

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Impacts des effectifs sur
les résultats scolaires

REMERCIEMENTS

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

Porrentruy, septembre 2012

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

IMPRESSUM

Rédacteurs en chef

Pierre-Daniel Gagnebin et
Bernard Wentzel

Mise en page

Claude Chappuis

Relecture

Stéphane Martin

Crédit photographique

Couverture et pages 3, 11, 13, 18, 20, 22,
24, 26, 28 et 30, Mona Ditisheim
Page 4, Jean-Pierre Baer
Pages 33 et 34, Alain Stegmann
Page 6, Dimitri Coulouvrat
Page 31, Tiphaine Rossier
Page 32, Nicole Balmer

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

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Impacts des effectifs sur les résultats scolaires

Pierre-Daniel Gagnebin

1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Regroupement de la formation primaire et nouveau programme de formation

Fred-Henri Schnegg

2

Formation continue

Quels sont les changements législatifs ?

Jean-Pierre Baer

5

Ressources documentaires et multimédia

Priorités des médiathèques

6

Une nouvelle directrice des médiathèques

Jean-Pierre Faivre

6

Coups de cœur

Dimitri Coulouvrat

7

Recherche

Être enseignant dans l'espace BEJUNE aujourd'hui : un portrait en chiffres

Giuseppe Melfi

8

Quand un comportement dérange... Expliquer, comprendre et agir

7^e congrès suisse de pédagogie spécialisée

Marie-Paule Matthey

10



Impacts des effectifs sur les résultats scolaires

Effectifs des classes : réalité bernoise

Dominique Chételat

12

Normes sur les effectifs dans le canton du Jura

Daniel Brosy

14

Régulation des effectifs dans la scolarité obligatoire neuchâteloise

Jean-Claude Marguet

16

Il n'y a pas que les effectifs des classes

Georges Pasquier

17

Impacts des effectifs en classe sur les apprentissages

John Vuillaume

19

L'influence des effectifs et ses incidences collatérales sur les apprentissages scolaires

Patrick Amez-Droz

21

Effectif et organisation de la classe : Récit d'une expérience

Patricia Rothenbühler

23

Individu et groupe : Effectif et possibilités de progression

Stefan Lauper

25

En passant par la Bejunie, avec mes sabots...

Stéphane Martin

27

Du temps pour chaque élève : une nécessité pour les apprentissages et l'intégration

28

Billet d'humeur : L'enseignant, un chef d'entreprise qui s'ignore à la tête d'une PME dont il n'a pas choisi les employés !

Patrice Allanfranchini

29

Participation de la HEP-BEJUNE au Salon 2012 de la Formation Jura/Jura bernois

Alain Stegmann et Christelle Labeye

33

Entretien

Tiphaine Rossier

31

Nicole Balmer

32

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Impacts des effectifs sur les résultats scolaires



La question des effectifs des classes a de tout temps été un facteur sensible dans le milieu scolaire et bon nombre de revendications syndicales portent sur ce paramètre dans les négociations de la profession enseignante avec l'autorité d'engagement, même si les négociations renvoient au cours des décennies à des valeurs qui ont fortement évolué à la baisse dans la plupart des pays d'Europe et en Suisse en particulier: on est progressivement passé d'une moyenne de cinquante élèves par classe au début du XX^e siècle à des effectifs ne dépassant que très rarement vingt-quatre élèves actuellement dans des classes à degré unique. La moyenne a très peu fluctué au cours des vingt dernières années¹. La démocratisation qualitative de l'école a porté ses fruits. Pourtant, à y regarder de plus près, dès lors que l'on examine cette problématique avec les enseignants du terrain, on est bien obligé de constater que l'équation n'est pas aussi évidente qu'il y paraît à première vue. Et les exemples sont nombreux qui montrent que la qualité de l'enseignement ne se résume pas au seul poids de l'effectif d'une classe. On rencontre même parfois des contre-exemples! Et en réduisant la question de la qualité des conditions d'apprentissage à ce seul critère, on tombe dans le piège d'une vision simpliste et caricaturale de l'exercice du métier d'enseignant, alors que d'autres paramètres tout aussi déterminants - en particulier celui de la constellation de la classe - vont avoir un impact fondamental sur le niveau des résultats scolaires. Et ce ne sont pas les représentants des syndicats d'enseignants qui vont nous contredire à ce sujet. Il suffira au lecteur de prendre connaissance de l'article rédigé par le Président du syndicat des enseignants romands (SER) figurant dans le dossier du présent numéro pour s'en convaincre. L'école évolue aussi bien dans ses méthodes d'enseignement que dans l'organisation de ses structures et des modalités de l'activité professionnelle proprement dite. L'avènement d'HarmoS² et du nouveau plan d'études romand (PER) engendre un véritable processus de transformation des pratiques pédagogiques: travail en

équipe, classes à niveaux, grille-horaire mieux adaptée, taux d'encadrement supérieur... Ces nouveaux défis et les enjeux qu'ils impliquent suscitent autant d'espoirs que de craintes au sein du personnel enseignant. La concrétisation de ces objectifs ambitieux nécessitera en effet une mobilisation forte de tous les acteurs pour aboutir aux effets positifs attendus.

Dans ce numéro, nous avons cherché à actualiser notre perception des principaux enjeux qui sous-tendent les principes d'organisation des classes, à déterminer l'effet attendu des processus qui visent à adapter la structure du système scolaire aux besoins d'une société en constante évolution. Nous avons aussi voulu mettre en évidence les observations des praticiens et des futurs enseignants stagiaires qui assument au quotidien les conséquences des décisions prises par les autorités responsables de la politique de l'instruction et de l'éducation adoptée dans les différents cycles de la scolarité obligatoire et post-obligatoire.

À une époque où l'école se transforme et durant une période où les difficultés budgétaires peuvent influencer défavorablement les choix stratégiques, il nous importe de faire un état des lieux aussi objectif que possible des obstacles réels auxquels font face les enseignants dans leur pratique professionnelle au jour le jour.

Sur ce plan, les témoignages authentiques qui nous sont parvenus apportent un éclairage tangible du contexte pédagogique effectif dans lequel évoluent les praticiens pour exercer un métier dont le cahier des charges s'avère toujours plus lourd et toujours plus complexe.

Nous espérons vivement que ce dossier trouvera un écho positif auprès de nos lecteurs et suscitera un intérêt particulier aussi bien auprès des enseignants et futurs enseignants, qu'auprès des décideurs qui ont la responsabilité de favoriser par les mesures qu'ils mettent en œuvre la qualité de l'enseignement dispensé auprès de tous les élèves de nos cantons concordataires.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

¹ Cf. tableau statistique de la taille des classes en Suisse de 1990 à 2010, p. 16.

² Concordat HarmoS: Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

Formation préscolaire primaire

Regroupement de la formation primaire et nouveau programme de formation

1. Regroupement de la formation primaire

Prise à la fin de l'année 2011, la décision du Comité stratégique de regrouper dès la rentrée 2012 la formation primaire sur les sites de Porrentruy et de La Chaux-de-Fonds a évidemment généré son lot d'inquiétude et de désarroi.

Les étudiants¹ biennois de 1^{re} et 2^e années sont directement touchés par les déplacements qu'engendre cette réorganisation. Leur répartition sur les deux sites de formation restants s'est faite sur la base de la domiciliation. Quelques difficultés spécifiques ont toutefois émaillé cette organisation territoriale.

Sur le plan pédagogique, le nouveau programme de formation introduit dès cette rentrée académique offre désormais aux étudiants la possibilité de procéder à certains choix. L'introduction d'options a incontestablement une incidence directe sur la taille des groupes d'étudiants et le souci de la masse critique a donc constitué la principale raison du regroupement de la formation primaire sur deux sites. Le maintien de deux classes seulement (filiales « finissantes ») sur un troisième site de formation (Bienne) aurait entraîné d'une part une complexification trop importante de l'organisation des programmes et, d'autre part, des coûts supplémentaires difficiles à justifier au niveau politique. De plus, sur le plan de la gestion des ressources humaines, la constitution des postes d'enseignement se serait révélée particulièrement difficile.

Même si toutes les préoccupations n'ont certainement pas pu être dissipées, tout a cependant été entrepris afin d'aménager des dispositifs permettant d'alléger au maximum les conséquences de la réorganisation sur les personnes. Espérons que les mesures prises permettront à chacun de vivre le mieux possible cette nouvelle situation et de profiter également des effets bénéfiques de la réorganisation.

2. Promotion 2012-2015

Une question importante s'est posée au cours de la procédure d'admission de la

nouvelle promotion 2012-2015: les changements nombreux et importants allaient-ils avoir une influence prépondérante sur le nombre d'inscriptions? Force est de constater que tel n'est pas le cas. En effet, 127 candidatures ont été enregistrées à l'échéance du délai d'inscription (31 janvier 2012). Ce nombre est relativement proche de ceux observés les années précédentes (135 en 2008, 121 en 2009 et 148 en 2010), à l'exception de 2011 qui s'est caractérisé par un afflux massif de candidats (182), ce qui a d'ailleurs nécessité l'organisation d'un concours d'entrée.

La suppression du site de formation de Bienne n'a donc pas entraîné un fléchissement des inscriptions de candidats bernois comme on aurait d'ailleurs pu le craindre. En voici pour preuve la répartition des candidats selon leur provenance:

Berne	34
Jura	27
Neuchâtel	61
Genève	1
Vaud	2
France	2
Total	127

En tablant sur un taux de désistement d'environ 25 %, la promotion 2012-2015 devrait être composée de 95 à 100 étudiants. Des statistiques plus détaillées seront présentées dans le prochain bulletin.

3. Nouveau programme de formation

Comme toutes les institutions de formation des enseignants du niveau tertiaire, la HEP-BEJUNE entend mettre en œuvre les nouvelles politiques de formation. Elle vise un niveau d'expertise élevé par un programme de formation exigeant et évolutif. Elle assume solidairement avec les instances politiques des trois cantons qui la constituent les nouvelles orientations stratégiques de la formation. En cela, la HEP-BEJUNE s'inscrit dans la mouvance globale des hautes écoles en fondant son nouveau programme de formation sur les Accords de Bologne, les recommandations

de la CDIP² et le cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE³ pour la formation des enseignants du degré primaire du 19 octobre 2010.

Dans une visée de compréhension du nouveau programme de formation à l'enseignement primaire (1-8 HarMoS), il convient d'en faire ressortir quelques lignes directrices fortes.

Le nouveau programme de formation initiale est construit pour s'adapter et répondre aux exigences du modèle de qualification qui s'est imposé dans les HEP partenaires romandes.

Les étudiants issus de la HEP-BEJUNE sont habilités à enseigner dans les cycles I et II de l'école primaire en obtenant un diplôme pour l'enseignement primaire 1-8 (bachelor à 180 crédits) après trois ans de formation.

Toutefois, leur diplôme mentionne les profils de formation qu'ils ont suivis de manière spécifique en plus d'un tronc commun, à savoir une spécification pour les degrés 1-4 ou pour les degrés 5-8, qui, lui-même, implique encore des choix disciplinaires.

Dès leur entrée à la HEP, les étudiants doivent choisir le profil de formation qu'ils souhaitent suivre.

Tronc commun: contenus

Le tronc commun, suivi par tous les étudiants, est un socle qui englobe les connaissances utiles à l'enseignement primaire 1-8. Il comprend les domaines et disciplines suivants: sciences de l'éducation, recherche y compris mémoire professionnel, pédagogie spécialisée, formation pratique, expression et développement personnel, formation générale, français, mathématiques, allemand, sciences humaines et sociales, sciences de la nature.

Français, mathématiques, allemand, sciences humaines et sociales, sciences de la nature forment les disciplines didactiques noyaux qui autorisent la délivrance d'un diplôme 1-8 avec spécificités eu égard

¹ Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

² Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

³ Institut universitaire de formation des enseignants de Genève.

aux besoins des horaires de l'école primaire afin de faciliter l'employabilité et la mobilité professionnelle.

TRONC COMMUN	
	ECTS
Sciences de l'éducation	24
Pédagogie spécialisée	8
Recherche + mémoire professionnel	15
Total	47
Français	13
Allemand	11
Mathématiques	12
Sciences humaines et sociales, sciences de la nature	12
Total	48
Formation générale	6
Développement personnel	8
Total	14
Formation pratique	47
Total ECTS en commun	156

Profil: degrés 1-4

Plutôt choisi par les étudiants qui souhaitent travailler dans le cycle I, ce profil comprend les didactiques suivantes:

	ECTS
EMU/Rythmique	8
EPS/Rythmique	7
ACVM (activités créatrices, visuelles et manuelles)	8
Ethique & cultures religieuses	1
Total	24

Profil: degrés 5-8

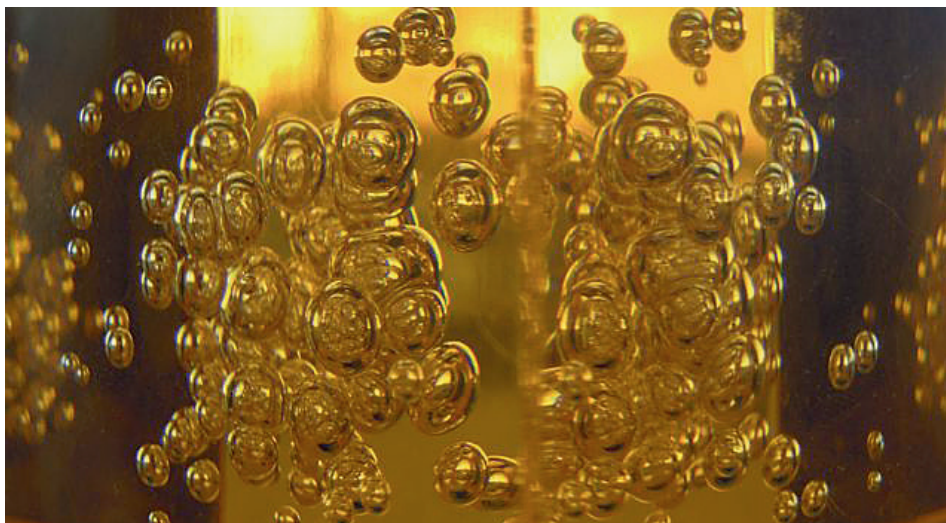
Plutôt choisi par les étudiants qui souhaitent travailler dans le cycle II, ce profil implique un choix de deux disciplines parmi les quatre didactiques suivantes:

	ECTS
ACVM (activités créatrices, visuelles et manuelles)	11
Musique	11
Anglais	11
EPS	11
Ethique & cultures religieuses	2
Total	24

La formation pratique

Tout au long des trois années de formation, selon le principe de l'alternance théorie-pratique, les étudiants suivent des stages.

En première année, ils suivent trois stages compacts de deux semaines et un quatrième sous forme partiellement filée. Ils



sont supervisés par une équipe pédagogique formée de formateurs en établissement (FEE) couvrant l'ensemble des degrés de l'enseignement (1-2; 3-4; 5-6; 7-8) et d'un formateur HEP afin de découvrir toutes les facettes du métier.

En deuxième année, les étudiants vivent un stage de rentrée de deux semaines puis deux stages de trois semaines supervisés par des FEE et deux formateurs HEP. Ils terminent leur année par un stage de quatre semaines en région alémanique.

En troisième année, durant le premier semestre, les étudiants sont rattachés à un établissement formateur. Dans un premier temps, ils suivent quatre semaines bloc puis, durant 12 semaines, ils vivent un stage filé à raison d'un jour par semaine. Ils finissent le semestre par une semaine bloc dans l'établissement formateur. Ils sont supervisés par les FEE et les formateurs HEP. Ils terminent leur formation par un stage en responsabilité de cinq semaines.

Spécificités de la formation

Au cours de leurs trois ans de formation, les étudiants suivent en première année un camp d'une semaine dévolu au développement personnel; en deuxième année, un camp « nature et environnement » et un camp de ski en troisième année.

3.1 Vision du comité programme

Les concepteurs du nouveau programme de formation ont veillé à lui conserver une ouverture suffisante pour envisager son évolution possible vers un modèle à deux diplômes (premier cycle, de 1 à 4, et deuxième cycle, de 5 à 8). La vision évolutive du nouveau programme se manifeste dans plusieurs registres:

- la description claire et précise des unités de formation pour permettre la mobilité

des étudiants vers d'autres institutions de formation dans leur cursus d'études,

- la construction de compétences couvrant tout l'empan des degrés primaires dans les disciplines du tronc commun et la construction de compétences spécialisées et approfondies dans les disciplines et degrés des profils à choix,
- la nécessité d'assurer lors des stages de terrain un passage équilibré dans tous les degrés primaires,
- l'ouverture vers l'établissement formateur pour permettre en parallèle l'expérience des domaines et degrés ciblés dans les profils à choix,
- l'élargissement des types de stages par la mise en place de stages filés,
- la construction de liens transversaux entre les connaissances et compétences acquises dans les domaines du tronc commun et les connaissances et compétences approfondies acquises dans les domaines des profils à choix,
- la recherche du meilleur équilibre entre qualité de la formation et degré d'employabilité des enseignants formés,
- l'articulation entre formation initiale et formation continue pour une meilleure employabilité et mobilité professionnelle dans le système de formation et d'enseignement (mise en place de formations complémentaires permettant d'être qualifié pour enseigner dans les 8 degrés toutes les disciplines scolaires).

3.2 Intentions et mise en œuvre

En adéquation avec les visées évoquées ci-dessus, les valeurs définies par les documents fondateurs de la HEP-BEJUNE (Charte fondatrice, Concordat) et les documents de pilotage stratégique de l'institution (« Vision stratégique et plan de développement »; « Visions et principes curriculaires »), le nouveau programme de formation s'attache à:

- proposer une régularité des cours liés à chaque domaine de formation pour favoriser une continuité dans les apprentissages,
- proposer une grille horaire laissant le temps nécessaire aux étudiants pour faire l'expérience personnelle de l'étude et de la pratique, et pour construire une autonomie dans leur travail quotidien,
- développer des dispositifs de formation pratique adaptés au modèle de formation (établissement formateur, variété des types de stage), et à proposer dans ce cadre des ressources différenciées aux stagiaires (socialisation à la profession par le collectif des acteurs de terrain),
- offrir des possibilités d'actions de formation et de coopérations transversales entre domaines de formation à partir de la cohérence longitudinale de leurs plans-cadres internes,
- passer du discours aux actes en ce qui concerne l'exigence de scientificité dans la construction des savoirs professionnels en intégrant explicitement et visiblement la formation à et par la recherche des étudiants dans les unités de recherche de l'institution,
- proposer des plans-cadres suffisamment explicites et précis pour dessiner les contours d'une professionnalité caractéristiques de la HEP-BEJUNE dans laquelle les formateurs puissent inscrire leur action en ayant conscience de leur appartenance à un collectif partageant une culture commune,
- proposer des plans-cadres suffisamment ouverts pour permettre leur évolution continue et pour laisser une marge de liberté créative aux formateurs.

Ce nouveau programme de formation débouchant sur un diplôme *Bachelor of Arts in Primary Education* fait actuellement l'objet d'une demande de reconnaissance auprès de la CDIP; les documents ont été transmis à la commission de reconnaissance compétente qui ne manquera pas de nous communiquer tous les résultats intermédiaires.

Fred-Henri Schnegg
Doyen de la formation primaire

Références bibliographiques :

- Comité programme PF1 (2011). *Vision du comité programme – Intentions et mise en œuvre. Dossier de demande de reconnaissance CDIP pour la formation primaire*, décembre 2011.
- Comité programme PF1 (2011). *Buts et contenus de la formation. Dossier de demande de reconnaissance CDIP pour la formation primaire*, décembre 2011.

Formation continue

Quels sont les changements législatifs ?



Le monde vit et évolue au gré des changements technologiques, sociaux, environnementaux ou politiques. Le législateur, attentif aux besoins des citoyennes et citoyens, mais aussi des personnes morales réfléchit et formalise le cadre de fonctionnement de notre société. En Suisse, le rôle central est assumé par la population qui fixe le cadre constitutionnel. Le 21 mai 2006 aurait pu être un jour comme un autre. Il en a été autrement pour le monde de la formation.

Ce dimanche-là, le peuple a accepté un nouvel article de la Constitution qui définit l'espace suisse de la formation : « Dans les limites de leurs compétences respectives, la Confédération et les cantons veillent ensemble à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation ». Lors de la même votation populaire, un cadre pour la recherche scientifique et la formation continue a également été accepté et ajouté dans la Constitution suisse (articles 61a à 64a). Depuis, le travail législatif dans le domaine de la formation a progressé. Deux lois fédérales sont en voie de finalisation. Quels sont les enjeux pour une institution de formation des enseignants ?

La HEP-BEJUNE est une actrice essentielle dans la vie pédagogique de l'Arc jurassien. À ce titre, elle est directement concernée par la nouvelle loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des

hautes écoles (LEHE). Cette loi a été votée par les parlementaires fédéraux lors de leur session du 30 septembre 2011. Elle prévoit notamment, en son article premier, que la Confédération veille à l'assurance de la qualité et de l'accréditation. Au-delà des institutions, les filières de formation sont, elles aussi, soumises au respect de réglementations. La LEHE conservera ces exigences de double certification. Ce qu'il faut retenir, c'est que le texte prévoit que seules les institutions accréditées seront autorisées à porter l'appellation d'« université », de « haute école spécialisée » ou de « haute école pédagogique ».

Les HEP se préparent à ces changements et les premiers signes extérieurs sont déjà visibles. L'évaluation de nos actions de formation a été repensée. La forme a été adaptée pour récolter les avis des participants en vue de l'amélioration de nos prestations. Mais, c'est sur le fond qu'il faudra mesurer les nombreuses autres actions qui devront être prises. La politique d'amélioration continue de la HEP-BEJUNE précise l'orientation retenue et fixe les grandes lignes des adaptations à réaliser. Le prix à payer pour porter le nom de : « haute école pédagogique » et continuer d'offrir des prestations aux enseignants de la région reste cependant raisonnable.

Une autre loi fédérale, actuellement en phase de finalisation, pourrait avoir des effets sur le perfectionnement du corps

enseignant. Il s'agit de la loi fédérale sur la formation continue (LFCo). Dans le projet de loi, les axes de développement de la future politique dans le domaine de la formation continue sont les suivants : efficacité du système de formation continue ; focalisation sur des groupes de population et sur des domaines thématiques ; intégration de la formation continue dans le système de formation. La loi, mise en consultation l'hiver dernier, n'est pas encore finalisée. Il faut cependant être attentif à ses effets sur les HEP. En fonction des options retenues, des difficultés pourront poindre à l'horizon lorsque le texte sera finalisé et entrera en vigueur. Parmi les points de vigilance pour la formation des enseignants, il faut relever : le principe du financement actuel incompatible avec celui en vigueur, une mobilité et une perméabilité du système de formation insuffisante, l'absence de représentant du monde enseignant dans la future Conférence sur la formation continue et l'absence de reconnaissance formelle des actions de formations pour adultes (CAS-DAS-MAS).

Alors que la formation tertiaire a pris le « virage de Bologne » et ainsi décidé de son ancrage dans le paysage européen de la formation, le projet de loi fédérale pour la formation continue ne tient pas suffisamment compte des réflexions réalisées dans les travaux européens. Les réflexions pour élaborer un « Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC) » valent la peine d'être prises en compte. Le projet suisse délimite la formation continue aux actions non formelles. Les formations certifiantes de type CAS-DAS-MAS seraient considérées comme de la formation continue, non formelle. Rappelons que ce type de certification est reconnu par la CDIP pour former les cadres de l'enseignement (FORDIF) ou pour les formations pour enseigner l'économie familiale (PIRACEF). La distinction formelle/non formelle constitue une entrave au développement des formations d'études avancées. La Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) a participé à la consultation et propose de maintenir la distinction actuelle, à savoir : formation de base, formation continue (formelle et non formelle), formation informelle. Mais que signifient concrètement ces termes pour un enseignant ?

Afin de mieux comprendre le sens donné à ces définitions, observons la formation complémentaire mise sur pied pour enseigner l'anglais en 7 et 8 HarmoS dans l'espace BEJUNE. Selon le cadre européen, la

Formation formelle

La formation formelle correspond aux formations du système national de formation comprenant le système scolaire, la formation professionnelle ainsi que la formation tertiaire. Elle s'apparente à une formation scolaire typique avec suivi de cours et validation du cursus par un diplôme reconnu. La formation formelle n'a pas été prise en compte dans la statistique de la formation continue.

Formation non formelle

La formation non formelle regroupe toutes les formes d'enseignement qui ne sont pas dispensées par le système formel d'éducation, c'est-à-dire des activités qui sont basées sur une relation élève-enseignant, mais qui ne font pas partie du système scolaire institutionnel. Ces activités peuvent se dérouler sous différentes formes. Lors de l'enquête sur la population active de 2006 et 2009, les formes suivantes de formation non formelle ont été prises en compte :

- les cours ;
- les séminaires, exposés, conférences, congrès, ateliers ;
- les cours privés.

Ont été considérées comme participants à la formation non formelle toutes les personnes qui ont pris part à au moins l'un de ces trois types d'activités dans les douze mois ayant précédé l'enquête avec l'intention de « se perfectionner de manière ciblée ». Jusqu'à six activités pour chacun

de ces trois types ont pu être enregistrées au cours de l'entretien.

Apprentissage informel

La notion d'apprentissage informel regroupe des activités entreprises dans un but explicite d'apprentissage, mais qui s'effectuent en dehors d'une relation d'enseignement. La participation à ce type de formation continue a été déterminée à partir d'une liste d'activités restrictive et qui, par conséquent, ne peut prétendre recouvrir l'ensemble des formes d'apprentissage informel. L'ESPA de 2006 a pris en compte les huit activités suivantes : les lectures spécialisées ;

- l'apprentissage assisté par ordinateur (CD-Rom, Internet) ;
- les cours enregistrés ou retransmis (cassettes, vidéos, radio, TV) ;
- la formation au travers d'autres personnes sur le lieu de travail (on the job training) ;
- observer les autres et essayer ;
- l'apprentissage avec les membres de la famille, les amis, les collègues ;
- les visites guidées dans les musées ou les autres attractions touristiques ;
- la participation à des groupes d'études.

Source : OFS (2010) - sources – Formation continue (module de l'enquête suisse sur la population active ESPA).

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.informations.404104.4074.html>

formation de base est celle qui a permis aux candidats d'obtenir un titre d'enseignement de niveau bachelor. La formation informelle décrit toutes les actions non structurées effectuées pour améliorer la compétence linguistique. Une validation formelle permet de valider le niveau de qualification linguistique B2. Finalement une formation non formelle permet d'obtenir une attestation validant le cours de didactique de l'anglais.

Les aspects financiers ne sont pas détaillés dans ce cas. La logique actuelle, celle de l'employeur qui forme ses employés à l'interne, n'est pas en adéquation avec ce que prévoit la future loi. C'est aussi un point de vigilance à surveiller.

Pour conclure : les besoins de perfectionnement des enseignants sont connus. La réponse actuelle est certes perfectible, mais satisfaisante. Restons attentifs à l'évolution et faisons en sorte que nous puissions, à long terme, continuer à

organiser de la formation continue pour le personnel des écoles de l'espace BEJUNE.

Jean-Pierre Baer

Doyen de la formation continue

Pour aller plus loin :

CDIP, formation FORDIF

Profil du 29 octobre 2009 pour les formations complémentaires de responsable d'établissement scolaire

http://edudoc.ch/record/35586/files/Prof_Zus_Schulleitung_f.pdf

Lois fédérales

LFCo : <http://www.bbt.admin.ch/formation-continue>

LEHE : <http://www.admin.ch/ch/f/ff/2011/6863.pdf>

Cadre européen

Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC). Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg, 2008.

http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_fr.pdf

http://ec.europa.eu/education/programmes/lfp/guide/glossary_fr.html

Ressources documentaires et multimédia

Priorités des médiathèques



Priorités des médiathèques

L'adaptation de l'offre documentaire et technique en fonction de la réorganisation de la HEP-BEJUNE et le développement de la bibliothèque numérique sont à l'ordre du jour.

Avec l'intégration réussie dans RERO, le catalogue collectif du Réseau des bibliothèques de Suisse occidentale, les bibliothécaires et techniciens de la plateforme Ressources documentaires et multimédia ont fait preuve d'un grand professionnalisme. Leur capacité d'adaptation, leur investissement et leurs compétences permettent d'envisager les défis à venir avec enthousiasme.

La réorganisation

Dans le contexte de la réorganisation de la HEP-BEJUNE, les médiathèques doivent adapter leurs fonds en fonction de la nouvelle répartition des formations entre les trois sites. Un rééquilibrage des pôles d'excellence des trois médiathèques est en cours avec le souci d'offrir des ressources documentaires et techniques adaptées aux exigences des étudiants et formateurs de chaque site, tout en répondant aux besoins des enseignants du terrain.

Toutefois, malgré un travail en amont, l'accueil des étudiants de la formation secondaire à la médiathèque de Bienne ne pourra pas se faire de façon optimale à la rentrée 2012. Les locaux actuels sont provisoires et la médiathèque sera aménagée en 2013 en tenant compte des besoins de la formation secondaire. Néanmoins, des moyens offi-

ciels d'enseignement seront à disposition dès la rentrée, et l'offre de documents et de matériel audiovisuel s'étoffera graduellement en fonction des nouveaux utilisateurs.

La bibliothèque électronique

Le développement et la valorisation de l'offre numérique est une des grandes priorités des médiathèques pour les années à venir. Intégrée à RERO, la HEP-BEJUNE bénéficie de l'outil de partage formidable que représente la bibliothèque numérique RERO DOC (<http://doc.rero.ch/>). Toute institution membre peut y déposer

des documents électroniques – articles, rapports, mémoires, thèses, etc. – qui sont ensuite accessibles en texte intégral au plus grand nombre. RERO DOC propose des fonctionnalités de recherche très intuitives, tout en permettant un paramétrage plus précis au besoin. De plus, le contenu de RERO DOC est indexé et référencé par les moteurs de recherche généralistes bien connus, Google ou Yahoo par exemple, mais aussi par les moteurs de recherche de documentation scientifique, notamment OAlster et Google Scholar.

La première étape prévue consistera à déposer une sélection de mémoires professionnels réalisés par des étudiants de la HEP-BEJUNE. Accessible via la bibliothèque numérique RERO DOC, le travail des étudiants se verra valorisé de façon plus large et l'institution bénéficiera d'une visibilité accrue. Les outils et les compétences propres aux bibliothécaires créent ainsi une vitrine nouvelle pour la HEP-BEJUNE, ses étudiants et ses formateurs.

Tous les mémoires professionnels ne seront pas rendus publics sur cette plateforme numérique, par contre leur accessibilité à l'interne de la HEP-BEJUNE est aussi en cours d'amélioration.

Une nouvelle directrice des médiathèques

Suite au départ de Mme Virginie Picardat, titulaire du poste, le Comité stratégique a retenu la candidature de Mme Pascale Hess pour occuper la fonction de directrice des médiathèques.

Mme Pascale Hess réside à Peseux dans le canton de Neuchâtel. Née en 1978, elle est mariée et mère d'une petite fille. Au bénéfice d'une licence ès Lettres de l'Université de Lausanne dans les domaines anglais, histoire et esthétique du cinéma, et journalisme, Mme Hess a complété cette formation par l'obtention d'un Master of Advanced Studies in Archival, Library and Information Science délivré conjointement par les Universités de Berne et Lausanne. Mme Hess a débuté son parcours professionnel en enseignant l'anglais à différents publics puis s'est orientée, depuis

cinq ans, vers une activité dans le domaine de la bibliothéconomie. Elle a notamment été responsable de la bibliothèque du Muséum d'histoire naturelle de Neuchâtel entre 2009 et 2012.

La HEP-BEJUNE n'est pas une inconnue pour Mme Hess, qui a réalisé un stage de formation au sein de la médiathèque de Bienne ainsi que différents mandats ponctuels et remplacements.

C'est avec plaisir que Mme Hess retrouve la HEP-BEJUNE. Nous souhaitons à notre nouvelle directrice des médiathèques une cordiale bienvenue.

Au nom du Conseil de Direction :
Jean-Pierre Faivre, Recteur

Coups de cœur



Dimitri Coulouvrat est responsable de la médiathèque HEP-BEJUNE de La Chaux-de-Fonds. Diplômé en information et documentation, titulaire d'une licence en histoire, responsable des acquisitions dans ce domaine pour les médiathèques, il aime voyager à travers le temps et l'espace tout en ayant un œil attentif à l'histoire qui s'écrit au jour le jour.

Bien souvent perçue comme une matière rébarbative et inintéressante, l'histoire n'en n'est pas moins fondamentale tant pour la construction de l'individu, sa culture personnelle, que pour son rôle de citoyen responsable. Pour intéresser les élèves, l'un des défis de l'enseignant, me semble-t-il est de rendre l'histoire vivante.

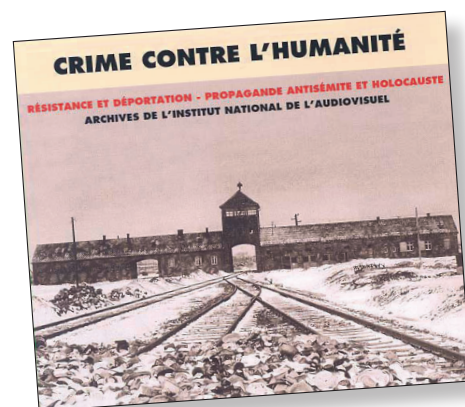
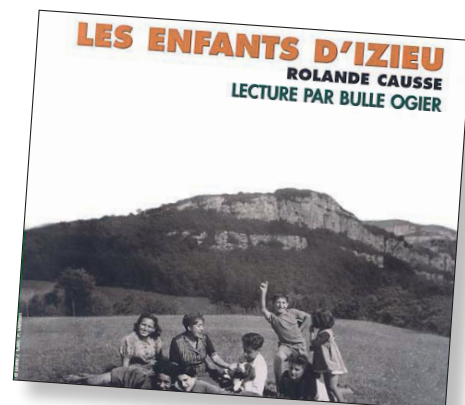
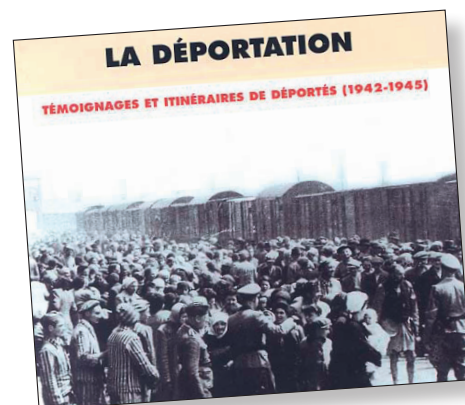
L'utilisation de ressources audiovisuelles peut répondre en partie à cette problématique. Les médiathèques de la HEP-BEJUNE en proposent : des documentaires achetés ou enregistrés à la demande de M. Christian Georges de la CIIP, des films et des archives sonores. C'est ce dernier support qui fait l'objet de mon coup de cœur. Il ne portera pas sur un titre mais sur une série de 7 coffrets de CDs réalisés sur l'histoire douloureuse du XXe siècle ; ils sont proposés par la Librairie sonore de l'éditeur Frémieux et Associés. Cette série permet d'aborder la 1^{re} guerre mondiale, la déportation (1942-1945), la propagande antisémite et le négationnisme.

Ces ressources donnent accès à des enregistrements de personnalités, à des documents provenant de dirigeants, de ceux qui ont écrit l'histoire et de ceux qui l'ont subie et vécue dans leur chair : les soldats ou poilus du 1^{er} conflit mondial, par leur témoignage ou par la lecture des lettres écrites sur le front ; les déportés, par leurs récits sur les camps de concentration ; et l'histoire des enfants d'Izieu d'après le récit de Rolande Causse, auteur de littérature jeunesse, construit à partir des témoignages de la fondatrice de la colonie et d'une res-

capée. Deux autres coffrets de la série complètent ces témoignages en révélant le rôle des médias officiels entre 1941 et 1944 et dénoncent le discours des négationnistes. Les livrets accompagnant les CDs proposent bien plus qu'un simple descriptif du contenu : ils offrent des éléments de contextualisation : chronologies, histoire des camps, histoire de la maison d'Izieu, transcriptions des témoignages et autres textes... Des photos d'époque rendent leur lecture attrayante.

Alors que les témoins de ces atrocités de l'histoire ont disparu ou disparaissent, ces enregistrements permettent aux élèves d'entendre ces voix éteintes et de comprendre l'impact de l'Histoire sur la vie de ces hommes en décrivant leur trajectoire, leur expérience personnelle et celle de leurs compagnons. L'addition de ces parcours individuels et l'étude de la propagande reconstituent l'atmosphère des époques abordées. Le sonore restitue la présence physique et vivante du témoin, authentifie le témoignage, accrédite ces pages d'histoire et aide l'enseignant à aborder ce sujet difficile en apportant une réponse à une deuxième problématique : comment transmettre la mémoire ?

Dimitri Coulouvrat
Responsable de la médiathèque
de La Chaux-de-Fonds



Recherche

Être enseignant dans l'espace BEJUNE aujourd'hui : un portrait en chiffres

Depuis 2009, la HEP conduit une recherche sur la profession enseignante dans l'espace BEJUNE. Au cours de 2010, un questionnaire a été adressé à tous les enseignants du préscolaire au secondaire II de l'espace BEJUNE. Cette étude vise notamment à mieux connaître et comprendre la profession et, plus spécifiquement, la population enseignante dans l'espace BEJUNE. Nous nous sommes notamment intéressés, dans cette étude, aux perceptions que les enseignants ont de l'évolution de leur métier, à l'attractivité de la profession aujourd'hui, aux changements dans l'organisation du travail, etc. Nous illustrons ici quelques résultats tirés de l'analyse de ces données.

Aspects sociodémographiques

Les 1971 enseignants interrogés représentent un échantillon important des enseignants de l'espace BEJUNE. Cet échantillon est composé d'enseignants du canton du Jura (519), du canton de Berne (334) et du canton de Neuchâtel (1137). De ces enseignants 1386 (70,3 %) sont des femmes et 585 (29,7 %) des hommes, ce qui reflète une forte présence féminine dans la profession enseignante aujourd'hui.

Par ailleurs, de ces enseignants, 75,7 % sont engagés à durée indéterminée, tandis que 22,6 % ont un contrat renouvelé d'année en année. Le faible nombre d'enseignants

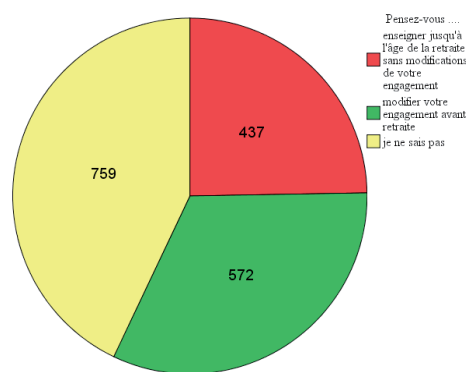
d'adresse de messagerie électronique institutionnelle, ou au fait que - de par leur statut - ils ne se sont pas sentis concernés par l'enquête. La proportion existante d'enseignants dans une situation d'instabilité statutaire est en partie due à l'exigence d'avoir un diplôme d'enseignement pour pouvoir être nommé à temps indéterminé. Certains enseignants entrent donc dans ce métier par des remplacements qui s'enchaînent par la suite, sans avoir encore entrepris de formation à l'enseignement.

Une bonne partie (817) des 1971 enseignants sont engagés à plein temps (à un taux de 90 % ou plus). Comme on peut le voir dans le tableau, une catégorie d'enseignants composée d'un nombre important d'effectifs sont les enseignants qui travaillent à un taux oscillant entre 50 % et 60 %.

Les enseignants issus d'une HEP constituent déjà 22,4 % du total. Les autres sont issus pour la plupart des anciennes écoles normales. Ce pourcentage, destiné à augmenter ces prochaines années, représente un indicateur important de la professionnalisation de l'enseignement voulue avec la tertiarisation de la formation à l'enseignement à travers l'introduction des HEP au début des années 2000.

Dans le contexte de renouvellement du corps enseignant au cours des prochaines années, nous nous sommes intéressés à la question de savoir dans quelle mesure les enseignants sont formés pour ce qu'ils enseignent. Il est en effet logique que beaucoup d'enseignants enseignent une branche pour laquelle ils ont été formés ; mais nous avons constaté aussi que - simultanément - des enseignants ont suivi une formation pour enseigner dans une branche donnée sans qu'ils l'enseignent, alors que d'autres enseignants l'enseignent sans avoir suivi de formation. C'est le cas pour toutes les branches principales comme le français ou les mathématiques. C'est assez surprenant de constater que, pour l'allemand, 88 enseignants sur 320 affirment avoir suivi une formation à l'enseignement et n'enseignent pas l'allemand, alors que souvent dans les médias on évoque une pénurie d'enseignants d'allemand.

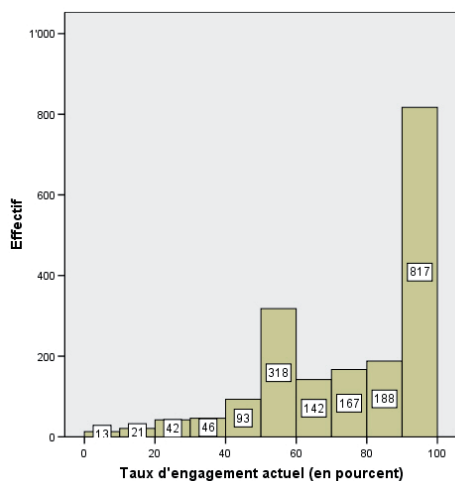
Il est intéressant de remarquer qu'on peut devenir enseignant par des parcours assez hétéroclites. Si une bonne partie (61,6 %) des enseignants questionnés affirme avoir seulement enseigné après les études, ou avoir eu une activité familiale avant d'enseigner (8,7 %), ils sont beaucoup (25,8 %) à avoir eu un emploi dans le public ou dans le privé en Suisse, ou même (7,3 %) à



avoir eu une activité indépendante ; il est surprenant également de voir que 12 % des enseignants ont eu une activité à l'étranger avant d'entreprendre la profession enseignante en Suisse. Que le parcours d'enseignant n'est plus un long fleuve tranquille comme on l'envisageait dans le passé, on le voit aussi de l'analyse de la question sur l'avenir professionnel : moins d'un quart des enseignants questionnés (24,7 %) pensent enseigner sans modifications dans leur engagement jusqu'à l'âge de la retraite. Environ un tiers (32,4 %) pense modifier le taux d'engagement, et une grande partie, 42,9 %, ne sait pas comment leur carrière d'enseignant évoluera.

Identité professionnelle

La profession enseignante a évolué ces dernières décennies et évolue également dans le ressenti des enseignants au cours de leur carrière. Les enseignants doivent collaborer davantage avec d'autres partenaires scolaires comme logopédistes, psychomotriciens, psychologues, non seulement parce que certains troubles de l'enfance comme la dyslexie sont aujourd'hui plus facilement diagnostiqués, mais aussi parce que le contexte socioéconomique change et, avec lui, les rapports entre élèves et ensei-



remplaçants à court terme (correspondant à 1,6 % du total) est dû probablement au fait que ces enseignants n'ont souvent pas

gnants, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe. Ces collaborations semblent appréciées ou pour le moins bienvenues. Si une petite partie des enseignants (6,2 %) affirme limiter cette collaboration aux exigences institutionnelles, ils sont plus de la moitié (50,7 %) à affirmer que les collaborations par leur nombre et par le temps consacré ont augmenté de manière significative, les autres affirmant que l'évolution de la collaboration n'a pas changé de manière significative ou n'ont pas d'avis. L'augmentation significative de la collaboration entre collègues est aussi évoquée par la plupart des enseignants interrogés.

La professionnalisation du métier d'enseignant a impliqué une refonte de leur formation. Avec l'avènement des HEP et des instituts de formations universitaires en Suisse, la formation des enseignants est devenue une formation tertiaire. À côté de la formation initiale et des stages en enseignement, les enseignants ont une large palette de cours de formation continue. La réflexion sur les pratiques se généralise, notamment quand l'enseignant est impliqué dans une collaboration avec d'autres collègues ou des stagiaires. Bien que parfois décrié par les étudiants en formation, l'apport des théories en sciences de l'éducation est jugé positivement par 40,7 % des enseignants interrogés, et seulement 10,7 % le juge négativement. L'apport pédagogique dû à l'accomplissement de stages en formation initiale, bien que non rémunérés et effectués dans le cadre strict de la formation (rapports à rédiger, consignes à respecter, visites de stages, etc.) est plébiscité par 75,9 % des enseignants interrogés. Ils sont nombreux (74,4 % des enseignants interrogés) à percevoir positivement les cours de formation continue. L'apport pédagogique dû à l'accueil d'un stagiaire est jugé positivement par une grande partie (76,7 %) des enseignants concernés.

L'attractivité de la profession a été l'objet d'études plus approfondies qui s'appuient aussi sur l'analyse d'entretiens que nous avons eus avec 12 enseignants du préscolaire et du primaire¹ et 13 enseignants du secondaire I et II². Il en ressort un discours nuancé qui se reflète aussi dans l'analyse quantitative que nous avons faite à l'aide du questionnaire. Sur une échelle de 1 à 4 la profession est globalement jugée attractive (moyenne 2,88), mais avec des aspects moins attractifs (la reconnaissance sociale comme facteur d'attractivité obtient un modeste score moyen de 1,97) et des aspects nettement plus attractifs comme la flexibilité des horaires, la stabilité, les vacances, qui dépassent tous le score 3 sur 4.

Réformes scolaires

Les réformes scolaires HarmoS et PER ont fait couler beaucoup d'encre dans les médias ces dernières années. Si les enseignants du primaire et du secondaire montrent généralement un avis favorable à l'introduction des réformes, même quand la question concerne des aspects délicats comme l'intégration des enfants en situation de handicap, l'impact de ces réformes est assez curieux. L'analyse des données recueillies montre que l'avis sur les différents aspects des réformes (changement de plan d'étude, regroupement de disciplines, introduction de la formation générale, des capacités transversales, de l'anglais, intégration, scolarisation dès 4 ans) se situe en moyenne autour du troisième point d'une échelle à quatre modalités, correspondant à « assez favorable ». Quand on demande aux mêmes enseignants quel impact ces réformes risquent d'avoir sur leur propre pratique d'enseignants, les scores, également distribués sur une échelle à quatre modalités, se distribuent autour d'un modeste « peu de changements » correspondant au deuxième point de l'échelle des réponses. C'est ce que Robert³ appelle l'effet Guépard, qui prend le nom du célèbre roman de l'écrivain sicilien Giuseppe Tomasi di Lampedusa où, en pleine révolution, le personnage de Tancredi dit à son oncle, un aristocrate de l'ancien régime : « pour que rien ne change, il faut que tout change ».

Pratiques professionnelles

La collaboration fait partie de la pratique professionnelle des enseignants aujourd'hui et elle se réalise aussi avec différentes formes de coenseignement. Parmi les enseignants qui ont répondu, 71,9 % affirment qu'ils ont déjà fait une expérience de coenseignement, que ce soit une présence simultanée ou alternée pendant le déroulement normal des leçons, avec un partage de tâches prédéfini, une participation à des projets multidisciplinaires, des formes de coenseignement avec un stagiaire, ou encore des intervenants externes.

Le plan d'étude est une ressource importante dans la pratique professionnelle des enseignants. Environ trois quarts (76,9 % des enseignants) l'utilisent pour une consultation périodique ou (72,9 % des enseignants) pour la planification annuelle. Relativement peu nombreux (26,4 %) sont ceux qui l'utilisent comme source pour des détails et des prescriptions avant une leçon ou une expérience didactique. Ils sont relativement rares (24,3 %) ceux qui se plaignent d'un manque de précision dans le plan d'étude. Toutefois les approches

didactiques recommandées ou les fiches didactiques officielles ne sont pas jugées adaptées par 35 % des enseignants.

L'exercice du métier d'enseignants a changé à plusieurs égards. Par exemple, on a l'habitude d'entendre que la question de la discipline et de la gestion en classe l'a rendu plus difficile : ils sont en effet 65 % des enseignants à le confirmer dans notre enquête. Le pourcentage de ceux qui estiment que le métier est devenu plus difficile ne change pas beaucoup si on les interpelle par rapport à l'hétérogénéité des publics scolaires (55,6 %) ou par rapport aux relations avec les parents (60,8 %). Beaucoup (39,2 %) estiment aussi que l'évaluation des élèves est devenue plus difficile. Par rapport à l'évolution des programmes scolaires ou l'avènement des TICE, les avantages et les inconvénients semblent se compenser pour une grande partie des enseignants. Considéré dans sa globalité, les enseignants estiment à 55,7 % que leur métier est devenu plus difficile, alors que 32,7 % évoquent une compensation d'avantages et d'inconvénients et seulement 2 % pensent qu'il soit devenu plus aisé (9,6 % sont sans avis).

La pédagogie comme tout le reste évolue et joue un rôle essentiel dans l'école aujourd'hui. Le socioconstructivisme a même déclenché des vifs débats dans la presse nationale⁴ tout récemment. Nous nous sommes basés sur les théories de l'apprentissage les plus communes⁵ pour faire l'état des lieux dans l'espace BEJUNE. Plusieurs réponses étaient possibles : 75 % des enseignants se reconnaissent dans une approche constructiviste ; 64,1 % dans une approche socioconstructiviste ; 43,8 % dans une approche behavioriste, basée sur l'exercice et la pratique répétitive, 34,2 % se reconnaissent dans une approche cognitive basée sur la réorganisation progressive des savoirs acquis, et 20,4 % dans une approche historico-culturelle, basée sur l'intégration de l'environnement socioculturel de l'élève dans l'acquisition des savoirs.

Giuseppe Melfi

Responsable de projet de recherche

¹ Riat, C., Wentzel, B., Melfi, G., Quand les réformes et innovations interrogent l'attractivité du métier d'enseignant, à paraître sur les Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE.

² Melfi, G., Riat, C., Wentzel, B., L'attractivité du métier d'enseignant dans l'école secondaire, en préparation.

³ Robert, A., Les réformes de l'enseignement secondaire en France (1930-2000) : l'effet Guépard comme dépit ou comme volonté. Bâle, Réforme de l'éducation et critique des réformes. Actes de la SSRE, 2011.

⁴ Romain, J. Un zéro pointé pour la pédagogie socio-constructiviste, Le Temps, 23 février 2011.

⁵ Rickenmann, R., Théories de l'apprentissage, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/rickenmann/vevey/module%201b.ppt>

Quand un comportement dérange... Expliquer, comprendre et agir.

7^e congrès suisse de pédagogie spécialisée



Béatrice Kronberg



Marc Getzmann



Lise Gremion

La problématique de la violence à l'école, de l'indiscipline, de la différence concerne tout éducateur et enseignant à l'heure actuelle, elle fait l'objet le plus souvent de la une des médias, mais elle est une véritable et légitime préoccupation aujourd'hui pour les enseignants, d'autant plus interpellés au quotidien par le projet social et pédagogique d'intégration de tous les élèves dans l'école obligatoire à la suite du concordat Harmos, accepté ou en voie de l'être dans les cantons romands. Dans ce sens, nous avons trouvé utile de donner un aperçu du 7^e congrès suisse, qui s'est penché sans compromis sur cette cruciale question.

Les 31 août, 1^{er} et 2 septembre 2011, s'est tenu à Berne le congrès annuel de la fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), auquel les étudiants du Master en enseignement spécialisé de la HEP-BEJUNE étaient inscrits. Pour la deuxième fois, depuis la création du MAES, les étudiants de la HEP se sont joints aux 1400 participants, politiciens, responsables cantonaux de l'enseignant spécialisé, éducateurs, responsables d'institution, chercheurs présents pour s'informer, étudier, échanger à propos du comportement des élèves dans le cadre de ce congrès intitulé « Quand un comportement dérange. Expliquer, comprendre, agir ». Tous ces professionnels ont débattu sur ce thème central et délicat comme l'a relevé Madame Elisabeth Baume-Schneider, ministre jurassienne, présidente du comité stratégique de la HEP-BEJUNE et présidente de la Conférence de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Dans son discours d'ouverture, elle a souligné le courage du comité d'organisation du CSPS d'oser aborder une thématique aussi inhabituelle et exigeante. Elle a exprimé sa satisfaction qu'on consacre du temps pour débattre de ces questions, rappelant que la ratification (imminente dans son canton) du Concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée, soulignait la volonté des politiques scolaires de privilégier les mesures intégratives. Certes, les enseignants pratiquent déjà des formes d'intégration, mais la ministre insiste sur la prise en considération de la qualification des professionnels habilités à travailler avec les enfants et, en particulier, avec les enfants ayant des besoins spécifiques; elle invite à s'interroger sur le rôle et la fonction de l'école, ainsi que sur les qualifications requises pour les enseignants. C'est en ce sens que la ministre a interpellé les HEP quant à ce qu'elles ont entrepris dans ce domaine. En conclusion, elle s'est dite consciente de devoir trouver des solutions applicables avec ses collègues respon-

sables politiques et en attente d'informations et de conseils à ce sujet.

Six conférences principales ont ponctué le congrès. Dans la présentation de son cours sur les troubles du comportement à l'école, (typologie, diagnostic)¹, Myriam Squillaci Lanners, professeure à l'Institut de pédagogie curative de Fribourg a présenté les différentes caractéristiques typologiques de comportement: troubles oppositionnels avec provocation (toc) et les troubles de la conduite (tc) ainsi que les mécanismes d'intervention dans une conférence appréciée des enseignants par sa rigueur, mais qui ne résume pas à elle seule la perspective complexe du point de vue psychosociologique ou la vision systémique telles que l'ont présenté Lise Gremion et Marc Getzmann lors des deux conférences de clôture.

Lise Gremion, responsable de la formation des enseignants spécialisés à la HEP-BEJUNE, a proposé un regard historico-critique sur l'émergence des comportements dérangeants dans l'école, montrant que, depuis le début de l'obligation scolaire, les garçons, les enfants d'ouvriers et les enfants ne parlant pas la langue de l'école sont, plus souvent que les autres, considérés comme « indisciplinés » ou dérangeants et sont, plus souvent que les autres, marginalisés et orientés dans les classes de l'enseignement spécialisé. S'appuyant sur ses données de recherche, elle a montré comment des éléments aussi arbitraires que la date de naissance d'un élève peut conduire à une stigmatisation scolaire précoce et rappelé que l'école néglige ces paramètres pourtant démontrés et connus dans les écoles suisses, européennes et occidentales depuis plus de 40 ans.

Marc Getzmann, directeur du Centre Mariazell, s'appuie sur son expérience de collaboration

¹ Note de l'auteur

entre l'institution spécialisée qu'il dirige et l'école de Lucerne en développant le coaching, le team-teaching entre enseignants, l'accompagnement social de la famille, l'organisation de leçons de soutien pour l'enfant et les liens avec l'administration scolaire. Dans une perspective systémique, il mise sur l'intégration active des parents pour favoriser la résilience et sur la confiance dans le fait que l'enfant possède la solution et les ressources en lui-même. Il montre que les problèmes de violence à l'école ne sont pas ceux de l'enfant, mais le résultat d'une situation scolaire, sociale et familiale.

Le docteur Anton Strittmatter, directeur du Pädagogische Arbeits-Stelle des Dachverbandes schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), aborde de manière directe et sans compromis la question de savoir comment définir ce qui est ou non acceptable à l'école depuis l'adoption par la CDIP du Concordat sur la pédagogie spécialisée en 2007. Avec le titre, « Charges supportables - aspects pertinents et pervers », il montre les décalages existant entre les réalités concrètes sur le terrain (difficultés, arrangements) et la vision généreuse et idéalisée de l'intégration, les décalages entre les exigences du mouvement en faveur de la professionnalisation des enseignants pour l'accueil de ces enfants. La réflexion s'est portée également sur les moyens mis à la disposition des enfants et des enseignants en termes de temps et de ressource.

Birgit Herz, professeure à l'Université de Hanovre, explique que nos élèves agressifs sont peut-être des enfants qui ont peur, des enfants que l'on éduque dans la peur : peur de la punition, peur de perdre l'amour de ses parents ou de son maître. La peur, sentiment partagé par tous, peut déclencher des comportements agressifs ; elle nuit au développement cognitif, physique et psychique (blessures psychiques à répétition, impuissance émotionnelle) et touche les connexions neuronales. Comprendre que l'agressivité est peut-être un comportement de survie pour l'individu permet d'en avoir moins peur et d'y répondre de manière professionnelle. Le jeu de mot de son titre en allemand « Aggression-Macht-Angst », souligne que l'agressivité et la peur se génèrent mutuellement. Autrement dit, l'agressivité fait peur et la peur provoque de l'agressivité. Ce phénomène normal et naturel, induit le comportement de l'adulte qui par son pouvoir (Macht) devient à son tour agressif (verbalement, physiquement, moralement). Ce phénomène peut conduire certains adultes à l'irréparable, au non de leur pouvoir, ce qu'on nommera alors des abus de pouvoir sur les enfants.

En parallèle des conférences plénières, une centaine d'ateliers ont réuni chercheurs et praticiens. Le souci principal des intervenants fut certes de comprendre, mais aussi de donner des pistes pratiques questionnantes, innovantes et réflexives : coaching, interventions en milieu

institutionnel, programme de prévention, soutien aux équipes professionnelles, etc.

Béatrice Kronenberg, directrice du CSPS, qui a présidé ce congrès avec finesse et tact, l'a conclu en insistant sur l'importance de la collaboration entre tous les acteurs. Pour autant, pas d'angélisme dans ses propos, la collaboration n'est pas seulement une bonne et généreuse idée, mais nécessite un travail sur les représentations des uns et des autres. Il faut aux intervenants beaucoup d'humanité et de bienveillance pour accomplir ce travail.

Répondant aux questions d'introduction de la conseillère d'État, elle rappelle que les comportements qui dérangent ont à voir avec le vécu émotionnel et la nécessité d'être en relation, difficultés auxquelles un adulte ne peut faire face seul, et que les enseignants ou les éducateurs doivent apprendre à demander de l'aide. Et, puisque l'agression rend la peur puissante, elle conclut en invitant les participants du congrès à apprendre à décoder les comportements.

Marie-Paule Matthey
Professeure HEP



Impact des effectifs sur les résultats scolaires

Effectifs des classes : réalité bernoise

Des travaux de la recherche pédagogique montrent que la qualité des apprentissages n'est que peu liée au nombre d'élèves dans la classe. À l'inverse, le corps enseignant, dans sa pratique, demande à ce que les effectifs soient systématiquement inférieurs à 20 élèves, voire se situent vers 16 élèves par classe. Ce champ de tension n'est pas nouveau et dans le canton de Berne, cette question est réglée dans les directives concernant les effectifs des classes.

Pour assurer la stabilité au niveau de l'organisation scolaire locale, ces directives ont peu évolué depuis une trentaine d'années : une révision totale en 1995, suite au changement de la structure de la scolarité obligatoire (passage de 4 ans en primaire et 5 ans en secondaire à 6 et 3 ans) et une modification en 2009. Cette dernière avait pour but de diminuer les effectifs pour les classes de l'école enfantine et de s'adapter à l'ordonnance sur les mesures pédagogiques particulières (OMPP), précisant que les classes spéciales ont généralement un effectif qui ne dépasse pas 12 élèves.

La prochaine modification est prévue dans le cadre de l'actuelle révision de la loi sur l'école obligatoire (LEO), en relation notamment avec l'obligation des deux années d'école enfantine et la suppression des classes d'école enfantine à temps partiel. La mise en vigueur de la nouvelle loi est prévue pour le 1^{er} août 2013. Jusque là, l'école enfantine reste facultative et ne fait pas partie de l'école obligatoire.

Les directives concernant les effectifs des classes s'appliquent donc aux classes primaires, générales et secondaires ainsi qu'aux classes de l'école enfantine. Le principe est que les classes sont réparties en trois catégories selon leur taille : les catégories inférieure, normale et supérieure.

L'effectif de la catégorie normale se situe entre 16 et 26 élèves par classe pour l'école obligatoire et entre 13 et 24 pour l'école enfantine. Les effectifs de la catégorie normale sont ceux que toutes les autorités doivent préconiser et qu'il

faut s'efforcer d'atteindre dans toutes les classes et dans toutes les écoles, avec une moyenne à atteindre de 21 élèves par classe si l'école dispose de classes parallèles à l'école obligatoire (18.5 à l'école enfantine). Comme la situation du canton est très diverse au niveau de la densité de population entre les zones urbaines et les zones rurales, cette moyenne est une valeur vers laquelle il faut tendre. Avec la diminution de la natalité ces dernières années, la moyenne cantonale est actuellement inférieure à 21 et se situe vers 18.5 élèves par classe. Dans la partie francophone du canton, à la rentrée scolaire 2011-2012, la moyenne était de 17.8 élèves pour l'école enfantine et 18.7 pour l'école obligatoire.

Si les effectifs se situent dans la catégorie inférieure (15 et moins) ou supérieure (plus de 27), les mesures suivantes :

- redistribution des années scolaires entre les différentes classes
- échange d'élèves avec des écoles de la même commune ou d'autres communes
- formation de classes à degrés multiples envisagée.

Si ces mesures ne donnent pas satisfaction, la fermeture ou l'ouverture d'une classe sont alors décidées. L'objectif préconisé dans les directives n'est donc pas de créer des classes comprenant une seule classe d'âge. Les classes comprenant des élèves de deux années scolaires ou plus (classes à degrés multiples, CDM) sont fréquentes au niveau cantonal et présentent également des avantages au niveau pédagogique et pour l'élève. Par exemple, une meilleure individualisation des besoins d'apprentissage et l'acquisition de compétences sociales comme l'interaction positive avec les pairs.

Les directives concernant les effectifs des classes permettent aux communes de prévoir le nombre de leurs classes, sous réserve de l'approbation par l'autorité compétente. Il s'agit de l'inspection scolaire si le nombre de classes reste stable et de l'office de l'enseignement préscolaire et obligatoire en cas d'ouverture ou de fermeture.

Outre l'organisation des classes, les directives concernant les effectifs de classes permettent également de déterminer un certain nombre de leçons attribuées aux classes, en complément à la grille horaire obligatoire qui existe au niveau du plan d'études.

Elles précisent d'une part l'ampleur de l'enseignement par sections de classes pour les différents degrés ou pour les CDM en fonction de l'effectif de la classe. Toujours pour la catégorie normale, la liste ci-dessous donne des indications pertinentes :

- Dans toutes les classes d'école enfantine à plein temps, l'enseignement par sections de classe peut en principe être donné à raison de deux demi-journées par semaine sans autorisation spéciale. Si les effectifs n'atteignent pas ceux de la catégorie normale, il n'est en principe pas possible d'organiser l'enseignement par sections de classe.
- En 1^{re} (3^e HarmoS), l'enseignement peut être organisé en sections en fonction de l'effectif de la classe.
- En 5^e et 6^e (7^e et 8^e HarmoS) au niveau de l'enseignement différencié, les élèves peuvent être répartis en sections si les effectifs le permettent et en fonction de l'organisation de la classe.
- Les activités créatrices manuelles (ACM), les activités créatrices sur textile (ACT), les travaux manuels (TM) peuvent se donner par sections de classes si les effectifs le permettent.
- L'enseignement de la natation peut être donné par sections de classes dès 15 élèves.
- Selon la structure de la classe à degrés multiples (trois degrés et plus) et le nombre d'élèves, une

à quatre leçons supplémentaires peuvent être autorisées, d'entente avec l'inspection scolaire, pour l'enseignement de l'allemand.

- De la 7^e à la 9^e (9^e et 11^e HarmoS), pour les MITIC et si la classe compte plus de douze élèves, l'enseignement peut être dispensé par sections; ces leçons peuvent être concentrées sur un seul semestre; une réglementation spéciale existe aussi pour certaines disciplines obligatoires, comme économie familiale, activités créatrices sur textile/travaux manuels, éducation musicale et sport (natation).

Enfin, dans le canton de Berne, les écoles peuvent offrir des leçons facultatives dans différents domaines selon le degré. Les élèves s'y inscrivent selon leur intérêt. Les directives fixent alors les effectifs minimaux (en général 6 élèves) pour que le cours puisse avoir lieu.

C'est le cas notamment pour: musique instrumentale/orchestre, éducation artistique, activités créatrices sur textile/travaux manuels, économie familiale, travaux pratiques de sciences, italien, latin et activités créatrices de français.

Ces directives ont donc un impact sur l'organisation des classes dans un premier temps, puis sur l'organisation des leçons d'une école. Cette planification se déroule entre les autorités locales (direction d'école et représentant communal) et l'inspection scolaire compétente.

Dominique Chételat
Chef de service
DIP - BE



Normes sur les effectifs dans le canton du Jura

Dans le canton du Jura, la norme sur les effectifs pour la scolarité obligatoire fixe un cadre qui permet aux autorités cantonales et locales de définir le taux d'encadrement des élèves. L'objectif est de garantir des conditions-cadres pédagogiques de qualité à l'ensemble de l'école jurassienne, en respectant le principe d'équité entre les cercles scolaires.

Dans ce contexte, l'observation ne doit pas se limiter à l'indicateur « effectif moyen par classe », mais prendre en compte l'ensemble des conditions, notamment les caractéristiques du cercle et des élèves, le nombre de degrés par classe et le volume global de leçons mis à disposition pour travailler sous forme de co-enseignement ou en groupes restreints.

La première étape relative à la préparation d'une nouvelle année scolaire consiste donc à définir pour chaque cercle scolaire jurassien le nombre de classes (et de modules dans les écoles secondaires). Cette phase, dite d'enclassement dans certains cantons romands, est parfois sensible si les effectifs connaissent des fluctuations importantes. La prise de décision demande alors une étroite concertation entre les autorités cantonales (Département et Service de l'enseignement) et locales (Commission d'école et direction).

La loi scolaire jurassienne délègue au Gouvernement la compétence de légiférer sur les effectifs scolaires et sur les modalités relatives aux ouvertures et fermetures de classes. C'est donc dans l'ordonnance scolaire que se trouvent les articles qui déterminent l'organisation des écoles primaires et secondaires. Les articles 94 et 95 fixent le cadre général : « *Le nombre de classes et de modules d'une école est déterminé en fonction respectivement de l'effectif probable des élèves de l'ensemble du cercle scolaire ou du degré scolaire. Le besoin en classes doit être planifié à moyen terme, sur une période de quatre années. Le Service de l'enseignement fournit aux communes et aux autorités des cercles scolaires les informations statistiques nécessaires à cet effet. Le nombre de classes du cercle scolaire est déterminé par l'effectif probable des élèves des quatre années à venir* ».

La norme pour l'école enfantine et primaire a été modifiée en janvier 2010, dans le cadre du projet « Carte scolaire ». Depuis cette date, la norme de référence est unique pour les cercles primaires (classes enfantines et primaires) avec un seuil minimal arrêté à 56 élèves, ce qui permet de constituer un cercle de 4 classes. Entre 4 et 9 classes, la norme est progressive. Dès 10 classes, elle est stabilisée, avec un intervalle de 19 à 21 élèves.

L'ordonnance prévoit des situations particulières, qui autorisent le Département à déroger aux normes définies. Ainsi, on peut surseoir à une fermeture de classe pendant deux ans si un regroupement n'est pas possible dans l'immédiat ou dans le cadre de la gestion du personnel enseignant. Le Département peut également ouvrir une classe ou surseoir à une fermeture si la répartition des élèves dans le cadre de classes à un ou deux degrés n'est pas possible.

L'ordonnance exige également que l'ensemble des possibilités d'aménagement tendant à améliorer l'offre d'enseignement au sein même du cercle scolaire soient examinées avant toute demande d'ouverture ou de fermeture de classe. On entend par là essentiellement l'attribution d'une dotation intitulée « crédit classe », qui complète le nombre de leçons prévu à la grille horaire (crédit élève). Cette dotation permet un travail en classe sous forme de co-enseignement (deux enseignants travaillent dans le même espace) ou en sections de classe (séparation des élèves en deux groupes).

À l'école secondaire, le nombre de classes est indissociable du nombre de modules. En effet, si les cours communs sont organisés par classe, c'est dans le cadre du module que s'organisent les cours à niveau et du ou des modules les cours à option. Un module compte deux ou trois classes suivant l'effectif du degré considéré.

Un module de deux classes compte en principe un maximum de 46 élèves, un module de trois classes 51 élèves. L'organisation secondaire est donc déterminée par le nombre de modules, de classes et de groupes constitués pour les cours à niveau et à option.

L'effectif des cours à niveau est différent selon le niveau considéré. Cela correspond à la répartition de l'effectif d'un module entre les trois niveaux (A: 40 % ; B: 35 % ; C: 25 % - le niveau A correspondant au niveau d'exigences le plus élevé), mais répond prioritairement à l'intention pédagogique de différencier les conditions d'enseignement selon les niveaux (A: 15-23 élèves ; B: 13-21 élèves ; C: 9-14 élèves) plutôt que par la dotation horaire par exemple. En résumé, la vision jurassienne pour la gestion des effectifs pour l'école primaire repose sur les axes suivants :

- différencier la norme selon la taille du cercle, avec une norme différente pour les cercles de moins de 10 classes ;
- articuler cette norme avec la dotation du « crédit classe », qui permet de travailler en co-enseignement ou en sections de classe ;
- prévoir les dérogations possibles et une période de transition lors de changements importants dans l'organisation ;
- chercher des solutions en concertation avec les autorités locales.

Cette approche pragmatique et négociée permet d'atteindre le double objectif fixé, soit garantir des conditions-cadre pédagogiques de qualité à l'ensemble de l'école jurassienne, en respectant le principe d'équité entre les cercles scolaires.

Daniel Brosy
Chef de service
DFCS - Jura

Régulation des effectifs

dans la scolarité obligatoire neuchâteloise

La taille d'une classe est l'un des facteurs qui influe sur le cadre d'apprentissage des élèves. Ainsi, le titulaire d'une classe dans laquelle il y a peu d'élèves devrait, en principe, passer moins de temps à gérer des problèmes de discipline durant les leçons que son collègue qui enseigne dans une classe où l'effectif est plus grand.

Toutefois, d'autres paramètres doivent aussi être pris en compte, tels que, par exemple, l'hétérogénéité de la classe, la qualité du climat scolaire, la relation pédagogique, les méthodes d'enseignement ou la relation qui règne entre l'école et les familles.

En Suisse, chaque canton fixe le nombre d'élèves par classe. Les normes dépendent notamment de facteurs démographiques, financiers et d'organisation scolaire (écoles communales, regroupements, etc.). La plupart des cantons définissent des tailles minimales et maximales ou des valeurs indicatives. Entre 1990 et aujourd'hui, la taille des classes, pour la scolarité obligatoire, a fluctué entre 17 et 20 élèves, tant pour le degré primaire que pour le degré secondaire 1; au plan national, l'image présentée est plutôt stable.

Dans le canton de Neuchâtel, le processus d'organisation des classes pour l'année scolaire suivante débute dans le courant de l'automne en collaboration entre les autorités scolaires communales, les directions d'écoles et le service de l'enseignement obligatoire. Le système actuel repose sur deux arrêtés, soit le règlement d'application de la Loi sur l'organisation scolaire pour le premier cycle de la scolarité obligatoire (RoC1) du 18 mai 2011 et l'arrêté concernant l'organisation des classes et le subventionnement des traitements dans la scolarité obligatoire du 16 décembre 2009. Sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, trois procédures sont ainsi en vigueur.

A. Pour le premier cycle (1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e années)

L'effectif des classes regroupant uniquement les élèves des deux premières années de la scolarité est constitué de 16 élèves par classe au minimum. Une moyenne de 18 élèves est visée. L'effectif des classes se composant d'élèves de 3^e ou de 4^e année de la scolarité est déterminé par l'arrêté du 16 décembre 2009 mentionné ci-dessus.

Le maximum d'élèves dans une classe du cycle 1 ne doit pas, en principe, être supérieur à 20. L'autorité scolaire peut exceptionnellement et d'entente avec le Département de l'éducation, de la culture et des sports prévoir un effectif compris entre 21 et 24 élèves. Un appui pédagogique est organisé en faveur des classes dont l'effectif et la composition le justifient.

B. Pour les élèves de 2^e, 3^e, 4^e, 5^e, 6^e et 7^e années

Les effectifs pris en considération pour l'organisation des classes et le subventionnement des charges qui en résultent sont définis, par ressort scolaire, comme suit :

- Ressort scolaire d'une seule classe, à degrés multiples: la classe comprend entre 12 et 24 élèves.
Un appui peut être accordé au(x) titulaire(s) en fonction du nombre de degrés et d'élèves. Au-delà de 24 élèves, la classe doit être dédoublée.
- Ressort scolaire de 2 classes ou plus, pouvant comprendre une ou plusieurs classe(s) à degrés multiples: (extrait)

Pour les communes de La Chaux-de-Fonds, Neuchâtel, Le Locle et Val-de Travers, la moyenne d'élèves par classe est de 19. Si un degré comporte plus de 22 élèves, il sera constitué de la manière suivante:

- une classe avec des appuis
ou
- une classe dédoublée partiellement
ou
- une ou deux classes à 2 (3) degrés.

Un appui pédagogique est organisé en faveur des classes dont l'effectif et la composition le justifient.

C. Pour les 8^e, 9^e, 10^e et 11^e années

Les heures de leçons prises en considération pour l'organisation de l'enseignement et le subventionnement des traitements du personnel enseignant doivent être conformes aux plans d'études officiels. Cette notion comprend les fractionnements de classes, pour certaines disciplines, autorisés par le Département de l'éducation, de la culture et des sports.

Nouvel arrêté en préparation

Ces trois différentes procédures sont à revoir à la lumière du nouveau découpage des cycles dès l'année scolaire 2013-2014 et de la mise en place des nouvelles structures de la scolarité obligatoire voulues par le Grand Conseil le 25 janvier 2011 qui nécessitent des adaptations du système actuel.

Le subventionnement des classes sur la base d'un nouvel arrêté couvrira l'ensemble de la scolarité obligatoire, sans prendre en compte les classes de l'enseignement spécialisé.

	Minimum	Maximum
2 classes	25	42
3 classes	43	63
4 classes	64	84
5 classes	85	105
6 classes	106	126
7 classes	127	147
8 classes	148	168
9 classes	169	189
10 classes	190	210

L'origine des réflexions concernant ce projet découle principalement d'une volonté d'harmoniser et de clarifier le processus dans la verticalité, c'est-à-dire pour les 11 années de la scolarité obligatoire, tout en accordant une marge de manœuvre dans l'organisation des classes au niveau des centres scolaires régionaux.

Taux d'encadrement

En plus du nombre moyen d'élèves par classe, la statistique scolaire neuchâteloise publie le taux d'encadrement. Ce taux renseigne sur le nombre d'élèves par

enseignant plein temps. Le tableau ci-dessous indique les différences entre taux d'encadrement et nombre d'élèves par classe en moyenne pour l'année scolaire 2011-2012.

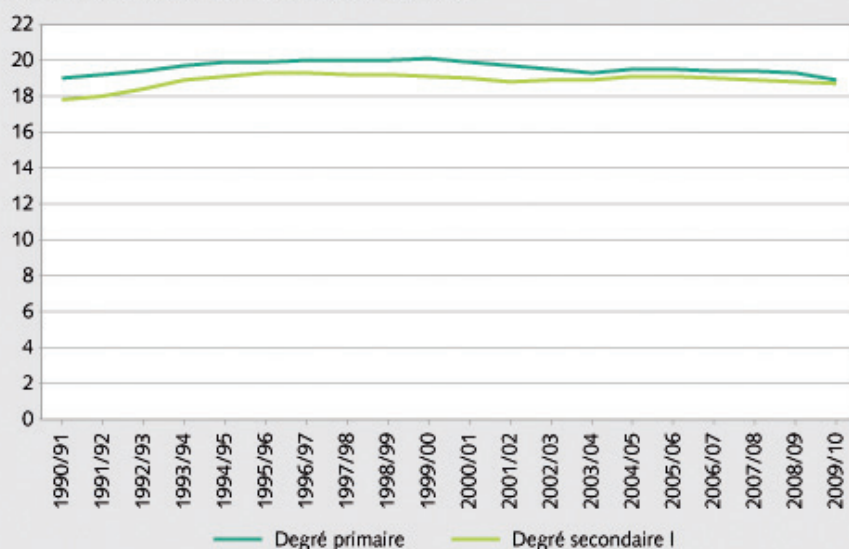
Taux d'encadrement		
Moyenne		
Années 1-2	18.3	17.5
Années 3-7	15.3	18.9
Années 8-11	12.1	18.5

En résumé, lorsque des réflexions sont menées autour du nombre moyen d'élèves par classe et des effectifs, il convient de prendre en compte de nombreux paramètres et le taux d'encadrement en fait partie.

Les nouvelles normes sur lesquelles réfléchit actuellement le canton de Neuchâtel doivent permettre aux établissements scolaires de s'organiser de manière plus souple en considérant l'ensemble des facteurs qui influent sur les performances scolaires. Tout en visant l'équité au plan cantonal, les spécificités régionales et la composition des classes feront l'objet d'une attention particulière en termes d'organisation des classes.

Jean-Claude Marquet
Chef de service de l'enseignement
obligatoire
DECS - Neuchâtel

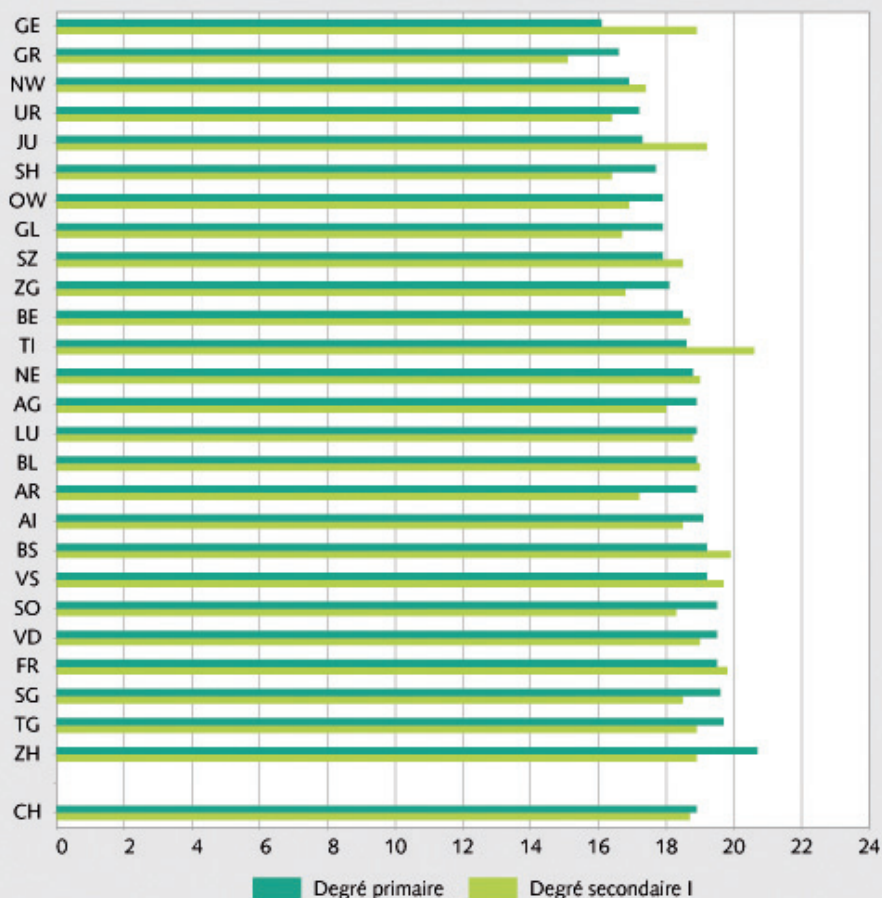
Taille moyenne des classes dans la scolarité obligatoire, 1990/91-2009/10
 Nombre d'élèves par classe dans les institutions publiques



Source: Elèves et des étudiants (sans les hautes écoles) OFS

© OFS

Taille moyenne des classes dans l'école obligatoire selon le canton, 2009/10
 Nombre d'élèves par classe dans les institutions publiques



Source: Elèves et étudiants (sans les hautes écoles) OFS

© OFS

Il n'y a pas que les effectifs des classes

Aucune enseignante, aucun enseignant ne prétendra que les effectifs de classes n'ont pas d'impact sur les apprentissages. Il tombe sous le sens que, comme praticien, le fait d'avoir davantage d'élèves à assumer ne peut que conduire à disposer de moins de temps à accorder à chacun. Et pourtant, tout n'est pas si simple et la qualité des apprentissages ne dépend pas, et de loin, de ce seul paramètre. N'importe quel professionnel pourra témoigner de difficultés et de réussites qui ne sont pas directement proportionnelles avec ses effectifs de classes. Le soussigné, par exemple, peut faire état du fait qu'une de ses volées qui a le mieux fonctionné comportait 29 élèves de 6^e primaire de l'époque, alors que la classe qui lui a donné le plus de fil à retordre totalisait 16 élèves. Même les résultats de la recherche et des enquêtes qui ont pu être menées l'attestent, le nombre d'élèves par classe n'est pas déterminant pour expliquer la réussite ou les échecs dans les apprentissages.

Voyons plutôt le taux d'encadrement

Plutôt que de rester figé sur les statistiques du nombre d'élèves par classe, il est beaucoup plus pertinent d'observer le taux d'encadrement dont les élèves bénéficient. En effet, la constitution des classes dépend de nombreux paramètres géographiques, techniques (regroupement des degrés), organisationnels (ressources humaines), etc. Suivant les endroits ou les circonstances, une baisse ou une hausse linéaire s'avère impossible. Le calcul, en revanche, du nombre de postes ou d'équivalents plein temps mis à disposition d'une population d'élèves donnée est facile à faire. Quelles que soient l'organisation et la répartition de ces forces, le taux d'encadrement est un indice fiable qui est de plus en plus utilisé par les départements. Il reste bien entendu, pour les organisations professionnelles, à bien vérifier que cet indice soit calculé de manière correcte et harmonisée dans les cantons, pour éviter qu'on y inclue, par exemple, les postes de directeurs d'établissement (cf. Genève).

En ligne de mire, l'organisation du travail scolaire

Au-delà des indices du nombre d'élèves par classe ou du taux d'encadrement dont l'importance n'est plus à démontrer, c'est surtout l'organisation du travail scolaire qui détermine la qualité des apprentissages. Dans « organisation du travail scolaire », il y a bien évidemment la pratique, les démarches, les méthodologies, les moyens utilisés, les activités menées, les occasions générées de collaborations, de travail individuel, de différenciation, de développement de vie de classe, de décroisement et d'interactions avec d'autres classes... bref, tout ce qui fait la VIE scolaire, constitutive des opportunités d'apprendre, de progresser,

contributive du développement global et de la formation générale de l'individu.

L'organisation du travail scolaire est le défi numéro 1 de notre profession. Elle est porteuse de beaucoup d'espoirs mais elle est aussi entravée par toute une série de conventions, d'habitudes, de non-dits, de non-pensés dont nous n'avons même pas conscience. Nous avons hérité d'une école du XIX^e siècle qui pouvait se contenter d'alphabétiser tout le monde et de dégager une petite élite. Aujourd'hui, la société attend que tous les élèves soient formés et l'on veut assumer cette nouvelle mission avec le même instrument. Les professionnels que nous sommes doivent se donner les moyens et la liberté de réorganiser le travail scolaire, sans beaucoup plus de ressources mais avec beaucoup plus d'imagination, de choix courageux et d'indépendance professionnelle. C'est pourquoi le Syndicat des enseignants romands (SER) milite pour une formation initiale de haut niveau (master) qui produise des enseignants responsables et organisés, plus soucieux de l'atteinte de leurs objectifs et de leur « rendre-compte » que du respect de directives ou d'instructions réglementaires censées assurer la qualité de leur travail.

Tout collègue ayant eu le bonheur de travailler au sein d'une équipe, dans une structure permettant la collaboration avec des enseignants supplémentaires, avec des intervenants extérieurs ou incluant des occasions de travail à deux dans une même classe ne pourra que témoigner du fait que la progression constatée des apprentissages dans ces circonstances encore trop particulières est sans commune mesure avec ce qu'on peut constater dans une classe dite ordinaire.

C'est le moment où jamais

À cet égard, la mise en œuvre du Plan d'études romand (PER) est une formidable opportunité de repenser l'organisation du travail scolaire. C'est la première fois que l'on dispose d'un plan d'études qui définit non pas ce que l'enseignant doit faire mais bien plutôt ce que l'élève doit devenir. Tout professionnel digne de ce nom devrait considérer dès ce moment-là que les résultats de son action vont tenir bien davantage de l'intelligence de ses choix et de son organisation que de l'application d'une grille horaire et de la déclinaison d'un « programme ».

Lutter contre l'échec scolaire va demander d'intenses collaborations, plusieurs regards sur les difficultés des élèves, des manières différentes et variées d'entamer des apprentissages... bref, des façons de faire non conformes, nécessitant une organisation plus imaginative et moins conventionnelle. Pourquoi ne pas opter pour une organisation du travail scolaire qui brise avec le modèle de l'école qu'on connaît ?

En primaire, par exemple, la logique « un enseignant – une classe » serait remplacée par « une équipe d'enseignants – un groupe d'élèves » dont l'organisation interne serait fonctionnelle et variable, sans pour autant faire disparaître l'enseignant de référence, ni les regroupements qui développent un « esprit de classe ».

Au secondaire, à la balkanisation des disciplines succèderaient une gestion des domaines tels

qu'ils sont imaginés dans le PER et la prise en charge d'un groupe d'élèves par une équipe pluridisciplinaire de professeurs.

Le modèle idéal n'existe pas, et ne doit pas exister, mais tout n'est pas à recréer : beaucoup de choses ont été tentées, expérimentées, hélas toujours trop timidement et sans réelle légitimité.

L'organisation du travail scolaire est le vrai problème et le vrai défi de l'école d'aujourd'hui et de demain. Pour ne pas rester dans les dénis et les contradictions, les enseignantes et les enseignants doivent s'en emparer et obtenir la liberté et les marges de manœuvre indispensables. C'est un projet enthousiasmant et véritablement professionnel que nous ne devons laisser à personne d'autre.

Se battre pour diminuer les effectifs de classes n'est plus d'actualité. Il faut se battre pour augmenter les taux d'encadrement et obtenir la latitude, la confiance et le respect de pouvoir, en équipes, réaliser l'organisation du travail scolaire la plus efficace et aussi la plus agréable possible pour les élèves et leurs enseignants. La qualité de l'école va dépendre de l'engagement de ses acteurs. Pourvu qu'ils ne manquent ni de courage, ni d'imagination ! Les associations professionnelles sont prêtes à y travailler.

Georges Pasquier
Président du Syndicat des enseignants romands (SER)



Impacts des effectifs en classes sur les apprentissages

La relation entre effectifs de classe et progression des élèves est un thème récurrent dans la littérature pédagogique, mais il interpelle également régulièrement l'enseignant dans l'exercice de sa profession. L'éclairage qui suit est certes empirique ; il vient s'ajouter, comme un ensemble de témoignages, aux écrits scientifiques consacrés à ce sujet. Enseignant dans un lycée de l'espace Bejune, je me base sur mon expérience de 15 ans et les propos de plusieurs collègues de différentes écoles, connus pour leur modération et leur engagement professionnel.

À hauteur d'enseignant, « les impacts des effectifs de classes sur les apprentissages » soulèvent pour moi la question de la gestion des apprentissages dans une classe. Pour ma part, j'accorde une importance fondamentale aux échanges avec mes élèves, échanges qui me conduisent à mettre mon enseignement à la portée du plus grand nombre, avec des ajustements sur mesure, permanents et créatifs qui visent une progression des élèves dans leur maîtrise de l'expression orale et écrite en français.

La composition des effectifs paraît en outre aussi cruciale que la taille des effectifs. À titre d'exemple, j'enseigne cette année le français dans deux classes de mon lycée. La première est une deuxième année maturité gymnasiale qui compte 24 élèves, dont 23 évoluent régulièrement à un niveau satisfaisant, bon, voire souvent très bon. Très peu ont des difficultés, qui – par ailleurs – ne sont pas insurmontables. La seconde classe est scolairement moins performante et connaît de réelles difficultés en lecture, écriture et parfois même en expression orale.

Les grands effectifs ne facilitent cependant pas l'individualisation de l'enseignement. Les petits effectifs permettent par contre une détection plus aisée des baisses de régime passagères dans les apprentissages scolaires et laissent davantage de temps pour la remédiation. L'attention portée à l'évolution des élèves est nettement plus grande lorsque l'on travaille en demi-classe. Les élèves ne peuvent pas se cacher et sont toujours sollicités : les exigences sont plus fortes et les jeunes plus souvent évalués que quand ils sont 25 à se serrer dans une petite salle de classe. Avant les mesures d'économies qui ont frappé les lycées neuchâtelois, j'ai eu la chance d'enseigner le français durant trois ans à une demi-classe de maturité gymnasiale. J'ai encore aujourd'hui l'impression que si mes 8 élèves de l'époque avaient été intégrés dans une classe de 24, les progrès en expression écrite de la plupart d'entre eux eussent été moins spectaculaires.

En 2009, des mesures d'économies ont été décrétées dans les écoles neuchâteloises, mesures qui ont fortement touché l'enseignement du français, dans les lycées en particulier : suppression de la plupart des décharges, passage de l'indice horaire 23 à 24 et augmentation sensible des effectifs de classes qui tournent aujourd'hui autour des 24 élèves.

Les questions des indices et des effectifs paraissent des détails pour le public, qui peut imputer les réactions du corps enseignant à son habitude de récriminer. En fait, les enseignants – lassés – réagissent très peu publiquement ; ils essaient d'abord de faire au mieux puis cèdent parfois sur la qualité pour se protéger. Les remarques entendues sont souvent de l'ordre de la confiance et, je le répète, de la part de collègues crédibles et convaincus de l'importance que revêt un enseignement de qualité pour la société de demain.

Nous sommes plusieurs collègues à nous accorder sur le fait que la hausse des effectifs diminue le temps que nous pouvons consacrer aux élèves les plus faibles et la plupart d'entre nous souffrent de cette situation.

Nous réduisons aussi le nombre de nos évaluations, nos corrections sont plus superficielles et moins utiles aux élèves. Notre investissement dans notre travail est moindre, surtout dans l'expression écrite, domaine plus difficile à enseigner et à évaluer. C'est à notre corps défendant que nous négligeons notre formation continue et vivons sur nos réserves, avec pour conséquence une perte d'estime de soi et l'exécrable sensation de sombrer dans la médiocrité.

Les professeurs chargés du suivi des travaux de fin d'études ont la tentation d'accepter des productions à la limite de l'insuffisance, histoire de s'épargner des heures de corrections supplémentaires.

Pour conclure sur la question des indices et des effectifs, voici trois remarques de professeurs connus au-delà de leur lycée, remarques faites plus de deux ans après l'entrée en vigueur des mesures d'économies mentionnées :

– « C'est la classe de trop ». L'addition des mesures d'économies a fait que le déficit de qualité s'est répercuté sur toutes les classes.

– « Ce qui me fait le plus mal, c'est le mépris pour nous et notre travail ». Cet enseignant ne parlait ni d'argent, ni de temps de travail, il ne se plaignait ni des élèves ni de la société. Il souffrait du mépris affiché ainsi sur son travail et, finalement, sa vie professionnelle.

– « Je vais travailler dans le canton de Vaud. »

La généralisation des grands effectifs, levier d'économies de loin le plus puissant aux mains des départements de l'éducation, souvent couplée à d'autres coupes budgétaires, entre en totale contradiction avec la volonté politique et pédagogique d'individualisation des apprentissages scolaires, seule à même d'amener un maximum d'élèves à atteindre leur meilleur niveau.

Parallèlement à ce qui vient d'être dit, il faut relever que la charge administrative augmente et peut devenir chronophage. Dans certains établissements, et pour élargir le débat, elle est

même partiellement et paradoxalement due à l'introduction du fameux contrôle de qualité, qui mobilise des moyens financiers au détriment des enseignants. À ce propos, citons le commentaire quelque peu cinglant, mais combien pertinent d'un haut responsable de l'une de nos institutions, après avoir assisté à la démonstration brillante, mais terriblement procédurière et technique (alors que nous sommes dans un métier de l'humain) d'un système de contrôle de qualité : « Dans le système de qualité, ce qui m'intéresse, ce n'est pas le système, mais la qualité ».

Ajoutons à ceci l'absence totale d'un appui ciblé auprès des élèves qui en auraient le plus besoin (par exemple les problèmes de syntaxe), et les lectrices et lecteurs avisés comprendront qu'au-delà des discours vantant le contrôle de la qualité de l'enseignement et rabâchant le vœu pieux de ne laisser aucun jeune sur le bord du chemin, il est plus difficile aujourd'hui qu'il y a quelques années pour un adolescent ne bénéficiant pas d'une grande facilité dans ses apprentissages scolaires de se frayer un chemin dans une formation supérieure.

John Vuillaume
Président du SAEN



L'influence des effectifs

et ses incidences collatérales sur les apprentissages scolaires

L'expérience me permet de croire que les effectifs ont une influence sur les apprentissages. Toutefois, il n'est pas certain que ce soit au détriment de la qualité des apprentissages. En effet, plusieurs facteurs doivent être pris en compte dans la manière d'enseigner ; notamment le nombre d'enfants ayant des troubles (dyslexie, dysphasie, déficit d'attention) ou étant allophones, la dynamique de la classe, le contexte socioculturel dans lequel est implantée l'école, les moyens et les outils d'enseignement à disposition, etc. J'ai eu plusieurs fois l'occasion de travailler avec des classes primaires de 7e HarmoS à effectif élevé, soit notamment deux classes avec vingt-six élèves ; étant précisé que la moyenne neuchâteloise semble actuellement être inférieure à vingt élèves.

En découvrant l'effectif de ma classe, lors d'une précédente année, j'ai eu un choc avant de m'interroger sur la question de savoir si, au vu du nombre élevé d'élèves, je disposais d'un nombre adéquat de moyens pour assumer mon rôle d'enseignant et, en particulier, accompagner les élèves dans la progression de leurs apprentissages scolaires. À mon sens, plusieurs points pratiques méritent d'être soulevés.

En premier lieu, je pense à l'infrastructure de la classe. En effet, les dimensions de celle-ci n'évoluent pas alors que c'est le cas des effectifs. Ainsi, j'ai dû adapter mon enseignement et trouver des stratégies, développer au maximum l'autonomie des élèves et disposer autrement la classe. En effet, il faut pouvoir offrir à tous les élèves une table et une chaise. Pour cela il faut faire des choix qui auront une influence non négligeable sur la qualité de l'enseignement, l'organisation et la gestion de classe, par exemple : réduire le coin bibliothèque, enlever ou diminuer les tables dédiées aux activités de groupe. Moins de place et d'emplacements pour les rangements, entraîne de surcroît un espace réduit autour des tables ; lorsque les élèves se déplacent, il y a plus de bruit, d'objets qui tombent et d'enfants qui trébuchent. Le confinement perturbe à l'évidence la concentration des élèves et le suivi des leçons. Deuxièmement, les moyens et le matériel sont donnés pour la plupart au prorata de l'effectif. Toutefois, le matériel utilisé pour certaines activités, comme les cartes pour les jeux de mathématiques et les fichiers de classe, est moindre. Ainsi en fonction du matériel à disposition, j'ai dû enseigner certaines activités en demi-classe. J'ai également rencontré des problèmes d'organisation avec le passage des élèves à l'ordinateur. Les directives du Service de l'Enseignement Obligatoire (SEO ; réf. Directive relative à l'usage des ressources MITIC à l'école obligatoire SEO dans les degrés préscolaires et primaires),

préconisent de faire travailler les élèves à l'ordinateur au minimum trente minutes par semaine. Or, le nombre d'ordinateurs est insuffisant. Comment respecter de telles consignes lorsque la classe dispose de trois ordinateurs et que le nombre d'élèves peut varier de onze d'une année à l'autre ? Ayant entamé des démarches auprès de l'autorité compétente afin de bénéficier exceptionnellement d'un quatrième ordinateur, sans succès, j'ai finalement acheté, avec mes propres moyens, plusieurs ordinateurs d'occasion et y ai installé des logiciels pédagogiques tels que École romande, AtouMath, Detête, -2+2.

Troisièmement, la dynamique de classe, bien qu'indirectement liée à l'effectif, est un facteur important. Une classe à effectif élevé peut fonctionner parfaitement bien et, inversement, une classe à effectif moindre peut dysfonctionner totalement. J'ai eu l'occasion de travailler deux fois avec des effectifs élevés. Si l'expérience a été très positive la première fois, - les élèves ayant créé une dynamique de classe très enrichissante - la deuxième expérience a été bien difficile à vivre ; les élèves avaient passablement de difficultés dans leurs apprentissages, faisaient preuve de beaucoup d'incivilités et rencontraient des problèmes de violences. Dans ces conditions, une bonne dynamique de classe ne pouvait émerger. Par ailleurs, ayant été contraint de passer un temps démesuré à régler les situations conflictuelles au lieu de développer les mécanismes d'apprentissage, il est évident que mon enseignement a subi quelques répercussions. Dans ces conditions, le temps nécessaire qui devrait être consacré aux élèves présentant des troubles de tout ordre ou seulement des faiblesses dans le processus d'apprentissage s'est réduit comme une peau de chagrin.

Quatrièmement, l'appui des autorités concernées. Une direction proche des réalités du quotidien



favorise considérablement la liberté d'organisation dans l'attribution des heures d'appui. Aussi, il m'a été donné l'occasion de séparer la classe en deux groupes et de répartir les branches, ce qui m'a permis de travailler en demi-classe durant dix périodes au cours desquelles j'ai, tout de même, réussi à mettre en place des éléments de différenciation pédagogique, en individualisant l'enseignement au gré des besoins des élèves (accompagnement personnel lors de nouveaux apprentissages, reformulations individuelles des consignes, remédiations vis-à-vis des élèves en grande difficulté, participation plus active en plénum, passage plus fréquent au tableau, etc.). Il sied de relever que dans ces situations, le travail est facilement doublé : plus de feuilles à corriger, de rencontres avec les parents, de réseaux, de bulletins d'informations à rédiger, etc.

Enfin, il est intéressant de constater que la réaction des collègues est plus forte lorsqu'ils prennent connaissance d'un effectif très grand dans une classe que lors d'un effectif moyen avec plusieurs degrés. Il m'a souvent semblé que le premier cas bénéficiait davantage d'empathie que le second, car il y a une sorte de compassion qui se crée, une certaine insurrection contre le système ou des inquiétudes quant à la manière de procéder. Il m'a également été confié l'impression selon laquelle un enseignant a plus de chance d'être performant avec quinze élèves plutôt qu'avec vingt-six.

Pour peu que l'on octroie les moyens d'y parvenir et que les conditions s'y prêtent, il est tout à fait possible d'aider les élèves à progresser dans les apprentissages et de leur permettre d'atteindre bon nombre d'objectifs. Il est primordial, dans le cas d'effectifs élevés, de tenir compte des contraintes relatives à l'organisation, le matériel et la pédagogie. Mon expérience professionnelle me donne à penser que quel que soit l'effectif, les bons élèves progresseront de manière significative dans leurs apprentissages, contrairement aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage (dyslexie, déficit d'attention, autisme léger, etc.) qui évoluent d'une manière plus adéquate dans une classe à l'effectif moindre. Le paradoxe du métier de l'enseignant est que celui-ci doit trop souvent se résoudre à accepter qu'il ne pourra aider et accompagner les élèves présentant des difficultés, que les moyens ne lui sont pas donnés de réduire au mieux les inégalités propres à chacun.

Patrick Amez-Droz
Enseignant et formateur en établissement

Effectif et organisation de la classe

Récit d'une expérience

S'il est vrai qu'aucune année scolaire ne ressemble à l'autre, il en est qui laissent une empreinte particulière et celle qui se terminera en juillet prochain sera de celles-là ! En effet, accueillir chaque jour vingt-six « têtes blondes » en 4^e HarmoS n'est pas une mince affaire...

Lorsque je fus approchée pour évoquer la réalité de mon métier d'enseignante dans ce contexte, j'ai beaucoup réfléchi à ce qu'il serait bon de dire et de faire partager quant à cette expérience. Il faut tout d'abord convenir que le choix d'organiser une classe avec un tel effectif n'en a, en fait, pas réellement été un. Travaillant dans un petit village de notre canton, un certain nombre d'éléments rendent l'organisation scolaire parfois bien complexe à mettre en place. Une fluctuation du nombre d'enfants due aux aléas du développement du village, des demandes émanant de parents, des volontés émises par les autorités occasionnent parfois quelques tracasseries dont chacun se passerait bien. Tel fut pourtant le cas de mon collègue l'an dernier, lorsqu'il fut décidé que vingt-six élèves seraient accueillis dans la classe de 4^e HarmoS !

Si cette solution a été retenue, il est important de relever que le fait que nous soyons deux enseignantes à la tête de cette classe, puisque je travaille en duo, et que j'avais par ailleurs accepté de prendre les cinq périodes d'appui octroyées par la commune dans un tel cas, ont fait pencher la balance. De plus, ma collègue et moi travaillons ensemble depuis fort longtemps et nous avons déjà eu l'occasion, à plusieurs reprises, de suivre des classes dont les effectifs étaient assez importants sans avoir toutefois franchi la barre des vingt-cinq élèves !

C'est donc fortes de ces expériences et de nos engagements à temps partiel, que nous nous sommes lancées dans cette année scolaire ! Il est vrai qu'étant toujours très motivée pour mon métier et curieuse d'en découvrir de nouvelles facettes, j'ai envisagé la gestion de cette classe comme un défi ! C'est avec enthousiasme que je me suis lancée dans cette aventure. J'espérais pouvoir réinvestir certaines pratiques expérimentées au fil des ans dans des classes nombreuses et moins nombreuses, souvent à degrés multiples...

Un des premiers éléments auxquels nous avons été particulièrement attentives, ma collègue et moi, fut de débiter cette année scolaire, un peu différente des autres, en nous efforçant d'établir, avec les parents, un esprit de collaboration autour

d'un projet de formation de l'élève. Nous tenions à instaurer un climat de confiance en expliquant et présentant nos démarches, nos fonctionnements. Un exemple concret étant d'ouvrir notre classe aux parents qui souhaiteraient venir y passer un moment en notre compagnie.

S'il est vrai que les premières semaines furent plutôt épuisantes et parfois laborieuses, les semaines passant, une organisation plus pertinente et efficace se mit en place. Chacun devant trouver sa place au sein de ce grand groupe, certains élèves développèrent des stratégies plus ou moins adéquates et le travail à mener autour des règles de vie inhérentes à une vie en groupe trouva sa pleine justification. Celui-ci permit dès lors de créer une dynamique favorable à une implication scolaire pleine de sens pour tous. Le fait de se trouver si nombreux dans une salle de classe rendit la réflexion à propos des droits et des devoirs de chaque élève, naturelle et appropriée.

Il reste vrai que le niveau sonore est encore et toujours un peu plus élevé qu'ailleurs ; la classe ressemble souvent à une ruche bourdonnante. De plus, force est de constater que le nombre pousse par ailleurs chacun à se prendre davantage en charge, une autonomie plus précoce en termes d'organisation personnelle, de gestion des tâches ainsi que de ses affaires est à relever chez les élèves. Quant à l'ambiance de classe, elle est dans l'ensemble sereine et les conflits sont plutôt rares. Si certaines affinités se révèlent, chacun semble pourtant bienveillant envers l'autre. Je pense que le fait de vivre dans un petit village de campagne n'y est pas étranger !

Lorsqu'il s'est agi de préparer la classe à la veille de la rentrée scolaire, une triste réalité est pourtant apparue... Qui dit élèves nombreux dans une classe dit aussi tables et chaises nombreuses ! Comment dès lors imaginer mener un travail sous forme d'ateliers ? Cette forme d'enseignement m'étant chère, il fallut donc faire preuve d'imagination et de souplesse. Cette pratique, souvent présente dans les premiers degrés scolaires, devrait donc faire partie des éléments à prendre en considération lorsque l'organisation d'une classe à effectif important est proposée.

Tout au long de cette année scolaire, l'expérience la plus précieuse pour moi fut celle acquise dans le cadre de mon travail avec des classes à degrés multiples. Je pus ainsi reproduire certaines formes d'enseignement auxquelles je m'étais essayée. Dans l'idée de permettre une différenciation adéquate, je m'efforce de moduler la quantité et le degré de complexité des thèmes étudiés en fonction des compétences des élèves. J'essaie d'adapter mon programme aux élèves en tenant compte des différents rythmes d'apprentissages. C'est donc un peu comme si plusieurs degrés scolaires se trouvaient réunis au sein de ma classe, ce qui me permet d'imaginer mes interventions de manière plus ciblée. Lorsque j'introduis de nouveaux thèmes par exemple, je ne procède pas de la même manière avec les différents groupes. Je module mon intervention selon le groupe d'élèves concernés. De plus, une partie des tâches proposées est organisée sur le modèle du plan de travail ce qui me permet de dégager certaines plages consacrées à des introductions échelonnées tout en conservant certains moments durant lesquels je peux observer les élèves dans leur travail et remédier sur le vif lorsque certaines difficultés surgissent.

Il faut toutefois souligner l'importance et le bénéfice que représentent les périodes d'appui qui sont octroyées aux classes à effectif élevé. En effet, lors de ces périodes concentrées sur les jours de présence en classe de ma collègue, la classe est partagée de manière plus ou moins équivalente. Cela nous permet alors de fonctionner en cercle restreint et ces moments sont souvent mis à profit pour introduire de nouvelles thématiques. De plus, il faut savoir que pour le cycle 1, le nombre de périodes de présence des élèves offre encore la possibilité d'octroyer aux élèves un second après-midi de congé. L'option a donc été prise de consacrer ces après-midi en demi-classes aux activités liées à la production d'écrit. Cette facette si importante de l'enseignement du français et à laquelle j'accorde une grande place peut ainsi être menée de manière plus pertinente et efficace !

Une petite place a cependant été aménagée dans mon organisation scolaire pour le PER, ce fameux plan d'études romand. En effet, s'il ne concerne pas encore la 4e HarmoS, j'ai eu à cœur de le faire entrer dans ma pratique. Le fait d'appartenir à l'équipe de formateurs chargée de l'accompagnement des enseignants dans le cadre de l'introduction de ce nouveau plan d'études y étant pour beaucoup... Ce document m'a permis de donner à mon enseignement une forme de légitimité, qui m'a confortée dans les démarches empruntées et me permet d'imaginer ce dernier dans une continuité qui, par ailleurs, constitue l'une de ses nouveautés.

Si aucun changement significatif n'est intervenu dans le cadre de mon degré d'enseignement, en termes de moyens d'enseignement, un grand bouleversement pointe cependant à l'horizon. En effet, la mise en place des ressorts scolaires risque bien de venir bouleverser nos habitudes et pourrait apporter quelques solutions aux problèmes rencontrés lors de l'élaboration des classes dans le cadre de nos petits villages. En effet, à l'image de ce qui se fait déjà dans certaines communes, certains rapprochements entre les écoles de la région pourraient être imaginés. Cela permettrait d'organiser des classes dont les effectifs seraient plus harmonisés.

Presque parvenue au terme de cette année scolaire, je dirais, tout comme Bill Watterson, que l'«on ne reçoit de l'école que ce qu'on y a apporté»¹, j'espère alors avoir permis à chacun de mes élèves d'y avoir apporté le meilleur de lui-même...

Patricia Rothenbühler
Formatrice HEP et formatrice en établissement

¹ Watterson Bill, extrait de la bande dessinée Calvin et Hobbes, T.15 (Complètement surbookés !)



Individu et groupe

Effectif et possibilités de progression

Un éclaircissement sur un malentendu actuel

Le soussigné accompagne depuis une douzaine d'années des élèves de l'enseignement spécialisé au degré secondaire et se réjouit d'avoir l'occasion d'évoquer la question épineuse de l'impact des effectifs sur les apprentissages scolaires à travers quelques éléments tirés de sa pratique professionnelle.

Nos classes sont habituellement définies comme des classes à « demi-effectif » regroupant des élèves « en difficulté », alors que notre terrain est celui d'un dispositif accueillant l'équivalent d'une classe « normale » (entre 18 et 24 élèves, selon les années) et composé d'élèves de profils tellement divers que nous nous refusons à les réunir sous l'appellation réductrice et infamante d'élèves « en difficulté ». En effet, notre établissement a fait le choix de réunir les deux classes terminales en une seule entité, les maîtres de classes pratiquant dès lors ce que l'on nomme désormais le co-enseignement. Quant aux élèves arrivant dans nos classes, les nouveaux poussant les anciens vers la sortie, puisqu'un « tuilage » des volées leur permet de se côtoyer et de prolonger le vécu de l'année précédente, ils mériteraient chacun leur page biographique dans une revue consacrée à la pédagogie...

C'est dire que la question du nombre d'individus présents dans la salle de classe au moment où nous rencontrons le groupe pour travailler à la meilleure insertion socioprofessionnelle de chacun des élèves dont nous avons la charge n'est pas le paramètre prépondérant pour organiser et décrire l'activité déployée dans nos classes...

Tout d'abord, il s'agit de considérer le contexte dans lequel s'inscrit notre dispositif. Les structures du degré secondaire sont encore actuellement fortement hiérarchisées et les parcours des élèves définis par une sélection peu favorable à l'encouragement des apprentissages individuels et à la motivation personnelle. Une logique de concurrence est à l'œuvre durant l'année charnière entre le primaire et le secondaire et aboutit à une assignation quasi définitive à une section, laquelle définit le niveau d'exigences dans le programme suivi et, dans une grande mesure, l'orientation de l'élève après l'école obligatoire. Dans ce système, clairement tourné vers la maîtrise des savoir-faire et des attitudes liées aux disciplines académiques, les plus « faibles » sont rapidement laissés de côté... Et le risque est

grand de voir ces derniers se détourner complètement des « apprentissages » en général, perçus par eux comme « les trucs que les intellos réussissent à l'école » pour plutôt tenter de se réaliser dans d'autres domaines, plus attractifs pour eux et, souvent, plus inquiétants pour les adultes qui les accompagnent.

C'est pourquoi nous avons voulu, d'abord, renoncer à faire « plus de la même chose ». Les élèves composant nos classes étant précisément orientés vers notre dispositif parce que l'enseignement scolaire traditionnel ne leur a pas permis jusqu'alors d'obtenir des résultats leur permettant de suivre un parcours normal, au sens de la satisfaction aux critères de performance faisant foi dans les tests communément employés dans les classes ordinaires pour déclarer la promotion d'un degré au suivant en nos structures ô combien normalisatrices... Tout le monde conviendra qu'il est inutile de rajouter l'échec à l'échec. La réussite scolaire n'est pas la réussite « tout court » et les « apprentissages scolaires » ne sont pas la garantie d'une existence intéressante, surprenante et conviviale... Et c'est pourquoi il faut nous montrer humbles et reconnaître que les savoirs scolaires ne sont pas la clé de tout (même s'ils sont la meilleure préparation que notre société actuelle peut proposer à ses enfants pour affronter la suite des événements).

Ainsi, à notre avis, la question du « curseur » n'est pas toujours sérieusement prise en compte dans la problématique de l'insertion professionnelle des élèves en difficulté. À quel moment d'une trajectoire individuelle souhaite-t-on mesurer la réalité et la qualité de l'insertion ? Pour un élève de classe terminale, l'expérience d'une « mise à l'écart » momentanée durant sa scolarité ne signifie pas qu'il ne sera pas, à 20 ou 25 ans, inséré dans la société de manière tout à fait satisfaisante, tant pour lui que pour la collectivité. A contrario, la tendance actuelle à vouloir « intégrer à tout prix » peut mener certains jeunes à se désinvestir totalement, notamment par le fait qu'ils sont durablement confrontés à une comparaison sociale défavorable, néfaste pour leur estime de soi et contre-productive pour leur insertion socioprofessionnelle.

La recherche de stratégies, durant les dernières années de la scolarité obligatoire, visant la réussite d'un projet professionnel plutôt que le retour dans l'enseignement « ordinaire » ou l'atteinte d'objectifs scolaires académiques nous semble

par conséquent tout à fait pertinente et légitime. Dans cette perspective, l'orientation en classe terminale peut représenter une rupture bénéfique avec un modèle scolaire inopérant pour certains élèves à un certain moment de leur parcours. L'intérêt de vivre de telles ruptures pour développer de nouvelles compétences, expérimenter de nouveaux rôles et ainsi initier des changements favorables dans leur identité personnelle et sociale a, par ailleurs, été largement démontré.¹ C'est ainsi qu'on peut affirmer qu'une classe terminale peut, à certaines conditions², représenter un cadre favorable au développement des élèves qui la fréquentent.

Pour résumer notre propos: les besoins des élèves ne se limitent pas aux apprentissages scolaires et la réduction des effectifs ne favorise probablement pas de façon significative la qualité de l'accompagnement des projets d'insertion des élèves, ni leurs chances de succès.

Nos observations et nos expériences nous portent plutôt à évoquer d'autres facteurs, parmi lesquels la prise en compte de la dynamique de groupe; la cohérence dans le soutien apporté à l'élève par les différents partenaires; la complémentarité des compétences présentes au sein de l'équipe pédagogique; la qualité de la collaboration avec la direction et les services parascolaires, etc.

Alléger les effectifs ne suffit pas pour faire mieux apprendre. Le travail des élèves et de leurs enseignants mérite bien mieux qu'une approche simpliste et bêtement numérique. La qualité des

relations, notamment, y joue un rôle déterminant. Entre le pédagogue et le gestionnaire, qui écoutera-t-on pour tracer les contours de l'école de demain (matin)?

Stefan Lauper
Enseignant

¹ Voir Zittoun, T. (2006). *Insertions. A quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Berne: Peter Lang.

² Un cadre favorable au développement se caractérise par: La qualité de l'espace relationnel. Les rôles et les règles sont clairement définis et des relations interpersonnelles de qualité s'y développent; chaque personne est prise au sérieux. La présence de ressources symboliques. Les personnes trouvent des systèmes symboliques ou des récits existants qui les aident à construire une signification de la transition qu'elles vivent et à inscrire ces transitions dans leur histoire personnelle. L'orientation vers l'extérieur. Les cadres sociaux orientent la personne vers un «ailleurs». Les personnes en transition trouvent une forme de médiation vers un après: un dispositif scolaire fait «passerelle» entre la situation marginale des élèves et le monde professionnel. Les personnes développent, de manière complémentaire, des connaissances et des savoir-faire et les compétences sociales qui sont nécessaires pour pouvoir les utiliser. De plus, elles ont l'occasion de mener une réflexion sur la signification que ces connaissances et compétences ont pour elles. La fonction d'espace transitionnel, de «moratoire». Des lieux et des moments permettent aux personnes de «perdre du temps», ou plus exactement, de prendre le temps d'imaginer des «soi possibles» («comme si» j'étais déjà... dans le rôle à venir), de faire des essais, de se tromper ou de mal comprendre les enjeux de la situation. Ce jeu avec le «comme si» peut être facilité par des interactions avec des personnes qui ont déjà traversé ces transitions (des personnes réelles ou symboliques, comme dans des récits), par rapport auxquelles il est possible de se définir ou de faire des choix de comportement.

D'après Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). *Esquisse d'une psychologie de la transition*. Education permanente, 1, 12-14.



En passant par la Bejunie, avec mes sabots...

En passant par la Bejunie, avec mes sabots, un sabot d'enseignant de français et un sabot de maître de didactique, j'ai rencontré beaucoup de collègues convainçants et compétents, d'excellents formateurs en établissement et des stagiaires prometteurs. Leur engagement, leur amour du métier, leur liberté de pensée et leur ouverture d'esprit les honorent et sont de bon augure pour l'avenir de nos élèves. Ils apprennent ou exercent leur art dans les collèges et les lycées des plateaux et des vallées typiques du Jura et d'un incomparable littoral, qui s'étend de Bienne à Saint-Aubin. Ce cadre géographique est tellement beau qu'il vaut la peine – même en plein milieu d'une leçon – d'interrompre son élan pédagogique, sa verve professorale, de lever le nez et de contempler avec les élèves le remarquable paysage qui se présente souvent à nos yeux, sans s'imposer. Et le silence entre à l'école, comme un nouveau moyen d'enseignement.

Quand on parle à ces enseignants de l'augmentation des effectifs des classes, ils ont l'honnêteté de ne pas sauter dans la brèche pour critiquer unilatéralement les mesures prises par les autorités. Ils sont tout à fait capables de réfléchir objectivement et de relativiser la question. Écoutons-les.

Oui, les effectifs en augmentation constituent une difficulté supplémentaire réelle. Oui, on en demande toujours plus aux enseignants, et ce, dans des domaines divers. Mais il n'y a pas que le paramètre des effectifs. Il faut tenir compte aussi des facteurs suivants :

- Le dynamisme de la classe : selon la constellation des élèves, tout change, indépendamment du nombre.
- L'intégration des élèves en difficulté : un tout gros défi qui s'annonce difficile.
- Le poids croissant de l'administration : chronophage, démotivant, qui donne aux procédures à suivre un pouvoir étouffant, et l'usage systématique de l'informatique nourrit cette dérive.
- Les heures de décharges pour certaines disciplines aux lourdes corrections : le grignotage progressif de ces « petites » heures et autres aides nécessaires aux enseignants des lycées a fini par se répercuter sur toutes les classes. Un

enseignant fameux lâche cette phrase à propos des conséquences de la hausse des effectifs et de la suppression de ces décharges : « C'est la classe de trop, et toutes les classes paient ». Il est parti.

- La motivation du corps enseignant : à la base, il est fortement motivé, mais sait bien que les questions techniques comme « 1,3 élève en moyenne de plus ou de moins par classe » ou d'« une heure de décharge pour corrections » l'exposent à une incompréhension totale du public. Et pourtant, les effets cumulés de ces mesures entraînent une dégradation de leurs conditions de travail, de leur motivation. « Le pire, dit l'un deux, profondément dépité, c'est le mépris de notre travail ».

Les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants ont souvent leur source à l'extérieur de l'école, mais les effets se font sentir en classe. Certains collégiens se débattent dans des circonstances privées tristes, les lycéens doivent parfois gérer de lourdes situations d'adultes.

Alors que faire ? Comment réagissent les enseignants ? Ils ne baissent pas les bras, essaient, ne ménagent pas leur peine. Mais certains paramètres mentionnés ci-dessus échappent à leur pouvoir d'action et partiellement à celui des autorités. Faut-il « faire avec », se résigner ? Non. Ces contextes pénibles constituent une raison de plus pour agir résolument là où notre action est possible. Où donc ? Quels sont les trois capitaines à mobiliser, les leviers à actionner ?

Le premier levier, que nous avons en main, c'est justement les effectifs ! Des effectifs plus faibles constitueraient une aide indispensable pour la gestion des diverses difficultés actuelles et à venir ; en outre, cette mesure fournirait du travail aux nouveaux professeurs, qui peinent à trouver un emploi.

Le deuxième levier à utiliser pour maintenir et développer la qualité de l'enseignement dans des conditions sociales nouvelles consiste à miser sur la qualité des enseignants, à les retenir dans l'espace BEJUNE par des conditions de travail

attractives et un soutien concret : ils ont réellement un potentiel intellectuel et des attitudes propices à un enseignement de qualité.

Le troisième levier, qui s'inscrit dans la prolongation de l'élan initial des enseignants rencontrés, existe : c'est la formation continue. À ne pas considérer comme un exercice scolaire, une contrainte professionnelle, mais à promouvoir comme une nécessité d'alimenter le feu des connaissances, une occasion de sortir de l'école, de l'oublier même un peu pour y revenir enrichis. Cet investissement – tout le monde le sait – garantit un avenir fait de progrès et féconde la pensée des enseignants.

Un enseignement de qualité fleurira dans les contrées jurassiennes et le long des vignes du littoral si les enseignants disposent de conditions de travail qui leur permettent, premièrement, d'assurer un enseignement dans le calme et, deuxièmement, de développer de solides connaissances. Leur tâche quotidienne est humble, bien ancrée dans la glaise humaine, comme des sabots, mais – dit la chanson à propos du bouquet de marjolaine, paroles qu'on peut appliquer au métier des enseignants – s'il fleurit, je serai reine, s'il meurt, je perds ma peine.

Stéphane Martin

Enseignant de français et formateur en didactique de français, formation secondaire

Du temps pour chaque élève : *une nécessité pour les apprentissages et l'intégration*



Un temps incompressible

De longue date, les parents de notre Fédération débattent de l'impact des effectifs de classe sur les apprentissages de leurs enfants. Ce qui peut leur paraître clair et évident au premier abord, c'est-à-dire que le temps disponible accordé par l'enseignant à un élève durant une période de 45 minutes est plus important si la classe ne compte que 15 enfants que si elle en compte 25, s'avère en réalité nettement plus complexe lorsque les différents cas de figures sont évoqués.

Des paramètres multiples

Au détour des conversations, les parents se rendent compte que chaque enfant bénéficie de paramètres différents pour développer ses apprentissages. Certains enfants ont besoin de plus d'explications, de plus de temps et d'un environnement plus serein pour entrer dans les apprentissages, ils seront favorisés dans le cadre d'un effectif de classe restreint, alors que d'autres au contraire seront stimulés par des interactions plus nombreuses au sein d'une classe à effectif plus important. La capacité d'adaptation des élèves à différents types d'environnements entre éga-

lement en jeu, plus les élèves ont des difficultés d'apprentissages, de comportement ou vivent des situations familiales difficiles, plus leur capacité d'adaptation est mise à mal.

Le jeu des affinités et des relations

Que ce soit entre élèves ou entre élèves et enseignants, il se joue une subtile affinité des relations qui va colorer l'environnement de la classe d'une tendance plus ou moins favorable aux apprentissages pour certains élèves spécialement sensibles aux aspects relationnels.

De la compétence professionnelle des enseignants

En poussant encore la réflexion avec les parents, l'on n'échappe pas à la question de la compétence professionnelle des enseignants : est-elle en question dans le cadre des apprentissages et des effectifs de classe ? Est-ce qu'un effectif de classe restreint garantit de « bons » apprentissages à tous les élèves ? Ce qui est sûr, c'est que les compétences professionnelles des enseignants ont un impact certain sur les apprentissages des élèves et qu'elles ne peuvent se développer auprès de tous les élèves que dans le cadre d'effectifs

adéquats et mesurés en fonction de l'expérience de l'enseignant.

La magie de la classe

Les observations des parents ont aussi conduit ceux-ci à constater qu'il existe parfois une véritable magie de la classe. En effet, contre toute attente, dans certaines classes pourtant à effectif important, il s'opère un miracle, une forme de magie imprévisible des interactions entre élèves aboutissant à un climat extrêmement favorable aux apprentissages pour l'ensemble des élèves ! Cette magie-là n'est manifestement pas dépendante des effectifs de classe, mais plutôt de l'amalgame des caractères des individus en présence.

De l'avis des parents de la Fédération des parents d'élèves (FAPEN)

Après réflexion et brassage de tous nos vécus et de toutes nos observations et cela en regard des politiques d'avenir en matière d'intégration et d'enseignement spécialisé, c'est le choix de la limitation et de la différenciation des effectifs de classe qui s'impose. Pour favoriser les apprentissages et la qualité de vie des élèves et des enseignants, il paraît nécessaire de pouvoir consacrer du temps pour enseigner, de ne pas former de classe au-delà de 20 à 22 élèves et de différencier la composition et l'effectif des classes en fonction des besoins et des caractéristiques personnelles des élèves de manière à conserver un groupe classe hétérogène et dynamique. Réunir tous les enfants différents dans une même classe n'est pas forcément souhaitable en termes d'apprentissage, par contre tenir compte du nombre d'élèves en situation de handicap dans une classe est indispensable pour ne pas mener tous les enseignants au burn-out !

Faisons en sorte que la composition et les effectifs des classes répondent prioritairement aux besoins des élèves et de leurs enseignants pour le bien de la formation en général avant les exigences des finances cantonales !

Judith Vuagniaux
Fédération des associations de parents
d'élèves du canton de Neuchâtel

Billet d'humeur

L'enseignant, un chef d'entreprise qui s'ignore à la tête d'une PME dont il n'a pas choisi les employés !

« Pangloss enseignait la métaphysico-théologo-cosmolonigologie. » Heureux le précepteur qui n'est chargé que d'un disciple ! L'Économie domestique¹ définit celui-là comme la personne chargée d'instruire et d'élever un enfant avec lequel il est logé dans la maison paternelle. Pour Montaigne², il fallait qu'il « eût plutôt la tête bien faite que pleine, & qu'on y requît tous les deux »...

L'histoire de l'école nous montre à l'envi une différence fondamentale entre l'enseignement donné aux classes privilégiées et celui qui, dans notre canton, a été peu à peu dispensé au petit peuple dans les écoles publiques des villes et des villages. Entre le précepteur chargé d'un ou deux enfants et le régent à la tête d'une centaine d'élèves de cinq à dix-sept ans comme celui du Locle au début du XIX^e siècle, la pratique du métier ne devait pas être la même ! Sans doute, avoir la tête « bien faite » devait l'emporter sur les connaissances savantes car alors le savoir-faire, le savoir-être, nous dirions aujourd'hui les capacités pédagogiques, primaient pour être à même de gérer un tel groupe dans lequel l'entraide, le soutien mutuel, la présence de mentors devaient implicitement se manifester.

Le vingt et unième élève compte pour deux !

De nos jours, tous les enseignants s'accordent à dire qu'il devient difficile de conduire une classe dont le nombre d'élèves est supérieur à vingt et que ceux, en sus de ce chiffre, comptent facilement pour deux. Sans doute ont-ils raison car l'école d'aujourd'hui ne s'appuie plus sur les mêmes valeurs que celles d'autrefois. Il en va de même des méthodologies, des matières, des moyens d'enseignement. Mais ce qui a le plus changé, c'est la notion même de discipline. Le rapport aux règles qui régissent notre société s'est profondément modifié. Certains codes moraux, voire certaines éthiques, se sont évanouis dans la liquéfaction de règles de bien-séance et de respects des autres. Commençons simplement par la peur du gendarme ! Voir aussi l'attention particulière due à des personnes plus âgées. Ces mutations sociétales impliquent de l'enseignant qu'il soit sans cesse une sorte de go-between entre une société en pleine évolution et une tradition encore ancrée tant dans les mœurs que dans un cadre légal clairement défini. Cette position à cheval entre des us et coutumes judéo-chrétiens et un pêle-mêle mondialisé est fort déstabilisante.

En se référant à la Loi sur l'organisation scolaire³ et son chapitre C qui détermine les devoirs des enseignants, on lit à l'article 40 que :

- Le personnel enseignant s'efforce d'atteindre les objectifs assignés à l'école par la qualité de son enseignement, l'exemple et la discipline.
- Il applique le programme fixé par les lois et règlements scolaires.
- Il utilise les moyens d'enseignement ainsi que les moyens informatiques mis à sa disposition.

Donc, leurs premiers devoirs consistent à s'efforcer – il convient de souligner ce verbe ! – d'atteindre les objectifs déterminés dans les programmes grâce à leurs qualités pédagogiques et didactiques, leurs capacités à montrer l'exemple et à maîtriser la discipline. Comme ce dernier mot n'est pas précisé, on peut penser que les législateurs se sont contentés de le comprendre sous ses définitions classiques, soit celles évoquées ci-dessus. L'article 41 définit des tâches éducatives en précisant que le personnel enseignant exerce ses fonctions dans le respect des institutions du pays tout en observant la neutralité de l'enseignement des points de vue politique et religieux en s'abstenant de toute attitude partisane et en développant le sens de la responsabilité et de la solidarité des élèves. Pour ce faire, il est tenu (article 42) de traiter les élèves avec équité en tenant compte de la personnalité de chacun.

À la lecture des éléments mis en avant par la Loi, on se rend aisément compte que l'enseignant doit faire preuve d'un panel de qualités qui mêlent à la fois des maîtrises pédagogiques, didactiques et une connaissance approfondie des institutions s'il ne veut pas être hors-la-loi. De plus, il doit être au clair avec le concept de la laïcité. D'aucune manière, il ne peut se laisser aller au prosélytisme ni céder au communautarisme, tout en respectant la personnalité de chacun de ses élèves. Il est simplement une personne qui a la responsabilité de conduire un

¹ Troussel M. Jules et Alii, Grande Encyclopedie Illustree d'économie domestique et rurale, 3 tomes. Arthème Fayard. Non daté. In-8 Carré.

² Montaigne Essais I. I. ch. xxv.

³ Loi sur l'organisation scolaire voir <http://rsn.ne.ch/ajour/dati/f/pdf/41010.pdf>

groupe – éduquer étymologiquement parlant signifie conduire hors de. En bref, il remplit le rôle d'un chef d'une petite entreprise ayant avec lui des élèves qui ne comprennent plus toujours le contrat qui les lie à l'école, surtout lorsqu'ils atteignent le cycle III.

De cette situation découlent des écarts disciplinaires qui se manifestent de plus en plus au gré des années scolaires si bien que la gestion des classes devient naturellement plus difficile. Certes, dans les cycles I et II, il est encore relativement facile de poser un cadre qui soit respecté; cela l'est nettement moins avec des élèves plus âgés.

Ainsi, le nombre d'élèves par classe joue un rôle crucial. Si l'on considère qu'une leçon a 45 minutes, qu'il y a vingt élèves par classe, au-delà des explications données collectivement, il est difficile pour un enseignant d'accorder à chacun plus d'une minute d'attention par période. Et

pour être en phase avec les tendances psychopédagogiques actuelles, il faudrait encore prendre en compte la diversité des enfants et essayer au surplus de mettre en œuvre un enseignement par compétence qui exige davantage d'attention personnalisée.

Un dilemme

L'enseignant d'aujourd'hui est bien formé. Il est au courant des dernières tendances de la recherche en éducation; il a des notions de psychologie, de droit, d'éducation à la citoyenneté. Il maîtrise les matières. Toutefois, il reste une femme ou un homme avec son caractère, son tempérament, son vécu, tout cela conditionné par sa propre histoire.

Théoriquement, il est donc à même de gérer et conduire une classe. Pratiquement, il est capable de le faire si celle-ci comprend prioritairement des enfants qui entrent dans une normalité disciplinaire et comportementale telle que les législateurs la sous-entendent. Mais les classes actuelles ne sont plus toujours composées d'élèves de ce type. Elles intègrent de plus en plus des enfants diagnostiqués « dys » (dyslexiques, dysphasiques, dysorthographiques, dyscalculiques, etc.), des hyperactifs, des élèves à haut potentiel, et dans certaines classes, des élèves souffrant de handicaps profonds (trisomies, retards mentaux). Sans qu'il puisse donner son avis, il se trouve confronté de plus en plus à un système qui témoigne d'une société en pleine mutation et qui exige, sans aucun doute, une attention plus soutenue que par le passé. Il est surtout en porte-à-faux entre un idéal de l'école et une réalité voulue par le politique qui, au nom de l'égalité, espère abolir les différences sociales; qui, au nom d'économies, souhaite que les classes coûtent moins cher (donc plus d'élèves); qui, au nom de la démagogie, refuse de froisser les parents. Que tout soit pour le mieux dans le meilleur des mondes !

Une école de qualité!

Tous s'accordent pour la désirer! Mais en souhaitant l'efficacité, on oublie que l'école est avant tout une histoire d'homme à homme, une relation bien établie entre le maître et ses élèves et non, comme certains le laissent penser, des enfants au centre d'un système qui s'y épanouiraient comme par magie. Pour que les enseignants puissent accomplir au mieux leurs tâches, leurs devoirs, ils conviennent qu'ils aient des élèves en nombre raisonnable. Pour que l'équilibre des rapports entre le maître et ses élèves soient conservés, celui-là se doit d'avoir du temps à consacrer à chacun. Pour qu'il puisse pratiquer une différenciation de bon aloi et respecter vraiment la diversité de chacun, il ne doit pas être submergé par une multitude de têtes blondes. Certes, ceci a un prix mais en voulant optimiser les chances de tous les élèves, il faut accepter d'en payer le prix !

*Patrice Allanchini
Professeur HEP*



Tiphaine Rossier

Étudiante de la filière préscolaire-primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds (promotion 0912).



- *Impacts des effectifs sur les apprentissages scolaires : sous quel angle souhaitez-vous aborder ce thème ?*

La première chose qui me vient à l'esprit me paraît évidente : plus on a d'élèves, moins on a de temps à leur accorder pour leurs besoins particuliers. Cela influe incontestablement sur le cadre des apprentissages de nos élèves et donc de la qualité des résultats scolaires.

- *Cette problématique vous paraît-elle d'actualité ?*

Je suis allée consulter les statistiques de l'OFS¹ et j'ai constaté que les effectifs n'ont pas véritablement évolué au fil de ces dernières années. Cette problématique n'est donc pas actuelle en ce sens, mais elle devient d'actualité par rapport au type d'élèves que l'on rencontre dans nos classes et en ce sens elle prend une nouvelle signification.

La politique d'intégration déployée par l'autorité qui vise à accepter le plus d'élèves possible dans les classes ordinaires nous amène à accueillir des élèves souffrant de divers handicaps : troubles autistiques, dyslexiques, dysorthographiques, dyscalculiques, etc. Tout en approuvant cette politique intégrative qui vise à n'écarter personne de la trajectoire commune, je constate que certaines difficultés inhérentes à cette disposition rejaillissent dans l'enseignement et touchent en particulier les enseignants généralistes qui ne dis-

posent pas d'une formation spécifique pour aborder avec le recul nécessaire ce type de situation. Dans un tel contexte, il s'avère indispensable d'adapter, voire de réduire les devoirs à domicile, de prendre le temps de gérer des situations particulières et de mettre en place des actions ciblées pour favoriser les apprentissages de tous les élèves.

Cette prise en charge personnelle demande du temps et de l'investissement scolaire (dans les réseaux) et extrascolaire (par exemple afin de comprendre les difficultés d'un élève qui a un certain handicap au sein de notre classe et afin de trouver des moyens pour palier ses difficultés). Et ce temps est bien sûr en plus de celui dont on a besoin pour la réalisation du programme scolaire.

- *Avez-vous été personnellement confrontée durant vos stages à des classes à effectif élevé ou au contraire très faible ?*

Je suis actuellement en stage dans une classe dite de transition (8e HarmoS pour les élèves ayant un retard scolaire en sortant de l'école primaire) et ces classes de transition bénéficient d'un effectif réduit permettant de mieux individualiser les apprentissages (cela montre bien qu'au niveau du SEO² ils s'accordent à dire que l'on peut mieux individualiser son enseignement lorsque les effectifs de classe sont adaptés aux types d'élèves que l'on a dans nos classes). Mais j'ai aussi travaillé dans des classes à faible effectif ou au contraire à effectif lourd dans les différents degrés de la scolarité obligatoire : de 24 élèves dans des classes primaires à un seul élève dans les cours particuliers que je dispense à titre personnel. J'ai ainsi remarqué qu'à partir d'un certain nombre d'élèves, certaines formes sociales d'activité ne sont plus envisageables, ou sont, pour le moins, très compliquées à organiser. Par exemple dans la classe de stage actuelle qui compte 11 élèves, j'ai pu lancer un projet d'écriture dans lequel les élèves sont amenés à travailler par groupe de manière relativement autonome. Je peux relancer des idées, pousser certains d'entre eux à dépasser le niveau de leur production initiale, les remotiver, gérer la classe de façon adéquate. Je peux porter un regard global sur la progression du travail sans perdre de vue certains élèves qui auraient tendance à échapper à mon attention si l'effectif de classe était trop lourd. Je peux assurer une participation active de l'ensemble des enfants et répondre rapidement aux situations de blocage.

- *Selon vous, d'autres facteurs jouent-ils un rôle aussi, voire plus important que le nombre d'élèves par classe ?*

En plus des arguments exprimés précédemment et des difficultés liées à l'hétérogénéité, je suis convaincue que les compétences de l'enseignante jouent un rôle considérable sur la qualité des apprentissages.

- *Quelles sont pour vous les qualités essentielles chez un(e) enseignant(e) qui vont favoriser la construction des apprentissages ?*

Les compétences pédagogiques qui permettent d'assurer un cadre de travail favorable aux apprentissages : gestion de la classe, du cadre de vie, en particulier celles qui font que les élèves ont le droit de poser des questions lorsqu'ils n'ont pas compris une notion (ce que je vis particulièrement en ce moment avec des élèves qui ont souvent été en situation d'échec durant leur scolarité), mais aussi la maîtrise des branches enseignées, la didactique mise en œuvre, la relation établie avec les élèves et un ingrédient qui m'est tout particulièrement cher : la posture bienveillante de l'enseignant à leur égard. Et aussi l'attention à leur situation spécifique et l'intérêt authentique que l'on porte à leur personnalité, le développement d'une estime de soi. Bref, l'instauration d'un bon climat de classe respectueux de chacun. Encore une fois, moins on a d'élèves, mieux l'on pourra prendre en charge cette dimension dans le quotidien de la classe qui a une telle incidence sur les résultats.

- *Avez-vous vécu durant votre propre scolarité dans un environnement scolaire plutôt propice ou au contraire plutôt défavorable ?*

Je garde un souvenir mitigé de ma propre scolarité. J'ai éprouvé parfois des difficultés, notamment dans mon apprentissage de la lecture que j'ai réussi à surmonter plutôt par des aides externes que dans le strict cadre scolaire. J'ai suivi des cours d'orthophonie, qui m'ont beaucoup aidée, avec une personne qui m'est chère, qui m'a certainement donné le goût pour ce domaine pédagogique et qui m'a fait choisir l'enseignement par la suite. Sans doute que cet obstacle sur ma vie scolaire n'a pas pu être surmonté avec l'aide de l'enseignante de l'époque par la difficulté à prendre en compte ma situation personnelle dans des classes à effectif élevé. Plus l'effectif est lourd, plus le risque est grand de voir certains élèves échapper à la vigilance de l'enseignant.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

La politique scolaire et ma formation à la HEP m'ont amenée à prendre conscience de l'importance d'une différenciation de notre action auprès des élèves. Une telle ambition ne peut trouver une concrétisation que dans le cadre d'un environnement scolaire adéquat, tant sur le plan de l'effectif que du point de vue des profils des élèves qui composent la classe. Je parle beaucoup des trop gros effectifs dans les classes, mais l'autre extrême s'avère être également un frein aux apprentissages à mon avis. Dans mon stage actuel en classe de transition, la branche des sciences naturelles bénéficie de périodes dédoublées (sous forme de demi-classe) et je me retrouve à n'avoir que 5 élèves dans ma classe. Cela peut être pratique pour gérer des expériences, mais je trouve que le faible effectif casse la dynamique qui pourrait régner dans une classe avec plus d'élèves. Je pense qu'au niveau des classes de transition, le choix des branches qui bénéficient de ces périodes en demi-classe, n'est pas très adéquat. Nous aurions plus besoin de cela en français ou en mathématiques !

La dynamique d'une classe dépend fortement de la rencontre de différentes personnalités. Parfois cette rencontre peut s'avérer contre-productive mais la plupart du temps cela reste fructueux et favorable aux apprentissages scolaires !

Nicole Balmer

Étudiante de la filière préscolaire-primaire sur le site de Porrentruy (promotion 0912).



- *Impacts des effectifs sur les apprentissages scolaires : sous quel angle souhaitez-vous aborder ce thème ?*

Pour moi, la notion d'effectif scolaire évoque prioritairement les situations concrètes que j'ai vécues au cours de mes différents stages. C'est sous cet angle que je souhaite aborder cette question.

- *Cette problématique vous paraît-elle d'actualité ?*

Elle reste certainement d'actualité, d'autant plus qu'on risque de se trouver bientôt dans une situation de pénurie d'enseignants, avec le risque d'une augmentation des effectifs pour compenser le manque d'instituteurs. Dans les petits villages du Jura, on assiste à des regroupements de communes et cette évolution politique régionale entraîne aussi des regroupements d'élèves, opération qui a comme effet des fermetures de classes à faible effectif.

- *Avez-vous été personnellement confrontée durant vos stages à des classes à effectif élevé ou au contraire très faible ?*

J'ai récemment vécu un stage dans une classe de 1re-2e HarmoS (école enfantine) composée de 26 élèves. À l'inverse, je me suis trouvée lors d'un stage précédent dans une classe constituée d'élèves de trois degrés différents (3-4-5 HarmoS), laquelle ne comptait qu'une douzaine d'élèves. La comparaison m'a clairement montré que

l'enseignement avec 26 élèves, malgré la diminution du nombre de degrés exige un investissement en temps beaucoup plus important, que ce soit pour la préparation des activités, leur conduite proprement dite et la gestion des résultats : durant l'animation d'une activité créatrice par exemple, nous avons moins de disponibilité à consacrer pour chaque enfant.

- *Selon vous, d'autres facteurs jouent-ils un rôle aussi important, voire plus important que le nombre d'élèves par classe ?*

Oui. La situation des enfants et leurs difficultés particulières ont un impact direct sur la progression des apprentissages : élèves allophones, dyspraxiques, dyslexiques, ou éprouvant des problèmes comportementaux ont des répercussions directes sur le climat de travail et partant sur les résultats scolaires. Ce sont des facteurs aussi importants que l'effectif proprement dit.

La personnalité de l'enseignant, son profil, sa façon d'enseigner, son écoute jouent également un rôle sur ce plan.

- *Quelles sont pour vous les qualités essentielles chez une enseignante qui vont favoriser la construction des apprentissages ?*

Une enseignante doit avoir la capacité de déceler la manière dont ses élèves ressentent son action. Elle doit être capable de contrôler le niveau de compréhension de chaque élève et être prête à réexpliquer ou expliquer différemment le contenu de son programme d'enseignement, car chaque élève est unique et interprète les choses différemment. Elle doit également être dynamique pour éviter d'installer la monotonie dans sa classe et proposer un enseignement varié et motivant.

- *Avez-vous vécu durant votre propre scolarité dans un environnement scolaire plutôt propice ou au contraire plutôt défavorable ?*

J'ai vécu une scolarité plutôt favorable, durant plusieurs années dans une classe à deux degrés et cette spécificité m'a permis de développer une certaine forme d'autonomie. Il semble bien que ce type d'organisation ait été établi par choix des enseignants et les autorités scolaires compétentes et non par obligation. J'ai probablement bénéficié du fruit de cette démarche.

Entretiens réalisés par Pierre-Daniel Gagnebin

Participation de la HEP-BEJUNE au Salon 2012 de la Formation Jura/Jura bernois

Cette année, la HEP-BEJUNE a participé pour la troisième fois au *Salon de la formation du Jura et du Jura bernois*, qui s'est déroulé pour cette édition 2012 à Moutier. Ce salon vise à offrir aux jeunes en fin de scolarité obligatoire une vitrine sur pas moins de 150 métiers. C'est ainsi que plus de 4000 élèves de 7^e, 8^e et 9^e années en provenance des écoles du Jura, du Jura bernois, de Bienne et même de Berne (écoles francophones) sont venus découvrir le Salon, accompagnés de leurs professeurs. Au total, plus de 18'000 personnes ont déambulé dans les allées des stands du 21 au 25 mars.

Avec comme consigne « être interactif sur le stand », la HEP se devait de proposer des activités intéressantes, captivantes, voire innovantes pour notre jeune public. Les trois activités suivantes ont donc permis d'offrir des animations appréciées des visiteurs :

1. **ELSA** (Entraînement à la Lecture Savante), logiciel de perfectionnement des compétences de lecture particulièrement adapté à la nécessité d'élever rapidement et durablement le niveau de la lecture. ELSA accompagne le lecteur dans sa progression en fonction de ses résultats.

Les visiteurs pouvaient tester leur rapidité à la lecture visuelle et pratiquer les exercices permettant d'élever leur niveau d'exploration du texte.

2. **Programmation de robots**, activité en lien avec les TICE (technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement). Deux types de robots permettaient, soit de programmer la course du robot d'un point A vers un point B en évitant des obstacles sur le parcours, soit de dessiner des formes, par exemple, une maison, au sol.

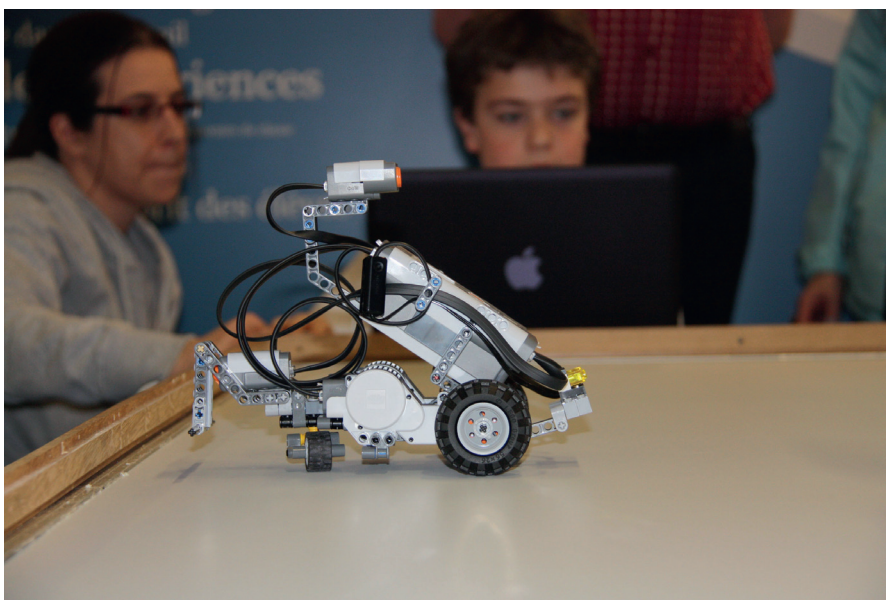
Les jeunes visiteurs pouvaient expérimenter les mouvements des robots en fonction des commandes préprogrammées, puis tenter d'atteindre les objectifs fixés par l'exercice.

3. **Polydron**, outil pédagogique soutenant l'application mathématique sous forme de jeux, facilitant ainsi la connaissance et la compréhension de la géométrie. À l'aide de fiches, les élèves construisent des formes géométriques diverses en trois dimensions.

Lors du Salon, les visiteurs avaient l'occasion de construire une étoile en trois dimensions (voir photo ci-dessus).



Les visiteurs pouvaient s'entraîner à construire une étoile en trois dimensions à l'aide du Polydron.



Un jeune visiteur expérimente le déplacement d'un robot d'un point A à un point B en fonction de commandes préprogrammées.

À tour de rôle durant les cinq jours du Salon, treize étudiants de 2^e année de la formation primaire de Bienne et de Porrentruy accueilleraient les visiteurs. Chaque fois accompagnés et soutenus par un collaborateur, nos étudiants avaient pour tâche de guider les jeunes visiteurs dans les diverses activités proposées et de répondre à leurs questions et à celles de leurs parents.

Alexandre Fragnière

(étudiant à Porrentruy) nous livre son témoignage : « Pour moi trois types d'interrogations sont revenus régulièrement :

Premièrement des attentes concernant les conditions d'admission ; notamment les modalités d'accès à la HEP pour les candidats non porteurs d'une maturité gymnasiale ; le lycée étant considéré comme trop scolaire, trop difficile, par beaucoup de jeunes et surtout par leurs parents. »

Le deuxième pôle d'attraction touchait aux craintes des parents liées à la difficulté croissante de l'exercice du métier. Il m'est apparu important de rassurer les parents sur la réalité du métier d'enseignant (discipline à l'école, notes, HarmoS, etc.) et aussi sur ses débouchés :

- Aura-t-on toujours besoin d'enseignants à l'avenir ?
- Oui Madame. Tant que les gens auront des enfants, il faudra des enseignants !

Mais aussi des questions portant sur la restructuration de l'institution. Beaucoup de bruits courent : fermeture de certains sites, changements dans les programmes de formation, au niveau des conditions d'admission ; en bref, sur toutes les questions qui agitent la HEP actuellement.

La dernière question que les gens se posaient avait trait à la différence d'identité professionnelle entre le métier d'enseignant spécialiste à l'école secondaire ou celui d'instituteur généraliste à l'école primaire ; les avantages et les inconvénients de chacun des profils. J'ai improvisé à chaud une explication sous la forme suivante qui, je crois est assez pertinente :

« Enseigner à l'école secondaire, c'est entrer dans la classe par la branche (français, maths...), enseigner à l'école primaire, c'est le faire par les élèves. C'est-à-dire qu'à l'école primaire, l'enseignant prend davantage en compte la dimension sociale de ses élèves, il les voit toute la journée et pas uniquement durant les deux périodes de mathématiques figurant à l'horaire. Cette distinction est quelque peu restrictive et caricaturale, j'en conviens, mais dans le contexte animé du Salon, elle a eu l'avantage de bien montrer la différence. »

Aude Kury

(étudiante à Porrentruy)

« Sur le stand, beaucoup de personnes m'ont demandé si la différence de salaire entre un enseignant primaire et un enseignant secondaire était significative et si cette caractéristique poussait les gens vers l'une ou l'autre des deux filières. »

Cette expérience pour nos étudiants fut aussi l'occasion de belles retrouvailles, parfois avec les élèves d'une classe de stage et leur FEE (formateur en établissement), parfois avec des enseignants rencontrés durant leur parcours scolaire.

Sur le plan de l'information et de l'image institutionnelle, les visiteurs intéressés avaient l'opportunité d'emporter en souvenir de leur passage à notre stand un petit sac HEP-BEJUNE contenant, en plus d'un stylo personnalisé et d'une petite boîte de bonbons aux couleurs de l'institution, un Guide des formations à l'enseignement,

la plaquette éditée à l'occasion des 10 ans de notre institution et un exemplaire du bulletin « *Enjeux pédagogiques* ».

L'affluence importante et régulière, les questions nombreuses et pertinentes, les activités appréciées par les élèves nous ont démontré - et c'est réjouissant - le réel intérêt de l'ensemble des visiteurs pour les professions de l'enseignement. Au terme de cette édition 2012, les organisateurs tirent donc un bilan très positif de la participation de la HEP-BEJUNE à cette manifestation et de la portée médiatique d'une telle présence. À cet effet, nous adressons un petit clin d'œil sous forme de remerciement à Julien Clénin, responsable de l'organisation de la formation primaire du site de Bienne, qui a brillamment répondu en direct à l'interview de la radio locale « RFJ/RJB ».

La prochaine échéance de cette biennale du Salon aura lieu en 2014. Nous vous y donnons rendez-vous !

Alain Stegmann et Christelle Labeye
Service Communication



Nos étudiants avaient pour tâche de guider les jeunes visiteurs dans les diverses activités proposées.



LES OISEAUX, LES ARBRES ET LES CHATS DE PATRICIA

OU

Comment comprendre et illustrer des proverbes et expressions !

Ce coffret didactique propose aux enseignants de développer avec leurs élèves des activités visant à stimuler les compétences linguistiques et artistiques.

À PER En lien avec les objectifs du PER et plus particulièrement l'interdisciplinarité, la démarche fait appel aux capacités « Pensée créatrice », mais aussi à la collaboration et la communication.

Contenu du coffret :

- 30 fiches présentant des proverbes, des dictons ou des expressions illustrés par Patricia Crelier
- Un cahier pédagogique proposant des explications sur le concept et les activités réalisables à tous les degrés de l'école obligatoire
- Plus d'une vingtaine d'exemples de réalisations exécutées par des classes des différents degrés de la scolarité obligatoire

* OFFRE promotionnelle valable jusqu'au 31.12.2012 et dans la limite du stock disponible.



PEINDRE À LA MANIÈRE DE...

L'ouvrage réalisé par Vanessa Da Fonseca et Lina Moulin, jeunes enseignantes formées à la HEP-BEJUNE, a pour but d'éveiller l'intérêt artistique des élèves, en les amenant à rencontrer différentes œuvres de peintres mondialement connus. Cette sensibilisation vise à développer leur créativité personnelle, inspirée par la démarche de ces artistes. Les moyens d'enseignement sont rares dans ce domaine. Les 21 fiches pédagogiques de ce recueil, testées et évaluées sur le terrain, contribueront à la mise en valeur de la dimension artistique à l'école primaire. Elles aideront indubitablement les enseignantes et enseignants à enrichir leurs pratiques dans un domaine essentiel au développement de l'enfant.

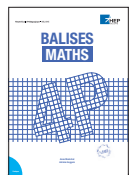
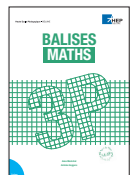
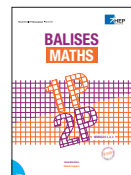
Prix : 14.90 CHF



À LA DÉCOUVERTE DE...

Ce fascicule rassemble de nombreuses expériences pouvant être menées dans le cadre des sciences expérimentales. Inspirées du concept «La main à la pâte», le contenu de cet ouvrage a pour but de favoriser la compréhension des sciences par les élèves. Ces derniers, étant actifs et pouvant confronter leurs démarches avec leurs camarades, sont au centre de leurs propres apprentissages. Les expériences sont prévues pour les 1^{er} et 2^e cycles de l'école primaire (selon HarmoS). Ce document est accompagné d'un DVD contenant une grande partie des expériences, permettant ainsi aux enseignants de se rendre compte de l'accessibilité de leur mise en œuvre.

Prix : 19.90 CHF



BALISES MATHS 1P/2P, BALISES MATHS 3P et BALISES MATHS 4P sont des manuels destinés à accompagner les enseignants et futurs enseignants dans la préparation de leurs activités de mathématiques. C'est au contact de leurs étudiants et en cherchant à répondre aux difficultés qu'ils éprouvaient dans la planification de leurs leçons que les auteurs, Anne Maréchal et Antoine Gaggero, ont débuté ce travail... Ces ouvrages sont conçus dans le but d'aider à mieux comprendre les enjeux des activités et de stimuler la réflexion autour du rôle et de la portée de celles-ci dans la construction des compétences mathématiques. Ils visent également à orienter dans la démarche de transposition didactique.

Prix : 45.00 CHF

Prix : 40.00 CHF

Prix : 45.00 CHF

Collection Découvertes



UNE HISTOIRE DE TACHES

Hissa est une girafe qui ne ressemble à aucune autre girafe de la savane. Elle endure les moqueries de ses congénères et voit grandir en elle une tristesse toujours plus lourde. Un jour, n'arrivant plus à assumer sa différence, Hissa choisit d'affronter l'intolérance dont elle est victime et part en guerre contre les préjugés. Son aventure sera parsemée de colère, d'amitié et de découvertes, qui feront d'elle une girafe fière et heureuse.

Prix : 14.90 CHF



UNE HISTOIRE DE TRITON

Une histoire de Triton, celle de Gaston, qui, au-delà de ses doutes et de ses craintes, se décide à découvrir le monde, les autres et lui-même. Sur l'étang, au fond de l'étang, autour de l'étang et beaucoup plus loin, Gaston apprend à aimer ce qu'il vit...

Prix : 18.90 CHF

Collection Recherches



GÉNÉRATION CONNECTÉE: QUELS ENJEUX POUR L'ÉCOLE ?

Dans notre société, les nouvelles technologies prennent de plus en plus de place et se renouvellent en permanence. Les jeunes générations sont des consommateurs réguliers des réseaux sociaux, des Smartphones, des blogs et de bien d'autres médias d'information et de communication. Qu'en est-il de l'apport des nouvelles technologies sur l'acte d'apprendre de cette génération connectée ? La littérature scientifique propose aujourd'hui de nombreuses analyses mettant en évidence l'importance d'intégrer ces médias dans les pratiques d'enseignement. Quels sont les enjeux de cette intégration pour l'école ? Pour la formation des enseignants ? Cet ouvrage rassemble différents écrits proposant des éléments de réponse à ces questions. Il contribue à préciser l'impact des nouveaux médias et technologies sur les pratiques d'enseignement et les comportements en situation d'apprentissage. Il alimente également la réflexion sur la formation initiale et continue des enseignants à l'évolution technologique, ainsi qu'aux moyens de communication et d'information que s'est approprié la génération connectée.

Prix : 20 CHF



L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS: REGARDS CROISÉS ET PERSPECTIVE INTERNATIONALE

Au cours des dernières décennies, le phénomène international de professionnalisation des métiers de l'enseignement s'est notamment manifesté par différentes formes de rénovation des formations professionnelles. Néanmoins, certains observateurs s'accordent à dire que l'insertion professionnelle des enseignants est devenue plus difficile aujourd'hui. Les enseignants débutants expriment avec précision les difficultés auxquelles ils sont confrontés en début de carrière. Les différents chapitres qui composent cet ouvrage proposent des clés de lecture et de compréhension de ce processus d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Le croisement des regards permet de mettre en évidence des problématiques convergentes, dans différents contextes nationaux, et d'identifier des moyens d'actions pour renforcer l'accompagnement des jeunes enseignants.

Prix : 20 CHF

- Prochainement -

Collection Découvertes

Vite, vite, dépêchons ! Il est temps d'aller s'amuser... Connaissez-vous les trois petits lutins, Blanki, Rock et Pass'poil ?

Ces petits polissons vous emmènent dans la grande forêt à la rencontre de ses habitants.

Mais gare au vilain Sureau qui détrousse ceux qui tombent entre ses griffes !

Au fil de leurs aventures et au rythme de leurs chansons, les trois petits lutins vous embarqueront dans un monde amusant, poétique et plein de surprises.

LES TROIS PETITS LUTINS est un matériel d'enseignement clé en main pour la discipline *Musique* au Premier cycle du PER.

Il répond de manière originale à la logique de formation musicale prescrite par le PER en permettant de traiter ses quatre grands axes thématiques :



1. Expression et représentation [A 11 Mu] avec :

- neuf chansons de caractère différent et de difficulté progressive ;
- neuf partitions harmonisées pour l'accompagnement piano/guitare en classe ;
- une histoire et des personnages à mimer ou à sonoriser avec de petits instruments ;

2. Perception [A 12 Mu] avec :

- un CD audio du conte, des chansons et le playback instrumental ;

3. Acquisition de techniques [A 13 Mu] avec :

- des textes à déclamer, des mélodies et des canons à chanter, des comptines à rythmer, des chansons à danser ;

4. Culture [A 14 Mu] avec, au final :

- un spectacle musical à mettre en scène avec tous les élèves de quatre à huit ans.



Balises Maths 1P-2P, Modules 1*-4-5-6-7 est le quatrième tome d'une série d'ouvrages destinés à accompagner les enseignants et futurs enseignants dans la préparation de leurs activités de mathématiques. Ce volume présente la seconde partie du contenu des années 1P et 2P (3^e et 4^e HarMoS), à savoir, les modules qui traitent l'exploration et l'organisation de l'espace, l'approche des formes géométriques et des transformations du plan ainsi que la mesure.

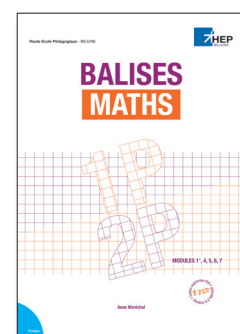
Dédié à la géométrie, il reprend les activités du Module 1 en lien avec ces thématiques, d'où la dénomination 1*, afin de les exploiter et de les approfondir pour souligner la complémentarité des modules entre eux.

Conçu dans le but d'aider à mieux comprendre le rôle et la portée des activités proposées dans la construction des compétences mathématiques, il vise également à les soutenir dans une démarche de transposition didactique.

Des remarques d'ordre organisationnel et conceptuel ainsi que diverses solutions sont fournies dans la double perspective de donner :

- des pistes pour permettre à l'étudiant et à l'enseignant de visualiser plus rapidement les objectifs et les enjeux des activités ;
- des repères utiles à la compréhension des notions à enseigner et divers outils pour la construction de la mise en commun.

Collection Pratiques



JEUX EN FORÊT - Premier et deuxième cycles -

Liens avec le PER

Domaine disciplinaire : corps et mouvement

Visées prioritaires : développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles

Préserver son capital santé par le choix responsable d'activités sportives

Objectifs d'apprentissage : de CM 11 à CM 24

Activités : La course aux découvertes - La course aux trésors - Le Petit Poucet - La tour carrée - Le transport bouillant - Parcours d'escalade et d'équilibre avec des cordes - Des enfants créatifs... - La conquête du Graal - La fanfare de la forêt - Le jeu brésilien



Contenu du boîtier DVD
+ 18 fiches d'activités
+ le film des activités



Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE

Comment les innovations et les réformes éducatives sont-elles vécues au sein de la communauté enseignante ? Comment les enseignants s'adaptent-ils à ces changements ? Quelle est la perception des enseignants et des formateurs d'enseignants en ce qui concerne le changement de curricula scolaires ? Quelles sont les pistes pour l'enseignement et la formation d'enseignants ? Par des résultats de recherche ou des analyses de pratiques, cet ouvrage propose un large éventail de réalités d'adaptation aux innovations et aux réformes dans différents contextes de formation : Argentine, Canada, Espagne, France, Luxembourg et Suisse.

Collection Recherches

Dossier du prochain numéro d'Enjeux Pédagogiques :
ÉVALUATION ET ORIENTATION À L'ÉCOLE

