

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

La formation en établissement

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 tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce troisième numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, juin 2006

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

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Support technique
Alain Stegmann

Relecture
Jean Michel

Crédit photographique
Couverture et pages 13, 14, 18, 21, 26, 27, 28, 29 et 34 (bas de la page), Eric Dubois
Page 1, Michel Friche
Pages 2, 3, 5, 9, 11, 24, 31, 33, 37, 39, 40
Pierre-Daniel Gagnebin
Pages 7 et 8, Alain Stegmann
Pages 17 et 19, Danièle Périsset Bagnoux
Page 34 (haut de la page), Sanela Talovic
Page 36, Cédric Wetli
Page 38, Hamid Allah Bouabbadi, Thierry Colomb et Essaid Zeroual

Impression
IOP Imprimerie de l'Ouest SA
2034 Peseux

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Vers une coformation des maîtres dans l'espace BEJUNE 1

Chroniques

Formation préscolaire et primaire

La formation en établissement 2

Formation secondaire 1 et 2

Une formation en alternance, des stages progressifs et thématiques 4

Ressources documentaires et multimédia

Des nourritures terrestres pour tous les enseignants 7

Recherche

Projet de recherche « eLearning et intégration des TICE dans l'apprentissage » 8

Éducation et Ouverture aux langues à l'école (EOLE) : points de vue d'étudiants 9

DOSSIER

La formation en établissement 13

Qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement ? 13

L'établissement, « fabrique de compétences » ? 17

La formation sur le terrain à la HEP-VS : le rôle des praticiens-formateurs 19

La grande illusion : points de vue d'enseignants novices québécois sur leur formation initiale 20

Accueillir et former des stagiaires : mieux comprendre la contribution des établissements scolaires à la formation des enseignants 21

La formation des enseignants vue par un directeur d'école 23

Des écoles partenaires : indispensables à la formation des futurs enseignants du secondaire 25

La situation de la formation en établissement dans le canton de Neuchâtel 27

Théorie et pratique : la proximité au service de la formation 28

Du singulier au pluriel ! « Deux n'est pas le double, mais le contraire de un, de sa solitude... » 30

Le développement de l'expérience enseignante en situation de stage : contraintes institutionnelles et modes de faire de futurs enseignants en formation 31

Entretiens

avec Catherine Simonin 33

avec Sanela Talovic 34

avec Cédric Wetli 36

avec Maud Cardis 37

avec Hamid Allah Bouabbadi, Thierry Colomb et Essaid Zeroual 38

avec Marie-Hélène Portelli 40

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Vers une coformation des maîtres dans l'espace BEJUNE



Durant la majeure partie de son histoire, qui remonte jusqu'au XVII^e siècle en Europe avec les communautés religieuses enseignantes (Jésuites, Frères des écoles chrétiennes, etc.), la formation des maîtres a toujours été profondément intégrée aux établissements scolaires et aux réalités du travail en classe avec les élèves. A l'époque, la formation des maîtres était conçue selon un modèle pédagogique qu'on pourrait qualifier «d'apprentissage par expérience»: après quelques rudiments de formation pédagogique savante, le futur maître était rapidement plongé dans le bain du travail quotidien dans un établissement et dans une classe. Son apprentissage se faisait alors sur le tas ; l'apprenti profitait, à l'occasion, des conseils de maîtres chevronnés qui servaient de modèles aux novices.

L'apprentissage par expérience dans les écoles et les classes se basait sur la croyance que l'immersion dans le travail enseignant était la principale, voire la seule source d'acquisition des compétences à la base de l'enseignement. En même temps, cet apprentissage servait d'épreuve de sélection et d'autosélection: en contact immédiat et direct avec les réalités du terrain, les jeunes enseignants découvraient rapidement si, oui ou non, ils étaient faits pour ce métier parfois difficile.

L'enseignement n'était pas le seul métier qui s'apprenait ainsi. Avant l'institutionnalisation des écoles et des universités modernes, tous les métiers et professions s'apprenaient surtout par expérience, dans un contexte souvent informel d'éducation.

C'est au XX^e siècle que ce modèle d'apprentissage par expérience a été critiqué et largement abandonné par la plupart des métiers et professions. L'industrialisation, la mécanisation et l'apparition des ingénieurs et des gestionnaires de l'organisation du travail ont conduit à une refonte profonde des conceptions du travail et, par conséquent, de l'apprentissage du travail. La rationalisation du travail humain et la recherche effrénée de l'efficacité ont abouti à une dévalorisation de l'expérience quotidienne des travailleurs, qui a été con-

sidérée peu à peu comme une source importante d'erreurs ainsi que de routines inefficaces et de mauvaises habitudes. Je rappelle qu'à sa base, cette critique de l'apprentissage traditionnel par expérience s'enracine dans la conception scientifique et technique du monde qui émerge, aux XVII^e et XVIII^e siècles, avec les nouvelles sciences de la nature et la nouvelle rationalité mathématique. Il faut se souvenir à ce propos des critiques acerbes que René Descartes adressait à l'expérience et au sens commun. Même dans la tradition empiriste anglaise (Locke, Hume, etc.), l'expérience est alors considérée comme une source d'habitudes et de croyances plutôt que de rationalité et de vérité. De nos jours, les principales théories scientifiques sont très souvent fort éloignées des certitudes de l'expérience quotidienne, et ce dans tous les domaines: sciences naturelles, biologiques, sociales, humaines, etc.

En éducation, c'est le développement de la «psychologie scientifique», au début du XX^e siècle, qui va sonner l'assaut contre l'apprentissage par expérience en formation des maîtres. Cette psychologie, avec ses nombreux courants (béhaviorisme, constructivisme, cognitivisme, humanisme, etc.), propose des théories de l'apprentissage à partir desquelles l'enseignement sera conçu et organisé. En d'autres mots, il s'agit de connaître de façon savante comment les enfants se développent et apprennent afin d'appliquer un enseignement qui respecte les conditions de leur développement naturel et de leur apprentissage. Tout au long du XX^e siècle, l'essor de la psychologie scientifique, mais aussi des autres sciences de l'éducation va conduire, dans la plupart des pays, à l'abolition des écoles normales et au transfert de la formation des maîtres dans les universités et dans d'autres institutions tertiaires. Le projet est clair ici: en sortant la formation des maîtres des écoles normales, il s'agit de la rendre plus rigoureuse, plus scientifique et plus près de la culture universitaire pétrie de connaissances et de recherches. L'universitarisation se traduit, partout, par un éloignement de la formation des maîtres des établissements scolaires et de l'apprentissage par expérience. Les

futurs maîtres apprennent leur métier auprès de professeurs qui, bien souvent, n'ont jamais enseigné ni dans une école ni dans une classe du primaire ou du secondaire. Apparemment, leurs connaissances savantes leur suffisent pour montrer à d'autres comment enseigner!

Pourtant, dès les années 1970, la plupart des systèmes de formation des maîtres découvrent les insuffisances de ce modèle scientifique de formation. Au cours des années 1980, la naissance du mouvement de professionnalisation de l'enseignement est d'abord et avant tout une réaction critique à ce modèle universitaire et savant, qui est de plus en plus coupé des réalités du terrain scolaire.

Dans la foulée de ce mouvement, on assiste depuis une vingtaine d'années à une réhabilitation de la formation par expérience et à une revalorisation de la formation pratique dans les établissements et les classes. Toutefois, ce qu'on pourrait appeler le «retour au terrain» en formation des maîtres prend aujourd'hui un sens différent que dans l'ancien modèle normalien d'apprentissage par expérience: l'accent est mis ici sur la réflexivité, c'est-à-dire la capacité, non seulement de maîtriser les conditions réelles de la pratique enseignante, mais aussi de prendre une distance critique par rapport à sa propre activité professionnelle, de l'évaluer et de l'améliorer de manière progressive.

Dans ce nouveau cadre professionnel, les établissements et les formateurs en établissement (FEE)¹ deviennent des partenaires à part entière de la formation tertiaire et, ici, de la HEP-BEJUNE. En effet, la formation pratique et la pratique cessent d'être des lieux d'application des connaissances savantes, comme dans le modèle universitaire; elles sont considérées, à juste titre, comme des espaces d'édification et de validation du savoir professionnel, et de construction de l'identité enseignante.

C'est pourquoi, dans bon nombre de pays, la formation des maîtres évolue aujourd'hui vers un modèle de coformation, dans lequel les institutions tertiaires et scolaires, les formateurs de maîtres et les enseignants de terrain assument, en partenariat, le renouvellement de la profession enseignante. Cela signifie que les personnes qui accueillent les stagiaires dans les écoles sont considérées comme des formateurs à part entière. Il en va de même pour les écoles de stages, qui deviennent des «établissements formateurs». C'est dans cette perspective que souhaiterait évoluer la HEP-BEJUNE durant les prochaines années.

Maurice Tardif
Recteur de la HEP-BEJUNE

¹ L'abréviation FEE est utilisée dans tous les articles du Bulletin pour désigner les formatrices ou formateurs en établissement

Formation préscolaire et primaire

La formation en établissement

Cadre opérationnel

Dans le cadre de la formation préscolaire et primaire, la formation en établissement se décline sous la forme de diverses activités,

stages (2 + 2 + 4), en 2^e année 9 semaines (3 + 3 + 3) et un stage de 6 semaines dans une classe alémanique, en 3^e année 12 semaines (6 + 6). Globalement, la formation pratique comprend 29 semaines de stages, auxquelles viennent



à savoir des périodes de stages dans les différents degrés préscolaires et primaires de l'école obligatoire ainsi qu'un stage dans une classe primaire d'un canton alémanique. À cela s'ajoutent des périodes de cours institutionnels orientés vers la pratique professionnelle au titre d'encadrement des stages et de réflexions sur les pratiques.

En termes de volume des études, sur un total de 180 crédits définis selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), 32 crédits correspondent à la pratique professionnelle auxquels s'ajoutent 11 crédits attribués à la préparation et à l'exploitation des stages ainsi qu'aux réflexions sur les pratiques et à la tenue d'un journal de formation. Globalement, la formation pratique regroupant l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage représente 43 crédits ECTS, c'est-à-dire 24 % de la dotation totale attribuée à la formation préscolaire et primaire. C'est un pourcentage qui se situe dans la proportion fixée par la CDIP¹ qui est de 20 à 30 %.

Exprimé en termes de semaines, les étudiants vivent en 1^{re} année de formation 8 semaines de pratique professionnelle, réparties en trois

s'ajouter 6 autres semaines de stage linguistique, soit un total de 35 semaines.

A l'issue des deux premières années de son cursus au sein de la HEP, l'étudiant a vécu des stages dans l'ensemble des degrés de la scolarité préscolaire et primaire. Il pourra ainsi choisir en toute connaissance de cause une option spécifique pour sa 3^e année de formation, à savoir une formation dans les degrés -2 + 2 (préscolaire et 1^{er} cycle primaire) ou 3/6 (2^e et 3^e cycle primaire).

Les stages se déroulent en principe pour moitié en solo (1 stagiaire) et pour moitié en duo (2 stagiaires). En 3^e année, la pratique professionnelle s'oriente vers les secteurs -2 + 2 ou en 3/6, en fonction du choix de l'étudiant.

Cadre pédagogique

La formation professionnelle est directement liée à la structure de la formation de type modulaire. Une phase de préparation précède un stage lui-même suivi d'une phase d'exploitation. La durée attribuée à ces périodes de cours varie d'une à quatre semaines au gré des modules. Cette structure en trois temps vise

à une articulation et à une cohérence entre la formation théorique (didactiques et sciences de l'éducation) et la formation pratique.

Les stages s'inscrivent dans une dynamique de progression que l'on peut placer sur trois axes pédagogiques:

- année 1: Identité professionnelle
- année 2: Savoirs professionnels
- année 3: Savoir-faire et pratique d'une profession.

La première année met l'accent sur la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant par l'intermédiaire des sciences de l'éducation prioritairement. L'étudiant découvre les différents degrés de la scolarité, observe la relation éducative et anime quelques séquences didactiques. Les stages permettent une initiation à la préparation d'interventions en classe, à des expériences d'enseignement et à une sensibilisation à la réflexion a posteriori.

Les deux années suivantes s'attachent à construire les savoirs professionnels liés aux disciplines par l'intermédiaire des didactiques, à développer les relations pédagogiques et la gestion de la classe par l'intermédiaire des sciences de l'éducation et des didactiques. L'étudiant opérationnalise des objectifs pédagogiques liés au plan d'études et développe des savoirs professionnels relatifs à la planification et à la gestion de l'enseignement. Les objectifs pédagogiques recouvrent à la fois les contenus d'apprentissage et les conditions de ces apprentissages.

Le taux d'enseignement augmente progressivement durant la formation. Les derniers stages comprennent des parts importantes en responsabilité totale. Les différentes activités permettant à l'étudiant d'acquérir des connaissances et des compétences professionnelles sont construites sur la base d'un référentiel de compétences spécifique à la formation préscolaire et primaire. Elles sont regroupées dans des unités de formations (UF stage) qui font l'objet d'une évaluation à l'issue de chaque année de formation.

Encadrement

Chaque stage fait l'objet d'une préparation et d'une exploitation dans les différents domaines et disciplines. Les objectifs pédagogiques et organisationnels spécifiques aux stages sont abordés lors de cours donnés par les responsables de la pratique professionnelle qui fonctionnent comme personnes de référence et qui sont en charge de l'organisation et de la gestion administrative des stages et du suivi pédagogique général des stagiaires.

Avant chaque stage, l'étudiant prend contact avec le formateur en établissement (FEE) qui va l'accueillir. Cette prise de contact vise à permettre au stagiaire de découvrir le lieu, de se situer par rapport aux habitudes de travail, à l'avancement du programme et à l'environnement de la classe.

Au cours de chaque stage, l'étudiant reçoit la visite de formateurs de la HEP chargés d'établir

un rapport d'évaluation qui sera discuté lors d'un entretien avec le stagiaire.

Évaluation

La pratique professionnelle fait l'objet d'une évaluation formative pour chaque stage, et d'une évaluation sommative à l'issue de chaque année de formation.

L'évaluation formative repose sur les entretiens conduits par les FEE et les formateurs HEP, sur les rapports des FEE et des formateurs HEP, présentés au préalable à l'étudiant.

L'évaluation sommative permet la validation de l'unité de formation (UF stage) et l'obtention des crédits ECTS y relatifs. Elle porte sur un bilan annuel effectué sur la base de l'ensemble des rapports et d'entretiens éventuels.

La non-validation de l'UF stage entraîne une prolongation des études sous la forme d'un redoublement. Une non-validation en 2^e passage de l'UF stage implique un échec définitif de la formation.

Jean-Pierre Faivre
Doyen de la formation préscolaire et primaire

¹ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire (modification du 28 octobre 2005



Formation secondaire 1 et 2

Une formation en alternance, des stages progressifs et thématiques

La formation pratique des futurs enseignants du secondaire, des écoles professionnelles et des lycées

Le dispositif que nous allons décrire constitue le cœur de la formation pratique pour les futurs enseignants des écoles secondaires et supérieures. Il se déroule sur une année scolaire. Actuellement, cette année est la première d'une formation de deux ans, la seconde étant en emploi. Dès 2006-07, suite aux modifications imposées par les conventions de Bologne, cette année fera suite à un semestre préparatoire, de type universitaire.

L'année est organisée de manière à permettre une formation en alternance, guidée par des thématiques modulaires et la volonté d'impliquer progressivement les étudiants dans la complexité de l'acte d'enseigner.

Une formation en alternance

L'objectif d'une formation en alternance est d'optimiser les conditions d'un travail réflexif permettant l'articulation de la théorie et de la pratique. Comme l'ont montré plusieurs auteurs (Perrenoud 2001, Charlier 1996, par exemple), l'alternance des lieux de formation ne suffit pas à elle seule à produire l'articulation théorie-pratique¹ que nous souhaitons permettre. Un dispositif de formation doit être construit autour de la pratique, afin d'exploiter le potentiel formateur de l'alternance. Nous en développerons certains éléments ci-dessous.

Nous avons privilégié un modèle d'alternance courte, construite sur un rythme ternaire: avant, pendant et après le stage. Chaque stage a des objectifs de formation liés à une thématique modulaire, laquelle est traitée conceptuellement avant et après le stage.

Les thématiques modulaires

Outre le module d'introduction, l'année comporte trois modules thématiques. Les deux premiers modules visent à développer les compétences de base de l'acte d'enseigner: «apprendre-enseigner» et «gestion de la classe». Le dernier module permet de développer des connaissances et des compétences autour du «sens» (motivation, ...) et de la «différence» (interculturalisme, différenciation, etc.).

Des stages progressifs et thématiques

La formation est structurée en modules, chacun centré sur une thématique. Les objectifs de chaque stage sont en lien avec la thématique modulaire, et conçu de manière que les étudiants entrent progressivement en activité. En effet, nous souhaitons qu'au début de leur formation, les étudiants aient du temps pour s'informer, pour questionner, mais surtout pour s'investir dans une observation active et réflexive. Lors du dernier stage, les étudiants enseignent en responsabilité, sous la supervision de leur formateur en établissement.

Structure des stages

Les deux premiers stages sont courts: 4 semaines. Le dernier, effectué en responsabilité, dure 8 semaines. Un stage d'introduction de deux semaines ouvre l'année. Chaque module respecte la séquence suivante: «avant le stage – pendant le stage – après le stage».

Avant le stage: travail conceptuel sur la thématique, activités de développement personnel, construction d'un projet à réaliser en stage.

Pendant le stage: mise en œuvre. Des séminaires de réflexion sur les pratiques, indépendants des thématiques modulaires, permettent aux étudiants de prendre du recul et d'analyser ce qu'ils vivent en classe.

Après le stage: retour analytique et réflexif sur le travail réalisé en stage, enrichissement conceptuel.

Thématiques modulaires

Stage d'introduction

Il s'agit d'un stage court, ayant pour but principal une première prise de contact avec les milieux où les stagiaires travailleront

Stage I: «apprendre - enseigner»

Les connaissances sont centrées sur les éléments théoriques en amont (théories de l'apprentissage, par exemple) et les compétences à

développer visent à «concevoir et piloter des situations d'enseignement/apprentissage». Une journée de développement personnel, «Vivre l'apprendre», permet de mettre en évidence les stratégies d'apprentissage de chacun et de faire des mises en relation.

Lors de ce stage, les étudiants secondent l'enseignant dans sa tâche, puis font équipe avec lui. Nous souhaitons offrir aux étudiants sécurité et soutien pour leurs premières expériences dans la profession, afin d'éviter qu'ils ne se rabattent sur des «stratégies de survie», pas toujours très formatrices. Par ailleurs, nous souhaitons offrir aux étudiants ce temps d'observation, afin qu'ils aient l'occasion de s'approcher des élèves, en particulier des élèves qui ne comprennent pas du premier coup pour les regarder travailler et appréhender par le dialogue «comment ils réfléchissent». Ce temps d'observation diminue nécessairement, voire disparaît totalement, lorsque les étudiants ont la responsabilité complète de la gestion des apprentissages et des relations dans la classe.

Stage II: Gestion de la classe

Les apports théoriques tentent de définir les différentes composantes de la Loi (l'autorité, la discipline, les règles, les sanctions, la violence, ...), la vie et la dynamique des groupes. La principale compétence à développer peut se lire ainsi: «Planifier et mettre en place un cadre de travail qui, en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation, structure les activités, les interactions et le fonctionnement du groupe-classe.» Sur le plan personnel, c'est l'occasion pour les étudiants de clarifier leur rôle par rapport à l'autorité et au pouvoir. La relation formateur/stagiaire est centrée sur le travail en équipe et la coopération. Les leçons sont planifiées en commun, la préparation et l'animation faites en commun ou réparties après discussion.

Stage III: Le sens et la différence

Les apports théoriques abordent le thème de la «différence», tant en ce qui concerne la norme scolaire que l'identité, ainsi que des questions liées au «sens», en particulier la motivation. Les enjeux et les pratiques de l'évaluation sont aussi traités dans le cadre de ce module. Les principales compétences à développer visent la prise en compte de la diversité des élèves et l'évaluation de la progression et des apprentissages. Ce dernier stage, qui dure 8 semaines, est un stage d'enseignement. L'étudiant prend la responsabilité des leçons, sous la supervision du formateur, lequel n'assiste cependant pas à toutes les leçons.

Dispositifs de formation

Plusieurs dispositifs de formation, incluant certains travaux écrits, ont été mis sur pied,



afin de favoriser l'articulation théorie-pratique autour des stages en établissement. Nous ne parlerons ici que des éléments de formation qui touchent tous les étudiants et sont organisés dans le cadre des sciences de l'éducation².

À l'issue du stage d'introduction, nous demandons deux travaux aux étudiants:

- *une étude de milieu*, pour laquelle ils auront dû rencontrer différents intervenants de l'école (de la direction au concierge, en passant par l'infirmière ou le médiateur, sans oublier naturellement leurs futurs élèves et collègues); il s'agit d'un texte synthétique témoignant d'un regard analytique et grand-angulaire, partant de l'environnement social de l'établissement aux élèves de la classe et aux attentes de l'enseignant formateur.
- *Une observation réflexive*: les étudiants suivent les élèves de l'une de leurs futures classes durant une journée, afin de les observer dans différents contextes, en interaction avec différents professeurs. Cette première observation est l'occasion de les inciter à travailler au niveau des «faits», des «ressentis» et des «hypothèses interprétatives», plutôt qu'au niveau des jugements.

Objectif personnel de stage

Les observations faites durant le stage préparatoire sont travaillées en séminaire, dans le but de déboucher sur un objectif personnel de formation, première étape du travail d'«objectif personnel de stage» (OPS).

Le but de ce dispositif est de permettre à chacun, de manière différenciée, d'identifier ses propres besoins de formation, et de se donner les moyens d'y répondre. Il s'agit d'une démarche circulaire, le bilan «après le stage» débouchant sur de nouveaux objectifs ou sur l'affinage des précédents. Ce dispositif, s'il vise une réalisation durant le stage, implique aussi la lecture (références théoriques) et l'écriture (explicitation des pratiques), ainsi que la réflexion, le dialogue et l'auto-évaluation. L'encadrement de

l'OPS prévoit quelques séances de partage en séminaire, doublées d'un suivi personnalisé de chaque étudiant.

Pratique pédagogique accompagnée

L'objectif de ce dispositif est d'amener les étudiants à expérimenter une pratique pédagogique spécifique, en lien avec la thématique modulaire: une séquence constructiviste (module I), une séquence d'apprentissage coopératif (module II), et une séquence d'évaluation formative (module III).

Les formateurs fournissent des apports théoriques et un encadrement à la préparation et à l'évaluation de la séquence. Aujourd'hui, des étudiants de 2^e année qui ont déjà fait le travail l'année précédente participent à l'encadrement de ce dispositif, démarche qui s'avère extrêmement formatrice pour tous les partenaires.

Réflexion sur les pratiques

Durant les stages, les étudiants participent à des séminaires de réflexion sur les pratiques, sans lien avec les dispositifs décrits ci-dessus. Ils peuvent aborder, dans un cadre leur assurant respect et confidentialité, les questions qu'ils souhaitent analyser et pour lesquelles ils désirent prendre du recul.

Évaluation de la pratique professionnelle

Une évaluation formative est faite avec l'étudiant, tout au long de l'année, aussi bien par les formateurs en établissement que par les maîtres de didactiques qui viennent les observer ponctuellement.

À la fin de chaque stage, les différents formateurs font un bilan écrit, attestant de la progression du stagiaire. Si un étudiant rencontre des difficultés importantes, le «réseau d'échanges et de résolution de problèmes», constitué de tous les formateurs travaillant avec l'étudiant, sera

réuni afin de préciser et d'affiner les mesures d'encadrement.

En fin d'année, un dernier bilan atteste que l'étudiant «possède les compétences nécessaires pour assumer la responsabilité d'une classe». C'est le Doyen de la formation secondaire qui valide la formation, sur la base des rapports qui lui sont remis.

Le rôle des formateurs en établissement

Les formateurs en établissement accompagnent les stagiaires dans leur formation et leur permettent de s'impliquer progressivement dans le travail d'enseignement. Ils encadrent leur étudiant au quotidien, guident l'analyse et la réflexion, conseillent et rédigent un «bilan de stage». Naturellement, ils aident leur stagiaire à s'intégrer à la vie de l'établissement et l'invitent à participer à toutes les activités liées à l'enseignement (rencontres de parents, conseils de classe, etc.).

Les étudiants peuvent choisir la classe dans laquelle ils souhaitent effectuer les différents travaux exigés. Ceci laisse l'opportunité aux rares formateurs ne voulant pas «déranger» leur programme, de refuser d'accompagner leur stagiaire dans l'une ou l'autre des démarches de formation mentionnées ci-dessus.

Une formation pratique de qualité

Aucune évaluation scientifique de la formation pratique n'a été réalisée. En revanche, des évaluations ponctuelles, lors de séminaires³, de rencontres informelles dans les écoles⁴, nous permettent de penser que le dispositif de formation est performant. Il s'agira bien sûr de faire ou de demander une évaluation plus rigoureuse, afin de confirmer nos observations. Les difficultés, telles qu'elles sont exprimées en particulier par les formateurs en établissement, figurent plus bas. Mais que laissent apparaître les commentaires positifs ?

- Certains formateurs en établissement perçoivent un «saut qualitatif» chez leurs stagiaires, lorsqu'ils reviennent en classe après quelques semaines de travail en institut. Ils sentent qu'un travail de mûrissement, de «métabolisation» a été effectué dans l'intervalle, et que les stagiaires abordent aussi bien la classe que leur tâche différemment. Ils sont conscients qu'un tel travail n'aurait pas pu se faire de la même façon, si les stagiaires n'avaient pas quitté la classe.
- Si certains étudiants peinent à quitter leurs élèves auxquels ils s'attachent rapidement, ils sont nombreux à apprécier de pouvoir sortir de la classe pour pouvoir réfléchir. Certaines situations scolaires plus difficiles sont stressantes. La pause entre deux stages, en plus de favoriser l'analyse et la conceptualisation, permet de respirer et de reprendre son élan.
- Certains étudiants disent apprécier l'alternance, car elle leur permet d'anticiper, de se projeter. Cette étape est souvent difficile à réaliser lorsqu'on est «dedans» au quotidien.

Pouvoir se détacher de «l'immédiat» permet de construire dans la sérénité.

- La démarche que permet l'OPS est particulièrement formatrice. Les étudiants le ressentent bien, même s'ils ont parfois de la difficulté à entrer dans le processus en début d'année. Les formatrices qui encadrent le travail signalent que l'évolution est souvent spectaculaire et que les étudiants, au fur et à mesure qu'ils affinent leurs objectifs durant l'année, sentent qu'ils acquièrent des compétences⁵. La formation pratique en alternance permet aux étudiants de continuer à progresser durant toute l'année⁶. Elle est, si l'on peut dire, une première expérimentation de la démarche de formation permanente.
- Enfin, les directeurs d'école qui se sont exprimés sont très satisfaits des enseignants qui sortent de la HEP! Ils n'ont en revanche pas détaillé leur appréciation.

Des difficultés

«Avant, c'était mieux»

Avant l'ouverture de la HEP-BEJUNE, la formation des enseignants secondaires était organisée selon un autre modèle: les étudiants étaient en stage depuis le jour de la rentrée jusqu'à la fin de l'année scolaire⁷. Le modèle sous-jacent à ce dispositif signifiait clairement aux maîtres de stage que c'est par l'immersion dans la pratique que l'on se forme. Ils avaient alors un rôle central, et presque exclusif, pour la formation, le conseil et l'évaluation.

Bon nombre d'enseignants ayant encadré des étudiants avant la HEP ont trouvé extrêmement difficile d'entrer dans le nouveau dispositif:

- Ils expriment ce que l'on pourrait appeler un sentiment de «dépossession». Alors que l'essentiel de la tâche de formation leur incombaient, ils la partagent maintenant avec les formateurs en institut.
- Ils perdent les étudiants de vue entre deux stages. Ils ont l'impression qu'ils n'auront jamais le temps de les former: ils ne parviennent pas toujours à réaliser l'important travail de réflexion, de «métabolisation» qui se fait en institut, ni à quel point ils sont présents dans le cadre du travail réflexif des étudiants (qui se réfèrent à ce que leur formateur en établissement a fait, dit, expliqué, montré, etc.).
- Dans le même ordre d'idée: l'organisation des stages amène les étudiants à travailler simultanément dans plusieurs établissements scolaires. Cette «distance» entre collègues (on ne partage pas la même salle des maîtres) occulte parfois la complémentarité réelle du travail des différents formateurs en établissement. Ainsi, certains en «oublient» qu'ils ne sont pas seuls à assumer toute la tâche de formation pratique sur le terrain.

Les stages sont trop courts

«On n'a le temps de rien ! Ce découpage me perturbe et perturbe les élèves.» Certains craignent même qu'une relation pédagogique de qualité

ne puisse pas s'établir dans cette structure. Il est vrai que lorsqu'une branche n'est enseignée que 2 heures par semaine (histoire, biologie, etc.); un stage de 4 semaines paraît extrêmement court; l'étudiant ne verra les mêmes élèves que durant 8 périodes! C'est par ailleurs la réalité professionnelle de tous ceux qui enseignent des branches à faible dotation horaire et qui doivent entrer en relation avec un grand nombre de classes et d'élèves.

Nous sommes à la recherche d'une solution qui nous permette de garder les bénéfices de l'alternance telle que nous l'avons construite, tout en permettant aux étudiants d'intervenir de manière moins pointilliste dans certains stages. Mais la solution s'avère très difficile à trouver, étant donné que l'année scolaire est ce qu'elle est, et que nous sommes tenus de donner des cours en institut correspondant à un nombre de crédits ECTS deux fois plus important que celui des stages.

L'avenir?

Les conventions de Bologne nous contraignent à restructurer la formation. Nous allons tenter de maintenir l'essentiel des dispositifs de formation que nous avons mis en place autour de la pratique professionnelle, puisqu'ils s'avèrent formateurs. Par ailleurs, nous allons tenter de resserrer les liens avec les établissements scolaires qui ouvrent leurs classes à nos étudiants, afin que la collaboration actuelle se mue en un véritable partenariat.

Mona Ditisheim

Formatrice en sciences de l'éducation
Responsable de la pratique professionnelle

¹ Nous ne développerons pas ici ce concept ni les raisons de le placer au centre de la formation.

² En effet, pour les dimensions didactiques de la formation, les étudiants sont répartis par branches d'enseignement, dans des séminaires indépendants, pour lesquels chaque formateur structure le travail et les exigences de manière autonome.

³ Retours de stage, bilans de formation, bilans de compétence, évaluations orales, entretiens individuels.

⁴ Avec des formatrices et formateurs en établissement et des directeurs d'école.

⁵ Une objectivation de ces résultats est prévue.

⁶ Des formateurs ont observé que, lors de stages en continu, l'évolution des étudiants est marquée en début de stage, puis stagne dès qu'un rythme de croisière est atteint. L'alternance, telle que nous l'habitons, contraint les étudiants à continuer à s'interroger, à se fixer de nouveaux objectifs, à progresser.

⁷ Dans le cadre du SPES (Séminaire pédagogique pour l'enseignement secondaire). Pour compléter ce stage en continu, les étudiants suivaient des séminaires de didactique, à raison d'une demi-journée hebdomadaire. Des apports en Sciences de l'éducation étaient organisés sur des semaines «bloquées», durant lesquelles les étudiants s'absentaient de l'établissement scolaire.

Références:

Charlier, E. Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique, in: PAQUAY, L., et al., Former des enseignants professionnels, De Boeck, 1996

Perrenoud P. Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in: LHEZ, P., MILLET, D., SEGUIER, B.(dir.), Alternance et complexité en formation, Paris, Éditions Seli Arslan, 2001

Formation continue

Programme de cours 2006-2007

«La formation continue représente une formidable opportunité pour tous les professionnels de l'enseignement. Opportunité de prendre le temps, d'interroger, de critiquer, d'analyser, de rénover les pratiques individuelles, institutionnelles et sociales. Opportunité aussi de créer des liens avec ses pairs, d'échanger, de partager»
(Extrait de l'avant-propos du programme de cours 2006-2007)

Près de 6'000 enseignantes et enseignants de l'espace BEJUNE, de l'école enfantine au degré secondaire 2, ont reçu le programme de formation continue 2006-2007.

Ce document propose 378 cours, répartis en 17 domaines. Il est accessible sur le site Internet de la HEP, à l'adresse: www.hep-bejune.ch/fr/presentation_formation.continue.asp

Jean-François Wälchli
Responsable de projets

Formation à la supervision

La HEP-BEJUNE organise une formation complémentaire en emploi dès août 2006. Cette formation est destinée à des enseignants, à des éducateurs et à des travailleurs sociaux. Elle vise à développer des compétences personnelles, relationnelles et professionnelles en vue de conduire des supervisions individuelles ou en groupe. Elle se déroule sur trois ans, comprend 660 périodes de cours et se termine par un mémoire professionnel. Elle permet d'obtenir 63 crédits ECTS.

Des renseignements complémentaires figurent sur le site Internet de la HEP: www.hep-bejune.ch

Josiane Greub
Responsable de projets

Ressources documentaires et multimédia

Des nourritures terrestres pour tous les enseignants

Les ressources documentaires, c'est comme le pain. Quand il n'y en a pas, on se plaint. Quand il y en a, on n'utilise pas tout. Les bibliothécaires pensent qu'il vaut mieux du pain en trop que pas du tout. Mais ils se demandent parfois pourquoi tout le monde ne mange pas de pain. Des moyens sont déployés, les mangeurs de pain semblent rassasiés. Mais les autres ? N'aiment-ils pas le pain ? Ne savent-ils pas que c'est un aliment de base essentiel que l'on retrouve, sous différentes formes, dans toutes les cultures ? Si ceux qui ne mangent pas de pain essayaient une fois, voire deux d'en déguster, finiraient-ils par l'apprécier ?

Les statistiques 2005 des médiathèques de la HEP BEJUNE font apparaître que le nombre de lecteurs actifs représente approximativement la moitié du nombre total d'enseignants dans l'espace BEJUNE. C'est plutôt une bonne nouvelle. Mais qu'en est-il de l'autre moitié ? A-t-elle déjà goûté de ce pain-là ?

Les médiathèques de la HEP BEJUNE disposent de compétences humaines, de ressources documentaires multimédia et offrent une panoplie de services permettant à tout enseignant de se former durant sa carrière personnelle et professionnelle. Il est révolu le temps où un enseignant sortait de l'institut pédagogique équipé d'un bagage immuable transmis à vie. L'évolution des technologies et la croissance exponentielle de l'information entraînent de nouveaux comportements dans la vie personnelle et professionnelle. Ceci est particulièrement vrai pour le corps enseignant, dont la mission est de transmettre aux élèves les moyens d'accéder à l'information et de la décoder. Les centres de ressources évoluent régulièrement pour les accompagner dans cette démarche quotidienne.

Répondre à toutes les pratiques de travail

Un travail invisible, mais minutieux est mené par les bibliothécaires et les techniciens pour mettre à disposition des ressources documentaires sur tous types de supports, répondant aux besoins de la formation initiale et continue des enseignants, de la recherche, et des enseignants-praticiens. Car il est important que ce public tripartite ait accès à des ressources variées.

Les pratiques de travail et de lecture ne sont pas les mêmes sur un écran, chez soi, à la

médiathèque ou sur un document imprimé et relié transportable partout, lisible sans support intermédiaire. Les élèves doivent certes être formés dès le plus jeune âge à utiliser les nouvelles technologies, à y chercher de l'information, à en produire ; mais ils doivent pouvoir aussi continuer à savoir tenir un livre entre les mains, à analyser l'agencement d'un texte imprimé, à observer une page, un dessin, une image. Ils doivent avoir le choix entre la multiplicité des supports et des médias proposés aujourd'hui. Une enquête menée dernièrement par la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin) auprès de 1044 jeunes âgés de 12 à 18 ans révèle que près de 85 % des sondés estiment «plutôt utile» d'apprendre à lire et à décoder les médias durant les heures d'école. Un tel résultat confirme les récentes orientations entreprises par les centres de ressources documentaires et multimédia de la HEP-BEJUNE: proposer des outils aux enseignants pour permettre à leurs élèves d'être des lecteurs, des auditeurs et des spectateurs critiques¹.

Les différentes générations qui composent le public direct (les enseignants) et indirect (leurs élèves) ont des dispositions diverses face aux nouvelles technologies. Pour répondre à tous les cas de figure, les bibliothécaires et les techniciens sont là: ils forment (à la recherche documentaire et à l'utilisation d'appareils), ils informent (grâce à une liste régulière de nouveautés, à la réalisation de bibliographies thématiques), ils orientent (vers des sites Internet et des bases de données), ils valorisent le savoir et les supports (par des expositions). Ils proposent de nouveaux outils. Ainsi, un service de bibliothèque électronique est déployé depuis un an: les revues spécialisées en pédagogie et éducation, gratuites en français, et texte intégral sont répertoriées et mises à la disposition des utilisateurs. Cette offre s'est doublée d'un outil 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 permet de faire le lien entre articles et enseignants pour envoyer à ces derniers les ressources de nature à les intéresser. Plus les enseignants seront interactifs, plus ce service deviendra personnalisé et ciblé. Dans un futur proche, il est prévu d'offrir un accès à des livres numériques².

Collaborer avec les enseignants

Un tel programme témoigne de l'évolution du métier de bibliothécaire, dont le rôle consiste de plus en plus à trier une information noyée dans un océan de documents pour des utilisateurs submergés. Si le métier évolue donc vers une logique de service toujours plus ciblée, toujours plus proche des besoins des utilisateurs, permettant d'accéder à une information triée et validée, les médiathèques BEJUNE continuent de développer une logique de collections in situ.

C'est le cas pour la littérature jeunesse contemporaine, qui est devenue le vivier de la création artistique et graphique et qui, contrairement à une idée fautive, n'est pas seulement destinée aux enfants. C'est aussi le cas pour les monographies et les périodiques dans les domaines de la pédagogie, mais aussi dans toutes les disciplines enseignées, qui sont choisies par les bibliothécaires selon une veille constante de la production éditoriale et scientifique et d'après les suggestions des utilisateurs.



On le voit, la mission que mènent avec passion les bibliothécaires ne peut que gagner en efficacité, grâce à une étroite collaboration avec les enseignants. C'est pourquoi, au cours des prochains mois, l'équipe du Centre de ressources de Porrentruy va proposer une évaluation de ses services et de ses collections, afin de cerner au mieux l'avis du public et de répondre au plus près à ses besoins, pour que tous les enseignants aient envie de goûter les pains variés et savoureux que sont les ressources documentaires.

Virginie Picardat
Responsable du Centre de ressources documentaires de Porrentruy

¹ Un projet de fiches pédagogiques de cinéma est actuellement à l'étude.

² Extrait du rapport annuel 2005.

Recherche

Projet de recherche «eLearning et intégration des TICE dans l'apprentissage»

Depuis 2004, l'équipe de recherche de la HEP-BEJUNE constituée de Jean Zahnd, François Hurter et Pierre-Olivier Vallat s'intéresse à l'*eLearning* et à l'intégration des TICE dans l'apprentissage, ceci dans une approche influencée par les objets pédagogiques.

La recherche vise à l'élaboration, sous forme de prototypes, de «matériel de construction» pour la constitution de séquences pédagogiques. Ce matériel concerne à la fois les ressources logicielles et les activités pédagogiques. Les différents éléments ainsi constitués peuvent, par la suite, être assemblés de manière modulaire pour créer un nouveau matériel de construction sous forme de séquences d'enseignement et/ou d'unités d'apprentissage. La description, sous forme de métadonnées qui accompagnent chaque élément, permet à son utilisateur, enseignant ou apprenant, de se situer face à ses objectifs d'enseignement et d'apprentissage, et de créer une unité d'enseignement et/ou d'apprentissage propre à ses besoins.

UNE UNITÉ D'APPRENTISSAGE		
OBJECTIF OPÉRATIONNEL	ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE	RESSOURCES NUMÉRIQUES
L'élève sera capable de faire le lien entre la réalité et la représentation.	La description du «possible» La description des opérations et des actions du maître et des élèves La description du déroulement La description des procédures d'évaluation	Choix de la ressource selon la base de données.

Notre projet *Unités d'apprentissage en 3D (UA3D)/Q201.BE.5005*, soumis dans le cadre de *Good pr@ctice, apprendre de manière créative avec les TIC*, s'inscrit dans cette logique. Il a été accepté en début d'année par l'Office fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie, l'OFFT qui nous a accordé un subside de recherche-développement de Frs 12.000.- sur un coût total de Frs 16.000.-.

Ce projet permet de mettre en lumière les apports des TICE dans un enseignement de la 3D, d'en cerner les avantages et inconvénients et d'expérimenter les possibilités d'une plate-forme de gestion commune d'objets 3D. Les moyens nécessaires à la réalisation du projet sont constitués par des outils de conception 3D, des outils d'édition de fichiers VRML, des outils d'édition Flash, des outils de production vidéo, en particulier pour la saisie de manipulations à l'écran, ainsi que d'une plate-forme de gestion commune d'espaces 3D. Cette plate-forme permet la manipulation simultanée d'objets 3D par plusieurs intervenants connectés et, enfin, l'éditeur de pages Web, avec les plugins (players) permettant la visualisation des objets.

La réalisation sur le plan technique se résume à la construction des objets 3D, à la mise en scène des objets 3D (couleurs, éclairages, etc.), à la définition des manipulations à effectuer par les apprenants et aux interactions désirées. La définition des activités pédagogiques dans un environnement

XML permet aux utilisateurs finaux (enseignants) de remodeler les données en fonction de leurs attentes personnelles et de créer des objets pédagogiques par la fusion des objets 3D et des activités. Toutes ces opérations se déroulent dans un environnement Web, afin d'offrir une compatibilité aussi grande que possible avec les différents matériels et systèmes d'exploitation.



Une expérimentation dans le terrain est prévue en collaboration avec Bettina Goy Steiner durant la prochaine année scolaire.

Jean Zahnd, formateur en sciences de l'éducation
François Hurter et Pierre-Olivier Vallat, formateurs TICE, délégués informatiques

Références:

- Bibeau R. (2003). Taxonomie des contenus numérisés et des projets éducatifs avec les TIC, Direction des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation du Québec, Juin 2003, Montréal: Québec. 24 p.
- Bourda Y. (2001) Objets pédagogiques, vous avez dit objets pédagogiques? Cahiers Gutenberg No 39- <http://www.gutenberg.eu.org/publications/cahiers/r25-cahiers39-40/>
- Dix A. Finlay J. Abowd G. Beale R. (1995) Mensch, Maschine, Methodik. Prentice Hall, München.
- Haughey M. Anderson T. (1999) Networked learning, The pedagogy of the Internet. McGraw-Hill, Toronto.
- Koper R. (2001) Modeling units of study from a pedagogical perspective, the pedagogical meta-model behind EML. <http://eml.ou.nl/introduction/articles.htm>
- La Passardière de B. Jarraud P. ManUeL, un profil d'application LOM pour C@mpuSciences, Université Pierre et Marie Curie, LIP6, Paris.
- Pernin J.P. (2003) Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources? Revue « sciences et techniques éducatives, pp. 179-210. Editions Hermès, Paris.
- Pernin J-P. (2004) A propos des objets pédagogiques. In L-O Pochon & A. Maréchal (Eds.) Actes du colloque « Entre technique et pédagogie : la création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation». p. 33- 45. IRDP, Neuchâtel.
- Shneiderman B. (1993) Designing the user interface, Strategies for effective Human-Computer interaction. Addison - Wesley, Paris.
- Zahnd J., Hurter F., Vallat P-O. (2005) Intégration des TICE dans l'apprentissage, une approche influencée par les objets pédagogiques. In A.Akkari & S.Heer (Eds.) Actes de la Recherche HEP-BEJUNE (4), p 39-55.

Pertinence des moyens d'enseignement

EOLE¹, Éducation et Ouverture aux langues à l'école: points de vue d'étudiants

Introduction

Dans le cadre de leur formation initiale, les étudiants de la HEP – BEJUNE bénéficient de 1,5 crédit de formation sur la thématique de l'ouverture aux langues. Lors de la première année, ils sont sensibilisés à la diversité culturelle qu'ils vont rencontrer dans les classes, et aux questions que cette situation suscite pour l'enseignement de la langue de l'école. Puis, dans le cadre d'un module linguistique programmé en deuxième année, les étudiants sont invités à conduire une activité d'ouverture aux langues, activité qui doit leur permettre d'aborder avec les élèves la notion de langue commune: en l'occurrence l'allemand, et non pas le suisse-allemand, comme pourraient l'imaginer certains élèves suisses-alsaciens.

Enfin, en troisième année, dans le cadre du module de pédagogie spécialisée, les moyens EOLE sont présentés aux étudiants, et en particulier:

- les objectifs de ces moyens
- les compétences langagières que ces moyens devraient permettre de travailler. Trois composantes constituent cette compétence langagière globale:
 - les attitudes et représentations
 - les aptitudes
 - les savoirs des élèves
- la démarche didactique choisie qui se compose généralement de trois étapes:
 - une mise en situation qui doit permettre aux élèves de percevoir l'intérêt et les enjeux du problème abordé, de faire émerger leurs représentations, d'ouvrir un espace plurilingue en classe
 - une situation-recherche, qui constitue le cœur de l'activité: les élèves, le plus souvent en groupes, y endossent en quelque sorte le rôle de «détective linguistique» pour s'approprier de nouvelles connaissances à partir de situations diverses
 - une synthèse qui constitue le moment de mise en commun des découvertes et d'institutionnalisation des apprentissages.

Ensuite, chaque étudiant doit choisir une activité EOLE qu'il conduira avec ses élèves lors du long stage de troisième année. La présente réflexion est liée à ce travail demandé aux étudiants. En effet, après avoir conduit l'activité sélectionnée, les étudiants doivent rendre, pour l'obtention d'une unité de formation, un compte-rendu critique. Cette exigence a pour but de les con-

traindre à poser un regard critique sur ce moyen d'enseignement, sur l'activité choisie et sur leur propre pratique.

Dans le cadre de ce compte-rendu, les étudiants doivent en particulier donner leur point de vue sur:

- l'intérêt ou la pertinence de l'activité
- les liens – possibles ou non – avec la langue de l'école
- les liens – possibles ou non – avec les plans d'études.

Ces trois «champs» d'observation et/ou de réflexion n'ont pas été choisis au hasard. En effet, ayant eu l'occasion de présenter à quelques reprises les moyens EOLE, à des publics divers (enseignants de l'école enfantine, enseignants spécialisés), il nous est apparu que, même s'ils sont dans l'ensemble très bien accueillis, ils restent souvent perçus uniquement comme une ouverture à la diversité, un accueil des enfants allophones, et non comme un moyen d'enseignement destiné à tous, allophones ou non, et qui contribue également à une meilleure acquisition de la langue de l'école.

Il est en effet précisé dans la partie introductive des moyens EOLE² que cette démarche doit entre autres «permettre une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent

problème en français, (...) grâce à l'effet de mise à distance que provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements». Sans doute les étudiants relèvent-ils l'intérêt de ces démarches pour l'accueil des enfants allophones. Mais il est probable que les liens avec le français et les plans d'études leur soient moins évidents.

Qu'en disent les étudiants ?

Dans le cadre de leur stage de 3e année, tous les étudiants devaient donc conduire une activité EOLE dans leur classe. Outre quelques remarques générales concernant la conduite de cette dernière, chacun devait prendre position sur les trois aspects plus particuliers cités ci-dessus. Septante-huit étudiants ont retourné un compte rendu critique. Certains d'entre eux ont repris explicitement le canevas proposé; d'autres l'ont suivi implicitement. Pour les travaux de ces derniers, il s'est agi de faire un nécessaire travail d'interprétations en tentant de retrouver, dans leur compte rendu, ce qui appartenait aux différentes «rubriques» (pertinence, lien avec la langue de l'école, lien avec le plan d'études).

Un premier problème méthodologique s'est alors présenté: serait-il plus pertinent d'analyser



ces comptes rendus en fonction des 3 questions posées, toutes activités et degrés confondus, ou, au contraire, d'entrer par les activités et de lier les analyses avec les thématiques spécifiques abordées ? Si l'entrée par «activités» est tentante, car l'une ou l'autre d'entre elles s'inscrivent facilement et explicitement dans les 3 champs observés, une analyse des commentaires toutes activités confondues nous a toutefois paru préférable. Les questions de pertinence de l'activité, des liens avec langue de l'école et plan d'études, nous paraissent devoir être perçues globalement. En effet, l'objet de cette réflexion et l'intérêt d'une telle analyse devraient en fait avoir une incidence sur de futures formations à l'utilisation des moyens EOLE; or ces formations sont forcément générales, portant sur l'ensemble de la démarche et non sur une seule activité spécifique.

Un second problème méthodologique est ensuite apparu: fallait-il traiter tous les énoncés, même s'ils n'apportaient aucun point de vue personnel et ne comportaient aucune dimension critique

Une chose est certaine: l'intérêt de telles démarches pour «accueillir les enfants allophones» est largement reconnue. Et tant mieux; un des objectifs de ce moyen est bien «accueil et légitimation des langues de tous les élèves et prise de conscience du rôle du français, langue commune et langue de scolarisation»

(par exemple: «les activités sont très pertinentes» ou «de nombreux liens avec la langue de l'école sont possibles»)? Nous avons ici privilégié une visée plutôt qualitative, au risque d'une nécessaire interprétation, et retenu les extraits qui étaient réellement en lien avec les questions posées, qui exprimaient un avis, un point de vue sur l'un ou l'autre des trois aspects soulevés, et qui permettaient ainsi de faire progresser la réflexion. Nonante extraits ont dès lors été retenus.

La pertinence des activités EOLE

Après avoir parcouru les quelques énoncés concernés, quatre thématiques ont retenu notre attention.

Comme évoqué ci-dessus, les étudiants relèvent volontiers l'intérêt de telle ou telle activité pour l'ouverture à la diversité qu'elle suscite «Cette activité ouvre les enfants sur les langues du monde et les langues parlées par leurs camarades», intérêt souvent lié à la présence d'enfants allophones dans la classe «Activité très pertinente dans le cadre de cette classe. En effet, au vu de la diversité des langues parlées, les enfants et surtout certains enfants en difficultés se sont sentis concernés...» Parfois cet intérêt est spécifiquement cité en lien avec les enfants allophones: «Les élèves ont beaucoup apprécié cette activité, surtout les élèves allophones qui ont été valorisés»; «Par contre, cette activité est intéressante parce qu'il y a une

élève non-francophone». «Ce travail permet de valoriser les élèves allophones parce qu'il met en évidence la richesse de posséder une deuxième langue», parfois également en lien avec les enfants bilingues: «Elle met en valeur les élèves bilingues et éveille la curiosité de chacun», «Certains d'entre eux ont été mis en valeur par leur bilinguisme ou leurs connaissances de certaines langues.», «Cette activité (François et Julie) est fort intéressante à faire avec les élèves, surtout en 1P et avec des élèves bilingues³».

Il nous paraît logique et facilement explicable que ces différents aspects soient relevés par les étudiants. En effet, les moyens leur ont été présentés dans le cadre du module dit de pédagogie spécialisée, et plus particulièrement lors de la semaine intitulée «enfants migrants». Il est donc compréhensible que, sensibilisés à la question de l'accueil de ces enfants et à l'importance que l'enseignant devait accorder à cette «riche présence», les étudiants aient retenu cette orientation des activités.

Mais quelques-uns d'entre eux ont mis en évidence l'intérêt de telles démarches pour faire comprendre aux élèves la nécessité d'une langue commune: «Cette activité met le doigt sur la nécessité et l'importance d'avoir un moyen de communication commun, une langue commune», «...de découvrir des ressemblances entre les langues parlées dans les foyers des élèves et la langue commune de la classe. On peut également faire comprendre aux élèves que la langue parlée en classe est le français et ceci pour des raisons de situation géographique et communicative». Un des étudiants précise que c'est grâce à ce que nous avons appelé «le mécanisme du détour» (sur lequel nous reviendrons plus avant) que les enfants peuvent prendre conscience de la place occupée par le français, langue commune: «...permet aux enfants de se décentrer par rapport à leur langue. Ils se rendent compte que le français est une langue parmi bien d'autres.»

Ici encore nous pouvons émettre une hypothèse explicative: durant leur deuxième année de formation, les étudiants conduisent une activité EOLE dans le cadre du module linguistique: l'objectif de l'activité est alors de permettre aux élèves suisses-alsaciens de comprendre pourquoi ils doivent utiliser le bon allemand comme langue de communication. Sans doute, cet aspect a-t-il marqué quelques étudiants, et l'ont-ils à juste titre transféré pour les classes francophones.

Quelques remarques mettent encore en évidence l'intérêt de telles démarches pour acquérir un aspect des compétences langagières présentées dans l'introduction. «Il y a aussi dans cette activité l'intérêt d'exprimer son avis, ses idées et de les argumenter», «Cette activité («le voleur de mots») permet de prendre conscience de l'importance des mots dans la communication»; «...en effet le pictogramme est une manière d'entrer dans l'écrit».

On perçoit ici, même si c'est de manière plutôt sous-jacente, que quelques étudiants ont saisi la pertinence de ces démarches en lien avec l'acquisition d'aptitudes langagières.

Les liens avec la langue de l'école

Parmi les énoncés retenus sous cette «rubrique», deux «tendances» paraissent se dessiner. Plusieurs commentaires utilisent le terme «langue de l'école» dans le sens «langue commune» et se rapprochent donc des descriptions faites ci-dessus. «Cette activité a en outre permis aux élèves de réfléchir à l'importance de partager une langue ou un code commun pour pouvoir communiquer», «Le lien avec la langue de l'école a vite été compris, pour les enfants il était évident qu'en classe on parle tous la même langue pour se comprendre», «Cela permet aussi de mettre en évidence l'importance d'une langue commune, ici, celle de l'école, afin de permettre une communication et une compréhension efficace.» Cette activité les a également rendus attentifs à l'importance de connaître d'autres langues, ainsi qu'à l'importance de parler une langue «qui nous est commune pour nous comprendre les uns les autres»

D'autres commentaires précisent quelque peu ce lien, mais présentent toujours une vision plutôt générale: «Cette activité (Alpha) a permis de faire une parenthèse sur l'origine de la langue qui tient une majorité d'heures dans le programme», «Le lien avec la langue de l'école est, me semble-t-il, très visible. Les exercices proposés visent à faire découvrir quelles sont les origines du français ainsi que son évolution au fil du temps», «Le lien avec la langue de l'école me paraît assez explicite. Cette activité amène les enfants à réfléchir sur la communication, sur la manière de communiquer et à quoi cela sert de communiquer. L'enfant est amené à discerner les différentes manières de se faire comprendre.»

D'autres remarques, enfin, sont plus précises et font plus nettement référence à l'un ou l'autre des objectifs du plan d'études. Il faut préciser ici que ces remarques sont directement liées à certaines activités: «Quelle langue parlons-nous?», «Le Voleur de mots» ou «A la découverte des mots venus d'ailleurs» présentent des liens explicites avec l'acquisition du vocabulaire. «Lien évident avec l'acquisition du vocabulaire», «...ont une meilleure compréhension du français», «permet d'approcher les notions de synonymes et d'emprunts»; «Le lien



est évident avec l'acquisition du vocabulaire... étudier l'étymologie avec les élèves...», «Cette activité fait la part belle au champ lexical, aux synonymes (qui figurent dans le programme 4P) et à l'étymologie», «Cette activité donne un sens à l'apprentissage du vocabulaire», «Chaque activité amène une meilleure approche du français... chercher dans le dictionnaire, ... apprennent de nouveaux mots». «Cette activité est vraiment en lien avec la langue de l'école: apprentissage de nouveaux mots, consolident ou progressent dans leurs apprentissages par un autre biais (synonymes, emprunts).»

«...cette activité est totalement en lien avec la langue de l'école. Pour une fois, la synthèse de l'activité EOLE met en avant la richesse de la langue française plus particulièrement. Dans d'autres activités, EOLE cherche plus souvent à faire prendre conscience de la diversité des langues et des cultures». Il est intéressant de relever dans cette dernière citation l'utilisation de l'expression «pour une fois» C'est dire sans doute que souvent EOLE est perçu et/ou présenté d'abord comme un moyen qui valorise les langues étrangères.

Quelques activités appartiennent aux domaines «Rapport oral/écrit» ou «Oralité» et les remarques concernant ces activités saisissent bien ce lien avec un aspect de l'apprentissage du français: «... le fait d'entendre les différentes langues proposées dans l'activité rappelle l'habitude que les élèves prennent de se concentrer sur les sons.» «Je pense que cela sensibilise d'autant plus les élèves aux sonorités de leur langue, aux accents que des enfants immigrés parlant le français peuvent avoir «pourquoi je comprends ce qu'il dit mais trouve qu'il parle bizarrement.» «Par rapport à l'enseignement du français, j'ai constaté que certains élèves ne réussissent pas à reconnaître un son en français, le reconnaissent dans leur langue maternelle. Cette observation peut faciliter

l'apprentissage du français par les élèves allophones.». «Le lien que l'on peut faire avec le français oral, c'est la distinction des différents sons».

Enfin, certains commentaires soulignent le fait que des activités permettent d'acquérir quelques compétences plus transversales: «Cette activité ludique pourra leur être utile lors de l'apprentissage des langues étrangères où ils devront mettre en place certaines stratégies de compréhension. (Europanto).» «Les enfants ont pu s'ouvrir à d'autres langues et développer leur curiosité. Il faut qu'ils aient le même état d'esprit pour l'allemand. Ils ont pu comprendre un texte sans comprendre forcément tous les mots en développant des stratégies (ceci doit être beaucoup travaillé afin de progresser véritablement en lecture).»

Ces dernières remarques présentent une vision particulièrement intéressante en regard, par exemple, du nouveau plan d'études neuchâtelois⁴ dans lequel sont précisément définies des capacités transversales, mais sans qu'il soit précisé comment celles-ci peuvent être acquises. Peut-être EOLE trouvera-t-il là une place de choix?

Par ces nombreuses observations, on constate que, contrairement à ce que nous avons supposé, le lien avec la langue de l'école apparaît quelquefois. Ce lien peut sembler ténu, mais il est tout de même présent. Certes, il est parfois lié très directement à une activité (celle du «Voleur de mots» par exemple), mais il n'en demeure pas moins présent. Cet aspect des démarches EOLE mériterait sans doute d'être développé et plus explicité dans de futures formations. En effet, certains étudiants reconnaissent à quel point ce lien est peu présent. «Je ne pense pas que cette activité (François et Julie) permette vraiment une meilleure appro-

che du français, ou alors très indirectement». «Je ne suis pas sûre que cette activité (Tapis volant) permette une meilleure connaissance du français», «Sinon au niveau de l'activité elle-même je n'ai pas eu l'impression qu'il y ait un retour sur le français.», «Le lien avec la langue de l'école est encore flou pour moi. Je vois tout à fait la perspective d'EOLE de permettre une ouverture aux langues et une certaine (re)connaissance des origines et de la culture, mais je vois mal comment exploiter une activité EOLE pour permettre une meilleure approche de la langue de l'école.» «Le lien avec la langue de l'école ne me semble pas très clair. (...) Je ne vois pas comment utiliser cette activité pour apprendre le français».

Les liens avec le plan d'études

Les constatations faites à propos des liens existant ou non avec les plans d'études peuvent être classées en trois catégories: des liens avec des objectifs précis du plan d'études, des liens très généraux, ou des liens paraissant inexistant.

Les liens qui sont cités en regard d'objectifs précis du plan d'études reprennent quelques-uns des éléments cités plus haut. «On peut facilement établir un lien entre cette activité (Voleur de mot) et le plan d'études. En effet, elle touche à de nombreux objectifs: trouver des synonymes, observer des faits de langue (régionalismes, accents, registres de langues, etc.) et jouer avec la langue. Je pense que l'activité Frères Jacques peut se mêler à plusieurs didactiques de l'école primaire. Elle touche le domaine de la communication, la lecture, mais peut également toucher la géographie et l'histoire. Elle est donc en lien direct avec le plan d'études.»

D'autres liens précis sont cités par rapport à l'allemand: «Dans le plan d'études romand figure l'apprentissage de l'allemand. L'utilisation d'EOLE permet de comprendre la réalité de l'utilisation de cette langue. Un autre lien peut être établi avec la connaissance de l'environnement.» «Les objectifs du plan d'études en langue II s'inscrivent bien dans la même démarche qu'EOLE, bien que ciblés sur l'allemand. Si EOLE parvient à aiguïser la curiosité de l'enfant et surtout à donner envie à l'enfant de découvrir d'autres langues, celui-ci développera peut-être moins de réticences face à l'allemand.» «Le lien qu'il peut y avoir avec le plan d'études de 3^e primaire réside dans le fait que cette année est la première où les élèves apprennent une 2^e langue.»

Ces appréciations sont intéressantes et réjouissantes si l'on songe à la répartition en «domaines» qui figure dans les nouveaux plans d'études (PENSE, PECARO).

Quelques observations sont d'ailleurs très explicites, soit par rapport aux objectifs et activités de l'école infantine: «Cela développe les objectifs de socialisation de l'école infantine: passer de l'égoïsme à la prise en compte de

l'autre.», «Cette activité répond tout à fait aux objectifs préscolaires, puisque ceux-ci évoquent une mise en contact de l'enfant avec le monde de l'écrit. (Le petit cheval au carnaval des langues)», «Nous pouvons cependant faire un lien avec les objectifs généraux de l'école enfantine car je pense que cela fait partie du processus de socialisation».

Soit par rapport à l'un ou l'autre domaine de PECARO: «...les activités EOLE se marient très bien avec le PECARO car les élèves suivent une progression logique du cycle 1 au cycle 3», «Je pense que les activités EOLE sont en lien avec la plan d'études PECARO dans le domaine disciplinaire de formation des langues et surtout dans les capacités transversales.»

Quelques remarques enfin traduisent bien la difficulté de faire des liens avec un plan d'études: «Au niveau de cette activité EOLE, je n'ai trouvé aucun lien clair avec le plan d'études»; «Par contre, je n'ai pas vraiment vu de lien avec le plan d'études»; «Il n'y a pas de lien direct avec le programme» ou alors «contournent» cette difficulté: «Je pense que cette activité peut tout à fait être un lien avec le plan d'études, surtout parce que celui-ci n'est pas défini de manière très précise en ce qui concerne la 1P»; «Le lien avec le plan d'études me semble très clair. EOLE ne figure pas, à ma connaissance, dans le plan d'études. C'est donc à l'enseignant de faire une place à cet outil dans son enseignement, c'est à lui de le contextualiser et de l'insérer dans son programme.» Même s'il est qualifié de clair ce lien demeure ici relativement peu défini.

Deux remarques finalement apportent un éclairage intéressant sur la problématique: «Il me semble très important d'intégrer EOLE au plan d'études. Mais peut-être que le fait qu'EOLE ne soit pas encore considéré comme une discipline à part entière, comme le français ou les maths, engendre un côté plus ludique pour les élèves et les maîtres». «On peut dire qu'EOLE n'est pas à l'horaire, mais il y a tellement de liens possibles avec les disciplines du plan d'études que cette activité (Tapis volant) peut se faire à n'importe quel moment. La difficulté ne vient pas de l'horaire mais de l'enseignant.»

La première de ces citations soulève un des «pièges» dans lesquels il serait regrettable qu'EOLE tombe: que le côté ludique de plusieurs activités masque les notions d'apprentissage inspirées précisément par ces jeux.

La deuxième remarque, quant à elle, s'inscrit dans le large débat. EOLE: une discipline en soi ou non? EOLE: une discipline ou un «état d'esprit»? Nous pouvons citer ici un élément qui se trouve dans la partie introductive des moyens⁵ et qui, sans répondre à ces questions, clarifie tout de même quelque peu la situation. «EOLE ne représente cependant pas une nouvelle méthode ou une nouvelle discipline. (...) cette approche constitue plutôt une nouvelle manière d'envisager les choses qui existent déjà,

en regardant à la fois leur diversité et les liens qui les unissent plutôt qu'en les isolant et les réduisant à une norme unique et uniforme».

Conclusion

Comme annoncé dans la partie introductive, nous souhaitons que cette modeste analyse puisse apporter une amélioration dans la qualité de la formation dispensée aux étudiants à propos des moyens d'enseignement EOLE. C'est une des raisons pour lesquelles nous n'avons retenu que certains énoncés qui nous paraissent de nature à faire avancer cette réflexion. Nous sommes conscients que cette façon de faire, à la fois subjective et partielle, ne correspond pas à de rigoureux critères scientifiques de recherche, mais nous sommes aussi convaincus que cette lecture interprétative permet de «mettre le doigt» sur des aspects peut-être peu évidents, peu compréhensibles de ces moyens.

Certes, une grande partie des étudiants affirme que ces activités EOLE sont pertinentes; pour combien d'entre eux cette réponse a-t-elle été dictée par la question elle-même? Par le fait que le document rendu soit soumis à évaluation (et que sans doute parfois dans ces cas-là, certaines réponses peuvent paraître attendues)? Par une réelle observation de cette pertinence? Une chose est certaine: l'intérêt de telles démarches pour «accueillir les enfants allophones» est largement reconnue. Et tant mieux; un des objectifs de ce moyen est bien «accueil et légitimation des langues de tous les élèves et prise de conscience du rôle du français, langue commune et langue de scolarisation»⁶. Le deuxième élément cité est aussi un des objectifs reconnus: français langue commune. Et ici encore, nous ne pouvons qu'être satisfaits de voir cet aspect-là apparaître.

En revanche, à part pour quelques activités, comme «le Voleur de mots», où les notions traitées sont exactement celles du plan d'étude de français, le lien n'est que très rarement fait avec l'apprentissage de la langue de l'école. Quels enseignements tirer de cette observation?

Il s'agirait peut-être d'identifier, puis de présenter aux étudiants, tous les liens possibles avec le nouveau moyen d'enseignement de français «S'exprimer en français», ceci de manière explicite, en établissant des correspondances claires, exemplifiées.

Il serait aussi nécessaire de s'arrêter un moment, dans nos formations, sur ce que nous avons appelé «le mécanisme du détour». «Le détour par d'autres langues constitue ainsi un mécanisme clé, qui permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent «voir» en français (l'arbitraire du signe par exemple – qu'on leur fera découvrir à travers l'observation d'onomatopées dans différentes langues) (...) Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans des langues diverses

(...), permet ainsi aux élèves tout à la fois de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, moins «crispée», l'obstacle, lorsqu'il apparaît dans l'apprentissage d'une langue.» Et nous devrions ici en particulier insister sur ce retour vers l'acquisition du français: acquisition de compétences larges comme «stratégies de lecture» par exemple, grâce à des activités comme «Le petit cheval au carnaval des langues», «Le téléphone à ficelle» pour les petits degrés et «Moi, je comprends les langues voisines 1, et 2» pour les grands degrés.

Quant aux liens avec les plans d'études, il nous apparaît qu'ils vont devenir de plus en plus existants. Aujourd'hui déjà, EOLE trouve une place privilégiée dans le domaine des langues tel que cela est défini dans PECARO, de même que dans la partie «compétences transversales». Dans le PENSE, plan d'études neuchâtelois⁸, et toujours dans le domaine langue, sous «Français», nous trouvons une rubrique «Approches interlinguistiques» qui nomme les différentes activités EOLE pour le degré concerné.

Nous devons espérer qu'au fur et à mesure de la réécriture de nouveaux plans d'études, EOLE soit cité, puisqu'il a été reconnu comme un des moyens de prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des classes d'aujourd'hui. Cependant nous devons aussi insister sur le fait qu'EOLE n'est pas une nouvelle discipline, mais une démarche qui permet d'aborder autrement les notions existantes du programme, en tenant mieux compte des réalités de la classe. Et ceci est vrai en particulier pour les langues enseignées, français, allemand, anglais, et pour la connaissance de l'environnement.

En conclusion, si l'on souhaite qu'EOLE prenne une place réelle dans les pratiques enseignantes, nous nous devons de mettre en évidence qu'il est un moyen d'enseignement destiné à chacun, allophone ou non.

Dominique Jeannot
Formatrice en didactrice du français sur le site de La Chaux-de-Fonds

¹ Cf. Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro [Dirs] (2003) EOLE –Education et ouverture aux langues à l'école. SG/CIIP, Neuchâtel

² EOLE, volume II, p. 32

³ Il est néanmoins relevé, dans une autre citation, que cela peut concerner aussi, de manière plus ou moins directe, les enfants francophones: «EOLE permet de donner de l'importance de façon concrète aux connaissances linguistiques des élèves allophones, plurilingues et même francophones»

⁴ Plan d'études neuchâtelois, grille-horaire et programmes, enseignement secondaire 1, SEO 2005

⁵ EOLE, volume II, p.18

⁶ EOLE, volume II, p.24

⁷ EOLE, volume II, p. 32

⁸ A l'heure actuelle, le plan d'études 6ème est vigoureux, 7ème sera introduit l'année scolaire prochaine

QU'EST-CE QUE LE SAVOIR D'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT ?

Avec ce texte, j'aimerais apporter une contribution, forcément modeste étant donné l'espace dont je dispose, à propos d'une question qui me semble fondamentale aussi bien pour la formation des maîtres que pour l'exercice de la profession enseignante: *qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement?*

Pourquoi cette question est-elle si importante pour notre domaine ?

La manière dont on conçoit le savoir d'expérience, sa nature et son acquisition, ainsi que la place plus ou moins importante qu'on lui accorde dans les activités d'apprentissage des futurs enseignants (cours, stages, ateliers, mémoires professionnels, etc.) constituent bien sûr des enjeux cruciaux pour tout programme sérieux de formation des maîtres. Il en va de même pour l'exercice de la profession enseignante, dans la mesure où le savoir d'expé-

rience représente bien souvent, dans les classes et les écoles, la référence la plus sûre pour garantir la qualité de la compétence pédagogique des enseignants. C'est notamment pourquoi, dans différents pays, la phase d'insertion des jeunes enseignants est de plus en plus considérée comme étant encore une étape de formation et d'apprentissage du savoir d'expérience, nécessitant des mesures particulières de soutien et d'accompagnement: classes plus faciles, charges de travail allégées, mentorat, tandems enseignants novices et chevronnés, encadrement de la direction, etc. À quand pareilles initiatives pour les jeunes enseignants de l'espace BEJUNE ?

Sur un plan plus global, on peut affirmer que, depuis 30 ans, ce qu'on appelle le mouvement de professionnalisation de l'enseignement consiste, à sa base, en une redécouverte de la valeur et de l'importance de la pratique profession-

nelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier. C'est pourquoi la vision professionnelle de la formation des maîtres se propose d'ancrer celle-ci dans la pratique professionnelle plutôt que, par exemple, dans les connaissances universitaires, disciplinaires, pédagogiques ou didactiques. Il ne s'agit certes pas de nier l'importance de ces dernières connaissances, mais plutôt de les mettre au service de l'apprentissage de la pratique professionnelle et de l'acquisition du savoir d'expérience.

C'est bien dans cette perspective qu'on a vu s'accroître, dans à peu près tous les systèmes de formation des enseignants de divers pays (sauf en France qui reste surtout attachée à une vision disciplinaire) l'importance et la durée de la formation pratique, mais aussi se multiplier les dispositifs et outils de for-



mation liés à ce qu'on pourrait appeler «l'apprentissage expérientiel» de l'enseignement: analyse de pratique, approche réflexive, etc. C'est aussi dans cette même perspective qu'on observe, depuis une quinzaine d'années, l'essor d'un champ international de recherche portant sur le «savoir des enseignants» (Teachers' Knowledge) en lien avec l'étude de leur travail en classe et dans l'école.

Tout cela montre, si besoin est, le statut privilégié du savoir d'expérience dans les problématiques contemporaines de la formation des maîtres et la profession enseignante. Or, malgré ce statut, la notion de «savoir d'expérience» demeure somme toute peu élucidée et donc assez obscure. C'est ce qui explique sans doute le caractère souvent assez stérile des débats opposant, en formation des maîtres, les «théoriciens» et les «praticiens»; à les entendre, tout se passe comme si, d'un côté, on avait de belles théories sans pratiques et, de l'autre, des pratiques sans savoirs. Pourtant, toute activité humaine, qu'il s'agisse d'une recherche scientifique ou d'une leçon en classe, mobilise forcément des dimensions cognitives et praxéologiques! À la différence de l'automate et du lombric, l'être humain agit en pensant et pense en agissant! Bref, il élabore sans cesse des savoirs de sa propre action, savoirs qui sont incorporés dans cette action même et servent à la guider, à la réguler, à la réaliser, à la transformer, etc. Dans l'espace BEJUNE, il faudrait donc en finir une fois pour toutes avec cette image duelle et éculée du théoricien de l'éducation qui sait quoi faire, mais ne sait pas enseigner, et de l'enseignant qui sait agir, mais sans savoir pourquoi! Les enseignants ne sont pas des idiots cognitifs pas plus que les théoriciens ne sont des imbéciles de l'action!

Mais trêve de polémique! Je reviens à ma question initiale.

Le savoir d'expérience est pluriel

Enseignants, que savez-vous? Quel(s) est (sont) le(s) savoir(s) à la base de votre métier? Comment définissez-vous votre compétence professionnelle? Sur quoi se fonde-t-elle? Où et comment avez-vous appris à enseigner? Comment voyez-vous la nature de votre «savoir-enseigner»?

Une précision d'abord. Au fil des ans, j'ai pu constater que les enseignants, lorsqu'on les interroge sur ces questions du savoir professionnel, n'élaborent pas une «théorie» de leur propre activité, c'est-à-dire une sorte de vision abstraite, épurée et détachée de leur travail, mais se lancent plutôt dans un discours où alternent des idées, des images, des métaphores, des rappels d'expériences vécues ou de situations concrètes, etc. Règle générale: un enseignant parle plus volontiers de ce qu'il fait dans son travail que de ce qu'il sait sur son travail. Et c'est en racontant ce qu'il fait qu'il parle le mieux de ce qu'il sait faire. C'est ce qui

a d'ailleurs amené de nombreux chercheurs à soutenir que le savoir des enseignants était avant tout narratif et expérientiel plutôt que théorique et conceptuel. Une chose est certaine, avec les enseignants, il semble nettement plus facile, mais aussi plus fécond, d'aborder les questions précédentes lorsqu'on les situe dans une trame d'événements et de situations liées à leur carrière et à leur expérience du métier que dans un cadre analytique de catégories abstraites. C'est d'ailleurs toujours la voie que j'ai suivie comme chercheur.

Pendant les vingt dernières années, j'ai eu en effet le privilège d'interroger, lors d'entrevues, quelques centaines d'enseignants du primaire et du secondaire à propos de ces questions (et d'autres du même genre). Ils ont accepté d'y répondre dans leurs propres mots. Plusieurs étudiants que j'ai formés (à la maîtrise ou au doctorat) ont posé à leur tour les mêmes questions à d'autres enseignants et parfois dans des

savoir d'expérience se comptent aujourd'hui par dizaine de milliers. Il s'agit en fait de l'un des domaines de recherche les plus fertiles sur le plan international en sciences de l'éducation, qui mériterait certainement d'être mieux connu en Suisse.

Que nous apprennent les enseignants lorsqu'on les interroge sur ces questions? D'entrée de jeu, il est intéressant de remarquer que ceux-ci ne véhiculent pas une image étroite et spécialisée de leur savoir professionnel. En fait, ils mentionnent plusieurs connaissances, compétences, habiletés, aptitudes, mais aussi talents, attitudes, valeurs, etc. qui entrent en jeu et portent sur les différents aspects de leur travail quotidien:

- Ils parlent évidemment de l'importance de bien connaître la matière à enseigner et aussi de la connaissance relative à l'apprentissage de la matière par les élèves, à la planification du cours, à son organisation.



régions fort éloignées du lieu d'origine de mes travaux (le Québec), comme dans le Nordest et le Sud du Brésil, dans certaines régions rurales du Mexique, dans d'autres provinces du Canada, en France, etc. Avec mes assistants, j'ai également suivi (observé, enregistré, filmé, etc.) des enseignants de métier dans leurs tâches quotidiennes, pour mieux comprendre la nature de leur travail et sa complexité. Partant de leurs activités, je leur ai posé les mêmes questions. Finalement, j'ai bien sûr pris en compte les travaux de mes collègues de différents pays, qui ont posé le même genre de questions à des milliers d'enseignants et qui ont, par la suite, publié les résultats de leurs réponses dans des revues fort sérieuses! En fait, les recherches et publications sur le savoir des enseignants et le

- Ils s'attardent longuement sur les connaissances et les habiletés relatives aux groupes et aux élèves: contrôle des groupes, du climat de la classe, capacité de «sentir le groupe», de le gérer, de passer par-dessus les petits écarts, de la discipline avec les élèves, etc.
- La connaissance des programmes et des manuels pédagogiques, de leur valeur et utilité constitue aussi un élément important du savoir-enseigner (les enseignants se montrent toutefois souvent critiques à l'égard des programmes officiels)
- Ils mettent aussi l'accent sur la nécessité de bien connaître l'organisation de leur établissement, de ses règlements explicites et de ses règles implicites, les modes de fonctionnement en vigueur.

- La connaissance des parents et de leur origine socio-économique fait aussi partie de leur bagage.
- Ils insistent sur diverses habiletés personnelles et divers talents: être capable de séduire le groupe d'élèves, faire preuve d'imagination, savoir partir du vécu des étudiants, avoir une personnalité attachante, être capable de jouer un rôle professionnel tout en étant authentique, etc.
- Leur personnalité constitue également un facteur important de réussite dans la maîtrise de leur travail. Par exemple, au primaire, il faut aimer travailler avec les enfants et «être fait pour ce travail»; des enseignants du secondaire disent qu'il faut garder un esprit jeune, imaginatif et avoir de la spontanéité, ainsi qu'être capable de communiquer et de se remettre en question.
- Ils mentionnent également la connaissance des grands principes éducatifs et du système d'enseignement comme faisant partie de leur savoir professionnel.
- Ils parlent bien sûr des connaissances théoriques apprises en éducation, lors de leur formation initiale, particulièrement des connaissances psychopédagogiques et didactiques ainsi que des connaissances pratiques acquises lors des stages. La plupart des enseignants se montrent toutefois assez critiques vis-à-vis des connaissances acquises pendant leur formation, qui, à leurs yeux, tiendraient mal leurs promesses lorsqu'elles sont confrontées aux réalités (parfois difficiles!) du métier et du travail en classe. Les stages ou une partie d'entre eux échappent toutefois à ces critiques.
- Les enseignants parlent également des échanges et des projets avec leurs collègues comme des occasions d'apprentissage de leur savoir professionnel.
- Certains enseignants mentionnent aussi leur culture personnelle ainsi que leur expérience de vie comme étant une source de leur savoir professionnel.
- Enfin, the last but not the least, les enseignants insistent tous beaucoup sur leur expérience du métier comme source première de leur compétence professionnelle. Bref, leur «savoir-enseigner» est d'abord et avant tout un savoir d'expérience.

On le constate, le savoir professionnel des enseignants, tel qu'il apparaît à leurs propres yeux, ne se limite pas à un phénomène bien circonscrit, qui serait l'objet d'une connaissance spécifique ou d'une compétence spécialisée, portant, par exemple, sur la conduite de la classe ou sur la transmission de la matière. Il couvre un grand nombre d'aspects qui ont tous un rapport direct à leur travail. De plus, il correspond peu aux connaissances théoriques apprises à en formation initiale ou produites par la recherche en éducation: l'expérience du travail est définitivement la source privilégiée de leurs connaissances et compétences professionnelles. Les habiletés, naturelles ou apprises,

jouent également un rôle crucial. En fait, pour une majorité d'enseignants, l'enseignement est avant tout un art; c'est ce qui explique l'importance qu'ils accordent aux talents personnels. Il faut aussi noter l'importance qu'ils accordent à des facteurs non cognitifs: personnalité, entraînement, vivacité, amour des enfants, etc.

Bref, le savoir des enseignants est véritablement un savoir pluriel. Toutefois, lorsqu'on creuse un peu la question, on se rend compte que, pour les enseignants, le savoir d'expérience n'est pas un savoir parmi d'autres, mais qu'il est en quelque sorte le cœur de tous les autres dans la mesure où ceux-ci ont été, avec le temps, confrontés aux réalités du travail quotidien, façonnées et validées par elles. Autrement dit, pour un enseignant expérimenté, ces autres savoirs sont aussi incorporés à sa propre expérience du métier et finissent par faire corps avec elle. De ce point de vue, l'expérience joue vraiment le rôle d'un tribunal critique pour bien des enseignants: les connaissances (méthodes, programmes, manuels, concepts, idées, projets, stratégies, théories, innovations, etc.) qui font échouer l'épreuve de l'expérience – particulièrement celle du travail en classe avec les élèves – apparaissent peu pertinentes, abstraites et donc décalées par rapport aux réalités du terrain. N'est-ce pas trop fréquemment le sort qui attend bon nombre de théories et de réformes éducatives incapables de s'incorporer à l'action professionnelle puisqu'elles ont été conçues sans liens avec elle?

Apprendre par expérience : une réalité complexe

Je pourrais résumer les propos de tous les enseignants que j'ai rencontrés depuis vingt ans, en disant que, pour eux, l'expérience du travail enseignant a été puissamment formatrice, en ce sens qu'elle n'a pas seulement modifié leurs idées, mais aussi leurs activités et, plus profondément, leur «personnalité», c'est-à-dire leur manière d'être au travail, de le vivre et de le réaliser. L'expérience n'a donc pas été qu'un «espace» où ils ont appliqué des connaissances venues d'ailleurs (par exemple, de la formation, de la recherche ou des programmes et manuels scolaires); elle fut au contraire la source personnelle première de production de leur savoir professionnel et de validation de leur compétence. Si on accepte ces idées, elles soulèvent une question intéressante (et à mes yeux passionnante !): que faut-il entendre exactement lorsqu'on parle d'apprentissage par expérience dans le domaine de l'enseignement? Bref, quel sens faut-il donner à cette forme spécifique, mais centrale, d'apprentissage professionnel liée à l'exercice du travail enseignant?

Je dois emprunter ici des raccourcis, car l'espace me manque pour présenter une argumentation étoffée et précise. Pour aller vite, je dirais que l'apprentissage par expérience, et je me limite ici au travail en classe, recouvre en

fait trois processus différents, mais qui s'imbriquent étroitement pour l'enseignant qui les vit:

1. L'expérience quotidienne du travail en classe correspond d'abord à un processus d'essais et d'erreurs, de tâtonnements et d'ajustements progressifs aux faits et aux situations. Ce processus, dans la mesure où les mêmes faits et les mêmes situations se répètent dans leurs grandes lignes, permet de faire des inférences et d'établir des anticipations concernant la suite des événements. L'expérience de l'enseignement est donc ici un processus d'apprentissage spontané qui s'étale habituellement sur les trois à cinq premières années de la carrière et qui permet à l'enseignant d'acquérir des «certitudes» (un sociologue parlerait ici de règles d'action, un psychologue de la cognition, de schèmes opératoires) quant à la façon de contrôler les faits et les situations qui se répètent. L'expérience permet donc à un jeune enseignant de développer, avec le temps, un bagage de réponses pratiques opératoires pour faire face à la variété des situations quotidiennes dans la mesure où celles-ci possèdent des caractéristiques communes et récurrentes. Comme le montrent de nombreuses recherches sur la question, ces pratiques opératoires ne sont pas de simples comportements modelés par le contexte: il s'agit véritablement de réponses intellectuelles de l'enseignant, lesquelles dépendent donc de ses connaissances et compétences antérieures, de ses croyances et attitudes personnelles envers l'enseignement, l'apprentissage, les élèves, etc., voire de sa propre histoire de vie. Bref, un jeune enseignant n'est pas qu'une «somme de comportements» ou «système cognitif de traitement de l'information», il est une personne qui aborde son nouveau métier avec tout ce qu'il est et, j'ajoute, désire être. Cet apprentissage expérientiel de l'enseignement est d'autant plus marquant que les jeunes enseignants sont presque toujours livrés à eux-mêmes et qu'ils doivent apprendre à survivre dans un métier pour lequel leurs connaissances théoriques antérieures les ont souvent mal préparés sur le plan opératoire. En apprenant bien souvent leur métier sur le tas, les jeunes enseignants qui réussissent à survivre accordent donc une très haute valeur à leur expérience personnelle. Avec le temps, cette expérience se fixe en routines d'actions et en automatismes cognitifs. En effet, les études portant sur la comparaison entre les experts et les novices en enseignement montrent que les enseignants chevronnés possèdent, durant le travail en classe, des modèles cognitifs simplifiés et efficaces des événements qui s'y déroulent, ce qui leur permet de centrer leur attention sur les éléments essentiels de la situation et d'improviser, au besoin, des réponses opératoires efficaces. À l'inverse, les enseignants novices, outre le fait qu'ils surplanningent leurs leçons, ont de la difficulté à «lire» la classe et à l'organiser de manière intellectuellement efficace et

économique pour eux: ils courent après les événements plutôt que de les dicter.

2. Le processus expérientiel précédent n'est cependant pas propre à l'enseignement. En fait, tous les travailleurs vivent un processus à peu près semblable dans leur propre travail, dont ils apprennent à contrôler, avec le temps et les répétitions, les événements quotidiens. Ce qui me semble typique à l'enseignement, c'est que ce travail se déploie dans un contexte d'interactions humaines. Un enseignant ne travaille pas sur des objets matériels ou des processus technologiques, mais avec sur, avec et pour des personnes, de jeunes enfants et des adolescents. Bref, l'objet du travail de l'enseignant n'est précisément pas un «objet» ou une «situation matérielle objective» qu'il peut manipuler et contrôler à sa guise, mais des sujets, c'est-à-dire d'autres humains avec lesquels il doit entrer en relation et sur lesquels il doit pouvoir compter pour réaliser sa propre activité professionnelle. De ce point de vue, l'expérience centrale de l'enseignement me semble être d'apprendre à travailler dans un environnement constitué pour l'essentiel de rapports humains, avec tout ce qu'ils supposent de mouvance et de complexité, mais aussi de relations de pouvoir, d'enjeux éthiques, de médiations culturelles et langagières, de valeurs et de croyances, d'interprétations et de tensions multiples entre l'enseignant et ses élèves. Il m'est impossible de décrire ici la complexité et la richesse de cette expérience humaine du travail enseignant. Je me limite à ceci: dans le cadre de cette expérience, la personnalité de l'enseignant, c'est-à-dire ce qu'il est comme personne avec ses élèves et devant eux, devient véritablement un élément central de son travail. Comme me le disait un enseignant du secondaire: «devant les élèves, on ne peut rien cacher.» Et cela est parfaitement vrai, car un enseignant est toujours exposé aux regards et jugements de ses élèves; il travaille en pleine visibilité, ce qui ne va pas sans entraîner des risques d'épuisement de soi et des blessures personnelles. L'expérience de l'enseignement n'est pas qu'une affaire de contrôle des situations quotidiennes; elle renvoie aussi à l'expérience de soi devant et avec les autres. Vivre jour après jour cette expérience, c'est aussi cela devenir enseignant.

3. Finalement, l'expérience du travail enseignant possède aussi des dimensions qu'on peut appeler identitaires. En français, la notion d'expérience est riche de sens. Elle peut exprimer l'idée de répétition comme dans le premier cas. Mais on parle aussi d'expériences uniques qu'il n'est pas nécessaire de voir se répéter pour qu'elles nous changent en profondeur. Pensons ici à la première découverte de l'amour, à la mort d'un être cher, à un accident grave, à une maladie, à une naissance. Ces expériences humaines ont ceci de particu-

lier qu'elles peuvent, dans certains cas, avoir une valeur initiatique, c'est-à-dire qu'elles peuvent initier, au sens strict, un changement personnel profond chez la personne qui les vit. L'accent n'est plus mis ici sur la répétition des expériences, mais plutôt sur l'intensité d'une expérience et sur sa profondeur. Les nombreux enseignants avec lesquels j'ai parlé de ces questions m'ont souvent dit avoir vécu des expériences de ce type, qui ont marqué en profondeur leur identité professionnelle d'enseignant et le sens même qu'ils donnaient à leur travail. Parmi ces expériences, ils mentionnent au premier chef l'expérience de la survie en classe au début de leur carrière, qui a pour eux valeur de confirmation de leur choix du métier et surtout de leur sentiment de compétence comme enseignant. Ils parlent également des premières découvertes des limites de leur métier et de leur propre personne: malgré tous leurs projets pédagogiques, leur volonté, leur enthousiasme, ils découvrent, par exemple, leur impuissance à aider certains enfants, «qui leur échappent». En écoutant ces enseignants, j'ai acquis la conviction que ces expériences façonnaient en profondeur leur éthos du métier. À leurs yeux, une personne qui n'a pas vécu de telles expériences peut difficilement prétendre être un enseignant.

Conclusion: forces et limites du savoir d'expérience en formation des maîtres

Je crois que la formation des maîtres de qualité doit préparer les étudiants, de diverses manières, à vivre, comprendre et maîtriser ces trois processus expérientiels, afin qu'ils en tirent le meilleur profit possible, non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour les élèves qui leur seront confiés. Une formation qui ne prend pas en compte l'expérience du métier et le savoir d'expérience des praticiens est une mauvaise formation. Une formation qui introduit une rupture entre les connaissances théoriques et le savoir d'expérience va dans la mauvaise direction. On ne peut pas former un enseignant si on ne prend pas en compte les savoirs à la base du métier et notamment du travail en classe. C'est pourquoi l'un des grands objectifs du mouvement de professionnalisation de l'enseignement est, depuis vingt ans, d'édifier une base de connaissances sur l'enseignement qui ferait une grande place aux savoirs d'action des praticiens. Dans de nombreux pays, ces praticiens sont considérés aujourd'hui comme de véritables coformateurs des étudiants et des partenaires essentiels de la formation.

Cela dit, il est incontestable que le savoir d'expérience possède aussi ses propres limites, qui découlent pour l'essentiel des processus expérientiels qui conduisent à son édification. Faute de place, je me contente d'énoncer ces limites sans les discuter:

- Le savoir d'expérience est personnel au sens fort, car il renvoie à l'expérience de chaque enseignant dans et face au métier. À ce titre, il s'agit d'un savoir en quelque sorte «privé», qu'il est très difficile de partager, d'échanger, de mettre en mots, etc. On peut échanger avec d'autres sur ses propres expériences, mais ils ne peuvent pas les vivre à notre place.
- Ce savoir est aussi singulier et local, puisqu'il est intimement lié à la trajectoire professionnelle de chaque enseignant et aux contextes de travail (tel degré, telle école, telle classe, etc.) qui ont marqué sa carrière. De ce point de vue, il peut s'avérer difficilement généralisable et transférable à d'autres contextes le moins différents.
- Si l'expérience est source de démarches d'action efficaces et de gestes opératoires qui ont franchi l'épreuve du temps, elle peut être aussi, comme chacun sait, source d'erreurs profondes et de routines inutiles. Cela est d'autant plus vrai de nos jours, alors que la société, l'école et l'enfance sont devenues des réalités en changement rapide. Ce que j'ai appris il y a 20 ans dans mes classes n'est plus forcément valable aujourd'hui! De plus, qui ne connaît pas d'enseignant qui répète les mêmes erreurs après 30 ans de carrière!
- Enfin, parce que l'enseignement reste encore et toujours un métier solitaire (l'enseignant seul devant ses groupes d'élèves), cette profession n'est pas encore parvenue aujourd'hui à se doter d'une véritable expérience collective mise en mots et en principes par les générations d'enseignants. Le savoir d'expérience de chacun n'a pas encore abouti à un savoir collectif du métier.

Je crois que l'avenir de la formation des maîtres réside dans notre capacité collective, comme profession qui englobe aussi bien les enseignants dans les écoles que les formateurs en HEP, à mettre en mots cette expérience collective, à l'objectiver, mais aussi à la discuter de manière critique, afin de confronter les expériences personnelles des enseignants à de nouvelles idées, et à mettre à l'épreuve ces nouvelles idées dans l'expérience du métier.

Maurice Tardif
Recteur de la HEP-BEJUNE

Références:

- Richardson, V. (2001). (dir) Handbook of Research on Teaching. Washington. AERA.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999) Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Québec, Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck.
- Tardif, M., Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme «acteur rationnel»: Quelle rationalité, Quel savoir, Quel jugement? Dans Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? (sous la dir. de L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud). Bruxelles. De Boeck. p. 209-237.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000) What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? Educational Researcher, Vol. 29, No. 1, pp. 4-15

L'ÉTABLISSEMENT, «fabrique de compétences» ?

Quelles que soient les entrées ou les thèmes choisis dans l'accompagnement d'une équipe en projet ou en difficulté, il s'agit bien de développer une même compétence «collective», englobant tous les acteurs concernés sur site dans un processus professionnalisant ; en ce sens, un enseignant débutant apprend autant qu'il peut lui-même apporter à son équipe.



Je vous parlerai depuis Sirius, c'est-à-dire, de la France, où tout est spécifique et tellement universel ! La formation d'enseignant reste encore un sujet à traiter, tant les mécontentements de toutes parts se font entendre. Quand il nous faut à présent recruter massivement, comment rendre une formation initiale et continuée plus efficace ? Quelle est la «prise de compétence» des enseignants débutants en établissement ? Quels gestes, quels actes donnent sens au sentiment de compétence ?

Bien formé, mais à quoi ? L'histoire vraie de M. X.

Je connais l'histoire vraie d'un enseignant d'histoire-géographie (en France, c'est comme cela), débutant dans le métier, dans un collège urbain de type REP (éducation prioritaire).

Conscientieux, il fait tout comme il a appris, et comme il pense que cela est bon pour ses élè-

ves ; il travaille dur et cela se passe plutôt bien. Au conseil de classe du 1er trimestre, le chef d'établissement fait le tour de table. Dans un ordre aléatoire des places, il donne la parole à chacun des enseignants, en ayant soin de les identifier pour les autres participants ; mais en arrivant à notre jeune enseignant, il bute, il ne connaît pas son nom ; «alors, euh, ..., en histoire-géo, c'est comment ?»

Ce n'est pas un oubli, c'est un «blanc» que d'autres d'ailleurs autour de la table ont partagé. Il a eu beau faire tous les gestes, dire tous les mots attestant de son sérieux, de sa compétence encore nouvelle, mais non perçue. Il faut attendre. Quoi ? Manifestement, il n'a encore pas «sa place» (reconnue) dans l'établissement.

2^e trimestre, même configuration. Le chef d'établissement applique sa méthode. Tout le monde y passe, et cette fois, c'est la bonne. «Alors,

M. X, comment vous percevez la classe ?» L'enseignant débutant a enfin un nom, une identité professionnelle, et l'assemblée l'écoute, au même titre que les autres collègues.

Comment expliquer ce changement insignifiant dans l'adresse à la personne et qui pourtant dit beaucoup sur le sentiment de compétence, tant pour l'enseignant débutant lui-même que pour ses «autres significatifs» qui l'ont reconnu comme un des leurs ?

Est-ce le sérieux de l'instrumentation très contemporaine de ses évaluations auprès des élèves ? Est-ce un possible travail reconnu et partagé avec quelques-uns qui ont de la «portance» dans le collège ? Est-ce le seul jeu du temps qui passe, c'est-à-dire des six mois de travail, non forcément en commun, mais en coexistence (pacifique) dans la salle des profs ? Peut-être tous ces facteurs objectifs corrélés.

Il y a pourtant une petite «chose» qui a changé dans l'entre-deux : le débutant a pris des tickets de cantine, il a pris le temps de déjeuner avec ses collègues à la demi-pension, au lieu de se concentrer, de se sur-préparer. Echanges informels, échanges réguliers, non-professionnels, et pourtant, importants. En adoptant us et coutumes, la petite communauté enseignante l'a reconnu comme l'un des leurs, c'est-à-dire, adapté au contexte, donc compétent.

«Connaître tous les étages de la maison» (Jacques Lévine)

Dans son traité, *De natura rerum*, Lucrèce échaudait une théorie de la construction du monde. Dans une pluie drue et rectiligne d'atomes, il a suffi d'une légère déclinaison angulaire de l'un d'eux pour que, par chocs et contre-chocs, la matière se crée. Ce «clinamen» ne représente rien en soi, mais permet l'avenir du monde. Par transposition, il a fallu à notre jeune débutant d'élargir son regard, d'embrasser son champ réel d'action pour enclencher le processus.

Ainsi, il ne semble pas, l'expérience l'apprend, que cela soit suffisant pour être un «bon enseignant», de tenir ses classes, de faire des cours construits. L'enseignant appartient à un microcosme complexe, qu'il lui importe d'appréhender, de décoder, de s'approprier, et d'en faire une ressource, un point d'appui.

Ce micro-système, organisation d'adultes professionnels, obéit à des règles, écrites et surtout non écrites, comme toute organisation humaine, soumise à des forces internes et des tensions externes. Un espace-temps où se travaillent quotidiennement des questions relatives au pouvoir, à l'autorité et au savoir. Sont-ce des dimensions prises en charge dans la formation ?

En France, le texte de 1997, relatif aux «missions et compétences de l'enseignant, sortant de formation initiale» se construit en trois étages :

sa classe, son établissement, l'Institution. Alors, comme le signalait Jacques Lévine, il nous faut connaître «tous les étages de la maison» et non se cantonner dans une seule pièce, quand les élèves ont arpenté le bâtiment de la cave au grenier !

Ce champ psycho-social est-il l'objet d'une formation ? Est-ce que la formation initiale permettrait de construire efficacement la compétence requise ? Sous quelles modalités les plus propices ? Nous touchons ici un réel besoin de formation générique de tout enseignant débutant.

Et ce pourrait être le propre du tuteur en établissement. Mais... le sait-il ? Comment lui-même a-t-il été formé à cette problématique, non tant disciplinaire (comme nous savons le faire très bien en France), mais bien professionnelle ? Quel rôle donne-t-on à la formation de formateurs, qui devrait inclure les tuteurs en établissement ? Ce n'est pas le cas.

Ainsi, la question de la formation initiale en établissement renvoie à la finalité de formation tout court : quel enseignant la Nation désire-t-elle et pour quelle Ecole ? Ces questions font débat en France, comme chez vous, dans les cantons suisses ; les controverses sont encore très actuelles et d'une certaine manière, encore irrésolues.

La formation sur site, comme moment de construction de la compétence collective

Il y a bien des moments ou des modalités privilégiées où la formation peut jouer comme

«enrôlement» dans le métier : c'est le propre de la formation continuée sur site.

Plus ou moins développée selon les académies, plus ou moins «professionnalisée» selon les expériences et les formations sollicitées, l'accompagnement d'équipe sur site est une tendance lourde de ces dernières années, au travers des péripéties qu'a connues le système de formation d'enseignant en France.

Quelles que soient les entrées ou les thèmes choisis dans l'accompagnement d'une équipe en projet ou en difficulté, il s'agit bien de développer une même compétence «collective»¹, englobant tous les acteurs concernés sur site dans un processus professionnalisant ; en ce sens, un enseignant débutant apprend autant qu'il peut lui-même apporter à son équipe. C'est un temps fort, le plus souvent perlé, espacé sur plusieurs mois, et finalisé. Bien menée, une formation, partie intégrante d'un plan de formation d'établissement, représente un moyen efficace, investi par le chef d'établissement, qui transforme le collège en une «organisation apprenante».

Il appartient donc aux institutions de formation, IUFM, et désormais Universités en France, et en Suisse, les HEP, de pouvoir organiser ces accompagnements adéquats, souples et efficaces, pour conduire le changement et permettre, entre autres, la prise de compétences de ces jeunes qui arrivent en masse actuellement dans nos écoles.

François Muller, agrégé de l'Université, historien et géographe
Académie de Paris

Pour aller plus loin :

Des pages pour l'enseignant débutant

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/debuter.htm>
<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/autonomielevee.htm> (une formalisation en cristal de 30 compétences, avec liens hypertextes)

Un portail pour les formateurs

<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/former.htm>
et plus particulièrement à propos de la formation sur site
<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/systemeetablisement.htm>

François Muller, agrégé de l'Université, historien et géographe, médiéviste archéologue (dans une vie antérieure), est actuellement coordonnateur de la mission « innovation et expérimentation » dans l'académie de Paris.

Consultant en éducation et en formation, il est l'auteur de plusieurs sites pédagogiques et formatifs en ligne : INNOVATION : <http://innovalo.scola.ac-paris.fr> et DIVERSIFIER : <http://diversifier.fr.fm>. Il intervient en France et à l'étranger en formation de formateurs. <http://francois.muller.free.fr>

Son ouvrage, le manuel de survie à l'usage de l'enseignant, même débutant, éd. L'Étudiant, 2e éd., 2005, a reçu le prix Louis Cros 2005 de l'académie française. Il est en ligne à partir de la page <http://lemanuel.fr.fm>. Vient de sortir, en collaboration avec André de Peretti, Contes et fables pour l'enseignant moderne, éd. Hachette Education, 2006.

¹ J. BEILLEROT introduit brièvement, mais de manière éclairante, le concept de compétences collectives en partant d'un postulat : «il y a des compétences (et donc des savoirs) qu'aucun n'aurait pu détenir, ni inventer ou construire seul». Ainsi, on ne peut apprendre à négocier qu'à plusieurs, et une négociation réussit ou échoue pour tous.

Ces compétences collectives résultent de la conjugaison de compétences individuelles (agencement de savoirs différents ou agencements de savoirs mis différemment en oeuvre), qui sont plus que l'addition de chacune.



LA FORMATION SUR LE TERRAIN À LA HEP-VS :

le rôle des praticiens-formateurs

Le premier acte des responsables institutionnels de la HEP-VS, nommés en été 2000, fut d'organiser dès mars 2001 une formation spécifique destinée aux praticiennes et praticiens formateurs (PF)¹ qui allaient encadrer les étudiants (entrés en institution en septembre 2001), lors de leur formation sur le terrain.

La formation PF ainsi mise en place rend écho à la remarque de Paquay (1994)² selon lequel «effectuer des stages ne suffit pas à garantir une formation professionnelle: encore faut-il que [les étudiants] soient préparés et encadrés dans cette perspective». Dans ce contexte, un encadrement efficace ne peut se passer d'une formation spécifique en cohérence avec le projet global de formation. L'entrée dans cette formation sous-tend, de la part des enseignants intéressés, un engagement volontaire et l'adhésion aux principes et orientations de la formation en alternance³ dispensée en institution, notamment à propos du modèle professionnalisant de la formation des enseignants.

Ce modèle est celui d'un enseignant expert, capable d'effectuer en acteur responsable et autonome des choix pédagogiques fondés, d'explicitier et de rendre compte de la manière dont il construit et gère les dispositifs didactiques proposés au groupe classe et enfin de réguler sa pratique quotidienne par une pratique réflexive adossée aux sciences sociales (Perrenoud, 2004)⁴ et convoquée dans l'action et, *a posteriori*, sur l'action.

Nulla prééminence entre enseignements en institution et enseignement sur le terrain: la cohérence d'une véritable alternance voit ces différents aspects comme étant clairement complémentaires. La formation PF revêt donc, dans le cadre du projet HEP-VS, une importance significative. Il ne s'agit donc pas, pour la HEP, de prodiguer une formation continue en didactique ou à propos de la gestion de classe ou encore en sciences sociales. La HEP propose aux PF une formation modulaire, selon les principes de l'andragogie. Cette formation prépare les enseignants à leur rôle de formateur (et non d'enseignant méritant imposant un modèle à reproduire) en s'appuyant notamment sur la transformation de leurs conceptions et représentations.

Les thèmes de formation visent essentiellement la co-construction de nouvelles compétences liées à la pratique réflexive et à l'explicitation des pratiques à travers des apports théoriques,

mais surtout à partir des situations d'analyse interactive apportées par les participants. Les PF qui se sont engagés ont accepté non seulement d'être partenaires de la formation des étudiants, mais aussi acteurs de leur propre formation. L'autoévaluation et la co-évaluation, dans ce cadre, occupent une place prépondérante.



Plusieurs instruments ont été mis en place à cet effet. Le *journal de bord de formation* mobilise fortement l'écriture et offre un terrain favorable à la construction d'une pensée et d'une attitude réflexives (Truffer Moreau, 2006 ; Truffer Moreau & Périsset Bagnoud, 2006)⁵.

Le *groupe d'intervision*, quant à lui, s'avère agir comme un espace privilégié de confrontations cognitives et affectives, une sorte de laboratoire qui permet d'actualiser et de surmonter les résistances au changement, tout en étant un lieu d'émergence de savoirs nouveaux. Enfin, un référentiel de compétences est également construit par les PF eux-mêmes. Il s'articule autour de quatre domaines de compétences: *l'accompagnement, la formation, l'éthique et l'ouverture au changement* (Vuagniaux, en préparation)⁶. Ce référentiel constitue le fondement du *bilan de compétences* soutenu lors de la certification.

La formation de base, donnant droit à une attestation, est répartie sur une année et comprend une vingtaine de jours en institution. Les modules portent sur les contenus suivants: *expérience professionnelle et représentations personnelles, observation et protocole d'entretien, de l'ensei-*

gnant au formateur, planification et gestion d'un stage, techniques d'accompagnement et situations conflictuelles, analyse des pratiques, évaluation et certification.

Cette formation se prolonge ensuite sur deux ans. Pendant cette période, les PF accueillent des stagiaires et approfondissent, selon leurs besoins, les thèmes abordés en formation de base, notamment par rapport à l'analyse de leur pratique de formateurs. Cette période d'alternance intégratrice favorise l'évolution des pratiques ; les réflexions et observations menées alors constituent la base des données utiles lors de la rédaction du bilan de compétences, dernière étape de la formation.

Les quatre domaines de compétences cités plus haut forment la structure du travail d'évaluation certificative. Ce dernier est basé sur l'auto-évaluation que les PF conduisent à partir du *journal de formation*, du produit des séances collectives d'analyse des pratiques (intervision) et du référentiel de compétences qu'ils ont élaboré.

À partir des attentes et représentations identifiées à propos de la formation, chacun est invité à évaluer son parcours et à analyser ses processus d'apprentissage des points de vue cognitif, métacognitif, affectif et organisationnel. Enfin, cette autoévaluation permet de dégager d'une part le chemin parcouru et, d'autre part, les compétences acquises, mais aussi celles qui restent à développer en formation continue.

À ce jour, six cohortes de PF ont été formées, soit environ 190 enseignants. La dynamique de co-construction générée par le dispositif semble bien avoir permis l'établissement d'un dialogue entre PF, mais aussi entre PF et HEP, dialogue osant la confrontation constructive et l'ouverture sur un réel partenariat.

Danièle Périsset Bagnoud et
Isabelle Truffer Moreau,
Formatrices HEP-VS

¹ Se référer notamment à Résonances, 2004, 10, 36-38 et Résonances, 2005, 3, 30-31.

² Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? Recherche et formation, 15, 7-38.

³ Périsset Bagnoud, D., Andrey, M. & Steiner, E. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple. Les propositions de la HEP-VS. In A. Akkari & S. Herr (Ed.), La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche en Suisse et au Canada. Porrentruy: actes du Forum de la recherche HEP-BEJUNE.

⁴ Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.) Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation (pp. 11-32). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.

⁵ Truffer Moreau, I. (2006). Le journal de bord et le groupe d'intervision: deux instruments pour une démarche de formation socialisée et autonome. St-Maurice: HEP-VS.

Truffer Moreau, I. & Périsset Bagnoud, D. (2006). Ecrire pour se former: le journal de bord des formateurs de terrain. Une contribution à l'auto-évaluation. Mesure en évaluation et en éducation - ADMEE.

⁶ Vuagniaux, J. (en préparation). Le bilan de compétences dans la formation PF. St-Maurice: HEP-VS.

La grande illusion :

Points de vue d'enseignants novices québécois sur leur formation initiale

Suffit-il d'aimer les enfants ?

Tout le monde peut être enseignant ou, du moins, n'importe qui possédant suffisamment de connaissances dans un domaine donné peut l'être. Ou quiconque a été parent dispose des compétences nécessaires. Cette croyance, on la sent bien au Québec, où l'enseignant est loin de bénéficier du statut de mage attribué aux avocats et aux médecins.

Cette croyance soulève une question: à quoi sert la formation initiale? Parce qu'en plus, pour plusieurs, l'enseignement serait davantage affaire de vocation que de formation. Pour d'autres, comme les auteurs du collectif « Main basse sur l'éducation », la formation des enseignants québécois tiendrait, dans son format actuel, davantage du charlatanisme que de la science, fût-elle « de l'éducation ». Lorsque l'on prête l'oreille du côté des enseignants qui accueillent des stagiaires, le premier conseil est d'ailleurs souvent: « Maintenant, tu oublies tout ce que tu as appris à l'université. »

Ce texte décrit brièvement la formation des maîtres au Québec, puis présente les opinions de jeunes enseignants sur les volets pédagogique, didactique, disciplinaire et pratique de leur formation. Il vise surtout à provoquer une réflexion sur la nature d'une formation initiale qui serait à la fois légitime et efficace.

La formation des maîtres au Québec

Jadis sous la responsabilité des écoles normales, la formation des enseignants est maintenant dispensée par les facultés d'Éducation. Avant



1994, le futur enseignant obtenait son statut professionnel au terme d'un baccalauréat de trois ans et d'un stage probatoire. Au secondaire, cette formation était surtout disciplinaire: deux ans d'études dans la discipline enseignée et une année de pédagogie. Avec la réforme de 1994, la durée du baccalauréat passe de trois à quatre ans, au primaire comme au secondaire, la période probatoire est abolie et la durée des stages est accrue. Au secondaire, la formation pédagogique s'allonge d'une année tandis que le volet disciplinaire comprend maintenant une formation réduite, mais dans deux disciplines.



Le volet pédagogique: pelleter des nuages ?

Des quatre volets de la formation, celui de la pédagogie est le plus critiqué par les jeunes enseignants québécois. Les cours sont considérés comme peu stimulants et redondants, alors que leur pertinence réelle est remise en question, surtout en raison du décalage perçu entre la théorie et la pratique. La crédibilité des formateurs y est questionnée: comme universitaires, plusieurs n'ont jamais enseigné dans une école. Quant à ceux qui possèdent une telle expérience, elle date souvent de plusieurs années et a parfois mal vieilli. Enfin, au cœur d'une formation qui prône l'utilisation des TICE et des pédagogies socioconstructivistes, nombreux sont les formateurs qui se cantonnent dans l'exposé magistral.

Le volet didactique: préparer un savoir digeste

La didactique est vue comme importante et les étudiants aimeraient davantage de cours plus spécialisés, par exemple pour l'enseignement aux élèves en difficultés, devant lesquels ils se

sentent parfois démunis. Ce volet comporte un côté pratique et directement transposable en milieu d'exercice qui fait le lien entre le savoir disciplinaire et l'intervention éducative. Pour les futurs enseignants, c'est ici que les notions sont apprêtées avant d'être servies. C'est aussi l'occasion de préparer des supports didactiques qui pourront être utilisés en classe.

Le volet disciplinaire: trop poussé ?

La formation disciplinaire, destinée aux enseignants du secondaire, demeure essentielle. En témoigne l'insatisfaction des jeunes enseignants à l'égard de sa restriction à une seule année par discipline à partir de 1994. Or, dans certaines matières, on la dit aussi trop spécialisée. En mathématiques, la connaissance des séries de Fourier est-elle nécessaire pour enseigner les bases de l'algèbre? Les novices préféreraient une formation à savoir plus didactique plutôt que l'actuel tronc commun avec les baccalauréats disciplinaires.

Les stages: la vraie formation ?

Pour les enseignants novices, c'est en stage que se produit le réel apprentissage. Même si le contexte de prise en charge de la classe est décrit comme trop contrôlé pour bien rendre la réalité du métier, il s'agit malgré tout du premier contact de l'étudiant avec une identité d'enseignant. C'est aussi le premier saut dans le terrain de pratique, la première occasion d'appliquer le savoir acquis en formation ou d'entrer en contact avec le vrai savoir pratique. Le praticien constitue ici une figure crédible, puisque bien immergée dans la réalité professionnelle. Bref, pour plusieurs, c'est là seulement que commence la vraie formation.

Conclusion: déstabilisation et déconstruction ?

Les ruptures sont fréquentes en formation des maîtres: l'arrimage entre les cours, entre les quatre volets ainsi qu'entre théorie et pratique est parfois nébuleux. De plus, l'effet de la formation n'apparaît pas toujours clairement: elle ne parvient toujours pas à chasser les conceptions acquises par les futurs enseignants alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves. Peut-on conclure à son inutilité et en faire l'économie? Ou du moins en abroger la partie théorique au profit d'un modèle de compagnonnage? Doit-

on au contraire repousser les critiques en les attribuant à des enseignants en « adolescence professionnelle », pour emprunter le terme de Blanchard-Laville, déstabilisés, privés de repères et en pleine déconstruction d'une identité professionnelle incohérente, forgée sur les bancs d'école ?

Ce n'est pas si simple. Des recherches révèlent que les notions de pédagogie seraient éventuellement appliquées, mais pas en début de carrière, alors que l'enseignant est surtout préoccupé par sa survie. Quant au savoir disciplinaire, il suscite un débat important: jusqu'à quel point l'enseignant doit-il en savoir davantage que ses élèves ? Par ailleurs, la didactique permet-elle de dépasser les recettes d'un « prêt-à-enseigner » ? Quant aux stages, le choc de la réalité vécu par certains novices soulève des interrogations quant à son rôle réel dans le développement de la compétence professionnelle. Ce texte ne vise donc pas à faire autorité en matière de formation en établissement, mais bien à questionner et à provoquer une réflexion sur un processus somme toute encore méconnu: comment forme-t-on un bon enseignant ?

Jimmy Bourque, chercheur invité HEP-BEJUNE

Références:

- Boutin, G. (dir.) (2003) *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal, QC: Éditions nouvelles.
- Gagné, G. (dir.) (1999) *Main basse sur l'éducation*. Québec, QC: Éditions Nota Bene.

Accueillir et former des stagiaires

Mieux comprendre la contribution des établissements scolaires à la formation des enseignants

Introduction

Une orientation professionnelle de la formation des enseignants s'actualise, entre autres, par une contribution importante des praticiens à la formation de leurs futurs collègues. Au Québec, depuis le milieu des années 90, les programmes universitaires de formation à l'enseignement sont d'une durée de quatre ans, les étudiants effectuant chaque année un stage en milieu scolaire. Les dispositifs de stages élaborés par les institutions de formation varient selon le programme d'enseignement (préscolaire-primaire, adaptation scolaire, secondaire, spécialité), le moment dans la scolarité, les projets particuliers. Un portrait des stages dans les universités québécoises (Desrosiers, Gervais et Nolin, 2000) avait montré l'ampleur et la complexité de la demande faite aux écoles pour assumer cette mission de formation de la relève: sollicitation intense de lieux de stage par les universités, présence de plusieurs stagiaires arrivant à l'école à tout moment, diversité des modalités de stage et d'accompagnement. Mais comment font les écoles pour répondre à la demande ? Comment se conjuguent leur mission régulière auprès des élèves et la mission de formation des enseignants ? Cet article présente des résultats d'une étude sur l'accompagnement au quotidien des stagiaires, du point de vue scolaire.

Un projet de recherche pour mieux comprendre comment se déroule la formation à l'enseignement sur le terrain

Avec ma collègue Pauline Desrosiers de l'Université Laval, nous avons élaboré un projet de recherche visant à décrire la dynamique de l'accueil de stagiaires dans des écoles, primaires et secondaires. Nous avons rencontré les diverses catégories de personnes qui pouvaient avoir un rôle dans l'accueil, l'accompagnement et l'intégration des stagiaires dans une école: les enseignants associés, bien sûr, mais également leurs collègues enseignants, la direction de l'école et des membres de l'équipe-école (les orthopédagogues, par exemple). Nous avons également conduit des entrevues avec des stagiaires et des superviseurs universitaires. Sept écoles primaires et secondaires très engagées en formation d'enseignants (nombreux stagiaires, provenant de divers programmes, de divers niveaux de formation, de plus d'une université) nous ont accueillies. Nous y avons recueilli l'information tout au long des trimestres d'automne ou d'hiver, aux moments où l'école accueillait des stagiaires.

Qu'avons-nous appris sur l'école comme lieu de formation des enseignants ?

Nous avons publié un ouvrage (Gervais et Desrosiers, 2005) présentant les résultats de l'étude dans le but d'outiller les formateurs scolaires et universitaires dans l'accompagnement des stagiaires. Les résultats sont exprimés dans les mots des participants, complétés et éclairés de cadres d'analyse provenant de références à des écrits. Voici un aperçu de ce que nous avons appris sur l'école comme contexte de formation des stagiaires.

À propos de l'école

La formation de la relève, lors des stages, met effectivement à contribution plusieurs personnes de l'équipe-école, une constellation d'acteurs, comme nous l'avions anticipé, et non seulement les enseignants associés. La capacité d'accueil d'une école relève davantage de son dynamisme et de ses ressources, de la prise en compte de la formation initiale dans son projet éducatif, que d'un nombre arbitraire de places disponibles pour des stagiaires. Par ailleurs, nous avons noté que les écoles fortement enga-



gées en formation initiale n'arrivent pas à avoir une vue d'ensemble des allées et venues des stagiaires, tout au long de l'année. En effet, les stagiaires proviennent de plusieurs programmes, de plus d'une université, chaque stage ayant son propre calendrier (moment d'arrivée à l'école, durée du séjour, présence continue ou par intermittence).

Nous avons constaté que la participation à la formation des stagiaires peut aider l'école à mieux remplir sa mission éducative, d'une part, en contribuant à la formation continue de son personnel et, d'autre part, dans les apports des stagiaires aux apprentissages et au développement des élèves.

À propos des enseignants associés

Les enseignants ont une certaine réserve à se laisser observer par les stagiaires et ces derniers, une réserve à poser des questions aux enseignants sur leurs pratiques. Nous estimons qu'il est formateur que l'enseignant partage ses savoirs, justifie ses pratiques et incite le stagiaire à faire de même. La relation entre le stagiaire et l'enseignant associé se développe tout au long du stage, selon une séquence qui se répète à chaque stage. Le stagiaire doit chaque fois apprendre comment fonctionne l'enseignant avant d'intervenir, prendre connaissance de ce que les élèves savent déjà, comment ils se comportent en classe. Ce qui signifie pour le stagiaire se placer d'abord en position d'élève face à l'enseignant, même s'il est en dernière année de formation et qu'il en viendra à assumer seul la responsabilité de la classe. Le partage des responsabilités entre le stagiaire et l'enseignant sera régulé par les balises du stage et également par l'appréciation que fait l'enseignant des compétences du stagiaire. Nous avons pu observer une variété d'approches d'accompagnement, variant selon les contextes et les besoins des stagiaires. Les enseignants qui en sont à leur première expérience d'accompagnement de stagiaires constituent toutefois un cas particulier ; c'est souvent une expérience qui suscite des inquiétudes. Le soutien des collègues, l'appui de la direction sont alors vivement requis.

L'évaluation est une question délicate: qui doit porter la responsabilité de l'évaluation des compétences du stagiaire, l'enseignant qui le voit et l'accompagne au quotidien ou le superviseur qui fait un nombre restreint de visites ponctuelles en classe ? Ce qui est souhaité, c'est une évaluation faite en collégialité, considérant que c'est l'enseignant associé, soutenu par la direction et le superviseur, qui peut le mieux attester du développement des compétences. Le superviseur a également une contribution importante à cette évaluation, à titre d'observateur ponctuel de la pratique en contexte du stagiaire et de porteur des objectifs de formation.

L'interaction entre stagiaire et enseignant associé est vécue par beaucoup d'enseignants

comme une occasion de formation sur mesure, les apports des stagiaires étant spécifiques au contexte de leur classe. Ces apports sont de l'ordre d'idées nouvelles pour l'action en classe, de stimulation, d'occasion de réflexion sur leurs élèves. Nous avons observé que les changements pédagogiques favorisés par la présence de stagiaires ont une plus grande portée si plusieurs enseignants d'une équipe-école sont engagés dans la formation et se concertent entre eux. Par ailleurs, certaines conditions réduisent les retombées attendues de l'accueil d'un stagiaire, par exemple, une première expérience à titre d'enseignant associé, des difficultés importantes rencontrées par le stagiaire ou son attitude négative. La fonction, exigeante, ne garantit pas automatiquement des bénéfices. Les enseignants nous ont également fait observer qu'au départ des stagiaires, en fin de stage, il faut souvent apporter des correctifs à ce qui a été fait avec les élèves, que ce soit un enseignement à reprendre ou des consignes de gestion à représenter aux élèves.

À propos des liens avec l'université

Les relations entre les superviseurs universitaires et le milieu scolaire sont marquées de contradictions, selon les expériences vécues. Certains superviseurs voient la classe comme un lieu d'expérimentation, sans bien mesurer que la responsabilité première des enseignants va aux apprentissages et au développement des élèves. Le superviseur doit prendre en compte le contexte d'enseignement quand il formule ses exigences aux stagiaires. Au moment des visites à l'école, on a pu noter que le superviseur privilégie souvent un rôle d'accompagnateur (Enz, Freeman et Wallin, 1996) du stagiaire (donner de la rétroaction, soutenir le stagiaire), un rôle qui peut entrer en conflit avec l'accompagnement fait par l'enseignant associé. Certains superviseurs assument également des rôles de médiateur et de personne-ressource auprès de l'enseignant, rendant ainsi possible un travail en co-formation. Lorsque les visites du superviseur se déroulent dans de bonnes conditions, elles sont bénéfiques et utiles pour tous. Mais, elles ont parfois une allure de «visite d'inspecteur» lorsqu'elles sont l'occasion d'une «mise en scène» de la part du stagiaire et de l'enseignant qui, stressés par la venue du superviseur, choisissent alors soigneusement la situation d'enseignement-apprentissage, préparent les élèves.

Des rencontres de concertation entre superviseur et enseignants associés permettent de mieux définir les rôles, de préciser les attentes, de fournir des repères et outils, d'échanger des informations sur les réalités des deux milieux, et souvent de résoudre des problèmes. À l'université, pour être en mesure d'assumer le rôle de médiateur et de pouvoir faire des liens avec l'ensemble de la formation, les superviseurs ont également besoin de communiquer avec les autres formateurs universitaires.

À propos des apprentissages des stagiaires

L'expérience vécue à l'école est source d'apprentissages pour les stagiaires, pas seulement dans la manifestation de compétences, mais également dans l'acquisition de plusieurs ressources qui seront éventuellement mobilisées dans l'action (Le Boterf, 2002): conscience des réalités du travail enseignant, meilleure connaissance des élèves, élaboration de principes d'intervention auprès d'élèves ou des parents. Stagiaires et formateurs nous ont permis de comprendre que les compétences à l'enseignement ne se développent pas de manière linéaire. Les apprentissages des stagiaires fluctuent, des défis particuliers se présentent à eux selon les contextes où ils se retrouvent, d'où des variations inattendues dans leur niveau de maîtrise d'une année à l'autre. Des groupes d'élèves difficiles, un enseignant ayant des approches fort différentes de celui de l'année précédente, un nouveau groupe d'âge des élèves, un contenu avec lequel on est moins familier: ce sont plusieurs facteurs qui peuvent donner l'impression au stagiaire de régresser, d'être moins compétent que lors du stage antérieur. On sait bien peu de choses à propos de la construction et le développement des compétences en contexte, tout au long de la formation...

Conclusion

Bien que des progrès aient été faits vers une reconnaissance réelle de la contribution des enseignants expérimentés dans la formation de leurs futurs collègues, la réalité des écoles qui accueillent les stagiaires reste en grande partie ignorée des responsables universitaires et même des superviseurs qui pourtant y font régulièrement de brefs séjours. Sans une prise en compte des réalités du contexte scolaire et l'instauration de liens étroits entre l'ensemble des formateurs, scolaires et universitaires, les stages risquent de demeurer des moments d'apprentissages certes très importants, mais peu intégrés au projet de formation. Une alternance de lieux de formation, mais pas vraiment une formation en alternance.

Colette Gervais

Directrice-adjointe du Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation

Références:

- Desrosiers, P., C. Gervais et C. Nolin (dir.) (2000). Un portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire, au secondaire au Québec. Rapport de recherche.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. et Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. In D.J. McIntyre et D.M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: the field experience*, Teacher Education Yearbook IV (p. 131-150). Association of Teacher Education. Thousands Oaks: Corwin Press.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). L'école, lieu de formation des enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4^e édition). Paris: Éditions d'Organisation.

La formation des enseignants vue par un directeur d'école

Le centre secondaire du Bas-Lac, à Saint-Blaise et Marin (NE) compte 450 élèves du degré secondaire I et 55 enseignants. Il accueille cette année 4 stagiaires de la HEP en 1^{re} année de formation, chacun encadré par un formateur en établissement et 3 étudiants de seconde année habilités à enseigner, dont un est au bénéfice d'un contrat en assistantat chez deux maîtres titulaires.

En m'engageant dans la formation d'instituteur en 1970, j'ai eu la chance de bénéficier d'une formation moderne pour l'époque, ce qui m'a permis, dès le début de ma carrière, de pratiquer une pédagogie centrée sur l'élève. De 1973 à 1989, j'ai collaboré avec l'École normale, entre autres en accompagnant de nombreux stagiaires et en participant au «jury de pédagogie pratique». De tout temps, j'ai suivi des cours de formation continue, en français, en histoire, en géographie, en biologie, en éducation physique. Aujourd'hui, dans ma fonction de directeur d'établissement, j'incite vivement les enseignants à suivre une formation continue, j'encourage le travail en équipe qui est aussi source d'apprentissages, j'exhorte les enseignants expérimentés, voire novices, à encadrer des stagiaires ou de jeunes enseignants ou à collaborer avec l'institut de formation des maîtres. C'est donc avec plaisir que j'ai accepté l'offre de rédiger, pour le Bulletin de la HEP-BEJUNE, un article sur la formation en établissement.

La formation des enseignants du secondaire de tout l'espace BEJUNE dépend, depuis 2001, de la HEP et s'est passablement modifiée. Cette nouvelle formation répond-elle aux attentes de l'école, de la société, des directions ? Les enseignants formés durant ces cinq dernières années sont-ils à même de remplir les missions qui leur sont confiées dès leur entrée dans la profession ? Ces questions sont pour moi au cœur des préoccupations liées à la formation. Formation et métier sont à mon sens fortement liés. C'est la raison pour laquelle mon article, avant d'aborder le thème de la formation en établissement proprement dite, parlera du métier d'enseignant tel que le perçoit aujourd'hui un directeur d'établissement du secondaire I.

Le métier d'enseignant et la formation

Personne ne niera que le métier d'enseignant devient de plus en plus difficile, ce qui nécessite, pour l'exercer, des qualités à la fois intellectuelles, humaines, sociales et une solide motivation. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des

connaissances (certains le pensent-ils encore ?), mais de développer des compétences multiples chez les élèves, compétences qui devront s'enrichir tout au long de la vie. Il s'agit aussi de comprendre les jeunes, de les aider à surmonter des difficultés familiales et à résoudre des problèmes de comportement. Pour parvenir à faire face à toutes ces tâches, une solide formation à la fois théorique et pratique est nécessaire. De simples recettes, des «outils» ne suffisent pas ; l'enseignant d'aujourd'hui doit être capable d'analyser des situations, de gérer des crises, de créer des situations d'apprentissage adaptées, sinon à chaque élève, du moins à un groupe d'élèves, de coopérer avec ses collègues, d'écouter, d'informer, de comprendre ou d'impliquer les parents.

Une profession en constante mutation

Impliquer les parents est sans doute plus ardu qu'autrefois, car ceux-ci ont plus de difficultés à éduquer leurs enfants. Les normes ne sont plus aussi bien définies, les modèles manquent. Alors les parents interpellent l'enseignant. Que répondre à des questions qui peuvent paraître simples, mais qui préoccupent les parents : à quelle heure mon enfant doit-il se coucher ? Dois-je le laisser sortir le soir ? Si oui, jusqu'à quelle heure ? En ce qui concerne le travail scolaire, en fait-il assez ? Aurait-il besoin d'une aide extérieure, de cours de langues ? Passe-t-il trop de temps devant l'ordinateur ?

L'enseignant doit également savoir faire face aux problèmes grandissants de société : divorces, abandons d'enfants, multiples activités extrascolaires des adolescents, jeux vidéo, manque de sommeil.

Le maître doit être capable de déceler les problèmes qui empêchent l'élève d'apprendre ou simplement d'être bien «dans sa peau», d'avoir une bonne estime de lui-même ; c'est ce que j'appelle «le savoir aller chercher derrière». Un élève est souvent en échec, car «derrière» cet échec, ce refus, cette révolte, ce dysfonctionnement, se cachent un problème, un souci, des dif-

ficultés familiales, quelque chose qui le tracasse et l'empêche de se concentrer, de travailler, d'apprendre. Récemment, une enseignante me disait qu'un de ses élèves était comme «absent en classe», qu'il ne pouvait plus apprendre, attitude qui m'a été confirmée par un autre maître. En «allant chercher derrière», on s'est aperçu que la maman de cet élève était dépressive, que quatre décès s'étaient produits récemment dans la famille au Kosovo, que le papa avait dû retourner momentanément dans son pays. Lorsque nous avons appris que cet enfant avait demandé à son papa si la guerre avait repris au Kosovo, il n'en a pas fallu plus pour comprendre ! Comprendre, c'est déjà aider à surmonter ; ignorer, c'est risquer de laisser la situation se dégrader. Non seulement les contacts avec les parents sont plus abondants et certainement plus difficiles qu'auparavant, mais le travail en réseau (office des mineurs, office médico-pédagogique, assistants sociaux, etc.) est de plus en plus fréquent. Il est dès lors nécessaire de développer, dans la formation initiale ou continue, voire dans la formation en établissement, des connaissances et des compétences dans ces domaines. Cela implique aussi de sensibiliser les enseignants à la «confidentialité». C'est un «maillon» faible dans la profession ! À la fois, la tâche du maître est accrue et il perd de la liberté. Il est obligé de faire confiance, de composer avec d'autres spécialistes, avec ses collègues, pour le bien de ses élèves. Cela l'oblige à acquérir des compétences de «coopération».

Une formation à la complexité de la profession

Face à la complexité de la profession, on ne peut tout attendre de la formation initiale. Une formation continue est absolument nécessaire, non seulement pour les nouveaux enseignants, mais aussi pour ceux qui sont en fonction. Les méthodes d'enseignement se renouvellent très rapidement, les missions de l'école augmentent, les contrôles internationaux (PISA) ont fait leur apparition, autant d'éléments déstabilisant pour le corps enseignant. Je citerai pour exemple le nouveau plan d'étude neuchâtelois du secondaire I, introduit cette année en 6^e et dès l'année prochaine en 7^e, 8^e, 9^e, plan d'étude qui entraîne des modifications importantes pour l'enseignant : enseignement par objectifs, évaluation formative, contact avec les familles, travail en équipe, différenciation.

Les changements survenus dans la formation de base donnée en HEP sont salutaires ; ils permettent de former les «praticiens réflexifs» dont l'école a bien besoin. Ces derniers maîtrisent les changements énoncés ci-dessus et beaucoup de jeunes enseignants sont sensibilisés aux élèves différents, que ce soit concernant la culture, de la famille ou d'un handicap physique ou psychologique par exemple.

Certes, une formation continue existe depuis les années septante, mais elle n'est encore que trop peu suivie ! Il manque une véritable culture de

formation continue ! Les directeurs (et les enseignants) demandent, depuis plusieurs années, la création d'un «livret de formation», afin que les efforts des maîtres qui se forment soient mieux reconnus.

Vu les difficultés rencontrées dans les classes, les directeurs du secondaire I souhaitent aussi pouvoir compter sur des enseignants plus polyvalents, c'est-à-dire des enseignants qui puissent enseigner plusieurs branches. En enseignant plusieurs branches, il est possible de faire des «ponts», de développer des compétences transversales, de mieux accompagner les élèves sur les plans affectif, psychologique, social, de limiter le nombre d'intervenants dans chacune des classes. Récemment, lors d'un entretien d'évaluation professionnel, un «biologiste-chimiste» qui a complété sa formation en emploi en mathématique, informatique et physique, me disait combien il appréciait de pouvoir former les élèves dans l'ensemble des branches scientifiques. Il constatait combien l'enseignement et le contact avec les élèves étaient devenus plus agréables ; ne se sentant pas «spécialiste» dans ces nouvelles disciplines (il faut dire que c'est un enseignant très scrupuleux !), il était très reconnaissant que je lui confie toutes ces branches.

On voit bien que le métier d'enseignant devient complexe. Il nécessite des qualités humaines, sociales importantes, une motivation certaine, une formation de base solide, complétée au fil des années en formation continue ou en établissement. Il est paradoxal de constater que le métier est de moins en moins bien reconnu dans la société, alors que le rôle de l'enseignant s'accroît de jour en jour. On est bien loin du maître qui ne fait que transmettre des con-

naissances à ses élèves. Mais si le travail est devenu plus complexe, il est aussi devenu plus passionnant.

La formation en établissement : multiple et diversifiée

Je pense que tout ne peut pas s'apprendre dans l'école de formation ou, en tout cas, la formation théorique donnée en HEP doit trouver son complément pratique sur le terrain. J'évoquerai en particulier les domaines suivants où la complémentarité est nécessaire: organisation d'un établissement, soirée de parents, contacts avec ces derniers, règles de vie, règlements d'école, discipline, appréciation du travail des élèves, conseils de classe, activités extra-scolaires, contacts avec les collaborateurs extérieurs, travail en réseau, confidentialité.

La formation initiale en établissement

L'établissement participe à la formation initiale par l'accueil des stagiaires. Il est souhaitable d'en avoir plusieurs, afin de créer une émulation, tant pour ces derniers (et entre eux-ci) que pour le corps enseignant en place. Étant plusieurs, les FEE s'encouragent à se former et à collaborer. Il faudrait également favoriser, encourager de jeunes enseignants, récemment formés, à devenir FEE. Cela éviterait que des étudiants se trouvent, comme c'est parfois le cas actuellement, dans l'impossibilité de pouvoir répondre à la fois aux exigences de la HEP et à celles des FEE qui ont des pratiques trop différentes, voire parfois en contradiction avec celles de l'institut de formation ! Dans mon Centre scolaire, deux jeunes formateurs en établissement, engagés cette année, ont terminé leurs études en juillet 2005 et ont tout de suite

accepté de fonctionner comme FEE. Cela se passe fort bien, tant du côté des étudiants que des FEE ; ces derniers collaborent, s'entraident, se stimulent, progressent et souhaitent pouvoir poursuivre dans cette voie, pour autant que les formateurs de la HEP prennent conscience de la pertinence de leur action !

Selon mon expérience, il faudrait créer des «établissements formateurs», mélangeant de jeunes enseignants et de plus âgés, avec des missions précises et une collaboration «privilegiée» avec la HEP. Une émulation se crée entre les étudiants de 2^e année de la HEP, engagés dans l'établissement ; ces derniers coopèrent entre eux et servent parfois de «tuteurs» pour les stagiaires de 1^{re} année, tout en collaborant avec des maîtres «chevronnés» en qui ils ont une grande confiance.

La formation continue en établissement

L'établissement est aussi, en lui-même, un lieu de formation continue par des pratiques qu'il encourage ou par tous les projets qu'il développe. Sans être exhaustif, j'en citerai quelques-uns qui me semblent particulièrement formateurs pour les enseignants.

Depuis plusieurs années, je favorise, en tant que directeur, le travail en équipe en introduisant dans l'horaire une «plage libre» où les enseignants d'une même branche peuvent se retrouver: anglais, français en année d'orientation, etc.

Dans le cadre d'un projet intitulé «école médiatrice», nous avons pu, au Centre du Bas-Lac, bénéficier de ressources financières qui nous ont permis d'organiser des conférences (la rési-



lience), des journées pédagogiques sous forme d'ateliers (contacts avec les parents, l'enfant différent, l'accueil en début d'année scolaire, etc.).

L'apprentissage des langues a été encouragé sur plusieurs plans:

- enseignement par immersion en allemand, en économie familiale et en activités visuelles et artistiques
- cours à option d'anglais (KET) et d'allemand (FIT), qui ont nécessité la formation des enseignants
- échanges avec la Suisse alémanique.

Dans le cadre de l'introduction du plan d'étude neuchâtelois (PENSE), nous avons organisé des ateliers encadrés soit par de jeunes maîtres récemment formés en HEP pour ce qui concernait le travail par objectifs et l'évaluation formative, soit par des maîtres plus âgés et expérimentés pour le thème des contacts avec les parents. Un travail interdisciplinaire sur l'obésité, entre les enseignants de biologie, d'économie familiale et d'éducation physique, est en élaboration, avec le concours d'une diététicienne et d'une physiothérapeute.

Conclusion

Le métier d'enseignant est si «complexe» qu'il est illusoire de penser qu'aujourd'hui il peut s'apprendre en trois semestres de formation initiale. Il ne peut pas non plus s'apprendre uniquement en établissement, comme le voudraient encore beaucoup d'enseignants ou de directeurs, car aucun enseignant ne peut servir de «modèle». Cette notion appartient au passé ! Une collaboration étroite entre établissements scolaires et HEP est devenue indispensable et il est grand temps que ces deux interlocuteurs «commencent» à se parler et à véritablement collaborer ! Actuellement, la «collaboration» est plus, pour les établissements, une «obligation» de recevoir des stagiaires et pour la HEP, une «utilisation» des classes. L'accompagnement des jeunes enseignants qui entrent dans la profession doit être amélioré dans les établissements. Pourquoi pas en collaboration avec la HEP ? Enfin, la formation continue doit devenir obligatoire et être mieux organisée dans les établissements.

Tant du côté des établissements scolaires que de la HEP, il reste du pain sur la planche en matière de formation en établissement. Je ne puis que souhaiter, qu'à l'occasion des changements qui interviendront suite à l'adaptation des formations aux exigences de Bologne, une collaboration approfondie et fructueuse, entre les directions d'établissements secondaires et la direction de la plate-forme de formation des enseignants secondaires, se développera.

Jean-Michel Erard

Directeur du centre secondaire du Bas-Lac, Saint-Blaise et Marin (NE).

Des écoles partenaires : indispensables à la formation des futurs enseignants du secondaire

Pourquoi créer des écoles partenaires ?

La formation des futurs enseignants est dans la mouvance des accords de Bologne et les sciences de l'éducation doivent donc s'adapter au mieux. Chaque échelon de la formation des enseignants va subir des modifications et c'est la raison pour laquelle nous avons réfléchi à la meilleure façon de répondre à ces changements. L'école, lieu privilégié de formation pour les stagiaires, se doit aussi d'évoluer en la matière. Dès lors, la création d'écoles partenaires nous paraît mieux correspondre aux exigences futures. Ces écoles partenaires, qui existent déjà ailleurs¹, sont composées de formateurs d'adultes motivés et partenaires privilégiés de la HEP, et offrent, sans aucun doute, un contexte de formation de qualité aux futurs enseignants. Tout en étant convaincus que le système parfait n'existe pas, il nous semble toutefois que ce nouveau concept présente bien des avantages.

C'est dans cette optique et sollicités par la HEP-PF2 (plate-forme de formation des enseignants secondaires) que trois enseignants du secondaire I et II ont été d'accord de plancher sur le sujet, mettant ainsi à profit les heures de décharge dues à la présence d'assistants dans leur classe respective. Cette petite équipe, encadrée par deux formatrices de la HEP-PF2 et par le Président de la CODES BEJUNE², a très vite compris les buts du travail demandé et, pour arriver à ses fins, s'est régulièrement retrouvée.

Ce véritable travail d'équipe a été caractérisé par une dynamique de groupe en interaction tout à fait intéressante mêlant, tour à tour, les interrogations légitimes, les explications souhaitées, les expériences vécues. Une fois ces séances de brainstorming passées, il a fallu franchir un palier supplémentaire en prenant connaissance de quelques ouvrages de référence en la matière, par exemple:

- C. Gervais et P. Desrosiers: L'école, lieu de formation d'enseignants, Les Presses de l'Université Laval, 2005
- G. Boutin et L. Camarare: Accueillir et encadrer un stagiaire, Montréal, Editions Nouvelles, 2001
- Site internet de l'Université de Laval: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/real/telecole.htm>

<http://www.scom.ulaval.ca/Communiqués.de.presse/1998/novembre/reseau.html>

Ces tâches accomplies ont permis de donner l'orientation finale de notre réflexion en dégageant les principaux points à développer. Nous avons été convaincus de la nécessité de mettre sur pied de véritables écoles partenaires de la HEP dans le cadre de la formation des futurs enseignants, afin de permettre une articulation harmonieuse de la réflexion pratique avec la réalité du terrain. Un rapport, dont voici les idées directrices, a été remis dernièrement à la direction de la HEP-BEJUNE.

Qu'est-ce qu'une école partenaire ?

Dans le processus de la formation à la profession d'enseignant du secondaire, l'école partenaire joue un rôle essentiel. Elle met d'abord en place un environnement idéal favorisant l'émergence de formatrices et de formateurs en établissement (FEE), qui doivent alors former une véritable équipe. Ensuite, elle met à disposition des futurs enseignants des conditions de stage matérielles de qualité facilitant ainsi les échanges, la réflexion sur les pratiques, la remise en question, la prise de risque et le bouillonnement des idées. Enfin, elle met un point d'honneur à mettre tout en œuvre pour assurer la pérennité d'un véritable partenariat entre tous les organes de la formation des enseignants.

Si un établissement scolaire entend devenir une école partenaire, il accepte les devoirs suivants: garantir, parmi le corps enseignant, un panel de FEE (environ 10 % de l'effectif) compétents, ouverts, formés ou prêts à s'engager dans une formation. Il se réserve encore des droits, comme celui de soumettre, en tout temps, des propositions aux autres partenaires formateurs de la HEP. L'établissement offre aussi des conditions matérielles optimales aux futurs enseignants.

Les FEE, moteurs de l'école partenaire

Une école partenaire doit pouvoir compter sur des FEE volontaires, dynamiques, ouverts et réagissant en équipe. C'est primordial ! On accède au statut de FEE par une formation ad hoc, qui devrait être renforcée par une formation personnelle continue et enrichie grâce aux échanges avec les stagiaires. Les programmes

des modules de formation doivent être élaborés de concert avec tous les acteurs de la formation des futurs enseignants.

FEE et stagiaire doivent se sentir à l'aise dans leur collaboration. Il importe donc que les rôles et les attentes de chaque partie soient clairement définis. Il est aussi indispensable de travailler dans le respect de la différence et de la personne. Dès lors que ces éléments de base sont bien compris et bien définis, nous entrons dans une formation d'adultes avec tout ce qu'un apprentissage se déroulant dans un tel contexte peut apporter comme motivation, évolution, remédiation et échanges.

Le FEE est un enseignant assumant un enseignement régulier avec des engagements au sein d'une école et qui est également responsable de l'encadrement de la formation d'un stagiaire. Il endosse donc, avec l'accueil d'un stagiaire, des responsabilités supplémentaires importantes avec des tâches et des obligations précises, qu'il y a lieu de bien définir et de bien répertorier. Ces éléments ne doivent absolument pas être négligés. Ils sont les garants de la réussite de la formation pratique des futurs enseignants.

Les directions des établissements aussi partie prenante dans la formation

Il importe que les directions des écoles soient concernées par la formation des futurs enseignants. Sans une volonté bien marquée de la direction, aucun établissement ne pourra devenir école partenaire de la HEP. Les directions doivent prendre conscience de leurs responsabilités en la matière en encourageant les enseignants à endosser le statut de FEE, en se

donnant les moyens matériels nécessaires pour accueillir des stagiaires. Une meilleure collaboration avec la HEP permettra, entre autres, une planification parfaite des stages. La relation entre direction, FEE et stagiaire peut aussi être enrichie.

Il nous semble donc indispensable d'élaborer un système de communication franc et régulier pour renforcer les échanges et éviter les malentendus.

Et la HEP dans tout ça ?

La plate-forme 2 de la HEP est au centre du processus de formation des enseignants avec des missions bien précises, comme celle d'assurer aux étudiants une formation pratique de qualité. Pour ce faire, elle doit instaurer des collaborations avec l'extérieur et établir une complicité régulière entre tous les acteurs de la triade formée de la HEP, du stagiaire et du FEE. Elle doit aussi procurer aux FEE une formation adaptée à ce statut de formateur d'adultes.

Conclusion

L'école partenaire est indispensable à la formation des futurs enseignants. Il est donc essentiel que l'accent soit mis sur la recherche d'écoles disponibles, de FEE de qualité et sur la mise en place d'un véritable partenariat entre tous les acteurs de la formation des futurs enseignants.

L'école partenaire doit prendre conscience du rôle qu'elle a à jouer dans la formation des enseignants secondaires. Elle doit se donner les moyens matériels et rechercher le personnel

nécessaire à la réussite de cet objectif ambitieux. Cette prise de conscience doit notamment déboucher sur la recherche, au sein des établissements, de FEE enthousiastes, motivés à collaborer avec les formateurs en institut, et sur une volonté marquée d'être partie prenante dans la formation des enseignants.

La formation ad hoc des FEE est un des éléments de base d'une véritable collaboration entre l'école partenaire et la HEP. Cette formation concertée doit effectivement répondre aux attentes de chacun.

Une collaboration plus poussée doit être instaurée entre les FEE et la HEP pour favoriser les échanges, pour comprendre les enjeux, pour responsabiliser les acteurs et pour offrir aux futurs enseignants des stages pratiques de qualité.

Odile Kolzer, enseignante, École secondaire, Courrendlin

Sylvian Dévenoges, FEE, enseignant, École secondaire de Gorgier St-Aubin et Lycée Jean Piaget, Neuchâtel

Roland Jecker, FEE, École secondaire, Courrendlin

Jean-Michel Erard, directeur, École secondaire de Marin, Sain-Blaise, Président de la CODES BEJUNE

Mona Ditisheim, responsable de la pratique professionnelle, HEP-PF2

Marie-Thérèse Erard-Badet, responsable de l'organisation de la formation secondaire

¹ Au Québec, par exemple, où elles sont appelées «écoles associées»

² Conférence des Directeurs d'établissements secondaires des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel



La situation de la formation en établissement

dans le canton de Neuchâtel

L'organisation de la formation en établissement s'inscrit dans un cadre général présenté par le doyen de la plate-forme 1 (cf. p. 2). La réalité se décline de manière nuancée en fonction de particularismes régionaux. Nous développons ci-dessous la situation dans le canton de Neuchâtel.

La réalité pédagogique neuchâteloise

Dans le canton de Neuchâtel, l'école enfantine comporte deux degrés et dispose de 167 classes. L'école primaire s'étend, quant à elle, sur cinq degrés et comprend 543 classes. Y cohabitent des classes ne comportant qu'un seul degré d'enseignement et des classes dites «multi-âges», regroupant des enfants qui effectuent leur scolarité dans des degrés différents, de 2 à 5 degrés réunis. Le corps enseignant des écoles enfantines et primaires est essentiellement féminin; près de la moitié des classes sont assumées par des duos d'enseignants. La scolarité primaire est divisée en deux cycles; 1-3 et 4-5; à l'intérieur de ces cycles, les élèves sont en principe promus automatiquement au degré supérieur; au terme des cycles, un redoublement est possible. Notons enfin que la sixième année appartient à l'école secondaire.

La formation en établissement dans le canton de Neuchâtel

Le site neuchâtelois a une capacité d'accueil de 55 étudiants par année de formation, soit 165 au total. Cet effectif nous amène à travailler avec un nombre au moins équivalant de classes de stage, soit près de 250 formatrices et formateurs en établissement (FEE ci-après), ce qui ne va pas sans causer quelques difficultés de recrutement et de communication. Nous avons la chance de pouvoir compter sur la fidélité de la majorité des maîtres de stage avec lesquels nous collaborions déjà avant l'ouverture de la HEP. Grâce à une étroite collaboration avec les autorités scolaires, nous parvenons chaque année à compenser l'érosion naturelle (retraites, changements de situation professionnelle ou personnelle).

Nous tentons de développer un partenariat à long terme avec les FEE. Leur contrat d'un an est renouvelable. Chaque année, ils ont l'occasion de nous faire part de leurs disponibilités et de leurs souhaits en nous indiquant le nombre et la nature des stages qu'ils acceptent de conduire.



Le suivi pédagogique

Dès 2001, nous avons mis en place un concept de suivi pour les étudiants que nous avons appelé «Équipes pédagogiques». Pour chaque année de formation, quatre étudiants étaient accompagnés dans leur pratique par un formateur HEP et effectuaient, par rocade, quatre stages chez quatre mêmes FEE. Ce modèle favorisait la collaboration entre les FEE et les formateurs responsables d'équipes. En effet, au cours de l'année, plusieurs rencontres étaient planifiées et une réunion en fin d'année permettait à l'équipe de se prononcer quant à l'attribution des crédits de formation.

Malgré le bilan positif de cette expérience, nous avons opté pour une autre modalité d'organisation consistant à envoyer simultanément tous les étudiants appartenant à une même cohorte dans un secteur d'enseignement identique.

Cette mesure favorise les liens entre les cours et la pratique, notamment par des approches théoriques, par des préparations et des consignes de stage ciblées.

Le rôle des formateurs de terrain

Une partie importante de la formation HEP se déroule sur le terrain. Le rôle des FEE est par conséquent capital; nous attendons qu'il s'articule le plus harmonieusement possible avec celui des formateurs HEP. Dans cette perspective, de nombreuses rencontres sont organisées.

Malgré ces différentes occasions d'échanges et les efforts consentis par chaque partie, nous constatons certaines des failles observées par Philippe Perrenoud¹ lorsqu'il procédait à un état des lieux avec l'IUFM de Fréjus en 1994:

- faible sentiment d'appartenance des formateurs de terrain à l'IUFM;
- faible appropriation des orientations principales et médiocre connaissance de l'ensemble de ce qui s'y fait;
- faible identité de formateurs d'enseignants, au sens strict du terme;
- pouvoir fort des formateurs de l'IUFM sur les formateurs de terrain (p. 229).»

Un partenariat à développer

Le partenariat que nous tentons d'instaurer avec les FEE mérite d'être encore développé. Dans cette perspective, nous pourrions par exemple:

- faire émerger une certaine culture commune par une implication plus régulière des FEE aux réflexions liées à la mise en application de la Déclaration de Bologne, à l'évolution des programmes de formation, à la définition des objectifs de stage;
- améliorer l'articulation et la complémentarité des rôles et des actions de chacun, notamment par l'explicitation des attentes réciproques et par la constitution d'équipes dont les dimensions faciliteraient la communication entre ses membres tout en augmentant la loyauté des uns vis-à-vis des autres;
- développer chez les FEE un sentiment d'appartenance à l'institut de formation par une meilleure connaissance de ce qui s'y fait et par des interventions plus fréquentes dans le cadre de cours ou de séminaires;
- créer un espace d'échanges et de réflexion au sein duquel FEE et formateurs HEP pourraient analyser certaines situations complexes vécues dans le terrain.

Nous avons le privilège de pouvoir compter sur un corps de FEE stable, avec lequel la collaboration s'inscrit dans la durée. Ce facteur déterminant nous permet d'être optimistes quant à la concrétisation d'une partie des objectifs ci-dessus.

Mary-Claude Capelli et Michel Matthey
Responsables de la pratique professionnelle dans la formation préscolaire et primaire sur le site neuchâtelois

¹ Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. In A. Bouvier & J.-P. Obin, La formation des enseignants sur le terrain. Paris: Hachette.

Théorie et pratique : *la proximité au service de la formation*

Les limites de la cohérence

Pour qui décide de se prononcer sur la formation en établissement, il est difficile de ne pas s'arrêter sur le thème de la relation entre la théorie et la pratique. Depuis que je suis impliqué dans la formation des enseignants et des enseignantes, le thème n'a heureusement pas cessé d'être au centre des préoccupations des théoriciens et des praticiens, avec une volonté marquée de viser à la cohérence, avec aussi à chaque tournant la quasi certitude d'avoir résolu le problème. Ce dernier point nous invite donc à une certaine humilité d'une part, à essayer probablement de penser les choses de façon plus paradoxale d'autre part. Peut-être convient-il de viser à la cohérence, mais peut-être convient-il aussi de viser à une forme d'incohérence, peut-être convient-il de viser à la fois à la cohérence et à l'incohérence. Ou, plutôt que de parler d'incohérence, convient-il d'admettre que la cohérence visée ne parviendra jamais à une maîtrise totale des choses, qu'elle doit donc se poser d'emblée comme falsifiable. Toute formation professionnelle court deux dangers (parmi beaucoup d'autres, j'en conviens): celui d'un affaïssement

Plutôt que de vouloir dépasser le paradoxe de la théorie et de la pratique en visant sa disparition, constatons-le et travaillons à construire une formation qui permette aux uns et aux autres de débattre des diversités et des pluralités, des convergences aussi.

dans le faire, l'utile et la recette, celui de la fuite dans le réfléchir, le dire, voire le verbiage, avec le risque de voir ces deux mondes devenir d'abord conflictuels, puis progressivement incompatibles. Je suis convaincu qu'une formation professionnelle sérieuse se doit d'admettre que le faire, le réfléchir et le dire en font partie et que c'est précisément les tensions liées aux limites de la cohérence qui constituent le moteur de la dynamique formatrice. Ceci reviendrait à dire que le fossé n'est pas seulement inévitable, mais bien souhaitable.

Lors d'un récent séminaire consacré aux approches didactiques, animé par Jean-Pierre Astolfi, et qui réunissait formatrices et formateurs en établissement et formateurs HEP du site de Bienne, l'idée d'une réflexion pointue

au service d'une véritable pratique quotidienne a été défendue, une fois de plus, par le professeur de l'Université de Rouen. Le faire, pour perpétuer et développer ses lettres de noblesse, pour être un véritable faire éclairé et non un activisme aveuglé, a besoin d'arrachement théorique, notamment d'une réflexion épistémologique qui permette, par exemple, de répondre à la question de comprendre ce qu'est une discipline, ce qu'est un concept disciplinaire, les concepts fondateurs d'une discipline particulière, pour saisir ce qui différencie un concept d'une conception (représentation d'élève par exemple), le tout pour redonner, comme aime à le dire Jean-Pierre Astolfi, une « saveur aux savoirs » dans un contexte de recherche de la difficulté plutôt que dans celui de la recherche de la facilité. Ce faisant, ces exigences-là, parce qu'elles supposent du temps, de la lenteur et de la patience pour être opérantes, viennent bousculer les discours sur l'état désespérant de l'école, squattée par les tâches d'éducation à la civilité et de lutte contre la violence, d'une école qui essaierait de sauver les meubles en décidant, un peu en désespoir de cause, d'apprendre aux élèves le minimum vital de la connaissance. La démarche vient aussi heurter l'impatience et le pragmatisme des étudiants et des étudiantes qui souvent réclament des scénarios, voire des recettes méthodologiques applicables « ici et maintenant » et sous-estiment l'importance d'une réflexion de fond sur la « saveur des savoirs ». Comme le proclament Michel Soëtar et Philippe Meirieu notamment, il est temps qu'on (re)-développe la réflexion sur les savoirs, sur les contenus dispensés, les cheminements épistémologiques proposés par l'école, pour qu'elle participe elle aussi, j'ai envie de dire surtout elle, à la construction d'une véritable citoyenneté fondée sur la connaissance et les savoirs.

Les deux journées passées avec Jean-Pierre Astolfi, comme toute formation continue qui se respecte, ont inquiété, parce qu'elles nous renvoient à nos pratiques quotidiennes, à notre faire de tous les jours, avec un regard interpellateur et déstabilisant. Elles ont rassuré aussi parce



qu'elles laissent réentendre que l'école doit être et est un lieu d'humanisation de l'humanité, un processus dont les savoirs devraient rester les principaux médiateurs. Elles ont rassuré, parce qu'elles permettent de retourner à nos pratiques quotidiennes avec un éclairage théorique qui nous encourage à les relire différemment, à oublier les contraintes du programme, les pressions des parents, la réalité des incivilités. Nous sommes là au cœur de la cohérence et de ses limites, qui accompagnent le dire et le faire, lorsqu'on essaie de concilier les rythmes continus de la vie quotidienne en classe et les rythmes de la discontinuité qui accompagnent le temps d'arrêt de la réflexion et de la théorie.

Un plaidoyer pour la transparence et une culture commune

Ceci dit, on ne peut se contenter de proclamer les limites de la cohérence évoquées ci-dessus sans les utiliser pour construire, au sein de la formation, une culture professionnelle commune entre la formation dite pratique et la formation dite théorique. J'y vois principalement trois axes: la transparence, la rencontre et les projets communs.

L'institution se doit d'informer les titulaires des classes de stages de ce qui se fait en HEP, se doit de leur transmettre les enjeux et les composantes des différentes disciplines. Le site de Bienne a lancé une telle dynamique en proposant, dès 2002, et avec une pertinence et un bonheur croissants, mais toujours perfectibles, des ateliers didactiques allant dans ce sens et même au-delà, puisqu'ils étaient aussi censés développer une réflexion sur les disciplines, lors des journées de réflexion et de travail commun avec les formatrices et formateurs en établissement. Durant ces mêmes journées, des formatrices et formateurs des sciences de l'éducation ont abordé des thématiques portant sur le sens des savoirs, les enjeux épistémologiques des savoirs scolaires, sur l'accueil, l'observation et sur l'évaluation des stagiaires, les alliances illégitimes dans le cadre du triangle relationnel compliqué qui réunit formatrices et formateurs en établissement, formatrices et formateurs HEP, étudiantes et étudiants, le tout sous forme d'exposés, mais aussi lors de travaux de groupes consacrés à des pratiques comparées où chacun a pu se rendre compte des constantes et des variables multiples qui interviennent dans un dispositif de formation des enseignants.



Cette réalité-là, qui peut et doit encore être développée, notamment dans l'idée de contributions émanant des formatrices et formateurs en établissement, donc dans une véritable dynamique de co-formation, devrait pouvoir initier des activités où formatrices et formateurs en établissement et formatrices et formateurs HEP, voire des étudiantes et étudiants, travailleraient ensemble à la construction d'une réflexion commune sur les savoirs, par exemple, que ce soit pendant des séminaires où les partenaires de la formation se retrouveraient ou dans le cadre de réseaux encadrés et financés par la Formation continue. C'est ce que je vis cette année pour la première fois avec une équipe d'enseignantes de Saint-Imier, dont une majorité de formatrices en établissement, sur le thème des interrogations fondatrices des disciplines, dans le cadre de huit rencontres annuelles, le tout accompagné de mise à l'épreuve de la théorie par des activités menées dans les classes des enseignantes. Une dynamique de rencontre donc qui pourrait aussi avoir pour cadre des projets communs de recherche, financés par la recherche (PF5), qui permettrait à la HEP de consolider encore son image de véritable plaque tournante de l'espace BEJUNE au cœur d'un réseau de six mille enseignants.

Tout ceci repose aussi sur l'histoire des institutions de l'espace BEJUNE, la proximité, la connaissance réciproque des réalités du terrain et de la HEP, sur un tissu social et professionnel irremplaçable construit sur des années de contacts, d'échanges, d'accords et de tensions.

Plutôt que de vouloir dépasser le paradoxe de la théorie et de la pratique en visant sa disparition, constatons-le et travaillons à construire une formation qui permette aux uns et aux autres de débattre des diversités et des pluralités, des convergences aussi. En dernier ressort, c'est bien l'enseignante elle-même et l'enseignant lui-même qui seront en mesure de construire une posture professionnelle ouverte et en devenir, à condition que les formations initiales les préparent à ce formidable effort de synthèse et de distanciation, les préparent à leur pouvoir et à leur impouvoir, à la cohérence et à l'incohérence, en garantissant un espace de formation sécurisé et réflexif.

Guy Lévy
Responsable de l'organisation de la formation préscolaire et primaire sur le site de Bienne

Du singulier au pluriel !

«*Deux n'est pas le double, mais le contraire de un, de sa solitude...*»

Erri De Luca

À l'évidence, le sens de l'école ne va plus de soi. Les nostalgiques d'une école républicaine capable de fédérer autour d'elle la légitimation d'un ordre moral et d'une gamme de valeurs reconnues tirent leurs dernières cartouches. Le temps des hussards est révolu. Et celui des bonnes vieilles écoles normales également ! Quel type d'enseignant voulons-nous ? Quelles valeurs éducatives désirons-nous privilégier ? Quelle base de savoirs et de compétences souhaitons-nous promouvoir ?

Telles sont les questions essentielles lancées par Maurice Tardif, recteur de la HEP-BEJUNE, lors du récent Colloque du groupe de travail de la recherche CDHEP de Saint-Maurice.

En amont, la question du sens de l'école mérite d'être soulevée. À quoi sert l'école aujourd'hui ? Pourquoi aller à l'école ? Le monde a changé. Les élèves aussi. Les enseignants de demain devront relever le difficile défi de conquérir des élèves qui ne rentrent plus dans le bel habit du « métier d'élève » d'antan.

La formation en établissement représente le bain indispensable à la pleine prise de conscience d'une réalité et de son contexte pour des étudiants appelés à travailler désormais tant les aspects cognitifs qu'affectifs.

Dès lors, les établissements-formateurs deviennent un pari sur l'avenir de la formation des futurs enseignants de l'espace scolaire romand. Issue d'une réflexion bien insuffisante pour imaginer modifier un système savamment régulé au cours d'un siècle de tradition républicaine, cette modeste contribution n'a d'autre prétention que celle d'apporter la vision d'un acteur de terrain convaincu des vertus de la formation en établissement. Soucieuse d'incarner la formation des enseignants dans la réalité sociale du paysage scolaire actuel, la formation en établissement mérite d'être privilégiée, voire développée dans le sens d'un élargissement de ses objectifs au service de parcours de formation personnalisés. À l'heure où les hautes écoles pédagogiques développent de nouveaux paradigmes, la formation en établissement doit être pensée de manière plus globale, rompant ainsi avec le schéma traditionnel de la relation « duale » liant l'étudiant à son « maître de stage » appelé aujourd'hui formateur en établissement.

Outre le principe aujourd'hui largement reconnu de la nécessaire alternance théorie-pratique, deux éléments fondamentaux à nos yeux sous-tendent cet argumentaire en faveur d'une formation en établissement: la culture de collaboration et la différenciation des parcours de formation. Cohérence oblige ! Il paraît indispensable d'immerger les étudiants dans une formation semblable aux principes que l'on souhaite voir appliquer dans les établissements scolaires et dans les classes. Il s'agit donc d'offrir aux étudiants une formation fondée sur les deux principes évoqués plus haut, en leur permettant de vivre cette « obligation » de coopérer et cette vision personnalisée, sur mesure, de son propre parcours de formation. Pour lui donner du sens et, partant, construire sa propre vision de l'acte d'enseigner, sa propre éthique professionnelle, sans cesse confrontées à autrui.

Comment, pour permettre cette éclosion d'un « je », privilégier une culture du « nous » ? Au moment où chacun s'accorde sur le fait qu'il convient de lutter contre les divisions, contre les cloisons, les clivages et les barrières, il est nécessaire de plonger plus profondément les étudiants dans la vie des établissements, non plus, en collaboration privilégiée avec un formateur en établissement, mais avec l'ensemble des partenaires de l'école. De la titulaire « spécialiste » en didactique des mathématiques, du généraliste au sens traditionnel du terme à l'enseignante de soutien pédagogique, en passant par l'orthophoniste, par la psychologue et les parents d'élèves. Sans omettre le concierge, rouage parfois essentiel de la qualité de vie des enfants.

Ainsi, peut-on espérer déclencher, au sein de l'établissement-formateur, une autre manière de prendre en charge la formation de l'étudiant,

une mise en responsabilité de chacune et de chacun des acteurs de l'école. On contribue par là à façonner cette indispensable culture de collaboration au cœur des établissements, « contraignant » les enseignants de se mettre d'accord sur des savoirs, sur des savoir-faire et savoir-être communs, des connaissances et des compétences partagées.

Deuxième élément-clé: la différenciation des parcours de formation, pierre angulaire de la pédagogie nouvelle. Si chacun, au plan théorique, s'accorde à viser cet idéal, la pratique demeure difficile. Les tentatives sont multiples, les tâtonnements nombreux. Fondements théoriques, didactiques, disciplinaires et supports d'enseignement, pratiques d'évaluation, plans d'études, tout concourt à justifier la visée de cet objectif: créer les conditions d'apprentissages afin que chaque élève se confronte à lui-même en coopérant avec les autres, de manière à lui permettre de faire valoir toutes ses potentialités. Sans déterminisme ni fatalisme, fondons au contraire notre action sur une croyance immuable en l'éducabilité de chacun. Par analogie, force est d'admettre que les étudiants sont différents. Leurs besoins en formation sont divers et inégaux également. Dès lors, pourquoi ne pas spéculer sur la richesse et la variété du terrain, sur la diversité des cultures d'établissements, sur les contextes socioculturels propres à telle ou telle école ou plus simplement sur l'éventail du nombre et de la spécificité des classes pour imaginer une formation différenciée des étudiants ? Les placer dans une école de campagne à tous degrés ou dans une école de ville doit passer par une justification affirmée des compléments indispensables à atteindre certains objectifs spécifiques et propres à chacun. Multiculturalisme particulièrement riche, partenariat marqué avec les parents, soutien pédagogique intensifié, pratique généralisée du portfolio. Chaque établissement possède son identité propre au service de la formation des enseignants.

Qui sait si cette forme nouvelle de « compagnonnage » collectif, cette immersion plus globale des étudiants ne déboucherait pas sur un autre changement de paradigme consistant à savamment entremêler la formation initiale des étudiants et la formation continue des enseignants ? Pour déclencher un processus généralisé de recherche-action dans le petit monde de l'école ou plus simplement pour mieux ancrer les acteurs des HEP dans l'Espace romand de la formation, réinstaurant le dialogue entre tous ses acteurs ?

À l'heure du soixantième anniversaire du « Petit Prince » de Saint-Exupéry, merci de m'avoir permis de rêver et de tenter de dessiner une école.

Claude-Alain Kleiner
Inspecteur d'écoles, Neuchâtel¹

¹ Cette contribution n'engage que son auteur

Le développement de l'expérience enseignante en situation de stage

Contraintes institutionnelles et modes de faire de futurs enseignants en formation

Introduction

Deux problématiques de recherches sont à la base de cet article. La première porte sur les questions relatives à l'évolution du rapport au savoir des étudiants durant la formation, (Akkari & Perrin, 2006) ; la seconde porte sur la compréhension du développement de l'expérience professionnelle (Perrin 2005) dans le dispositif de formation en alternance de la HEP-BEJUNE.

Leurs enjeux portent sur notre capacité à penser les conditions du développement de l'expérience enseignante dans la complexité de la situation de formation en établissement, lieu clé de l'*articulation* théorie-pratique, et sur l'attention que nous portons aux chicanes,

aux contradictions, aux tensions habitant les situations de stage. Nous pouvons ainsi avancer dans notre compréhension de la construction de l'expérience enseignante au carrefour des tensions entre parcours d'apprentissage de l'étudiant avant et pendant la formation, parcours d'enseignement durant les stages, contraintes institutionnelles et dimensions impersonnelles du métier.

J'ai principalement exploré les modes de faire des étudiants, me demandant pourquoi ils font ce qu'ils font comme ils le font, en regardant ce qui est spécifique de la formation, ce qui est spécifique de l'entrée dans le métier et ce qui est spécifique des sujets, les étudiants, eux-mêmes, dans les agencements qu'ils proposent, dans les logiques qu'ils importent pour enseigner.

Problématique

Une des particularités de la situation de stage telle qu'elle est envisagée dans la HEP (du moins sur le site biennois) réside en ceci que le stagiaire est quasi continuellement accompagné, dirigé, observé par le formateur en établissement (FEE) qui remplit à la fois la fonction de formateur et celle d'évaluateur (formatif et *sommatif malgré tout*). S'ajoute à cela le poids des formateurs HEP (FHEP) qui donnent des consignes de stage contraignantes et qui, à leur tour, observent les stagiaires. Que font ces derniers des significations exprimées par les uns et par les autres ?

Si on interprète la difficulté de formation des stagiaires comme l'équivalent de la difficulté scolaire, « en ce qu'elle peut être socialement



construite, ou plutôt co-construite à partir d'éléments et de registres hétérogènes» (Bautier & Rochex, 2004, p. 200), développement et difficulté du développement de l'expérience enseignante seraient une «co-construction», entre FEE et stagiaire, stagiaire et élèves, FHEP et stagiaire, FEE et FHEP, teintée d'opacité par la non-transparence de l'activité enseignante elle-même, par la difficulté de mise en mots des uns et des autres, par les contradictions dues aux pratiques d'évaluation amenant parfois les stagiaires, situés au bout de la chaîne des décideurs (politiques, dirigeants, FHEP, FEE), à jouer avec le pouvoir de l'autre, dans les moments qui lui paraissent propices, pour s'assurer une forme de survie intelligente. Les tensions qui naissent alors semblent autant d'obstacles à la construction de l'expérience enseignante, empêchant les stagiaires de s'émanciper, en les dépassant, des situations liées à une routine du métier qui n'est pas la leur.

Le troisième met en relation un FEE (qui manifeste des attentes sur les prestations du stagiaire en rapport avec l'avance du savoir dans sa classe)/un stagiaire (avec sa conception des savoirs à enseigner, de l'apprentissage et du métier)/des savoirs professionnels à s'approprier au travers des savoirs à enseigner.

J'ai relevé et analysé dans ce cadre trois chicanes qui débouchent sur des tensions parfois difficiles à vivre par les stagiaires. La première concerne la relation entre-temps didactique (le temps de la HEP, le temps de la classe, le temps de l'établissement) et temps d'apprentissage des connaissances et compétences nécessaires à la pratique du métier. La seconde renvoie aux logiques des stagiaires dans le traitement des savoirs à enseigner (transposition didactique) et de leur mise en mouvement (création d'un milieu didactique, des conditions de possibilités d'apprentissage). La troisième porte sur la dif-

opressant pour les uns et sécurisant pour les autres. L'étayage des activités porte également sur la charge cognitive, affective et émotionnelle à laquelle sont soumis les stagiaires et est en lien étroit avec la charge de travail globale à laquelle ils sont soumis.

Poursuivre le débat

Les tensions que vivent les étudiants en stage m'incitent à poser une première question qui paraîtra peut-être provocatrice, mais qui n'est porteuse d'aucun jugement de valeur. Le contrat de formation institutionnel est-il réalisable? Les questions qui suivent et dont la liste est loin d'être exhaustive tiendront lieu de conclusion provisoire. En ce qui concerne le temps à enseigner en stage, n'y a-t-il pas des arbitrages, des régulations, à élaborer en relation avec la charge de travail que chaque discipline impose aux stagiaires? En relation avec leur rapport à ces disciplines? Portant sur un «pourcentage qualitatif» et différencié de prise en charge de la classe?

Comment réguler les exigences des uns et des autres? Comment le dispositif pense-t-il le rapport au savoir des uns et des autres? Apprendre à enseigner ou s'entraîner à pratiquer? Quelle est la logique de la formation en ce qui concerne les contenus et les démarches d'apprentissages?

Le dispositif doit-il penser l'alternance en lien avec le modèle prescrit du praticien réflexif? Ou bien doit-il la penser dans une perspective de poursuite de développement d'un sujet qui cherche à trouver un équilibre entre ce qu'il est et ce qu'il voudrait être? Comment autoriser le stagiaire à conduire la classe en y intégrant son propre contrat didactique?

Denis Perrin

Formateur en sciences de l'éducation et recherche

Les tensions que vivent les étudiants en stage m'incitent à poser une première question qui paraîtra peut-être provocatrice, mais qui n'est porteuse d'aucun jugement de valeur. Le contrat de formation institutionnel est-il réalisable?

Premiers résultats

Trois éléments ressortent de mes premières explorations:

Les chicanes et les tensions dues à l'entrecroisement de multiples contrats didactiques

Les étudiants partent en stage chargés de directives d'observations et d'enseignement. Ils doivent donc apprendre à enseigner en observant, apprendre à enseigner en enseignant et à enseigner pour que le programme de la classe ne soit pas perturbé par leur passage. L'enjeu est de taille et l'articulation de ces tâches n'est pas chose simple à réaliser, car le stagiaire se retrouve pris dans l'entremêlement de multiples contrats didactiques (CD) entendus, au sens de Brousseau, comme un jeu d'attentes réciproques en relation avec le savoir à enseigner/apprendre (Sarrazy, 1995).

Le premier de ces CD règle, de manière généralement implicite, les relations entre un stagiaire/des élèves (qui ne sont pas les siens)/un savoir à enseigner qu'ils doivent s'approprier. Ce premier CD est en concurrence, voire souvent en contradiction, avec au moins deux autres contrats, parmi d'autres probables que je n'ai pas encore explorés.

Le second met en relation un FHEP /des savoirs de sa discipline/un stagiaire qui doit construire des compétences d'enseignement dans cette discipline. Ce contrat comprend en filigrane, et de manière opaque et implicite, la propre vision de l'enseignement/apprentissage du formateur et de l'institution de formation.

difficulté d'apprendre à conduire la classe tout en la conduisant simultanément, ce qui est loin de ressembler à un simple exercice de style.

La question de l'adressage des activités

À qui s'adressent les activités conduites par les stagiaires? Aux FEE? Aux FHEP? Aux élèves? Dans les trois études de cas réalisées, une stagiaire adressait quasi systématiquement ses activités au FEE. Elle avait besoin d'être autorisée à faire des erreurs dans sa conduite de classe. La deuxième s'adressait aux élèves en sachant qu'elle allait apprendre quelque chose de sa FEE après sa séquence de travail. Mais elle avouait s'adresser aussi un peu aux FHEP et à sa FEE qui, en fin de compte, l'évalueraient, manière d'assurer que son stage soit certifié comme «répondant aux exigences». Quant au troisième, il semble jouer sa vie à chaque fois, modifiant l'adressage de ses activités en fonction de l'évaluation qui va être portée sur lui et de ce qu'il perçoit de ses difficultés dans une discipline particulière.

La question de l'étayage de l'activité:

Bien qu'effleurée dans ma recherche, la question de l'étayage apparaît clairement. Se pose en tout cas la question des signes que donnent les FEE (et les FHEP) aux stagiaires pour qu'ils apprennent. L'étayage peut être multiple (Bruner 1983). Il peut prendre la forme d'une aide autant que d'une contrainte ou d'une restriction. Ce qui apparaît comme une aide pour un stagiaire apparaît comme un obstacle difficilement surmontable pour un autre. De même, le regard constant des FEE sur les stagiaires peut être ressenti comme

Références:

- Akkari, A. & Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir : une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants.
Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). *Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Raisons Educatives* no 8. Bruxelles : De Boeck Université.
Bruner, J. S. (1983/2004). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris PUF
Perrin, D. (2005). *Étudiants en formation initiale à l'enseignement scolaire en maternelle et au primaire : modes de faire, enracinement biographique et contraintes institutionnelles. Mémoire de DEA*. Université de Paris 8
Sarrazy, B. (1995) *Le contrat didactique. Revue française de pédagogie*, 112, pp. 85-118.

avec Catherine Simonin

étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy (promotion 036)



• *Au terme de cette troisième année de formation, vous obtiendrez votre titre d'enseignant. Votre formation vous a-t-elle paru équilibrée?*

Je précise d'emblée que je ne corresponds pas totalement au profil type de l'étudiante PFI, étant veuve, avec quatre enfants, disposant d'une formation initiale de secrétaire-comptable, d'informaticienne, de représentante et de «Spielgruppenleiterin». Mes propos sont donc liés à cette expérience de vie et au recul dont je dispose. La formation théorique prédomine, et c'est normal au sein d'une HEP. Cela dit, nous pouvons réellement faire des liens plus concrets entre la théorie et la pratique en 3^e année. Nous avons appris à nous référer à des notions théoriques, lorsqu'on se trouve dans la pratique. On saisit mieux les interactions entre ces deux pôles de la formation. Il me semble néanmoins que certains axes manquent au niveau théorique, malgré les apports importants. La formation initiale ne peut tout couvrir. La formation continue pourra probablement prendre le relais.

• *En comptant le stage linguistique, vous aurez effectué près du tiers de votre formation sur le terrain. Avez-vous le sentiment que cette dimension est trop fortement présente? Expliquez votre réponse.*

Non, je ne le pense pas. Bien au contraire. Toutes les notions théoriques abordées durant les cours ne peuvent être immédiatement mises en pratique durant les stages. En fonction de notre progression, nous pouvons peu à peu établir des liens. Certains aspects émergent davantage

à l'occasion d'un stage et prennent du sens à ce moment-là.

• *Estimez-vous que votre préparation soit suffisante pour affronter les multiples défis de la pratique professionnelle? L'alternance entre la théorie et la pratique vous paraît-elle bien articulée à la HEP?*

C'est vrai qu'on a couvert beaucoup de matières. En tant qu'enseignante, ayant pour mandat de prendre en compte la diversité des enfants et des adultes, nous disposons d'une base qui évoluera au fil de notre activité professionnelle. À côtoyer des modèles auxquels on se sera identifié ou opposé, on aura forgé notre propre identité, afin d'affronter les nouveaux défis qui nous attendent. On ne sait pas tout, on apprend tous les jours surtout dans le domaine de la communication et des relations humaines. En ce sens, la formation initiale est suffisante, mais elle implique nécessairement la poursuite de la construction. C'est la première pierre de l'édifice.

• *Quels types de stages avez-vous vécus et quels sont ceux qui vous ont le plus apporté? Pour quelle raison?*

J'ai eu la chance de travailler dans tous les degrés durant ma formation: de l'école enfantine jusqu'à la 6^e année. De plus, je suis allée dans des classes de soutien, de transition. J'ai vraiment découvert l'ensemble du panel mis à disposition, principalement dans le canton du Jura, mais aussi dans le canton de Berne, pour le stage linguistique. Et comme mes enfants ont été scolarisés à Neuchâtel, je connais également ce système scolaire. En fait, j'ai vécu différentes expériences, étant acceptée davantage comme co-enseignante que comme pure stagiaire. Des FEE m'ont fourni énormément d'éléments concrets (documents, références, matériel divers axé sur la pratique). D'autres m'ont permis de peaufiner ma pratique. Certains m'ont donné l'occasion de découvrir avant les autres étudiants des aspects qui n'avaient pas encore été abordés sur le plan théorique à la HEP: l'évaluation, par exemple. Les FEE m'ont généralement laissé une pleine responsabilité de leur classe, en toute confiance, dès le début du stage, compte tenu de mon parcours professionnel et de mon âge. Cette ouverture m'a permis de fonctionner dès le départ comme future enseignante, tant sur le plan relationnel, que sur celui de la didactique et de la pratique.

• *Y a-t-il concordance entre les attentes des formateurs de la HEP et les exigences des FEE? Les consignes sont-elles généralement adaptées au contexte de la classe?*

Par moment, j'ai ressenti des décalages, parce que le contexte de la classe ne permettait pas de répondre aux consignes de la HEP. Souvent, les

FEE nous ont fait comprendre que le mandat n'était pas réaliste ou ont dû modifier leur planification globale, pour répondre aux attentes. Je pense surtout à l'expérimentation du projet dans le cadre du mémoire professionnel ou à des exigences ponctuelles parachutées au moment des stages. Cette situation provoque souvent des obstacles pour les stagiaires comme pour les FEE. J'ai le sentiment que les formateurs n'ont pas toujours vraiment conscience de ce décalage et des difficultés vécues sur le terrain. Peut-être que les rôles spécifiques devraient être mieux définis; les FEE estimant que certaines compétences à acquérir relèvent de la HEP, la HEP considérant de son côté que la dimension en question est assumée par les FEE. Quant à nous, stagiaires, nous nous sentons quelque peu désarmés entre ces deux instances.

• *La formation en établissement a-t-elle un poids suffisant dans l'évaluation? Les points de vue des différents acteurs sont-ils pris en considération? Comment vivez-vous les visites des formateurs?*

C'est très subjectif. Lorsque le formateur nous rend visite, il assiste généralement à une séquence de 45 minutes qui ne reflète pas nécessairement ce qui se vit globalement durant le stage. L'étudiant peut être en forme, la classe sous son bon jour, la séquence bien planifiée. L'évaluation sera positive. Elle ne reflète pas pour autant l'ensemble du stage. Il est donc important que le FEE soit prioritaire concernant la réussite du stage, puisqu'il en vit la totalité. Une évaluation est effectuée au terme du stage, tant par le FEE que par l'étudiant. Mais il est difficile de savoir le poids qu'elle aura sur l'évaluation finale de fin d'année. Certains étudiants ratent un ou plusieurs stages et poursuivent néanmoins leur formation sans remédiation sur le terrain. Je doute donc personnellement du poids réel attribué à la pratique dans l'évaluation.

• *Si vous aviez la possibilité de modifier le cursus des études, quels changements apporteriez-vous?*

Personnellement, j'ai trouvé que le tout premier stage effectué en première année intervenait trop tôt. On avait très envie de le vivre, mais nous ne disposons pas encore d'un bagage suffisant pour en tirer vraiment profit. Et comme l'alternance des degrés ne nous permet pas de revenir enseigner par la suite dans le degré concerné, puisque nous ne choisissons pas nos places de stage, on regrettait a posteriori de ne pas en avoir mieux mesuré toutes les implications, à la fois par l'excitation de cette première expérience et par manque d'arrière-fond. Sinon, le cursus me paraît très bien équilibré et nous permet de construire des bases solides pour débiter dans le métier. Si je le pouvais, je demanderais davantage de pratique encore. Les

réalités du terrain sont véritablement mises à jour durant les stages. Le retour à la HEP, avec les formateurs, prend davantage de sens. C'est plus enrichissant.

• *Pensez-vous que les formateurs en établissement (FEE) ont un rôle important à jouer dans la construction de votre identité professionnelle? Lequel?*

On arrive à s'identifier à certains FEE. On trouve des affinités et parfois c'est le contraire, on se construit en opposition. Les deux expériences sont indispensables, comme je l'ai dit plus haut. Et en construisant son identité, avec davantage de maturité, on est nécessairement confronté à certaines oppositions.

• *Autres points que vous souhaiteriez évoquer?*

Pour quelques étudiants, certains stages ont été très difficiles à vivre. Parfois c'est long à vivre, tant pour la stagiaire que pour le FEE. Parfois, c'est l'inverse. Lorsqu'il y a osmose, échange, partage; ce qui est essentiel pour l'estime, la confiance en soi et qui permet de réduire les peurs. Lorsqu'on a sa place, tout va bien. Mais, lorsque ces conditions ne sont pas réunies et que les choses se passent mal, l'inquiétude et les doutes grandissent. Pour ma part, la liberté qui m'a été donnée m'a permis de me tester et de vérifier mes hypothèses. Je suis très reconnaissante à mes FEE de m'avoir donné cette ouverture. Après les stages, j'ai aussi eu la chance, avec les formateurs de la HEP, de pouvoir discuter des découvertes et des expériences réalisées sur le terrain, pour pouvoir mieux en comprendre l'origine et les implications. Lorsqu'un vrai partenariat existe, c'est tout bénéfique pour le stagiaire!

avec Sanela Talovic

étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Bienne (promotion 047)



• *Actuellement en deuxième année de formation, vous obtiendrez en principe votre titre d'enseignement d'ici à environ un peu plus d'une année. Votre formation vous a-t-elle paru équilibrée jusqu'ici?*

Personnellement, je trouve que la formation est progressive. Le programme de première année a conforté mon choix professionnel et attesté ma compatibilité à ce métier. Cette année était surtout théorique, les bases de la profession sont dressées en convoquant les pédagogues utiles à notre cursus. En 2^e année, l'expérience d'une rentrée scolaire d'abord, du stage linguistique ensuite et de deux stages en institution nous obligent à vivre des étapes importantes qui jalonnent la carrière professionnelle. On vit une rentrée scolaire, non plus

comme élève, mais derrière le pupitre. Le stage linguistique illustre bien l'ouverture à la culture dans laquelle nous sommes les passeurs, en vivant l'expérience à notre niveau. Les deux autres stages en institution nous permettent de travailler avec une classe dans laquelle on observe activement les progrès des élèves en deux moments différents de l'année scolaire. En ce qui concerne les travaux théoriques à réaliser durant les cours, je trouve également qu'ils s'inscrivent dans une progression. Dans un premier temps, ils portent sur des réflexions globales. En 2^e année, ils abordent davantage des aspects plus complexes de la réalité scolaire, comme l'évaluation, les facteurs de l'échec scolaire, les différents types d'enseignement, les représentations des élèves. La charge d'enseignement lors des stages augmente elle aussi graduellement. À ce titre, je pense que la formation est équilibrée. Les étapes de la formation sont bien hiérarchisées. Le savoir à enseigner se construit dans une formation d'adulte. L'an dernier, j'avais envie d'entrer en action très vite et j'ai senti un frein. Avec le recul, j'ai le sentiment que le parcours est judicieux et je le comprends nettement mieux.

• *En comptant le stage linguistique, vous aurez effectué près du tiers de votre formation sur le terrain. Avez-vous le sentiment que cette dimension est trop fortement présente? Explicitez votre réponse.*

Loin de là ! Quand je termine un stage, je reste toujours sur ma faim, car j'ai le sentiment qu'il reste beaucoup à faire. La plupart des stages, à part le stage linguistique, sont de courte durée : trois semaines. Ces trois semaines suffisent comme période d'adaptation et j'aurais envie de poursuivre, car à ce moment-là, je connais mieux les élèves, le FEE, les habitudes et le fonctionnement de la classe. Le travail serait de meilleure qualité si j'avais la possibilité de le prolonger. La première semaine permet de prendre connaissance de la classe, des locaux et du fonctionnement ; la deuxième, la manière de travailler des élèves et la dernière, lorsqu'on combine ces deux conditions, permet d'être à l'aise pour enseigner. C'est dans la pratique qu'on peut mesurer sa capacité à rebondir, par rapport aux problèmes sociaux, aux difficultés d'apprentissage, mais aussi aux erreurs que l'on commet en tant que stagiaire. On se remet en question. Le passage à la HEP donne l'illusion que la théorie apporte des solutions sur mesure, alors que dans la pratique, la solution est à imaginer soi-même et à appliquer dans l'urgence. En fonction de tout cela, je pense que c'est dans la pratique qu'on apprend le plus. Ce qui ne veut pas dire que la théorie soit inutile. Bien au contraire, les deux sont indissociables. C'est paradoxal. On ne peut pas entrer dans la pratique sans les éléments théoriques, tout comme on ne peut pas considérer la théorie sans l'inscrire dans des situations concrètes



d'enseignement. La théorie nous offre des outils, des pistes, mais le terrain nous oblige à faire les transformations nécessaires pour transposer les éléments théoriques en fonction de multiples facteurs.

- *Estimez-vous à ce stade, que votre préparation soit suffisante pour affronter les multiples défis de la pratique professionnelle? L'alternance entre la théorie et la pratique vous paraît-elle bien articulée à la HEP?*

J'ai de la peine à répondre à la première partie de la question dans la mesure où personne n'est complètement préparé à répondre parfaitement à toutes les circonstances de la vie scolaire. La formation n'est jamais terminée. En ce qui concerne l'articulation, il y a une bonne alternance entre les deux pôles. J'ai l'impression que certains de mes collègues préfèrent la dimension théorique. Personnellement, j'estime que les expériences de la pratique m'apportent énormément et je remarque que je m'améliore et que je progresse davantage lorsque je travaille sur le terrain, en collaboration avec un FEE et des élèves.

- *Quels types de stages avez-vous vécus et quels sont ceux qui vous ont le plus apporté? Pour quelle raison?*

Le stage linguistique est une très riche expérience, tant sur le plan linguistique et culturel que comme expérience de vie, par le séjour à plein temps qu'il nous offre dans une famille d'accueil. Le dispositif est moins rigide que celui que nous connaissons dans les stages francophones. Pour mes deux derniers stages, comme ils ont lieu dans la même classe, j'ai pu observer l'évolution des élèves sur plusieurs mois, ce qui est très précieux. Dans la deuxième phase, je connaissais le fonctionnement de l'école et de la classe et j'ai pu directement m'inscrire dans le travail proprement dit. En fait, pour des raisons différentes, chacun des stages que j'ai effectués ont contribué positivement à ma formation, car j'ai eu l'occasion de travailler en classe préscolaire et à l'école primaire avec des formateurs ayant des sensibilités pédagogiques différentes. Ce que je retiens surtout ce sont les différentes approches de l'apprentissage, utilisées par mes FEE pour obtenir des résultats, leur manière de mettre en place la situation qui fait naître l'apprentissage. Un bon enseignement doit être diversifié et différencié !

- *Y a-t-il concordance entre les attentes des formateurs de la HEP et les exigences des FEE? Les consignes sont-elles généralement adaptées au contexte de la classe?*

Les consignes de la HEP sont explicitées aux FEE avant le stage. Les FEE agissent de manière à nous permettre de réaliser les objectifs définis. Bien qu'ils appliquent l'esprit des consignes imposées, ils nous ménagent une certaine

liberté, afin que nous puissions expérimenter d'autres paramètres et laisser une place à notre créativité. J'ai eu de la chance que les FEE me donnent la liberté de tenter d'autres expériences que celles qui étaient imposées. En revanche, le dernier stage comprenait trop d'exigences pour laisser une grande latitude. Les consignes ne sont pas figées, il faut les penser en fonction des acteurs de la classe, bien entendu. Elles doivent être claires et adaptées aux compétences des élèves avant tout.

- *La formation en établissement a-t-elle un poids suffisant dans l'évaluation? Les points de vue des différents acteurs sont-ils pris en considération? Comment vivez-vous les visites des formateurs?*

Selon la compréhension que j'en ai, je crois savoir que ce sont les FEE qui font pencher la balance en cas de doute au terme du stage, indépendamment des visites des formateurs de la HEP. Cela dit, je suis stressée comme tout le monde lorsque je reçois une visite. J'estime qu'il faut néanmoins travailler de manière naturelle et ne rien changer à sa manière d'enseigner durant la visite d'un formateur. Il convient de rester fidèle à soi-même et de ne pas être artificielle, ce qui perturberait les enfants et nuirait à la qualité de la communication. Les trois acteurs se réunissent au terme de la visite : le FEE, le formateur et moi-même, afin de partager nos impressions. Cette discussion apporte des pistes de remédiation liées aux fragilités observées durant la leçon, mais permet aussi de relever les considérations positives. Le formateur de la HEP s'intéresse aussi au déroulement du stage et recueille les propos de la stagiaire. Cet échange s'ouvre sur une vue d'ensemble de la période de pratique. Un grand nombre de points sont mis en évidence et font l'objet d'un commentaire. Les critiques échangées à ce moment-là peuvent parfois être dures, mais en même temps, elles sont enrichissantes et nourrissent le désir de progresser.

Cependant, je regrette que les formateurs qui nous rendent visite ne s'informent pas suffisamment de nos « prestations » antérieures pour mieux situer notre manière de travailler et notre évolution.

- *Si vous aviez la possibilité de modifier le cursus des études, quels changements apporteriez-vous?*

L'idée avait été émise l'an dernier d'expérimenter certains moyens didactiques, non seulement entre étudiants, mais aussi avec des enfants. Cette requête a été partiellement comblée par une semaine d'activités sur textiles avec des élèves d'une classe primaire. C'était un moment très fort de la formation. J'aimerais également que la HEP nous offre davantage d'outils pour gérer les conflits collectifs ou les problèmes

relationnels. Je souhaiterais également qu'on puisse disposer de quelques notions de premiers secours pour intervenir judicieusement en cas d'accident. La relation enseignant – parents n'a pas encore été abordée, j'espère qu'elle le sera en 3^e année. De même pour la relation enseignant – direction d'école.

- *Pensez-vous que les formateurs en établissement (FEE) ont un rôle important à jouer dans la construction de votre identité professionnelle? Lequel?*

Oui, évidemment. J'avais peur au début de ma formation d'être tenue d'imiter le maître de stage pour réussir mes stages. En fait, j'ai remarqué que j'avais affaire à des personnes très ouvertes et intéressées par mes propositions didactiques. Les formateurs ne sont pas uniquement des « évaluateurs », ils nous encadrent, nous soutiennent et nous encouragent. Même en n'imitant pas mes formateurs et mes FEE, j'ai le sentiment de m'enrichir de leurs différences et de construire ma propre identité professionnelle, puisqu'ils m'en donnent la possibilité, en me considérant comme une future collègue.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer?*

Je trouve que les formateurs que nous avons ont la qualité de nous faire réfléchir à ce que nous vivons et prennent le temps de nous écouter, indépendamment de leur spécialité. Je tiens aussi à souligner que cette formation est une occupation à temps complet, le travail à faire à domicile est une dimension importante qu'on évoque rarement. Pourtant, c'est là que se font les préparations, les lectures, les rapports et les recherches personnelles. De mon point de vue, entrer dans la formation pédagogique relève davantage d'une vocation que d'un simple choix d'études.

avec Cédric Wetli

étudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 036)



- *Au terme de cette troisième année de formation, vous obtiendrez votre titre d'enseignement. Votre formation vous a-t-elle paru équilibrée ?*

Je trouve que la formation, du point de vue de l'alternance théorie-pratique, est bien équilibrée. J'apprécie le fait que les stages deviennent de plus en plus longs au fil des années et la progression des responsabilités également.

- *En comptant le stage linguistique, vous aurez effectué près du tiers de votre formation sur le terrain. Avez-vous le sentiment que cette dimension est trop fortement présente ? Explicitez votre réponse.*

Je n'ai pas le sentiment qu'il y a trop de stages. Je dirais presque le contraire. Il ne faudrait pas en tous les cas qu'il y en ait moins. Pour être prêt à conduire une classe, il faut constamment garder le contact avec le terrain, savoir comment l'appréhender pour assurer toutes les tâches relevant de la responsabilité d'un enseignant. Pour moi, c'est la dimension essentielle de la formation.

- *Estimez-vous que votre préparation soit suffisante pour affronter les multiples défis de la pratique professionnelle ? L'alternance entre la théorie et la pratique vous paraît-elle bien articulée à la HEP ?*

D'un point de vue didactique, nous sommes bien préparés ; en revanche, au niveau éducatif, j'ai l'impression qu'on aurait pu aller un peu plus loin, compte tenu notamment de l'évolution éducative des élèves ; par exemple, en ce qui concerne la gestion de la discipline, certaines classes nécessitent un encadrement serré. Je ne suis pas certain que cette dimension soit prise

suffisamment en compte. Il serait utile de savoir comment appréhender des situations familiales difficiles, familles monoparentales, recomposées, en crise, etc.

- *Quels types de stages avez-vous vécus et quels sont ceux qui vous ont le plus apporté ? Pour quelle raison ?*

J'ai vécu des stages très différents et très diversifiés, dans des hameaux, des villages et des villes et j'ai passé dans les différents degrés de l'enseignement obligatoire, jusqu'à la 6^e année. Le stage linguistique dans le canton de Soleure m'a beaucoup apporté. J'étais dans un milieu totalement inconnu, sans maîtriser suffisamment la langue et malgré cela, j'ai rencontré des enseignants qui m'ont soutenu dès le début. Les élèves également, lorsque j'éprouvais certaines difficultés, ce qui arrivait fréquemment au début. Ce qui m'a également beaucoup intéressé, c'était la découverte de nouvelles méthodes et de nouveaux moyens d'enseignement passablement différents de ceux que je connaissais en Suisse romande. Les stages de dernière année, quand nous avons la classe bien en main permettent de se rendre compte de la pleine dimension du travail enseignant.

- *Y a-t-il concordance entre les attentes des formateurs de la HEP et les exigences des FEE ? Les consignes sont-elles généralement adaptées au contexte de la classe ?*

Il me semble que les attentes sont les mêmes de manière générale. Les objectifs sont communs et les évaluations sont identiques. En revanche, au niveau des consignes, elles ne sont pas toujours adaptées au niveau de la classe et ne peuvent pas toujours être transposées dans les différents degrés d'enseignement. Tout dépend de la pertinence de la consigne, du contexte de la classe de stage et de l'ouverture du FEE.

- *La formation en établissement a-t-elle un poids suffisant dans l'évaluation ? Les points de vue des différents acteurs sont-ils pris en considération ? Comment vivez-vous les visites des formateurs ?*

À première vue, il me semble que l'avis du FEE est suffisamment pris en considération dans l'évaluation globale de la formation en établissement. En ce qui concerne les visites, j'ai vécu les visites de 1^{re} année de manière assez stressante. En plus du regard du FEE, un nouveau regard est porté sur notre pratique et nous connaissons relativement peu le formateur de la HEP. Par la suite, on s'habitue à ce mode d'évaluation et, pour ma part, j'arrive à faire abstraction de la présence du formateur dans la classe. Il est clair que la relation varie en fonction du formateur et du contact qu'on a établi avec lui. Mieux on se connaît, mieux le courant passe, du moins la plupart du temps.

- *Si vous aviez la possibilité de modifier le cursus des études, quels changements apporteriez-vous ?*

Il serait utile de mettre davantage l'accent sur les deux branches fondamentales de l'enseignement primaire : le français et les mathématiques, et moins sur des branches secondaires comme la musique et les activités artistiques. Ces deux disciplines joueront un rôle prépondérant pour les élèves. Je sais qu'un correctif a été apporté dans la planification des promotions suivantes et que des examens sont mis en place pour vérifier les acquis dans ces deux disciplines, ce qui n'était pas le cas à mon entrée à la HEP.

- *Pensez-vous que les FEE ont un rôle important à jouer dans la construction de votre identité professionnelle ? Lequel ?*

Ils jouent un rôle fondamental. Ils ont d'abord valeur d'exemple. À ce titre, un FEE se doit d'être irréprochable au niveau du conseil pédagogique, de l'encouragement à prodiguer, au niveau de l'évaluation qu'il apporte, même si ce n'est pas toujours évident. En ce qui concerne l'identité, tout dépend de la personnalité des FEE, de même que pour du côté des formateurs HEP. Il est essentiel que le FEE soit motivé par le mandat qui lui est confié et qu'il accompagne de bon gré le stagiaire qui vit dans sa classe.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

Étant donné que j'arrive au terme de ma formation, je regrette qu'aucune différenciation ne soit faite entre les étudiants, quels que soient la trajectoire réalisée, l'investissement consenti et les résultats obtenus. Il me semble que certains étudiants s'y investissent pleinement durant les trois ans de formation et ne bénéficient pas pour autant d'une reconnaissance particulière, par rapport à ceux qui recevront le même diplôme, sans avoir fourni le même effort. Je serais heureux qu'une réflexion soit menée sur ce plan, pour encourager concrètement l'investissement personnel.

avec Maud Cardis

étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 036)



- *Au terme de cette troisième année de formation, vous obtiendrez votre titre d'enseignement. Votre formation vous a-t-elle paru équilibrée?*

Je dirais qu'elle est équilibrée, en ce sens que théorie et pratique y trouvent leur place. Cela dit, je plaiderais, si c'était possible, pour davantage de pratique. Parfois, on a de la peine à faire le lien entre théorie et pratique. Malgré la thématique modulaire dont nous ne comprenons pas toujours le sens, le lien entre les deux composantes ne se fait pas de manière évidente.

- *En comptant le stage linguistique, vous aurez effectué près du tiers de votre formation sur le terrain. Avez-vous le sentiment que cette dimension est trop fortement présente? Explicitiez votre réponse.*

J'ai vraiment l'impression que le métier entre, lorsqu'on est face aux élèves et que les conditions sont réelles. La théorie nous donne des repères. Cela dit, elle est souvent indépendante, voire très éloignée de la pratique. À titre d'exemple, nous avons passé beaucoup de temps en première année à étudier le fonctionnement de la lecture en général (lecture adulte et enfantine), alors que notre attente était focalisée sur la pratique. Par ailleurs, le morcellement des cours et des matières ne favorise pas une bonne intégration des connaissances, pour nous comme pour les formateurs. À l'opposé, le stage nous apporte une cohérence et un point de référence concret. C'est un «gouffre à idées». Je regrette l'abandon des remplacements durant les études. Malgré toutes les qualités du formateur en établissement, sa présence constante dans la classe change la donne pour les élèves.

- *Estimez-vous que votre préparation est suffisante pour affronter les multiples défis de la pratique professionnelle? L'alternance entre la théorie et la pratique vous paraît-elle bien articulée à la HEP?*

Je me sens prête à préparer mes leçons et à conduire un programme d'enseignement. On m'a donné des clés pour démarrer dans le métier. En revanche, du point administratif, il me manque certaines informations pratiques : commande de matériel, utilisation des bulletins scolaires, gestion du budget, tâches diverses, etc. Ce métier nécessite une constante remise en question et est une source permanente d'apprentissage.

- *Quels types de stages avez-vous vécus et quels sont ceux qui vous ont le plus apporté? Pour quelle raison?*

J'ai eu la chance d'être toujours placée dans des classes qui ne connaissaient pas de gros problèmes. La conduite était aisée et les élèves agréables ; aux Brenets, dans une classe enfantine et des premiers degrés, ainsi qu'à Dombresson, dans une classe du degré moyen (4^e-5^e). Ces classes comprenaient peu d'enfants allophones.

J'ai aussi effectué un stage plus difficile dans une classe de La Chaux-de-Fonds, réunissant des enfants de 4 et de 5 ans. L'espace était restreint. Parmi les plus jeunes enfants, certains présentaient des difficultés : du retard dans leur développement et sur le plan comportemental. D'autres élèves, plus âgés, étaient déjà presque autonomes en lecture et prêts pour une entrée en 1^{re} année. J'ai eu l'occasion de faire des ministages dans une institution spécialisée aux Billodes et dans une classe spécialisée au Locle.

L'ensemble de ces stages m'a donné une bonne vue d'ensemble de la dynamique d'une classe.

- *Y a-t-il concordance entre les attentes des formateurs de la HEP et les exigences des FEE? Les consignes sont-elles généralement adaptées au contexte de la classe?*

Comme les consignes de stages n'étaient pas encore individualisées, (je sais que des améliorations ont été apportées depuis), elles concernaient indifféremment tous les étudiants, indépendamment de la destination des degrés. De ce fait, les FEE se trouvaient parfois dans l'embarras pour répondre pleinement aux attentes de la HEP. J'ai regretté qu'on ne nous parle pas, durant les cours, des épreuves de références mises à disposition de toutes les classes du canton, ce qui nous aurait permis de mieux nous impliquer dans le programme. En revanche, la liberté dont nous disposons en 3^e année, favorise notre arrivée dans la classe et permet au

FEE de mieux nous accompagner. Le cahier des charges n'est pas bloqué.

- *La formation en établissement a-t-elle un poids suffisant dans l'évaluation? Les points de vue des différents acteurs sont-ils pris en considération? Comment vivez-vous les visites des formateurs?*

Le poids du stage dans l'évaluation de la pratique est bien calibré. C'est un «filet» important de l'évaluation à la HEP. Je trouve très positif que les rapports de stage aient de l'importance dans l'évaluation globale de la pratique professionnelle. La dotation des crédits ECTS correspond aussi à cette orientation. En ce qui concerne les visites, je les trouve nécessaires et incontournables. Mais je me sens peu à l'aise lorsqu'un formateur vient assister à mes leçons. J'ai envie que tout soit parfait et cette présence me stresse, surtout durant la première année de formation, dans la mesure où la visite ne porte que sur une période de 45 minutes de cours.

- *Si vous aviez la possibilité de modifier le cursus des études, quels changements apporteriez-vous?*

D'abord, je ferais en sorte que la dimension théorique soit en lien plus direct avec la réalité du terrain. Dans la planification de la formation, je tenterais de faire en sorte que les séquences de formation d'un même domaine soient moins éclatées ; actuellement, le temps qui sépare deux séquences du même cours peut dépasser plusieurs semaines. À l'opposé, d'autres cours sont concentrés sur quelques semaines. Le principe de la formation modulaire a ses limites !

- *Pensez-vous que les formateurs en établissement (FEE) ont un rôle important à jouer dans la construction de votre identité professionnelle? Lequel?*

Ils ont un très grand rôle à jouer. Ils sont à la fois des exemples ou des contre-exemples. Nous construisons notre identité professionnelle à leur contact. Je leur suis reconnaissante de tout ce qu'ils m'ont apporté.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer?*

Par moments, la charge était lourde ; mais de manière générale, j'ai bien vécu ma formation. Cela dit, je serai heureuse d'arriver à son terme et j'espère trouver un emploi.

avec Hamid Allah Bouabbadi, Thierry Colomb et Essaïd Zeroual

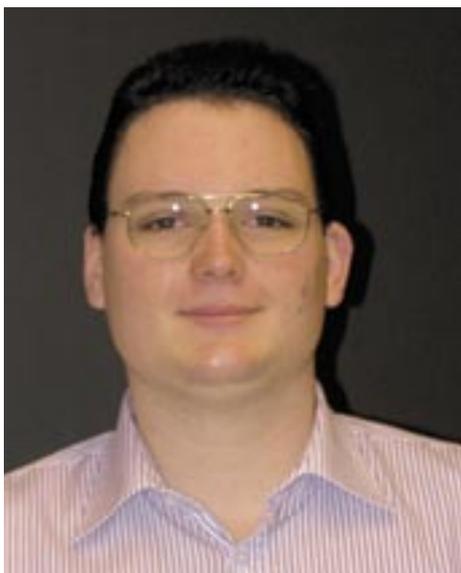
étudiants de la filière secondaire (promotion 046).
Centre secondaire du Bas-Lac (St-Blaise-Marin)

- *Au terme de cette année de formation, vous obtiendrez votre titre d'enseignement. Votre formation vous a-t-elle paru équilibrée ?*



Hamid Allah Bouabbadi

Oui et non. L'aller et retour est nécessaire et bénéfique. Il permet de progresser, avec de nouvelles notions théoriques. Cela dit, le statut du stagiaire est difficile. Il est parachuté dans la classe. Les élèves ont de la peine à comprendre ce qu'il fait. Il repart. Ce va-et-vient est difficile. Au niveau relationnel, le contact avec les élèves souffre de ces apparitions sporadiques. Ce métier implique une relation de confiance. On met du temps à la gagner, on risque vite de la perdre entre deux stages. On souffre de ce manque de continuité. En revanche, les apports théoriques procurent un bénéfice qui équilibre la frustration de la non-continuité.



Thierry Colomb

savoir deux stages de 4 semaines et un stage de 8 semaines. Dans chacun des stages, nous étions dans plusieurs classes de plusieurs établissements du secondaire 1 et du secondaire 2. La qualité des stages suit la progression de notre formation : davantage de notions, meilleure connaissance didactique, construction de la formation, test de compatibilité de notre personnalité avec le métier. Cela dit, le contact avec le FEE joue également un rôle important. L'ouverture des FEE nous met en confiance. La découverte d'un premier stage, dans une classe difficile, laisse des traces. Le FEE est un relais entre nous et les élèves au départ. C'est



Essaïd Zeroual

La formation nous paraît assez équilibrée dans la mesure où elle comprend de nombreux aspects. Les différents apports nous obligent à établir une synthèse, compte tenu de la complexité du métier. Une certaine frustration provient de la richesse des contributions et de la découverte de problématiques sans solutions immédiates. Le futur enseignant est contraint à construire lui-même sa voie. Prise de conscience d'une réalité sans recettes immédiatement utilisables. Certains domaines n'ont pas été abordés, dans le champ de la psychologie notamment. Cette formation d'enseignants est exigeante en ce sens qu'elle attend de ses étudiants qu'ils maîtrisent non seulement la matière, mais également la didactique, le relationnel, en assumant la gestion globale de l'enseignement. Nous sommes en formation d'adultes et chaque étudiant est appelé à aller chercher ce dont il a besoin, à partir de quelques références disponibles.

- *Avez-vous le sentiment que l'alternance entre la formation en établissement et la formation théorique soit bien articulée ? Explicitez votre réponse.*

- *Estimez-vous que votre préparation soit suffisante pour affronter les multiples défis de la pratique ? Quels sont vos principaux atouts ? Quelles sont vos limites, voire vos faiblesses ?*

Notre formation d'adultes nous invite à aller plus loin, tout en ayant des bases qui nous permettent d'entrer dans le métier de manière cohérente. Il nous appartient de faire des transpositions didactiques. Notre atout, c'est d'abord un panel de stratégies. Nous ne connaissons pas en profondeur les trois systèmes scolaires bernois, jurassiens et neuchâtelois, ce qui nous invite à nous adapter et ne constitue pas nécessairement une faiblesse. Même à l'intérieur d'un canton, des différences existent d'une école à l'autre. Chaque collègue a sa propre identité.

- *Quels types de stages avez-vous vécus et quels sont ceux qui vous ont le plus apporté ? Pour quelle raison ?*

Il convient d'abord de signaler une différence cruciale entre les stages de 1^{re} année et ceux de 2^e année en emploi. En 1^{re} année, nous avons vécu tous les trois le même type de stages, à

sécurisant, c'est aussi notre filet de sécurité. On n'est pas seul dans le bain. C'est notre coach ! Au deuxième stage, on commence à prendre notre indépendance par rapport au FEE. Il reste cependant une ressource très utile.

- *Y a-t-il concordance entre les attentes des formateurs de la HEP et les exigences des FEE ? Les consignes sont-elles généralement adaptées au contexte des classes dans lesquelles vous êtes en activité ?*

Tout dépend du FEE et de ses idées. Avec un FEE ouvert à de nouvelles démarches, les choses se passent bien. Avec d'autres, le lien est plus difficile. Nous savons que certains étudiants se sont sentis pris entre deux feux. On sent parfois des divergences qui peuvent déstabiliser fortement certains étudiants, qui doivent s'adapter aux circonstances. Cela dit, il s'agit dans un tel cas d'argumenter et de justifier ses stratégies, ce qui est sain. Les consignes que nous recevons sont générales. Elles sont déclinées en fonction du contexte scolaire, ce qui engendre bien du travail aux formateurs qui doivent s'y retrouver. Le passage à la réalité du terrain n'est pas toujours évident.

- *La formation en établissement a-t-elle un poids suffisant dans l'évaluation? Les points de vue des différents acteurs sont-ils pris en considération? Comment vivez-vous les visites des formateurs?*

Intuitivement, nous avons le sentiment que le poids est adéquat. Tous les crédits sont importants, en ce sens qu'il est nécessaire de les obtenir tous, pour avoir droit à la certification. Les rapports de stages ont une valeur formative. Nous avons le droit à l'erreur et le moyen de la corriger. L'évaluation sommative de fin d'année tient compte de la progression enregistrée. Les visites des formateurs sont essentielles. Elles sont riches et permettent de mettre en lumière concrètement les acquis de la formation. Ils savent de quoi ils parlent et apportent un regard inspiré de la pratique. Il est toujours constructif. Nous leur devons beaucoup.

- *Pour les étudiants du degré secondaire, nous savons que la formation en établissement est organisée très différemment en deuxième année. Pouvez-vous nous en dire davantage?*

Il faut d'abord rappeler que nous sommes titulaires d'un poste en temps partiel. Un jour par semaine est consacré à la poursuite de la formation, comprenant des séminaires, des ateliers, des plages consacrées à diverses réunions. La réalisation du mémoire professionnel constitue le gros travail de cette année. Ce changement important nous apporte à la fois de la liberté, mais suscite aussi de nouveaux défis. On attaque en pleine responsabilité notre métier. Les visites des formateurs s'inscrivent dans la continuité. Nous avons également la visite de la direction des écoles où nous enseignons. Nous bénéficions aussi de l'encadrement d'une équipe pédagogique, réseau regroupant des spécialistes de l'OROSP et de différents offices. Les postes que nous occupons sont répartis dans les trois cantons BEJUNE, en fonction de la bourse d'emploi mise à disposition des étudiants.

- *Nous savons que l'un d'entre vous est au bénéfice d'un contrat d'assistant durant cette année. En quoi cela consiste-t-il et quel est l'intérêt de ce dispositif?*

Pour valider sa formation professionnelle de 2^e année, chaque étudiant doit remplir un contrat de travail dont le taux d'activité se situe entre 30 et 60 %. L'un d'entre nous n'avait obtenu que 16 %. La HEP lui a trouvé le complément, sous la forme d'un assistantat : deux professeurs ont été mis au bénéfice d'une décharge de deux périodes d'enseignement pour réaliser un projet pédagogique. Ils sont remplacés par un assistant mis à disposition par la HEP. L'opération s'est parfaitement bien déroulée. Les deux titulaires ont facilité l'intégration du maître-assistant dans l'école. Ils lui ont clairement

expliqué les objectifs à atteindre, puis lui ont fait confiance pour conduire l'enseignement, en s'effaçant judicieusement. Le maître-assistant est responsable de deux classes au plein sens du terme. Cette solution réunit à la fois les conditions nécessaires à l'accomplissement de la formation du candidat de la HEP et permet à deux enseignants expérimentés de réaliser un projet pédagogique.

- *Si vous aviez la possibilité de modifier le cursus des études, quels changements apporteriez-vous?*

A posteriori, nous souhaiterions pouvoir bénéficier d'un encadrement personnalisé pour répondre aux obstacles rencontrés durant notre trajectoire, sous la forme d'une permanence, par exemple, par analogie avec le dispositif de médiateurs mis en place dans les écoles. Sur le plan quantitatif, nous avons trouvé certaines journées extrêmement longues, par la concentration des apports théoriques ; mais nous comprenons bien les multiples contraintes organisationnelles à prendre en considération. Nous n'avons pas de suggestion concrète à proposer, si ce n'est une invitation adressée aux concepteurs à placer les contributions théoriques le matin de préférence, et à fixer les ateliers durant l'après-midi, en 1^{re} année particulièrement. Par ailleurs, nous souhaiterions des stages plus longs en 1^{re} année. Cela dit, nous sommes conscients qu'une telle solution prêterait les cours. De manière plus ponctuelle, M. Bouabadi évoque sa tra-

jectoire. Quand il a commencé sa formation, il arrivait directement du Maroc et découvrait le système scolaire suisse. Il n'avait comme point de référence que son vécu dans la réalité scolaire marocaine. Il estimerait opportun dans une telle situation que la HEP facilite la transition vers le système scolaire local, en fournissant davantage d'informations.

- *Pensez-vous que les FEE ont un rôle important à jouer dans la construction de votre identité professionnelle? Lequel?*

Les FEE font le relais non seulement avec les élèves, mais aussi avec l'ensemble des acteurs de l'école dans laquelle nous sommes en stage : les collègues, le concierge, etc. Ce contact est très enrichissant. Il constitue un point de comparaison et de référence utile à la construction de notre identité professionnelle. La confrontation est fructueuse. Et le fait d'avoir deux, voire trois FEE simultanément multiplie les points de vue.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer?*

Avant d'aborder une telle formation, il est nécessaire de s'y préparer, avec des questions dans sa tête pour mieux en tirer parti. Les formateurs tiennent compte des suggestions, lorsqu'elles sont formulées. Je dirais aux futurs candidats de préparer leur projet de formation.

Entretiens conduits par Pierre-Daniel Gagnebin



avec Marie-Hélène Portelli

Marie-Hélène Portelli, maîtresse d'école enfantine à Bienne, maîtresse de pratique à l'École normale de Bienne de 1996 à 2001, formatrice en établissement sur le site de Bienne de la HEP-BEJUNE depuis 2001.

- *En termes de formation, en quoi consiste la fonction de formatrice-formatrice en établissement ?*

Il n'est pas évident de répondre, de façon claire et universelle, dans la mesure où la fonction est fortement liée à la personne de l'enseignante FEE, à son parcours professionnel aussi et pas seulement à une somme de pratiques précises ou de compétences facilement identifiables. Dans la complexité humaine que représente l'accueil d'un stagiaire envoyé par une institution de formation pour pratiquer une profession elle-même complexe, la globalité de la personne joue un rôle capital. On pourrait se dire que la fonction FEE consiste à mettre un lieu, en l'occurrence sa classe, à disposition, qui permette à l'étudiant ou à l'étudiante de s'essayer à la pratique, à accompagner avec bienveillance les événements, à communiquer ses pratiques pédagogiques, à dire comment faire, à guider, à être le garant de l'exécution des instructions émanant de la HEP et j'en passe. Il y a de cela dans la fonction FEE, mais il y a aussi autre chose qui change tout.

- *En quoi consiste cette autre chose ?*

En tant que FEE, je dois viser un accord avec moi-même qui me permette l'ouverture, l'accueil, la remise en question, la construction d'une relation qui favorise la « mise en Je » et la mise en formation de l'étudiant. Si je suis en mesure de connaître la complexité de l'acte d'enseigner, je dois aussi comprendre la complexité de l'acte d'apprendre le métier. Il n'y a pas de carte toute tracée. L'acte de formation ne ressemble pas à un mur lisse, parfaitement crépi, solide et apparemment prêt à résister aux intempéries ; il ressemble plus à un mur lézardé, traversé des fissures bienvenues et bénéfiques du doute sur lesquelles la formation doit se construire. Toute l'expérience du monde ne suffira pas, si elle n'est pas accompagnée d'une réflexion théorique qui permette d'exploiter les lézardes que je viens d'évoquer. Il est vrai aussi que toute théorie doit accepter de se confronter à la réalité. Derrière le mur lisse se cache peut-être une école sans vie, derrière le mur lézardé nous attend sans doute une belle aventure pédagogique ! La fonction FEE exige de l'enseignant une posture qui s'accompagne d'une dynamique de réflexion constante qui accepte l'existence de lézardes, en toute humilité, qui assure l'identification des difficultés et des facilités, la détermination de priorités, la faculté à savoir quoi dire à quel moment à l'étudiant ou à l'étudiante, la capacité à garantir un espace de formation sécurisé.

- *Comment vivez-vous votre fonction actuellement ?*

Le site de Bienne a su prendre en compte la problématique que je viens de décrire. En l'espace de moins de cinq ans, il est parvenu à construire un modèle de relations professionnelles entre la formation théorique et la formation pratique qui, partant des lézardes, cherche à les prendre en compte sans vouloir impérativement les colmater. Les rencontres consacrées à l'information sous forme d'ateliers didactiques, donc une volonté de transparence à propos des contenus dispensés en HEP, les rencontres consacrées aussi à de la formation, le récent séminaire animé par Jean-Pierre Astolfi par exemple ou les différentes thématiques introduites lors des journées de rencontres qui se sont multipliées depuis l'ouverture de la HEP par les responsables des stages, les moments de pratiques comparées entre FEE avec des formatrices et formateurs HEP, ont donné vie à ce qui devient un véritable tissu pédagogique, didactique et professionnel, un tissu de proximité d'autant plus solide, depuis la création d'équipes de FEE par année de formation.

- *Finalement, que du positif ?*

Évidemment non ! Ma théorie des lézardes serait elle-même lézardée, si je répondais oui ! La dynamique mise en place depuis le début doit être poursuivie, approfondie ; c'est une évidence. Mais j'aime être formatrice en établissement. J'apprends de mes stagiaires, je me nourris des rencontres que je fais lors de journées institutionnelles, de visites de stages. Il existe sur le site biennois un véritable échange de compétences à des degrés divers et je m'y sens reconnue.

Entretien conduit par Guy Lévy



**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse**

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12

F : +41 (0)32 886 99 96

