'une appréciation, compte tenu de l'origine extérieure au canton de mon diplôme.

- *Avez-vous le sentiment d'avoir été bien préparée à affronter votre environnement professionnel ? Quels sont vos points forts ? Quelles sont vos lacunes ?*

Après un temps d'activité aussi court, il m'est difficile de me prononcer. Les stages m'ont bien préparée à la gestion de la classe. À ce stade, la théorie ne m'aide pas directement. Les éléments didactiques me rendent service. Quant à la discipline, les stages ne m'ont pas véritablement permis de développer des stratégies, le formateur en établissement assumant la plupart du temps la maîtrise de la classe. Je manque de ressources pour faire face à des situations délicates. Mes deux classes sont de nature différente : dans l'une, les élèves sont bavards et manquent de concentration ; je dois imposer des règles et chercher des moyens adéquats qui n'entrent pas en décalage avec les régulations précédentes. Il s'agit pour moi de me faire considérer non comme un remplaçant, mais comme une enseignante au plein sens du terme. L'autre classe est nettement plus facile à conduire.

- *Quelles sont les caractéristiques de vos premières classes : ambiance, contact avec vos élèves, vos collègues, votre autorité scolaire ?*

Dans la première classe, l'autorité se met progressivement en place. J'ai été bien accueillie par les enseignantes avec qui je collabore. J'ai été associée à tous les entretiens avec les parents des élèves. Je découvre la réalité des réseaux pédagogiques. Du point de vue administratif, n'ayant pas de maîtrise de classe, c'est plutôt léger. Pour l'instant, je n'ai pas eu de visite pour accompagner mon travail. C'est ma duettiste qui est chargée d'assurer le relais, sans statut particulier. Deux classes avec deux ambiances différentes, l'une plus appliquée, l'autre plus dissipée, dans laquelle les travaux de groupes posent problème. Pourtant, j'ai été surprise en bien par l'intérêt suscité lors d'une sortie en sciences naturelles dans la classe qui me paraissait plus difficile à gérer.

- *Vous êtes-vous trouvé un domicile à proximité de votre école ? Avez-vous l'intention de vous installer de manière durable à Payerne ou cette étape est-elle provisoire ?*

Je fais les déplacements à mon lieu de travail depuis mon domicile de Neuchâtel. Étant donné que je ne travaille pas à 100 %, je craignais de m'ennuyer en restant sur place. Les trajets ne me font pas peur.

- *Avez-vous des garanties pour le renouvellement de votre mandat ? Comment voyez-vous votre avenir professionnel ?*

Je n'ai aucune garantie quant à la poursuite de mon engagement. La directrice a entouvert des opportunités. Après avoir travaillé une année, mon curriculum sera enrichi. Je postulerai sur place ou je reviendrai à Neuchâtel. Je travaillerais volontiers dans la Broye. Le contexte culturel est intéressant.

- *Quels conseils donneriez-vous aux étudiants en formation ?*

Je les inviterais à tirer profit au maximum de leurs stages. Je leur dirais de se lancer, d'essayer beaucoup de choses, de mettre leurs idées en pratique. C'est en faisant qu'on apprend.

- *Quel regard portez-vous sur votre formation initiale ? vos points forts, vos points à améliorer ?*

Les stages sont incontestablement les points forts. En fin de formation, un stage plus long serait bénéfique. Le stage en Suisse alémanique m'a été très utile. Les lacunes de ma formation portent principalement sur la connaissance de l'environnement, trop peu développée sur le site de Bienne. D'une manière générale, je trouve que les formateurs sont souvent trop déconnectés de la pratique professionnelle. La sollicitation de formateurs en établissement, de temps en temps, permettrait de mieux contextualiser certaines pratiques.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

Malgré le souci d'harmonisation visé par la HEP, j'ai constaté des différences importantes d'un site à l'autre dans les approches didactiques. Par ailleurs, étant ressortissante neuchâteloise, mais ayant vécu ma formation à Bienne, je me suis sentie quelque peu défavorisée au moment des postulations. À Bienne, peu de postes étaient mis au concours, et à Neuchâtel, je n'avais pas eu l'occasion de me faire connaître durant les stages.

avec Olivia Pedroli, alias Lole, à Neuchâtel

Ayant obtenu son diplôme d'enseignante en juillet 2005 à la HEP-BEJUNE, Olivia Pedroli, Lole sous son nom d'artiste, a décidé après un début de carrière musicale prometteuse, de se lancer dans la chanson, plutôt que de faire acte de candidature pour un poste d'enseignement.

- *Quels sont vos projets et n'avez-vous pas l'impression que vous ne reviendrez peut-être plus jamais dans l'enseignement ?*

Pas du tout ! Mes projets actuels sont en lien avec l'enseignement à plus ou moins long terme. La dimension musicale est très importante pour moi : je compose, je tourne en Suisse romande et à l'étranger, mais je suis parallèlement une formation d'animatrice d'éveil à la musique pour les jeunes enfants de 12 mois à 7 ans, à Genève, dans le cadre de l'association « La Bulle d'Air ».

Pendant ma dernière année d'études à la HEP, j'ai eu l'occasion de faire un stage de 6 semaines dans cette institution. À la suite de cette activité, on m'a proposé de conduire une animation durant l'été, dans une colonie de vacances. À la suite de ce travail, j'ai décidé de poursuivre ma formation à raison d'une demi-journée par semaine pratique. Bien que ce cursus ne mène pas à un diplôme officiellement reconnu, il me permettra de proposer mes services dans ce type d'activité. Cette expérience a été très intéressante pour moi. Je sais pertinemment qu'un lien entre cette formation et l'école se fera. Ma carrière musicale ne m'éloigne donc pas de l'école, bien au contraire. D'une manière ou d'une autre, je conserverai un lien avec l'enseignement.

Actuellement, je n'ai pas sollicité de remplacements ; je vis de mon art. Si le besoin s'en faisait sentir, je reviendrais à l'école avec plaisir et conviction. En fonction des contrats en cours, je peux garantir mon emploi du temps jusqu'à la fin de l'année. Je donne des concerts en Suisse romande, en Suisse alémanique et j'ai des projets pour la France. Un manager assure la gestion de mes concerts et prépare bien mon programme. Ma participation au Paleo Festival a été une très belle expérience. Les gens sont venus m'écouter, plusieurs morceaux ont passé sur les ondes. Le public commence à se fidéliser.

Cela dit, le lendemain du Festival, je commençais déjà mes animations musicales avec des tout petits. Je garde les pieds sur terre et la tête froide. Ce qui me garantit un certain équilibre. C'est très bien ainsi et très sain.

En ce qui concerne l'enseignement, à plus long terme, je souhaiterais pouvoir me spécialiser. Avant le début de ma formation d'institutrice, je m'inté-

ressais déjà à l'enseignement spécialisé, au lien possible avec la musicothérapie. J'avais effectué un stage de six mois à l'École de pédagogie curative de Bienne. Précédemment, j'avais étudié le langage des signes pendant trois ans. Le diplôme de la HEP n'a jamais été pour moi une fin en soi.



DR

- *Avez-vous le sentiment que votre formation d'enseignante vous apporte certains atouts pour affronter le monde du « show-business » ? Lesquels ? Quelles sont vos craintes ?*

L'essentiel pour moi est d'abord de garder les pieds sur terre. Je n'ai pas envie de me lancer tête baissée. Je veux garder ce rapport authentique avec les enfants. Le rapport au public dans ma carrière musicale est un élément important. Être face au public, suscite une constante remise en question ! Cette démarche correspond bien à mon caractère. L'évaluation de ma pratique professionnelle en HEP m'a confirmée dans cette optique. Savoir écouter les critiques et les prendre en compte fait partie de mes priorités.

- *Comment ont réagi vos camarades d'études par rapport à votre situation particulière ? Vous êtes-vous sentie considérée comme une autre étudiante ?*

Je n'ai ressenti ni jalousie ni hostilité. Au contraire, plutôt de l'encouragement. Je suis assez indépendante, genre « électron libre » et n'aime pas me fondre dans la masse. Mes camarades n'étaient donc pas surpris de mes particularités. Je n'ai pas non plus fait de démonstration de cette particularité. Mon côté très naturel a probablement beaucoup joué dans ce sens. J'ai également été bien soutenue par mon directeur qui m'a permis de suivre le stage à la « Bulle d'Air ». Ce feu vert a facilité ma formation et m'a permis de conduire ma « double vie ». Cette ouverture à la

différence m'a permis de faire un pas en avant et de préparer de nouvelles entreprises.

- *Quels conseils donneriez-vous aux étudiants en formation ?*

Je leur conseillerais de s'investir dans leur formation, pour exploiter tout ce qui peut nous servir dans le métier, en gardant une part de plaisir et de passion à côté des études.

J'ai vu énormément d'étudiants qui vivaient leur HEP vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Plus de vie à côté ! On est très rapidement happé par sa classe. Il faut absolument trouver le moyen de nourrir son enthousiasme et de préparer l'avenir en cherchant des moyens pour durer.

- *Quel regard portez-vous sur votre formation initiale ? Points forts, points à améliorer ?*

Mon regard est beaucoup plus positif après ma sortie que pendant ma formation. A posteriori, je me rends mieux compte de ce que tout cela m'a apporté. Le point fort reste incontestablement la pratique. On est directement mis dans le bain. Au niveau didactique, on a certaines lacunes. Mais les apports importants en sciences de l'éducation, en pédagogie et en psychologie, nous permettent d'avoir une approche de l'enseignement qui ne repose pas uniquement sur la didactique. Cet un bon équilibre. Ce qui était très positif, c'était l'arrivée de nouveaux professeurs et la confrontation de leur conception avec celle des professeurs expérimentés. L'arrivée de la nouvelle génération est stimulante pour les anciens et les pousse à se renouveler.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

J'ai coproduit mon disque avec un ancien étudiant de l'École normale de Bienne qui avait renoncé à poursuivre sa formation pédagogique. C'est amusant de me retrouver par hasard accompagnée sur scène par un ancien candidat à l'enseignement. Comme je suis toujours en recherche de sens dans ce que je fais, j'ai le sentiment qu'ainsi la boucle est bouclée, même lorsque je vis sur le plan musical.

En classe, on parle toujours de recherche de sens, on essaie constamment de se demander pourquoi on fait telle ou telle chose en classe. J'élargis ce principe en me demandant constamment pourquoi je fais cela dans ma vie. J'ai le sentiment de pouvoir répondre clairement à cette question dans ma situation actuelle. Il faut être constamment vigilant pour éviter d'être complètement happé par ce que l'on fait. Je fais un choix de vie. Je veux rester moi-même, indépendante. Et l'enseignement me permet de garder cette indépendance vis-à-vis du monde du « show-business ».

Entretiens conduits par Pierre-Daniel Gagnebin