

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Renouvellement et attractivité
de la profession enseignante

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, octobre 2013

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

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Bernard Wentzel

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 8, 16, 20, 26, 35, 38, 40 et 52, Mona Ditisheim
Page 1, Bernard Wentzel
Page 3, Consulat suisse de Montréal
Page 4, Dania Girolami
Page 6, Amira Kiss
Page 7, Aurélien Broglie
Page 9, Léa Steiner
Pages 10, 11 et 12, Naomi Stiefel et Céline Montavon
Page 13, Aurélie Gattolliat
Page 44, Pierre Petignat

**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

<i>Renouvellement et attractivité de la profession enseignante</i>	1
Bernard Wentzel	

Chroniques

Rectorat

<i>Rentrée académique 2013.</i> Jean-Pierre Faivre	2
<i>Quelques événements à venir</i>	3
<i>La HEP-BEJUNE au Consulat de Suisse à Montréal</i>	3

Espace Etudiants

<i>Les étudiants s'investissent dans la recherche.</i> Bernard Wentzel	4
<i>La gestion de classe : entre la théorie et la pratique observée.</i> Dania Girolami	4
<i>Ecole avant et après mai 68- « C'était mieux avant ! » Nostalgie ou réalité ?</i>	6
Amira Kiss	
<i>La place de la recherche dans la formation des enseignants et son impact sur leur enseignement futur.</i> Aurélien Broglie	7
<i>Apprendre ou s'amuser ? Le point de vue des enseignants sur le rôle et la fonction du jeu en 1H et 2H.</i> Léa Steiner	9
<i>Maman, comment ça s'écrit mon nom ? Regards et pratiques en milieux intra et extrascolaire.</i> Naomi Stiefel et Céline Montavon	10
<i>Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants : la singularité des profils d'insertion professionnelle.</i> Aurélie Gattolliat	13



Renouvellement et attractivité de la profession enseignante

<i>Pénurie d'enseignantes et d'enseignants dans l'espace BEJUNE ?</i>	15
Olivier Tschopp	
<i>Attractivité de la profession enseignante : perspective internationale</i>	17
Bernard Wentzel	
<i>Risque de pénurie ou non : quelques données statistiques</i>	21
Giuseppe Melfi, Christine Riat et Bernard Wentzel	
<i>Renouvellement de la population enseignante la situation du Canton du Jura.</i>	24
Daniel Brosy	
<i>L'institution au cœur de l'attractivité</i>	25
Guy Lévy	
<i>Pas de choix par défaut</i>	27
Rémy Meury	
<i>La qualité de la formation : un enjeu prioritaire. Le point de vue de la formation secondaire.</i> Alexia Stumpf et Jean-Steve Meia	28
<i>Attractivité de la profession : quelques clés de lecture</i>	29
Christine Riat et Giuseppe Melfi	
<i>Attractivité et renouvellement de la profession enseignante : les discours des étudiants.</i> Camila Dubroeuq	31
<i>Être ou ne pas être... prof !</i>	34
Mona Ditisheim	
<i>Un concours d'entrée en formation</i>	36
Sylvain Jaccard	

Varia

<i>L'accès aux apprentissages. Comment les enfants apprennent-ils et qu'attend-on des moyens d'enseignement ?</i> Francesco Arcidiacono	39
<i>Pour un développement durable de l'éducation préscolaire à Madagascar</i>	41
Abdeljalil Akkari et Colleen Loomis	

Entretiens

<i>Isabelle Chassot</i>	45
<i>Bernard Schneuwly</i>	47
<i>Guillaume Vanhulst</i>	48
<i>Jean-Pierre Faivre</i>	50
<i>Présentation des contributeurs</i>	52

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Renouvellement et attractivité de la profession enseignante

Bernard Wentzel



Il n'est pas évident d'aborder sereinement et avec un certain recul un phénomène d'actualité comme le renouvellement de la population enseignante. Il est un fait indéniable: une partie importante des enseignants en Suisse, encore en exercice au début de cette décennie, aura atteint l'âge légal de la retraite avant 2020. Cela est passionnant à étudier et donne lieu à des débats passionnés tant plane le spectre d'une possible pénurie d'enseignants dans certains cantons. Allons-nous manquer d'enseignants dans certaines classes ou dans certaines disciplines? Les services employeurs devront-ils « combler les vides », dans l'urgence, avec un personnel peu formé?

De nombreux journaux et magazines d'information se sont emparés à juste titre de ce phénomène qui intéresse la population et qui tend à devenir un sujet de société. L'école, ses personnels, son organisation, ses missions, sa qualité, ont toujours occupés une place prépondérante dans les débats politiques et sociétaux. Il serait incongru de s'en plaindre même si on peut s'étonner que certains privilégient un traitement polémique de ce genre de phénomène. La polémique a parfois des effets positifs. Elle invite, si cela est nécessaire, à la vigilance, à la réactivité voire à l'anticipation. La consultation organisée par la CDIP, puis les modifications des règlements relatifs à la reconnaissance des diplômes allaient de ce sens. Reconversion, admission sur dossier, formation par l'emploi, validation des acquis d'expérience... Faut-il mettre ces évolutions en discussion? Très certainement! C'est ce que je tente de faire, dans ce numéro, en proposant notamment un espace de parole à Madame Isabelle Chassot, Présidente de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), à Bernard Schneuwly, Guillaume Vanhulst et Jean-Pierre Faivre, responsables d'institutions tertiaires de formation des enseignants.

Il a donc été fait le choix éditorial de ne pas focaliser le dossier sur le risque de pénurie d'enseignants dans l'espace BEJUNE, mais plutôt de thématiser l'approche du renouvellement de la population enseignante. D'ailleurs, peut-on parler de risque de pénurie? Une étude est menée par une équipe de recherche de la HEP-BEJUNE sur ce sujet. Quelques données chiffrées sont ainsi présentées dans l'article de Melfi, Riat et Wentzel. L'anticipation est tout aussi importante que les projections chiffrées. L'un ne devrait pas aller sans l'autre. Sur ce point, l'article d'Olivier

Tschopp nous propose un certain nombre d'éclairages relatifs aux mesures permettant d'anticiper ce renouvellement massif entre 2013 et 2020. Le texte de Daniel Brody apporte des précisions directement liées au contexte jurassien. Il nous rappelle notamment que l'âge des enseignants est effectivement un facteur déterminant mais d'autres éléments viennent « perturber » l'anticipation ou la gestion des départs en retraite. C'est le cas par exemple d'une modification de la loi sur la Caisse de pensions.

Les thèmes retenus sont autant d'objets de débat, voire d'enjeux inhérents à l'avenir de la profession. J'ai évoqué ci-dessus les conditions d'admission en formation. Ce thème est particulièrement traité dans les entretiens et dans le texte de Sylvain Jaccard. Que dire de l'attractivité de la profession? Plusieurs articles l'abordent sous différents angles. Je peux mentionner, par exemple, le texte militant de Rémy Meury au titre particulièrement évocateur – « Pas de choix par défaut » –, l'article coordonné par Christine Riat qui prend appui sur des résultats de recherche ou encore l'approche plus philosophique proposée par Guy Lévy, qui nous interpelle notamment sur certaines valeurs qui fondent – à vrai dire, nous l'espérons sans doute tous – l'attrait de ce métier de l'humain. J'essaie pour ma part de replacer ce thème de l'attractivité dans une perspective internationale et Mona Ditisheim nous propose un texte original et délicieux à parcourir: « Être ou ne pas être... prof! »

Sans être exhaustif, je finirai ce tour d'horizon des thématiques abordées dans le numéro 22 d'*Enjeux Pédagogiques* en rappelant qu'il y a un peu plus d'une décennie, les Hautes écoles pédagogiques étaient mises en place. On ne peut pas parler d'attractivité et de renouvellement de la population enseignante sans évoquer la qualité de la formation. Les nouveaux responsables pédagogiques de la formation secondaire à la HEP-BEJUNE, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf, nous proposent quelques clés intéressantes, sans doute annonciatrices d'un projet en train de se construire.

Je termine mon éditorial en remerciant chaleureusement les étudiants qui ont accepté d'habiter l'espace qui leur est réservé dans ce numéro, en proposant des articles de synthèse issus des travaux de recherche qu'ils ont réalisés durant leur formation. ■

Rectorat

Rentrée académique 2013

Jean-Pierre Faivre

La rentrée académique 2013 s'inscrit dans un contexte de débat portant sur une pénurie annoncée dans différentes disciplines, notamment dans le domaine scientifique, et au niveau de la scolarité obligatoire.

L'anticipation des besoins de recrutement et de formation des nouvelles générations d'enseignant-e-s est devenue un enjeu prioritaire faisant l'objet, au sein de la HEP-BEJUNE, d'une recherche portant sur l'évolution sociodémographique de la profession.

Les résultats de cette étude ont permis l'élaboration de différents scénarii d'actions structurés de manière à pouvoir gérer efficacement le renouvellement de la population enseignante dans l'espace BEJUNE. S'appuyant sur les scénarii énoncés, des décisions politiques ont été prises en termes de gestion des effectifs qui, année après année, sont en augmentation.

Dans un contexte de pénurie annoncée, instaurer une régulation des effectifs pourrait paraître contradictoire. Ce risque peut être atténué par la mise en œuvre d'un processus de régulation ciblé sur certaines disciplines et/ou filières de formation, un processus raisonné qui assure la maîtrise des coûts et la qualité de la formation pédagogique.

En formation primaire, toute mesure de régulation a été écartée malgré un nombre d'inscriptions important approchant les 190 candidat-e-s. En tenant compte d'une diminution habituelle de l'ordre de 20 %, 140 à 150 étudiant-e-s débiteront leur formation, nécessitant l'ouverture de deux classes supplémentaires, une sur le site de Porrentruy et une sur le site de La Chaux-de-Fonds.

En formation secondaire, la filière «master pour l'enseignement au secondaire 1» n'est pas touchée par une mesure de régulation compte tenu des besoins en enseignant-e-s. Par contre, la situation de l'emploi pour le degré «secondaire 2» est différente dans la mesure où le renouvellement des postes est moins conséquent. Malgré un potentiel de

poste à repourvoir relativement limité, une augmentation croissante du nombre d'étudiant-e-s pour ce degré d'enseignement a été constatée au cours de ces dernières années. Cette situation a nécessité la mise en place d'une régulation permettant de diminuer les effectifs dans certaines disciplines en adéquation, notamment, avec les places de stage disponibles dans les établissements scolaires. Pour la rentrée 2013, la régulation a porté sur cinq disciplines lorsqu'elles apparaissent seules ou ensemble dans le profil du candidat.

L'effectif prévu après régulation et la prise en compte d'une diminution habituelle de l'ordre de 10 % est de 120 étudiant-e-s en formation secondaire sur un total de 156 inscriptions.

Année académique 2013-2014

En formation initiale, la HEP-BEJUNE proposera cinq programmes, un *bachelor* pour le degré primaire, un *master* pour le degré secondaire 1, un *master* pour l'enseignement spécialisé, un *diplôme combiné secondaire 1 et école de maturité* et un *diplôme école de maturité* pour les disciplines spécifiques à ce degré d'enseignement.

En formation continue, six programmes postgrades permettront d'obtenir une certification de type CAS¹, DAS², MAS³, dans des disciplines et domaines tels que la médiation, la supervision, la pédagogie professionnelle, l'économie familiale et les activités créatrices.

La rentrée 2013, c'est aussi la mise en œuvre du nouveau programme de deuxième année en formation primaire, l'adaptation des programmes du secondaire et l'accueil d'une cinquième cohorte en formation «enseignement spécialisé».

Cet automne 2013 correspondra avec la fin des aménagements de locaux suite à la réorganisation de la HEP-BEJUNE. Des aménagements qui permettront le transfert sur le site de Bienne du service de l'administration et des finances, de la direction des médiathèques et d'une partie des activités du rectorat. ■

Quelques éléments statistiques

(données enregistrées au 1^{er} juillet 2013)

Globalement, ce ne sont pas moins de 768 personnes qui sont inscrites en formation au sein de la HEP-BEJUNE pour l'année 2013-2014, soit une augmentation de 9.0 % par rapport à l'année dernière.

Formation préscolaire-primaire

380 étudiant-e-s seront en formation sur les sites de Porrentruy et La Chaux-de-Fonds. Il est à noter que les étudiantes représentent 80 % des effectifs.

Formation secondaire

237 étudiant-e-s reprendront les cours sur le site de Bienne à la rentrée 2013. 35 personnes se destinent au niveau secondaire 1, 20 au secondaire 2 et 171 au niveau secondaire 1 et 2. 11 étudiant-e-s sont inscrit-e-s dans le cadre d'un diplôme additionnel. A titre de comparaison avec la formation primaire, les étudiantes représentent le 59 %, toutes filières confondues.

Formation en enseignement spécialisé

62 candidat-e-s suivront cette formation qui est donnée en emploi. 11 candidat-e-s sont inscrit-e-s dans le cadre d'une formation complémentaire permettant d'intégrer la formation master en enseignement spécialisé. Le pourcentage de candidates est comparable à celui de la formation primaire à hauteur de 82 %.

Formation continue

Les différents programmes de formation postgrade seront suivis par 78 personnes.

¹ CAS : Certificate of Advanced Studies.

² DAS : Diploma of Advanced Studies.

³ MAS : Master of Advanced Studies.

Quelques événements à venir

SEPTEMBRE 2013

Conférence

L'ADN: de la cellule naturelle aux organismes génétiquement modifiés (OGMs)

Introduction

Ilan Margalith

Bienne, HEP-BEJUNE

Samedi 7 septembre 2013

Conférence

Organismes génétiquement modifiés (OGM), le point en 2013

Luigi D'Andrea

Neuchâtel

jeudi 26 septembre 2013

20 h 00.

OCTOBRE 2013

Conférence-débat

« Profession enseignante »

Conférence I: « Être enseignant aujourd'hui »

Bernard Wentzel

Bienne, HEP-BEJUNE

mercredi 23 octobre 2013

14 h 00 - 16 h 00

NOVEMBRE 2013

Colloque

Projet d'établissement et EDD

Bienne, HEP-BEJUNE

mercredi 13 novembre 2013

14 h 00 - 18 h 30

Conférence

EAPRIL 2013

Marcelo Giglio

Bernard Wentzel

Bienne, HEP-BEJUNE

27 au 29 novembre 2013

DÉCEMBRE 2013

Présentation publique

des dernières publications scientifiques de la HEP-BEJUNE

Bienne, HEP-BEJUNE

jeudi 12 décembre 2013

16 h 30 - 18 h 00

JANVIER 2014

Conférence

« Pourquoi on se trompe, comment on apprend »

Richard-Emmanuel Eastes

Bienne, HEP-BEJUNE

jeudi 30 janvier 2014

FÉVRIER 2014

Conférence-débat

« Profession enseignante »

Conférence II: Les formations tertiaires à l'enseignement

Bernard Wentzel

Bienne, HEP-BEJUNE

mercredi 19 février 2014

13 h 30 - 15 h 30

MARS 2014

Journée d'étude

La culture numérique à l'école: quelles formations pour quelles pratiques ?

Stéphanie Boéchat-Heer

Bienne, HEP-BEJUNE

jeudi 20 mars 2014

9 h 00 - 16 h 30

MAI 2014

Conférence-débat

« Profession enseignante »

Conférence III: Recherche, action et savoirs des enseignants

Bernard Wentzel

Bienne, HEP-BEJUNE

mercredi 21 mai 2014

14 h 00 - 16 h 00

La HEP-BEJUNE au Consulat de Suisse à Montréal



En juin 2010, la HEP-BEJUNE organisait à Bienne, en partenariat avec le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) de l'Université Laval (Québec), un colloque international intitulé *La professionnalisation de la formations des enseignants: état de la recherche et vision des formateurs*. Cette manifestation scientifique a constitué un événement important, fédérateur, dans le développement de la recherche à la HEP. Trois ans plus tard, en mai 2013, une équipe de recherche de la HEP-BEJUNE a été invitée à co-organiser un symposium dans le cadre du colloque international pour les 20 ans du CRIFPE, à Montréal. Il s'agissait donc de l'Acte II de la collaboration.

A cette occasion, il a été décidé de formaliser la collaboration entre la HEP-BEJUNE et le CRIFPE par la signature d'un accord-cadre de coopération permettant notamment:

- les actions communes de recherche, publications, organisation de colloques et séminaires;
- l'échange de documentation scientifique et technique et de matériel pédagogique.
- l'échange d'étudiants (ou de stagiaires) de niveau avancé;
- l'organisation de stages de formation et de perfectionnement.

Le consulat général de Suisse à Montréal a décidé de soutenir cet événement en accueillant une délégation de la HEP-BEJUNE et du CRIFPE pour la signature du document. Monsieur Jean-Pierre Faivre, Recteur de la HEP-BEJUNE, n'ayant pas pu participer à cet événement au Consulat général de Suisse à Montréal, il s'est fait représenter par Bernard Wentzel, Doyen de la recherche.

Nous tenons particulièrement à remercier le Consul général, Monsieur Beat Kaser et le Consul de Suisse, Monsieur Paolo Bezzola, de nous avoir accueillis et soutenus dans les démarches qui ont abouti à la signature de l'accord-cadre. ■

Les étudiants s'investissent dans la recherche

Bernard Wentzel

Durant leur troisième année de formation à la HEP-BEJUNE, les étudiants de Bachelor en enseignement primaire ont à réaliser un travail de recherche important dans leur cursus : le mémoire de Bachelor, appelé également « mémoire professionnel ».

La réalisation de ce travail ne vise pas à faire d'eux des chercheurs mais plutôt à mettre la recherche au service du développement de leurs savoirs et de leurs compétences professionnelles. En lien avec une thématique retenue par l'étudiant, la démarche de recherche inhérente à la réalisation du mémoire permet par exemple : de mieux comprendre certains phénomènes ou comportements auxquels l'enseignant peut être confronté dans l'exercice de la profession ; d'expérimenter et d'évaluer de nouveaux outils didactiques ; de développer des pratiques pédagogiques innovantes ; de renforcer son niveau de spécialisation dans un des domaines d'activités de l'enseignant. Plus globalement, le mémoire professionnel contribue largement à la construction d'une identité de praticien réflexif.

Le renforcement des liens entre recherche et formation est un défi majeur de la tertiarisation des institutions de formation des enseignants. Plusieurs étudiants de Bachelor

ont décidé de contribuer à relever ce défi en venant présenter leur travail de mémoire dans le cadre d'un colloque scientifique international qui s'est déroulé à Bienne les 20 et 21 février 2013.

En tant qu'organisateur de ce colloque, je tiens à saluer les étudiants pour le courage dont ils ont fait preuve, et pour la qualité des présentations orales qu'ils ont proposées. Les différents ateliers dans lesquels ils sont intervenus ont constitué autant de moments forts du colloque « La professionnalisation des formations à l'enseignement en débat ». La publication d'articles issus de leurs mémoires dans les pages qui suivent ne vise pas seulement à les remercier. C'est aussi l'occasion de mettre en évidence des travaux de qualité et de susciter l'envie, chez les lecteurs d'Enjeux pédagogiques, d'aller consulter l'intégralité des mémoires professionnels dans nos médiathèques ou en ligne. ■

La gestion de classe *entre la théorie et la pratique observée*

Dania Girolami



Qui n'a jamais entendu « j'ai une classe difficile », « je ne sais plus quoi faire avec tel ou tel élève » ou encore « ces élèves sont ingérables, je n'arrive plus rien à faire », de la part d'un enseignant... ?

De nos jours, un certain malaise est perceptible chez les enseignants, concernant la gestion d'une classe. De plus, ils sont de plus en plus extenués par cette situation et ne savent pas réellement comment retrouver le plaisir d'enseigner.

L'objet de cette recherche concerne la gestion de classe harmonieuse. Quels sont les éléments à considérer ? Que faut-il instaurer dans la classe pour obtenir un climat favorable ? Le but de ce travail est de chercher à comprendre comment gérer une classe efficacement, comment instaurer un climat propice aux apprentissages et comment maintenir une satisfaction personnelle avec une classe. C'est un sujet central dans le monde de l'enseignement, et tous les enseignants sont inévitablement confrontés à cette problématique durant leur carrière.

Les auteurs définissent la gestion de classe de manière différente ; Selon Legendre (2005), Archambault et Chouinard (1996), la gestion

de classe est une fonction de l'enseignant. Il doit accompagner l'élève vers l'apprentissage et l'encourager. Duke (1993) et Caron (2012), la définissent comme étant un ensemble de règles qui créent et maintiennent un certain environnement. De plus, le climat propice aux apprentissages est régi par les interventions de l'enseignant. Puis, finalement, Marzano et Pickering (2003, cités par Hierck, Coleman et Weber, 2012), ajoutent dans leur définition la notion de relations harmonieuses entre l'enseignant et les élèves.

Une définition unique n'existe donc pas. Là est peut-être le problème ; les enseignants ne savent pas clairement sur quoi se baser pour instaurer une gestion de classe harmonieuse. On ne sait pas quel est le rôle de l'enseignant, ce qu'il doit mettre en place dans sa classe, comment il intervient efficacement, comment il réagit face à des comportements perturbateurs ou encore quelles relations il doit construire avec les élèves.

La question que ce travail veut déceler et mettre en évidence est la suivante : En quoi la théorie de la gestion de classe (particulièrement celle d'Archambault et Chouinard, 1996 et Hierck,

.....

Coleman et Weber, 2012) concorde-t-elle avec la pratique observée ?

Pour comprendre au mieux comment la vie d'une classe se déroule, l'étude se base sur des observations à propos du comportement d'un enseignant (Monsieur X), réputé pour sa « bonne » gestion de classe. Celles-ci sont comparées avec des ouvrages de référence de la gestion de classe, particulièrement Archambault et Chouinard (1996) et Hierck, Coleman et Weber, (2012). Au total, 32 observations ont été entreprises, réparties en trois temps (rentrée scolaire en août, moitié du premier semestre en octobre et fin du premier semestre en décembre). La récolte de données a été accomplie grâce à la prise de notes dans une grille d'observation, par intervalle de temps. Puis, chaque note a été retranscrite dans une grille d'analyse à l'aide d'un nombre, ceci dans le but d'obtenir finalement des données chiffrées. Ainsi, les tendances de l'enseignant observé (Monsieur X) ont pu être perçues. Pour ce faire, plusieurs items étaient représentés dans la grille d'analyse, tels que les déplacements et emplacements, les paroles, les gestes non-verbaux, les régulations, les interventions et les intérêts et désintérêts.

Les résultats des observations révèlent certaines caractéristiques de l'enseignant réputé, dans son comportement et sa façon d'être. Monsieur X use passablement des paroles pour donner des explications ou pour entrer en contact avec l'élève. De plus, il communique passablement par le biais du contact visuel. Puis, il prête attention à prendre en compte l'élève, il le prend en considération lors de difficulté ou d'incompréhension. Il ne laisse pas de côté et ne néglige pas ces élèves. Du côté des interventions, l'enseignant observé intervient d'une manière privée, discrète et pour des comportements inadéquats. Il a été observé que Monsieur X se tient à des endroits stratégiques : debout devant la classe et en déplacement à travers les bancs. Finalement, les résultats montrent encore distinctement que l'enseignant établit sensiblement bien plus d'interventions positives que négatives dans sa classe.

En considérant ces différentes tendances, on remarque que l'enseignant applique certains points proposés par différents auteurs. Archambault et Chouinard (1996), estiment que les explications sont indispensables pour partager les attentes de l'enseignant face aux comportements des élèves, et les contacts visuels par le biais des gestes non-verbaux que l'enseignant peut établir pour intervenir. Mais ils omettent de traiter des contacts par la parole, et des interventions positives. Archambault et Chouinard (1996) expliquent seulement que l'enseignant doit porter un intérêt pour le comportement adapté de l'élève. Dans l'ouvrage de Hierck, Coleman et Weber (2012), les quatre facteurs se retrouvent. Il apparaît que les explications sont aussi importantes lors des attentes face aux comportements

des élèves, le contact visuel est important dans la communication avec l'élève ainsi que le contact par la parole est mis en avant par le fait d'établir des relations maître-élèves et d'accorder de l'importance à l'élève. De plus, les interventions positives sont nettement plébiscitées dans cet ouvrage ; le soutien au comportement positif, la valorisation de l'élève et un climat positif de la classe jouent un rôle primordial dans la gestion de la classe.

« Gérer une classe est donc un travail qui n'est jamais terminé, un art qui n'est jamais entièrement maîtrisé. »

Archambault et Chouinard, 1996

Finalement, la théorie et la pratique concordent en certains points, mais non dans leur totalité. Il est surtout important de souligner que même, si Monsieur X ne connaît pas les méthodes au sujet de la gestion de classe, il y a concordance entre sa pratique et les méthodes proposées. On peut donc réfléchir aux facteurs qui jouent un rôle pour obtenir une gestion de classe harmonieuse et un climat de classe positif et propice aux apprentissages. Sont-ce ceux observés chez cet enseignant qui sont importants ? Dans tous les cas, il obtient de sa classe une harmonie et une ambiance de classe apaisante, positive et agréable. D'autre part, un parallèle avec une recherche traitant de la gestion de classe (Lambert, 2012) éclaire et va dans le sens des résultats de cette étude. Par ailleurs, Lambert a observé un échantillon de classe beaucoup plus grand, mais les résultats sont passablement similaires. Les tendances observées chez l'enseignant sont visibles dans cette recherche. Peut-on alors prétendre que, grâce à ces stratégies, l'enseignant observé parvient à obtenir un climat de classe harmonieux ?

Il semble donc qu'un consensus se dessine aux sujets des facteurs primordiaux qui favorisent une gestion de classe harmonieuse. En tout cas, certains facteurs jouent un rôle notable dans la vie de l'enseignant et des élèves ; la relation qu'entretiennent les acteurs de la classe, le cadrage (règles et explications) pour toutes activités ou endroits et surtout les interventions positives. Grâce aux différents résultats obtenus dans différentes recherches, on peut proposer aux enseignants de se baser sur ces facteurs pour construire leur classe et pour obtenir une harmonie et un climat propice aux apprentissages.

Pour terminer, une citation, dans laquelle se retrouve l'importance du savoir-être de l'enseignant avec ses élèves, semble très bien résumer le comportement à avoir : « Les enseignants dont on se souvient, ceux qui ont une influence, arrivent à faire une différence dans la vie des élèves en valorisant l'individualité de chacun » (p. 3, Hierck, Coleman et Weber, 2012). ■

École avant et après mai 68

« C'était mieux avant ! » Nostalgie ou réalité ?

Amira Kiss



Ce travail, réalisé dans le cadre d'un mémoire de Bachelor, s'intéresse à l'école du passé des années avant mai 68, celles après mai 68, et de l'école du présent.

Lorsque l'on parle d'école d'autrefois et d'aujourd'hui, on entend l'évolution des rapports sociaux durant cette période, qui se trouve directement influencée par des changements au niveau des familles, de la société et de l'école. C'est dans le but, de mieux comprendre les changements et les questions qu'ont les enseignants retraités, confirmés et jeunes que je me suis penchée sur plusieurs notions : l'autorité, le respect, le statut et le rôle de l'enseignant. J'ai pu m'apercevoir par certains discours d'enseignants, qu'il y a une certaine nostalgie du temps d'autrefois, où l'école était compétente, efficace et reconnue et où les enseignants se disaient être respectés par les élèves et soutenus par les parents.

Par cette recherche, je voulais tenter de répondre à une première question qui tente de savoir si l'on peut défendre le propos suivant : « c'était mieux avant ! »

Démarche de recherche

Ma question de recherche s'est ensuite davantage précisée :

Dans quelle mesure les conditions de travail de l'enseignant et notamment les rapports d'entente avec les élèves ont-ils évolué depuis une cinquantaine d'années ?

J'ai ensuite formulé plusieurs objectifs de recherche :

- Identifier les perceptions des enseignants sur l'évolution du rapport d'autorité avec les élèves.
- Analyser l'impact de la tenue vestimentaire sur l'image de l'enseignant.
- Analyser l'évolution du statut et de la position de l'enseignant dans la société au cours des dernières décennies.
- Réaliser des analyses comparatives intergénérationnelles de discours d'enseignants.

J'ai réalisé six entretiens semi-directifs, cinq dans le canton de Berne et un dans le canton de Vaud d'une durée d'environ une heure. J'ai interrogé un enseignant et une enseignante ayant pratiqué pendant les années soixante, et qui partiront prochainement en retraite, deux enseignantes chevronnées qui pratiquent cette

profession depuis vingt et trente ans, ainsi que deux jeunes enseignantes qui pratiquent cette profession depuis environ cinq ans.

Était-ce mieux avant ?

Au fur et à mesure de ma recherche, j'ai remarqué que l'affirmation « c'était mieux avant ! » est une idée reçue qui interagit beaucoup avec le sentiment de nostalgie. Je peux maintenant préciser à quels concepts le mot « mieux » fait référence quand certains enseignants l'utilisent.

- Respectueux : respect de l'élève envers l'adulte.
- Obéissant : l'élève accepte l'autorité.
- Reconnaissance : le rôle et le statut de l'enseignant sont reconnus par l'ensemble de la société.
- Liberté : l'enseignant a le choix de la mise en pratique du programme scolaire.

Un autre aspect important de ma réflexion est le caractère utopique de l'utilisation du mot « mieux » concernant le comportement et les qualités de l'élève. En effet, il est fort improbable qu'une classe composée de vingt élèves contienne ou n'ait contenu seulement un profil d'apprenants. J'ai remarqué que cette représentation est née d'une nostalgie de la part des enseignants plus âgés qui sont assez critiques vis-à-vis de différents changements qui les atteignent, ainsi que les diverses évolutions des mœurs et celle de la société en général.

L'idée reçue, d'après laquelle les jeunes d'aujourd'hui seraient moins « bien¹ » que la génération d'hier passe les âges et traverse les différents siècles : *« J'attire votre attention sur ce que recouvre en fait cette affirmation que les enfants d'autrefois valaient mieux que les nôtres. D'abord, elle résulte chez l'adulte de cette tendance généralisée qui consiste à idéaliser le passé. On parle de bon vieux temps que l'on regrette. Mais, lorsque nous comparons les enfants d'aujourd'hui à ceux d'hier ou d'avant-hier en déclarant qu'ils ne valent pas ceux des générations passées, c'est donc que ceux-ci possédaient toutes les qualités que nous voudrions voir être la caractéristique des nôtres ; politesse, gentillesse, amabilité, obéissance, des enfants ardents à l'étude et au travail, toujours prêts à rendre service et avec ça, reconnaissants de tout ce que leurs parents font pour eux... des façons d'ange en quelque sorte ! Quand nous prétendons, sans en avoir conscience, quel beau brevet*

¹ Le qualificatif « bien » ne renvoie pas à un jugement de valeur sur la personne de l'élève. Il constitue une idée générale pouvant être précisée au travers de différents indicateurs : capacité de concentration et d'écoute ; rapport à l'adulte ; performances scolaires, etc.

La place de la recherche dans la formation des enseignants et son impact sur leur enseignement futur

Aurélien Broglie

de vertu nous nous décernons! Puisque, en fait, ces petits saints, c'étaient nous-mêmes!» (Dottrens, 1971)

Selon Dottrens (1971), ce manque de clémence venant des aînés envers les jeunes est dû à une espèce de déculpabilisation de leur part. En effet, en dénonçant les actes des jeunes, ils se déchargent d'une certaine responsabilité concernant la société, donc du monde qu'ils ont « créé » et dans lequel ils ont vécu.

Changements et conséquences après mai 68

A la fin de ce travail, je remarque qu'il y a eu un changement conséquent après mai 1968 qui a bouleversé les mœurs et la société, mais aussi la manière de faire des enseignants, les moyens pédagogiques se sont ouverts en faveur de l'élève. Toutefois, cette ouverture et, plus globalement, l'évolution de la société a créé une certaine liberté de choix et d'actions des parents sur le fonctionnement de l'école, qui a débouché sur une dérive consumériste ayant eu pour conséquence les nombreux changements du système scolaire depuis les années quatre-vingt environ, basé sur le besoin croissant de performance et de réussite.

Selon moi, il est tout à fait normal d'être nostalgique de cette période où le maître avait un rôle et un statut bien défini. Toutefois, essayer de revenir en arrière est irréalisable. En effet, l'école est régie par une société qui a évolué, elle ne peut à elle seule décider d'un retour en arrière. Si l'enseignant veut retrouver son statut hiérarchique, c'est aussi la société, l'administration et les politiques qui doivent être en accord avec lui. L'école d'aujourd'hui est honorable, elle possède des élèves qui restent des élèves, même si la société a évolué. Il faut simplement apprendre à vivre avec son temps. L'enseignant est ce qu'il est, un être humain qui transmet des savoirs à de jeunes apprenants. Il éduque, instruit et a un statut d'être humain. Il ne peut plus fonder exclusivement son autorité et la relation pédagogique sur l'idée qu'il est un être supérieur aux connaissances incontestées et respecté de par sa profession et son rôle, avec une autorité hiérarchique.

D'après moi, c'était mieux avant du point de vue du statut et de l'autorité, mais les élèves sont restés les mêmes, alors si on les aimait avant on peut les aimer aujourd'hui et demain aussi. ■

Ce travail s'intéresse à la place prise par la recherche dans la formation des enseignants depuis quelques années. Pourquoi la recherche a-t-elle une si grande importance dans cette formation? Quelles sont ses visées, ses objectifs? Quel est son impact sur les enseignants et leur enseignement après la formation?

Mon travail tend à répondre à ces interrogations. Pour cela, j'ai établi une méthodologie permettant de récolter les dires de quelques enseignants formés à et par la recherche tout en comparant cela au cadre théorique se basant sur diverses lectures. Le cadre théorique nous offre le point de vue de théoriciens, alors que la partie pratique met en avant l'expérience des praticiens. Il faut préciser que mon travail s'intéresse principalement à la recherche dans le cadre d'une formation à la HEP-BEJUNE.

Avant de pouvoir cerner la place de la recherche dans la formation des enseignants, il faut définir quelques éléments essentiels en lien avec la recherche à la HEP-BEJUNE. Celle-ci se décline en deux grands axes : la recherche dans le cursus des étudiants et le secteur recherche de la HEP. Le premier type de recherche à la HEP-BEJUNE définit les cours et travaux auxquels sont confrontés les étudiants et dans lesquels la recherche est présente. Dans ce type de recherche, nous retrouvons deux sous-catégories : la recherche scientifique et la recherche de sens. La recherche scientifique définit clairement les cours de recherche – durant lesquels les étudiants apprennent à mener une recherche et à rédiger un travail de mémoire par exemple – alors que la recherche de sens correspond plus à la didactique – que les étudiants retrouvent dans toutes les disciplines – qui permet de réfléchir sur le pourquoi et le comment de telle ou telle activité. Le deuxième type de recherche correspond au secteur recherche de la HEP-BEJUNE. Celui-ci est constitué de chercheurs et de formateurs-chercheurs. Ce secteur a une double mission : le premier but est d'optimiser toujours plus la formation des enseignants en la mettant à jour, en l'analysant et en proposant des améliorations là où un changement s'impose ; le deuxième rôle de ce secteur recherche est d'actualiser les connaissances pédagogiques enseignées aux étudiants. Le but est de former des étudiants restant « à jour » en ce qui concerne l'évolution du monde scolaire et l'innovation pédagogique.



Afin de comprendre la place de la recherche dans la formation pédagogique ainsi que son influence sur les enseignants et leur pratique professionnelle, j'ai dû aborder quelques éléments clés. La recherche prenant ses racines dans le changement de formation entre l'Ecole Normale et la HEP, il a d'abord fallu aborder l'aspect de professionnalisation lié à ce métier. La professionnalisation sous-entend une réflexion au cœur-même de la profession liée à la déontologie de l'enseignement. La recherche de sens et la didactique ont ainsi remplacé la méthodologie lors du passage de l'Ecole Normale à la HEP.

La deuxième notion clé que j'ai développée concerne le praticien réflexif. Celui-ci fait référence à l'enseignant capable d'analyser objectivement sa propre pratique professionnelle, afin d'améliorer son enseignement. L'enseignant n'a pas une pratique figée, mais renouvelle sans cesse son enseignement et l'adapte aux diverses situations rencontrées. Selon plusieurs auteurs, la recherche aiderait les étudiants à développer un habitus réflexif définissant la démarche du praticien réflexif.

Le praticien réflexif développe plusieurs compétences lui permettant de faire évoluer sa pra-

tique ; l'une d'entre elles étant le savoir-analyser. Cela correspond à la capacité qu'a l'enseignant de prendre du recul par rapport à sa pratique pour la remettre objectivement en question et améliorer ce qui a besoin d'être modifié.

Finalement, le concept reliant concrètement la recherche au praticien réflexif réside dans le fait d'être *en recherche*. En effet, l'important dans la recherche n'est pas de faire de la recherche, mais de développer l'état d'esprit inhérent à la recherche. Cela correspond aux différentes étapes d'une recherche : recherche exploratoire, poser une problématique, émettre des hypothèses, vérifier ces hypothèses en mettant en place une méthodologie, puis analyser les résultats tirés de la pratique pour, finalement, en tirer des conclusions. Être en recherche correspond au fait d'avoir intégré ces éléments et de les réinjecter dans sa pratique de tous les jours.

Après avoir défini ces éléments théoriques, j'ai précisé ma problématique en posant la question suivante :

Dans quelle mesure la recherche scientifique fournit des outils utiles à l'étudiant et lui permet de développer, par la pratique réflexive, des compétences nécessaires à l'enseignement et à son développement professionnel ?

Pour répondre à cette problématique, j'ai mené des entretiens auprès de 5 enseignants formés à la HEP-BEJUNE afin de comparer la théorie à la réalité du terrain. Au travers de ces entretiens et des analyses qui ont suivi, j'ai pu poser quelques éléments de conclusion. Si je devais répondre à ma problématique avec les entretiens et l'analyse qui en découle, je dirais que la recherche n'a pas l'impact, sur les futurs enseignants, voulu par les théoriciens ; elle fournit donc des outils utiles, oui, mais pas dans la mesure désirée par les chercheurs. Le premier objet de conclusion se trouve dans le fait que l'impact de la recherche sur les étudiants soit réduit par l'incompréhension de ceux-ci. En effet, lors de mes entretiens, j'ai réalisé que les étudiants n'étaient pas au clair quant au *pourquoi* de la recherche dans leur formation. L'influence de la recherche est donc réduite par le flou qui plane autour d'elle. Le deuxième élément rejoint légèrement le premier. Dans la mesure où les étudiants ne comprennent pas toutes les finalités de la recherche, ils n'y voient qu'une « recette » pour réaliser leur mémoire professionnel et réussir leurs études. De ce fait, pourquoi continueraient-ils une activité de recherche, après leur formation, si celle-ci ne sert qu'aux études ?

Finalement, en s'appuyant sur les dires des enseignants, ma conclusion émet l'idée que la recherche sous sa forme actuelle ne permet pas aux étudiants de profiter pleinement de ce qu'elle a à offrir. En conséquence, elle ne développe pas assez les outils nécessaires à la pratique réflexive des enseignants. ■



Apprendre ou s'amuser ?

Le point de vue des enseignants sur le rôle et la fonction du jeu en 1H et 2H

Léa Steiner

Ce travail de mémoire se penche sur les représentations des enseignants à propos du jeu dans leur classe de 1H et 2H, ainsi que sur leurs manières de faire la distinction entre les jeux pour apprendre et les jeux pour s'amuser. J'ai choisi ce thème, car je me destine particulièrement à l'enseignement dans ces degrés scolaires. Ainsi, j'ai eu envie d'approfondir mes connaissances sur les jeux présents dans une classe de première et deuxième HarmoS et sur les liens entre apprentissage et jeu.

Nous savons que le jeu est nécessaire à l'enfant. Durant l'enfance, jouer est aussi naturel que grandir, explorer, apprendre, communiquer, mais avec une dimension spécifique: le plaisir. Le jeu est un mode d'expression du jeune enfant et un facteur de son développement. De plus, le jeu offre de multiples occasions aux enfants d'apprendre, tout en étant une source de motivation. Par contre, il est vrai que jeu et travail ont des connotations bien différentes. Alors que le jeu fait a priori référence à l'amusement, à la liberté, au plaisir, au divertissement, le travail semble s'en éloigner. Productivité, effort, persévérance, frustration, ennui, voici quelques termes que nous avons tendance à mettre en lien avec l'image du travail. Pourtant, il faut que jeu et travail soient mêlés, qu'ils soient étroitement liés. Le jeu est plaisir, imagination, concentration. Le travail devrait avoir les mêmes ressorts.

L'école infantine, quant à elle, a su tirer parti de cette réalité qu'est la place du jeu chez l'enfant de cet âge et propose des méthodes d'enseignement basées sur des pédagogies de l'action. Par contre, il est parfois difficile de faire la distinction entre jeux pour apprendre et jeux pour s'amuser. Alors, les enseignants se rendent-ils compte de cette différence et comment la marquent-ils dans leur classe en lien avec les jeux qu'ils proposent à leurs élèves ?

Dans un premier temps, il est intéressant de se pencher sur la forme scolaire concernant l'éducation de base pour se rendre compte de la situation de l'école infantine par rapport à l'école primaire. La forme scolaire se caractérise par un contrat didactique liant un formateur à des apprenants, une appartenance à un système structuré autour de l'intention de faire apprendre et d'instruire, des échanges considérés comme une pratique sociale spécifique distincte, des apprentissages pensés au préalable par le formateur et transposés de manière adéquate à l'ensei-

gnement, un temps de travail et d'apprentissage étendus sur une certaine durée avec un découpage de ce temps proprement didactique, une discipline intellectuelle et corporelle favorable aux apprentissages et des normes d'excellence.

Dans un deuxième temps, il est nécessaire d'étudier en détail le développement cognitif, moral et social de l'enfant. Les enfants présents dans une classe d'école infantine se trouvent presque tous dans le stade que Piaget nomme le stade de l'intelligence préopératoire. L'enfant y assure sa maîtrise de l'espace et du temps ainsi que sa fonction symbolique. De plus, lors de cette période, il développe énormément ses capacités langagières et devient peu à peu capable de communiquer et de dialoguer. Par contre, à ce niveau d'intelligence, l'enfant est incapable de se décentrer et de coordonner son point de vue avec celui d'autrui. Concernant le développement moral, Piaget dit que celui-ci est une intériorisation de valeurs et de règles sociales extérieures à lui. Elle est donc une construction de l'intérieur puisque les règles externes deviennent les siennes lorsqu'il les adopte et les construit librement.

Enfin, il faut parler de l'éducation formelle/informelle pour mener une recherche sur la place du jeu dans une classe. Les apprentissages formels sont associés à un contexte structuré et organisé. Ils correspondent toujours à un objectif et/ou une capacité parfaitement identifiée et résultent du travail de la transposition didactique. Il s'agit de la formation qui nous est dispensée dans un cadre officiel et reconnu comme l'école. Nous pouvons parler d'apprentissages explicites. Quant aux apprentissages informels, également appelés « éducation diffuse » (Brougère & Bézille, 2007, p. 12), ils sont liés aux expériences et événements de la vie quotidienne. C'est un processus permanent grâce auquel tout individu adopte des attitudes et des valeurs, acquiert des connaissances grâce aux influences de son milieu. Nous pouvons donc penser qu'il existe un apprentissage implicite qui se distinguerait d'un apprentissage explicite propre aux situations scolaires.

Dans ce mémoire, j'ai mené deux entretiens individuels avec des enseignantes d'école infantine chevronnées ainsi que deux autres entretiens avec des enseignantes d'école infantine novices, selon un guide d'entretien préalablement constitué. Celui-ci était composé de questions formulées en fonction d'un tableau d'analyse concep-



.....

tuelle cadré par cinq composantes : types de jeu/objectifs de jeu, planification/objectifs de l'enseignante, agencement/contexte/circonstances, mise en œuvre, évaluation. Ces composantes étaient aussi mises en lien avec les trois domaines d'apprentissage qui concernent un jeu dans le développement de l'enfant : cognitif, social-affectif, psychomoteur. Enfin, une fois les réponses des enseignantes récoltées, j'ai réalisé des schémas heuristiques de chaque entretien.

Les résultats montrent qu'il est nécessaire d'axer les observations des analyses sur les composantes 2 (planification/objectifs de l'enseignante) et 5 (évaluation) du tableau d'analyse conceptuelle. C'est bien l'analyse précise de ces deux composantes qui indiquent si l'enseignante considère que c'est un jeu pour apprendre ou un jeu pour s'amuser.

En conclusion, la distinction que se font les enseignants de 1^{re} et 2^e HarmoS entre les jeux pour apprendre et les jeux pour s'amuser dépend tout d'abord de leur façon de penser qui est très personnelle et de leur propre planification d'enseignement qu'elles mettent en place dans leur classe. En second lieu, l'évaluation joue un grand rôle dans la définition d'un jeu pour apprendre. Les objectifs définis par les enseignants entrent, eux aussi, en ligne de compte, dans la mesure où ceux-ci déterminent l'évaluation. Grâce à

cette évaluation, les enseignantes peuvent réguler leurs enseignements des apprentissages et cela est indispensable dans ces degrés scolaires. L'âge des enseignantes interviewées et leur type de formation antérieure (Ancienne École normale/HEP) ne semble pas jouer de rôle dans leur manière de penser puisque deux enseignantes chevronnées ont produit des réponses différentes quant à leur façon de concevoir le jeu à l'école enfantine. Il en est de même pour les deux enseignantes novices.

Mes résultats se basent sur quatre entretiens seulement. Il serait souhaitable de poursuivre cette recherche en s'appuyant sur les points de vue d'un plus grand nombre d'enseignantes pour compléter mes données.

Personnellement, dans mon enseignement futur, j'essaierai de faire réellement attention aux jeux que je propose à mes élèves afin que ceux-ci fassent sens dans leurs apprentissages. J'essaierai aussi de clarifier les enjeux de ces apprentissages avec eux, en leur montrant que ce qu'ils font, même si c'est au travers d'un jeu, est important et qu'ils peuvent en tirer quelque chose. Je n'hésiterai pas à clarifier l'objectif avec eux dans le but de leur faire prendre conscience que le travail peut être présenté de manière intéressante, et ceci, tout au long de leur scolarité. ■

.....

Maman, comment ça s'écrit mon nom ?

Regards et pratiques en milieux intra et extrascolaire

Naomi Stiefel et Céline Montavon

Spécialisées dans le premier cycle de la scolarité, nous avons effectué une recherche abordant l'entrée dans l'écriture en 1-2H. Nous nous centrons sur l'intérêt de l'enfant pour l'écrit, mais aussi sur sa pratique régulière. Nous cherchons à connaître d'une part les compétences à acquérir pour débiter cet apprentissage considérant que « l'écriture est une représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels » (Chauvel & Lagoueyte, 2010, p. 98) du fait que l'enfant, devenant élève, passe par une maturation motrice, puis perceptive pour aboutir à une maturation symbolique (au sens de Fily, 1997).

D'autre part, nous cherchons à découvrir la place et le rôle du prénom de l'élève dans l'apprentissage sachant que l'enfant entrant à l'école navigue entre identité personnelle et identité sociale (Kaufmann, cité par Dubard, 1998) au travers d'un processus de nouvelle construction identitaire (Erikson, 1993).

L'importance du prénom à l'école enfantine

Tout d'abord, nous relevons l'importance de la nomination tout au long de notre vie : être reconnu comme personne à part entière, se différencier des autres et se sentir unique. À quatre ans, l'enfant entre à l'école et s'éloigne du cocon familial, souvent, pour la première fois. Il quitte ses parents pour découvrir un nouvel endroit en emportant avec lui son sac, ses pantoufles par exemple, et son prénom qui lui servent de repères. Il y découvre des enfants chamboulés, tout comme lui, par cet environnement scolaire et remarque que chacun d'eux porte un prénom. Dès cet instant, l'enfant mémorise oralement les prénoms de ses camarades, les utilise à bon escient et apprend à reconnaître et à graphier le sien parmi une vingtaine d'autres. Autrement dit, il passe d'une procédure d'identification orale à une identification visuelle de signes culturellement conventionnels, nécessitant entre autres une évolution dans la maîtrise du geste graphique conduisant à une maturation symbolique



(Fily, 1997) et à une appropriation dans l'acte du lire-écrire. En effet, l'enseignante¹ amène d'abord l'enfant à conscientiser l'existence d'un code (Chauveau, 2007), puis à se l'« approprier ».

Comment l'entrée dans l'écriture s'organise-t-elle ?

Les jeunes enfants découvrent la communication par l'écriture à travers les livres, les médias mais aussi en observant les adultes tapoter sur un clavier d'ordinateur ou griffonner une note à la main. Ces actions les interpellent et leur intérêt pour notre système d'écriture grandit. Mais comment déchiffrer tous ces signes et comment être sûr de se faire comprendre par autrui ? Commence alors le long cheminement de l'acquisition de notre code d'écriture. Pour débiter cet apprentissage, l'enfant doit, selon Chauvel et Lagoueyte (2010), apprendre à différencier les trois domaines de l'activité symbolique (dessin-graphisme-écriture). Grâce à une pratique régulière et conséquente, l'enfant tend à maîtriser certaines caractéristiques graphiques touchant le mouvement du tracé, la tenue de l'outil, la mémorisation de logos, etc. En parallèle, d'autres stades établis par Ferreiro (2005), Saada-Robert (2005) et Frith (citée par Jamet, 1998) illustrent le cheminement de l'enfant depuis ses premières traces graphiques jusqu'à l'acquisition du code.

Au départ, l'enfant tente d'imiter les gestes d'écriture de l'adulte en traçant des vaguelettes (fig. 1). Puis, il se rendra compte qu'il a besoin de graphier conventionnellement les lettres pour se faire comprendre par autrui, car elles possèdent chacune une sonorité différente et leur assemblage permet d'immortaliser ses propres paroles contrairement à l'oral.

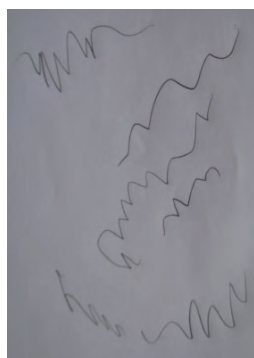


Figure 1 : Illustration d'une production écrite (stratégie d'imitation du geste d'écriture)

Quel est le rôle de l'enseignante dans ce cheminement ?

Comme dans tout autre apprentissage, l'enfant doit être intéressé et interpellé pour en apprendre davantage. Ainsi, l'enseignante veille à satisfaire la curiosité des élèves tout en les amenant sur de nouvelles pistes à explorer. Pour cela, elle propose diverses activités ludiques mais néanmoins pédagogiques et didactiques permettant aux apprenants de développer leurs capacités

intellectuelles et motrices en variant les supports et les matériaux durant les activités. Elle aide également l'enfant à définir sa latéralité et à construire son geste moteur à travers différents exercices de graphomotricité.

Quels sont les dispositifs didactiques à disposition ?

Il existe différents dispositifs didactiques permettant à l'enseignante d'amener progressivement l'enfant à s'approprier le code, dispositifs qui s'appuient notamment sur les recherches explorant les processus de développement cognitifs (Ferreiro, 2005 ; Besse, 2000 ; Saada-Robert 2005). Nous nous penchons sur deux exemples destinés à l'école enfantine (degrés 1-2H) :

- (LEEP) : la lecture-écriture émergente provisoire montre à l'enfant qu'il sait écrire comme il pense, mais que pour être compris par autrui, il doit utiliser notre code commun.
- (DA) : durant la dictée à l'adulte, l'enseignante transcrit les paroles que l'enfant lui dicte. Ce dernier doit alors énoncer un français « écrivable » et adapter sa diction à la vitesse d'écriture de l'adulte.
- « Dire Ecrire Lire » (DEL) un moyen de français adapté à l'école enfantine/degrés 1-2 Har-moS.

Un changement structurel au niveau suisse va amener une modification dans les outils à disposition de l'enseignante. En effet, après l'implication du concordat Har-moS, parmi les nouveaux moyens d'enseignement, « des albums pour Dire Ecrire Lire » (Auvergne & al., 2010) est prescrit pour les degrés 1-2H. Ce moyen contient des propositions d'exploitation d'albums de jeunesse avec des enfants non-lecteurs. Il a pour but de promouvoir l'intérêt des jeunes enfants pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de leur permettre de découvrir une littérature variée, d'acquérir un vocabulaire spécifique aux livres et de développer de nombreuses stratégies de lecture d'images. En stage à l'école enfantine, nous avons effectué une séquence inspirée de ce moyen. Les enfants ont ainsi écrit une phrase en écriture émergente provisoire. Les résultats étant révélateurs, nous avons pris en compte certains éléments de cette activité dans notre recherche.

Nos recherches sur le terrain

L'objectif de notre recherche est de découvrir l'impact du prénom dans l'apprentissage de l'écriture et des processus qui en découlent. Pour réaliser ce travail, nous avons rencontré plusieurs enfants dans le cadre extrascolaire (enfants de 3 à 6 ans) et intrascolaire (élèves de 4-6 ans), ceci afin d'explorer un empan assez large : nous les avons interrogés sur leur prénom dans diverses situations touchant certains aspects cognitifs, moteurs et identitaires. De plus, lors de nos recherches, nous avons trouvé des pistes d'action que nous pourrions explorer dans nos futures classes.



Naomi Stiefel



Céline Montavon

¹ Comme les enseignants du premier cycle sont majoritairement des femmes, nous utiliserons le féminin tout au long de notre travail.



Figure 2 : productions écrites d'un élève de 2H à deux moments de l'année scolaire

Références bibliographiques

- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C. & Saada-Robert, M. (2011). Des albums pour Dire Ecrire Lire. Moyen d'enseignement apprentissage. Années 1 et 2 du cycle 1 romand. CIIP.
- Besse, J.-M., L'ACLE. (2000). Regarder comme j'écris ? Ecrits d'élèves Regards d'enseignants. Belgique : Magnard.
- Chauveau, G. (2007). Le savoir-lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'Écrit. Paris : Retz.
- Chauvel, D. & Lagoueyte, I. (2010). Du graphisme à l'écriture. Paris : Retz.
- CIIP. (2011). Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande. Guide de l'enseignant.
- Dubar, C. (1998). Trajectoire sociale et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. Sociétés contemporaines, 29, 73-85.
- Erikson, E. (1993). Adolescence et crise : la quête de l'identité. Paris : Flammarion.
- Ferreiro, E. (2005). L'écriture avant la lettre. France : Hachette Education.
- Fily, D. (1997). Maturation graphique de l'enfant ; le dessin première écriture ; l'enfant pressent le code. Faut-il enseigner la lecture ? Paris : Syros.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzuczak, K. & Veuthey, C. (2005). Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit [Document Web] consulté le 15 décembre 2012 sur <http://www.unige.ch/fapse/publications-sed/cahiers/online/No100.pdf>.

Notre démarche exploratoire

Afin de nous rendre compte des enjeux et des limites de notre thématique sur le terrain, nous avons réalisé, hors cadre scolaire, divers interviews avec quatre enfants entre trois et six ans que nous connaissons. Cela nous a permis de vérifier la faisabilité de nos démarches, de délimiter et de spécifier notre méthodologie. Nous avons questionné les enfants sur leur relation à leur prénom. De plus, nous les avons observés dans divers exercices en relation avec la production écrite. Ces différentes interviews nous ont montré que les enfants avaient déjà de nombreuses connaissances en écriture : cet apprentissage de l'écrit les intriguait et les fascinait. De plus, les enfants étaient très attachés à leur prénom : ils ne voulaient en aucun cas l'échanger avec le nôtre par exemple, rejoignant ainsi l'idée d'une construction sociale et personnelle (Kaufmann, cité dans Dubar, 1998). Certains d'entre eux étaient fâchés lorsque nous n'avions pas écrit correctement leur prénom. Ainsi, ils avaient conscience qu'il leur appartient pour toute leur vie et ils parvenaient tous à le reconnaître et à l'écrire soit en écriture inventée, soit avec les lettres appartenant à notre code conventionnel. Nous avons pu observer qu'il y avait une différence flagrante entre les enfants scolarisés et les autres. En effet, une fois à l'école, ils sont quotidiennement sollicités à travers des activités visant le contact avec des livres, des écrits, d'autres enfants qui possèdent certaines connaissances, etc. Les stimulations de l'école tout autant que celles de l'environnement familial contribuent ainsi au développement de compétences et de connaissances quant à la lecture-écriture, deux composantes non dissociables comme nous l'indique par exemple Chauveau (2007).

Notre recherche en classe de stage

En classe de stage, nous avons mis en place deux dispositifs :

- un « grand livre bleu » dans lequel les enfants pouvaient écrire tout ce qu'ils voulaient. Nous avons observé une différence suite à la mise en place d'une séquence langagière tirée du moyen d'enseignement DEL : avant, les enfants ont majoritairement dessiné et écrit leur prénom sur les œuvres. Mais, par la suite, les productions en écriture émergente ont nettement augmenté.
- Trois activités autour du prénom. Nous avons demandé aux enfants d'écrire leur prénom sur une feuille. Puis, le second exercice était d'écrire leur prénom avec des éléments de la classe (ciseaux, crayons, gommes, etc.). La créativité et l'imagination étaient au rendez-vous. Pour terminer, les enfants ont, par deux, appris à écrire le prénom de leur camarade. Ainsi, l'un d'entre eux devait verbaliser la trajectoire des lettres de son prénom pour que l'enfant scripteur puisse les écrire correctement. Les échanges ont été riches comme vont nous le montrer les résultats.

Nos résultats

Dans ces différentes activités, nous avons trouvé les enfants très entreprenants et attentifs à nos consignes. Nous avons vu une différence après la mise en place du DEL : les enfants se sont sentis plus ouverts à produire en écriture émergente provisoire. Nous avons aussi remarqué dans le « Grand livre bleu » que les enfants montraient ce qu'ils savaient faire : dessiner des paysages, des personnages, mais aussi des mots qu'ils savaient écrire de mémoire : papa, maman, prénom des frères et sœurs. Nous leur avons aussi demandé s'ils étaient capables de reconnaître leur page dans ce livre bleu : sept fois sur onze, l'enfant affirme que la présence du prénom est le facteur de reconnaissance de sa page. Les autres enfants ont évoqué la présence de leurs mots et/ou de leurs dessins sur la page concernée. Nous avons trouvé les plus grands très intéressés par l'écrit et l'apprentissage du code. Ils voulaient apprendre à coder des mots, à copier à l'aide d'un modèle, des mots encore inconnus pour eux. Nos recherches nous ont montré que le prénom avait une place indéniable dans la vie de l'enfant et dans son parcours scolaire. Ainsi, il aimerait véhiculer à travers son prénom une image positive de lui : cette dernière le met en valeur dans un groupe pour qu'il puisse s'y épanouir au cours de sa vie.

Conclusion

Ces différentes activités nous ont permis de montrer, avec l'appui des recherches exploratoires, toute l'importance du prénom dans la scolarisation, puisqu'il contribue au travail de l'entrée dans l'écrit. Nous n'avons cependant pas totalement résolu l'axe identitaire ; notre ambition de travail était peut-être trop étendue. De même, le titre de notre mémoire a fait l'objet d'une discussion. En effet, nous avons choisi d'intégrer le mot MAMAN dans notre titre, car nous pensons que l'apprentissage autour de l'écriture du prénom débute avant l'entrée à l'école enfantine : l'enfant demande à sa maman de lui montrer, de lui faire un modèle pour qu'il puisse s'en inspirer. Afin de clarifier notre titre qui, au départ, n'axait pas notre recherche dans le milieu scolaire, nous avons choisi d'ajouter un sous-titre qui montrera au lecteur que notre recherche prend en compte deux milieux importants pour l'enfant : le milieu familial (extrascolaire) et le milieu scolaire (intrascolaire). Grâce aux recherches dans ces deux environnements complémentaires, nous nous focalisons alors sur la production écrite et sur le rôle didactique de nos interventions. Nous avons eu l'occasion d'enseigner dans la même classe et de voir que les enfants étaient devenus plus confiants et plus à l'aise avec le code qu'ils ne connaissaient que très peu auparavant. Lors de la soutenance, nous avons alors pu apporter une suite relative à l'évolution de certains élèves, à l'exemple des dessins ci-dessus (fig. 2) : l'une date de décembre 2012 et l'autre de mai 2013. Notre mémoire a donc pu prendre un nouvel envol et nous espérons être en mesure de poursuivre nos recherches avec nos futurs élèves. ■

Les difficultés rencontrées par les enseignants débutants : *la singularité des profils d'insertion professionnelle*

Aurélien Gattolliat

C'est en tant que future enseignante que je me suis intéressée avec grand intérêt à la période de l'insertion professionnelle et, plus précisément, aux difficultés que nous pouvons rencontrer durant celle-ci. Si l'insertion professionnelle peut être définie comme le passage de la vie d'étudiant à la vie professionnelle, cette période, notamment caractérisée par des désillusions et des difficultés, est avant tout une expérience humaine, qu'il est trop complexe de décrire de manière exhaustive. En effet, l'insertion professionnelle peut beaucoup varier d'un jeune enseignant à l'autre, dans la mesure où cette expérience est enracinée dans leur propre histoire (Huberman, 1989).

En début de carrière, les difficultés rencontrées peuvent être de plusieurs ordres. Selon les auteurs, elles peuvent tout d'abord concerner le travail de l'enseignant directement en classe, lorsqu'il est face à ses élèves. En effet, certaines personnes peuvent éprouver des difficultés à se positionner en tant que nouvel enseignant. Ceci peut avoir des répercussions sur le contact avec les élèves et notamment sur la gestion de la discipline. De plus, les jeunes enseignants doivent faire face à la nécessité de prendre en charge la dimension éducative du métier, à laquelle ils ne s'attendent pas toujours. Les études mettent également en évidence l'intégration dans un collectif de travail comme source possible de difficultés. Entre manque de compréhension et manque d'indulgence, le bon rapport avec les collègues n'est pas toujours la réalité de l'insertion professionnelle. Il en va de même pour le rapport par toujours facile avec les parents.

Par ailleurs, dans un métier qui tend de plus en plus vers l'individualisation, le manque de soutien des collègues ou le manque de collaboration entre les enseignants peut accentuer une des difficultés importantes : la charge de travail conséquente lorsqu'on débute. En effet, lors des premiers pas dans la profession, les jeunes diplômés compenseraient leur manque d'expérience par une grande charge de travail, due à la polyvalence exigée par la profession, un manque d'aisance dans les programmes scolaires, une maîtrise des savoirs encore incomplète, ainsi que l'hétérogénéité dans les classes.

En lien avec toutes les difficultés relevées dans les différents travaux sur l'insertion professionnelle, l'adéquation entre la formation initiale et l'emploi est parfois remise en question. Certains objectifs ne seraient pas encore atteints en fin

de formation (Gremion & Voisard, 2011), ce qui rend l'insertion professionnelle d'autant plus difficile.

Si j'ai précédemment mis en avant les différentes difficultés que peuvent rencontrer les jeunes enseignants, il faut préciser que c'est l'épuisement professionnel qui est perçu comme étant l'un des premiers facteurs d'abandon de la profession d'enseignant (Changkakoti & Broyon, 2011). C'est en mettant en lien ceci et les enquêtes de la CDIP de 2008, qui nous révèlent que la surcharge de travail est souvent perçue comme trop pesante, que j'en suis venue à la question de recherche de mon travail de mémoire :

« Dans quelle mesure l'épuisement lors de la première année d'enseignement est-il lié à la quantité de travail en dehors des heures de cours que les enseignants fournissent pour la préparation des leçons et la programmation de l'année scolaire ? »

« Et puis en même temps c'est terrible parce que tu te rends compte que tu n'arrives plus à te nourrir en dehors de ta vie professionnelle, et tu ne peux rien faire contre. »

Cette question se base notamment sur mes propres représentations, que j'ai voulu vérifier, mais aussi sur les expériences de ma formation, qui me poussent à penser que ces deux éléments sont probablement liés. Afin de répondre à cette question, j'ai souhaité rencontrer de jeunes enseignants débutant dans la profession, notamment pour comprendre leur parcours professionnel, pour recueillir des informations sur leurs expériences par rapport aux difficultés rencontrées, sur leur gestion du temps de travail, ou encore leur avis sur la formation initiale. Afin d'avoir un public représentatif dans ma démarche qualitative, j'ai fait l'hypothèse que la charge de travail était en lien avec le pourcentage d'engagement des débutants. C'est pourquoi j'ai choisi un enseignant titulaire d'une classe, deux enseignants travaillant à temps plein en cumulant différents postes, ainsi qu'un enseignant ayant un pourcentage plus restreint.

Mon objectif était donc de mettre en lien l'épuisement professionnel et la surcharge de travail des enseignants débutants. Cependant, les résultats se sont révélés être bien plus riches et ont ouvert d'autres pistes de réflexion que je n'envisageais



pas. En effet, lors de mes entretiens, j'ai pu mettre en avant différents thèmes, tels que la surcharge de travail, la prise de recul face aux difficultés rencontrées ou encore la collaboration avec les autres enseignants et l'importance de celle-ci. De plus, j'ai pu confirmer le fait que l'insertion professionnelle et les expériences vécues lors de celle-ci varient énormément d'une personne à l'autre et qu'il y a de nombreux profils d'insertion. Sur la base des quatre entretiens menés et des thèmes présentés ci-dessus, j'ai effectué une analyse des entretiens, en isolant chaque situation. Les profils d'insertion étaient trop divers et différenciés pour en faire une généralité. Voici ci-dessous, en quelques lignes, ce qui est ressorti dans chacun des thèmes retenus.

« Il y a eu la rentrée où je courrais chaque jour, où tu n'as pas le temps même d'anticiper le jour d'après, tellement tu as de travail. »

La surcharge de travail

Concernant la charge, ou surcharge, de travail, les enseignants interrogés s'accordaient à dire que l'administration prend énormément de temps, ainsi que les planifications et les préparations de leçons dans un second temps. Si tous les enseignants ne l'ont pas vécu comme une difficulté, il est cependant intéressant de voir ce que deux d'entre eux nous racontent à ce sujet :

« Tout ce qui est finalement annexe à l'horaire et sur le papier, au début, tu ne t'en rends pas compte. » (Enseignante de 21 ans, travaillant à 100 % au cycle 1, en cumulant 4 postes à différents endroits).

« Il y a eu la rentrée où je courrais chaque jour, où tu n'as pas le temps même d'anticiper le jour d'après, tellement tu as de travail. » (Enseignante de 23 ans, ayant débuté à 110 % au lieu de 60 % initialement prévu). Par ailleurs, les jeunes enseignants ont tous relevé que certaines périodes étaient plus chargées que d'autres.

La collaboration comme enjeu de l'insertion professionnelle

Très rapidement, j'ai pu constater que la collaboration était un thème important dans l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. J'ai pu distinguer deux types de collaboration lors de mes analyses. La première est celle entre deux collègues se partageant une classe, donc dans un duo pédagogique. Cette forme de collaboration a été comparée à la nécessité de devoir parfois s'adapter ou se calquer à l'autre enseignant, plus expérimenté, ce qui représentait souvent une difficulté supplémentaire. De plus, la communication que nécessite cette forme de collaboration demande un temps précieux.

Dans un second temps, il y a toute la collaboration entre les enseignants d'un même collège, qui est perçue comme très importante. Lorsqu'elle permet d'échapper à la nécessité

de devoir tout créer soi-même, elle apparaît comme un grand soulagement. Voici une phrase qui peut bien résumer les deux aspects de la collaboration :

« C'est une difficulté d'ailleurs et une force aussi car en même temps, si tu commences seule, c'est à toi de tout pondre quoi. » (Enseignante de 23 ans, ayant débuté à 110 % au lieu de 60 % initialement prévu).

La prise de recul

Dans un métier qui demande beaucoup d'énergie, la prise de recul est intimement en lien avec la surcharge de travail que l'on peut avoir. J'ai pu constater lors de mes entretiens qu'il y avait tout d'abord ce qui serait idéal au niveau de la prise de recul et ce qu'est la réalité décrite par mes interlocuteurs. Sans exception, les quatre enseignants ont relevé l'importance de la prise de recul dans le métier qu'ils pratiquent. Cependant, pour certains d'entre eux, la réalité est quelque peu nuancée. Voici deux phrases prononcées par la même enseignante de 23 ans et qui montrent bien ces deux aspects de la prise de recul :

« Parce qu'au début, tu pourrais avoir des journées de 40 heures que ça ne te suffirait pas. »

« Et puis en même temps c'est terrible parce que tu te rends compte que tu n'arrives plus à te nourrir en dehors de ta vie professionnelle, et tu ne peux rien faire contre. »

Les profils d'insertion

C'est en rencontrant les différents enseignants que je me suis rendue compte de la diversité des expériences vécues et de la difficulté pour moi de les comparer les uns aux autres. Ils avaient des personnalités différentes, avec bien entendu des parcours de vie tout aussi différents. Enfin, ils évoluaient dans des contextes très différents. Ces points réunis, marquent la richesse des profils d'insertion et rendent l'insertion professionnelle comme étant une expérience humaine unique.

J'ai finalement réussi à conclure que pour le petit échantillon sur lequel je me suis basé, la préparation et la planification des leçons ne sont pas les seuls facteurs à prendre en compte pour comprendre un éventuel épuisement professionnel. En effet, la surcharge de travail concernant la dimension administrative du travail, est très présente parmi d'autres éléments. Par ailleurs, tout ce qui est lié à la collaboration entre les enseignants, ainsi que les possibilités de prise de recul des jeunes enseignants sont des facteurs importants d'une réussite de l'insertion. Selon moi, l'insertion professionnelle peut être caractérisée par un ensemble d'éléments, comme ceux que j'ai décrits ci-dessus, qui s'agencent plus ou moins les uns avec les autres pour former un tout, une unité, un parcours. C'est aussi cela qui crée la singularité des profils d'insertion professionnelle. ■

Renouvellement et attractivité de la profession enseignante

Pénurie d'enseignantes et d'enseignants dans l'espace BEJUNE ?

Olivier Tschopp

On peut résumer les enjeux de la formation des enseignants en quatre verbes : « attirer, former, accompagner et retenir ». Quatre verbes riches de sens, autant d'injonctions légitimes, que les acteurs du système de formation ont tout intérêt à pouvoir conjuguer aux bons temps et aux bonnes personnes en vue d'assurer une relève en nombre et de qualité dans nos écoles.

Une visée légitime certes, mais une gageure dans le contexte actuel qu'une série de conjonctions diverses menace d'une imminente anémie d'enseignantes et d'enseignants. Une pénurie, osons le mot, qui pointe à la porte de nos écoles, mais pas de la même manière et pas dans les mêmes horizons au sein des trois cantons BEJUNE, qui s'apprêtent cependant tous à traverser une période critique et incertaine, notamment quant aux réels effets des mouvements de départ en retraite ces prochaines années.

Dans cette perspective, le Comité stratégique de la HEP-BEJUNE a décidé de créer un groupe tripartite d'accompagnement d'une recherche intitulée « Etude sociodémographique de la population enseignante », menée par une équipe de scientifiques de la Haute école. Ce projet de recherche avait notamment pour objectifs d'identifier le nombre et les profils d'enseignants à remplacer dans les dix prochaines années, d'anticiper une possible pénurie, aussi sous l'angle des effets de la réforme de nos caisses de pensions, et de définir les indicateurs d'attractivité permettant d'attirer et de conserver dans la profession un personnel hautement qualifié. Les membres de ce groupe d'accompagnement sont des représentants des directions de l'Instruction publique de chaque canton, du Conseil de direction et de l'équipe de recherche HEP, ainsi que de l'Intersyndicale. Outre les contacts ponctuels avec l'équipe de recherche, le mandat initial du groupe consistait à prendre connais-

sance de manière régulière des résultats de recherche, d'identifier différentes perspectives de travail pour anticiper un renouvellement important de la population enseignante dans l'espace BEJUNE, et de formuler des scénarios d'action à l'intention du Comité stratégique de la HEP.

Le groupe de travail a transmis en 2012 au Comité stratégique une série de recommandations et de mesures, touchant principalement la formation et l'employabilité des enseignants, l'urgence étant de pouvoir faire face durant l'année 2014-2015 à un afflux important de départs en retraite anticipée, principalement dans le canton du Jura. Une réflexion cependant qui ne s'est pas limitée à la gestion des besoins dans le court terme, puisque le groupe de travail a aussi cogité sur des perspectives de travail s'inscrivant dans la durée en vue d'assurer, quantitativement et qualitativement, le renouvellement de la population enseignante (attractivité du métier, niveau de formation, cohérence de l'enseignement, etc.).

L'objectif de qualité a véritablement été au cœur des préoccupations et de la réflexion du groupe d'accompagnement, avec en point de mire le souci d'éviter de substituer à une pénurie « visible », mesurée par l'adéquation du nombre de postes d'enseignants à celui des candidats au métier, une pénurie « invisible » ou « occulte », révélée elle par la proportion d'enseignants occupant des postes pour lesquels ils n'ont pas les qualifications requises. Pour éviter d'accentuer ce phénomène, déjà manifeste au sein des certains établissements scolaires, le groupe de travail a fait le choix d'orienter ses réflexions vers des moyens d'action permettant de préserver les exigences pour entrer en formation (y compris la maturité spécialisée, orientation pédagogique) tout autant que les contenus et le niveau tertiaire de formation professionnelle. Ces éléments incontournables de la professionnalisation

de l'enseignement sont perçus comme les garants de la qualification et des compétences des enseignants et, plus globalement, de la qualité du système d'enseignement.

Nonobstant, les situations de crise ont aussi cela de vertueux de questionner des modèles de formation qu'on imaginait concluants jusqu'alors. Un exemple, celui de la validation des acquis et de la reconnaissance des expériences antérieures, qui permet à des personnes au bénéfice d'un profil et d'un parcours professionnel alternatifs, de se voir offrir un cursus de formation rendant une reconversion vers le métier d'enseignant plus aisée. La pénurie a en quelque sorte précipité leur mise en place au sein de nos hautes écoles pédagogiques, jusqu'alors peu pressées, voire peu enclines à développer ou valoriser ce type de démarche. Une bonne nouvelle si on considère que la rigidité actuelle des modèles de formation constitue un frein à la mobilité professionnelle et prive l'enseignement de toute une série de ressources et de compétences, construites sur des trajectoires et un vécu différents de celles et ceux qui se destinent aujourd'hui au métier d'enseignant. Le métissage n'est pas à redouter, il représente au contraire une façon d'ouvrir et d'enrichir l'école d'expériences et de regards différents. Avec toujours en point de mire la notion d'équivalence du niveau de formation et de qualification, car de là à réduire le métier à un CFC d'enseignant, il y a encore un énorme pas...

Reste à réussir à conjuguer les verbes « accompagner » et « retenir », soit comment assurer une insertion harmonieuse des enseignants fraîchement formés, leur donner des outils pour « durer » dans le métier et leur offrir des perspectives de travail stimulantes sur plusieurs années. Si le nombre de candidats à la formation est plutôt en hausse ces dernières années, en particulier dans la filière d'enseignement primaire, de là à y voir un réel et

encourageant engouement pour le métier, c'est le kaléidoscope social: par passion, par curiosité, par commodité ou par défaut? Combien parmi elles ou eux vont abandonner rapidement ou au contraire s'installer durablement dans le métier et en fonction de quelles considérations?

Il est vrai que dans la démarche du groupe d'accompagnement, il n'est question que de certains aspects touchant à l'attractivité du métier, bien en amont de son véritable exercice. Une volonté politique d'abord, mais aussi la délicatesse et la complexité d'agir à bon escient sur des leviers comme le niveau de formation, le statut social ou la rémunération professionnelle, à valeur hautement symbolique et corporatiste. Pas sûr d'ailleurs que les considérations salariales y exercent le plus grand impact, la reconnaissance sociale, le respect du métier par la société civile et la peur de l'enfermement dans un métier, sans perspective d'y évoluer ou d'en sortir, ont à mon sens plus d'effets sur l'attractivité de la profession. L'urgence en fin de compte ne consisterait-elle pas à rétablir l'importance économique et le prestige social de la profession?

Recommandations du groupe d'accompagnement tripartite

A. Renforcement de la communication sur les perspectives de carrière dans l'enseignement

L'élaboration de nouvelles stratégies de communication et le renforcement de l'information auprès de publics cibles (élèves des lycées ou étudiants à l'université dans certaines disciplines en particulier) sont considérés comme prioritaires. Il est donc nécessaire d'informer suffisamment tôt ces publics cibles sur l'attrait du métier

et les enjeux des formations antérieures, tout en mettant en évidence les perspectives de carrière dans l'enseignement.

B. Augmentation du nombre d'admissions en formation

En considérant le taux moyen d'échec en formation, la situation d'emploi de la précédente promotion au moment de la mise en place de la procédure d'admission, particulièrement en formation primaire, et les estimations concernant les départs en retraite pour les années à venir, une augmentation du nombre d'admissions en formation constitue un moyen d'action efficace pour anticiper le besoin en enseignants. A condition de se situer dans le bon tempo, avec des cohortes de formation qui doivent correspondre le plus possible aux besoins du marché du travail.

C. Gestion des ressources humaines

Une gestion efficiente des ressources humaines « dormantes » peut également avoir un impact sur le volume des ressources humaines disponibles. Nous pouvons citer principalement:

- Une sensibilisation des enseignants à temps partiel sur les possibilités d'augmenter leur taux d'engagement;
- Un état des lieux précis du nombre d'enseignants diplômés sans emploi ou n'exerçant pas leur activité principale dans l'enseignement, suivi d'une campagne de recrutement, voire d'une mise en place de mesures d'accompagnement et d'encouragement spécifiques à l'intention de ces publics;
- La création d'une centrale de remplacement tricantonale pourrait constituer un élément contribuant à cette gestion efficace des ressources humaines.

D. Validation des acquis d'expérience

Le développement et la clarification des

procédures de validation des acquis d'expérience pour entrer en formation permettent aujourd'hui d'exploiter cet instrument dans le cadre du renouvellement de la population enseignante, en élargissant le bassin de recrutement, en favorisant la possibilité de s'orienter vers les métiers de l'enseignement après une première expérience professionnelle et en adaptant l'offre de formation à des besoins individuels (non en se substituant à la formation).

E. Formation par l'emploi

La formation par l'emploi est un instrument pouvant faire l'objet de différentes modalités d'utilisation en formation primaire et/ou secondaire. Son impact est double: il suppose la mise en place de dispositifs spécifiques de formation et permet d'agir directement et ponctuellement sur un besoin urgent d'enseignants.

La formation par l'emploi est définie et entendue par le groupe d'accompagnement tripartite comme une possibilité pour des enseignants en formation initiale d'avoir une activité rémunérée dans l'enseignement. Cette activité peut se substituer à des stages mais ne peut en aucun cas dispenser d'une validation de crédits dans l'ensemble des domaines de formation. A titre d'exemple, un étudiant en Bachelor peut obtenir son diplôme en quatre années tout en bénéficiant d'une activité rémunérée à temps partiel dans l'enseignement, durant les deux dernières années de formation.

F. Formation consécutive

La possibilité de formation consécutive pour les enseignants du primaire souhaitant intégrer l'enseignement secondaire peut constituer une piste à explorer, d'autant plus qu'elle est conforme aux réglementations CDIP. Elle ouvre d'autres perspectives d'évolution durant une carrière professionnelle et elle est susceptible d'avoir des effets positifs sur l'attractivité de la profession enseignante. Il convient néanmoins d'évaluer le risque d'une formation consécutive pour la stabilité de l'enseignement primaire.

G. Accompagnement des enseignants débutants

Différentes études, menées notamment en Suisse romande, ont montré que l'entrée dans le métier constitue une étape importante et parfois difficile, d'un parcours de vie professionnelle. Un renforcement des dispositifs d'aide à l'insertion permettrait aux jeunes enseignants d'entrer de manière plus progressive dans la profession, de limiter les abandons en début de carrière et de poser efficacement les bases de développements professionnels ultérieurs. ■



Attractivité de la profession enseignante

perspective internationale

Bernard Wentzel

Au cours des dernières années, l'attractivité de la profession enseignante semble devenue un sujet de préoccupation récurrent, pour ne pas dire un enjeu majeur des politiques éducatives, dans de nombreux pays. Ce constat est perceptible à un niveau international, comme peuvent en témoigner les travaux de l'OCDE ou ceux d'Eurydice ayant notamment abouti à un rapport consacré à *l'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle* (2004). Les programmes *Education et formation 2010* et *2020* de l'Union Européenne mettent également en évidence cet intérêt prioritaire pour la profession enseignante, son attrait, le rôle qu'elle a à jouer pour contribuer à relever certains défis d'ordre social et économique. Les questionnements, les débats et les orientations politiques en lien avec l'attractivité de la profession ne concernent donc pas seulement le renouvellement important de la population enseignante et un possible risque de pénurie, même si ce phénomène existe dans certains pays.

La Suisse s'inscrit pleinement dans le mouvement international comme peuvent en attester les orientations données aux activités de la CDIP, ainsi que les décisions qui ont pu être prises au sujet de l'attractivité et du remplacement des nombreux enseignants prochainement en retraite. Avant de proposer un état des lieux, à un niveau supranational, de quelques éléments qui définissent l'attractivité enseignante, nous allons débiter par apporter certains éclairages sur ce rôle crucial des enseignants dans la réussite des politiques éducatives. A priori, rien d'autre qu'une évidence. Elargissons un peu la réflexion.

Le rôle crucial des enseignants : entre politiques éducatives et professionnalisation d'un métier de l'humain

La compréhension des préoccupations actuelles concernant l'attractivité de la profession enseignante, peut être enrichie par la lecture de documents qui fondent ou qui décrivent les orientations données aux politiques éducatives dans de nombreux pays. Dans l'édition 2012 du rapport *Regards sur l'éducation* de l'OCDE, il est rappelé que « les importants béné-

fices qu'un investissement dans l'éducation permet de dégager, à la fois pour les individus et pour les sociétés, contribuent à expliquer l'une des conclusions les plus marquantes du rapport : l'investissement public et privé dans l'éducation a augmenté de façon notable dans de nombreux pays de l'OCDE durant l'année 2009, alors même que la récession avait déjà commencé. » (p. 16). Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leur système éducatif pour mieux réagir aux attentes sociales vis-à-vis de l'école, tout autant que pour relever les défis économiques de plus en plus élevés dans un espace mondialisé. A ce titre, la démocratisation et l'égalité de l'accès au savoir sont sans aucun doute au cœur des préoccupations contemporaines, ce qui explique, en partie, que les attentes envers les établissements scolaires et les enseignants soient devenues de plus en plus complexes. Les sociétés attendent de l'école qu'elle se montre sensible aux questions culturelles et d'égalité des sexes, qu'elle encourage la tolérance et la cohésion sociale, qu'elle prenne en charge efficacement les élèves défavorisés et ceux présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement, qu'elle utilise les nouvelles technologies et qu'elle reste en phase avec les nouveaux domaines de connaissance et méthodes d'évaluation des acquis. Les enseignants doivent être capables de préparer les élèves à vivre dans la société. On attend d'eux qu'ils apprennent de façon autonome, désireux et capables de poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie. (OCDE, 2005, p. 107). Selon Akkari et Santiago (2012), la démocratisation de l'accès au savoir se traduit par des politiques éducatives mettant « surtout en œuvre une démarche compensatoire dont la logique est la suivante : certains élèves manquent de ressources socioculturelles et familiales pour apprendre. Par conséquent, l'école doit compenser ces manques par des apports spécifiques » (p. 80).

Pour préciser le propos sans trop caricaturer, voici deux citations extraites d'une communication de la Commission européenne au Conseil et au Parlement européen. Elles nous apportent quelques éclairages sur les fondements du discours

politique concernant la responsabilité et le rôle crucial des enseignants : « de la qualité de l'enseignement – parmi d'autres facteurs primordiaux – dépend l'aptitude de l'Union européenne à devenir plus compétitive, face à la mondialisation » ; « les travaux réalisés à ce sujet démontrent que la qualité des enseignants est significativement et positivement liée aux résultats des élèves et qu'elle est le déterminant intrascolaire le plus important de ces résultats »¹ (2007, p. 3). Certaines orientations politiques, souvent complémentaires, doivent permettre de concrétiser ce positionnement de l'enseignant en tant qu'acteur clé de la qualité de l'école. Nous pouvons citer notamment les réformes aboutissant à une rénovation des formations à l'enseignement, de même que les intentions et engagements politiques visant à renforcer l'attractivité de la profession. Notons une autre orientation politique majeure (Mons et Dupriez, 2010) qu'il n'est pas possible de développer ici en quelques lignes : « la mise en place d'évaluations standardisées des élèves, enchâssées dans des politiques plus larges d'*accountability* » (p. 45). Il est évident que l'émergence et l'omniprésence d'une culture de l'évaluation n'est pas sans effet sur un processus de professionnalisation du métier d'enseignant, sur la manière de responsabiliser, d'autonomiser et d'impliquer les acteurs de terrain. Cette culture de l'évaluation standardisée participe, dans des discours politiques supranationaux ou nationaux, d'une rhétorique de l'efficacité de l'enseignement et, plus globalement, de la qualité de l'école. Certains observateurs scientifiques considèrent que les pressions exercées sur la profession au travers de politiques éducatives, entraînent actuellement « une péjoration (*intensification*) de leurs conditions de travail. » (Akkari et Santiago, 2012, p. 82). D'autres insistent sur la nécessité pour la profession de s'organiser et de prendre en main le développement des processus de son propre contrôle, comme cela existe dans d'autres professions.²

¹ Commission des Communautés Européennes. Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants. Communication de la commission au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles, le 3 août 2007, p. 3.

² Voir notamment sur ce thème les travaux d'Olivier Maulini et du Laboratoire Innovation-Formation-Education de l'Université de Genève.

L'universitarisation (ou tertiarisation) de la formation des enseignants a bien entendu constitué, au cours des dernières décennies, un des principaux leviers de la professionnalisation du métier d'enseignant. La création des Hautes écoles pédagogiques illustre, au niveau suisse, ce phénomène de convergence internationale. Lorsqu'on aborde la rénovation des formations à l'enseignement, on se doit d'évoquer également la formation continue et la thèse devenue récurrente d'un perfectionnement (ou développement) professionnel tout au long de la vie. La possibilité pour les professionnels de s'adapter, durant leur carrière, aux mutations et aux nouveaux défis de l'école est considérée comme une condition préalable à la qualité de l'enseignement. Dans la même optique, l'attractivité de la profession enseignante est devenue un thème récurrent que se sont notamment appropriés les décideurs politiques ou des organisations internationales comme l'OCDE.

Attractivité de la profession

enseignante: quelques clés de lecture

«*S'il est une condition essentielle pour qu'un enseignement de qualité soit dispensé dans les écoles, c'est que des personnes motivées, ayant un haut niveau de connaissances et de compétences, choisissent d'exercer ce métier. La profession enseignante doit pouvoir rivaliser avec les autres pour attirer à elle des personnes de talent.*» (OCDE, 2005, p. 42)

Voici donc énoncés des enjeux politiques et éducatifs de l'attractivité de la profession enseignante. L'Union européenne en a fait un objectif prioritaire rappelé régulièrement au journal officiel, depuis le début des années 2000, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne puis de la stratégie *Europe 2020*: «*La priorité à court et à moyen terme dans la plupart des pays européens consiste à attirer et à conserver un personnel qualifié et motivé dans l'enseignement, qui a besoin de recrutements massifs en raison du vieillissement de la population enseignante.*»³; «*Faire en sorte que la profession d'enseignant constitue un choix de carrière intéressant.*»⁴; «*Améliorer la qualité du personnel enseignant, car elle constitue un facteur clé de la qualité des résultats, se concentrer sur la qualité des enseignants, attirer et sélectionner les meilleurs candidats à l'enseignement, garantir la qualité de la formation professionnelle continue.*»⁵

La Suisse n'est bien entendu pas restée à l'écart de ce mouvement international. La

déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement mettait en évidence, dès 2001, l'intérêt et les préoccupations de la conférence pour le renouvellement de la population enseignante lié à une problématique de la qualité de l'enseignement. Notons néanmoins que cette déclaration ne se focalisait pas sur une rhétorique de la qualité et qu'elle semblait beaucoup moins imprégnée d'une culture de l'évaluation que de nombreux textes émanant de l'Union européenne depuis le début des années 2000. Il y était notamment question d'image et de prestige de la profession avec l'intention affirmée de les renforcer: «*Nous voulons renforcer l'image de la profession des enseignantes et enseignants, de même que leur position sociale et leur prestige.*» (CDIP, 2001, p. 3). Nous allons y revenir.

Afin de présenter, dans une perspective internationale, quelques composantes de l'attractivité de la profession enseignante, nous proposons d'articuler, lorsque cela est possible, des facteurs d'attractivité et de rétention avec des orientations politiques destinées à les renforcer. En effet, «*disposer d'un personnel enseignant en nombre suffisant, compétent et motivé tout au long de la carrière est donc le leitmotiv des responsables politiques de l'éducation.*» (OCDE, 2005, p. 61).

Image de la profession et reconnaissance sociale

Des enquêtes menées dans différents contextes nationaux ou locaux ont pu montrer que les enseignants ont souvent la perception d'un déficit de reconnaissance de leur mission dans la société et, plus concrètement, de leur travail. Ce constat contribue, parmi d'autres éléments, à entretenir un phénomène qu'il est devenu courant d'appeler «*malaise des enseignants*». La recherche en éducation a étudié ce phénomène et en a largement rendu compte au cours des dernières années. Pourtant, outre les perceptions des professionnels, il n'existe pas à notre connaissance de données probantes permettant effectivement de confirmer une tendance internationale indiquant une perte de prestige de la profession dans les sociétés contemporaines. Au contraire, la synthèse publiée dans le rapport d'Eurydice (2004) sur l'attractivité de la profession enseignante mettait en évidence l'existence d'un «*décalage important entre la représentation qu'ont les enseignants de l'estime que leur portent les citoyens et celle que ces derniers affirment avoir.* Il s'avère que les enseignants sont souvent mieux considérés que ce qu'ils croient. » (p. 7). La dernière grande enquête internationale de l'OCDE dont les résultats ont été publiés (TALIS 2008) n'en fait pas état. Il ne faut pas autant

éluder la problématique. Nous l'avons pour notre part abordée à travers un projet de recherche ancré dans le contexte suisse et plus particulièrement dans l'espace BEJUNE.⁶ Nous pouvons également mentionner et renvoyer les lecteurs, à titre d'exemple, aux enquêtes menées par le Service de la recherche en éducation du canton de Genève (SRED) et aux rapports publiés à ce sujet,⁷ ainsi qu'aux travaux menés par Christian Maroy en Belgique.⁸ Au-delà des intentions déclarées, les réponses politiques se situent bien entendu dans un processus de professionnalisation centré sur différents objets: universitarisation de la formation; rationalisation des savoirs et compétences; autonomisation du corps professionnel, valorisation d'une déontologie professionnelle, etc. L'OCDE (2005) formule un certain nombre de recommandations comme le renforcement des liens entre les écoles et la population extérieure pour rehausser le prestige de la profession. L'organisation de «*campagnes générales dans les médias peuvent améliorer l'image de la profession en mettant en lumière l'importance qu'elle revêt pour la nation ainsi que sa grande technicité et complexité, sans oublier la stimulation intellectuelle qu'elle peut apporter*» (p. 95).

En Suisse, si des initiatives plus ciblées en lien avec l'image de la profession ont été prises par différents cantons au cours des dernières années⁹, c'est essentiellement au niveau du processus de professionnalisation de la formation que la CDIP a agi depuis la déclaration de 2001, en conformité avec ses domaines d'activité.

Les Motivations intrinsèques

La vocation n'est plus un terme très en vogue, particulièrement dans le discours politique. Il semble avoir été balayé, au fil des années, par une rhétorique de la professionnalisation bien huilée, une logique de compétences ou encore, une complexification des tâches de l'enseignant expert. Cela dit, en abordant ou non la vocation, la question de la motivation reste fondamentale lorsque les priorités politiques, au sein de l'OCDE ou de l'UE se déclinent ainsi: «*sélection adéquate des candidats à l'entrée*»; «*attirer et à conserver un personnel qualifié et motivé*»; «*attirer des*

⁶ Un rapport de recherche est à paraître prochainement: Melfi, G., Riat, C. et Wentzel, B. (2013) Étude sociodémographique sur la profession enseignante dans l'espace BEJUNE. Collection Rapports de recherche. Bienne: Editions BEJUNE.

⁷ Voir notamment: Alliat, R. (2001). Gestion prévisionnelle des enseignants. Enquête 2007 sur les motivations d'entrée dans l'enseignement. Genève: SRED.

⁸ Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. Recherche et formation, 57, pp. 23-38.

⁹ Nous pouvons notamment mentionner la semaine des enseignants organisée depuis 2012 dans le canton du Jura.

³ Journal officiel des Communautés européennes du 14.06.2002, p. 7.

⁴ Journal officiel de l'Union européenne du 28.5.2009, p. 4.

⁵ Journal officiel de l'Union européenne du 8.3.2012, p. 17.

personnes de talent»; etc. Un des enjeux est bien entendu de faire de l'enseignement un choix de carrière et non pas un choix par défaut. Nous reviendrons ensuite sur les perspectives de carrière. Il nous semble tout d'abord utile de préciser d'autres éléments en lien avec la motivation. Comme le rappelait le rapport de l'OCDE (2005), «les études portant sur les raisons avancées par les enseignants pour embrasser la profession montrent que les facteurs intrinsèques restent prépondérants» (p. 73). En effet, de nombreuses recherches, menées dans différents contextes nationaux, aboutissent à des résultats analogues. Le désir d'enseigner, de travailler dans une relation pédagogique avec des enfants, de remplir une mission éducative, de contribuer au changement de l'école vers plus d'équité, d'égalité sont des facteurs importants de motivation et d'engagement. Pourtant, cela ne suffit sans doute pas. Tentons une hypothèse et un commentaire.

Dans l'étude que nous avons menée auprès d'enseignants de l'espace BEJUNE, 55, 6 % des personnes interrogées (n = 1971) considèrent que l'exercice du métier est devenu plus difficile en raison de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Ce qui constitue au départ un des premiers facteurs de motivation intrinsèque semble devenir une difficulté importante. L'hypothèse est la suivante: le rôle crucial des enseignants dans la construction d'une école de l'égalité des chances, traduit dans le discours politique (surtout au niveau européen) par une responsabilisation, voire une pression accrue sur la profession, mais également par une inflation des tâches éducatives, ne s'est pas (encore) concrétisé dans l'action politique par l'attribution de moyens suffisants pour relever ces défis. En Suisse par exemple, suite à l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007), de nouveaux moyens et de nouveaux acteurs sont intégrés progressivement, parfois à titre expérimental, dans la vie des écoles. Diverses études devront nous permettre d'évaluer leurs effets à moyen et long terme.

Notre commentaire concerne la reconversion dans l'enseignement. La CDIP a adapté sa réglementation sur la reconnaissance des diplômes des Hautes écoles pédagogiques, selon laquelle «peuvent se reconverter dans l'enseignement les personnes qui sont qualifiées dans une autre profession, qui sont âgées de 30 ans au minimum et qui disposent d'une expérience professionnelle d'au moins trois ans». Il est incontestable que ce règlement a été adopté dans un contexte de risque de pénurie touchant particulièrement certains cantons. Même si le communiqué de presse de la CDIP du 5 juillet 2012 précise que

«l'idée d'engager des personnes reconverties dans l'enseignement ne doit toutefois pas être envisagée comme une solution valable uniquement pour les périodes où le manque d'enseignants se fait particulièrement ressentir, mais comme une option intéressante à long terme», on peut regretter qu'il n'y ait pas eu davantage de communication sur les réflexions ayant entouré la modification des règlements de reconnaissances. Quelle est la philosophie sous-jacente, en lien avec les motivations intrinsèques, l'émergence de nouvelles modalités de formation à l'enseignement et, plus globalement, en lien avec le processus de professionnalisation? Certains travaux de l'OCDE (2005) donnent quelques indications peu précises sur les bons résultats obtenus, dans différents pays, suite aux encouragements adressés à des «candidats atypiques» (essentiellement en situation de reconversion professionnelle). Ces résultats ont d'ailleurs contribué à la formulation de la recommandation suivante par l'organisation internationale: «élargir le vivier d'enseignants potentiels». Là encore, il est difficile d'identifier clairement les enjeux - au-delà d'une réponse conjoncturelle - d'une reconversion dans l'enseignement et d'une adaptation de la formation initiale en conséquence.

Conditions de travail des enseignants

Dans le rapport *regards sur l'éducation 2012*, l'OCDE propose une définition des conditions de travail des enseignants permettant, dans une enquête de grande envergure, d'obtenir des données claires et précises à partir de quelques indicateurs tels que «le temps de travail minimal par an ou par semaine, leur horaire, la taille et le niveau de leurs classes, les aptitudes de leurs élèves, etc.» (p. 495). Ces indicateurs sont bien entendu pertinents mais sans doute insuffisants pour alimenter une réflexion sur l'articulation entre attractivité et conditions de travail. Nous proposons d'aborder ici, dans une approche absolument pas exhaustive par rapport aux conditions de travail, la question de la charge de travail. Bien entendu, elle apparaît, dans de nombreuses études, comme un motif d'insatisfaction des enseignants. Le rapport de l'OCDE de 2005, par exemple, en fait état. Dans une enquête menée auprès de jeunes enseignants de Suisse romande en situation d'insertion professionnelle, entre 2007 et 2009, l'épuisement professionnel apparaît même comme un des principaux facteurs d'abandon de la profession (Gremion et Voisard, 2011, p. 40). Sous un autre angle d'approche, nous invitons les lecteurs à parcourir les rapports de 2003 et 2008 publiés par la CDIP sur la profession enseignante, ou encore les référentiels de compétences des enseignants communs à certaines HEP. Ces documents mettent

en évidence ce que nous avons interprété par ailleurs (Wentzel, 2012, 2013) comme la saturation d'une nouvelle forme de polyvalence, non pas liée seulement au nombre de disciplines à enseigner, mais plutôt à un élargissement des champs d'activités et des attentes vis-à-vis de la profession. A cela s'ajoute ce que de diverses recherches peuvent montrer: une complexification de l'exercice du métier; la nécessité de s'adapter aux mutations de l'école notamment l'évolution de ses structures (par exemple dans le cadre de l'école obligatoire en Suisse) et de ses publics; à l'obligation d'intégrer de nouveaux savoirs à enseigner et pour enseigner; à la nécessité de participer à des projets collaboratifs, etc. Le rapport CDIP de 2008 résume parfaitement cette situation: «Selon l'appréciation du corps enseignant, la surcharge professionnelle a nettement augmenté depuis 2003, cela non seulement du point de vue quantitatif, mais aussi qualitatif. En particulier le volume des tâches supplémentaires (tâches administratives liées à des évaluations, travail investi dans le développement de l'école et de l'équipe pédagogique, incidences des réformes) s'est accru et détourne le corps enseignant de son activité clé qu'est l'enseignement. Pour partie, ces tâches supplémentaires sont assumées à contrecoeur.» (p. 27). Une cohérence entre la charge de travail et la rémunération est souvent mise en avant (voir par exemple la partie: «Salaire net et temps de travail» du rapport Eurydice de 2004), sans doute de manière tout à fait légitime, pour aborder la question des conditions de travail des enseignants. Pour notre part, nous ne pouvons la traiter ici. Deux axes de réflexions nous semblent par ailleurs prioritaires: l'organisation du temps de travail favorisant l'engagement des enseignants dans des processus individuels ou collectifs d'échanges et de réflexion sur la pratique professionnelle; l'accompagnement et l'encadrement des enseignants débutants.

Développement professionnel et perspectives de carrière dans l'enseignement

Le postulat selon lequel la mise en avant de perspectives de carrière dans l'enseignement peut contribuer à attirer les meilleurs candidats vers la profession a largement circulé et été exploité politiquement, depuis quelques années. Il suffit de parcourir quelques documents, notamment journaliers officiels, concernant les programmes *Education et formation 2010* et *2020* de l'Union Européenne pour s'en convaincre. Ce postulat est-il empiriquement fondé? Selon l'OCDE (2005), des données comportementales indiquent que les facteurs extrinsèques (rémunération, conditions de travail et perspectives de carrière) influent beaucoup sur le choix du métier d'ensei-



gnant (p. 74). Pour dire les choses autrement, lorsqu'on interroge les enseignants ou futurs enseignants, ils mettent principalement en avant les motivations intrinsèques que nous évoquions précédemment. Par contre, selon l'OCDE, l'interprétation de certaines données permet de supposer que l'intérêt pour les perspectives de carrières est plus marqué qu'il n'y paraît dans le discours. La Suisse ne reste bien entendu pas à l'écart du phénomène de valorisation de « la carrière ». La déclaration de 2001 permet de préciser ce concept en lui donnant deux orientations principales: « L'enseignement procure de grandes satisfactions: l'attrait de la profession enseignante dépend cependant également des possibilités d'avancement. Aujourd'hui déjà l'enseignement offre des perspectives de carrière intéressantes, notamment dans les domaines suivants: direction d'école, consultation et perfectionnement. Il convient dès lors de continuer à développer ces possibilités et à en créer d'autres. » (p. 3).

L'avancement, au sens d'une promotion, constitue la première de ces orientations explicitant l'idée de perspective de carrière. La seconde concerne davantage la formation et le développement de nouvelles compétences tout au long de la vie professionnelle. Les deux peuvent d'ailleurs se compléter comme le précisent les recommandations de la CDIP datées de 2004, relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants. Si elle consti-

tue un facteur d'attractivité, la formation continue représente également un enjeu majeur du processus de professionnalisation de l'enseignement. En poursuivant le raisonnement, nous pouvons conclure par trois remarques en lien avec le processus de professionnalisation.

Les fonctions de direction se professionnalisent aussi dans l'enseignement primaire. Cette tendance internationale se retrouve en Suisse. Faut-il pour autant parler d'une perspective d'avancement de carrière? Les données empiriques permettant de l'affirmer ne sont pas évidentes à trouver. La même question concernant l'avancement peut également être posée pour le passage d'un degré d'enseignement à l'autre. Cette question est d'ailleurs davantage discutable et discutée puisqu'elle établit, de fait, une hiérarchie entre les degrés d'enseignement. Elle est moins problématique dans des systèmes éducatifs où, comme en France, les enseignants du primaire et du secondaire ont le même niveau de formation et de rémunération.

La deuxième remarque est l'occasion de rappeler un des enjeux majeurs du processus de professionnalisation, dans une période marquée par l'universitarisation des formations: comme cela est le cas pour différentes professions, les perspectives de développement professionnel ont aussi pour fonction de permettre à des enseignants chevronnés d'être des acteurs importants

de la formation de la relève, de leur pairs. En Suisse, certaines formations post-grades commencent à répondre à cet enjeu.

La dernière remarque est plus générale. Après avoir présenté sommairement quelques composantes, parmi d'autres, de l'attractivité de la profession enseignante dans une perspective internationale, nous avons également esquissé quelques rapprochements avec le contexte suisse. Il conviendra sans aucun doute de poursuivre la réflexion sur les liens entre processus de professionnalisation, attractivité et modification de la réglementation (par la CDIP après une procédure de consultation) concernant la reconnaissance des diplômes des hautes écoles pour l'enseignement. Nous évoquions précédemment (Wentzel, Riat et Melfi, 2011), le risque d'une déprofessionnalisation lorsque la qualité de la formation peut être remise en question par des mesures visant à réagir dans l'urgence à un risque de pénurie. Pour être plus concret, l'article 3 bis, du règlement concernant la reconnaissance des diplômes des hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire introduit d'autres conceptions de la formation que celles valorisées par une rhétorique de la professionnalisation. Il conviendra d'en étudier la mise en œuvre, voire les effets possibles sur la qualité de la formation et du travail enseignant. ■

Références

- Akkari, A. et Santiago, M. (2012). L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation: tensions entre prise en compte des diversités et standardisation. *Carrefours de l'éducation*, n° 34, pp. 77-94.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2001). Déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement. Berne: CDIP.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2003). Profession enseignante – lignes directrices. Berne: CDIP.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2004). Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants. Berne: CDIP.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2008). Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir. Berne: CDIP.
- Eurydice (2004). Questions clés de l'éducation en Europe. Volume III, La Profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux, Rapport IV, L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle: secondaire inférieur général, Bruxelles: Eurydice.
- OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris: OCDE.
- Gremion, F. & Voisard, N. (2011). Insertion professionnelle des nouveaux diplômés de la HEP-BEJUNE. Collection Rapport de recherche. Bienne: Editions BEJUNE.
- Mons N., et Dupriez V. (2010). Politiques d'accountability, responsabilisation et formation continue des enseignants, *Education et formation*, n° 65, p. 45-60.
- Wentzel, B., Melfi, G. et Riat, C. (2011). Attractivité de la profession enseignante et anticipation d'une pénurie annoncée. *L'Éducateur*, 1-11.
- Wentzel, B. (2012). Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, pp. 135-158.
- Wentzel, B. (2013, à paraître). Professionnalité et polyvalence des enseignants en Suisse. *Eduquer/Former*, n° 45.

Risque de pénurie ou non *quelques données statistiques*

Giuseppe Melfi, Christine Riat et Bernard Wentzel

La question de la pénurie d'enseignants dans l'enseignement obligatoire fait régulièrement la une des journaux depuis quelques années. Un développement démographique et économique incessant lors des deux dernières décennies, combiné avec des départs massifs à la retraite de toute une génération d'enseignants engagés dans les années '70 et '80, posent une série de questions de gestion aux responsables de la planification du recrutement des enseignants dans plusieurs cantons. La situation, particulièrement tendue dans les cantons de Genève, de Vaud et de Zurich, est souvent évoquée dans les médias. Qu'en est-il dans l'espace BEJUNE? Quels sont les facteurs qui influencent le renouvellement du corps enseignant? Comment quantifier les besoins d'enseignants pour les prochaines années dans l'espace BEJUNE?

L'espace BEJUNE est caractérisé, comme ailleurs en Suisse, par une surreprésentation d'enseignants nés avant 1960. La Figure 1 (ci-après en page 23) montre la distribution des équivalents plein temps (EPT) par rapport aux années de naissance des enseignants en place en 2011, tous degrés confondus. Il est aisé de constater que pour chaque classe d'année de naissance entre 1950 et 1960, les EPT représentent presque le double par rapport aux EPT relatifs à des classes d'année de naissance entre 1960 et 1970. Pour le primaire, ce phénomène apparaît encore plus marqué (figure 2 en page 23). Or, les enseignants nés avant 1960 sont destinés à prendre leur retraite tout au long de cette décennie et jusqu'au début des années 2020. Chaque année, jusqu'à 2020 au moins, un nombre d'enseignants correspondant à environ 120 EPT¹ tous degrés confondus prendra la retraite. Leur nombre exact ne peut pas être déterminé car il est susceptible d'osciller avec une marge d'erreur d'une dizaine d'EPT en raison des dates effectives de prise de retraites que chaque futur retraité décide entre l'âge de 57 ans et l'âge de 65 ans. De plus, nous n'avons pas tenu compte ici de ceux qui quittent la profession au cours de leur carrière pour toute une série d'autres raisons. Ce phénomène de départs

massifs à la retraite d'enseignants expérimentés catalyse l'attention des institutions, et c'est l'une des raisons qui pousse les autorités à craindre une possible pénurie d'enseignants.

Les facteurs qui influencent le renouvellement du corps enseignant dans l'espace BEJUNE comme ailleurs sont multiples. Nous allons en mentionner ici quelques-uns qui nous aideront dans une certaine mesure à nuancer les propos. Les différents chiffres que nous avançons ici proviennent d'une étude qui a été menée à la HEP entre 2009 et 2012, et dont le compte rendu, actuellement en cours d'élaboration, apparaîtra prochainement aux éditions HEP dans la collection « Rapports de recherche ».

Le deuxième facteur le plus important après la démographie des enseignants est l'évolution des effectifs scolaires. Si le taux d'encadrement reste inchangé une augmentation des effectifs scolaires entraîne une augmentation du nombre de classes et donc une accentuation d'un risque de pénurie d'enseignants. Au contraire lorsque les effectifs scolaires diminuent, c'est le nombre de classes qui diminue globalement et donc un besoin moins pressant de nouveaux enseignants. L'OFS publie chaque année des perspectives d'évolution des effectifs scolaires par canton pour la décennie suivante. Nous nous sommes basés sur la dernière de ces publications, en 2012, pour analyser l'impact que l'évolution des effectifs scolaires pourrait avoir sur les besoins d'enseignants. Pour avoir une idée de son impact, ce facteur influence les effectifs d'enseignants parfois presque autant que le facteur dû aux départs à la retraite des enseignants. Par exemple pour les deux premiers degrés de l'école primaire, 1-2H (l'ex école enfantine) dans le canton du Jura, l'augmentation des effectifs scolaires (de 1440 à 1503 selon le scénario OFS de référence) et des départs à la retraite d'enseignants estimés à 2,6 EPT, entraîneront en 2014 ensemble une augmentation d'environ 5 EPT, une augmentation qui est donc quasi équitablement répartie entre les deux facteurs cités ci-dessus. Parfois, au contraire, les deux facteurs agissent en sens contraire. C'est ce qui arrivera par

exemple dans le canton du Jura aux degrés 3H à 8H, où les 25 EPT estimés de départs à la retraite pour 2014 sont partiellement compensés par 8 EPT de moins à cause de la diminution (de 4497 à 4398 toujours selon le scénario de référence de l'OFS) des effectifs. Quand ces deux facteurs agissent en sens contraire, une grande incertitude dans les estimations des besoins d'enseignants est alors inévitable.

L'influence directe sur les effectifs d'enseignants dépend, comme mentionné plus haut, de l'hypothèse que le nombre moyen d'élèves par classe reste constant. Mais cela ne va pas de soi, car si une augmentation des effectifs d'élèves peut entraîner l'institution de nouvelles classes, elle peut tout aussi bien déboucher sur une répartition nouvelle des élèves dans les différentes classes (pensons aux centres scolaires des grandes villes ou aux regroupements scolaires). De même, leur diminution ne signifie pas forcément une réduction du nombre de classes, surtout en milieu agricole, où des villages de 1000 ou 2000 habitants, parfois pour des raisons politiques, doivent garantir l'existence de classes aux effectifs parfois bien au-dessous de ce qui se pratique en ville. Les cantons, dans le cadre de la gestion de leur enveloppe budgétaire, ont la possibilité de décider de modifier dans un sens ou dans l'autre ce paramètre fondamental qui est le nombre moyen d'élèves par classe, dont une augmentation, même seulement de 0,1 élèves par classe en moyenne, peut non seulement générer des économies pour le canton, mais aussi diminuer le risque de pénurie d'enseignants. La variation du nombre moyen d'élèves par classe constitue donc un troisième facteur dont l'impact est impossible à prévoir pour les années à venir, étant décidé d'année en année en fonction de la situation politique et économique.

Un quatrième facteur qui influencera sensiblement les estimations des effectifs d'enseignants est constitué par les politiques d'assainissement des caisses de pensions. En effet le canton du Jura a promulgué une loi, la LCP, qui en particulier règle le mode de calcul des rentes de deuxième pilier pour les années à venir. Pendant une période transitoire

¹ Cette estimation est issue d'un lissage de la figure 1 pour les années de naissance 1951-1961.

des conditions de retraite nettement plus avantageuses sont offertes aux fonctionnaires (et donc aux enseignants) qui prendront leur retraite avant le 1^{er} février 2015. Selon une enquête que nous avons menée fin 2011, cette loi déterminera un pic de départs à la retraite (24 et 27 EPT de départs à la retraite en 2014 et 2015, contre 14, 12 et 13 EPT de départs respectivement pour 2013, 2016 et 2017). La situation financière de la caisse du canton de Neuchâtel n'étant guère meilleure, une loi est actuellement en cours de discussion, et sera probablement l'une des priorités du nouveau gouvernement sorti des récentes élections cantonales. Pour le canton de Berne un projet de loi d'assainissement de la caisse d'assurance du corps enseignants est aussi actuellement en discussion.

Les réformes HarmoS et le Plan d'Etudes Romand (PER) ont également apporté leur lot de changements, et des nouveaux besoins en termes de professionnalité. En effet le caractère désormais obligatoire de la scolarité dès quatre ans révolus, l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes régulières, l'introduction de l'anglais en 7H, l'introduction des capacités transversales, pour ne citer que les éléments les plus connus de ces réformes, entraîneront un besoin accru d'enseignants dont les effets sur le personnel seront visibles jusqu'à la rentrée 2014. A titre d'exemple, quelques chiffres, avancés en 2011 par les responsables de la scolarité obligatoire de l'espace BEJUNE, font par exemple état de 27 EPT supplémentaires au niveau 1H et 2H dans le seul canton de Neuchâtel (le taux de scolarisation dans ce canton avant l'introduction des réformes était seulement de 85 %).

Le tableau 1 (ci-dessus) présente une estimation des besoins en enseignants pour l'école obligatoire, dans l'espace BEJUNE. Ces estimations tiennent compte de certains des facteurs que nous avons présentés ci-dessus qui ont permis de les préciser (année de naissance; âge moyen de départ à la retraite; évolution des effectifs d'élèves).

Notons que le nombre d'EPT ne correspond bien entendu pas au nombre effectifs de postes à pourvoir, sachant que les enseignants ont un taux d'engagement moyen proche de 75 %. Selon cette logique, une modulation volontariste du taux d'engagement d'un certain nombre d'enseignants peut constituer une mesure efficace pour anticiper un risque de pénurie.

Dans le prolongement, on ne peut pas parler de pénurie réelle ou prétendue sans parler de la formation des nouveaux enseignants. Notre enquête (Riat, Wentzel, Melfi, 2012)

	Besoin total d'enseignants dans les degrés primaire (1H à 8H)	Ecart-type	Besoin total d'enseignants dans les degrés du secondaire I (9H à 11H)	Ecart-type
2013	64.19	11.1	34.39	5.7
2014	86.18		35.07	
2015	101.32		36.56	
2016	87.08		39.61	
2017	86.41		38.89	
2018	82.46		46.78	
2019	89.68		49.11	

Tableau 1 : Besoins d'enseignants dans l'espace BEJUNE dans les degrés de l'école obligatoire.

a montré que sous plusieurs aspects la profession enseignante reste attractive. Les formations de la HEP BEJUNE témoignent de cohortes d'étudiants grâce à qui la HEP tourne à plein régime, au point qu'il s'est paradoxalement posé le problème d'une régulation des entrées à cause des structures limitées de l'école et du nombre limité de place des stages dans les établissements scolaires. Les diplômés arrivent presque toujours à trouver un emploi une année après leur sortie de la HEP. C'est bien sûr réjouissant pour la HEP vis-à-vis de sa mission première auprès de la société, mais surtout force est de constater que l'attractivité de la profession, avec environ 200 jeunes qui chaque année s'inscrivent en formation primaire et secondaire constitue une véritable assurance contre des risques modérés de pénurie.

Enfin, un facteur mal connu dans l'étude des besoins d'enseignants est l'abandon de la profession en cours de carrière. Aujourd'hui, plus qu'autrefois, les perspectives dans la vie professionnelle ou en termes d'épanouissement personnel qui s'offrent aux enseignants, combinées avec la dureté du métier et une attractivité pour certains aspects moins forte qu'il y a quelques décennies, font que des enseignants parfois quittent la profession pour un emploi dans le privé, une activité indépendante, un déménagement dans un autre canton, ou même à l'étranger, ou simplement pour des raisons personnelles ou familiales. Il n'existe pas d'études chiffrées à ce sujet. Si on se base sur une publication du SRED de Genève (Müller *et al.*, 2006), on peut estimer à environ 1,5 % de la totalité du corps enseignant en activité, jeunes et moins jeunes, qui chaque année abandonne leur profession pour différentes raisons. Cela fait donc environ 14 EPT qui disparaissent dans l'espace BEJUNE pour des raisons qui ne sont pas imputables ni aux effectifs scolaires, ni aux départs à la retraite. Sur ce point, les condi-

tions-cadre qui règlent l'accompagnement et l'insertion des jeunes diplômés constituent aussi un facteur qui mérite attention. De plus, la question du diplôme reconnu au niveau intercantonal ne protège plus l'espace BEJUNE d'une possible migration de jeunes diplômés vers d'autres cantons. On se réfère en particulier à ces cantons où une pénurie est avérée et où le recrutement d'enseignants provenant d'ailleurs est prôné parfois comme un moyen parmi d'autres de combattre la pénurie.

A côté de toutes les considérations statistiques sur les effectifs d'enseignants, il se pose néanmoins un problème de fond qui est essentiellement un problème de ressources humaines. Notre enquête de 2010 a montré que sur 556 enseignants du secondaire I, 18 enseignants enseignent les mathématiques sans avoir eu une formation en mathématiques, et que parmi ceux qui ont une formation en mathématiques 47 ne l'enseignent pas! Le même discours vaut aussi pour le français, les sciences de la nature et même pour l'allemand. On a pu constater aussi que parmi les enseignants qui travaillent à temps partiel beaucoup souhaiteraient augmenter leur taux d'activité. Même en considérant que certains ont exprimé leur souhait de diminuer leur taux d'engagement à l'avenir, nous avons estimé à 41, tous degrés confondus, le nombre d'EPT qui pourraient être récupérés de ce qui représenterait un réservoir potentiel de ressources humaines en termes d'enseignants. Certes, ce n'est pas là la panacée à tous les problèmes liés à la pénurie qui pourrait caractériser les prochaines années, bien que son entité reste en large partie incertaine. ■

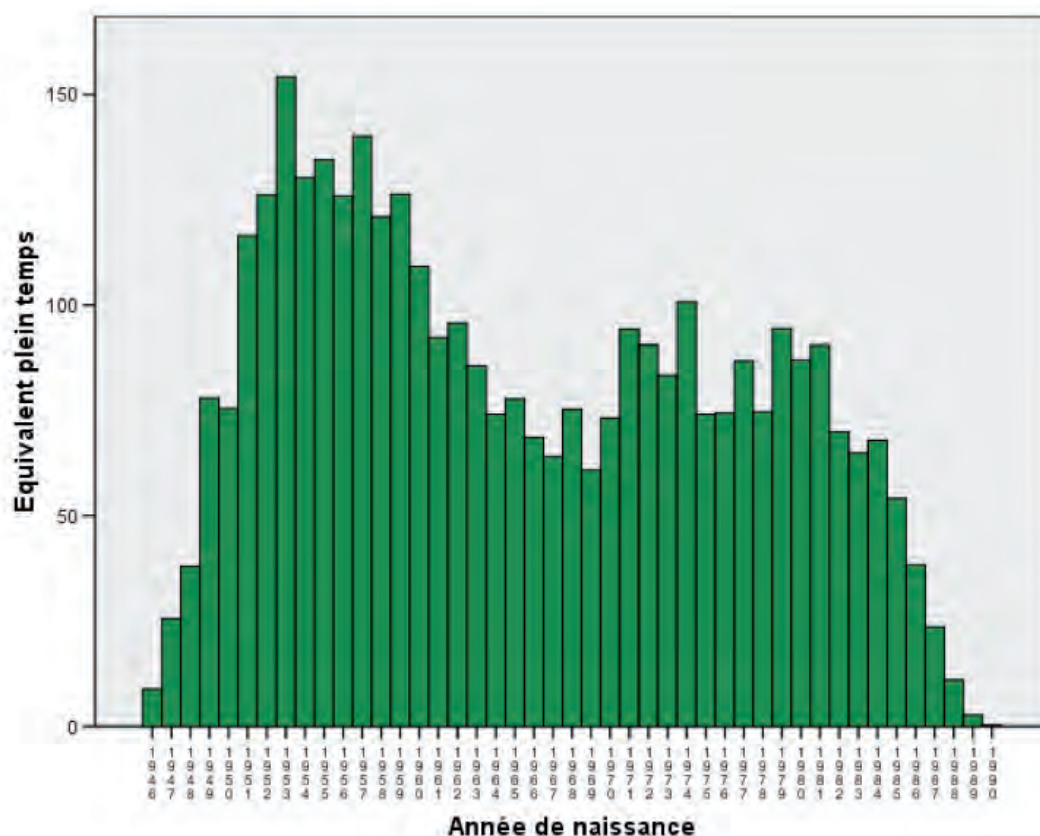


Figure 1 : Distribution des années de naissance des enseignants de l'espace BEJUNE tous degrés confondus (données 2011).

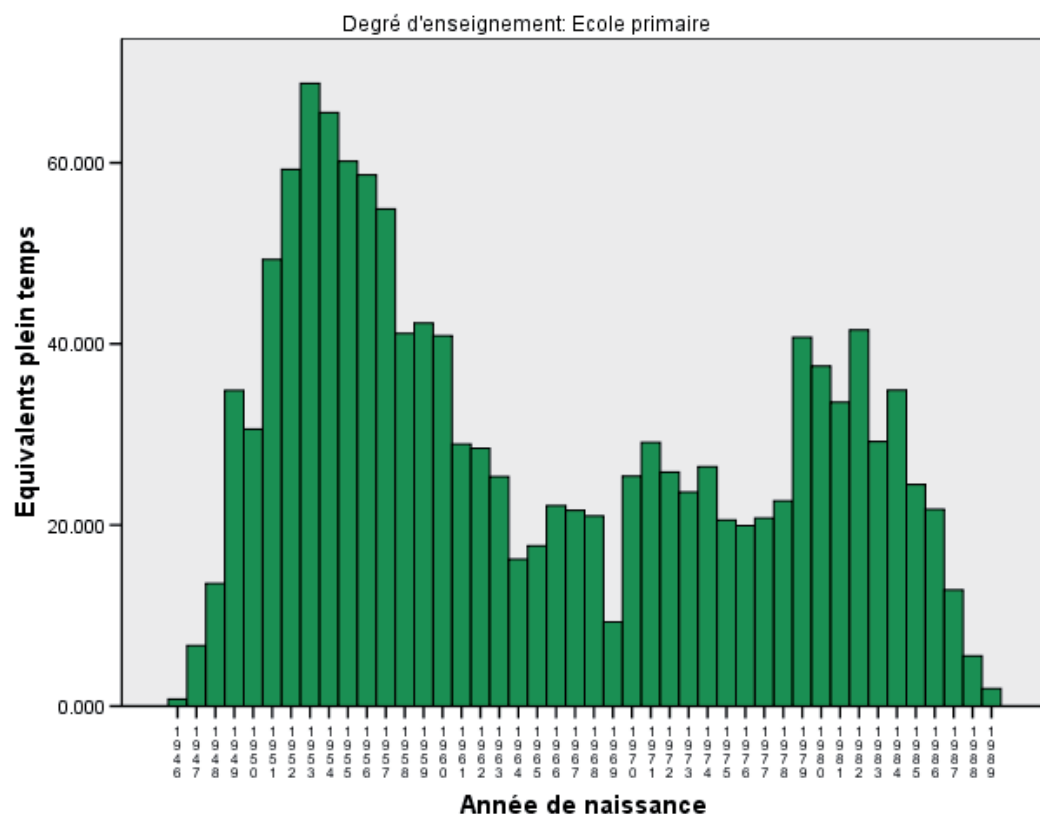


Figure 2 : Distribution des années de naissance des enseignants de l'espace BEJUNE dans l'école primaire (3H-8H) en 2011.

Références

- Melfi, G. Riat, C. Wentzel, B., Étude sociodémographique sur la profession enseignante dans l'espace BEJUNE, à paraître dans la collection Rapports de Recherche des Éditions BEJUNE.
- Müller, K., Allia, R., Benninghoff, F. et Brown G., (2006). Gestion prévisionnelle des enseignants, SRED, Genève.
- OFS. (2012). Scénarios pour l'école obligatoire: résultats par canton. Fichiers téléchargé le 1er mars 2012 à l'adresse : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51111.511.html>
- OFS. (2012). Scénarios 2012-2021 pour le système scolaire. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.
- Riat, C. ; Wentzel, B. et Melfi, G. (2012). Quand les réformes et innovation interrogent l'attractivité du métier d'enseignant. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer (sous la dir. de), Actes de la Recherche de la HEP BEJUNE, N° 9.

Renouvellement de la population enseignante

la situation du Canton du Jura

Daniel Brosy

La « Task Force - Perspectives professionnelles dans l'enseignement », mise en place en 2001 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), ouvrirait son rapport final du 22 mars 2005 comme suit : *« L'Assemblée plénière de la CDIP a adopté le 1er juin 2001 une déclaration relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement. Dans le contexte de reprise conjoncturelle qui se faisait jour alors, généralement synonyme de « pénurie d'enseignants » croissante dans les divers degrés et domaines du système scolaire, la CDIP a estimé qu'on ne pouvait parler « d'état d'urgence », mais qu'il convenait néanmoins d'agir. Elle a également souligné qu'il fallait aborder la question sous l'angle du long terme, en étudiant les facteurs garantissant en tout temps le recrutement en nombre suffisant d'enseignantes et enseignants de qualité, et ce au-delà de l'évolution qui touche la formation, le marché de l'emploi et les pratiques en matière de carrière. Dans ce même souci, et sans occulter les mesures concrètes qui doivent être prises aux niveaux cantonal et communal pour rendre plus attrayantes les conditions de travail des enseignantes et enseignants, la CDIP a jugé nécessaire de lancer, pour la première fois, une action concertée des cantons à l'échelle suisse dans les domaines suivants : la formation initiale et continue, l'image de la profession, le recrutement ainsi que la communication relative à ces questions. »*

Cette analyse, vieille d'une décennie, n'a rien perdu de sa pertinence, si ce n'est que le risque de pénurie est lié prioritairement aujourd'hui à la pyramide des âges du corps enseignant et à l'évolution démographique des élèves plutôt qu'à la conjoncture. Cette situation, source de difficultés importantes pour l'école, est donc à nouveau d'une troublante et inquiétante actualité dans plusieurs cantons. Inquiétante réalité, parce que l'école n'a pas la marge de manœuvre d'une entreprise ou d'une administration pour suppléer des manques de personnel, chaque classe ou groupe d'élèves devant nécessairement être pris en charge par une personne qualifiée ; troublante réalité, parce qu'il est difficile d'expliquer à l'extérieur du système scolaire que le cycle pénu-

rie-pléthore est une quasi-fatalité dans la gestion du personnel enseignant. Ces cycles peuvent être annoncés et leurs effets anticipés et pondérés, mais il est très difficile de « lisser » les mouvements provoqués par les fluctuations du marché de l'emploi. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, d'impérities coupables ou de passivité condamnable des différents responsables, le texte adopté par la CDIP en atteste, mais de la difficulté à piloter le système, lent et lourd dans ses mouvements, mais sensible au moindre changement de direction. Ce marché de l'emploi se caractérise également et notamment par le nombre et la complexité des facteurs qui l'influencent, par la triangulation « bermudienne » CDIP, cantons et instituts de formation pour ce qui concerne les mesures à appliquer et enfin par la gestion du facteur temps. Ainsi, des mesures adaptées pour lutter contre la pénurie peuvent provoquer des situations de pléthore si l'échéancier de mise en œuvre des mesures n'est pas soigneusement planifié.

L'exemple jurassien, décrit brièvement ci-après, est illustratif de cette situation, avec une double typologie : la gestion de la pyramide des âges du corps enseignant et des effets démographiques pour les élèves d'une part, situation type que l'on retrouve au moins partiellement dans les crises précédentes et massivement aujourd'hui dans plusieurs cantons ; la gestion des paramètres liés aux perspectives de retraite du personnel enseignant d'autre part, qui a un caractère plus cantonal, donc plus spécifique (programmes de retraite anticipée ou date limite avant une modification des conditions de retraite).

Le corps enseignant jurassien est âgé : la moitié de celui de l'école primaire a 50 ans et plus. Le nombre des départs à la retraite sera donc en augmentation significative ces prochaines années, notamment à l'école primaire. A l'école secondaire, l'augmentation du nombre de départs se conjuguera avec la pénurie chronique connue dans certaines disciplines (langues, mathématiques et sciences de la nature, économie familiale).

L'effectif des élèves sera en diminution ces prochaines années, aussi bien à l'école primaire (mouvement amorcé depuis

2000, mais moins important depuis 2012) qu'à l'école secondaire (depuis 2013). La demande de remplacement du personnel restera donc stable.

Ces facteurs peuvent être qualifiés de standards (voir ci-dessus) et se retrouvent dans d'autres cantons, notamment dans l'espace BEJUNE. Dans ce cas, il est donc possible de mettre en œuvre des mesures de dimension intercantonale (le marché dépasse les frontières cantonales) qui se déploient progressivement et en corrélation (augmenter le nombre de personnes diplômées en parallèle à l'augmentation du nombre de départs à la retraite).

Un facteur spécifique au canton du Jura vient parasiter ce scénario, les modifications de la loi sur la Caisse de pensions. En effet, suite à une première modification de la loi entrée en vigueur en février 2010, la date limite pour bénéficier des conditions actuelles échoit le 31 janvier 2015. L'effet est identique à celui d'un programme de retraite anticipée, soit un regroupement des départs sur un espace-temps resserré. Pour compliquer la situation jurassienne, cette échéance se situe au milieu d'une année scolaire. Par ailleurs, une nouvelle modification de la loi est actuellement en discussion et rend plus complexe l'analyse prospective des scénarios de départs.

Il faut donc prévoir dans le Jura une situation qui se différencie du modèle standard (augmentation progressive sur quelques années du nombre de départs à la retraite), avec des départs massifs regroupés en été 2014 et surtout en janvier 2015, avec, en corollaire, une chute brutale de l'effectif des départs en été 2015 et les deux années suivantes. Les mesures habituelles, nécessaires pour les autres cantons de l'espace BEJUNE (augmentation du nombre de diplômes en parallèle à l'augmentation du nombre de départs à la retraite planifiés de manière linéaire), auraient donc un effet catastrophique dans ce cas de figure qui n'a rien de théorique, avec une grave pénurie en janvier 2015, suivie d'une sévère pléthore dès 2016...

La situation dans l'espace BEJUNE peut donc être qualifiée d'exceptionnelle. Il

faudra forcément y répondre par des mesures exceptionnelles, qui satisferont les besoins de tous les acteurs concernés tout en maintenant le niveau d'exigences en matière de compétences professionnelles. L'articulation des différentes mesures et leur planification doivent donc être soigneusement étudiées. A titre

d'exemple, l'engagement massif, en janvier 2015, à défaut d'autres solutions, de personnel enseignant français, pourrait répondre aux besoins de l'école jurassienne, moyennant des mesures d'accompagnement. Toutefois, cela augmenterait de manière importante le risque de pléthore pour les années suivantes et pri-

verait les jeunes diplômés issus de la HEP-BEJUNE de perspective professionnelle à moyen terme, ce qui est politiquement inacceptable. C'est donc une « fausse bonne idée ». Pour éviter qu'elle soit mise en application, il appartient donc à la HEP-BEJUNE de proposer une alternative aux besoins des écoles jurassiennes. ■

L'institution au cœur de l'attractivité

Guy Lévy

Questions en vrac et en provocation

A la lecture de la thématique, on pourrait comprendre trop rapidement et sans surprise qu'attractivité et renouvellement devraient au fond garantir la pérennité de la profession enseignante, et ce faisant, celle de l'éducation et de l'instruction, celle de l'école, celle des lieux de formation. On pourrait comprendre que les jeunes choisiraient l'enseignement parce qu'il offre de bonnes conditions de travail et de rémunération et de belles perspectives de carrière professionnelle. Au fond, ce n'est pas une immense surprise et cela se vérifie pour toute profession. Certes !

Mais est-ce bien raisonnable et conforme à la réalité ?

Choisir d'enseigner, c'est choisir un métier de l'humain, c'est choisir de travailler dans une institution, c'est donc s'engager, comme on le verra, à endosser un certain nombre de responsabilités fondatrices. Les critères de réussite professionnelle, ou mieux de carrière professionnelle, sont seconds dans l'option. En devenant enseignant, je n'avais pas en tête de devenir vice-directeur, puis directeur, puis secrétaire général adjoint à la direction de l'instruction publique du canton de Berne. Au départ, il s'agissait d'abord d'être en contact avec l'humanité, chaque jour, l'humanité en marche, il s'agissait de mettre en œuvre la spécificité du genre humain, celle qui consiste à éduquer les plus jeunes, comme le dit si bien Emmanuel Kant. J'avais au fond, de façon plus ou moins claire, d'emblée la certitude de travailler à l'essentiel. Je dirais même quelque chose qui se rapproche de la vocation... mais on ne se risque plus au jour d'aujourd'hui à évoquer la thématique pour

ne pas apparaître comme un illuminé sympathique et probablement humaniste mais certainement dépassé. Aujourd'hui, on est passé aux choses sérieuses, on a professionnalisé la profession, les enseignantes et enseignants sont enfin des professionnels !

Mais, faut-il ajouter par honnêteté, dans ce moment d'introduction un peu débridé, tout ceci paraît bien clair rétroactivement, et certainement que le hasard de mes rencontres, de ma biographie, explique aussi le fait que j'aie enseigné et dirigé dans une institution de formation pendant trente-trois ans peut-être sans avoir jamais vraiment choisi d'enseigner ni de diriger. Enseignant et directeur par défaut, pourrait-on dire...

D'emblée attractif...

Au fond, l'enseignement est peut-être d'emblée attractif, je dirais de l'interne, il se renouvelerait de lui-même dans la mesure où les chemins pédagogiques et didactiques meurent d'être répétés, dans la mesure où le déroulement des rencontres quotidiennes avec les étudiants, autour des savoirs et des apprentissages, n'est jamais prévisible ni maîtrisable d'emblée, donc passionne, motive et donne envie de continuer. L'attractivité du métier n'est peut-être pas à identifier dans les plans de carrière. Et, je viens de le laisser entendre, le renouvellement non plus.

Au fond, la thématique n'est-elle pas tout simplement incompatible avec les fondements du métier ? Peut-on, veut-on songer à sa carrière et en même temps construire et pérenniser par exemple la disponibilité absolue qu'exige le métier ? Ou alors, la thématique demande une tout autre analyse que celle qui vient d'être évoquée ? Autre-

ment dit, l'attractivité et le renouvellement de la profession enseignante sont ailleurs, ou d'abord ailleurs, ce d'autant plus – comme on le constate régulièrement – qu'on parle aujourd'hui toujours davantage dans les écoles de personnel dirigeant issu du monde du « management », de la gestion, plutôt que du monde de la pédagogie. Dur pour les pédagogues qui auraient envie de « faire carrière ». Confions la pédagogie aux enseignantes et aux enseignants, tout en nous assurant qu'ils agissent conformément aux dispositifs de contrôle de la qualité et confions la gestion des écoles à des gestionnaires capables de décider, de répondre aux critères de contrôle, de « gérer » les conflits qui surgissent inmanquablement dans la vie d'un établissement.

Attractivité et renouvellement internes du métier d'enseignant, il doit y avoir quelque chose de vrai...

Travailler dans une institution

Selon Maurice Merleau-Ponty le terme institution renvoie à « *ces événements d'une expérience qui la dotent de dimensions durables par rapport auxquelles toute une série d'autres expériences auront sens, formeront une suite pensable ou une histoire – ou encore les événements qui déposent en moi un sens, non pas à titre de survivance ou de résidu, mais comme appel à une suite, exigence d'un avenir* ».¹

Cette définition de l'institution est, à mes yeux, capitale. Elle ouvre une porte sur la compréhension de ce qu'est une institution

¹ M. Merleau-Ponty, Notes de cours au Collège de France, 1954-1955 Belin 2003. P. 124, cité par Mireille Lévy dans sa conférence donnée à l'AIDEP à Tramelan en date des 2 et 3 décembre 2010.



en insistant sur le fait que dans une institution il se passe des choses qui fondent l'humanité, lui donnent sa dignité, on y découvre les fondements du regard que nous portons sur le monde, on y découvre que le sens est possible, sans dire évidemment en quoi il consiste, ces fondements et ce sens qui permettront à chacune et chacun de se construire une histoire, son histoire, qu'il pourra conter, permettant la compréhension du passé, la lecture du présent et l'ouverture sur l'avenir.

Comme le dit si bien Henri Pena-Ruiz, créer une école, c'est «*pour la société, prendre une décision qui la met à distance d'elle-même, loin des pressions immédiates de la survie, car c'est d'abord reconnaître que tout enfant doit disposer d'un espace et d'un temps de loisir pour faire advenir en lui les ressources d'une humanité accomplie*». ²

Ou encore :

«*L'instituteur ou le professeur n'a rien d'un dispensateur d'informations qui traiterait les connaissances comme des objets morts à transmettre, comme on transporte un objet d'un endroit à un autre. Agissant*

pour que mûrisse, par la culture et les repères essentiels dont elle s'assortit, le pouvoir autonome de juger, il apprend effectivement à l'élève ce qui, un jour, lui permettra de se passer de maître. En l'occurrence le pari généreux est que tout homme détient la puissance de penser, et qu'il ne s'agit que de l'éveiller à elle-même, de l'élever, comme dit si bien le mot élève, que certains (pédagogue, économistes et politiciens, de gauche ou de droite) ont significativement abandonné au profit du terme apprenant. » ³

Pour ce faire, l'institution suppose, ou mieux a besoin d'un espace et d'une temporalité qui permettent la mise en œuvre de la vie institutionnelle, la pratique d'une pédagogie de la question plutôt que d'une pédagogie de la réponse, d'une pédagogie où l'erreur, le doute, la panne ont leur place; une pédagogie de la faille, cette faille constitutive de notre condition humaine et qui admet que la quête de sens est passionnante mais douloureuse aussi, perturbante, qui admet que la quête des apprentissages déstabilise et peut faire peur jusqu'à ne pas ou plus vouloir apprendre.

Pour revenir à l'attractivité et au renouvellement de la profession enseignante, pour revenir à ce que j'ai appelé en ouverture l'attractivité et le renouvellement internes

de la profession enseignante, au fond, ce dont on a besoin c'est d'un espace, d'une temporalité et d'une conduite qui soient institutionnels dans le sens où Merleau-Ponty définit l'institution et qui permette la pratique de la profession.

Et ce n'est pas rien, à une époque où la pédagogie de la faille et du sens est occultée par la pédagogie de la réussite et de la concurrence, de l'efficacité et de l'utile, la gestion managériale des établissements, les contrôles qualité et pourquoi pas un jour le salaire au mérite...

«*Let the teachers teach!*». Ce slogan apparu en Angleterre à l'époque où Tony Blair a pratiquement voulu faire de l'école une entreprise est un cri lancé par celles et ceux qui tiennent à la vie institutionnelle.

Qu'ils en soient félicités et remerciés. ■

Bibliographie

- AIDEP (2010). L'école, institution ou service public ? Actes du séminaire. Neuchâtel : IRDP.
 Meirieu, Ph. (2007). Pédagogie, le devoir de résister. Paris : ESF
 Merleau-Ponty, M. (2003). Notes de cours au Collège de France, 1954-1955 Paris : Belin.
 Pena-Ruiz, H. (2005). Qu'est-ce que l'école ? Paris : Gallimard (Folio)
 Stucki, P-A (2007). Education et réciprocité. Le Mont-sur-Lausanne : Ouverture.

² Henri Pena-Ruiz, Qu'est-ce que l'école ?, Gallimard 2005, Folio, p. 31 cité par Mireille Lévy dans sa conférence donnée à l'AIDEP à Tramelan en date des 2 et 3 décembre 2010.

³ Ibid, p. 33

Pas de choix par défaut

Rémy Meury

De manière générale, la fonction publique ne suscite plus de vocations. Les notions de carrière et de réussite personnelle ont pris une importance fondamentale dans une société qui développe l'individualisme à outrance. Dans l'enseignement obligatoire plus particulièrement, il est difficile de trouver de véritables motivations pour une profession qui souffre d'une véritable reconnaissance de la part des parents, des autorités ou de la population plus généralement. Dire qu'enseigner c'est contribuer à la construction des personnalités des adultes de demain, donc du monde futur, n'est plus très enthousiasmant. On constate surtout que les parents, certains pour être précis, font preuve d'une méfiance vis-à-vis de l'école, ce qui rend les missions de celle-ci difficiles à assumer. De plus, les résultats du travail accompli, en matière d'instruction et comme d'éducation, ne sont que peu perceptibles et surtout ne sont pas quantifiables.

On le sait, une récente étude de l'OCDE publiée dans « Regards sur l'éducation 2013 » l'a confirmé, le pouvoir d'achat des enseignant-e-s a diminué depuis 2000 dans quatre pays, dont la Suisse. Parallèlement, le nombre de leçons à dispenser a augmenté dans notre pays. Il s'agit bien évidemment de moyennes et ces réalités ne sont pas de même ampleur dans tous les cantons.

Cet aspect financier est bien réel. Les enseignant-e-s ne perçoivent pas de salaires qui sont extrêmement attractifs et qui seraient de nature à déclencher un intérêt important chez les jeunes qui s'interrogent sur la formation qu'ils entendent suivre. L'enrichissement financier lorsque l'on embrasse une profession enseignante n'est pas un critère déterminant.

Il serait faux cependant de croire que le niveau de salaire est le seul critère devant être pris en compte pour expliquer l'absence d'attrait pour l'enseignement. Vu de l'extérieur, certains considèrent souvent que les enseignant-e-s sont très bien payés pour un temps de travail assez léger. Une image réductrice, bien évidemment. Mais de tels préjugés sur une profession quelle qu'elle soit, est de nature à décourager des jeunes gens à s'y intéresser. Même si l'on

n'est pas forcément sensible à l'image que l'on donne, il est très difficile d'assumer quotidiennement des clichés injustes et méprisants. L'absence de reconnaissance, citée plus haut, pèse à nouveau fortement dans la balance menant au choix d'une profession.

Mon activité professionnelle me permet de constater jour après jour à quel point cette réputation colle aux enseignant-e-s. Des interventions insultantes de parents, des dénonciations aux autorités sans avoir pris la peine de demander des explications à l'enseignant-e concerné-e, des actes irrespectueux perpétrés par des élèves, sans parler d'écrits déplacés dans la presse, sont autant de réalités qui me sont rapportées par des enseignant-e-s, régulièrement tout au long de l'année. Loin de moi l'idée de considérer que les parents sont globalement méprisants à l'égard de l'école et des enseignant-e-s. Je pense même le contraire pour une grande majorité d'entre eux qui sont de vrais partenaires. Mais le nombre de parents qui n'acceptent aucun écart, aucune erreur, en ce qui concerne leur enfant, est en progression. Ils ne reconnaissent aucun professionnalisme aux enseignant-e-s. D'où leur attitude qui tend désormais à ne plus dialoguer avec l'enseignant-e, coupable de toute manière à leurs yeux, mais à développer rapidement des accusations terribles à son encontre auprès des autorités.

Les enseignant-e-s qui recourent aux services du syndicat dans de telles situations sont généralement au bout du rouleau. Le caractère solitaire de la profession fait qu'ils ont pris le plus longtemps possible sur eux-mêmes, jusqu'à ce que cette pression devienne insupportable.

C'est aussi le résultat d'un paradoxe que l'on constate de plus en plus fréquemment et fortement : les enseignant-e-s doivent répondre aux attentes de parents permissifs qui ne considèrent que le bonheur de leur enfant, même si ce bonheur égoïste doit perturber celui des autres élèves. Au-dessus de l'école, les autorités politiques, majoritairement dans notre pays, veulent par contre construire une société orientée vers l'ordre, la sécurité, le

cadre et l'exclusion. Mais est-ce vraiment paradoxal ? Les parents qui n'accordent aucune compétence éducative à l'école sont aussi ceux qui n'accordent de l'importance qu'au développement individuel de leur seul enfant. Les notions de solidarité, collaboration, équipe ne doivent pas venir déranger l'éducation qu'ils entendent donner à leur progéniture.

Ces parents sont encore ceux qui pensent que l'enseignant-e est à leur service, à tout moment. D'où le sentiment d'être enseignant-e 24 heures sur 24, 365 jours par année, qui se développe de plus en plus chez les enseignant-e-s et qui met une pression supplémentaire sur des personnes normalement constituées.

Pour qu'une profession soit attrayante, elle doit connaître un équilibre entre la formation de base, les conditions de travail, le statut salarial, la reconnaissance du professionnalisme et du travail accompli, le soutien des autorités qui imposent les règles, le respect des utilisateurs des services offerts par l'école, les possibilités de formation continue débouchant sur des réorientations professionnelles, y compris dans l'enseignement même. Au bout de tout cela, si l'on fait le rapport entre ces composantes qui définissent le bien-être au travail, pour les professions enseignantes, nous ne sommes pas certains que le bilan soit positif. L'action syndicale s'évertue à opérer des rééquilibrages entre ces différents paramètres pour que la profession reste attrayante et enthousiasmante, pour celles et ceux qui l'exercent et celles et ceux qui vont la choisir. L'enseignement ne doit jamais devenir un choix par défaut. ■

La qualité de la formation : un enjeu prioritaire

Le point de vue de la formation secondaire

Alexia Stumpf et Jean-Steve Meia

Assurer un cadre respectueux des recommandations et des contraintes institutionnelles est un préalable à la conduite de toute formation. Lorsque ces conditions sont effectives, la qualité de la formation devient alors un enjeu prioritaire pour ses différents acteurs. Force est de constater que ceux-ci hiérarchisent différemment les éléments qu'ils jugent participer au processus d'amélioration de la qualité de la formation. Dans un tel contexte, comment mettre en place un dispositif qui tienne compte de cette diversité des attentes, qui s'intègre dans le cadre institutionnel et qui soit fonctionnel ? Placer l'étudiant au centre du dispositif de formation nous paraît constituer la pierre angulaire du processus. Comment et par quels moyens la Formation secondaire y œuvre-t-elle ? Quels leviers met-elle en action pour optimiser la qualité de la formation ? Cet article se veut un bref état des lieux des réalisations effectuées et des projets en cours.

L'arrivée d'une nouvelle direction à la Formation secondaire de la HEP-BEJUNE s'est suivie d'une réorganisation structurelle de la formation qui entrera pleinement en vigueur à la prochaine rentrée académique. Dans la perspective de contribuer plus fortement au processus de professionnalisation, le changement majeur qu'entraîne cette réorganisation réside dans la revalorisation des stages. Celle-ci se traduit concrètement par une augmentation du nombre de crédits ECTS qui leur sont associés. De plus, grâce à une offre modulaire et dans un esprit de différenciation pédagogique, les parcours seront dorénavant plus individualisés, en fonction du diplôme visé, des acquis, besoins et intérêts de l'étudiant. Un module d'ouverture, visant essentiellement à promouvoir le développement de la culture générale et la nécessité, dans une société apprenante, d'entamer et de prendre goût au principe de formation tout au long de la vie, a été intégré au programme d'études. Il fonctionne déjà actuellement à titre expérimental pour une dizaine d'étudiants. Si le programme de ce module est globalement établi sur le libre choix de l'étudiant, un nombre minimum d'éléments, à dimension pédagogique, sont cependant à puiser dans le catalogue de la formation continue. Des

liens se construisent donc entre l'étudiant et la Formation continue mais également avec la Recherche car les différentes manifestations (colloques, journées d'étude, séminaires...) peuvent être intégrées à ce module ou peuvent être suivies, à la marge de tout plan de formation, dans le cadre d'un processus d'autoformation. A cette fin, le calendrier annuel de la Formation secondaire a été élaboré pour permettre la participation à de telles manifestations, les étudiants étant libérés de cours.

Au-delà de ces modifications d'ordre structurel, il convient de mener une réflexion de fond sur la cohérence et l'articulation des trois domaines (i.e sciences de l'éducation, pratique professionnelle, didactique) ainsi que sur les contenus curriculaires du plan de formation réorganisé. C'est l'ambition d'un comité programme qui se réunit mensuellement depuis le printemps. Il est constitué de formateurs en établissement (FEE), de représentants de l'association des étudiants et de formateurs HEP. La composition de ce groupe de travail témoigne particulièrement de la volonté d'associer les praticiens de terrain aux réflexions engagées sur la formation afin d'en faire de réels partenaires. Ceci suppose que nous renforçons la communication et le travail collaboratif entre la communauté des FEE et l'institution. Dans cette optique, le projet d'offrir une formation à destination des FEE devrait aboutir en 2014.

Cette volonté de partenariat s'est également concrétisée avec l'association des étudiants, que l'équipe de direction rencontre régulièrement pour échanger sur les points forts et sur les éléments qu'ils estiment susceptibles d'être améliorés dans la formation.

Le développement de la qualité de la formation nous paraît également passer par une collaboration étroite avec la Recherche, d'autant que celle-ci est susceptible, notamment dans le cadre de recherches-actions, d'avoir des répercussions concrètes sur les contenus de formation. A cette fin, nous participons à une recherche qui porte sur la professionnalisation de la formation des enseignants dans le contexte suisse. Le corpus de données est constitué, entre

autres, des programmes de la formation secondaire et d'entretiens menés auprès d'étudiants, destinés à recueillir leurs perceptions de la formation initiale professionnalisante. L'analyse nous permettra donc, en particulier, de bénéficier d'une connaissance plus fine des dispositifs de formation mais aussi d'appréhender l'adéquation entre les contenus de formation et l'exercice de la profession. A l'issue de cette recherche, des pistes d'amélioration des programmes et des dispositifs de formation pourront être formulées.

L'évaluation des enseignements constitue également un levier au service de l'amélioration de la qualité. Nous souhaitons affiner l'outil d'évaluation existant, de manière à obtenir des résultats plus nuancés et plus personnalisés. La confrontation à d'autres modèles de formations nous paraît également un moyen de questionner notre dispositif et nos visions. Les instances que sont la COHEP et les DIDRO (Didactiques Romandes) constituent des lieux d'échanges et de réflexions sur les formations et sont propices à une analyse métaréflexive, voire à des initiatives d'offres de formations co-construites.

Enfin, l'amélioration de la qualité de la formation implique une redéfinition des rôles des acteurs impliqués dans la formation. Pour cette raison, les missions des deux responsables de l'organisation de la formation (ROF) ont été redéfinies, dans une optique de spécialisation et de différenciation des tâches reposant sur des objectifs et des compétences différentes et complémentaires. Ainsi, l'un des deux postes est axé sur l'organisation structurelle de la formation, tandis que le second est à orientation pédagogique. La mise en place du Service académique (SAC) permet aussi une meilleure répartition des tâches : les procédures d'admission qui relevaient dans le passé de la Formation secondaire incombent désormais à ce service et nous pouvons nous re-centrer sur les tâches inhérentes au déroulement de la formation.

Pérenniser des dispositifs qui fonctionnent, évaluer, remédier, anticiper, innover, entreprendre, prendre des décisions, oser des défis... La liste des actions qui jalonnent la conduite d'une formation est loin d'être exhaustive. Elle est d'ailleurs fondamentalement toute teintée de subjectivisme alors que, précisément, au-delà d'initiatives et de décisions qui émanent de consultations collégiales, elle est liée, au quotidien, à la prise de décisions individuelles et donc à l'absence de consensus. Elle doit viser le bien commun d'un ensemble d'individus, qu'ils soient acteurs ou usagers, et doit porter le souci permanent d'offrir aux étudiants une formation de qualité. ■

Attractivité de la profession

quelques clés de lecture

Christine Riat et Giuseppe Melfi

Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant, chute de l'attractivité du métier dans tous les pays industrialisés pour un autre métier, pénurie des enseignants, les cantons cherchent des solutions. La profession enseignante est-elle à ce point en perdition ?

Si nous rejoignons fortement les questionnements évoqués, il n'en demeure pas moins la nécessité du dépassement du constat et celle de trouver d'autres solutions plus ou moins pertinentes. Face aux défis sociétaux l'idée d'une baisse de la qualité de la formation ne séduit pas car la complexité du métier requiert des professionnalités de plus en plus pointues. D'autant plus que tous ne quittent pas la profession au bout de 2 voire 5 ans, espace-temps défini par Huberman (1989) comme instant fragile au cours duquel une décision de quitter versus de poursuivre s'élabore. La profession enseignante est complexe. Qu'est-ce qui retient alors ceux qui l'exercent ? Comment font-ils pour poursuivre ?

Dans cette perspective, et pour donner une compréhension complémentaire à une première récolte de données quantitative (cf. également : l'article du présent numéro *Risque de pénurie ou non : quelques données statistiques*, Melfi, Riat & Wentzel ; ou encore Melfi, Riat & Wentzel, 2010 ; Riat, Wentzel & Melfi, 2012 ; Melfi, Riat & Wentzel, à paraître), nous avons questionné des enseignants tous degrés confondus (de 1H au Secondaire II) de l'espace BEJUNE. Même si les expériences à partir desquelles nous allons formuler notre analyse sont singulières, donc sans visée de généralisation, et que nous sommes parfaitement conscients que le discours sur l'agir n'est qu'une représentation de cet agir, ces expériences singulières peuvent néanmoins apporter un éclairage et contribuer à définir des paramètres d'attractivité en tant que clés de lecture. Et, dans cette optique, nous laissons volontairement de côté les composantes qui pourraient affaiblir ou contrecarrer l'attractivité.

Données quantitatives relatives à l'attractivité

L'enquête menée en 2010 sur la profession enseignante (1971 enseignants de l'espace

BEJUNE de tous les degrés y ont répondu) permet d'avoir un aperçu général des différents facteurs d'attractivité. Ceux-ci ont été évalués sur une échelle de 1 « très peu attractive » à 4 « très attractive ». On peut retenir brièvement les éléments suivants : la profession est jugée attractive avec un score moyen de 2,88. Les enseignants sont attirés par la profession et y demeurent malgré le déficit de reconnaissance sociale ; ce dernier facteur étant celui qui obtient le score le plus bas (1,97). Des différences sont relevées entre enseignants primaires¹ et enseignants secondaires I et II. Ainsi, les résultats quantitatifs (voir Tableau 1) montrent un métier plus attractif dans le secondaire I et II par rapport à la stabilité de l'emploi et à la rémunération ; l'attractivité du métier est jugée plus positivement

¹ Enseignants primaires dans la terminologie actuelle HarmoS : degrés 1 à 8 (élèves de 4 à 11-12 ans).

dans le primaire s'agissant des conditions de travail, la possibilité de travail partagé et la possibilité de congé sabbatique.

Exploration qualitative à partir de 25 entretiens

A partir des 25 entretiens menés, nous avons pu déterminer des catégories et des indicateurs d'attractivité : la représentation de la profession et la reconnaissance sociale, l'autonomie, la polyvalence, les conditions d'accès et de sécurité de l'emploi, la formation et les effets de la tertiarisation, enfin la collaboration et les échanges entre pairs.

Représentation de la profession et reconnaissance sociale

Malgré le déficit de reconnaissance sociale, les enseignants interrogés dans les entretiens précisent que la société reconnaît la complexité du métier, conscientisation qui émerge notamment lorsqu'une personne non formée à l'enseignement effectue un remplacement dans une classe. Ce qui donne à la reconnaissance du métier une légitimité d'expertise professionnelle basée sur une formation adéquate.

	Attractivité (min=1 ; max=4)	Attractivité dans le préscolaire et primaire (min=1 ; max=4)	Attractivité dans le secondaire (min=1 ; max=4)
Niveau de rémunération	2,61	2,55	2,69
Conditions de travail	2,69	2,73	2,65
Marché de l'emploi	2,15	1,98	2,42
Stabilité	3,03	2,94	3,16
Perspectives d'évolution	2,01	2,05	1,97
Reconnaissance sociale	1,98	1,98	1,99
Vacances	3,39	3,40	3,39
Horaires	3,15	3,17	3,12
Possibilité de travail partagé	3,24	3,37	3,03
Possibilité de congé sabbatique	3,07	3,14	2,96
Qualité des rapports hiérarchiques	2,58	2,55	2,64
Note globale	2,88	2,89	2,87

Tableau 1. Evaluation des différents facteurs d'attractivité dans la profession enseignante. Les notes de 1 à 4 dénotent respectivement une profession « très peu attractive » (1), « peu attractive » (2), « attractive » (3) et « très attractive » (4).

Le choix de devenir enseignant s'appuie sur différents paramètres. Chez les enseignants primaires, la vocation, l'opportunité du parcours d'études débouchant sur une profession, le contact humain, le profil généraliste et la diversification des tâches, la possibilité de répondre non seulement aux attentes du programme mais également aux besoins individuels des élèves priment. Chez les enseignants secondaires I et II, les éléments les plus marquants relèvent des idéaux (préparer les élèves à la vie, les aider à « monter le plus haut possible ») ou de la passion pour la branche à enseigner. La diversité de ces indicateurs ouvre la porte du métier à des personnes issues d'horizons et perspectives différents.

Autonomie

L'autonomie est un indicateur important souligné par les enseignants toutes catégories confondues. Si le temps d'enseignement (présence en classe avec les élèves) est défini, l'autonomie liée à l'organisation du travail (préparation, corrections, réflexion, cours de formation continue) est laissée à l'enseignant. Ce dernier élément reste cependant une part invisible aux yeux de la société. De même, l'autonomie pédagogique (Capitanescu, 2005; Eurydice, 2004) est importante; elle s'articule autour des choix pédagogiques en fonction des élèves, de leurs besoins et/ou difficultés; l'écart entre travail prescrit et aménagement est possible. Ils s'arrogent le droit d'une modification du programme, en regard de la progression en cours d'année et dans les moyens d'enseignement. De plus, la capacité de juger de moments où il faut d'abord s'occuper de la gestion de la classe (« pour y créer une ambiance, une relation de confiance »²) avant de se préoccuper du programme, constitue un autre atout d'autonomie. A n'en pas douter, l'activité enseignante est multifinalisée car dirigée simultanément dans plusieurs directions, à savoir les registres cognitifs et sociaux des élèves (Goigoux, 2007). De plus, l'enseignant peut innover, rechercher des solutions les plus adéquates; en bref, trouver un équilibre entre ce que Bourgeois (2006) nomme les instances du Soi, autrement dit entre « ce que je suis/ce que je fais; ce que je voudrais être/voudrais faire; ce que je devrais être/devrais faire ».

Polyvalence

La polyvalence, entendue au sens de diversification des tâches, est considérée comme un atout. Ainsi, le profil généraliste (chez les enseignants primaires) permet de choisir des branches à enseigner étant entendu que la grille horaire de la classe est supérieure au pensus de l'enseignant (Wentzel & Perrin, 2009). Ce qui offre la possibilité de « laisser tomber une branche où on se sent moins performant ». Chez les ensei-

gnants secondaires, la polyvalence permet par exemple de réaliser une analyse de son travail dans l'école à travers une thèse effectuée en parallèle, contribuant ainsi à la recherche dans son articulation théorie - pratique. De même, le travail peut être diversifié lorsqu'un enseignant assume des tâches de direction, de médiation, de responsable de module, de participation à des commissions (par exemple conception du nouveau plan d'études) ou des mandats. « J'ai un mandat pour l'éducation à la citoyenneté solidaire. Ça fait trois ans que je suis dans ce projet; je suis chargée de mission » (Lyse³).

Conditions d'accès au métier et sécurité de l'emploi

L'accès au métier est divers. On peut parler d'un atout relatif à une insertion progressive: par des stages durant la formation et sous le regard d'un expert (le maître de stage) en alternance avec des cours au sein de l'institution de formation, mais aussi par des remplacements avant formation, paramètre qui est souvent déclencheur d'une entrée en formation car confirmant (ou imposant) une orientation envisagée. Et chose importante, un accès direct à l'exercice de la profession après les études est souligné (nonobstant les conditions du marché de l'emploi). La stabilité de l'emploi est évoquée par des termes multiples: nomination à durée indéterminée, définitive, souhait d'une augmentation du temps de travail, recherche d'une stabilité après les premières années d'expérience.

Formation et effets de la tertiarisation

Après la formation initiale que certains jugent comme base nécessaire, l'offre variée de formation continue et complémentaire permet un choix en fonction de ses propres besoins et en cohérence avec les différentes phases de sa carrière. Ce développement professionnel continu contribue à « rester au top; éviter la routine; se remettre en question ». Certains n'hésitent pas à effectuer une formation complémentaire pour élargir leurs connaissances, pour se sentir appartenir à une communauté professionnelle plus large, pour devenir formateur de leurs pairs. Un autre atout réside dans l'acquisition, au fil des années, d'une expérience en tant que ressource pour affronter de nouveaux défis. L'un d'entre eux est assurément la participation à la formation de la relève. L'accueil de stagiaires dans la classe, outre son attrait formatif par « les échanges, les discussions, ou l'accès à des conférences spécifiques », laisse supposer une reconnaissance de l'expérience

et du statut d'expert, présageant ainsi d'une durée possible dans la profession, de même qu'une diversification des tâches.

Collaboration et échanges entre pairs

L'aspect relationnel occupe une place importante, voire la plus importante. L'attrait pour cette profession réside dans la recherche des relations humaines, à l'image de Damien qui affirme qu'il fallait « sortir d'un premier métier où le contact humain a moins de place ». Les premiers partenaires sont évidemment les élèves pour qui les enseignants « se sentent utiles, investis d'une mission » et qui sont moteurs de leurs idéaux. La notion de plaisir (à enseigner, à voir l'élève apprendre) est relevée. Tous les enseignants interrogés élaborent un discours à propos du contact avec les élèves, du travail qu'ils font avec eux. Ils abordent parfois l'émotion éprouvée devant un obstacle surmonté: « quand tu as le gamin qui commence de comprendre et qui a ce déclic, [...] des fois, tu as presque les larmes aux yeux » (Ophélie).

S'agissant de la collaboration et les échanges entre partenaires professionnels (ou co-agents éducatifs au sens de Tardif & Lessard, 1999), nous retenons tout d'abord trois grandes catégories: les enseignants (duettiste, direction, maître auxiliaire, enseignant spécialisé, maître/prof de soutien, collègue des maîtres, remplaçant, nouveaux enseignants, stagiaire, réseaux d'enseignants), les autres partenaires professionnels (conseiller pédagogique, médiateur scolaire, psychologue, psychomotricien, logopédiste, centre d'orientation scolaire et professionnel,...), et tous les autres partenaires (parents, familles, commission scolaire).

La diversité des partenaires, comme on le voit, est importante. Et nous soulignons enfin les buts relevés par les enseignants interrogés. Travailler ensemble permet entre autres de résoudre collectivement des problèmes, de partager des expériences professionnelles, de faire reconnaître son travail, de sortir de la solitude, de se sécuriser, de se sentir appartenir à un groupe, de s'insérer progressivement dans le métier, d'avoir des regards pluriels sur l'élève, de prendre une distance objective.

Être enseignant et attractivité

Ces différentes clés de lecture d'une réalité professionnelle guident et orientent notre regard à propos de l'attractivité du métier. En résumé, et pour synthétiser à partir de la question posée « Comment faites-vous pour durer dans la profession? », les enseignants interrogés (entre 2 et 37 ans de pratique) évoquent: des idéaux moteurs de leur activité; la perception d'une mis-

² Des extraits des discours des enseignants sont mis en italique pour illustration.

³ Les prénoms utilisés sont fictifs.

sion confiée; des stratégies personnelles pertinentes et innovantes pour surmonter les obstacles et les difficultés; l'importance de pouvoir entrer immédiatement dans le métier après la formation; la diversité des relations humaines; une autonomie réelle et une marge de liberté accordée sans contrôle constant du travail réalisé; une diversité des tâches; une stabilité d'emploi; des autorisations de « pauses professionnelles »; une typologie de généraliste assurément intéressante en raison de la mobilité entre degrés, en cours de carrière, une mobilité géographique; des offres de formation continue et complémentaire et un développement professionnel tout au long de la carrière; l'acquisition de savoirs d'expérience et la possibilité de participer à la relève. Toutes ces clés contribuent à faire de la profession enseignante une profession certainement attractive, et donnent également des leviers sur lesquels les différentes institutions pourront agir pour recruter et garder sur la durée un personnel enseignant hautement qualifié. ■

Bibliographie

- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, pp. 64-120. Paris : L'Harmattan.
- Capitanescu, A. (2005). L'autonomie professionnelle des enseignants : une condition de la prise en charge des élèves en difficulté ? Dans L. Talbot (sous la direction de). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, pp. 117-127. Ramonville : Erès.
- EURYDICE. (2004, mai). L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle (rapport IV). Dans *Questions clés de l'éducation en Europe, volume III : La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux*. Bruxelles : Euridice.
- Forster, S. (2007). Les réformes touchent le métier d'enseignant. *Educateur, numéro spécial*, 58-59.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique. Vol. 1*, 2, 47-70.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation*, 57, 23-38.
- Melfi, G., Riat, C. & Wentzel, B. (2010). Le métier d'enseignant entre professionnalisation, réformes et facteurs d'attractivité. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.
- Melfi, G., Riat, C. & Wentzel, B., Étude sociodémographique sur la profession enseignante dans l'espace BEJUNE, à paraître dans la collection *Rapports de Recherche* des Éditions BEJUNE.
- Riat, C. ; Wentzel, B. et Melfi, G. (2012). Quand les réformes et innovation interrogent l'attractivité du métier d'enseignant. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer (sous dir. de), *Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE*, 9, 137-151.
- SEJ, rédaction. (2012). Pour un autre métier. *Educateur*, 10, 40.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Les composantes de la tâche des enseignants. Dans M. Tardif, et C. Lessard. *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. p. 127-140. Canada : Les Presses de l'Université de Laval.
- Wentzel, B. & Perrin, D. (2009). Entre polyvalence et prescrite et réelle des enseignants : état des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaires de l'espace BEJUNE. *Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE*, 7, 43-63.

Attractivité et renouvellement de la profession enseignante : les discours des étudiants

Camila Dubroeuq

Le métier d'enseignant est en constante évolution. La tertiarisation des formations à l'enseignement, au début des années 2000 en Suisse, illustre une tendance internationale visant à faire évoluer la profession pour répondre aux défis d'une école d'aujourd'hui et de demain. En parallèle, de nombreuses études mettent en évidence un débat récurrent et incontournable sur l'attractivité de la profession enseignante.

Ce débat est d'autant plus présent dans l'actualité qu'un renouvellement très important du corps enseignant aura lieu en Suisse au cours des prochaines années, en raison des départs en retraite de la génération de baby boomers.

Dans cet article, nous aborderons de manière générale les thématiques liées à l'attractivité de la profession enseignante. Pour cela, nous allons nous baser sur l'analyse qualitative du discours des étudiants en formation à la HEP-BEJUNE qui ont été interrogés sur leur choix professionnel et plus particulièrement leurs motivations pour une carrière dans l'enseignement.

Trois entretiens semi-directifs enregistrés, d'une durée d'environ trente minutes ont été réalisés auprès d'étudiants en formation primaire. Les questions abordaient les points suivants : le profil de l'étudiant et son parcours scolaire et académique, le choix de la profession, les facteurs d'attractivité, la reconnaissance sociale, l'évolution du métier, l'organisation du travail, la collaboration entre pairs et le regard sur la professionnalisation.

Par conséquent, l'analyse du discours des étudiants sera basée sur les catégories suivantes :

- Représentation et reconnaissance du métier;
- Mission et choix initial;
- Facteurs d'attractivité;
- Professionnalisation de la profession.

Profil des étudiant(e)s interviewés et parcours scolaire

Voici un bref profil de chaque étudiant portant notamment sur le parcours sco-

laire et académique avant l'entrée à la HEP-BEJUNE.

L'étudiante 1, que nous appellerons Patricia, est âgée de 27 ans. Elle se situe en 3^e année de formation primaire à la HEP-BEJUNE. Après un parcours scolaire jusqu'à l'école secondaire, elle a effectué un apprentissage d'employée de commerce, puis une maturité professionnelle commerciale. Enfin, elle a réalisé une année de formation dans le cadre de la Passerelle Dubs, avant d'entrer à la HEP.

L'étudiante 2 est âgée de 37 ans. Elle est en première année de formation primaire à la HEP. Elle a fait le gymnase, ensuite une demi-licence en Sciences de l'Éducation et un certificat universitaire en italien. Elle a également enseigné l'italien. Nous lui attribuons le pseudonyme de Claudia.

Enfin, **l'étudiant 3** est un homme, Christophe, âgé de 34 ans également en première année de formation à la HEP. Il est arrivé au lycée en cours de raccordement, puis a fait une année de diplôme et trois ans de maturité. Après un parcours diversifié, il a terminé son Bachelor en Géographie et Histoire. Entretemps il a exercé une activité professionnelle dans l'immobilier.

Présentation des résultats

Mission et choix initial

Les missions et les tâches de l'enseignant ont été énumérées tout au long des entretiens. Les enseignants en formation ont une représentation de leur mission très proche des conceptions de la professionnalité définies dans des documents institutionnels (par exemple : CDIP), dans la littérature scientifique ou encore dans un référentiel de compétences. Les éléments

les plus souvent évoqués sont : exercer sa responsabilité dans la classe ; enseigner conformément à son statut, c'est à dire une ou plusieurs disciplines ou spécialités ; savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage ; participer à des cours de formation continue ; travailler en équipe ; maîtriser les outils technologiques ; avoir une relation constructive avec les parents.

La position d'accompagnant de l'enseignant par rapport au processus d'évolution de l'élève a été également mise en évidence : *Sa mission c'est d'aider l'enfant à évoluer vraiment dans ce stade, dans l'âge dans lequel il se trouve dans son développement, de l'aider à acquérir des apprentissages. Donc, je pense que sa mission c'est vraiment de suivre l'enfant dans tout son parcours scolaire, que tout se passe bien pour lui* (Patricia).

Les étudiants de la HEP ont également évoqué les raisons de leur choix initial pour cette profession. Ils ont fait mention de différentes motivations qui les ont poussés vers l'enseignement :

Je me rappelle que lorsque j'étais toute petite, j'avais une maîtresse à l'école enfantine et elle m'a vraiment donnée... elle nous faisait vraiment partager son enseignement, on faisait beaucoup d'activités avec elle. Elle avait une image très présente, et au fur et à mesure au fil de ma scolarité, tout au début quand j'ai commencé le cycle d'orientation de l'école secondaire, je ne savais pas trop encore ce que je voulais faire, je n'étais pas vraiment sûre d'être enseignante. Et comme j'ai une tante qui est enseignante j'ai pu aller voir dans sa classe. Et là tout suite je me suis dit : oui, c'est vraiment ce que je veux faire, elle m'a laissé diriger un peu sa classe et je me suis senti tout de suite à l'aise, ça m'a vraiment conforté dans mon choix pour devenir enseignante (Patricia).

J'en ai eu un peu marre de grands élèves et marre d'être cloisonnée dans l'enseignement d'une seule et unique branche, et de ne pas pouvoir avoir ma classe à moi. En fait j'avais déjà pensé à la HEP, l'école normale à l'époque, à la fin de mon lycée, mais... ce n'était pas bien vu dans ma famille. Il fallait aller à l'université. En fait, mes parents sont ouvriers, j'étais la seule dans la famille, à terminer un lycée, donc je ne pouvais pas m'arrêter là pour eux (Claudia).

J'étais à l'université, j'ai une Licence en Histoire et Géographie et puis, j'ai rencontré des gens qui sont en Lettres, dans l'enseignement mais ça ne m'intéressait pas au départ, donc j'ai bossé très longtemps comme agent immobilier et puis,

au bout dans un moment j'avais besoin de faire quelque chose qui avait du sens... et l'enseignement ça a du sens... J'ai toujours travaillé aussi avec les enfants dans des œuvres caritatives des associations (Christophe).

Ainsi, nous pouvons observer plusieurs tendances dans le choix de la profession. Les motivations sont principalement liées au parcours de vie, à une projection de soi dans une image de l'enseignant construite notamment durant la scolarité. Le projet de devenir enseignant et d'exercer dans un métier de l'humain, donne du sens à un parcours de vie, surtout lorsqu'il est marqué par des expériences et des choix divers. L'influence de la famille ou encore la confirmation du choix pour l'enseignement et le renforcement de la motivation après une première expérience, peuvent également être des éléments déterminants. Il est par ailleurs intéressant de constater que la rénovation ou « revalorisation » de la formation, liée notamment au processus de tertiarisation, peut contribuer à faire évoluer les représentations et, finalement, l'attractivité de la profession.

Représentation et reconnaissance du métier

La vision des étudiants interviewés est contrastée. D'un côté, selon eux, leur profession procure une reconnaissance sociale satisfaisante. Ce discours ne correspond pas pleinement aux résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants en exercice, par Riat, Wentzel et Mefi, (2012). Selon cette étude, les enseignants souhaitent davantage de prise de conscience de la part de la société non seulement sur la complexité du métier, mais aussi sur la sophistication de la tâche et la charge de travail attribué à l'enseignant. D'un autre côté, la vision stéréotypée du métier par la société persiste encore. À ce sujet, Christophe pense que cette image ne va pas changer parce que :

Ce sont des clichés qui rassurent un peu tout le monde... liés au sentiment d'infériorité face aux gens qui ont fait des études et je pense que le fait de dire que ce sont des touristes, qu'ils sont en vacances la moitié de l'année ça aide aussi à enlever ce sentiment. D'un autre côté, comme l'enseignant est fonctionnaire et qu'il a une sécurité de l'emploi, ce qui n'est plus le cas ailleurs dans le monde du travail, cela plaît à certaines personnes de pouvoir dire : « de toute façon les profs, ils ne font rien ».

La reconnaissance sociale est plus importante, selon Claudia, dans les villages de campagne, où le nombre d'habitants est réduit. Dans les grandes villes, où il y a plusieurs écoles, l'enseignant est moins connu et par conséquent, moins valorisé.

Je vois peut-être une différence entre la ville et la campagne. Surtout si l'enseignant habite le village même, peut-être qu'il aura un statut plus important dans le village. Je pense qu'en ville il est plus anonyme. Je vis dans un village où il y a une école avec trois classes donc tout le monde connaît les maîtresses. Ce sont des figures importantes... L'idéal c'est de travailler dans un village ! (Claudia).

Par rapport à l'image idéale et l'image réelle de l'enseignant, les étudiants interrogés soulignent certaines caractéristiques : l'enseignant comme référence et source d'aide pour les élèves ; un professionnel qui motive les élèves, leur donne envie d'apprendre et d'être dans l'environnement scolaire ; une personne capable de concilier le sens de l'humour et l'autorité pour imposer les limites nécessaires dans le cadre scolaire ; un acteur de l'innovation au travers de ses stratégies d'enseignement ; un esprit de collaboration avec les collègues et les parents d'élèves, entre autres. Dans cette liste, à laquelle nous pourrions sans doute ajouter d'autres caractéristiques, est définie clairement l'image d'un enseignant « complet », expert, qui combine toutes les qualités et les compétences pour prendre en charge les différentes facettes de l'exercice de la profession. Aussi bien : les traits de caractère que les rapports avec les élèves, avec sa discipline et le savoir, avec les parents et les collègues, sont concernés. Cependant, il existe un écart entre l'image idéale et l'image réelle. Les étudiants l'expliquent de différentes manières. Même s'ils reconnaissent l'importance de chaque élément, ils admettent qu'il y a des moments de frustration, durant lesquels ils ne peuvent pas atteindre en permanence les objectifs fixés. Selon Patricia, la possibilité d'atteindre cet idéal d'enseignant dépend de plusieurs facteurs comme les difficultés rencontrées avec la classe ou avec certains élèves : *« Il peut y avoir une année où tout se passe bien et une année où l'enseignant est un peu perdu. »* (Patricia). La difficulté d'être « tout à la fois » est très présente et entretient cet écart entre l'image idéale et l'image réelle. L'enseignant doit réagir et s'adapter à son environnement professionnel fluctuant malgré les difficultés : *« nous sommes des êtres humains. Donc nous avons des hauts et des bas, des situations que nous arrivons à maîtriser, et d'autres pas ».* (Christophe). L'enseignant a des moments où il est loin de l'idéal, mais c'est la recherche permanente pour arriver à cet idéal qui caractérise le métier d'enseignant.

Facteurs d'attractivité

Concernant les facteurs d'attractivité, nous nous sommes inspirés du tableau proposé par Riat, Wentzel et Melfi (2012). Certains indicateurs d'attractivité mettent en évi-

dence des aspects de l'exercice de la profession qui facilitent la coordination avec des activités privées à côté du travail, notamment la vie de famille. Nous pouvons placer en accord avec l'étude évoquée ci-dessus l'idée d'un métier compatible avec une vie de famille, à travers la possibilité de choisir son pourcentage de travail et d'avoir une stabilité de l'emploi. Ces arguments sont également présents dans le discours des étudiants que nous avons interrogés : *Les vacances, ce n'est pas négligeable quand on a une famille. Même s'il y a du travail, nous pouvons quand même être à la maison, surtout lorsque les enfants sont aussi en vacances. Les horaires sont conciliables avec une vie de famille (Claudia).*

Les trois futurs enseignants sont d'accord pour dire que les conditions de travail dépendent de chaque école. De manière générale, la collaboration entre les collègues apparaît comme un facteur très important et motivant dans le parcours de l'enseignant. Dans le même esprit, les étudiants sont également très intéressés par la perspective d'avoir un « coach » après la fin de leur formation initiale. Même s'ils valorisent le fait d'être autonome, ils pensent que le fait de pouvoir s'appuyer sur quelqu'un, en cas de doutes ou juste pour échanger, serait une pratique permettant de rassurer et de motiver les jeunes enseignants durant leurs premiers pas dans le monde de l'enseignement.

Professionnalisation de l'enseignement

Les étudiants sont également d'accord sur la vision de l'enseignant comme un acteur qui doit se former tout au long de sa vie. Ils adhèrent, d'une certaine manière, à l'image du praticien réflexif très présente dans le contexte actuel de professionnalisation du métier d'enseignant. Ils affirment même qu'il s'agit d'une des caractéristiques fondamentales de leur qualification de professionnel. « *Un bon enseignant ne doit jamais arrêter de se former...* » (Claudia). Cette idée est fortement liée au défi de devoir toujours chercher des nouveautés dans sa manière d'enseigner, de créer des méthodes et des activités pédagogiques différentes, de chercher constamment l'innovation. La créativité est un enjeu de la profession qui attire ces jeunes enseignants.

Pour les nouveaux moyens d'enseignement il (l'enseignant) est toujours obligé de participer à des cours [...]. C'est important qu'il y ait vraiment des gens spécialisés sur cela, qui nous donnent des cours ou des informations pour que nous puissions nous-mêmes nous les approprier. [...] Pour moi, elle (la profession d'enseignant) reste attractive, avec toutes les branches, les activités qu'on peut faire en classe. Il y a

toujours beaucoup de nouveautés, notamment dans les livres, dans les supports didactiques, dans de nouveaux moyens d'enseignement (Patricia).

L'action qui consiste à se remettre en question, qui pousse vers la réflexivité a été également soulignée par les étudiants, comme nous pouvons observer dans l'extrait ci-dessous :

Je pense que c'est très bien de tout le temps se remettre en question, ça permet d'évoluer. Je ne sais pas si ça peut rentrer là-dedans, mais par exemple, dans la préparation des leçons, ou quand on doit présenter des canevas, on a fait comme on a pensé le faire, et maintenant on apprend à le faire, on doit déconstruire un peu ce que l'on a fait pour reconstruire autrement (Claudia).

Le temps de la pratique réflexive est un des piliers du processus de professionnalisation. Il renvoie plus concrètement à une conception du métier, véhiculée en formation et que les futurs enseignants peuvent s'approprier. Sous l'angle de l'attractivité de la profession, c'est la question de l'organisation du travail qui est posée et, plus spécifiquement, du temps à disposition pour s'engager dans des démarches réflexives. Comme ont pu le montrer différentes études sur l'insertion professionnelle, les jeunes enseignants travaillent surtout dans l'urgence et ont peu de temps pour prendre du recul, pour se questionner et pour analyser leurs pratiques. Les étudiants en ont pleinement conscience. L'âge et l'expérience apparaissent alors comme des facteurs déterminants de la pratique réflexive, comme le souligne Christophe :

Ca dépend beaucoup de l'âge des enseignants et puis, leur intérêt personnel. Généralement les enseignants plus jeunes mais qui ont déjà quelques années d'expérience dans l'enseignement, ont cette pratique réflexive. Après, c'est très schématique, il y a toute une tranche d'âge au milieu qui ne l'a pas. Et généralement les anciens enseignants, les gens proches de la retraite eux l'ont aussi. Donc, ça vient sans doute avec l'expérience. Je pense que, par exemple, un étudiant qui a très peu d'expérience, n'a juste pas le temps, pour se poser des questions, pour prendre du recul et analyser sa pratique. Parce que il faut qu'il prépare ses cours, il faut qu'il découvre comment ça se passe sur le terrain », et une fois que cette partie est découverte, on peut prendre du recul et se poser des questions (Christophe).

Nous pourrions dire, en nous basant sur ces discours, qu'à la fin de leur formation les étudiants ont des difficultés à s'approprier les outils scientifiques développés pendant leurs études, même si ce sont potentiellement

des outils pour leur pratique quotidienne. En raison d'un manque de temps notamment, la réflexivité ne répond pas aux besoins urgents dans la préparation des activités et dans la conduite de la classe devant les élèves. Au-delà de tout cela, être enseignant aujourd'hui propose toujours des défis et des enjeux qui motivent les jeunes et anciens enseignants à innover dans leurs pratiques pédagogiques.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons souhaité aborder certains aspects de la thématique de ce numéro de la revue, beaucoup plus large. Même si l'échantillon est réduit, il nous a donné la possibilité d'une analyse fondamentalement qualitative pour faire ressortir quelques éléments en lien avec l'attractivité et l'image de la profession enseignante.

En résumé, cette profession reste encore attractive pour ces étudiants, dans sa dimension générale, étant donné que l'enseignant d'aujourd'hui doit faire preuve d'innovation pour agir de façon créative dans l'élaboration des nouvelles réponses que les différentes situations exigent. Avoir la possibilité de réfléchir sur ses propres pratiques, de les partager, de les améliorer et de les faire évoluer semble constituer un indicateur important de l'attractivité du métier d'enseignant. ■

Références

- Riat, C., Wentzel, B. et Melfi, G. (2012). Quand les réformes et innovations interrogent l'attractivité du métier d'enseignant. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer (Eds). *Innovations et réformes éducatives dans la formation des enseignants*. Bienne : Editions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 9), 151-164.
- EURYDICE (2004, mai). L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle (rapport IV). In *Questions clés de l'éducation en Europe, volume III : La Profession enseignante en Europe : Profil, métier et enjeux*. Bruxelles : Eurydice.
- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité - Rapport final*. Paris : OCDE.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel, & M. Mellouki (Dir) (2010). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*, Bienne : Editions BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 8).

Être ou ne pas être... prof!

Mona Ditisheim

« *De nombreux profs sur le départ* » titrait récemment un quotidien régional suisse¹, « *les risques de pénurie sont évoqués un peu partout en Suisse* », « *situation critique projetée jusqu'en 2025* »... Les directions « *jonglent* » afin de pourvoir les postes de l'an prochain vidant, ce faisant, la « *banque de remplaçants* »...

L'enseignement aurait-il perdu son attractivité? Les manchettes qui mettent à l'index les turbulences des jeunes seraient-elles responsables de ce désintérêt? Les nouvelles exigences pour l'obtention d'un titre ont-elles mauvaise presse? Ou d'autres professions seraient-elles mieux cotées à la bourse de l'emploi? Le métier a pourtant de quoi combler bien des élans généreux, et assouvir moult désirs de réalisation personnelle. Qu'est-ce qui motive ceux qui sont - ou devrais-je dire qui furent? - sur la rampe de lancement, prêt à « embrasser » la carrière?

Il y en a qui...

Il y en a qui choisissent le métier « pour les vacances ». C'est en tout cas la rumeur qui flotte bruyamment dans l'inconscient collectif. C'est naturellement complètement faux! Quoique... Si l'on compare l'emploi du temps et la qualité de vie d'un-e enseignant-e (surtout si on lui a accordé le temps partiel demandé) avec ceux d'autres professionnels, qui ont des horaires de plus de cinquante heures, travaillent la nuit ou le week-end, ont les mains dans le cambouis et n'ont que quatre semaines de vacances, on se dit que les dimensions « horaires et vacances » peuvent justifier avec pertinence un choix professionnel!

Il y en a qui choisissent le métier par défaut, ou par glissade. Ils ont étudié l'histoire et la géographie, ou encore le français et la littérature russe, pour d'obscures raisons qui leur appartiennent. Les débouchés professionnels sont bouchés, et lorsque la question de gagner sa vie se pose, l'éventuelle utilité de ces connaissances se trouve à l'école.

Il y en a qui ont tellement aimé l'école ou leur maîtresse que, depuis leur plus tendre enfance, ils « font l'école » à leurs poupées et autres nounours, ou encore à leurs petits voisins, expliquant, fabriquant des

exercices, menaçant du doigt, distribuant bons points et punitions... Activité exutoire sans doute, permettant d'évacuer toutes les émotions d'une journée scolaire, mais enracinement, au plus profond de l'être, non seulement du désir d'enseigner, mais aussi des gestes et paroles qu'ils reproduiront en classe avec ferveur... et parfois sans réfléchir!

Puis il y a ceux qui...

Puis il y a ceux qui veulent « réparer » leur propre scolarité. Ils ont souffert à l'école, ont eu de la difficulté à apprendre, ou à rester assis sans rien dire, à mémoriser ou obéir... L'école en a fait de mauvais élèves, ils veulent devenir de bons profs. Leur objectif est de mettre sur pied une stimulante dynamique de classe, d'établir des relations authentiques et chaleureuses avec les élèves, d'utiliser des moyens d'apprentissage et des méthodes d'enseignement tels qu'ils auraient aimé les avoir. Parmi les « anciens mauvais élèves », il y en a aussi quelques-uns qui - inconsciemment bien sûr - entrent en classe pour prendre leur revanche, et faire payer aux élèves d'aujourd'hui leurs malheurs d'autrefois. Mais n'en parlons pas, ils sont sûrement extrêmement rares...

Puis il y a ceux qui obéissent à un projet familial d'ascension sociale. Papa turbine à l'usine, et souhaite que sa progéniture « fasse mieux », accède au poste encore auréolé de prestige, de maître d'école par exemple. On voit aussi des enfants d'instituteurs devenir professeurs de lycée ou d'université, un « étage plus haut » dans la hiérarchie des savoirs. En parallèle, on peut en observer d'autres qui, au contraire, ont chaussé les baskets de leurs parents, eux-mêmes enseignants. Ils se sont identifiés à leur géniteur, souvent du même sexe, en ont adopté les valeurs et les *credo*. Ils tisseront leur trajectoire professionnelle sur une trame bien préparée.

Il y a aussi ceux qui n'ont pas envie de quitter l'école. C'est un univers connu, rassurant, dont ils connaissent bien les balises et le fonctionnement. Le monde de l'enfance, dont ils pensent maîtriser les secrets, leur paraît bien moins effrayant que la galaxie des adultes...

Et puis encore...

Il y a ceux qui « aiment les enfants », sans que l'on sache exactement de quoi est fait cet « amour ». Et ceux qui sont porteurs de ces belles valeurs, encore qualifiées de féminines, qui les conduit à avoir envie de « donner », d'« apporter », d'« aider », bref qui ont la « vocation » de se dévouer corps et âme à la jeunesse. Il y a encore ceux qui ont une passion, elle-même parfois transmise par un-e enseignant-e passionné-e, et qui souhaitent la communiquer aux générations futures. Et ceux qui ont été durablement marqués par un maître ou une maîtresse, dont l'attention, l'écoute, le soutien, la valorisation leur a permis de « s'en sortir ». Il y en a aussi quelques-uns pour qui l'enseignement est un second choix, et qui se tournent vers l'école car ils ont échoué ailleurs...

Et n'oublions pas ceux qui arrivent à l'école « par accident ». Durant leurs études, ils ont cherché un petit boulot. Peu inspirés par les jobs de vente ou de manutention, ils se sont inscrit sur une « liste de remplaçants », et se sont un jour trouvés face à une classe, avec pour tout équipage les moyens du bord. Ils ont mobilisé leurs souvenirs scolaires, ont bricolé exercices et stratégies disciplinaires, se sont débrouillés et... sont restés!

De l'attractivité...

Nous nous dirigeons donc, semble-t-il, vers une progressive pénurie d'enseignants. Comment expliquer ce désintérêt pour la profession, et que faire pour l'enrayer? Je ne tenterai ici que des hypothèses explicatives, sans doute elles-mêmes en interaction. Tout d'abord, un lieu commun: le métier d'enseignant se complexifie. Nous vivons dans un monde qui évolue rapidement, où les repères se dissolvent dans l'insécurité des uns et les décisions intempestives des autres. Outre la « fusionnisme » qui chambarde les institutions, on observe une tendance à vouloir uniformiser, à l'échelle du pays, du continent et même du monde.²

Si cette tendance, et les contrôles qu'elle implique, en rassure quelques-uns, la multiplication des injonctions, des règles, des normes et des standards en inquiète bien d'autres, qui craignent que leur autono-

¹ L'Impartial, 15 juin 2013, p. 3

² D'où nous viennent, par exemple, les bachelors et les masters? Assurément pas de la Haute-Engadine!

mie professionnelle fonde comme neige au soleil. Finie la liberté de choix et de réflexion, bridée la créativité! Tout le monde au garde-à-vous devant le manuel officiel! Réalité ou fantasme, ces éléments ont de quoi effrayer plusieurs...

Au niveau institutionnel, on peut encore relever la pauvreté endémique des Etats, qui exigent des enseignants - des fonctionnaires comme les autres -, de faire plus avec moins. Plus d'élèves dans les classes, moins de moyens matériels. Plus de matière à enseigner, moins de temps à disposition. Plus de diversité et d'hétérogénéité, moins de soutien pour les élèves en difficulté... Il faut un beau paquet d'idéalisme - et quelques illusions - pour ne pas s'enfuir devant le défi, et devenir fleuriste ou comptable...

Notre belle jeunesse

Un autre élément peut effrayer les éventuels futurs enseignants: notre belle jeunesse... dont ils font encore un peu partie! Comme tout le monde, ils ont vu dans les médias les frasques des uns, la pénibilité des autres. Eux-mêmes sortent tout juste de l'école. Si les «pires» étaient dans la classe d'à côté, ils ont gentiment chahuté leur maîtresse, fumé en cachette, copié leurs devoirs, menti sur leurs grosses bêtises. Ils ont côtoyé (à moins que ce ne fût d'eux dont il s'agissait?) une poignée de jeunes malappris, impertinents, paresseux, ou simplement en difficulté...

D'un autre côté, s'il y en a quelques-uns qui peinent à apprendre, renâclent devant l'effort, et pour qui l'alphabet et les tables de multiplication restent d'exotiques planètes lointaines, la grande majorité des enfants découvre le monde d'aujourd'hui avec plaisir et rapidité. Les nouveaux moyens de communication, qu'ils maîtrisent très vite, leur donnent accès au gigantesque univers de l'information. Surfant à toute vitesse sur la grande toile, ils dépassent dans certains cas les connaissances du prof qui leur fait face. Même si l'on est soi-même un «maestro du clic», cela peut inquiéter, lorsqu'on est coincé avec le programme et le manuel officiels...

Du métier

Bref, le métier évolue, se complexifie, tout en restant engoncé dans des structures qui semblent inamovibles. En choisissant le métier d'enseignant, les jeunes ne savent pas de quoi sera fait leur avenir, si ce n'est qu'ils devront s'adapter au changement, à de pluriels changements devrais-je dire. Ils savent aussi qu'ils rencontreront des élèves rebelles ou allergiques aux apprentissages, des parents tatillons, des collègues frustrés, des directions exigeantes... Alors, pourquoi ne pas choisir un métier



vraiment *cool*, moderne, dont la constante évolution ne constitue pas une menace, mais un plaisir renouvelé. Un métier où les interlocuteurs sont des écrans, des logiciels, des images et des sons; où les relations sont gérées par des interfaces; où les partenaires de travail ne discutent pas les décisions et obéissent au doigt et au clic; où il n'est plus nécessaire de savoir l'orthographe et la syntaxe, encore moins les tables de multiplication... L'enseignement ne fait assurément pas le poids, en termes d'attractivité, face à ces métiers où le réel est virtuel et qui offrent, de surcroît, pas mal de débouchés...

Une note grinçante...

Pour terminer et, peut-être en motiver quelques-uns, terminons sur une note un peu grinçante. L'enseignement est un beau métier, plein de potentiel! Selon l'étymologie latine, *insignare* signifie «recruter sous une enseigne». Selon Rioux et Chevrollier (2008), enseigner a pour étymologie «seing», autrement dit «sceau». On ne retiendra pas la suggestion que l'enseignant «recrute sous une enseigne», ce ne serait pas politiquement correct, et un doute subsisterait quant au type de régiment concerné... Mais l'idée que l'enseignant marque intellectuellement et affectivement ses élèves d'une empreinte personnelle et durable peut certainement en motiver plusieurs...

Corman (1976), quant à lui, évoque dans un texte ancien mais qui reste d'actualité, les motivations inconscientes des enseignants. J'y trouve pour ma part de bonnes raisons d'embrasser la carrière. Afin de ne pas provoquer une overdose et paralyser ainsi les candidats potentiels, je n'en citerai que deux: La pulsion sadique, tout d'abord, qui entraîne «le désir d'exercer son emprise sur de plus faibles que soi». Non pas explicitement bien sûr, mais sous couvert de «la nécessité de discipliner, d'éduquer». Avec une bonne justification rationnelle, tout est permis... Le narcissisme pour sa part constitue un mobile sérieux de s'engager dans l'arène scolaire. Comme l'acteur, l'enseignant se met en scène, «de par sa fonction même et les connaissances qu'il possède, il peut se faire admirer de ses élèves», qui iront peut-être même jusqu'à l'applaudir...

Et que personne n'écoute l'aphorisme de Frédéric Dard: *Celui qui peut, agit. Celui qui ne peut pas, enseigne...* ■

Références

- Corman, L., Les motivations inconscientes du choix de la carrière d'enseignant, *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale, Art et techniques pédagogiques, Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n° 548, 1976, pp. 320-329.
L'Impartial, 15 juin 2013, p. 3.
 Rioux AF, Chevrollier J-P, Devenir enseignant: quels «choix» inconscients? Etude de cas, *Annales medio-psychologiques* (2008), doi: 10.1016/j.amp.2009.04.001.

Un concours d'entrée en formation

Sylvain Jaccard

Au printemps 2011, constatant le nombre élevé d'inscriptions à la formation préscolaire-primaire (181 candidats), le Comité stratégique de la HEP-BEJUNE a pris la décision de confier au cabinet de conseils en gestion des ressources humaines CBVA la charge d'élaborer une procédure de concours d'admission – nommée régulation des flux – qui permette une sélection pertinente des étudiants. Celle-ci était fondée sur un dossier de motivation assorti d'un entretien. Des formateurs volontaires de la HEP (N = 29) ont été engagés comme experts.

Au final, seulement 149 candidats se sont présentés au concours d'admission. Les 116 candidats ayant obtenu le plus de points pour l'ensemble de la procédure ont été sélectionnés. Une procédure de repêchage a permis à douze candidats supplémentaires d'être acceptés, sachant qu'un nombre équivalent de candidats prioritairement sélectionnés ont finalement renoncé à leur formation, soit par choix, soit en raison d'un échec à leur baccalauréat. Ainsi, le dernier candidat ayant pu entrer en formation grâce au principe de repêchage a obtenu 68 points sur un total possible de 100. La figure 1 montre que ce dernier candidat se situe clairement dans la partie inférieure de la distribution normale des résultats.

À l'issue de la procédure, plusieurs doutes ont été exprimés au sujet de la pertinence, et particulièrement de la fiabilité, de celle-ci. Le doyen de la formation préscolaire-primaire, M. Fred-Henri Schnegg, a demandé à la Recherche de la HEP-BEJUNE d'entreprendre une évaluation scientifique de l'ensemble de la procédure afin de pouvoir, le cas échéant, adapter ou modifier celle-ci, si une nouvelle régulation des flux s'avérait nécessaire une autre fois.

Les éléments présentés ici correspondent à une partie de la recherche. Ils révèlent la démarche d'évaluation mettant en lien les résultats du concours avec différents paramètres, à l'instar des moyennes de baccalauréat, des résultats de l'unité de formation 15A (évaluation des étudiants de première année sur leurs connaissances en mathématiques et en français) et des stages.

Liens entre la position des candidats et leurs résultats de maturité

Ayant pu obtenir les notes de baccalauréat de 129 candidats sur les 149, il a été possible de mesurer les corrélations qui apparaissent entre les résultats du concours et leur baccalauréat. Il en ressort qu'aucune corrélation significative ($p > .05$) n'existe entre la moyenne de la maturité

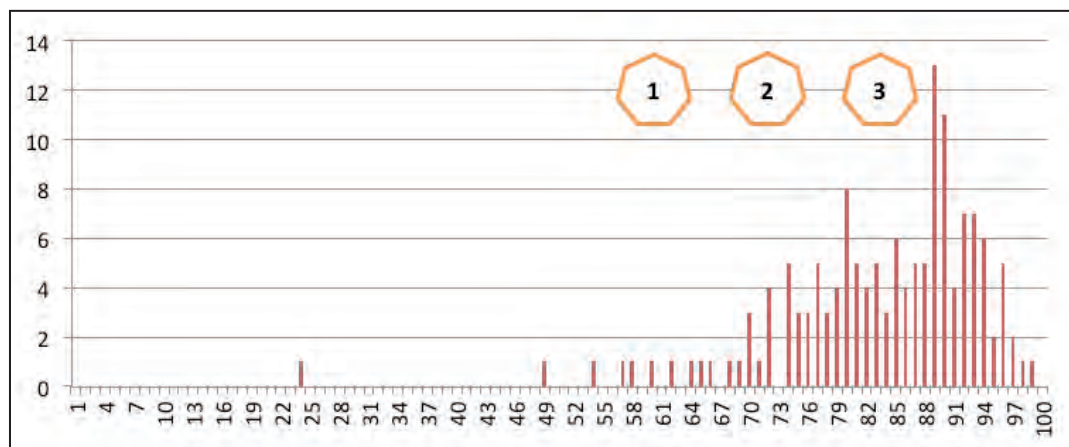


Figure 1 : Distribution des candidats en fonction du nombre de points obtenus
1 : Candidats refusés / 2 : Candidats repêchés / 3 : Candidats acceptés

Le candidat qui n'a obtenu que 24 points a été fortement prétérité par son dossier, ce dernier ayant été crédité de -18 points, ce qui signifie que non seulement il n'a obtenu aucun point, mais qu'en plus, les experts lui ont retiré le maximum de points possibles en raison de « conceptions particulièrement réhébitoraires ».

et la position au concours, ou le nombre de points obtenus. La figure 2 illustre les résultats du baccalauréat séparés en fonction de la position des candidats au concours regroupés par tranche de 20. Il faut préciser que l'analyse de variance (ANOVA) révèle que les différences de moyennes entre les tranches de 20 ne sont pas significatives ($p > .05$).

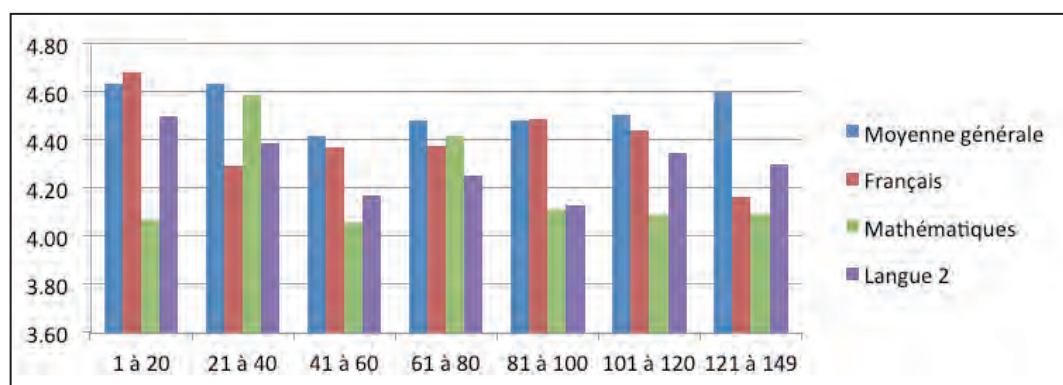


Figure 2 : Résultats du baccalauréat en fonction de la position des candidats au concours regroupés par tranche de 20

Seule la note de baccalauréat en français est faiblement corrélée ($r = -.18$, $p < .05$) avec la position du candidat. Il faut préciser que cette corrélation est certainement due au fait que les vingt premiers candidats ont obtenu une moyenne de français particulièrement élevée ($M = 4.68$) en comparaison avec les autres candidats. La corrélation est toutefois moyenne ($r = .23$, $p < .01$) entre cette note de français et le nombre de points obtenus à l'entretien. Il est remarquable de constater que ces vingt premiers candidats n'ont pas obtenu une bonne moyenne en mathématiques ($M = 4.07$), alors qu'une tendance inverse apparaît pour les vingt candidats suivants, qui sont nettement meilleurs en mathématiques que les autres candidats ($M = 4.59$). On notera également que les vingt derniers candidats ont une moyenne particulièrement basse en français et en mathématiques, alors que la moyenne générale de leur baccalauréat est plutôt élevée.

Lien entre le type de maturité et le résultat du concours

Lorsque l'on regroupe les candidats en fonction de leur choix de baccalauréat (option spécifique), on constate que des différences notables apparaissent dans les résultats du concours. En tête de liste se trouvent les six candidats qui ont choisi l'option spécifique musique ($M = 90.33$, $SD = 5.35$), suivi des deux candidats ayant fait la passerelle Dubs ($M = 88.5$, $SD = 7.78$). Les can-

didats qui ont obtenu le moins de points, outre celui ayant suivi l'option spécifique de physique et application des mathématiques (Total des points = 72) sont issus d'autres formations du secondaire supérieur.

Liens entre la position des candidats et leurs résultats de première année de formation

Les stages

L'analyse des rapports des stages a permis de créer quatre catégories de classement des résultats : (1) mauvais stage, (2) stage ok, (3) bon stage et (4) très bon stage. Les étudiants ayant effectué deux stages au moment de l'analyse, il a été possible de calculer la moyenne obtenue entre le stage 1.1 et le stage 1.2. La moyenne obtenue sur l'échelle de 4 pour le S1.1. ($n = 105$) est de 2.53 ($SD = .65$), et pour le S1.2 ($n = 105$) de 2.57 ($SD = .69$), la différence des moyennes n'étant pas significative ($p > .05$). La moyenne générale pour les deux stages ($n = 106$) est de 2.56 ($SD = .58$).

La corrélation qui apparaît entre cette moyenne et la position des candidats au concours n'est pas significative ($p > .05$). Cette absence de corrélation peut être rendue visible en séparant les étudiants par tranche de 20, en fonction de leur position lors du concours, à l'instar de la figure 3. On constate notamment que la moyenne de la tranche 101 à 120 se situe à 2.61 ($SD = .56$), soit au-dessus de la moyenne générale.

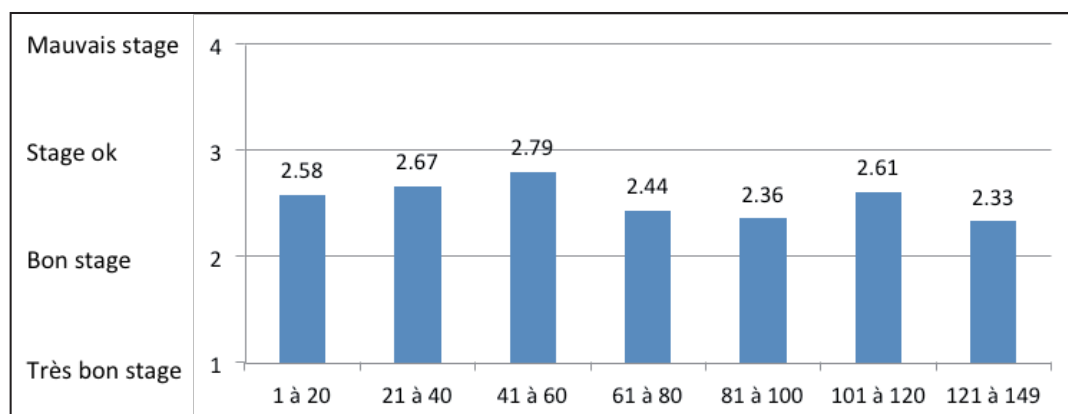


Figure 3 : Moyennes des stages séparées en fonction de la position des étudiants regroupés par tranche de 20

Comme précisé plus haut, des différences notables sont apparues dans les résultats du concours en fonction du type de baccalauréat des candidats. Les candidats en tête de liste sont issus du baccalauréat avec option spécifique musique ainsi que les deux candidats ayant fait la passerelle Dubs. Il est intéressant de constater que ces étudiants semblent également particulièrement bien réussir leurs stages. Il faut toutefois souligner qu'on constate que les étudiants qui ont suivi l'option PPP (philosophie, pédagogie, psychologie) ne semblent pas particulièrement sortir du lot, tant pour le concours que pour les stages, alors que cette option est couramment considérée comme celle des futurs étudiants de la HEP. Mais ces résultats doivent être interprétés avec prudence en raison du petit nombre d'étudiants issus des différentes options.

L'UF15A

L'unité de formation 15A évalue les étudiants sur leurs connaissances en mathématiques et en français. Les résultats en mathématiques révèlent que 76 étudiants ont réussi en 1^{re} passation, soit 72% de l'ensemble des étudiants. En français, 88 étudiants ont réussi, soit 82% de l'ensemble. Ces résultats ne sont pas significativement corrélés ($p > .05$) avec la position des candidats au concours. Seule l'évaluation des dossiers est moyennement corrélée ($r = .32$, $p < .01$) avec les résultats en français. Le tableau 1 montre que la répartition des échecs et réussites est très équilibrée parmi les étudiants regroupés par tranches de 20 en fonction de leur position au concours.

Lorsque l'on compare la réussite de l'UF15A avec le type de baccalauréat effectué par les étudiants – même s'il s'agit d'être prudent en raison du petit nombre d'étudiants dans certaines options spécifiques –, on constate notamment que les étudiants ayant suivi les filières biologie et chimie ou économie et droit ont un taux de réussite particulièrement élevé, autant en mathématiques qu'en français. Il est plus difficile de tirer une conclusion pour des filières représentées par peu d'étudiants. A la suite des résultats, il est possible de supposer qu'il n'y a pas de filière des lycées qui prépare davantage l'étudiant à la réussite de l'UF15A. Visiblement, la réussite de cet examen dépend surtout de la rigueur et de la culture de l'étudiant, quel que soit son choix pour le baccalauréat. Même si la question dépasse l'objet de cette recherche, il est intéressant de préciser que les résultats de l'UF15A sont significativement corrélés entre eux ($r = .28$, $p < .01$), ce qui signifie notamment qu'un étudiant qui a réussi en mathématiques à une légère tendance à réussir également en français. De plus, on constate que les résultats du baccalauréat en mathématiques sont corrélés avec ceux de l'UF15A mathématiques ($r = .30$, $p < .01$), alors que les résultats du baccalauréat en français ne sont pas corrélés avec ceux de l'UF15A français.

Conclusion

En conclusion, même si le concours ne fait pas l'unanimité, il permet de sélectionner les étudiants – ce qui est son objectif premier –,

		TRANCHES							Total
		1 à 20	21 à 40	41 à 60	61 à 80	81 à 100	101 à 120	121 à 149	
Mathématiques	Non acquis	4	4	3	7	4	5	3	30
	Acquis	14	15	14	8	10	9	6	76
Français	Non acquis	2	2	2	3	5	3	2	19
	Acquis	16	17	15	13	9	11	7	88

Tableau 1 : Résultats de la 1^{re} passation de l'UF15A en fonction de la position des étudiants regroupés par tranche de 20.



mais la pertinence des critères de sélection ne semble pas élevée. En effet, nous n'avons pas de critères explicites nous permettant d'affirmer que ce concours permet véritablement de sélectionner les meilleurs étudiants. Mais à l'inverse, aucun élément ne nous permet d'affirmer qu'il n'élimine pas les candidats les moins intéressants pour la formation. En effet, la figure 1 montre plutôt que les candidats refusés sont largement en deçà de la distribution normale, position marginale qui pourrait donc en quelque sorte justifier le rejet. De plus, aucune évidence ne nous permet de conclure effectivement que les meilleurs étudiants du lycée sont rejetés, alors que les moins bons étudiants seraient acceptés. De légères influences de l'aisance du candidat en français ont par contre pu être identifiées, même si la relation n'est pas très forte. ■

L'accès aux apprentissages

Comment les enfants apprennent-ils et qu'attend-on des moyens d'enseignement ?

Francesco Arcidiacono

L'apprentissage peut être considéré comme une construction qui s'élabore dans le contexte de la situation sociale à laquelle l'individu est confronté, y compris les systèmes de rôles et de représentations qui en font partie. Mais il y a toujours une question qui est évoquée par les psychologues et les professionnels de l'éducation : comment l'enfant peut accéder aux apprentissages, en tenant compte de toutes les ressources évoquées ?

Les zones d'interrogation autour des apprentissages ont fait l'objet de nombreuses études en psychologie du développement et de l'éducation (Iannaccone & Perret-Clermont, 1993; Barth, 1994; Baudrit, 1998; Light & Littleton, 1999; Zittoun & Perret-Clermont, 2009; Arcidiacono & Gastaldi, 2011; Baucal, Arcidiacono & Budjevac, 2011). En particulier, les chercheurs ont essayé d'investiguer les circonstances qui suscitent les apprentissages, les différents modes selon lesquels les individus et les cultures s'approprient des connaissances et les conditions qui rendent possible la transmission des savoirs. Les résultats de ces études ont déterminé les tendances actuelles qui considèrent globalement les dynamiques socio-individuelles caractérisant les processus d'apprentissage, soit dans les relations interpersonnelles soit dans les systèmes de représentations, valeurs et normes qui sont culturellement, historiquement et socialement construits.

En accord avec cette vaste tradition d'étude en psychologie et sciences de l'éducation, l'apprentissage est reconnu non pas comme une activité exclusivement individuelle, mais plutôt comme un processus qui se réalise dans un contexte social. Les études de Wertsch (1985) et de Resnick, Levine et Behrend (1991), entre autres, soulignent qu'on a vraiment besoin d'autrui pour apprendre. Mais du point de vue psychologique, comment les individus apprennent-ils ? Et quels sont les moyens d'enseignements que sont offerts aux enfants ?

L'activité d'apprendre

Au cours de sa vie, l'enfant est toujours face à des situations d'apprentissage. Il est dans une position de constant rapport aux savoirs, au sein des différentes agences de socialisations (famille, école, groupe des pairs). Les adultes jouent un rôle déterminant dans ces processus : ils peuvent fournir un étayage (Bruner, 1976) pour rendre possible l'accès à la connaissance et à la formation, pour encourager et reconnaître les compétences, pour permettre et soutenir l'accès aux apprentissages. Même si tout cela demande une

activité sociale structurée par l'adulte, les acteurs principaux de l'apprentissage restent les enfants. Les divers courants de recherche en psychologie du développement et de l'éducation ont donné une large attention aux processus d'apprentissage, mais en soulignant à chaque fois certains aspects spécifiques retenus comme déterminants pour saisir comment l'apprentissage est possible. A l'heure actuelle, il nous semble impossible de faire l'économie d'une vision d'ensemble, d'une explication globale qui s'avère encore difficile à atteindre, vu la complexité de la question. Toutefois, les parcours actuels dans le cadre des activités de recherche au sein des institutions de formation tertiaire sont encourageants. Par exemple, l'attention particulière dédiée à certaines formes d'apprentissage chez les enfants vise à une compréhension globale de la complexité de ces processus, qui impliquent en même temps, par exemple dans le cas des activités d'apprentissage de lecture ou écriture, des capacités de perception, de motricité, de mémoire et de cognition. Il s'agit d'un effort prodigieux qui parfois est encore plus complexe, si on pense à l'apprentissage d'une deuxième langue chez les enfants migrants ou dans les cas de retard dans le développement cognitif individuel.

Les cadres d'apprentissage évoqués constituent des objets d'intérêt soit au niveau de la formation soit du point de vue des politiques de recherche actuellement en vigueur. Il s'agit de processus particulièrement délicats du point de vue épistémique et didactique, car il y a toujours le risque de sous-estimer les difficultés de telles activités. L'activité d'apprentissage est donc à voir comme un ensemble de processus complexes socialement situés, dans lesquels l'enfant a toujours besoin de repères sociaux pour donner du sens aux activités au sein desquelles il est censé apprendre. Mais comment se donner les moyens pour faire cela ?

Enseigner à apprendre

Vu la complexité de l'activité d'apprentissage, une telle capacité de l'être humain nous apparaît

Bibliographie

- Arcidiacono, F. (in press). Intersubjectivité et agency dans la conversation quotidienne : pratiques de socialisation en contexte. In C. Moro, N. Muller Mirza, P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* Bruxelles : De Boeck.
- Arcidiacono, F., & Gastaldi, F. G. M. (2011). "What do you say?" The analysis of classroom talk from a sociocultural perspective. *Психологическая Наука и Образование / Psychological Science and Education*, 2, 1-15.
- Barth, B.-M. (1994). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Baucal, A., Arcidiacono, F., & Budjevac, N. (2011). Reflecting on different views of social interaction : Explanatory and analytic perspectives. In A. Baucal, F. Arcidiacono, N. Budjevac (Eds.), *Studying interaction in different contexts : A qualitative view* (pp. 233-251). Belgrade : Institute of Psychology.
- Baudrit, A. (1998). Interactions sociales et apprentissages scolaires : des observations paradoxales et des pistes explicatives. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 31-39.
- Bruner, J. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Giglio, M. (2010). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer. *Cahiers de psychologie et éducation*, 46, 5-8.
- Iannaccone, A., & Perret-Clermont, A.-N. (1993). Qu'est-ce qui s'apprend ? Qu'est-ce qui se développe ? In J. Wassmann, P. R. Dasen (Eds.), *Les approches cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 235-258). Fribourg : Presses Universitaires de Fribourg.
- Light, P., & Littleton, K. (1999). *Social process in children's learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A.-N., Muller Mirza, N., & Marro, P. (2000). Que sommes-nous censés apprendre ? Et cela nous convient-il ? *Cahiers de Psychologie et éducation*, 36, 27-34.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. In U. P. Trier (Ed.), *Efficacité de la formation entre recherche et politique* (pp. 111-134). Zurich : Ruegger.
- Resnick, L., Levine, J., & Behrend, S. (Eds.) (1991). *Socially shared cognitions*. Hillsdale : Erlbaum.
- Wertsch, J. (Ed.) (1985). *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for psychology of learning and development. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (3) : 387-403.
- Zutavern, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2000). L'apprentissage par le dialogue. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 417-420.

souvent comme un défi incroyable qui ne peut pas se résoudre de manière unilatérale et définitive. Enseigner à apprendre n'est pas aussi simple que l'on peut l'imaginer, car tout apprentissage implique aussi un aspect d'originalité et d'imprévisibilité, comme souligné au cours des dernières décennies par différentes recherches dans le domaine de l'éducation (Perret-Clermont, 2000 ; Perret-Clermont, Muller Mirza & Marro, 2000 ; Giglio, 2010). Il s'agit d'un processus complexe qui invoque la capacité de s'approprier (au sens de savoir bénéficier) sa propre expérience, mais aussi la possibilité d'emprunter les éléments du bagage des autres interlocuteurs (enseignants, parents ou autres adultes significatifs) qui participent du processus d'apprentissage.

C'est en tenant compte de ces aspects que les adultes, dans les processus d'enseignement, doivent se charger de donner accès à l'information, de motiver et soutenir cet effort, mais aussi de créer un cadre propice à une telle activité. Ce processus de construction présuppose l'élaboration d'un espace de référence partagé au sein des activités d'enseignement-apprentissage et ceci demande au moins une double réflexion. Premièrement, la création de cette espace doit être liée au fait que les acteurs sociaux puissent partager la même définition de la situation dans laquelle ils interagissent. Dans une telle logique, le cadre d'apprentissage ne sera jamais entièrement définissable, mais il sera plutôt le fruit d'une négociation continue au sein des différentes situations d'interaction. Deuxièmement, la création de cet espace partagé doit supposer le dépassement, de la part de chaque acteur, de sa

propre individualité pour pouvoir consciemment considérer aussi les éléments de l'univers de l'autre. Cette compréhension mutuelle, propre au processus de construction sociale de l'espace-cadre nécessaire pour accéder aux apprentissages, est un véritable processus de socialisation (Arcidiacono, in press) dans lesquels la transmission de connaissances, règles et valeurs vise à pousser les enfants à une inclusion et à la participation active à la vie de la communauté scolaire. Les interactions et la communication avec l'autre deviennent pourtant un instrument essentiel pour la transmission des savoirs, des systèmes de fonctionnement et pour gérer les relations avec les enseignants, les pairs et les autres en général.

En guise de conclusion, disons que le défi actuel reste celui de réduire le décalage qu'il y a souvent entre les discours sur l'apprendre et les pratiques mises effectivement en œuvre. Cela demande un effort de la part des enseignants pour avoir pleine conscience qu'ils ne sont pas seulement les titulaires des savoirs, mais aussi les garants du sens qui permet l'apprentissage dans un cadre socialement situé. La possibilité de reconsidérer l'enseignement en termes de processus de socialisation qui a lieu dans des cadres situés pourrait favoriser la mise en place d'expériences didactiques dans lesquelles « les enseignant(e)s doivent être préparé(e)s non seulement à diriger une classe sur un mode frontal (...), mais aussi à encourager, comprendre et stimuler les processus d'apprentissage entre les apprenants » (Zutavern & Perret-Clermont, 2000, p. 419). ■



Pour un développement durable de l'éducation préscolaire à Madagascar

Abdeljalil Akkari et Colleen Loomis

La petite enfance est une période cruciale pour le développement cognitif et social. Elle représente l'assise sur laquelle on peut construire les apprentissages des enfants. Le développement des structures destinées à la petite enfance dépend des ressources publiques et privées disponibles et fait toujours l'objet d'un débat d'autant plus animé que le contexte actuel est marqué un peu partout dans le monde par les contraintes budgétaires. La petite enfance constitue l'une des principales richesses des nations car elle détermine en partie la qualité des ressources humaines qui seront disponibles dans le futur proche. Pour un pays comme Madagascar, le développement de l'éducation préscolaire constitue une priorité politique, sociale et éducative. Ce texte propose tout d'abord d'analyser les bénéfices escomptés par le développement du préscolaire. Ensuite, il expose les conditions susceptibles de garantir ce développement d'une manière durable et le rôle crucial des pouvoirs publics. Finalement, nous donnerons quelques indications sur les premiers résultats d'une recherche en cours sur l'impact de la préscolarisation menée dans trois régions de Madagascar.

Les bénéfices escomptés par le développement du préscolaire

La recherche scientifique n'a pas cessé depuis des décennies de montrer les bénéfices de l'investissement dans l'éducation préscolaire. Si la plupart des études disponibles concernent les pays développés, des travaux de plus en plus convergents montrent la plus value réelle de l'investissement dans la petite enfance dans les pays en voie de développement (The Consultative Group on ECCD, 2010). Les bénéfices sont attestés par la littérature scientifique à différents niveaux : enfant, système scolaire, communautés et familles (Akkari, Loomis & Lauwerier, 2012).

Les enfants sont bien entendus les premiers bénéficiaires d'une préscolarisation. Leur développement cognitif et social est encore plus soutenu quand ils bénéficient d'une préscolarisation de qualité. Les bénéfices sont cumulatifs durant la scolarité primaire et secondaire. Les trajectoires scolaires des enfants qui ont bénéficié d'une préscolarisation sont plus satisfaisantes avec moins de redoublement, plus d'acquisitions scolaires et davantage de compétences. Le système scolaire bénéficie aussi d'un développement de la préscolarisation. Non seulement ce développement permet une réduction du coût du redoublement mais il favorise également le processus

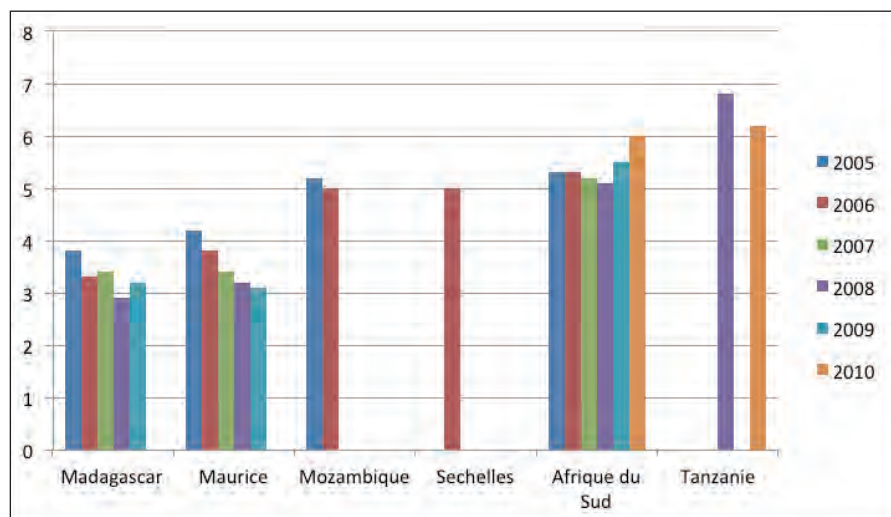
d'acquisition des connaissances scolaires ultérieures. Les activités d'éveil, les habilités sensori-motrices et la pré-alphabétisation développées durant le préscolaire sont autant d'atouts pour le reste de la scolarité. Au niveau des communautés et des familles, la préscolarisation permet une mobilisation de la communauté autour de l'école. Ainsi, l'accompagnement quotidien des petits enfants à l'école place l'institution scolaire au centre de la vie locale. L'existence d'un centre préscolaire permet aux femmes de se consacrer exclusivement aux activités domestiques ou à un travail rémunéré pendant une partie de leur longue journée de travail.

Les conditions susceptibles de garantir le développement durable du préscolaire

Les bénéfices de l'accès à l'éducation préscolaire semblent faire l'unanimité à condition de prêter une attention accrue à la qualité des services offerts. Nous exposerons dans cette partie les conditions susceptibles de consolider l'impact de la préscolarisation.

Tout d'abord, il faut noter l'importance de disposer d'une infrastructure appropriée pour l'éducation préscolaire. Infrastructure signifie non seulement des classes suffisamment grandes et bien aérées mais aussi des toilettes exclusivement réservées pour les tout-petits et des chemins d'accès susceptibles d'être empruntés par les enfants et leurs parents durant toutes les saisons. Ensuite, un effort important de créativité doit être mis dans l'aménagement d'une cour de récréation, le choix d'un mobilier scolaire adapté à l'âge des enfants et l'utilisation de ressources pédagogiques variées (jouets, cahiers, livres etc.). Par ailleurs, l'infrastructure et les ressources pédagogiques ne sont rien sans l'existence d'éducateurs formés et mobilisés.

Toutes ces conditions indispensables pour un préscolaire de qualité pouvant influencer la vie des enfants accueillis et des familles ne sont pas forcément onéreuses. L'utilisation de matériaux locaux de construction et le recours à des jeux traditionnels sont des solutions à portée de main même s'il faut vaincre la croyance largement ancrée dans les pays anciennement colonisés, en particulier en Afrique, selon laquelle une école est forcément celle qui rappelle l'ancienne école coloniale ou l'école privée actuelle pour les élites. La mobilisation de la communauté locale est également cruciale pour un développement durable du préscolaire. Cette mobilisation peut



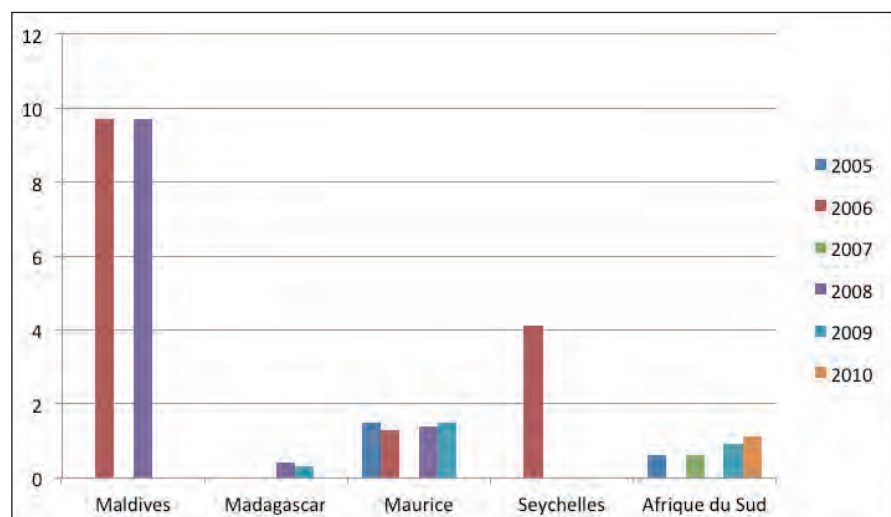
Graphique 1. Dépenses publiques totales pour l'éducation en % du PIB

contribuer à la construction et au maintien de l'infrastructure mais aussi à l'envoi régulier des enfants à l'école.

Pour un vaste pays comme Madagascar, composé de nombreuses sous-cultures régionales, la prise en compte des caractéristiques locales dans le développement du préscolaire est indispensable. Cela va des caractéristiques climatiques jusqu'aux coutumes et habitudes culturelles locales dans l'éducation des jeunes enfants. Enfin, l'une des conditions susceptibles de garantir le développement durable du préscolaire est la mobilisation des pouvoirs publics à différents niveaux administratifs : État, province, région, commune, quartier, école. La décentralisation de la responsabilité du préscolaire au niveau local peut donner des résultats probants si les mécanismes de financement et de gouvernance sont bien déterminés.

Le rôle clef des pouvoirs publics

L'État par l'action du Ministère de l'éducation



Graphique 2. Dépenses pour l'enseignement préprimaire en % des dépenses totales pour l'éducation

au niveau central et des différents services administratifs est au cœur du développement du préscolaire à Madagascar. L'engagement de l'État est tout d'abord financier. Il est à ce propos intéressant de comparer Madagascar aux pays de la région en se basant sur les statistiques de l'Institut des Statistiques de l'Unesco (<http://www.uis.unesco.org>). Quand on compare les dépenses publiques pour l'éducation à Madagascar par rapport aux pays de la région, on observe un moindre effort de l'État malgache. Comme le montre le graphique 1, les dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage du PIB ont eu tendance à baisser entre 2005 et 2010 à Madagascar. La même tendance est observée au niveau des dépenses publiques totales pour l'éducation en pourcentage des dépenses totales du gouvernement qui ont passé de 18,9 % en 2005 à 13,4 % en 2008.

Ce faible engagement financier de l'État est encore plus flagrant quand on examine les dépenses pour l'enseignement préprimaire en % des dépenses totales pour l'éducation. Madagascar dépense en moyenne 3 à 5 fois moins que les pays de la région pour l'éducation préscolaire (cf. Graphique 2). De plus, le préscolaire n'a été inscrit dans les lois de finances que depuis 2008. Cela dénote une mobilisation tardive des pouvoirs publics sur la question.

Le faible engagement financier de l'État à Madagascar en faveur du préscolaire public se traduit par un faible taux d'inscription comparé à la moyenne des pays de la région (Graphique 3). Le taux net de scolarisation au préprimaire est en moyenne 3 à 10 fois moins élevé par rapport aux pays voisins malgré la forte présence du secteur privé. Ce dernier accueille à Madagascar pratiquement 9 enfants sur dix (Graphique 4). À l'exception de la Tanzanie, le nombre d'enfants par enseignant est également plus élevé à Madagascar par rapport aux pays de la région.

Le faible développement de la préscolarisation en général à Madagascar et l'omniprésence du secteur privé mettent deux sortes de responsabilités au niveau du Ministère de l'éducation. Tout d'abord, un effort de régulation du secteur privé est nécessaire en mettant en place des standards minimaux pour l'ouverture de classes préscolaires. Ensuite, comme le secteur public s'adresse aux catégories les plus défavorisées de la population malgache, développer l'accès dans le secteur public signifie venir en aide aux populations les plus vulnérables du pays. En outre, les frais d'inscription et d'écologie exigés par les écoles publiques vont dissuader les familles pauvres à y inscrire leurs enfants ou les inciter à les en retirer après quelques mois.

La politique de l'État est également centrale en matière de recrutement et de formation des éducatrices pour le préscolaire. Contrairement à une croyance diffuse, s'occuper des enfants en jeune

âge est aussi prenant et complexe que l'enseignement aux autres catégories d'apprenants. Il est donc important de veiller à ce que les éducatrices du préscolaire disposent d'une formation suffisante ou au moins d'un niveau d'éducation secondaire pour entrer dans le métier et pouvoir se perfectionner ultérieurement par la formation continue. Nous avons constaté lors de nos enquêtes de terrain la multiplicité des statuts des éducatrices du préscolaire avec la prédominance d'un statut précaire (non fonctionnaires avec contrat, enseignants FRAM (dépendant des associations des parents d'élèves), enseignants bénévoles). Tout en tenant compte de la limitation des ressources publiques pour l'éducation à Madagascar, ces différents statuts provoquent un sentiment d'injustice et une démobilisation accrue.

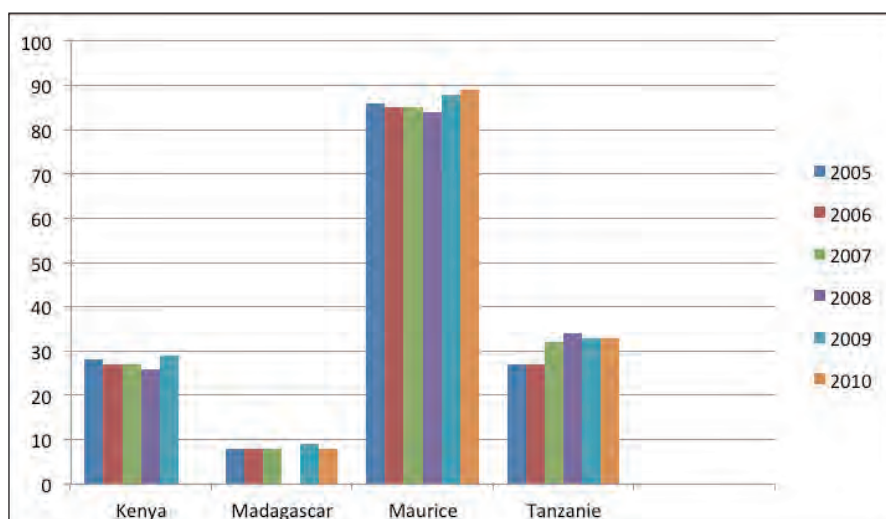
Au-delà de tous ces points que nous venons d'énumérer au niveau de l'engagement des pouvoirs publics en faveur du préscolaire, il nous semble primordial d'avoir une politique publique de développement de l'éducation préscolaire et, plus largement encore, une politique globale en faveur de la petite enfance (alimentation, santé. Éducation, protection). Cette vision prospective (cf. Graphique 5) doit indiquer clairement les orientations officielles du Ministère au niveau du préscolaire et répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les responsabilités assumées par les différents niveaux des pouvoirs publics en matière de développement du préscolaire (Ministère de l'éducation, Direction provinciale de l'éducation, direction locale de l'éducation, école) ?
- Quels sont les standards minimums qui régissent l'ouverture des classes préscolaires : nombre d'élèves par enseignant, surface disponible par élève, mobiliers et matériaux pédagogiques, langue(s) d'instruction, curriculum, compétences escomptées au niveau des élèves et des éducatrices, modalités d'évaluation des compétences ?
- Quels sont les efforts de coordination au niveau des services de l'État en matière de politique globale en faveur de la petite enfance (Ministère de l'éducation, Ministère de la santé, Ministère de la justice etc.) ?

En définitive, il importe de souligner que d'autres acteurs sont actuellement mobilisés au niveau national et international en faveur de l'éducation préscolaire à Madagascar. Nous pouvons citer les organisations non gouvernementales nationales et internationales, les fondations et organisations internationales, les chercheurs, les communautés locales. Pour les mobiliser encore plus vu l'énormité de la tâche, ces acteurs doivent sentir le cap stratégique donné par le Ministère de l'éducation.

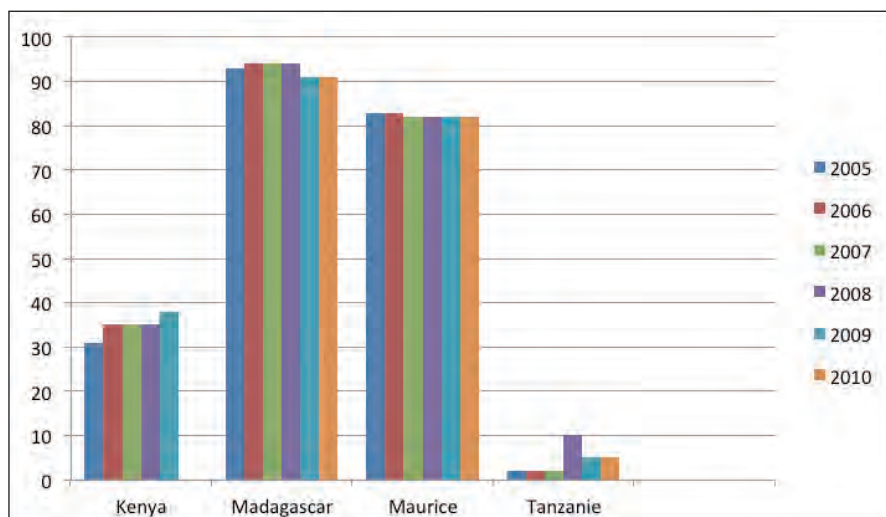
Premiers résultats de la recherche

À l'aide d'un instrument développé par la Banque Mondiale en Inde (The World Bank,



Graphique 3. Taux net de scolarisation au préprimaire

2010) et adapté au contexte malgache, nous avons testé 1070 enfants (360 non préscolarisés, 313 fréquentant le préscolaire, 397 fréquentant la première année d'école primaire) dans trois régions du pays (Antananarivo, Tuléar et Sambava). Le test utilisé comporte trois dimensions : maturité scolaire, littératie et numération. L'analyse statistique met en évidence deux principaux résultats. En premier lieu, les enfants fréquentant le préscolaire ont de meilleures performances selon les trois dimensions du test comparés aux enfants du même âge ne fréquentant pas le préscolaire. Ce résultat montre que les enfants provenant de milieux sociaux défavorisés bénéficient sur le plan cognitif de la fréquentation du préscolaire. En second lieu, l'analyse statistique a mis en évidence l'absence de différence entre les enfants de la première année du primaire qui ont fréquenté et ceux qui n'ont pas fréquenté le préscolaire. Il semble donc que la différence amenée par le préscolaire s'est estompée après quelques mois de scolarisation au primaire. Ces



Graphique 4. Pourcentage des effectifs du privé au préprimaire

1. Prise en compte du contexte social, culturel, historique, économique, politique

2. Caractéristiques du système éducatif: structure scolaire, gouvernance, management,

3. Orientations des politiques publiques en faveur de la petite enfance :
vision, législation, financement, durabilité

4. Infrastructure, matériel d'apprentissage, formation et recrutement des éducatrices, implication parentale et communautaire, coordination des différents acteurs (ministères, ONG, coopération internationale)

5. L'impact socio-éducatif du préscolaire

Références

Akkari, A., Loomis, C. & Lauwerier, T. (2012).
Investir no pré-escolar na Africa Subsaariana.
Uma sintese da literatura internacional.
Nuances: estudos sobre Educação, XVIII, 22
(23), 107-129.

The Consultative Group on ECCD. (2010). Factors
Related to Children's Successful Transitions
Between Age 3 and Grade 3 in Low-Income
Countries: An Annotated Bibliography, from
<http://www.ecdgroup.com/pdfs/Factors-Related-to-Successful-Transitions-between-age-3-and-grade-3-An-Annotated-Bibliography.pdf>

The World Bank. (2010). Early Childhood Education
(ECE). Program Evaluation Package. New Delhi:
The World Bank.

Graphique 5. Feuille de route pour le développement de l'éducation préscolaire à Madagascar

résultats préliminaires seront approfondis lors des prochaines collectes de données auprès des mêmes enfants. Cela nous permettra de voir s'il y a une différence qui apparaît avec le temps.

Finalement, ces résultats montrent la nécessité de se centrer sur les dimensions du préscolaire qui peuvent améliorer la prédisposition des enfants aux apprentissages scolaires. ■



Dans la rubrique « Entretiens » de ce numéro d'Enjeux pédagogiques, nous avons souhaité prolonger le dossier thématique, en abordant notamment les orientations données par la CDIP pour contribuer à l'anticipation du risque de pénurie d'enseignants en Suisse. Une adaptation de la réglementation relative à la reconnaissance des diplômes d'enseignement a eu lieu en 2012, suite à une procédure de consultation de différents acteurs du monde scolaire, dont les institutions de formation.

Pour y voir plus clair par rapport à la reconversion dans l'enseignement, l'admission sur dossier ou encore la validation des acquis de l'expérience, nous avons recueilli les propos de Madame Isabelle Chassot, présidente de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Nous publions également des extraits d'entretiens menés auprès de trois responsables d'institutions de formation à l'enseignement, directement concernées par l'adaptation de la réglementation. Il s'agit de Bernard Schneuwly, directeur de l'Institut universitaire de formation des enseignants du canton de Genève, Guillaume Vanhulst, recteur de la Haute école pédagogique du canton de Vaud et Jean-Pierre Faivre, recteur de la Haute école pédagogique BEJUNE.

Nous remercions vivement Madame Chassot, Messieurs Schneuwly, Vanhulst et Faivre d'avoir accepté de contribuer à notre dossier consacré au renouvellement et à l'attractivité de la profession enseignante.

Isabelle Chassot

Présidente de la CDIP

- *La CDIP a contribué à anticiper un problème de recrutement des enseignants par une adaptation de la réglementation relative à la reconnaissance des diplômes. Nous pourrions tout d'abord revenir sur la procédure d'audition qui a précédé l'adaptation de la réglementation. Vous serait-il possible de préciser quelques tendances (nationales ou régionales) qui se sont dégagées par rapport à cette procédure d'audition ?*

Ces dernières années, les 26 cantons ont développé sur divers plans les règlements de reconnaissance à l'échelon national dans le domaine de la profession enseignante. Le point que vous évoquez est celui de la reconversion dans l'enseignement. Réglementé depuis 2012, il constitue l'un de ces nouveaux développements. Mais il y en a eu d'autres. Deux ans auparavant, la CDIP a par exemple adopté un règlement portant sur l'habilitation à enseigner une discipline supplémentaire. En 2010 également, elle a posé les bases réglementaires permettant aux enseignantes et enseignants du degré primaire d'obtenir un diplôme supplémentaire pour le secondaire I en accomplissant un master sur deux ans reconnu à l'échelle suisse. De même, elle avait fixé en 2009 des exigences minimales pour la reconnaissance à l'échelle suisse des certificats de responsable d'établissement scolaire.

En proposant cet éventail de possibilités nouvelles, la CDIP contribue à ouvrir les perspectives de développement professionnel qui s'offrent aux enseignantes et enseignants, à améliorer leur employabilité ou à élargir la base de recrutement de la formation pédagogique. Je précise que les institutions de formation sont libres de recourir à ces possibilités.

Revenons à la reconversion dans l'enseignement. Au mois de juillet 2010, six cantons de Suisse alémanique ont annoncé une démarche commune en vue de recruter davantage d'enseignantes et enseignants. Et cela, avec des programmes permettant à des personnes venant d'autres professions de se reconvertir dans l'enseignement. Il s'agissait des cantons d'Argovie, des deux Bâle, de Soleure, Berne et Zurich. En automne de la même année, l'Assemblée plénière de la CDIP a exprimé d'une manière générale son soutien à la création de tels programmes, tout en soulignant la nécessité de leur reconnaissance à l'échelle nationale.

En 2011, la CDIP a soumis ses propositions concernant la reconversion dans le cadre d'une procédure d'audition à laquelle étaient invités tous les cantons, les institutions chargées de la formation des enseignantes et enseignants ainsi que diverses associations professionnelles. Dans leurs réponses, les instances consultées ont clairement exprimé la volonté de définir une réglementation commune pour les programmes de reconversion. Les cantons romands se sont montrés un peu plus tièdes sur certains points, vraisemblablement parce que ces dernières années le recrutement du personnel enseignant était une problématique plus marquée en Suisse alémanique qu'en Suisse romande.

Cependant, il a été possible de trouver une solution de qualité et emportant la majorité, toutes régions linguistiques confondues. En juin 2012, la CDIP a entériné les règlements modifiés, fixant ainsi des exigences minimales qui régissent l'accès à la profession enseignante pour les personnes qualifiées dans une autre profession, âgées de 30 ans au minimum et qui ont une expérience professionnelle d'au moins trois ans.

- *La possibilité de reconversion dans l'enseignement est maintenant introduite dans notre réglementation relative à la reconnaissance des*

diplômes pour les personnes âgées de 30 ans au minimum. Outre l'élargissement du bassin de recrutement dans une période de renouvellement important de la population enseignante, quels sont les enjeux de cette mesure qui semble vouée à devenir pérenne ?

J'aimerais d'abord préciser que l'idée de recruter des personnes venant d'autres professions pour la formation menant à l'enseignement ne constitue pas une solution valable uniquement pour les périodes où le manque d'enseignantes et enseignants se fait particulièrement ressentir, mais comme une option intéressante à long terme. En apportant des expériences et des perspectives nouvelles, ces personnes peuvent en effet constituer un atout pour l'école. On a d'ores et déjà pu constater que cette option permettait par exemple de faire venir davantage d'hommes vers l'enseignement.

Il appartient maintenant aux hautes écoles de concrétiser les dispositions à l'échelle nationale, en tenant compte des exigences formulées dans les règlements de la CDIP. L'expérience montrera dans quelle mesure elles font usage des différentes possibilités qui leur sont offertes. Dans la phase des travaux préliminaires, nous avons constaté que l'admission sur dossier et la possibilité de faire valoir les compétences acquises de manière non formelle sont des procédures déjà relativement ancrées en Suisse romande. La Suisse alémanique peut dès lors s'en inspirer, et j'attends beaucoup des échanges entre régions linguistiques sur ce point. Je constate par ailleurs qu'en relation avec la promotion de la formation tout au long de la vie, la validation des acquis de l'expérience gagne en importance non seulement dans d'autres professions, mais aussi dans d'autres pays.

- *La combinaison de différentes mesures comme l'admission sur dossier, la formation par l'emploi et la*

validation des acquis de l'expérience constitue une évolution importante de la réglementation en vigueur. Certains acteurs du monde scolaire ont manifesté des inquiétudes vis-à-vis de ces mesures, notamment par rapport aux exigences liées à la tertiarisation de la formation et plus globalement par rapport aux enjeux de la professionnalisation du métier d'enseignant pour répondre aux nouveaux défis de l'école. Au-delà d'une réponse possible à un besoin conjoncturel de recrutement, comment s'articulent ces mesures avec les objectifs de la tertiarisation ?

Les exigences à remplir pour l'obtention du diplôme d'enseignement demeurent inchangées, en particulier celles qui découlent de la tertiarisation. Les étudiantes et étudiants qui bénéficient de l'admission sur dossier ou de la validation des acquis de l'expérience, de même que ceux qui suivent une formation par l'emploi, doivent décrocher le même diplôme de fin d'études que leurs condisciples. Les parcours menant à l'obtention du diplôme peuvent varier, mais les exigences restent identiques.

Comme je l'ai déjà dit, la CDIP n'a pas pris cette mesure à la hâte pour pallier un assèchement saisonnier des effectifs du corps enseignant. Il s'agit au contraire d'une option intéressante à long terme. Non seulement parce qu'elle permet d'élargir le bassin de recrutement et d'attirer des personnes avec un profil nouveau, mais aussi parce qu'il faudra disposer de davantage d'enseignantes et enseignants à long terme. L'Office fédéral de la statistique (OFS) prévoit en effet une vague de départs à la retraite dans la profession enseignante. Même si le phénomène sera plus ou moins marqué selon les régions, il sera perceptible partout. Aujourd'hui déjà, nous sommes confrontés à un manque général de main-d'œuvre qualifiée. Les professions de l'enseignement se trouvent en concurrence avec d'autres, qui font elles aussi depuis quelques années l'objet d'une formation du degré tertiaire. J'évoque à titre d'exemple les domaines du travail social ou de la santé.

- *Différentes études mettent en évidence que l'exercice de la profession semble de plus en plus complexe, que les enseignants souffrent d'un déficit de reconnaissance sociale ou encore que l'insertion professionnelle est souvent vécue comme une période difficile conduisant parfois à l'abandon du métier. Ces phénomènes,*

parmi d'autres, peuvent avoir des conséquences à plus ou moins long terme sur l'attractivité de la profession enseignante. En dehors de l'évolution des conditions d'admission en formation, quels sont les travaux ou réflexions que mène actuellement la CDIP autour de cette question de l'attractivité ?

La profession enseignante est exigeante. Elle s'exerce dans un contexte complexe et dynamique, à savoir l'hétérogénéité sociale, culturelle et linguistique, la diversité des conditions d'apprentissage des élèves, l'évolution sociale et ses nouvelles articulations ou encore la variété des attentes et des exigences auxquelles l'école se trouve confrontée. Tout cela requiert un soutien à l'adresse des enseignantes et enseignants. La profession enseignante représente en même temps une tâche professionnelle attrayante et passionnante au cœur de la société. On notera avec intérêt que diverses enquêtes cantonales indiquent un degré de satisfaction élevé dans la profession enseignante. Les résultats de l'enquête suisse sur la santé l'attestent aussi en comparaison avec d'autres professions. La branche d'activité « éducation et enseignement » dépasse ainsi toutes les autres en termes de satisfaction au travail. Toujours selon les enquêtes cantonales ou régionales, la profession enseignante jouit d'une bonne renommée et bénéficie d'un accueil favorable dans le public ; ces deux facteurs affichent même une progression selon l'enquête consultée. Ce qui n'est pas sans lien avec une conscience plus aiguë des difficultés inhérentes au métier et de son importance pour la société.

Cela dit, la question de l'attrait de la profession enseignante reste en premier l'affaire des cantons et – selon la question – de leurs institutions de formation. Ce sont eux qui fixent les conditions de travail et d'engagement, accompagnent les débuts professionnels, rendent possible la reprise du métier ou aident les enseignantes et enseignants à y demeurer.

Quel est le rôle de la CDIP ? En sa qualité d'autorité de coordination, elle œuvre essentiellement par le biais du droit de reconnaissance. La reconnaissance à l'échelle suisse des diplômes du secteur de l'enseignement est garante de la mobilité sur le plan suisse et international. En même temps il s'agit également de veiller à l'attrait de la profession enseignante à la fois par le biais de la formation initiale et par la possibilité de se forger des qualifications ultérieures. Les possibilités que j'ai

énumérées en début d'entretien, ou encore les profils définis pour les formations complémentaires – celle de responsable d'établissement scolaire, par exemple – en sont une bonne illustration. L'introduction des titres de Bologne permet en outre la poursuite des études en milieu académique. On ne saurait donc qualifier d'impasse le métier d'enseignant ou la formation qui y mène. Avec les développements en cours dans le domaine de la didactique des disciplines, les enseignantes et enseignants pourront en outre obtenir les qualifications académiques qui leur permettront d'exercer au niveau de la formation pédagogique et d'y mener des travaux de recherche. Sans oublier les praticiennes et praticiens formateurs qui, dans le même contexte, développent leur champ d'activité professionnel en collaborant avec les hautes écoles pédagogiques.

- *Pour conclure, la Suisse va connaître dans les prochaines années un renouvellement sans précédent de sa population enseignante. Les institutions tertiaires de formation ont donc un rôle majeur à jouer pour préserver un système d'éducation de qualité. Après les premiers bilans de la tertiarisation et les thèses qui ont pu être formulées, quelles doivent être, selon vous, les orientations prioritaires à mettre en œuvre par les institutions tertiaires de formation pour relever les défis à venir ?*

Le processus dit de tertiarisation se trouve dans sa phase de consolidation, ce qui va prendre encore un certain temps. Il faut cependant considérer tout ce qui a été réalisé ces dix à quinze dernières années dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants.

Quant au plan conceptuel, il comporte une série de défis pour l'avenir de la formation des enseignantes et enseignants ainsi que pour celui des hautes écoles pédagogiques. Je mentionnerai la pédagogie spécialisée, le développement de l'enseignement des langues, le travail avec les plans d'études régionaux ou les compétences fondamentales telles que définies dans le cadre du concordat HarmoS. Il incombe aux hautes écoles pédagogiques de préparer les futurs enseignants et enseignantes à faire face à de tels changements. Et cela implique également les changements issus de l'évolution sociale, à savoir une nouvelle articulation société-école, une métamorphose des relations famille-école, une redéfinition du sens des savoirs et d'autres éléments encore. La tâche n'est pas simple, et elle est d'importance. ■

Bernard Schneuwly

Directeur de l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants
du canton de Genève

- *Je propose que nous commençons par parler de la situation genevoise concernant un éventuel risque de pénurie et des mesures proposées par la CDIP.*

Pour le primaire, nous n'avons jamais eu de problème de pénurie. Nous avons d'ailleurs toujours beaucoup de personnes qui veulent devenir enseignantes. Cette année-ci c'était 170 je crois. Il y a une sorte de «numerus closus», nous pouvons former 100 personnes par année. Il s'agit d'un accord avec le DIP en lien avec les places de stage, le budget à disposition, etc. Nous avons donc choisi 100 candidats selon une procédure assez complexe qui tient compte de différents critères académiques. La maîtrise des langues est importante. Nous exigeons le B2 anglais et allemand, comme premier critère. Le deuxième critère est le test de français, ce qui élimine déjà une partie des candidats. Les autres critères sont donc l'entretien, le dossier et les notes académiques dans certaines branches. Voilà. Concernant les mesures de la CDIP, par exemple une possible accession sans maturité, nous l'avions déjà puisque des étudiants peuvent accéder à l'Université et par conséquent devenir enseignants sans maturité. Les critères sont relativement clairs, c'est-à-dire une expérience professionnelle, un certain âge, puis des dossiers. Nous pratiquons également la VAE depuis un certain nombre d'années. Les critères sont d'ailleurs plus ou moins les mêmes que la CDIP, c'est-à-dire l'âge de 30 ans, 3 ans minimum de pratique professionnelle. Par contre, nous étions absolument opposés au principe de formation en emploi qui, finalement, niait la tertiarisation. Nous sommes en accord avec toutes les autres HEP par rapport à ces mesures, avec les quelques particularités que je viens de mentionner pour le primaire.

A Genève, nous aurons un problème pour le primaire l'année prochaine. Nous nous trouvons en effet dans une situation très particulière car le mercredi matin va de nouveau devenir jour d'école et cela va impliquer l'engagement d'un assez grand nombre d'enseignants. Environ 140 enseignants pour l'année prochaine. Nous sommes donc au-delà des 60, 70 ou 80 de ces dernières années. Il y aura une mesure particulière à prendre pour cette année. Le DIP va engager des personnes ayant, par exemple, un master en science

de l'éducation, donc déjà un haut niveau de formation. Il n'est pas exclu non plus que nous proposons à des étudiants de dernière année de prendre un mi-temps. Il y aura des possibilités et le problème n'est que très passager, une année éventuellement deux, mais pas plus. Après, nous prévoyons de nouveau une sorte d'harmonie préétablie entre les enseignants que nous formons et ceux que le DIP cherche. Habituellement, il y a plutôt un peu plus de personnes formées que de personnes engagées, donc le contraire de la pénurie.

- *Cela va à l'encontre de ce que nous entendons couramment.*

Oui, les journaux racontent n'importe quoi. En secondaire, cette année nous avons un afflux d'étudiants sans précédent. A mon avis, cela est l'indice d'une attractivité extraordinairement croissante. D'ailleurs, le même constat est fait dans toutes les HEP. C'est du jamais vu, nous avons eu 60 étudiants inscrits pour les mathématiques alors que nous avons en moyenne 30 à 35 personnes par année de formation. Par contre, il y a vraiment un problème et un risque de pénurie pour l'allemand. Le phénomène est tout à fait convergent pour le secondaire ici. Les universités ne forment pas assez de personnes en allemand. Le réservoir est donc trop étroit et il faut prendre des mesures pour le recrutement, par exemple Outre-Rhin ou en France. C'est la seule discipline pour laquelle il y a pénurie.

- *Il y a donc un accroissement de l'attractivité de la profession selon vous.*

Pour moi, il est clair que la profession enseignante est aujourd'hui très fortement attractive. Je peux citer deux indicateurs. Le premier est l'augmentation du nombre d'hommes qui choisissent l'enseignement primaire. Cela est malheureusement triste à dire mais il s'agit quand même d'un indicateur d'attractivité tout à fait significatif. Les hommes réinvestissent la profession. Nous sommes passés ici de 5 % à 20-25 % et je crois savoir que c'est le même constat dans d'autres cantons. C'est donc un indice de l'augmentation de l'attractivité de la profession. Le deuxième indice concerne l'augmentation massive des demandes d'entrée en formation pour devenir enseignant. J'ai mentionné l'exemple des maths tout à l'heure, cela ne s'est jamais vu dans

l'histoire genevoise. Nous avons doublé les inscriptions alors qu'il y a souvent eu des soucis avec cette branche. Nous avons constaté que ces personnes viennent très souvent de l'économie, qu'elles ont derrière elles des carrières professionnelles solides, notamment des chefs d'entreprise. C'est également le cas en biologie, il y a un nombre de plus en plus important de personnes avec un doctorat et 15 ans de recherche qui souhaitent devenir enseignants. Nous avons une moyenne d'âge de 35 ans pour le secondaire. Il est clair qu'il y a des effets de la crise, du chômage mais pas seulement. Que ces personnes souhaitent devenir enseignantes n'est pas anodin. Il s'agit selon moi d'indices très clairs et révélateurs. Elles sont prêtes à investir une partie de leur vie dans l'éducation malgré tout ce qui est raconté sur la difficulté du métier qui est une réalité, on ne peut pas le nier.

- *Oui ce serait intéressant d'expliquer le phénomène que vous mettez en évidence là.*

L'idée que le métier d'enseignant s'apprend sur le tas est encore très fortement ancrée, même avec la tertiarisation. Il y a également le statut des savoirs à maîtriser pour enseigner. Certains étudiants du secondaire identifient la profession à la discipline universitaire à laquelle ils se sont formés et considèrent qu'il suffit de maîtriser ces savoirs pour pouvoir enseigner. Evidemment ici nous sommes très stricts pour la formation professionnelle, nous demandons 94 ECTS. Les étudiants s'identifient très peu aux disciplines de référence de la profession que sont, pour moi, la didactique et les sciences de l'éducation. Le débat sur l'appartenance ou non de la didactique aux sciences de l'éducation reste ouvert. Mais pour la profession, elles ne sont toujours pas les sciences de référence. La révolution à Genève a été le passage d'une formation basée sur le compagnonnage à une formation tertiaire, universitaire. Cela date de 5, 6 ans.

- *Il est vrai qu'en formation secondaire, il y a notamment un vrai problème de légitimité des sciences de l'éducation.*

Le discours médical reste marqué d'une empreinte scientifique alors que le discours des sciences de l'éducation devient assez rapidement du sens commun. Les parents, les professionnels, tout le monde se l'approprie. En raison de ce phénomène, ce qui distingue le professeur de français du secondaire du commun des mortels, ce sont ses 5 années d'étude en français et un peu de didactique. C'est un problème

assez intéressant à étudier du point de vue de l'histoire des sciences, et c'est une des raisons pour lesquelles il y a traditionnellement une résistance du secondaire. Pour le primaire, le problème se pose très différemment parce que la formation professionnelle est la seule formation tertiaire de l'enseignant. Il s'identifie donc plus à travers les disciplines professionnelles sciences de l'éducation et didactiques.

- *Vous évoquiez une sélection pour l'entrée en formation primaire. Est-ce que cela ne pose pas de problème dans une période de pénurie annoncée ?*

Non, cela ne pose aucun problème. Nous avons d'ailleurs un système de sélection qui est devenu très solide. Nous avons eu quelques recours mais aucun n'a abouti. Ce système de sélection est bien accepté, il est entré dans les mœurs et il est clair pour tout le monde. Nous l'avons mis en place depuis 1996 donc c'est devenu une routine même si nous avons dû revoir fondamentalement la procédure à la création de l'IUFE. Il y a eu de grosses discussions avec les membres du Grand conseil et de la commission sur le niveau de français. Nous sommes assez exigeants et il paraît que cela a eu un effet puisque le niveau monte. Hier encore, la coordinatrice de l'enseignement du français au primaire m'a dit que cela avait un effet positif. D'ailleurs il ne s'agit pas seulement d'un test de français. C'est aussi de la communication, de l'argumen-

tation, etc. La sélection se fait après une première année en sciences de l'éducation. Nous pouvons donc aussi nous baser sur les performances académiques en première année en sélectionnant une série de cours particulièrement liés à la formation des enseignants comme, par exemple, les notes en didactique, en théorie de l'apprentissage.

Au secondaire, c'est très différent. Nous prenons tout le monde en première année. Puis la sélection se fait à travers l'obtention d'un stage en responsabilité. Nous choisissons les étudiants auxquels est donné un stage en responsabilité. Alors nous on doit choisir les gens auxquels on donne un stage en responsabilité. Par exemple, le DIP peut nous dire qu'une année il y a cinq postes pour des stages en responsabilité en histoire alors que nous avons 30 étudiants. Nous devons donc faire un classement sur la base d'un entretien, d'un dossier. Pour la première fois cette année, nous avons introduit un test de français en communication écrite. Nous transmettons le classement au DIP et les 5 ou 6 premiers étudiants sont retenus. Mais le système a atteint ses limites et devient absurde. Nous avons les 20 étudiants d'histoire de l'année passée auxquels s'ajoutent les 30 nouveaux. L'année prochaine, nous en aurons peut-être ainsi 80 il y aura toujours 5 postes. Nous allons donc changer et faire une sélection à l'entrée. Si nous retenons 6 ou 8 historiens, nous devons nous engager – et le DIP aussi – à leur trouver un stage.

- *Avez-vous pu faire des estimations sur le renouvellement de la population enseignante jusqu'en 2020 ?*

C'est très difficile pour le secondaire. Nous pouvons avoir une estimation globale du nombre d'enseignants mais pour la formation, il faudrait estimer par discipline. Nous avons simplement pris les 20 dernières années en considérant que le renouvellement sera à peu près la même chose, d'autant plus que pour nous, le pic est déjà passé à mon avis. Nous avons eu un nombre important de départs à la retraite l'année passée en raison des mesures de départ anticipé. 300 personnes ont pris leur retraite, ce qui est énorme.

- *Avez-vous pu absorber ce nombre important de départs ?*

Nous allons l'absorber maintenant. En fait, il n'y a pas d'effet massif comme nous aurions pu l'imaginer. Nous nous attendions à une immense vague et finalement c'est une vaguelette tout à fait agréable. De nombreux enseignants ont augmenté leur taux d'engagement. Dans les prochaines années, il y aura plutôt une légère baisse des recrutements. Nous formons donc un nombre d'enseignants en nous basant sur la moyenne des engagements au cours des vingt dernières années, tout en conservant une certaine souplesse qui nous permet de stabiliser le système. ■

Guillaume Vanhulst

Recteur de la Haute école pédagogique du canton de Vaud

- *La CDIP a contribué à l'anticipation du renouvellement de la population enseignante au travers de la réglementation concernant la reconnaissance des diplômes, après une procédure de consultation. Quelle est la position de la HEP Vaud par rapport à cette adaptation de la réglementation ?*

Nous étions préparés à l'évolution prévue par la CDIP comme la validation d'acquis d'expérience et l'admission sur dossier. Avant mon arrivée à Lausanne en 2008, il y avait déjà eu des travaux, entre autres, sur la VAE avec la mise en place d'un parcours expérimental dans le cadre de la formation secondaire II. Les décisions de la CDIP vont donc dans un sens que nous avions souhaité depuis plusieurs années.

Le réservoir naturel de recrutement des HEP – c'est-à-dire les personnes qui entrent en formation à l'enseignement – n'est pas indéfiniment extensible. Les besoins en personnels qualifiés augmentent inévitablement et il va alors falloir déborder de ce réservoir ou faire déborder le réservoir. Cela signifie qu'il faut modifier certaines procédures. Nous sommes donc en train de cibler des populations de référence qui sortent du champ traditionnel. Si nous n'avons pas de réserve quant à la nature des choses à mettre en place, il pourrait y en avoir quant aux modalités de leur mise en œuvre. Il faut éviter que la mise en œuvre de ces mesures n'aboutisse à une espèce de concurrence sauvage entre les HEP. Il ne faut pas oublier que derrière cette mise en place des décisions de la CDIP, il y a des fractures profondes.

En effet, la représentation de la VAE n'est pas la même en Suisse francophone et en Suisse alémanique. Il nous a donc semblé nécessaire d'aborder tout de suite cela au plan régional. Bien sûr, il y a des compétences à développer à l'interne des HEP et chaque institution en est responsable. Mais pour la mise en œuvre, il faut tout de suite entrer dans une logique coordonnée avec l'ensemble des institutions. Il n'est pas possible de développer cette logique coordonnée au niveau suisse parce qu'il y a de trop grandes différences dans la façon d'aborder les problèmes entre le nord-est germanophone du pays et la partie romande. Je suis content de voir que cela évolue bien au niveau du CAHR et que des propositions sont bien avancées. Sur ce dossier, les HEP collaborent bien au niveau régional. Cela comprend bien entendu le CERF et l'IUFE même si pour cette dernière institution la problématique de l'admission sur dossier est différente, puisqu'elle est pratiquée depuis longtemps à l'Université de Genève, au point qu'elle sert de modèle de référence pour les travaux du CAHR. Il y a une adhé-

.....

sion de l'ensemble des responsables à une politique commune en la matière. Cela me paraît important parce que nous aurions pu voir très vite dégénérer les rapports interinstitutionnels, sous la forme d'une compétition sauvage. Ce n'est pas le cas.

- *Au niveau du CAHR, la coordination entre les institutions concerne-t-elle aussi bien la VAE que l'admission sur dossier ?*

Nous avons examiné au CAHR, en première lecture, les éléments que nous pouvions coordonner pour la VAE, et un projet similaire pour l'admission sur dossier. Les choses avancent un peu plus vite pour l'admission sur dossier, essentiellement pour des raisons de complexité des démarches à mettre en œuvre.

- *Vous parliez de « fracture profonde », pourriez-vous en dire un peu plus ?*

Il y a notamment un rapport publié par la COHEP sur la VAE. Dans la logique francophone de validation des acquis d'expérience, il s'agit véritablement d'une procédure de développement symbolique sur l'analyse de son histoire et l'identification de compétences. Ce n'est pas simple. Il s'agit d'identifier un corpus de signifiants renvoyant à des champs de compétences. C'est un travail à forte composante existentielle. Si on lit les propositions émanant de la COHEP, qui reflètent mieux les positions alémaniques que les positions romandes, on constate qu'il y a un regard sourcilieux sur un certain nombre d'objets, d'artefacts produits par l'individu, pour essayer de les accoler à des équivalents d'ECTS. C'est donc une tout autre logique : d'un côté on travaille sur des artefacts et on fait un travail de contrôle et de vérification, de l'autre côté on génère des artefacts signifiants et on fait un travail d'attribution de valeur.

Il est vrai que la logique romande paraît beaucoup plus ouverte. Elle est en revanche beaucoup plus exigeante concernant le niveau d'analyse et certaines capacités qu'on qualifie aujourd'hui de réflexives. Je suis convaincu que même en l'absence de rigorisme sourcilieux un petit peu étrié, il y a quand même un niveau d'exigence beaucoup plus grand sur la qualité du travail de réflexion à mener pour donner une valeur à son parcours, et pour amener, en quelque sorte, à valider des parts d'expérience. Il ne s'agit pas d'un travail de comptage, il y a un vrai travail de réflexion. Donc je pense que c'est beaucoup plus exigeant et c'est un peu là que je vois qu'il y a une fracture. Néanmoins, il n'est pas impossible que, même si elles sont chargées de tra-

vail signifiant, les procédures romandes se bureaucratisent plus ou moins. Au moins, nous adoptons une procédure qui vise à ne pas donner le pilotage à cette logique bureaucratique.

- *Dans le prolongement, je trouverais intéressant de voir quel regard vous portez sur la reconversion dans l'enseignement à partir de l'âge symbolique de 30 ans, d'autant plus que cette mesure semble destinée à devenir pérenne.*

On ne peut pas tenir cette position sur la VAE sans être profondément convaincu qu'il faut aussi travailler sur l'intégration, dans le corps enseignant, de personnes qui souhaitent commencer un deuxième métier. Je suis favorable à cette possibilité d'intégrer dans les professions enseignantes des gens qui ont, au départ, fait d'autres choix professionnels. On voit déjà cette évolution dans les filières de formation initiale par une augmentation de l'âge, indépendamment de la VAE. Il s'agit surtout des formations préparant à l'enseignement secondaire I et II. Nous constatons une augmentation de la moyenne d'âge, année après année. Selon nos dernières statistiques, 60 % avaient déjà plus de trente ans dans les formations secondaires et 10 % dans la formation primaire. Même s'ils n'en étaient pas à leur deuxième carrière ils avaient au moins fait, dans le système universitaire, une longue carrière d'étudiant, parfois avec doctorat et postdoc. Cet âge d'entrée en formation augmente, les milieux externes réagissent maintenant favorablement, en considérant l'enseignement non pas comme un pis-aller professionnel, mais comme un domaine dans lequel ils peuvent s'investir et trouver un intérêt particulier. Je suis relativement optimiste. C'est pour cela qu'il faut aussi que la mise en place des voies d'accès particulières, comme la VAE ou l'admission sur dossier, fasse l'objet d'une communication intelligente pour attirer des personnes ayant 30, 40 ou 45 ans, et qui seraient intéressées par une réorientation de leur carrière.

- *Ma question suivante concerne le cumul des mesures mises en place par la CDIP. Certaines organisations, notamment syndicales, ont réagi vivement par rapport à cette idée de cumul. Comment vous positionnez-vous ?*

On peut recourir à l'une ou l'autre des procédures et non à deux en même temps. Nous essayons d'éviter que ces moyens particuliers deviennent l'occasion de contour-

ner certaines exigences de la formation. Nous réfléchissons à la mise en place de procédures reliées aux acquis d'expérience ou, de manière distincte, à l'accès sur dossier, mais en gardant à l'esprit que la personne qui a suivi une formation initiale par ce biais obtient un diplôme identique à celui d'une formation standard, habituelle. Il y a trois ans, nous avons vu paraître ces articles très alarmistes du côté de la Suisse allemande, particulièrement du côté de Zurich, et cela a très vite déteint ici. Il y a tout le côté émotionnel lié à la pénurie. Je peux comprendre ce genre de réaction. Imaginez-vous à la place d'un directeur d'établissement, on vous reprochera amèrement d'avoir laissé une classe sans maître, et on vous reprochera moins, sauf aberration pathologique, d'avoir mis quelqu'un de peu compétent dans la classe, en position d'enseignant. Il faut donc faire attention à ce genre de réaction parce qu'on peut générer une espèce de « lumpenprolétariat » dans le corps enseignant qui va poser des problèmes à l'interne même de la profession. Cela pourrait ensuite entacher l'image d'une carrière embrassée à peu de frais, la valeur symbolique du métier d'enseignant et le statut professionnel. De ce fait, on risquerait de rendre le métier un peu moins attractif. En croyant résoudre le problème, vous le générez à une échelle supérieure dans les cinq à dix ans qui suivent. Tous les responsables scolaires du canton de Vaud sont assez au clair avec cela. Les solutions de pis-aller permettent de régler des problèmes dans l'immédiat, mais elles ouvrent la voie à des problèmes plus graves dans le futur. C'est pour cela que nous n'avons pas de peine à faire comprendre et faire admettre que les effectifs de la HEP Vaud doivent augmenter.

- *Et comment garantir la qualité de la formation, d'autant plus qu'il y a aussi, dans les mesures de la CDIP, l'idée de formation en emploi ?*

Cela signifie clairement qu'il faut augmenter les effectifs de formateurs. Ici, nous avons une augmentation globale du nombre d'intervenants et une transformation en profondeur du corps enseignant de la HEP. Au départ, beaucoup de personnes avaient une forte légitimité dans le champ professionnel, mais pas dans le champ académique, essentiellement faute de doctorat. Ces personnes ne disposaient que de peu de maîtrise des pratiques sociales propres au milieu des chercheurs. Il a fallu leur redonner une légitimité, car leurs compétences de formateurs restent essentielles à la HEP, tout en confiant le leadership académique à celles d'entre elles qui étaient déjà détentrices de ces compétences sociales de

chercheurs. C'est une transformation en profondeur qui vient se superposer à une transformation quantitative.

- *Je vous propose que nous parlions un peu de l'attractivité de la profession. Est-ce que vous menez des actions, à la HEP Vaud, contribuant à la renforcer ?*

Je ne sais pas si en matière d'attractivité on peut être prescriptif. Mais on peut au moins être proscriptif. Lorsque dans un métier, le statut après 35 ans de carrière

est le même que celui dont on dispose en début de carrière, on peut se dire que c'est un métier qui doit être très intéressant pour motiver les jeunes. Il y a un problème de capacité à se mouvoir dans le système éducatif. C'est la raison pour laquelle dans un master conjoint avec l'UNIL, nous avons essayé de mettre en place des voies de mobilité à l'intérieur du système éducatif pour désenclaver un peu l'enseignement de son caractère strictement vocationnel. On peut parler de changement de paradigme. L'enseignement est une activité professionnelle à laquelle on se consacre et qui ouvre

des perspectives de développement professionnel, dont la HEP constitue un exemple. On aimerait en avoir d'autres. La HEP doit pouvoir ouvrir des perspectives de carrière, ou des perspectives de recherche et développement en intégrant un certain nombre de praticiens dans des projets, en développant la fonction de praticien formateur entre autres. C'est une façon de réinvestir des compétences professionnelles dans d'autres secteurs d'activité. Je mets la HEP, sur ce plan, en position d'animateur et d'auxiliaire d'une politique RH menée par les services employeurs. ■

Jean-Pierre Faivre

Recteur de la HEP-BEJUNE

- *Quel regard portez-vous sur les recommandations de la CDIP visant à anticiper un risque de pénurie des enseignants et surtout quel peut être leur impact sur la formation ?*

Il s'agit bien de recommandations donc la liberté est laissée aux cantons de les utiliser ou non. Cela maintient une certaine souplesse et permet de limiter dans le temps des mesures par rapport à une situation de pénurie. Pour répondre à la question concernant la formation, nous en garantissons la qualité en préservant des éléments incontournables. Par exemple, s'opposer à la validation des acquis d'expérience, dans quelques professions que ce soit, n'a plus de sens d'aujourd'hui. On ne peut pas en faire l'économie. Nous avons donc mis en place des critères permettant de pouvoir calibrer cette validation des acquis sans tomber dans une dérive minimaliste ou insuffisante. Il ne s'agit pas d'accorder à des personnes un certain nombre de compétences qu'elles n'auraient pas. Il est clair qu'en Romandie, nous n'avons pas trop de soucis à nous faire pour les formations secondaires puisque elles nécessitent une formation universitaire. Qu'il s'agisse du Bachelor ou du Master académique pour entrer en formation pédagogique (secondaire 1, secondaire 2, combiné 1 et 2), la maîtrise des savoirs scientifiques est assurée. Même avec la reconversion, il n'y aura aucun problème en Suisse romande puisque nous n'accueillerons pas en formation de personnes n'ayant aucun background académique. La question se pose maintenant pour la formation à l'enseignement primaire. Jusqu'à présent, nous avons une exigence forte en Romandie et à BEJUNE, avec la maturité gymnasiale.

Nous avons aussi ouvert à la maturité professionnelle assortie de la passerelle DUBS. Nous conservons toujours un niveau d'exigence assez élevé concernant la maîtrise de certains savoirs. C'est le cas également pour la possibilité d'une deuxième voie sur examen qui fixe un certain niveau. D'autres possibilités arrivent maintenant comme par exemple la maturité spécialisée orientation pédagogique. Nous devons être vigilants, notamment parce qu'à côté de la VAE arrive aussi l'admission sur dossier pour les personnes n'ayant pas les titres formels que je viens de citer.

- *Pourquoi « être vigilant » ?*

Alors le risque peut venir du cumul de ces deux éléments que sont l'admission sur dossier et la VAE, l'objectif étant de diminuer d'autant la durée de la formation. Nous proposons, à BEJUNE, un Bachelor à 180 crédits réalisé en trois années, et nous avons décidé en accord les autorités politiques de ne pas rendre possible le cumul. Par contre, certains cantons ont fait ce choix, ce pari. Il est de leur responsabilité d'accepter des étudiants sur la base d'un dossier en ASD, et de réduire la durée de la formation par rapport au nombre de crédits reconnus sous l'égide de la VAE. Je pense donc que nous atteignons un point critique, sans jugement de valeur, si nous ne permettons plus de garantir les exigences de professionnalisation liées à la mise en place des HEP, à la tertiarisation. Le troisième élément proposé par la CDIP est la formation par l'emploi. Au départ, cet élément a effrayé mais pour ma part, je considère que, selon la manière de la décliner, la formation par l'emploi mérite d'être réfléchie, sans forcément avoir un a priori négatif. Je suis ouvert à l'idée que l'on puisse envisager, après un certain volume de formation au sein de l'institution, la possibilité d'être placé en responsabilité dans une classe comme équivalent de stage. Cela implique deux choses de mon point de

vue si on ne veut pas toucher à la qualité de la formation : en amont de cette responsabilité, il doit y avoir une formation pédagogique ; durant la pratique en responsabilité, nous devons mettre en place une forme de mentorat, c'est-à-dire un encadrement relativement serré pour ne pas laisser le futur enseignant finir sa formation seul face à certaines responsabilités. J'ai évolué dans ma perception. Au début, j'étais vraiment opposé à cette formation par l'emploi parce que j'avais la crainte qu'on se retrouve avec des « pseudo-enseignants » en responsabilité dans une classe après quelques semaines, voire quelques mois d'initiation au métier. Je pense que le débat se situe vraiment par rapport à la formation primaire.

- *Si nous abordons maintenant la reconversion dans l'enseignement. S'agit-il selon vous d'une perspective de gestion d'un risque de pénurie ou est-ce qu'il y a une réflexion plus approfondie sur les compétences ou l'expérience en lien avec l'évolution du métier d'enseignant ?*

Cela n'engage que moi mais je considère que nous n'avons jamais débattu sur le fond, mais toujours par rapport à des besoins. A un moment donné, un canton s'est trouvé face à un déficit important d'enseignants. La réflexion a donc d'abord été menée au niveau cantonal pour attirer vers la profession davantage de personnes, et combler le déficit d'enseignants. La reconversion dans l'enseignement a été déclenchée pour gérer un problème de déficit d'enseignants sachant qu'on ne peut pas toujours attirer plus de candidats à l'enseignement sortant des lycées et de l'Université. L'âge de trente ans n'est pas un hasard et on peut imaginer que des personnes d'une trentaine d'années ou plus, possédant une formation dans d'autres domaines et ayant pu développer des compétences relationnelles, pourraient acqué-

.....

rir des savoirs et des compétences spécifiques au métier d'enseignant, notamment en adéquation avec nos plans d'étude. Au final, je crois que c'est une question de besoins qui était le déclencheur de cette reconversion dans l'enseignement. Il n'y a pas eu de réflexion plus large sur la question : est-il préférable de recruter des enseignants avec un parcours de vie plus étoffé, plutôt qu'une personne n'ayant, en fin de compte, jamais quitté l'école avant de devenir enseignant ?

- *Effectivement, la question mérite sans doute d'être posée...*

Et j'irais même plus loin, indépendamment de la reconversion et bien avant cela, nous avons connu à BEJUNE ce que nous appelons l'examen de deuxième voie qui offrait la possibilité à des gens n'ayant pas les titres, de pouvoir entrer en formation. Nous avons pu constater que ces personnes qui arrivent à faire l'effort de maîtriser un certain nombre de savoirs lorsqu'elles réussissent l'examen, deviennent pratiquement les meilleurs étudiants en formation puis de très bons enseignants. Pourquoi ? Parce qu'encre une fois il y a cet élément qu'on acquiert avec les années, avec l'expérience indépendamment de sa profession. Il y a également la motivation. Je peux m'imaginer que la personne qui entre en formation par une deuxième voie et qui investit du temps pour cela, doit avoir une très forte motivation en plus de son expérience de vie. Il s'agit quand même d'un effort très important pour réussir par cette voie.

Il a donc l'opportunité de faire de notre profession un deuxième métier, sachant qu'il devient de plus en plus difficile de consacrer sa vie entière à un seul métier. Au final, je pense que la démarche est gagnante. Pour les rentrées 2012 et 2013, dans toutes les institutions romandes nous avons pu faire le même constat : il y a une augmentation du nombre d'inscriptions. Cela n'est pas forcément dû aux possibilités offertes par la reconversion. Par contre, l'omniprésence d'un discours sur la pénurie peut contribuer à rendre le métier d'enseignant attractif. Je peux aussi m'imaginer que des éléments comme la reconversion ou la formation par l'emploi permettront d'avoir une certaine autonomie financière peut-être plus rapidement qu'avant, en vivant la fin de sa formation pédagogique non pas en tant qu'étudiant à 100 % mais avec la possibilité d'avoir un revenu partiel. Je suis maintenant complètement convaincu que cela devrait ou pourrait devenir une solution pérenne. Encore une fois, comme je l'ai dit, pas après quelques semaines de formation initiale.

- *De nombreuses études menées au cours des dernières années montrent que les enseignants souffrent d'un déficit de reconnaissance sociale. On parle parfois de « malaise des enseignants ». Pensez-vous que cela a un impact négatif sur l'attractivité de la profession ?*

Je sens quand même depuis quelques années, dans la société, un regard et un discours qui évoluent. L'image caricaturale de l'enseignant est beaucoup moins présente. Les gens ont pris conscience et se rendent compte que le métier d'enseignant, ce n'est pas 12 ou 13 semaines de vacances et 23 heures de travail par semaine. La société a conscience que l'exercice de ce métier est complexe. J'entends le discours de personnes qui me disent qu'elles ne pourraient pas faire ce métier et que nous avons beaucoup de courage. Il n'y a peut-être pas encore une reconnaissance très officielle de la société et de la politique en général par rapport au métier, mais je crois que les perceptions sont en train de changer. On attend de l'école davantage qu'uniquement la transmission d'un certain nombre de savoirs. Les parents se rendent compte qu'ils doivent être complémentaires avec l'école. L'école, c'est plus que des maths et du français. Je peux m'imaginer que l'attractivité va plutôt se renforcer comme l'indiquent certains signaux. Il est difficile de parler de revalorisation salariale dans l'immédiat, en raison de la crise économique mais je suis convaincu que lorsque la situation financière s'améliorera, il y aura une revisitation des conditions salariales de la profession.

- *La reconnaissance du métier dans sa complexité passe aussi par une reconnaissance de l'expertise que seul le professionnel possède. On le voit par exemple pour les médecins.*

Je suis d'accord, si nous comparons à la médecine comme cela est souvent le cas, nous nous devons d'être clairs par rapport aux compétences spécifiques de notre profession. En médecine, il existe des protocoles opératoires, mais aussi des compétences reconnues pour le généraliste, pour le chirurgien ou encore le cardiologue. C'est ce qui permet à un métier de devenir une profession. Nous l'avons constaté récemment durant les colloques scientifiques que nous avons accueillis. De nombreux travaux de recherche mettent aussi en évidence la nécessité d'être au clair – déjà entre nous puis vis-à-vis de la société – sur les savoirs et les compétences de la profession.

- *Pour terminer, que pouvez-vous dire du risque de pénurie d'enseignants dans l'espace BEJUNE ?*

Je dirais qu'il est faible au niveau du secondaire 2. Il est un peu plus marqué dans le secondaire 1, pour certaines disciplines, et dans l'enseignement primaire pour les dix prochaines années. Les besoins pourraient être revus à la baisse suite à des mesures structurelles ou conjoncturelles qui consisteraient à augmenter les effectifs de classe ou à diminuer les postes à disposition en incitant les enseignants à augmenter un temps partiel. Il y a donc un certain nombre de leviers sur lesquels il est possible d'agir. Concernant l'effectif des classes, il s'agit d'un sujet délicat. D'après certaines informations que j'ai reçues, l'augmentation du pourcentage d'engagement des enseignants semble être une mesure pouvant fonctionner dans l'urgence.

- *Quelles sont les disciplines concernées pour le secondaire ?*

Il s'agit surtout des sciences : mathématiques et physique, pas du tout les sciences de la nature. Il me semble que maintenant la langue 2, qui est l'allemand dans notre région, n'est plus citée comme discipline marquée par le risque de pénurie. Alors qu'il y a 3 ou 4 ans il était compliqué de trouver des enseignants formés en langue allemande : c'est de moins en moins le cas aujourd'hui.

- *Quelles mesures la HEP BEJUNE envisage-t-elle de prendre ?*

Il faudrait d'abord être convaincu du risque de pénurie. Nous avons plusieurs solutions potentielles qui devraient permettre d'anticiper, voire d'atténuer le cas échéant la pénurie. Ces solutions potentielles existent et elles seront prêtes à être mises en œuvre si les risques sont avérés. ■

Entretiens conduits par Bernard Wentzel.

Présentation des contributeurs

DOSSIER THÉMATIQUE

Daniel Brosy est chef du Service de l'enseignement de la République et Canton du Jura. Il a été notamment membre de la Task force Perspectives professionnelles dans l'enseignement mise en place par la CDIP.

Mona Ditisheim était professeure et responsable de l'organisation des formations à l'enseignement secondaire à la HEP-BEJUNE jusqu'en 2010.

Camila Dubroeuq est doctorante en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève, sous la direction du professeur Abdeljalil Akkari.

Sylvain Jaccard était responsable de projet de recherche et professeur en didactique de la musique à la HEP-BEJUNE jusqu'en juillet 2013. Il est maintenant directeur du Conservatoire de musique neuchâtelois.

Guy Lévy est secrétaire général adjoint chargé du Secrétariat francophone de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Il est Président de la COFRA.

Jean-Steve Meia est doyen de la formation secondaire à la HEP-BEJUNE. Il a également occupé la fonction de Responsable de projet au sein de la formation continue.

Giuseppe Melfi est responsable de projet de recherche à la HEP-BEJUNE et coordonne notamment le projet *Etude sociodémographique sur la profession enseignante*.

Rémy Meury est secrétaire général du Syndicat des Enseignants Jurassiens (SEJ). Il est également membre du groupe d'accompagnement tripartite BEJUNE pour le renouvellement de la population enseignante.

Christine Riat est professeure-chercheuse à la HEP-BEJUNE. Elle est spécialiste en didactique pour les deux premières années du cycle I HarmoS et enseigne également les sciences de l'éducation.

Alexia Stumpf est responsable de l'organisation de la Formation secondaire à la HEP-BEJUNE. Elle est également professeure-chercheuse en Sciences de l'éducation.

Olivier Tschopp est chef du Service de la formation des niveaux secondaire II et tertiaire de la république et canton du Jura. Il préside également le groupe d'accompagnement tripartite BEJUNE pour le renouvellement de la population enseignante.

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

ENTRETIENS

Isabelle Chassot est Présidente de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et Conseillère d'état dans le canton de Fribourg.

Jean-Pierre Faivre est recteur de la HEP-BEJUNE. Il est également Président du Conseil académique des Hautes écoles romandes chargées de la formation des enseignant-e-s.

Bernard Schneuwly est directeur de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de Genève. Il est également Professeur et a été Président de la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Guillaume Vanhulst est recteur de la HEP du canton de Vaud. Il a précédemment dirigé la section francophone du Service de formation des maîtres secondaires de l'Université de Fribourg.

VARIA

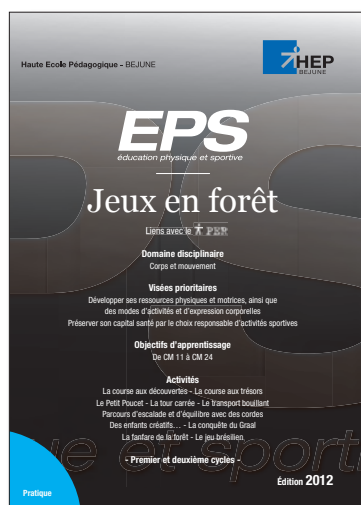
Abdeljalil Akkari est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève et expert en éducation internationale et comparée.

Francesco Arcidiacono est responsable de projet de recherche à la HEP-BEJUNE et coordinateur de l'Unité de recherche *Hétérogénéité, intégration scolaire et approches didactiques*.

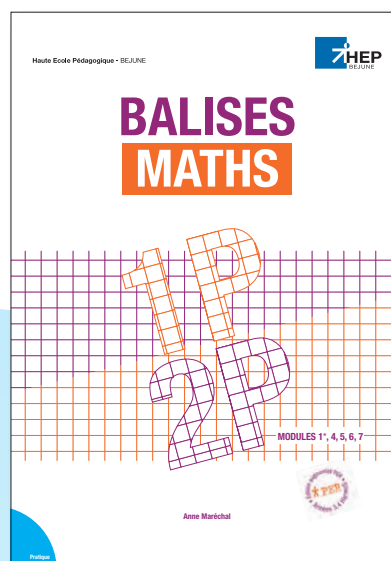
Colleen Loomis est professeure associée à la Wilfrid Laurier University du Canada.

Dossier du prochain numéro:
**IMPLÉMENTATION DU PLAN
D'ETUDES ROMAND (PER)**





NOUVEAUTÉ
Prix : 15.00 CHF
DVD + Fiches

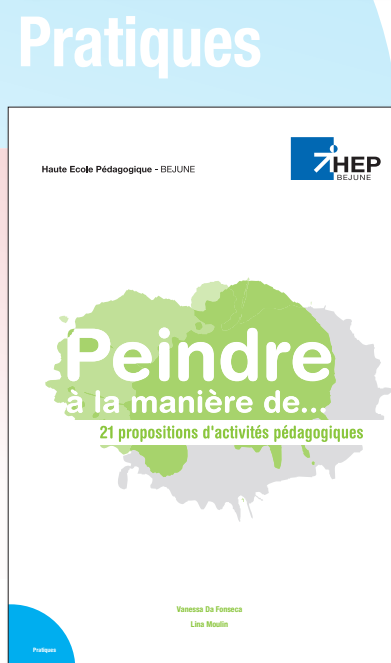


Volume 2

NOUVEAUTÉ
Prix : 45.00 CHF



Prix : 19.90 CHF



Prix : 14.90 CHF



NOUVEAUTÉ
Prix : 29.00 CHF

Découvertes

